بسم اللہ الرحمن الرحیم

در تمنّای یادگیری

چاپ پنجم
ویراست سوم

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی

محمدرضا سرکارآرانی

سرشناسنامه: سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۴۴ –
عنوان ونام پدیدآور: در تمنّای یادگیری: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی / نویسنده محمد ناصری؛ تدوین نه گفت‌وگوی اول محمد دشتی، گفت‌وگوی دهم علی‌اصغر محمدی، فریبرز بیات؛ ویراستار افسانه حجتی طباطبائی

وضعیت ویراست: [ویراست ۳].
مشخصات نشر: تهران: شرکت سهامی افست، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری: ۴۹۰ ص.: مصور.
شابک: ۸–۴–۹۶۶۰۱–۶۰۰–۹۷۸؛ ۳۵۰۰۰۰ ریال
وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا
یادداشت: چاپ پنجم.
عنوان دیگر: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی. محمدرضا سرکارآرانی.
موضوع: سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۴۴–
موضوع: مدرسان – ایران – مصاحبه‌ها
موضوع: College teachers--Iran--Interviews
موضوع: مدرسان – ایران – سرگذشتنامه
موضوع: College teachers--Iran--Biography
شناسه افزوده: حائری قحطانی، محمد، ۱۳۴۲ –
شناسه افزوده: ناصری، محمد، ۱۳۴۵ –
شناسه افزوده: محمدی، علی اصغر، ۱۳۴۶ –
شناسه افزوده: بیات، فریبرز، ۱۳۴۲ –
رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۷ ۴ س ۹ الف/ LB ۱۷۷۸/۴
رده‌بندی دیویی: ۳۷۸/۱۲۰۹۵۵
شماره کتابشناسی ملی: ۵۳۱۷۲۳۶

در تمنّای یادگیری

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی

نویسندهٔ یکصد و پنجاه سال زندگی: **محمد ناصری**
اندیشه (شامل ده گفت‌وگو)
مدیرهماهنگی: **محبت ا... همتی**
تدوین نه گفت‌وگوی اول: **محمد دشتی**
گفت‌وگوی دهم: **علی‌اصغر محمدی، فریبرز بیات**
ویراستار: **افسانه حجتی طباطبائی**
طراح گرافیک: **سیدجعفر ذهنی**
اعضای شرکت‌کننده در میزگردها و گفت‌وگو به ترتیب حروف الفبا:

امانی طهرانی، محمود
احمدی، آمنه
پورمحمد، بهناز
حشمتی، محمدرضا
دشتی، محمد
رستگار، طاهره
شبیری، سیده فاطمه
شهابلو، سید کمال
صادق‌پور، صادق
عطاران، محمد
علیزاده، هیوا
گلزاری، زینب
معینی، محمدحسین
مقدم، علیرضا
ملک، شیبا
ملکی، صغری
منسوب بصیری، علیرضا
ناصری، محمد
نفیسی، عبدالحسین
نقی‌زاده، محرم
نوراللهی، فرزانه
همتی، محبت ا...

شمارگان: **۲۰۰۰ نسخه**
لیتوگرافی و چاپ: **افست (سهامی عام)**
سال انتشار: **۱۳۹۷**
نوبت چاپ: **پنجم**
ویراست: **سوم**
شابک: ۸–۴–۹۶۶۰۱–۶۰۰–۹۷۸
قیمت: ۳۵۰۰۰ تومان

فهرست

سخن ناشر / ۷
مقدمه / ۹
مقدمهٔ ویراست سوم / ۱۵
سال‌شمار / ۲۲

بخش اول
یکصد و پنجاه سال زندگی... / محمد ناصری / ۲۵

بخش دوم
اندیشه

چرا ژاپن؟ (گفت‌وگوی اول) / ۹۳
شکست‌ها و ناکامی‌ها (گفت‌وگوی دوم) / ۱۲۹
درس‌پژوهی، مدل بهسازی مداوم آموزش (گفت‌وگوی سوم) / ۱۶۱
درس‌پژوهی
درس‌پژوهی، مدل بازاندیشی عمل و بازبینی پیش‌فرض‌های ذهنی (گفت‌وگوی چهارم) / ۱۹۵
درس‌پژوهی
در جست‌وجوی زبان و فهم مشترک (گفت‌وگوی پنجم) / ۲۱۱
برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درسی
وقتی نقطهٔ عزیمت مشخص نیست، سودای ما چه می‌تواند باشد؟ (گفت‌وگوی ششم) / ۲۲۹
آموزش و توسعه
تربیت معلم در ایران و جهان (گفت‌وگوی هفتم) / ۲۵۱
به سوی تربیت معلم اجتماع‌محور
آموزش، صحنه‌پردازیِ یادگیری است (گفت‌وگوی هشتم) / ۲۷۹
فناوری برای آموزش، چالش‌ها و چشم‌اندازها
در جست‌وجوی چشم‌اندازی برای آینده (گفت‌وگوی نهم) / ۳۱۱
به سوی تحول کیفی آموزش عالی (گفت‌وگوی دهم) / ۳۳۹
کارکردهای دانشگاه

بخش سوم
نقد و بررسی

در تمنای معلمی: خاطره‌ها و انتخاب‌ها (مقالهٔ اول) / دکتر حمید علیزاده / ۳۸۱
معجزهٔ تربیت (مقالهٔ دوم) / دکتر اسدالله مرادی / ۳۸۷
از مسگری تا استادی (مقالهٔ سوم) / دکتر محمد عطاران / ۴۰۷
شوق یادگیری (مقالهٔ چهارم) / دکتر نعمت‌الله فاضلی / ۴۱۵
زخم‌ها و ناخوشی‌های آموزش دانشگاهی در ایران (مقالهٔ پنجم) / دکتر مقصود فراستخواه / ۴۳۷

پیوست‌ها

تصاویر / ۴۵۹
کتاب‌ها / ۴۷۹

سخن ناشر

«اندیشـــه‌ورزان» زندگی پرفراز و نشـــیبی دارند؛ چه در گذار از واقعیت‌های ناخوشایند و تلخ زندگی و چه در روند حل مسئله‌های دشوار و بزرگی که در مقابلشان قرار گرفته است. در این میان، داستان «اندیشه‌ورزی» آن‌ها خواندنی، و درنگ و تأمل در آن‌ها آموزنده و راه‌گشاست.

سیر و ســـلوک اندیشه‌ورزان در دریافت‌های تازه‌شـــان از حل یک مسئله، یـــا مواجهه با یک ســـؤال بزرگ و یـــا ریاضت‌هایی که در جســـت‌وجوهای مجاهدانه‌شان کشـــیده‌اند، دل‌پذیر است. این خردمندان روزگار اغلب زندگی عاشقانه‌ای داشته‌اند.

برای رسیدن به آمال و آرزوهایشان تلاش‌های جانانه کرده‌اند و به مراتبی از آرامش باطنی دست یافته‌اند.

در نظام تعلیم و تربیت ما نیز همچون ســـایر عرصه‌های علم و عمل، شمار «اندیشه‌ورزان» کم نبوده است؛ کسانی که در آثار و اندیشه‌هایشان بارقه‌هایی از خرد و روشنگری وجود دارد. امروزه نیز، شماری از آن‌ها که زندگی عاشقانهٔ خـــود را در کلاس درس، در مقام پاســـخ‌گویی به پرســـش‌ها و گفت‌وگوی بی‌پایان با دانش‌آموزان، در هیاهوی گســـتردهٔ رســـانه‌های نوظهور، در توسعهٔ شـــگفت‌انگیز ارتباطـــات و اطلاعات، در جســـت‌وجوی بی‌وقفهٔ بازســـازی و بهســـازی آموزشـــی، در ریزه‌کاری‌های عمیق و ژرف رفتارهای کودکان و

نوجوانـــان و در مدیریت‌های خُرد و کلان آموزشـــی و پرورشـــی و در همهٔ لحظات اندیشه و تعمق در تعلیم و تربیت فرزندان این مرز و بوم می‌گذرانند، حرف‌هایی تازه برای گفتن دارند.

در مجموعه‌ای که جلد نخســـت آن پیش روی شماست، برآنیم که نقش و اهمیت عمل و تجربهٔ اندیشـــه‌ورزان در حوزهٔ تعلیم و تربیت را مستندسازی کنیم.

بخش اول این سلســـله کتاب‌ها، دربردارندهٔ داستان زندگی آن‌هاست و در قالب روایت بیان می‌شود.

در بخش دیگر آن‌ها تجارب این افراد را در عرصه‌های علمی و عملی بازتاب می‌دهیـــم. این بخش عمدتاً در قالب گفت‌وگـــو و میزگرد دربارهٔ موضوعات خاص دنبال شده است.

در این مجموعه، از بزرگانی ســـخن می‌گوییم که در صحنه‌های خرد کلاس و مدرســـه یا تصمیم‌گیری کلان آموزش‌وپرورش نقش داشته‌اند و با آن‌ها به گفت‌وگو می‌نشینیم.

اگر این مجموعه بتواند دریچه‌هایـــی از آگاهی را به روی خوانندگان خود بگشاید و تجارب زیستهٔ شماری از بزرگان و نام‌آوران معاصر حوزه‌های نظری (دانش) و عملی (اجرایی و مدیریت، و مدرسه‌داری) آموزش‌وپرورش کشور را در اختیار این مهربانان قرار دهد، کامیاب بوده است.

آرزوی ماست که آموخته‌هایتان از این مجموعه، راه‌گشای شما در عرصه‌های پرفرازونشیب زندگی باشد و شهد کامیابی را در جام وجودتان بریزد. چنین باد!

مقدمه

قدح چون دور ما باشد به هشیاران مجلس ده
مرا بگذار تا حیران بماند چشم در ساقی
سعدی

برای آدمی آنچه در خلوت و جلوت ذهن یا گنجینه‌های تاریک و روشن‌دل می‌گذرد تا جایی که در قالب واژه‌ها جلوه نفروشد و عشوه نخرد، قابل کتمان است. بنابراین، از بررسی آگاهانه و نقد عمومی در امان می‌ماند و از خوانش‌ها، تعبیر، تفسیر و قضاوت‌های گوناگون دیگران و همانندسازی‌های عینی و ذهنی به دور می‌ماند. اما وقتی با واژه‌ها و قالب‌های رایج زبان از پستوهای پنهان دل و ذهن خارج می‌شود و به تعبیر کارل پوپر به مثابهٔ معرفت علمی در قالب «گزاره‌های عینی صورت‌بندی‌شده در زبان، فرضیه‌ها و مسئله‌ها» عرضه می‌شود، پدیده‌ای فراتر از انتظارات ذهنی است و **می‌تواند موضوع پژوهش آگاهانه و انتقادی عمومی باشد**[1] **و به طور طبیعی، این فرصت و بلکه حق را برای خوانندگاش فراهم سازد تا آن‌گونه که می‌خواهند یا می‌توانند، بخوانند، تعبیر یا تفسیر کنند، با بخش‌هایی از آن همانندسازی کنند، و در آن سفر زندگی خود را بیابند یا سفرهٔ دل خود را بگسترانند، به مثابهٔ آینه‌ای خود را در آن ببینند و با خود سخن بگویند، با زبانی گشاده به نقد عمیق و بررسی دقیق**

آن مشـــغول شوند، حتی تلاش کنند به سفیدی بین سطرها و آنچه در تنگنای زمین و زمان در قالب زبان نگنجیده است نیز با قدرت تخیل خود آنچنان که می‌خواهند لباس عینیت بپوشانند و هم‌زمان به قضاوت دربارهٔ آن بنشینند، به فرازها و فرودهای آن دل بسپارند، و از آن به مثابهٔ فرصتی برای روشنگری و تحلیل فرایندهای جامعه‌شـــناختی و روان‌شناختی آنچه به تصویر کشیده شده است، استفاده کنند.

پیشاپیش به همهٔ آن‌ها خوشامد می‌گویم!

طبیعی اســـت که هر خواننـــده‌ای حق خود بداند این اثـــر را آن‌گونه که می‌خواهد، بخواند. به این ترتیب، ممکن است جمله‌ها رنگ دیگری بگیرند، برداشت‌ها قالب‌های متفاوتی پیدا کنند و نتیجه‌گیری‌ها یا پیام‌هایی بعضاً متنوع یا معکوس با خواست دست‌اندرکاران اثر به دست داده شود. با طیب خاطر به همهٔ نقاشـــی‌هایی که بر این اساس خلق خواهد شد، خوشامد می‌گویم. آن‌ها را مغتنم می‌شمارم و در عین حال خرسند خواهم بود چنانچه دست‌اندرکاران این اثر نیز در این راه بخشـــی از پاداش معنوی خود را دریافت کنند. به نظر می‌رسد رونق بازار اندیشه و ترویج نقد آگاهانهٔ آنچه در صفحات بعدی دربارهٔ آموزش و یادگیری به تصویر کشیده شده، مهم‌ترین هدف آن‌ها بوده است.

بضاعتی برای پیش‌گامی در این راه نداشـــتم! لطف بی‌شـــائبه، بردباری، پافشاری و تکرار تقاضای دوستان اســـباب این جسارت بود. زهی سعادت که دیگرانی نیز به صحنه‌پردازی گفت‌وشـــنود «اندیشه‌ورزان» خواهند آمد و بازار اندیشه در مهم‌ترین مسائل زیست فردی و اجتماعی ما به‌ویژه آموزش و یادگیری- رونق خواهد گرفت.

پیشاپیش به هم‌سفران تازه خوشامد می‌گویم!

اندیشـــه‌ورزان تصویری از تجربهٔ زیستهٔ «تمنّای یادگیری» غریبی در غربت اســـت! لازم است تشکر شود از عزیزان و دوســـتان بسیاری که همیشه یار و همراه این تمنّـــا بوده‌اند! همهٔ همراهان دیار کویری ما، آران و بیدگل! طبیعتی

که آن‌قدر ستاره‌ها را به ما نزدیک کرده است که از کودکی همه‌گاه جسارت کرده‌ایم تا دستانمان را برای گرفتن آن‌ها به سوی آسمان بالا ببریم! به ما یاد داده است که سر در آسمان داشته باشیم و در همه حال، محو تماشای شگفتی و حشمت ستاره‌ها شویم! و همواره در مقابل عظمت آسمان، سپاسگزار و در برابر عسرت زمین آن قانع باشیم!

خداوند بزرگ را برای این همه لطف سپاسگزارم. بیش از همه، شاکر عطای ذی‌قیمت «حیرانی» او هستم. دعای «رب زدنی تحیراً» زمزمه‌ای عاشقانه است که بسیار دوست می‌دارم و در ازدحام بازار ایده‌ها و داده‌ها و اندیشه‌ها، این پیام از مولانا را همه‌گاه به خاطر داشته‌ام:

زیرکی بفروش و حیرانی بخر!

سپاسگزار همهٔ خوبی‌ها و آموزه‌های خانواده، به‌ویژه پدر حکیم و مادر حلیم خود که خداوند او را در جوار رحمتش میهمان کند، همسر عزیز و والدین محترم ایشان، دخترم، خواهران و برادران، بستگان نسبی و سببی، همهٔ عزیزان نزدیک و دور، معلمان، دوستان و همهٔ اهالی گرم، قانع، بردبار و سخت‌کوش کویرم! همهٔ معلمان، دوستان، همکاران و دانشجویان و همراهان و استادان علوم جدید و قدیم در حوزه و دانشگاه در شهرستان‌های آران و بیدگل، کاشان، و همهٔ ایران به‌ویژه استان اصفهان، شهرستان‌های قم، تهران و یزد. همهٔ مدیران و همکاران آموزشی، پژوهشی، سازمانی، دانشگاهی و حوزوی، دانشجویانم در همه جای ایران‌زمین و حالا جهان! سپاسگزار همهٔ دوستان ایرانی خارج از کشور، دوستان و همکاران و راهنمایان غیر ایرانی، به‌ویژه ژاپنی‌ها! و سپاسگزار همهٔ آن‌ها که در سراسر جهان مرا با بزرگواری پذیرفتند و صحنه‌پرداز یادگیری و رشد و توسعهٔ ایده‌هایم شدند.

از همهٔ دوستان بلندهمت و سخت‌کوش «اندیشه‌ورزان» سپاسگزارم! شمعی برافروختند و در دل‌ها آتشی به پا کردند و با سخت‌کوشی قابل تحسینی «غریبی از غربت» را به این آتش افکندند! او را هیزم شمعی برای روشنایی

کردند و بردباری بسیار نمودند تا «طالب روشنایی» را موضوع تأملات خود و دیگران کنند و گزاره‌های عینی صورت‌بندی‌شدهٔ او در زبان، فرضیه‌ها و مسئله‌ها را در پیشخوان نقد عمومی قرار دهند؛ شاید بازار اندیشه در بینش و کنش تربیتی رونق بیشتری گیرد! زهی سعادت برای «غلام قمر»! کسی که همه عمر «در تمنّای یادگیری» است و ان‌شاءالله خواهد بود و رجای واثق دارد که این اثر و نقد عمومی آن نیز در این راه دستیار باشد و به غنای آن بیفزاید.

از همهٔ همکاران شرکت‌کننده در گفت‌وشنودها، دوستان داخل و خارج کشور که با نگاهی ژرف دست‌نوشته‌های اولیهٔ این اثر را به کرامت مطالعه کردند و راهنمایی‌های اصلاحی ارزشمندی ارائه دادند، همکاران بخش آماده‌سازی گفت‌وشنودها، بخش‌های فنی چاپ و نشر، ویراستار محترم و همهٔ عزیزانی که در این راه در ایده، اندیشه و عمل همراهی کردند و از این پس، با نقد آگاهانهٔ آن یاوری خواهند نمود، سپاسگزارم.

مجموعهٔ «اندیشه‌ورزان» به گفت‌وشنودهایی دربارهٔ آموزش و یادگیری رونق می‌بخشد و می‌کوشد در دل جوان‌ترها بذر امید بیفشاند، به میان‌سالان یادآوری کند که «اندیشه»‌ای باید! و به سالمندان هشدار دهد که به سوسوی چراغی در انتهای تونل بی‌جهت دلخوش نباشند؛ چه بسا چراغ قطار راه حل‌های دیروز باشد که به مثابهٔ مسئله‌ای تازه به‌سرعت به وضع موجود نزدیک می‌شود!

راه‌حل‌ها در درون مسئله‌ها نهفته‌اند! اندیشه‌ای باید!

نسخه‌های بیرونی اغلب تجربه‌ای به همراه دارند، ولی همیشه نسخهٔ درمان نیستند! تجربهٔ یکصدسالهٔ ما نشان می‌دهد که بعضاً «پزشکی بدون درمان‌اند»!

جهدی و اندیشه‌ای از درون لازم است. ایران زمین دست‌کم یکصد سال است که در تکاپوی فهم غصهٔ عقب‌ماندگی و قصهٔ توسعه است!

اندیشه‌ای باید! چگونه آیا و کی؟

«زسحر خبر ندارم!»

«در تمنّای یادگیری» را صفحه به صفحه بخوانیم؛ شاید روشنایی شمع دوستان و نوری که بر نماهایی از «زندگیِ سراسر حل مسئلهٔ» «غریبی در غربت» می‌اندازد، بهانه‌هایی برای تأمل و سایه‌روشن‌هایی برای کندوکاو و نقد آگاهانهٔ آموزش و یادگیری فراهم سازد!

شاید!

محمدرضا سرکارآرانی
دانشکدهٔ تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی و
توسعهٔ انسانی
دانشگاه ناگویا، ژاپن
تابستان ۱۳۹۵

پی‌نوشت:

۱. پوپر، کارل (۱۳۸۳) زندگی سراسر حل مسئله است، ترجمه شهریار خواجیان، تهران: نشر مرکز، صص ۱۴ـ۱۵.

مقدمهٔ ویراست سوم

کتاب *در تمنای یادگیری: جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های تربیتی محمدرضا سرکارآرانی* روز نهم شهریور ۱۳۹۵ رونمایی شد و به بازار کتاب آمد. این اثر با استقبال خوبی روبه‌رو شد؛ پس از مدت کوتاهی به چاپ چهارم رسید و به سرعت، مخاطبان پرشمار و متنوعی پیدا کرد.

در تمنای یادگیری نه تنها در میان معلمان، مدیران و کارشناسان آموزشی و پژوهشگران تربیتی و دانشگاهی بلکه در میان دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها، طلاب و استادان حوزه‌های علمیه و دانشجویان مؤسسات آموزش عالی نیز به‌سرعت شناخته و ترویج شد و پرسش‌های در خور تأملی در ذهن خوانندگان ایجاد کرد و پژوهشگران برجستهٔ آموزش کشور را به اندیشه در ایده‌های مطرح‌شده در آن فراخواند.[۱] در کمتر از یک سال، نزدیک به دویست گزارش مکتوب به دست ما رسید که حاوی پرسش‌های ناب، بازخوردهای عمیق و پیشنهادهای راه‌گشا نه تنها برای دکتر سرکارآرانی بلکه برای پروژهٔ اندیشه‌ورزان است.[۲] این همه، خود سرمایهٔ فرهنگی و فکری ارزشمندی است و مقرر شده است که در پروژه‌ای مستقل، تجزیه و تحلیل شود و سنتزهای آن به صورت فراتحلیل تدوین گردد و در اختیار علاقه‌مندان به بهسازی آموزش ایران (اعم از آموزش عمومی و آموزش عالی) قرار گیرد.

از میان پرسش‌های بسیار، تجزیه و تحلیل پنج پرسش اساسی با فراوانی

۱. برای نمونه نگاه کنید به گزارش محمد دشتی از «نشست بررسی و نقد کتاب در تمنای یادگیری»، دانشگاه خوارزمی، (یکشنبه ۱۳ اسفند ۱۳۹۶)، همشهری آنلاین (http://hamshahrionline.ir/details/400987/culture/literature)

۲. برای نمونه نگاه کنید به مقاله «نگاهی سنجش‌گرانه به کتاب در تمنای یادگیری» از بهمن ذکی‌پور (۳۱ خرداد ۱۳۹۷)، همشهری آنلاین (http://hamshahrionline.ir/details/408561/society/highereducation)

بیشتر در دستور کار قرار گرفت. این پرسش‌ها ذهن بسیاری از خوانندگان، به ویژه پژوهشـــگران برجستهٔ دانشگاهی ایران در حوزه‌های گوناگون را به خود مشغول ساخته بود.

۱. چه نســـبتی میان کودکی «علیرضا[۱]»ی در *تمنای یادگیری* با زندگی حرفه‌ای او در بزرگسالی وجود دارد؟

۲. خانه، محیط و آموزش مدرسه‌ای چه سهمی در تربیت علیرضا داشته‌اند؟

۳. حضـــور علیرضا در بزنگاه‌ها و عرصه‌هـــای بگومگو در جامعه، چگونه در پرورش مهارت‌های ارتباطی او نقش‌آفرین بوده‌اند؟

۴. چالش‌های روش تازهٔ علیرضا برای بالندگی اعضای هیئت علمی و بهسازی آموزش دانشگاهی در ایران کدام‌اند؟

۵. چگونه می‌توان گفت‌وگوی علیرضا دربارهٔ کارکردهای آموزش عالی ایران را نقد کرد و در عین حال امید او را به تحول کیفی آموزش عالی ایران محقق نمود؟

همکاران دانشـــگاهی آقایان دکتر حمید علیزاده (اســـتادتمام دانشـــگاه علامه طباطبایی)، دکتر اســـدالله مرادی (عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان)، دکتر محمد عطاران (استاد دانشگاه مالای در مالزی)، دکتر نعمت‌الله فاضلی (دانشیار پژوهشـــگاه علوم انســـانی و مطالعات فرهنگی)، و دکتر مقصود فراســـتخواه (دانشـــیار مؤسسهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)، از اولین طراحان این پرســـش‌ها بوده‌اند. بنابراین، اصلح آن بود که از آن‌ها بخواهیم بر همهٔ ما منت نهاده خود به نمایندگی از خوانندگان به واکاوی این پرســـش‌ها بپردازند. پنج مقاله‌ای که حاصل این جهد بلیغ برای نقد و بررســـی است، به قلم دوستان به ترتیب در ویراست تازهٔ این اثر در بخش سوم آمده است.

به‌علاوه، برخی دیگر از پرســـش‌هایی را که فراوانی زیادی داشـــتند، تجزیه و تحلیل کردیم و تلاش شـــد تا در ســـه مصاحبهٔ تکمیلی با دکتر ســـرکارآرانی (گفت‌وگوی اول، دوم و نهم)، آن‌ها را مطرح کنیم. پرسش‌های دقیقی مانند:

۱. نام محمدرضا سرکارآرانی در منزل با تأکید مادر

۱. چرا ژاپن؟
۲. چرا زندگی در غربت ادامه یافت؟
۳. فرهنگ ژاپنی کدام انتظارات شما را برآورده کرده و چه تصوراتی را در شما در هم ریخته است؟
۴. شما از ایران چه با خود به ژاپن برده بودید؟ تکیه‌گاه فکری و فرهنگی شما چه بود؟ به عبارت دیگر، کدام سازهٔ فکری و فرهنگی ایرانی شما در ژاپن کارآمدی دارد؟
۵. شما در کجا مقهور عمق یا وسعت فرهنگی ژاپن شدید؟
۶. اکوسیستم یا آنات تربیتی ژاپنی‌ها چه مختصاتی دارد؟
۷. مهم‌ترین ناکامی‌های شما در راه طی‌شده کدام است؟
۸. چنانچه به انتقاد بی‌پرده از تجربهٔ زیستهٔ خود دعوت شدید، چه برساخت‌هایی را آشکار و حلاجی خواهید کرد؟
۹. در همهٔ گفت‌وگوها و نوشته‌های شما امید موج می‌زند؛ آینده را چگونه می‌بینید؟
۱۰. به زعم برخی پژوهشگران بین‌المللی که مقالات شما را برای اعطای بهترین جایزه‌ها ارزیابی کرده‌اند، «پژوهش‌های اخیر شما تلاشی برای استعمارزدایی از روش‌های پژوهش در علوم تربیتی است»؛ آیا این ادعا را قبول دارید؟
۱۱. شما از مشاهدهٔ کلاس درس آغاز کردید؛ به پژوهش نظام‌دار در فرایند تدریس (درس‌پژوهی) رسیدید، روش آنالیز درس (درس‌کاوی) را در پژوهش‌های خود برجسته ساختید، و حالا هم به ترویج برساختهٔ منحصر به فرد خود، «درس‌کاوی بین‌فرهنگی» در جهان، مشغولید. ایران در فرایند تحول فکری و پژوهشی شما در کجا ایستاده است؟
۱۲. شما از گزارهٔ «فهم فهم دگری» فراوان سخن می‌گویید. این گزاره چه نسبتی با روش‌های تازهٔ پژوهش شما دارد؟ منظور شما دقیقاً چیست؟
۱۳. در روند تحول نسل‌های نوآوری در دهه‌های گذشته، «ژاپن امروز» در

کجا ایســـتاده اســـت و برای ایران چه درس‌هایی دارد؟ ژاپـــن امروز برای ما درس‌های بیشتری دارد یا ژاپن دیروز؟ چرا؟

و...

●●●

اینک ویراســـت ســـوم، چاپ پنجم کتاب *در تمنای یادگیری* با ساختاری تازه پیش روی شماست.ویراســـت سوم در سه بخش تدوین شده است؛ در بخش اول، جلوه‌هایی از زندگی محمدرضا ســـرکارآرانی بـــه قلم محمد ناصری به رشـــتهٔ تحریر کشیده شده است. بخش دوم شـــامل گفت‌وگوهای تکمیلی با دکتر سرکارآرانی شامل چرا ژاپن؟، شکست‌ها و ناکامی‌ها، و در جست‌وجوی چشم‌اندازی برای آینده اســـت. به علاوه به مهم‌ترین موضوعات پژوهشی و اندیشه‌های تربیتی سرکارآرانی دربارهٔ درس‌پژوهی، برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درســـی، آموزش و توســـعه، تربیت معلم، فناوری برای آموزش، کارکردهای دانشگاه و چگونگی کیفیت‌بخشی به آن در ایران و جهان اختصاص دارد. این موضوعات در قالب میزگرد و مصاحبه با حضور کارشناســـان و صاحب‌نظران این حوزه‌ها همراه با بحث و نقد و بررســـی اندیشـــه‌های دکتر ســـرکارآرانی ارائه شـــده است. بخش سوم، که ویژهٔ ویراســـت تازهٔ این اثر است، براساس بازخوردهای خوانندگانِ ویراســـت اول این کتاب و پرســـش‌های بسیاری که مطرح کرده‌اند، تدوین شده است.

این بخش شـــامل پنج مقاله از همکاران دانشگاهی ایران دربارهٔ نقد و بررسی این اثر و مباحث و پرسش‌های مطرح‌شده دربارهٔ آن است.

سرکارآرانی در گفت‌وگوهای چندجانبه با صاحب‌نظران و در پاسخ به این پرسش مهم که «چه باید یا می‌توان کرد؟» این ایده را واکاوی کرده است که «بهترین جا برای بهسازی آموزش، کلاس درس است»؛ جایی که توسعه معنی می‌شود، سناریوهای فرهنگی آموزش در جریان‌اند فرایندها ســـاخته می‌شوند و جستارگشایی‌هایی از درون لازم است تا آن‌ها را به‌دقت واکاوی و بازسازی کنند.

پیش‌فرض اساسی سرکارآرانی در سراسر اثر حاضر این است که «راه‌حل‌های بهبود در درون مسئله‌ها نهفته‌اند! اندیشه‌ای باید!»

به زعم او «نسخه‌های بیرونی اغلب تجربه‌ای به همراه دارند، ولی همیشه نسخهٔ درمان نیستند! تجربهٔ یکصدسالهٔ بسیاری از کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران نشان می‌دهد که بعضاً به مثابهٔ پزشکی بدون درمان‌اند! جهدی و اندیشه‌ای از درون لازم است.»

امید می‌رود که ویراست تازه با وجود مقالات فرهیختگان (بخش سوم) و گفت‌وگوهای تکمیلی با دکتر سرکارآرانی (گفت‌وگوی اول، دوم و نهم) برای خوانندگان ویراست نخست، جذابیت و پرسش‌هایی تازه به همراه داشته باشد و برای تازه‌واردان به بحث نیز بهانه‌های زیادی برای اندیشه و گفت‌وگو با خود و دیگران را فراهم سازد.

مجموعهٔ اندیشه‌ورزان تلاش می‌کند گفت‌وگوی حرفه‌ای برای بهسازی آموزش و یادگیری را رونق بخشد. بر این اساس، اندیشمندان و پژوهشگران محلی در مؤسسات آموزش عالی (اعم از حوزه و دانشگاه) را به یاری فرا می‌خواند تا در اموری که به توجه بیشتر نیاز دارند، اندیشه کنند؛ اموری مانند آنچه در پنجاه دقیقه کلاس درس و روزهای مدرسه می‌گذرد، روش‌های تربیت، یاری برای توجه به تک‌تک فرزندان این سرزمین و درک توانایی‌های آن‌ها، توانمندسازی معلمان، روش‌های بهبود مستمر معلمی، ارتباط فعال‌تر و شوق‌انگیزتر خانه و مدرسه، تعامل اجتماعی مدرسه و نهادهای جامعهٔ محلی برای درک بهتر مسائل و واقعی‌تر ساختن آموزه‌ها و تجربه‌ها، ترغیب هم‌آموزی و تمرین پذیرش مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های دینی، روانی، فرهنگی و زیست‌محیطی برای بهسازی زندگی آموزشی و از جمله، یاری رساندن به حفظ داشته‌های فرهنگی و زیست‌محیطی.

به تعبیر سرکارآرانی، «اندیشه‌ورزان» گامی به پیش برای دعوت همگانی برای گفت‌وگو دربارهٔ روش‌ها و امکان‌های بهسازی آموزش و یادگیری است؛

تا کلاس درس جایی دوست‌داشـــتنی باشد، شـــوقی برای یادگیری بیافریند، آرامش‌بخش باشـــد، حظّی از هنر، شـــوری از دانســـتن و حســـی قلبی برای مســـئولیت‌پذیری و زیســـت اخلاقی برانگیزد؛ حضور در آن به ســـان «نماز» بهداشـــت‌روانی بیافریند، از شـــکاف‌های تربیتی (اعم از نظری و عملی و...) خانه و مدرسه بکاهد و به حرمت درس و احترام معلمی بیشتر توجه شود. ان‌شاءالله.

سال‌شمار / آموزش مدرسه‌ای

تولد	شهریور ۱۳۴۴
ورود به مکتب	شهریور ۱۳۴۹
ورود به مدرسهٔ ابتدایی وثوق	مهر ۱۳۵۰
آغاز دورهٔ راهنمایی در مدرسهٔ نظام‌وفا	مهر ۱۳۵۵
ورود به دبیرستان شهیدان عبدالهی	مهر ۱۳۵۸
آغاز دورهٔ کارشناسی در دانشگاه شهید بهشتی	بهمن ۱۳۶۲
آغاز دورهٔکارشناسی ارشد در دانشگاه تربیت مدرس	بهمن ۱۳۶۷
دفاع از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد	تیر ۱۳۷۰
ورود به دانشگاه ناگویا	فروردین ۱۳۷۴
دفاع از پایان‌نامهٔ دورهٔ دکتری	اسفند ۱۳۷۷
بازگشت به دانشگاه ناگویا (دورهٔ فوق دکتری)	مهر ۱۳۸۳
ارائهٔ گزارش پژوهشی (دورهٔ فوق دکتری)	شهریور ۱۳۸۵

سال‌شمار / یادگیری سازمانی

مربی تربیتی مدرسهٔ ابتدایی	سفیدشهر (نصرآباد)
	آران و بیدگل آذر ۱۳۶۲
مربی دانشگاه تربیت معلم کاشان	کاشان مهر ۱۳۷۰
مربی دانشگاه علامه طباطبایی	تهران مهر ۱۳۷۳
استادیار دانشگاه علامه طباطبایی	تهران فروردین ۱۳۷۸
پژوهشگر مدعو دانشگاه گاکوشوئین	توکیو تیر ۱۳۸۱
پژوهشگر مدعو دانشگاه نیهون	می‌شیما اسفند ۱۳۸۱
استاد مدعو دانشگاه کوبه	کوبه فروردین ۱۳۸۲
دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی	تهران مهر ۱۳۸۳
پژوهشگر انجمن توسعهٔ علم ژاپن (دانشگاه ناگویا)	ناگویا مهر ۱۳۸۳
پژوهشگر مدعو مؤسسهٔ بین‌المللی مطالعات ژاپن	کیوتو آذر ۱۳۸۵
پژوهشگر مدعو دانشگاه آکسفورد	آکسفورد فروردین ۱۳۸۶
رئیس بخش تحقیقات آموزش متوسطهٔ بنیاد آموزشی ناگویا ایشیدا گاکوئین، دانشگاه سی‌جو	
	ناگویا شهریور ۱۳۸۷
دانشیار دانشگاه تیکیو	توکیو فروردین ۱۳۹۰
استاد وابستهٔ دانشگاه تهران	تهران فروردین ۱۳۹۲
استادتمام دانشگاه تیکیو	توکیو فروردین ۱۳۹۲
دانشیار دانشگاه ناگویا	ناگویا فروردین ۱۳۹۴
استاد تمام دانشگاه ناگویا	ناگویا فروردین ۱۳۹۷
رئیس دپارتمان علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و توسعه انسانی دانشگاه ناگویا	
	ناگویا فروردین ۱۳۹۷

بخش اول

یکصد و پنجاه سال زندگی...

خاطره‌های کودکی و اندیشه‌های محمدرضا سرکارآرانی

نویسنده: محمد ناصری

۱

نامش در شناســـنامه محمدرضا بود، اما با تأکید مادرش به او علیرضا می‌گفتند. آن روز خانهٔ دوســـتش مهمان بود. در حیاط خانهٔ آن‌ها مشغول بازی بودند. اما ناگهان در یک لحظـــه آن حادثه اتفاق افتاد؛ باور کردنی نبود! در گرماگرم بازی کودکانه، سنگی که علیرضا به شوخی به طرف محمود پرتاب کرده بود، رفت و رفت و محکم به پیشانی او خورد. محمود سوزشی را احساس کرد و دست بر پیشانی‌اش گذاشت. حس کرد که دستش خیس شده است؛ باریکهٔ خون که روی چشمانش دوید، بغضش ترکید و فریاد زد:

ـ مادر!

چشمان علیرضا با دیدن خون روی صورت محمود، گرد شد. در چند قدمی پدر و مادر محمود چه کاری کرده بود! دیگر جای ماندن نبود. از خانهٔ آن‌ها بیرون زد و به طرف خانه‌شان دوید. قلبش به‌شدت می‌تپید؛ طوری که صدای آن را به‌وضوح می‌شنید.

«آخر چطور شد که این‌طور شد؟»

این را در همان فاصلـــهٔ کوتاه دویدن به طرف خانه، بارها و بارها از خودش پرسید. دمِ در خانه که رسید، این‌پا و آن‌پا کرد و با نگرانی به سمت خانهٔ محمود خیره شـــد. هر لحظه انتظار می‌کشید که مادر محمود دست پسرش را بگیرد و او را با همان ســـر و وضع خونی به خانهٔ آن‌ها بیاورد؛ اما نه... حتماً اول او را به

درمانگاه می‌رساندند تا دکتر سرش را بخیه بزند و پانسمان کند. به‌علاوه، پدر محمود نمی‌گذاشت که آن وسط دعوا بالا بگیرد. پدرش معلم مکتب بود و بچه‌ها پیش او قرآن یاد می‌گرفتند.

ناگهان سایه‌ای از دور پیدا شد. برای همین، علیرضا به‌سرعت و نفس‌نفس‌زنان، وارد خانه شد.

ـ علیرضا!

صدای مادرش بود. او که پشت دار نشسته و مشغول قالی‌بافی بود، به سرتاپای علیرضا نگاه کرد. چهرهٔ پسرک داد می‌زد که دوباره شیطنتی کرده است که دیر یا زود خبرش می‌رسد. مادر پرسید:

ـ باز چه شده پسر؟ اتفاقی افتاده؟

علیرضا که سعی می‌کرد خود را به بی‌خیالی بزند، گفت:

ـ نه، چیزی نشده...

مادر به چهرهٔ معصوم او خیره شد؛ چشم‌های درشت و کنجکاوش با نگاه‌های نگران که سعی می‌کرد آن را پنهان کند ـ به او جذابیتی می‌بخشید.

مادر قبل از علیرضا یک فرزند دیگر هم به‌دنیا آورده بود، اما تقدیر چنین بود که او در دارِ دنیا نماند و این دومین فرزند، چراغ خانهٔ پدرومادر را روشن کند؛ پسر شیرین‌زبانی که می‌خواست از همه چیز سر دربیاورد و همین جست‌وجوگری و کنجکاوی، که گاهی با شیطنت‌های کودکانه در هم می‌آمیخت، او را از هم‌سن‌وسال‌هایش متمایز می‌کرد.

کمتر پیش می‌آمد که علیرضا روز را بدون حادثه به شب برساند. چند روز پیش، مسیر آبی را که از خانه به «آران‌دشت» می‌رفت، با سنگ بسته بود. وقتی مرد همسایه با ناراحتی از او به مادرش شکایت کرده بود، علیرضا در پاسخ به مادر گفته بود:

– فقط می‌خواستم ببینم اگر جلوی آب را بگیرم، چطور می‌شود و چه کسی دنبالش می‌آید!

مادر گفت:

– علیرضا، آن قیچی را بده به من!

و در حالی که با شانه کُرک‌های قالی را می‌گرفت، ادامه داد:

– یک گلوله نخ گُلی هم از گوشهٔ اتاق بیاور!

علیرضا برخلاف همیشـــه که فقط وقتی خودش دلش می‌خواســـت کاری را انجام می‌داد، این بار به حرف مادر گوش کرد. قیچی را به‌سرعت کنار او گذاشت و گلولهٔ نخ گُلی را هم به دستش داد.

مادر به چشم‌های فرزندش خیره شد و گفت:

– علیرضا چیزی که نشده؟

علیرضا جواب داد:

– نان بگیرم؟

مادر خندید و گفت:

– واقعاً می‌خواهی نان بگیری یا بروی دنبال بازی؟

علیرضا گفت:

– نه، نه! نان می‌گیرم. یادم نمی‌رود. همین حالا می‌روم نان می‌گیرم.

یـــادش آمد که چند شـــب پیش، برای خریدن نان از خانـــه بیرون رفت و با دوستانش مشغول بازی شد. پول نان را هم برای بچه‌ها لواشک و آلوچه خرید. شب وقتی دست خالی به خانه آمد، تازه یادش افتاد که قرار بوده است نان بگیرد!

مادر گفت:

– ســـنگکی الآن شلوغ اســـت. اگر می‌خواهی نان بگیری و تا شب غر بزنی، نمی‌خواهم بروی.

علیرضا گفت:

– نه، نه! نان می‌گیرم. غُر هم نمی‌زنم.

مادر گفت:

– پول روی طاقچه است. سه تا سنگک بگیر!

علیرضا همین که پایش را از درِ خانه بیرون گذاشت، دوباره دلهره به سراغش آمد. به چپ و راست خود نگاه کرد و بعد بدو بدو به سمت نانوایی رفت.

نزدیک نانوایی که رسید، پاهایش سست شد. صف خیلی طولانی بود. ته صف ایستاد و به آخرین نفر سلام کرد. پیرمرد به‌گرمی جوابش را داد و گفت:

– آفرین پسر خوب! به تو می‌گویند مرد! حرف پدر و مادرت را گوش کردی و آمده‌ای نان بگیری. انشاءالله پیر شی پسر!

علیرضا که از تشویق پیرمرد خوشش آمده بود، لبخندی زد. از داخل نانوایی صدای رادیو می‌آمد؛ سرودی که بارها شنیده بود و از آن خوشش می‌آمد، پخش می‌شد:

ای ایران، ای مرز پرگهر

ای خاکت سرچشمهٔ هنر...

بالاخره جوادآقا شش تا نان روی پیشخان انداخت که سه تا از آن‌ها مال علیرضا بود.

سنگ‌های سنگک خیلی داغ بودند. علیرضا به مردی که پشت سرش بود، گفت:

– سنگ‌ها خیلی داغ‌اند. شما دستت نمی‌سوزد؟

مرد جوان خندید و گفت:

– کمکت می‌کنم!

بعد هم سنگ‌ها را یکی‌یکی از پشت نان‌ها جدا کرد. آن وقت نان‌ها را که از قد علیرضا هم بلندتر بودند، چهارتا کرد و روی دست او گذاشت.

پسرک چند قدم که از نانوایی دور شد، دوباره به یاد دوستش، محمود، افتاد و نگرانی به سراغش آمد.

ـ نکند آن‌ها به خانه‌شان آمده باشند؟

پس با احتیاط به سوی خانه به راه افتاد اما وقتی رسید، دید که همه‌چیز آرام است! از محمود و مادرش خبری نبود.

۲

روز اول و دوم به خیر و خوشـــی گذشت و از محمود و پدر و مادرش خبری نشد، اما روز سوم، علیرضا داشت آرام به طرف بقالی می‌رفت که ناگهان صدایی او را در جایـــش میخکوب کرد؛ صدای دایی چاقِ محمود بود که او را با ســـر پانسمان‌شده جلوی دوچرخه نشانده بود و داشت به سمت علیرضا می‌آمد.

ـ وایسا ببینم، بچهٔ بی‌معرفت! نزدیک بود چشم این بچه را کور کنی! وایسا ببینم!

محمود التماس‌کنان با صدایی نازک داد زد:

ـ دایی‌جان! او دوست من است! از قصد که نزد. کاری با او نداشته باش!

تا دایِی محمود بخواهد از دوچرخه پیاده شـــود و او را دنبال کند، علیرضا از آنجا گریخته بود و نشانی از او نبود.

علیرضا نفس‌نفس‌زنان پشت مسجد ایســـتاد. خیلی ترسیده بود، اما ته دلش خوشحال بود. با دیدن محمود فهمید که خطر بزرگ رفع شده است.

لحن محمود دوستانه و مهربان بود، اما دایی‌اش بدجوری عصبانی بود. علیرضا واقعاً بدون قصد و غرض ســـنگ را پرتاب کرده بود و سنگ خیلی تصادفی به محمود خورده بود.

پشت مسجد، پارچه‌فروش‌های دوره‌گرد با کلی پارچه‌های رنگی بساط پهن کرده بودند. زن‌ها دور وانتی که پشتش پر از پارچه بود، جمع شده بودند. علیرضا کنار آن بســـاط ایســـتاد. همه چیز را به دقت نگاه کرد. از دیدن خرید و فروش و چانه زدن زن‌ها با فروشـــنده‌ها خوشـــش می‌آمد. در طـــرف دیگر بازار روز، فروشـــنده‌هایی که از اطراف قهرود و برزک با ارده و شیرهٔ تازه می‌آمدند، بساط پهن کرده بودند و مدام از جنس‌های خود تعریف می‌کردند. علیرضا از شـــنیدن حرف‌هایی که میوه‌فروش‌های دوره‌گرد برای تبلیغ میوه‌هایشـــان می‌زدند، کیف می‌کرد. در خانه هم گاهی صدای آن‌ها را تقلید می‌کرد.

علیرضا به ســـمت بقالی رفت. مادرش گفته بود که یک کیلو لوبیا بخرد. بقال علیرضا را می‌شـــناخت و از چانه‌زدن‌ها و شیرین‌زبانی‌های او خوشش می‌آمد.

علیرضا به بقال سلام کرد و گفت:

– یک کیلو لوبیا می‌خواهم که مثل دفعهٔ قبل دیرپز نباشـــد. اگر دیرپز باشـــد، برش می‌گردانم.

و ادامه داد:

– بگذار خودم بریزم.

بقال که می‌دانســـت بالاخره باید طاس را به دســـت علیرضا بدهد تا خودش لوبیاها را داخل پاکت بریزد، خندید و کناری ایستاد تا پسرک کارش را تمام کند. سپس رو به علیرضا کرد و گفت:

– اگر خودت لوبیاها را داخل پاکت بریزی که زودپز نمی‌شـــود! لوبیا هم که سواکردنی نیست پسر!

۳

آن روز صبح، علیرضا باید به مکتب‌خانه می‌رفت، امّا برای اینکه نرود، خودش را به مریضی زده بود.

– مادر... دلم درد می‌کند.

مادر کمی عرق نعناع به او داد و گفت:

– بخور، ان‌شاءالله زود خوب می‌شوی، یالا علیرضا... بخور که دیر شد!

امّا علیرضا دائم بهانه می‌آورد. بلند شد و به آرامی کنار برادر یک ساله‌اش که با آرامش خوابیده بود، نشست. بعد با لحن مهربانی گفت: اگر حسن بیدار شد، او را نگه می‌دارم تا قالی ببافید و مجبور نشـــوید کارتان را ول کنید! من امروز نمی‌روم! مادر که ناراحت شـــده بود، از پشـــت دار قالی برخاست و چادرش را ســـر کرد. بعد هم دســـت علیرضا را محکم گرفت و او را به طرف مکتب برد. مکتب‌خانه در سرداب، در زیرزمین خانهٔ مکتب‌دار بود.

آقای مکتب‌دار داشت آیات قرآن را می‌خواند و بچه‌ها تکرار می‌کردند. صدای بچه‌ها می‌آمد:

ـ بسم‌الله الرحمن الرحیم...

مادر، همراه علیرضا وارد سـرداب شـد. آقای مکتب‌دار بـا مهربانی با مادر سلام‌وعلیک کرد و بعد با نگاهی که به علیرضا آرامش می‌داد، گفت:

– برو پسرم، سرجایت بنشین!

لحن آقای مکتب‌دار و نگاه مهربانش به علیرضا اطمینان داد که او از ماجرای سـنگ‌پرانی به مادرش چیزی نمی‌گوید. علیرضا نگاهـی به بچه‌ها انداخت و فهمید که محمود غایب است. بعد هم به‌آرامی سر جایش نشست. مادر خیالش که جمع شد، از آقای مکتب‌دار خداحافظی کرد و رفت.

نفس در سینهٔ علیرضا حبس شده بود. آقای مکتب‌دار انگار نه انگار که اتفاقی افتاده است، ادامه داد:

– الحمدلله رب العالمین!

این آرام‌ترین و دلنشین‌ترین صدایی بود که علیرضا در آن چند روز شنیده بود؛ در آن چند روزی که دائم به یاد محمود بود و اتفاقی که افتاده بود. زیرچشـمی به آقای مکتب‌دار نگاه کرد و آقای مکتب‌دار به او لبخند زد. علیرضا فکر کرد که همه چیز به خیر و خوشی تمام شده است؛ غافل از اینکه در همان لحظات، مادر که به سمت خانه می‌رفته، محمود را دیده و با تعجب از او دربارهٔ پانسمان بالای چشمش پرسیده است. محمود هم اولش چندبار گفته که «چیزی نیست!» ولی بعد، سیر تا پیاز ماجرا را برای مادر علیرضا تعریف کرده است.

۴

پدر از مسجد برگشـته بود و با ناراحتی پشت سـر هم می‌گفت: «لااله‌الاّالله.» علیرضا که همیشه از چهرهٔ پدر می‌فهمید عصبانی است یا نه، بی‌خبر از همه‌جا به او سلام کرد. پدر با سرسنگینی و غیظ جواب سلامش را داد. بعد، با دلخوری دست او را گرفت و پرسید:

– آخر چرا به محمدجواد ناسـزا گفتی؟ چرا سربه‌سـر او گذاشتی؟ خجالت

نمی‌کشی؟

بعـــد هم یک پس‌گردنی به او زد. علیرضا از پس‌گردنی دردش نگرفت، اما از اتهامی که به او زده بودند، بغضش گرفت و ناگهان چنان گریه‌ای سر داد که مادر هراسان از اتاق به طرفش دوید.

علیرضا محمدجواد را می‌شـــناخت و با او دوست بود. بارها و بارها در حیاط خانهٔ بزرگ آن‌ها با هم بازی کرده بودند. پدربزرگ محمدجواد که آدم خوب و مهربانی هم بود، مسجد محل را ساخته بود. مادر با دلواپسی پرسید:

– کی گفته علیرضا به محمدجواد حرفی زده؟

پدر که حالا دائم زیر لب لااله‌الاّالله می‌گفت، جواب داد:

– حاجی امشـــب در مسجد سر نماز گلایه کرد. می‌گفت مثل این‌که علیرضا او را اذیت می‌کند.

علیرضا که خونش به جوش آمده بود، مظلومانه فریاد زد:

– بابا من محمدجواد را اذیت نکردم! یالا... همین حالا برویم خانه‌شان.

مادر چادرش را ســـر کرد؛ دســـت علیرضا را گرفت و بـــا هم به طرف خانهٔ محمدجواد حرکت کردند.

یکی از همسایه‌ها که با شنیدن صدای گریهٔ علیرضا سرش را از پنجره بیرون آورده بود، گفت:

– دوتـــا بچه‌اند دیگر! با هم بازی می‌کنند. یکـــی می‌زند، یکی هم می‌خورد. حاجی اشتباه کرده که گلایهٔ بچه‌ها را پیش شما آورده.

علیرضا نفهمید چه وقت به درِ خانهٔ محمدجواد رســـید. صـــدای گریهٔ او، اوّل محمدجواد و بعد پدربزرگ و مادر و همهٔ اعضای خانواده‌اش را از اتاق بیرون کشید. محمدجواد که با دیدن گریهٔ علیرضا بغض کرده بود، با اعتراض به پدربزرگش گفت:

– باباجان... علیرضا که اصلاً آنجا نبود. ما با هم دوستیم!

علیرضا که با شنیدن حرف‌های دوستش، احساس مظلومیت بیشتری می‌کرد، به‌شدت اشک می‌ریخت؛ طوری که دل همه به حالش سوخت. مادر محمدجواد

در حالی که اشک، چشمان مهربانش را خیس کرده بود، سرآسیمه به سوی او و مادرش آمد و سعی کرد از آن‌ها دلجویی کند.

پدربزرگ محمدجواد هم چندبار از علیرضا عذرخواهی کرد.

این اتفاق نه تنها باعث محبوبیت علیرضا در میان آن خانواده شـــد بلکه پیوند دوستی او و محمدجواد را محکم‌تر کرد.

۵

گردوبازی از بازی‌های رایج بچه‌ها بود. علیرضا در این بازی هم اســـتعدادی نداشت. موقع بازی معمولاً دلهره به سراغش می‌آمد. می‌ترسید پدرش ناگهان ســـر برســـد و او را در حال گردوبازی ببیند. پدر به او گفته بود که گردوبازی چون برد و باخت دارد، خوب نیســـت و او دوســـت ندارد علیرضا هیچ‌وقت گردوبازی کند.

امّا علیرضا که معنی این حرف پـــدرش را نمی‌فهمید، پنهانی از خمره گردو برمی‌داشـــت و با بچه‌های محله بازی می‌کرد. بچه‌ها هم که همگی در این بازی مهارت داشتند، به‌سرعت همهٔ گردوهای او را می‌بردند.

یک روز که علیرضا دور از خانه مشغول گردوبازی بود، پدرش از راه رسید. علیرضا داشت برای بچه‌ها کُری می‌خواند:

ـ حالا به شما نشان می‌دهم که گردوبازی یعنی چه...

و گردویش را قل داد؛ مثل همیشه گردو با فاصلهٔ زیادی از گردوهای کاشته‌شده عبور کرد. همهٔ بچه‌ها ساکت بودند و به پدر علیرضا نگاه می‌کردند. علیرضا به بچه‌ها نگاه کرد و از ردّ نگاه آن‌ها به پشـــت سرش برگشت. پدر که حالا بالای سر او ایستاده بود، با ناراحتی گفت:

– مگر نگفتم گردوبازی نکن!

و ضربه‌ای محکم به پس‌گردنش زد. علیرضا دوان‌دوان به ســـمت خانه رفت. در خانه، پدر همچنان معترض، علیرضا را مؤاخذه می‌کرد. او از اینکه از کودکی

قباحت برد و باخت در چشم پسرش بریزد، احساس خطر می‌کرد.

مادر هم با دیدن علیرضا به کمک پدر آمد و با دلخوری گفت:

ـ این درســـت نیســـت که هر روز چند تا گردو برداری و توی بازی به این و آن بدهی.

پدر گفت:

ـ مسئله، گردو دادن به این و آن نیست؛ مسئله، برد و باخت است! این خلاف شرع است!

علیرضا هرچه فکر می‌کرد، متوجه نمی‌شد که «خلاف شرع» چیست و پدرش چرا گردوبازی را خلاف شرع می‌داند.

آن روز اولیـــن باری بود که علیرضا در مقابل دوســـتانش از پدر پس‌گردنی می‌خورد. برای همین، آن شب با ناراحتی به خواب رفت.

صبح وقتی به کوچه رفت، دید که بساط گردوبازی بچه‌ها به‌راه است. به آن‌ها که رسید، همه از بازی دست کشیدند. هر کس چند دانه گردویی را که در دستش بود، به طرف علیرضا دراز کرده بود. آن‌ها گردوهایی را که از علیرضا برده بودند، به او برمی‌گرداندند. بچه‌ها فکر می‌کردند که پس‌گردنی خوردنِ علیرضا به خاطر باختنش بوده است. او گردوها را گرفت، ولی دیگر هیچ‌وقت به بازی برنگشت. البته هیچ‌گاه هم نتوانست از تماشای گردوبازی بچه‌ها دل بکند!

۶

رحمت‌*الله* خدمتکار مدرسهٔ وثوق، مورد اعتماد پدر علیرضا بود. او به پدر گفته بود که علیرضا بچهٔ بااستعدادی است و ما در مدرسه منتظر او هستیم. مکتب‌دار محله که بعدها کتابدار تنها کتابخانهٔ شـــهر شـــد و بهتر از هر کسی از استعداد علیرضا خبر داشت هم به پدر گفته بود که علیرضا بااستعداد است؛ خوب قرآن می‌خواند و حروف الفبا را می‌شناسد. حتی گفته بود که همین حالا هم سوادش از بچه‌های کلاس اول بیشـــتر اســـت. علیرضا با شـــنیدن این قضاوت ترس از

مدرسه را فرونهاد و گهگاهی به شناسنامه‌اش نگاه می‌کرد که در آن با خط زیبایی نوشته شده بود: محمدرضا سرکارآرانی. نام پدربزرگش محمدرضا بود و پدر به دلیل علاقهٔ فراوانی که به او داشت، نام فرزند خود را محمدرضا گذاشته بود، اما مادر که نام علیرضا را برای فرزندش می‌پسندید، از همان روز اول او را به همین نام صدا کرده بود و حالا همه علیرضا صدایش می‌زدند.

اما چرا نام خانوادگی آن‌ها «سرکارآرانی» بود؟

پدر می‌گفت:

– بابابزرگ خدا بیامرزت سرکارگر بود. ما اصالتاً اصفهانی هستیم و بعدها به آران آمده‌ایم. آن وقت‌ها همیشه تعدادی کارگر زیر دست پدربزرگت کار می‌کردند. وقتی می‌خواسته شناسنامه بگیرد، از او پرسیده‌اند که شغلت چیست. او هم گفته که سرکارگرم. پرسیده‌اند کجا می‌نشینید و او جواب داده: محلهٔ بازار آران. شناسنامه‌نویس هم نام فامیلی «سرکارآرانی» را برای او نوشته است.

حالا علیرضا هرروز فکر می‌کند آخر چه کسی اصفهان را رها می‌کند و می‌آید داخل این کویر؟!

۷

از مدرسهٔ وثوق تا خانهٔ علیرضا راهی نبود. آرام‌آرام هم که می‌رفت، دو دقیقه در راه بود. همان‌طور که آقای مکتب‌دار گفته بود، کلاس اوّل برای علیرضا مطلب تازه‌ای نداشت. الفبا را قبلاً یاد گرفته بود و کلاس برایش گاهی خسته‌کننده بود. تنها چیزی که مدرسه به او می‌آموخت، نظم و انضباط و البته ترس بود. همان روزهای اوّل دیده بود که ناظم مدرسه چند دانش‌آموز کلاس سوم و چهارم را با شلاق می‌زند و مدرسه را با ترس آغاز کرده بود. در مدرسه، دوست صمیمی‌اش محمدجواد بود.

پدرش در اولین روز مدرسه کتاب‌های درسی او را با دقت و آرامش ورق می‌زد. علیرضا در این ورق زدن‌های پدر نکته‌ای را کشف کرده بود و آن،

بی‌اعتنایی او هنگام دیدن صفحات اول کتاب بود. پدرش وقتی عکس شـــاه را می‌دید، حالت چهره‌اش عوض می‌شـــد. با تعجب به آن نگاه می‌کرد و زیر لب چیزهایی می‌گفت.

علیرضا جسته و گریخته شنیده بود و می‌دانست که پدرش در پانزدهم خرداد ســـال ۱۳۴۲ در آران (محلهٔ چهارسوق) از مأموران شاه به‌شدت کتک خورده و یکی از گوش‌هایش دچار عارضهٔ درمان‌ناپذیری شده است. او هر سال روز قبل از مراسم ۴ آبان به علیرضا می‌گفت:

– فردا می‌خواهند بچه‌های مدرســـه را برای مراسم رژهٔ چهارم آبان به میدان مرکزی شهر ببرند. یادت باشد یواش‌یواش از بچه‌ها جدا شو و هر وقت به کوچهٔ خودمان رسیدی، خودت را گوشه‌ای پنهان کن تا کسی تو را نبیند و بعد هم به خانه بیا! جشن چهارم آبان مال خودشان!

علیرضا تحت تأثیر این حرف‌ها بالاخره در کلاس چهارم دبســـتان کاری کرد که ناظم مدرسه با تسمه‌پروانهٔ سیاه‌رنگی به جانش افتاد و چندین ضربهٔ محکم به دستانش زد.

ماجرا از این قرار بود که او کتاب‌های درســـی‌اش را از مدرســـه گرفت و به خانه برد. پدر هـــم طبق معمول آن‌ها را به‌دقت ورق زد و به علیرضا برگرداند، اما علیرضا بعد از این‌که کتاب‌ها را از پدر گرفت، ســـر فرصت با مداد قرمز به جانشان افتاد و عکس‌های شاه و فرح و ولیعهد را خط‌خطی کرد.

فردای آن روز وقتی به مدرسه رفت، معلم در کلاس از دیدن کتاب فارسی‌اش تعجـــب کرد، اما کتاب‌های دیگرش را که ورق زد، با ترس و حیرت از یکی از بچه‌ها خواست که برود و ناظم را به کلاس بیاورد. ناظم در مقابل چشم بچه‌ها علیرضا را تنبیه کرد. بعد هم کتاب‌هایش را گرفت و یک سری کتاب نو به او داد.

علیرضا از آنچه در مدرسه گذشت، کلمه‌ای در خانه نگفت.

پدر هم شـــب که به خانه آمد، کلمه‌ای در این بـــاره حرف نزد؛ انگار چیزی نشنیده بود.

۸

تابســـتان فصلی نبود که علیرضا فقط به دنبال بازی باشـــد. همهٔ بچه‌محل‌ها هم به کاری مشـــغول می‌شدند. علیرضا به مادرش در قالی‌بافی کمک می‌کرد، امّا از همان اوّل که پشـــت دار قالی می‌نشســـت، یکریز غر می‌زد. جثه‌اش هم آن‌قدر نبود که بتواند زمان زیادی پشـــت دار قالی تاب بیاورد و حرف نزند. پشت دار قالی تکیه‌گاهی نبود که به آن تکیه کند و به همین دلیل، زود خســـته می‌شـــد و حوصله‌اش سر می‌رفت. آن وقت بود که دائم بهانه می‌آورد و غر می‌زد. بعضی وقت‌ها هم که می‌خواســـت ریشه‌های قالی را ببرد، بی‌هوا انگشتش را می‌برید. خون که از انگشـــتش بیرون می‌زد، مادر ناراحت می‌شد. خونی شدن چلهٔ قالی، کار مادر را که به نجسی و پاکی حساس بود- دشوار می‌کرد و باعث می‌شد که سر علیرضا داد بکشد:

- یالّا بچه، پاشـــو برو پی کارت! همه‌جا را خونی و نجس کردی. خب بگو نمی‌خواهم کار کنم! چرا دستت را می‌بری؟ یالّا پاشو برو!

علیرضا هم از ته دل می‌گفت:

- ای خدا، کِی می‌شـــود این بســـاط قالی‌بافی از آران و بیدگل کنده بشود و نسلش ور بیفتد تا همهٔ ما آزاد بشویم!

همین بگومگوها بالاخره باعث شـــد علیرضا یک تابستان از قالی‌بافی معاف شود، اما کار دیگری در انتظارش بود! در همان روزهای اوّل تابستان، مادر دست او را گرفت و با خود به دکّان مسگری برد.

آقای مسگر آشنا بود. قدّ کوتاه و ریش سفیدی داشت و همیشه هم یک کلاه کِشی سبز روی سرش بود. مادر علیرضا که حسن را بغل کرده بود به آقای مسگر سلام کرد و گفت:

ـ این علیرضای ماست!

آقا رحمت‌الله لبخندزنان گفت:

ـ علیرضا را می‌شناسم. آفرین علیرضا! خب «بیار آنچه داری زِ مردی و زور»!

باید نشان بدهی که چقدر زور توی بازویت داری. حالا معلوم می‌شود!

دور و بر مسگر پر از قابلمه و دیگچه و ماهی‌تابه و آفتابه و هزارتا خرت‌وپرت دیگر بود. او داشت قابلمه‌ای را با قلع لعاب می‌داد. علیرضا از بوی قلع خوشش آمد. از همان لحظهٔ اول، معلوم بود که خوشحال است؛ بالاخره مسگری بهتر از قالی‌بافی بود! آن هم در گذرگاه محلّه و بزنگاه گفت‌وگوها و بگومگوها!

مسگر در آن روز به علیرضا یاد داد که باید در چالهٔ تنور پشت چرخی بنشیند و آن را بچرخانـــد. با چرخیدن آن چرخ باد به زغال‌هـــا می‌وزید. زغال‌ها گل می‌انداختند و آتش خوبی برای کار مسگر فراهم می‌شد. مسگر به علیرضا گفت:

ـ من یک شاگرد پرزور و به‌دردبخور می‌خواهم.

بعد هم یک پیاله انار سرخ و شیرین جلوی او گذاشت و گفت:

ـ بخور علیرضا! بخور و خدا را شکر کن که چنین نعمتی به ما داده!

آن وقت با خوشحالی شروع کرد به آواز خواندن:

ـ سرد شد گرمی بازار تو، احوالت چطور است؟

تلخ شد لعل شکر بار تو، احوالت چطور است؟

می‌زند صد طعنه بر شام سیه، موی سفیدت

زین بتر هم می‌شود کار تو، احوالت چطور است؟

روحیهٔ شاد و پرتلاش و لحن پدرانهٔ مسگر، علیرضا را مشتاق کار کرد. مسگر با علیرضا مثل آدم‌بزرگ‌ها رفتار می‌کرد و او را به دنبال کارهای مختلف می‌فرستاد.

ـ برو نان و پنیر و ســـبزی بگیر علیرضا! ... علیرضا، بدو بدو این قابلمه را بده به فاطمه خانم و تا پول نگرفتی برنگرد!

چند روز گذشـــت. علیرضا هر روز با ذوق و شـــوق فراوان به دکان مسگری می‌رفت. همهٔ کســـانی که به مغازهٔ مسگری رفت‌وآمد داشتند، با او هم سلام و احوال‌پرســـی می‌کردند. علیرضا در دل از این وضع احساس شادمانی می‌کرد؛ مخصوصاً روزی که شنید مسگر به بقال روبه‌روی مغازه‌اش گفته:

ـ مـــن خیلی بچه دیده‌ام، اما هیچ‌کدام مثـــل علیرضا نبوده‌اند. این فلزّش چیز

دیگری اســـت؛ جوهر دارد. با این سنّ‌وسال خیلی بیشتر از هم‌سن‌وسال‌هایش می‌فهمد. آداب گفت‌وگو را خوب می‌داند.

بقال هم گفته بود:

ـ پسر شیخ است دیگر. ماشاءالله چقدر هم خوش‌زبان و باجربزه است.

پدر علیرضا روحانی نبود. شغلش بنایی بود؛ اما مردم به او اعتماد زیادی داشتند. پدرش با علمای کاشان رفیق بود و خانه‌اشان محل رفت‌وآمد روحانی‌های زیادی بود. ســـواد دینی خوبی داشت. با قرآن انس داشت و بعضی از مردم برای انجام کارهایشان از او می‌خواستند که برایشان استخاره کند. از روزی که یادش می‌آمد مردم به پدرش «شیخ» می‌گفتند.

علیرضا توی چال مسگری و پشت چرخ با جان و دل کار می‌کرد. وقتی مسگر مشغول کار بود و می‌خواست آتش چاقی فراهم شود، علیرضا با همهٔ توان قرقره را می‌چرخاند و حتی وقت نمی‌کرد عرق روی پیشانی‌اش را پاک کند.

مسگر هم با دیدن شور و شوق علیرضا به وجد می‌آمد و چهچهه می‌زد و آواز می‌خواند. ورد زبانش هم شعرهای «شاطر عباس صبوحی» بود:

ای خوش آنان که قدم بر در میخانه زدند
بوسه دادند لب ساقی و پیمانه زدند
به حقارت منگر باده‌کشان را کاین قوم
پشت پا بر فلک از همت مردانه زدند

علیرضا وقتی می‌دید با زور بازویش چنان آتشـــی در دل زغال‌ها می‌اندازد که مسگر به شور و حال می‌آید، انگیزهٔ بیشتری پیدا می‌کرد و با نشاط کار می‌کرد. مسگر هم از همراهی خوب علیرضا از صمیم دل راضی بود. یک روز که خیلی از کار علیرضا خوشش آمده بود، گفت:

– خوش‌غیرت! به بابا و مادر سلام برسان و بگو فردا می‌برمت کاشان! باید از بازار مسگرها کمی خرت‌وپرت بخریم.

آن شب علیرضا از پدرش اجازه گرفت و زود خوابید، اما از خوشحالی چندبار

از خواب پرید. فردا صبح او و مسگر، سوار بر ماشین «کومر» آقا میرزاعلی، که سقفش مثل تخم‌مرغ بود، به سمت کاشان به راه افتادند. آن روز یکی از بهترین و خاطره‌انگیزترین روزهای زندگی علیرضا بود و آن تابستان یکی از بهترین تابستان‌هایی بود که علیرضا در طول عمر کوتاهش گذرانده بود.

۹

شاگردی در دکان مسگری، انگار علیرضا را چند سال بزرگ‌تر کرد. او در آن مغازه آداب معاشرت را بیشتر آموخت و یاد گرفت که چطور با بزرگ‌ترها حرف بزند تا بتواند روی آن‌ها تأثیر بگذارد و وارد بحث‌هایشان بشود. کسانی هم که به دکان مسگری رفت‌وآمد داشتند، وقتی می‌فهمیدند علیرضا پسر شیخ محمد سرکاری است، به او بیشتر احترام می‌گذاشتند. علیرضا در آن دکان تازه متوجه شد که پدرش چقدر مورد اعتماد مردم است و آن‌ها از ته دل دوستش دارند. او به خاطر آورد که افراد زیادی برای دادن سهم امام به خانه آن‌ها می‌آمدند. پدر او به نوعی دستیار آیت‌الله افتخارالاسلام دربندی بود. آیت‌الله در میان مردم کاشان احترام زیادی داشت و مردم به دستیار او هم احترام زیادی می‌گذاشتند. خط پدرش خیلی خوب بود. پیش مردم، حرفش حرف بود. صدای خوب و دلنشینی هم داشت که گاهی شعرهای سعدی، باباطاهر و پروین اعتصامی را می‌خواند. وقتی در دههٔ محرم می‌خواستند به سخنرانی واعظان مشهور بروند، او حتماً پسر بزرگش علیرضا را هم با خود می‌برد. علیرضا هنوز کودکی بیش نبود و گاهی از خستگی موقع بازگشت می‌خوابید. او روی دوش پدرش در میان خواب و بیداری صدای دلنشین و سوزناک او را می‌شنید. صدای او و شانه‌های گرمش احساس خوبی به علیرضا می‌داد و ته دلش احساس می‌کرد که چقدر او را دوست دارد. از جمله چیزهایی که علیرضا در آن مغازه به دست آورد، شناخت بیشتر از ایمان و مسئولیت اجتماعی پدرش بود. حالا علیرضا تا حدودی می‌توانست بین شعرهایی که پدر در خانه می‌خواند و شعرهایی که مرد مسگر می‌خواند، تفاوت قائل شود.

پدر علیرضا در خانه اشـــعار باباطاهر، قطعه‌های ســـعدی، پروین اعتصامی و غزل‌های حافظ را با شور خاصی می‌خواند. به‌علاوه، روزهای پنجشنبه با خواندن دعای کمیل و روزهای جمعه با دعای ندبه احساس عجیب و معنویت خاصی به فضای خانه می‌بخشـــید. در آن سال‌ها علیرضا با کتابخانهٔ پدرش بیشتر آشنا شد. در میان کتاب‌های او، شـــعرهای پروین اعتصامی را بیشـــتر و بهتر می‌فهمید و از آن‌ها لذت می‌برد. در سال‌های بعد، کتاب *نهج‌البلاغه*، *تحف‌العقول* و *گفتار وعاظ* را بارها خوانده بود و از حالت بعضی از واعظانی که عکسشان در آن کتاب بود، خوشش می‌آمد. در خانه‌شان دائم نوارهای صوتی واعظان مشهور شنیده می‌شد. می‌توانست نوشتهٔ روی نوارها را بخواند: محمدتقی فلسفی، مرتضی مطهری، دکتر مناقبی، دکتر هشترودی و ...، امّا بیشتر از همه صدای شیخ احمد کافی و طرز بیان و لحن او را در داستان‌های قرآن دوست داشت. از نوع حرف زدن و حالت شعر خواندنش خوشش می‌آمد، ولی در خانه از او نواری نبود. علیرضا از داستان‌هایی که شیخ کافی تعریف می‌کرد و لطیفه‌هایی که می‌گفت، لذت می‌برد. یک‌بار وقتی در دکان مســـگری بود، صدای آشنایی شـــنید؛ از بلندگوی امامزاده صدایی شبیه صدای کافی می‌آمد. علیرضا که غافلگیر شـــده بود، همه چیز را رها کرد و بدون اینکه به مسگر حرفی بزند، از دکان بیرون رفت و به طرف امامزاده دوید. نفس‌زنان به امامزاده رسید و وقتی وارد شد، انگار آب سردی روی سرش ریختند؛ کسی که روی منبر نشســـته بود، شبیه عکسی نبود که روی قاب نوارها از آقای کافی دیده بود. آخوندی جوان که از آن سوی شهر می‌آمد و صدایش شباهت زیادی به صدای شیخ احمد کافی داشت، مشغول سخنرانی بود.

علیرضا یک گام به پیش و دو گام به پس به سمت دکان مسگری به راه افتاد. مسگر از این‌که او ناگهان و بدون اجازه بیرون رفته بود، دلخور بود. برای همین، اوّل کمی دعوایش کرد، اما بعد گفت:

– خوش‌غیرت! مثلاً من اوســـتای تو هســـتم. آن‌وقت تو بی‌اجازه، فلنگ را می‌بندی و می‌روی پی کارت؟

وقتی اوستا به او می‌گفت «خوش‌غیرت»، یعنی مسئله‌ای که در میان بوده از نظر او حلّ شده است و فقط می‌خواهد حرفش را بزند. علیرضا بارها و در شرایط گوناگونی این عبارت را شنیده بود.

یکی از کارهایی که علیرضا در آن سال‌ها انجام می‌داد، رفتن به کتاب‌فروشی محلهٔ قاضی بود که بیشتر، کتاب‌های مذهبی داشت. علیرضا اجازه داشت در آن کتاب‌فروشی هر کتابی را که دوست دارد، از قفسه بردارد و ورق بزند. کتاب‌فروش وقتی علیرضا در میان قفسه‌ها با کتاب‌ها مشغول بود، تعدادی از کتاب‌ها را که در معرض دید مردم هم نبودند، در یک گونی می‌گذاشت و با نخ جعبه‌های شیرینی درِ آن را می‌بست و به علیرضا می‌داد. بعد هم به او تأکید می‌کرد که در گونی را باز نکند و آن را زودتر به پدرش برساند. علیرضا بعدها فهمید که او در گونی، بیشتر از هر کتابی رسالهٔ آیت‌الله خمینی می‌گذاشته است. پدر آن رساله‌ها را از کتاب‌فروشی می‌گرفت و به آدم‌های مورد اعتماد می‌داد.

در همان سال‌ها او همراه پدر پای سخنرانی واعظان مذهبی که از تهران به کاشان می‌رفتند، می‌نشست. او در آن جلسات، گاهی بعضی از معلمان مدرسه‌اش را هم می‌دید.

۱۰

در آن روزها که اغلب شاگردمدرسه‌ها از معلمان می‌ترسیدند و با آن‌ها رابطهٔ دوستانه‌ای نداشتند، ناگهان معلمی آمد که با همهٔ معلم‌ها فرق داشت.

علیرضا کلاس پنجم ابتدایی بود که معلمی سوار بر دوچرخه از آن سوی شهر به مدرسه‌شان آمد و معلم کلاسشان شد. او قدّ بلند و ته‌ریش داشت و سادگی از چهره‌اش می‌بارید. ساده لباس می‌پوشید و کراوات هم نمی‌زد. بچه‌ها از همان روز اوّل شروع کردند به گفت‌وگو دربارهٔ آقامعلم جدید. از خورجین دوچرخه‌اش تا بلندی قدّ و سادگی لباس‌هایش همه و همه موضوع حرف‌های بچه‌ها بود. آقامعلم جدید خیلی ساده‌تر و مظلوم‌تر از همهٔ معلم‌هایی بود که علیرضا تا آن روز دیده

بود، امّا در همان روزهای اول با بچه‌ها چنان ارتباطی برقرار کرد که برای خود آن‌ها هم باورکردنی نبود. هفتهٔ اوّل که تمام شد، علیرضا با شنیدن لقبی که بچه‌ها برای آقامعلم تازه‌وارد گذاشته بودند، خنده‌اش گرفت. بچه‌ها به او می‌گفتند «بخت‌کور». در آران به کسی که بسیار مظلوم باشد و پی‌درپی بد بیاورد، بخت‌کور می‌گفتند و آقامعلم به‌راستی سعی می‌کرد از بخت‌کوری درآید. بخت‌کور در همان روزهای اوّل، بچه‌ها را مرید خود کرد. او برخلاف معلم‌های دیگر اصلاً آن‌ها را تنبیه بدنی نمی‌کرد و رفتارش با همه صمیمانه و دوستانه بود. هیچ‌کس را به هیچ دلیلی به دفتر مدرسه نمی‌فرستاد و کلاس را هیچ‌وقت به مبصر نمی‌سپرد. با بچه‌ها با چنان مهربانی و آرامشی برخورد می‌کرد که آن‌ها او را بهترین دوست خود می‌دانستند. صدایش خیلی آرام و دوستانه بود و چهره‌ای دوست‌داشتنی امّا کمی غمگین داشت. او به همهٔ بچه‌های کلاس علاقه داشت و بچه‌ها هم او را دوست داشتند. حالا او با آن همه دانش‌آموز علاقه‌مند موفق شده بود کلاس درس نمونه‌ای بسازد. اما خوشحالی بچه‌ها از وجود معلم جدید چندان طول نکشید. سه ماه بیشتر نگذشته بود که خبر رسید بخت‌کور به‌دلیل مشکلی که دارد دیگر نمی‌تواند به مدرسه بیاید. زمانی که او داشت از بچه‌ها خداحافظی می‌کرد، همه دسته‌جمعی گریه می‌کردند. صدای گریهٔ بچه‌ها و حالت غم‌انگیز کلاس حتی ناظم مدرسه را تحت تأثیر قرار داده بود.

این اولین بار بود که علیرضا با همهٔ وجودش معنای «دوست داشتن» و «از دست دادن» را لمس می‌کرد.

بخت‌کور که رفت، کلاس دوباره روال عادی خود را پیدا کرد. معلم جدیدی که سر کلاس آمد مثل بقیهٔ معلم‌ها بود. یک هفته بعد از رفتن بخت‌کور، اتفاق مهمی در مدرسه افتاد؛ بچه‌های کلاسی که در آن سه ماه از نظر نظم و انضباط زبانزد همه بودند، در یک روز سرد زمستانی، بخاری کلاس را آتش زدند. لولهٔ بخاری به زمین افتاد و دود، در و دیوار را سیاه کرد. معلم مجبور شد کلاس را تعطیل کند و هر یک از بچه‌ها با خوشحالی به گوشه‌ای رفت.

دوباره بچه‌های آن کلاس هم شدند مثل بقیهٔ بچه‌های مدرسه.

علیرضا در مدرســـه از بعضی درس‌ها خوشش نمی‌آمد. مثلاً با این‌که همیشه یکی از بلبل‌زبان‌های مدرســـه بود و می‌توانســـت با حرف زدن گلیم خود را از آب بیرون بکشـــد، از درس انشـــا، که می‌بایست آن را بنویسد، چندان خوشش نمی‌آمد. بعضی وقت‌ها موضوع انشا را به پدرش می‌گفت و او ظرف چند دقیقه برایش یک صفحه انشـــا می‌نوشت و به دستش می‌داد. علیرضا دوست نداشت انشـــایی را که خودش ننوشته بود، سر کلاس بخواند و برای همین، همیشه در زنگ انشـــا مضطرب بود. برخلاف او بعضی از بچه‌ها برای خواندن انشا سر و دســـت می‌شکستند. بالاخره یک روز معلم علیرضا را صدا کرد و از او خواست انشایش را بخواند.

علیرضا با نگرانی پشت به تخته ایستاد و انشایش را تندتند خواند.

آخرین جملهٔ انشای او شعری بود که بارها از پدرش شنیده بود:

– دنیا همه هیچ و کار دنیا همه هیچ

ای هیچ برای هیچ بر هیچ مپیچ!

بچه‌ها با شـــنیدن این شـــعر زدند زیر خنده، اما معلم زل زد توی چشم‌های علیرضا و گفت:

ـ آخرش چی شد؟

علیرضا دفتر انشـــایش را بست و در حالی که به سقف کلاس زل زده بود، با طمأنینه از حفظ خواند:

– دنیا همه هیچ و کار دنیا همه هیچ

ای هیچ برای هیچ بر هیچ مپیچ!

معلم لبخندزنان گفت:

– بارک‌الله... ماشاءالله پسر! خوشم آمد که انشایی را که بابات نوشته، این‌طور خوب و بدون تپق زدن خواندی. شـــعر را هم که حفظ هستی. بچه‌ها، به خاطر اینکه علیرضا گلیم خودش را از آب بیرون کشـــید و مخصوصاً شعر آخر را از

حفظ خواند، به او نمرهٔ ۱۲ می‌دهم. برو بنشین!

درس‌هـــای حفظ کردنی برای علیرضا خیلی ســـاده بودند، اما او در درس‌های ریاضی و علوم مشـــکل داشت. با ورزش هم میانهٔ خوبی نداشت و معمولاً سعی می‌کرد پس از کمی طناب زدن، بهانه‌ای بتراشد و زنگ ورزش را پشت سر بگذارد.

او بازی‌های تیمی مثل فوتبال را هم دوست نداشت. اگر هم وارد بازی می‌شد، وقت یارکشی آخرین نفری بود که انتخابش می‌کردند. از شطرنج هم بدش می‌آمد و لازم نبود پدرش او را از این بازی منع کند. بارها در مسجد از اهل منبر شنیده بود که شطرنج و کارت‌بازی حرام‌اند. اما در ایام محرم داستان فرق می‌کرد. همهٔ آن‌ها که در فوتبال او را به عنوان آخرین نفر انتخاب می‌کردند در شب‌های محرم دورش جمع می‌شـــدند. او مسئول پرچم‌های هیأت بود. بچه‌هایی که می‌خواستند هنگام رفتن هیأت حضرت علی‌اصغر(ع) پرچم در دست بگیرند، باید خود را به علیرضا معرفـــی می‌کردند. در میان بچه‌ها علیرضا اولین نفری بود که به هیأت می‌رفت و آخرین نفری بود که پرچم‌ها را تحویل می‌گرفت. رابطهٔ او با بچه‌ها بسیار دوستانه و صمیمانه بود و آن‌ها از علیرضا به خوبی حرف شنوی داشتند.

یک روز بعد از اینکه زنگ مدرســـه خورد و علیرضا به خانه رفت، مادرش با خوشحالی به او گفت:

– مژدگانی بده علیرضا! برایت یک پاکت بزرگِ نامه آمده!

علیرضا ذوق‌زده پاکت را از مادر گرفت. مدت‌ها بود که انتظار آن را می‌کشید و برای رسیدنش روزشـــماری می‌کرد. روی پاکت پنج تمبر با مهر «باطل شد» چســـبانده بودند و کنارش بعد از نشـــانی، با خط خوبی نوشـــته بودند: «آقای محمدرضا سرکارآرانی ملاحظه فرمایند.»

علیرضـــا با احتیاط پاکت را باز کرد. چند کتاب جیبی با جلد ســـفید بود که مؤسسه‌ای فرهنگی از قم برایش فرستاده بود. او قبلاً نامه‌ای به آن مؤسسه نوشته و از آن‌ها خواسته بود که کتاب‌های رایگان را برایش بفرستند. این اولین پاکتی بود که به دست علیرضا رسیده بود. او کتاب‌ها را که هر جلد آن دربارهٔ زندگی

یکی از امامان بود ورق زد. بعد هم بارها و بارها به اسم خودش در روی پاکت نگاه کرد و لذت برد.

آن پاکت و نوشـــتهٔ رویش و آن کتاب‌های جیبی، حس تازهٔ خوشـــایندی به علیرضا داد. احساس می‌کرد که بزرگ شده است. در این میان، برخورد مادرش هم بی‌تأثیر نبود. انگار آن پاکت که مستقیم به نام علیرضا و به نشانی خانهٔ آن‌ها پست شده بود، برای او هم معنای تازه‌ای داشت. فکر می‌کرد که فرزندش آن‌قدر بزرگ شـــده است که از قم برایش نامه می‌نویســـند. علیرضا این را از نگاه‌های مادرش می‌فهمید.

۱۱

مدرســـهٔ وثوق آن‌قدر بزرگ نبود که امتحان نهایی پنجم را در آنجا برگزار کنند. ناظم مدرسه با متولیان مســـجد دهنو هماهنگ کرده بود و امتحان نهایی در آن مسجد که نزدیک مدرسه هم بود برگزار می‌شد.

اول صبح، کلاس‌پنجمی‌ها مرتب و منظم به‌صف وارد مسجد می‌شدند. کسانی که جلوی صف بودند جایشان روی فرش بود. آن‌ها که روی گلیم نشسته بودند می‌خواســـتند اعتراض کنند، اما با دیدن قیافهٔ جدی و عبوس آقای ناظم صدای هیچ کدامشان در نیامد. او در مدرسه گفته بود:

– احترام خانهٔ خدا را نگه دارید. اگر کاری کنید که باعث عصبانیتم بشود، توی مســـجد کارتان ندارم، اما مطمئن باشید که توی مدرسه حسابتان با کرام‌الکاتبین است!

امتحان‌ها یکی پس از دیگری برگزار می‌شد. علیرضا در سال پنجم، دانش‌آموزی متوســـط بود. تصور می‌کرد نمرهٔ درس‌های حفظ‌کردنی خوب می‌شـــود، اما از ریاضی و علوم می‌ترسید. البته اطمینان داشت که نمرهٔ قبولی را می‌آورد.

چند روز از آخرین امتحان گذشته بود که علیرضا برای خریدن میوه به مغازهٔ میوه‌فروشـــی در میدان بزرگ رفت. خدمتکار مدرســـه را دید که داشـــت میوه

می‌خرید. علیرضا که همیشـــه از او حساب می‌برد، سلام کرد. خدمتکار مدرسه جواب سلامش را داد و گفت:

ـ علیرضا، مژدگانی بده! قبول شـــده‌ای! همین حالا برو شـــیرینی قبولی‌ات را بیاور و کارنامه‌ات را ببر! پنج تومان کمتر نباشدها!

علیرضا از خوشحالی دست‌هایش را به هم مالید. بعد هم با عجله مقداری میوه خرید و به‌سرعت به سمت خانه رفت. در را چنان باز کرد که از صدای محکم برخورد در و دیوار، اول صدای گریهٔ خواهر کوچکترش بلند شـــد که انگار از ترس از خواب پریده بود و بعد مادرش از اتاق قالی‌بافی که با اعتراض فریاد زد:

– علیرضا... چه خبرت است؟ مگر سرآوردی؟ خواهرت را ترساندی!

علیرضا هیجان زده داد زد:

– قبول شدم، جانمی‌جان! خدمتکار مدرسه گفت یالا پول بده. گفت پنج تومان بیار! پنج تومان زیاد نیست مادر؟

مادر که دختر کوچکش را بغل می‌کرد و او را نوازش می‌کرد از خوشـــحالی علیرضا چهره‌اش باز و خوشحال شد و یک اسکناس ده تومانی به طرف علیرضا دراز کرد و گفت:

ـ مبارک باشد. این هم شیرینی!

علیرضا اول رفت و صورت خواهر کوچکش را بوسید و بعد با تعجب گفت:

– چه خبرش است... ده تومان! ده تومان خیلی زیاد است!

مادر گفت:

– هم مبارک تو باشـــد، هـــم نوش جان او. این پول زیاد نیســـت. برو بده و کارنامه‌ات را بگیر!

علیرضا پول را گرفت و به طرف در دوید. دوباره در را محکم به هم کوبید و باز هم صدای مادرش را شنید:

ـ علیرضا.... این چه وضع در بســـتن اســـت! انگار تو درست‌بشو نیستی که نیستی، پسر!

۱۲

یکی از جاهایی که علیرضا دوســـت داشت برود، خانهٔ عموی پدرش بود. آن‌ها یک دوچرخه داشتند. برای همین، وقتی پدر یا مادر علیرضا او را برای کاری به خانهٔ عمو حسین می‌فرستادند، با شوق و ذوق به آنجا می‌رفت. در راه هم نقشه می‌کشـــید و به بهانه‌ای دوچرخهٔ عمو را به امانت می‌گرفت و کمی با آن گشت می‌زد.

آن روز مادر علیرضا قابلمه‌ای را که مال زن‌عمو بود به علیرضا داد تا برای او ببرد. بعد هم تأکید کرد که به زن‌عمو بگوید شب به خانهٔ آن‌ها بروند.

علیرضا با خوشـــحالی قابلمه را گرفت و به شـــتاب رفت. وقتی به خانهٔ عمو رســـید، دید که پسرعموهایش رفته‌اند صحرا و دوچرخه در گوشهٔ حیاط است. قابلمه را به زن‌عمویش داد و گفت:

– امشب یادتان نرود بیایید خانهٔ ما. راستی زن‌عمو، من کاری دارم. با دوچرخه می‌روم انجامش می‌دهم و زود برمی‌گردم.

زن عمو گفت:

ـ برو علیرضا، خدا پشت و پناهت!

علیرضا دوچرخه را برداشت و از خانهٔ عمو بیرون رفت. در سرازیری کوچه با شتاب به طرف پایین می‌رفت که دوچرخه داخل چالهٔ کوچکی افتاد و دو شاخهٔ چرخ جلوی آن شکست.

علیرضا با ســـر به زمین افتاد، اما به ضربه‌ای که ســـرش خورده بود توجهی نداشت و با نگاهی نگران، دو شاخهٔ شکستهٔ دوچرخه را ورانداز می‌کرد.

چاره‌ای نداشـــت؛ به‌جای اینکه ســـوار دوچرخه شـــود و در کوچه‌ها رکاب بزند و کیف کند، دوچرخه را که دوشـــاخه‌اش شکسته و زهوارش در رفته بود، کشان‌کشان و ناله‌کنان به خانه برد. این بار خیلی آرام در را باز کرد. مادر که پشت در ایستاده بود، با تعجب به سر و روی او نگاهی کرد و پرسید:

ـ این دوچرخهٔ شکسته مال کیست؟ شبیه دوچرخهٔ پسرعموست که!

علیرضا با همان نگاه‌هایی که برای مادر کاملاً آشـــنا بود، به او خیره شد. بعد سرش را پایین انداخت و گفت:

ـ نمی‌دانم چرا این‌طوری شد؛ چاله بود، چوله بود، نمی‌دانم چی شد. به خدا من کاری نکردم، اما دوچرخه همین که رفت توی چاله، یکهو دو شاخه‌اش شکست.

مادر که حوصلهٔ ســـروکله زدن با علیرضا و پرس‌وجوی بیشتر را نداشت، به او گفت:

ـ حالا هرچه بوده گذشته. زود برو دوچرخه را بده درست کنند. امانت مردم است. بیا این پول را بگیر و همین حالا برو درستش کن و بیا!

علیرضا دوچرخه را کشان‌کشان تا میدان بزرگ و مغازهٔ دوچرخه‌سازی برد؛ در حالی که دائم از خود می‌پرسید: چطور شد که این‌طور شد؟

چنـــد ماه بعـــد اما به آرزویش رســـید. پدر برایش دوچرخـــه‌ای خرید. یک دوچرخهٔ ۲۴ که موجب خوشـــحالی او و خواهر و برادر کوچکترش را فراهم کرد. او برادر و خواهرش را به نوبت سوار دوچرخه می‌کرد و ساعتی در کوچه و پس‌کوچه‌های آران می‌گشـــت و آن‌ها را خوشحال می‌کرد. مادر هم راحت‌تر به کارهای خانه و قالیبافیش می‌رسید. اما یک روز خواهر کوچک‌ترش را سوار دوچرخه کرد و از چهارسوق آران تا نزدیک بیدگل رفت. یکی از دوستانش آنجا بود. وقتی به کوچهٔ آن‌ها رســـید، چند دختربچه مشغول بازی بودند. خواهرش رقیه هم با بچه‌ها مشغول بازی شد.

خیلی زود دوست او و بچه‌های دیگر دورش جمع شدند. آن‌ها با حسرت به دوچرخهٔ علیرضا نـــگاه می‌کردند. علیرضا خیلی زود از نگاه‌ها و حرکات آن‌ها متوجه شد که آن‌ها اشتیاق زیادی برای دوچرخه‌سواری دارند. خودش پیشنهاد کرد که هرکس با دوچرخه دوری بزند.

آن‌ها آنقدر مشـــغول دوچرخه‌سواری و بگو و بخند شدند که از دختربچه‌ها دور شدند. ساعتی گذشته بود که علیرضا ناگهان یادش آمد که خواهرش را با خود آورده است. به همراه دوستش و بچه‌ها به جایی که خواهرش بازی می‌کردند آمدند. هیچ

خبری از او و بچه‌های دیگر نبود. خواهرش گم شده بود. یک لحظه دنیا دور سرش چرخید. سعی کرد خود را کنترل کند. همهٔ دوستانی که تازه پیدا کرده بود به دنبال خواهر کوچک علیرضا گشتند. اما خبری از او نبود و پیدایش نکردند.

او ترســـید به خانه برگردد. به سرعت به سوی خانهٔ مادربزرگش حرکت کرد. با اضطراب رکاب می‌زد و می‌رفت. مادربزرگش وقتی خبر را شنید، دوان دوان و نگران به سمت خانهٔ عموی علیرضا رفت.

پس از ســـه ساعت بالاخره بچه پیدا شـــد. رقیه گریهٔ زیادی کرده بود و دور چشـــم‌هایش باد کرده بود و هنوز هق هق می‌کرد. علیرضا نفس راحتی کشید و به مادربزرگش گفت:

– من بروم پنچری دوچرخه را بگیرم!

و به این بهانه از معرکه فرار کرد تا چند ســـاعت بعد به خانه برود. وقتی که آب‌ها از آسیاب افتاده باشد.

۱۳

نام مدرسه‌ای که برای دورهٔ راهنمایی در آن ثبت‌نام کرد، نظام وفا بود؛ مدرسه‌ای نوساز و زیبا که در خیابان اصلی شهر قرار داشت. آن مدرسه، آزمایشگاه، کارگاه مجهز، کتابخانهٔ خوب و میز و نیمکت‌های نو داشـــت. همه چیز مدرسه تازه و دست نخورده بود. فاصله‌اش هم تا خانهٔ آن‌ها حدود بیست دقیقه بود و علیرضا مســـیرش را پیاده می‌رفت و می‌آمد. مدرســـهٔ جدید با مدرسهٔ قبلی تفاوت‌های زیادی داشت. از جمله اینکه معلم همهٔ درس‌ها یک نفر نبود و هر درسی، معلم مخصوص خودش را داشت. معلم‌های مدرسه هم با معلم‌های دبستان فرق‌های زیادی داشتند. مهم‌ترین فرقشان این بود که تعدادی از آن‌ها خانم‌معلم‌های جوان و شیک‌پوش بودند که از کاشان می‌آمدند. مشاور مدرسه هم خانم‌معلم جوانی بود که در اولین جلسه با آن‌ها دربارهٔ روابط اجتماعی صحبت کرد. علیرضا حتی در خانه، مادرش را چارقدبه‌سر می‌دید؛ چارقدی که آن را با سنجاق زیر گلویش

محکم می‌کرد، اما خانم معلم بدون روســـری و با دامن گل‌دار در مقابل بچه‌ها می‌ایســـتاد و همان‌طور که به‌دقت به صورت تک‌تک آن‌ها نگاه می‌کرد، حرف می‌زد. علیرضا در همان روزهای اول با معلم‌های دیگر هم آشنا شد. آقامعلم‌ها همگی شیک و مرتب به کلاس می‌آمدند.

مدیر مدرسه از همهٔ معلم‌ها جدی‌تر و باجذبه‌تر بود. او که قدی بلند داشت و تر و تمیز لباس می‌پوشید، سر صف با قاطعیت خاصی با دانش‌آموزان صحبت می‌کرد. دو معلم دیگر هم بودند که پدرانشان زمین‌دارهای بزرگ و معروفی بودند. آن‌ها هم دســـت‌کمی از معلم‌های دیگر نداشتند و با لباس‌های اتوکشیده و خیلی جدی سر کلاس می‌آمدنـــد. در آنجا از همه بخت‌کورتر معلم دینی و عربی بود که با بچه‌ها ارتبـــاط نزدیک‌تر و صمیمانه‌تری هم داشـــت. در همان ماه اول، بعضی از مقررات مدرسه موجب دردسر علیرضا و بچه‌های مدرسه شد. به آن‌ها گفته بودند که در زنگ ورزش باید حتماً کفش ورزشی بپوشند. معلم علوم گفته بود که باید حتماً برای اولین جلسهٔ آزمایشگاه با روپوش سفید سر کلاس حاضر شوند. در ابتدا، همهٔ بچه‌ها از آن نظم و انضباط خوشحال شده بودند. مخصوصاً پوشیدن لباس سفید آزمایشگاه، که آرزوی دکتر شدن را در دل آن‌ها بیدار کرده بود، اما تهیه کردن آن وسایل آسان نبود. آن روزها در شـــهر آران و بیدگل جایی نبود که وسایل ورزشی بفروشد و مغازه‌ای نبود که روپوش سفید داشته باشد. تهیهٔ آن وسایل برای همهٔ بچه‌ها دردسر شده بود. خریدن پارچهٔ سفید و دوختن روپوش هم کار آسانی نبود.

علیرضـــا همهٔ آن‌ها را تهیـــه کرد، اما در همان هفته‌های اول متوجه شـــد که پوشیدن یا نپوشیدن آن روپوش هیچ فرقی ندارد و به همین خاطر، هر بار که به آزمایشگاه می‌رفتند شروع به غر زدن می‌کرد:

ـ مثلاً اگر ما این روپوش را نمی‌پوشیدیم، چه می‌شد؟ ما که باید مثل کلاس درس فقط به حرف‌ها گوش بدهیم و کاری نمی‌کنیم.

اما این حرف‌ها را طوری می‌زد که به گوش معلم نمی‌رســـید و فقط بچه‌های دیگر با او همراهی می‌کردند.

رابطهٔ بچه‌های مدرسه نسبت به دورهٔ دبستان صمیمی‌تر شده بود. البته دعواهایشان هم جدی‌تر و خشن‌تر بود.

از مهم‌ترین اتفاق‌های مدرسهٔ راهنمایی، اختصاص یافتن زمانی از وقت مدرسه به «تغذیهٔ رایگان» بود. بچه‌های مدرسه در روزهایی از هفته خوراکی‌های مختلفی دریافت می‌کردند؛ از نان بُلکی و تخم‌مرغ آب‌پز و پنیر هلندی گرفته تا موز و سیب و پرتقال و همچنین شیر پاستوریزه که در پاکت‌های سه‌گوش بسته‌بندی شده بود. بهتر از همهٔ آن‌ها هم بسته‌های خوشمزهٔ پسته و کشمش سبز بود.

روزهایی که پنیر هلندی و شیر بین بچه‌ها توزیع می‌شد، مدرسه به هم می‌ریخت. کار ناظم مدرسه هم در این مواقع سخت‌تر می‌شد. داخل حیاط، بچه‌ها پاکت‌های شیر را زیر پایشان می‌گذاشتند و می‌ترکاندند. معمولا کنار شیرهای آب‌خوری و سطل‌های آشغال، جویی از شیر در کف مدرسه روان می‌شد.

علیرضا در روزهایی که بسته‌های کشمش و پسته می‌دادند، خیلی خوشحال می‌شد. به‌خصوص اینکه یکی از معلم‌ها به بچه‌ها وقت می‌داد تا کشمش و پسته‌شان را سرکلاس بخورند. او از اینکه بچه‌ها تغذیه‌شان را در کلاس بخورند، بدش نمی‌آمد و حتی با مهربانی به آن‌ها می‌گفت:

ـ بچه‌ها، اگر پسته و کشمش را با هم بخورید خیلی مزه می‌دهد! عجله نکنید، قشنگ بجوید و کیف کنید. نوش جانتان!

اما خانم‌معلم‌ها از پخش کردن تغذیهٔ رایگان خوششان نمی‌آمد. اخم می‌کردند و سربچه‌ها داد می‌زدند:

ـ یالاّ ... زودتر تغذیه‌ها را زیر میز یا توی کیف‌هایتان بگذارید. کسی الآن نباید چیزی بخورد! بچه‌های آخر کلاس ساکت باشند!

بچه‌ها از خانم معلم‌ها خیلی حساب می‌بردند. مدیر مدرسه، همان اول سال خط و نشان کشیده بود که «وای به حال دانش‌آموزی که از کلاس خانم‌معلمی

اخراج شود و به دفتر بیاید!»

اخراج از کلاس از جمله تنبیه‌هایی بود که هر روز در مدرسه مشتری‌های خودش را داشت. علیرضا خیلی مراقب بود که هیچ‌گاه از کلاس اخراج نشود، اما کتک خوردن از تنبیه‌هایی بود که خیلی کم امکان داشت کسی از زیر آن در برود.

۱۴

مدتی بعد زمزمهٔ تظاهرات خیابانی و سخنرانی‌های انقلابی در همه جای ایران آغاز شد.

علیرضا بیشتر از بچه‌های دیگر، آن شرایط را درک می‌کرد؛ چون خانهٔ آن‌ها مرکز رفت‌وآمد انقلابی‌های شهر بود. بعضی از شب‌ها او با پدرش سوار بر جیپی که یکی از همین افراد اجاره می‌کرد، به مساجد کاشان می‌رفتند. در آنجا سخنران‌های مذهبی حرف‌هایی می‌زدند که او پیش از آن نشنیده بود.

علیرضا در سخنرانی‌ها شاهد صلوات‌های پی‌درپی و پرهیجانی بود که خود شوری انقلابی به پا می‌کرد. این‌گونه صلوات فرستادن کم‌کم راهی برای تعطیل کردن کلاس درس و خارج شدن از مدرسه بود. یک‌بار بچه‌های کلاس قرار گذاشتند که در زنگ عربی که معلم آن مردی مذهبی و مؤمن بود این‌کار را بکنند. آن‌ها فکر می‌کردند که اگر اولین کلاس را به آن شیوه تعطیل کنند، کلاس خانم‌معلم‌ها و بعد بقیهٔ کلاس‌ها هم تعطیل می‌شود.

آن روز همهٔ بچه‌ها تصمیم گرفتند با آمدن معلم عربی، شروع به صلوات فرستادن کنند. معلم عربی که وارد کلاس شد، همه با شور و حرارت صلوات فرستادند. همین که اولین صلوات فرستاده شد، معلم عربی چنان فریادی بر سر بچه‌ها کشید که یکباره نطق همگی‌شان کور شد و سکوت کلاس را فرا گرفت.

در روزهای بعد، در زنگ‌های تفریح صدای این صلوات‌ها ناگهان مدرسه را منفجر می‌کرد. در این‌گونه مواقع، آقای مدیر می‌بایست بدو بدو خود را به حیاط مدرسه برساند و کاری کند که اوضاع آرام شود!

۱۵

دورهٔ راهنمایی، رفاقت‌ها را بیشـــتر و عمیق‌تر کرده بـــود. تأثیری که بچه‌ها از هم‌کلاس‌هایشـــان می‌گرفتند، حتی بیشتر از حرف‌شنوی‌شان از معلم‌ها بود. در آن روزها علیرضا هرچه تلاش می‌کرد، قضیهٔ فیثاغورث را که یکی از درس‌های ریاضی‌اش بود، نمی‌فهمید. معلم هم با وجود تلاش بســـیار، نمی‌توانســـت این قضیه را به بعضـــی از بچه‌ها تفهیم کند. روزی دانش‌آمـــوزی که کنار علیرضا می‌نشســـت، چند بار با زبان خودش قضیهٔ فیثاغورث را به علیرضا توضیح داد و ســـرانجام، او قضیه‌ای را که معلم نتوانسته بود برایش توضیح بدهد، به کمک دوستش به‌خوبی فهمید. این تجربه، یکی از شیرین‌ترین خاطرات او از آن دوران است. خاطرهٔ کتاب علوم‌تجربی را هم هیچ‌گاه فراموش نکرد؛ ماجرا این بود که روزی کتاب‌های درســـی جدید را به خانه آورده بود. داشـــت کتاب علومش را ورق می‌زد که به تصویر کامل آناتومی بدن انســـان رسید. علیرضا می‌دانست که پدرش ســـر شـــب می‌آید و کتاب‌های او را به‌دقت ورق می‌زند. او که خجالت می‌کشـــید پدرش آن تصویر را ببیند، صفحه‌ای را که آناتومی بدن انسان در آن رسم شده بود، به صفحهٔ بعد از آن سنجاق کرد.

طبق معمول، پدر بعد از شام و موقع خوردن چای، کتاب‌ها را یک‌به‌یک ورق زد. به آن صفحه از کتاب علوم که رسید تعجب کرد و از علیرضا پرسید:

– این صفحات چرا به هم سنجاق شده‌اند؟ کی آن‌ها را سنجاق کرده؟

علیرضا هول‌هولکی بلند شد و گفت:

– من سردی‌ام کرده...

و در همان حال به‌سرعت به سمت دست‌شویی دوید.

وقتی از دست‌شـــویی برگشـــت، دید که پدر کتاب‌ها را کنار گذاشته است و *بوستان* سعدی را در دست دارد.

او که عاشق شعرها و حکایات سعدی بود، داشت زیر لب شعری را می‌خواند که علیرضا بارها شنیده بود:

ریاست به دست کسانی خطاست
که از دستشان دست‌ها بر خداست
مکن صبر بر عامل ظلم‌دوست
که از فربهی بایدش کند پوست
سر گرگ باید هم اوّل بُرید
نه چون گوسفندان مردم درید

***

آن روزها علیرضا احساس می‌کرد که شور و شوق عجیبی در میان مردم به‌وجود آمده است. حالا دیگر رفت‌وآمد افراد مذهبی و انقلابی به خانهٔ خودشان هم زیاد شده بود. یک روز بعدازظهر که علیرضا مشغول نماز خواندن بود، متوجه شد که معلم تعلیمات دینی‌اش با چند نفر دیگر «یاالله یاالله» گویان وارد خانه شدند و نشستند.

علیرضا نمازش را نشکست، اما نفهمید که آن را چطور تمام کرد.

همین که نمازش تمام شد، همه گفتند:

– قبول باشد!

علیرضا سلام کرد، اما چون از حضور آن‌ها خجالت کشیده بود، به‌سرعت از اتاق خارج شد. البته می‌دانست که اگر به میل خودش از اتاق بیرون نرود، پدرش او را به دنبال نخودسیاه می‌فرستد! هر وقت جلسه‌ای در خانهٔ آن‌ها تشکیل می‌شد، پدر علیرضا او را به دنبال کاری می‌فرستاد که حداقل دو سه ساعت طول می‌کشید. مثلاً به او می‌گفت:

– باید نان سنگک بگیری. سر راهت پنیر هم بگیر؛ پولش را داده‌ام.

علیرضا می‌دانست که انجام دادن آن کارها چند ساعت طول می‌کشد. پس تا نانوایی خلوت بود، باید می‌رفت و نان می‌خرید!

توی کوچه و خیابان شعارهای روی دیوارها هر روز بیشتر می‌شد. علیرضا آن روزها از طریق نوارهای صوتی با سخنرانی‌های انقلابی آشنا می‌شد. در میان آن‌ها

سخنان علی شریعتی برایش جذابیت بیشتری داشت.

علی شـــریعتی خیلی پرحرارت حرف می‌زد. علیرضا تازگی‌ها کتاب *کویر* او را خوانده بود و از قسمت‌هایی که معنی‌شان را خوب می‌فهمید، خیلی خوشش آمده بود. بعضی از جمله‌هایش را هم یادداشـــت کرده بود. پدر علیرضا دربارهٔ شـــریعتی اظهارنظر نمی‌کرد. فقـــط می‌گفت ادبیات او قوی اســـت! آن روزها اختلاف‌نظرهای فراوانی در میان اهل منبر دربارهٔ او وجود داشت.

علیرضا به‌خوبی می‌توانســـت تفاوت آدم‌هایی را که به خانه‌شان می‌آمدند، از حرف‌هایشـــان درک کند. مثلاً یک بار شـــنید که یکی از آن‌ها می‌گفت: «علی شریعتی با روحانیت میانهٔ خوبی ندارد!» و فرد دیگری می‌گفت: «او با روحانیت درباری خوب نیست!»

علیرضا به‌خوبی می‌توانست متوجه شود که عقیدهٔ پدرش و روحانیون دربارهٔ کتاب‌ها و شـــخصیت‌های مختلف، با عقیدهٔ بعضی دیگر از انقلابی‌هایی که به خانهٔ آن‌ها رفت‌وآمد داشـــتند تفاوت دارد. چند شب پیش هم میان آن‌ها دربارهٔ *شـــاهنامهٔ* فردوسی بحثی درگرفته بود. البته کتاب *شـــاهنامه* در خانهٔ آن‌ها نبود و علیرضا اولین بار *شـــاهنامه* را در کتابخانهٔ مدرســـه دیده بود. این گفت‌وگوها موجب می‌شد علیرضا دائم به کتابخانهٔ امامزاده محمد هلال، که نزدیک خانه‌شان بود، برود. آن کتابخانه را زنده‌یاد اللهیار صالح، از اهالی آران و از شخصیت‌های معروف و ملی ایران، تجهیز کرده و در آن همه‌جور کتاب و مجله پیدا می‌شـــد. بهترین اوقات علیرضا در کتابخانهٔ امامزاده هلال می‌گذشـــت. او در آنجا اصلاً گذر زمان را نمی‌فهمید. مسئول اصلی کتابخانه هم دوست پدرش بود.

علیرضـــا در کتابخانه ســـعی می‌کرد اطلاعـــات خود را دربـــارهٔ کتاب‌ها و شخصیت‌هایی که مورد بحث بودند، زیاد کند. یک روز سراغ کتاب *شهید جاوید* نوشتهٔ صالحی نجف‌آبادی را از مسئول کتابخانه گرفت و او برایش توضیح داد که آن کتاب در کتابخانه نیست. بعد هم آرام در گوشش گفت:

– اگر در خانه‌تان دربارهٔ آدم‌ها و کتاب‌های مختلف حرف زده می‌شود، نباید

آن حرف‌ها را به هر کس بگویی.

برای علیرضا جالب بود که با وجود اختلاف سلیقهٔ افرادی که در خانهٔ آن‌ها رفت‌وآمد می‌کردند، تنها شخصیتی که همه با شور و شوق درباره‌اش حرف می‌زدند و نامش را محترم می‌دانستند، آیت‌الله خمینی بود.

۱۶

فضای ملتهب دوران انقلاب همه چیز را تحت‌الشعاع قرار داده بود. علیرضا برای ادامهٔ تحصیل بین دبیرستان و هنرستان باید یکی را انتخاب می‌کرد. وقتی کارنامهٔ سال سوم راهنمایی‌اش را گرفت، فهمید که امتیاز لازم برای انتخاب همهٔ رشته‌ها را دارد: ریاضی، علوم تجربی، علوم انسانی و رشته‌های هنرستان.

از وقتی که خانوادهٔ علیرضا در جایی نزدیک امامزاده محمد هلال و آران‌دشت خانه ساخته و به آنجا نقل مکان کرده بودند، علیرضا دوستی صمیمی پیدا کرده بود: ماشاءالله.

ماشاءالله دو سال از علیرضا بزرگ‌تر و خیلی مهربان و بامعرفت بود. او خانوادهٔ محترم و شناخته‌شده‌ای داشت. ماشاءالله به هنرستانی در کاشان می‌رفت و یک‌بار هم علیرضا را به هنرستانش برده بود. دیدن فضای بزرگ و پر دارودرخت هنرستان با سالن‌های بزرگ و مجهز، دستگاه‌های تراش، سالن رشتهٔ ساختمان، که در گوشه‌ای از آن آجرهای سه‌سانتی خیلی مرتب چیده شده بودند و دانش‌آموزان که همه با لباس‌های کار مشغول فعالیت بودند، برای علیرضا جذاب و دوست‌داشتنی بود.

هنرستان مزّیت بزرگ دیگری هم داشت که او را وسوسه می‌کرد؛ در کاشان بود و علیرضا احساس می‌کرد که با رفتن به آنجا، فضای باز و بزرگی برایش ایجاد خواهد شد.

او بالاخره دل به دریا زد و با کمک و راهنمایی ماشاءالله، مدارکش را پیش دفتردار هنرستان برد تا ثبت‌نام کند. دفتردار پیش از ثبت‌نام با تردید رو به علیرضا کرد و پرسید:

– فکـــر آمدن و رفتنت را هم کرده‌ای؟ می‌دانی که هر روز باید ده کیلومتر را بیایی و برگردی؟ برایت سخت نیست؟

علیرضا که تصمیمش را گرفته بود، پاســـخی نداد و خوشـــحال از ثبت‌نام در هنرستان، به خانه برگشت.

سال تحصیلی آغاز شد و علیرضا با شور و شوق به هنرستان رفت، اما در همان ســـه چهار روز اول، متوجه شد که رفتن به هنرستان کار چندان ساده‌ای نیست! نه ماه از ســـال در سرما و گرما می‌بایســـت هر روز صبح خیلی زود بیدار شود و خودش را ســـروقت از آران به کاشان برساند. آوردن ناهار هم که دردسرهای خاص خودش را داشت.

هنوز ده روز از باز شدن مدرسه‌ها نگذشته بود که روزی در خیابان با رحمت‌الله رودررو شد. نظر او دربارهٔ مدرسه برای پدر علیرضا حجّت بود. او پس از اینکه سلام علیرضا را جواب داد، با لحن شماتت‌آمیزی گفت:

– پس تو خودت سرت را انداختی پایین و رفتی کاشان توی هنرستان ثبت‌نام کردی؟ کی به تو گفته بود چنین کاری کنی؟ بگو ببینم این ماشاءالله اصلاً کیست و چطور تو را قانع کرد؟ تو واقعاً به هنرستان علاقه داری؟ فکر می‌کنی در آنجا موفق می‌شوی؟

علیرضا سرش را پایین انداخت. آقا رحمت‌الله همین که تردید و دودلی را در چهرهٔ علیرضا دید، به حرف‌هایش ادامه داد:

– تو که پســـر عاقلی بودی علیرضا! باید درست تصمیم بگیری. رفت‌وآمد به کاشان صدتا مشکل دارد. فردا زمستان می‌آید و تازه اول مشکلات است. تو باید شرایط خود و خانواده‌ات را در نظر بگیری.

اما وقتی همچنان سکوت علیرضا را دید، به او گفت:

– فردا صبح برو پیش دفتردار هنرستان. او خویشاوند من است. خیالت راحت باشد! همهٔ کارها درست می‌شود!

علیرضا نزدیک بود شـــاخ دربیـــاورد! معلوم بود که دفتردار هنرســـتان همهٔ

گزارش‌هـــای این چند روز را به او داده اســـت؛ و الّا از کجا می‌فهمید که او با ماشاءالله برای ثبت‌نام به مدرسه رفته است.

علیرضا صبح زود به هنرستان رفت. دفتردار هنرستان با دیدن او بدون سؤال، پروندهٔ تحصیلی‌اش را که پوشهٔ آبی‌رنگی بود، تحویلش داد. او هم به‌سرعت از آنجا رفت تا خودش را به دبیرســـتان شهیدان عبداللهی در آران و بیدگل برساند و ثبت‌نام کند.

آقا رحمت‌الله با دفتردار دبیرســـتان هم هماهنگ کـــرده بود؛ چون همین که علیرضا وارد دفتر شد، گفت:

– سرکارآرانی، بالاخره آمدی!

دبیرســـتان سه کلاس انســـانی، دو کلاس علوم تجربی و یک کلاس ریاضی داشت. علیرضا به دفتردار گفت:

– می‌خواهم بروم رشتهٔ تجربی!

او هم پوشهٔ آبی‌رنگ را گرفت و علیرضا را به یکی از کلاس‌های رشتهٔ تجربی فرستاد.

دوازده روز از ســـال تحصیلی گذشـــته بود و او برای اولین بار می‌خواســـت سرکلاس رشتهٔ تجربی بنشیند. زنگ سوم بود و هنوز معلم به کلاس نیامده بود. با ورود علیرضا به کلاس، چند نفر از بچه‌ها کوبیدند روی میز و بلند خندیدند. علیرضا لبخندزنان برایشان دستی تکان داد و آن‌ها یک‌صدا دم گرفتند:

– هوهو... دکتر اومد... هوهو... دکتر اومد!

کلاس از شـــادی و شوق کودکانه‌ای پر شـــد. علیرضا احساس کرد که در بد مخمصه‌ای افتاده است. یک لحظه به نظرش رسید که با بچه‌ها همراهی کند و در مقابلشان موضع نگیرد. به همین خاطر، همچنان لبخندزنان و صمیمانه دستش را روی ســـینه‌اش گذاشت و چندبار از همهٔ آن‌ها تشکر کرد. بچه‌ها که از همراهی او خوششـــان آمده بود، برایش کف زدند و هورا کشـــیدند. به این ترتیب، او با شوخ‌طبعی و برخورد دوستانه توانست نظر بچه‌ها را، که ظاهراً قصد داشتند او

را دست بیندازند، عوض کند.

چند هفته گذشـــت. علیرضا احســـاس می‌کرد که درس‌های رشـــتهٔ علوم تجربی برایش جذاب نیســـتند. شـــیمی و فیزیک را بـــا علاقه نمی‌خواند و از درس‌های دیگر هم چندان خوشـــش نمی‌آمـــد. بچه‌های کلاس همچنان با او شوخی می‌کردند و بعضی‌ها به محض ورودش به کلاس، با گفتن جملهٔ «دکتر اومد» سربه‌ســـرش می‌گذاشتند. یک روز جمعه که نان خریده بود و به سمت خانه‌شـــان می‌رفت، با صدای بلند دو نفر که پشت یک وانت نشسته بودند به خود آمد؛ آن‌ها فریاد می‌زدند: «هوهو... دکتر اومد... هوهو... دکتر اومد!» یکی از آن دو از خویشـــان و دیگری یکی از دوستان صمیمی‌اش بود و هر دو یک سال از علیرضا بزرگ‌تر بودند.

بالاخـــره علیرضا پس از دو ماه کلنجار رفتـــن با خود، یک روز تصمیمش را گرفت؛ یک‌راست رفت پیش آقا رحمت‌الله و گفت:

– دو ماه اســـت که رشتهٔ تجربی می‌خوانم، اما آن را دوست ندارم. می‌خواهم بروم رشتهٔ علوم انسانی!

آقا رحمت‌الله در حالی که لبخند می‌زد، گفت:

– می‌دانستم که بالاخره این تصمیم را می‌گیری، اما چیزی نگفتم. می‌خواستم خودت به این نتیجه برســـی. من هماهنگ می‌کنم که پرونده‌ات را بگذارند توی رشتهٔ علوم انسانی. برو پسر... ببین آنجا چه خبر است!

روز بعـــد، از همـــان زنگ اول همـــراه دانش‌آموزان دیگر وارد کلاس شـــد. هم‌کلاســـی‌هایش از دیدن او که تازه به کلاسشـــان آمده بـــود، تعجب نکردند و علیرضـــا خیلی راحت کنار یکی از دانش‌آموزان در ردیف ســـوم نشســـت. اولین درس آن روز، جامعه‌شناسی بود. معلم جامعه‌شناسی حضور و غیاب کرد. بعد هم به علیرضا خوشـــامد گفت و نامش را به دفتر کلاس اضافه کرد. او که چهره‌ای آرام و مهربان و صدایی زیر، پراحساس و جذاب داشت، آن روز با طرز بیانـــش و آنچه گفت، علاقهٔ همهٔ بچه‌هـــا را به خود جلب کرد. علیرضا در یک

لحظه احســـاس کرد که حرف‌های او چقدر برایش آشناست. بعد، انگار کشف بزرگی کرده باشد، لبخندی زد؛ به یاد نوارهای علی شریعتی افتاده بود!

وقت کلاس خیلی زود به پایان رســـید. بچه‌ها هنوز با اشـــتیاق به حرف‌های معلم جامعه‌شناسی گوش می‌دادند که زنگ به صدا درآمد. معلم دفتر کلاس را برداشت و گفت:

– بقیهٔ درس برای جلسهٔ بعد!

زنگ بعد، علیرضا کلاس را با حس بهتری شروع کرد. معلم تاریخ که صدای زیر و نازکی داشـــت، از همان آغاز، درس را با داستان‌گویی شروع کرد. علیرضا محو روایت‌های او شده بود. باز هم زنگ کلاس زودتر از آنچه فکر می‌کرد، به صدا درآمد و ادامهٔ صحبت‌های معلم تاریخ هم به جلسهٔ بعد موکول شد.

علیرضا احساس نشاط عجیبی می‌کرد. برخلاف تصورش، دانش‌آموزان رشتهٔ انسانی از هم‌کلاس‌هایش در رشتهٔ تجربی هم مهربان‌تر بودند.

زنگ سوم «رســـانه‌های گروهی» داشـــتند. معلم آن درس که مردی جدی، شیک‌پوش و خوش‌بیان بود، متولد آران ولی ساکن کاشان بود و از آنجا می‌آمد. علیرضا همان روز اول، از اســـتعداد خود در رشـــتهٔ علوم انسانی و علاقه‌اش به مباحث رشته علوم انسانی بیشتر مطلع شد. حالا پس از دو ماه، نسبت به کلاس و درس و مدرسه احساس خوبی پیدا کرده بود. البته نمره‌های خوب و حضور فعال در کلاس‌ها هم موقعیت او را تثبیت می‌کرد.

۱۷

آذرماه هفته‌های شـــورانگیز و پرتحرکی برای علیرضا داشت. او همهٔ درس‌ها را با علاقه و جدیت دنبال می‌کرد و به درس آمار علاقهٔ فراوانی نشـــان می‌داد. در همان روزهای اول هم ثابت کرد که محاسبات و عدد و رقم را خوب می‌شناسد و در میان هم‌کلاس‌هایش به عنوان «شـــاگرد درس‌خوان» معروف شد. مطالب حفظ‌کردنی را خیلی سریع به حافظه می‌سپرد. به قول دوستانش، مثل باد حفظ

می‌کرد و مثل برق جواب مـــی‌داد. کارنامهٔ امتحانات ثلث اول را که دادند، دید که در میان ۱۲۰ نفر دانش‌آموز رشـــتهٔ علوم انســـانی، ســـوم شده است. ارتباط صمیمی‌اش با هم‌کلاس‌ها موقعیت او را از شـــاگرد اول و شـــاگرد دوم مدرسه هم بالاتر برده بود. هر دو آن‌ها دانش‌آموزانی سربه‌زیر، آرام و کم‌حرف بودند و سرشـــان به کار خودشان گرم بود، اما علیرضا در همهٔ فعالیت‌ها حضور داشت. اطلاعات زیاد و حافظه‌ای قوی داشـــت و اهل شوخی و بگو و بخند بود. همهٔ این‌ها باعث شده بود که درمیان بچه‌های مدرسه موقعیت ممتازی پیدا کند.

چنـــد نفر از معلم‌ها علیرضا و پدرش را می‌شـــناختند. حتی یکی از آن‌ها از افرادی بود که همراه او و پدرش بعضی شب‌ها برای گوش کردن سخنرانی‌های مذهبی به کاشان می‌رفتند. معلم‌ها از اینکه او با اخلاق خوبش در مدرسه، خوش درخشیده بود خوشحال بودند و خبر موفقیت‌های او را به پدرش می‌رساندند.

معلم‌های دیگر هم به خاطر حاضرجوابی‌ها، اطلاعات وســـیع و شیطنت‌های مخصوصی که داشت، دوستش داشتند.

بعدها شنید که معلم ادبیات، یک روز با شور و شعف به معلم‌های دیگر گفته است:

– همکاران... یادتان بماند من اولین نفری هســـتم که می‌گویم سرکارآرانی در آینده برای خودش کســـی خواهد شد! کســـی که در این سن و سال اخبار را با این دقت و وســـواس دنبال می‌کند و استعداد و حافظهٔ خوبی هم دارد، حتماً به جایی می‌رسد.

فضای سال‌های اول انقلاب موجب شده بود که گروه‌های سیاسی مختلفی در مدرسه‌ها فعال باشند. در دبیرستان شهیدان عبداللهی هم بعضی از دانش‌آموزان ســـال‌های بالاتر طرفدار سرسخت گروه‌های سیاســـی و مذهبی فعال، انجمن حجتیه و .... بودند. گروه‌های مختلف به خاطر سابقهٔ انقلابی پدر علیرضا دوست داشتند که او را به طرف خود جذب کنند، اما علیرضا خیلی دوستانه با همهٔ آن‌ها سلام و علیک می‌کرد و به هیچ‌کدام از آن گروه‌ها نزدیک نمی‌شد.

زنگ‌های تفریح، زنگ استراحت و همچنین بحث و جدل گروه‌های سیاسی و مذهبی مختلف با هم بود. مرکز تجمع و گفت‌وگوی بچه‌ها کنار چرخ بستنی‌فروشی آقاغلام، بستنی‌فروش نابینا، در گوشهٔ مدرسه بود؛ همان جایی که انواع روزنامه‌های صبح و عصر تهران هم خودنمایی می‌کردند. هر یک از بچه‌ها تکه‌ای نان بربری دوریالی و یک بستنی کیم می‌گرفت و همان‌طور که مشغول خوردن بود، با دیگران جروبحث می‌کرد. علیرضا هنگام خوردن نان و بستنی در کنار بچه‌ها بود، اما از هیچ‌گروهی طرفداری نمی‌کرد. گاهی جروبحث بچه‌ها بالا می‌گرفت و به زدوخورد می‌کشید.

برای بعضی از بچه‌های مذهبی که پدر علیرضا را می‌شناختند، بی‌اعتنایی او به دعواهای سیاسی عجیب بود. حتی چند نفر از آن‌ها پیش پدر علیرضا رفته و از او گلایه کرده بودند. پدر علیرضا هم به آن‌ها لبخند زده و گفته بود:

– علیرضا همین است دیگر! مگر ندیدید که رفته بود کاشان و در هنرستان ثبت نام کرده بود و ده روز هم رفت سر کلاس. بعد، دو ماه رفت رشتهٔ تجربی و حالا هم نشسته توی کلاس رشتهٔ انسانی!

بچه‌ها که از این حرف خنده‌شان گرفته بود، سری به علامت رضایت تکان داده و پیش خود، حساب علیرضا را از بقیهٔ بچه‌ها جدا کرده بودند.

دعواهای سیاسی داخل مدرسه بارها موجب زدوخورد و تعطیلی کلاس‌های درس شد، اما علیرضا هیچ کاری به این دعواها نداشت و سخت به درس خواندن چسبیده بود. یک روز که گروه‌های مختلف همه با هم تصمیم به تعطیلی کلاس گرفته بودند، علیرضا محکم سر جایش نشسته بود و تکان نمی‌خورد. دانش‌آموزان هرچه به او اصرار کردند که از کلاس بیرون برود، قبول نکرد. سرانجام، چهار نفر از بچه‌های کلاس یقهٔ او را چسبیدند و پس از کتک زدن، او را کشان‌کشان از کلاس درس بیرون بردند! در این‌گونه مواقع، علیرضا سعی می‌کرد برای اتفاقات پیرامونش دلایلی پیدا کند، اما گاهی وقت‌ها به نتیجه می‌رسید که بعضی از آن دعواها برای فرار از کلاس درس و مدرسه است!

۱۸

علیرضا تازه مزهٔ درس و تشویق دیگران را چشیده بود و دوست نداشت کلاس تعطیل شود. رشتهٔ علوم انسانی به او شور و نشاط عجیبی داده بود. بعدازظهرها بیشتر وقتش را در کتابخانهٔ امامزاده محمد هلال می‌گذراند. یک روز برای اولین بار در آنجا مجموعهٔ دایرةالمعارف بریتانیکا را دید و آن را ورق زد. در همان حال، در عالم خیال، خود را مسلط به زبان انگلیسی تصور کرد. دوست داشت می‌توانست آن کتاب‌ها را بخواند. به لغت‌نامهٔ دهخدا مراجعه می‌کرد. با اشتیاق کتاب‌های علی شریعتی و مرتضی مطهری را می‌خواند. کتاب *انسان کامل* مطهری برایش بسیار شیرین و خواندنی بود. عادت داشت راه برود و کتاب بخواند. با آثار جلال‌آل‌احمد آشنا شد و ترجمهٔ کتاب *امیل* ژان‌ژاک روسو را خواند و دربارهٔ نظریهٔ طبیعت و تربیت او بسیار فکر کرد. در جلسه‌های قرآن که شب‌های جمعه برگزار می‌شد، شرکت می‌کرد و علاقه‌مند بود معنی و تفسیر بعضی از آیات را بداند. پس به تفسیر *المیزان* و کتاب *المنجد* مراجعه می‌کرد و از خواندن آنچه می‌فهمید و گاهی نمی‌فهمید، احساس خوبی داشت.

در همین حال و هوا یکی از روزها در زنگ تفریح پدرش را دید که به مدرسه آمده بود. قلبش فروریخت؛ برای اولین‌بار بود که او را در مدرسه می‌دید. یعنی چه اتفاقی افتاده بود؟ زنگ که خورد، علیرضا همچنان نگران بود. زمان کلاس‌ها به کندی می‌گذشت و تمام نمی‌شد. بالاخره زنگ خورد و او شتابان به سوی خانه رفت. پدرش در خانه بود. با ترس و احتیاط سلام کرد و پدر مثل همیشه جواب سلامش را داد و گفت:

– امروز به مدرسه‌تان آمده بودم!

علیرضا آب دهانش را قورت داد و پرسید:

– اتفاقی افتاده است؟

پدر جواب داد:

– اتفاق بدی افتاده. مدیر جدید شما، عضو هیئت امنای امامزاده محمد هلال

است. نشسته‌اند و تصمیم گرفته‌اند که از این به بعد، برای هر قبر از صاحب عزا پول بگیرند. آمدم به او بگویم مرد مؤمن! هر مسلمانی که می‌میرد، بر مسلمان‌های دیگر واجب است که دفنش کنند. چرا می‌خواهید از صاحب عزا پول بگیرید؟

علیرضا نفس راحتی کشید. لبخندی زد و پیشِ خودش فکر کرد:

– پدر عزیز ما به مدرسه‌مان نمی‌آید؛ یک بار هم که آمده، به خاطر ما نبوده! به خاطر مرده‌های مسلمان‌ها بوده!

۱۹

در دوران جنگ، علیرضا هم وارد مرحلهٔ تازه‌ای از زندگی‌اش شـــد. فضای شـــهر آران و بیدگل، مثل همهٔ شهرهای دیگر، عوض شده بود. اغلب مسجدها سرودهای ملی و انقلابی و نوحه‌های آهنگران را پخش می‌کردند که با پیشینهٔ مذهبی علیرضا همخوانی داشت. او خیلی زود در پایگاه بسیج مسجد صادقیه ثبت نام کرد. بلافاصله پس از امتحانات خرداد ســـال دوم دبیرستان که با معدل بسیار خوبی هم قبول شد، همراه دوستانش برای کسب مهارت‌های نظامی به مقر سپاه پاسداران کاشان رفت. سراسر تابستان مشغول آموزش نظامی بود که در ورزشگاه چهل جریب کاشان برگزار می‌شد. بسیاری از شب‌ها در خیابان‌ها نگهبانی می‌داد. در آن شب‌ها و در پایگاه بسیج، با بچه‌های خوبی که بسیاری از آن‌ها بعدها در جنگ شهید شدند، آشنا شد. اخلاص آن‌ها و نوع رفتار و برخوردهایشان از نظر علیرضا بسیار تأثیرگذار و آموزنده بود. او در آن شب‌ها به چشم خود می‌دید جوانانی که فقط چند سالی از او بزرگ‌تر بودند، با چه شور و شوقی مشغول کارند. نوع نگاه آن‌ها به مرگ و زندگی آموزنده بود. یکی از چیزهایی که در جمع بسیجیان توجهش را بسیار جلب می‌کرد، جعبه‌ای بود که روی میز پایگاه گذاشته بودند و در آن پول بود. از آن بچه‌ها هیچ‌کس حقوق نمی‌گرفت و هرکس به اندازهٔ نیازش از آن جعبه پول برمی‌داشت.

سرانجام، فضای عمومی و حال و هوای جوانان مسجد در آن شب‌ها باعث شد که علیرضا عزمش را برای رفتن به جبهه جزم کند. پدر و مادرش نیز با رفتن او به جبهه

مخالفتی نداشتند. بالاخره تصمیمش را گرفت و در شهریور ماه به همراه دوستانی که در مسجد پیدا کرده بود، عازم پایگاه نظامی در زرین‌شهر اصفهان شد. چند هفته‌ای در آنجا ماندند تا دورهٔ آموزش‌های نظامی تکمیلی را بگذرانند. در آخرین روزهای شهریور هم پس از خوردن ناهار که تکه‌ای نان، تخم‌مرغ و سیب‌زمینی بود در میان دوستان خود در سپاه قم، سوار بر قطار جنوب، عازم اهواز و سپس دارخوین شد. فضای پرشور و هیجانی در کوپه‌های قطار حاکم بود. خنده و شوخی و مداحی و سینه‌زنی، بسته به روحیهٔ افراد در کوپه‌ها به هم آمیخته بود.

علیرضا در درون خود احساس غرور و نشاط می‌کرد. کنار پنجرهٔ قطار ایستاده و به ریل‌ها، که به‌سرعت از مقابل چشمانش می‌گذشتند، خیره شده بود و فکر می‌کرد. در پیچ‌وخم جادهٔ خرم‌آباد ناگهان سؤال بزرگی به مغزش هجوم آورد:

– راستی چرا من در این سن‌وسال باید به جبههٔ جنگ بروم؟

حرکت تند قطار علیرضا را به فکر و خیال فرو برده بود. در این هنگام، ناگهان صدای آشنای یکی از دوستانش، او را به خود آورد:

– برای سلامتی برادر رزمنده علیرضا سرکارآرانی بلند صلوات بفرست!

اینجا بود که فهمید باید دنیای خیال را رها کند و به کوپهٔ قطار برگردد!

زمان به‌سرعت گذشت و علیرضا و همراهانش خسته و کوفته به اهواز رسیدند و برای استقرار به مقر نظامی در دانشگاه جندی‌شاپور اهواز رفتند. لازم بود یکی از میان آن‌ها برای رزمندگان صحبت کند. علیرضا تجربهٔ سخنرانی برای مردم را داشت. در شب‌هایی که به مناسبت‌های مختلف به خانهٔ شهدا می‌رفتند، او با همان سن کم با اطلاعاتی که داشت، برای مردم سخنرانی می‌کرد. پس، وقتی به او پیشنهاد سخنرانی کردند، پذیرفت. در مقابل دانشکدهٔ پزشکی، جایی که ساختمان بزرگ و باابهت دانشگاه قرار داشت، زمین چمن بزرگی بود. علیرضا در آنجا با اعتمادبه‌نفس کامل و شور و هیجانی خاص در مقابل صدها جفت چشمی که به او زل زده بودند، سخنرانی هیجان‌انگیزی کرد؛ سخنرانی تأثیرگذاری که او را به عنوان رزمنده‌ای خوش‌بیان و مؤمن، که سن کم اما سواد

دینی زیادی داشت، به همه معرفی می‌کرد.

در همان‌جا بود که یکی از فرماندهان لشکر «امام حسین»- که بعدها شهید شد- به یکی از بستگان نزدیک علیرضا، که در میان رزمندگان جایگاه والایی داشت، توصیه کرد که مراقب او باشد. گفته بود که حیف است کسی با این همه استعداد و امکان برای پیشرفت، صدمه ببیند، در حالی که آینده‌ای درخشان در انتظار اوست.

۲۰

اواخر پاییز بود که علیرضا و افراد باقی‌مانده از نیروهای تیپ نجف اشرف که در عملیات محرم شرکت کرده بودند، سوار اتوبوس شدند. از بلندگوها صدای سوزناک آهنگران پخش می‌شد:

- ای از سفر برگشتگان کو شهیدانتان، کو شهیدانتان؟...

بعضی از رزمندگان آشکارا گریه می‌کردند. علیرضا نمی‌توانست یک جا بند شود. به دوستان شهیدش در عملیات محرم فکر می‌کرد که دو ماه پیش با هم بودند. به کسانی که از آران و بیدگل با او هم‌سفر بودند. تعداد شهدا کم نبود. از آن گروه هفت هشت نفر شهید شده بودند. علیرضا به یاد روزی افتاد که از پیچ‌وخم‌های جادهٔ خرم‌آباد می‌گذشتند. صدای دوست شهیدش که برای سلامتی او صلوات فرستاده بود هنوز در گوشش زنگ می‌زد. به جاده زل زده بود که اول آرام‌آرام و بعد شتابان حرکت می‌کرد. به پیش‌نماز مسجد محله‌شان فکر می‌کرد که با پسرش دوست بود و با هم به جبهه آمده بودند. حاج‌آقا ماه قبل برای او و پسرش هرکدام یک جفت کتانی چینی سفید آورده بود.

حالا پسر حاج‌آقا شهید شده بود. با یادآوری این موضوع، شانه‌های علیرضا لرزید و اشک پهنای صورتش را پوشاند. جاده در مقابل چشمان علیرضا که پرده‌ای اشک آن را پوشانده بود، تار می‌شد و می‌شکست.

او به یاد فرمانده گروهانشان افتاد که رزمنده‌ای شجاع و جسور بود. همچنین، بی‌سیم‌چی خوش اخلاق و مهربان گروهان را به یاد آورد. همهٔ آن‌ها شهید شده

بودند. آن شـــب صدای تیربار و بارش سیل‌آســـای باران به هم گره خورده بود. عجب شبی بود شب عملیات محرم!

علیرضا ســـرش را به پنجره تکیه داد و زارزار گریست. دلش بدجوری هوای همراهان شهیدش را کرده بود.

حالا چطور به خانهٔ دوســـتان شـــهیدش برود؟ با مادران آن‌ها چطور روبه‌رو شود؟ به حاج‌آقا چه بگوید؟

۲۱

علیرضـــا در آذرماه ۱۳۶۲، دو هفته قبل از امتحانات نوبت اول، به کلاس درس برگشت و با پشـــتکاری فراوان و خستگی‌ناپذیر مشـــغول درس خواندن شد. دائماً فکر می‌کرد حالا که زیر گلوله نیســـت، باید با همهٔ توانش درس بخواند. شـــب و روز درس می‌خواند و تمرکز فراوانی در خواندن پیدا کرده بود. نتیجهٔ تلاش‌هایش فوق‌العاده بود؛ او در مدرسه کولاک کرد!

وقتی نتایج امتحانات را دادند، مدیر مدرســـه ســـر صف بـــا هیجان فراوانی درباره‌اش حرف زد. از حضورش در جبههٔ جنگ گفت و اینکه فقط دو هفته قبل از امتحانات به مدرسه برگشته و حالا شاگرد سوم رشتهٔ اقتصاد اجتماعی مدرسه شده اســـت! دانش‌آموزان با صدای بلندی برای سلامتی‌اش صلوات فرستادند. از آن روز به بعد، آن‌ها روی علیرضا حســـاب دیگری می‌کردند و نگاهشان به او تـــوأم با احترام و افتخار بود. تجربهٔ حضـــور در جنگ و گذراندن دوره‌های آموزشی او را تواناتر و عمیق‌تر کرده بود.

۲۲

همه‌چیز دست‌به‌دست هم داده بود که علیرضا مورد توجه قرار بگیرد. حالا دیگر از قوم و خویش‌ها گرفته تا دوســـتان و آشنایان، از موفقیت‌هایش خبردار شده بودند. فروتنی و اخلاق خوش او موجب می‌شد که همه دوستش داشته باشند.

یک روز یکی از روحانیون مشهور، علیرضا را کنار کشید و گفت:

– جوانی مؤمن مثل تو با این همه اســـتعداد و هوش، خوب است طلبه شود. حوزه به آخوندهایی مثل شـــما نیاز دارد. اگر وارد حوزه شوی، آیندهٔ درخشانی خواهی داشت؛ به حق امام زمان، انشاءالله.

حاج آقا همان حرف‌هایی را می‌زد که چندی پیش شوهرعمهٔ علیرضا، که روحانی و ساکن قم بود، به او گفته بود. علیرضا به درس‌های حوزه علاقه داشت، اما دلش می‌خواست آن‌ها را در کنار درس‌های دبیرستان بخواند. هرچند در آن زمان به دلیل تعطیلی دانشگاه‌ها بسیاری از دانشجویان و جوانانی که استعداد تحصیل در رشته‌های ریاضی و تجربی را داشتند، به حوزه‌های علمیه رفته بودند.

علیرضا از تابســـتان همان سال بیشـــتر وقتش را صرف یادگیری درس‌های حوزوی کرد و بعضی وقت‌ها هم به قم می‌رفت. دوســـت داشـــت همه چیز را تجربه کند. به کلاس‌های اخلاق علمای مشـــهور سرک می‌کشید و در آن میان تأثیر سخنان و رفتار یکی از برجسته‌ترین علمای اخلاق که پنجشنبه‌ها به مجلس او می‌رفت در روح و جان او مانده است.

پیرمرد نورانی با همهٔ وجودش به آن‌هایی که در مجلس بودند توصیه می‌کرد:

– در آیات ابتدای سورهٔ حدید و انتهای سورهٔ حشر تأمل کنید! بسیار تأمل کنید!

و همچنان او مقید بود در نمازهای مغرب و عشـــای آیت‌الله‌العظمی مرعشی نجفی حاضر شود. او ســـاعتی قبل از شروع نماز در صف اول، منتظر آیت الله می‌نشســـت. از آمدن تاکسی معمولی قرمزرنگی که آیت‌الله تنها سوار آن می‌شد و چابکی ایشـــان موقع پیاده شدن از آن تاکسی برای حضور در نماز جماعت و اینکه یکّه و تنها و بدون همراه رفت‌وآمد می‌کرد و با ابهت و روحانیت خاصی به نماز می‌ایســـتاد، حظّ فراوانی می‌برد. کتابخانهٔ مشـــهور آیت‌الله هم روزهای زیادی بر علیرضا آغوش می‌گشـــود و آیت‌الله مرعشی از این نظر هم در ذهن و دل علیرضا جای خاصی داشت.

علیرضا در مدتی که برای استفاده از دروس حوزوی به قم می‌رفت، از فضای

آموزشی حوزه بهره‌ها برد اما هرچه می‌گذشت، احساس می‌کرد نمی‌تواند همهٔ زندگی و وقت خود را به درس‌های حوزه اختصاص دهد. فکر می‌کرد که باید در کنار درس خواندن، کار دیگری هم انجام دهد.

وقتی دیپلم گرفت، بلافاصله به ادارهٔ آموزش‌وپرورش آران و بیدگل رفت. قرار بود آموزش‌وپرورش از میان متقاضیان، تعدادی مربی تربیتی استخدام کند.

علیرضا ثبت‌نام کرد و در مصاحبه پذیرفته شد. چندی بعد هم ابلاغ او را به عنوان «مربی تربیتی دبستان نصرآباد» به دستش دادند.

این دبستان که در چهل کیلومتری آران قرار داشت، در وسط بیابان و برای دانش‌آموزان روستای محروم نصرآباد –سفیدشهر– ساخته شده بود. مدرسه دیوار نداشت و حتی در کلاس‌ها، گاهی از دور صدای تلق‌وتلوق قطاری که به قم می‌رفت یا از آنجا برمی‌گشت، شنیده می‌شد. دانش‌آموزان مدرسه ۶۵ نفر بودند که در پنج پایهٔ ابتدایی درس می‌خواندند.

مدیر و معلم‌ها سوار بر یک دستگاه مینی‌بوس به مدرسه رفت‌وآمد می‌کردند.

آن‌ها از علیرضا –جوان خوش‌رو و مؤدبی که به تازگی به جمعشان اضافه شده بود– شناخت خوبی داشتند. او هم با مدیر و معلم‌ها با احترام و تواضع بسیار رفتار می‌کرد و به همین دلیل، از همان اولین برخورد، آن‌ها را جذب کرده بود. گاهی در زمان‌هایی که سوار بر مینی‌بوس فاصلهٔ آران تا مدرسه را طی می‌کردند، علیرضا با حرف‌های سنجیده که اغلب با طنزی ملایم و شیرین آمیخته بود، گل لبخند را بر لب‌های همگی می‌نشاند.

در اولین روز خدمتش در روستای نصرآباد، همین که از مینی‌بوس پیاده شدند، نگاهی به مدرسه کرد و با صدای بلند گفت:

– خب استادان عزیز، خدا را شکر که این مدرسه اصلاً دیوار ندارد که من مثل بقیهٔ مربیان تربیتی عزیز بخواهم آن را رنگ بزنم و رویش شعار بنویسم. روی بنده به عنوان دستیار خودتان و البته کفش‌جفت‌کن بچه‌های مدرسه حساب کنید!

او مربی تربیتی بود، اما مانند بیشتر مربیان تربیتی آن زمان، دورهٔ آموزشی

اثربخشی برای این کار ندیده بود!

هنوز یک هفته از آمدن علیرضا به مدرسه نگذشته بود که با مهربانی و خلوصی کـــه در رفتارش بود، میان همهٔ بچه‌ها و معلم‌ها محبوب شـــد. او با جان و دل کار می‌کرد. با تکیه بر اطلاعات وسیعی که داشت، با زبانی جذاب و شیرین برای بچه‌ها حرف می‌زد و لطیفه‌ها و نکته‌های طنزآمیز زیادی را چاشـــنی حرف‌هایش می‌کرد. بچه‌های مدرســـه از حضورش در کلاس و مدرسه به وجد می‌آمدند. مدیر مدرسه برای قدردانی از علیرضا به خاطر زحمات زیادی که می‌کشید، خیلی زود او را به اداره معرفی کرد تا تشویقش کنند. شاید برای کارهایی که نکرده بود و شعارهایی که نداده بود و پارچه‌هایی که روی دیوار نزده بود! از طرفی، یکی از معلمان قدیمی علیرضا –که حالا در آران و بیدگل مدیر یک دبیرستان بود– تقاضا کرد که او را به دبیرستان منتقل کنند، اما مدیر مدرسهٔ نصرآباد مخالفت کرد و از این‌که تلاش‌ها و موفقیت‌های او را به اداره گزارش داده بود، کمی پشیمان شد.

علیرضا به‌سرعت جایش را در مدرسه باز می‌کرد. برای موفقیت بیشتر و کارهای بهتری که می‌توانست انجام دهد، با هرکس که می‌شناخت مشورت می‌کرد. در قم با حاج‌آقا راستگو، که در تلویزیون هم برنامه‌ای برای کودکان داشت، آشنا شده بود. یک روز او را در کبابی روبه‌روی حرم دید و از او خواست که از تجربه‌های موفقش بگوید. آقای راستگو خیلی دوستانه و صمیمانه به او توصیه کرد که به نیازهای بچه‌ها توجه کند، سعی کند به زبان آن‌ها حرف بزند و با معلم‌ها هم رابطهٔ صمیمانه‌ای داشته باشـــد. بعد هم چندتا از فنونی را که خـــودش در کلاس درس به کار می‌برد، به او معرفی کرد. همچنین، از او خواست که لبخند زدن را فراموش نکند و در حرف‌هایش کمتر شعار بدهد. حرف‌های آقای راستگو، خیلی به دل علیرضا نشست. او از همان روزهای اول کارش به فکر اجرای ایده‌های بکر و تأثیرگذار بود. به ذهنش رسید که بچه‌های پایهٔ پنجم را برای یک بازدید علمی‌ـتفریحی به تهران ببرد. خودش تا آن روز به تهران نرفته بود اما این ایده آن‌قدر برایش مهم بود که آن را با مدیر مدرسه در میان گذاشت. او ایدهٔ علیرضا را پسندید و از وی خواست که جزئیات طرحش را بنویسد.

علیرضا همهٔ کارهایی را که لازم بود قبل از سفر، حین سفر و بعد از سفر انجام شود، به‌دقت روی کاغذ آورد. برنامه‌ریزی‌اش بسیار دقیق بود. مدیر مدرسه که آن همه نکته‌سنجی را در برنامه‌های علیرضا مشاهده کرد، مجوز این سفر را از اداره گرفت.

یک روز صبح زود، مینی‌بوس آمد تا دانش‌آموزان پایهٔ پنجم مدرسهٔ ابتدایی شهید محمد منتظری نصرآباد را برای بازدید علمی-تفریحی به تهران ببرد. تقریباً همهٔ اهالی روستا، از جمله پدران و مادران، به بدرقهٔ بچه‌ها آمده بودند. رانندهٔ مینی‌بوس، که خودش اهل کاشان بود، با دیدن کارهای آقامعلم جوان به وجد آمده بود. همکاری او با آقامعلم بی‌نظیر بود. او به جز رانندگی، معاون آقامعلم هم شده بود و نهایت همدلی و همراهی را با او و بچه‌ها می‌کرد.

به این ترتیب، بچه‌ها با سلام و صلوات و خنده‌هایی که از ته دل می‌کردند، راهی تهران شدند.

ارزیابی علیرضا از آن سفر، خارج از حدّ تصوّرش بود. به نظر می‌رسید که کارها بهتر از آنچه او فکر می‌کرد، انجام گرفته است.

آن سفر چیزی نبود که مدیر مدرسه بتواند پنهانش کند. همهٔ کسانی که از سفر اطلاع پیدا کرده و شادی و نشاط بچه‌ها را دیده بودند، از آن کار به عنوان موفقیتی بزرگ و مهم برای یک مربی تربیتی یاد می‌کردند.

چند روز بعد از اینکه علیرضا از گردش علمی-تفریحی با بچه‌ها برگشت، مدیر دبیرستان در اداره او را دید و گفت:

– شما چطور دست‌تنها این همه دانش‌آموز را به سفر بردی و سالم و شاداب برگرداندی؟ در حالی که خودت هیچ‌وقت به تهران نرفته بودی! کاش به دبیرستان ما می‌آمدی.

۲۳

پس از بازگشایی دانشگاه‌ها در زمستان سال ۱۳۶۲، علیرضا در رشتهٔ علوم تربیتی در دانشگاه شهید بهشتی پذیرفته شد. او بعدها فهمید که در گروه آزمایشی و

تقسیم‌بندی‌های آزمون ورودی منطقه‌ای، رتبهٔ کنکورش زیر صد بوده است. در آن زمان هنوز مدرســـه و معلمی برایش جذابیت زیادی داشت و می‌دانست که دلش برای بچه‌ها تنگ می‌شود. باید مدرسه را رها می‌کرد. رئیس اداره استعفایش را نپذیرفت. او که دانشـــگاه را در ســـال‌های قبل از انقـــلاب تمام کرده بود، به علیرضا در انتخاب واحدهای درسی‌اش کمک کرد؛ طوری که وقتش در دانشگاه تلف نشـــود. با راهنمایی‌های او علیرضا برنامهٔ درسی‌اش را تا روز سه‌شنبهٔ هر هفته تنظیم کرد. دانشگاه شهید بهشتی خوابگاه نداشت. برای همین، او اتاقی در یک مســـافرخانه در میدان راه‌آهن تهران برای روزهای اول هفته اجاره کرد و با شـــوق فراوان و انگیزهٔ بسیار برای خواندن درس‌ها آماده شد. هفتهٔ دوم تحصیل در دانشـــگاه با روحانی مسنّی که از قم به تهران می‌آمد و معارف اسلامی درس می‌داد، آشنا شد. دانشجویان با آن روحانی ارتباط چندانی نداشتند اما علیرضا که با فضای حوزهٔ علمیه و بزرگان آن از نزدیک آشـــنا بود، خیلی زود با او دوست شد. حاج‌آقا عصر روزهای سه‌شنبه بعد از کلاس به قم می‌رفت. او که با ماشین شخصی‌اش به دانشـــگاه می‌آمد، وقتی فهمید علیرضا هم عصرهای سه‌شنبه به قم می‌رود، خیلی خوشـــحال شد و از او دعوت کرد که با هم همراه شوند. این بهترین فرصت برای یادگیری بود که می‌توانست برای علیرضا پیش بیاید.

برخورد صمیمانه و رفتار متواضعانهٔ علیرضا موجب شـــد که خیلی زود دوستان زیادی در دانشگاه پیدا کند. فضای دانشجویی به‌مراتب پیچیده‌تر و عمیق‌تر از فضای سیاسی دبیرستان بود. گروه‌های مختلف سیاسی به طور جدی‌تری به دنبال یارگیری بودند و برخوردهای ساده و دوستانهٔ علیرضا همهٔ آن‌ها را وسوسه می‌کرد که او را به سمت خود بکشند. علیرضا بنا به تجربهٔ قبلی خود، با آن‌ها به‌گرمی سخن می‌گفت، اما فاصله‌اش را همچنان با همه حفظ می‌کرد. او اصول خودش را داشت و دوستان تازه‌اش خیلی زود می‌فهمیدند که این جوان به‌ظاهر ســـادهٔ شهرستانی، که پیراهن گشادش را مثل خیلی از بچه‌های مذهبی دههٔ شصت روی شلوارش می‌اندازد، خیلی زرنگ‌تر و پیچیده‌تر از آن است که آن‌ها تصوّرش را می‌کردند!

پس از مدتی انتظار، وقتی نوبت به علیرضا رسید و او توانست از خوابگاه دانشجویی استفاده کند، بعضی از مشکلاتش حل شد. از آن پس، خوابگاه شهید ملکیان در خیابان خردمند جنوبی محل زندگی علیرضا بود. همان ترم اول، معدل عالی‌اش استادان و دانشجویان را مجاب کرد که با دانشجویی سروکار دارند که عاشقانه به دنبال کسب دانش است. مستقر شدن در خوابگاه انگیزهٔ علیرضا را برای پژوهش در مسائل آموزشی تقویت کرد. یک روز که برای رفتن به خوابگاه از خیابان ایرانشهر شمالی رد می‌شد، تابلوی رنگ‌پریده‌ای در سردر ساختمان بزرگی توجهش را جلب کرد: «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی». از سر کنجکاوی از نگهبان، که جوانی خوش‌صحبت و خوش‌اخلاق بود، خواست که او را به کتابخانه راهنمایی کند. کتابخانهٔ سازمان گنجینه‌ای از منابع تاریخی و علمی بود که او با اشتیاق به دنبال آن‌ها می‌گشت. علیرضا متوجه شد که مؤلفان کتاب‌های درسی و سردبیران مجلات رشد همگی در آن سازمان مشغول به کارند. همراهی کارکنان سازمان و مساعدت کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی با او، امکان استفاده از کتابخانهٔ سازمان را برایش فراهم کرد. به‌علاوه، فضای علمی سازمان پژوهش و حضور چهره‌های علمی مطرح و شناخته شده در آنجا باعث شد که علیرضا رفت‌وآمد به آن سازمان را بیشتر کند. او حتی برای پروژهٔ درسی «راهنمایی و مشاورهٔ شغلی»، موضوعی را انتخاب کرد که برای مدیران سازمان قابل استفاده و سودمند بود. عنوان پروژهٔ او این بود: «آیا کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی از شغل خود رضایت دارند؟»

علیرضا از ترم دوم به بعد، همهٔ ترم‌ها را با ۲۴ واحد درسی گذراند و پس از سه سال و نیم تحصیل، با رتبهٔ اول از دانشگاه شهید بهشتی فارغ‌التحصیل شد و به همین سبب، از رئیس آن دانشگاه، نایب‌رئیس شورای عالی انقلاب فرهنگی و رئیس مجلس شورای اسلامی تقدیرنامه دریافت کرد. او اولین دانشجوی بعد از انقلاب بود که با ورودی‌های پیش از انقلاب فارغ‌التحصیل می‌شد.

در مراسم فارغ‌التحصیلی‌اش، آقای هاشمی رفسنجانی پس از ایراد سخنرانی،

لوح تقدیر دانشجویان ممتاز را به آن‌ها اعطا کرد. وقتی نوبت به علیرضا رسید، آقای هاشمی در حالی که لبخند بر لب داشت با لحن صمیمانه‌ای به او گفت:

ـ امیدوارم در آینده دانشمند بزرگی شوید.

۲۴

در سال سوم دانشگاه، یکی از استادانش، خیلی زود خصوصیات برجستهٔ علیرضا را تشـــخیص داد. او که به طور پاره‌وقت در دانشـــگاه تدریس می‌کرد، مشغلهٔ اصلی‌اش مشاورت نخســـت‌وزیر و ریاست «دفتر شوراها و مجامع عمومی» به نمایندگی از نخســـت‌وزیر بود. استاد او مدت‌ها بود به دنبال کسی می‌گشت که شایستگی دبیری کمیسیون شوراها و مجامع عمومی را داشته باشد. حاضرجواب بودن علیرضا در پرسش‌های کلاسی و اطلاعات وسیع او دربارهٔ موضوع درس با عنوان «نهادهای انقلاب اســـلامی»، مذهبی بودن و ادب و اخلاق و تواضعش به اضافهٔ اطلاعات بیشـــتری که اســـتاد از او به دست آورده بود، موجب شد که یـــک روز خارج از کلاس درس با علیرضا حـــرف بزند و او را به همکاری در نخست‌وزیری دعوت کند.

علیرضا کمتر از یک ســـال دیگر فارغ‌التحصیل می‌شـــد و تا زمان شـــروع دورهٔ کارشناسی ارشد، فرصتی داشت و می‌توانست این کار پاره‌وقت را بپذیرد. جذابیتی هم که در گفتار و رفتار دوستانهٔ استاد بود، باعث شد این همکاری آغاز شود و تا پایان دورهٔ کارشناسی ارشد علیرضا در دانشگاه تربیت مدرس ادامه یابد.

علیرضا به عنوان دبیر شـــورا وارد نخســـت‌وزیری شد. وظیفهٔ اصلی‌اش تهیهٔ صورت‌جلسه‌ها، گرفتن گزارش‌ها و پیگیری کارهای مربوط به شورا بود. حضور در نخست‌وزیری برای او جذاب و آموزنده بود؛ چون مهم‌ترین آدم‌های کشور به آنجا رفت‌وآمد می‌کردند و بحث در مورد موضوع‌های مختلف، بسیار جدی‌تر و عمیق‌تر از درس‌های دانشگاه بود.

سادگی و بی‌آلایشی مسئولان کشور در آن جلسات به‌خوبی مشهود بود. یکی

از کســـانی که در همان روزهای اول توجه علیرضا را به خود جلب کرد، دکتر حســـن حبیبی بود که با چهره‌ای آرام و چشـــمانی مهربان با گرمی در راهروی منتهی به محل جلســـهٔ هیئت دولت با علیرضا روبه‌رو شد. برخورد دکتر حبیبی در همان لحظهٔ اول آن‌قدر صمیمی بود که علیرضا به او پیشـــنهاد کرد در حمل بخشی از پوشه‌های سنگینی که با خودش به جلسه می‌برد، کمکش کند و دکتر حبیبی با خوش‌رویی و سپاسگزاری از او، این کمک را پذیرفت.

حضور در نخســـت‌وزیری برای علیرضا موقعیتی استثنایی بود؛ تجربه‌ای که برای او فرصت عمیق و بی‌نظیری برای یادگیری فراهم می‌کرد. علیرضا در واقع با هستهٔ اصلی قدرت در جامعه، دولت‌داری و ادارهٔ کشور آشنا و مواجه شده بود و هم‌زمان در همهٔ پروژه‌های عمرانی شهر حضوری فعال داشت.

یکی از مهم‌ترین کارهایی که علیرضا برای هم‌شهری‌هایش انجام داد، پیگیری پروسهٔ شهرستان شدن آران و بیدگل بود. او با توجه به مدل انجام این کار برای میبد، با برقراری ارتباطات منظم و پیگیری‌های مستمر خود، در این راه مؤثر بود. این کار، مزایای زیادی برای آن شهر داشت.

پس از حدود دو ســـال فعالیت در نخست‌وزیری، علیرضا به نتیجه رسید که مدیران مهم کشور هرکدام مسئولیت بزرگی به عهده دارند، و با خود می‌اندیشید که وظیفهٔ دانشجویی مانند او چیست.

علیرضا آن روزها با جدیت به دنبال مطالعه و تحقیق دربارهٔ موضوع پایان‌نامه‌اش، یعنی آموزش‌وپرورش ژاپن بود. آشنایی گسترده با دیدگاه‌ها و تجربه‌های دکتر محمدعلی طوســـی دربارهٔ ژاپن و راهنمایی‌ها و کمک‌های شخصی او موجب شد که او موضوع پروژهٔ کارشناســـی خود را نیز با محوریت آموزش‌وپرورش ژاپن انتخاب کند. از نظر علیرضا، مشکلات پس از جنگ در ژاپن و راه‌حل‌هایی که ژاپنی‌ها برای این مشکلات یافته بودند، می‌توانست حاوی تجربه‌های بسیار گران‌بهایی برای محققان ایرانی باشد. او با همهٔ وجودش جنگ را لمس کرده بود. دوستان صمیمی‌اش در جنگ شهید شده بودند و بالاخره پس از جنگ، با صدها

مشکل و مسئله روبه‌رو بود که بخشی از آن‌ها به آموزش‌وپرورش بر می‌گشت. او که این مسیر را انتخاب کرده بود، چه وظیفه‌ای داشت؟

ورود جدی‌تر علیرضا به مسائل آموزش‌وپرورش و به‌ویژه پژوهش گستردهٔ او دربارهٔ آموزش‌وپرورش ژاپن موجب شد که «مطالعهٔ آموزش‌وپرورش ایران و ژاپن» را به عنوان موضوع پایان‌نامهٔ دورهٔ کارشناسی ارشد خود انتخاب کند. پس از دفاع از این پایان‌نامه، که در ۴۶۰ صفحه تدوین شده بود، او با رتبهٔ اول از دانشگاه تربیت مدرس فارغ‌التحصیل شد. بعدها پایان‌نامه‌اش به عنوان پژوهش شایستهٔ تقدیر از طرف وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی معرفی شد. در این زمان، نگرانی از آیندهٔ ایران و تمایل به انجام دادن کاری برای آموزش‌وپرورش، همهٔ فکر و ذهن علیرضا را به خود مشغول کرده بود. دفاع از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد و شروع دورهٔ دکترا، جایگاه شغلی او را در نخست‌وزیری تثبیت می‌کرد، اما پس از سه سال به این نتیجه رسیده بود که با وجود تجربه‌های بسیار ارزنده‌ای که از کار در نخست‌وزیری کسب کرده بود، بهتر است به پژوهش بپردازد و فعالیت در امور اجرایی و اداری و سیاسی را به افراد باصلاحیت دیگری واگذارد.

پذیرفته شدن تقاضایش برای عضویت در هیئت علمی مدرسهٔ عالی علوم کاشان و انجام خدمت سربازی در آنجا برای او بهانهٔ بسیار خوبی بود که جدی‌تر به تحصیل و تدریس بپردازد. با تحویل دولت به آقای هاشمی رفسنجانی و تغییر تشکیلات دفتر نخست‌وزیری به ریاست جمهوری، دلایل او برای رفتن از آنجا بیشتر شد. پس استعفای خود را تقدیم کرد. با استاد و دیگر دوستانش خداحافظی کرد و با مهربانی و شیرین‌زبانی خاص خود آن‌ها را متقاعد کرد که باید به کاشان برود و برای ادامهٔ تحصیل در دورهٔ دکتری آماده شود.

۲۵

پس از چندی، علیرضا در آزمون دورهٔ دکتری وزارت علوم قبول شد. او برای تحصیل در این دوره چند گزینه پیش رو داشت؛ می‌توانست به دانشگاه سوربن

فرانســـه برود. تحصیل دکتر شریعتی در آن دانشگاه و نکات و خاطراتی که در سخنرانی‌ها و کتاب‌های او دربارهٔ آن دانشگاه شنیده بود، برایش جذاب و درخور توجه بود. پس مدت شـــش ماه به آموختن زبان فرانســـه پرداخت و آن زبان را بسیار عمیق و جذّاب یافت، امّا ته دلش از این انتخاب راضی نبود.

مقدمات ســـفر او به کانادا برای ورود به دانشگاه معتبر تورنتو نیز فراهم بود. مســـئولان وزارت علوم خیلی دوستانه و دلســـوزانه به او گفته بودند که امکان اســـتفاده از بورسیه برای دانشگاه کانادایی فراهم اســـت و او به‌راحتی و بدون مشـــکل می‌تواند ظرف ۳ تا ۴ سال، تحصیلش را تمام کند و با مدرک دکترا به ایران بازگردد.

اما روح جســـت‌وجوگر علیرضا در جایی دیگر پرواز می‌کرد. او به رغم همهٔ ســـختی‌ها و مرارت‌های احتمالی، ژاپن را برای ادامـــهٔ تحصیل انتخاب کرد. با شـــناختی که از طریق مطالعه و گفت‌وگو با افراد مختلف به دســـت آورده بود، دلش راضی نمی‌شـــد که به کانادا و فرانسه برود. موضوع پژوهش او ژاپن بود و مایل نبود پژوهش خود را در شرایط فرهنگی و اجتماعی متفاوتی دنبال کند.

در این میان، پیشرفت‌ها و خصوصیات فرهنگی ژاپن کفهٔ انتخاب را به نفع آن کشور سنگین می‌کرد. اولین و مهم‌ترین مشکلات او برای رفتن به ژاپن، زبان بسیار سخت ژاپنی بود. از همان آغاز با هر کس که مشورت می‌کرد، به او دربارهٔ مشکل بزرگ یاد گرفتن زبان ژاپنی هشدار می‌داد؛ به‌خصوص اینکه او می‌خواست ژاپنی را طوری یاد بگیرد که بتواند از آن در مطالعاتش در حوزهٔ علوم انسانی استفاده کند. مسئلهٔ بعدی این بود که اصلاً وزارت علوم ایران تحصیل در ژاپن را به دانشجویان بورسیه‌ای علوم انسانی توصیه نمی‌کرد، اما علیرضا با سرسختی‌ای که برای رسیدن به هدف داشـــت، همهٔ این موانع را کوچک و بی‌اهمیت می‌شمرد. او با راهنمایی اســـتاد خود، دکتر محمدعلی طوســـی، نامه‌ای به یکی از دانشگاه‌های معتبر ژاپن نوشـــت. دولت ژاپن هر سال تعداد کمی را بورسیه می‌کرد، اما از جمله موانع بر سر راه کسب این بورسیه، شرایط سخت، مصاحبهٔ جدی و آزمون مهمی بود که از

متقاضیان می‌گرفتند. علیرضا به خدا توکل کرد و همهٔ آن شرایط سخت را پذیرفت و در نهایت، در آن آزمون هم پذیرفته شد. بنابراین، از بورسیه دورهٔ دکتری وزارت علوم چشم‌پوشی کرد و آمادهٔ رفتن به ژاپن شد.

او شـــش ماه پس از اعلام آمادگی و انجام دادن کارهـــای مقدماتی دیگر، از وزارت علوم ژاپن نامه‌ای دریافت کرد که در آن مشـــخص شده بود دولت ژاپن با بورسیهٔ او در دورهٔ دکتری موافق است. علیرضا می‌بایست در اکتبر سال ۱۹۹۴ خود را به دانشگاه ناگویا معرفی می‌کرد تا برای یادگیری زبان ژاپنی و آغاز دورهٔ یک‌سالهٔ تحقیقاتی آماده شود.

مســـئولان دانشگاه ناگویا در نامه‌ای بسیار دقیق و مفصل، همه‌چیز را برای او توضیـــح داده بودند: هزینهٔ تحصیل، پژوهش‌های ســـالانه‌ای که به او می‌دادند، نشانی خوابگاه و ... .

حالا او باید مسئولان مربوطه را در وزارت علوم ایران متقاعد می‌کرد که همهٔ تلاشـــش را برای تحصیل در رشتهٔ علوم انســـانی در ژاپن خواهد کرد و دورهٔ دکتری را با موفقیت به پایان خواهد رساند و البته این کار با وجود نامهٔ وزارت علوم ژاپن و دانشگاه ناگویا کار دشواری نبود.

۲۶

دست مهربان مادرش را بوســـید. خیلی سعی کرد بر احساساتش غلبه کند، اما اشـــک امانش نمی‌داد. مادر از صمیم دل برایش دعا می‌کرد. علیرضا ۲۸ ســـاله بود، اما در مقابل مادر همچنان خود را کودکی خردســـال احســـاس می‌کرد. با چشم‌هایی اشک‌آلود به آغوش پدرش پناه برد. پدر که همچنان قرص و محکم بود، شانه‌های علیرضا را در دست‌هایش گرفت و آرام در گوشش گفت:

– علیرضا، پســـرم! من در زندگی به تو خیلی زحمت داده‌ام، ولی بدان که جز خدا و تو کســـی را ندارم. فقط یک چیز می‌توانم به تو بگویم: رابطهٔ دوستانه‌ات را با خدا حفظ کن!

علیرضـــا با خواهران و برادران و همهٔ کســـانی که به بدرقـــه‌اش آمده بودند، خداحافظی کرد و راهی تهران شد. حرف‌های پدر و احساسات مادرش آن‌قدر عمیق بود که در طول راه بارها و بارها به آن‌ها اندیشید و از ته دل گریه کرد.

بـــه تهران که رســـید باید به ســـفارت ژاپن می‌رفت. او و تعـــداد دیگری از دانشـــجویان اعزامی به ژاپن مهمان سفیر ژاپن بودند. سفیر ضمن استقبال گرم، به آن‌ها توصیه‌های مهم و خوبی کرد. بعد هم با تشـــریفات خاصی آن‌ها را به فرودگاه مهرآباد بردند و مانند مهمانان ویژه پس از پذیرایی، بدرقه‌شان کردند.

هواپیمای بوئینگ ۷۴۷ ایران‌ایر رأس ســـاعت ۸ شـــب از زمین برخاســـت. علیرضا در طول ۱۴ ساعت پرواز در خواب و بیداری و رؤیا به گذشته و آینده می‌اندیشید. وقتی هواپیما در محوطهٔ فرودگاه ناریتا به زمین نشست و درهایش باز شـــد، دنیای شـــگفت‌انگیزی در مقابل روی او قرار داشت، اما او زبان ژاپنی نمی‌دانست و این برایش بسیار دلهره‌آور بود.

کســـی که بیشترین ایام عمرش را در کویر گذرانده بود، اکنون وارد سرزمینی سرسبز و خرم شـــده بود. باران نم‌نم می‌بارید و نسیم خنکی در فرودگاه ناریتا می‌وزید. در ســـالن فـــرودگاه، خانم جوانـــی منتظرش بـــود؛ او تابلویی با نام «سرکارآرانی» در دست گرفته و گوشه‌ای ایستاده بود. وقتی علیرضا به سمت او رفت، خانم جوان کـــه از آن پس راهنمایش بود، با احترام و ادب مخصوص و نجابتی که در ســـیمای زنان شرقی می‌توان دید، دست‌هایش را به هم چسباند و به او تعظیم کرد. خانم راهنما که خیلی روان و سلیس انگلیسی حرف می‌زد، او و گروه دیگری از دانشجویان ورودی را با عزت و احترام به هتل راهنمایی کرد.

در کنار تخت او در هتل، یادداشت محبت‌آمیزی نوشته بودند. گروه‌های داوطلبانه‌ای که در ژاپن علاقه‌مند به خدمت کردن به دانشجویان خارجی هستند، شمارهٔ تماس خود را برایش گذاشته بودند. مقداری بیسکویت و شکلات هم در کنار یادداشتشان بود. علیرضا پشت بستهٔ شکلات را خواند و از دقت نظر میزبان‌های خود خوشحال شد. آن‌ها حتی برای هدیه دادن شکلات هم شئونات شرعی را رعایت کرده بودند.

فردای آن روز، علیرضا را با قطار به شهر ناگویا بردند؛ جایی که استاد راهنما در ایستگاه منتظرش بود. علیرضا دو هفتهٔ اول اقامتش را با اشتیاق فراوان در جست‌وجوی کشف شیوهٔ زندگی در ژاپن بود. دوچرخه‌ای خرید و شهر را خیابان به خیابان و کوچه به کوچه گشت. او مانند محققی که فهرست وارسی به همراه داشته باشد، همهٔ سؤالات خود را کنترل می‌کرد: آیا ژاپنی‌ها سخت‌کوش‌اند؟ آیا مهربان‌اند؟ نظم و انضباطشان چگونه است؟ و ...

در طول دو هفته‌ای که با دقت و وسواس مشغول وارسی فرهنگ ژاپنی‌ها بود، کمتر در آن سیستم بی‌نظمی می‌دید. در همان زمان، زوج مسنّی که داوطلبانه به علیرضا سر می‌زدند، از او دعوت کردند که برای دیدن شهرهای مختلف ژاپن همراهشان برود.

علیرضا می‌دید که نظم ژاپن آن‌چنان است که اگر کسی زبان ژاپنی هم بلد نباشد، زندگی‌اش در آنجا به‌راحتی و آسودگی می‌گذرد. با وجود این، با جدیت مشغول یادگیری زبان دشوار ژاپنی شد. هر چه جلوتر می‌رفت، می‌دید که یادگیری زبان سخت‌تر و سرعت عمل او کمتر می‌شود، اما مأیوس نشد. هدفی را انتخاب کرده بود و باید همهٔ سختی‌های رسیدن به آن را تحمل می‌کرد. گاهی از معلمان زبانش می‌پرسید:

– پس من کی می‌توانم صحبت کنم؟

و آن‌ها با شوخی و مهربانی می‌گفتند:

– هروقت که به زبان ژاپنی خواب ببینی!

بالاخره پس از چهار پنج ماه خواب دید و قفل زبانش شکست. دیگر می‌توانست با همه ارتباط برقرار کند. ژاپنی‌ها با او نهایت همکاری را می‌کردند و همین باعث شد که روزبه‌روز در یادگیری زبان موفق‌تر شود.

حالا او باید دورهٔ یک‌سالهٔ تحقیقاتی خود را آغاز می‌کرد. در این دوره باید به دانشگاه ثابت می‌شد که دانشجو واقعاً برای تحقیق آمده است و قصد او گرفتن مدرک نیست. روزی استاد راهنمایش از او پرسید که چه موضوعی را برای تحقیق انتخاب کرده است و علیرضا با بیانی شورانگیز گفت:

– نمی‌خواهم برای تحقیق به کتابخانه بروم! بسیار مشتاقم که هر روز به مدرسه بروم و با همهٔ سلول‌های بدنم تربیت ژاپنی را احساس کنم!

بیان علیرضا چنان صادقانه و بااحســـاس بود که استاد راهنمایش تحت‌تأثیر قرار گرفت و از آن استقبال کرد؛ بنابراین، علیرضا خیلی زود وارد مرحلهٔ تحقیقات میدانی شد. پس از اینکه به یاری خدا همهٔ مقدمات برایش فراهم شد، کار پژوهشی خود را در یک مدرسهٔ دوست‌داشتنی نزدیک ایستگاه مرکزی ناگویا آغاز کرد. علیرضا از دورهٔ کارشناسی به تعلیم‌وتربیت ژاپنی علاقه‌مند شده بود. یکی از موضوعات بسیار مهمی که برایش بسیار الهام‌بخش بود، موضوع پرورش حرفه‌ای معلمان در کلاس درس و مدرسه بود که استاد ماکی ماسامی[1]، عضو برجستهٔ پژوهشگاه تعلیم و تربیت وزارت علوم ژاپن، دربارهٔ آن مقاله‌های متعددی نوشته بود.

علیرضا با اشتیاق بسیار به مطالعهٔ این ایده پرداخت و در دورهٔ یک‌سالهٔ تحقیقات به جای اینکه یک مقاله بنویســـد، سه مقاله به سه زبان ژاپنی، فارسی و انگلیسی منتشر کرد. بنابراین، به‌راحتی وارد دورهٔ دکتری شد و تحصیل را آغاز کرد.

۲۷

در میانهٔ تحصیل در دورهٔ دکتری، علیرضا برای دیدار با خانواده به ایران بازگشت. دو روز قبل از اینکه سفرش به پایان برسد و به ژاپن برگردد، ساعت از ده شب گذشـــته بود که یکی از افراد معتمد او و خانواده‌اش، به خانه‌شان آمد. علیرضا همواره برای او احترام خاصی قائل بود. آن شـــب حاج‌آقا تا دیروقت نشست و دربارهٔ مسائل مختلف با علیرضا و پدرش حرف زد. اواخر شب بود که بی‌مقدمه و خیلی صمیمانه رو کرد به علیرضا و گفت:

– علیرضا، به لطف خدا در شرایطی هستی که باید ازدواج کنی.

پدر و مادر علیرضا با خوشـــحالی از این حرف اســـتقبال کردند. علیرضا هم لبخندی زد و گفت:

– ان‌شاءالله حاج‌آقا!

1. Maki Masami

حاج‌آقا پرسید:

– اگر من یک خانوادهٔ بسیار خوب و مؤمن و نجیب سراغ داشته باشم، شما اقدام می‌کنی؟

علیرضا همچنان لبخندزنان گفت:

– چرا که نه!

حاج‌آقا هم بدون مکث گفت:

– گوشی تلفن را بده به من!

علیرضا با شوخی و خنده گفت:

– الآن دیروقت است. بگذارید برای یک وقت دیگر!

حاج‌آقا گفت:

ـ حاج‌جوادآقا فقط یک دختر دارد. مرد مؤمن و شریفی است و خانوادهٔ محترمی هم دارد که همهٔ شهر آن‌ها را می‌شناسند. شما می‌توانید یار و همراه یکدیگر باشید.

علیرضا از شنیدن نام حاج‌جوادآقا تعجب کرد؛ چون درست چند روز پیش از آن، رایزن فرهنگی سفارت ژاپن برای خریدن چند قطعه فرش در ایران به دنبال فرش‌فروشی منصف می‌گشت و علیرضا ضمن تعریف از حاج‌جوادآقا، نشانی او را داده بود.

حاج‌آقا پس از احوال‌پرسی گرم و دوستانه با حاج‌جوادآقا گفت:

ـ فرض کنید که امشب من با شما تماس گرفته‌ام تا دخترتان را برای پسر خودم خواستگاری کنم. علیرضا مثل پسر من است. فردا خدمت شما می‌رسند. خداحافظ!

پدر و مادر علیرضا بسیار خوشحال بودند. مادر علیرضا از حاج‌آقا تشکر کرد و گفت:

– ما ان‌شاءالله فردا به همراه همشیرهٔ علیرضا در تهران به خانهٔ حاج‌جوادآقا می‌رویم.

علیرضا با تعجب و ذوق‌زدگی پرسید:

– فردا؟

حاج‌آقا با مهربانی خندید و گفت:

– بله، فردا. فردا روز خیلی خوبی است. از بزرگ‌ترها، حاج عمو مصطفی هم همراه شما می‌آید.

فردای آن روز علیرضا و خانواده‌اش به خانهٔ حاج‌جوادآقا رفتند. آن‌ها ساعتی آنجا بودند و در فضایی بسیار عاطفی و گرم با خانوادهٔ حاج‌جوادآقا آشنا شدند. حاج‌جوادآقا به علیرضا نگفت که صبح همان روز از رایزن فرهنگی سفارت ژاپن که به مغازه‌اش رفته بود، اطلاعات زیادی دربارهٔ علیرضا گرفته است! همین‌طور نگفت که از چند جا هم دربارهٔ او پرس‌وجو کرده است. او با شناختی که از علیرضا داشت و اطلاعات تازه‌ای که دربارهٔ او و زندگی‌اش در خارج از کشور به دست آورده بود، می‌دانست که جوانی شایسته است. پس، رو کرد به علیرضا و گفت:

– کتاب زندگی ما یک صفحه بیشتر ندارد. ما هستیم و این یک دختر! تا خدا چه بخواهد!

آن روز در راه بازگشت از خانهٔ حاج‌جوادآقا، مادر و خواهر علیرضا دائم از کمالات دختر حاج‌جوادآقا و خانوادهٔ او حرف می‌زدند. وقتی به خانه رسیدند، تلفن زنگ زد.

خواهرش اسما گفت:

– حاج‌جوادآقاست.

علیرضا گوشی را برداشت؛ حاج جوادآقا بود. او پس از احوال‌پرسی خیلی مهربانانه گفت:

ـ باباجون، من شما را به پسری قبول کردم!

بغض گلوی علیرضا را گرفته بود. آن جمله برایش ارزش و حرمت بسیار داشت. در پاسخ به حاج‌جوادآقا، خدا جملاتی را در دهان علیرضا گذاشت که بعدها ارزش آن‌ها را فهمید.

او گفت:

ـ آسید جوادآقا، شما همان‌طور که دختر خود را شوهر می‌دهید، گویی پسرتان را هم زن می‌دهید؛ همه چیز در اختیار شماست!

صبح روز یکشنبه علیرضا حلقه‌ای برای نامزد خود برد. ناهار را هم با خانوادهٔ حاج‌جوادآقـــا خورد و در راه فرودگاه مهرآباد، در حوالی میدان آرژانتین صفحهٔ سفیدی را برای آماده‌سازی وکالت به حاج‌جوادآقا امضا کرد و گفت:

– حاج‌آقا، هرطور صـــلاح می‌دانید عمل کنید.حاج‌آقا تا فرودگاه او را بدرقه کرد و علیرضا این بار با روحیه‌ای با نشاط‌تر، از مهرآباد تهران به پرواز درآمد.

ســـال بعد با همسرش به ژاپن برگشت. همسرش کارشناسی شیمی خوانده و رشـــتهٔ محیط زیست را که بسیار دوست داشت در دورهٔ کارشناسی ارشد دنبال کرده بود. به خوبی به زبان انگلیسی تسلط داشت و با شناختی که پس از ازدواج با علیرضا از ژاپن پیدا کرده بود، انگیزهٔ بالایی برای یادگیری زبان ژاپنی داشت.

همســـرش خیلی زود متوجه شد که فرهنگ آن جامعه، حساسیت بی‌نظیری به محیط زیست دارد. حساسیتی که کمتر در جامعه‌ای دیگر می‌توان پیدا کرد. موضـــوع زباله، آب و فاضلاب و تخصص او که آلودگی آب‌های دریایی بود، همـــه دغدغه‌هایی بود که به شـــکل فوق‌العاده مهمـــی در ژاپن می‌دید. این‌ها همگی دلایلی بود که او حالا با پشـــتکاری وصف‌ناپذیر به خوبی زبان ژاپنی را بیاموزد.

با استعداد و اشتیاقی که داشـــت با تیم تخصصی «پروفسور اوکاموتو» پروژهٔ بزرگی را در زمینهٔ محیط زیست آغاز کرد.

محیط امن و آرام و روحیهٔ قانون‌مند و منظم ژاپن به مذاق همسر علیرضا بسیار خوش آمده بود.

علیرضا از صمیم قلب خدا را شـــکرکرد از اینکه همســـرش همپای او امکان یادگیری و تلاش در زمینهٔ تخصصی علائق خود را در ژاپن پیدا کرده بود، بسیار خوشحال و شادکام بود.

۲۸

دو سال بعد، او دکترای تخصصی خود را در رشتهٔ آموزش تطبیقی و بین‌المللی از دانشگاه ناگویای ژاپن گرفت. عنوان پایان‌نامه‌اش «درس‌پژوهی و توانمندسازی معلمان» بود؛ پایان‌نامه‌ای در ۳۶۵ صفحه به زبان ژاپنی که حیرت ژاپنی‌ها را هم برانگیخت. او پس از دفاع از پایان‌نامه‌اش بی‌درنگ به ایران بازگشت.

او در مهرماه ۱۳۸۳ به عنوان «پژوهشگر برگزیدهٔ انجمن توسعهٔ علم ژاپن» انتخاب شد و در سال ۱۳۸۵ فوق‌دکترای خود را در «روش‌های بهسازی آموزش» در دانشگاه ناگویا به پایان رساند.

او از جمله بنیان‌گذاران انجمن جهانی درس‌پژوهی و عضو هیئت‌تحریریهٔ مجلهٔ بین‌المللی *درس‌پژوهی* است و تا کنون بیش از صد مقاله و کتاب به زبان فارسی، ژاپنی و انگلیسی منتشر کرده است.

ژاپنی‌ها به سرکارآرانی، که تازه پنجاه‌سالگی را پشت سرگذاشته است، می‌گویند:

– تو پنجاه‌ساله‌ای، اما به اندازهٔ سه نفر آدم پنجاه‌ساله کار کرده‌ای! یعنی به اندازهٔ ۱۵۰ سال زندگی!

روایت مکتوب سرکارآرانی از ورودش به دورهٔ عالی تحقیقات در دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه ناگویا جذاب و خواندنی است. این روایت، شروع خوبی برای گفت‌وگوهای بخش دوم کتاب است. سرکارآرانی در مقدمهٔ کتاب ایشی کاوا[1] که به فارسی ترجمه شده، می‌نویسد[2]:

«در خرداد ۱۳۶۲ دیپلم گرفتم و در آبان‌ماه همان سال، تدریس را در مدرسهٔ ابتدایی روستای نصرآباد، از توابع شهرستان آران و بیدگل، آغاز کردم. دورهٔ آموزشی خاصی ندیده بودم و تفاوت میان روش‌های آموزش کودک و بزرگسال را نیز به‌خوبی درک نمی‌کردم، اما از بودن در کلاس درس و همراهی با بچه‌ها حس خوبی داشتم؛ حس خوبی که پس از سی سال هنوز گاهی سراسر وجودم را تسخیر می‌کند. این حس شوق‌انگیز در فروردین سال ۱۳۷۴ هم به سراغم آمد؛ زمانی که دورهٔ زبان ژاپنی را در

1. Ishikawa Yoshitaka

۲. محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۹۴) مقدمهٔ محمدرضا سرکارآرانی، معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر، نوشتهٔ ایشی کاوا، یوشی‌تاکا، ترجمهٔ علیرضا رضایی، تهران، مرکز نوآوری‌های مرآت

دانشگاه ناگویا به پایان رسانده بودم و به عنوان دانشجوی دورهٔ عالی تحقیقات، وارد دورهٔ تحصیلات تکمیلی دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه ناگویا می‌شدم.

استادم در اولین نشست رسمی، از من پرسید:

– در اینجا می‌خواهید چه کار کنید؟

بی‌درنگ، بخش‌های اصلی طرح تحقیقم را در ذهن مرور کردم و گفتم:

– در ایران بسیاری از معلمان– مثل خود من– بدون اینکه آموزش‌های حرفه‌ای کافی ببینند، معلم شـــده‌اند. می‌خواهم به همکارانم در ایران، که به خاطر شرایط خاص کشـــور، از جمله جنگ، بدون دریافت آموزش‌های لازم معلم شـــده‌اند، خدمتی کنم.

بی‌درنگ گفت:

– شما به عنوان پژوهشگر در اینجا هستید، نه سیاست‌گذار آموزشی! دقیق‌تر و مشخص‌تر توضیح بدهید که می‌خواهید چه کار کنید.

گفتم:

– آیا می‌توان مدلی را یافت که بتواند به بهسازی قطارِ در حال حرکت «معلمی» و توانمندسازی معلمان در ایران کمک کند؟

سری تکان داد و در صندلی‌اش جابه‌جا شد. روحیه گرفتم و ادامه دادم:

– هدفم این اســـت که به افرادی مثل خودم کـــه در خردادماه دیپلم گرفته و آبان‌ماه وارد مدرســـه شـــده‌اند و در کنار همکاران باتجربه و باسابقه‌ای مشغول کارند، کمک کنم تا بتوانند وظایفشان را بهتر انجام دهند، از یکدیگر بیاموزند و ضمن تدریس، به پرورش حرفه‌ای خـــود بپردازند، از دانش‌آموزان و همکاران خود یاد بگیرند و مدرسهٔ بهتری بسازند.

استادم بی‌درنگ گفت:

– همین‌جا بایست!

و این جملهٔ مرا تکرار کرد:

– کمـــک کنم تا بتوانند ضمن اینکه درس می‌دهند و کار می‌کنند، بیاموزند و

وظایفشان را مؤثرتر انجام دهند.

و ادامه داد:

– ناروهـــودو (یعنی عجب! چه خوب!) گمان می‌کردم که شـــما می‌خواهید بیایید و در اینجا در زمینهٔ مطالعات تطبیقی کار کنید. مثل بعضی از دانشجوهای خارجی که می‌آیند و تز دکترایشان را هم دربارهٔ کشور خودشان می‌نویسند. بعد هم مدرکشان را می‌گیرند و نتیجهٔ تز خود را هم می‌گذارند و می‌روند!

گفتم:

– البتـــه من نمی‌خواهم تزی بنویســـم و بگذارم و بروم! نـــه! اتفاقاً به دنبال عکس این موضوع هســـتم! آمده‌ام از شما یاد بگیرم، تجربه کسب کنم و سپس اندوخته‌هایـــم را ترویج کنم؛ حتی کاری کنم کـــه در بازار دانش ژاپن هم قابل عرضه باشد و خریداری پیدا کند.

استاد با شنیدن این حرف‌های من بحث را جدی‌تر ادامه داد و گفت:

– ولی همان‌طور که می‌دانید، من بیشـــتر دل‌بســـتهٔ نظریه در ارتباط با عمل[1] هستم و در این دو جهت فعالیت می‌کنم، ولی شما از جامعه‌ای می‌آیید که بیشتر دانشـــگاهیان آن، دست‌کم در حوزهٔ علوم انسانی، با حوزهٔ عمل ارتباط چندانی ندارنـــد و اغلب نظریه‌هـــای وارداتی را ترجمه و برای عمـــل توصیه و ترویج می‌کنند؛ گاهی حتی بدون درکی عمیق از مســـائل و شرایط عمل و استخراج و تدوین نظریه‌ها و خاستگاه آن‌ها! ولی سرکارآرانی، حالا که با این هدف روشن و دلی پردرد پیش من آمده‌اید، دلم می‌خواهد از پژوهشگرانی باشید که نظریه را در متن عمل جست‌وجو می‌کنند و بارور می‌سازند!

چشـــم در چشم او دوختم؛ احساس کردم که برایم خواب‌هایی دیده است و تحقق آرزوهایش را در آیینهٔ وجود من می‌بیند. آرزوهایی داشته است و حالا با دیدن من، هم می‌خواهد آرزوهای خود را عملی کند و هم به تعالی شـــاگردش یاری رساند. فرصت را مغتنم شمردم و ادامه دادم:

–البته من هم به همین دلیل، از رفتن به کانادا صرف‌نظر کرده و به خدمت شما آمده‌ام.

1. Theory Through Practice

جلســـه نفس‌گیر و طولانی بود؛ به‌ویژه آنکه من هنوز زبان ژاپنی را به‌راحتی و به طور کامل نمی‌توانســـتم صحبت کنم و در گفت‌وگو واژه‌های انگلیســـی زیادی به کار می‌بردم. این نشست سرآغاز شکل‌گیری تدریجی نظرگاه[1] پژوهش مـــن دربارهٔ درس‌پژوهی و ماهیت و کارکردهای آن بـــود و کمک کرد تا برای گفت‌وگوهای علمی با استادم به زبان مشترکی برسم.

دورهٔ یک‌ســـالهٔ پژوهش من پیش از ورود به دورهٔ دکتری به نیمه رسیده بود که اولین مقاله‌ام دربارهٔ «پژوهش مشـــارکتی معلمـــان در کلاس درس» به زبان انگلیسی آمادهٔ انتشار شـــد. این مقاله «نقشهٔ پژوهش» مرا به‌خوبی نشان می‌داد. استادم با مطالعهٔ چشم‌اندازی که در مقالهٔ یادشده به تصویر کشیده بودم، در یکی از روزهای گرم اواخر بهار ۱۹۹۵ در شـــهر ناگویا مرا به آقای ایشی کاوا، معلم مدرسهٔ ابتدایی کومنو، معرفی کرد.

اســـتادم با درک عمیق اینکه برقراری ارتباط و مشـــاهدهٔ کلاس‌های درس با هدف سازماندهی نظریه در متن عمل[2] به زمان زیادی نیاز دارد و کارکردهای آن نیز متفاوت اســـت (توصیف، تفسیر، تجزیه و تحلیل، نقد، قضاوت، چشم‌انداز و دانش بنیادی) ماه بعد مرا با مدیر مدرســـهٔ ابتدایی کومنو نیز آشـــنا کرد. هم استادم و هم آقای ایشی کاوا، به‌تدریج به من آموختند که چگونه باید بر اساس تجزیه و تحلیل شواهد عینی کلاس درس، نظریهٔ مؤثری برای بهسازی آموزش سازماندهی کنم. به‌ویژه که استادم در همه حال می‌گفت:

– سرکارآرانی، اگر بعد از یک دهه بتوانی به نظریه‌پردازی در متن عمل تبدیل شوی، من از زندگی آکادمیکم با شما لذتی ماندگار خواهم برد.

می‌دیدم که او هم رؤیایی در ســـر دارد و تحقق این رؤیا را در وجود نســـل بعد و شـــاگردانش، حتی اگر ژاپنی نباشند، جست‌وجو می‌کند و دوست دارد به عنوان پدر علمی[3]، آن را مشـــخصاً در من ببیند! این گفت‌وگوها زمانی جدی‌تر و شـــوق‌انگیزتر شد که اولین مقالهٔ پژوهشـــی‌ام به زبان ژاپنی دربارهٔ «پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه» به چاپ رسید. او پس از مطالعهٔ این مقاله، در پیامی

1. Landscape
2. Theory in Practice
3. Academic Father

برای من نوشت:

– اولین مقالهٔ شما نشانه‌هایی از این امکان را به من می‌دهد؛ پس، این‌چنین با شما از خواب خوش خود سخن می‌گویم.

من کار خود را از مدرسهٔ ابتدایی شروع کرده بودم و در دانشگاه‌های ایران (شهید بهشتی، تربیت مدرس، کاشان و علامه طباطبایی) هم که بودم، زیاد به مدرسه می‌رفتم؛ به گونه‌ای که بعضی همکاران دانشگاهی‌ام می‌پرسیدند:

– برای چه این‌قدر به مدرسه می‌روی؟

و وقتی می‌گفتم می‌روم تا یاد بگیرم، تعجب می‌کردند. بعضی از همکاران هم با صراحت می‌گفتند:

– مگر مدرسه چه دارد که بخواهد به شما یاد بدهد؟ آیا کسی آنجا سخن شما را جدی می‌گیرد؟

بعضی هم معتقد بودند که ما با حوزهٔ عمل زبان مشترکی نداریم و اساساً چیزی هم نداریم که به آن‌ها بگوییم!

اکنون درس‌پژوهی به بخشی از زندگی حرفه‌ای من تبدیل شده است و در بیست سالی که درگیر پژوهش در این باب شده‌ام، این موضوع در جهان توسعه یافته و رشدی دور از انتظار داشته است. در واقع، به نحوی مرا هم با خود از ایران و بعدها از ژاپن به انگلیس، آلمان، فرانسه، چین، اندونزی، مالزی، سنگاپور، بلغارستان، اتریش، مجارستان، کرهٔ جنوبی، هنگ‌کنگ، ترکیه و... به کلاس‌های درس بسیاری در سراسر جهان برده است؛ به دیدار معلمان و دانش‌آموزانی با فرهنگ‌ها و زبان‌ها و آرزوها و دلدادگی‌ها و باورها و امکانات متفاوت. من از کلاس درس شروع کردم و از پژوهش در فرایند آموزش و یادگیری؛ جایی که «همهٔ جهان من» بود و حالا «جهانی» کلاس درس من شده است.

اکنون پس از سال‌ها بیش از همه خرسندم که شرایط تعبیر خواب استادم، پروفسور ماسامی ماتوبا[1]، فراهم شده است. حالا بیست سال پس از نخستین دیدار، در بهار ۱۳۹۴ به دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه ناگویا بازگشته‌ام. حالا

1. Masami Matoba

اســـتادم در آغاز دورهٔ بازنشستگی ایده‌های زندگی علمی خود را بار دیگر مرور می‌کند. شـــادمانی‌های او در جمع‌های کوچک و بزرگ دوستانه و علمی نشان می‌دهد که از تصمیم دانشـــگاه ناگویا در انتخاب و دعوت من برای همکاری، خرســـند است. خداوند بزرگ را برای این همه لطف و توفیق سپاس می‌گویم. دســـت همهٔ همکارانم و پژوهشگران سراسر جهان، به‌ویژه ایران را می‌فشارم و آرزوی تداوم همکاری‌ها و همیاری‌ها و راهنمایی‌ها را در شرایط تازهٔ آموزش، یادگیری و پژوهش نیز دارم.»

***

گفت‌وگوهای بخش دوم تلاش می‌کند به این پرســـش پاسخ دهد که چگونه نظریهٔ بهسازی آموزش در متن عمل ساخته می‌شود؟

اساســـاً نظریهٔ تربیتی چگونه در میدان عمل جلوه می‌کند؟ خود را بازســـازی می‌کند و در چرخهٔ بهســـازی و بازاندیشـــی مداوم به توانایی خودسازماندهی می‌رسد و جهانی را به خود مشغول می‌سازد.

بخش دوم
اندیشه

چرا ژاپن؟ (گفت‌وگوی اول)

شکست‌ها و ناکامی‌ها (گفت‌وگوی دوم)

درس‌پژوهی، مدل بهسازی مداوم آموزش (گفت‌وگوی سوم)
درس‌پژوهی

درس‌پژوهی، مدل بازاندیشی عمل و بازبینی پیش‌فرض‌های ذهنی (گفت‌وگوی چهارم)
درس‌پژوهی

در جست‌وجوی زبان و فهم مشترک (گفت‌وگوی پنجم)
برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درسی

وقتی نقطهٔ عزیمت مشخص نیست، سودای ما چه می‌تواند باشد؟ (گفت‌وگوی ششم)
آموزش و توسعه

تربیت معلم در ایران و جهان (گفت‌وگوی هفتم)
به سوی تربیت معلم اجتماع‌محور

آموزش، صحنه‌پردازیِ یادگیری است (گفت‌وگوی هشتم)
فناوری برای آموزش، چالش‌ها و چشم‌اندازها

در جست‌وجوی چشم‌اندازی برای آینده (گفت‌وگوی نهم)

به سوی تحول کیفی آموزش عالی (گفت‌وگوی دهم)
کارکردهای دانشگاه

چرا ژاپن؟

گفت‌وگوی اول

موضوع: چرا ژاپن؟

اشاره:

دکتر محمدرضا سرکارآرانی در کتاب *در تمنای یادگیری* (ویراست اول: چاپ اول و دوم) به برخی وجوه و دلایل انتخاب کشور ژاپن برای ادامهٔ تحصیل اشاره کرده است. در گفت‌وگوی حاضر، که علاوه بر ایشـــان آقایان سید محسن گلدانســـاز، محمد ناصری، محمود امانی طهرانی، محبت‌اله همتی، صادق صادق‌پور، سید کمال شهابلو و محمدرضا حشمتی نیز حضور داشته‌اند، ضمن مرور مجدد دلایل این انتخاب وجوه مختلف تصمیم ایشان برای اقامت در ژاپن نیز واکاوی می‌گردد.

گلدانساز:

خدمت دوستان خیرمقدم عرض می‌کنم و از آقای دکتر سرکارآرانی هم که در هر سفرشان به ایران به این مجموعه هم لطفی دارند و خدمتشان می‌رسیم، سپاسگزارم.

الحمدلله توانستیم در طرح «اندیشه‌ورزان» گامی عملی برداریم و اولین کتاب را با عنوان *در تمنای یادگیری* و موضوع اندیشه‌های آقای دکتر سرکارآرانی منتشر کنیم. این مســـیر کماکان دنبال می‌شود. امروز و در ادامهٔ کار تدوین ویراست دوم کتاب *در تمنای یادگیری* در خدمت آقای دکتر ســـرکارآرانی هستیم؛ چون بازخوردهای زیادی از این کار داشته‌ایم و پرسش‌های متعدد دیگری به دست ما رسیده است که خوانندگان مشتاق بوده‌اند که با ایشان در میان گذاشته شود. بنابراین، قرار شد آن‌ها نیز بررســـی و در ویراست تازهٔ کتاب *در تمنای یادگیری* ارائه شوند. نشست امروز برای این امر مهم برنامه‌ریزی شده اســـت. امیدوارم که مانند همیشه، گفت‌وگوها

حاوی پیام‌های سازنده، آموزنده و امیدبخش برای معلمان و پژوهشگران تربیتی و به‌ویژه برای بهسازی آموزش در ایران باشد.

همتی:

ما امروز برای ویراست دوم *در تمنای یادگیری* به ترتیب سه گفت‌وگوی تکمیلی داریم. در گفت‌وگوی اول با عنوان «چرا ژاپن؟» دلایل دکتر سرکارآرانی برای انتخاب ژاپن جهت ادامهٔ تحصیل و ماندگار شدن ایشان را در آن کشور بررسی خواهیم کرد. در گفت‌وگوی دوم دربارهٔ شکست‌ها و ناکامی‌های ایشان گفت‌وگو می‌کنیم و در گفت‌وگوی سوم براساس پرسش‌های بسیار خوانندگان ویراست اول کتاب *در تمنای یادگیری* از ایشان خواهیم خواست چشم‌اندازهای خود را دربارهٔ آینده تبیین کنند و احتمالاً با بازاندیشی در راه طی‌شده، آیندهٔ فراسوی خود را نیز به تصویر کشند.

سرکارآرانی:

ابتدا اجازه بفرمایید من هم از شما برای برگزاری این جلسه و حضور در آن، و از دوستان و خوانندگان، به‌ویژه برای پرسش‌های شایسته‌شان، سپاسگزاری کنم، با گفت‌وگو و شوق شما و دوستان و خوانندگان ان‌شاءالله بتوانیم به برخی موضوعات بپردازیم که احتمالاً می‌تواند پاسخی برای پرسش‌های اثربخش خوانندگان در این باره باشد.

چرا ژاپن؟ سؤالی کلی و در عین حال گویاست، اما آن‌قدر که امروز آگاهانه دربارهٔ آن فکر می‌کنم، شاید ۲۳ سال قبل این گونه نمی‌اندیشیدم. اگر بخواهم به‌صورت تستی به این پرسش جواب بدهم، ۲۳ سال قبل و امروز یک پاسخ مشترک دارد و آن هم **قصه و غصهٔ توسعهٔ ایران** است.

دانش‌آموز دبیرستان که بودم، روزی برای اردو به اصفهان می‌رفتیم. معلم جامعه‌شناسی که در صندلی کناری من نشسته بود، مجله‌ای در دست داشت و آن را می‌خواند، اما من هم می‌خواستم با کسی حرف بزنم. برای همین، سر سخن را باز کردم و پرسیدم: «آقا معلم چه می‌خوانید؟» پاسخ معلم این بود: «هضم مطلب و

پیام این مجله شاید برای شما زود باشد» و دوباره سر در صفحات مجله فرو برد.

اما کنجکاوی من دربارهٔ مطلبی که معلم جامعه‌شناسی می‌خواند ادامه داشت و در نهایت، جایی در میانهٔ راه که اتوبوس برای استراحتی کوتاه توقف کرد، سؤالم را تکرار کردم: «بالاخره نگفتید مطلبی که در این مجله می‌خوانید، چیست و دربارهٔ کیست!» او هم که اصرار مرا دید، گفت: «این مطلب برای خود من هم حیرت‌آور است و مربوط می‌شود به خاطرهٔ اولین سفر آقای ماتسوشیتا کونوسکه[1]، مدیر برجستهٔ ژاپنی، به آمریکا. او بنیان‌گذار شرکت‌های پاناسونیک و ناسیونال، از بزرگ‌ترین شرکت‌های برقی و الکترونیکی ژاپن است. وقتی برای اولین بار پا به خاک آمریکا می‌گذارد، یکی از سؤال‌هایی که مکرراً از او می‌کنند این است که مگر شما در شرکت ناسیونال چه می‌کنید و چه چیزی می‌سازید که نامتان و کیفیت کالاهای شرکتتان این‌گونه به‌سرعت جهانی شده است. ماتسوشیتا کونوسکه خیلی آرام می‌گوید: «ما در ناسیونال آدم تربیت می‌کنیم و البته آدم‌هایی که ما تربیت می‌کنیم کالای باکیفیت نیز می‌سازند!» مجله را به اصرار گرفتم و هنوز این عبارت در پیشانی آن در ذهنم هست: «نخست انسان، سپس کالا»[2]. ما اول سعی می‌کنیم انسان تربیت کنیم؛ انسان‌های تربیت‌شده در ناسیونال کالاهای ماندگار و کم‌هزینه و باکیفیت تولید می‌کنند. این سخن هنوز بعد از سه دهه در ذهن من ماندگار است و برای هر صبح من، سلامی دوباره و پیامی تازه می‌آورد و باعث می‌شود چالش هر روز تازه را خوشامد بگویم.

چند سال بعد آقای دکتر محمدعلی طوسی، مترجم شناخته‌شدهٔ کتاب‌های ماتسوشیتا در ایران، به دعوت استاد ما، دکتر حسین باهر، به دانشگاه شهید بهشتی آمد و برای ما دربارهٔ فلسفهٔ مدیریت ژاپنی سخنرانی کرد. ایشان یک ساعتی صحبت کرد و زمانی که صحبتش تمام شد و خواست برود، من به دنبال ایشان به راه افتادم و ده‌ها پلهٔ مقابل دانشکدهٔ ادبیات دانشگاه شهید بهشتی را به‌سرعت با ایشان پایین آمدم؛ در حالی که پشت سر هم می‌پرسیدم: «آقای دکتر، شما را کجا می‌شود دید؟» و درخواست خود را تکرار می‌کردم. ایشان به‌سرعت پله‌ها را

پایین می‌رفت. خوب یادم هست من یکی از این پیراهن‌های گشاد و بلند تنم بود که تا روی زانویم می‌رسید. پله‌ها تمام شد! آقای دکتر طوسی سوار ماشینی شد که پای پله‌ها منتظرش بود و درِ ماشین را بست اما انگار دلش نیامد برود؛ قبل از حرکت، شیشهٔ خودرو را پایین داد و گفت: «ببینم! خیابان کریم‌خان را بلدی؟» گفتم: «بله.» گفت: «آن حوالی سراغ مرکز آموزش مدیریت دولتی را بگیر. آنجا می‌توانی به سراغم بیایی.» بعد هم ماشین به‌سرعت حرکت کرد و دور شد. اما من دقایقی سر جایم ایستاده بودم و با بوق خودروی دیگری که می‌خواست آنجا پارک کند، به خودم آمدم.

آن سال‌ها در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی هم زیاد رفت‌وآمد داشتم و از مرکز منابع و کتابخانهٔ آنجا استفاده می‌کردم. به‌تدریج با مرکز آموزش مدیریت دولتی در خیابان استاد نجات‌اللهی نیز آشنا شدم. خوابگاه ما هم در خیابان خردمند بود.

در اولین دیدار با آقای دکتر طوسی در مرکز آموزش مدیریت دولتی ایشان ترجمهٔ فارسی کتاب *نخست انسان، سپس کالا* تی آقای ماتسوشیتا کونوسکه را به من هدیه داد و همان‌جا با عنوان کتاب، من به خاطرهٔ معلم دورهٔ دبیرستان و جملهٔ معروف «ما اول انسان تربیت می‌کنیم و بعد انسان تربیت‌شده کالای خوب تولید می‌کند»، برگشتم؛ جمله‌ای که همهٔ این سال‌ها در خاطر من مانده است.

با راهنمایی‌های ایشان به‌تدریج فرایند شدن آدمی یا توسعهٔ اجتماعی را بیشتر دنبال کردم و به آثاری چون *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*[۴] نوشتهٔ دکتر حسین محبوبی اردکانی یا کتاب *نگاهی به تاریخ جهان*، نوشتهٔ جواهر لعل نهرو و *تاریخ تمدن* ویل دورانت رسیدم. می‌خواستم ببینم این‌ها دربارهٔ نوسازی اجتماعی از نظر تاریخی چه نظری دارند و به‌ویژه در مورد آسیا چه برداشت‌هایی را ترویج می‌کنند. به‌تدریج، به مطالعهٔ کارهای مقایسه‌ای روی آوردم. برایم جالب بود مطالعهٔ غرب‌شناسان ژاپنی و ایرانی و توصیه‌ها یا نگرش آنان دربارهٔ غرب و پیشرفت و آنچه می‌توان از غرب فرهنگی و علمی آموخت. دیدِ متفاوتی که

پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود با اصلاحاتی با عنوان کتاب اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی منتشر گردید، به طور مشخص در جست‌وجوی پاسخ این پرسش بودم که چگونه تفاوت دیدگاه ما و ژاپنی‌ها در اولین رویارویی با غرب برایندهای متفاوتی دارد

ژاپنی‌ها و ایرانی‌ها نسبت به غرب داشتند، در اولین رویارویی عینی با تمدن مغرب‌زمین داستان حیرت‌انگیزی است. در این زمینه اثر دکتر عبدالهادی حائری با عنوان *نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایران با دو رویهٔ تمدن بورژوازی غرب* برایم بسیار آموزنده بود. نتیجهٔ این مطالعات به‌تدریج چارچوب مطالعات و جهت‌گیری‌های زندگی پژوهشی‌ام را متجلی می‌ساخت.

من در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود، که بعداً به عنوان پژوهش فرهنگی سال شایستهٔ تقدیر شناخته شد و با اصلاحاتی با عنوان کتاب *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی*[5] منتشر گردید، به طور مشخص در جست‌وجوی پاسخ این پرسش بودم که چگونه تفاوت دیدگاه ما و ژاپنی‌ها در اولین رویارویی با غرب برایندهای متفاوتی دارد. همچنین اینکه ژاپن در یکصد سال گذشته چگونه در بخش‌هایی این فاصلهٔ خود را مدیریت کرده و به پیشرفت‌های چشم‌نوازی رسیده است.

پیش از پایان‌نامه مطالعات تاریخی زیادی کردم تا ببینم دلیل این پیشرفت‌های حیرت‌انگیز چیست و مؤسسات آموزشی ایران و ژاپن در این مدت چگونه شکل گرفته‌اند و چه کارکردهایی به‌ویژه در زمینهٔ توسعهٔ اقتصادی و نوسازی اجتماعی داشته‌اند. اساساً آموزش طراز توسعه چه آموزشی است، چگونه شکل می‌گیرد و در عمل به طور مستمر بهسازی می‌شود.

بنابراین، در نگاه به ژاپن دلایل عمده‌ای برای من وجود داشت که یکی از آن‌ها ویژگی‌های فرهنگی این کشور و مردم آن بود؛ مثلاً نگاه آن‌ها به «کار» و توصیفی که از «فراغت» داشتند، برایم جالب توجه بود. صفاتی مانند اجتماعی بودن و داشتن حافظهٔ بلندمدت، پرهیز از اغراق، اینکه اگر کسی از این مردم تعریف کند، زود قرمز و رنگ‌به‌رنگ می‌شوند، خجالت می‌کشند و فکر می‌کنند که کاسه‌ای زیر نیم‌کاسه است! در مقابل این همه اغراق گیج‌کننده‌ای که ما هر روز در زندگی فردی و اجتماعی شاهد آن هستیم! به‌علاوه، نسبتی که انسان ژاپنی با محیط‌زیست دارد و تأثیر مکتب شینتوئیسم و تصویری که از این نسبت می‌دهد. بررسی این نسبت در ارتباط با هاضمه‌های اجتماعی نوسازی ژاپنی‌ها نیز حائز اهمیت است؛

اشتیاق به یادگیری به مثابهٔ فرهنگ عمومی در مقابل ترس یا امتناع ما از یادگیری و تفکر برای من موضوع مطالعهٔ مقایسه‌ای جالبی بود و این موضوع مرا به ژاپن و سپس به دور دنیا برد

در تمنای یادگیری مستمر و کوشش برای توانمندسازی فرایندها جهت دستیابی به برایندهای اثربخش و ماندگار. هاضمه‌ای که تمدن غرب و مدرنیته را گرفته و هضم کرده است و در عین حال چیزهایی را هم از خود به آن‌ها افزوده و تلفیق مورد نظر خویش را پیش روی جهانیان قرار داده است. **آنچه ما می‌بینیم، در واقع محصول یادگیری ژاپن از جهان پیرامون خود است.** اشتیاق به یادگیری به مثابهٔ فرهنگ عمومی در مقابل ترس یا امتناع ما از یادگیری و تفکر برای من موضوع مطالعهٔ مقایسه‌ای جالبی بود و این موضوع مرا به ژاپن و سپس به دور دنیا برد!

البته برای من وجوه اجتماعی و انسانی بسیار بیش از جنبه‌های فناورانه و سخت‌افزاری چشم‌نواز اهمیت داشت، شخصیت فرهنگی ژاپنی‌ها. هنوز یادم هست که تاریخ تمدن ویل دورانت را خوانده بودم و هر جا که دربارهٔ ژاپن صحبت کرده بود، برجسته کرده بودم؛ مثلاً در صفحهٔ ۹۸۰ می‌نویسد: شخصیت ژاپنی مرکب از «نشاط و نخوت فرانسوی، شهامت و احتیاط انگلیسی، گرمی و هنردوستی ایتالیایی، پشتکار و کاسب‌مآبی آمریکایی و حساسیت و زیرکی یهودی» است.

ناصری:

آقای دکتر سرکارآرانی، شما دربارهٔ ژاپن به نکاتی اشاره کردید و توضیحات خوبی هم دادید. شما علاوه بر ژاپن گزینه‌های دیگری هم داشتید و دلایل رفتن به ژاپن را هم تا حدودی گفتید، اما این را هم بفرمایید که چرا به کانادا یا فرانسه نرفتید؟

سرکارآرانی:

انتخاب ژاپن البته دلایل شخصی هم داشت. شاید گفت‌وگو دربارهٔ این بخش برای شما و خوانندگان یا پرسشگران تیزبین جالب‌تر باشد. خیلی راحت عرض کنم **من در جوانی از غرب می‌ترسیدم**، که البته الآن دیگر نمی‌ترسم.

همان‌طور که اشاره کردید، من به غرب هم می‌توانستم بروم و شش ماه هم زبان فرانسه خوانده بودم. می‌توانستم به فرانسه یا کانادا بروم، اما از آن‌ها صرف‌نظر

من به غرب هم می‌توانستم بروم و شش ماه هم زبان فرانسه خوانده بودم. می‌توانستم به فرانسه یا کانادا بروم، اما از آن‌ها صرف‌نظر کردم

کردم؛ چون نســـل ما در روزگار و بحبوحهٔ یک انقلاب بزرگ و همهمه و نزاع نفس‌گیر و کم‌نظیر دین و دانـــش بود. احتمالاً چون فکر می‌کردم نمی‌توانم (در غرب) روی پای خودم بایســـتم ولی اینجا در شرق، تکیه‌گاه و عصایی دارم که آن‌وقت‌ها به آن می‌گفتم عصای سنت شرقی!

نکتـــهٔ دیگر هم این بود که من با خیام خیلـــی مأنوس بودم و ژاپنی‌ها خیام را می‌شناســـند. خیام از جمله شاعرانی است که به واسطهٔ اشعارش نیز از مرزهای جغرافیایی گذشته است. به زعم ژاپنی‌ها خیام به بودیسم نزدیک بوده است. آثار ادبی او را که می‌خوانیم، رگه‌هایی از تعلق خاطر به طبیعت و نوع نسبت ژاپنی‌ها با آن به‌روشنی یافت می‌شود.

نکتهٔ بعدی تعامل انسان با طبیعت در فرهنگ ژاپنی بود و این‌که مثلاً این نسبت و نگرش در نیایش شرقی چگونه جلوه می‌کند. شما وقتی به هند و ژاپن و چین می‌روید، می‌بینید که آن‌ها در اوج عبادت، روی زمین به دنبال چیزی می‌گردند، اما پیروان ادیان آسمانی بیشتر در آسمان به دنبال چیزی می‌گردند. یکی دست‌ها و سرها را رو به آسمان بلند کرده است و دیگری رو به زمین! **یکی در جست‌وجوی فهم خالق است و دیگری در اندیشهٔ فهم مخلوق!** یکی همه‌چیز در طبیعت را به نام و برای انســـان می‌داند، دیگری انسان را هم‌عرض سایر مخلوقات در طبیعت به حساب می‌آورد. یکی جهد بلیغ می‌کند که ابتدا تیر از چشم خود بیرون کند، و دیگری ترجیح می‌دهد پیش از خود تلاش کند غبار از رخساره دگری بزداید! این نسبت‌ها هم البته بهانه‌هایی برای واکاوی فرهنگ شرقی در درون من بود.

با بیان این دلایل شخصی، می‌خواهم بگویم من در این مسیر بسیار تأمل کرده بودم و به ژاپن رسیدم؛ نه اینکه چون می‌خواستم بروم خارج برای ادامهٔ تحصیل، همین‌طوری راه بیفتم و به یک کشـــور مثلاً پیشرفته بروم. با پیشینهٔ مطالعاتی و دغدغه و نقشهٔ راه، البته دست‌ساز خودم، حرکت کردم. شاید بعضی از این دلایل شخصی باعث شد که من زحمت یادگیری زبان دشوار ژاپنی را نیز بپذیرم و این راه را تـــا اینجا ادامه دهم. دلیل دیگر آن شـــاید این بود که می‌دیدم ما نادر ملتی

هستیم که بلندگو به دست گرفته‌ایم و می‌گوییم، مدرنیته هر محصولی دارد ما آن را می‌خواهیم. در عین حال، سینه سپر کرده‌ایم و صریح می‌گوییم که پایبند هیچ یک از فرایندها و مناسبات مدرنیته نیز نمی‌خواهیم باشیم؛ توانمندسازی هاضمه‌ها که بماند، ما اصلاً با فرایندها مشـــکل مبنایی داریم. برای من این پرســـش بسیار مهمی بود که ما چنین شهامتی یا جسارتی را از کجا آورده‌ایم. واقعاً این شهامت از کجای سیر دگرگونی‌ها در ما نضج گرفته است؟ **از کجا می‌آید این همه عجز جاافتاده برای یادگیری؟**

تجربهٔ ژاپنی‌ها در مواجهه با مدرنیته البته حکایت دیگری است. آن‌ها به جای هیاهو، سکوت را برگزیدند و به دنبال ریشه‌ها و اندیشه‌های عقب‌ماندگی رفتند. از ناتوانی و عدم پیشرفت شرمگین شدند و تلاش کردند توانایی یادگیری را در خود رشد دهند.

فوکو در مصاحبه‌ای که از خودش سخن می‌گوید، از این منظر به فرهنگ ژاپنی اشارهٔ جالبی دارد: «ما دارای فرهنگ سکوت نیستیم. ژاپنی‌ها این فرهنگ را دارند. ســـکوت صورتی خاص از تجربه کردن یک رابطه با دیگران اســـت. این چیزی است که اعتقاد دارم واقعاً ارزش آموختن را دارد. من از گسترش سکوت به منزلهٔ یک کنش فرهنگی دفاع می‌کنم.»[۶]

از رفتن به غرب می‌ترسیدم و در عین حال، به‌روشنی می‌دانستم که در غرب دکترایم را راحت‌تر می‌گیرم؛ چرا که دشواری زبان پرچالش ژاپنی را نیز نخواهم داشت، ولی اندوخته‌هایی تربیتی و پژوهشی داشتم که بر اساس آن‌ها فکر می‌کردم اگر به ژاپن بروم، کارم در درازمدت بهتر خواهد بود

ناصری:

آیا این تصمیم شما دلیل پژوهشی خاصی هم داشت؟ به‌ویژه در حوزهٔ تربیت؟

سرکارآرانی:

پرسش خوبی است. من در اول تیر سال ۱۳۷۰ از رسالهٔ کارشناسی ارشد خود دفاع کردم و سه سال بعد، در مهر ۱۳۷۳، به ژاپن رفتم. از رفتن به غرب می‌ترسیدم و در عین حال، به‌روشنی می‌دانستم که در غرب دکترایم را راحت‌تر می‌گیرم؛ چرا که دشواری زبان پرچالش ژاپنی را نیز نخواهم داشت، ولی اندوخته‌هایی تربیتی و پژوهشـــی داشتم که بر اســـاس آن‌ها فکر می‌کردم اگر به ژاپن بروم، کارم در درازمدت بهتر خواهد بود و به تعبیر ژاپنی، نتایج کارم در صورت موفقیت مستمر

و ماندگارتر خواهد بود.

به علاوه، اندیشـــیدم که اگر به کانادا بروم مثلاً باید در تورنتو بنشینم و دربارهٔ جامعه و تعلیم و تربیت ژاپن تحقیق کنم و چنین کاری مرا قانع نمی‌کرد. شـــش ماه هم زبان فرانســـه خواندم تا به ســـوربن بروم، ولی موضوع این بود که زمینهٔ پژوهشی من تربیت در جامعهٔ ژاپن بود. (تأکید می‌کنم ژاپن به مثابهٔ جامعهٔ مورد مطالعهٔ من.)بنابراین، به هر جای دیگری می‌رفتم، از خود ژاپن به ژاپن نزدیک‌تر نبـــود. **در متن جامعهٔ ژاپن من با لنز خودم ژاپن را می‌دیدم و تجربه می‌کردم نه با لنز دیگران**. این نکتهٔ بســـیار مهمی بود کـــه از نظر کار تحقیقاتی مردم‌نگارانه حائز اهمیت اســـت. این بحث مربوط به روش‌شناسی (متدولوژی) علمی و کار پژوهشی در حوزهٔ علوم انسانی و تربیت بود که من ترجیح دادم بروم ژاپن.

در عین حال، مشاوران تحصیلی وزارت علوم (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران) ژاپن را مقصد دشـــواری برای تحصیل در رشتهٔ علوم انسانی می‌دیدند و استدلالشـــان هم پذیرفتنی بود؛ به‌ویژه با توجه به مسئلهٔ زبان و فرهنگ آکادمیک متفاوت. اغلب، ژاپن را مقصد پرزحمتی برای تحصیل در دورهٔ دکتری می‌دیدند، اما چون زمینهٔ پژوهشـــی من کشور ژاپن بود، دلیل عمده‌ای داشتم که این کشور را برای ادامهٔ تحصیل انتخاب کنم و وزارت علوم را نیز قانع کردم که همهٔ همت خود را به کار خواهم بست تا به نتیجه برسم.

البته این‌ها همه وقتی به‌راحتی پذیرفته شد که نامهٔ بورسیهٔ من از وزارت علوم ژاپن رســـید. حالا با این بورس می‌توانستم مسیرهای دشوار را با خیالی آسوده‌تر طی کنم. داشـــتن این بورسیه در دانشگاه‌های ژاپن هم امتیاز نابی بود و همکاری بیشـــتر استادان را جلب می‌کرد. به‌علاوه، با پذیرش این بورسیه توانستم وزارت علـــوم ایران را برای رفتن به ژاپن قانع کنم. البتـــه آن‌ها هم با این پذیرش نفس راحتی کشیدند؛ چون بخشی از مسئولیت تحصیل من، به‌ویژه بخش اقتصادی آن، حالا به وزارت علوم ژاپن منتقل شده بود.

اطلاع دارید که در فرانسه، انگلیس، آلمان، استرالیا و کانادا مؤسسات ژاپن‌شناسی

نام‌آور و معتبری وجود دارد. برای مثال، وقتی من در آکسفورد به عنوان پژوهشگر میهمان حضور داشـــتم، در مؤسسهٔ تحقیقاتی ژاپن‌شناسی آن استادان برجسته‌ای بودنـــد، اما برای من هیچ‌کدام اصل جنس (یعنی جامعه و فرهنگ ژاپن) و امکان زندگی و تجربهٔ زیست در آنجا نمی‌شد. اجمالاً عرض کردم برگ آخری که آمد و مرا راهی ژاپن کرد، برگهٔ پذیرش بورس وزارت علوم ژاپن بود. آن پذیرش هم بر اساس نتایج پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد یعنی همین کتاب *اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی* بود. آن‌ها با دیدن آن گفته بودند اگر این آدم بیاید، چه بسا بتواند از دشواری‌های زبان بگذرد و طرحی فراتر از کار دورهٔ کارشناسی ارشدش دراندازد.

ناصری:

آیا آقای دکتر محمدعلی طوســـی و افرادی در این حد هم در رفتن شما به ژاپن نقش داشتند؟

سرکارآرانی:

بله. آقای دکتر طوسی وقتی که دید من در امتحان آزمون دکتری اعزام به خارج از کشور قبول شده‌ام، مرا صدا زد و مسیری را به من نشان داد که آن را بلد نبودم. ایشان گفت: پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشدت را بیاور. نامه‌ای درخواستی هم بنویس تا من روی آن توصیه‌نامه‌ای بگذارم و ارائه کنیم به ژاپن برای درخواست بورس وزارت علوم. این اعتمادبه‌نفس آقای دکتر طوســـی هم از اینجا ناشی می‌شد که ایشان چند کتاب ژاپنی را به زبان فارسی ترجمه کرده بودند و در ژاپن ایشان را می‌شناختند.

البته یکی از دلایل اینکه من هم ســـال‌ها قبل از آن اصرار می‌کردم آقای دکتر طوسی اســـتاد راهنمایم در دورهٔ کارشناسی ارشد باشند، همین آشنایی ایشان با ژاپن و ژاپنی‌ها با ایشان بود.

ناصری:

در واقع، همهٔ این بحث‌ها از حضور شما در سخنرانی ایشان شروع شد و صحبتی که پای پله‌های دانشکدهٔ ادبیات دانشگاه شهید بهشتی با آقای دکتر طوسی داشتید.

این ارتباط به کجا انجامید؟

سرکارآرانی:

بله، قصه از همان گفت‌وگوی سرپایی شروع شد؛ وقتی من سرآسیمه و با شمایلی که در ابتدای صحبتم توصیف کردم، همراه ایشان از پله‌ها بدوبدو پایین آمدم. سال ۱۳۶۳ بود، اما وقتی این نامه را گرفتم، از آن روز ده سال گذشته بود و به اوایل سال ۱۳۷۳ رسیده بودیم. در این ده سال هم من به همان اندازه‌ای که به سازمان [پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی] می‌آمدم، به مرکز آموزش مدیریت دولتی در خیابان استاد نجات‌الهی شمالی هم می‌رفتم. به هر جا که ممکن بود، می‌رفتم و ایشان را می‌دیدم؛ حتی به خانهٔ ایشان در خیابان پاسداران.

در شورای پژوهشی بررسی موضوع و استاد راهنما در دانشگاه تربیت مدرس، مرحوم دکتر رجبعلی مظلومی خیلی یاری‌ام کرد. در فرایند کار با آقای دکتر طوسی هم بسیار آموختم. ایشان نظرات حرفه‌ای خاصی هم در سبک نوشتن پایان‌نامه داشت. برای نمونه، می‌گفت نباید در پایان‌نامه‌ات از واژه‌های بیگانه، از واژه‌های عربی، زیاد استفاده کنی. فارسی‌نویسی را تمرین می‌داد. البته این تکلیف برای من شاق بود. بنابراین، در سازمان پژوهش نزد آقای دکتر روح‌الله هادی (استاد فعلی دانشگاه تهران) رفتم و ایشان با لطف بی‌شائبه‌ای پایان‌نامه‌ام را ویرایش کردند و براساس نظر آقای دکتر طوسی نیز راهنمایی‌ها و بررسی‌ها و اصلاحات لازم را انجام دادند.

ناصری:

بفرمایید ژاپن، این کشوری که شما دربارهٔ آن تحقیق کردید و با سختی و تحمل مشکلات وارد آن شدید، در درون خود چه چیزهایی برای شما داشت و تا چه حد به انتظارات یا تصورات شما پاسخ داد؟

سرکارآرانی:

من از بیرون و بدون دانستن زبان ژاپنی وارد این کشور شدم؛ یعنی وقتی قدم به فرودگاه ناریتا گذاشتم، حتی قادر نبودم به زبان محلی بگویم «متشکرم». در

به استادم گفتم که می‌خواهم بیش از کتابخانه به مدرسه بروم. گفت‌وگویی هم در این زمینه بین من و استادم شکل گرفت که در کتاب مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر آمده است

مسیر تهران تا ژاپن، یک کتاب زبان ژاپنی را که داشتم مرور می‌کردم تا دست‌کم در مسیر فرودگاه ناریتا تا اوساکا، که مهمانداران با آب‌میوه پذیرایی می‌کنند، بتوانم از آن‌ها تشکر کنم.

بنابراین، در ابتدا به خاطر ندانستن زبان تقریباً تجزیه و تحلیل دریافت‌ها دشوار و یأس‌آور بود. بعدها که با نظریهٔ زبان به مثابهٔ اندیشه آشنا شدم، به‌تدریج توانستم بر یأس خود چیره شوم و به این ترتیب، جرقه‌های امید پدیدار شدند. **ایدهٔ نگاه به زبان فراتر از ابزار و به مثابهٔ تفکر، به این امیدبخشی و صبوری من در سلوک پژوهش تازه بسیار یاری رساند.** بعدها درک خوانش گادامر از ساخت زبان و بنیادهای فهم آدمی، به‌ویژه در زمینهٔ فهم «فهم» دگری که به‌تدریج بخشی از روش کار من شد ـ برایم آموزنده بود. این عبارت او را همواره به خاطر دارم که «آن که به زبانی حرف می‌زند که هیچ‌کس آن را نمی‌فهمد، اصلاً حرف نمی‌زند.»[۷] بنابراین، وقتی به ژاپن رفتم بر اساس این ملاک و تعریفی که از زبان ارائه شد، متوجه شدم که بسیاری از موضوعات، تصورات و برداشت‌های من دربارهٔ ژاپن نیازمند بازسازی و بازاندیشی است. فضا را به‌درستی حس و درک نکرده بودم و با زبان ژاپنی آشنا نبودم؛ در عین حال، رساله‌ای در خور مسابقهٔ پژوهش فرهنگی سال نوشته بودم. بنابراین، اولین کاری که کردم و آن را در مقدمهٔ کتاب *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر*[۸] نیز نوشته‌ام، این بود که به استادم گفتم که می‌خواهم بیش از کتابخانه به مدرسه بروم. گفت‌وگویی هم در این زمینه بین من و استادم شکل گرفت که در کتاب *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر* آمده است و علاقه‌مندان را به آن ارجاع می‌دهم.

به‌تدریج در متن عمل و اندیشه به زبان ژاپنی، متوجه شدم فهمیدن[۹] چیزی فراتر از دسترسی به داده‌ها، توانایی طبقه‌بندی آن‌ها و ساختن اطلاعات، مهارت خواندن و حتی شجاعت دانستن است. به‌ویژه **فهم «فهم» دگری** که نیازمند پرستش پرسش و ستایش دانش است و به تعبیر استاد مجتهد شبستری، نمی‌توان آن را به داده‌ها تقلیل داد.

ناصری:

آقای دکتر، شما وقتی به ژاپن رفتید و با آنجا آشنا شدید، چه چیزی از فرهنگ

مسلمانی یا ایرانی ما در مقابله با یک فرهنگ دیگر به شما اعتمادبه‌نفس داد؟ شما چه چیزی از ایران با خودتان برده بودید؟

سرکارآرانی:

پدرم در صبح روز سفر اول من به ژاپن، سفارش کرد که سعی کن ارتباط و دوستی‌ات را با خدا حفظ کنی. این توصیه برای من خیلی مهم بود. نکتهٔ مهم دیگر البته کیفیت لنز فرهنگی ماست. به تعبیری، نگاه کل‌نگر ماست به امور عینی. این در مقابل نگاه بسیار ریزبین ژاپنی‌ها به کارم آمد. همان‌طور که عرض کردم، **نگاه به آسمان و فطرت آدمی، در مقابلِ نگاه به زمین و طبیعت آدمی!**

در سال اول ورودم به دانشکده، منش و رفتار و گفتار استادی در آستانهٔ بازنشستگی برایم آموزنده بود. تازه زبان ژاپنی یاد گرفته بودم و هنوز در دورهٔ تحقیق[۱۰] بودم. استادم گفت: «امشب باید به یک میهمانی برویم.» گفتم: «میهمانی چه کسی؟» گفت: «میهمانی استاد من که ۷۰ ساله شده و قرار است بازنشسته شود.» به میهمانی رفتیم. بقیهٔ استادان هم آمده بودند. طبق رسم ژاپنی‌ها، این میهمانی‌ها رسمی است و در زنگ اول آن، همه، مثلاً ۵۰ تا ۶۰ نفر میهمان، در آن شرکت می‌کنند. بعد از آن، در زنگ دوم ۱۰ تا ۱۵ نفر می‌مانند و در زنگ آخر ۳ تا ۵ نفر بیشتر نمی‌مانند و باید یا رفیق خاص یا دانشجوی خاص باشی که بتوانی در محفل آخر شرکت کنی. من به واسطهٔ استادم در زنگ سوم که حدود ساعت ۱۰ و ۳۰ دقیقه شب بود، حضور داشتم و این در حالی بود که جلسه از ساعت ۵ بعد از ظهر شروع شده بود.

ایشان ناگهان خطاب به من گفت: «محمد سان، من در تمام عمرم سعی کرده‌ام خطا نکنم! مثلاً حتی یک خط هم بدون اجازه از کتاب یا نوشتهٔ کسی برنداشته‌ام تا در متنی یا کتابی برای خودم بنویسم. می‌دانی چرا؟» گفتم: «چرا؟» گفت: «چون باور دارم نیم ساعت قبل از مرگ، همهٔ زندگی‌ام مثل فیلم از مقابل چشمانم خواهد گذشت و آن لحظه چه بسا خیلی دوست خواهم داشت بعضی جاها را از آن قیچی کنم، و طبیعی است که دیگر چنین کاری ممکن نیست! بنابراین، همهٔ

این سال‌ها به خاطر آن نیم ساعت مراقب بوده‌ام.» این نوع نگاه آموزنده است و البته فهم آن در ابتدا دشوار. تازه متوجه اهمیت موضوع فهم «فهم» دیگری شدم.

نکتهٔ دیگر، فرهنگ شفاهی ما در مقابل فرهنگ مکتوب ژاپنی‌هاست. مقایسه و تفاوت‌های زیست، اندیشه و انگاره‌هایی که در این دو فرهنگ قابل بررسی است، برای ژاپنی‌ها جالب است. این نکته به‌ویژه دربارهٔ آموزش و یادگیری که فعالیتی فرهنگی است و به مثابهٔ نظامی اجتماعی در قالب سناریوهای فرهنگی تبیین می‌شود، حائز اهمیت و قابل مطالعه و توجه بیشتر است. **سناریوهای فرهنگی آموزش و یادگیری به شیوه‌ای پیچیده و ضمنی در طول زمان آموخته می‌شوند؛** رفتارهای فردی و اجتماعی را هدایت می‌کنند و نوع انتظارات، ارزشیابی و فرایند معنی‌بخشی به رفتارهای فردی و سازمانی را تبیین می‌کنند. بنابراین، برای شناخت ژرف آموزش و یادگیری به مثابهٔ یک فعالیت فرهنگی، لنز و نگاه یا انگاره‌های متفاوت با نظام‌های ارزشی و روش‌های شناخت متفاوت همیشه برای ژاپنی‌ها آموزنده بوده است. از این منظر، تفاوت‌های فرهنگی و انگاره‌های ما دربارهٔ آموزش و یادگیری، به‌ویژه با بنیادهای فرهنگ شفاهی، مورد توجه آن‌هاست و این متفاوت بودن البته نقطهٔ قوتی است و آن‌ها از این منظر در کارهای پژوهشی من نظر می‌کنند.

ناصری:

در اوایل حضور در ژاپن، در کجا مقهور فرهنگ ژاپن شدید و به‌اصطلاح، کم آوردید؟ چون ما وقتی از موفقیت‌ها می‌گوییم، خوب است به این موضوعات هم اشاره کنیم که مثلاً در فلان موضوع ما رفتیم و دیدیم که دستمان خالی است. بفرمایید به جز زبان که برایتان مشکل‌آفرین بود، در چه زمینهٔ دیگری احساس کمبود می‌کردید؟

سرکارآرانی:

بعضی جاها واقعاً آدم کم می‌آورد! من معمولاً صبح زود به دانشگاه می‌رفتم و برخی مواقع می‌دیدم که چراغ اتاق استادم روشن است. یک‌بار با خودم گفتم بروم

و سلامی بدهم تا ضمناً ایشان بداند که من هر روز صبح زود به دانشکده می‌آیم. رفتم، در زدم و سلام کردم و گفتم: «استاد، شما هم امروز چه زود به دانشکده آمده‌اید!» ایشان جواب سلام مرا داد و گفت: «نه من زود نیامده‌ام، بلکه دیشب همین‌جا و در اتاق کارم خوابیده‌ام.» آنجا بود که به‌یک‌باره زیر پایم خالی شد. **خستگی‌ناپذیری، تأکید بر سخت‌کوشی و استمرار در کارها و تمنای یادگیری ژاپنی‌ها واقعاً ستودنی است.**

در سال ۱۹۹۸ من و استادم با هواپیما از ناگویا به پکن می‌رفتیم. من کنار پنجره نشستم و ایشان هم در ردیف کنار من. پرواز که شروع شد، من هم سرگرم شدم که گذرنامه و مدارکم را در کیفم بگذارم. در همین حال، ایشان با آرنجش به پهلویم زد (این در حالی بود که ژاپنی‌ها معمولاً چنین کاری نمی‌کنند و مرسوم نیست که به‌خصوص با یک غیرژاپنی چنین رفتاری که البته نشانهٔ صمیمیت هم هست ـ داشته باشند). گفتم: «بله، استاد.» گفت: «محمد سان! ببین این صفحهٔ نمایشگر تلویزیون مقابل ما برفک دارد.» تصدیق کردم و مشغول کار خودم شدم. او دوباره سخنش را ادامه داد: «نه! نگرفتی!» گفتم: «چه چیزی را؟» گفت: «پیام بنده را!» گفتم: «چه بود؟» گفت: «دفعهٔ دیگر با این پرواز به چین نمی‌آییم! نباید سوار این هواپیما بشویم.» من هم (با یک رفتار خاص ایرانی) گفتم: «بله، هر طور شما بفرمایید.» او که به‌خوبی متوجه شده بود من پیامش را نگرفته‌ام، این‌بار کیفم را گرفت و گفت: «این کارها را بگذار برای بعد. محمد سان، **برفک صفحهٔ نمایشگر نشان می‌دهد که احتمالاً خلبان این پرواز هم خواب‌آلود است!**» و ادامه داد: «کیفیت در منطق ژاپنی یک مقولهٔ به‌هم‌پیوسته است و اینکه صفحهٔ نمایشگر تلویزیون داخل هواپیما برفک دارد و برای کادر پرواز مهم نیست، احتمالاً می‌تواند دال بر این باشد که بقیهٔ امور هواپیما هم با همین سطح از کیفیت پیش رفته و ما از زمین برخاسته‌ایم. اگر دیگر اجزای سیستم به همین میزان رنجور نبودند، پیش از پرواز به این اختلال واکنش نشان می‌دادند. احتمال ضعیفی دارد که خدمه مسئولیت‌شناس و شاد باشند، اما اینجا مقابل شما صفحهٔ نمایشگر برفک داشته

باشـــد و آن‌ها به این اختلال واکنش اصلاحی نشان ندهند.» این ظریف دیدن و نظام‌مند (سیستماتیک) به موضوعات نگاه کردن، خاص فرهنگ ژاپنی است که بـــرای من خیلی جالب و در عین حال بیدارکننده بود. این به معنای کیفیت لنز و نوع نگاه آن‌ها نیز هست. این خود نشانهٔ کیفیت مکانیزم فهم دیگری است.

برای تأکید بر توجه ژاپنی‌ها به کیفیت، از زندگی روزمرهٔ آن‌ها مثالی می‌زنم. من در ژاپن عادت دارم که به آبگرم طبیعی (و جاهایی مثل آبگرم‌های سرعین اردبیل) می‌روم. البته چون ژاپن متشـــکل از جزایر است، این آبگرم‌ها در بیشتر جاها در دســـترس است. اولین یکشنبه‌ای که به آبگرم رفتم، دیدم حدود ۱۰۰ تا ۱۵۰ نِن نســـبت به روزهای عادی هفته، قیمت را بالا برده‌اند. رفتم پیش مسئولش و بعد از ســـلام و علیک، گفتم: «چرا شنبه و یکشنبه قیمت را گران کرده‌اید؟ شما هم تابع بازار آزاد قیمت‌ها شده‌اید؟ تقاضا که زیاد شد، قیمت می‌رود بالا!» لبخندی زد و گفت: «نه، نه! این‌طور نیســـت که وقتی مشتری زیاد شد، قیمت را افزایش دهیم. افزایش قیمت برای تضمین کیفیت است. به عبارت دیگر، افزایش قیمت در این دو روز برای تعدیل مشتری و تضمین کیفیت خدمات است.» من که هنوز معنای حرفش را نفهمیده بودم و گیج بودم گفتم: «یعنی چه؟ مشتری را تعدیل و در نهایت کیفیت را تضمین می‌کنید؟» گفت: «ما در این روزها قیمت را افزایش می‌دهیم و با این کار، برای عده‌ای از متقاضیان خدماتمان که می‌توانند در روزهای عادی بیایند، پیامی می‌فرســـتیم مبنی بر اینکه در این دو روز مراجعه نکنند تا ما بتوانیم به مشـــتریانی که جز در روزهای تعطیل نمی‌توانند بیایند، همان خدماتی را بدهیم که در شـــرایط و روزهای عادی می‌دهیم. با این تمهید، کیفیت خدمات تضمین می‌شود و مشتریانی هم که روزهای عادی می‌آیند، با حسابی سرانگشتی پیام ما را دریافت می‌کنند. در نتیجه، تعداد مشـــتریان و میزان کیفیت در روزهای عادی و تعطیل تقریباً یکســـان می‌ماند.» این نوع نگاه در ابتدا برای من گیج‌کننده بود و به‌تدریج متوجه جنبه‌های پنهان چنین برداشت‌هایی شدم.

به‌تدریج در فرایند زیست اجتماعی فهم «فهم» دگری ابعاد تازه‌ای می‌یافت. چند

ماه بعد به موزهٔ صلح هیروشیما رفتم و یک روز را در آنجا گذراندم. دربارهٔ خرابی هیروشیما و این‌که آن بمب‌ها کی و در چه روز و ساعتی بر سر مردم آوار شده است؛ تعداد کشته‌ها چه‌قدر و مصائب آن چگونه و آثارش تا چه زمانی و مسافتی هویدا بوده اســـت و... اطلاعات جالب دریافت کردم، اما هیچ‌جا گفته نشده بود که فاعل چنین کاری چه کسی است! از راهنماها دلیلش را پرسیدم؛ آن‌ها هم گیج شده بودند و پاسخی نداشتند. از همراهم سؤال کردم و او (که انگار این سؤال برای خودش هم جالب بود) گفت: «پاسخ این سؤال تو نزد محقق این زمینه و کارشناس برجستهٔ تاریخ جهان است» و راهنمایی‌ام کرد تا نزد او بروم. وقتی نزد او رفتیم، همراهم مرا معرفی کرد و گفت: «محمد سان، دانشجوی ایرانی دورهٔ دکتری دانشگاه ناگویاست.» پس از احوال‌پرسی، قصدم را گفتم و پرسشم را مطرح کردم. او لبخندی زد و گفت: «**پسر، اینجا موزهٔ صلح است! موزه‌ای برای فراهم ساختن بذر نزاع بین‌المللی تازه‌ای نیست!** بمبی که بر هیروشیما فرود آمد حالا دیگر بخشی از تاریخ ماست و به مثابهٔ سانحه و خطایی بشری است که به دلیل پاره‌ای از مناسبات ناهنجار اتفاق افتاده است. همهٔ همت ما بر این است که از این تجربه بیاموزیم و از تکرار آن جلوگیری کنیم. البته می‌خواهید بشنوید که آمریکایی‌ها مقصر بوده‌اند، اما ما هم بی‌تقصیر نبوده‌ایم و چنین شرایطی نباید تکرار شود. ما نمی‌خواهیم که در این موزه در ذهن فرزندانمان مشعل جنگی دیگر روشن شود، بلکه می‌خواهیم به سویی برویم که صلح را ترویج کنیم.»

در این خصوص جالب است بدانید آقای اوباما در اواخر دورهٔ ریاست‌جمهوری‌اش به عنوان اولین رئیس‌جمهور آمریکا از هیروشیما بازدید کرد. او در سخنرانی‌اش از آنچه در جنگ جهانی دوم بر این شهر رفته است، ابراز تأسف کرد و در عین حال گفت: «این بمبی که از آسمان بر سر این شهر فرود آمد.»(!) برایم جالب بود که او هم نگفت کار آمریکایی‌ها بوده است!

ناصری:

آیا شما نگاه آن کارشناس ژاپنی در موزهٔ صلح هیروشیما را بر آنچه احتمالاً در ذهن خودتان بود، ترجیح دادید؟

سرکارآرانی:

بله، من تازه آنجا در وسط موزهٔ صلح هیروشیما متوجه شدم که ما به این ماجرا چقدر مکانیکی و سطحی نگاه می‌کنیم و آن‌ها این موضوع را چقدر ارگانیکی و عمیق و پیوسته می‌بینند.

موزهٔ صلح هیروشیما در ژاپن، موزه‌ای است که بیشتر دانش‌آموزان ژاپنی حداقل یک‌بار در دورهٔ تحصیل خود از آن بازدید می‌کنند. آنچه بیشتر مرا مجذوب کرد این بود که رئیس موزه می‌گفت اینجا موزهٔ صلح است، موزهٔ جنگ نیست و همین است که اعتقاد دارند قرار نیست دوباره جنگی دیگر، پاره‌هایی از تن بنی‌آدم را از نعمت حیات محروم کند. از این نوع نگاه‌ها و انگاره‌ها خاطرات زیاد دارم که به جان تبدیل شده است و بسیار پیام دارد، بسیار!

موزهٔ صلح هیروشیما در ژاپن، موزه‌ای است که بیشتر دانش‌آموزان ژاپنی حداقل یک‌بار در دورهٔ تحصیل خود از آن بازدید می‌کنند. آنچه بیشتر مرا مجذوب کرد این بود که رئیس موزه می‌گفت اینجا موزهٔ صلح است، موزهٔ جنگ نیست

بگذاریم و بگذریم!

گویند سرّ عشق مگویید و مشنوید

مشکل حکایتی است که تقریر می‌کنند.

ناصری:

مواردی که اشـــاره کردید، بسیار خوب و جالب بودند، اما اگر بخواهید یکی دو مورد را بگویید که دریافت محتوایی آن کتاب به کتاب معلم بیاید، چیست؟ شما با باورها و فرهنگی خاص به آن سرزمین پا گذاشتید. آیا فرهنگ آن کشور شما را در زمینهٔ تعلیم و تربیت هم تکان می‌دهد؟ مثالی بزنم؛ ما همواره خوانده‌ایم و شنیده‌ایم که هنر نزد ایرانیان است و بس! که نشان از غرور و اعتمادبه‌نفس ما دارد، اما وقتی وارد یک فرهنگ دیگر می‌شـــویم، اتفاقاً اولین چیزی که نقد می‌شود، همین جمله و تصور است. من می‌خواهم شما در مورد چیزهایی که ما در تعلیم و تربیت قطعاً قبول داریم ولی آن‌ها در فرهنگ خودشان نسبت به آن عمل و دیدگاه و رفتاری بهتر و مؤثرتر دارند، مواردی را ذکر کنید که به کار معلمان هم بیاید.

سرکارآرانی:

عرض می‌کنم. من از هیروشـــیما برگشـــتم، امتحان دکترا دادم، قبول شـــدم و

در آوریل ۱۹۹۵ برای شـــروع کار پژوهشـــی‌ام به مدرسه رفتم. اولین چیزی که نظرم را جلب کرد این بود که وقتی معلمان در جمع‌ها می‌خواســـتند خودشـــان را معرفـــی کنند، معمولاً می‌گفتند: «مثلاً **ایشـــی کاوا هستم و با بچه‌های کلاس پنجم زندگی می‌کنـــم**.» من با دیدن این صحنه‌ها و شـــنیدن این حرف‌ها گیج می‌شـــدم؛ چون خـــودم هم تا دورهٔ فوق لیســـانس علوم تربیتـــی خوانده بودم و مســـائل مدرســـه برایم غریب نبود، اما آن صحنه‌ها و حرف‌ها برایم جذابیت و نکته‌هـــای زیادی داشـــت. ابتدا فکر کـــردم چون جلســـهٔ درس‌پژوهی آقای ایشی کاوا است، او تواضع به خرج می‌دهد و خودش را آن‌گونه معرفی می‌کند، اما در ادامه متوجه شـــدم که نه، این شیوهٔ بیشتر معلمان در مدارس یا جمع‌هایی است که گرد هم می‌آیند. دیدم که تعریف آن‌ها از معلم با ما متفاوت است. این‌که می‌گویند: «**وقتی شما یاد می‌گیرید، دانش‌آموزان شما هم یاد می‌گیرند.**»[۱۱] برای آن‌ها نه یک شـــعار بلکه یک اصل تربیتی اســـت. مدرسه فقط آموزشگاه بچه‌ها نیســـت؛ محل یادگیری معلمان نیز هست. خاطرهٔ دیگری که در آن میانه باز هم مرا گیج کرد، مربوط به جلســـهٔ والدین بود. در این برنامه مادران می‌آیند، کلاس را مشـــاهده می‌کنند و آنجا می‌نشینند و با معلم صحبت می‌کنند. جالب است که در این برنامه‌ها مادری نیست که بیاید و بگوید بچهٔ من زبان ژاپنی‌اش قوی است یا ریاضی‌اش ضعیف اســـت و مسائلی از این دست؛ یا مثلاً از نتایج ارزشیابی و نمره بپرسد. دیدم بیشتر اولیای بچه‌ها می‌گویند: «آقا یا خانم معلم، لطفاً مرا دربارهٔ استعداد فرزندم راهنمایی کنید.» مدام مطرح می‌کردند: «به نظر شما قابلیت فرزند مـــن چقدر؟ پدربزرگ و مادربزرگش این را می‌گویند و معلم ســـال قبل او این مطلب را مطرح می‌کرد. خود من این‌جوری فکر می‌کنم. به نظر شما اگر او تلاش کند، چه اســـتعدادی دارد که بتواند در آینده بروز دهد و در چه زمینه‌ای می‌تواند موفق شود و پیشرفت کند. شما فرزند من را چگونه دیدید؟ معنی سادهٔ این حرف این است که او می‌تواند چه بشود و در این راستا من چه کاری می‌توانم برای او انجام دهم. با همکاری شما چه می‌توانیم برای او انجام دهیم. مرا راهنمایی کنید!»

مورد دیگری که خیلی تکرار شده این بود که به هر مدرسه‌ای می‌رفتم، می‌دیدم **معلمان می‌گویند ما به خاطر بچه‌ها اینجا هستیم**. بیشتر هم سعی می‌کنند بگویند بچه‌ها تا دانش‌آموزان! این تعمد در استفاده از واژهٔ «بچه» خیلی آموزنده است. مسئله‌ای که در اینجا (ایران) به شکل دیگری است و بچه‌ها کمتر موضوعیت دارند. ما برای هدف‌های آموزشی یا دست‌کم انتقال محتوای معین در مدرسه هستیم و بچه‌ها کمتر موضوعیت دارند! واقعاً هم کسی کمتر به فکر این است که تکلیف رشد و تحول بچه‌هایی که به ما سپرده شده‌اند، چه می‌شود؟

در آنجا این موضوع که «کودک» باشد، مهم است و همهٔ کارها، تلاش‌ها و فعالیت‌ها باید برای او و پیرامون او رشد کند و شکل بگیرد. کودک جایگاه بسیار مهمی دارد. آنجا بود که من به‌آرامی متوجه شدم تربیت قیمتی کردن گوهر وجودی انسان است و سرشت آن به این سادگی‌ها، که ما تصور می‌کنیم، نیست.

ناصری:

احتمالاً شما این جنس از تربیت را ابتدا در روستای نصرآباد ـ که در آن زمان‌های دور بچه‌ها را به اردو می‌بردید ـ حس کرده‌اید!

سرکارآرانی:

بله، این حسّ بودن با بچه‌ها همیشه همراه من بود؛ حتی در مدارس ژاپن. چه بسا اگر این حس با من نبود، من نیز پایان‌نامه‌ای می‌نوشتم و می‌گذاشتم و می‌آمدم و خیلی توفیق نمی‌یافتم که در فرایند معنی‌بخشی توسعه در کلاس درس، زیست کم‌تنش با دانش نوین، ترویج اندیشهٔ علمی و اندیشه در مدل‌های توسعه و برساختن مدل اختصاصی خود بر اساس یادگیری، از دیگران تفحص کنم.

ناصری:

توانایی یادگیری از دیگران هم مهارت خاص ژاپنی‌هاست؟

سرکارآرانی:

تمنای یادگیری ژاپنی‌ها از این انگارهٔ ژرف ناشی می‌شود که **عوامل توسعه یا عقب‌ماندگی را نمی‌توان به خاستگاه‌های جغرافیایی، نژادی و زیست‌بوم**

تقلیل داد.

بنابراین، یک ژاپنی اگر چند دقیقه هم با شما بنشیند، دلش می‌خواهد در همان زمان کوتاه از شـــما چیزی یاد بگیرد. البته آن‌هـــا کمتر وارد موضوعات غامض فکری می‌شـــوند، ولی هر موقعیتی را فرصت یادگیری تلقی می‌کنند. تمرین این پرسشگری و جست‌وجوگری البته امر معمول و پراحتشامی است.

البته عکس این قضیه هم هســـت؛ مثلاً شما با یکی از این دوستان ژاپنی برای دیدار از معبدی می‌روید و احتمالاً در مورد یک نقاشـــی روی دیوار معبد سؤالی می‌کنید که شـــاید همراه ژاپنی شما در آن لحظه پاسخ آن را نداند، اما چند وقت بعد و در حالی که ممکن اســـت شما اصل ماجرا را فراموش کرده باشید، نامه‌ای دریافت می‌کنید که نشان می‌دهد او رفته و در این باره تحقیق کرده است و ضمن اینکه خودش هم چیزی یاد گرفته، پاسخ سؤال شما را هم نوشته است. بعد هم با احترام خاصی آن را برای شما می‌فرستد و تشکر می‌کند که به واسطهٔ پرسش شـــما به این یافته‌های جالب رسیده است. البته بعضاً ممکن است این همه دقت و حوصله و پیگیری برای غیرژاپنی‌ها خنده‌آور باشد، اما در بیشتر موارد، ژاپنی‌ها این کار را با علاقه و صادقانه انجام می‌دهند.

در این باره اجازه بدهید به تجربهٔ مشـــخصی اشاره کنم. ژاپنی‌ها یک سیستم مهمان‌پذیر[۱۲] برای دانشـــجویان خارجی دارند. دانشجوی خارجی را دعوت و از او بـــرای مدت کوتاهی در منزل پذیرایی می‌کنند و در ضمن او را با فرهنگ ژاپن آشنا می‌سازند. من اولین باری که میهمان یک خانوادهٔ ژاپنی بودم، دو روز به منطقه‌ای در شمال ژاپن شهر ناگانو، که در آنجا خیلی هم برف می‌بارد، رفتم. میزبان ما در آنجا رئیس ادارهٔ پست استان بود. او گفت ما معمولاً مهمان‌هایی را که به اینجا می‌آیند، به اسکی می‌بریم. این برای بنده که از کویر آمده بودم، هم ترسناک بود و هم هیجان‌انگیز. گفتم اسکی بلد نیستم اما در عین حال پذیرفتم. همهٔ وسایل اسکی را برایمان فراهم کردند و رفتیم به کوه. چندبار مسیر را بالا و پاییـــن رفتیم و آمدیم و البته من مثل گلوله برفی با کفش اســـکی فقط غلت

خوردم و از بالا آمدم پایین و از ترس فریاد می‌زدم! غروب به منزل بازگشتیم؛ کنار شـــومینه نشستیم و چای خوردیم و از هر دری سخنی گفتیم. ایشان دفعتاً گفت: «شما از کویر هســـتید و این برای من جالب است. خاطرهٔ شما از اینجا و برداشتتان از برنامهٔ اسکی امروز!» من هم اندیشهٔ واقعی خود را از غلتیدن از بالای کوه تا پایین صادقانه برایشان گفتم، که امروز حین غلت خوردن با وسایل اسکی و پایین آمدن از کوه به فکر این بودم که سیاست کار خیلی سختی است! (چون هنگام اســـکی و زمانی که از آن بالا غلت می‌خوردم و پایین می‌آمدم، به یاد سیاســـت و بعضی از سیاســـتمداران خودمان در ایران افتادم که بعضاً بدون اینکه اسکی بلد باشند و حتی یک‌بار کفش و لباس اسکی پوشیده باشند، مانند من زده‌اند به کوه قدرت و شـــهرت و ثروت.) میزبان ما با شـــنیدن این حرف عمیقاً به فکر فرو رفت و گفت: «من ۳۰ سال است اسکی می‌کنم، اما هیچ‌وقت از این زاویه به آن نگاه نکرده‌ام. نارهودو! (یعنی عجب! چقدر جالب!).» او حالا به دنبال درک رابطهٔ اســـکی و سیاســـت بود و گفت در دانشگاه رابطهٔ سیاست و آسمان پرســـتاره و تربیت و پیچیدگی‌هایش را از اســـتادی که دربارهٔ کانت تحقیق می‌کرده، شنیده است و این که سیاست و تربیت به مثابهٔ آسمان پرستاره شگفت‌انگیز و پیچیده‌اند و اندیشه در استعاره نسبت سیاست و اسکی، برف و کوه و دانایی و مهارت نیز جالب است.

همتی:

شـــما وقتی به ژاپن رفتید، قصد داشتید در آن کشور بمانید یا از دوره‌ای به بعد چنین تصمیمی گرفتید؟

سرکارآرانی:

وقتی به ژاپن رفتم، حتی قصد این را که یک روز بیشتر در آنجا بمانم، نداشتم. من در ۲۵ مارس فارغ‌التحصیل شدم و رفتم مدرکم را از رئیس دانشگاه گرفتم و اول آوریل (یعنی ۶ روز بعد) در روز ۱۴ فروردین در دانشـــگاه علامه طباطبایی بودم. در ســـفر اولم یک دورهٔ شش‌ماهه زبان ژاپنی خواندم. دورهٔ پژوهشگری[۱۳]

من یک‌ســـال طول کشید. دورهٔ دکترا هم سه سال طول کشید. دقیقاً چهار سال و نیم در ژاپن بودم.

روز ۱۳ فروردین به ایران رسیدم و روز ۱۴ فروردین به دانشگاه علامه رفتم و گفتم من آمده‌ام.

من برگشـــتم و به جز دو سفر مطالعاتی که به ژاپن رفتم، مدت چهار سال در ایران بودم. قصد برگشتن به ژاپن را منهای سفرهای مطالعاتی و دعوت‌هایی که صورت می‌گرفت، نداشتم.

این مدت گذشـــت تا اینکه در سال ۱۳۸۳ و قبل از آن انتخابات معروف سال ۱۳۸۴، در دورهٔ فوق دکترا قبول شدم و از انجمن توسعهٔ علم ژاپن بورس دریافت کردم.

برای طی کردن دورهٔ فوق دکترا به ژاپن رفتم. همه‌چیز هم به خوبی و خوشی پیش می‌رفت تا اینکه رئیس دانشـــگاه عوض شد. البته باز هم برای من مشکلی نبود و من در پایان دوره به دانشگاه بازگشتم.

اما سابقهٔ این پرسش که چرا بیشتر ماندم، برمی‌گردد به سفر بعضی دوستان به کرهٔ جنوبی؛ از جمله آقایان دکتر مهرمحمدی، دکتر امانی، دکتر قاســـم‌پور و... . خانم دکتر نیکنام هم در این سفر بودند و در جمع دوستان حضور داشتند. ایشان از من پرســـیدند که شما کی می‌خواهی برگردی. چرا رفته‌ای و در ژاپن ماندگار شـــده‌ای؟ من به ایشـــان گفتم که برای «یادگیری» به ژاپن رفته‌ام و الآن هم واقعاً دلیل ماندنم همین تمنّای یادگیری است. در آنجا هم اگر دو روز من مثل هم باشد، فکر می‌کنم که ماندنم دلیلی ندارد و ممکن است برگردم یا به جای دیگری بروم.

حشمتی:

آقای دکتر سرکارآرانی، دانشگاه علامه طباطبایی می‌خواست گروه آموزش تطبیقی را تقویت کند و فلسفهٔ این کار هم پایان‌نامهٔ شما بود که در حوزهٔ آموزش‌وپرورش تطبیقی ایران و ژاپن نوشـــته شده بود. با طولانی شدن غیبت شما دورهٔ دکتری این رشته هم به نتیجه نرسید.

سرکارآرانی:

پرســـش خوبی است. من در طراحی و پیگیری برای تصویب و انجام مراحل اداری دورهٔ دکتری رشتهٔ تحصیلی آموزش تطبیقی نقش داشتم و همراه دوستان گروه بودم، اما توقف پیگیری‌ها به سبب غیبت من نبود بلکه سیاست‌های دانشگاه تغییر کرده بود. البته از اینجا به بعد را شـــما بهتر می‌دانید. آنچه از مهر ۱۳۸۴ به بعد افتاد و دانی!

حشمتی:

یکی از بحث‌هایی که آقای دکتر آقازاده داشتند این بود که ایشان پروپوزال دورهٔ دکترا را هم داده بودند و نظرشـــان این بود که با این موضوع، بحث تطبیقی تقویت می‌شود و مطرح می‌شد که قرار است دکتر سرکارآرانی برگردد.

سرکارآرانی:

دقیقاً همین‌طور اســـت، اما بعدها موضوع به‌کلی عوض شد. شما اینجا بودید، اما ما ماجرا را از دور تماشـــا می‌کردیم. زاویهٔ نگاه‌ها، نوع و کیفیت سیاست‌ها و رویکردها در آموزش عالی تغییر کرده بود؛ به‌ویژه در حوزهٔ علوم انسانی و روابط بین‌الملل و بالاخص در دانشگاه علامه طباطبایی.

حشمتی:

بله، من هم آســـیب آن را خوردم. قرار بود این رشته را بدون کنکور ادامه دهم. دو سال هم تحصیلم را عقب انداختم و ماجرا همان‌طور ماند. این در حالی بود که پیشنهاد به وزارت علوم رفته بود و همهٔ کارهای آن هم انجام شده بود.

سرکارآرانی:

بله، دقیقاً. غیبت ما معلول تغییر انگاره‌ها و سیاست‌های دانشگاه بود نه علت آن. همان‌طور که عرض شد، فرایندهای تصویب برنامه تا حدود زیادی انجام شده یا در جریان معمول خود بود. سیاست دانشگاه عوض شده بود و به تبع آن، اتفاقات هم که محتمل بود، یکی پس از دیگری افتاد. البته نه برای دورهٔ دکتری این رشته، بلکه برای فرایندها و برایندهای ادارهٔ آموزش عالی کشور تغییراتی به همراه داشت.

امانی طهرانی:

من در این بخش اول ســـؤالی به ذهنم آمد که می‌خواهم مطرح کنم. شما در این مدت ســـه دوره به ژاپن نگاه کرده‌اید؛ یک‌بار قبل از اینکه **به آن کشـــور بروید و نگاهتان هم سطحی نبوده است. چون پایان‌نامه و کتاب نوشته‌اید و حتماً برای چنین کاری، هرچه دربارهٔ ژاپن بوده است، خوانده‌اید.**

دور دوم، زمانی اســـت که به ژاپن رفته و با ژاپنی‌ها زندگی کرده‌اید، به مدارس رفته‌ایـــد، کلاس‌ها را دیده‌اید و مردم و فرهنـــگ آن‌ها را از نزدیک حس و لمس کرده‌اید.

سپس وارد فاز بین‌المللی شده‌اید؛ به آکسفورد رفته‌اید، کرهٔ جنوبی، آلمان، فرانسه، اندونزی، چین، بلغارســـتان و دیگر کشورهای دنیا را دیده‌اید و پروژه‌های مشترک زیادی را با همکاران دانشگاهی این کشورها شروع و اجرا کرده‌اید.

این دوره فضا و فرصت سومی را فراهم کرده است تا بتوانید از بیرون به ژاپن نگاه کنید. به نظرم خوب اســـت دربارهٔ این سیر، سه دوره و تغییراتی که در این دوره‌ها در دیدگاه‌های شـــما به وجود آمده نیز صحبت کنید. به‌ویژه در این مورد سوم باید صحبت شود؛ چون من ردّپای چندانی از آن در کارهای قبلی ندیدم که شما به آن اشاره‌ای کرده باشید.

اگر بخواهم یکی دو جمله به این مطلب اضافه کنم، باید بگویم که این نه به معنای مرحلهٔ نگاه جامع و تفکر و بررسی جامع و همه‌جانبه[۱۴] است؛ چون ممکن است زمان آن هنوز فرا نرسیده باشد و شاید این دور سوم هنوز ده سال دیگر هم زمان ببرد، اما این بخش سوم، دوره‌ای است که گمان می‌کنم هفت هشت سالی است شما وارد آن شده‌اید. آن زمانی که شما به آکسفورد آمدید به گمانم سال ۲۰۰۷ بود. اگر ممکن است دربارهٔ این دوره قدری توضیح دهید.

سرکارآرانی:

پرسش مغتنمی است. **در دورهٔ اول** من شیفتهٔ ژاپن بودم و پژوهش‌هایم بیشتر ناظر به آموزه‌های ژاپن برای ایران با تأکید بیشـــتر بر واکاوی مسائل ایران بود. به

عبارت دیگر، **نگاهم معطوف به یافتن راهکارهایی برای برون‌رفت از مسائل آموزش‌وپرورش ایران بود**. بنابراین، عنوان پایان‌نامه‌ام هم شد «مدل ژاپنی پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه.»

در دورهٔ دوم تلاش کردم در آموخته‌هایم بازاندیشی کنم و بیشتر به دنبال **راه‌حل‌های بومی برای مسائل جهانی** بودم. در این بخش، ایران بخشی از راه‌حل بود نه صرفاً مسئله و ژاپن بخشی از مسئله بود نه صرفاً راه‌حل. در این دوره بیشتر مشاهده‌گری فعال بودم و تلاش کردم پرسش‌گری پیشه کنم. از دریچه ژاپن به ایران می‌نگریستم، نوعی یادگیری بین فرهنگی را سازماندهی کردم تا بتوانم از عناصر پیچیده فرهنگی آشنا (ایران) برای توسعه و نوسازی اجتماعی آشنازدایی کنم و با عناصر پیچیده توسعه ناآشنا (ژاپن) آشنا شوم.

در دورهٔ سوم بیشتر **نگاه انتقادی دارم** به مسائل بین‌المللی از دریچهٔ رهیافت‌های طرفینی؛ یعنی هم بومی و منطقه‌ای، هم جهانی و بین‌المللی. مثل سعی مروه و صفا در میان آن‌ها در حال حرکتم. بین مسائل بومی و راه‌حل‌های جهانی که برای مسئلهٔ بهسازی آموزش مطرح شده است، به عکس، چه راه‌حل‌های جهان‌شمولی وجود دارد و چگونه می‌تواند برخی از مسائل جامعهٔ ژاپن را حل کند و چرا در برخی از این موارد، نه تنها مسئله‌ای را حل نمی‌کند بلکه همچون سرکنگبین صفرا می‌افزاید. این چرایی‌ها و چگونگی‌ها موضوع بحث و فحص من در این دوره است.

همان‌طور که قبلاً در پاسخ پرسش آقای ناصری گفتم، نگاه ما بعضاً کل‌نگری‌هایی با صبغهٔ فلسفهٔ افلاطونی با خود دارد و ژاپنی‌ها از آن استقبال می‌کنند. **طرح پرسش «چرا» در مقابل پرسش «چگونهٔ» آن‌ها برایشان جذاب است**. چون ژاپنی‌ها معمولاً بیشتر به دنبال پرسش چگونگی هستند تا چرایی. آدم‌هایی هستند که اگر نقشه‌ای باشد، می‌توانند براساس آن خوب عمل کنند، ولی به عنوان نقاش یا طراح مدرنیته، مثل کاری که از اروپا شروع شد، هنوز نمی‌توانند خوب روی پای خودشان بایستند. البته در علوم طبیعی[۱۵] نوبلیست‌های قهاری دارند و در فناوری پیشتازند.

نکتهٔ دیگری هم که شاید برای دوستان جالب باشد، این است که در این دورهٔ

کاری تازه، **من در ژاپن هستم اما در ژاپن نیستم!** چون هر ماه در یک کشور و گوشه‌ای از این جهان پهناور (هر سال حدود ۱۰۰ روز) هستم. این سفرهای پژوهشی به من کمک کرده است که نه فقط نگاهم به ژاپن و ایران بلکه به همهٔ مقاصدی باشد که در مسیر بهسازی آموزشی تجربهٔ موفقی دارند یا یافته‌های ما را در عمل تجربه می‌کنند. دریافت این نتایج هم برای ما خیلی آموزنده است. البته در این دوره همراه با یادگیری، زمان اندیشه و بازاندیشی نیز رسیده است و آرام‌آرام امیدوارم به نقادی و خلاقیتی در خور توجه در روش‌های بهسازی آموزش و درک فرهنگ‌های آموزش و یادگیری برسد؛ **به‌ویژه در حوزهٔ روش‌های پژوهش و تولید دانش بهسازی آموزش و یادگیری، و تولید نظریه در متن عمل**. در این دوره بازاندیشی و کاوش در مدل‌های فرهنگی آموزش در سایر کشورها و از جمله ایران به فهم عمیق‌تری از سنت‌های آموزشی ژاپن نیز یاری رساند.

امانی طهرانی:

در این مدت، توصیفات شما از ژاپن نسبت به همان دورهٔ قبلی که به آن اشاره کردید، چه تفاوتی کرده است؟

سرکارآرانی:

من و موضوع پژوهشی‌ام، ژاپن، به همراهِ هم متحول شده‌ایم. در این مدت، ژاپن درگیر بحران‌ها و سرگردانی‌های اجتماعی و اقتصادی بسیاری بوده است. من هم حیران در فرایند شدن از یادگیرنده به اندیشمند و از اندیشه‌ورزی به نقادی و خلاقیت!

امانی طهرانی:

شما فکر می‌کنید ژاپن در آستانهٔ انقلاب دومی، مثل انقلاب میجی است که با مدرنیته روبه‌رو شده است؟

سرکارآرانی:

نه! ژاپن از سال ۲۰۰۰ وارد یک کوران و به تعبیر برخی، تونل بحران‌های اجتماعی و اقتصادی شده و در جست‌وجوی راه‌حل‌های اثربخش برای برون‌شد از آن‌هاست.

حشمتی:

شـــما چنین نتیجه و برآوردی را بر اساس مطالعات تطبیقی به دست آورده‌اید یا براساس تجربهٔ زیسته‌ای که در آن زندگی کرده‌اید؟

سرکارآرانی:

البته تجربهٔ زیســـته خیلی مهم اســـت. به‌علاوه، مطالعات مقایســـه‌ای نیز به ایـــن دریافت‌ها یاری می‌رســـاند. برای نمونه، شـــما احتمالاً اســـتحضار دارید که دو کشـــوری که معمولاً بیشـــتر باهم مقایسه می‌شـــوند ـ به‌ویژه در دهه‌های پس از جنگ جهانی دوم ـ ژاپن و آلمان هســـتند. این دو کشـــور معروف‌اند به Non-Liberal Capitalism؛ یعنی ســـرمایه‌داری به معنای اخص کلمه هستند، اما لیبرال به معنای اخص کلمه ـ مانند آمریکا ـ نیســـتند. در عین حال، در مقایسه با آلمان، ژاپن کشور مهاجرپذیری نیست، عضو پیمانی مانند اتحادیهٔ اروپا نیست و سال‌هاست وارد بحران کاهش جمعیت شده است. بحران سالمندی جمعیت نیز هزینه‌ها و عوارض خاص خود را دارد.

امانی طهرانی:

شاید بتوان گفت مهم‌ترین بحران ژاپن، کم‌عمق بودن اندیشه‌های فلسفی در این کشـــور است. آیا شما با این موضوع مواجه نشـــده‌اید که مردم ژاپن در یک لایهٔ اغلب سطحی سیر می‌کنند؟ مثلاً در ژاپن زیاد کتاب می‌خوانند اما سطح، موضوع و محتوای این خواندن‌ها چندان عمیق نیست.

سرکارآرانی:

البته مردم به طور عمومی و رایج مانگا می‌خوانند؛ کتاب‌هایی که واژهٔ پیچیده در آن‌ها کم است و متن آن‌ها با تصویر همراه است. در عین حال برای بررسی مثال و مدعای شـــما به مقایسه نیاز داریم! این که می‌گویند خواندن ژاپنی‌ها در محتوا سطحی است؛ در مقایسه با کجاست؟

البته اگر ژاپن امروز را با خودش و نســـبت به مثلاً ۵۰ یا ۳۰ سال پیش مقایسه کنیم، جالب است. برای مثال، می‌توانیم بگوییم که معلمان نسبت به ۳۰ سال پیش

کمتر کتاب می‌خوانند یا کمتر سینما می‌روند.

امانی طهرانی:

شـــما فکر می‌کنید ژاپن با این همه سرمایه (منظور فقط سرمایهٔ مادی نیست، بلکه سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی و همهٔ آنچه هویت ژاپن را می‌سازد)، چرا هرگز نتوانسته است به جایگاهی مؤثر در دنیا برسد. بر دو یا سه جایی هم که تأثیر گذاشته، مانند چین و کره، وجه نظامی و قوهٔ قهریه‌اش زیاد بوده است و چندان هم خاطرات سازنده‌ای در ذهن چینی‌ها و کره‌ای‌ها دربارهٔ ژاپن نیست. این بخش را البته در مقایسهٔ تجربهٔ ژاپن با مثلاً تأثیر ورود انگلیس به کشورهای گوناگون در آسیا می‌پرسم.

سرکارآرانی:

پرسش درخور توجهی اســـت. ژاپنی‌ها در سراسر آسیای جنوب شرقی جای پاهایی دارند، ولی در مقایسه با انگلیس، البته خیلی کم‌اثرتر و با ماندگاری خیلی کمتر و خاطرات ناگوار به‌جامانده در جوامع محلی که وارد آن‌ها شده‌اند.

دو هفته پیـــش در کلاس دورهٔ دکتـــری بنده که به صورت ســـمینار برگزار می‌شود، یکی از دانشـــجویان پرسشی را مطرح کرد. عنوان گزارش پژوهشی او برای ارائه در کلاس این بود: «**بررســـی ارتباط هندی‌ها با انگلیسی‌ها در مقایسهٔ چینی‌ها و کره‌ای‌ها با ژاپنی‌ها**: با تأکید بر تفاوت انگاره‌های اجتماعی و مدل‌های ذهنی هندی‌ها دربارهٔ انگلیس و چینی‌هـــا و کره‌ای‌ها دربارهٔ ژاپن.» او می‌گفت: «دانشجویان، چرا حساسیت هندی‌ها نسبت به انگلیس بسیار کمتر از چینی‌ها و کره‌ای‌ها نســـبت به ژاپن است؟ به‌علاوه، مدل همکاری‌های اقتصادی و سیاسی و فرهنگی هندی‌ها با انگلیســـی‌ها متفاوت با مدل همکاری چین و کره با ژاپن است. چرا ژاپن و آمریکا مسائل غامض پس از جنگ را حل کردند ولی مناقشات تاریخی میان کره و ژاپن، چین و ژاپن و البته روسیه و ژاپن همچنان پابرجاست! آیا عامل جغرافیایی مؤثر اســـت؟ به این معنی که چون هند و انگلیس و ژاپن و آمریکا از یکدیگر دورند توانســـته‌اند مناقشاتی از این دست را حل کنند! اگر این چنین است، چرا این پیش فرض در مورد رابطهٔ ایران و آمریکا صادق نیست؟!»

همین ســـؤال و تأمل نشان می‌دهد که جامعهٔ ژاپن به این نکته رسیده است که حتی در جاهایی هم که رفته و معبد و مکتب و جاده ســـاخته و کارهای ترویج کشاورزی انجام داده، نتوانسته اســـت نگاه سازنده‌ای نسبت به خود ایجاد کند. بیشتر حساسیت‌های تاریخی و فرهنگی را تشدید کرده است. این موضوع دقیقاً همان نکته‌ای اســـت که پرســـیدید. ژاپن در فناوری‌های نوین خیلی موفق بوده است. در انتقال آن‌ها نیز به همسایه‌های خود کمک زیادی کرده است. چینی‌ها و کره‌ای‌ها از ژاپن بســـیار آموخته‌اند. **چینی‌ها زبان فناوری و علم مدرن را از ژاپن قرن بیستم آموخته‌اند،** اما همان‌طور که اشاره شد، فناوری چیزی غیر از بنیان‌های اندیشه برای ساختن تمدن تازه است. خاستگاه این دست‌کم در ده‌ها سال گذشته اروپا بوده است و البته اخیراً هم آمریکا، ولی ژاپن هنرش این بوده است که ایده‌ها را به‌خوبی فهم کرده و سپس به فناوری تبدیل نموده است. این هم به خاطر این است که هاضمهٔ قوی فکری و فرهنگی و اجتماعی داشته و به خاطر آن‌ها تحسین شده و بعضاً مواجهه‌های پرهزینه با غرب را نیز تجربه کرده است.

در ژاپن همهٔ هنر و تلاش معلمان این است که به بچه آموزش دهند زمین نخورد و کمتر اشتباه کند؛ چون هزینهٔ اشتباه در جامعه، خانواده، مدرسه و سازمان‌های ژاپن نسبت به آمریکا خیلی بالاست

از منظر آموزش و یادگیری نیز چرایی بررسی این موضوع جالب است. احتمالاً اســـتحضار دارید که **در آمریکا دانش‌آمـــوزان را به نحوی تربیت می‌کنند که از چالش نترسند و از اشتباه کردن ابایی نداشته باشند.**

در عین حال، به آنان یاد می‌دهند که وقتی زمین خوردند، چگونه دوباره از جایشان برخیزند؛ از اشتباه خود بیاموزند و به چالش‌های هر روز تازه خوشامد بگویند.

اما در ژاپن همهٔ هنر و تلاش معلمان این اســـت که به بچه آموزش دهند زمین نخورد و کمتر اشتباه کند؛ چون هزینهٔ اشتباه در جامعه، خانواده، مدرسه و سازمان‌های ژاپن نسبت به آمریکا خیلی بالاست. بنابراین، معلم و مدیر و سیاستمدار و... هنرشان این است که به بچه‌ها طوری آموزش دهند که کمتر اشتباه کنند یا کمتر زمینهٔ اشتباه دیگران را فراهم آورند. ژاپنی‌ها بیشتر بر این باورند که اولین اشتباه چه بسا آخرین اشتباه باشد و البته جبران‌ناپذیر. در عین حال، چنانچه اشتباهی هم پیش آید، موضوع یادگیری همگانی می‌شود و ابعاد آن با توجه به فرایندهای بازاندیشی و بر اساس آن‌ها

به‌دقت واکاوی می‌گردد. بنابراین، احتمال تکرار اشـــتباه مشابه هم در خانه، کلاس درس، شرکت، جامعه، سیاست، تاریخ و... کاهش می‌یابد.

حشمتی:

آیا می‌توانیم این گونه بگوییم که نسخهٔ مدرنیتهٔ ژاپنی با مدرنیته‌ای که در غرب داریم، فرق می‌کند؟

سرکارآرانی:

نکتهٔ ظریفی اســـت. بله، ژاپن نســـخهٔ شـــرقی مدرنیتهٔ غربی است. بعضی از پژوهشگران دقیقاً آن را مدرنیزاســـیون موفق شرقی می‌دانند تا مدرنیته. پرسش آقای امانی طهرانی ناظر به توانایی تمدن‌سازی ژاپن است. به نظر می‌رسد قابلیت چین در این زمینه از ژاپن بیشتر است.

حشمتی:

یعنی در غرب، مدرنیته نوعی روشـــنگری بنیان‌کن است در همهٔ زمینه‌ها، اما در ژاپن این‌گونه نیست و ژاپنی‌ها این عقبهٔ فکری و ذهنی را ندارند؛ البته با نگاهی که شما از بیرون به ژاپن دارید. هرچند برخی کشورهای دیگر مانند چین و کره هم در نسبت با فناوری وضعیتی مانند ژاپن دارند. یعنی چه؟ مثلاً این چیزی که امروز اَپِل می‌آید و حتی سکان‌دار امر آموزش ما می‌شود، در حقیقت یک عقبهٔ ذهنی و فکری را پشت سر خود دارد و یک جهان‌بینی را ترویج می‌کند. اما به نظر می‌رسد در ژاپن به این مسئله این‌گونه نگاه نمی‌کنند.

سرکارآرانی:

ژاپنی‌ها در فرایند توسعه در یکصد سال اخیر تا حد امکان به شرایط فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی خود توجه داشـــته‌اند. توانایی تحسین‌برانگیز و هوشمندانه و هاضمهٔ فرایندهای تحول نیز به یاری‌شان آمده است. آن‌ها به‌خوبی خود را توانمند کرده و در تولید کالا و خدمات مرزهای کیفیت را در نوردیده‌اند. در عین حال، در برخی از زمینه‌ها ناکامی‌هایی داشته‌اند. توانایی پیشرو بودن و خلاقیت و تمدن‌سازی یکی از این زمینه‌هاست که ژاپنی‌ها در آن کامیابی لازم را نداشته‌اند. برای مثال، «جامعهٔ

اطلاعاتی» کلیدواژه‌ای اســـت که در دهۀ هفتاد میلادی در محافل علمی و فرهنگی ژاپن شنیده شده، ولی تنها بخشی از فناوری‌های اطلاعاتی و نوین امروز در عمل به نام ژاپن ثبت شده است. نگاه کنید به چرخش مالی شرکت‌های اقتصادی دانش‌بنیان و برندهای اقتصادی-اطلاعاتی و شرکت‌های تولیدکنندۀ ثروت و کسب و کار در این زمینه. برای مثال، مایکروسافت، گوگل، یاهو، آمازون، اپل، فیس‌بوک و ده‌ها پلت‌فرم کســـب و کار در جامعۀ اطلاعاتی مانند شرکت‌های بیمۀ آنلاین امروز ما. این‌ها بر جهش تازۀ خلاقیت که بر محور بهره‌وری، کارآمدی و اثربخشی است- استوارند و هر روز کسب و کار تازه‌ای بر بنیاد دانش خلق می‌کنند و به دنبال آن، بسته‌های تازه‌ای از دانش، مهارت، نگرش و ایده دم‌به‌دم تولید و توزیع و مصرف می‌شود. اثربخشی دانش بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد و کیفیت، نسبت فرایند تعامل میان نظر و عمل به طور مستمر اندازه‌گیری و بازاندیشی می‌شود.

ژاپنی‌ها در **سطوح قبلی خلاقیت (توانمندسازی)** که مبتنی بر توانمندسازی برای تولید کالای کیفی (اعم از ماشـــین، لوازم خانگی، رایانه‌های شخصی، تلفن‌های دســـتی و...)، نوآوری در سطح کیفیت‌بخشی و بهســـازی مداوم، و پایداری در رقابت‌های کیفیت کالاست- خوش درخشـــیدند. همۀ ما نام‌هایی چون تویوتا، زیراکس، کانون، ســـیکو، ناســـیونال، و پاناســـونیک را می‌شناسیم. شاخص این شناسایی نیز کیفیت کالا و استمرار در ارتقا و تضمین کیفیت و به‌روز شدن کیفیت محصول است. این‌ها در کیفیت نوآوران‌اند. برخی نیز مانند تویوتا در پایداری و افزایش کیفیت زبانزدند.

کلایتون کریستنسن[۱۶]، استاد دانشگاه هاروارد، دربارۀ ژاپن مثال تولیدات تویوتا و ماشـــین‌های هایبریدش را از جنس نـــوآوری پایدار برای تضمین کیفیت بهتر می‌داند و اظهار امیدواری می‌کند که تویوتا با محصولات تازه و بهســـازی مداوم فرایندهای تولیدش بتواند یکی از شرکت‌های ژاپنی باشد که وارد **سطح تازه‌ای از خلاقیت (نوآوری‌های پایدار)** شـــود که به زعـــم او بر بهره‌وری، کارآمدی و اثربخشی بیشتر استوار است.

ژاپنی‌ها مقلدان مبتکری هستند و چنانچه نقشهٔ راهی باشد، به‌خوبی آن را با شرایط خود تطبیق می‌دهند و به پیش می‌روند و مرزهای کیفیت را گسترش می‌دهند. بنابراین، در خلاقیت در سطوح «توانمندسازی» و «نوآوری‌های پایدار» به معنی ابتکار در حفظ و ارتقای کیفیت و تضمین به‌روزشدهٔ آن، موفق‌اند. ولی **در سطح سوم خلاقیت (اثربخشی یا توانایی نوآوری در لحظه)** که بر بهره‌وری، چابکی، نوبه‌نو شدن دم‌به‌دم و اثربخشی مدام تأکید دارد نیز در تکاپوی تحسین‌برانگیزی هستند.

زمان بیشتری نیاز است تا ببینیم آیا در این سطح از خلاقیت می‌توانند راهی بگشایند، تمدنی تازه بسازند و تحول بنیانی در مقیاس بین‌المللی تمهید کنند؛ مانند تحولاتی که شما بعضاً در دههٔ گذشته در غرب سراغ دارید و بر نوآوری در بهره‌وری و اثربخشی بیشتر استوار است. ژاپنی‌ها از غرب تأثیرات زیادی پذیرفته‌اند که همچنان ادامه دارد ولی تا حدود زیادی، حتی پس از جنگ جهانی دوم و ارتباط وسیع با آمریکا، و تعاملات جهانی نیز فرهنگ مدرسه، خانواده، شرکت، دانشگاه، جامعه را ژاپنی حفظ کرده‌اند. ژاپن چگونه خواهد توانست با توجه به موج‌های تازهٔ ایده‌ها و داده‌ها و فهم‌ها و رویکردها، طرح گفت‌وگوی تازه‌ای را دراندازد و در عین حال، با حل مسائل اقتصادی و اجتماعی خود گامی به پیش نهد؛ از تولید کالا به تولید خدمات اثربخش و مبتنی بر دانش زنده، گام‌های بلندتری بر دارد و چشم‌اندازهای تازه‌ای برای زیست طبیعی و فرهنگی اثربخش‌تری فراسوی بشر قرار دهد؟ این همه البته به توان فزایندهٔ اندیشه و درانداختن طرحی نو و شکل و محتوای گفت‌وگوهای سازنده و اثربخش با مراجع فکری تمدن‌ساز در جهان نرم برای نوآوری در لحظه بستگی دارد.

ناصری:

این توانایی دیالوگ چقدر طول خواهد کشید؟

سرکارآرانی:

ز سحرِ (ژاپن) خبر ندارم!

پی‌نوشت‌ها:

۱. ماتسوشـــیتا کونوســـوکه (Konosuke Matsushita) زادهٔ ۲۷ نوامبر ۱۸۹۴ و در گذشتهٔ ۲۷ آوریل ۱۹۸۹ کارآفرین و بازرگان ژاپنی و بنیان‌گذار شرکت صنایع الکترونیکی ماتسوشیتا است.

2. First Human, Second Product

۳. کونوســـکه ماتسوشیتا (۱۳۷۲). نخست انسان، سپس کالا، ترجمهٔ محمدعلی طوسی، تهران: انتشارات انجمن مدیران صنایع، صص ۱۴۸ـ۱۴۶.

۴. محبوبی اردکانی، حســـین (۱۳۷۰). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، ۳ جلد، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

۵. ســـرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشـــی و مدرن‌ســـازی (با تأکید بر مطالعهٔ تطبیقی آموزش‌وپرورش ایران و ژاپن)، تهران: انتشارات روزنگار.

۶. فوکو، میشل (۱۳۹۵). *سیاست و خرد*، ترجمهٔ محمدرضا اخلاقی‌منش، انتشارات مصدق، صص ۳۱–۳۲.

۷. لان، کریس (۱۳۹۵). ویتگنشتاین و گادامر (به سوی فلسفهٔ پساتحلیلی)، ترجمهٔ مرتضی عابدینی‌فرد، تهران: بنگاه نشر و ترجمه کتاب پارسه، ص ۶۳.

۸. ایشی کاوا، یوشی تاکا (۱۳۹۵). مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر (تجربه‌های زیستهٔ یک مدیر ژاپنی در رهبری مدرسهٔ خود)، مترجم: علیرضا رضایی. تهران: مرآت.

9. understanding

10. research

11. When you learn, your students learn.

12. home state

13. research

14. critical thinking

15. natural science

۱۶. برای کسب اطلاعات بیشتر دربارهٔ نظریه‌های نوآوری در عصر فناوری‌های نوین به آثار و گفت‌وگوهای کلایتون کریستنسن مراجعه کنید. برای نمونه رجوع کنید به:

(Clayton M. Christensen (2016). The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail, Harvard Business School Press).

شکست‌ها و ناکامی‌ها

گفت‌وگوی دوم

موضوع: شکست‌ها و ناکامی‌ها

اشاره:

در ویراست اول کتاب *در تمنای یادگیری* به شکست‌ها و ناکامی‌های دکتر سرکارآرانی کمتر اشاره شـــده است. خوانندگان بســـیاری پس از مطالعهٔ کتاب پرسش‌های زیادی در این باره مطرح کرده‌اند. در این گفت‌وگو این بخش از «تجربهٔ زیسته» ایشان به بحث گذاشته می‌شود.

امانی طهرانی:

بعد از آنکه کتاب *در تمنای یادگیری* چاپ و منتشر شد، من کتاب را خواندم و به ذهنم رســـید که وقتی کســـی این کتاب را می‌خواند، به طور طبیعی انتظار می‌رود که از این کتاب بیاموزد؛ چون هدف عمدهٔ انتشار این کتاب‌ها این است کـــه زمینه‌ای را فراهم کنیم تا خوانندگان آن‌هـــا از مطالب کتاب و به‌خصوص تجارب مطرح‌شده در آن‌ها، چیزهایی بیاموزند.

یکی از مؤلفه‌هایی که می‌تواند به تحقق چنین هدفی کمک کند، این است که کتاب تصویر نسبتاً کاملی ارائه دهد تا همهٔ مخاطبان بتوانند با آن نوعی احساس قرابت داشـــته باشند و هم‌زادپنداری کنند و در فضایی طبیعی، از خواندن چنین متنی در حد انتظار خود بیاموزند.

من فکر کردم که در چنین متنی و در پرداخت اول کتاب، موفقیت‌ها، پیشرفت‌ها و فرصت‌هایی که فراهم آمده و خوب هم از آن‌ها استفاده شده، به‌خوبی تصویر شده است، اما برای اینکه این تصویر کامل شود، به ذهنم رسید که لازم است وجه دیگر

آن نیز که معمولاً برای هر انسانی در قالب ناکامی‌ها و احیاناً شکست‌ها رخ می‌نماید، گفته شود. البته منظور من از بیان این موضوع، نقاط قوت و ضعف نیست؛ چون هر انسانی مجموعه‌ای از نقاط ضعف و قوت است و هر کس هر اندازه‌ای هم که رشد کرده باشـــد (و دکتر سرکارآرانی هم شده باشد) نقاط ضعفی دارد و خیلی هم مهم نیست که آن نقاط ضعف چیست. چون افراد با نقاط قوت و مزیت‌های نسبی خود به موفقیت‌ها دست پیدا می‌کنند. این حرف حتی دربارهٔ جوامع هم درست است و بیان می‌شـــود و اگر تفاوتی بین جامعهٔ ژاپن و یک جامعهٔ دیگر وجود دارد، ناشی از این است که آن جامعه نتوانسته است از نقاط قوت خود استفاده کند و مثل ژاپن بشود.

به همین دلیل هم من در این بخش بیشـــتر بر شکست‌ها و ناکامی‌هایی که در مسیر آقای دکتر ســـرکارآرانی پیش آمده است و می‌تواند برای کسی که آن را می‌خواند فضایی واقعی را ترســـیم کند، تأکید دارم تا بیان جامع این موفقیت‌ها و ناکامی‌ها بتواند تصویر بهتری از این ماجرا را به دست خوانندهٔ کتاب بدهد.

در تعطیلات نوروز امســـال (۱۳۹۶) که آقای دکتر سرکارآرانی را (در ایران) دیدیم، این موضوع را با ایشان در میان گذاشتم و به گمانم ایشان جنبه‌های مفید و جذابی از این موفقیت‌ها و ناکامی‌ها در ذهن داشت که بیان آن از سوی ایشان می‌تواند به نوعی پاسخ این سؤال باشد که «اگر مسیر رفته را باز گردید، بیشتر در چه زمینه‌هایی تجدیدنظر و کار کنید.» به نظرم بیان این نکات می‌تواند بر امکان آموختـــن از این کتاب بیفزاید و به خواننده کمک کند که در مســـیر آموختن از تمنای یادگیری، با نقشهٔ راه کامل‌تری حرکت کند.

با چنین نگاهی وارد بحث می‌شـــویم؛ بحثی که بخشی از آن مسبوق به سابقهٔ قبلی اســـت و به قلم آقای ناصری در فصل اول کتاب *در تمنای یادگیری* آمده است و در این بخش کامل‌تر می‌شود.

آقای دکتر ســـرکارآرانی، شما در مسیر خود، همواره در اوج نبوده‌اید و قطعاً شکست‌ها و ناکامی‌هایی هم داشته‌اید. آیا می‌توانید دربارهٔ این تجارب خود نیز سخن بگویید.

سرکار آرانی:

اجـــازه بدهید از موضوعات جزئی آغاز کنیم و به موضوعات کلی برســـیم. تحصیلاتم که در دانشـــگاه شهید بهشـــتی تمام شد، می‌خواستم ادامهٔ تحصیل بدهم. نخست در آزمون کارشناسی ارشـــد دانشگاه اصفهان شرکت کردم؛ به مرحلهٔ دوم هم رســـیدم، ولی در نهایت پذیرفته نشدم. در ابتدا این نتیجه برایم چندان قابل هضم نبود. البته چند ماه بعد در دانشـــگاه تربیت مدرس پذیرفته شدم.

در مـــورد ژاپن هم این موضوع مصداق دارد که من قصد رفتن به دانشـــگاه توکیو را داشـــتم، اما در دانشگاه ناگویا پذیرفته شـــدم. مرا در دانشگاه توکیو نپذیرفتند و این از ابتدا کمی برایم سنگین بود.

برخی از ناکامی‌ها از جنس این مسائل نیست. بلکه بعضی اوقات برخی کارها آن‌گونه کـــه دلمان می‌خواهد، پیش نمی‌رود. مثلاً برای اجرای کارگاهی به جایی می‌رویم و کار به جدل کشـــیده می‌شود یا جلسه‌ای که برای گفت‌وگو بر پا شده است، به قول احسن نمی‌رسد. از این تجربه‌ها البته هست. جنس ناکامی‌ها اغلب از این دست بوده اســـت و باید بگویم که ناکامی‌هایی از این جنس که چیزی را بخواهم و نتوانم به دست بیاورم یا بخواهم به جایی برسم و تلاشم نتیجه ندهد، چندان نداشته‌ام. ناکامی در عشق هم نداشـــته‌ام؛ تجربه‌ای اثربخش در این زمینه نداشته‌ام. به یک معنی ناکام ناکامم! در واقع، اصلاً تجربهٔ عشقی در میان نبوده است. سنگینی عقل عملی کار دل را در همه‌جا خراب کرده است!

بگذریم... براساس طبقه‌بندی‌ای که عرض شد، به طور کلی می‌توانم بگویم که **من ســـه حفرهٔ بزرگ در زندگی داشته‌ام** که هنوز هم برخی پر نشده‌اند. اگر این حفره‌ها نبودند، شـــاید می‌توانســـتم بگویم موفقیت‌های بیشتری داشته‌ام. آن‌ها واقعاً ناکامی به معنای اخص کلمه‌اند.

یکی از آن حفره‌ها موضوع دانســـتن زبان خارجی و تســـلط بر آن و حتی به‌صراحت عرض کنم- بر زبان فارســـی اســـت. من خیلی زود با شـــعر آشنا

شدم. این فرصت و آشنایی همان‌قدر که اثربخش می‌تواند باشد، رهزن است. شـــعرخویی جیب مرا پر از ســـکه‌های طلا کرد و این در حالی بود که من به زبان روزمره، به مثابهٔ ســـکه‌های دوریالی و پنج‌ریالی نیاز داشتم. این سکه‌های خرد در فرایند رشد بیشـــتر به کارم می‌آمد تا شعر. **شعر حاوی مفاهیم عمیق، قابل تفســـیر و تحلیل و ترجمه‌های رنگارنگ است.** انتقال معانی آن به عموم، امکان‌پذیر نیست و گاهی حتی ترجمه آن ممکن است باعث سوءتفاهم شود.

البته من ســـال‌ها به این ناکامی خود می‌اندیشیدم تا با دیدگاه گادامر دربارهٔ زبان روزمره و معمول و شـــأن شعر و نسبت آن با اندیشه و فلسفه آشنا شدم. نظریهٔ او مرا یاری کرد تا ناکامی خود را در این زمینه صورت‌بندی کنم. گادامر بر این باور است که زبان شاعرانه همچون طلاست. درست همان‌طور که پول کاغـــذی فقط تا آن اندازه ارزش دارد که چیز ذاتاً ارزشـــمند چون طلا آن را تضمین کرده باشـــد، زبان روزمره نیز ارزشی را که واقعاً به آن دلالت می‌کند، ندارد. بنابراین، او معتقد اســـت که «هیچ ترجمه‌ای از یک شعر غنایی، هیچ‌گاه اثر اصلی را منتقل نمی‌سازد.»[1]

شـــعرخویی باعث شد خیلی زود احساس اســـتغنا کنم و در ادامه، علاقه به خواندن را دســـت‌کم بگیرم. به نظر می‌رسد **شاعرانگی ما ایرانیان با خواندن و مسئلهٔ ناتوانی در خواندن ارتباط معناداری داشته باشد.** به نظر من، مسئلهٔ ما در خواندن حتی از ناتوانی‌مان در نوشتن هم جدی‌تر است.

در دورهٔ ابتدایی بودم که کتاب اشعار باباطاهر (با جلد سخت) در دستم بود. خیلی زود با مثنوی مولانا و رباعیات خیام آشـــنا شـــدم. آن‌ها را در جمع‌های محدود می‌خواندیم. اگرچه در آن دوران رشـــد هنوز از نسبت زبان و اندیشه دریافت و دانشی نداشـــتم، ولی ناخودآگاه این شعرخویی تأثیرات عمیقی بر من گذاشته است.

نکتهٔ دیگر در این ارتباط این اســـت که من به واسطهٔ شعرخویی برای بیان مقصود از استعاره زیاد استفاده می‌کنم. اشکال این کار این است که برخی نکات

اساسی در بیان در پرده می‌ماند، ابهام یا ایهام و بعضی وقت‌ها سوءتفاهم‌هایی ترویج می‌شود، بحث‌ها عمق پیدا نمی‌کند، توصیف‌ها درست شکل نمی‌گیرد و همین موضوع باعث می‌شود در بیان منظور خود ناکام بمانیم.

مسئلهٔ دیگر هم این است که زبان شعر، زبان علم نیست! بعضاً احساس استغنایی را فراهم می‌آورد که از استدلال بی‌نیاز می‌شویم. این شعرخویی تا حدودی به زبان علمی من لطمه زده است. شاید بتوانم با بیان خودم مخاطب را قانع کنم، اما آیا این فرایند همیشه منطقی است؟ مطمئن نیستم. من این موارد را جزوِ ضعف‌های خودم می‌دانم. این‌ها البته ناکامی‌های غریبی است. بنابراین، پس از هر سخنرانی متن آن را به‌دقت گوش می‌دهم یا پس از پیاده کردن از نوار، آن را مطالعه و درباره‌اش بازاندیشی می‌کنم. بعضاً قضاوت همکاران و خودم این است که بیانم مخاطب را قانع می‌کند. اما این کار دلیلی بر آن نیست که همیشه و همهٔ آنچه تبیین می‌شود، شکل و صورت و محتوای منطقی و مستدل داشته باشد. بعضاً در نحو بیان و زبان نیز بازاندیشی می‌کنم و از خودم می‌پرسم آیا این زبان، زبان علمی است.

امانی طهرانی:

البته زبان خطابه و زبان علم تفاوت‌هایی دارند. همان‌طور که نثر داستانی و سبک نوشتن غیرآکادمیک.

سرکارآرانی:

دقیقاً. البته شما با دیدهٔ مثبت نگاه می‌کنید. همان‌طور که عرض کردم، اگر این حفره‌ها نبود می‌توانستم بگویم موفقیت‌های بیشتری داشته‌ام.

حفرهٔ دوم، مطالعات فلسفی است. حالا من در ایران و ژاپن به دانشجویانم می‌گویم که مطالعات فلسفی را خیلی جدی بگیرید. منظورم از فلسفه، هم فلسفهٔ غرب و هم فلسفهٔ اسلامی است. مطالعه اندیشه‌ها و دیدگاه‌های آقایان دکتر مهدی حائری یزدی و دکتر عبدالجواد فلاطوری در این زمینه آموزنده است.

حفرهٔ دیگر هم مطالعهٔ عمیق تاریخ است. خوانش‌های گونه‌گونهٔ تاریخ و

نسبت آن‌ها با فهم تاریخی که به دست می‌دهد و البته اندیشه کردن در سرشت‌ها و سرنوشت‌ها و وقایع و عوامل اثرگذار در آن‌هاست.

امانی طهرانی:

شما از شعرخویی و تأثیر احتمالی آن بر خواندن و نوشتن گفتید. دربارهٔ موسیقی چه؟ با این یکی علی‌القاعده باید رفیق شده باشید.

سرکارآرانی:

نکته و اشارهٔ ظریفی است. مرا به یاد قولی از امیرهوشنگ ابتهاج انداختید. او در پاسخ به این پرسش مسعود بهنود که «دفعهٔ اول موسیقی آمد یا شعر؟» می‌گوید: «موسیقی،... شعر، شاید اول شعر آمد، نمی‌دانم...»[۲]

از بچگی به دامان شعر رفتن شما را از بعضی چیزها دور می‌کند. یکی از آن‌ها این بود که موسیقی را خیلی دست‌کم گرفتم. البته به لحاظ شرعی در خانواده از موسیقی منع شدم. خیلی هم با آمریت، اما اجازه بدهید عرض کنم که زمان‌هایی هم که دستم باز بود و آن منع شرعی یا خانوادگی نبود، به آن نپرداختم و موسیقی مرا با خودش نبرد. این محرومیت را از این بابت عرض می‌کنم که وقتی واژه‌ها و وزن‌ها و توصیف‌ها و تفسیرها از راه رسیدند، جای صدا و موسیقی را در من گرفتند و آن ابهت و حرمت و معنی زبان موسیقی و عرصهٔ صدا و سکوت در انتقال پیام بدون واژه، که می‌تواند انسان را رهبری کند، شامل حال من نشد.

همین‌طور نقاشی را نیز همیشه دست‌کم گرفتم. می‌خواهم بگویم که احتمالاً این شعرخویی من چیزهایی را قربانی خودش کرده است و لذا من بعضاً با خودم فکر می‌کردم چرا باید به سینما برای دیدن فیلم بروم تا بعد یک ساعت یک پیام دوخطی به من بدهد؛ در حالی که مولانا دریایی از معانی را در برابر من قرار داده است. یعنی فکر می‌کردم به جای خواندن متن‌های مطول، رباعیات **خیام که فراتر از مستی رفته است** کفایت می‌کند.

این ناکامی‌ها هنوز هم با من است. اگر کمی با موسیقی آشنا بودم، چه بسا مهارت‌های ارتباطی و توانایی‌های بیشتر و دیگری به‌دست می‌آورم که در

زندگی خیلی کمکم می‌کرد.

امانی طهرانی:

حالا بفرمایید که آیا این نگاه در آثار شما هم هست؟ مثلاً می‌بینیم وقتی بر آموزش‌وپرورش ژاپن متمرکزید، دقیقاً تمرکز بر آموزش‌وپرورش است، اما در ژاپن که به‌خصوص آن فرهنگ عظیم نمایش را دارد، یک درجه کمتر، موسیقی‌ای غنی دارد و معماری و سینمای آن نیز قابل توجه است. این‌ها توانسته‌اند تأثیر خودشان را بر شما بگذارند؟

سرکارآرانی:

نه! قصه و غصهٔ ناکامی‌هایی که عرض کردم، مهم‌ترینش همین‌ها بود، به علاوهٔ زبان خارجی. در حال حاضر، با زبان ژاپنی به‌راحتی سخن می‌گویم، می‌نویسم و می‌خوانم. با زبان انگلیسی کارهای پژوهشی‌ام را سامان می‌دهم. مقالات انگلیسی زیادی دارم، ولی واقعیت این است که **زبان‌های خارجی‌ای که با آن‌ها کار می‌کنم، برای من همیشه زبان به مثابهٔ تفکر[3] نیستند.** شاید چون آموختن آن‌ها را خیلی دیر شروع کرده‌ام؛ مثلاً یادگیری زبان ژاپنی را از بیست و هشت‌سالگی شروع کردم. یادگیری زبان انگلیسی نیز بیشتر خودآموز بوده است.

توانایی من در زبان ژاپنی در حدی است که هایکوی[4] ژاپنی را بفهمم، اما این در مقایسه با شعر فارسی مرا چندان جذب نمی‌کند. در عین حال، خیلی دلم می‌خواهد مثلاً دربارهٔ کارهای اندیشمندی مانند ایزوتسو[5] که سال‌ها در ایران بوده است و دربارهٔ ایران و اسلام تحقیق کرده است، مطالعه کنم. سایر مواردی که فرمودید، بیشتر به صورت تفنن بوده است تا مطالعهٔ حرفه‌ای؛ مثلاً معماری یا زیبایی‌شناسی و طبیعت.

ناصری:

آقای دکتر سرکارآرانی، شما در صحبت‌هایتان چندبار به رمان اشاره کردید و اینکه احتمالاً شاعرانگی، شما را از آن دور کرده است. فرق رمان و شعر این است

که رمان تجربه‌های زندگی را به تصویر می‌کشـــد و منتقل می‌کند؛ در حالی که کار شعر بیان جوهرهٔ پیام یا آرزویی است. اتفاقاً برای شما که به گفتهٔ خودتان همواره بر فرایندها تأکید دارید، باید از رمان گفت؛ چون رمان نیز فرایندی است و اگر برای شعر درجه‌ای از نفوذ قائل باشیم، رمان به‌مراتب نفوذ و حوزهٔ تأثیرگذاری بیشتری دارد. رمان افق‌های جدیدتری را به خواننده می‌دهد و به همین سبب کسانی که اهل شعرند، ممکن است اهل موعظه و حکمت یا نکته‌سنجی باشند، اما بعضاً در انتقال تجربه‌های زندگی موفق نیستند. در حقیقت، ساحت شعر یک چیز و ساحت رمان چیز دیگری است. اتفاقاً در حوزهٔ کار معلمی شما، رمان نسبت به شعر اثربخشی بیشتری دارد. چه بسا رمان تصویر عینی زندگی است.

سرکارآرانی:

رمان به‌ویژه در تربیت و تمرین مهارت‌های خواندن و پس از آن، نوشـــتن و مواجهه با نگاه‌ها و انگاره‌های گوناگون مؤثر اســـت. من نیز این مقایســـه را از باب پیامدهای احتمالی شـــاعرانگی و یکـــی از ناکامی‌ها عرض کردم. البته بررسی میزان تأثیر آموزش رسمی و فرهنگ شفاهی ما نیز می‌تواند به رگه‌های پنهان شاعرانگی نوری بتاباند.

ناصری:

بله همین‌طور اســـت، امـــا می‌خواهم بگویم که این با وضعیت کنونی شـــما تعارضی ندارد و هر زمان بدان دســـت پیدا کنید، اثر خودش را دارد و به ترویج ایده‌های تربیتی شما نیز یاری می‌رساند.

سرکارآرانی:

در ســـال‌های اخیر و به‌ویژه از زمانی که به مسئلهٔ خواندن و سپس، ناتوانی در نوشتن در نظام آموزشی و ناتوانی‌های ما در این زمینه‌ها می‌اندیشم، خیلی به این اشـــارهٔ نافذ شما توجه داشـــته‌ام. مطالعات آسیب‌شناسی در این حوزه لازم است و البته نسبت فرهنگ شفاهی و فرهنگ مکتوب و میزان تأثیر آن در تمرین مهارت‌های خواندن و نوشتن.

امانی طهرانی:

البته برخی مسائل وابسته به سن هم هست؛ مثلاً می‌گویند زمان پرورش درک موسیقایی از دورهٔ نوزادی تا چهار پنج‌سالگی است. پس باید به محدودیت‌های رشد هم توجه داشت؛ یعنی همان‌طور که یادگیری زبان مربوط به آن دوره است، درک موسیقایی هم محدودهٔ سنی خاصی دارد.

ناصری:

البته به آقای دکتر سرکارآرانی که آموختن زبان ژاپنی و رفتن به استخر و کنسرت موسیقی را در ژاپن و از ۲۸ سالگی شروع کرده‌اند، توصیه می‌شود این مهم [یعنی توجه به مطالعه و اندیشه در رمان] را نیز با حس خاصی که دارند، جدی‌تر بگیرند. البته فلسفه و تاریخ و زبان هم که گفتند، مراتبی دارند که حتماً لازم است مورد توجه قرار گیرند.

سرکارآرانی:

بله! من در طی همین مسیر به قیاس حیرت‌آوری میان واژه و پول از گادامر رسیدم. پیش‌تر گفتم که گادامر در مقالهٔ «فلسفه و شعر» می‌نویسد: والِری زبان شاعرانه را با کاربرد هرروزهٔ زبان در مقایسه‌ای حیرت‌انگیز و با اشاره به معیار طلا، در مقابل هم قرار می‌دهد: زبانِ هر روزه شبیه به پول خرد است، که درست مثل پول کاغذی ما، واقعاً واجد ارزشی که نمایندهٔ آن است، نیست. از طرف دیگر، سکه‌های طلا به طرزی واقعی در مقام نوعی فلز ارزشی دارند که روی آن‌ها درج می‌شود. به همین ترتیب، زبان شعر صرفاً اشاره‌گری نیست که به چیز دیگری اشاره کند، بلکه شبیه به سکهٔ طلا، همان چیزی است که باز می‌نماید.[۶]

تعبیر از رمان به تجربه‌های زیسته اشارهٔ خوبی است و از برخی سوءتفاهم‌هایی که برخاسته از عرایض و تجربه‌های من دربارهٔ شاعرانگی و پیامدهای آن است، می‌کاهد. بازبینی آموزش خواندن و نوشتن در ایران نیز از این منظر و به‌ویژه جایگاه و نقش و تأثیر داستان و رمان قابل توجه و موضوع پژوهش جالبی است.

ناصری:

ما اگر بخواهیم این موضوع را در بستر زندگی شما بیاوریم، این دیدگاه که بگوییم چرا من باید یک ساعت بنشینم و فیلمی را ببینم که می‌خواهد یک پیام دوخطی به من بدهد، جای نقد دارد. باید بگوییم این آدم با وجود نگاه جامعی که دارد، در این زمینه ضعف دارد و باید بستری مناسب برایش فراهم کنیم که در جایگاه صحیح خودش بنشیند. شما چندبار اشاره کردید که چرا فرد باید ده‌ها صفحه مطلب بخواند که یک پیام کوچک بگیرد؛ در حالی که همین پیام را مولوی در دو خط به او می‌دهد. در واقع، به دو مصرع قناعت می‌کنید؛ در صورتی که دو مصرع نمی‌تواند کارکرد ده‌ها صفحه را داشته باشد.

سرکارآرانی:

دقیقاً! من هم از باب خودانتقادی گفتم و از جملهٔ ناکامی‌ها به تأثیر ناخودآگاه شاعرانگی اشاره کردم. منظور بیان پیام ضدتربیتی نبود. در عین حال، دربارهٔ این موضوع به آرای بسیاری و از آن جمله، گادامر و ویتگنشتاین نیز مراجعه کردم تا در برداشت‌ها و تبیین‌های فهم خود و دیگری از این موضوع دقت بیشتری داشته باشم.

امانی طهرانی:

من در همین فاصلهٔ گفت‌وگوی شما با آقای ناصری، از منظر دیگری به این موضوع فکر کردم. آیا از دید خودتان جنبه‌های خاصی از هوش شما فربه‌تر است؟

سرکارآرانی:

بله! تصور می‌کنم هوش زبانی کلامی یا اجتماعی من بهتر از هوش ریاضی و موسیقایی‌ام است. آقای داریوش شایگان کتابی دارد با عنوان *پنج اقلیم حضور*[۷] که در آن از شاعرانگی ایرانیان یاد می‌کند. از پنج اقلیمی که در این کتاب تبیین شده، چهار تای آن برای من آشناست و به تربیت اجتماعی من بسیار یاری رسانده است.

بیان خاطره‌ای در این زمینه هم جالب است. سال گذشته در سفر به مالزی، با آقای دکتر عطاران در هتلی در کوالالامپور ساعتی دربارهٔ کتاب *در تمنای یادگیری* و پیام‌های آن گفت‌وگو کردیم. ایشان گفتند شما احتمالاً بسیاری از

توانایی‌هایی که امروز داری، از حضورت در گذرگاه و بزنگاه بگومگوهای شهر یعنی بازار و دستیاری مسگری است. مسگری و تعامل با دیگران در همهمهٔ بگومگوهای اجتماعی در دوران کودکی به دادت رسیده است.

امانی طهرانی:

از شاعرانگی زیاد گفتید. آیا مایلید از میزان تأثیر آن در رشد اجتماعی خود هم بگویید؟

سرکارآرانی:

البته عرض می‌کنم، ولی این‌ها از جنس تجربهٔ زیسته‌اند که آقای ناصری اشاره کردند. مطالعات کلاسیک در این زمینه نیست. **سعدی به من فلسفهٔ سیاسی آموخت**. این ابیاتش را سال‌هاست در حافظه می‌گردانم.

ای روبهک چرا ننشستی به جای خویش
با شیر پنجه کردی و دیدی سزای خویش
دشمن به دشمنان نپسندد که بی‌خرد
با نفس خود کند به مراد و هوای خویش
از دست دیگران چه شکایت کند کسی
سیلی به دست خویش زند بر قفای خویش
دزد از جفای شحنه چه فریاد می‌کند
گو گردنت نمی‌زند، الا جفای خویش
خونت برای قالی سلطان بریختند
ابله، چرا نخفتی بر بوریای خویش

من با این ابیات خیلی زود روبه‌رو شده بودم. با این‌ها گفت‌وگو کرده و معانی‌شان را درونی ساخته بودم. در دورهٔ دبیرستان تقریباً معنی و دریافت آن بر جانم نشسته بود. این‌ها به من فلسفهٔ سیاسی آموخت؛ همان‌طور که از قدرت و حکمت عملی، تصویری واقع‌بینانه از زمانهٔ خود او به دست می‌داد. تأکید سعدی بر اعتدال، احتیاط و حرمت یعنی ادب و حکمت عملی و اخلاق

ناصحانه همواره برای من بسیار جالب و آموزنده است. از این منظرها او هادی چیره‌دست و خودساخته‌ای است.

یاد دارم ز پیر دانشمند
تو هم از من به یاد دار این پند
هر چه بر نفس خویش نپسندی
نیز بر نفس دیگری مپسند

اما مولوی به من درس عشق داد. تعبیر حرمت و جایگاه و معنی آمادگی برای «قربانی شدن» را از او آموخته‌ام. تعلق خاطر او به ابراهیم و تجلیل از او برای من درس حکمت و عشـــق‌ورزی بود و تفسیر آیهٔ «**لَن تَنَالُوا البِرّ حَتّی تُنفِقُوا مِمّا تُحِبُّونَ**»[۸]. در عین حال، **او به من آموخت که حد خودت را بشناس!**

نگفتمت مرو آنجا که مبتلات کنند
که سخت دست‌درازند بسته‌پات کنند
نگفتمت که بدان سوی دام در دام است
چو در فتادی در دام، کی رهات کنند
نگفتمت به خرابات طرفه مستان‌اند
که عقل را هدف تیر ترّهات کنند
چو تو سلیم‌دلی را چو لقمه بربایند
به هر پیاده شهی را به طرح مات کنند
بسی مثال خمیرت دراز و گرد کنند
کَهَت کنند و دو صدبار کهربات کنند
تو مرد تنگ‌دلی پیش آن جگرخواران
اگر روی، چو جگربند شوربات کنند
تو اعتماد مکن بر کمال و دانش خویش
که کوه قاف شوی، زود در هوات کنند
هزار مرغ عجب از گل تو برسازند

چو ز آب و گل گذری تا دگر چه‌هات کنند
برون کشندت از این تن چنان که پنبه ز پوست
مثال شخص خیالیت بی‌جهات کنند
چو در کشاکش احکام راضی‌ات یابند
ز رنج‌هـــا برهانند و مرتضات کنند
خموش باش که این کودنان پست‌سخن
حشیشی‌اند و همین لحظه ژاژخات کنند

من رفته بودم تا از او عاشقی و قربانی شدن یاد بگیرم و او به من آموخت که حد خودم را بشناسم و ببینم کجایم. من مولوی‌شناس و سعدی‌شناس نیستم، اما زمزمه و گفت‌وگو با این بزرگان، حکمت‌های عملی نابی به من داده است. مولوی راه و رسم زیست اخلاقی را به من یاد داد و چگونگی زیست با معاد را، که بسی فراتر از باور آن اســـت. آمادگی برای مرگ را گوشزد می‌کند و کیفیت تمشیت زندگی را با تمهید مـــرگ مرتبط می‌داند. از مولانا آموختم که مقدمات تا جایی اثربخش است که قبله را اشتباه نگرفته باشیم. آدم‌ها بعضاً مقدمات را با دقت و حساسیت و وسواس به جا می‌آورند، ولی چه بسا قبله را کج می‌ایستند. بعضاً هم قبله را گم می‌کنند و لازم می‌آید مقدمات را نیز دوباره از ابتدا انجام دهند و در جست‌وجوی قبله‌نما باشند. پیام او برای من این بود که **ما سخت به فناوری تشخیص قبله نیاز داریم**، همیشـــه بی‌باکی و جسارت راه‌گشا نیست، و هوشمندان بعضاً در تله‌های خودبینی و غفلت گرفتارند. به قول ماتسوشیتا، پدر فلسفه مدیریت ژاپنی، «هیچ چیز خطرناک‌تر از این نیست که کسی بگوید از هیچ چیز نمی‌ترسد!»

خیام البته پیام‌های روشـــن‌تری برایم داشـــت. به نظر می‌رســـد او از مستی گذشته است. در میان شـــعرای پارسی‌گو، **خیام افق‌های بالاتری را درنوردیده است**. هشیاری او بی‌نظیر است و جوهرهٔ زندگی را در تابلوی منحصربه‌فردی به تصویر می‌کشـــد. نگاه کنید به این رباعی که به زعم من بســـیار ظریف بر ضرورت جست‌وجوی فناوری تشخیص قبلهٔ مورد نظر مولانا نیز تأکید دارد:

گر می‌نخوری طعنه مزن مستان را
بنیاد مکن تو حیله و دستان را
تو غره بدان مشو که می‌می‌نخوری
صد لقمه خوری که می‌غلام است آن را

حافظ به من همچون بسیاری از آن‌ها که در او اندیشه کرده‌اند، **رندیِ زیرکانه و زهدِ عارفانه می‌آموزد**. راه‌های ارتباط و تعامل در مرزهای دشوار وجود و عدم، کفر و ایمان، عشق و نفرت را به ما یاد می‌دهد. ما را فراتر از اخلاق آیینی، عبادی و مناسکی می‌برد، چشم‌اندازی از اخلاق انسانی ترسیم می‌کند و تجربهٔ ارتباطی نو میان خالق و مخلوق فراهم می‌آورد. او توصیف‌های نابی دارد از ماهیت آدم‌هایی که قلباً کافر و عقلاً مؤمن‌اند و برعکس، کسانی که عقلاً کافر اما قلباً مؤمن‌اند. از ماهیت کسانی پرده برمی‌دارد که برای اثبات خدا صد دلیل می‌آورند، اما در دل خوف و تسلیمی در برابر او ندارند. حافظ به من یاد داد که این دو تیپ آدم را بشناسم و دستم را گرفت و آن‌ها را رندانه به من نشان داد. فراتر از این‌ها، **او فرهنگ سکوت و پرهیز از چاکرمآبی را نیز به من آموخت**.

امانی طهرانی:

این فیلم فروید و یونگ هم که در سال ۲۰۱۴ ساخته شده، بر همین معنا تأکید دارد که فروید عقلاً کافر است، اما قلباً نه! یونگ هم چنین وضعیتی دارد.

سرکارآرانی:

در فضای غیرآزاد و خودناشناسی، این دوگانگی‌ها شایع است. به نظر می‌رسد بررسی تأکید هگل بر معرفت و آزادی نیز از این جهت آموزنده است. تأکید مارکس بر آزادی و تنفر از انقیاد نیز از این منظر قابل توجه است. روزی دختر مارکس از او خواست بنویسد از نظر او منفورترین صفت رذیلانه چیست، و مارکس در جواب نوشت: «چاکرمآبی».[۹]

یعنی توصیهٔ اخلاقی فیلسوفی مانند مارکس به دخترش در زندگی اجتماعی این است که دریوزگی نکند.

امانی طهرانی:

مارکس چه برداشت و دریافتی از دریوزگی دارد؟

سرکارآرانی:

می‌خواهد بگوید که خودت را نفروش! سخنی که بدان باور نداری، نزن! آزاده باش!

امانی طهرانی:

یعنی به نوعی آزادگی را ترویج می‌کند.

سرکارآرانی:

بله. معنایش همین اســـت. ما نصیحتگران زیادی داریم که می‌گویند خودت را ارزان نفروش، اما او می‌گوید که اصلاً خودت را نفروش؛ قیمت تو بالاتر از این اســـت که بتوانند تو را بخرند. اصلاً از بازار خرید و فروش هویت انسانی که امری غیراخلاقی است، بیرون بیا.

امانی طهرانی:

در ادبیات و آموزه‌های اسلامی و دینی ما نیز بر این آزادگی تأکید زیادی شده است.

سرکارآرانی:

دقیقاً. به این معنا عرض کردم که **خیام فراتر از مستی رفته است**. معنی احتمالی‌اش این است که شأن روابط انسان‌ها را از بازار خرید و فروش غیراخلاقی فراتر برده اســـت. او کم‌نظیر است و از نظر شعر هم در خارج از مرزها بیشتر از سایر شعرا شناخته شده است. البته جایگاهش در علوم طبیعی هم محرز است.

همتی:

مولوی در فن بیان روی شـــما تأثیر گذاشـــته است. وقتی یک بحث علمی را مطرح می‌کنید، چون از ادبیات کمک می‌گیرید، زبان شـــما از زبان علم فاصله می‌گیرد؛ در بحث علمی فرد باید در بیان صراحت داشته باشد.

سرکارآرانی:

بله، گهگاهی خودم نیز این بازاندیشـــی را دارم. شاعرانگی و زبان و فن بیان

و آرایه‌های ادبی بعضی وقت‌ها صحنه‌پردازی تازه‌ای فراهم می‌سازد یا ایجاب می‌کند و البته، با زبان علم و گفت‌وگوی منطقی و مستدل متفاوت است. به نکتهٔ ظریفی اشاره کردید.این روزها بیشتر مراقبت و بازاندیشی می‌کنم. پس از هر نشست نیز از این دریچه به نقد بحث‌هایم می‌پردازم.

در عین حال، آشنایی زودهنگام و به تعبیر خودم، پرخوری شاعرانه و شعرخویی پیش از موعد، اثراتی داشته است و به رغم خود انتقادی و مراقبت‌ها، گهگاه در توصیف‌ها و تحلیل‌ها و برداشت‌ها جلوه می‌فروشد. اگرچه در بیان و تأثیرش نافذ است، همه جا راه‌گشا نیست یا اگر هست، چه بسا به شیوهٔ علمی نباشد.

این تأثیر در من آن‌قدر زیاد است که بعضی وقت‌ها در همایش‌های بین‌المللی به زبان انگلیسی یا ژاپنی نیز از شعرهای شاعران فارسی‌زبان استفاده می‌کنم و از پیام‌های معنی‌دار آن‌ها بهره می‌گیرم. برای مخاطبان جذاب است، ولی بعضاً، همان‌طور که فرمودید، باعث فاصله گرفتن از زبان و روش علمی می‌شود.

امانی طهرانی:

بحث به جای خوبی رسید. از این دریچه برگردیم به کارهای پژوهشی شما در تعلیم و تربیت و تأثیر آن‌ها.

آیا شاعرانگی دکتر سرکارآرانی در پژوهش‌های تربیتی یا دست‌کم انتخاب موضوع پژوهشی او تأثیر داشته است؟ مثلاً همین که بیشتر کوشش‌های تربیتی و پژوهش‌های علمی شما در نظام آموزش‌وپرورش با صبغه‌های فرهنگی است و آموزش ژاپن را نیز اغلب با رویکردی فرهنگی و مردم‌نگارانه واکاوی می‌کنید.

سرکارآرانی:

من با این پرسش به ژاپن رفتم که از نظام آموزشی که تا حدود زیادی فرهنگی است، یاد بگیرم و نتیجهٔ آن را برای بررسی و درس‌آموزی به ایران بیاورم. بنابراین، در ابتدا برای آن چیزهایی که در ایران امکان اجرا ندارد، وقت زیادی هم نمی‌گذاشتم. انتخاب می‌کردم؛ انگار به فروشگاهی رفته‌ام تا چیزی

بخـــرم. خیلی اهل عمل بودم به اصطلاح علمـــا! **دنبال علم نافع!** این موضوع متفاوت با زمانی اســـت که شما مثلاً با نگاه فلسفی خاصی به ژاپن می‌روید تا ببینید ایزوتسو که بود، چرا به ایران آمد، نگاه او با سید حسین نصر چه فرقی می‌کند، ایزوتسو از ایران شیعی چه چیزی گرفته است و ... .

این‌ها مسئله‌های مهمی است، اما هیچ‌کدام مسئلهٔ من نبود. این نگاه عمل‌گرایی در آثار ترجمه‌ای من نیز هست. بنابراین، من کتاب خانم ماساکو واتانابه، *پرورش هنر استدلال*[10] را تنها به دلیل اینکه پژوهش برجسته‌ای است برای ترجمه انتخاب نکرده‌ام، بلکه به خاطر این با خود ایشـــان و همکارانم سه سال وقت گذاشتم که مسئلهٔ من و کشورم خواندن و نوشتن است. ناتوانی ما در خواندن، نوشتن و نیاز مبرم ما به آموزش مهارت‌های استدلال و شناخت نسبت به سبک‌های استدلال و ارتباط و نوشتن در فرهنگ‌های دیگر مرا ترغیب کرد که آن کتاب را ترجمه و به زبان فارســـی منتشر کنم. یعنی واقعاً با شناختی عمیق از آموزش ایران و نیازهای پیش روی خودم و شما و ما، به سراغ آن کتاب و فراتر از آن موضوع، رویکرد و روش پژوهش‌های تربیتی‌ام رفتم.

ناصری:

آیا ترجمهٔ کتاب دیگر شما از زبان ژاپنی به فارسی نیز با همین استدلال بود؟

سرکارآرانی:

بله، کتاب *آموزش به مثابهٔ فرهنگ*[11]، شـــامل گفت‌وگوهای یک ژاپن‌شناس آمریکایی و یک ژاپنی آمریکاشـــناس است. من به دنبال این کتاب رفتم؛ چون مســـئلهٔ من و ما در آن بود. من مربی پرورشـــی بودم. با این تجربه وقتی این کتاب را دیدم، متوجه شدم که به ما یاد می‌دهد **چگونه آموزشی داشته باشیم که پرورشـــی‌محور باشد** و ضمناً به ما بگوید که این پرورش چقدر مهم، پیچیده، نظام‌مند (سیستماتیک) و فرهنگی است.

همتی:

نمی‌خواهم از زاویه‌ای نوســـتالژیک به ناکامی‌ها و حفره‌هایی که به آن‌ها در

تجربهٔ زیستهٔ خود اشاره کردید، نگاه کنم، اما می‌خواهم بدانم توصیهٔ شما از این منظر به پژوهشـــگران و کارگزاران تربیتی و آموزشی چیست؟ یعنی برای اینکه بچه‌های ما در آینده و در زندگی خودشـــان با چنین حفره‌هایی روبه‌رو نشوند، توصیهٔ شما چیست؟

سرکارآرانی:

امیدوارم اشـــاره‌های مـــن بتواند به گونه‌ای ضمنی بـــه مخاطبان این پیام را برساند که لازم است چه کاری انجام دهند. برای مثال، بیان نگاه آقای مهندس نفیسی به آموزش مدرسه‌ای من آموزنده است. او در نشست رونمایی از کتاب *در تمنای یادگیری* گفت: «کارنامهٔ ســـرکارآرانی نشان می‌دهد که دست‌کم در آموزش عمومی از مدرسه خیلی نیاموخته است.»

اشارهٔ ضمنی من این است که بهتر است به نحوی پیش برویم که **فرزندانمان را با تاریخ، ادبیات و فلسفه آشتی بدهیم** و علاقه به مطالعه را در این زمینه‌ها در ایشـــان ایجاد کنیم. برای نمونه، کتاب‌های *نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایـــران: با دو رویهٔ تمدن بورژوازی غـــرب*[۱۲] *جامعه‌های ماقبل صنعتی*[۱۳] و *پنج اقلیم حضور* را بخوانند. این آثار به آن‌ها یاری می‌رســـاند که هم گذشـــته را به‌خوبی واکاوی کننـــد و هم درکی از مســـائل و رویکردهای اثربخش برای مواجهه با مسائل تربیتی و اجتماعی داشته باشند.

خواندن، **خواندن یکی از مسائل اساسی ماست** و برای من هم در این مسیری که از آن ســـخن می‌گویم، یکی از مشکلات بود. یکی از مواردی که در ژاپن بســـیار به آن غبطه می‌خوردم، این بود که می‌دیدم در همه جا، اتوبوس، پارک و ... مردم چیزی می‌خوانند و می‌خوانند و می‌خوانند.

خواندن، خواندن یکی از مسائل اساسی ماست و برای من هم در این مسیری که از آن سخن می‌گویم، یکی از مشکلات بود. یکی از مواردی که در ژاپن بسیار به آن غبطه می‌خوردم، این بود که می‌دیدم در همه جا، اتوبوس، پارک و ... مردم چیزی می‌خوانند و می‌خوانند و می‌خوانند

امانی طهرانی:

ببخشید! اجازه بدهید من به موضوع قبلی برگردم. آقای همتی به احتمال تأثیر شعرخویی شـــما بر زبان و گفت‌وگوهای علمی‌تان اشاره کردند. این نقطهٔ قوتی است، ولی دیدم شما آن را به صورت یک ناکامی یا ضعف مطرح کردید.

سرکارآرانی:

مـــن چون زندگی آکادمیک دارم، این موضوع را از دریچهٔ ضعف بررســـی کردم. اگر صرفاً خطیب بودم، البته ضعفی هم نبود و شـــاید سراسر شادکامی بود. چون خطیب وقتی مخاطب را مجاب می‌کند، سرفراز است، هم در درون خود و هم از منظر ناظر بیرونی، ولی در دنیای آکادمیک –همان‌طور که شـــما هم استحضار دارید– چه بسا احتیاط بیشتری لازم است. بیش از آنچه من بعضاً در مواجهه با پرســـش‌ها یا در گفت‌وگوها دارم. این البته همان‌طور که اشـــاره شد، یک خود انتقادی مستمر و هشداری درونی است.

در فرایند تفکر علمی با حل مسئله‌ای، مسئلهٔ تازهٔ دیگری پیدا می‌شود و به همین دلیل، یک مقالهٔ علمی با این بحث که چه مسائل جدیدی برای محقق پیدا شده است، پایان می‌یابد

پوپر می‌گوید: «به نظر من هـــر تحول جدیدی در علم فقط می‌تواند از این طریق درک شـــود که نقطهٔ شروع آن یک مســـئله یا یک موقعیت مسئله‌آفرین باشد. ســـپس راه‌حل‌های به‌کارگرفته‌شده می‌آید. در مورد علم نیز ما با حذف خطاهایمان، با حذف نظریه‌های نادرست خود، یاد می‌گیریم ... بنابراین، مدل ما چیزی شبیه این خواهد بود:

۱. مسئلهٔ قدیمی

۲. شکل‌گیری نظریه‌های موقتی

۳. اقدام به حذف از طریق بحث انتقادی، از جمله آزمایش تجربی

۴. طرح مسائل جدید، که از بحث انتقادی دربارهٔ نظریه‌های ما سر برمی‌آورد.»[۱۴]

این نکتهٔ مهمی اســـت که **بدون وجود مسئله، مشـــاهده‌ای هم وجود ندارد** و در علم یا فلسفه، اول مســـئله‌ای لازم است و تلاش برای حل آن، بازاندیشی در راه‌حل‌ها، یادگیری از آن‌ها و نهایتاً طرح مسئله‌ای تازه برای تلاش علمی یا فلسفی تازه. تفکر علمی از مسئله‌ای شروع و به مسئله‌ای تازه ختم می‌شود. لذا **در فرایند تفکر علمی با حل مسئله‌ای، مسئلهٔ تازهٔ دیگری پیدا می‌شود** و به همین دلیل، یک مقالهٔ علمی با این بحث که چه مسائل جدیدی برای محقق پیدا شده است، پایان می‌یابد. فیلسوف این‌جهانی هم بیش از توصیف جهان و رخدادهای آن، در تلاش برای طرح مسئلهٔ تازه‌ای است.

امانی طهرانی:

پوپـــر موضوعی را مطرح می‌کند و در خصوص نظریات مختلف می‌گوید اگر نظریه‌ای در مقابل نظریات جدید تاب آورد، کم‌کم قوی می‌شود و از آن نظریات جدیدی متولد می‌شود. این حرف ناخودآگاه این موضوع را در دل خود دارد که اگر دانشمندی نظریهٔ قبلی را از پای درآورد و نظریهٔ جدیدی را به جای آن آورد، اســـمش خواهد ماند، و آدم دلش می‌خواهد که اسمش بماند. در نتیجه، من این حس خنثی بودن رد و اثبات را نمی‌پذیرم و معتقدم حتی انیشـــتن هم می‌خواهد نظریهٔ نسبیت وی اثبات شود و بماند.

سرکارآرانی:

همت آدم‌ها به میزان همین تعلق به موضوع بســـته است، ولی به میزانی که دل شـــما می‌خواهد که اینکه می‌گویید بشود، شما هنوز خطیب و پیامبرید، و دقیقـــاً به میزانی که از این نوع نگاه فاصلـــه می‌گیرید، به علم و نگرش علمی نزدیک می‌شوید. در حقیقت این میزان دارد و به نسبت میزان آن، از خطابه و علم دور یا به آن‌ها نزدیک می‌شود.

شـــما نظـــرات **برونر** را در کتاب *فرایند تربیـــت* (۱۹۶۵) و *فرهنگ آموزش* (۲۰۰۶) با هم مقایســـه کنید. بازاندیشی‌های قابل اعتنایی را در دیدگاه‌های او می‌بینید. جنس این بازاندیشی‌ها کار علمی، **خودانتقادی‌های راه‌گشا** یا، به تعبیر **آدورنو**، دیالکتیک منفی است.

آیزنر را نگاه کنید. پس از ســـال‌ها کار پژوهشی اثربخش می‌نویسد: «بسیار خـــوب، بگذارید دربارهٔ آنچه از عالم هنر آموخته‌ام و اندیشـــه‌های من دربارهٔ آموزش‌وپرورش را تحت‌تأثیر قرار داده است، با شما سخن بگویم. من آموخته‌ام که دانش را نمی‌توان به آنچه قابل بیان است تقلیل داد. من آموخته‌ام که فرایند کار روی یک مسئله، خاصیت لذت و رضایت‌آفرینی باارزش و خاص خودش را دارد که دســـت‌کمی از لذت و رضایت نهفته در نتایج و دســـتاوردها ندارد. مـــن آموخته‌ام که اهـــداف یادگیری مقوله‌های ثابتی نیســـتند که باید به آن‌ها

من آموخته‌ام که علم، همچنان که هنرها، از آنجا که فعالیت‌هایی ساختنی هستند، ساختارهایی هستند که ماهیتاً چیزی جز خلاقیت هنری نیستند

دست یافت، بلکه جهت‌هایی هستند که سمت و سوی سفر و حرکت، متوجه آن‌هاست. من آموخته‌ام که هیچ بخشی از یک مجموعهٔ چندوجهی و مرکب، خواه در یک اثر نقاشی یا در یک مدرسه، از کل و زمینه‌ای که به آن تعلق دارد، جدا نیست. من آموخته‌ام که دانش مندرج در قالب‌های علمی یگانه قالب‌های حامل شناخت و رشد نیستند. من آموخته‌ام که علم، همچنان که هنرها، از آنجا که فعالیت‌هایی ساختنی هستند، ساختارهایی هستند که ماهیتاً چیزی جز خلاقیت هنری نیستند. من این درس‌ها و بیش از این‌ها را آموخته‌ام. گمان می‌کنم میراث فکری ناچیزی نیست. بر این باورم که با اتکا به این آموخته‌ها می‌توان مدرسه‌ای بهتر برای کودکان و معلمان بنا کرد.»[۱۵]

همتی:

یعنی همین خودانتقادی و نقد بی‌پروای خودی که دارند، باعث می‌شود میوهٔ وجود و دانش آن‌ها برسد و همین رسش، باعث جایگاه رفیع علمی و ماندگاری این افراد است.

آیا این خودانتقادی ریشه در آرامش درونی هم دارد؟ چون شما در عین خودانتقادی، خیلی آرام و امیدوار به نظر می‌رسید.

سرکارآرانی:

من خیلی فرایندی (فرایندگرا) هستم و اگر احساس راحتی می‌کنم یا به تعبیر شما خیلی امیدوار و آرام هستم، به دلیل این است که معتقدم ما راهی جز این «شدن» یا رسشی که اشاره کردید، نداریم. آهسته ولی پیگیر و با امید به سوی آینده حرکت می‌کنیم. البته این زمزمهٔ روزانهٔ من هم هست که **در رفتن حظی است که چه بسا در رسیدن نباشد.**

هله نومید نباشی که تو را یار براند
گرت امروز براند نه که فردات بخواند
در اگر بر تو ببندد مرو و صبر کن آن جا
ز پس صبر تو را او به سر صدر نشاند

در سطح کلان، اگر بخواهم مثالی بزنم، ژاپن نمونه‌ای از این نگاه است. ناکوسونه، افسر نظامی جنگ جهانی دوم و سیاستمدار نامدار ژاپنی که در دورهٔ زمام‌داری ریگان در آمریکا، هشت سال نخست‌وزیر ژاپن بود، می‌گوید: «ما ژاپن امروز را در رقابتی سخت و نفس‌گیر ساخته‌ایم.»[۱۶] معنای این حرف این است که **برای رسیدن جز رفتن راهی نیست**. البته راه همیشه هموار نیست. جستن هم راهکار نیست! تجربهٔ تاریخی هم نشان می‌دهد که هرگاه خواسته‌ایم بجهیم، واگن‌ها شورش کرده‌اند و ما چه بسا یک قدم به قبل از جایی که بوده‌ایم، بازگشته‌ایم. بارها گفته‌ام این شدن یا رسش به مثابهٔ داستان سیمرغ در *منطق‌الطیر* عطار است.

حشمتی:

البته اجازه بدهید اضافه کنم که شما در هر حال معلم هستید و من می‌خواهم این بحث خودانتقادی را در بستر معلمی، به مثابهٔ زندگی حرفه‌ای شما ببینم. فکر می‌کنید در معلمی چه عواملی باعث موفقیت شما بوده است؟ ضمناً چه چیزهایی را اگر می‌داشتید، معلمی شما معلمی‌تر می‌شد؟

ببینید، خیلی‌ها تا می‌آیند نکته‌ای را بیان کنند، چه بسا برچسب‌های گوناگونی می‌خورند. خیلی قشنگ سخن می‌گویند، اما به واسطهٔ لحن و بیانی که دارند، سریع برچسب می‌خورند. برای مثال، شما از عطاری می‌گویید که اگر برخی از اشعار او در جاهایی خوانده شود، حتماً مهر تکفیر بر پیشانی خوانندهٔ آن می‌خورد. عرض من این است که این فرایند، مدل این سنتزی که اینجا در درون شما اتفاق می‌افتد، با سنتزهای دیگر تفاوت دارد و خیلی موجب سوء تفاهم نمی‌شود. این آشپزخانهٔ شما چه کیفیتی دارد که سنتزی را ارائه می‌دهد که به جان می‌نشیند و منِ مخاطب در بحر حرف‌های شما فرو می‌روم؟

سرکارآرانی:

شما مخاطب مشکل‌پسندی هم هستید. سخن شما شامل دو پرسش پراحتشام

اســـت. در خصوص معلمی به مثابهٔ زندگی حرفه‌ای و تأثیرات آن، عرض می‌کنم که زبان و حس معلمی خیلی اثربخش و مهم اســـت. چـــون زبان معلم قرارگاه و باراندازی[۱۷] است؛ یعنی ضمن اینکه به مثابهٔ تفکر است، قرارگاه هم هست. این زبان چه به مثابهٔ فرهنـــگ و چه به مثابهٔ انتقال‌دهندهٔ منظور و ابزار بیان مقصود، جایگاه رفیعی دارد. کار معلمی البته فراتر از زبان می‌رود؛ چیزی مثل نقاشی یا معماری است که تصویر کلی او مخاطب را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و مانند اثری هنری روح دارد. مثل میدان نقش جهان اصفهان اســـت که کلیت آن به عنوان یک اثر هنری با شـــما گفت‌وگو می‌کند و **فهمی فراتر از داده‌ها و تجزیه‌وتحلیل اجزا فراهم می‌آورد**. تأثیر معلمی هم از این جنس است و روح و جوهره‌ای در رفتار او هست که دانش‌آموز و مخاطب را تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد. هنر بیان مقصود در این فرایند مهم است، ولی به فراتر از مهارت نیاز اســـت. مؤلفه‌هایی هم دارد؛ از جمله اینکه خیلی عجله نداشته باشیم. اگر مخاطب سخن را درک نکرد و یا برداشت معکوسی از آن داشت یا نتوانست آن را هضم کند، عصبانی نشویم. بالاخره **مخاطب حق دارد که خوانش خودش را از حرف معلم داشته باشد**، اما اگر پنج سال دیگر متوجه اشتباه خودش شد، به سرکارآرانی حق بدهد. در چنین شرایطی سرکارآرانی باز زنده است؛ چون دارد در افکار شاگردان و مخاطبان خودش تکرار و تکثیر می‌شود و همین است که می‌گویم آیزنر و برونر و ماندگاران بسیار دیگر می‌توانند زنده بمانند، به رغم اینکه در میان ما نباشند. در عین حال، هستند و تکرار می‌شوند و این زنده ماندن هم به خاطر آن قربانی شدن است که قبلاً از آن یاد کردیم؛ خودانتقادی سازنده او راه‌گشا. تلویحاً اشـــاره کردم که سعدی به من یاد داد که مدام باید عوض شوی و یادت باشد که با زمانه تغییر کنی و **دیگری را بشناسی، حرمت نهی و در تلاش فهم مکانیزم فهم او باشی**. این هم البته کار ساده‌ای نیست.

به رسمیت شناختن دیگری البته امری فراتر از **شناخت** اوست؛ معنی **حرمت** می‌دهد و مدارا. در مرحلهٔ بعدی است که **فهمِ فهم دگری** مطرح می‌شود و در نهایت **فهم مکانیزم فهم دیگری**.

حشمتی:

از نگاه من، آقای دکتر سرکارآرانی در جایی قرار می‌گیرند و عناصر ارائهٔ خود را طوری می‌چینند که در موضع اتهام قرار نگیرند و این خودش هنر است. مهارت ارتباط و بیان مقصود و البته آرام و خارج از بغض!

سرکارآرانی:

مهارت بیان البته مهم است. در عین حال، حد خود را دانستن هم خیلی مهم است که من همیشه می‌کوشم آن را مراقبت کنم.

حشمتی:

آقای دکتر سرکارآرانی، آن آزادگی‌ای را که شما متصف به آن هستید، تا چه میزان می‌توان به دیگر معلمان توصیه کرد؟ یعنی معلمان ما تا چه میزان می‌توانند در بستر آن نگاه‌ها و جهان‌بینی‌ای که شما از حافظ و سعدی و مولوی و خیام گرفته‌اید، قرار گیرند. من نمی‌خواهم که برای معلمان نسخه بپیچیم، اما می‌خواهم به عنوان یک تجربهٔ زیسته بگویم که این‌ها مواردی هستند که می‌توانند در شدن آدمی مؤثر باشند. آیا ساختارهای امروز ما به معلم اجازهٔ این آزادگی را می‌دهد؟ چون امروز بسیاری از معلمان ما گلایه دارند که ما خودمان نیستیم و شاید به شکلی می‌خواهند بگویند که آن آزادگی هم که ما از آن صحبت کردیم، وجود ندارد. شاید اگر پای حرف معلمان بنشینیم، بگویند که ما خیلی ناکامی‌ها داریم و بسیاری از کارهای خوب را که می‌خواهیم انجام دهیم، اجازهٔ انجام دادنشان را در ساختار موجود مدارس نداریم. صحبتم این است که آن خودباوری‌ای که در شما شکل گرفته است، شاید بتواند برای معلمان امروز ما هم راه‌گشا باشد.

سرکارآرانی:

این گزاره‌ها، گزاره‌های اثربخشی نیستند؛ مثلاً اینکه تا خانواده اصلاح نشود، مدرسه درست نمی‌شود، تا کتاب درسی درست نشود، آموزش اصلاح نمی‌شود و تا مدیر مدرسه عوض نشود، من معلم خوبی نمی‌شوم، و ... کسی که می‌نشیند و چنین گزاره‌هایی را ردیف می‌کند، به نظر من در شرایط امتناع

از یادگیـــری اســـت و تجربهٔ دیگران چندان هم برایش جالب توجه نیســـت. چه بســـا گوش شـــنوایی هم برای این گزاره‌ها نخواهد بود. **کسانی که برای خوشبختی خود، نشسته‌اند که دیگران تغییر کنند بعید است به آرامش برسند.** به مهر، گامی به پیش نهیم و از نشـــانه رفتنِ انگشـــت‌هایی که دیگران را مسئول و خودمان را مبرا از پرســـش فرض می‌کند، دســـت برداریم. البته بعضاً هم در چرخهٔ معیوبی گیر می‌کنیم و شـــرط می‌گذاریم که تا این‌ها درســـت نشود، ما حرکتی نمی‌کنیم. بنابراین شـــما پس از هر جلسه‌ای از بزرگ و کوچک خیلی می‌شـــنوید که در جمع‌بندی مثلاً می‌گویند: **استفاده کردیم.... امیدوارم روزی بیاید که.... بحث‌های امروز مهم بود ولی....** و.... یعنی فعلاً با حضور ما خبری از مسئولیت نگیرید. منتظر روزی باشید که کسی بیاید و کاری بکند. می‌پرسم: «شما اینجا چه‌کاره‌اید؟» می‌گویند: «تا بالاتری‌ها تغییر نکنند، هیچ...!»

مـــا بیش از پیش به گفت‌وگـــو نیازمندیم. گفت‌وگو با خـــود، گفت‌وگو با موقعیت، و گفت‌وگو با دیگری. همهٔ این‌ها نیز آدابی دارد که البته آموختنی و تمرین‌کردنی است.

گلدانساز:

لازم اســـت دربارهٔ نکتهٔ قبلی آقای حشمتی چیزی بگویم. یکی از ویژگی‌های آقای دکتر سرکارآرانی، موقعیت‌شناسی حرفه‌ای ایشان است؛ یعنی اینکه **خیلی هم آمـــاج حملات قرار نمی‌گیرد. به زعم آقای حشـــمتی، این به خاطر مراقب بودن جدی در موقعیت‌های گوناگون اســـت؛ یعنی ایشان زمانی احساس می‌کند که دیگر زمان ماندن در دفتر نخســـت‌وزیری نیست و باید به محیطی دیگر رفت. این روند با هوشـــمندی همین‌طور ادامه پیدا می‌کند و ایشان را در موقعیت‌های متفاوت‌تر و جدیدتری، که همه هم قابل اســـتفاده و مفیدند، قرار می‌دهد. الآن هم آقای دکتر ســـرکارآرانی در کشور حضور مســـتمر ندارد، که چنانچه بود و دست‌اندرکار هم بود، بالاخره چه بســـا گرفتاری‌هایی داشت که با وجود آن‌ها شاید آزادی عمل ایشان این‌قدر که اکنون هست، نبود. همین موقعیت متفاوتی که**

در حال حاضر دارند، این امکان را به ایشـــان می‌دهد که مفیدتر و مؤثرتر باشند و در عین حال، کمتر در معرض آسیب و آماج حملات یا سوءتفاهم‌هایی باشند که اشاره شد.

ویژگی دیگر آقای دکتر سرکارآرانی، که در دوستان حوزهٔ تعلیم و تربیت کمتر مشـــاهده می‌شود، ارتباط عملی ایشان با مدرسه، معلمان و فرایند تدریس است. این به مراقبت حرفه‌ای ایشـــان از خودشان نیز خیلی یاری می‌رساند. معلمان و مدیران وقتی با او مواجه می‌شـــوند، می‌دانند که با چه پشتوانه‌ای به جلسه آمده اســـت و چه جایگاهی دارد و به همین دلیل هم با او تعامل و همراهی اثربخشی دارند. می‌دانند که آقای ســـرکارآرانی با کسی تعارف ندارد؛ هم خودش را نقد می‌کند و هم دیگران را، و مهم‌تر از همه، اینکه حضور ایشان در مدرسه و تعامل و هم‌کلامی با معلم، در حوزهٔ آدم‌های اندیشه‌ورز منحصربه‌فرد است. به واسطهٔ همین ویژگی اســـت که کلی‌گویی نمی‌کند و به‌راحتی با معلمان ارتباط برقرار می‌کند. حس معلمی او هم بســـیار به یاری‌اش می‌آیـــد. روی پای خودش هم ایســـتاده و این همه، امکان مراقبت حرفه‌ای از خود را برایش بیشتر فراهم آورده اســـت. به همین سبب، من اعتقاد دارم اگر توان حرفه‌ای همهٔ دوستان فعال ما در حوزهٔ تعلیم و تربیت مثل ایشـــان بود، وضعیت آموزشی ما از آنچه امروز هست، بهتر بود.

سرکارآرانی:

با تکمله‌ای که آقای گلدانســـاز بیان کردند، به پاسخ بخش دوم سؤال آقای حشـــمتی می‌رسیم. **آیا آقای سرکارآرانی برای خودش رسالتی هم قائل است؟** ایـــن حرف را از موضع‌های گوناگونی از من پرســـیده‌اند؛ از جمله اینکه این ســـرکارآرانی که دست‌کم بیست سال اســـت از این حرف‌ها می‌زند، آیا هیچ آرمانـــی دارد و در قبال این ســـخنان برای خودش رســـالت و مأموریتی قائل هست؟

پاســـخ من به این ســـؤال اغلب و با احتیاط «نه» بوده اســـت. من دارم کار

علمـــی‌ام را انجام می‌دهم. خیلی هم امیدوارم که نتایج آن مهم و در عمل مؤثر باشد. البته با توجه به موضوع این گفت‌وگو که «ناکامی‌ها»ست، این را بگویم که به‌تازگی کمی در این نه گفتن تأمل می‌کنم. به عبارت دیگر، به این ســـؤال و پاســـخ آن بیشتر فکر کنم و دارم می‌گردم تا ببینم دیگران در پاسخ به چنین ســـؤالی چه کرده‌اند. فعلاً ســـخن من این است که **افراد براساس نیاز، به تغییر احتیاج دارند. آن‌ها را می‌توان برانگیخت، ولی اراده و تصمیم خودشـــان برای تغییر اهمیت زیادی دارد.** چرا من حریص باشم و خودم را به آب و آتش بزنم تا او ذره‌ای تغییر کند؟ این کار پیامبران است و من پیامبر نیستم. در عین حال به خاطر داشته باشـــید که بعضی وقت‌ها دعوت آدمیان به صبر بیشتر چه بسا احساس تعجیل را در آن‌ها برانگیزد.

البته عرض کردم در این زمینه تأمل بیشتری می‌کنم. سعی می‌کنم پژوهش‌های من با متن عمل ارتباط بیشتری داشـــته باشد و گره‌گشایی از کیسه‌های خالی نباشـــد. جالب است بدانید این پرســـش را با دیگران نیز بارها طرح کرده‌اند. برای مثال، از **فوکو** می‌پرســـند: «افراد زیادی شما را شخصی می‌دانند که قادر اســـت حقیقت ژرف دربارهٔ جهان و خودشان را به آنان بگوید. تجربهٔ شما از این مســـئولیت چیست؟ به عنوان یک متفکر، آیا مسئولیتی نسبت به این نقش پیامبرگونه در شکل دادن ذهنیت‌ها، احساس می‌کنید؟»

فوکو می‌گوید: «مطمئن هســـتم نمی‌توانم آنچه را این افـــراد انتظار دارند، برایشـــان فراهم آورم. من هرگز مانند پیامبر رفتـــار نکرده‌ام. کتاب‌های من به دیگران نمی‌گوید چه‌کار کنند و آن‌ها اغلب مرا سرزنش می‌کنند که این کار را نمی‌کنم (و شاید هم حق داشته باشند).» [۱۸]

این همان چیزی اســـت که من با آن در چالش هســـتم؛ اینکه آیا این موضع اساســـاً درست است یا نه. پاســـخ من به این ســـؤال تا زمان انتشار ویراست نخست این کتاب (*در تمنای یادگیری، ۱۳۹۵*) اغلب «نه» بود.

من هرگز مانند یک پیامبر رفتار نکرده‌ام. کتاب‌های من به دیگران نمی‌گویند

چه کار کنند. پیام‌هایی برای تامل و اندیشـــه دارد. در عین حال افراد یکســـره به من می‌گویند راهکار بده و در جلســـاتی که با دانشجویان داریم، پای ثابت درخواســـت‌ها، همین ارائهٔ راهکار است. بیشـــتر آن‌ها می‌گویند ما را به فکر کـــردن حواله نده! برای ما دارو تجویز کن، راه میان‌بر بده و... . تا حالا از بیش از ۱۷۶ گزارشی هم که دربارهٔ کتاب *در تمنای یادگیری* از خوانندگان دریافت کرده‌ام، اغلب گفته‌اند که ســـرکارآرانی در این کتاب راهکارهای لازم را ارائه نداده است.

کتاب‌های من به دیگران نمی‌گویند باید چه کنند؛ این خودشان هستند که با خواندن این کتاب‌ها اندیشه می‌کنند و تصمیم می‌گیرند که با این ریسمان می‌خواهند به داخل چاه بروند یا از آن بیرون بیایند

کتاب‌های من به دیگران نمی‌گویند باید چه کنند؛ این خودشـــان هستند که با خواندن این کتاب‌ها اندیشـــه می‌کنند و تصمیم می‌گیرند که با این ریسمان می‌خواهند به داخل چاه بروند یا از آن بیرون بیایند.

پیام تلویحی این نوع پرسش‌ها این است که **چرا برای خوشبختی ما شما تغییر نمی‌کنی** یا شرایط ما را تغییر نمی‌دهی یا دارویی تجویز نمی‌کنی که بدون رنج، گنج بسیار حاصل آید!

در عیـــن حال، عرض کردم که در این زمینه در حال بازاندیشـــی هســـتم و **هنوز نیاز اساسی را افزایش تشنگی و برانگیختگی مخاطبان می‌دانم** نه سیراب کردن آن‌ها. البته به این هم می‌اندیشـــم که بســـیاری چه بســـا بگویند با این تکنیک یا تاکتیک، شـــما خودت را از صحنه‌های نزاع و چالش‌ها دور می‌کنی و بالطبع، درگیر این مناســـبات پیچیده و آســـیب‌زا هم نمی‌شوی؛ چون برای خودت رسالت و مأموریتی قائل نیستی.

همتی:

جدا از اینکه برای شما رسالتی قائل باشیم یا نه، من پیرو همین شکی هستم که خودتان ایجاد می‌کنید و خیلی هم مهم است. شما به جایی رسیده‌اید که سخنتان در جامعه شنیده می‌شود. برای مثال، شما را نزد وکیل و وزیر و رئیس مجلس و رئیس قوه و ... دعوت می‌کنند، جامعهٔ علمی به شـــما اعتماد دارد، و حوزهٔ عمل حس و حال شما و مهم‌تر از آن، پیام شما را به‌خوبی درک می‌کند.

سرکارآرانی:

شـــما دعا کنید شـــک بنده در روندی که در پیش دارم و میزان اثربخشی آن اضافه شـــود؛ شاید شـــما و خوانندگان نیز راضی و قانع شدید. به هر حال، **تا تشنگی نباشد، آب‌رسانی کار اثربخشی نیست!** این‌ها پیام‌های بدیهی و روشنی هستند ولی مسئله این است که عمل به بدیهیات همیشه آسان نیست!

همتی:

ولی مسئله این است که ســـخن‌های آقای سرکارآرانی اکنون شنیده می‌شود. شما چه بخواهید چه نخواهید، حرف‌هایتان در جامعهٔ تعلیم و تربیت ایران شنیده می‌شود و مؤثر است. می‌خواهم بگویم گامی بیشتر به پیش نهید.

گلدانساز:

ببخشـــید، از موضوعی که محور بحث ما بود، کمی فاصله گرفتیم. مســـئلهٔ ما این نیست که مشابه‌ســـازی کنیم و ببینیم روش و کارکردی فردی دیگر چیست و درســـت عمل می‌کند یا عمل نمی‌کند. اگـــر از چنین بحث‌هایی کمی فاصله بگیریم، همین که آقای دکتر ســـرکارآرانی ـ که از منظر حکمت عملی سعدی و عشق‌ورزی مولانا و بی‌پروایی خیام و جهات مختلف دیگر به دنیا نگاه می‌کند ـ مســـائل آموزش‌وپرورش را در افق بلندی می‌بینـــد و می‌تواند برای برون‌رفت آموزش‌وپـــرورش از مشـــکلات کنونی، دیدگاه‌هایی را مطـــرح کند در حد و اندازهٔ خودش کمک‌کننده اســـت. ما می‌خواهیم سخنان آقای دکتر سرکارآرانی به بهســـازی آموزش کمک کند. قصد هم نداریم که کار ایشـــان را با دیگران در فضاهای عینی یا مجازی مقایســـه کنیم. همین که ایشـــان گفتند من در رویهٔ خودم در حال بازاندیشی هســـتم، نکتهٔ مغتنمی است و فکر می‌کنم حاصل این گفت‌وگوهاست.

سرکارآرانی:

البتـــه چون آقای همتی موضوع را مطرح کردنـــد، ادب حکم می‌کرد به آن بپردازیم. جمع‌بندی شـــما هم اثربخش بـــود. نمی‌خواهم رفع تکلیف کنم؛ در

عین حال، به نافذ بودن کلام و زمینه و صحنه‌پردازی لازم برای اثربخشی آن نیز توجه دارم و این یعنی تشنگی لازم. در عین حال این پرسش‌ها اندیشه‌ها را پالایش و قیمتی می‌کند. شنیدن آغازی است برای یادگیری و اندیشه و پرسیدن راه اثربخش برای شفاف‌سازی مسئله‌ها و نقد راه‌حل‌ها!

گلدانساز:

اتفاقاً می‌خواستم به همین مسئله اشاره کنم. در چند جلسه‌ای که با شما بوده‌ام، به‌خصوص در جمع معلمان، دیده‌ام که بحث‌هایی مطرح می‌شود و شما هم در آن‌ها مشارکت می‌کنید و البته نسخه هم نمی‌پیچید، ولی بعد از جلسه به جایی با خروجی مشخص می‌رسیم. من خود بارها شاهد بوده‌ام که معلمانی در جلسات مورد عتاب ایشان قرار گرفته‌اند و احساس ما این بوده که چه بسا رنجشی در آنان ایجاد شده است، اما چون من با این معلمان ارتباط داشته‌ام، بعدها دیده‌ام که همان‌ها آمده‌اند و می‌گوید آقای دکتر سرکارآرانی درست می‌گوید؛ من در عمل خود فکر کرده‌ام و تازه دارم خودم را پیدا می‌کنم یا مسیرم و یا روشم را تصحیح کرده و راهکار گرفته‌ام.

حشمتی:

می‌خواستم در مورد صراحت آقای دکتر سرکارآرانی نکته‌ای را اضافه کنم. البته من دانشجوی مستقیم ایشان نبوده‌ام اما در مواردی، شاهد این اتفاقات و نتایجی که آقای گلدانساز به آن‌ها اشاره کردند، بوده‌ام. ایشان بیش از هاضمه‌های ما صریح و بدون تعارف‌اند. در عین حال، پیامشان دریافت می‌شود و نافذ نیز هست. من در نشست‌های گوناگون این تجربه را داشته‌ام؛ چه در جایگاه معلم و چه به عنوان سردبیر مجلهٔ *رشد معلم*، چه در حضور و چه در غیاب ایشان در جمع معلمان.

سرکارآرانی:

عرض من در این نشست ناظر به ناکامی‌ها بود. امیدوارم بازاندیشی در راه طی‌شده بتواند برایم پیام‌های سازنده‌ای داشته باشد و از شما و بازخورد

خوانندگان یاد بگیرم تا با تأنی بیشتر و امکان اثربخشی افزون‌تر به فعالیت‌های علمی و فرهنگی ادامه دهم. مرور آن‌ها در این گفت‌وگو نیز برای من آموزنده بود؛ **به‌ویـــژه تأکید بر حفره‌هایی که به جوان‌ترها توصیه می‌کنم مراقب آن‌ها باشـــند**: تســـلط بر یک زبان خارجی، تمرین حرفه‌ای مهارت‌های خواندن و نوشتن به زبان فارسی، و مطالعهٔ تاریخ ایران و جهان و فلسفه اسلام و غرب.

مسیر زندگی هر فرد راه طی شده اوست! نقدها و نظرها موانع مسیر مانده را روشن‌تر نشان می‌دهد و توانایی بهبودی را بیشتر می‌کند. چشم به‌راه نقدها و نظرها می‌مانم! نقد ایده را فربه و به بالندگی آدمی یاری می‌رساند.

پی‌نوشت‌ها:

۱. کریس لان، ویتگنشـــتاین و گادامر. (۱۳۹۵) به ســـوی فلسفهٔ تحلیلی. ترجمهٔ مرتضی عابدینی‌فرد. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب پارسه، (صص ۲۲۲-۲۲۵)

۲. نگاه کنید به گفت‌وگوی مسعود بهنود با امیرهوشنگ ابتهاج با عنوان «گفت‌وگو با پیر پرنیان‌اندیش»،

3. language as thinking

۴. هایکو کوتاه‌ترین گونهٔ شعری است که مبدع آن را ژاپنی‌ها می‌دانند.

۵. توشی هیکوایزوتسو، (Toshihiko Izutsu) زبان‌شناس، قرآن‌پژوه، اسلام‌شناس و فیلسوف ژاپنی.

۶. کریس لان، ویتگنشتاین و گادامر. (ص۲۲۲)

۷. شایگان، داریوش. (۱۳۹۵) پنج اقلیم حضور. تهران: نشر فرهنگ معاصر.

۸. سورهٔ آل عمران، آیهٔ ۹۲

۹. مگی، براین(۱۳۹۴). فلاســـفهٔ بزرگ، آشـــنایی با فلســـفهٔ غرب، ترجمهٔ عزت‌الله فولادوند. تهران: انتشارات خوارزمی، (ص۳۳۶)

۱۰. واتانابه، ماســـاکو. (۱۳۹۱) پرورش هنر استدلال، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی، علی‌رضا رضایی و زینب صدوقی، تهران: انتشارات تربیت.

۱۱. دوای، تاکه‌او؛ لوئیس، کاترین؛ ســـوگا، یوکی‌کو؛ و ماتسودا، یوشی یوکی(۱۳۸۸). آموزش به مثابه فرهنگ، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی؛ نائومی شیمیزو؛ و تویوکو موریتا، تهران: انتشارات تربیت.

۱۲. حائری، عبدالهادی. (۱۳۹۴) نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایران: با دو رویهٔ تمدن بورژوازی غرب. تهران: امیرکبیر.

۱۳. کرون، پاتریشیا. (۱۳۹۳) جامعه‌های ماقبل صنعتی: کالبدشکافی جهانی پیشامدرن، ترجمهٔ مسعود جعفری جزی، تهران: نشر ماهی.

۱۴. پوپر، کارل. (۱۳۹۳) زندگی سراسر حل مسئله است، ترجمهٔ شهریار خواجیان، تهران: نشر مرکز

۱۵. مهرمحمدی، ۱۳۹۰ (ص۳۲)

۱۶. دشتی؛ محمد. گفت‌وگو با پروفسور محمدرضا سرکارآرانی، پژوهشگر برگزیدهٔ انجمن توسعهٔ علم ژاپن، «بی‌توجهی به مسئولیت‌های اجتماعی، بر شاخه نشستن و بن بریدن است»، ماهنامهٔ مدیریت ارتباطات، تیرماه ۱۳۹۴، شمارهٔ ۶۲، صص ۴۸-۵۰.

17. landscape

۱۸. فوکو، میشل. (۱۳۹۵). سیاست و خرد. ترجمهٔ محمدرضا اخلاقی‌منش. تهران: انتشارات مصدق.

درس‌پژوهی

درس‌پژوهی مدل بهسازی مداوم آموزش

گفت‌وگوی سوم

موضوع: درس‌پژوهی

اشاره:

وقتی معلمان در فرهنگ‌های مختلف به دنبال بهسازی آموزش باشند، راه را هم پیدا می‌کنند. در همه جای دنیا آنان می‌توانند از یکدیگر بیاموزند، مدل‌های محلی خود را برای پژوهش در آموزش (درس‌پژوهی) داشته باشند و به روش خود، مسیر موفقیت برای بهسازی آموزشی را طی کنند. نکتهٔ مهم، وجود چنین مدلی است که معلم را توانمند کند و به او این ظرفیت را بدهد که بتواند کلاس درس خود را به گونه‌ای اداره کند که حاصل آن فهم عمیق‌تر و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس، و خروجی آن حل مسئله باشد. درگفت‌وگو دربارهٔ درس‌پژوهی به عنوان مدلی برای بهسازی آموزش این موضوع مورد بررسی قرار گرفته است.

نقی‌زاده:

من در ژاپن از همکار شما، آقای شیباتا، سؤالی کردم که جواب ایشان برایم قانع‌کننده نبود. حالا همان سؤال را مطرح می‌کنم که اگر مایل باشید و یا هر بخشی از آن را که بخواهید، پاسخ دهید. آقای واتانابه در گزارش علل موفقیت ژاپن در آزمون پیزای ۲۰۱۲ مدعی شده بودند که ژاپن به دلیل استفاده از شیوهٔ درس‌پژوهی به موفقیت دست یافته است. از جمله اینکه توانسته است در آزمون‌هایی مانند پیزا رتبه‌های خوبی بیاورد، اما واقعیت این است که این موضوع خاص ژاپن نیست و بعضی از کشورهایی هم که از این شیوه استفادهٔ چندانی نکرده‌اند، در این آزمون‌ها به موفقیت دست یافته‌اند. حالا سؤال این است که آیا شیوه‌های دیگری هم وجود دارد که به جای درس‌پژوهی بتوان از آن‌ها استفاده کرد و اگر هست، چیست؟

سرکارآرانی:

سؤال خوبی است. اجازه بدهید یک‌بار آن را با هم مرور کنیم. سؤال این است که: ژاپنی‌ها در نتایج پیزای ۲۰۱۲ که در پایان سال ۲۰۱۳ اعلام شده است، نسبت به سال ۲۰۰۹ بهبود چشمگیری داشته‌اند و بر این باورند که این موفقیت به دلیل استفاده از روش‌های خاصی است که یکی از آن‌ها درس‌پژوهی است. البته سازمان همکاری و توسعهٔ اقتصادی(OECD[1]) هم این موضوع را تأیید می‌کند. این در حالی است که فنلاند هم پیشرفت داشته و چین هم رو به جلو حرکت کرده است. هنگ‌کنگ و سنگاپور هم پیشرفت کرده‌اند! آیا همهٔ این‌ها درس‌پژوهی داشته‌اند؟

پیشرفت هنگ‌کنگ هم به خاطر درس‌پژوهی است. درواقع، درس‌پژوهی مدل بهسازی معلمی است و جالب هم این است که اولین کنفرانس بین‌المللی درس‌پژوهی در سال ۲۰۰۵ نه در ژاپن که در هنگ‌کنگ برگزار شد

سؤال دوم هم این است که: اگر این کشورها درس‌پژوهی نداشته‌اند، چه چیزی باعث پیشرفت آن‌ها شده است؟

بخش اول سؤال مربوط به من است، اما بخش دوم که آن‌ها چه کرده‌اند، مربوط به خودشان است و البته من به آن بخش هم با تسامح پاسخ خواهم داد.

در اینکه ژاپن به خاطر درس‌پژوهی و بهسازی آموزش به نتایج بهتری رسیده است، تردیدی نیست. البته این موضوع یکی از عوامل است و عوامل دیگری هم در این امر دخیل‌اند. از جملهٔ عوامل دیگر (که آن‌ها را در کتاب *درس پژوهی* هم بیان کرده‌ام) یکی این است که برنامهٔ درسی تغییر کرده، نحوه و شیوهٔ آموزش عوض شده است و معلم‌ها هم توانمندتر شده‌اند، که البته این دو عامل آخری هم از نتایج درس‌پژوهی است.

اما در خصوص اینکه دلیل موفقیت سنگاپور چیست، من اعتقاد دارم دلیل موفقیت سنگاپور کاربرد درس‌پژوهی است. پیشرفت هنگ‌کنگ هم به خاطر درس‌پژوهی است. در واقع، درس‌پژوهی مدل بهسازی معلمی است و جالب هم این است که اولین کنفرانس بین‌المللی درس‌پژوهی در سال ۲۰۰۵ نه در ژاپن که در هنگ‌کنگ برگزار شد. در مورد سنگاپور هم همین‌طور است؛ چون از حدود ۱۰ سال پیش یعنی از سال ۲۰۰۴ به اجرای شیوهٔ درس‌پژوهی

پرداخته است. شانگهای و پکن (چین) پژوهش در آموزش را به شکل درس‌پژوهی دنبال نمی‌کنند، اما نوع خاصی از الگوی پژوهش در آموزش را دارند. کشورهایی مانند فنلاند، سوئد، بسیاری دیگر از کشورهای اروپایی و حتی آلمان و انگلیس- که درس‌پژوهی به شیوهٔ ژاپنی ندارند- به جای آن، روش‌های ویژهٔ پژوهش در آموزش خود را دارند مانند اقدام پژوهی. پس نباید گمان شود که فقط هر کشوری که مدل درس‌پژوهی ژاپنی را دنبال می‌کند، موفق می‌شود. هر کشوری ممکن است مدل بومی خودش را برای پژوهش در آموزش داشته باشد. کشوری مانند انگلیس ممکن است از اقدام‌پژوهی استفاده کند و آن را در مدارس ترویج کند. حالا این که این روش‌ها چه تفاوتی با هم دارند، جالب توجه است. من این موضوع را در کشورهای مختلف دیده و دنبال کرده‌ام؛ مثلاً چینی‌ها مدلی دارند که هفتاد سال است آن را به کار می‌برند. طبق این مدل، معلم‌ها هر ماه یک‌بار می‌آیند کلاس درس مشخصی را به‌نوبت مشاهده می‌کنند، با هم چای می‌خورند، یک ساعتی با هم دربارهٔ تدریس گفت‌وگو می‌کنند و بعد هم می‌روند. در این شیوه، نه داده‌ها مرور می‌شود، نه تدریس مجدد یا طرح درس متمرکزی دارند. پس فرایند پژوهش در آموزش در همهٔ این کشورها هست، اما سطح و شکل و کیفیت آن تفاوت دارد.

این که می‌گویید آن‌ها چه الگوی دیگری داشته‌اند، سؤال درستی است و من به مصادیق آن اشاره می‌کنم. مثلاً در فنلاند حتی مدل توسعهٔ برنامهٔ درسی مدارس در سطوح مدرسه و مناطق آموزشی انجام می‌شود. سنگاپور از این هم جلوتر رفته است. در آنجا موضوع کار فقط پژوهش در آموزش نیست و بخشی از طراحی برنامهٔ درسی را به مدارس واگذار کرده‌اند تا متناسب با نیازهایشان طراحی شود؛ یعنی ۸۰ درصد ظرفیت برنامه‌های درسی توسط سطوح بالادستی تعیین می‌شود و ۲۰ درصد بقیه را مدرسه طراحی می‌کند. دلیل آن هم وجود فرهنگ‌های مختلف[۲] در کشور سنگاپور و چند ملیتی بودن

پژوهش در آموزش در همهٔ این کشورها هست، اما سطح و شکل و کیفیت آن تفاوت دارد

آن و وجود قومیت‌های هنـــدی، مالایی، چینی و... و ادیان و مذاهب مختلف مانند اسلام، مسیحیت و آیین بودایی است.

کلید کار هم همین جاست. یعنی همین ۲۰ درصد قابلیت معلم را بالا می‌برد و برای همین مقدار، معلم باید توانمند باشـــد تا بتواند این ظرفیت را به‌درستی و شایســـتگی پر کند و از آن استفادهٔ بهینه به عمل آورد. پس کشورها در همه جـــای دنیا می‌توانند مدل‌های محلی خود را برای پژوهش در آموزش داشـــته باشند و به روش خود مسیر موفقیت برای بهسازی آموزشی را طی کنند. مسئلهٔ مهم وجود چنین مدلی اســـت که معلـــم را توانمند کند و به او این ظرفیت را بدهـــد تا بتواند کلاس درس خود را به گونـــه‌ای اداره کند که حاصل آن فهم عمیق‌تر و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس، و خروجی آن حل مسئله باشـــد. البته این مدل‌های محلی کیفیت‌های متفاوت و در نتیجه خروجی‌های گوناگونی دارند. در ایران هم ما می‌توانیم ســـراغ چنین مدلی را بگیریم. مگر دانشسراها و مراکز تربیت معلم ما معلمان و دانشجومعلمان را برای کارورزی به مدارس نمی‌فرســـتادند؟ مگر مشـــاهدهٔ کلاس درس از ضروریات تمرین معلمی نبود؟

حالا تفاوت ما با دیگران چیســـت؟ شاید این باشد که مدل ما یک بار برای همهٔ عمر است؛ یعنی دانشجو معلم در دورهٔ کارورزی به کلاس درس می‌رود و فرایند آموزش را مشـــاهده می‌کند و برای همهٔ عمر بر همان اساس، عمل و معلمی می‌کند و نتیجهٔ آن هم معلوم اســـت. این مدل همان نتایجی را دارد که شاهد آن هستیم و هستید. ما به الگوی بومی بهسازی مداوم آموزش نیازمندیم. این همان ماهیت درس‌پژوهی اســـت و بحث مـــا در مدل‌های مختلفِ همین ماهیت است که نتیجه و خروجی را رقم می‌زند.

حالا ســـؤال هم همین اســـت که چرا مدل ژاپنی در جهان با استقبال زیادی روبه‌رو شـــده اســـت؛ در حالی که می‌دانیم که در آموزش‌شناسی و پداگوژی، آلمانی‌ها پیشرو بوده‌اند.

یوهان فردریش هربارت[۳]، فیلسوف آلمانی، روان‌شناس و بنیان‌گذار دانش آموزش‌وپرورش (پداگوژی) کسی است که چینی‌ها از او یاد گرفتند که ۵۰ دقیقهٔ کلاس درس باید شامل چه مراحلی باشد. اولین دانشکدهٔ تربیت معلم توکیو هم کارش را با همین آموزه‌ها آغاز کرد.

حال سؤال همین است که چرا مدل درس‌پژوهی ژاپنی جهانی شد، زیرا در مدل ژاپنی قرار بر این شد که معلم همواره و همیشه به کلاس درس همکارانش برود، درِ کلاسش به روی دیگر معلمان باز باشد تا همواره یاد بگیرد و کلاس خود را با پژوهش و تحقیق اداره کند؛ یعنی تغییر مداوم و بهسازی مستمر آموزش، جزوِ ذات و شأن معلمی شد.

ما در این قضیه این‌گونه عمل کرده‌ایم که این کار مدام و مستمر و اساسی را به کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی[۴] تقلیل داده‌ایم و نهایتاً دوره‌های آموزشی را در تابستان‌ها و یا دیگر فرصت‌ها بدون ارتباط با کلاس درس طی می‌کنیم و با گرفتن مدرکی که فقط به کار پروندهٔ شغلی‌مان می‌آید، کار را تمام‌شده تلقی می‌کنیم.

این‌گونه است که معلمان ما مدرسه‌محور[۵]، مسئله‌محور[۶] و با نگرش جزئی[۷] تربیت نمی‌شوند و نگاهشان هم جزئی‌نگر و در عین حال، بررسی‌کنندهٔ ارتباط جزئیات با شِمای کلی[۸] نیست. این در حالی است که ما امروز این‌گونه در مورد کلاس و درس و کتاب بحث می‌کنیم: صفحهٔ چندم کتاب؟ کدام جمله؟ راجع به کدام مسئلهٔ ریاضی، چه مشکلی دارد؟

در نمونهٔ عملی، این را پای تخته می‌نویسیم و اگر مثلاً هفت دانش‌آموز ما مشکل دارند، از همهٔ معلمانی که برای حل این مسئله و مسائل مشابه کنار هم نشسته‌اند، سؤال می‌کنیم که برای آن چه راه‌حلی دارند.

در درس‌پژوهی اجازه نمی‌دهیم که معلم مسئله را به آسمان پرتاب کند و وضعیت به گونه‌ای پیش برود که وقتی به خودمان آمدیم، زمان بحث و گفت‌وگو هم به پایان رسیده باشد. در کلاس درس به دنبال تحقق **کلمهٔ طیّبه**[۱]

---

۱. با الهام از آیهٔ ۲۴ سورهٔ مبارکهٔ ابراهیم (ع)

هســـتیم و خیلی جزئی صحبت می‌کنیم. مســـئله مشخص است؛ شواهد عینی روی میزند، فرایند گفت‌وگو دقیق، و محصول مورد انتظار قابل اندازه‌گیری و مطابق هاضمهٔ فرایندهاست.

وقتی در فرایند درس‌پژوهی کنار هم می‌نشـــینیم، باید بحث از این باشد که مثلاً اگر این واژه را عوض کنیم، بچه‌ها مسئله را بهتر می‌فهمند و یا اگر جمله را این‌گونه بیان کنیم، مفهوم آن برای بچه قابل فهم‌تر است.

تغییر مســـتمر و توجه به جزئیات و شـــواهد و مصادیق عینی رمز موفقیت شـــیوهٔ درس‌پژوهی ژاپنی اســـت که در دیگر روش‌ها و شیوه‌های محلی دنیا نبوده و طرح آن در دنیا ســـروصدا به پا کرده و نظرها را به سوی خود کشانده است.

کشورهایی مانند فنلاند، سوئد، بسیاری دیگر از کشورهای اروپایی و حتی آلمان و انگلیس که درس‌پژوهی به شیوهٔ ژاپنی ندارند، به جای آن روش‌های ویژهٔ پژوهش در آموزش خود را دارند. پس نباید گمان شود که فقط کشورهایی که مدل درس‌پژوهی ژاپنی را دنبال می‌کنند، موفق می‌شوند

حشمتی:

شما در کتاب *شکاف آموزشـــی* و مقالهٔ «ساحت معلمی» به موضوع پژوهش و سؤال پژوهشی اشـــاره می‌کنید. این که یک معلم سؤال پژوهشی را در جمع مطرح می‌کند، براســـاس یک فرمت و شکل خاص پردازش می‌شود و بعد آن را مورد عمل قرار می‌دهند. حالا سؤال این است که این امر تا چه حد به آن عقبه و یا مدل ذهنی و یا به مفهومی دیگر، به فرهنگ طرح سؤال و یا کنجکاوی و نگاه پژوهشـــی خاص آن فرهنگ بستگی دارد؟ همان نگاه پژوهشی که شما در کتاب مطرح می‌کنید، آیا در ژاپن عقبهٔ فرهنگی دارد یا با آمدن درس‌پژوهی، این مفهوم هم به عنوان پژوهش مطرح می‌شود؟

سرکارآرانی:

اصل این پرســـش مطلبی مهم و خیلی اساسی است و مکرر هم در ایران و خارج از ایران آن را با من طرح می‌کنند. دلیل طرح آن هم این اســـت که ذهن و نگاه ما همان موضوع مرغ و تخم‌مرغ است؛ اینکه اول تخم‌مرغ بود و مرغ از آن به وجود آمد یا نه اول مرغ بود و تخم‌مرغ از آن به وجود آمد.

سؤالاتی مانند اینکه اول فرهنگ درس‌پژوهی شکل گرفت و بعد درس‌پژوهی

ما به الگوی بومی بهسازی مداوم آموزش نیازمندیم. این همان ماهیت درس‌پژوهی است و بحث ما در مدل‌های مختلف همین ماهیت است که نتیجه و خروجی را رقم می‌زند

آمد و یا اول درس‌پژوهی آمد و بعد فرهنگ خاص خود را هم آورد و مدیریت کرد، همه‌گیر اســـت! پرسشی ســـهل و ممتنع و در عین حال مهم است. شاید نگاهی به تاریخ این موضوع، به روشـــن شـــدن ماجرا کمک کند. من مقاله‌ای با عنوان «صد ســـال درس‌پژوهی در ژاپن» دارم[9] که به فارسی ترجمه شده و در کتاب درس‌کاوی چاپ شده اســـت و در اینجا به بخش‌هایی از آن استناد می‌کنم. مدل ذهنی ما معمولاً این است که می‌گوییم تا این درون‌دادها درست نشـــود، آن برون‌دادها هم درست نخواهد شد. همیشه هم این مدل خطی[10] در نظام تعلیم‌وتربیت جواب نمی‌دهد. چـــون ما فراورده‌ها را می‌توانیم از بیرون وارد کنیم، ولی راهی جز ساختن و بهسازی فرایندها نداریم؛ چون نمی‌توانیم آن‌ها را از بیرون وارد کنیم. دســـت‌کم در مورد تربیت انســـان‌ها احتیاط بسیار لازم اســـت. اما این خطی پنداشـــتن چنان در ذهن ما ریشه دوانیده است که وقتی به فرهنگ هم می‌رسیم، از کلمهٔ «مهندسی» و «مهندسی فرهنگی» استفاده می‌کنیـــم. یعنی نگاه همچنان خطی اســـت. تغییر و پالایش فرهنگ، بازآفرینی فرهنگ و جوانه زدن فرهنگ وزایش فرهنگ و... از جنسِ شدن است.

پس این‌طور نیست که ژاپنی‌ها اول (در خلأ و انتزاع) فهمیده‌اند درس‌پژوهی یعنی چه، بعد رفته‌اند و ابزارهای آن را فراهم کرده‌اند و بعد آن را از آسمان ذهنی به زمین تربیت آورده‌اند. اساســـاً درس‌پژوهی در ژاپن از طرح پرسش شروع شـــده است و آرام‌آرام در تعامل با روش‌های حل مسئله جان گرفته و فرهنگ آن در تعامل همهٔ اجزاء مدرسه ساخته شده است. وقتی ژاپنی‌ها در دورهٔ میجی (ســـال ۱۸۶۸) در یک مقطع زمانی محدود خواستند آموزش‌وپرورش عمومی را گســـترش بدهند، مدارســـی را راه‌اندازی کردند که در آن‌ها مدیر- آموزگار محور همهٔ کارها بود. آن‌ها آن زمان نیروی انســـانی کافی در اختیار نداشـــتند و مدیر- آمـــوزگار باید ۸۰ تا ۱۰۰ دانش‌آموز را اداره می‌کرد. هنوز ســـاختار مشخص و سازمان حمایتی هم به معنای امروزی برای این کار وجود نداشت. این فرد صبح تا شب ده‌ها مسئله داشت که باید خودش و احتمالاً در ارتباط با

کشورها در همه جای دنیا می‌توانند مدل‌های محلی خود را برای پژوهش در آموزش داشته باشند و به روش خود، مسیر موفقیت برای بهسازی آموزشی را طی کنند

دستیارانش آن‌ها را حل می‌کرد. در آن زمان، هنوز کتابی در میان نبود، راهنمای تعلیماتی وجود نداشت، و منطقه و سازمان مشخصی متولی کار نبود. آن روزها تازه بعد از ۲۶۵ سال درِ این کشور به روی غرب باز شده بود. خواب از سر ژاپنی‌ها پریده بود و تازه متوجه شده بودند که چقدر عقب‌اند. فرصت زیادی هم نداشتند و مسئلهٔ آن‌ها این بود که هر قدر که ممکن است بچه‌ها را از محیط خانه و کوچه به مدرسه و یا هر محیطِ در دسترسی که وجود داشت، بکشانند و مهارت‌های اجتماعی (کف مهارت‌ها) را به آن‌ها بیاموزند. حداقل سواد خواندن، کار کردن با چرتکه، نوشتن ابتداییِ حداقلی و مهارت‌هایی که بتوانند زیرساخت و پی جامعهٔ آموزشی جدید را ایجاد کنند.

طبیعی است که در چنین شرایطی این مدیر آموزگارها که هم انگیزه و اراده و هم عشق ساختن جامعهٔ خود را دارند، به اصطلاح مسئله پیدا می‌کنند. چارهٔ کار چیست؟ زمان کم، مسائل و چالش‌های فراوان و دانش‌آموزانی که باید برای فردای بهتر ژاپن آموزش ببینند و آماده شوند.

آن‌ها چاره‌ای جز این ندارند که از همهٔ وقت و فرصتی که در اختیار دارند استفاده کنند. به همین دلیل، غروب‌ها که مدرسه تعطیل می‌شود و دانش‌آموزان با بی‌میلی مدرسه را ترک می‌کنند، مدیر-آموزگار و همکاران او در مدارس دور و نزدیک، دور هم جمع می‌شوند تا برای مسائل روزانهٔ خود راه‌حل پیدا کنند، و این کار شروعی می‌شود برای عمل مشارکتی معلمان جهت پیدا کردن راه‌حل‌هایی برای مسائل روز مدرسه و از جمله تدریس.

این موضوع در حالی است که آن‌ها در طول روز با تمام توان و ظرفیت در خدمت دانش‌آموزان و در کنار آن‌ها هستند و با همدیگر مدرسه را اداره می‌کنند. مینیاتورهای به جا مانده از آن دوران موجود است؛ معلم در یک کلاس ۸۰ نفری، بچه‌ها را به گروه‌های ۲، ۴، ۵ و ۶ نفره یا بیشتر تقسیم می‌کند و به همهٔ آن‌ها تکلیف می‌دهد. گاهی هم سطل جوهر را در دست می‌گیرد و با حرکت در میان دانش‌آموزان، مرکب مورد نیازشان را تأمین

اساساً درس‌پژوهی در ژاپن از طرح پرسش شروع شده است و آرام آرام در تعامل با روش‌های حل مسئله، جان گرفته و فرهنگ آن در تعامل همهٔ اجزای مدرسه ساخته شده است

می‌کند. اصلاً وقتی دقت می‌کنیم، می‌بینیم که کار و یادگیری در چنین شرایطی عمیقاً مشـــارکتی بوده و کلاس درســـی به مفهومی که ما در ذهن داریم و یا امروزه شـــاهد آن هستیم که همه در ردیف‌های منظم بنشینند، نبوده و در عین حال یادگیری و آموزش به‌خوبی انجام می‌شده است. در چنین وضعیتی، معلم صبح تا شـــب و همهٔ ســـاعاتی که با بچه‌ها بوده، بین آن‌ها می‌گشته و به آن‌ها کمک می‌کرده اســـت که سرمشق‌های خود را به‌خوبی در تعامل با دوستانشان انجام دهند و در عین حال از آن‌ها برای ادارهٔ کلاس کمک می‌گرفته است. او هم‌زمان، دقت داشـــته است که بتواند سطح تحصیلی، همکاری و مشارکت و دیگر ویژگی‌های مهارتی و ذهنی بچه‌ها را بســـنجد و بعد از پنج یا شـــش ماه از وجود بچه‌هایی که ظرفیت لازم را دارند، برای ادارهٔ کلاس اســـتفاده کند و آن‌هـــا را با هم پیوند دهد تا بتوانند در کلاس درس به همدیگر بیشـــتر کمک کنند و از هم یاد بگیرند. حالا هم که به اســـناد آن دوره نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که اولین طراحی فرصت‌های آموزشـــی و تربیتی کـــه این روزها به آن برنامهٔ درســـی می‌گویند- مربوط به صد ســـال پیش است. آن‌ها به‌تدریج به جلو گام برمی‌دارند و آهســـتگی در بهســـازی، حوصله در کار و دقت در شکل گرفتن صحیح امور، از همان ابتدا به چشم می‌خورد. این معلمان و یا مدیر-آموزگارها کم کم متوجه می‌شـــوند که مثلاً ریاضی بهتر اســـت درس اول صبح نباشد یا اینکه به درس تربیت بدنی باید بیشـــتر توجه شـــود و بر اساس اصول تربیتی انجام گیرد. آن‌ها آموزش را از یادآوری درس روز قبل شـــروع می‌کردند. بعد بچه‌ها نیم ســـاعتی در حیاط مدرســـه با هم بازی می‌کردند و بعد از این کار، با چرتکه به کلاس درس بازمی‌گشـــتند. غروب‌ها هم نوبت دنبال هم گشتن و «گرگـــم به هوا» بازی کردن بود. پس از رفتن بچه‌ها از مدرســـه، معلم‌ها از راه‌های دور و نزدیک همدیگر را پیدا می‌کردند و اولین حرفشـــان این بود که «بابا، نفسمان برید! شـــما توی کلاس و مدرسه دربارهٔ فلان مسئله چه روشی را پیش گرفته‌اید،» و این‌گونه، مشـــکلات و راه‌حل‌های جدید را بین خودشان

[در ژاپن] تغییر مداوم و بهسازی مستمر آموزش، جزوِ ذات و شأن معلمی است

به اشـــتراک می‌گذاشـــتند. می‌بینید که کار درس‌پژوهی از کجا ریشه گرفته و چگونه شروع به بالیدن کرده است. مدیر-آموزگاران و معلمانی که شب و روز نمی‌شناسند و مسئلهٔ اول آن‌ها مدرسه و بچه‌هاست و اینکه محیطی شوق‌انگیز ایجاد کنند که بچه‌ها بتوانند روزانه حدود شش ساعت در آنجا بمانند و پژمرده نشـــوند. توجه به این روحیه، در درس‌پژوهی خیلی مهم است. اصل و هستهٔ درس‌پژوهی، ازهم‌آموزی است. وقتی معلمان هنگام غروب کنار هم می‌نشینند و از خودشـــان و همدیگر می‌پرسند که «تو چه می‌کنی و من چه می‌کنم» کار مشارکتی آن‌ها برای حل مسئله شروع می‌شود.

در چنین شـــرایطی هم آزمون و خطا خیلی جایگاه دارد. معلمان از ریســـک منطقی نمی‌هراســـند و از شکستی که مقدمهٔ حل مسئله و یادگیری بعدی است، هراسی ندارند. وقتی این اتفاق در ژاپن افتاده، هنوز صدای هربارت به این کشور نرسیده است. این موضوعات مربوط به زمانی است که دانشسرای تربیت معلم توکیو هنوز افتتاح نشـــده است. ملاحظه می‌کنید که بستر تاریخی درس‌پژوهی خیلی درس‌آموز اســـت. معلمان آرام‌آرام و در تعامل با هم جلو می‌آیند و هیچ صحبتی از پژوهش و مشاهده و مطالعهٔ درس به معنای رسمی و امروزی نیست. تازه سال‌ها بعد که نوشته‌هایی در این باره منتشر می‌شود، واژهٔ مدرن «پژوهش» که عمل ابتدایی آن ریشـــه در آن زمان دارد مطـــرح می‌گردد. من تصاویری از کلاس‌های درس ژاپنی در ۸۰ سال پیش در اختیار دارم که در آن‌ها معلم خودش ۴۵ صفحهٔ مورد نیاز کلاس خود در درس اخلاق را با جوهر روی کاغذ ســـفید نوشـــته است. جالب است بدانید که مهم‌ترین درس آن دورهٔ مدارس هم **درس اخلاق** و تربیت شـــهروندانی مسئول بوده است. در دروسی مثل ریاضی، همین که بچه‌ها بتوانند از چرتکه اســـتفاده کنند، هدف آموزش دورهٔ ابتدایی را در این درس پوشـــش می‌داده است. اصلاً همین که بچه‌ها از مدرسه فرار نکنند، با میل خودشـــان بیایند و ضمن درس خواندن با هم بـــازی کنند و بچرخند و «گرگم به هوا» بازی کنند کفایت می‌کرده اســـت. در آن زمان اصلی‌ترین درس، درس

اخلاق و آموزش‌های شهروندی بوده اســـت. البته نظم، یادداشت‌برداری، ثبت تجربه‌ها، تشـــکیل پروندهٔ تحصیلی و کلاسی، استفاده از مشارکت دانش‌آموزان و همهٔ اعمال کم‌هزینه و مهمی که می‌توانسته باعث جذب و رشد بچه‌ها شود، به‌دقت مورد توجه بوده اســـت. معلم‌ها و مدارس در همان دوران حواسشان به بچه‌ها و نقش آن‌ها در ادارهٔ کلاس درس بوده اســـت؛ یعنی اسامی بچه‌هایی را که مشـــارکت بیشتری در کلاس داشته‌اند، دستشـــان همواره بالا بوده و حرفی برای گفتن داشـــته‌اند، روی تخته یادداشت می‌کرده‌اند و ضمن کمک گرفتن از بچه‌های کم‌حرف‌تر و تشـــویق آن‌ها به حرف زدن، وقت و زمان بیشتری را به مشـــارکت و گفت‌وگوی بچه‌ها اختصاص می‌داده‌اند و از حرف زدن معلم کم می‌کرده‌اند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که **ژاپنی‌ها از نظر تاریخی به جایی مدرسه می‌گویند که در آن بیش از صدای معلم و ناظم، صدای بچه‌ها شنیده می‌شود**. این‌ها همه کلیدهایی است که درس‌پژوهی را در ژاپن و در بین معلمان و بچه‌ها نهادینه کرده است. شـــما ملاحظه می‌کنید که در ابتدا هیچ صحبتی از پژوهش و درس‌پژوهی و حتی طرح درس و اقدام‌پژوهی نیست، اما معلم با تمام وجـــود در اختیار کلاس درس و دانش‌آموز اســـت و معلمان به صحبت کردن، دور هم نشستن، مشورت، اشتراک تجربه‌ها و استفاده از مشارکت دانش‌آموزان خیلی اهمیت می‌دهند. تمرین شنیدن از بچه‌ها به جای گفتن، نقطهٔ عزیمت این حلقه‌های یادگیری است. هیچ تعجیلی هم برای گرفتن نتیجهٔ مشخص و فوری، ارائهٔ گزارش کار به مسئولان بالادستی و برگزاری جلسات تقدیر و تشکر نیست و معلمان بیشـــتر مزد و تشـــویق خود را در تغییر رفتار دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی و اجتماعی آنان و شوق‌انگیز کردن کلاس درس می‌گیرند. این موضوع خیلی اهمیت دارد که درس‌پژوهی یک روش مداوم، شـــوق‌انگیز و بســـتر کار معلمی است که باید به‌تدریج و با استمرار و به انتخاب خود معلمان شکل گیرد و آنان ضمن برخوردار شدن از حظّ معلمی، بدون تأکید و صف‌بندی‌های اداری آن را زمینهٔ اصلی کار خود قرار دهند.

اصل و هستهٔ درس‌پژوهی، ازهم‌آموزی است. وقتی معلمان هنگام غروب کنار هم می‌نشینند و از خودشان و همدیگر می‌پرسند که «تو چه می‌کنی و من چه می‌کنم» کار مشارکتی آن‌ها برای حل مسئله شروع می‌شود

مدیر-آموزگاران و معلمانی که شب و روز نمی‌شناسند و مسئلهٔ اول آن‌ها مدرسه و بچه‌هاست و اینکه محیطی شوق‌انگیز ایجاد کنند که بچه‌ها بتوانند روزانه حدود شش ساعت در آنجا بمانند و پژمرده نشوند. توجه به این روحیه در درس‌پژوهی خیلی مهم است

دقت کنیم که از همان ابتدا نکتهٔ اساسی در آموزش‌وپرورش ژاپن این بوده است که فضایی ایجاد کنند تا بچه‌ها را در مدرسه نگه دارند؛ کاری که ما هنوز بعد از صد سال به آن نرسیده‌ایم. آن‌ها توجه داشته‌اند که اگر بچه‌ها در مدرسه نمانند، آیندهٔ آموزش‌وپرورش مدرن این کشور در عمل با اشکال مواجه خواهد شد. در پروژهٔ مدرن‌سازی ژاپن این‌گونه به این موضوع نگاه می‌کنند که اگر حتی یک بچه از مدرسه بگریزد، فردا که بزرگ شد می‌تواند با بی‌توجهی به نظم و ایجاد ناهنجاری به هزاران نفر آسیب برساند. این موضوع آن‌قدر جدی پیگیری شده است که **در سال ۱۹۰۷ میزان کودکان تحت پوشش آموزش مدرسه‌ای (شش سال دورهٔ ابتدایی) ژاپن از کشور انگلستان و فرانسه بیشتر بوده است** (۹۸/۵ درصد برای پسران و ۹۶/۱ درصد برای دختران). این مسئله‌محور بودن درس‌پژوهی است که آن را برجسته می‌کند. قصد این پژوهش پرده برداشتن از یک مسئله است که می‌تواند درس و تدریس و معلمی را معنادارتر کند و مدرسه را برای بچه‌ها شوق‌انگیز سازد. از سوی دیگر، درس‌پژوهی امری مستدام است و این تداوم خیلی اهمیت دارد و به همین دلیل، شما ملاحظه می‌کنید که بعد از گذشت صد سال هیچ‌گاه نمی‌گویند «بس است! رسیدیم»، بلکه جایگاه این کار هر روز محکم‌تر و جدی‌تر می‌شود و این کار رو به جلوست.

باید دقت کنیم که در همهٔ این مراحل هیچ تعجیلی نیست که همهٔ کارها با هم و در همه‌جا به طور یکسان انجام شود. مثلاً اولین مجلهٔ معلمان که موضوع آن هم آموزش عملی معلمان (پداگوژی) است، در سوم نوامبر ۱۸۹۹ (بیش از صد سال پیش) منتشر می‌شود و از معلمان می‌خواهند که تجارب و یافته‌ها و پیشنهادهای خود را برای مجله بفرستند تا همهٔ معلمان در جریان مجموعهٔ این تجارب و یافته‌ها قرار گیرند.

معلمان مسائل خود در زمینهٔ آموزش علوم، ریاضیات و زبان ژاپنی را برای مجله می‌فرستند و ضمن تبادل نظر، تجارب خود را به اشتراک می‌گذارند. من

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد ژاپنی‌ها از نظر تاریخی به جایی مدرسه می‌گویند که در آن بیش از صدای معلم و ناظم، صدای بچه‌ها شنیده می‌شود. این‌ها همه کلیدهایی است که درس‌پژوهی را در ژاپن و در بین معلمان و بچه‌ها نهادینه کرده است

صفحـــات (میکروفیلم) این مجلات را در کتابخانهٔ ملی ژاپن در توکیو به‌دقت و صفحـــه به صفحه دیده و مطالعه کـــرده‌ام. در این مجلات بیش از نظریات روان‌شناســـی و علوم تربیتی، تجارب و دستاوردهای معلمان در صحنهٔ عمل گزارش شده است.

جالب است اشـــاره کنم اولین مجلهٔ کاربردی در حوزهٔ آموزش علوم، اول ژانویهٔ ۱۸۹۸ منتشـــر شده است. در همین اثنا، ژاپنی‌ها از دنیای پیرامون خود هم غافل نیســـتند و وقتی با نتایج بررسی‌های خود در می‌یابند که امروز علوم باعث پیشرفت جهان غرب شده است، بدان سو رو می‌آورند و برنامه‌هایشان را که حالا قوام و پیوســـتگی بیشـــتری پیدا کرده است ـ در این زمینه متمرکز می‌کنند و شـــما در این برهه از زمان شاهد نتایج این نوع نگاه هستید. انتشار اولین مجلهٔ پژوهش‌های تربیتی هم از اول آوریل ۱۹۰۴ آغاز شـــده است. در این میان، خوب اســـت توجه کنیم کـــه با وجود همهٔ این تحولات و گام‌های رو بـــه جلو، هنوز اخلاق در این نظام آموزشـــی حرف اول را می‌زند. جالب است که تا سال ۱۹۳۵، تدریس درس اخلاق در همهٔ کلاس‌ها با مدیر مدرسه اســـت. آرام‌آرام از ســـال ۱۹۳۰ نزاع‌ها در این زمینه شروع می‌شود و با طرح نظریات جان دیویی این موضوع مطرح می‌شـــود که اخلاق مهم‌تر اســـت یا علوم. عمق این بحث‌ها آن‌قدر زیاد اســـت که هر کدام می‌تواند موضوع یک پایان‌نامهٔ دانشگاهی باشد.

این نزاع‌ها و گفت‌وگوها ادامه دارد تا این که در دههٔ ۱۹۳۰ ژاپن وارد جنگ می‌شـــود. این موضوع باعث می‌شـــود که بگویند در جنگ فناوری از اخلاق برای ما کارآمدتر اســـت و این ســـهم کم‌کم از اخلاق به سوی فناوری تقلیل می‌یابد. آنجاســـت که می‌گویند به جای نصیحت کردن بچه‌ها باید به موضوع **تربیت بدنی** آن‌ها بیشـــتر اهمیت بدهیم. دقت در این موضوعات و شـــیوه و فلسفهٔ شـــکل‌گیری یا جابه‌جایی اهمیت آن‌ها بســـیار مهم است. این نیازها، ضرورت‌ها، مسئله‌های جدید و بستر آموزش و جامعه و فرهنگ است که اول

بستر تاریخی درس‌پژوهی خیلی درس‌آموز است. معلمان آرام‌آرام و در تعامل با هم جلو می‌آیند و هیچ صحبتی از پژوهش و مشاهده و مطالعهٔ درس به معنای رسمی و امروزی نیست

یا دوم بودن موضوعات را مشخص می‌سازد و بحث بر سر این موضوع نباید ما را در همان ایستگاه اول متوقف کند. اصلاً این ضرورت‌ها و نیازهاست که وضعیت مناسب را شکل می‌دهد. با شروع جنگ، مردان به جبههٔ جنگ رفته‌اند و زن‌ها باید علاوه بر کارهای دیگر، مسئولیت آموزش و تحصیل بچه‌ها را هم به عهده بگیرند. جالب است که وقتی به دلیل بروز جنگ مواد غذایی کم می‌شود، دولت ژاپن دستور ویژه‌ای می‌دهد که بچه‌ها به طور ویژه‌تر مورد حمایت قرار گیرند و به تربیت بدنی و سلامت و بهداشت جسمانی و تغذیهٔ آن‌ها توجه بیشتری بشود. همین امر انگیزهٔ بیشتر حضور بچه‌ها در مدرسه را فراهم می‌آورد و خانواده‌ها را ترغیب می‌کند که بچه‌ها را به مدارس بسپارند؛ جایی که دست‌کم از خانه امن‌تر است و روزی یک وعده غذای گرم به بچه‌ها می‌دهند.

آنچه در این مرور کوتاه تاریخ درس‌پژوهی و یا تاریخ اجمالی آموزش‌وپرورش ژاپن به چشم می‌خورد، این است که همواره «مسئلهٔ» طراحی آموزش و تدریس شوق‌انگیز برای بچه‌ها مهم بوده و معلم بیشترین دغدغه برای بهسازی آموزش را داشته است. این‌گونه نیست که ما بتوانیم بگوییم و یا به دنبال آن باشیم که ببینیم اول درس‌پژوهی بوده و باعث پیشرفت آموزش‌وپرورش شده است یا این که آموزش‌وپرورش و معلمی وجود داشته و باعث شده است درس‌پژوهی شکل بگیرد و پیشرفت و موفقیت حاصل شود. معنای این حرف این است که مسئله و نیاز آن جامعه، محور کار بوده و همهٔ تعاملاتِ انجام‌شده با محوریت نیاز و حل مسئله باعث شده است که درس‌پژوهی بتواند به عنوان شیوه‌ای مناسب برای حل مسئله و رفع نیازها، جایگاهی چنین ارزشمند پیدا کند.

فراموش نکنیم که موضوع درس‌پژوهی در ژاپن به یک فرهنگ تبدیل شده است و تغییر، پالایش و جوانه زدن فرهنگ از جنس زایش و تحول است. این تحول و زایش آرام‌آرام و در تعامل صورت می‌گیرد. (هر نفس نو می‌شود

در پروژهٔ مدرن‌سازی ژاپن، این‌گونه به این موضوع نگاه می‌کنند که اگر حتی یک بچه از مدرسه بگریزد، فردا که بزرگ شد می‌تواند با گرایش به خلاف و ایجاد ناهنجاری به هزاران نفر آسیب برساند

دنیا و ما/ بی‌خبر از نو شـــدن اندر بقا) پس طرح این ســـؤال که ژاپنی‌ها اول در انتزاع و خلأ فهمیده‌انـــد درس‌پژوهی یعنی چه و بعداً ابزارهای آن را پیدا کرده و به کار بســـته‌اند یا نه، راه به جایی نخواهد برد. همان‌طور که درابتدای صحبتم گفتم، **درس‌پژوهی از پرسش و مسئله شروع شده است و بنا به نیاز، مدرسه‌ای شـــوق‌انگیز برای دانش‌آموزان فراهم آورده و در مسیر تداوم و تکمیل خود راه‌گشای مسائل معلمان، دانش‌آموزان و نظام آموزشی کشور ژاپن شده است.**

نوراللهی:

شـــما به موضوع اخلاق اشاره کردید و اتفاقاً ما در حال حاضر با این موضوع مشـــکل داریم. معلم اگر در کلاس درس برای نقش خود ارزش قائل باشـــد و تصورش از خود، واقعی و به عنوان یک فرد مهم باشـــد، این نیاز را احســـاس خواهد کرد که باید پیشـــرفت کند. او بـــه تأثیراتی که می‌تواند روی خودش و دانش‌آموزان داشته باشـــد، فکر خواهد کرد و این موضوع، نگاه او را به کلاس درس تغییـــر خواهد داد. متأســـفانه معلمان ما ســـاعات کلاس خود را جدا از زندگی‌شان می‌دانند. این در حالی اســـت که معلم با همین استانداردهای فعلی آموزشی حداقل هفته‌ای ۲۴ ساعت در کلاس درس حضور دارد و حتماً ساعاتی را هـــم در خانه برای آمادگـــی در کلاس درس وقت می‌گذارد. حالا اگر چنین معلمی، حتی به دانش‌آموز هم توجهی نکند و حداقل برای وقت و زمان خودش اهمیتی قائل باشـــد، حتماً از کنار این موضوع مهم، که بخشی از زندگی واقعی اوست، بی‌توجه و بدون برنامه نخواهد گذشت. به نظر می‌رسد که در این میان، مطالعـــه می‌تواند نقش بزرگی در کمک به معلم برای رســـیدن به جایگاه واقعی خودش داشته باشـــد. من گمان می‌کنم ارزش‌گذاری به درس و موضوعی مثل اخلاق حاصل چنین نگاهی به معلم است.

سرکارآرانی:

احســـنت! اما همین‌جا توقـــف کنید! اجازه بدهید بررســـی درس اخلاق را

بگذاریم برای فرصتی دیگر. آنچه در صحبت شـــما در ارتباط با درس‌پژوهی وجود دارد این اســـت که وقتی معلم، مدیر ـ آمـــوزگار بوده، همه‌کاره خودش بوده و باید همهٔ نیازهای خود و دانش‌آموزانش را برطرف می‌کرده اســـت. در آن زمان ســـازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و کتاب درسی وجود نداشته و برنامهٔ درســـی و ارزشـــیابی و راهنمای تعلیماتی نبوده است. یعنی معلم یک جهان مســـئولیت داشـــته که با یک جهان اختیار و اقتدار همراه بوده و شأن و منزلتی برای او به همراه می‌آورده است. او برای اینکه این شأن را حفظ کند و بتواند پاسخ‌گوی همهٔ انتظارات هم باشد، به مطالعه و مشاوره و گفت‌وگو نیاز داشـــته است. او مجبور به خواندن و سر زدن به مکتب‌خانه بوده است تا بتواند از تجربهٔ مکتب‌دار هم اســـتفاده کند. ما در ژاپن هم مکتب‌خانه داشته‌ایم که به آن «تراکویا» می‌گفته‌اند. معلم که برای خودش شـــأن و جایگاه و منزلتی قائل بوده نیاز داشته است برود و از مکتب‌دار بپرسد که تو برای حل فلان مشکل چه راهی را رفته‌ای و مشکلت را چگونه حل کرده‌ای. معلمان و یا مدیر ـ آموزگاران مجبور بوده‌اند که آخر شب دور هم جمع شوند تا فردا بتوانند مدرسه و کلاس درس بهتری را اداره کنند و این نقطهٔ عزیمتی بوده اســـت که بعد از صد سال، توجهِ دوباره به آن راه‌گشاســـت. در این میان، اگر مشکلی هم هست احتمالاً از کاهش مسئولیت‌ها و عدم مشارکت‌ها شروع شده است. از آنجایی شروع شده است که دانشکده‌های علوم تربیتی آمدند و معلم را کوچک تعریف کردند. هر روز مســـئولیت‌های معلم را کندند و کنار گذاشتند. به او گفتند که تو دیگر به فکر کتاب نباش؛ آن را برایت آماده می‌کنیم. برنامه‌ریزی درســـی و محتوای آن در سطح تو نیست! کسان دیگری را برایش تربیت می‌کنیم. بیشتر نقش ماشین آموزش و تعلیم را داشته باش و بقیهٔ کارها را به ما بسپار!

نتیجه این شـــد که معلم خود را ماشـــین آموزش دید. پس با خودش گفت من که به عنوان ماشین آموزش در حد خودم مسائل را بلدم و دیگر به مطالعه و تحقیـــق و پژوهش نیازی ندارم. کتـــاب بخوانم که چه چیزی یاد بگیرم؟ به

این موضوع خیلی اهمیت دارد که درس‌پژوهی یک روش مداوم، شوق‌انگیز و بستر کار معلمی است که باید به‌تدریج و با استمرار و به انتخاب خود معلمان شکل گیرد و آنان ضمن برخوردار شدن از حظّ معلمی، بدون تأکید و صف‌بندی‌های اداری آن را زمینهٔ اصلی کار خود قرار دهند

همین جهت، معلمان ما درســـی را که یک‌بار خوانده بودند، بعضاً ســـی سال تکرار کردند. در چنین شـــرایطی، اگر کتاب یا برنامه هم عوض بشود، صدای معلم در می‌آید. به همین دلیل، اکنون نظر من این است که اگر بخواهیم معلم را توانمندتر کنیم، باید مســـئولیت بیشتری به او بدهیم. وقتی معلم مسئولیت، اقتدار و اختیار و مشارکت داشته باشد، تأثیر هم خواهد داشت.

اکنون نظر من این است که اگر بخواهیم معلم را توانمندتر کنیم، باید مسئولیت بیشتری به او بدهیم. وقتی معلم مسئولیت، اقتدار و اختیار و مشارکت داشته باشد، تأثیر هم خواهد داشت

اگر معلم بتواند مادهٔ مناســـب آموزش خود را خودش انتخاب کند، مؤثر هم خواهد بود. وقتی ما برای خاش و سردشت و نیاوران ماده و محتوای آموزشی واحدی تولید می‌کنیم و برای زرند و مرند نســـخهٔ واحدی می‌پیچیم، طبیعی است که معلم هم مشارکت نکند و در کارش موفق نباشد.

به گمانم در این موضوع، این ترکیب مدیرـ آموزگار خیلی کارســـاز است. چیزی که ما زمانی در کشـــور خودمان هم فراوان داشته‌ایم و این مصداق کار جامع معلمی بوده است.

حشمتی:

شـــما ســـیر تحول درس‌پژوهی را خیلی خوب بیان کردید. از طرفی، در آثار و نوشـــته‌هایتان از مفهومی با عنوان «دی‌اِن‌اِی آموزش» یاد می‌کنید. اگر منظور از این دی‌اِن‌اِی عامل وراثتی باشـــد، به گفتهٔ خودتان از سال ۱۹۰۵در ژاپن این دی‌اِن‌اِی مدام در ساختار آموزش‌وپرورش ژاپن اشاعه پیدا کرده است؛ یعنی آن چیزی که امروز در ژاپن وجود دارد، حاصل جمع وراثت گذشته و محیط امروز است. شما به مدل‌های مختلف پژوهش در آموزش در کشورهای آلمان، فنلاند، چین، هنگ‌کنگ و سنگاپور هم اشاره کردید. صحبت من این است که ما باید در دی‌اِن‌اِی آموزش خودمان هم جست‌وجو کنیم که چه چیزی در این عقبهٔ تاریخی وجود دارد که ما را هم به این ســـابقهٔ پژوهش در آموزش نزدیک کند. یعنی در این موضوع باید به آنچه داریم فکر کنیم.

سرکارآرانی:

همین‌طور اســـت! ما هیچ راهی جز این نداریم. اجازه بدهید همین مفهوم را

کمی توضیح دهم تا مسئله روشن‌تر شود. شما می‌گویید مثلاً ما سبک استدلال ژاپنی را داریم و در مقابل، سبک استدلال آمریکایی هم هست. سبک نوشتن هم متفاوت است. ژاپنی احساسی می‌نویسد، اما آمریکایی مستدل می‌نویسد. اصلاً این مقایسه اولین چیزی را که به ذهن می‌آورد این موضوع است که پس ما چگونه می‌نویسیم.

خوب است توجه کنیم که با وجود همهٔ این تحولات و گام‌های رو به جلو، هنوز اخلاق در این نظام آموزشی حرف اول را می‌زند. جالب است که تا سال ۱۹۳۵ تدریس درس اخلاق در همهٔ کلاس‌ها با مدیر مدرسه است

درس‌پژوهی وقتی به عنوان یک پیام در تماس با یک فرهنگ دیگر قرار می‌گیرد، اولین موضوع این است که آن فرهنگ چه واکنشی نشان می‌دهد. اولین حرف هم این است که چرا باید این روش را به کار گیریم. در ایران، من خود با این موضوع برخورد داشتم که برخی معلمان و مدیران در واکنش به طرح این شیوه می‌گفتند: چرا باید روش دیگری را در پیش گیریم؟ ما سال‌هاست که تدریس می‌کنیم و تا حالا هم هیچ کس به ما نگفته است که کارمان اشکال دارد! اصلاً چرا باید درس‌پژوهی کنیم؟ ما که مشکلی نداریم!

طرح موضوعی مثل درس‌پژوهی مانند آمدن مهمان تازه است! وضع خانه را به هم می‌ریزد! اولین مسئله این است که شما خودتان را با این مهمان مقایسه می‌کنید. شاید بعضی رفتارهای مهمان برای صاحب‌خانه عجیب باشد و این در حالی است که او قصد ادا درآوردن ندارد و دارد طبیعی رفتار می‌کند. وقتی یک ایده و یا مهمان جدید می‌آید، نیاز دارد که جای خودش را باز کند و فرصت پیدا کند تا کم‌کم جا بیفتد و بتواند نظر دیگران را به خود جلب کند. اینجاست که این تفکر شکل می‌گیرد که ما چه چیزی داریم که بتوانیم این رویکرد، تفکر و ایدهٔ جدید را روی آن سوار کنیم و به کار ببندیم. اگر این بستر پیدا نشود، این ایده یک جا تمام می‌شود و ادامه پیدا نمی‌کند. این همان مسئله‌ای است که دوستان به‌درستی به آن اشاره کردند و توجه به آن در ارتباط با درس‌پژوهی هم بسیار مهم است.

این اتفاق که بیفتد، یعنی ما توانسته‌ایم بین این روش و مسئلهٔ خودمان راه و رویکردی پیدا کنیم که بتوانیم آن را درونی کنیم و به کار بگیریم. در واقع،

رویکرد نمی‌تواند از جایی وارد شود و از جنسِ «شدن» است. در این خصوص، آن‌قـــدر تعامل می‌کنیم و گفت‌وگو می‌کنیم تا آن راه اختصاصی خودمان را پیدا کنیم. به مقتضیات این مســـئله هم توجه داریم و می‌دانیم که مثلاً این روش در مدرســـهٔ دخترانه و پسرانه متفاوت است؛ بین معلم‌های زن و مرد فرق می‌کند و در مدرسهٔ خصوصی و دولتی و یا در روستا و شهر یکسان نیست.

اگر به این مقتضیات و اصل موضوع بی‌توجه باشیم، کارها ابتر خواهند ماند و مـــا راه به جایی نخواهیم برد؛ یعنی کار مانـــند صدها مثالی که وجود دارد، تبدیل به یک پروژه خواهد شـــد و مشکلی را هم حل نخواهد کرد. **پروژه را می‌شود جمع کرد، ولی پروســـه‌ها (فرایندها) جمع‌کردنی نیستند. آن‌ها به آرامش و استمرار و حوصلهٔ زیادی نیاز دارند تا ساخته شوند.**

این موضوع در مقام تمثیل مثل پیوند درخت توت اســـت. دیده‌اید که توت ترش را به توت شـــیرین پیوند می‌زنند و محصول می‌دهد. اگر توت ترش و با مزهٔ جدیدی که شـــاخهٔ آن در اختیارمان قرار گرفته است، درخت و شاخهٔ اصلی را در باغ و صحرا پیدا نکند تا روی آن بنشـــیند و پیوند بخورد، حیات پیدا نخواهد کرد. باید این درخت در این سرزمین باشد تا شاخهٔ جدید با همهٔ حلاوت و شیرینی یا ترشی خودش بتواند به نهالی ماندگار تبدیل شود.

همان‌گونـــه که عرض کردم، این کار در عین ســـادگی اقتضائات خودش را دارد. شـــما نمی‌توانیـــد توت را به درخت زردآلو پیوند بزنید. توت ســـفید و شیرین را می‌شود به توت ترش و سیاه و نوعی دیگر از همان نوع توت پیوند زد. پـــس اگر این پیوند صورت بگیرد، درخت نشـــو و نما می‌کند و می‌بینید که تنهٔ میزبان توانســـته است بستری مناسب برای تولید محصولی جدید و چه بســـا باحلاوت‌تر باشـــد. حالا این که ما این زمینه و بستر را داریم یا نداریم، موضوعی است که نیاز به تحلیل و بررسی دقیق دارد.

استاندارد تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس در ژاپن تا سال ۲۰۱۴، چهل نفر است؛ یعنی تعداد دانش‌آموزان که به ۴۱ می‌رسد، دو کلاس تشکیل می‌شود. این پیش‌فرض‌ها و این که ما گمان می‌کنیم اگر تعداد دانش‌آموزان کمتر باشد بهتر درس می‌دهیم، خودش یک مسئله است که به بحث و بررسی نیاز دارد

علیزاده:

ســـؤال من این است که اگر قرار باشد ما این شیوه را تمرین کنیم، آیا می‌شود

در یـــک کلاس و یا در مورد یک درس خاص آن را انجام دهیم یا باید در همهٔ دروس انجام شود؟

سرکارآرانی:

سؤال خوبی اســـت. به نکتهٔ قشنگی اشاره کردید که کاملاً هم ایرانی است. هنگ‌کنگ، سنگاپور، چین و همهٔ کشورهای که در این موضوع وارد شده‌اند، با روش خودشان با درس‌پژوهی رفتار کرده‌اند. من خودم در ایران و طی بیش از ده سال گذشته، خیلی سعی کرده‌ام که این موضوع بخشنامه‌ای و رسمی نشود. تلاش کرده‌ایم از جایی پولی نگیریم. من خودم تلاش کرده‌ام که با آن برخورد بازاری نکنم و از درس‌پژوهی پول درنیاورم و با آن کاســـبی نکنم. اصلاً همین که من در ایران نبودم، خیلی خوب بود برای این که این الگو آرام‌آرام و بدون هیجان و هیاهو راه خود را در میان معلمان و پژوهشگران باز کند.

ما در مسیر درس‌پژوهی مشارکت و حضور والدین و متخصصان مختلف را هم داریم تا بتوانیم از حضور و نظر و امکانات فکری و ظرفیت‌های مختلف آنان بهره ببریم

تبلیغ و تهییج و ســـروصدا و تعجیل برای هر گونه نوآوری ســـم است! باید آرام‌آرام جلو برویم و کار را هم از معلم و مدرسه شروع کنیم. چرا؟ این نکتهٔ بسیار ظریفی است. شما در ایران وقتی کاری را بی‌حساب تعمیم می‌دهید و به قول معروف «شلوغش می‌کنید»، آن را تمام می‌کنید و در واقع می‌کُشید. ژاپن هم این کار را نکرده است. آن‌ها کم‌کم شروع کرده‌اند و جلو آمده‌اند و کار را هم به نتیجه رسانده‌اند.

در ایـــران هم ما همین برخورد را با موضوع درس‌پژوهی داشـــته‌ایم. چهار ســـال پیش، وقتی این کار شروع شد، برخی معلمان و مدارس سؤال کردند که چگونه باید این کار را انجام دهیم و چقدر طول می‌کشـــد و چقدر زمان لازم دارد. در ابتدا جواب این بود که اگر فرصت داشـــته باشید تا ساعتی در مدرسه با هم بنشینیم و صحبت کنیم، کفایت می‌کند. در جلسات اولیهٔ مشاهدهٔ کلاس درس، حتی برخـــی معلمان خودکار و کاغذ هم همراهشـــان نبود. خیلی هم صحبت از روش، زمان و مکان و جلســـهٔ بعد و قبل نبود، اما همان جلســـات کمتر رســـمی و دوستانه، آغاز خوبی بود. مثلاً وقتی مادری که خودش پزشک

بود و مسئولیت اجتماعی هم داشت، به کلاس درس دعوت شد و در کنار معلمان نشست و به صورت جزئی با مسائل مدرسه و تربیت فرزندش آشنا شد و متوجه شد که معلمی کودکان کار سخت و مهمی است، انگیزه و علاقه‌اش برای ادامهٔ همکاری با مدرسه بیشتر شد. هر چه جلوتر رفتیم، کارها قوام و دوام بیشتری پیدا کرد و حالا این مدارس و معلمان بودند که به دنبال ما می‌آمدند تا درس‌پژوهی را تمرین کنیم و توسعه دهیم.

باید به مقتضیات **فرهنگ ایرانی** توجه داشته باشیم. حالا اگر قرار باشد در همان مرحلهٔ اول سر این موضوع بحث کنیم که درس‌پژوهی شش مرحله دارد و هر مرحله چه شرایطی دارد و مثلاً نظر سرکارآرانی و دیگران در مورد فلان اصل چیست و همین‌جا گیر کنیم، کار از دست خواهد رفت. اگر روی ۴ یا ۶ مرحله با هم بحث کنیم، طرف مقابل خداحافظی خواهد کرد و این کار پا نخواهد گرفت. ضمناً اگر معلمان ما ۶ مرحله را هم با دقت و موفقیت اجرا کردند و برایشان کف زدیم و کار را به صورت جشنواره و مراسم رسمی درآوردیم و از صد نفر به یکی جایزه دادیم، باز هم کار پیش نخواهد رفت. این کار باید جزوِ ذات کار معلمی شود. معلم از آن خیر ببیند، لذت ببرد و آن را اجرا کند و شوق و ذوق بچه‌ها موتور محرکهٔ آن باشد.

وقتی این اتفاق می‌افتد و مادرِ مسئول و متخصص دانش‌آموز ما با کلاس درس و مدرسه آشنا می‌شود، متوجه می‌شود که مدرسه خم رنگرزی نیست و هر دانش‌آموزی دنیای منحصربه‌فرد خود را دارد که اداره و مدیریت آن اصلاً کار آسانی نیست. ما در مسیر درس‌پژوهی مشارکت و حضور والدین و متخصصان مختلف را هم داریم تا بتوانیم از حضور و نظر و امکانات فکری و ظرفیت‌های مختلف آنان بهره ببریم.

وقتی این اتفاق‌ها افتاد و معلم و والدین دانش‌آموزان کنار هم نشستند و به‌مرور مسائل مختلف مطرح شد، «چه کنم، چه کنم»ها هم شروع می‌شود! طرح مسئله، سؤال و جست‌وجو برای حل مسئله و همان چیزهایی که باید روش

و شـــیوهٔ ایرانی خود را پیدا می‌کردند تا این نهال، که ظاهراً خاستگاهی بیرونی داشت، بر این تنهٔ توانمند و آمادهٔ رویش بنشیند.

مـــادری که تا دیروز مدرســـه را تحویل نمی‌گرفـــت و فقط چون وضعیت اقتصادی خوبی داشت به مدرسه کمک کرده بود، شیشه‌های مدرسه را عوض کرده بود و پول تعمیر شوفاژها را داده بود، امروز و بعد از حضور در مدرسه به بهانهٔ مشـــاهدهٔ کلاس درس، وقتی ســـختی‌ها و مشکلات مدرسه و کلاس درس و مهم‌تر از آن، مســـائل فرزند خودش را در تعامل با دیگران از نزدیک و در فراینـــد آموزش و یادگیری دید، دیگر خجالت می‌کشـــید مســـتقیم و با تکبر در چشـــمان معلم مدرسه نگاه کند و اگر نگاه هم می‌کرد، نگاهش از سر قدرشناسی بود و نگاه طلبکارانه نداشت. البته این تجربهٔ ما بود. شاید همه جا امور به این روانی پیش نرود!

او که تا دیروز به گمان پولی که برای مدرســـه داده بود پشـــت تلفن به مدیر و معاون و معلم تشـــر می‌زد، امروز با قدرشناسی با آنان گفت‌وگو می‌کرد. همهٔ این‌ها حاصل آن بود که ما فرهنگ و خاســـتگاه ایرانی خودمان را در موضوعی مانند درس‌پژوهی فراموش نکـــرده بودیم و همهٔ قرارهایمان این بود که از این مدل با توجه به فرهنگ و انتظارات و بســـترهای اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه اســـتفاده کنیم. یادمان بوده است که این مهمان قرار نیست صاحب‌خانه را تحقیـــر کند یا وجوه ممتاز خودش را به رخ او بکشـــد. قرار بود این مهمان نورسیده اسباب آســـایش و رضایت صاحب‌خانه را فراهم کند و ضمناً اهداف اساســـی و مؤثر خود را هم به کمک او تحقق بخشـــد و این اهداف، چیزی جز داشتن مدرسه‌ای شوق‌انگیز برای بچه‌ها نبود.

صبر، آرامش و احترام متقابل بسترهای کار بودند و این شیوهٔ جدید می‌توانست با روش‌های ایرانی، زمینهٔ باروری این شاخهٔ جدید را که امتحان حاصلخیز بودن را در جاهـــای مختلفی پس داده بود فراهم کنـــد و الحمدلله این زمینه همچنان وجود دارد و موفقیت یا عدم موفقیت این کار در گرو همت و اقدام حساب‌شده

و صبورانه و مستمر ماست.

همتی:

آیـــا موضوعات درس‌پژوهی می‌تواند شـــامل موضوعات غیر درســـی مثل موضوعات رفتاری دانش‌آموزان هم باشد؟

سرکارآرانی:

این موضوعات هم خارج از حیطهٔ درس‌پژوهی نیستند و می‌توانند مورد توجه باشند، اما اگر قرار باشد ما دربارهٔ این موضوعات به طور خاص درس‌پژوهی کنیم، گفته خواهد شد این موضوعات در حیطهٔ مشاوره‌اند. پس ما در درس‌پژوهی مشکل رفتاری را جدا نمی‌کنیم، اما در عین حال به آن بی‌توجه هم نیســـتیم. ما اساساً در درس‌پژوهی بعضاً کلاس درس را با بیش از ۲۸ منظر یا پنجره و پیش‌فرض ذهنی می‌بینیم که موضوعاتی مانند بیش‌فعالی، بدرفتاری، بداخلاقی، کندی و مســـائلی از این دســـت هم در آن مورد توجه‌اند. به همین جهت هم در گروه درس‌پژوهی مسئولیت‌ها را مشخص می‌کنیم و هرکدام از اعضا وجهی خاص از کلاس درس و فعالیت دانش‌آموزان را مورد توجه قرار می‌دهد و چون ممکن است ما در کلاس و در مقابل دانش‌آموزانی حاضر شـــویم که شـــاگرد ما نباشند و شناختی از آنان نداشته باشـــیم، با برنامه و نقشهٔ مختصر کلاس که جا، نام و مشخصات کلی هر دانش‌آموز به‌اختصار در آن نوشته شده است ـ همهٔ آنان را می‌شناسیم و می‌توانیم بدانیم که در هر مکان چه کسی با چه پیشینه‌ای نشسته است. بنابراین، ضمن اینکه مســـائل رفتاری به طور مستقل موضوع درس‌پژوهی واقع نمی‌شوند، ما درجریان درس‌پژوهی از آن‌ها غافل نیستیم.

درس‌پژوهی دارویی است که وقتی به آموزش تزریق می‌شود، نقشهٔ ژنتیک آن نمایان می‌گردد و قابل مشاهده و بررسی و بهسازی می‌شود

بی‌انضباطی مدرســـه و اینکه دانش‌آموز مشـــق خود را نمی‌نویسد یا دیر به کلاس درس می‌آیـــد هم در همان جا مطرح می‌شـــوند. چـــون ما در این کار از صحنه‌پردازی یادگیری و کلاس درس یـــاد می‌کنیم، در این صحنه‌پردازیِ یادگیـــری، هیچ زاویه‌ای از زندگی آموزشـــی و تربیتـــی دانش‌آموز فراموش نمی‌شـــود. این‌گونه هم نیست که بگوییم این مشکل انضباطی است و به ناظم

این که کتاب درسی اصل شود، یکی از دلواپسی‌های ماست؛ در صورتی که تربیت اصل است و مهم تلقی می‌شود

مربوط می‌شود و دانش‌آموز باید به دفتر مدرسه برود.

در فرایند درس‌پژوهی همیشه معلمی متن کار است. معلمان دور هم می‌نشینند و بحث می‌کنند که چگونه گفت‌وگو دربارهٔ فرایند حل بهتر و مؤثرتر یک مسئله، به موفقیت دانش‌آموزشان کمک کرده است. بحث ارزیابی کار معلم یا دانش‌آموز مطرح نیست و تأکید بر معلمی است.

فقط ممکن است باتجربه‌ها، آن هم با تسامح و محترمانه، در موردی مسئله‌ای را به همکار خود یادآوری کنند. البته این موضوع همان‌قدر که در ژاپن محترمانه است، در چین گزنده است.

در ژاپن مسئله را خیلی با احتیاط و احترام مطرح می‌کنند، اما در چین این برخوردها بعضاً تند و برخورنده است؛ همان شیوه‌های مختلفی که از تفاوت فرهنگی ناشی می‌شود.

ما هم به شیوه و روش خودمان مشکلاتی در اجرای این روش داریم. کمااینکه وقتی کار را در ایران شروع کرده بودیم، معلمان پشت سر هم توضیح می‌دادند که در فلان مورد بی‌تقصیرند و مثلاً مشکل از کتاب درسی و مدرسه و جامعه یا خانواده است.

نوراللهی:

با توجه به مواردی که شما مطرح کردید، من نتیجه‌ای گرفتم و می‌خواهم ببینم این نتیجه‌گیری درست است یا نه. ما در پایهٔ هفتم (اول متوسطه) که بچه‌ها تقریباً ۱۲ یا ۱۳ ساله‌اند، ۱۰ عنوان درسی و حدود ۱۲ تا ۱۳ معلم معرفی کرده‌ایم و هر معلم تقریباً ۳ تا ۴ ساعت در هفته با بچه‌ها سر و کار دارد. آیا با چنین وضعیتی که نام آن را هم می‌توانیم تخصص‌گرایی بگذاریم، معلم فرصت می‌کند در درس خود عمیق شود و یا اساساً دیدگاه و رفتار پژوهشی داشته باشد؟ در چنین شرایطی، آیا اساساً معلم شناختی از دانش‌آموز به دست خواهد آورد و فرصت اندیشیدن، مشاهده، دقت و رسیدگی به مسائل رفتاری دانش‌آموز را پیدا خواهد کرد؟

سرکارآرانی:

شما به تعداد دانش‌آموزان اشاره کردید و می‌گویید کلاس‌های ۳۰ نفره! اتفاقاً این موضوع یکی از همین مسائلی است که ابتدا باید شاخص آن معین شود. استاندارد تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس در ژاپن تا سال ۲۰۱۴، چهل نفر است؛ یعنی تعداد دانش‌آموزان که به ۴۱ می‌رسد، دو کلاس تشکیل می‌شود. این پیش‌فرض‌ها و این که ما گمان می‌کنیم اگر تعداد دانش‌آموزان کمتر باشد بهتر درس می‌دهیم، خودش یک مسئله است که به بحث و بررسی نیاز دارد.

نکتهٔ دوم اینکه معلمی در ژاپن ماشین آموزش نیست، بلکه کنش تربیتی است. بنابراین، بخش‌های مختلف را قیچی نمی‌کنند و بگویند این‌ها کار من نیست. چون چنین نگاهی به معلمی وجود دارد، کمتر می‌شنویم که به همدیگر بگویند شما صفحهٔ چندم کتاب هستید، و عجله داشته باشند و یا مسابقه بگذارند که کتاب درسی را تمام کنند. نباید فراموش کنیم که تربیت هدف است و این‌ها همه مقدمه هستند. ما خیلی اوقات قبله را عوضی می‌گیریم. این که کتاب درسی و محتوای آن اصل شود، یکی از دلواپسی‌های ماست؛ در صورتی‌که تربیت اصل است و مهم تلقی می‌شود. مسئلهٔ سوم هم که شما خیلی خوب به آن اشاره کردید، مسئلهٔ تخصص‌گرایی است.

باید اشاره کنم که اصل تخصص‌گرایی چیز خوبی است، اما در ایران بعضاً به ضد خود تبدیل شده است. همین است که تا نظر معلمی را در مورد رفتار دانش‌آموز می‌پرسیم، جواب می‌شنویم که این مسئله تخصص و وظیفهٔ من نیست و برو از مشاور بپرس. در مورد تربیت سؤال می‌کنیم، می‌گویند از مربی پرورشی بپرس!

منظور این است که در اینجا ما برای فرار از مسئولیت، خود را درون قوطی کوچکی به نام تخصص‌گرایی مخفی می‌کنیم.

تخصص‌گرایی نزد ما به ضد خود بدل شده است؛ به این حالت در ژاپن «واکو» می‌گویند: کمپ‌ها و چادرهای کوچکی که فرد را در میان جمع از دید

و نظر دیگران پنهان می‌کنند. فرد در درون آن‌ها و دور از نظر و نظارت دیگران احساس امنیت می‌کند. «ما معلم علومیم، من معلم ریاضی هستم، من معلم دینی هستم، ما معلم زبان انگلیسی هستیم.» و تکلیف هم روشن است؛ با بیان تخصص ادعایی خودش، از مسئولیت‌های تربیتی طفره می‌رود و به زعم او مسائل و تخصص‌های دیگر هم در حوزهٔ کار او نیستند!

اما با همین موضوع در ژاپن رفتار دیگری می‌شود. در مدرسه، مانند مطب دکتر، فایل‌هایی وجود دارد که معلم موظف است در همان ساعات موظف خود، کلیات و مسائل مهم مربوط به هر یک از دانش‌آموزان را یادداشت کند و همهٔ معلمان از داده‌های او دربارهٔ هر یک از دانش‌آموزان بهره‌مند می‌شوند و در ادارهٔ کلاس و طراحی درس از آن استفاده می‌کنند و به کارته (به زبان آلمانی Karte) معروف است. حالا وضعیت مدارس ما را ببینید. در دفتر مدرسه قفسه‌ای هست که دفاتر هر کلاس درون آن جا می‌گیرد. کار معلم هم این است که ابتدای ساعت آن را با خود به کلاس ببرد و ستون حضور و غیاب را کامل کند و یا درصورت امتحان و ارزشیابی، نمره یا علامتی جلو اسم هر یک از دانش‌آموزان بگذارد. هنگام خروج از کلاس هم آن را به جای مخصوص خودش برگرداند.

حالا شما دقت کنید که در کشوری دیگر، معلم ۳۰ دقیقه قبل از دانش‌آموزان در مدرسه حاضر است و تا ساعت‌ها پس از دانش‌آموزان هم در مدرسه می‌ماند.

شکل و چینش دفتر کار معلمان مدرسه هم شکل دیگری است. معلم در کنار دفتر مدیر و در کنار همکاران دیگر خود میزی در اختیار دارد که وسایل کارش روی آن است و وقتی هم که از کلاس درس فراغت می‌یابد، ضمن صرف چای و گپ زدن با همکارانش که معمولاً موضوع آن درس و مدرسه است ـ به کارهای کلاسی و مطالعاتی خود می‌پردازد.

اصلاً می‌توان گفت زمینه‌های اصلی درس‌پژوهی در همان دفتر مدرسه

دلیل اینکه درس‌پژوهی جهانی شده این است که تأکیدش بر معلمی است نه معلم

شـــکل می‌گیرد و فرصت‌های یادگیری در همان‌جا پیدا می‌شود. در آنجا، شما اگر در دفتر مدرســـه گفت‌وگو نکنید و دیالوگ نداشته باشید، دشوار است در کلاس درس موفق شـــوید و بتوانید گفت‌وگوی میان دانش‌آموزان را مدیریت کنید.

دشتی:

ســـؤال من هم به‌نوعی ادامهٔ سؤال آقای حشمتی است. شما در کتاب *شکاف آموزشی* که حدود ده سال پیش چاپ شده است، از «دی‌ان‌ای» آموزش به نوعی به عنوان عامل وراثت نام برده‌اید. این موضوع در مقالات جدید شما و از جمله کتاب *درس‌پژوهی* به بحث تکامل بیشـــتر گرایـــش یافته و نگاهش کمتر متوجه «ژن آموزش» است که برای مثال در ژاپن و چین و سنگاپور و هنگ‌کنگ ممکن اســـت مد نظر باشـــد. آیا از این می‌توان چنین نتیجه گرفت که ما به جای توجه بـــه عامل وراثت و یا دی‌ان‌ای آموزش، باید به دنبال تکامل دی‌ان‌ای آموزش در فرهنگ‌های مختلف با توجه به ظرفیت خودشان و از جمله ایران باشیم؟

سرکارآرانی:

آفرین! سؤال شما دو جنبه دارد. در جنبهٔ اول، سؤال این است که آیا معلمی می‌تواند در یک بســـتر فرهنگی دی‌ان‌ای خاص خودش را داشته باشد؛ یعنی نقشهٔ ژنتیکی داشـــته باشد. ما همه آدمیم. ســـنگاپوری‌ها و هنگ‌کنگی‌ها هم آدم‌اند، ولی مثل هم نیســـتند. حتی دو خواهر دوقلو هم عیناً مثل هم نیســـتند؛ یعنـــی حتی در ایران و در یک مدرســـه هم دو تا کلاس درس شـــما مثل هم نیســـتند؛ چرا؟ چون این طراحی صحنهٔ عمل اســـت که وضعیت گفت‌وشنود ما را به مثابهٔ آموزش مشـــخص می‌کند و به قول شون، «**طراحی، سخن گفتن انتقادی و فکورانه با موقعیت** (شـــامل سیاســـت‌ها، قواعد، شرایط کودکان، چیدمـــان صندلی‌ها، محتوای آموزشـــی، روش‌های عمل تربیتی، ارزشـــیابی آموزشی و...) **است**[11]»؛ وقتی طراحی صحنه عوض می‌شود، نحوهٔ سخن گفتن، پرسیدن و واکنش ما هم تغییر می‌کند. معنی این حرف این است که حتی زنگ

در ژاپن مقالات متعددی وجود دارد و خودم نیز مقالاتی دارم که در آن‌ها استدلال شده است که گذراندن دورهٔ آموزش مساوی با بهسازی کلاس درس نیست

اولِ یک معلم با زنگ آخرش یکی نیست. پس منظور ما از طرح دی‌ان‌ای آموزش طرح بحث یکسان‌سازی نیست. منظور این است که ما بفهمیم معلمی و تربیت انسان امر ساده‌ای نیست. این‌ها در واقع استعاره‌هایی هستند که *سرکارآرانی* می‌خواهد به وسیلهٔ آن‌ها حرف مهم‌تری بزند. می‌خواهد بگوید که آموزش امری ارگانیکی است و هم یک نقشهٔ ژنتیکی پیچیده‌ای دارد که برای دیدن آن، باید پژوهش کنید تا کمی از آن نقشهٔ ژنتیکی ظاهر و قابل فهم و دیدن شود. پس قصد ما در بخشی از موضوع، اشاره و استعاره‌ای است که می‌خواهد پیچیدگی انسان و تربیت او را نشان دهد و بگوید درس‌پژوهی دارویی است که وقتی به آموزش تزریق می‌شود، نقشهٔ ژنتیک آن بهتر نمایان می‌گردد و قابل مشاهده و بررسی و بهسازی می‌شود.

نکتهٔ دوم اشاره به این موضوع است که هر چقدر این نقشهٔ ژنتیکی پیچیده باشد، به پیچیدگی نقشهٔ ژنتیک بدن انسان نیست؛ پس قابل دیدن، تفسیر، فهمیدن و تحلیل و تعبیر و احتمالاً بهسازی است و امکان بهره بردن از قوانین خاص آن وجود دارد. صحبت این است که ما وقتی نقشهٔ دی‌ان‌ای انسان و یا حیوان را دست‌کاری می‌کنیم، پس امکان دست‌کاری و استفادهٔ مناسب از موضوعی با عنوان آموزش بر اساس نقشهٔ ژنتیک آن را که نسبت به بدن انسان و یا حیوان پیچیدگی کمتری هم دارد ـ به طریق اولی داریم.

نکتهٔ سوم این سؤال هم این است که می‌خواهد بگوید ما قبلاً فکر می‌کردیم به این نقشه دست نزنیم، بلکه به طور مداوم معلم‌ها را عوض کنیم و آن‌ها را بفرستیم بروند فوق دیپلم و لیسانس بگیرند تا به‌اصطلاح حرفه‌ای شوند! تنها سود این کار هم این بود که معلمان مدرک بگیرند و مبلغی به حقوق آنان اضافه شود، اما در حقیقت، مشکلی حل نشد. این مسئله البته خاص ایران نیست و در همه جای دنیا با آن درگیرند. من از آمریکا گزارش دارم که تأیید می‌کند **گرفتن مدرکِ**[۱۲] **بالاتر الزاماً مساوی با حرفه‌ای شدن**[۱۳] **بیشتر نیست**. در ژاپن مقالات متعددی وجود دارد و خودم نیز مقالاتی دارم که

در آن‌ها استدلال شده اســـت که گذراندن دورهٔ آموزش[۱۴] مساوی با بهسازی کلاس درس نیست. بر این اساس است که گفته‌ام توانمندسازی معلم از مسیر بهســـازی آموزش می‌گذرد؛ در صورتی که قبلاً فکر می‌کردیم اگر معلم دورهٔ آموزشـــی خاصی ببیند، کلاس درس و دانش‌آموز هم عوض می‌شود، اما الآن می‌گوییم **توانمندسازی معلم نیز در فرایند بهسازی آموزش حاصل می‌شود.** دیگر نمی‌گوییم معلم محور اســـت. پس در این نقشهٔ ژنتیکی به دنبال ژن‌های مؤثر معلمی هســـتیم تا ببینیم چگونه می‌توانیم با دســـت‌کاری آن‌ها، وضعیت آموزش و **هنر معلمی (شامل علم، هنر و فن کنش تربیتی)** را بهبود ببخشیم؛ البته به یاری معلم، مدیر، برنامه‌ریز درســـی، مؤلف، والدین و جامعه و... . ما اعتقاد داریم که معلم دقیقاً در صحنهٔ عمل می‌تواند توانمند شـــود و ضعف و اشکال احتمالی خود را برطرف کند.

با توجه به آنچه گفته شد، درمی‌یابیم که «دی‌ان‌ای» استعاره[۱۵] است. از سوی دیگر، می‌خواهیم بگوییم که این مســـئله در خیلی از کشورها سهل گرفته شده اســـت، اما در عین حال که سهل گرفته شده، ممتنع نیست؛ یعنی بشری که ژن حیوان به عنوان مخلوق خدا را دســـت‌کاری می‌کند، حتماً می‌تواند پداگوژی مخلوق دست خودش را مدیریت و بهسازی کند.

دلیل اینکه درس‌پژوهی جهانی شـــده این است که تأکیدش بر معلمی است نه معلم. تا ده ســـال پیش، هرجا می‌رفتیم صحبت از این بود که آیا یک مدیر خـــوب، یک معاون خوب و یا یک معلم خوب ســـراغ دارید؟ به تعبیر دیگر، می‌گفتیم یک لکوموتیو خوب ســـراغ دارید؟ چون نگاهمان به دانش‌آموز این بود که او همچون واگنی است که نه ترمز دارد یعنی سرکش است و نه می‌تواند کارهای خودش را انجام دهد و باید توسط دیگران وادار به حرکت شود. همهٔ این تصورات هم ناشـــی از مدل‌های ذهنی ما دربارهٔ معلم و دانش‌آموز است. **درس‌پژوهی این پیش‌فرض‌های ذهنی را می‌کاود و نگاه‌ها و انگاره‌های ما را دربارهٔ دانش‌آموزان، آموزش و یادگیری تغییر می‌دهد.**

داشتن کتاب واحد و کتابی که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در زمان مقرر خود چاپ می‌کند هم نعمت دیگری است که در مقایسه با ژاپن، که برای هر درس منابع متعددی در اختیار دارد، کار ما را آسان‌تر می‌کند. وقتی تکلیف کتاب شما روشن است، می‌توانید به سراغ پداگوژی بروید و معلمی خودتان را سر و سامان بیشتری بدهید

همتی:

به این ترتیب، آیا شما با این جمله که «معلم محورِ تحول است» موافق نیستید؟

سرکارآرانی:

بهتر اســـت بر معلمی تأکید کنیم! هستهٔ تحول آموزش کلاس درس است! **حرمت درس است که مهم تلقی می‌شـــود و به تبع آن، معلم حرمت پیدا می‌کند.** توانمندسازی معلم نیز در فرایند بهسازی آموزشی ممکن می‌شود.

حشمتی:

جان دیویی واحد عمل را مدرسه و کلاس درس می‌داند و ایدهٔ او هم حل مسئله است. اگر بخواهیم روش حل مسئله را بر محور عمل سوار کنیم، با توجه به اینکه در فرهنگ خودمان موضوعاتی مانند تحلیل، تفسیر، تجزیه و تحلیل را داریم، تا چه حد می‌توانیم از این فرهنگ برای سوار کردن این روش استفاده کنیم؟

این سخن عالی است. اتفاقاً ژاپنی‌ها به من می‌گویند شما تفسیر قرآن دارید، ترجمه دارید و تحلیل و شـــأن نزول دارید، اقوال گوناگون دارید و علم بررسی قول‌هـــا و رجال دارید و بســـیاری از مهارت‌ها و تجربه‌هـــای دیگر را دارید که می‌توانند در ترویج درس‌پژوهی الهام‌بخش باشـــند. این‌ها برای بســـط تجزیه و تحلیل کلاس درس و درس‌پژوهی بســـیار مهم و کارآمدند. این موضوع را یک اســـتاد برجستهٔ ژاپنی (که اسلام را هم می‌شناسد) یک‌بار در یک کنفرانس به من گفت. او معتقد بود که ژاپنی‌ها چنین چیزی ندارند و می‌گفت شما با این پیشینه، باید بتوانید یک درس را خیلی جذاب‌تر تجزیه و تحلیل[۱۶] کنید.

حشمتی:

پس چون تفســـیر و تحلیل در ادبیات و فرهنگ ما قدمت بیشتری دارد، با این نگاه آیا می‌توانیم به عنوان روشـــی برای حل مسئله در خصوص درس‌پژوهی به آن نگاه کنیم؟

سرکارآرانی:

اساســـاً تعریف مســـئله و تحلیل داده‌هـــا در کلاس درس می‌تواند با همین

مهارت‌ها صورت گیرد. ژاپنی‌ها به من گفتند که شـــما می‌توانید با این مهارت کارهایتـــان را پیـــش ببرید و در درس‌پژوهی و تجزیـــه و تحلیل تدریس کار برای شما نسبت به دیگران آسان‌تر است. این‌ها به عنوان قابلیت‌های فرهنگی می‌تواننـــد به ما کمک کنند. این نکتهٔ قشـــنگی اســـت. اتفاقاً یک ژاپنی به من می‌گفت که شـــما اگـــر به آموزش حـــوزه‌ای خودتان و پیشـــینهٔ تاریخی آن برگردید و به مباحثه توجه کنید و به آزادی انتخاب استاد توجه کنید، می‌توانید درس‌پژوهی را بهتر دنبال کنید. دلیل حرفش هم این بود که معمولاً طلبه‌ها در حوزه‌ها، خودشـــان استاد را انتخاب می‌کنند و بحث و جدل و دعوا نیز رونق دارد و در عین حال با هم دوست‌اند؛ یعنی به معلمی توجه دارند. آن‌ها تمرین می‌کنند که گفته‌ها را نقد کنند نه گوینده را و معلمی را نقد کنند نه معلم را.

نوراللهی:

به نظر من مشکلی که در حال حاضر در دورهٔ ابتدایی به وجود آمده این است که ما در این دوره محتوای کتاب‌ها را خیلی ساده کرده‌ایم. یعنی به محض این که احساس می‌کنیـــم واژه‌ای برای بچه کمی ثقیل اســـت، آن را برمی‌داریم و به جایش معادل ســـاده‌تری را به کار می‌بریم. با چنین کاری به نظر می‌رسد که از همان ابتدا داریم صورت‌مسئله‌ها را پاک می‌کنیم و دیگر موضوعی برای طرح مسئله باقی نمی‌ماند. شاید دلیل بحث و جدل طلبه‌ها در حوزه، همین سنگینی نسبی متون درسی باشد.

سرکارآرانی:

البتـــه ما الآن در اینجا دربارهٔ پداگـــوژی (کنش تربیتی) صحبت می‌کنیم، اما شـــما می‌توانید برای بهســـازی برنامهٔ درســـی و محتوای کتاب‌های درسی از الگوی درس‌پژوهی استفاده کنید تا ببینید برنامهٔ درسی چگونه در کلاس درس عملیاتی می‌شـــود. این که بعضاً ترجیح می‌دهیم صورت مسئله را پاک و خیال خودمان را راحت کنیم البته ویروسی همه‌گیر است!

همتی:

با این اوصاف، شما چه شـــاخص‌هایی را تاکنون در آموزش‌وپرورش ایران

بررســـی و مشاهده کرده‌اید که بتوان از آن‌ها برای پیش‌برد موضوع درس‌پژوهی و عملیاتی کردن آن بهره ببریم؟

سرکارآرانی:

در وضـــع موجود ایران مواردی هســـت؛ برای مثـــال، جدایی مدارس. البته می‌دانید که این مسئله مانند تیغ دودم عمل می‌کند و نگاه و انگاره‌های ما نسبت به آن‌ها هم مهم اســـت. احتمالاً برای شروع دخترها و پسرها و حتی معلمان زن و مرد احســـاس راحتی و آرامش بیشـــتری برای گفت‌وگوهای انتقادی پیرامون آموزش و یادگیری داشته باشند. در آن صورت، فضای آرام‌تری هم در اختیارشان است تا دربارهٔ معلمی و روش‌های بهسازی آن بیشتر و بهتر با هم سخن بگویند.

دومین نکته هم این اســـت که ما امکانات سخت‌افزاری خوبی داریم و برای موضوعاتی ماننـــد طراحی یک کلاس درس، عکاســـی و فیلم‌برداری و ثبت وقایع آن در مناطق بسیاری مشکل چندانی نداریم. به علاوه، ما زمان زیادی در اختیار داریم؛ منظورم روزهایی است که مدرسه‌ها تعطیل‌اند در حالی که برای مثال، معلم ژاپنی و چینی و انگلیســـی چنین زمـــان و فراغ بالی ندارند. امکان مباحثه، امکان گرد هم آمدن معلمان و روحیهٔ اجتماعی آنان امتیاز دیگری است که می‌تواند مورد توجه و استفاده قرار گیرد. ما بیشتر اجتماعی هستیم. فرهنگ شـــفاهی، ما را به آدم‌های حرافی تبدیل کرده است. این‌ها زمینه‌هایی است که اگر به‌خوبی مدیریت شوند، چه بسا گفت‌وگوهای حرفه‌ای را ترویج و تسهیل می‌کنند. البته ما برای گفت‌وگوهای حرفه‌ای که به تولید دانش منجر می‌شـــود نیازمند تمرین بیشتری هستیم. شـــدنی است؛ آرام‌آرام می‌رسیم، هیجان‌ها کم خواهد شد و کیفیت محتوا و شیوهٔ گفت‌وگوی بهتری پیدا خواهیم کرد. اندکی صبر، برنامه، تمرین، مدیریت و حوصله لازم دارد.

بیش از هر چیز لازم است به ماه (کودکان) سلامی دوباره کنیم؛ قدر یکدیگر را بشناســـیم و در تجربه‌های یکدیگر شـــریک شویم. قدر شـــبنم را بدانیم و لطافت آن را درک کنیم و **مثل نم‌نم باران بر ســـر گل‌ها نازل شویم نه مثل**

تگرگ. فرزندان ما در خانه و مدرسه گل‌های بوستان ایران‌زمین‌اند. بر سر آن‌ها تگرگ باریدن جفاست. آن‌ها به نم‌نم باران و لطافت آن نیاز مبرم دارند. لازم است آرام و مستمر به معلمی بیندیشیم. از تخطئهٔ یکدیگر بپرهیزیم و به چالش‌های هر روزهٔ تدریس و مواجهه با دانش‌آموزان خوشامد بگوییم. شدنی است؛ می‌رسیم اما نه به شکل مکانیکی و پروژه‌ای بلکه به روشی ارگانیک و فرایندمحور و با هم و همراه هم؛ چیزی شبیه داستان سیمرغ در *منطق‌الطیر* عطار.

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشارکت محمدرضا حشمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقی و سردبیر رشد معلم)، محمد دشتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت)، هیوا علیزاده (کارشناس فیزیک و معلم)، محرم نقی‌زاده (کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و قائم‌مقام مؤسسهٔ آموزشی مرآت)، فرزانه نوراللهی (کارشناس فیزیک و پژوهشگر آموزشی) و محبت‌اله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام شد.

پی‌نوشت‌ها

1. Organization for Economic Cooperation and Development
2. Multi Culture
3. Johann Friedrich Herbart
4. Training
5. School-based
6. Problem-focused
7. Detail
8. Holistic
9. Sarkar Arani, M. R.; Fukaya, K. & Lassegard, J.P. (2010). "Lesson study as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices", Japan Review, Vol. 22, pp. 171-200.
10. Linear model
11. Design is conversation with the situation.
12. Degree
13. Professional
14. Training

15. Metaphor

16. Analyze

درس‌پژوهی

مدل بازاندیشی عمل و بازبینی پیش‌فرض‌های ذهنی

گفت‌وگوی چهارم

موضوع: درس‌پژوهی

اشاره:

شاید برجسته‌ترین اظهارنظر مکتوب دربارهٔ درس‌پژوهی این باشد: «درس‌پژوهی مدل عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و رویکرد مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه است.» در گفت‌وگو دربارهٔ درس‌پژوهی به مثابهٔ دیالوگی حرفه‌ای دربارهٔ آموزش و یادگیری، این جملهٔ طلایی مورد بحث قرار گرفته است.

همتی:

در نشست اول، با حضور برخی از همکاران دربارهٔ موضوع درس‌پژوهی با جناب آقای سرکارآرانی گفت‌وگو کردیم. در این جلسه هم که تعداد دیگری از همکاران و برخی دوستان حاضر در جلسهٔ قبل حضور دارند، کاربردی‌تر دربارهٔ درس‌پژوهی گفت‌وگو خواهیم کرد. من از هر کدام از همکاران که آمادگی دارند، تقاضا می‌کنم که گفت‌وگو را آغاز کنند.

نوراللهی:

خوشحالم که بگویم معلمان ما این روزها نسبت به درس‌پژوهی و آنچه مربوط به آن است، توجه و حساسیت پیدا کرده‌اند و آن را دنبال می‌کنند.

سؤال من به صورت جدی و خاص این است که آیا درس‌پژوهی صرفاً به موضوعات درسی اطلاق می‌شود یا هر مسئله‌ای چه در کلاس و چه در خارج کلاس درس که با سبک درس‌پژوهی دنبال شود، می‌تواند ذیل روش درس‌پژوهی قرار گیرد؟

سرکارآرانی:

موضوع صحنه‌پردازی کلاس درس همین است که معلم تک‌تک استعدادها و ظرفیت‌های دانش‌آموزان را پیدا کند و به آن‌ها جهت دهد و آن‌ها را به مشارکت بگیرد

سؤال شما این است که در این روش درس‌پژوهی، آیا فقط باید درس را پژوهش کرد یا در مورد مسائل تربیتی و امور مرتبط دیگر هم کاربرد دارد.

من در صفحهٔ ۳۳ کتاب *درس‌پژوهی* در این خصوص گفته‌ام: «**درس‌پژوهی مدل عملی بازبینی مداوم الگوهای ذهنی و بازاندیشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و رویکرد مؤثر برای بهبود مستمر فرایند آموزش در مدرسه است.**»

شاید بتوانم بگویم این جمله یکی از مهم‌ترین جملات این کتاب است؛ چون به دنبال بهبود مستمر آموزش است. چیزی که شما بدان اشاره کردید، ناشی از این است که ما معلمی را لاغر پنداشته و آمده‌ایم درس، اخلاق، تربیت، پرورش و آموزش را از هم جدا کرده‌ایم.

آموزش چیست؟ از نگاه من **آموزش یعنی صحنه‌پردازی یادگیری**. اگر از نظر شما هم آموزش صحنه‌پردازی یادگیری است، پس درس‌پژوهی که مدل بهسازی آموزش است ـ برای بهبود انضباط کلاس درس و مسائل رفتاری دانش‌آموزان هم به کار می‌آید.

مانعی ندارد که شما مسئلهٔ خاص کلاس خودتان را موضوع پژوهش مشارکتی برای بهسازی مستمر آموزش قرار دهید؛ چون استمرار و مشارکتی بودن این موضوع مهم است و روح درس‌پژوهی هم مشارکتی بودن و استمرار آن است.

بنابراین، درس‌پژوهی ظرفی است که شما می‌توانید انضباط، مسائل اخلاقی، تمرین مهارت‌های گفت‌وگو، مهارت‌های زندگی و بسیار دیگری از مسائل تربیتی را در آن بریزید و پژوهش کنید و نتایج آن را به اشتراک بگذارید. درس کوچک‌ترین واحد آموزش و یادگیری است و به همین دلیل، اعتقاد من این است که این واحد کوچک در آموزش‌وپرورش «کلمهٔ طیّبه» است.

حالا اگر شما برای یادگیری فضای روانی خوبی می‌خواهید، این فضای روانی در واقع موضوع درس‌پژوهی شما نیز می‌تواند باشد. این که ما کدام دانش‌آموز را با کدام دانش‌آموز دیگر مرتبط کنیم تا فضای کلاس فعال‌تر و آرام‌تری داشته

باشیم هم می‌تواند موضوع درس‌پژوهی باشد.

قبلاً اشـــاره کرده‌ام که در نمونهٔ ژاپنی موضوعِ درس‌پژوهی و در آغاز راه این روش، معلـــم که در یک کلاس صد نفره بایـــد دانش‌آموزان را در صحنهٔ کلاس همراهی می‌کرد، وقتی می‌دید یک دانش‌آموز مثلاً از درس زبان ژاپنی خوشـــش نمی‌آید و آن را به هم می‌ریزد، به او می‌گفت تو برو گل‌های باغچهٔ حیاط مدرسه را آبیاری کن. همان روز هم وقتی که بچه‌ها برای رفتن به خانه صف می‌کشیدند، به آن‌ها می‌گفت که اگر امروز هوای مدرســـه باطراوت بود، به دلیل این اســـت که فلانی گل‌ها و باغچه را آبیاری کرده اســـت و آن‌وقت، همه آن دانش‌آموز را تشـــویق می‌کردند. همین دانش‌آموز فـــردای آن روز می‌آمد و به معلم می‌گفت «من امروز چه کاری می‌توانم انجام دهم» و او که قبلاً هیچ مشـــارکتی در کلاس درس نداشت، مأموریت پیدا می‌کرد که سطل جوهر را بردارد و ظرف‌های جوهر دانش‌آموزان را که خالی شده است، پر کند. موضوع صحنه‌پردازی کلاس درس همین است که معلم تک‌تک استعدادها و ظرفیت‌های دانش‌آموزان را پیدا کند و به آن‌ها جهت دهد و آن‌ها را به مشـــارکت بگیرد. پس از یک هفته به‌تدریج این دانش‌آموز هم ترغیب می‌شد تا کلماتی را تمرین کند و آرام‌آرام با تشویق دیگران به فرایند یادگیری زبان ژاپنی ملحق می‌شد.

بنابراین، معلمی یعنی صحنه‌پردازی یادگیری دانش‌آموزان. متوجه باشـــیم که کســـی نمی‌تواند چیزی را به دیگری یاد دهد؛ مگر این که او آمادگی، همراهی و تمایل به این امر مهم را داشته باشد، یا در او به وجود آید. یادگیری شأن کودک و مربوط به خود اوست. البته یادگیری شأن معلم هم هست؛ اگر بخواهد یاد بگیرد، اما ما همیشـــه گمان می‌کنیم که یک چیزی هست که مثل قطرهٔ واکسن فقط در اختیار ماست و بچه‌ها هم به دلیل این که بچه‌اند، چیزی حالی‌شان نیست و همه چیز در ید قدرت ماســـت و ما باید دانسته‌ها یا تجربه‌ها را به آن‌ها تزریق کنیم. در صورتی که این‌طور نیست و بچه‌ها می‌فهمند و حالی‌شان می‌شود. تغییر این پیش‌فرض‌های ما و معلمان، در فرایند درس‌پژوهی ممکن می‌شود. اجمالاً عرض

می‌کنم که مسائل اخلاقی، مسائل پرورشی، مسائل انضباطی مدرسه و کلاس درس و حتی دعوای بین خود معلم‌ها یا دانش‌آموزان هم در فرایند درس‌پژوهی قابل طرح و بررسی است و موضوع پژوهش.

نوراللهی:

پس در فرایند درس‌پژوهی اولیا هم می‌توانند مشارکت داشته باشند؟

سرکارآرانی:

بله! من در کتاب درس‌پژوهی به این نکته اشاره کرده‌ام و خودم این کار را در ایران و سال‌ها پیش، از والدین شروع کرده‌ام که داستان و تفصیل آن در مباحث قبلی مربوط به درس‌پژوهی آمده است. دلیل این کار هم این است که درس‌پژوهی دامنهٔ گسترده‌ای دارد و معلم برای صحنه‌پردازی یادگیری نیاز دارد از همهٔ امکانات و ظرفیت‌ها استفاده کند. درس‌پژوهی هم در اصل به فرهنگ حرفه‌ای مدرسه و آموزگاران مربوط است و در واقع، یک فرایند است نه یک پروژه!

نوراللهی:

با این تعریف، آیا می‌شود در مسجد و شورای محله، کاری را با عنوان درس‌پژوهی انجام داد؟ یعنی اگر ابتدا بررسی و بعد تجربه کنیم و همین فرایند را رعایت کنیم، می‌توانیم بگوییم درس‌پژوهی کرده‌ایم؟

سرکارآرانی:

منظور ما از درس[1] کوچک‌ترین واحد آموزش در یک جامعهٔ رسمی است، در کتاب *درس‌پژوهی* اشاره کرده‌ام که هر زمان شما کاری را به نحوی انجام دهید که مشارکتی باشد، هدفتان بهبود باشد و به طور مستمر آن را انجام بدهید و چرخهٔ بازاندیشی (در عمل، ذهن و یا قلب) را هم در آن رعایت کنید، در واقع درس‌پژوهی انجام داده‌اید. من در مورد (مکان) مسجد تردید دارم، اما شاید در مورد (فرایند) منبر بتوانیم چنین کاری را انجام بدهیم؛ یعنی مدت ۵۰ دقیقه سخنرانی ارائه‌شده در یک منبر را پیاده و تجزیه و تحلیل کنیم. ما در کلاس درس هم همین کار را انجام می‌دهیم. ان‌شاءالله در کتاب بعدی -*درس‌کاوی*- مصادیق

این موضوع هم ذکر شده است. در چنین کاری، ما در کلاس درس نفس کشیدن‌ها و آه و ناله‌های معلم و دانش‌آموزان را هم ضبط و بعد، از نوار پیاده می‌کنیم. این موضوع در اوایل می‌تواند برای معلم خیلی بدیع و غافلگیرکننده باشد؛ به گونه‌ای کـــه برخی معلمان آن را انکار می‌کنند و می‌گویند «نه! من چنین چیزهایی را در کلاس درس نگفته‌ام. مگر می‌شود؟ مگر داریم! نه این‌ها حرف‌های من نیست.» ولی به‌تدریج آرام می‌شـــوند و یاد می‌گیرند خود را در آینهٔ خود ببینند، و نقد و باور و بهسازی کنند.

به این معنا چنین کاری را در خانواده و اجتماع و محله هم می‌شود انجام داد، ولی در اینجا و اکنون بحث ما بیشتر دربارهٔ آموزش رسمی است. حتی در مورد مهارت‌های زندگی هم می‌توان درس‌پژوهی کرد.

البته به خاطر داشته باشید که درس‌پژوهی هم با تعریف مشخص خود وظایف و مأموریت‌هایی ویژه‌ای دارد و قرار نیســـت تکلیف همهٔ هستی را روشن کند. درس‌پژوهی الگوهای ذهنی[۲] و لنزها را عوض می‌کند و دید تازه‌ای دربارهٔ آموزش فراهم می‌آورد. درس‌پژوهی یک فرهنگ حرفه‌ای[۳] برای بهسازی آموزش است.

وقتی می‌گوییم امری فرهنگی است، یعنی خیلی گران‌سنگ، تاریخی و ریشه‌دار است و خیلی حوصله، سرمایه، دقت و پیچیدگی لازم دارد تا به اثربخشی برسد. می‌گویم «اثربخش»، چون همیشه تغییر با بهبودی و بهسازی همراه نیست. ما تغییرات زیادی را شاهد هستیم که تغییرند، اما اثربخش نیستند

دشتی:

این سؤال خوبی بود و سؤالات زیاد دیگری را به دنبال خود می‌آورد. چون وقتی ما به عنوان فرهنـــگ و با ایدهٔ تغییر فرهنگی به موضوع نگاه می‌کنیم، یعنی این کار از جنس اندیشـــه و تفکر است و وقتی در آن عمیق می‌شویم، درمی‌یابیم راهی که در پیش داریم، اشکال دارد و ما را به جایی که برای تغییر فرهنگ قصد کرده‌ایم، نخواهد رساند. در چنین بستری تکلیف این مسائل کلی و فلسفی چه می‌شود؟ وقتی مسیر هموار نیست، آیا کاری مثل درس‌پژوهی در چنین زمینه‌ای مؤثر خواهد بود؟

سرکارآرانی:

جنس سخن من متفاوت بود. گفتم که ما در حال «شدن» هستیم (پس تو را هر لحظه مرگ و رجعتی اســـت/مصطفی فرمود دنیا ساعتی است). و بنابراین، همین

کارها می‌تواند مسیر را هم بهسازی کند. در این فرایند به‌تدریج فهم جمعیِ لازم نیز حاصل می‌شود. به خاطر داشته باشید که تغییر زمان‌بر است و اصلاح فرهنگ، زمان بیشتری هم می‌طلبد. صبوری باید و پیگیری و تلاش مشترک خستگی‌ناپذیر.

رستگار:

در بین صحبت‌های اخیر شما موضوعی ذهن مرا خیلی مشغول کرد و آن موضوع این است که واقعاً سودای ما چیست. شاید بخشی از این سودا هم این باشد که من ننشینم و هی بگویم می‌شود، بلکه خودم هم موتور محرکه‌ای باشم که این اتفاقات زودتر بیفتد. چند روز پیش در یکی از مدارس، کارگاه داشتم و یکی از معلمان می‌گفت: «آنچه شما می‌گویید نه اولیا از ما می‌خواهند و نه ما به دنبال آن هستیم. لطفاً بگذارید ما کار خودمان را انجام دهیم.» در چنین شرایطی، آیا این گونه تفکر با چنین نگاهی به «شدن» همراه خواهد شد تا به این کار سرعت دهد؟

سرکارآرانی:

احتمالاً بعضی از گرفتاری‌ها از آنجا شـــروع می‌شود که ما به عنوان روشنفکر، به عنوان معلم، به عنوان روابط عمومی و یا فردی دلسوز، تصور می‌کنیم رسالت داریم به اموری که راه و ســـیر طبیعی خود را باید طی کنند سرعت ببخشیم. چه کســـی از ما خواسته به چیزی سرعت ببخشیم یا روند امری را کند کنیم؟ یا تقلّا کنیم کسی را اقناع کنیم! یا به آنچه فکر می‌کنیم درست است مجبور سازیم. تحول امری درونی و شدنی است و احساس تکلیف شخصی یا رسالت انتزاعی غیر در آن راه ندارد. ما نمی‌توانیم کسی را وادار به انجام کاری کنیم. ما دعوت به اندیشه و نقد می‌کنیم. من و شما و دیگران یک عنصریم و یک عنصر در تعامل با دیگر اجزا معنا پیدا می‌کند. با گفت‌وشنود می‌توانیم سخن را بیابیم و این در رشد فردی و اجتماعی می‌تواند مؤثر واقع شود.

بنابراین، درس‌پژوهی هم چیز عجیب و غریبی نیست. درس‌پژوهی یعنی این که اگر وقت و حوصله داری، بیا با هم گپ بزنیم؛ شـــاید برای مســـائل خودمان در مدرســـه و کلاس درس راهی پیدا کنیم. به همین سادگی و راحتی و نه چیز

دیگری، و به همین دلیل هم من بارها گفته‌ام که این کار با بخشـــنامه و دســـتور اداری و جشنواره و احساس رسالت‌های شخصی و پیشگویی‌های انتزاعی برای تغییرهای همگانی و زودبازده امکان‌پذیر نیست.

نوراللهی:

ما به‌دنبال وحدت رویه‌ایم!

سرکارآرانی:

بله! وحدت رویه! و همین انگاره بعضی وقت‌ها سد معبر می‌کند. چرا کردستان باید خودش را با زاهدان هماهنگ کند و دنبال یک رویهٔ واحد باشد؟ اصلاً بنای درس‌پژوهی بر تنوع و تکثر اســـت. یادمان نرود که تا وقتی که ما امور اجتماعی را در یک قالب خـــاص و تنگ می‌ریزیم، امکان موفقیت آن را کاهش می‌دهیم. بعضی وقت‌ها **ایده‌های نو خلاف تنگناهای رویه‌ای رایج یا نسخه‌های موفقیت معمول است.**

به *داستان پداگوژیکی* از ماکارنکو نگاه کنید. او می‌گوید رمز کار من اعتماد به بچه‌ها در شرایط بی‌اعتمادی بود. آن‌گونه که در مقدمهٔ کتاب *داستان پداگوژیکی* آمده است، آنتون سیمونویچ ماکارنکو کتاب *داستان پداگوژیکی* را تقریباً در طول ده ســـال (۱۹۳۵– ۱۹۲۵) نوشت. او در وصف این کتاب به ماکسیم گورکی که بعدها مدرســـهٔ خود را هم به نام او «کلنی ماکسیم گورکی» نام‌گذاری کرد گفته است: این کتاب و اثر گرامی‌ترین کار من است. این کتاب سرنوشتی شگفت‌انگیز دارد. قهرمانان کتاب *داستان پداگوژیکی* آموزگاران، پزشکان، سازندگان هواپیما، مهندســـان، ناوبران [هســـتند که] در ورای صفحات آن به زندگی ادامه می‌دهند. در کشور شـــوروی یک قفسهٔ کامل کتاب مختص به سرنوشت دست‌پروردگان ماکارنکـــو وجود دارد. حتماً برای خوانندگان کتاب جالب اســـت که بدانند مثلاً بورون اصلاح‌نشدنی اکنون ســـرهنگ دوم ارتش شوروی است که در سال‌های جنگ کبیر میهنی با افتخار علیه اشـــغالگران فاشیست جنگیده است؛ یا زادروف، مهندس هیدرولیک، ورشف، پزشک و ایوان تکاچوک هنرپیشه شده‌اند. همچنین

یکی از محبوب‌ترین قهرمانان *داستان پداگوژیکی*، سیمون کاربانف، راه آموزگار خود را در پیش گرفته و اکنون در نزدیکی مسکو مدیر یک پرورشگاه بزرگ کودکان است. این‌ها سرنوشت‌های استثنایی نیستند و دست‌پروردگان ماکارنکو با شایستگی [در بخش‌های دیگری هم] به کار خود ادامه می‌دهند.

همین است که ماکسیم گورکی در وصف ماکارنکو می‌گوید: «*چه کسی می‌توانست تا این درجه و به طرزی غیرقابل پیش‌بینی، صدها کودک را از زندگی در وضعیت قساوت‌بار و تحقیرآمیز برهاند و از مچاله شدن نجات دهد، و به رغم تصور عمومی به تک‌تک آن‌ها اعتماد کند و [از طریق محبت بی‌پایان و اعتماد بی‌چشم‌داشت، آن‌ها را] به مسیر تغییر و رشد و تعالی رهنمون سازد؟*» *آنتون سیمونویچ ماکارنکو بدون تردید آموزگاری بااستعداد است. شاگردان کلنی واقعاً او را دوست دارند و دربارهٔ او با چنان افتخاری صحبت می‌کنند که گویی خودشان ماکارنکو را ساخته‌اند. او هم متقابلاً به همه جا سرکشی می‌کند، همه چیز را می‌بیند و هر یک از شاگردان کلنی را می‌شناسد و هر شاگرد را با پنج کلمه چنان به تصویر می‌کشد که گویی از طبیعت و سرشتش عکس فوری برداشته است. ظاهراً در وجودش این احتیاج تکامل یافته است که ضمن عبور به طرزی نامشهود کودکان را نوازش کند و به هر یک از آنان سخنی دل انگیز بگوید، به ایشان تبسم کند، [شوقی برانگیزد] و به سر تراشیده‌اشان دست نوازشی [از عمق وجود] بکشد. کتاب داستان پداگوژیکی هم به گورکی تقدیم شده و ماکارنکو در صفحهٔ آغازین کتاب چنین نوشته است: «با صمیمیت و مهر به سرپرست و دوست و آموزگار ما ماکسیم گورکی تقدیم می‌گردد.*»[۴]

این در حالی است که ماکارنکو راه‌های سخت ویژهٔ برخورد با کودکان و نوجوانان دشوار و بزهکار را پشت سر گذاشته و به راه مهر و محبت و اعتماد رسیده است. در همین زمینه می‌خوانیم: «*... ماکارنکو و دستیارانش که در مورد نحوهٔ مقابله با این افراد دچار ابهام و سرگشتگی شده بودند، برای چاره‌جویی به کتاب‌های عدیده‌ای که در این باره*

نوشته شده بودند مراجعه کردند. دیری نپایید که ماکارنکو متوجه شد تئوری‌های رایج آموزش‌وپرورش در این‌باره راهنمای کار او نخواهند بود و مسائل آموزشی را به این طریق نمی‌توان حل کرد. به‌زودی بر او مشهود شد که فرمول‌ها گره‌گشای این معضل نخواهند بود و بهتر است خود به تجزیه و تحلیل قضایا بپردازد و وارد عمل شود.»

وی در کتاب *انقلاب و تعلیم‌وتربیت* می‌نویسد: *«... عاقبت کارآموزان تحت‌تأثیر رفتار ما که نشانگر اعتماد به آن‌ها بود قرار گرفتند و نسبت به ادارهٔ آموزشگاه خود علاقه و دلسوزی زیادتری ابراز داشتند و در مزارع صیفی‌کاری و باغ‌های آنجا شروع به کار کردند. هر قدر مفهوم «ما» در نظر اینان صراحت و روشنی بیشتری می‌یافت، مراقبت بیشتری نسبت به اموال عمومی از قبیل جنگل‌های مجاور معمول می‌داشتند و حتی در جاده‌های منتهی به کلنی نیز پست‌های نگهبانی مستقر کرده بودند؛ زیرا در آن دوره سرقت‌های شبانهٔ زیادی صورت می‌گرفت و قتل‌های فراوانی به وقوع می‌پیوست. آن‌ها حتی بر علیه کولاک‌های محلی و عرق‌خورهای محلی نیز تجهیز شده بودند.»*[5]

معنای این اقدامات و هدف از بازگویی این تجارب اثربخش این است که بدانیم در بعضی مواقع راه‌حل‌های موجود راه به جایی نمی‌برند و خود مسئله می‌سازند. از روزمرگی و نسخه‌های معمول خارج شدن البته چالش‌برانگیز است، ولی به نوبهٔ خود غرورآفرین و نتیجه‌بخش هم هست. البته به خاطر داشته باشید که این راه هموار نیست و دشواری‌های بسیاری هم دارد. تغییر نگرش‌ها یا همان مدل‌های ذهنی، توان عمل بیشتری می‌سازد، صورت‌بندی مسائل را بهتر می‌کند و تعریفی تازه از آن‌ها به دست می‌دهد.

ما در شرایط حاضر نیازمند تشکلی مردمی با عنوان «**خیرین بهسازی آموزش ایران**» هستیم. راه این کار مهم هم هموار است.

این نکته را اضافه کنم که در مورد درس‌پژوهی تا آنجا که به من مربوط می‌شود، سعی کرده‌ام سازمان‌های رسمی به این فرایند در عمل خیلی تنه نزنند و دست هم

نزننـــد. نمی‌دانم چقدر در این کار موفق بوده‌ام. به‌علاوه تلاش معنی‌داری کرده‌ام که این فرایند خودجوش باشد. مال خودم و به اسم بنده نباشد و به یک پروژه هم تبدیل نشود. به نظر من هم این فرایند نسخهٔ واحدی ندارد و اساساً اگر به دنبال نسخه یا رویهٔ واحدی باشیم، دچار بدفهمی شده‌ایم. **درس‌پژوهی شیوه‌ای برای گفت‌وگوی حرفه‌ای دربارهٔ آموزش و یادگیری است.**

حشمتی:

از صحبت‌های شـــما این‌گونه نتیجه گرفتم که درس‌پژوهی مراتبی دارد؛ یعنی همان گونه کـــه در خانه و با فرزندمان گفت‌وگو می‌کنیم، باید در این کار هم گفت‌وگو را مبنای کارمان قرار دهیم. یعنی بستر و عامل درس‌پژوهی گفت‌وگوست، اما آیا باید نیت ما هم از این گفت‌وگو بهسازی آموزش باشد یا می‌توانیم نیت دیگری هم داشـــته باشیم و آن را درس‌پژوهی بنامیم؟ دلیل این سؤال من هم این اســـت که گاهی این گفت‌وگوها به تحمیل نظرات و دیدگاه‌های یک طرف به طرف مقابل تبدیل می‌شود.

سرکارآرانی:

بله! مقصود بهســـازی آموزش است. اگر تحمیل نظر و عقیده باشد که می‌شود خودآرایی یا بزک اجتماعی یا همان Social Makeup که در بخش دیگر درباره‌اش بیشتر سخن می‌گوییم.

حشمتی:

شـــما در کتـــاب *درس‌پژوهـــی* خودتـــان گفته‌ایـــد: «*فراورده‌هـــا را می‌تـــوان خرید ولی فرایندها را باید ســـاخت و نمی‌تـــوان از جایی وارد کـــرد.*» حالا اگر مـــا فرایندها را بـــا توجه به فرهنگ کشـــوری که از آن الگـــو می‌گیریم وارد کنیـــم و بر اســـاس فرهنگ خودمـــان تغییر دهیم ـ همان موردی که شـــما اعتقاد دارید مراتب دارد ـ آیا سرعت تغییر بالاتر نمی‌رود؟ سؤال من مشخصاً این است که آیا نمی‌توانیم از تجربه‌های دیگران به عنوان کاتالیزور استفاده کنیم؟

ما در شرایط حاضر نیازمند تشکلی مردمی باعنوان «خیرین بهسازی آموزش ایران» هستیم. راه این کار مهم هم هموار است. این نکته را اضافه کنم که در مورد درس‌پژوهی تا آنجا که به من مربوط می‌شود، سعی کرده‌ام سازمان‌های رسمی به این فرایند در عمل خیلی تنه نزنند و دست هم نزنند. نمی‌دانم چقدر در این کار موفق بوده‌ام

سرکارآرانی:

به مطلب خوبی اشـــاره کردید، اما صحبت من این اســـت که این قصه شدنی اســـت؛ همان گونه که می‌گوییم زیست اخلاقی ما این‌چنین یا آن‌چنان شد و ...! یعنی از «شدن» صحبت می‌کنیم، مثل داستان سیمرغ در *منطق‌الطیر* عطار!

برای تحول در جایی مثل مدرسه لازم است بهسازی تک‌تک سازه‌های فرهنگی و اجتماعی مـــورد توجه قرار گیرد و نحوهٔ نگاه همهٔ عوامل مدرســـه در فرایند یادگیری سازمانی عوض شود تا اتفاق اثربخشی بیفتد. البته وقتی می‌گوییم امری فرهنگی است، یعنی خیلی گران‌سنگ، تاریخی و ریشه‌دار است و خیلی حوصله، ســـرمایه، دقت و پیچیدگی لازم دارد تا به اثربخشی برسد. می‌گویم «اثربخش»، چون همیشه تغییر با بهبودی و بهسازی همراه نیست. ما تغییرات زیادی را شاهد هستیم که تغییرند، اما اثربخش نیستند و اصلاحی به همراه ندارند. آنچه مهم است، اصلاح و بهسازی اســـت. به خاطر داشته باشید که تغییرات زیادی ممکن است مشاهده شود، ولی فقط آن‌ها که به اصلاح منجر می‌شوند، مغتنم‌اند.

مطلب کتاب *درس‌پژوهی* هم به بخشـــی از سؤال شـــما به طور اجمالی و به این معنا جـــواب می‌دهد که اولاً عناصر مختلفـــی در درس‌پژوهی مؤثرند. ثانیاً درس‌پژوهی خاص یک کلاس درس و یا یک موقعیت مشـــخص هم نیست و ابزارهایی هم لازم دارد که وارداتی نیســـتند. مدل را شـــاید بتوان وارد کرد، ولی چیـــزی مثل مهارت گفت‌وگو باید بازتعریف و تولید و تکثیر و تمرین شـــود تا نتیجه بدهد. رویکردها در تعامل سازنده پدیدار می‌شوند و به مثابهٔ نوآوری‌های محلی تعریف می‌شوند.

به خاطر داشـــته باشـــید که برای درس‌پژوهی ســـوداهای زیاد و متفاوتی هم متصور اســـت. یکی درس‌پژوهی می‌کند که رتبـــه‌اش در تیمز افزایش پیدا کند، دیگری درس‌پژوهی می‌کند که بتواند ســـرآمدانش را به هاروارد و اســـتنفورد و دیگر دانشـــگاه‌های معروف جهان بفرســـتد. جایی هم مثل ژاپن صد سال پیش درس‌پژوهی می‌کردند تا دانش‌آموزان از کلاس درس فرار نکنند و در مدرســـه

بمانند و حالا درس‌پژوهی می‌کنند تا مدرسه را به «جامعه و سازمان یادگیرنده» تبدیل کنند؛ جایی که معلم هم می‌آموزد، تغییر می‌کند و رشد می‌یابد.

این تجربه‌ها از منظر دیگری هم نشان می‌دهد درس‌پژوهی موضوعی نیست که بتوان در آن وحدت رویه ایجاد کرد و برای آن نسخه پیچید. درس‌پژوهی برای این است که به شما کمک کند که در هر جا ایستاده‌اید، یک گام به جلو بردارید و بهتر شوید.

این کار در واقع فعالیتی مشارکتی برای تغییر نگاه است که همه بتوانند موقعیت و شرایط امروز خود را به صورت واقعی ببینند و برای فردای خود به‌درستی تصمیم بگیرند. این که همکاران اشاره کردند وقتی به مدارس می‌روند مشاهده می‌کنند که در یک مدرسه کار با روش بارش مغزی، در دیگری پژوهش مشارکتی و در سومی با مدل کلاس معکوس است، جای امیدواری است که هرکس و هر مدرسه و معلمی بتواند با شیوهٔ خاص و مناسب خودش به بهسازی امور بیندیشد و گامی به پیش نهد. **روح درس‌پژوهی با جشنواره و جایزه دادن و رتبه دادن و تشویق‌نامه دادن و ارزیابی معلم سازگار نیست.** درس‌پژوهی نوعی فرهنگ حرفه‌ای است.

حشمتی:

شما در جلسهٔ قبل اشارهٔ خوبی داشتید و گفتید که ما امکانات و قابلیت‌های خوبی در ایران داریم. فرمودید که ما در ایران برای موضوعاتی مانند طراحی یک کلاس درس و عکاسی و فیلم‌برداری و ثبت آن وقایع امکانات سخت‌افزاری خوبی داریم. به‌علاوه، فرصت‌های زیادی هم در اختیار داریم؛ مثل همین داشتن کتاب درسی. در اختیار داشتن کتاب واحدی که از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در زمان مقرر خود چاپ می‌شود، خودش کار ما را آسان‌تر می‌کند؛ یعنی وقتی که تکلیف کتاب روشن است، شما می‌توانید به سراغ آموزش (پداگوژی) بروید و به معلم خودتان سر و سامان حرفه‌ای بیشتری بدهید. امکان گرد هم آمدن معلمان و مباحثه هم امتیاز دیگری است که می‌تواند مورد استفاده و توجه ما قرار گیرد. ما اجتماعی‌تر

روح درس‌پژوهی با جشنواره و جایزه دادن و رتبه دادن و تشویق‌نامه دادن و ارزیابی معلم سازگار نیست

هستیم و فرهنگ شفاهی، ما را آدم‌های حرافی کرده است. این‌ها زمینه‌هایی است که اگر به‌خوبی مدیریت شود، چه بسا گفت‌وگوهای حرفه‌ای را ترویج و تسهیل کند. البته ما نیازمند تمرین بیشتر برای گفت‌وگوهای حرفه‌ای هستیم که به تولید دانش سازنده و کاربردی منجر می‌شود و شدنی است. آرام‌آرام می‌رسیم، هیجان‌ها کم خواهد شد و کیفیت محتوا و شیوهٔ گفت‌وگوی بهتری پیدا خواهیم کرد. اندکی صبر، برنامه، تمرین، مدیریت و حوصله لازم است.

به تعبیر من، شما به موارد و امکانات و ظرفیت‌های بالفعلی که ما داریم اشاره کرده‌اید، اما به موانعی که در مسیر راه داریم عنایت نشده است. نظرتان دراین‌باره چیست؟

سرکارآرانی:

گفته‌ام و تکرار می‌کنم که کم‌حوصلگی و رقابت‌های مزمن کار ما را دشوار می‌کند؛ عجول هم هستیم و من به همهٔ این موانع به طور پراکنده بارها اشاره کرده‌ام. در کتاب *درس‌پژوهی* هم به تفصیل به چالش‌های ایران اشاره کرده‌ام؛ (نگاه کنید به فصل هفتم کتاب *درس‌پژوهی*) هم چالش‌های حرفه‌ای و هم چالش‌های فرهنگی. البته ظرفیت‌هایی هم هست که شما به خوبی آن‌ها را برجسته کردید. اجمالاً اینکه مسائل ما در این حوزه ناشناخته نیستند و می‌توان آن‌ها را احصا کرد.

ملکی:

در حال حاضر دو واحد درس‌پژوهی پیش نیاز برای کارورزی در دانشگاه فرهنگیان گذاشته‌اند که این درس هم عملی است. خوشبختانه صحبت‌هایی هم که مطرح شد حرف دل ما در دانشگاه فرهنگیان است. ما در این درس با بچّه‌ها این‌گونه کار می‌کنیم که آن‌ها می‌روند کاری را تجربه می‌کنند و ما جایی کنار هم می‌نشینیم و صحبت می‌کنیم، اما مشکلی که در این گفت‌وگوها وجود دارد این است که معمولاً دانشجویان حرفی برای گفتن ندارند.

حالا سؤال این است که با توجه به درس‌پژوهی که به عنوان دو واحد درسی عملی تعیین شده است و ضعف پایه‌ای دانشجویان که تجربه و حرفی

برای گفتن ندارند، چگونه باید عمل کنیم که این گفت‌وگو که به فرمایش شما پایه و اصل درس‌پژوهی است ـ شکل بگیرد؟

سرکارآرانی:

مشـــکل اول ما در ایران این اســـت که دانشجویان ما اساســـاً دانش روشمند بـــرای گفت‌وگو ندارند یا از لحاظ مهارت‌های گفت‌وگو ضعیف‌اند که در کتاب درس‌پژوهی هم بدان اشاره شده است، اما این که چه باید کرد تا این اتفاق بیفتد، خود موضوع دیگری است. این که دانشجویان حرفی برای گفتن ندارند دلیلش این است که در دوره‌های آموزشی تا پیش از دانشگاه این مهارت‌ها تمرین نشده است. البته **آموزش و تمرین تکنیک‌های مشاهدهٔ کلاس درس، پژوهش کلاس درس و تجزیـــه و تحلیل کلاس درس که من به آن «درس‌کاوی[۶]» می‌گویم نیز لازم اســـت**. این‌ها بهتر است تمرین شود؛ با توصیه محقق نمی‌شود. اگر به قول خودتان به دنبال راهکار هســـتید بهتر اســـت شما هم در شیوه‌های برخورد با دانشـــجویان خودتان تجدیدنظر کنید و ضمناً این فرصت را ایجاد کنید تا این گفت‌وگو شـــکل بگیرد و حوصله کنید تا آن‌ها به حرف بیایند. فراهم ســـاختن امنیت خاطر برای گفت‌وگو را هم از یاد نبرید؛ زیرا فارغ از نتیجه یا کیفیت، همین گفت‌وگو به خودی خود برای دانشجویان ارزشمند است و می‌تواند راه رسیدن به اهداف بعدی را بگشاید. یک روش این است که بچه‌ها روایت‌های مکتوب خود را از مشاهدهٔ یک کلاس درس با هم عوض کنند و شما هم روایت خود را با یکی از دانشجویان عوض کنید و بعد، یک‌بار همهٔ دانشجویان روایت‌های همدیگر را بخوانند و زیر جاهایی را که نســـبت به روایت خود جالب می‌بینند، خط بکشند. حالا برگه را به فردی که صاحب روایت است برگردانند و وقتی برگه را گرفتند، هر کس از دوست خودش بپرسد که چه مسئلهٔ جالبی در نوشتهٔ او دیده که زیر بخشی از آن خط کشیده است و چرا؟

در این فرایند تعامل، همه روی مطلب و نوشـــتهٔ یک نفر متمرکز نمی‌شـــوند؛ تک‌تک افراد در این جمع مشـــارکت می‌کنند و گفت‌وگوها شکل می‌گیرد. پس،

درس‌پژوهی موضوعی نیست که بتوان در آن وحدت رویه ایجاد کرد و برای آن نسخه پیچید. درس‌پژوهی برای این است که به شما کمک کند که در هر جا ایستاده‌اید، یک گام به جلو بردارید و بهتر شوید

به عنوان یک پیشـــنهاد باید خلاقیت به خـــرج داد و از قالب‌ها فراتر رفت تا به نتیجه رســـید. از سویی، به عنوان مدرس دانشـــگاه فرهنگیان استادی نمی‌تواند خودش درس‌پژوه نباشد اما بخواهد درس‌پژوهی را تدریس و اجرا کند. گفتیم که آموزش، صحنه‌پردازی یادگیری است.

در مرحلـــهٔ بعد هم از دانشـــجویان بخواهید علاوه بـــر اینکه زیر بخش‌های مورد نظر خط می‌کشـــند، در حاشیهٔ مطلب هم پیام خود را بنویسند تا علاوه بر اظهارنظر شفاهی، نوشتن را هم تمرین کنند. حالا می‌توانید از دانشجویان بخواهید برگه‌هایشان را با هم تعویض کنند و پیام‌های همدیگر را بخوانند.

رستگار:

گمان من این است که بهتر است درس‌پژوهی را از ناحیهٔ معلمان به جمع دانش‌آموزان و دانشـــجویان بیاوریم. این که می‌گوییم معلم ما قبول نمی‌کند که معلم دیگری به کلاس او برود، پیشـــینه‌ای طولانی دارد که اگر ما این را به لایه‌های دانش‌آموزی ببریم، احتمال توفیق بیشتری خواهد بود. من شخصاً تلاش کـــرده‌ام چنین ایده‌ای را عملی کنم. برای مثال، در ابتدای ســـال در دانشگاه به دانشجویانم می‌گفتم در کلاس نقد کردن، نق زدن و انتقاد کردن امتیاز مثبت دارد. یا در تجربه‌ای دیگر در یکی از مدارس شـــاهد بودیم که بچه‌ها در همان چهار ماه اول ســـال تحصیلی، به گروه‌های ســـه‌نفره تقسیم می‌شدند و در کلاس درس هم به صورت گروهی بحث و گفت‌وگو می‌کردند و معلم از آن‌ها می‌خواست که به گروه‌های دیگر نمره بدهند و نقاط قوت و ضعف یکدیگر را بگویند. جالب بود که بچه‌های ۶ و ۷ ساله هم پذیرش چنین کاری را داشتند. به همین دلیل، من گمان می‌کنم که ما اگر درس‌پژوهی را در این لایه‌های تحصیلی توسعه دهیم، شاید نسل‌های بعدی موفقیت بیشتری در این زمینه داشته باشند.

سرکارآرانی:

این هم یک پیشـــنهاد اســـت. همان‌گونه که من در تهـــران درس‌پژوهی را با

برای تحول در جایی مثل مدرسه، لازم است بهسازی تک‌تک سازه‌ها مورد توجه قرار گیرد و نحوهٔ نگاه همهٔ عوامل مدرسه عوض شود تا اتفاق اثربخشی بیفتد

مادران دانش‌آموزان در کلاس‌های درس ابتدایی شـــروع کردم، شما می‌توانید از دانش‌آموزان شروع کنید. این هم خودش ایدهٔ خیلی جالبی است. همین که شما به بچه‌ها اجازه می‌دهید که حرف بزنند، بنویسند و اظهارنظر کنند، افزایش توان و مهارت گفت‌وگو را در پی خواهد داشت و بسیار مؤثر است. مکتوب کردن این تجربه‌ها و نشر آن هم توصیه می‌شود.

البته اینجا تلاش شـــد تا طیفی وســـیع برای امکان درس‌پژوهی ترســـیم شود. **نکتهٔ کانونی درس‌پژوهی توجه و تأکید بر معلمی اســـت**. واکنش‌هایی است که دانش‌آموزان در فرایند تدریس نشـــان می‌دهند؛ به این معنی که توجه اساسی معطوف به دانش‌آموز و بیان و اندیشه و تعامل اوست. درس‌کاوی موضوع کتاب بعدی دربارهٔ درس‌پژوهی است که دقیقاً به چیستی و چرایی این گام سوم می‌پردازد.

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشارکت محمدرضا حشمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقی و سردبیر رشد معلم)، محمد دشتی (کارشناس ارشد تعلیم و تربیت)، طاهره رستگار (کارشناس ارشد مهندسی مکانیک و شیمی و عضو هیئت علمی دانشگاه علم و صنعت و متخصص آموزش علوم)، صغری ملکی (مدرس دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دورهٔ دکتری برنامه‌ریزی درسی)، فرزانه نوراللهی (کارشناس فیزیک و پژوهشگر آموزشی) و محبت‌اله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام شد.

پی‌نوشت‌ها:

1. lesson

2. mental model

3. professional culture

۴. ماکارنکو، آنتون سمیونویچ (۱۹۷۳). داستان پداگوژیکی، مترجم: سیف الدین همایون (گامایون)، مسکو: بنگاه نشریات پروگرس، صفحه۱و۶، با اندکی تغییر

۵. ماکارنکـــو، آنتون ســـمیونویچ (۱۳۶۳). انقلاب و تعلیم‌وتربیت، زندگی‌نامه و بررســـی روش‌های آموزشـــی ماکارنکو، ترجمهٔ شاپور رزم‌آزما، انتشارات (میر) گوتنبرگ، ص۲۱

6. lesson analysis

در جست‌وجوی زبان و فهم مشترک

گفت‌وگوی پنجم

موضوع: برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درسی

اشاره:

از نظر محمدرضا سرکارآرانی، کارکرد مطالعات برنامهٔ درسی این است که مسیر و چرخه‌های هم‌زمانی را که با یکدیگر عمل می‌کنند، برای کارگزاران این حوزه طراحی کند تا این اجزای متفاوت بتوانند همهٔ عوامل را در این شبکه به هم ارتباط دهند، به نحوی که اجزای مختلف آن بـا هم اصطکاک و برخورد پیدا نکننـد. در ضمن، تفاهمی ایجاد کند تا کل این مجموعهٔ مرتبط، زبان هم را بهتر بفهمند و هدفی را که فرض شـده اسـت، محقق سازند؛ اتفاقی که در نهایت، تحولی را به همراه دارد و دردی از دردهای جامعهٔ بشـری را التیام می‌بخشد. این گفت‌وگو ضمن پرداختن به برنامه‌ریزی درسی، ناظر بر بحث دربارهٔ چنین نگاهی است.

امانی طهرانی:

امروز ان‌شاءالله ما با هم و به اتفاق دوستان دربارهٔ برنامهٔ درسی و برنامه‌ریزی درسی گفت‌وگو خواهیم کرد.

قصدمان هم این است که با توجه به تجربهٔ زیستهٔ شما در یک فضای بین‌المللی و تجارب پراکنده‌ای که ما و دوسـتان داریم و با اشـراف بـه تجاربی که در درون کشور انباشته شده اسـت، دربارهٔ مسائل مطرح در این حوزه با هم بحث و گفت‌وگو کنیم. البته نمی‌خواهیم بـرای این گفت‌وگو یک چارچوب منظم و هدایت‌شده داشته باشـیم و تصمیم داریم دربارهٔ هر آنچه به این موضوع مرتبط است و در عین حال می‌تواند یک مجموعهٔ معنادار را به وجود آورد، صحبت و گفت‌وشنود کنیم. اصل هم بر این است که من و دوستان دیگر حاضر در جلسه،

کمتر صحبت کنیم و بیشتر از شما بشنویم.

برای اینکه باب این بحث گشوده شود، می‌خواهم از اینجا شروع کنم و بپرسم بعد از اینکه این همه تطوّر در حوزهٔ برنامهٔ درسی ایجاد شده است، امروز اساساً مفهوم حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی شامل حیطه، قلمرو، کارکرد و موقعیت کنونی را چگونه می‌بینید؟ حس می‌کنید که در دنیای امروز این موضوع به چه کار می‌آید و به چه مسائلی باید بپردازد؟

سرکارآرانی:

اطلاع دارید که رشتهٔ اصلی تحصیل و تحقیق من برنامه‌ریزی درسی یا مطالعات برنامهٔ درسی نیست و اگر از من بپرسید که مثلاً در دنیای امروز در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی ما کجا ایستاده‌ایم یا مثلاً ایران در حوزهٔ نظری در کجا ایستاده است، شاید بتوانم پاسخی اجمالی به این سؤال بدهم، و اگر سؤال کنید که جهان در حوزهٔ عمل کجا ایستاده است، پاسخ‌گویی به این سؤال شاید به بررسی و تفحص و تحقیق نیاز داشته باشد. توضیحی که دربارهٔ این سؤال دادید کمک کرد که این موضوع به ذهن بیاید که مثلاً کارکرد برنامهٔ درسی در گذشته، حال و احتمالاً آینده چیست که البته از کنار گذشته و آینده گذشتید و پرسیدید که کارکرد برنامهٔ درسی در موقعیت حال و یا به اصطلاح در وضعیت کنونی چیست.

کارکرد اصلی برنامهٔ درسی هستهٔ مشترک، مفهوم مشترک و زبان مشترک است؛ یعنی اشتراک در لفظ و معنا و اشتراک در فهم و ادراک مسائل موردنظر، دربارهٔ چیزی که من به آن عمل صحیح آموزشی می‌گویم

من اگر بخواهم به این سؤال پاسخ دقیقی بدهم، خواهم گفت: **کارکرد اصلی برنامهٔ درسی هستهٔ مشترک[1]، مفهوم مشترک[2] و زبان مشترک[3] است؛** یعنی اشتراک در لفظ و معنا و اشتراک در فهم و ادراک مسائل مورد نظر، دربارهٔ چیزی که من به آن عمل صحیح آموزشی[4] می‌گویم.

حالا ببینیم این عمل صحیح آموزشی اساساً چیست. یعنی مجموعه‌ای از چیزهای خوب[5]. در واقع، در چنین مفهومی یک بسته شامل هدف، محتوا و روش‌های اجرا و ارزشیابی اثربخش مورد نظر است. حالا این چیزهای خوب چیست؟ این است که من کجا بنشینم؛ اینکه چه کسی مقابل من باشد؛ اینکه

اســـم من معلم باشد یا کســـی که مقابل من می‌نشیند دانش‌آموز باشد یا نه، بر عکس! اینکه بین ما چه بسته‌ای از مواد آموزشی باشد و اینکه این بسته از مواد آموزشی را چه کســـی، کجا و بر چه مبنایی سازماندهی کند؛ اینکه هدف‌های اصلی و آنچه ما در مدرسه و کلاس درس بر اساس آن عمل می‌کنیم، کدام‌اند و قرار اســـت ما را به کجا برســـانند؛ این‌ها را چه کســـی، در کجا و چرا تهیه می‌کنـــد؛ اینکه فناوری‌هایی که بین این‌ها جریان دارد چه کیفیت و اثری دارد و از ترکیب آن‌ها چه اطلاعاتی و با چه ترکیب و کیفیتی ظاهر می‌شـــود و در مجموع، این اطلاعات قرار اســـت ما را به چه هدفی برسانند. حالا این عمل‌ها با چه روش‌ها و تکنیک‌هایی باید انجام شـــوند که اثربخش باشـــند؟ چرا باید در موضوعی خاص از فلان تکنیک اســـتفاده کنیم و یا احیاناً اســـتفاده نکنیم؟ چه کســـی و در کجا و بر چه مبنایی آن را تجویز کرده اســـت؟ آیا فقط گرانی و ارزانی آن باعث تجویز چنین نســـخه‌ای شـــده اســـت؟ آیا آدم‌هایی که این هدف‌ها را مشـــخص کرده‌اند، می‌آیند و ارزیابی می‌کنند و تشخیص می‌دهند که ما کجای کاریم (چیزی که ما بدان ارزشـــیابی می‌گوییم)؟ اساساً این کار با چه کیفیتی انجام می‌شـــود و اگر جاهایی خالی وجود داشـــت که انجام نشده بود، چه کسی اتقان پیدا می‌کند و با چه ضریب اطمینانی مثلاً می‌گوید که ۶۰ درصد هدف‌های ما تحقق نیافته است؟

حالا پشت سر این فرایند، قطار بعدی که می‌رسد آیا این ۶۰ درصد جامانده از هدف را ســـوار می‌کند و اساســـاً این خودش چه فرایندی دارد که به هدف برســـیم یا نرسیم و هم‌زمان با این، چه فرایندی کسی را که هدف‌گذاری کرده اســـت قانع می‌کند که هدف‌گذاری‌اش درســـت بوده است یا نه و برای چنین تشخیصی شاخص و ملاک ما چیست؟

این در حالی است که همهٔ این‌ها با مفروضاتی جدید می‌توانند نتایج متفاوتی داشـــته باشند؛ یعنی شـــما فرض می‌کنید که معلم عامل یادگیری است. با این تعبیر که تـــا حدودی با هدف‌ها می‌خواند ـ چیدمان‌ها و ابزارهای ارزشـــیابی

درست است، ولی این تلقی که بین همهٔ ما وجود دارد که به جای اینکه برنامه را کامل کنیم، کتاب را تمام می‌کنیم، ممکن است مشکل‌آفرین باشد. یعنی ما وقتی کتاب را تمام می‌کنیم، گمان می‌کنیم یادگیری هم اتفاق افتاده است؛ در حالی که **یادگیری و آموختن با تمام کردن کتاب خیلی تفاوت دارد.** اساساً مطالعه و کتاب خواندن با یادگرفتن متفاوت است؛ همان گونه که Study با Research فرق دارد.

اجمالاً می‌توان گفت که مطالعات برنامهٔ درسی، این مسیر و چرخه‌ها و فرایندهای هم‌زمانی را که با هم عمل می‌کنند، برای ما طراحی می‌کند (و تأکید می‌کنم) که کارکرد اصلی آن هستهٔ مشترک (Common core)، زبان مشترک (Common language) و فهم مشترک (Common sense) است که مثل غضروف‌ها در این شبکه همهٔ اعضا را به هم وصل می‌کند و ارتباط می‌دهد و باعث می‌شود با هم اصطکاک و برخورد پیدا نکنند و تفاهمی ایجاد می‌کند که زبان هم را بهتر بفهمند.

اجمالاً فهم بنده از کارکرد برنامهٔ درسی این است که عرض کردم و می‌توانم بگویم که ما به این معنا در ایران برنامهٔ درسی نداریم. ما فکر می‌کنیم که اگر ۵۰ صفحه مطلب با در نظر گرفتن مجموعه‌ای شاخص‌ها و آرمان‌های انتزاعی بنویسیم، برنامهٔ درسی نوشته‌ایم. کارکرد برنامهٔ درسی ملی[۶] که در همهٔ کشورهای دنیا نوشته می‌شود، همین است که در ذهن وزیر تا دانش‌آموزی در دورافتاده‌ترین نقاط کشور، فهم مشترکی ایجاد می‌شود و به همین جهت است که تشکیلات صنفی معلمان محترم می‌شود و وزیر هم محترم و کارشناس برنامهٔ درسی محترم است و معلم هم محترم، اما وقتی این نباشد، همان اتفاقی می‌افتد که احتمالاً در برخی از نشست‌هایی که در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی برگزار می‌شود می‌بینیم؛ به این معنی که گفته می‌شود کتاب‌های ما اشکال زیادی ندارند و این معلمان ما هستند که مسلط نیستند و اشکال و ضعف دارند. به نظرم این ناسزایی بیش نیست.

همین است که وقتی به مدرسه می‌رویم، معلمان هم می‌گویند: «آقای دکتر، چقدر حرف‌های شـــما دلنشین اســـت، اما این حرف‌ها را به مدیرها بگویید.» که این هم خودش ناســـزایی نارواســـت. این موضوع در سطح اجتماعی هم مطرح است. من وقتی با ادارهٔ آموزش‌وپرورش هم‌صحبت می‌شوم، حرفشان این اســـت که شما این حرف‌ها را به شورای شـــهر بگویید و وقتی مسائل را در شورای شـــهر مطرح می‌کنیم، گفته می‌شود این‌ها حرف‌های خیلی خوبی هســـتند، اما بهتر است آن‌ها را با کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس مطرح کنید که متأسفانه این هم یک ناسزاست. البته این چرخهٔ پاس دادن مسئولیت‌ها همین‌طور دور خودش می‌چرخد.

وقتی برنامهٔ درسی ملی نداریم، همه محترمانه به هم ناسزا می‌گوییم. آدم‌های خوبی داریم، پول زیادی صرف می‌کنیم، اما برنامهٔ درســـی ملی به معنای زبان و فهم مشترک از حداقل‌ها و هستهٔ اصلی که در فرایند تربیت می‌خواهیم، نداریم.

امانی طهرانی:

به نظرم باب خوبی برای بحث گشوده شد. اصولاً عرصهٔ برنامهٔ درسی هم تعیین همین وجوه مشترک اســـت. همهٔ این‌ها هم جلوه‌هایی از یک نظام تصمیم‌گیری برای برنامه‌ریزی درسی اســـت؛ آن هم تصمیم‌گیری برای دیگران. امروز دیگر برنامه‌ریزی درســـی به این مفهومی که ما از آن یاد می‌کنیم، برای یک مدرســـه مطرح نیست و ما داریم این موضوع را در سطوح بالاتری مطرح می‌کنیم.

اگـــر بخواهیم این نظام تصمیم‌گیری را فارغ از ایران و با نگاهی جهانی ببینیم، سابقهٔ این کار حداکثر صد سال است. شـــما این نظام تصمیم‌گیری و این مدل عمل را چگونه می‌بینید و دربارهٔ نحوهٔ عمل آن و اینکه اساساً موفق بوده است یا نـــه و به ایجاد فضای متّحد و بهبود وضع آموزش‌وپرورش انجامیده یا اوضاع را به نحوی بدتر کرده است، چه نظری دارید؟

سرکارآرانی:

این ســـؤال شما فنی و دقیق است و اگر بخواهم در یک جمله به آن جواب

بدهم، می‌گویم شما سودای چه در سر دارید؟ شما به نظام برنامه‌ریزی درسی می‌گویید نظام تصمیم‌سازی و من هم قبول دارم و نکاتی هم که در پاسخ به سؤال اول گفتم، در قدم به قدم آن صدها تصمیم مستتر است. حالا ممکن است کارشناسی باشد یا نباشد و یا اثربخش باشد و یا نباشد، ولی مسئلهٔ مهم‌تر این است که این قایق کجا می‌خواهد برود. تکلیف این موضوع چندان معلوم نیست. به‌علاوه، ما نمی‌دانیم دقیقاً کجا ایستاده‌ایم. شما از ایمان شفاف‌تر، نزد خود چه دارید؟ ایمان هم در صورتی که شما سودایی داشته باشید، به یاری‌تان می‌آید؛ هم شما را به چاه می‌برد و هم از چاه بیرون می‌آورد. شما به دنبال چه هستید؟

پس حرف من این است که بله، به زعم شما نظام برنامهٔ درسی فرایند تصمیم‌سازی است، ولی **شما چه سودایی در سر دارید** که می‌خواهید در این فرایند آن را به منصهٔ ظهور برسانید؟

من با شما موافقم که نظام برنامهٔ درسی، نظام تصمیم‌سازی است و زبان مشترک و فهم مشترک ایجاد می‌کند، ولی اعتقاد دارم که این برنامه و نظام برنامه‌ریزی درسی مانند ریسمانی است که شما اگر ندانید با آن می‌خواهید از چاه بیرون بیایید و یا در چاه فرو بروید، نقش چندانی در تصمیم‌گیری درست و یا غلط شما نخواهد داشت.

امانی طهرانی:

به نظرم پله‌ها دارد خوب پیموده می‌شود. حالا شما به عنوان کسی که از بالا به موضوع نگاه می‌کنید، همین سودا را که یک عده‌ای آمده‌اند و دارند برای عدهٔ دیگری تصمیم می‌گیرند و حداقل نتایج ۴۰ تا ۵۰ سال این عمل آن‌ها پیش چشم ماست، قضاوت کنید و بگویید که نظرتان دربارهٔ این تجربه و سوداهای آن چیست؟ این سوداها بشر را به کجا می‌برد؟

سرکارآرانی:

این هم سؤال خوبی است. اگر دغدغهٔ شما ایران است، باید بحث سودا را

کارکرد برنامهٔ ملی همین است که در ذهن وزیر تا دانش‌آموزی در دورافتاده‌ترین نقاط کشور فهم مشترکی ایجاد می‌شود و به همین جهت است که تشکیلات صنفی معلمان محترم می‌شود، وزیر هم محترم و کارشناس برنامهٔ درسی محترم است و معلم هم محترم

کمی بعد مورد بررسی قرار دهیم، اما اگر مثلاً به ژاپن نگاه کنیم، در هر ده سال این سوداها بازنگری می‌شوند و به دنبال آن، برنامهٔ درسی ملی بهسازی می‌شود. یعنی وقتی مطرح می‌شود که ژاپن هر ده سال برنامهٔ درسی ملی خود را بازسازی می‌کند؛ یعنی سوداهای خود را بازنگری می‌کند. البته این بدان مفهوم نیست که دارد قایقش را که همان نظام تصمیم‌سازی است، عوض می‌کند، نه! همان قایق را نیز بر اساس سوداهایی که دارد متناسب‌سازی و نوسازی می‌کند؛ متناسب با نیازهای اقتصادی و اجتماعی خود. در دوران جذب و هضم دانش نیاز به مهارت‌های کسب و جست‌وجوی دانش دارد. در دورهٔ بعد به توانایی تولید و کشف دانش نیاز دارد و در دورهٔ بعدی نیازمند تمرین مهارت‌های تعامل و تبادل اندیشه و تجربه‌ها و فناوری‌ها برای پژوهش‌های کلان بین‌المللی و مشارکت در تولید فناوری‌های نوین است و البته نیاز به ماندگاری در فرایند توسعه دارد- بخوانید توسعهٔ پایدار.

پس سؤال این است که این سودا چگونه به اجماعی حداقلی رسیده است؟ در بعضی کشورها مثل کرهٔ جنوبی این مسئله با نزاعی پیچیده و پرهزینه اتفاق افتاده است.

کُره پس از جنگ‌های داخلی زیاد به این سودا رسیده است. ژاپنی‌ها هم در یک رقابت نفس‌گیر ژاپن امروز را ساخته‌اند؛ یعنی راه این اجماع حداقلی در ژاپن نیز هموار نبوده است. در سنگاپور و کرهٔ جنوبی و مالزی هم همین‌طور، بعضاً دوره‌هایی از دیکتاتوری صالح نیز تجربه شده است؛ جوامعی چون مالزی و سنگاپور نمونه‌هایی از این تجربه را دارند.

حالا اگر بحث از ایران باشد، شاید بتوان گفت که ما هنوز به دوراهی‌ای که در آنجا سودایمان را انتخاب کنیم نرسیده‌ایم. تردید داریم که دست به انتخاب چنین سودایی بزنیم یا نزنیم و در حال مزه‌مزه کردن این موضوع هستیم. برای مثال، **امنیت را برگزینیم یا آزادی را** و درصورتی که هر دو را با هم می‌خواهیم، چگونه این دو را آشتی دهیم. پرسش آسانی به نظر می‌رسد،

ولی گذشـــت دست‌کم صد ســـال از انقلاب مشـــروطیت و رهروی در این راه ـبه‌سان سعی مروه و صفاـ تجربه‌های بسیاری برای ما به ارمغان آورده است. البته به نظر می‌رسد هر چه هم دیرتر برسیم هزینهٔ آن کمتر است. برای همین، من خیلی آرام بدان می‌اندیشـــم و معتقدم کـــه **صورت‌مسئله هم با آمدن و رفتن دولت‌ها خیلی تغییر نمی‌کند**. حدیث ما مثل یک قطار در حال حرکت و شـــدن است و واقعاً اگر چیزی غیر از آنی که هست شدنی بود، تا حالا شده بود. حالا مسئلهٔ ما این اســـت که اگر این قایق از دوراهی تردید راه بیفتد، نزاع‌ها برای اینکه به کدام سو برویم شروع خواهد شد. این موضوعِ «سطح نزاع» (challenge) که من از آن زیاد سخن می‌گویم، مربوط به همین ماجراست. بخوانید طرح پرسش و جستجوی دانش بـــرای فهم تازه. حالا باید دید که چه مکانیزمـــی برای مدیریت فرهنگی، اجتماعی، سیاسی لازم داریم که بتواند این نزاع‌ها -پرسش و دانش برای فهم تازه و گفتمان اثربخش- را مدیریت کند و سامان دهد که به حداقل اجماع برسیم.

امانی طهرانی:

ما به این کل که نگاه می‌کنیم، به‌خصوص در این ۶۰-۵۰ سال اخیر، می‌بینیم که عده‌ای از افراد که همان تصمیم‌گیرها و یا تصمیم‌سازهای اصلی بوده‌اند و اقتدار و اجازه داشته‌اند- بر اساس سوداهایی که برای نظام آموزشی و رشد بچه‌ها در سر می‌پرورانده‌اند، نسخه‌هایی هم پیچیده‌اند. مثلاً در باب هدف ملاحظه می‌کنیم که یک ســـیر تطوری هســـت، به گونه‌ای که قالب‌های هدف‌نویسی بر محتوای برنامه‌ریزی و سوداهای آنان تأثیر گذاشته است.

نســـخه‌هایی از این جنس که در کل دنیا هم پیچیده شده است، از نگاه شما با وجود تغییرات مســـتمری که دارند، آیا حرکت هوشـــمندانه، روبه‌جلو و باحساب‌وکتاب و امیدبخشی را در نظرگاه ما قرار داده‌اند؟

این روند کلی را چگونه می‌بینید؟ آیا مردم جهان و انســـان‌ها می‌توانند به این جامعهٔ آموزشـــگران تکیه کنند و بگویند این‌ها ما را به خوب جایی می‌برند. ما بچه‌هایمان را دودستی تقدیم این‌ها کرده‌ایم و در جامعهٔ آموزش‌وپرورش جهانی

این‌ها خوب جلو می‌روند. آیا اصلاً این خودش می‌داند کجا می‌خواهد برود؟

سرکارآرانی:

در این فرایند تحول ما همواره یا در پشت‌بام هستیم یا در کوچه. وقتی دائم داریم بالا و پایین می‌رویم، نمی‌شـــود به سؤال شما جواب درستی بدهیم. ما وقتی بالای بام هستیم می‌توانیم ببینیم و بگوییم فلانی راست رفت، چپ رفت، گم شـــد و یا مسیرش را پیدا کرد، اما وقتی خودمان توی کوچه هستیم، امکان چنین قضاوتی نیســـت و اگر هم قضاوت کنیم بر اساس حدس و گمان است و چه بسا نادرست خواهد بود.

پس ما دائماً بین کوچه و بام در حال رفت‌وآمدیم و مشکل هم به جای خود باقی اســـت. به‌همین دلیل، گفتم که مشکل اساسی‌تر ما این است که نمی‌دانیم اساساً در کجا هستیم و درکجا ایستاده‌ایم!

در همایش تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان (اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۴) از من پرسیدند که ما حالا در کجا ایستاده‌ایم، و من **پاسخ دادم که ما در «تونل اغراق» ایستاده‌ایم**.

همین اســـت که به آقای دکتر امانی می‌گویم شـــما یا باید از بالای پشت‌بام بپرسید یا از پایین، تا بشود به این سؤال پاسخ درستی داد.

در اینجـــا اجازه بدهید اشـــارهٔ عینی‌تری کنم. در این صد ســـال در ایران ما مرتب از خودمان و پیشـــرفت و بالندگـــی یا آبادی و آزادی و قدرت و خیلی چیزهای دیگر گفته‌ایم، ولی کسی پیدا نمی‌شود که بتواند بگوید ایران کشوری توسعه‌یافته است. دقیقاً عرض من این است که ما به چنین زبان و فهم مشترکی نیاز داریم؛ البته اگر بخواهیم روی توسعه را ببینیم.

در عوض، در این صد سال هم مدام می‌شنویم که ایران در شرایط حساسی به سر می‌برد. دست‌کم از وقتی که شما در ایران رادیو دارید، هر وقت پیچش را بـــاز می‌کنید می‌گوید **ایران در شـــرایط حساسی به سر می‌برد**. این همان ســـعی بین صفا و مروه امنیت و آزادی یا مقوله‌هایی از این دســـت است که پارادوکسیکال است و من به آن‌ها اشاره کردم.

مشکل این است که ما آدم‌های کوتاه‌مدت هستیم؛ مدام می‌گوییم زمان نداریم. در حالی که درهمان لحظه زمان دارد سپری می‌شود و ما از آن غافلیم

از یک طرف خود را با تاریخ غنی و توانمندی‌های بسیار، استوار ارزیابی می‌کنید و از طرف دیگر، کشور را در معرض تهدید می‌دانید. در واقع، پایداری وضع موجود را در معرض تهدید می‌بینید و به‌اصطلاح، احساس عدم پایداری[۷] می‌کنید.

از بالا که نگاه می‌کنیم، در واقع نگاهی تاریخی داریم و لنزمان هم لنزی مناسب برای نگاه به تحولات تاریخی است. به این معنی که سیر تحول نظریه‌های برنامه‌های درسی را مرور می‌کنیم و تأثیر آن‌ها را واکاوی می‌کنیم.

از پایین که نگاه می‌کنیم، میزان تأثیر این نظریه‌ها را که زمینه و شرایط تولید و ترویج متفاوتی هم داشته‌اند بازبینی می‌کنیم.

من تلویحاً اشاره کردم که تا دیروز می‌گفتیم آن که ایستاده معلم است و آن که نشسته دانش‌آموز است، ولی الآن می‌گوییم جای این دو عوض شده است؛ معلم باید بنشیند و دانش‌آموز باید بایستد و فعالانه بیاموزد؛ در حالی که ما مثلاً در سال‌ها پیش یادگیری فعال[۸] را تنها یک تکنیک می‌دانستیم و اکنون خود آموزش مشارکتی یک فلسفهٔ جدی آموزشی شده است.

امانی طهرانی:

سؤال من این است که آیا شما دربارهٔ خود این تغییرات قضاوتی دارید؟

سرکارآرانی:

این شما هستید که باید تصمیم بگیرید که می‌خواهید از چه لنزی استفاده کنید و چه سودایی دارید؟ نه، در نگاه تاریخی ما قضاوت نمی‌کنیم. البته من شخصاً تحلیل دارم و تحلیل من این است که ما اصلاً دربارهٔ اینکه کدام‌یک از این‌ها خوب و کدام‌یک بد است، بحثی نداریم. این‌ها مثل پله‌های بام هستند؛ یعنی شما قبلاً جزئی می‌دیدی، ولی وقتی از پشت بام می‌بینی، اصلاً لنز و جهت شما عوض می‌شود.

نکتهٔ مهم‌تر هم این است که این موضوع خطی نیست؛ بنابراین، برنامهٔ

درســـی ژاپن در جاهایی افت‌ها و در جاهای دیگـــر خیزهایی دارد. مثل نوار قلب که در آن خطوط نوســـان دارند و همین حرکت و نوســـان، حیات آن را تضمین می‌کند. اگر این خطوط که پایین و بالا می‌روند صاف شـــدند، نشـــان مرگ یک سیستم است.

امانی طهرانی:

معنای این سخن این اســـت که مخاطبان می‌توانند در این‌باره که ما فرایند را درست طی می‌کنیم، به ما اعتماد کنند؟

سرکارآرانی:

آهان! حالا ســـؤال پیدا شـــد. این نکته همان لنزی اســـت که از آن صحبت کردیم. ســـر کلاس درس من می‌گویم آمـــوزش یعنی اینکه به من اعتماد کن. فکـــر نکن؛ چون من به جای تو فکر همه جایش را کرده‌ام؛ در حالی که چنین رویکردی اثربخش نیســـت. ژاپنی‌ها این‌طور نـــگاه نمی‌کنند. در کره، مالزی، چین و سنگاپور هم چنین چیزی نبوده است. عرض کردم نسخه ندارد. شدنی اســـت و در یک رقابت نفس‌گیر پیدایش می‌شـــود. **داستان سیمرغ است از *منطق‌الطیر* عطار!**

بگذارید روشـــن‌تر بگویم؛ اساســـاً چنین نبوده که *ماهاتیر محمد* برای مردم مالزی نازل شـــده باشـــد تا آن‌ها را به جایگاه امروزین برساند. این‌گونه نبوده است و آن‌ها هر روز با چالشی روبه‌رو بوده‌اند. در این میان، ماهاتیر محمد هم پیدا شده و نقش پیشرو را یافته است. این همان قصهٔ سیمرغ خودمان است که در آن، سیمرغ همان سی مرغی هستند که در پایان سفر باقی می‌مانند.

صدهزاران طفل سر ببریده شد
تا کلیم‌الله صاحب‌دیده شد

امانی تهرانی:

همین نکته و نوع نگاه به معلم و دانش‌آموز، خودش یک نســـخه است و این نگاه، خودش دارد تأثیر می‌گذارد!

سرکارآرانی:

نه، نگاه من این نیســـت. من این موضوع را در پاســـخ به مسئله‌ای که شما همواره به عنوان اعتماد مطرح می‌کنید، می‌گویم. یعنی شـــما تصور می‌کنید که پنج نفر آمده‌اند و ایســـتاده‌اند و همهٔ مردم به این پنج نفر اعتماد کرده‌اند. پس ما همه می‌رویم بخوابیم تا آن‌ها همهٔ کارها را درست کنند. این شدنی نیست!

امانی طهرانی:

این قبول، اما این را هم گفته‌ایم که نظام برنامهٔ درســـی یک نظام تصمیم‌گیری است. این نظام تصمیم‌گیری یعنی یک عده‌ای برای آن هستهٔ مشترک (Common core) تصمیم می‌گیرند و اگر آن حداقل اجماع هم به وجود نیاید که دیگر یک چیز مشترک نیســـت. در عین حال، این کسانی که دارند تصمیم می‌گیرند، مدام حرفشان را عوض می‌کنند که این حرف عوض کردن نوعی بی‌اعتمادی بین آنان به وجود می‌آورد؛ مگر بگوییم که وقتی از بالا نگاه می‌کنیم، در این اندیشه‌ایم که این‌ها براساس یک نقشهٔ خوب جاده را می‌چینند و جلو می‌روند.

سرکارآرانی:

بله! بعضی از تفاوت‌های ما با ژاپن هم احتمالاً در همین یک جمله است که فکر می‌کنیم این‌ها خوب پیش می‌روند؛ پس حرف نزنیم و بگذاریم کارشان را بکنند. فرق این است که ما نظام تصمیم‌گیری نحیفی داریم. چه بسا راه‌حل‌های ایـــن فرایند ضعیف هم تکرار تجربه‌ها و ارائهٔ راه‌حل‌هایی اســـت که خود به مسئلهٔ فردا تبدیل می‌شـــوند؛ در صورتی که آن‌ها صحنه‌پردازی دیگری برای تصمیم‌سازی دارند. شـــما هنوز در ذهنتان احتمالاً این است که آدم‌هایی قرار اســـت ما را به رستگاری و توسعه برســـانند؛ پس برویم بخوابیم تا این اتفاق بیفتـــد. در صورتی که این‌طور نیســـت. تجربهٔ آلمان، ژاپـــن و کرهٔ جنوبی و بسیاری از مناطق متحول‌شده در آسیای جنوب شرقی پیش روی ماست. البته قابل فهم اســـت که بعضی می‌گویند ما زمان نداریم، ولی نه، این‌طور نیســـت. مشـــکل این است که ما جامعهٔ کوتاه‌مدت هستیم؛ مدام می‌گوییم زمان نداریم.

در حالـــی که درهمین لحظه‌ها زمان دارد ســـپری می‌شـــود و ما از آن غافلیم. چون عموماً در شرایط حساس به سر می‌بریم. البته بعضی وقت‌ها واقعاً به سر می‌بریم، ولی تصور طولانی‌مدت آن ما را از اندیشـــهٔ عمیق طرح پرسش‌های چالشی و جستجوی دانش برای فهم اثربخش و دوراندیشی دقیق باز می‌دارد. ایـــن را هم اضافه کنم که در همه حال، گامی بـــه پیش می‌نهیم، می‌آموزیم و تجربه به دســـت می‌آوریم. یاد می‌گیریم صورت‌بندی بهتری از پرســـش‌ها به دست بدهیم، راه‌حل‌های متنوعی را به رسمیت بشناسیم و امکان آزمون آن‌ها را فراهم کنیم. البته شاید شما باز بفرمایید وقت نداریم یا بفرمایید:

می‌رسد! اما به این بیمار کی خواهد رسید!

این را دیگر بنده نمی‌دانم. خبر از سحر ندارم! آنچه می‌دانم این است که این فرایند «شـــدن» است؛ زمان‌بر است و به حداقلی از اجماع نیاز دارد تا **واگن‌ها شورش نکنند!** در غیاب این اجماعی حداقلی، واگن‌ها شورش خواهند کرد و ایران در صد سال گذشته، تجربه‌هایی از این دست دارد.

حشمتی:

مگر غیر این است که ما باید به این نظام تصمیم‌سازی اعتماد کنیم!

سرکارآرانی:

ابتدا باید به خودمان اعتماد کنیم و نظام تصمیم‌ســـازی را هم با تیزبینی زیر نظر داشـــته باشـــیم و نقد کنیم؛ برای اینکه فربه‌تر و توانمندتر و در عین حال چابک‌تر و کم‌هزینه‌تر شود. **تا پنداشتی از واقعیت را به جای واقعیت قرار ندهد.**

امانی طهرانی:

تأکید من روی همان مســـائل آموزش‌وپرورش اســـت و اگر هم قرار است به مسائل دیگر نگاهی بیفکنیم، از همین منظر باشد.

سرکارآرانی:

دقیقاً! بنابراین، هر معلم برای پرســـش آقای امانی یک عنصر تصمیم‌سازی اســـت. احتمالاً در مســـائل چالش‌برانگیز نقطهٔ کور این اســـت که ما چگونه

می‌توانیم به یک اجماع حداقلی برسیم تا وقتی برنامه را ارائه می‌دهیم، به حداقلی از هدف دست یابیم و با کارگزاران آموزشی تعامل داشته باشیم و حمایت حداقلی را برای اجرا داشته باشیم و مسئولیت‌های اجتماعی را پاس‌کاری نکنیم.

امانی طهرانی:

حالا سؤال من این است که آن سودا در سطح کلی جهان چیست؟

سرکارآرانی:

دریک جملهٔ کوتاه، آن **سودا در جهان امروز «کاهش آلام بشر» است.**

در جهان امروز، هدف را در آسمان و پیش خورشید نمی‌گذارند که کسی دستش بدان نرسد؛ نه برای فهم مشترک، نه برای عمل مشترک، نه برای ارزشیابی عینی. یعنی طوری هدف‌گذاری می‌کنند که قابل فهم و دسترسی و بررسی باشد.

امانی طهرانی:

در فضای جدیدی که در پانزده سال اخیر برقرار شده و هرگز هم این‌گونه نبوده است، فضای ارتباطی خاصی بر همهٔ جوامع حاکم شده و به‌ویژه نسل جوان دارد با این فضا به طور جدی مأنوس می‌شود. در این فضا، آن دغدغه‌های اصلی، درماندگی‌های مهم، ابهامات جدی و چالش‌های اصلی جامعهٔ آموزشگران و همان تصمیم‌گیرندگان در برنامه‌ریزی درسی را -که آن نسخه‌پیچی‌ها را دارند انجام می‌دهند- در کجا می‌بینید؟

سرکارآرانی:

فرایند تصمیم‌سازی در برنامهٔ درسی ملی، بیشتر تخت می‌شود؛ به این معنی که سلسله‌مراتب کاهش می‌یابد و روند تصمیم‌سازی از پایین به بالا بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. صداها شنیده می‌شود؛ بچه‌ها می‌توانند نق بزنند، مادرها امکان و راه ارتباطی نظام‌داری برای انتقال این نق‌ها به مدرسه دارند، مدرسه در جلسات هفتگی خود آن‌ها را مطرح می‌کند و معلم هم می‌شنود.

فرایند تصمیم‌سازی در برنامهٔ درسی ملی، بیشتر تخت می‌شود؛ به این معنی که سلسله مراتب کاهش می‌یابد و روند تصمیم‌سازی از پایین به بالا بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد

معلم هم کانال‌های خاص خودش را دارد و این موضوع را در جلسات هفتگی و شـــورای معلمان با مدیر مطرح می‌کند. در ادامـــه، مدیر هم این موضوع را در جلســـهٔ هفتگی شورای مدیران بازگو می‌کند و این موضوع همچنان پله‌پله انتقال پیدا می‌کند تا به وزارت‌خانه و وزیر برســـد و این می‌شود مسیر شنوایی فعال و فراهم‌ســـازی امکان مشارکت در تصمیم‌ســـازی، زبان و فهم و عمل مشترک.

امانی طهرانی:

پیش‌بینی شما نسبت به آیندهٔ این وضعیت آموزش‌وپرورش در جهان چیست؟ واقعاً جهان دارد به کجا می‌رود؟

سرکارآرانی:

جهت‌ها و حرکت‌ها پارادوکسیکال و متنوع‌اند.

اول؛ نظام‌های آموزشی متمرکز به ســـوی عدم تمرکز و نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز به ســـوی تمرکز میل دارند و حرکت می‌کنند؛ یعنی ژاپنِ به‌شدت متمرکز، به ســـوی عدم تمرکز پیش می‌رود و آمریکا و اســـترالیای غیرمتمرکز به سوی تمرکز، یا دست‌کم چیزی شـــبیه توافق روی هسته‌های اصلی برنامه درسی گام برمی‌دارند.

دوم؛ تأکید از معلم[9] به سوی معلمی[10] است؛ یعنی درک عمیق‌تر فرایندها و حرکت و از یادگیرنده[11] به ســـوی یادگیری[12]، و ترویج روش‌های اثربخش‌تر یادگیری مثل یادگیری فعال.

سوم؛ ســـومین جهت معلمی و تدریس را متناســـب با نیـــاز تغییر دادن[13] و یادگیری را اختصاصی یا فردی کردن[14] اســـت؛ یعنی نظام تصمیم‌ســـازی در برنامه‌ریزی درســـی به دنبال طراحی فرصت‌های یادگیری اســـت که به نیازها و توانایی‌های شـــرکت‌کنندگان توجه داشته باشـــد و فردی‌سازیِ یادگیری را سرلوحهٔ کار خود قرار دهد.

چهارم؛ حرکت از خودآرایی یا بزک اجتماعی[15] به تعامل اجتماعی[16]؛ یعنی

ما می‌خواهیم با روش‌های کهنه مسئله‌های نو را حل کنیم و این البته دشوار است. ما اصرار داریم که ساختارهای کهنه بمانند و همهٔ چیزهای نو را هم طالبیم و البته تحقّق این امر دشوار و پرهزینه است

فهم درست نسخه‌های جهانی و تلاش برای خلق نوآوری‌های محلی. گذر از تمشیت زیرکانهٔ امور و حرکت به سوی ترویج بصیرت نظری و نگاه فرهنگی به امـــور تربیتی، یادگیری اثربخـــش و دانش نافع، و تأکید بیشـــتر بر تمرین توانایی‌های لازم برای به کار بردن دانش.

زیرکی بفروش و حیرانی بخر

زیرکی ظنّ است و حیرانی، نظر

پنجم؛ حرکت از صرف درســـت بودن[۱۷] به درســـت عمل کـــردن[۱۸]؛ به این معنی که توانایـــی و انجام عمل صالح هم‌وزن صالح بـــودن مورد توجه قرار می‌گیرد. آزمون پیزای بعدی به نحوی طراحی شـــده اســـت که بیش از آنکه دانسته‌های دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کند، این نکته را ارزیابی خواهد کرد که دانش‌آموزان واقعاً با آنچه می‌دانند چه کاری می‌توانند انجام دهند.

ششم؛ از مدیریت آموزشی و صرفاً توجه به سلسله مراتب اقتدار و نظارت برای تمشـــیت امور، به رهبری آموزشی و توجه بیشتر به حمایت، مشارکت، تشویق، رهبری و تسهیل‌کنندگی روند امور.

هفتم؛ از هم‌ســـو، همگانی و عمومی[۱۹] کردن همه چیز و همه کس به معنی همسان‌ســـازی، به ســـمت تنوع و چندگونگی[۲۰] به معنای به رسمیت شناختن گوناگونی‌هـــا و مهم‌تر از آن، فرصت تلقی کردن تنوع‌ها و نه تهدید دانســـتن آن‌ها.

کوکاکولا و مک دونالد نمونه‌های رایج همسان‌ســـازی است. برابرسازی و یکسان‌سازی متفاوت با عدالت است که تنوع و گوناگونی‌ها و توانمندی‌ها را به رسمیت می‌شناسد.

هشـــتم؛ تغییر نظرگاه پژوهش‌های تربیتی[۲۱] ازســـاختن تئوری برای عمل[۲۲] به ساختن تئوری در متن عمل[۲۳]؛ از پژوهش دربارهٔ عمل[۲۴] به پژوهش در متن عمل[۲۵].

نهم؛ توجه ویژه به تربیت پیش از دبســـتان و سرمایه‌گذاری برای غنی‌سازی محیط‌های تربیتی سال‌های آموزش رسمی دورهٔ ابتدایی.

دهم؛ حرکت از برنامه‌ریزی درسی تکلیف‌اندیش (وظیفه‌مدار)[۲۶] به طراحی برنامهٔ درسی با تأکید بر حقوق فردی، حق‌اندیش (حقوق‌مدار)[۲۷].

امانی طهرانی:

در دوره‌های تاریخی همیشه دوره‌های ثبات و آرامش هست که در آن‌ها قابلیت پیش‌بینی وجود دارد، اما در دوره‌هایی این‌گونه نیست و آن‌ها دوره‌های انقلاب محسوب می‌شوند. با توجه به این موضوع، حس می‌کنید که آموزش‌وپرورش در حال حاضر در دنیا در دورهٔ انقلاب‌هاست که آیندهٔ آن‌ها غیرقابل پیش‌بینی است یا دورهٔ ثبات را طی می‌کند؟

سرکارآرانی:

اتفاقاً یکی از جهت‌ها و حرکت‌های پیچیده که در پرسش قبل می‌توانست مطرح شود، این است که ما در این دوره از روشنایی‌ها به سایه‌ها و از شفافیت به ابهام می‌رویم؛ یعنی اگر در چهارراه قبلی ۷۰ ابهام وجود داشت در چهارراه بعدی و در آینده ۷۵ ابهام داریم. پس مسائل ما روزبه‌روز زیادتر می‌شود و این چهارراه‌ها به پنج‌راه و شش‌راه‌های ابهام و سایه بیشتر افزایش می‌یابد.

دلیل این امر شاید این است که ما می‌خواهیم با روش‌های کهنه مسئله‌های نو را حل کنیم و این البته دشوار است. ما اصرار داریم که ساختارهای کهنه بمانند و همهٔ چیزهای نو را هم طالبیم و البته تحقّق این امر دشوار و پرهزینه است. **کهنه بیرون کن گرت میل نوی است!**

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشارکت محمود امانی طهرانی (مدیرکل دفتر تألیف کتاب‌های درسی، دکترای برنامه‌ریزی درسی و متخصص آموزش علوم)، محمدرضا حشمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقی و سردبیر رشد معلم)، محمد دشتی (کارشناس ارشد تعلیم و تربیت)، طاهره رستگار (کارشناس ارشد مهندسی مکانیک و شیمی و عضو هیئت علمی دانشگاه علم و صنعت و متخصص آموزش علوم) و محبت‌اله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام گرفت.

پی‌نوشت‌ها:

1. common core
2. common sense
3. Common language
4. Pedagogical Correctness
5. A Set of good things
6. National Curriculum
7. Unstable ness
8. Active Learning
9. Teacher
10. Teaching
11. Learner
12. Learning
13. Customized Teaching
14. Personalized Learning
15. Social Makeup
16. Social Interaction
17. To be right
18. To do right
19. Universal
20. Diversity
21. Changing landscape of educational research
22. Theory for practice
23. Theory in practice
24. Research on practice
25. Research in practice
26. Assignment-oriented Curriculum
27. Right-oriented Curriculum

وقتی نقطهٔ عزیمت مشخص نیست، سودای ما چه می‌تواند باشد؟

گفت‌وگوی ششم

موضوع: آموزش و توسعه

اشاره:

قطار توسعهٔ جامعه در چه مسیری به مقصود و هدفی که برای آن در نظر گرفته شده است، می‌رسد. از نگاه دو صاحب‌نظر حوزهٔ آموزش و توسعه، یعنی مهندس عبدالحسین نفیسی و محمدرضا سرکارآرانی، توسعه زمانی اتفاق می‌افتد که جوامع بتوانند از امکاناتی که در محیط اطراف آنان وجود دارد، به بهترین شکل ممکن و با خردورزی و هوشمندی و خلاقیت -که هدف همهٔ انسان‌های آرمان‌خواه است- استفاده کنند. این ایدهٔ مشترک در گفت‌وگوی پیش رو و با حضور برخی معلمان. کارشناسان آموزشی و تربیتی مرور شده است.

همتی:

سال گذشته که مقدمات جلسه‌های گفت‌وگو را فراهم می‌کردیم، آقای سرکارآرانی پیشنهاد کردند که یکی از محورهای گفت‌وگو، آموزش و توسعه باشد. مهمان ویژهٔ این جلسه جناب آقای مهندس نفیسی هستند. آقای سرکارآرانی بفرمایید.

سرکارآرانی:

امروز من بیشتر مایلم پای صحبت‌های آقای مهندس نفیسی بنشینیم و من هم خاطرات نوجوانی و جوانی خودم را مرور کنم. خوب خاطرم هست اولین باری که به سازمان برنامه و بودجه رفتم، ۱۹ سالم بود و ابهت سازمان و در ورودی آن از سمت میدان بهارستان مرا

مبهوت خود کرد. همان سال‌ها آقای مهندس نفیسی را که محل کارشان طبقهٔ دوم بود و در اتاق بزرگی که در سمت راست سالن قرار داشت، می‌دیدیم. من به اقتصاد علاقه داشتم و آموزش را هم دوست داشتم و بیشتر وقتم یا در این سازمان و یا در دفتر یونسکو می‌گذشت. با استفاده از اسنادی که در آن دفتر بود، وضعیت آموزش و معلمان و یا توسعهٔ انسانی را در کشورهای مختلف مقایسه می‌کردم؛ چون هنوز شاخص‌های اندازه‌گیری توسعهٔ انسانی در ایران مطرح نبود و بالطبع، داده‌های زیادی هم در این زمینه وجود نداشت. من به دلیل علاقهٔ شخصی پیگیر این مسائل بودم. در دل ما ایرانی‌ها غمی عمیق نشسته است. این غم که ما را بیچاره کرده، همان غم عقب‌ماندگی است. کوچک و بزرگ ما هم این غم را در دل دارد و وقتی صحبت از سودا می‌شود، شاید یکی از سوداهای ما رهایی از این غم باشد که راهش رسیدن به توسعه است.

در دل ما ایرانی‌ها غمی عمیق نشسته است. این غم که ما را بیچاره کرده، همان غم عقب‌ماندگی است. کوچک و بزرگ ما هم این غم را در دل دارد و وقتی صحبت از سودا می‌شود، شاید یکی از سوداهای ما رهایی از این غم باشد که راهش رسیدن به توسعه است

این غصه، غصهٔ ریشه‌داری است و همان سال‌ها احساس می‌کردم که در دل من هم هست. من دانشجوی سال‌های ابتدایی بودم؛ مربی تربیتی هم بودم که به تهران آمده بودم و دوست داشتم بدانم ریشه‌های این عقب‌ماندگی را، و در این میان، مدام کشورها را با هم مقایسه می‌کردم. از ژاپن می‌خواندم و به فکر فرو می‌رفتم. در نهایت هم همین غصه موجب شد که برویم و ببینیم دیگر کشورها در این زمینه چه کار کرده‌اند و در همین زمینه پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشدم دربارهٔ ژاپن بود. علتش هم این بود که کتاب‌های مرحوم دکتر محمدعلی طوسی را می‌خواندم و ایشان هم بحث‌هایی در این زمینه داشت. گزارش‌های سازمان برنامه را هم می‌خواندم و گاهی هم خدمت آقای مهندس نفیسی می‌رسیدم. حالا وقتی آن روزها یادم می‌آید گریه‌ام می‌گیرد؛ روزهایی که یک بچه‌شهرستانی مثل من که حتی فارسی را با گویش تهرانی سلیس صحبت نمی‌کرد و برای اولین بار از گوشهٔ کویر به تهران آمده بود- پای صحبت و درس بزرگان

می‌نشســـت و آن‌ها هم انصافاً تحویلش می‌گرفتند. آن روزها اصلاً آرامش نداشتم و مرتب سر توی این اداره و آن سازمان و این کتابخانه و آن آرشیو می‌کردم تا دغدغهٔ ذهنی‌ام را به یک مسئلهٔ پژوهشی تبدیل کنم.

آن ســـال‌ها خوابگاه ما در همین خیابان کریم‌خان زند بود (ابتدای خردمند جنوبـــی) و یکی از جایی‌هایی هم که زیاد می‌آمدم، ســـازمان پژوهش بود. از تابلو «ســـازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» خوشم می‌آمد. هر روز صبح باید از جلو ســـازمان رد می‌شـــدم تا به ابتدای خیابان ســـپهبد قرنی بروم و با اتوبوســـی که از توپخانه می‌آمد، خود را به تجریش و نهایتاً به دانشگاه شهید بهشتی در اوین برسانم.

به هر حال، از آن روزها سال‌ها گذشته، ولی هنوز غصهٔ توسعه‌نیافتگی ایران با ماست. توســـعهٔ پایدار[1] کلیدواژه‌ای است که در کشـــورهای پیشرفته رایج است؛ در حالی که احتمالاً داستان توسعه‌نیافتگی ما ادامه خواهد یافت! این که این امر تا چه زمانی ادامه می‌یابد نیز روشـــن نیست یا دست‌کم اجماع دربارهٔ راه‌های برون‌رفت از آن نداریم.

وقتی در مقطع کارشناســـی ارشـــد پایان‌نامه‌ام تمام شد، احساس کردم ژاپن می‌تواند در زمینهٔ توســـعه ایده‌هایی به ما بدهد و مورد خوبی برای یادگرفتن باشـــد. در این خصوص، گزارش‌های آقای مهندس نفیسی از استرالیا و ژاپن خیلی به من کمک کرد.

همهٔ این موارد را گفتم تا بازگو کنم که من برای توســـعه به ســـراغ آموزش رفتم. دلیلش هم این بود که در دورهٔ کارشناسی ارشد به این نتیجه رسیده بودم که اثربخش‌ترین راه برای توسعه، تربیت آدمیان است. ما هم در ایران از آنچه آدام اسمیت و دیگر نظریه‌پردازان توسعه گفته‌اند سهمی داریم. ولی در عرض این ده‌ها سال، کسی ادعا نکرده است که ما توسعه یافته‌ایم.

بنابراین، من به ســـراغ رشتهٔ اقتصاد نرفتم و مســـتقیماً رشتهٔ علوم تربیتی را انتخاب کردم. رتبهٔ قبولی‌ام در آزمون سراســـری زیر صد بود و اگر در اقتصاد

هم می‌خواستم ادامهٔ تحصیل دهم، قبول می‌شدم.

آن وقت‌ها آقای دکتر عظیمی در ایران نبودند و من ارتباطی با ایشان نداشتم، اما زمانی‌که از تحصیل در خارج برگشـــتند و به ســـازمان برنامه آمدند، گاهی توفیق داشتم خدمت ایشان برسم.

زنده‌یاد دکتر عظیمی در نگاه و لحن و تحلیل، خیلی از اساتید ما جلوتر بود. همدمی و همراهی و هم‌کلامی با ایشـــان در من خیلی مؤثر افتاد. برای همین، کتاب *آموزش و توســـعه* را به ایشان تقدیم کرده‌ام. این نگاه و همدمی به من کمک کرد تا راه را اشتباهی نروم. البته من ابتدا فکر می‌کردم که اشتباه می‌کنم؛ چون نگاه اقتصاددان‌ها بیشـــتر به ابزارهای ســـنجش و تحلیل ریاضی بود. در ایران هم علـــم اقتصاد خیلی به ریاضیات نزدیک اســـت تا به تحلیل زندگی واقعی و بافت سنتی و رفتارهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی.

شـــیوهٔ کار و نگاه زنده‌یاد دکتر عظیمی، یعنی ارتبـــاط با واقعیت، برای من خیلی جذاب بود.

آقای دکتر عظیمی را کسی می‌دیدیم که خودش حرف می‌زند؛ این در حالی است که ما در هر جلســـه‌ای که می‌نشستیم و می‌نشینیم، یک جمله تحلیل از خود نگفته، می‌گوییم کانت این‌طور گفت و روســـو چنین گفت و اگر کســـی هم از ما کمی توضیح بخواهد، قادر نیستیم ادامه بدهیم. گاهی اوقات هم مثلاً تب تافلر می‌گیریم و کاری هم نداریم که جلسه اقتصادی است، فرهنگی است و یا دربارهٔ ســـینما. ما همان حرفی را که مد شـــده است، از قول فرد خاصی که فعلاً در بورس اســـت، نقل می‌کنیم. شاهد بودم که آقای عظیمی کمتر اسم کســـی را می‌برد، ساده صحبت می‌کرد و نزد کشاورزان شهرهای دور می‌رفت و در کنار آن‌ها از کتری ســـیاه سر مزرعه‌شـــان چای می‌نوشید؛ مبنای تحلیل اقتصادی خودش را از زندگی واقعی در جریان می‌گرفت و ضمناً بر آموزش و آموزش ابتدایی هم خیلی تأکید داشت و روشنگر واقعی و تراز توسعه بود. این موضوعات در دورهٔ کارشناســـی ارشد جان مرا ساخت. من در آن جایگاه، در

مرحله‌ای قرار گرفته بودم که کارم آموزش بود و اگر آقای مهندس نفیسی تا آن موقع آن زحمات را متحمل نشده بودند، نمی‌توانستم از تز خودم دفاع کنم.

پس از دورهٔ کارشناسی ارشد به دانشگاه کاشان رفتم و از آنجا در امتحان اعزام وزارت علوم شرکت کردم و قبول شدم. آن زمان قرار بود به یکی از دانشگاه‌های کانادا یا فرانسه بروم، ولی آقای دکتر طوسی می‌گفت راهت اشتباه است. چون می‌خواهی بروی توسعه را در حوزهٔ ژاپن بیاموزی، بهتر است بروی ژاپن، ولی وزارت علوم قبول نمی‌کرد. من با توجه به قبولی در آزمون اعزام دکتری باید مسیر تعیین‌شدهٔ اداره بورس‌ها را می‌رفتم. به‌علاوه، تجربهٔ ادارهٔ بورس وزارت علوم نشان می‌داد که به پایان رساندن دورهٔ دکتری در رشته‌های علوم انسانی در ژاپن حتی برای خود ژاپنی‌ها هم دشوار است.

آن زمان من عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان بودم و بورسیهٔ اعزامم هم از دانشگاه علامه طباطبایی بود. در نهایت، با قبولی در بورسیهٔ وزارت علوم ژاپن، پس از رایزنی با تعداد زیادی از دوستان، ژاپن را انتخاب کردم.

روز اولی که به دانشگاه ناگویا رفتم، استادم پرسید: «می‌خواهی انگلیسی کار کنی یا ژاپنی؟» گفتم که ژاپنی بلد نیستم و ایشان تأکید کرد که باید ژاپنی یاد بگیری؛ چون می‌خواهی در رشتهٔ علوم انسانی درس بخوانی و اگر ژاپنی بلد نباشی، نمی‌توانی. حتی اگر با زبان انگلیسی هم موفق شوی تنها مدرکی گرفته‌ای که ارزش آن برای جامعهٔ علمی ژاپن در حوزهٔ علوم انسانی ناشناخته خواهد بود؛ چون به زبان ژاپنی کار نکرده‌ای. او می‌خواست از من برای یاد گرفتن زبان ژاپنی تعهد بگیرد! سخنش این بود که اگر می‌خواهی در رشتهٔ علوم انسانی دکترا بگیری و نزد من آمده‌ای تا راهنمایی‌ات کنم، باید تز و مقالاتت به زبان ژاپنی باشد تا ارزش واقعی و علمی و حرفه‌ای داشته باشد. دلیل این اصرار او هم این بود که دغدغهٔ مرا در زمینهٔ آموزش و توسعه می‌دانست.

تفصیل این موضوع را در مقدمهٔ کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ* رهبر چنین

در ژاپن رفتن به مدرسه و به‌خصوص ماندن برای مدت طولانی به عنوان پژوهشگر شرایط سخت و خاصی دارد، اما اگر رفتی و ماندی، تازه متوجه می‌شوی و درک می‌کنی که توسعه اساساً چیست

نوشته‌ام:

ایشان در اولین نشست رسمی از من پرسید که اینجا می‌خواهی چه کار کنی. من هم بی‌درنگ بخش‌های اصلی طـــرح تحقیقم را به طور ذهنی مرور کردم و گفتم: «در ایران بسیاری از معلمان –مثل خود من– بدون اینکه آموزش‌های حرفه‌ای کافی ببینند، معلم شـــده‌اند. می‌خواهم بـــه همکارانم در ایران، که به خاطر شـــرایط خاص کشور، مثل جنگ، بدون دریافت آموزش‌های لازم معلم شده‌اند خدمتی کنم.»

بی‌درنگ گفت: «شـــما به عنوان پژوهشگر در اینجا هستید نه سیاست‌گذار آموزشـــی. دقیق‌تر و مشـــخص توضیح بدهید که می‌خواهید چه کار کنید.» از آنجا بحث و گفت‌وگوی چالش‌برانگیز ما شـــروع شد و منجر به این صحبت شد که «اگر می‌خواهی این دوره را با زبان انگلیسی طی کنی، اشتباهی آمده‌ای. ایـــن حرف‌هایی که تو می‌زنی، نیاز به غواصی دارد و غواصی در فرهنگ یک کشور بدون دانستن زبان آن کشور ممکن نیست.»

تنها کتاب فارسی که همراهم بود، کتاب آقای مهندس نفیسی حاوی گزارش بازدیـــد او از ژاپن و اســـترالیا بود. کمی که جلوتر رفتیـــم گفتم: «من به اینجا آمـــده‌ام تا به معلمان کمک کنم تا ضمـــن اینکه درس می‌دهند و کار می‌کنند، بیاموزند و وظایف خود را مؤثرتر انجام دهند.»

او وقتی این حرف‌ها را شنید تکرار کرد: «نارو هودو، نارو هودو»؛ یعنی «چه خوب!» و اینجا بود که دل من کمی قرص شـــد. البته در جریان آن گفت‌وگو، او با انگلیسی ژاپنی و من با انگلیسی بدون انگلیسی به‌سختی تلاش می‌کردیم حرفمان را به یکدیگر بفهمانیم.

وقتی این برخورد و جان گرفتن کلام او را دیدم، کمی امیدوار شـــدم. چون اولش انگار داشـــت با من دعوا می‌کرد و من هم با خودم می‌گفتم: «نکند ما را نپذیرند و آن همه حرف و تعهد و قول و قرار بر باد برود.»

در خوف و رجا بودم که ایشـــان ادامه داد: «گمان می‌کردم شما می‌خواهید

بیاییـــد اینجا و در زمینـــهٔ مطالعات تطبیقی کار کنید؛ ولـــی نه مانند بعضی از دانشجوهای خارجی که می‌آیند و تز دکترایشان را هم دربارهٔ کشور خودشان می‌نویسند!»

برق از کله‌ام پرید! او می‌گفت: «من دانشـــجویان ایرانی را می‌شناسم که در آمریکا تحصیل می‌کنند، اما تز دکترایشان در مورد ایران است و تعجب می‌کنم کـــه چرا این کار را در همان ایران انجام نداده‌اند! مثل خیلی از دانشـــجوهای خارجی که می‌آیند اینجا و تز دکترایشان را دربارهٔ کشور خودشان می‌نویسند. بعد هم مدرکشان را می‌گیرند و نتیجهٔ تز خود را می‌گذارند اینجا و می‌روند.»

گفتـــم: «البته من نمی‌خواهم تزی بنویســـم و بگذارم و بـــروم. نه، نه، اتفاقاً آمده‌ام از شـــما یاد بگیرم و تجربه کســـب کنم تا بعـــد از آن اندوخته‌هایم را ترویج کنم و حتی کاری کنم که در بازار دانش ژاپن هم قابل عرضه باشـــد و خریداری پیدا کند.»

اســـتاد با شـــنیدن این حرف‌های من بحث را جدی‌تر ادامـــه داد و گفت: «همان‌طور که می‌دانید، من بیشتر دل‌بستهٔ نظریه در ارتباط با عمل هستم.»

و مـــن ادامه دادم: «البته من هم به همین دلیـــل از رفتن به کانادا صرف‌نظر کردم و به خدمت شـــما آمدم.» آنجا بود که ارتباط ما کمی سامان گرفت و با هم دوست شدیم. سپس شـــش ماه دورهٔ زبان ژاپنی را طی کردم که خیلی به من سخت گذشت. در کوچهٔ بن‌بستی گیر کرده بودم که هیچ راهی جز ماندن و یادگرفتن زبان ژاپنی نداشتم.

بعد از حدود یک ســـال مرا به آقای ایشـــی کاوا معرفی کردند که خودش و مدرسه‌اش حوزهٔ کاری من شد. بعد هم ایشان کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* را که داستان ارتباط من و خودش است، نوشت.

بعدها متوجه شدم اســـتادم برای من خوابی دیده است. او می‌گفت: «من به Theory through practice ساختن تئوری در تعامل با عمل تعلق خاطر دارم اما دوست دارم تو Theory in practice را تجربه کنی: ساختن تئوری در متن

عمل.»

راستش آن روز معنی این پیام را چندان نفهمیدم، اما همین که ایشان شرایطی را فراهم کرد که به مدرسه بروم، خیلی مهم و اثربخش بود؛ چون در ژاپن رفتن به مدرسه و به‌خصوص، ماندن برای مدت طولانی به عنوان پژوهشگر شرایط سخت و خاصی دارد، اما اگر رفتی و ماندی، تازه متوجه می‌شوی و درک می‌کنی که توسعه اساساً چیست وساختن تئوری در متن عمل چگونه ممکن است؟

نگاه من قبل از آنکه در ژاپن به مدرسه بروم و در شروع راه، این بود که ما به دنبال توسعه هستیم؛ پس به آموزش نیاز داریم، ولی وقتی به مدرسه رفتم، تازه فهمیدم که نه، این تصور درست نیست و تعاملات کف کلاس درس است که توسعه را معنا می‌کند و مهارت‌ها و دانش و جان و جوهرهٔ آن را سامان می‌دهد تا افراد، انسان‌های توسعه‌یافته‌ای شوند و جامعهٔ توسعه‌یافته‌ای را بسازند.

هرچند که ما چون در کف کلاس درس کیفیت را نداریم، حداقل اجماعی هم دربارهٔ توسعه و راه‌های آن نداریم. به عبارت دیگر، تصویری از توسعه‌یافتگی نداریم تا دست‌کم در نبود آن غبطه بخوریم و حمیّتی به کار بندیم.

حالا بعد از بیست سال، در بهار ۱۳۹۴ به دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه ناگویا باز می‌گردم. استادم در آغاز دورهٔ بازنشستگی یک بار دیگر ایده‌های خود را مرور می‌کند. شادمانی‌های او در جمع‌های کوچک و بزرگ علمی نشان می‌دهد که از تصمیم دانشگاه ناگویا مبنی بر دعوت من برای همکاری خرسند است. خداوند بزرگ را برای این همه لطف و توفیق سپاس می‌گویم.

در واقع، این قصه‌ای است که نشان می‌دهد من به توسعه علاقه داشته‌ام و عقب‌ماندگیِ ما در این حوزه دلم را می‌آزرده است. در آن زمان که به دنبال کلید می‌گشتم، اول به اقتصاد رسیدم، اما دیدم انگار کلید اینجا نیست. فرضم این بود که کلید در آموزش است، ولی در این زمینه به جز آقای مهندس نفیسی و زنده‌یاد دکتر عظیمی کسی چندان محکم حرف نمی‌زد. بعد هم

در دورهٔ کارشناسی ارشد زنده‌یاد دکتر طوسی دستم را گرفت و کمکم کرد. ایشان کسی بود که حتی در مراحل تهیهٔ پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد به من گفت: «همهٔ تلاشت را بکن تا فارسی را درست بنویسی.» البته در نگارش و ویرایش پایان‌نامه هم آقای دکتر *هادی*- که در سازمان پژوهش تشریف داشتند- خیلی به من کمک کردند و آن را پیش از جلسهٔ دفاع ویرایش کردند.

من در ژاپن فقط تز ننوشتم بلکه بعد از اینکه سه سال در مدرسه با بچه‌ها زندگی کردم، فهمیدم که تازه **در فرایند آموزش و یادگیری است که توسعه تعریف می‌شود**، اجماعی در تبیین آن صورت می‌گیرد و برای رسیدن به آن دست‌کم یک تقلای همگانی فکری، ذهنی، قلبی و دستی سامان می‌گیرد و به نتیجه می‌رسد. من در ۱۸ سالگی موضوع پژوهشی‌ام را با کم‌دقتی تعریف کرده بودم و در حدود ۲۸ سالگی آن را فهمیدم. به ایران هم که برگشتم، به اولین جایی که رفتم خدمت آقای مهندس نفیسی بود. هنوز چای نیاورده بودند که آقای نفیسی شمارهٔ دفتر مرحوم مهندس علاقه‌مندان را گرفت و گفت که دوستی داریم که از ژاپن آمده و به درد کار شما می‌خورد. آن سال‌ها تازه چند ماه از حضور زنده‌یاد علاقه‌مندان در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی گذشته بود. ایشان هم گفت همین فردا یکدیگر را ببینیم و من به جایی رفتم که از سال‌ها پیش از آن، با آنجا و کارشناسانش آشنا بودم.

نفیسی:

من اصولاً به دلیل نوع کارم در طول حیات فعّال اقتصادی و اجتماعی خود، سروکار زیادی با سخن گفتن نداشته‌ام و به رغم سروکارم با آموزش‌وپرورش، هیچ‌وقت هم معلمی نکرده‌ام و چندان سخن گفتن نمی‌دانم. حالا اگر شما بخواهید در این زمینه مرا با آقای دکتر سرکارآرانی -که عصارهٔ تربیت در یک سیستم جدی در دنیا هستند- مقایسه کنید، تفاوت ما دو نفر خیلی به چشم خواهد آمد.

من در طول زندگی‌ام به طور ناخودآگاه و بدون اینکه نقشه‌ای داشته باشم، به این موضوع برخورد کردم که آموزش‌وپرورش از هر چیز دیگری برای انسان‌ها

نگاه من قبل از آنکه در ژاپن به مدرسه بروم و در شروع راه، این بود که ما به دنبال توسعه هستیم؛ پس به آموزش نیاز داریم، ولی وقتی به مدرسه رفتم، تازه فهمیدم که نه، این تصور درست نیست و کف کلاس درس است که توسعه را معنا می‌کند

مهم‌تر است. خداوند هم وسیله‌ای فراهم کرد که به‌خصوص بعد از انقلاب، عضو شوراهایی باشـــم که قرار بود در آموزش‌وپرورش تحولی ایجاد کنند. اگر خاطر دوستان باشد، درست بعد از انقلاب، اولین شورایی که برای اصلاح نظام تشکیل شد، شورایی بود که آقایان حداد عادل و حجت الاسلام حسینی (معروف به حسینی خانواده) عضو آن و بیشـــتر کسانی بودند که به تغییر اساسی در آموزش‌وپرورش اعتقاد داشتند. آن شورا به زمان شهید رجایی برمی‌گردد. در آن جلسات که من به عنوان نمایندهٔ سازمان برنامه شرکت می‌کردم، چیزهایی را از آقایان یاد گرفتم تا به موضوعات و طرح‌هایی مثل «طرح کاد» و «طرح تام» و کارهایی که آقای علی‌اکبر پرورش انجام داده بود، رسیدیم. بعد هم در فرایند تغییر نظام اول (سال ۱۳۶۷ در زمان آقای دکتر اکرمی) و تغییر نظام دوم (سال ۱۳۷۱ در زمان آقای نجفی) و سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش در سال‌های اخیر این یادگیری ادامه پیدا کرد. من نه تنها در این‌گونه جلســـات آموزش‌وپرورش بلکه در جلساتی هم که در سازمان فنی‌وحرفه‌ای (وابســـته به وزارت کار) برگزار می‌شد، شرکت می‌کردم. حتی در جلسات دانشگاه در این خصوص هم حضور داشتم.

به‌تدریج دریافتم و این مســـئله ملکهٔ ذهنم شد که آموزش‌وپرورش در توسعه نقش اساسی دارد و اگر درست صورت بگیرد، توسعه اتفاق می‌افتد. مسئله‌ای که آقای دکتر ســـرکارآرانی به نقل از آن آقای ژاپنی گفتند که «من خارجی‌هایی را می‌شناسم که به آمریکا و دیگر کشورهای توسعه‌یافته می‌روند و آنجا دربارهٔ کشور خودشـــان رساله می‌نویسند و بعد هم که مدرکشان را گرفتند آن را می‌گذارند و می‌روند» به صورت روزمره و جاری در تمام ســـطوح آموزش ما اتفاق می‌افتد. شما ببینید واقعاً روستایی‌های ما چه آموزشی می‌بینند و اگر آموزشی هم می‌بینند چقدر به درد کار و زندگی‌شان و به درد توسعه در روستایشان می‌خورد. می‌توان گفت تقریباً هیچ! حتی این‌ها این‌قدر یـــاد نمی‌گیرند که برای مثال، یک دیپلمهٔ روســـتایی بتواند درخواستی مستدل از جانب پدر خود بنویسد و در آن از بانک کشـــاورزی تقاضای وام کند. چرا باید این‌طور باشد؟ آیا توسعه‌نیافتگی غیر از

این است که کسی ۱۲ سال درس بخواند، اما نتواند یک تقاضانامهٔ ساده بنویسد؟

این همان معنای بیگانگی آموزش با زندگی است که فردی نتواند بین دوازده سال آموخته‌های خود و زندگی روزمره و جاری‌اش حداقل ارتباط لازم را برقرار کند. در واقع، چنین موضوعی حکایت از آن دارد که یادگیری در این کشور برای چیزهایی واهی و بدون ارتباط با زندگی جاری مردم صورت می‌گیرد و کارایی چندانی ندارد یا مثلاً این یادگیری برای رسیدن به ماشین پورشه صورت می‌گیرد که در واقع ربطی به این آموزش‌ها و یادگیری ندارد و جای یادگیری این‌گونه کارها هم اساساً جایی دیگر و در کف بازار است.

من می‌خواهم از این مقدمات به این نتیجه برسم که آن غصه‌ای که آقای سرکارآرانی به آن اشاره کردند، دو جنبه دارد که ما نه آموزش را در ذهن خودمان درست تجزیه و تحلیل و حلاجی می‌کنیم و نه از توسعه، تصور درست و برداشت مقرون‌به‌واقعیتی داریم.

از توسعه شروع کنیم. توسعه اصطلاحی است که در تعاریف اولیهٔ سازمان برنامه به عنوان عمران آمده است، اما وقتی در معنا و مصداق آن دقیق می‌شویم، می‌بینیم که هدف همهٔ این برنامه‌ها زمانی این بوده است که کشور ما را مثلاً مثل فرانسه کند یا بعدها گفتند ژاپن و کرهٔ جنوبی؛ یعنی، ایران هم مثل این کشورها کارخانهٔ ماشین‌سازی و کارخانه‌های صنعتی دیگر داشته باشد. یعنی تعریف از توسعه تعریفی فیزیکی و با جنبهٔ وارداتی مورد توجه بود؛ چیزی که واقعاً در این معنا اصلاً ضد توسعه است. ما همین نگاه را در مورد آموزش هم داشته‌ایم؛ یعنی آموزش خود را هم مانند فلان کارخانه از خارج وارد کرده‌ایم و به همین دلیل است که این نوع توسعه ضد آموزش شده و این نوع آموزش ضد توسعه است. البته آنچه می‌گویم صحبت کارشناسی است که به صورت تجربی به این نتیجه رسیده است.

به اعتقاد من توسعه زمانی اتفاق می‌افتد که ما از امکاناتی که در محیط ـ همان محیطی که در آن زندگی می‌کنیم ـ وجود دارد، به بهترین شکل ممکن با

خردورزی و هوشمندی و خلاقیت برای تأمین زندگی مرفّه‌تر، بی‌دردسرتر و بهتر و مفیدتر برای دیگران که هدف همهٔ انسان‌های آرمان‌خواه است ـ استفاده کنیم.

این نوع از توسعه کاملاً محلی و بومی است و رنگ و بوی محیط خودش را دارد؛ یعنی اگر در منطقهٔ یک تهران است، باید رنگ و بوی منطقهٔ یک تهران را داشته باشد و اگر در یک روستا در منطقهٔ آران است، باید متعلق به همان محل و منطقه باشد تا مفید واقع شود؛ وگرنه مفید نخواهد بود. چنین توسعه‌ای تنها می‌تواند توسط آدم‌های توسعه‌یافته تحقق یابد.

شما یک بار دیگر شرحی را که آقای دکتر سرکارآرانی در ملاقات خود با استاد ژاپنی‌شان به تصویر کشیدند، در ذهن خود مرور کنید و ببینید این فرد تا چه حد برای شاگرد خود در اولین ملاقات وقت می‌گذارد. حالا با خودتان فکر کنید که کدام استاد ما در دانشگاه چنین وقتی را صرف دانشجویش می‌کند. معلوم است که آن استاد، خود انسان توسعه‌یافته‌ای است که فردی را که قابلیت توسعه دارد کشف کرده و می‌خواهد تجارب موفق خود و فراتر از آن را روی او کامل کند و حاضر است برای چنین کاری تمام انرژی و وقت خود را بگذارد. جاهای دیگر هم همین‌طور است؛ یعنی در انگلیس، فرانسه و سوئد هم وقتی یک بیگانه نشان می‌دهد که قابلیت و ظرفیت علمی دارد، تمام امکانات را برای بهره‌گیری از وجود او برای خودش و آن کشور فراهم می‌کنند.

از طرفی، دلیل این هم که ما نخبگان را می‌رانیم و آن‌ها جذبشان می‌کنند این است که ما متوجه نیستیم چه چیزی به نفعمان و چه چیزی به ضررمان است. کمی در این موضوع دقت کنید. ما ۳۵ سال است تلاش می‌کنیم که آموزش دینی بدهیم، ولی درست عکس آن نتیجه گرفته‌ایم. دلیلش هم این است که درست عکس آن عمل کرده‌ایم. معلمان دینی ما هم از جنس من و شمایی بوده‌اند که امروز دور این میز نشسته‌ایم. آدم‌های بدخواهی هم نبوده‌اند، ولی با روش‌هایی که به کار برده‌ایم، نتیجه عکس آن چیزی شده است که به دنبالش بوده‌ایم. چرا؟ چون تصورمان از آموزش دین، درست نبوده است. ما بچه‌هایمان

من در ژاپن فقط تز ننوشتم بلکه بعد از اینکه سه سال در مدرسه با بچه‌ها زندگی کردم، فهمیدم که تازه در فرایند آموزش و یادگیری است که توسعه تعریف می‌شود

را به گمان خودمان به بهترین مدارس فرستاده‌ایم، اما نتیجه‌ای که به دست آورده‌ایم، آن چیزی نیست که به دنبالش بوده‌ایم. اسم این وضعیت چیست؟ آیا جز شکست نام دیگری دارد؟ این نتیجه از کجا حاصل شده است؟ از آنجا که ما بلد نبوده‌ایم کارمان را چطور باید انجام بدهیم. شاید بتوانیم تقصیر را به گردن یکدیگر بیندازیم، ولی واقعیت این است که ما این کار را بلد نبوده‌ایم و نیستیم؛ باید آن را یاد بگیریم. یادگرفتن این کار هم با کتاب ورق زدن و بحث و جدل کردن نیست، بلکه به فکرکردن و خردورزی نیاز دارد. ما امروز نمونه‌های انسان‌های متفکر و خردورز را هم پیش رویمان داریم. زنده‌یاد دکتر عظیمی و دکتر سرکارآرانی چنین راهی را رفته‌اند؛ راهی که البته راحت نیست و مرارت و سختی فراوان دارد، اما نتیجه‌بخش و کارآمد و مؤثر است یا راهی که امثال من کورمال کورمال رفته‌اند و در حد خودشان نتایجی هم گرفته‌اند. پس نگاه به آموزش باید عوض شود. اگر نگاه به آموزش عوض شود، همهٔ مسائل حل می‌شود. البته آن نوع نگاهی هم که آموزش را خیرات می‌داند و می‌خواهد همهٔ مشکلات را با پاداش و تشویق حل کند، نتیجه‌بخش نیست. باید برای آموزش وقت بگذاریم، ارزش قائل شویم، باانگیزه‌ترین‌ها را برای آموزش دعوت کنیم و سعی کنیم آن‌ها را نگه داریم.

حتماً شنیده‌اید که یک معلم زنجانی به گونه‌ای عمل کرده است که همهٔ اهالی یک روستا سیگار کشیدن را کنار گذاشته‌اند. توی آن روستا از پاسدار و ژاندارمری و نیروی انتظامی هم خبری نیست و مردم خودشان مسائل خود را حل می‌کنند. از نگاه من، چنین معلمی یک معلم توسعه‌یافته است، ولی کدام وزیر و کدام رئیس جمهور سراغ این معلم را گرفت تا او بیاید در تلویزیون و نتیجهٔ کارش را به مردم گزارش دهد و ضمناً خودش هم پاداش این کارش را نزد مردم بگیرد. وزیر و وکیل ما به جای معرفی این انسان‌های توسعه‌یافته و توسعه‌دهنده، به دنبال افتتاح فلان سد و بهمان کارخانه و یا کلنگ‌زنی هستند که نتیجهٔ آن هم معلوم نیست.

هیچ کس به سـراغ آن معلم نمی‌رود و این کار نشان می‌دهد که آموزش، از نوع درست آن، خواهانی ندارد. اگر هم به سراغ آموزش رفته‌ایم، برای افتتاح یک مدرسهٔ شـیک بوده است که یک خیرخواه آن را ساخته و ما پا پیش می‌گذاریم و بیشـتر به دنبال مطرح کردن خودمان هسـتیم تا اینکه بخواهیم حتی کار خیر کسی را برجسـته کنیم. البته به این ترتیب، کار خیر بزرگ جلوه داده می‌شود، ولی معلمی که در یک روسـتا دانش‌آموزانش را طوری تربیت کرده است که بر پدر و مادر خود تأثیر بگذارند و آن روسـتا را از جهت اجتماعی امن کنند، هیچ جا مطرح نمی‌شود.

در حقیقت، این آن چیزی است که ما باید به دنبالش باشیم و آن راتقویت کنیم. به نظر من تا وقتی که ما به این مسـئله به‌خصوص در داخل آموزش‌وپرورش‌ـ توجه نداشته باشـیم و مسـئله را در اینجا حل‌وفصل نکنیم به جایی نخواهیم رسـید. باید توجه داشته باشیم که میزان یادگیری و یادگیری هضم‌شده در ذهن دانش‌آموز مهم است. تا زمانی که ما به این امر مهم توجه نکنیم و ثروت مملکت را به شـکل‌های مختلـف دور بریزیم و از درون آن یک عـده آدم بی‌تفاوت، بی‌هدف و بی‌برنامه‌ای سـر بیرون آورند که همه‌اش چشمشان به دست دیگران باشـد و دنبال کسی بدوند، نتیجه‌ای نخواهیم گرفت. حالا ممکن است فردی که این‌ها به دنبالش می‌دوند، یک هنرپیشهٔ موفق خارجی و یا یک فوتبالیست مطرح و حتی یک رزمندهٔ دفاع مقدس از کشـور خودمان باشد، اما چون این دویدن و دیدن فقط تقلیدی است، راه به جایی نخواهیم برد.

این هم تجربه‌ای اسـت که من داشته‌ام و سعی کردم آن را به شکلی انعکاس بدهم. البته باید امیدوار باشـیم؛ چون این حرف‌ها به‌تدریج گوش شـنوا پیدا خواهند کرد.

همتی:

آقای مهندس نفیسـی، شما با وجود این همه تجربه و گفتن‌ها و شنیدن‌ها چه نگاهی به آموزش دارید؟

نفیسی:

در صحبت‌هایم گفتم که به آموزش چگونه نگاه می‌کنم. نگاهی که من به آموزش دارم، به نوعی در سند ملی آموزش‌وپرورش آمده است، اما از آن «ندانم‌کاری»هایی که ما معمولاً داریم، یکی هم این است که می‌خواهیم با عجله و به‌سرعت و یک‌شبه، کاری را که باید در طول سی سال انجام شود، با موضوعی مهم مانند تحول بنیادین در آموزش‌وپرورش و برنامهٔ درسی ملی انجام دهیم. عده‌ای با انجام دادن این کار به وزارت آموزش‌وپرورش لطمه زدند. بهتر بود انجام نمی‌گرفت؛ چون تحول را از تغییر ساختار شروع کردند و بی‌اثرترین اقدام برای تحول در آموزش‌وپرورش، نه در ایران که در همه جای دنیا، تغییر در ساختار است.

همان استرالیا که دربارهٔ آن صحبت شد، هشت ایالت و هشت نظام آموزش‌وپرورش با ساختارهای مختلف دارد. کشور کوچک سوئیس دارای ۲۶ نظام آموزش‌وپرورش است؛ ۲۶ کانتون و ۲۶ نظام آموزشی دارد. در واقع، سوئیس سه کشور از هم مجزاست؛ یعنی یک بخش ایتالیایی، یک بخش آلمانی و یک بخش فرانسوی دارد، ولی درعین حال، کشوری است که آموزش آن در دنیا قابل اعتماد و معتبر است. ساختار آن هم در عملکردش تأثیر زیادی ندارد؛ چون ساختار امری قراردادی است که بین افراد شکل می‌گیرد و هر زمان لازم بود می‌تواند تغییر کند.

جالب است که به آقای وزیر گفته بودند کسانی که کار را از تغییر ساختار شروع کرده‌اند چوبش را خورده‌اند، ولی ایشان آمد و دقیقاً کار را از همین جا شروع کرد.

پس به نظر من، آموزش، فردی باانگیزه می‌خواهد که به مدت طولانی و با صبر و حوصله، آموزش‌وپرورش را مدیریت کند تا بتواند آموزش پرورشی توسعه‌دهنده را مستقر کند و پرورش‌دهندهٔ آدم‌های توسعه‌یافته باشد.

معینی:

آقای مهندس، به گمان من آن مسئول از دید خودش این مسیر را عاقلانه

انتخاب کرده که ساختار را عوض کرده اســـت. چرا؟ چون مسیر فرماندهی او همین ســـاختار است، اما ما در این ســـمت، پیش‌نیازهای این کار را هم ایجاد نکرده‌ایم. یعنی این موضوع که شـــما بدان رسیده‌اید که آموزش‌وپرورش مهم اســـت و آموزش‌وپرورش است که توســـعه ایجاد می‌کند، نظر قشر معدود و محدودی از فرهیختگان است.

پس ما نتوانسته‌ایم آن اجماع حداقلی را در این خصوص که آموزش‌وپرورش مهم اســـت، بین مردم و جامعـــه و فرهیختگان ایجادکنیم. بـــه همین دلیل هم هیچ‌کس جرئت و عزم و ارادهٔ آن را ندارد که یک پروژهٔ سه‌دهه‌ای را برای نظام آموزش‌وپرورش طراحی کند، بلکه می‌کوشـــد در دورهٔ دو یا چهارسالهٔ دولت خودش مسئله را رفع و رجوع کند.

حشمتی:

به نظر من این مســـئول می‌خواهد در پروندهٔ خودش نام نیکی از خود بر جا بگذارد؛ چون عقبهٔ ذهنی ما این است که مدیریت‌ها کوتاه‌مدت است. پس برای رضایت مقام بالاتر خودمان دست به اقدامی می‌زنیم که برای اوخوشایند باشد و به همین دلیل، اقدامات ما هم اقدامات کوتاه‌مدت‌اند.

معینی:

نه، اصلاً موضوع این است که آموزش‌وپرورش در کشور ما بیمار متولد شده و یا اساساً در کشـــورهای خاورمیانه آموزش‌وپرورش توسط دولتی متولد شده که اولویت اولش تأمین نیروی دیوان‌سالارانهٔ خود بوده است. توجیهش هم این اســـت که من با یک برگ کاغذ که به فرد می‌دهم یا از او می‌گیرم، کاری می‌کنم که او مطیع من باشد.

این سیستم بوروکراسی اساساً مریض متولد شده است؛ بنابراین، آن آدمی هم که در این سیســـتم رشد کرده، در خدمت همین سیستم دیوان‌سالاری است و همان‌گونه عمل می‌کند که او می‌خواهد.

همین اســـت که وقتی کسی که تا دیروز معلم بوده اســـت یکباره در جایی

قرار می‌گیرد که باید سیاســـت‌گذاری آموزشی کند، به گونه‌ای عمل می‌کند که نتیجه‌اش این‌گونه مورد اعتراض قرار می‌گیرد.

نفیسی:

شما طوری صحبت می‌کنید که انگار کسی از بیرون آمده و برای ما برنامه‌ریزی کرده اســـت. در حالی که این‌گونه نیســـت و خیلی از امور با اختیار ما در حال انجام است.

همتی:

آقای سرکارآرانی، شما به این موضوع اشاره کردید که وقتی در مدارس ژاپن حاضر شدید، دریافتید که توسعهٔ پایدار از تعاملات کف مدرسه و آموزش نشئت می‌گیرد. لطفاً در این باره بیشتر برایمان توضیح دهید.

سرکارآرانی:

آقای مهندس نفیسی نگاه اقتصادی‌شان به دیگر جنبه‌ها می‌چربد، اما از جملهٔ صاحب‌نظران و کارشناســـانی هســـتند که به آموزش خیلی خدمت کرده‌اند. در ایـــن زمینه هم خدمت کرده‌اند که به اقتصاددان‌هـــا تأکید کنند که اینجا را دســـت‌کم نگیرید و آن پس‌زمینهٔ حضور ایشان در انگلستان هم در این زمینه مؤثر اســـت. دوستان استحضار دارند که در سال ۱۹۹۷ تونی بلر، در نطق بعد از پیروزی انتخاباتی خود گفت: «دولت من سه الویت دارد: آموزش، آموزش و آموزش!»

خاطرم هست که من آن زمان‌ها می‌گفتم آموزش به این معنی که اگر مدرسه را درست کنیم، مسائل ما حل می‌شود، ولی اکنون به کیفیت آموزش می‌اندیشم. فکر می‌کنم که اگر بخشی از ساعات آموزش مدارس فعلی ایران را هم تعطیل کنیم، احتمالاً برای توســـعهٔ ایران اتفاق چندان ناخوشایندی نمی‌افتد. **کیفیت فرایند و روش آموزش خیلی مهم اســـت**؛ بدون وجود آن‌ها، شما نمی‌توانید از مدرسهٔ اثربخش ســـخن بگویید بلکه فقط از ماکتی که دارای جلوه‌هایی از واقعیت است، تصویری مبهم ارائه می‌دهید.

حـــالا بیایید فکر کنیم چه کســـی جســـارت این را دارد کـــه بیاید و چنین حرفی را بزند؟ به نظرم اولین کســـی هم که بایـــد بیاید و این را بگوید، وزیر آموزش‌وپرورش اســـت. لذا من اشـــاره می‌کنم به صنعت کار و مدیر صنعتی که حرفش را رک و پوســـت‌کنده می‌زند و می‌گوید: «ما در تولید، فرغون‌ساز هستیم، ولی در مصرف، پورشه سوار می‌شویم.»

بنابراین همه‌اش گمان می‌کنیم یک دســـت نامرئی وجود دارد که با فروش نفت همهٔ مشـــکلات ما را حل می‌کند و توجه نداریم که این عقب‌ماندگی از جنس فرهنگ و فکر است. من در شبکهٔ ۴ یک گفت‌وگویی داشتم و در آنجا اشاره کردم که **شما صد ســـال پیش انقلاب مشروطیت را داشتید؛ مگر آن زمان چند تا دانشـــگاه داشتیم؟** چند تا دانشجو و چند مقالهٔ آی‌اس‌آی (ISI) داشـــتیم؟ اما فکر و تفکر داشتیم. بعدها تفکر را به چیزی فانتزی تبدیل کردیم و بعد هم آمدیم در کلاس درس ایســـتادیم و کتابی را که در سازمان پژوهش تألیف شده اســـت، برای همهٔ کلاس‌ها در سراسر کشور تدریس کردیم. حالا احتمالاً داریم کتاب تمام می‌کنیم؛ در حالی که آموزش صحنه‌پردازیِ یادگیری است و ما در این زمینه کم‌توفیقیم. صحنه‌پردازی یادگیری هم یعنی گفت‌وگو با موقعیت؛ موقعیتی که دانش‌آموزان با هم مشق گفت‌وگو کنند.

آنجا بود که وقتی وارد کلاس درس شـــدم، تازه فهمیدم موضوع چیســـت. قبل از آن من با آقای دکتر شـــریعتمداری خیلی کلاس داشـــتم و ایشان وقتی وارد مباحث فلســـفی تعلیم‌وتربیت می‌شـــد، اگر از جان دیویی حرف می‌زد تلاش می‌کرد بگوید که چرا جان دیویی مطرح و ماندگار شـــده است. او به ما می‌گفت احتمالاً صدها نفر مانند جان دیویی که به آموزش می‌اندیشیده‌اند بوده باشند، اما این که مردم دست از سر جان دیویی برنمی‌دارند دلیلی دارد. دلیلش هم این اســـت که جان دیویی می‌گفت وقتی وارد کلاس درس شدی، باید آن را با خیابان و زندگی پیوند بزنی تا کارآمد و مؤثر شود. **کلاس درس است که زبان، فهم و حس مشترکی از توسعه را تولید و ترویج می‌کند.**

همین اســـت که آقای مهندس نفیسی می‌پرسد چه اتفاقی افتاده است که با افزایش دانشگاه، افزایش ســـواد و افزایش نیروی انسانی فوق العاده، «زیست اخلاقی» در جامعهٔ ایران نســـبت به دیروز دشـــوارتر شـــده است؟ چرا هزینهٔ راست‌گویی هر سال نسبت به سال قبل بیشتر می‌شود؟

اینجاســـت که جان دیویی می‌گوید: «کلاس درس برای به خاطر ســـپردن چیزهایی نیســـت که فراری است.» اصلاً خود این کلاس درس، زندگی است. اگر این زندگی را توسعه بدهی آدمی که صحنه‌پرداز این زندگی است (بخوانید معلم) نیز در متن آن توسعه می‌یابد و به‌تدریج، جامعه توسعه پیدا خواهد کرد. به‌علاوه، او نیز در این فرایند فربه‌تر خواهد شـــد. در واقع، **کیفیت تعامل‌های درون کلاس درس و مدرســـه با مدرسه و مدرســـه با جامعه است که تعامل اجتماعی برای توسعه را شکل می‌دهد.**

در ادامهٔ مقدمهٔ کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* نوشته‌ام: «ماه بعد مرا با مدیر مدرســـهٔ کومنو آشنا کرد؛ هم اســـتادم و هم آقای ایشی کاوا همان‌طور که در این کتاب به‌تفصیل آمده اســـت ـ به‌تدریج بـــه من آموختند این آموزش همان صحنه‌پردازی یادگیری است، نه کتاب را تمام کردن و این در حالی است که ما همواره دلخوشیم که کتاب را تمام کرده‌ایم. ما واحد پاس می‌کنیم، لغت حفظ می‌کنیم در صورتی که یادگیری امری فراتر از این مقدمات است.

آقای مهندس نفیســـی هم به این موضوع اشـــاره کردنـــد که چگونه باید بر اساس شواهد عینی مشـــکل را حل کرد. ما معمولاً یک چیزهایی می‌گوییم و اگر کســـی از ما پرسید، دنبال شواهد می‌رویم، ولی در ژاپن، شما ابتدا شواهد عینی را تبیین می‌کنید و بر اســـاس تحلیل و تفســـیر آن‌هـــا، ادعایی را مطرح می‌سازید.

یک مثال ســـاده بزنم تا موضوع روشن‌تر شود. شما می‌گویید دمای این اتاق ۳۴ درجه اســـت. من که اهل کاشانم، می‌گویم هوای قابل تحملی است؛ چون در کاشـــان هوا در مردادماه تا ۴۸ درجه هم بالا می‌آید، اما یک نفر با یک طبع

متفاوت و در جغرافیایی دیگر مثلاً در رشـــت یا تهران یا خوزســـتان واکنش دیگری دارد.

حالا به این جملـــهٔ من در همان کتاب توجه کنید. «آموختم که چگونه باید براســـاس تجزیه و تحلیل شـــواهد واحد عینی تحلیل، نتیجه‌گیری و قضاوت کنم.» همین است که من به دوستان می‌گویم با نظر شما مخالفم و اصلاً نظرم نیست و در طول این بیست سال هم هیچ جا نگفته و ننوشته‌ام که ما باید مثل ژاپن، ترکیه و مالزی و هیچ جای دیگری باشیم.

اصلاً اگر تهران امروز و ایران امروز می‌توانست چیز دیگری بشود، شده بـــود. حالا اگر ما بخواهیم بگوییم که معلم خوب بیاورید، پول کافی بدهید و امکانات لازم را فراهم کنید تا من مدیریت کنم، این که پذیرفتنی نیست؛ چون آن وقت معلوم نیســـت اصلاً نیازی به من خواهد بود یا نه. در چنین شرایطی، کارها به نوع دیگری پیش خواهد رفت.

مثل خود انقلاب است. من روی واژهٔ «شد» در جملهٔ بعد تأکید می‌کنم؛ چون به نظر می‌رسد **ما انقلاب نکردیم بلکه انقلاب شد**. اینجا اجازه بدهید شاهدی دیگر بیاورم از مقدمهٔ کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر*. از روی کتاب می‌خوانم: «استادم می‌گفت ســـرکارآرانی، اگر بعد از یک دهه بتوانی به نظریه‌پردازی در متن عمل تبدیل شـــوی –چیزی که استاد می‌گوید من خودم نتوانستم آن‌گونه شـــوم– من از زندگی آکادمیکم با شما لذتی ماندگار خواهم برد.» معنای این حرف این است که انسان توسعه‌یافته رؤیایی هم در سر دارد.

آنجا وقتی که ســـر کلاس رفتم، تازه فهمیدم که آقای شریعتمداری با تلاش بســـیار می‌خواســـت چه چیزی را بـــه ما حالی کند. چیزی که دســـت‌کم من نمی‌فهمیـــدم و او می‌خواســـت بگوید این بود که من از بودن با شـــما حظی می‌برم و این حظّ و لذت است که در واقع رشد را سامان می‌دهد.

باز نوشـــته‌ام که «می‌دیدم او رؤیایی در ســـر دارد و تحقـــق این رؤیا را در نسل‌های بعد و شاگردانش –حتی اگر ژاپنی نباشند– جست‌وجو می‌کند.»

واقعیت این اســـت که هر مدلی را نمی‌توان کپی و استفاده کرد؛ چرا که هر مدلـــی خواص خودش را دارد. هر کشـــوری، چه کرهٔ جنوبی، چه ژاپن و چه ســـنگاپور، مدل خاص خودش را برای توسعه دارد. من از واژهٔ ملت استفاده می‌کنم و در هر ملت، یک ایده، اندیشـــه و مدل به حداقل اجماع نیاز دارد تا بتواند در عمل به نتیجه برسد.

نفیسی:

من به این نتیجه رسیده‌ام که انقلاب اگر درون ذهن‌ها اتفاق نیفتد، بروز خارجی آن به‌هم‌ریختگی و بلبشو خواهد بود و به همین قیاس، یک فرهنگی متعهد کسی است که این حرف را به گوش همه برســـاند. من گمان می‌کنم اگر بتوانیم یک وزیر آموزش‌وپرورش پیدا کنیم که بتواند آموزش‌وپرورش را قدری ســـاکت و بدون تغییرات ناگهانی و وحشتناک نگه دارد و بگذارد آموزش‌وپرورش به روال خودش چرخشی داشته باشد، موفق خواهیم شـــد؛ به شرط اینکه رسالتش این باشـــد که حرف آموزش‌وپرورش را به گوش همه برساند و هر جا که رفت این را تکرار کند. ضمناً امثال آقای سرکارآرانی را هم از جاهای مختلف دعوت کنیم تا بیایند و این حرف‌ها را به گوش همه برســـانند؛ شاید «نهضت فهم آموزش و تربیت» راه بیفتد تا روشـــن شود ماهیت و ذات این تربیت چیست و آیا کارهایی که ما الآن می‌کنیم اسمش تربیت است یا یک نظام سربازخانه‌ای است.

بعد هم باید به جنبه‌های اخلاقی قضیه بها بدهیم. ما مدام از حضرت علی(ع) و حضـــرت فاطمه(س) یاد می‌کنیم تا افراد را اخلاقی بار بیاوریم، ولی واقعاً آیا چنین اتفاقی می‌افتد؟

متأسفانه اصلاً چنین نیست. این موضوع در آموزش‌وپرورش بسیار عیان است. پس ما نیاز داریم که یک نهضت فهم مسئله و تربیت و یک نهضت اخلاقی شدن راه بیندازیم تا موفق شـــویم. نباید فکر کنیم با موعظه کردن و برنامه گذاشتن در تلویزیون، بچه‌ها همان خواهند شد که ما می‌خواهیم.

من اعتقاد دارم هر آدمی که حد و حدود خودش را بشناســـد و سعی کند در

همان حیطهٔ نفوذ خودش مؤثر باشد، توسعه‌یافته است.

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشـــارکت محمدرضا حشـــمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقـــی و ســـردبیر رشـــد معلـــم)، محمـــد دشـــتی (کارشـــناس ارشـــد تعلیم‌وتربیت)، مهنـــدس محمدحســـین معینـــی (فوق لیســـانس صنایـــع و کارشـــناس مؤسســـه متن)، مهندس عبدالحسین نفیسی (کارشناس ارشد و پژوهشگر در حوزهٔ اقتصاد و توسعهٔ آموزش) و محبت‌اله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام شد.

پی‌نوشت:

1. sustainable development

تربیت معلم در ایران و جهان

گفت‌وگوی هفتم

موضوع: به سوی تربیت معلم اجتماع‌محور

اشاره:

در عصر و زمانه‌ای که نقش معلم به دلیل فضای متحول اجتماع به‌شـــدت دگرگون شـــده و مرجعیت او با چالش‌های جدی روبه‌رو است، جایگاه و نقش تربیت معلم چیست؟ آیا با وجود تحـــولات جاری و افزایش آگاهی دانش‌آموزان و والدین، نقش معلمان و به تبع آن، شـــرایط تربیت معلم و مأموریت‌های مراکز و مؤسسات عالی تربیت معلم تغییر کرده است؟ محمدرضا ســـرکارآرانی این موضـــوع و موضوعات دیگر مربوط به آن را در جمع شـــماری از معلمان و کارشناسان آموزشی به بحث گذاشته است.

امانی‌طهرانی:

موضوع تربیت معلم در عرصهٔ آموزش‌وپرورش جزوِ مســـائل بین‌المللی است. در واقع، شـــاید بتوان گفت آن‌قدر که تربیت معلم در عرصهٔ بین‌المللی قابل طرح است، حتی برنامهٔ درسی قابل طرح نیست. برای مثال، دربارهٔ برنامهٔ درسی، کشورها الگوهای متعددی دارند و سازهای مختلفی می‌زنند. وقتی به موضوع مواد آموزشی می‌رســـیم، دیگر این سازها قابل شمارش نیســـت و زمانی که از باب ارزشیابی وارد موضوع می‌شـــویم، باز هم مشـــاهده می‌کنیم که هر کشوری کار خودش را انجـــام می‌دهد و راه خودش را می‌رود، اما تربیت معلم نوعی دغدغهٔ عمومی همهٔ کشورهاست و در واقع، در این مورد همهٔ کشورها یک کار را دنبال می‌کنند. البته تفاوت‌هایی هم وجود دارد، اما موضوعی که تقریباً همهٔ کشورها به شکل واحد با آن دست‌به‌گریبان‌اند، موضوع تربیت معلم است.

در گفت‌وگوی قبلی با دکتر ســـرکارآرانی، فرصتی فراهم شـــد که به مسئلهٔ برنامه‌ریزی درسی و برنامهٔ درســـی ملی از منظر ایران و جهان نگاه کنیم. آقای

این پیش‌فرض رایج که همهٔ مسئولیت‌های تربیتی با مدرسه است، به بهسازی و بازنگری نیاز دارد. جامعه است که خود و اجزای خود را در تعامل سازنده تربیت می‌کند. این نمونهٔ موفقی از جامعهٔ یادگیرنده هم هست

دکتر هم نکات بدیع، خوب و جالبی را در این زمینه مطرح کردند که امیدواریم حاصل آن برای مخاطبان قابل‌استفاده باشد.

امروز هم تقاضای من این است که نگاهی کلان و ضمناً عینی به موضوع داشته باشیم. من دربارهٔ این مسئله بیش از هر چیزی فکر کرده‌ام که چه موضوعاتی می‌توانند عنوان گفت‌وگوی ما (با همان محور چالش‌ها و چشم‌اندازها) باشند.

بنابراین، نکاتی را که به ذهنم می‌رسد به عنوان محورهای بحث طرح می‌کنم. امیدوارم در این جلسه هم از نظرات دوستان و به‌خصوص جناب آقای سرکارآرانی بهره‌مند شویم.

مسائلی که در باب تربیت معلم به ذهن من می‌آید، در شروع امر مسائلی به‌ظاهر کم‌اهمیت اما واقعاً مهم هستند که در این باب وجود دارد.

یکی از این مسائل، مسئلهٔ سن مناسب ورود معلمان به سامانهٔ آموزش است. در بسیاری از کشورهای جهان، داوطلبان را پس از تحصیلات متوسطه و دیپلم و کنکور وارد چرخهٔ تربیت‌معلمی می‌کنند و آن‌ها را بلافاصله به کلاس درس می‌فرستند. باید دید که واقعاً این سن برای چنین کاری چقدر مناسب است و آیا می‌توانیم بچه‌ها را با خیال راحت به دست چنین افرادی بسپاریم؟ آیا در تطور زمان و تغییراتی که نسل‌ها تحت‌تأثیر آن قرار دارند، چنین کاری منطقی است؟ در نظام اولیهٔ دانشسرای ما یک فرد ۱۸ و یا ۲۰ ساله راهی کلاس درس می‌شد. امروز این سن را تا حدود ۲۱ و ۲۲ سال ارتقا داده‌ایم، اما آیا اساساً این سن، برای ورود به حرفهٔ معلمی مناسب است؟ باید در این باره تأمل کرد.

باید حواسمان باشد که مسیری که در آخر آن، فرد به عنوان معلم به کلاس درس قدم می‌گذارد، پلی از جنس شیشه است که به‌آسانی ترک برمی‌دارد و به آمادگی، مراقبت و دانایی زیادی نیاز دارد. بچه‌ها موجودات بسیار آسیب‌پذیری هستند و به همین دلیل هم، قوانین بین‌المللی بر حفاظت و مراقبت از آنان تکیه دارد.

پس، ابتدا باید ببینیم چه سنی برای ورود به معلمی مناسب است.

نکتهٔ دومی که به ذهنم خطور می‌کند این است که بهترین برش اجتماعی برای انتخاب معلمان، چه نوع برشی است؟ یعنی اگر جامعه را یک کوه در نظر بگیریم که در آن سطوح اجتماعی، استعدادهای تحصیلی، مسائل فرهنگی و هر جهت دیگر یک هرم را می‌سازد، این قطعات را از کجا و با چه تمهیداتی باید برداریم؟

من سال‌ها پیش، در حدود سال‌های ۶۳ که می‌خواستم معلم شوم، در مدرسهٔ علوی کتابی خیلی قدیمی با نام *هنر معلمی* از فردی به نام گیلبرت خواندم که شاید چاپ سال‌های ۴۵ یا ۵۰ بود.

در آن کتاب ۱۰۰ صفحه‌ای به نقل از فردی نوشته شده بود که اگر جامعه‌ای به این بلوغ نرسیده باشد که بالغ‌ترین افراد خود را به کار تربیت نسل بعدی خود بگمارد، تاوان سنگین این نگاه و عمل خود را خواهد پرداخت.

نکتهٔ دیگری که به ذهنم می‌رسد، فرایندی است که باید در تشخیص صلاحیت افراد مورد توجه قرار گیرد. در حال حاضر، در نظامی که نام آن تربیت معلم است، افراد را با یک کنکور و مصاحبه وارد می‌کنند و می‌گویند شما معلم هستید. آیا چنین فرایندی برای چنین کار مهمی کفایت می‌کند؟ این در حالی است که این نظام با نقد بسیار جدی مواجه است؛ چرا که مواردی مانند سلامت روانی، قدرت اندیشه، مهارت تکلم، هنر برقراری ارتباط و مسائل مهمی از این دست را مورد توجه قرار نمی‌دهد.

سرکارآرانی:

آقای دکتر امانی‌طهرانی به نکات خوبی اشاره کردند. رویکرد کشورها نسبت به مسئله‌ای به عنوان تربیت معلم مختلف و متنوع است. بنابراین، در مورد سن ورود هم کشورها با همدیگر تفاوت دارند. البته درمورد خاص ژاپن، این سن تا چند سال پیش ۱+۴+۱۸ بود؛ یعنی دانشجویی که برای معلمی پذیرفته می‌شد، ۱۸ سال سن داشت؛ چهار سال هم در کالج تربیت معلم درس معلمی می‌خواند و یک سال اول بعد از فراغت از تحصیل و استخدام به مدرسه می‌رفت، ولی مسئول رسمی کلاس و پایهٔ تحصیلی خاصی نبود. به این مفهوم

که به رغم حضور در کلاس درس، مسئولیت رسمی نداشت و برای یادگیری و تعامل کنار دســـت معاون و مدیر و سایر معلمان مدرسه می‌ایستاد و مسئول مستقیمی هم با عنوان «معلم راهنما» در مدرسه داشت.

به او معلم تازه‌کار[1] می‌گفتند که آهسته‌آهســـته خودش را برای کار رسمی معلمی در یک ســـال تحصیلی بعدی آماده می‌کرد و از ۲۳ سالگی می‌توانست مسئولیت رسمی کلاس درس را بپذیرد.

من در کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* از آقای ایشـــی کاوا (نویسندهٔ کتاب) خواســـته بودم که شـــرح ورود خود را به عرصهٔ معلمی و اینکه اساساً چگونه یک نفر در ژاپن می‌تواند وارد این عرصه شـــود، از ابتدا بنویسد. این بخش از کتاب نکات ریز و ظریفی دارد که در این زمینه خیلی مؤثر و راه‌گشاست[2].

البته به‌تدریج در ژاپن هم این یک سال را برداشته‌اند و دانشجو بعد از چهار ســـال تحصیلات معلمی و گرفتن گواهی‌نامهٔ تدریس و قبولی در آزمون‌های پذیرش وارد مدرسه که می‌شود بلافاصله به کلاس درس می‌رود و مسئولیت پایهٔ خاصی را می‌پذیرد. برای مثال، فرد ماه مارس فارغ‌التحصیل می‌شود. اول آوریل از منطقهٔ آموزش‌وپرورش کشـــور و یا شهرش حکم می‌گیرد و از دهم آوریل هم مقابل دانش‌آموزان خود است.

ژاپنی‌ها به جای این یک ســـال، دورهٔ کارورزی را در کالج‌های تربیت معلم طولانی‌تر کرده و به جای دو هفته، آن را تا چهار هفته افزایش داده‌اند. به‌علاوه، به دانشجویان سال سومی هم اجازه داده‌اند که به کارورزی بروند. اخیراً برای دانشـــجوهای ســـال دوم هم امکان رفتن به مدرســـه به عنوان کار و همیاری داوطلبانه در مدرسه را فراهم می‌سازند.

یکی ازکارهای دیگری هم که کرده‌اند، این است که با مناطق آموزش‌وپرورش صحبت کرده‌اند و دانشـــجویان می‌توانند از همان ســـال اول دانشگاه به طور داوطلبانه به مدارس بروند. مثلاً ما در شـــهر ناگویا دانشـــکده‌ای داریم که در ناحیه‌ای با ۱۷ مدرســـهٔ ابتدایی و متوســـطهٔ اول واقع شـــده است. بر اساس

تجربهٔ من نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار از روش‌های آموزش فعال، گفت‌وگوهای گروهی و کارگاهی بیشتر استقبال می‌کنند. در حالی که معلمان مسن‌تر بیشتر آمادهٔ شنیدن و یادداشت برداشتن و گرفتن داده و اطلاعاتی هستند که برایشان تازگی دارد

سیاستی تازه، رئیس دانشکده از ماه فوریه تا آخر مارس که دانشگاه تعطیل است، به تک‌تک این مدارس سر می‌زند و با مدیران مدارس برنامه‌های عملی این حرکت داوطلبانه را تعیین می‌کند.

این سیاست در مقایسه با گذشته، همکاری‌های بیشتری میان مدرسه و دانشگاه‌هایی که معلم تربیت می‌کنند، به وجود آورده است. به‌علاوه، در عمل، همکاری مدرسه و دانشگاه و جامعه را بیشتر و روان‌تر ساخته است. این سیاست براساس ترویج رویکرد تربیت معلم براساس همکاری دانشگاه و مدرسه تدوین شده و بر یادگیری خدمت‌محور، داوطلبانه و تجربی دانشجومعلمان تأکید می‌کند.

مدارسی که تا ده سال پیش اجازهٔ ورود این دانشجویان را نمی‌دادند، حالا با درک درست و مسئولیتی که در کل نظام آموزشی دارند، با دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و مدیران آن‌ها همکاری می‌کنند؛ زیرا سیاست تازه بر این فهم اساسی استوار است که جامعه محل واقعی دانشجوی تربیت معلم و دانش‌آموز است و بستر یادگیری همگانی را فراهم می‌سازد. بنابراین، ارتباط مؤثر همهٔ آن‌ها، اعم از خانواده و مدرسه و دانشگاه، برای تربیت معلم بیش از پیش لازم است. این رویکرد تربیت معلم را مسئله‌ای فراتر از همکاری دانشگاه و مدرسه می‌داند. ژاپنی‌ها به آن «تربیت معلم اجتماع‌محور» می‌گویند که راه اثربخش‌تری برای طراحی و اجرای برنامه‌های تربیت معلم است.

در بازدید از این دانشگاه، من دیدم جایی برای دوچرخه‌های هم‌شکل وجود دارد. از رئیس دانشکده پرسیدم این‌ها به چه منظوری است. گفتند که دانشجویان با استفاده از این دوچرخه‌ها، در ساعاتی که کلاس ندارند و وقتشان آزاد است، به مدرسه می‌روند و برمی‌گردند.

پرسیدم چرا دوچرخه به این شکل خاص و با خورجین مخصوص است؟ گفتند برای اینکه اهالی محله بدانند که این‌ها دانشجویان سال‌های اول و دومی هستند که به صورت داوطلبانه با مدرسه همکاری می‌کنند؛ می‌خواهند معلم

فرض بر این است که سن و مدرک تحصیلی بالاتر، کلاس درس بهتری می‌سازد. این پیش‌فرض ذهنی محل مناقشه است و رد و اثبات آن به‌ویژه به کارکردهای محلی آموزش و مدرسه و مدرسه‌داری برمی‌گردد

شوند و این کار را در عمل هم در مدرسه می‌آموزند. حالا جالب است بدانیم که این دوچرخه‌ها داخل محله می‌چرخند و مثلاً دانشجوی پسری که تا دیروز گوشـــواره در گوش داشت و قیافه و موهای خاصی هم برای خودش درست کرده بود، به‌تدریج عوض می‌شود. خود من همین دو هفته پیش (اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۴)، از این دانشجویانی که کلی تغییر کرده بودند، می‌پرسیدم: «هان، بچه‌ها! چی شـــده؟ قیافه‌ها و رفتارها فرق کرده است!» و آن‌ها با شور و شوق خاصی می‌گفتند: «اســـتاد، وقتی ما توی محل سوار این دوچرخه‌های خاص می‌شویم مردم و کاسب‌های محل و والدین بچه‌ها با انتظارات خاصی به ما نگاه می‌کنند. در واقع، آن‌ها پیش از آنکه به مدرســـه برسیم، برای ما فرصت یادگیری (تغییر معطوف به بهسازی و رشـــد) فراهم آورده‌اند. فهم و درک مشترک و همدلی آن‌ها و نگاه تحسین‌آمیزشان برای ما از دوچرخه‌های اختصاصی که کارمان را در رفت‌وآمد بین کلاس‌ها راحت کرده، اثرگذارتر اســـت. البته دوچرخه‌ها هم نشـــان عینی سازنده‌ای در محله است که نماد و مفاهیم مشترکی از همیاری و همدلی و دلگرمی را به همراه دارد.»

با این طرح، دیگر تنها دانشگاه نیست که معلم تربیت می‌کند یا معلم نیست که دانش‌آموز را پرورش می‌دهد. همهٔ اجزا و عناصر تشـــکیل‌دهندهٔ جامعه و سازمان دانشگاه، مدرســـه و خانواده در این فرایند یادگیری و رشد درگیرند. پس، این پیش‌فرض رایج را که همهٔ مســـئولیت‌های تربیتی با مدرسه است به چالش می‌کشد.

جامعه[۳] اســـت که خود و اجزای خود را در تعامل ســـازنده تربیت می‌کند. ایـــن نمونهٔ موفقی از جامعهٔ یادگیرنده هم هســـت. بنابراین، **با صِرف پذیرش افرادی باهوش یا ارائهٔ مدرک بالاتر یا پرداخت حقوق بیشتر شاید مسائل تربیتی مدرســـه حل نشود**. پیش‌فرض‌های ذهنی ما به واکاوی نیاز دارد. این که گمان کنیم ســـرکارآرانی سعادتمند شد و حالا دست این سرکارآرانی رستگارشده را بگیریم بیاوریم بیمه‌اش کنیم و از او تعهد خدمت بگیریم تا افراد مورد نظر ما

را رستگار کند، چنین پیش‌فرضی به بررسی و بازاندیشی نیاز دارد. البته چنین پیش‌فرضی بوده است، اما در عمل میزان اثربخشی آن در دنیای امروز نیاز به واکاوی دوباره دارد. دانش و تربیت و سخن بین ماست و ما برای نتیجه گرفتن، باید این دیوارها را برداریم تا کلمه‌های طیّبه ساخته شوند. بازسازی و بازاندیشیِ پیش‌فرض‌های ذهنی هم جزوِ همین کلمه‌های طیّبه‌اند. نمونهٔ عینی، دوچرخه‌های سال‌اولی و همکاری آن‌ها با مدرسه و خانواده و جامعهٔ پیش روی ماست. اینها کلمه‌های طیّبهٔ سازندهٔ مدرسه، معلم، خانواده و جامعه در تعامل با هم هستند و وقتی هزاران هزارِ آن‌ها هر روز و ماه و سال تولید و تکثیر شد، حیات طیّبه می‌سازد.

از سال تحصیلی آینده، دانشجویان سال‌دومی تجربه‌های خود را از این برنامه مکتوب می‌کنند و در اختیار دانشجویان سال‌اولی می‌گذارند. بعد، شهرداری هم با این دانشکده و ۱۷ مدرسه همراه و همکار می‌شود. آرام‌آرام جامعهٔ یادگیرنده‌ای سامان می‌گیرد که همه از یکدیگر می‌آموزند، با یکدیگر همدل و هم‌زبان می‌شوند و در امور جمعی به ایده‌های راهنمای تازه‌ای برای بهسازی می‌اندیشند. در این فرایند، مسئولیت‌پذیری جمعی بهترین سرمایهٔ اجتماعی است که بازتولید می‌شود و به رونق همیاری و همکاری و اعتماد متقابل یاری می‌رساند. این همه، زیست اخلاقی را روان‌تر و کم‌هزینه‌تر می‌کند و فرایندهای تربیتی را شوق‌انگیزتر می‌سازد؛ یعنی هم تربیت معلم را، هم تربیت دانش‌آموزان را، هم تربیت خانواده و مسئولان ادارهٔ شهر و محله و ... را. و بر اساس مشاهدات من، شاید از همه مهم‌تر، تبدیل مدرسه به جایی در متن جامعه است که معلمان نیز در آن یاد می‌گیرند؛ یعنی سازمان یادگیرنده.

در دانشگاه هم به‌تدریج دانشجویان مستندسازیِ گزارش‌های روایی و تجربه‌های زیستهٔ خود در مدارس را شروع کرده‌اند؛ به نحوی که برای دانشجویان سال‌اولی که از آوریل سال تحصیلی آینده می‌آیند، سازنده و قابل استفاده باشد. فرایند مستندسازی و تقریر روایت‌ها، هم برای نویسنده، از بُعد

تمرین نوشتن و اندیشیدن، و هم برای خواننده، جهت یافتن ایده‌های راهنمای تازه، بسیار سازنده است.

به‌علاوه، در موقعیت تازه، محله و خانواده و مدرسه هم توجه بیشتری پیدا می‌کنند که این جوانی که دارد با این دوچرخه می‌آید و می‌رود، دانشجویی است که قرار است در فردای این جامعه نقش جدی و مؤثری داشته باشد و آن‌ها هم به‌تدریج در مقابل یادگیری خود و او، مسئولیت بیشتری را می‌پذیرند.

در حال حاضر، یک برنامهٔ سنتی در مدارس ژاپن داریم که مادرها در هر ثلث از سال تحصیلی یک ساعت که معادل یک درس است، به مدرسه می‌آیند و کلاس درس بچه‌های خود را مشاهده می‌کنند. بعد از کلاس هم، آن‌ها در مدرسه می‌مانند و با معلم دربارهٔ فرزندانشان صحبت می‌کنند. الآن ما داریم مدیر را قانع می‌کنیم که این دانشجویان که یک سال به صورت داوطلب به مدرسه آمده‌اند، همراه مادران بچه‌ها به مشاهدهٔ کلاس درس بپردازند و در تعامل با آن‌ها شاهد فرایند باشند و از موقعیت فراهم‌شده نکته‌هایی بیاموزند.

در این شرایط، والدین هم متوجه موقعیت جدید همکاری میان مدرسه و دانشگاه می‌شوند و درمی‌یابند که چه تغییراتی در شیوهٔ تربیت معلم پدید آمده است.

به نظر می‌رسد همهٔ این تعاملات به تلطیف جامعه برای تعامل و یادگیری یاری می‌رساند. در واقع، همهٔ این‌ها با هم فضای روانی و تربیتی محیط و فرایندهای تربیت معلم را ارتقا می‌دهند.

پاسخ من کمی طولانی شد؛ ببخشید! اجمالاً دربارهٔ سن ورود به شغل معلمی، سیاست دولت فعلی ژاپن این است که اگر این فاصله کم باشد بهتر است و ارتباط عینی با محیط هم بسیار سازنده است. در این شرایط، بازاندیشی و ساماندهی مدل‌های ذهنی مناسب با محیط‌های آموزشی هم بهتر صورت می‌گیرد. این سیاست یک پشتوانهٔ ذهنی رایج هم دارد؛ اینکه افراد مسن‌تر با تغییر دیرهنگام همراه می‌شوند و تغییر مدل‌های ذهنی آنان کار

آنچه از آموزش به‌جان می‌نشیند و در عمل پدیدار می‌شود، سرمایهٔ انسانی است. شاید شما در جایی خوانده‌اید که آموزش برای توسعه مهم است، اما حوصله و دقت لازم است تا بررسی کنیم چگونه آموزشی برای توسعه مؤثر است

سنگینی است و به همین ترتیب، تغییر سناریوهای آموزشی‌شان دشوار است.

این پیش‌فرض را می‌توان در دوره‌های بازآموزی معلمان نیز آزمون کرد. تجربهٔ من نشان می‌دهد که **معلمان تازه‌کار از روش‌های آموزش فعال، گفت‌وگوهای گروهی و کارگاهی بیشتر استقبال می‌کنند؛ در حالی که معلمان مسن‌تر بیشتر آمادهٔ شنیدن و یادداشت برداشتن و گرفتن داده و اطلاعاتی هستند** که برایشان تازگی دارد. مسن‌ترها بیشتر به رویکرد سرو غذای مشخص توجه نشان می‌دهند؛ در حالی که جوان‌ترها بیشتر به با هم آشپزی کردن و بعد با هم خوردن توجه دارند.

نکته‌ای که خیلی مهم است و روی آن تأکید می‌کنم این است که ما برای بهسازی تربیت معلم به سراغ پیش‌فرض‌های ذهنی‌مان برویم.

البته اجازه بدهید این نکته را هم اضافه کنم که سن معلمی برای تطابق با بچه‌ها نیز عامل مهمی است. زبان به‌سرعت دارد تغییر می‌کند. من دربارهٔ زبان فارسی تحقیقاتی ندارم، اما تحقیقات مستمر در مورد زبان ژاپنی موجود است و نشان می‌دهد که زبان به‌سرعت در حال تغییر است. گاهی اوقات هم نتایج پژوهش‌ها در این زمینه از رسانه‌ها منتشر می‌شود و تغییر خزانهٔ لغات بچه‌ها و واژگان کلیدی رایج‌شده یا تازهٔ آن‌ها رصد و اعلام می‌شود. نتایج این پژوهش‌ها به‌ویژه مورد استقبال معلمان، نویسندگان کتاب‌های درسی و کتاب‌های کودکان قرار می‌گیرد.

در پایان، اجازه بدهید این نکته را که احتمالاً در پیش‌فرض آقای امانی طهرانی هم در هنگام طرح سؤال بوده است، عرض کنم. فرض بر این است که سن و مدرک تحصیلی بالاتر معلم کلاس درس بهتری می‌سازد. این پیش‌فرض ذهنی محل مناقشه است و رد و اثبات آن به‌ویژه به کارکردهای محلی آموزش و مدرسه و مدرسه‌داری برمی‌گردد. توصیف هر یک از آن‌ها کیفیت پاسخ‌ها را مشخص می‌کند. در این خصوص هم یک نمونه از آمریکا (ایالت تنسی) نشان می‌دهد افزایش سن، سطح تحصیلات و یا تجربه، الزاماً به معنای معلم و معلمی شامل

دانش، فن و هنر بهتر نیست[۴].

نکتهٔ دیگری هم که اشاره کردید نکتهٔ جالبی است. این بحث الآن در آموزش دانشگاهی هم مطرح است. صورت مسئله این است که **الزاماً همهٔ دانشمندان، معلمان خوبی نیستند**. به گونه‌ای که ما در آموزش دانشگاهی هم می‌گوییم، همهٔ دانشمندان الزاماً و همیشه معلمان خوبی نیستند[۵]. مایکل سندل در حال حاضر از موفق‌ترین استادان حقوق دانشگاه هاروارد است و کلاس‌های درس او معمولاً دانشجویان زیادی در سراسر جهان دارد (و من خودم هم بارها از راه دور پای درس‌های او نشسته‌ام). این در حالی است که به لحاظ علمی، افرادی بالاتر از او در هاروارد و سایر مؤسسات آموزش عالی هستند، اما به لحاظ تدریس و معلمی، او سطح بالاتری را به خود اختصاص داده و شهرهٔ آفاق است و کتاب‌هایش به بسیاری از زبان‌های رایج از جمله زبان فارسی هم برگردانده شده‌اند.

البته در این زمینه مدل‌های متنوعی وجود دارد. آلمانی‌ها، فرانسوی‌ها، آمریکایی‌ها و ژاپنی‌ها و سایرین هر کدام نحوهٔ عمل و سناریوهای کنش تربیتی خود را دارند و با نسخهٔ خاص خودشان جلو رفته‌اند و از یکدیگر آموخته‌اند، تجربه‌های جهانی را ارج نهاده‌اند و به فراخور حال و عملکرد خود، موفقیت‌هایی داشته‌اند.

در این میان، یک مسئله درمورد همهٔ آن‌هایی که موفق شده‌اند صدق می‌کند و آن هم این است که از درون پخته و خورده و رشد کرده‌اند و مدل توسعهٔ خودشان را تعیین و دنبال کرده‌اند، اما ما سال‌هاست به جای احصای پداگوژی ایرانمان و کوشش در بازاندیشی و بازبینی و اصلاح و کارآمدی آن، نشسته‌ایم و می‌گوییم: **پس کی سفره را می‌چینند؟** یعنی اینکه کی داروی حل معضلات ما را دیگران توزیع می‌کنند. غافل از اینکه فراورده‌ها را می‌توان خرید، ولی فرایندها را در نزاعی نفس‌گیر باید از درون ساخت!

ببینید، ما به حسب ظاهر، حدود چند میلیون دانشجو داریم، ولی **تعداد**

دانشجو و مدرک دکتری و کارشناسی و غیره به معنی داشتن سرمایهٔ انسانی نیست. آنچه از آموزش به جان می‌نشیند و در عمل پدیدار می‌شود، سرمایهٔ انسانی است. شاید شما در جایی خوانده‌اید که آموزش برای توسعه مهم است، اما حوصله و دقت لازم است تا بررسی کنیم چگونه آموزشی برای توسعه مؤثر است.

در تربیت معلم دو نظر وجود دارد؛ یک نظر این است که حالا که دانشمندان الزاماً معلمان خوبی نیستند، ما برنامه‌های تربیت معلم را بیشتر عملی[۶] طراحی و اجرا کنیم تا نظری[۷].

در جهان و از جمله ژاپن، دو راه و نظر کلی وجود دارد؛ یک نظر این است که ما هر چه زودتر دانشجویانی را که مایل‌اند معلم شوند، به صحنهٔ عمل نزدیک کنیم. نظر دیگر این است که تلاش کنیم این داوطلبان معلمی را (با این نگاه که آنان به لحاظ فکری و نظری توانمندتر خواهند شد) هرچه بیشتر به صحنهٔ نظر نزدیک کنیم و به جای چهار سال، آن‌ها را پس از شش سال تحصیلات دانشگاهی استخدام کنیم.

دولت فعلی در ژاپن بیشتر به این باور نزدیک است که به جای افزایش سال‌های تحصیل دانشجو معلمان، بهتر است به چهار سال اکتفا کنیم و زودتر دانشجومعلمان را به مدرسه ببریم و با حوزهٔ عمل آشنا کنیم. دلیل چنین ترجیحی هم این است که کسانی که توانایی کار معلمی را ندارند، از همان ابتدای کار و روبه‌رو شدن با مسئله‌های متنوع، در مقام عمل در خواست و توانایی خود بازاندیشی می‌کنند و با دوباره ارزیابی کردن آنچه می‌توانند و می‌خواهند، وقت و نیروی خود را برای کاری که مناسب آن هستند، صرف می‌کنند. درنتیجه، از همان ابتدای راه، هزینهٔ گزافی را از روی دوش دولت برمی‌دارند و در نتیجه هم به انتخاب مناسب خود، جامعه و بازار کار می‌رسند.

نکتهٔ دیگری که خیلی هم جالب توجه به نظر می‌رسد، این است که می‌گویند نقش معلم اساساً در فضای تحولات و تغییرات اجتماعی دگرگون شده و

تجربهٔ فنلاند هم هست که نشان می‌دهد بخشی از موفقیت مردم این کشور در تربیت فرزندانشان، به تربیت معلمان حرفه‌ای در دوره‌های طولانی شش‌ساله در کالج‌های عالی تربیت معلم ارتباط دارد

مرجعیت او با چالش‌های جدی روبه‌روست. امروزه دانش‌آموزان به‌مراتب بیش از معلمان با آهنگ تغییرات همراه‌اند. فهم علمی و اجتماعی مادران نیز در حال گسترش است. پس با چنین فرض‌هایی از یک سو و رشد دانش‌آموزان و والدین از سوی دیگر، این معلم باید به صحنهٔ عمل و مدرسه نزدیک باشد و همراه با اینکه دانش لازم موضوعات درسی را داشته باشد، لازم است درک کند که با چه فضای کاری و مسئولیت‌هایی روبه‌روست و ببیند نیازهای مدرسه چیست و او در این میان چه نقشی دارد.

بر اساس این پیش‌فرض، وزارت‌خانه امسال اعلام کرده است که هر کس از سال اول به طور داوطلبانه ساعتی را در مدرسه کار کند، بر اساس نظاماتی که مقرر شده است این زمان جزوِ واحد درسی او محاسبه می‌شود.

در عین حال، تجربهٔ فنلاند هم هست که نشان می‌دهد بخشی از موفقیت مردم این کشور در تربیت فرزندانشان، به تربیت معلمان حرفه‌ای در دوره‌های طولانی شش‌ساله در کالج‌های عالی تربیت معلم ارتباط دارد.

رستگار:

شما آن دانش‌آموز ۱۸ ساله‌ای را که سوار آن دوچرخهٔ خاص می‌شود و دوری توی آن محل می‌زند و همه از آن تاریخ او را به عنوان معلم می‌شناسند، مثال زدید. به نظر من این نگاهی که به او می‌شود، زمینه‌های محکم و مستحکم اجتماعی دارد که آن ارزش و مرام و احترام را می‌آورد. نهادینه کردن چنین نگاهی عوامل جانبی بسیاری را می‌طلبد و ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و ... دارد که باید به آن‌ها توجه شود. من در قزوین با معلمان کارگاه داشتم. معلم خیلی راحت می‌گوید این حرف‌هایی که شما می‌زنید به درد من نمی‌خورد! چون من بعدازظهرها در کار لوله‌کشی گاز هستم و وقتی دانش‌آموزم مرا در قالب یک کارگر می‌بیند و از کنارم رد می‌شود و «خدا قوت» می‌گوید، دیگر حرفم بر او تأثیری ندارد و این حرف‌هایی هم که شما می‌زنید، در من تأثیری ندارد.

حرف من این است که چیزهای دیگری هم باید به کمک بیاید تا مسئله حل

شود. همین حالا که آقای سرکارآرانی دربارهٔ این مسائل صحبت می‌کنند، من دارم از درون گریه می‌کنم. وقتی اتفاق‌هایی را که در ژاپن می‌افتد برای ما تعریف می‌کنند، با خودم می‌گویم و فکر می‌کنم که مثلاً چرا وقتی چند سال پیش آن سونامی اتفاق می‌افتد، آنارشی اجتماعی و بی‌نظمی و دزدی و غارت اتفاق نیفتاد؟ بعد از دو سه سال هم وقتی همان منطقه را نشان می‌دهند، می‌بینیم که به بهترین وجهی بازسازی و مدرن شده است. گویا این مسائل همه به‌نوعی به هم وابسته‌اند و من واقعاً نمی‌دانم ما باید از کجا شروع کنیم.

سرکارآرانی:

ببینید، خانم رستگار، این مسائل معمولاً همه جا مطرح می‌شود. آنچه نوع برخوردها را تغییر می‌دهد، پیش‌فرض‌ها و کیفیت لنز ماست. ما در هر مسئله‌ای احتمالاً می‌گوییم ما خوبیم(!) و بقیه باید درست شوند. بله، این درست است که مسائل آموزشی به خیلی رویدادها و امور بستگی دارند، اما پیشنهاد می‌شود تمرین کنیم که سهم خود را نیز بررسی کنیم و بپذیریم و آرام‌آرام برای حل مشکلاتمان حرکت کنیم. بله، حقوق معلم کم است و بعضی از معلمان برای گذران زندگی شاید حرفهٔ دیگری هم داشته باشند، اما این واقعیت با سخن من منافاتی ندارد. به این تفاوت توجه کنیم. ما یک وقت می‌پرسیم تا راهنمای تازه‌ای پیدا کنیم؛ یک وقت هم پرسش می‌کنیم تا تخفیف بگیریم، از مسئولیت شانه خالی کنیم و آن را به دیگری حواله دهیم. بین این دو نوع پرسش یا بررسی تفاوت و فاصله هست.

سخن من این است که دیگرانی هم که این مدل ذهنی را عوض کرده‌اند، جان کنده‌اند. این‌طوری نبوده که ژاپنی‌ها بنشینند و هیچ تحرکی نداشته باشند و در جامعه‌شان تحول و توسعهٔ اجتماعی اتفاق بیفتد. آرام‌آرام و در همین تعاملات و افتادن‌ها و برخاستن‌ها تغییر معطوف به اصلاح اتفاق افتاده است. بر اساس این نظرگاه، من در دلم گریه نمی‌کنم، **آتش به خرمن امید نمی‌زنم** و بسیار هم امیدوارم و معتقدم راهی جز همین تعامل و گفتن و شنیدن و

برخاســـتن و افتادن‌ها نیست و دیگران هم همین راه را برای رسیدن به هدف طی کرده‌اند. البته این راه ســـخت اســـت و مرارت دارد و همان ســـختی‌ها و مشـــکلاتی که شما به برخی از آن‌ها اشـــاره کردید و بخشی را هم من گفتم، بخشـــی از این راه و مسیر است و باید دیده و پیموده شود تا به مقصد برسیم. البته این را قبول دارم که ره هموار نیست. در عین حال اجازه می‌خواهم تأکید کنم که **کرامت در قناعت است**.

احمدی:

من می‌خواهم گفت‌وگو را از صحبت‌های آقای سرکارآرانی دنبال کنم و بیشتر به دنبال ماهیت کار بروم تا ســـاختار آن. تجربه‌ای که ما در تربیت معلم، اعم از دانشســـراها و مراکز تربیت معلم، داشتیم و آنچه در آنجا می‌گذشت، به نظر من نوعـــی از زندگی بود؛ یعنی فقط آموزش و تمـــام کردن کتاب نبود، بلکه نوعی زندگی کـــردن بود و در این زندگی کردن، افراد به‌نوعی خود را پیدا می‌کردند. من این حرف را قبول دارم که وقتی ســـن بالا مـــی‌رود، هویت ما بیش از پیش شکل می‌گیرد و در مقابل تغییرات و نگاه مجدد به خودمان بسیار مقاوم می‌شویم یا حداقل این اســـت که آمادگی تجربه کردن‌های جدید را از دســـت می‌دهیم؛ بنابراین، هر چه ســـن پایین‌تر باشد، اساســـاً فرد آمادگی بیشتری برای ریسک و تحمل تجربه‌ها و حتی اشـــتباهات دارد و حاضر است به دشواری‌ها تن در دهد. در ارتباط با صحبت خانم رستگار در مورد معلمی‌که کارگری می‌کند، می‌خواهم تجربه‌ای را بگویم که دانشـــجو معلم ما در دانشسرای مقدماتی و یا مرکز تربیت معلم در ســـه روز یا دو روز پایان هفته می‌ایستاد و سرویس بهداشتی خودش را تمیز می‌کرد. این کار هم تکلیف و یا کار اضافی نبود بلکه بخشـــی از زندگی او برای داشتن محیطی بهداشتی‌تر و سالم‌تر بود و او در واقع، به خودش و سلامت و بهداشت محیط زندگی‌اش کمک می‌کرد. واقعاً یک جاهایی هم سخت و تلخ و ناگوار بود، اما دختر و پســـر ما را برای رویارویـــی با واقعیت‌های زندگی و تحمل تلخی‌ها و ســـختی‌های آن آماده می‌کرد. در همین مسیر، شیرینی‌هایی هم

در تربیت‌معلم دو نظر وجود دارد؛ یک نظر این است که حالا که دانشمندان الزاماً معلمان خوبی نیستند، ما برنامه‌های تربیت‌معلم را بیشتر عملی طراحی و اجرا کنیم تا نظری.

بود و با وجود آن‌ها احســـاس شکفتگی به فرد دست می‌داد و بنابراین، تجارب چنین کارهایی را هم داشـــت و اگر احیاناً روزی کارگر ساختمان هم می‌شد و دانش‌آموزش او را می‌دید، فردایش می‌توانســـت در کلاس به او توضیح بدهد و بیاموزد که این هم بخشی از زندگی است و چیزی که اهمیت دارد این است که من دارم شرافتمندانه زندگی می‌کنم. اگر حقوق معلمی زندگی مرا تأمین نمی‌کند، روش دیگری بـــرای ادارهٔ زندگی خودم بلدم و آن را دنبال می‌کنم. از نگاه من، این شـــریف بودن فضیلت معلمی است و اگر کسی این شریف بودن را نداشته باشد، نمی‌تواند معلم باشد. این شرافت هم فقط از قناعت حاصل می‌شود. اتفاقاً این شرافت در مواجهه با محدودیت‌هاست که خود را نشان می‌دهد. به نظر من، دست یافتن به چنین شرافتی زیرساخت و یا بنیان معلمی است که همین معنا باید در رفتار و منش معلمی به نسل بعدی منتقل شود و سرمایهٔ انسانی نسل بعدی را هم بســـازد. تصورم این است که وقتی این شرافت به عنوان فضیلت پایه وجود ندارد، متأســـفانه دیگر فضیلت‌ها هم مثل شجاعت، عدالت و سایر فضیلت‌هایی که یک آدم باید داشته باشد، متجلی نمی‌شود.

در خصـــوص تجربه‌ای که ما از قبل داریـــم، وقتی فرد به تربیت معلم می‌آمد می‌پذیرفت که بیاید و دو سال در آنجا زندگی کند. با توجه به جو و فضایی که این‌گونه مراکز داشتند، فرد عملاً درگیر یک زندگی اجتماعی و گروهی می‌شد که در شیوه و منش و رفتار او مؤثر بود. در بده و بستان‌هایی هم که این دانشجویان با مدیر و استاد و همکار و هم‌کلاسی خود داشتند، شخصیت آن‌ها ساخته می‌شد و متکی‌به‌نفس و آماده برای زندگی فردا بار می‌آمدند. مرکز تربیت معلم شـــهید شـــرافت تهران درختان زیاد و بلندی داشت که در فصل پاییز برگ‌ریزان زیادی داشـــتند. ما در آن مرکز، همکاری خدماتی داشتیم که ساعت ۴ صبح از خانه‌اش در حاشـــیهٔ تهران به این مرکز می‌آمد و ساعت ۶ که دانشجویان به محوطهٔ مرکز می‌آمدند، همه جا تمیـــز و مرتب بود. آن‌ها حتی از خدمتگزار این مجموعه هم درس می‌گرفتند و او هم در کار خودش برای آنان معلم و آموزشـــگر بود. اتفاقاً

نقش معلم اساساً در فضای تحولات و تغییرات اجتماعی دگرگون شده و مرجعیت او با چالش‌های جدی روبه‌روست. امروزه دانش‌آموزان به‌مراتب بیش از معلمان با آهنگ تغییرات همراه‌اند و فهم علمی و اجتماعی مادران نیز در حال گسترش است

ایشان این موضوع را با دانشجومعلمان در میان می‌گذاشت و می‌گفت من هر روز ساعت ۴ صبح از خانه بیرون می‌آیم تا وقتی شما به فضای مرکز می‌آیید، اینجا تمیز و آراسته باشد. در واقع، زندگی در آن فضای اجتماعی و گروهی برای این افراد درس‌آموز و برانگیزاننده بود. جالب است یک بار که این همکار ما کسالت پیدا کرده بود، بچه‌ها وقتی جایش را خالی دیدند و خلأ وجود او را احساس کردند، به همراه مدیر و معاون و استاد و دانشجو به عیادتش رفتند. این‌ها بود که در فضای اجتماعی تربیت معلم به دانشجویان و بچه‌ها درس معلمی می‌داد و آنان را برای زندگی در مدرسه و تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان آماده و مهیا می‌کرد. این حالت و وضعیت هنوز کمی در محلات ما به چشم می‌خورد، اما در جامعه و فضاهای اجتماعی و گروهی کم‌رنگ شده است. مسئولیتی که بقال و نانوا و کاسب محل در قبال اهالی محل احساس می‌کند، حتی اگر خاستگاه و زمینهٔ اقتصادی هم داشته باشد، به‌نوعی مؤثر و در تدارک صحنهٔ زندگی در محلات مفید است.

من از صحبتم نتیجه‌گیری کنم و بگویم که پایین بودن سن ورود به معلمی آسیب نیست؛ نوع کاری که با این سن می‌شود و پروسه‌ای که فرد در آن قرار می‌گیرد، اهمیت دارد و به گمانم همان فرایندی که آقای دکتر آرانی بدان اشاره کردند که فرد شش ماه بیاید و نظاره کند و بعد کلاس ببیند و دوباره مدتی در مدرسه حاضر شود و نهایتاً به کلاس درس برود، می‌تواند آمادگی‌های لازم را برای او حتی درسنین پایین‌تر فراهم آورد و اهداف آموزش‌وپرورش و یا نهادهای متولی این آموزش‌ها را محقق کند.

نظر من این است که اگر قرار باشد بین نظر و عمل دست به انتخاب بزنیم (که البته نباید الزاماً یکی انتخاب شود) آنچه عرصهٔ عمل به یک معلم می‌آموزد، بسیار بیشتر از چیزی است که عرصهٔ نظر به او یاد می‌دهد. بنابراین، ورود بچه‌ها به عرصهٔ عمل یادگیری‌های عمیق‌تر و ماندگارتری را برای آنان فراهم می‌آورد.

امانی طهرانی:

گرچه اگر لازم باشد باز هم می‌توانیم برگردیم، اما به نظر می‌رسد ما از دو مسئلهٔ ابتدایی عبور کرده‌ایم و می‌توانیم به مرحلهٔ سوم بپردازیم.

مرحلهٔ سوم این است که فرض کنیم سن ورود مشخص شد و این‌ها وارد دانشگاه هم شدند. حالا باید دید که دراین دانشگاه، برنامه‌ای که صلاحیت معلمی به فرد می‌بخشد و بر اساس آن گواهی‌نامهٔ صلاحیت معلمی را به او می‌دهند، چه مشخصه‌هایی دارد. بعد هم ببینیم که تحلیل ما از کاری که الآن می‌شود چیست و چقدر می‌توان به‌صورت بالفعل و بالقوه به این برنامه امیدوار بود. همچنین، چه تغییراتی در این برنامه می‌تواند امیدواری بیشتری نسبت به آن ایجاد کند.

سرکارآرانی:

من ابتدا برای برنامهٔ مورد اشارهٔ جنابعالی چارچوبی می‌گذارم تا بتوانیم بحث را در آن چارچوب قرار دهیم و اگر خواستید، اشاره‌ای هم به ایران می‌کنم تا موضوع را هم جهانی دیده باشیم و هم ملی.

ما برای هر نظام و برنامهٔ درسی دانشگاهی دست‌کم سه بستهٔ سیاستی را دنبال می‌کنیم:

اول Admission Policy است؛ یعنی چه کسی می‌تواند دانشجوی تربیت معلم باشد؟ چه کسی تعیین می‌کند که چه کسی به تربیت معلم بیاید؟ این موضوع بر چه ضوابطی استوار است و در کجا کنترل کیفی می‌شود و کدام فرایند این را بازبینی می‌کند؟ مبنای این کجاست؟ این‌ها را البته با این دید هم ببینید که اساساً آموزش‌وپرورش نهادی محافظه‌کار است.

دومین بستهٔ سیاستی، همان‌طور که سؤال شما هم هست، سیاست‌ها و سند برنامهٔ درسی تربیت معلم است؛ یعنی مشخص شود که سیاست‌های برنامهٔ درسی این دانشگاه چه باید باشد؟ که به این دومی Curriculum Policy می‌گویند؛ همانی که شما می‌گویید چقدر وزن برای معارف، چقدر علوم،

چقدر فلسفه و بقیهٔ موضوعات درسی قرار دهیم؛ موسیقی داشته باشیم یا نداشته باشیم؛ هنر و خوشنویسی و ریاضی را چگونه تدریس کنیم. باید مشخص شود که در کجا به این سیاست‌ها می‌خواهیم بپردازیم و یا اینکه این سیاست‌ها را کجا ارزیابی می‌کنیم که در همین برنامه و بستهٔ سیاستی بدان پاسخ داده می‌شود.

پس سیاست‌های برنامهٔ درسی که از آن حرف می‌زنیم، چیزی غیر از برنامهٔ درسی است. فرض بر این است که برنامهٔ درسی را خیلی راحت می‌توان دست‌کاری کرد، ولی سیاست‌ها به‌راحتی قابل دست‌کاری نیستند؛ چون مبانی پنهانی هم دارند: مانند پیش‌فرض‌های ذهنی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و تاریخی.

سومین بسته Diploma Policyها هستند؛ یعنی چه کسی با چه توانایی‌هایی حق دارد به عنوان فرد صاحب صلاحیت معلمی، از این دانشگاه خارج شود.

دست‌کم این است که باید مشخص کنیم کسی که از دانشگاه تربیت معلم گواهی‌نامهٔ معلمی می‌گیرد، چه قابلیت و مهارت‌هایی باید داشته باشد.

ما این سیاست‌ها را کجا تعیین می‌کنیم؟ افکار عمومی این سیاست‌ها را تا چه حد می‌پذیرد و یا اساساً آیا ما این‌ها را داریم که بخواهیم در موردشان گفت‌وگو کنیم یا نه؟ آیا اگر من و شما الآن سراغی از آن‌ها بگیریم، آن‌ها را داریم؟

چارچوب بعدی هم مناسباتی است که بر نحوهٔ ادارهٔ دانشگاه تأثیر دارد. این مناسبات تعیین می‌کند که برای ادارهٔ دانشگاه از چه روش مدیریتی می‌توان استفاده کرد. به سه شکل می‌توانیم دانشگاه‌های تربیت معلم را اداره کنیم: دولتی، آکادمیک‌محور، یا بر اساس مناسبات بازار.

دانشگاهی که آکادمیک‌محور است، دانشگاهی است که ادارهٔ امور آن بر اساس مناسبات علمی و نفوذ استادان حرفه‌ای است. در ساختار دولتی و دانشگاه‌های زیر نظر آن دولت است که تعیین می‌کند دانشگاه چگونه باید اداره شود.

در مورد دروس و سرفصل‌ها، در ژاپن با نظام آموزش عمومی متمرکز و نظام آموزش عالی غیرمتمرکز دست‌کم حدود ۳۰ درصد واحدهای لازم برای گرفتن گواهی‌نامهٔ معلمی را وزارت‌خانه نظارت مستقیم دارد. به این معنی که کسی که می‌خواهد این واحدها را تدریس کند، باید رزومهٔ خودش را همراه با سیلابس دروس یادشده، با هم به دانشگاه بدهد تا دانشگاه آن را به وزارت‌خانه بفرستد و آن موقع، وزارت‌خانه ارزیابی می‌کند که آیا این شخص با چنین رزومه‌ای می‌تواند این واحدهای پداگوژیکی را تدریس کند یا چنین صلاحیتی ندارد. بنده هم که صاحب کرسی درس‌پژوهی در این مجموعه هستم، این مسیر را برای تدریس دروس پداگوژیکی طی کرده‌ام. تازه وقتی هم که به کلاس درس رفتید، دانشگاه موظف است نظارت کند که شما سر کلاس قصهٔ «حسین کرد شبستری» تعریف نکنی! دانشجوها هم دقیق‌اند و با تغییر سیلابس یا عدم وفاداری استاد به آن، صدایشان درمی‌آید؛ چون یادگرفته‌اند که بر اساس مطالعهٔ سیلابس واحد انتخاب کنند. این سیلابس‌ها روی سایت قرار می‌گیرد و پدر و مادر دانشجو هم می‌دانند که فرزندشان در فلان ساعت چه درسی دارد. مدیر و معلمان مدارس هم می‌دانند دانشجویان تربیت معلم به چه کار مشغول‌اند.

احمدی:

در بحث سیاست‌ها که اشاره فرمودید، من گمان می‌کنم ما در سیستم با مشکل پیچیده‌ای روبه‌رو هستیم و آن، این است که هر گاه پای صحبت سیاستمداران می‌نشینیم و می‌خواهند معلم و وظایف او را مشخص کنند، انتظاراتشان از معلم آن‌قدر بزرگ و عمیق است که تصور نمی‌کنم مشابه آن را بتوان درجاهای دیگر پیدا کرد. کمترین و رایج‌ترین عبارتی که در این‌گونه موارد مطرح می‌شود، این است که معلم نقش انبیا را دارد، اما وقتی می‌خواهیم در عرصهٔ عمل تعریف کنیم که این پروسه چگونه باید رخ دهد، در آن درمی‌مانیم و هیچ تعریف درست و گویایی نداریم که تکلیف ما را مشخص کند.

بنابراین، یکی از بخش‌هایی که ما در آن به‌شدت ابهام داریم، این انتظار کلانی اســـت که در سیستم آموزشی از معلم و به تبع آن، از تربیت معلم وجود دارد. به همین دلیل، وقتی این سه دسته سیاست اعلام می‌شود، باید اقتضائات و الزامات آن‌ها هم مشخص شـــود تا بتوانیم بگوییم که هر کدام از این سیاست‌ها ما را به کدام سو می‌برد.

اصلاً نباید تردید داشته باشیم که به مقتضای سه تعریفی که ارائه شد، سیاست‌های تربیت معلم در کشور ما حاکمیتی یا دولتی است، اما وقتی وارد عرصهٔ عمل می‌شویم، آن دغدغهٔ دیگر یعنی دغدغه‌های آکادمیک ـ مطرح می‌شـــود. به این معنا که ما مثلاً وقتی می‌خواهیم برای فرزندمان مدرسه‌ای انتخاب کنیم، ملاک‌هایی مثل قبولی در کنکور و دیگـــر آزمون‌های تأثیرگذار تحصیلی را در نظر می‌گیریم. واقعاً کنکور و دانشـــگاه از دانش‌آموزان ما چه می‌خواهند؟ حتی باید دید تکلیف آزمون‌هایی مثل «تیمز» و «پرلز» چه می‌شود. این وضعیت ما را در جایگاهی قرار می‌دهد که دائماً در حال حرکت بین این دو وضعیت باشیم و این تلاطمی که بین آن‌ها وجود دارد، اساساً اجازهٔ تصمیم‌گیری روشن در هیچ یک از لایه‌ها را به ما نمی‌دهد. اصلاً اگر دقت کنیم، خواهیم دید که حتی سیاست‌گذاران ما هم فرزندانشان را به مدارسی می‌فرستند که شاخص‌های آموزشی خاصی دارند و موضوع به گونه‌ای است که در نهایت، همان بازار و نگاه آکادمیک مورد نظر است. همهٔ این تلاطم‌ها و به‌هم‌ریختگی‌هایی که طی این سال‌ها در این زمینه وجود داشته، عملاً این را که ما بگوییم روی کدام پداگوژی تمرکز کنیم، ناممکن کرده است. نظر شخصی من این است که ما به علمی نیاز داریم که بتواند به پداگوژی تبدیل شود؛ چون اگر چنین نشود، آن علم مشکلی را از کسی حل نخواهد کرد. در چنین وضع بلاتکلیفی، این پداگوژی خود بســـیار تعیین‌کننده می‌شود و به نظر من یکی از مشکلات اساسی ما این است که اصولاً پداگوژی نداریم و حتی اگر داشته باشیم، تکلیف ما با این موضوع روشن نیست.

امانی طهرانی:

به عبارت دیگر، این برنامهٔ درسی که در تربیت معلم انتخاب می‌شود، عمدتاً هم

دولتی است و اساساً اگر آکادمیک و با نگاه بازار بود، اسمش تربیت معلم نمی‌شد. حالا بحث ما این است که چه چیزی این برنامهٔ تربیت معلم را متمایز می‌کند. چه مشـــخصه‌هایی هست که معلم بهتری را تحویل می‌دهد؟ آیا کیفیت این برنامه از ناحیهٔ واحدهای درسی آن است یا نه، واحدهای آن با دیگر مراکز آموزش عالی مشابه است؟ آیا این وضعیت نشئت‌گرفته از کیفیت ارائهٔ مطالب است و یا اساساً ویژگی‌های اجتماعی خاصی وجود داردکه ربطی هم به تربیت معلم ندارد؟

حـــالا واقعاً به دنبال این هســـتیم کـــه ببینیم ما آن نظـــام تعلیم‌وتربیت مؤثر در تربیـــت معلم را باید در کجا جســـت‌وجو کنیم. این در حالی اســـت که ما ظاهـــراً به تربیت معلم حساســـیت‌های زیـــادی داریم. اگر دیگـــران فقط PK یعنـــی Pedagogical Knowledge و CK یعنـــی Content Knowledge را مورد توجه قرار می‌دهند، تربیت معلم ما می‌خواهد به PCK یا Pedagogical Content Knowledge هم توجه داشته باشـــد. معنای این حرف این است که دست‌کم در وادی نظر، ما به اهمیت این مسائل واقفیم.

سرکارآرانی:

در ایـــران تأثیر دیدگاه‌های کســـانی که دور میز سیاســـت‌گذاری هســـتند از تأثیـــر و میزان اثرگذاری برنامهٔ درســـی پنهان[۸] دور اســـت؛ اصرار بر اینکه دانشـــجوی تربیت معلم در خوابگاه باشـــد، اصرار بر اینکـــه به رغم اینکه در چهارراه ولی‌عصر در دســـت هر کدام از آن‌ها یک موبایل هست، در خوابگاه اینترنت و وایرلس قطع باشـــد و داســـتان‌هایی از این دســـت که افتد و دانی. مشابه این تجارب در جاهای دیگر هم هست، ولی کیفیت آن‌ها متفاوت است. در ژاپن برای نمونه، مهم اســـت که معلمان تربیت معلم[۹] چه کســـانی باشند. رســـانه‌ها و جامعه حساس‌اند که آن‌ها چه کسانی هستند و اگر کسی سر جای خودش نباشـــد، صدایشـــان در می‌آید. چرا؟ چون می‌گویند که معلم ابتدایی باید گواهی‌نامهٔ معلمی‌داشـــته باشـــد، صلاحیت معلمی‌اش احصا و ارزیابی و احراز شـــود. حال جنابعالی که می‌خواهی بـــروی و معلم ابتدایی‌تربیت کنی،

امروز دربارهٔ ایران صحبت نکردیم تا بگوییم که چالش‌های آنچه انجام می‌دهیم، چیست. باید توجه داشته باشیم که دیگر کسی به صرف اینکه قابلیت معلمی دارد، استخدام نمی‌شود؛ یعنی دردنیا همان‌طور که در مورد ژاپن گفتم، استخدام زمانی صورت می‌گیرد که فرد گواهی‌نامهٔ معلمی خود را گرفته است

گواهی‌نامه و صلاحیت حرفه‌ای‌ات را چه کسی بررسی و تضمین می‌کند؟ بله، همان‌طور که فرمودید، **امر پداگوژی حاکمیتی است**، ولی حاکم‌ها به چه مناسباتی حساسیت نشان می‌دهند و حدود حساسیت‌ها تا چه حد سلبی و تا چه حد ایجابی و کیفی است. این میزان‌ها و کیفیت‌ها ماهیت سیاست‌ها و میزان اثربخشی خروجی‌های آن‌ها را می‌سازد.

نکتهٔ دیگر که خیلی مهم هم است، روش‌های طراحی و سازماندهی محتواست. بحث یک کتاب درسی واحد نیست؛ مثلاً ناشران متعددی هستند که کتاب ریاضی پایهٔ دوم تولید می‌کنند. این روش باعث می‌شود مؤلف و طراح کتاب درسی‌تربیت کنیم و بین آدم‌های مختلف و نه فقط چند کارشناس‌ـ رقابت و انگیزه ایجاد کنیم. وقتی این اتفاق افتاد، آن وقت این مؤلفان و طراحان و همکاران ما از دانشجویان تربیت معلم می‌خواهند کتاب‌ها را نقد و بررسی کنند. به این ترتیب، فرصت‌های یادگیری و توسعهٔ نادری شکل می‌گیرد و چرخهٔ تولید محتوای آموزشی در فرایند حرکت خود با همیاری حلقه‌های بیشتری از مؤلفان و دانشجویان و پژوهشگران و معلمان بهسازی می‌شود.

یک موضوع دیگر که باید بدان اشاره کنم، Pedagogical Content Knowledge است که شما به آن اشاره داشتید. ژاپنی‌ها به طور سنتی در آن قوی هستند. این موضوع در دانشکده‌های علوم‌تربیتی و تربیت معلم هم قوی‌تر است. دانشگاه‌های تربیت معلم در این زمینه حتی از دانشکده‌های علوم‌تربیتی هم قوی‌ترند.

به زعم من در ایران هم مراکز تربیت معلم ما از دانشکده‌های علوم‌تربیتی در این زمینه جلوتر بوده‌اند، ولی اینکه شما فرمودید در ایران در وادی نظر به آن وقوف داریم بنده اطلاعی ندارم.

حالا این قصهٔ Pedagogical Content Knowledge چیست. در صحن کلاس درس، من هستم، محتوا هم هست، دانش‌آموز هم هست، اما چیز دیگری هم باید باشد تا این صحنه برای یادگیری پردازش شود و آن، ماده و

متریالی اســـت که از زندگی روزمرهٔ بچه‌ها می‌آید و با وجود آن، بین محتوای موضوعی درس و دانش‌آموز و معلم ارتباط برقرار می‌شـــود. نتیجهٔ این تعامل گاهی با صدای بچه‌ها در می‌آمیزد که «آهان.» دانش محتوایی در سایر کشورها هم کم‌وبیش به‌ویژه در علوم و ریاضیات یکســـان اســـت، اما آنچه در درس ریاضـــی و علـــوم از زندگی روزمره به قصد ایجاد ارتبـــاط میان دانش‌آموز و محتوا می‌آید، حتی در یک کشور هم از منطقه‌ای به منطقهٔ دیگر متفاوت است و بعضی وقت‌ها از مدرســـه و کلاسی به کلاســـی هم می‌تواند متفاوت باشد؛ چون هم بچه‌ها و هم شرایط زیست‌محیطی و خرده‌فرهنگ‌ها متفاوت است.

در همین ارتباط، ما با معلمان به فروشـــگاه‌های معروف به فروشـــگاه‌های «صد ینی» که در آن‌ها قیمت هر چیزی صد ین ژاپن (معادل یک دلار) است، می‌رویم و من به معلمان می‌گویم در فروشـــگاه بچرخید و ببینید چه وسیله‌ای به درد چه کاری در چه کلاســـی می‌خورد تا آن را برای کلاس و بچه‌ها تهیه کنیم.

در ادامهٔ فرمایش آقای امانی‌طهرانی و ســـرکار خانم احمدی نکته‌ای را هم اضافه کنم که در ژاپن وقتی همهٔ مراحل طی و کارورزی تمام شـــد، دانشجو معلم یک ســـمینار هم دارد؛ یعنی دو واحد درســـی دیگر دارند که می‌آیند و آنچه را طی دو مـــاه کارورزی انجام داده‌اند، ارائـــه[۱۰] می‌کنند. در ابتدای این درس، دانشجویان تجربه‌های خود را روی یک برگهٔ A۴ تحویل می‌دهند. این برگه‌ها برای همهٔ دانشجویان تکثیر می‌شود و آن‌ها کم‌کم با خواندن برگه‌های یکدیگر، از وضعیت هم خبردار می‌شـــوند و درمی‌یابند که سختی کار معلمی تنها برای آن‌ها نبوده اســـت و بعضاً به همدیگر می‌گویند: «**عجب! تو هم توی دورهٔ کارورزی گریه کردی!**» صحنه‌هایی که مرا به یاد جبهه‌ها می‌اندازد! تلاش خســـتگی‌ناپذیر! عشـــق به آموختن و از خود گذشتگی برای تعالی و بهروزی دیگران.

من وقتی بچه‌های کارورزی را در ژاپن می‌دیدم، فقط به یاد دورهٔ آموزشـــی

پادگان رزمی زرین‌شهر می‌افتادم که از آنجا به جبهه‌های جنوب رفتم. بسیاری شـــب‌ها اتفاق می‌افتد که آن‌ها گریه می‌کنند؛ یعنی فشـــار کار و نیاز به مطالعهٔ مستمر و مداوم این‌قدر زیاد است. مدیر مدرسه هم در طول زمان مدرسه بین کلاس‌ها می‌چرخد و به همهٔ آن‌ها ســـر می‌زند و با کســـی هم شوخی ندارد. همین اســـت که این‌ها در دورهٔ کارورزی فشار زیادی را تحمل می‌کنند و البته آبدیده می‌شوند و رشد پیدا می‌کنند.

پـــس از توزیع تجربه‌ها و گرفتـــن بازخورد اولیه، دانشـــجویان گروه‌بندی می‌شـــوند و هر چند نفر در گـــروه دربارهٔ تجربه‌های خود بحث و بررســـی می‌کنند و در پایان، کارهایشـــان را به صورت پوستر ارائه می‌دهند. این آخرین مرحلهٔ تربیت معلم اســـت. اگر از این درس نمره گرفتند، معنای آن این است که برای معلمی گواهی‌نامه گرفته‌اند.

جالب اســـت بدانید که دانشـــجو باید در همهٔ ۱۵ جلسهٔ این درس با کت و شلواری رســـمی که خاص این کار اســـت و برای همین منظور دوخته شده است، شرکت کند.

گواهی‌نامـــهٔ معلمی را که گرفت، تازه می‌آید و ســـر جلســـهٔ امتحان ادارات آموزش‌وپرورش شهرســـتان‌ها می‌نشـــیند؛ یعنی مناطق آموزشی کشور امتحان برگزار می‌کنند و ممکن است یک دانشجو مثلاً در یک هفته برود و در سه جای مختلف و مناطق آموزشـــی گوناگون امتحان بدهد. اول هم امتحان کتبی است و زمانی که فرد در امتحان کتبی قبول شـــد، باید در مصاحبه شرکت کند. مصاحبه هم به شـــکل گروهی است و معمولاً پنج نفر پنج نفر در گروهی که شامل یک مدیر، یک معلم و یک راهنمای تعلیماتی با تجربه هســـت، مصاحبه می‌شوند و بعضاً هم لازم است بخشی از درس معینی را همان‌جا در جمع تدریس کنند.

حالا اگر دانشـــجو در مرحلهٔ مصاحبه قبول شود، دو چیز در جیب دارد: یکی گواهی‌نامهٔ معلمی (رانندگی) و یک قبولی امتحان و حکم مدرسه (سوئیچ ماشین)؛ یعنی صاحب گواهی‌نامهٔ معلمی و اجازهٔ تدریس و حضور در مدرســـه می‌شود.

اساساً در دنیای امروز، معلمی فقط یک عمل حرفه‌ای نیست بلکه حکم یک مأموریت یا رسالت عدالت اجتماعی را دارد. بنابراین، جهان امروز بسیار حساس است که معلمانش را از میان بهترین‌ها و در شرایط رقابتی شفافی انتخاب کند. برگزیدگان شایسته در مسیری عادلانه می‌توانند سازه‌های اجتماعی امیدبخشی را بنیان نهند

گواهی‌نامهٔ معلمی را مثل گواهی‌نامهٔ رانندگی باید هر پنج ســـال تجدید کند و ســـوئیچ ماشین را به او می‌دهند، و دوباره از او می‌گیرند؛ یعنی می‌گویند سه سال این مدرســـه بودی و باید سه سال بعدی را به فلان جا بروی. معنای این کار هم این اســـت که مدرسه به نمایندگی از جامعه، بچه تربیت نمی‌کند بلکه مدرسه و معلم هم عضوی از جامعه است که کار تربیت را بر عهده دارد و همه در تعامل با یکدیگر یاد می‌گیرند و بنابراین شما با تغییر مدرسه، فرصت‌هایی برای یادگیری و رشد به دست می‌آورید.

امانی طهرانی:

ما این بحث را از ســـن ورود و مشخصه‌های ورود و این مسائل شروع کردیم و بعد به فرایندهایی که طی می‌شـــود، رسیدیم. بحث گرفتن گواهی‌نامهٔ معلمی را مطرح کردیم و بحث نگه‌داشت و آموزش‌های ضمن خدمت و بقیهٔ مسائل از جمله حفظ معلم در طول این دوران هم مهم است.

احمدی:

به گمانم یکی از مسائل مهم، بحث شخصیت پایه است که شرط مسئله است؛ مثلاً بحث صبور بودن و اینکه اساساً فرد قدرت تحمل بالایی داشته باشد. یعنی اگر قرار اســـت فرد را از سنین پایین و مثلاً دیپلم بگیریم، توجه کنیم که او این ویژگی‌های شخصیتی پایه و خلقیات لازم برای معلمی را داشته باشد. همین‌طور ویژگی‌هایی که طی ۱۷ یا ۱۸ ســـال در محیط خانه و مدرســـه و اجتماع بدان‌ها دســـت یافته نیز مهم و بسیار تأثیرگذار اســـت. تجربهٔ شخصی من با تعدادی از دانشجویان این است که افرادی که حداقلی از این زمینه‌ها را دارند، در برخورد با محیط جدید و مســـائلی که با آن روبه‌رو می‌شوند، امکان هم‌زیستی و تعامل بیشتری با محیط جدید و موقعیت‌های پیش رو پیدا می‌کنند. عکس این موضوع هم می‌تواند صادق باشـــد. مثلاً خودمحور بودن صفتی است که مانع تعامل فرد با دیگران می‌شـــود و می‌تواند در کار معلمی اخلال ایجاد کند؛ چون اساس کار معلمی ایجاد ارتباط و تعامل با دیگران و به‌خصوص دانش‌آموزان است. برداشت

من این است که وقتی قراراست معلمان آینده را از این سنین پایه انتخاب کنیم، این افراد مدام باید با ابزار لازم ارزیابی شـــوند که مشخص گردد فرد در مسیرِ تجربهٔ کار با دیگران به طور مداوم، خودش نیز توسعه پیدا می‌کند.

سرکارآرانی:

البتـــه ما امروز دربارهٔ ایران صحبت نکردیـــم تا بگوییم که چالش‌های آنچه انجام می‌دهیم، چیســـت. توجه داشـــته باشـــیم که دیگر کسی به صرف اینکه قابلیت معلمی دارد، اســـتخدام نمی‌شـــود؛ یعنی دردنیا همان‌طور که در مورد ژاپن گفتم، استخدام زمانی صورت می‌گیرد که فرد گواهی‌نامهٔ معلمی خود را گرفته و آنجاســـت که تازه وارد رقابت فشردهٔ آزمون ادارات آموزش‌وپرورش می‌شـــود تا در مورد توانایی‌ها و استخدام او تصمیم گرفته شود. حالا در اینجا تنها چیزی که در اختیار ماســـت، برگهٔ کاغذی است که آن را هم یک دستگاه داده و هیـــچ چیزی را هم در خصوص اینکـــه این فرد چگونه و چرا و با چه پیشینه‌ای آمده است، نشـــان نمی‌دهد. رتبه‌های داوطلبان هم که حدیث خود را دارد، اما در مجموع، این‌ها نکته‌های قابل بحثی هستند که نیاز است شفاف شوند و به‌صراحت به آن‌ها پرداخته شود.

اجازه بدهید در اینجا این نکته را هم اضافه کنم که اساســـاً در دنیای امروز، **معلمی تنها عمل حرفه‌ای[11] نیســـت بلکه به مثابهٔ مأموریت یا رســـالتی[12] برای گسترش عدالت اجتماعی تلقی می‌شود.**

بنابراین، جهان امروز بســـیار حساس است که معلمانش را از میان بهترین‌ها و در شرایط رقابتیِ شفافی انتخاب کند. **برگزیدگان شایسته در مسیری عادلانه می‌توانند سازه‌های اجتماعی امیدبخشی را بنیان نهند و مروّجان عدالت اجتماعی باشند.**

امانی طهرانی:

این خودش هم مسئله‌ای است که ما در بحث کنکور و دانشگاه وضعیت را به گونه‌ای چیده‌ایم که دستگاه آموزش‌وپرورش سهمی از بهرهٔ بالای آن ندارد. این

هم مسئله‌ای است که باید حل شود.

سرکارآرانی:

بله، دوستان! جوامعی که حظی از عدالت اجتماعی برده‌اند، با معلمی و شغل او شوخی ندارند؛ هم از نظر اخلاقی و هم از نظر حرفه‌ای و البته منزلت اجتماعی. نمونه‌های بارز آن فنلاند و ژاپن است. واکاوی و بررسی کامیابی‌ها و مسائل آن‌ها توصیه می‌شود که صد البته بسیار آموزنده است.

بهترین‌ها وقتی گزینش و تربیت می‌شوند، به چالش‌های هر روز تازه خوشامد می‌گویند. به‌تدریج، بهترین آن‌ها مدیر مدرسه و رئیس اداره و بخش‌های گوناگون آموزش‌وپرورش می‌شوند و قادرند با مدیران سایر بخش‌های جامعه (فرهنگ، صنعت، اقتصاد، سیاست و ...) رقابت و البته گفت‌وگو کنند. **پوسته‌های محافظه‌کاری را با رشد فردی می‌شکنند و با هوشمندی و تعامل سازنده با سایرین، از پیله‌های مسائل گوناگون بیرون می‌آیند.** شجاعت عملی را در بصیرت نظری می‌دانند و کرامت را در قناعت به معنی دقیق آن جست‌وجو می‌کنند. خود را ارزان نمی‌فروشند و از بزک‌های اجتماعی[۱۳] هم رویگردان‌اند. **به‌عدالت در جایی که باید، می‌نشینند** و بنابراین، خود مروج عدالت اجتماعی هم می‌توانند باشند. البته در عمل و نه فقط در زبان!

دوصد گفته چون نیم‌کردار نیست!

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشارکت آمنه احمدی (دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی و مدرس دانشگاه فرهنگیان)، محمود امانی طهرانی (مدیرکل دفتر تألیف کتاب‌های درسی، دکترای برنامه‌ریزی درسی و متخصص آموزش علوم)، محمدرضا حشمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقی و سردبیر رشد معلم)، محمد دشتی (کارشناس ارشد تعلیم و تربیت)، طاهره رستگار (کارشناس ارشد مهندسی مکانیک و شیمی و عضو هیئت علمی دانشگاه علم و صنعت و متخصص آموزش علوم)، محمد ناصری (مدیر کل دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی و کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی) و محبت‌اله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام شد.

پی‌نوشت‌ها:

1. beginning teacher

۲. ایشی کاوا، یوشی تاکا (۱۳۹۳). *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر*، ترجمهٔ علیرضا رضایی، تهران: مرآت.

3. community

4. Joy Pullman (2013) Study: Teacher Quality Not Linked to Advanced Degrees or Experience, Illinois: The Heartland Institute (http://news.heartland.org/newspaper-article/2013/02/26/study-teacher-quality-not-linked-to-advanced-degrees-or-experience), and Sandi Jacobs et al. (2013) 2012 State Teacher Policy Yearbook: Improving Teacher Preparation, National Council on Teacher Quality, United States: National Council on Teacher Quality (http://news.heartland.org/policy-documents/2012-state-teacher-policy-yearbook).

۵. نگاه کنید به کتاب کن بین (۱۳۸۹) *ویژگی‌های اساتید برتر*، ترجمهٔ امیرمحمد حاجی‌یوسفی و مژگان جبلی، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

6. practical (school-based)

7. theoretical (university- based)

8. hidden curriculum

9. teacher educator

10. present

11. professional practice

12. social justice mission

13. social makeup

آموزش، صحنه‌پردازیِ یادگیری است

گفت‌وگوی هشتم

موضوع: فناوری برای آموزش، چالش‌ها و چشم‌اندازها

اشاره:

فناوری اکنون و در زمانه‌ای که تبعات آن دنیا را در نوردیده است، تنها موضوعی فنی و ابزاری نیســت. از نگاه صاحب‌نظران تعلیم‌وتربیت در دنیای فناورانهٔ کنونی، فناوری با مشــخصات امروزین خود، علاوه بر اینکه ماهیت فنی دارد، به عنوان یک نگاه و نگرش نیز مطرح اســت. در گفت‌وگوی پیش‌رو، محمدرضا ســرکارآرانی و دکتر علیرضا مقدم در جمع دست‌اندرکاران مجلهٔ مدرســه *فردا* و برخی کارشناســان آموزشــی، دربارهٔ این موضوع چالش‌برانگیز سخن می‌گویند.

عطاران:

نشــریهٔ *مدرسهٔ فردا* که بســتر گفت‌وگوی ما دربارهٔ فناوری اطلاعات است، حدود دوازده ســال پیش به پیشنهاد زنده‌یاد مهندس علاقه‌مندان، که از مروّجان توسعه آی‌ســی‌تی (ICT) در آموزش‌وپرورش بودند و بیش از سایر بخش‌های دولتی و حکومتی آی‌سی‌تی را در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی توسعه دادند، شــکل گرفت. از همان آغاز هم همکارانی چون آقایان دکتر مهرمحمدی، مهندس نفیسی و برخی دوســتان دیگر با ما همراه شدند. در این دوازده سال با ایــن تصور که بتوانیم از امکانات روز با تکیه بر تجربه‌های بومی و جهانی برای بهبود آموزش استفاده کنیم، سعی کرده‌ایم به‌تدریج فرهنگ استفاده از آی‌سی‌تی را در آموزش رواج دهیم؛ البته به نحوی که فضا را به طور کامل تصرف نکند و در عین‌حال، به عنوان ابزاری کارآمد رواج یابد و از آن حالت مهاجر بودن بیرون

بیاید تا معلمان ما نسبت به آن احســـاس بیگانگی نداشته باشند. البته این امری است که دوستان باید میزان توفیق ما را در آن داوری و ارزیابی کنند.

ما هم‌زمان با این کار، پژوهش‌هایی هم در خارج از این مجموعه انجام دادیم. در واقع، ایدهٔ چنین پژوهش‌هایی از درون مجلهٔ ما و گفت‌وگوهایی که صورت می‌گرفـــت، بیرون می‌آمد. مجموعه‌ای هم که به عنوان هیئت تحریریه با ما همراه بودند، خوشـــبختانه به لحاظ وضع علمی و تجربهٔ معلمی در این زمینه، موقعیت خوبی داشـــتند و چون معلمی می‌کردند، می‌دانستند چگونه باید با معلم صحبت کرد. ما در این کار، مجموعه‌ای از معلمان همکار و پشتیبان را داریم که از طریق فضای مجازی با هم در ارتباطیم و محیطی هم با عنوان مدرســـهٔ فردا در تلگرام ایجـــاد کرده‌ایم که در این فضا معلمان ایران و برخی معلمان از خارج کشـــور با مـــا مرتبط‌اند. در این فضای مجازی، حـــدود ۷۰ نفر معلم بحث‌های متنوعی را که الزاماً پیرامون آی‌ســـی‌تی هم نیســـت، مطرح می‌کنند و این برای ما بسیار برانگیزاننده اســـت. خیلی توجه و دقت داشـــته‌ایم که کار، نمایشی و به دور از واقعیت‌های فضای مدارس و معلمی ما نباشد؛ چون متأسفانه بحث آی‌سی‌تی که به عنوان نماد پیشـــرفت هم مطرح می‌شود، در ایران و خیلی جاهای دیگر گاهی کارکرد اصلی‌اش را از دست داده و صورت نمایشی به خود گرفته است.

یکی از نکات مهم و آموزنده‌ای که من خودم هم آن را در همین فضای مجلهٔ *مدرســـهٔ فردا* یاد گرفته‌ام، ساده‌نویســـی و در عین حال مؤثرنویسی است؛ یعنی تلاش کرده‌ایم در این مجله طوری بنویســـیم کـــه هم خودمان مطالب را خوب بفهمیم و هم مخاطب به‌خوبی متوجه آن‌ها شود.

سرکارآرانی:

با کمال احترام عرض می‌کنم که رشـــتهٔ کاری مـــن فناوری اطلاعات برای آموزش و فناوری آموزشـــی نیست و به دلیل زمینهٔ کاری‌ام که آموزش‌شناسی اســـت، لازم اســـت با واســـطه به این حوزه از دانش و فن بپردازم. بنابراین، کارهایی هم در این زمینه انجام داده‌ام که با حوزهٔ آموزش ارتباط داشته است.

پس شاید بتوانم نکاتی را به دوستان عرض کنم که نقش یادآوری و بازاندیشی دارد.

چند سال پیش کتابی با عنوان *یادگیری، راهی به سوی پرکردن شکاف دیجیتالی* نوشتم و در فصولی از آن دربارهٔ سوئد، ژاپن و انگلستان صحبت کردم. گفتم که این کشورها با موج رونق آی‌سی‌تی چگونه مواجه شده‌اند و چگونه در عمل از آن برای رسیدن به مقاصد آموزشی خود بهره گرفته‌اند. البته خودم در این فرایند و با انجام دادن کارهای مشابه، بسیار آموخته‌ام.

در همین ارتباط گفت‌وگوهای انتقادی نیز انجام شده است که صرفاً خاص فناوری اطلاعات و ارتباطات نیست. برای نمونه آقای محمد کرام‌الدینی (سردبیر رشد آموزش زیست‌شناسی) چند سال پیش یکی از آن‌ها را تنظیم و با عنوان «آب ما را خواهد برد» منتشر کردند.

یک مورد هم مربوط به زمانی است که من مشاور علمی سازمان پژوهش بودم. در آن سال‌ها، سازمان در آستانهٔ راه‌اندازی شبکهٔ ملی رشد و پیگیر گسترش فناوری اطلاعات در آموزش بود. من هم در اولین نشست رسمی سازمان دربارهٔ فناوری اطلاعات و ارتباطات، شرکت کردم و سخنران اصلی بودم و از چرایی‌ها و چگونگی‌ها بهره‌گیری از فناوری آی‌سی‌تی در آموزش سخن گفتم.

در آن زمان، پرداختن به آی‌سی‌تی برگ برنده‌ای برای سازمان شده بود. البته در جلسات دیگری در خارج از سازمان این موضوع مطرح می‌شد که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مسئولیت‌های سنگین‌تری دارد و بهتر است به رسالت‌های ماهوی خود بپردازد.

در این دوره یادداشتی برای آقای علاقه‌مندان نوشتم که تاریخ آن ۱۹ بهمن ماه ۱۳۷۹ است و خوشبختانه دیشب بعد از کلی گشتن در میان کاغذ و کتاب‌هایم آن را پیدا کردم و برای این نشست آوردم.

حالا و بعد از پانزده سال، شاید نگاه کردن به آن نوشته و یادداشت خالی از

لطف نباشد و یادآور نکاتی باشد که آقای دکتر عطاران در مطلع این گفت‌وگو بیان کردند.

اجازه بفرمایید بحث امروز را از این یادداشت که بر اساس خلاصه‌ای از پیام‌های خانم جین. ام. هیلی[1] در گفت‌وگو با مجلهٔ Educational Leadership اکتبر ۲۰۰۰، سال ۵۸، شماره ۲، صفحات ۱۳-۸ دربارهٔ فناوری اطلاعات و فناوری در آموزش و رایانه تنظیم شده بود، شروع کنیم.

۱. ما بیش از عجله در بهره‌گیری از آی‌سی‌تی و رایانه در کلاس درس، نیازمند بررسی، بازبینی و تأمل در هدف‌های آموزش‌وپرورش هستیم؛ یعنی ما چون هدف‌های تربیتی کلان و آرمانی داریم و در عین حال، در فراهم ساختن حداقل اجماع ناتوان هستیم، گاه گمان می‌کنیم آی‌سی‌تی می‌تواند جای همهٔ کلی‌گویی‌ها و هدف‌های کلان و انتزاعی را که بعضی از آن‌ها را بسیار دور، دست‌نایافتنی و پیش خورشید گذاشته‌ایم- پر کند و بیشتر ناتوانی‌ها و ناکامی‌های ما را به‌سرعت برطرف سازد.

۲. تعامل میان دانش‌آموزان و معلم، دانش‌آموزان را به سؤال کردن (پرسیدن) ترغیب می‌کند؛ در حالی که فناوری مدرن در کلاس درس، دانش‌آموز را به پیروی از محرک‌ها و پاسخ‌های تعیین‌شده فرا می‌خواند. پس، این فناوری جایگزین مناسبی برای تعامل انسانی در کلاس درس نیست و فقط می‌تواند ابزار تمرین یافته‌ها و نه تعمیق آن‌ها باشد.

۳. ما با حجم زیاد فناوری در آموزش مواجه هستیم؛ بدون آنکه از نحوهٔ بهره‌گیری از آن و میزان فایدهٔ آن، اطلاعات کافی و دقیق داشته باشیم.

یعنی اینکه قبل از رایانه، پروژکتور و قبل از آن، تلویزیون و رادیو هم داشته‌ایم، ولی در این مدت صد سالی که مدرسه‌داری می‌کنیم، فرایند همگرایی فناوری را رعایت نکرده‌ایم. حالا هم می‌گوییم مدرسهٔ ما رایانه ندارد یا به اینترنت وصل نیست، ولی قبل از رایانه و اینترنت، ما فناوری‌های بسیار دیگری هم داشته‌ایم که از آن‌ها در بهسازی آموزش

اگر بگوییم آموزش صحنه‌پردازیِ یادگیری است، زمانی که فناوری می‌آید، چیدمان صحنه تغییر می‌کند و میهمان تازه‌واردی می‌آید و مناسبات را هم عوض می‌کند. این ابزار پیشرفته، اهمیت یادگیری را تبیین نمی‌کند. ممکن است فناوری یادگیری را تسهیل کند، اما درک و تعمیق آن بر عهدهٔ فرهیختگان، برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان است

و اثربخش‌سازی یادگیری چندان استفاده‌ای نکرده‌ایم.

۴. فنـــاوری، فرایند آموزش و یادگیری را تغییر می‌دهد و شـــرایط آن را متفاوت می‌ســـازد، ولی یادگیری را تعریف نمی‌کند. دانش‌آموزان به کمک فناوری نمی‌توانند اهمیت یادگیری را درک کنند و این مسئولیت بر عهدهٔ فرهیختگان، برنامه‌ریزان، مدیران و به‌ویژه معلمان است.

حالا اگر بگوییم آموزش، صحنه‌پردازیِ یادگیری اســـت، زمانی که فناوری می‌آید، چیدمان صحنه تغییر می‌کند و میهمان تازه‌واردی می‌آید و مناســـبات را هم عوض می‌کند. همهٔ این‌ها را قبول دارم، ولی این ابزار پیشـــرفته، اهمیت یادگیری را تبیین نمی‌کند. ممکن اســـت فناوری، یادگیری را تسهیل کند، اما درک و تعمیق آن بر عهدهٔ فرهیختگان، برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان اســـت. نمی‌توان این مسئولیت بزرگ را بر عهدهٔ ابزار گذاشت؛ چون ابزار اساساً توان انجام دادن چنین کار مهم و حساســـی را ندارد. ابزارها نمی‌توانند جای فلسفهٔ تربیت را بگیرند.

۵. بدون آنکه برنامه‌ریزان درسی و معلمان را آموزش دهیم که فناوری چگونـــه می‌تواند در فرایند آموزش و یادگیری مؤثر باشـــد و به آن‌ها کمک کند، تأکید و تبلیغ صرف فناوری کاری غیر اثربخش است.

به اطراف نگاهی دوباره بیندازیم. در بیشتر مواقع، ما در حقیقت داریم چیزی به نام فناوری را تبلیغ می‌کنیم. تبلیغ یک چیز با تبیین چگونگی و میزان کارایی و کارآمدی آن تفاوت دارد.

مـــا در حال حاضر نیاز داریم بســـنجیم که در بهره‌گیری و چرایی داشـــتن فناوری کجا ایســـتاده‌ایم و میزان خدمت این مقوله به تحقق اهداف آموزشی چقدر است.

۶. در بســـیاری از مدارس ما رایانه هست. ما از انواع فناوری‌های تازه اســـتفاده می‌کنیم، ولی حقیقت این است که اغلب دانش‌آموزان از این همه امکانات اغلب در حد ماشـــین تایـــپ و ذخیره‌کنندهٔ داده‌ها بهره

می‌برند. وقتی کودکی را در مقابل یک ماشین می‌بینیم، نیازمند آنیم که به اثربخشی این تعامل به‌خوبی فکر کنیم. صرفِ داشتن یا واکنش نشان دادن به محرک و پاسخ‌های فناوری در آموزش، همهٔ ابعاد مهارت‌های حل مسئله را ترسیم نمی‌کند.

حواسمان باشد که این ابزاری که دراختیار ماست، نمی‌تواند همهٔ ابعاد یادگیری را پوشش دهد و یادگیرنده، نیازهای دیگری هم دارد که نباید از آن‌ها غافل باشیم.

۷. فناوری و رایانه در ذهن کودکان تأثیر می‌گذارد. کسانی که کودک و فرایند یادگیری را به‌خوبی می‌شناسند، می‌توانند در این زمینه ما را راهنمایی کنند، ولی این مطلب که فناوری، فرایند سازماندهی اطلاعات را در ذهن کودک دچار تغییر می‌کند، انکارناپذیر است.

۸. به خاطر داشته باشید که بعضی از پژوهش‌هایی که دربارهٔ تأثیر فناوری‌های آموزشی صورت می‌گیرد، به سفارش شرکت‌های تولیدکنندهٔ این وسایل است. البته اگر ما هم کارمند یا سهام‌دار چنین شرکت‌هایی بودیم، شاید از این نوع پژوهش‌ها و نتایج آن‌ها استقبال می‌کردیم؛ چون آن‌ها همیشه علاقه‌مندند که آی‌سی‌تی و رایانه را از پدیده‌های مؤثر زندگی دانش‌آموزان نشان بدهند. ما (پداگوژیست‌ها) بیشتر نیازمند پژوهش‌های علمی روان‌شناسان تربیتی، یادگیری و علوم‌تربیتی در این زمینه هستیم.

در اینجا منظور این است که ما نیاز داریم از زبان آموزش‌شناس‌ها و دانشمندان علم یادگیری و علوم تربیتی هم بشنویم که این فناوری‌ها چه تأثیراتی بر فرزندان ما دارند؛ چون در حال حاضر، شرکت‌های سازندهٔ این ابزارها و فناوری‌ها میدان دارند و کاتالوگ به دست همه جا هستند و مدام بر کارآمدی و سودمندی این‌ها اصرار و تأکید می‌کنند.

۹. فناوری‌های آموزشی فرایند آموزش و یادگیری را گران می‌کند.

این گرانی قیمت تبعاتی دارد، اما آیا افزایش هزینه‌ها (الزاماً) اثربخشیِ آموزش را بالا می‌برد؟ این سؤال نیاز به تفکر، پژوهش و پاسخ درخور دارد. اجمالاً اینکه این رابطه همیشه مستقیم و معنادار نیست.

به خاطر داشـــته باشید که ما برای آموزش و یادگیری به سؤال، تحقیق، پژوهش، تعامـــل و گفت‌وگوهای انتقادی نیاز داریم. به رخ کشـــیدن هزینهٔ تجهیز فناوری مؤسسات آموزشی و تأکید بر اینکه ما این ابزارها را گران خریده‌ایم و برای آن‌ها کلی هزینه شده است، مسئله‌ای را حل نمی‌کند. پرسش اساسی این است که ما با این ابزارها چه می‌کنیم و چه توانایی‌هایی را تمرین و ترویج می‌کنیم.

۱۰. ما وظیفه داریم هوشـــمندانه و محققانه بر اساس برنامه‌های درسی خود، نقش، کارکرد و جایگاه فناوری‌های آموزشی را تعریف کنیم، آن را به خدمت بگیریم و نسبت به آثار مخرب آن کاملاً هوشیار باشیم. در غیر این صورت، منفعل و تحت‌تأثیر موج فناوری و فشار شرکت‌های تولیدی فقط وســـایل را فراهم خواهیم آورد و مرتب، مجبور خواهیم شـــد آن‌ها را عوض کنیم. چون به‌ســـرعت کهنه می‌شوند؛ بدون آنکه بدانیم چرا و چگونه و کی و کجا باید از آن‌ها اســـتفاده کنیم. تا جایگاه فناوری را در برنامهٔ درسی تعریف نکرده‌ایم، زود است به فکر تهیهٔ آن وسایل باشیم؛ زود که چه عرض کنم ... اثربخش نیست!

توجه داشته باشیم که اساساً فناوری (تکنولوژی) آموزشی، طراحی[۲] آموزشی اســـت و فناوری برای آموزش به مفهوم آی‌سی‌تی بحث دیگری است و باید در جای خودش به تفاوت‌های این دو پرداخته شـــود. بنابراین، ما برای خرید این ابزارها و اســـتفاده از آن‌ها به برنامه و نقشهٔ راه نیاز داریم؛ وگرنه در مقابل شرکت‌های تولیدکننده که مدام برای فروش محصولات خود پشت در اتاق ما هستند، قادر به تصمیم‌گیری درست نخواهیم بود. این که چگونه فناوری را در برنامهٔ درسی تعریف کنیم و بر اساس آن چگونه دریابیم که به چه ابزاری نیاز

داریم، پرسش‌هایی اساسی هستند.

۱۱. مدارس باید از خود سؤال کنند که فناوری به تقویت و اثربخشی فرصت‌های یادگیری (غنی‌سازی یادگیری) در مدرسه چه کمکی می‌کند.

۱۲. درک درست از دانش‌آموز و فرایند یادگیری، دو شرط اساسی برای کسانی است که به ضرورت تولید و تنوع و بهره‌گیری عجولانه از فناوری‌های تازه می‌اندیشند. آن‌ها باید ابتدا از خود سؤال کنند که دانش‌آموزان واقعاً چه باید بیاموزند.

ما نیازمند درک درستی از «دانش‌آموز» هستیم. او در اغلب امور مهم تربیتی مغفول است و این بزرگسالان هستند که تصمیم می‌گیرند در برنامه‌های درسی و در کتاب درسی چه بیاید و بودجه‌بندی آن چگونه باشد. وقتی هم صحبت از بودجه‌بندی می‌شود، بیشتر تأکید بر محتوایی است که قرار است منتقل شود و کمتر کسی به فکر بچه‌ها و شرایط آن‌هاست؛ در حالی که همه چیز برای بچه‌ها و در خدمت تحول آن‌هاست که به اثربخشی می‌رسد.

۱۳. آموزش از طریق آی‌سی‌تی و رایانه را برای دوره‌های آموزشی بالاتر بیشتر توصیه می‌کنم. در دورهٔ آموزش عمومی و به‌ویژه ابتدایی، دانش‌آموزان بیشتر به فرصت‌های یادگیری و تعامل و گفت‌وگو برای پرورش اجتماعی، حل مسئله، مهارت‌های یادگیری، عشق به آموختن، تعامل با دیگران و... نیاز دارند.

۱۴. فناوری‌های آموزشی و رایانه تأثیرات فیزیکی و روان‌شناختی بر کودکان دارند. نباید اجازه بدهیم که کودکان مدت طولانی در برابر رایانه بنشینند.

۱۵. والدین تصور می‌کنند که قرار دادن بچه‌ها در مقابل رایانه یا هر فناوری تازهٔ دیگری، از نظر آموزشی بهتر از تلویزیون است! این تصور

صحیح نیست.

۱۶. من کلاسی با معلم توانا، تعامل سازنده، محیط شوق‌انگیز و مواد آموزشی مؤثر (کاغذ، قیچی، چسب و...) را اثربخش‌تر از کلاسی با تعداد زیاد رایانه ولی بدون تعاملات اجتماعی مؤثر می‌دانم.

۱۷. انسان را باید به گونه‌ای پرورش داد که به ارزش‌های انسانی نزدیک باشد. تعامل افراطی با فناوری‌ها در آموزش‌وپرورش این فرایند را دچار اختلال می‌کند. به‌هوش باشیم و از فناوری‌های تازه در آموزش با دقت استفاده کنیم.

۱۸. پرورش اجتماعی، رعایت حقوق شهروندی، مهارت‌های زندگی، فرایند تفکر، مدنیت، حساسیت‌های مؤثر نسبت به محیط زیست و... در ارتباط با رایانه به‌ویژه در فرایند آموزش‌وپرورش، دستخوش چالش‌های بسیاری می‌شود و بر این اساس، مراقبت زیادی لازم است.

۱۹. وقتی دانش‌آموزان را در مقابل ابزارهای مرتبط با فناوری‌های آموزشی از جمله رایانه و آی‌سی‌تی می‌نشانیم، باید از آن‌ها بخواهیم که به دو نکته به‌خوبی بیندیشند:

ـ آنچه من به عنوان انسان می‌توانم انجام دهم و رایانه نمی‌تواند!

ـ آنچه رایانه می‌تواند انجام دهد و من به عنوان انسان نمی‌توانم!

یعنی شما قبل از هر برنامه و خط مشی‌ای باید به این دو موضوع اندیشیده و به آن توجه کرده باشید تا استفاده از فناوری‌های تازه برایتان راه‌گشا باشد.

این‌ها پرسش‌هایی جدی هستند. معلمان و دانش‌آموزان و مدارس را ترغیب کنیم تا بیشتر متوجه این پرسش‌ها و تعامل دربارهٔ آن‌ها باشند و پاسخ‌های خود رابه بحث بگذارند.

۲۰. برنامه‌ریزان درسی بیش از معلمان و دانش‌آموزان به توجه و تأمل در سؤالات اشاره‌شده نیازمندند. این سؤالات، سؤالات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی هم هست؛ به عبارت دیگر، برنامه‌ریزان

درسی به‌دقت نسبت به تعامل انسان و فناوری در ارتباط با ظرفیت‌های یادگیری و فرایند آموزش و یادگیری به بررسی‌ها و گفت‌وگوهای انتقادی نیاز دارند.

۲۱. ما، به عنوان برنامه‌ریز درسی و پژوهشگر عرصه‌های آموزش‌وپرورش، لازم است در ارتباط با آی‌سی‌تی، رایانه و فناوری آموزشی به یادگیری برای اندیشیدن[۳] و اندیشیدن برای یادگیری[۴] بیندیشیم.

بررسی تأثیر و تأثر فناوری و نقش آن در آموزش‌وپرورش، بیش از هرکسی وظیفهٔ همهٔ کنشگران تربیتی، به‌ویژه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی است.

در اینجا اجازه بفرمایید به دو بحث اصلی هم اشاره کنم. این بحث‌ها در دو کتابی هم که در این زمینه (فناوری برای آموزش) به نام من به زبان فارسی منتشر شده، آمده است. یکی را همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردم، **اصل «فرایند مداوم همگرایی فناوری»** نام نهاده‌ام؛ به این معنی که مؤسسات آموزشی، قبل از شبکهٔ جهانی اینترنت، رایانه داشتند. قبل از رایانه، ویدئو و تلویزیون و قبل از آن رادیو و سایر وسایل و ابزارهای کمک‌آموزشی نیز سال‌ها در دسترس بوده است. موفقیت در بهره‌گیری از فناوری‌های تازه به میزان تجربهٔ ما از بهره‌گیری‌مان از نسل‌های قبلی فناوری هم مربوط است. فرایند تداوم بهره‌گیری از فناوری‌ها و بازاندیشی در تجربه‌های استفاده از نسل قبلیِ آن‌ها، چشم‌اندازی واقع‌بینانه، سازنده و دقیق‌تر فراروی همه قرار می‌دهد.

اما نکتهٔ دیگر؛ به‌صراحت عرض می‌کنم که مسائل ما بیش از فقر فناوری، در آموزش مسائل فکری فرهنگی است. فناوری به‌تنهایی نمی‌تواند جای یک فلسفهٔ آموزشی غلط یا نبود فلسفهٔ آموزشی کارآمد را پر کند. فناوری‌ها نمی‌توانند تاوان فرایندهای غیرکارآمد تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی را بپردازند. اگر در مسیر نادرستی قدم برمی‌داریم، فناوری‌ها چه بسا سرعت را اضافه و سردرگمی را بیشتر خواهند کرد. همین!

منظورم را متوجه می‌شوید؟ در داستان *آلیس در سرزمین عجایب* جمله‌ای هست که دقیقاً منظور مرا تبیین می‌کند: «اگر نمی‌دانید به کجا می‌روید، مهم نیست که کدام راه را انتخاب کنید؛» آیا مهم است؟

به عبارت دیگر، جست‌وجوی ابزارهای جدید، تنها نشانهٔ «مدرن‌سازی» نیست. به نظر می‌رسد بیش از فن، به اندیشه و فرایند تولید ابزارهای نو نیاز داریم. نیاز به فناوری‌های فکری تازه نیاز مبرم‌تری است و فقط با ترویج و تبلیغ ابزارهای مهارتی تازه فراهم نمی‌شود. سازماندهی فکری تازه‌ای مورد نیاز است و تمرین مهارت‌های گفت‌وگو، نقد و اندیشه! بصیرت نظری است که جسارت عملی به همراه دارد و آنان که عقلاً نمی‌دانند، در عمل نیز راهی به رهایی نمی‌یابند. **ما به دارالفکر بیشتر نیاز داریم تا دارالفنون!**

اجازه بدهید خیلی شفاف عرض کنم؛ ما بیش از یکصد سال پیش در این کشور انقلاب مشروطه را داشتیم. این در حالی است که آن زمان یک مقالهٔ آی‌اس‌آی[۵] نداشتیم، دانشگاه نداشتیم، دبیرستان‌های زیادی هم نداشتیم ولی در همان زمان، اندیشه و فکر داشتیم.

به این دو نکتهٔ مهم در اینجا به‌اجمال اشاره شد و دوستان چنانچه علاقه‌مندند، به دو اثر بنده در این زمینه مراجعه کنند. یکی تألیف است: *یادگیری راهی به سوی پرکردن شکاف دیجیتالی*[۶] و دیگری ترجمه با همکاری آقای علیرضا مقدم: *فناوری برای آموزش*.[۷]

در این دو اثر به‌خوبی به مسائل ما دربارهٔ فناوری هم پرداخته شده است. شاید مهم‌ترین مسئلهٔ یادشده این است که فن را از اندیشه، و علم را از فناوری جدا کرده‌ایم. گفته‌ایم ما فراورده‌ها را می‌خواهیم، اما با فرایندهای تولید آن‌ها کاری نداریم. فرایندها را فرو نهاده‌ایم و علاقهٔ وافری به فراورده‌ها نشان داده‌ایم. پول فروش نفت هم برای عملیاتی کردن این تخیل به یاری ما آمده است. فناوری را وارد کرده‌ایم؛ بدون توسعهٔ مبانی فرهنگی و فکری و اجتماعی آن، که برای سازگاری، بهره‌گیری و توسعهٔ متوازن و همگرا و

مـــداوم همهٔ آن‌ها لازم اســـت. غافل از اینکه فراورده‌هـــا را می‌توان خرید و وارد کرد، ولی فرایندها را باید ســـاخت. بنابراین، بر شـــکاف‌های فرهنگی و اجتماعی موجود افزوده شده و در نهایت، تضادهای منافع اقتصادی و سیاسی هم جلوه‌های بیرونی تازه‌ای گرفته اســـت. در نتیجه، داستان‌های غم‌انگیزی از شکاف‌های اجتماعی و فرهنگی و دیجیتالی شکل می‌گیرد و مدیریت فرهنگی این همه تضاد تقریباً دشوار می‌شود؛ هم‌زیستی و توان داوری و قدرت تحلیل به‌تدریج تحلیل می‌رود و زیســـت اخلاقی به حسرتی بزرگ در جامعه تبدیل می‌شود.

بنابرایـــن حد و اندازهٔ ابزار و فناوری را بدانیم و توجه داشـــته باشـــیم که **هیچ نوعی از فناوری نمی‌تواند جای فلسفهٔ آموزشی اثربخش را بگیرد** و یا تاوان فرایندهای غیر کارآمد ولو با ظاهری مدرن و فناورانه ـ و تصمیم‌سازی‌های غیرکارشناسی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی غیراثربخش را بدهد.

البته همان‌طور که در ابتدا عرض کردم به خاطر داشـــته باشـــید که آنچه در اینجـــا دربارهٔ فناوری برای آموزش گفتم، از نگاه یک آموزش‌شـــناس اســـت نه کارشـــناس فناوری آموزشـــی یا یک تکنولوژیست آموزشی. تکنولوژیست آموزشی آقای دکتر مقدم است. آقا بفرمایید.

مقدم:

بحث امروز «فناوری برای آموزش» اســـت و این مسئله با «فناوری آموزشی» به عنوان یک دیســـیپلین یا حوزهٔ کاری متفاوت است. مسئلهٔ فناوری آموزشی با فنـــاوری در آموزش تفاوت‌های ماهوی دارند. مـــن به اتفاق همکارم در زنجان پژوهشـــی انجام داده‌ام که آغاز آن همین فناوری بـــرای آموزش یا فناوری در آموزش بوده اســـت، اما من این موضوع را در نتیجه‌گیری به فناوری آموزشـــی متصل کرده‌ام و پژوهش با اتصال به این موضوع پایان یافته اســـت؛ یعنی اینکه فناوری برای آموزش قاعدتاً باید به فناوری آموزشـــی منجر شود. حال می‌توان گفـــت تفاوت این‌ها به بُعد ابزاری و طراحی آموزشـــی بر می‌گردد؛ یعنی اینکه

موفقیت در بهره‌گیری از فناوری‌های تازه به میزان تجربهٔ ما از بهره‌گیری‌مان از نسل‌های قبلی فناوری هم مربوط است. فرایند تداوم بهره‌گیری از فناوری‌ها و بازاندیشی در تجربه‌های استفاده از نسل قبلی آن‌ها، چشم‌اندازی واقع‌بینانه، سازنده و دقیق را فراروی همه قرار می‌دهد

وقتی می‌گوییم فناوری برای آموزش و یا فناوری در آموزش، در واقع می‌خواهیم ببینیم که این ابزار در فرایندهای آموزشی چگونه می‌تواند مؤثر واقع شود. وقتی بحث فناوری آموزشی، به‌خصوص در مفهوم اخیر آن مطرح می‌شود، منظور این اســـت که چگونه می‌توانیم فرایندهای آموزشی را سامان بدهیم که به یادگیری عمیق‌تری منجر شوند.

تا آنجا که من متوجه شـــدم، بحث آقای دکتر ســـرکارآرانی هم همین بود که ما وقتی ابزار را می‌آوریم، نباید از تفکر پشـــت آن غافل شویم. بنابراین، در این پژوهش هم مثلاً مطرح می‌شـــود که ما در آموزش‌وپرورش با ســـه نوع هزینه روبه‌رو هستیم؛ یکی هزینهٔ ابزار است که ما سالانه رقم فوق‌العاده زیادی صرف آن می‌کنیم. البته آماری که من دارم مربوط به سال ۱۳۹۲ است و این را هم اضافه کنم که این آمار جایی چاپ نشـــده است و من آن را از کانال‌های غیررسمی و از طریق دوســـتانی که در وزارت آموزش‌وپرورش به این گونه آمارها دسترسی داشته‌اند، به دست آورده‌ام.

ما حدود ۱۱۴ هزار آموزشگاه درسطح کشور داریم که از این تعداد، ۱۷ هزار و ۲۲۷ مدرسه دارای ســـایت رایانه و ۳۴ هزار و ۶۱۹ مدرسه دارای اتاق رایانه هســـتند. تعداد کل رایانه‌های موجود در این مکان‌ها ۱۲۶ هزار و ۱۵۹ دســـتگاه است.

البته این ابزارها و تهیهٔ آن‌ها هزینه‌بر اســـت. آمار استانی را هم که این تحقیق در آن انجام شده است، آورده‌ام. این را هم اضافه کنم که این هزینه‌ها بخشی از هزینه‌هایی است که ما برای تجهیز مدارس به این ابزارها صرف می‌کنیم.

آقای دکتر ســـرکارآرانی درس اقتصـــاد آموزش‌وپرورش را در دانشـــگاه علامه طباطبایی تدریس می‌کردند و دوســـتان اطلاع دارند که در بحث اقتصاد آموزش‌وپرورش، موضوعی با عنوان «فرصت‌های از دســـت رفته» وجود دارد کـــه این موضوع هم هزینه‌هایی را به آموزش‌وپرورش تحمیل می‌کند . مصداقی بگویم؛ وقتی شما یک دستگاه رایانه برای مدرسه آماده می‌کنید، در حقیقت، این

هزینه را از جای دیگری برمی‌دارید و در این مورد خاص هزینه می‌کنید. این در حالی است که شما می‌توانستید چنین پولی را برای کتاب، تجهیز کتابخانه، توسعهٔ فضای ورزشی و موارد دیگری هزینه کنید. با چنین نگاهی، همیشه هزینهٔ فرصت‌های از دست رفته هم مطرح است.

سومین هزینه، هزینهٔ نیروی انسانی است. وقتی فناوری وارد می‌شود و نرم‌افزارها و ابزارهایی می‌آیند که به توانایی‌های جدیدی نیاز دارند، قاعدتاً معلم باید توانایی استفاده از این‌ها را داشته باشد. من لیست دوره‌های آموزشی در این زمینه را هم گرفته‌ام که خودش لیست بلندبالایی است، اما در مجموع، تحقیقات نشان می‌دهد که این سه نوع هزینه باعث کارآمدی بیشتر آموزش‌وپرورش و مدارس ما نشده است. در مورد فایده‌ها هم در واقع همان کارکردهایی که ما انتظار داریم، مورد نظر بوده است.

تحقیقاتی که در این باره و قبل از من انجام شده بود، به روش کمّی (روش‌های همبستگی، نظرسنجی و سایر روش‌ها) بود، اما تحقیق ما به صورت کیفی بود و البته نتیجهٔ مشابهی داشت و متأسفانه تصویر چندان خوبی در این باره به دست نمی‌داد.

روش ما در این تحقیق این‌گونه بود که ۱۲ مدرسه را بر اساس نمونه‌گیری هدفمند (و نه نمونه‌گیری تصادفی) انتخاب کردیم. دلیل هدفمند بودن انتخاب هم این بود که مدرسهٔ موردنظر ما حتماً آن تجهیزات رایانه‌ای و معلمان دوره‌دیده را داشته باشد و ضمناً بخواهند که در این تحقیق شرکت کنند تا ما بتوانیم بررسی خود را انجام دهیم.

نحوهٔ جمع‌آوری اطلاعات ما به صورت مشاهده بود؛ با همکارمان وارد کلاس می‌شدیم و هرکدام از ما، فرایندهای آموزشی را از زاویه‌ای مورد توجه قرار می‌دادیم و آنجا هم که به ما اجازه می‌دادند، به نحوی که جلب توجه نکند، دوربین عکاسی را که امکان فیلم‌برداری هم داشت، مستقر و از هر کلاس یک تا دو جلسه فیلم‌برداری می‌کردیم. ما هدف تحقیق را هم به آن‌ها اعلام کرده و

گفته بودیم که قصد داریم ببینیم فناوری‌های آموزشی مورد استفادهٔ شما تا چه حد منجر به بهبود فرایندهای آموزشی می‌شود. زمانی هم که اجازهٔ فیلم‌برداری نداشتیم، عکس می‌گرفتیم و اگر اجازهٔ عکاسی هم نداشتیم، با یادداشت‌برداری، مشاهدات خود را مکتوب می‌کردیم.

متأسفانه باید بگویم که نتایج خیلی غم‌انگیز است. ما پس از به دست آوردن داده‌ها تلاش کردیم آن‌ها را از وجوه گوناگون با هم ترکیب کنیم و تصویری از وضعیت مشاهده‌شده به دست دادیم که عرض کردم اصلاً خوشایند و دل‌پذیر نیست.

با نگاهی به عناصر آموزش‌ـیادگیری و رفتارهای انعکاس‌یافته از عناصر، و به منظور ترکیب آن‌ها می‌توان تصویری را ترسیم کرد که پدیدهٔ آموزش با فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) را نشان می‌دهد. این تصویر از بعد معرفت‌شناختی، پرتره‌ای کاملاً واقع‌گرایانه (رئالیستی) نیست، اما تصویری انتزاعی نیز نمی‌باشد. دلیل عدم تکامل رئالیستی آن متکی بودن این پژوهش بر نمونهٔ کیفی و دلیل دور بودن از تصویری انتزاعی، داده‌بنیان بودن پژوهش است. تصویر فوق یک چهارضلعی را با دو زاویه نشان می‌دهد. در واقع، تناقض هم همین جاست که یک چهارضلعی تنها دو زاویه دارد. اضلاع این تصویر، معلم، دانش‌آموزان، محتوا و فاوا هستند. نقص این تصویر در شکل نگرفتن زوایای سوم و چهارم آن است. معلم ضلع الف، فاوا ضلع ب، محتوا ضلع ج و دانش‌آموزان ضلع د هستند. معلم و دانش‌آموزان از فاوا استفاده می‌کنند و زاویهٔ اول بین معلم و فناوری شکل گرفته است. آنچه ما درمشاهدات خود با آن روبه‌رو بودیم، این بود که در واقع، این معلم است که از فاوا استفاده می‌کند؛ از روشن کردن رایانه گرفته تا تهیهٔ محتوا، استفاده از آن، رفتن از اسلایدی به اسلاید دیگر، توضیح دادن مطالب، همهٔ این‌ها بر عهدهٔ معلم بود و در واقع، معلم بود که با فناوری ارتباط برقرار کرده بود. دانش‌آموزان در وضعیتی غیرفعال، فقط تماشاگر این ماجرا بودند و در حقیقت، آن ارتباط چشم در چشم برقرار نمی‌شد. متأسفانه در

برخـــی موارد، فاوا در آموزش تداخل ایجاد می‌کرد. در اینجا روی واژهٔ تداخل تأکید و تعمد دارم. این در حالی اســـت که فاوا باید تسهیل در آموزش را فراهم می‌کرد. چیدمان طوری بود که آن تعاملات معمول کلاس‌های سنتی هم که انتظار می‌رفت تسهیل شود، نه تنها تسهیل نمی‌شد بلکه به علت تداخل صورت‌گرفته، تعامل و سطح آن تنزل می‌یافت.

خوب است به موضوعی اشـــاره کنم که نشان می‌دهد اثربخشی هر روش در گرو اســـتفاده از آن اســـت. برای مثال، ما معمولاً می‌گوییم که روش سخنرانی، ســـنتی و کم‌اثر است، اما شاهد آن هســـتیم که آقای دکتر سرکارآرانی حتی در سخنرانی‌هایشان به گونه‌ای عمل می‌کنند که مخاطب را با خود همراه می‌کنند و از همین روشی که مورد انتقاد است، بیشترین بهره را می‌برند. پس باید دقت کنیم که هنر معلمی معمولاً در گرو هنرمندی معلم اســـت و اگر معلم بتواند مخاطب را حتی در روش ســـخنرانی با خود همراه کند، تأثیر آن می‌تواند خیلی بیشتر از روش‌هایی باشـــد که در آن‌ها از فناوری آموزشی هم استفاده می‌شود، اما معلم قادر نیست و یا توان همراه کردن مخاطب را ندارد. پس، دو ضلع معلم و محتوا و تعامل بین آن‌ها زاویهٔ اول را تشکیل می‌دهد.

زاویهٔ دوم در ارتباط بین فناوری و محتوا تشکیل می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، محتوای آموزشی از طریق فاوا و مفاهیم کتاب در قالب متون دیجیتالی و فایل‌های صوتی ارائه می‌شـــود. در چنین وضعیتـــی، وقتی معلمان ما از یک نرم‌افزار آموزشی استفاده می‌کنند، گمانشان این است که فناوری را در آموزش و ارائهٔ مفاهیم درسی به‌درستی به کار گرفته‌اند و فرایندهای آموزشی بهبود پیدا می‌کند؛ در حالی که این‌گونه نیســـت. نرم‌افزارهای مورد استفادهٔ معلمان هم دو نوع «شرکتی» و «معلم‌ساخته» بود. نرم‌افزارهای شرکتی هم انواعی داشتند؛ برخی تأییدیهٔ آموزش‌وپرورش را هم کسب کرده بودند و برخی هم حاصل تلاش چند مهندسی بودند که دور هم جمع شده بودند و از آموزش، اصول آن و روش‌های آموزشی اطلاعات کمی نداشتند.

نرم‌افزارهای «معلم‌ساخته» هم معمولاً این‌گونه بودند که معلم محتوای کتاب را اسکن کرده بود و مثلاً ضمن تبدیل به نرم‌افزار، آن‌ها را در قالب پاورپوینت ارائه می‌کرد.

این در حالی است که معمولاً همان فایل وُرد[۸] عیناً و در قطعاتی کوتاه‌تر در محیط پاورپوینت کپی شده و هیچ اتفاق خاصی نیفتاده است و نیاز است که ما در محیط پاورپوینت نکات تازه را بیاوریم و توضیح بدهیم که عموماً به این مسائل توجه نمی‌شود. در نتیجهٔ چنین عملکردی، چنین استفاده‌ای از فناوری در آموزش، در عمل به کاهش کیفیت آموزش منجر می‌شود. دلیلش هم این است که وقتی معلم کتاب را به دانش‌آموز می‌دهد، حداقل کاری که انجام می‌شود این است که دانش‌آموز خودش کتاب را می‌خواند و تلاش می‌کند و فعالیتی هرچند مختصر انجام می‌دهد، اما وقتی معلم کتاب را اسکن می‌کند و خودش هم آن را می‌خواند، دیگر دانش‌آموز کاری ندارد که انجام دهد. در چنین وضعیتی، دانش‌آموز به یک عامل منفعل به تمام معنا تبدیل می‌شود و تداخلی که بدان اشاره کردم، صورت می‌گیرد و فناوری عملاً کمکی به تسهیل آموزش نمی‌کند.

این توصیفی از محتوایی است که در قالب این موارد از طریق فناوری منتقل می‌شود؛ بنابراین، محتوا نیز در ارتباط با فناوری زاویهٔ دوم را تشکیل داده است. زاویه‌های ابتر کدام‌اند؟ بین معلم و دانش‌آموزان و محتوا و دانش‌آموزان زاویه‌ای ایجاد نشده است. معلم با دانش‌آموز ارتباطی برقرار نمی‌کند. مفاهیم به طور یک‌سویه به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و تعاملی شکل نمی‌گیرد. واژهٔ خودتدریسی هم مفهومی بود که من در این تحقیق بدان رسیدم و به عنوان یک کد در این فرایند مورد استفاده قرار گرفت. خودتدریسی در واقع فعالیتی بود که معلم طی آن، سؤال‌های جمعی مطرح می‌کرد و قبل از اینکه دانش‌آموزان فرصت پاسخ دادن پیدا کنند، خود به این سؤال‌ها پاسخ می‌داد. گاهی هم اشکال در فناوری‌های تولیدشده در شرکت‌ها باعث می‌شود که این اشکالات مضاعف گردند؛ یعنی شکل نرم‌افزار این گونه بود که پرسش و پاسخ در یک صفحه ارائه

شده بود و دانش‌آموز اصلاً فرصت پیدا نمی‌کرد که بخواهد به پاسخ سؤال فکر کند.

یک اشـــکال دیگر هم که متوجه برگزاری دوره‌های آموزشی است، این است که معلمان حتی به فرض شرکت در این کلاس‌ها فقط با شیوهٔ کار با دستگاه‌ها و فناوری‌ها و نحوهٔ استفاده مکانیکی از آن‌ها آشنا می‌شوند و معمولاً درمورد نحوهٔ به‌کارگیری این فناوری‌هـــا در آموزش صحبتی به میان نمی‌آید. ما باید بدانیم و توجه داشته باشیم که در همهٔ رشته‌ها نباید از اینترنت و پاورپوینت استفاده کنیم؛ برای مثال، در درســـی مثل شیمی، بردنِ دانش‌آموزان به آزمایشگاه بهترین گزینه است و آموزش از طریق فناوری گزینهٔ مناسبی در مقابل آن نیست. این در حالی اســـت که مدارس ما حتی وقتی آزمایشگاه هم دارند، به دلیل وجود تصور غلط از کاربرد فناوری در آموزش، دانش‌آموزان را در کلاس می‌نشانند و می‌خواهند آزمایـــش را از طریق تصویر انجام دهند. به این ترتیب، فرصت دســـت‌ورزی، آزمایش کردن و مواجهه با مواد شـــیمیایی از دانش‌آموز سلب می‌گردد و چنین فرصت ارزشمندی از او دریغ می‌شود.

ادامهٔ تصویری که ما پس از این تحقیق و بررسی ترسیم کردیم، این گونه است: فناوری از دســـترس دانش‌آموزان خارج است، محتوا با دانش‌آموزان ارتباطی برقرار نمی‌کند و شکل چیدمان آن طوری است که با دیوار سایت کامپیوتر بیش از دانش‌آمـــوزان ارتباط برقرار می‌کند. دانش‌آموزان با فناوری ارتباط فیزیکی یا ذهنی برقرار نمی‌کنند. منظور از برقرار نشدن ارتباط فیزیکی این است که عملاً با رایانه کار نمی‌کنند و در خصوص ارتباط ذهنی هم این محتوای آموزشی، ذهن آنان را درگیر نمی‌کند و به چالش نمی‌کشد.

همین قضیه در ارتباط با محتوا هم کم و بیش وجود دارد و خود موجب ناقص بودن این چهارضلعی از ناحیهٔ ضلع چهارم می‌شود.

تعبیری که ما از کاربرد این فناوری در کلاس درس به کار بردیم، این اســـت که «فاوا به یک تخته‌ســـیاه رنگی با همان کارکردها در آموزش ســـنتی» تبدیل

شده اســـت. در تعبیر تخته‌سیاه رنگی هم تضادی نهفته است، و آن اینکه به‌رغم ســـیاه و تک‌رنگ بودن تخته‌سیاه، استفاده از ابزاری مانند پاورپوینت ـ که قابلیت نمایـــش رنگ‌های مختلف را دارد ـ این تخته را رنگی کرده اســـت؛ بدون اینکه عملاً تسهیلی در فرایند آموزش فراهم کرده باشد و در واقع، کارکرد اصلی همان کارکرد تخته‌ســـیاه اســـت؛ یعنی ما هزینهٔ جدید و بیشتری برای آموزش صرف کرده‌ایم، اما حاصل آن هیچ تفاوتی با آموزش سنتی نکرده است.

در آموزش‌های ســـنتی، رویکردی با عنوان **Chalk and talk** وجود دارد که می‌گوید: کارکرد معلم در آموزش، یا نوشتن است یا صحبت کردن. حالا زمانی که شـــما از فناوری به همین شکل استفاده می‌کنید، این کار را با ابزارهای مدرن انجام می‌دهید، اما رویکردتان در واقع همان **Chalk and talk** است. نقطهٔ مقابل چنین رویکردی، **guid on the side** اســـت؛ یعنی معلم در موقعیت اطلاعات دادن قرار نمی‌گیرد بلکه مســـئله‌ای را مطرح می‌کند؛ دانش‌آموزان را به چالش می‌کشد و خود در حاشیهٔ یادگیری قرار می‌گیرد تا دانش‌آموزان در بطن یادگیری باشـــند. در چنین موقعیتی، معلم در کلاس قـــدم می‌زند و گاهگاهی، با تعدادی از دانش‌آمـــوزان صحبت می‌کند. ضمناً رفتار دانش‌آموزان را زیر نظر دارد و در مواقع لازم، آنـــان را راهنمایی می‌کند. در حقیقت، فناوری باید چنین فضایی را ایجاد کند.

در قالب همین مبحث، مقاله‌ای را در مجلهٔ شـــمارهٔ ۴۱ *رشـــد جوانه* با *عنوان چالش‌ها و چشـــم‌اندازهای فناوری آموزشی* چاپ کرده‌ایم. یکی از مسائلی که ما در آنجا با آن مواجه بودیم، مســـئله‌ای است که با عنوان «بحران انبار فناوری» از آن یـــاد کرده‌ایم. این تعبیر هم به همان تعبیری که آن مهندس ژاپنی از تهران بزرگ (به عنوان انبار یا گاراژی پر از ماشـــین) داشته و آقای سرکارآرانی در نگاه به فناوری به آن توجه دارد، نزدیک است.

داستان فناوری در کشـــور ما، داستان اشتیاق برای در آغوش کشیدن فناوری اســـت؛ بدون اینکه توجه داشته باشیم این فناوری در چه موقعیت‌هایی و چگونه

به‌صراحت عرض می‌کنم که مسائل ما بیش از فقر فناوری، در آموزش مسائل فکری فرهنگی است. فناوری ابزار است و هیچ ابزاری نمی‌تواند جای یک فلسفهٔ آموزشی غلط یا نبود فلسفهٔ آموزشی کارآمد را پر کند

می‌تواند برای ما مفید و کارساز باشد. پژوهشی هم که ما انجام دادیم و من تصویری اجمالی از آن ارائه کردم، این اشتیاق و در عین حال ناکارآمدی را در عمل نشان داده است که ما این مفهوم را در قالب «بحران انبار فناوری» ذکر کرده‌ایم.

در چنین وضعیتی، مدارس همه‌ساله تلاش کرده‌اند منابع لازم را جذب و این تجهیزات را فراهم کنند و بعد از چند سال آن‌ها را به‌روز کنند و مدعی باشند که رایانه‌های ما کهنه و از رده خارج شده‌اند؛ در حالی که این هزینه‌های گزاف در عمل کارایی چندانی هم نداشته‌اند.

عطاران:

اجازه بدهید هم برای تلطیف فضای بحث و هم تأیید آنچه شما در تحقیق خود بدان رسیده‌اید، تجربه‌ای را برای دوستان بیان کنم. چند سال پیش که برای تدریس و فعالیت علمی به مالزی رفته بودم، کمی دیر رسیدم و فرصتی حاصل شد تا به این موضوع فکر کنم که چون فضای این کشور جدید است و من هم تجربهٔ این فضا را ندارم، چند جلسه‌ای به کلاس درس یکی از دوستان بروم. آقای دکتر سرکارآرانی فضای کلی و آموزشی مالزی را می‌شناسند و تأیید می‌کنند که فضای کلی مالزی خیلی تکنوپولیک است و خیلی هم عاشق فناوری از نوع آخرین مدل آن هستند و این نگاه از سطوح تحصیلی عمومی تا دانشگاهی ترویج می‌شود.

حالا این نکتهٔ تعاملی که شما بدان اشاره داشتید و از آن به عنوان ارتباط چشم‌درچشم یاد کردید، برای من خیلی جالب بود. اتفاقا آنجا هم اصلاً این اتفاق نمی‌افتاد؛ چون من در انتهای کلاس نشسته بودم، شاهد بودم که مثلاً پاورپوینتی در ارتباط با موضوع درس روی تابلو نمایش داده می‌شد و دانشجویان پشت لپ‌تاپ خود مشغول کار خودشان بودند و استاد هم در ردیف جلو و بدون آنکه رویش را برگرداند، کار خودش را انجام می‌داد. بی‌توجهی به فرایندها و اجبار به استفاده از فناوری، با این منطق که اگر شما از این ابزار استفاده نکنید امتیازاتی

را از دست خواهید داد، فضایی را به وجود می‌آورد که در آن عملاً ارتباط لازم از بین رفته است و نوع چشم‌درچشم آن هم که اصلاً وجود ندارد.

در ترم بعد که من درس گرفتم، احساسم این بود که استفاده از این فناوری‌ها الزامی است. در عین حال، برایم خیلی سخت بود که بخواهم از این طریق و این‌گونه غیرمؤثر با دانشجویانم ارتباط بگیرم؛ تا اینکه فرصتی پیش آمد و چون امکان نظرسنجی و تبادل نظر با دانشجو هم بود، یکی از دانشجویانم یک بار گفت: «انگار شما هم خیلی با این شیوهٔ استفاده از فناوری و بی‌ارتباطی‌ای که پیش می‌آید، موافق نیستید» و قرار شد با هم تحقیقی در این باره انجام دهیم که این تحقیق انجام شد و به چاپ هم رسید. همان تعبیر شما یعنی «مداخله در آموزش» به گمان من از آسیب‌های جدی کاربرد غیرحرفه‌ای فناوری در آموزش است.

علیزاده:

صحبت‌های آقای دکتر مقدم این تصویر را در ذهن من تداعی کرد که اگر خود فناوری یک استوانه باشد و نور به آن تابانده شود، سایه‌ای که روی دیوار می‌بینیم یک مستطیل است و از سمت دیگر، یک دایره خواهیم دید. خود استوانه قابل تشخیص نیست. حالا اگر من بین دیوار و استوانه قرار گرفته باشم، یک مستطیل واگر بین استوانه و این دیوار باشم، یک دایره می‌بینم و باز خود استوانه قابل تشخیص نیست. با توجه به آنچه شما گفتید، به نظر من فرد بسته به جایی که ایستاده است ــ یک بعد را می‌بیند. حالا این تحقیق در زنجان انجام شده و این که فناوری با بچه‌ها چه کرده است و مثلاً بچه‌ها به این دلیل گوشه‌گیر شده‌اند، مربوط به همان فضاست.

اما برای من به عنوان معلمی که همواره در کلاس درس از فناوری استفاده کرده‌ام و یا در طول روز از آن استفاده می‌کنم، استفاده از آن خیلی عادی و بدیهی است. شما در ادامهٔ صحبتتان گفتید که من فکر می‌کنم فناوری یک ابزار است و «ما» فکر می‌کنیم که غیر از این است! نمی‌دانم منظورتان از «ما» چه

کسانی است؟

همهٔ ما هم در این مورد تجاربی داریم؛ مثلاً اگر من در دورهٔ دبیرستان از وُرد به عنوان یک ابزار و در جایگاه یک دانش‌آموز دبیرستانی استفاده کرده‌ام، خودم این انگیزه را داشته‌ام و این در حالی است که در مدرسه کامپیوتر هم بوده و معلم هم از آن استفاده می‌کرده است. البته همیشه مشکلی وجود داشت که مانع می‌شد معلم به‌راحتی بتواند از آن استفاده کند؛ مثلاً سه‌راهی برق نداشتیم، سیستم عامل آن DOS بود، برق در آن نزدیکی نبود و مشکلات ریز و درشت دیگر. منظورم این است که ما نباید همه چیز را به گردن معلمان بیندازیم و عوامل دیگر را در نظر نگیریم. بعدش که من در منطقه‌ای محروم معلم شدم، کامپیوتر یا نبود یا همان مشکلات را داشت، اما چون خودم انگیزه داشتم و می‌دانستم که فناوری می‌تواند در آموزش مؤثر باشد، با اولین حقوق‌هایی که گرفتم، یک لپ‌تاپ خریدم و از آن در کلاس درس استفاده کردم. از طرفی هم، چون خودم می‌خواستم که بچه‌ها از رایانه استفاده کنند، آنان هم علاقه‌مند می‌شدند و مشارکت می‌کردند.

مقدم:

اجازه بدهید به موضوعی اشاره کنم و آن اینکه ما در این پژوهش به دنبال بهترین موارد[۹] نبوده‌ایم و اساساً نمی‌خواسته‌ایم موردی را پیدا کنیم که خیلی بد و یا خیلی خوب باشد. این هم که گفتم روش انتخاب ما هدفمند بوده است، به این معنا نیست که ما از قبل با روش تدریس این معلمان آشنایی داشته باشیم.

در ضمن، از اینکه این ۱۲ مدرسه چگونه از فناوری استفاده می‌کنند، اطلاعی نداشته‌ایم و این، پژوهش ما بود که نشان داد بیشتر آن‌ها از فناوری آموزشی در تدریس و آموزش این‌گونه استفاده می‌کنند. پیش‌فرض پژوهشی من این است که معلم زنجانی با معلم تهرانی و معلم جنوبی و شمالی در استفاده از این ابزار تفاوت معناداری ندارد. ممکن است معلمی در زنجان بد و در تهران خوب عمل کند و یا در جنوب بد عمل کند و یا برعکس، ولی عمدتاً معلمان ما از زمینه‌های فرهنگی مشترکی برخوردارند و این مشترکات رفتارهایی واحد و نزدیک به

یکدیگر را رقم می‌زند. من اذعان می‌کنم که مواردی که شما اشاره کردید، هست اما در حد همان ذوق و سلیقه و علاقهٔ شخصی است که آقای دکتر عطاران بدان اشاره کردند.

سرکارآرانی:

خانم علیزاده، به نظر می‌رسد ایشـــان پژوهش کرده است؛ این «ما»ی مورد نظر ایشـــان با نمونهٔ مورد نظر شما که خودتان هم موضوع **پژوهش** آن هستید، تفاوت دارد.

شـــما هم می‌توانید یـــک تحقیق انجام دهید و بعد بگویید که ما در ســـطح تهـــران این تحقیق را بـــا این روش و جامعهٔ نمونه انجـــام داده‌ایم و این‌گونه نتیجـــه گرفته‌ایم و احیاناً نتایج تحقیق آقای مقدم در زنجان، مثلاً در تهران رد شده است. البته شواهد عینی[۱۰] و موردی و تجربه‌های زیسته هم مهم هستند و نکاتی را برای یادگیری مطرح می‌کنند، ولی همیشه شاید توان، روایی یا اعتبار لازم برای ابطال نتایج یک پژوهش نظام‌دار را نداشته باشند.

مقدم:

البته من نمونه‌های دیگری هم در خصوص بهره‌گیری از فناوری در آموزش در خارج از کشور دارم که چیزهای دیگری می‌گویند و نشان می‌دهند که دانش‌آموز با بهره‌گیری از آن‌ها به کجا رســـیده است. شما باید این نمونه‌ها را هم ببینید و قضاوت کنید، اما صحبتی که شـــد و گفتیم فناوری یک ابزار است. من هم ابتدا چنین نظری داشـــتم، اما پس از پژوهش‌ها و مطالعاتی، متوجه شدم درکنار این قضیه که فناوری یک ابزار است، یک فلســـفهٔ آموزشی هم هست. فردی به نام دیویـــس می‌گوید: «فناوری یک نگاه و نگرش اســـت. اگر ما وب ۱ را با وب ۲ مقایســـه کنیم، درمی‌یابیم که وب ۱ نوعی نگاه به روابط انســـانی و وب ۲ نگاه دیگری به این روابط است.» شما نگاهی به همین وبگاه‌های سازمان‌های مختلف بیندازید؛ معمولاً اطلاعاتی را می‌گذارند که کارآمد نیست و عموماً هم مخاطب، گیرندهٔ منفعل اطلاعات است و عملاً نمی‌تواند اطلاعاتی را ارائه کند و یا دربارهٔ

اطلاعات ارائه‌شـــده نظری بدهد. در اینجا هـــم وضعیت عین همان کلاس‌هایی است که دربارهٔ آن‌ها صحبت شد. شما وقتی از وب ۲ استفاده می‌کنید، در واقع نگاهتان را به مخاطب عوض کرده‌اید. در چنین شـــرایطی، من حرف‌هایی برای گفتن دارم، اما این‌گونه نیست که حرفم را بزنم و بروم و شمای خواننده هم این امـــکان را دارید که حرف بزنید و نظرتـــان را بگویید. اصل بحث در وب ۲ این است که شنونده می‌تواند گوینده باشد و به طور عملی در بحث شرکت کند.

ویکی‌پدیا[۱۱] از این گونه ســـایت‌های تعاملی اســـت؛ مثلاً اگر شـــما عبارت «۱۱ســـپتامبر» را در این محیط تایپ کنید، مجموعـــه‌ای از صفحات مختلف را می‌آورد که نویســـندگان گوناگونی دارد و مثل دایرةالمعارف[۱۲] نیســـت که افراد متخصصی جمع بشـــوند، هرکدام چیزی با انگیزه و هدف خاص بنویســـند و در اختیار افراد غیرمتخصص قراردهند. در ویکی‌پدیا هر کس می‌تواند با ایجاد یک حساب کاربری، مطلبی را اصلاح[۱۳] کند و البته باید منبع[۱۴] دهد. بنابراین، وقتی شما از وب ۱ وارد وب ۲ می‌شوید، در واقع نگاهتان را به مخاطب عوض می‌کنید. پس فناوری چیزی بیش از ابزار است. نگاه معلم و انتخاب ابزاری که در کلاس درس به کار می‌برد، مهم است. وب ۲ به مخاطب می‌گوید که معلم یا مدرس برای من و نگاه من اهمیت قائل است؛ بنابراین، من می‌توانم نظر معلم را بخوانم و او را نقد کنم و ضمناً نظر خودم را هم بگویم. این نگاه ریشه‌های فرهنگی زیادی دارد. حتماً شما هم دیده‌اید که برخی وبلاگ می‌نویسند، اما بخش نظرات آن را فیلتر می‌کنند و یا بعد از تأیید نظر، اجازهٔ انتشـــار آن را می‌دهند. این همان تداخل نگاه فلسفی و ابزاری فرد است که باعث می‌شود با موضوع چنین برخوردی داشته باشد. این موضوع با فلسفهٔ زیربنایی فناوری هم تداخل دارد. ما ابزار را با یک فلسفهٔ تعاملی گرفته‌ایم؛ در حالی که معتقدیم تنها نظرها و پیام‌هایی می‌توانند منتشـــر شوند که آن‌ها را تأیید کنیم و اجازهٔ انتشارشان را بدهیم.

عطاران:

من ضمن پذیرش صحبت آقای دکتر ســـرکارآرانی مبنی بر اینکه پاسخ تحقیق

در داستان *آلیس در سرزمین عجایب* جمله‌ای هست که دقیقاً منظور مرا تبیین می‌کند: «اگر نمی‌دانید به کجا می‌روید، مهم نیست که کدام راه را انتخاب کنید؛» آیا مهم است؟

و پژوهش علمی را باید با پژوهش علمی مشابه داد، این را هم اضافه می‌کنم که پژوهش انجام‌شده توسط آقای دکتر مقدم به دلیل اینکه یک پژوهش کیفی است، فقط در همان منطقه و جغرافیایی که انجام شده قابل تعمیم است و قابلیت تعمیم به کل را ندارد.

بصیری:

نکات خیلی خوبی مطرح شد و ما را به ادامهٔ بحث مشتاق‌تر کرد. آن نکاتی هم که شما گفتید و از روی برگهٔ یادداشت خواندید، نکات بدیعی بودند و شاید لازم باشد ما آن برگه را کپی کنیم و در اتاق کارمان، مقابل چشم خود نصب کنیم.

انتخاب زنجان هم برای این تحقیق انتخاب خوبی است؛ چون من شنیده‌ام که می‌خواهند زنجان را به قطب آی‌تی[۱۵] ایران تبدیل کنند. اگر مدارس قطب آی‌تی کشور این گونه باشند که آقای دکتر مقدم تصویر کردند، جای تأمل دارد.

آقای دکتر مقدم به بهترین مورد (Best practice) اشاره کردند؛ اجازه بدهید این را بگویم که ما در مجلهٔ *مدرسهٔ فردا* وظیفهٔ خود می‌دانیم که بهترین موارد را به تصویر درآوریم و به نمایش بگذاریم. البته من نمی‌خواهم مثالی برای نقد ونقض پژوهش ایشان بزنم و فقط می‌خواهم بگویم که در مجلهٔ رشد *مدرسهٔ فردا* شمارهٔ یک سال جدید که چاپ شد، گزارش سفر اردیبهشت‌ماه من به بوشهر و بندر دیر درج شده بود. در این سفر، در آبادان معلمی را دیدم که عکسش هم در مجله هست و می‌توانید ببینید. او که از دوستان من است، سال قبل اطلاع داد که ما بودجهٔ کمی داریم که اگر هزینه نشود باید آن را برگردانیم و ما هم کمک کردیم تا بتوانند مدرسه را تجهیز کنند. من برای تهیهٔ گزارش به آن مدرسه رفتم و مطلبی را با عنوان «مدرسهٔ فردا، مدرسهٔ ارزش‌آفرین» تهیه کردم. این معلم با همراهی دانش‌آموزان مدرسه، آن سال نرم‌افزاری با عنوان معرفی شهر ساخته و آن را به شهرداری فروخته بودند. می‌خواهم بگویم که ما در مدارس معلمانی داریم که این‌گونه ارزش‌آفرینی می‌کنند.

من به عنوان کسی که دغدغهٔ فناوری داشته است، فناوری را این‌گونه تعریف

می‌کنم: «فناوری تغییر طبیعت برای زندگی بهتر است.» به عنوان معلمی که بیست سال است تدریس می‌کند، اعتقادم این است که یک نفر در آن واحد نمی‌تواند به بیش از یک نفر تدریس کند و برای همین است که دربه‌در به دنبال نرم‌افزاری می‌گردد که بتواند با افراد بیشتری صحبت کند. شاید اولین ابزار هم این‌طور پیدا شده است که گچی را روی دیوار کشیده و به عنوان تخته از آن استفاده کرده‌اند. پس تخته هم فناوری است و ما در نهایت در کلاس درس به دنبال رسانه هستیم و فناوری اطلاعات کمک می‌کند تا این رسانه وسعت پیدا کند. البته من هم فناوری را ابزار می‌دانم و اعتقاد دارم که معلم و تعلیم‌وتربیت است که اصل کار را انجام می‌دهد.

سرکارآرانی:

آقای دکتر عطاران گفتند که اگر قرار است در مورد تحقیقی قضاوت شود، باید تحقیقی به همان‌گونه و روش و تقریباً با وزنی مشابه انجام شده باشد و البته باز هم هر دو قابل توصیف و تحلیل‌اند و ممکن است قطعیت نهایی نداشته باشند و با پژوهش دیگری رد یا اثبات شوند یا زوایای دیگری از نیاز به ادامهٔ پژوهش‌ها و تحلیل‌هایی از این‌گونه را ارائه دهند.

بصیری:

شما به کتابی با عنوان *فناوری و شکاف دیجیتالی* اشاره کردید. سؤال اول من این است که منظور ازشکاف دیجیتالی چیست. دوم اینکه مهارت‌های لازم برای زندگی دیجیتال باید در کدام محیط حاصل شوند و سؤال آخر اینکه این فناوری‌ها قرار است چه تغییری در زندگی ما ایجاد کنند.

ملک:

آقای دکتر مقدم، وضعیتی را که شما در مورد کاربرد فناوری در آموزش تصویر کردید، متوجه هستم، ولی هیچ کس از این وضعیت ناراضی نیست.

مقدم:

من در این باره تحقیق نکرده‌ام، اما با توجه به اوضاعی که مشاهده کرده‌ام،

می‌گویم که دانش‌آموزان چنین کلاسی از آن وضعیت راضی نیستند؛ کما اینکه دانشجویان خودم روزی که من حوصلهٔ تدریس ندارم، از کلاسم راضی نیستند. مسئله هم اینجاست که ما هزینهٔ اعتراض کردن را بالا برده‌ایم و به همین دلیل، افراد حتی اگر ناراضی هم باشند، نارضایتی خود را ابراز نمی‌کنند.

ملک:

بله! این مسائل هم هست، اما این سؤال باز به جای خود باقی است که حتی با ارائهٔ چنین تصویری، در کجای آموزش‌وپرورش اتفاقی می‌افتد که مشخص می‌کند کمترین توجهی به چنین مسائلی وجود دارد.

حشمتی:

گمان من این است که جامعهٔ ما به واسطهٔ فناوری، جامعهٔ همگنی نیست؛ یعنی در نمونه‌ای که آقای دکتر مقدم انتخاب کرده‌اند، چیزهایی را می‌بینیم و ما در این طرف، چیزهای دیگری می‌بینیم. دغدغهٔ شخصی من در این باره و در حال حاضر این است که در این زمینه خودم از آنان عقب هستم و از دانش‌آموزانم می‌خواهم که به من کمک کنند تا بتوانم در فلان مورد خاص، از یک نرم‌افزار مشخص برای انجام کار استفاده کنم. سؤال این است که امروز آموزش‌وپرورش برای این موضوع چه راه‌حل مشخصی دارد. پس امروز مسئلهٔ من این است که به عنوان مربی دارم از متربی خودم عقب می‌مانم. آقای دکتر مقدم مربع یادگیری را ترسیم کردند و من مثلث یادگیری را مطرح می‌کنم. مثلثی که یک رأس آن معلم، یک رأس دیگر دانش‌آموز و رأس سوم آن محتواست. تا قبل از سال ۲۰۰۰ منِ معلم به واسطهٔ اینکه سن و تجربهٔ بیشتری داشتم، منابعی را در اختیار می‌گرفتم و اطلاعاتی را به دانش‌آموزانم منتقل می‌کردم. در چنین فرضی، عرض اضلاع میان معلم و دانش‌آموز مثلاً یک سانتی‌متر بود، اما بعد از سال ۲۰۰۰، این مسئله شکل دیگری پیدا کرد؛ یعنی ضلعی که ارتباط میان دانش‌آموز و معلم است، دارد طور دیگری می‌شود.

ما فراورده‌ها را می‌خواهیم، اما با فرایندهای تولید آن‌ها کاری نداریم. فرایندها را فرو نهاده‌ایم و علاقهٔ وافری به فراورده‌ها نشان داده‌ایم. پول فروش نفت هم برای عملیاتی کردن این تخیل به یاری ما آمده است

مقدم:

جامعهٔ پژوهش شما کجاست؟ در ایران یا خارج از کشور؟

سرکارآرانی:

آقای دکتر مقدم می‌فرمایند آیا فرمایش شما نتایج تحقیق[16] شماست؟ مثل تحقیقی که ایشان در زنجان انجام داده‌اند یا این دریافت‌ها را بر اساس مطالعاتی[17] که در مجلات و کتاب‌ها داشته‌اید می‌گویید؟

حشمتی:

نه من این را از نمونه‌هایی که دوروبر خودم می‌بینم می‌گویم.

مقدم:

اجازه بدهید نکته‌ای را عرض کنم. من زمانی که دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه بودم، منابع دانشگاه تربیت مدرس بیشتر و گسترده‌تر بود و من برای استفادهٔ خودم به آنجا مراجعه و مقالات و مطالب مورد نظرم را کپی و یا تهیه می‌کردم، ولی دانشجوی امروز و خود من در هر دانشگاهی که باشیم، دیگر نیازی به چنین کاری نداریم و در همان‌جایی که هستیم، با اتصال به شبکهٔ اینترنت مطالب موردنظرمان را چه بسا بهتر و روان‌تر و آسان‌تر تهیه و از آن‌ها استفاده می‌کنیم.

من زمانی دانشجوی آقای دکتر سرکارآرانی بودم و ایشان آن سال‌ها می‌گفتند که بیشتر مقالات خریداری‌شده مربوط به دانشگاه تربیت مدرس و بیشترین مقالات تولیدشده مربوط به دانشگاه تحصیلات تکمیلی زنجان است. ماهیت داده‌ها این است که قابل دسترس‌اند و امروزه کسی نمی‌تواند علم را پنهان کند. اکنون شما می‌توانید در عرض یک ساعت، حتی با سرعت پایین هم بیست مقاله را دانلود و ذخیره کنید. منتها، مهم این است که چه استفاده‌ای از این مقالات می‌کنیم.

آیا واقعاً می‌توانیم این ۲۰ مقاله را مبنای پژوهش قرار دهیم و براساس آن حتّی به یک مقالهٔ کارآمد تبدیل کنیم و آن را در یک سایت به ۲۰ دلار بفروشیم؟ این

مهم است که دانش‌آموز ما چقدر قدرت پردازش دارد.

همتی:

بعد از همهٔ صحبت‌هایی که صورت گرفت، سؤال من از آقای دکتر سرکارآرانی این است که اگر قرار بود همان نامه‌ای را که در سال ۱۳۷۹ برای رئیس وقت سازمان، زنده‌یاد علاقه‌مندان، نوشتید و اینجا هم قرائت کردید اکنون دوباره بنویسید، چه می‌نوشتید؟

سرکارآرانی:

سؤال و نکتهٔ قشنگی است. از تیزبینی شما سپاسگزارم. شاید امروز اگر این سخن را نمی‌شنیدم و می‌رفتم، مغبون می‌شدم. من دوستانی در کشورهای مختلف ازجمله ژاپن و مالزی دارم. یکی ازآنان درمالزی مدتی قبل بازنشسته شده بود. در ایمیلی که بین ما رد و بدل شد از ایشان پرسیدم مشغول چه کاری هستی و او جواب داد: «دارم کتابی را که ۳۶ سال قبل خوانده‌ام دوباره می‌خوانم. می‌خواهم ببینم ۳۶ سال پیش در حاشیهٔ این کتاب چه مسائلی را نوشته‌ام.» ژاپنی‌ها هم در این کار مهارت زیادی دارند.

به عنوان یک پداگوگ (پژوهشگر علم و هنر آموزش و یادگیری) عرض می‌کنم خیلی تفاوت نخواهد کرد. به‌ویژه که تب اولیهٔ هجوم به فناوری‌ها هم فروکش کرده و دست‌کم در بهسازی آموزش و توسعهٔ آن، فاصله‌ها با انتظارات اولیهٔ ایجادشده هم روشن شده‌اند. انتظارات اولیه واقع‌بینانه‌تر و مسائل اساسی در این زمینه هم برای بررسی و بحث به مثابهٔ شیوهٔ علمی شفاف‌تر شده است. فاصله‌ها هم خیلی روشن‌تر شده است؛ به‌ویژه دربارهٔ فناوری (تکنولوژی) آموزشی و «فناوری برای آموزش.»

اجازه بدهید در اینجا به نکتهٔ مهمی هم که آقای حشمتی دربارهٔ توانمندی بچه‌ها برای سازگاری با ابزارهای تازه و عقب ماندن معلمان فرمودند، اشاره‌ای داشته باشم.

این مسئله منحصر به ایران نیست و ما در ژاپن هم گاهی ملاحظه می‌کنیم

که دانش‌آموزی بلند می‌شـــود و می‌آید کلیدی را که معلم بلد نیست، می‌زند تا دســـتگاهی را روشـــن یا نرم‌افزاری را قابل اســـتفاده کند. خود معلمان هم خیلی صریح می‌گویند که مثلاً ما در اســـتفاده از تختهٔ هوشـــمند با مشـــکل مواجه می‌شـــویم و خـــود بچه‌ها یاری می‌کنند. آنچه مهم اســـت اقرار به این ناتوانی‌هاســـت. هنر معلمی در طراحی آموزشی و صحنه‌پردازی یادگیری (به معنی گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت که شامل دانش‌آموز، سیاست‌ها، قواعد، برنامه‌ها، محتوا، روش‌های آموزشـــی، ارزشـــیابی و... می‌شود) دانش‌آموزان اســـت. در دنیای امروز، اســـتفاده از ابزارهای تازه و به‌ویـــژه فناوری‌هایی که هر روز کهنه و نو می‌شـــوند، به یاری دانش‌آموزان البته هنر معلمی است. این واقعیتی اســـت که بچه‌ها بیش از *بزرگسالان* و تواناتر از آن‌ها با ابزارهای تازهٔ فناورانه خو می‌گیرند.

آقای بصیری هم پرسش‌های مهمی را در مورد یادگیری و شکاف دیجیتالی مطرح کردند. از ایشـــان خواهش می‌کنم به دو کتابی که اشـــاره کردم مراجعه کنند: *یادگیری و شکاف دیجیتالی*، و *فناوری برای آموزش*.

بصیری:

شما تجربه‌های زیستهٔ ما را مورد توجه قرار نمی‌دهید!

سرکارآرانی:

تجربه‌های زیسته خیلی مهم‌اند؛ خیلی! من در مورد پرسش‌های حضرت‌عالی عرض کردم لازم اســـت به کتاب‌های اشاره‌شده و سایر منابع مراجعه شود. در مـــورد نقض نتایج پژوهش هم عرض کردم به پژوهش یا مطالعات تازه‌ای که گزارش پژوهش‌های دیگران را نقض می‌کند، نیاز داریم. این‌ها به معنای تنزیل بیان یا گزارش‌های مربوط به مطالعات موردی یا تجربه‌های زیســـتهٔ معلمان و پژوهشگران یا گزارشگران نیست.

البته در اینجا اذعان می‌کنم که تجربهٔ زیســـتهٔ نازلی در این زمینه، به‌ویژه در مدارس ایران دارم و اضافه هم می‌کنم که دو کتابی که معرفی شدند یا نامه‌ای

که قرائت شد و شما با بزرگواری محتوای آن را سازنده ارزیابی کردید، مربوط به یک دهه قبل هستند.

در پایان اجازه بدهید در اینجا اضافه کنم که سؤال آقای بصیری دربارهٔ «مهارت‌های زندگی دیجیتال» سؤالی اساسی و موضوعی جهانی است که مورد توجه ویژهٔ شرقی‌ها هم هست و به‌تدریج توجه مجامع جهانی دخیل در برگزاری آزمون‌های بین‌المللی مانند سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (OECD) را به خود جلب کرده است. برای مثال، آزمون بین‌المللی پیزا (PISA) در سال ۲۰۱۵ در کنار دانش و مهارت‌های ریاضیات، علوم، خواندن و توانایی حل مسئلهٔ دانش‌آموزان، توجه ویژه‌ای هم به توانایی‌های آن‌ها در این زمینه نشان داده است. این پرسش در محافل تعلیم‌وتربیتی هم جایگاه ویژه‌ای دارد و طرح آن نشان تیزبینی و هوشیاری شماست. امیدوارم موفق شوید در این زمینه دیالوگی محلی و ملی را سازماندهی و ترویج کنید که هم بر فرایند و هم بر فراورده‌ها در دنیای پیچیدهٔ امروز تأکید دارد و برای تحلیل ابعاد آن، به فرصتی دیگر نیاز است. اجازه بفرمایید در اینجا به همین اشاره بسنده کنیم. سپاس.

■■■

این گفت‌وگو با حضور و مشارکت بهناز پورمحمد (کارشناس آموزش ابتدایی و مدیر داخلی مجلهٔ *رشد مدرسهٔ فردا*)، محمدرضا حشمتی (کارشناس ارشد تعلیم‌وتربیت تطبیقی و سردبیر مجلهٔ *رشد معلم*)، سیده فاطمه شبیری (کارشناس مهندسی برق و کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی)، محمد عطاران (دانشیار بازنشستهٔ دانشگاه خوارزمی دکترای برنامه‌ریزی درسی و سردبیر مجلهٔ *رشد مدرسهٔ فردا*) و اعضای تحریریهٔ *مجلهٔ رشد مدرسهٔ فردا*، هیوا علیزاده (کارشناس فیزیک)، زینب گلزاری (کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی و دکتری مدیریت آموزشی)، علیرضا مقدم (استادیار دانشگاه خوارزمی)، شیبا ملک (دبیر علوم، کارشناس فیزیک و کارشناس ارشد فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت)، علیرضا منسوب‌بصیری (لیسانس شیمی و کارشناس ارشد آموزش علوم)، محمد ناصری (مدیر کل دفتر انتشارات

و تکنولوژی آموزشـــی و کارشـــناس ارشـــد زبان و ادبیات فارســـی) و محبت‌الله همتی (کارشناس آموزش ابتدایی) انجام شده است.

پی‌نوشت‌ها:

1. Jane M. Healy
2. design
3. learning to think
4. thinking to learn
5. ISI

۶. سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۳). یادگیری راهی به سوی پرکردن شکاف دیجیتالی، تهران: انتشارات تربیت.

۷. حداد، وادی و دراکسلر، الکساندر (۱۳۸۴). فناوری برای آموزش: قابلیت‌ها، پارامترها و چشم‌اندازها، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم، تهران: نشر نی.

8. Word
9. best practice
10. evidence
11. Wikipedia
12. encyclopedia
13. edit
14. reference
15. IT
16. research
17. study

در جست‌وجوی چشم‌اندازی برای آینده

گفت‌وگوی نهم

موضوع: در جست‌وجوی چشم‌اندازی برای آینده

اشاره:

دکتر محمدرضا سرکارآرانی در دوران معاصر و در حوزهٔ تعلیم و تربیت چهره‌ای شناخته‌شده است و پژوهشگران تربیتی، کارشناسان و معلمان، ایده‌ها و کارهای پژوهشی وی را دنبال می‌کنند. در این بخش از گفت‌وگو به دنبال آنیم که بدانیم دستاوردهای علمی دکتر سرکارآرانی برای آیندهٔ تعلیم و تربیت ایران و جهان چیست و وی برای اثربخشی بیشتر فعالیت‌های خود چه برنامه‌هایی دارد.

امانی طهرانی:

نبوغ شخصیتی متفاوت در صورت‌های مختلفی خودش را نشان می‌دهد. در مقدمهٔ دو کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* و *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر*، که آقای دکتر سرکارآرانی داستان ورود خود به ژاپن و اولین مواجهه با جامعهٔ دانشگاهی آن کشور را نقل می‌کنند، آمده است که ایشان به استاد راهنمای خود می‌گویند: «من به کشور شما آمده‌ام تا یاد بگیرم و آموخته‌هایم را با خودم به ایران ببرم و برای معلمان کشورم مفید باشد.» همین بیان صادقانه نظر استاد را جلب می‌کند و مدل کار از همان ابتدا جدی می‌شود و بعضی از ذهنیت‌های قبلی آقای دکتر هم به هم می‌ریزد و فضای جدیدی شکل می‌گیرد. از قضا، محیط دانشگاه ناگویا هم به این موضوع کمک می‌کند؛ چون نظریهٔ «علم عمل» حوزهٔ آموزش یا، به عبارتی، دانش بهسازی آموزش (بخوانید «درس‌پژوهی») در آنجا شکل گرفته

و کســـی که استاد استاد راهنمای آقای سرکارآرانی بوده، کارش این بوده است که به تمام ژاپن ســـفر و این الگو را معرفی کند. او ضمن برگزاری کارگاه‌های مختلف با معلمان نیز گفت‌وگو می‌کرده است.

این نقش که در واقع فردی در کل دورهٔ پژوهشـــی خود به دنبال این باشد که اقدامی آگاهانه را دنبال کند و به عنوان ســـفیر معلمان یک کشور، به جایی دیگر از دنیا برود و چیزهایی را فرا بگیرد که بعد از بازگشت به وسیلهٔ آن‌ها همکاران خود را در انجام دادن نقش حرفه‌ای خود، شـــغل معلمی، یاری کند، کار بسیار ارزشمندی است و انگیزه‌ای والا می‌خواهد.

در اینجا مقایســـه‌ای می‌کنیم؛ اگر از بسیاری افراد که در حوزهٔ تعلیم و تربیت، چهره‌های شـــاخص و برجسته‌ای هم هستند (مثلاً اســـتاد دانشگاه‌اند) بخواهیم جلســـه‌ای برای معلمان داشته باشـــند و با آنان گفت‌وگو کنند، خواهند گفت ما حرفی برای معلمـــان نداریم. من این موضوع را آزمـــوده‌ام و دیده‌ام که چنین برخوردی با این مسئله می‌شود.

در یک سطح بالاتر از آن، اگر بگوییم که بیایید و با اولیا صحبت کنید، خواهند گفت برای آنان که مطلقاً حرفی نداریم. یک‌بار به یکی از استادان این حوزه گفتم که من اغلب گفت‌وگوهایی را که با اولیا انجام داده‌ام، در اختیار شما می‌گذارم تا روی آن کار کنید. ایشان هم پذیرفت، اما بعد از مدتی و هنگامی که قرار بود نتیجهٔ کار ارائه شـــود، آمد و گفت نه... هـــر چه فکر می‌کنم حرفی برای اولیای دانش‌آموزان ندارم؛ برای معلمان هم حرفی برای گفتن ندارم.

در مقابل، مشـــاهده می‌کنیم که بخش زیـــادی از عمر کاری و حرفه‌ای آقای دکتر سرکارآرانی در مدرسه و در ارتباط با معلمان و اولیای دانش‌آموزان گذشته است. ایشـــان به رغم اینکه در ایران حضور مســـتمر ندارند، میزان آگاهی‌شان از برنامه‌های ما در مدارس، به‌مراتب از اســـتادان تعلیـــم و تربیت داخل ایران بیشتر است و مجدانه‌تر پیگیر برنامه‌های آموزش‌وپرورش و تعلیم و تربیت برای معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان هســـتند. نشست‌ها و گفت‌وگوهای ایشان با

اولیای دانش‌آموزان در مدارس جالب و شـــنیدنی است. این در حالی است که فضای آکادمیک ما با مسائل، سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های این حوزه و اتفاقات داخلی برنامه‌های آموزشی بیگانه و از آن‌ها بی‌اطلاع است.

نتیجهٔ این فاصله و بی‌اطلاعی هم این اســـت که آموزش‌وپرورش که باید به طور مداوم توسط همین نظام آکادمیک تغذیه شود، تغذیه نمی‌شود و این ارتباط دوسویه، که باید تعاملی هم باشد، وجود ندارد.

ما به ســـهم خودمان شـــاهد هســـتیم که آقای دکتر ســـرکارآرانی در همین فرصت‌های کوتاه یک هفته تا ده روز و سالی یکی دوبار که به ایران می‌آید، در همان حدی که ممکن اســـت، در حد تغذیه‌کننده‌ای فعال و مؤثر و باعلاقه ظاهر می‌شـــود؛ نه تنها در تهران بلکه در شهرستان‌ها. برای مثال، می‌نشیند و با معلمان و مســـئولان آموزشی مجتمعی در یزد گفت‌وگو می‌کند، آن‌ها را در مدارسی در تهران مرتبط می‌سازد و بعضاً برای نشست‌هایی در تهران دعوت می‌کند. معلمان تهرانی را برای بازدید از آنچه در یزد در حال انجام است، همراه دانش‌آموزان به یزد می‌فرســـتد. به دانشگاه فرهنگیان سر می‌زند، به سازمان پژوهش می‌آید و از چندین مدرسه در تهران و برخی دیگر از نقاط کشور دیدار و با افراد گفت‌وگو می‌کند. در هر جا هم تکلیفی به معلمان و مســـئولان مدرسه می‌دهد تا سفر بعد و مثلاً تا شـــش ماه، یک ســـال و گاه دو ســـال بعد آن را پیگیری کند. طی این مدت هم همواره و به اشـــکال گوناگون با آنان در ارتباط و پاسخگوی سؤالات و مسائل آنان است. گاه تماس‌های بی‌تکلفش دنیایی هیجان و انگیزه در معلم و دســـت‌اندرکاران، مدیران و کارشناسان ایجاد می‌کند؛ یعنی فضایی را خلق و با مشـــارکت معلمان مدیریت می‌کند که پایانی ندارد و باعث رشد کسانی می‌شود که در این فرایند عمل و فعالیت شریک و همراه او هستند.

آقای دکتر ســـرکارآرانی بر وجه فرایندی عمل تأکید فراوان دارد، اما ناخودآگاه وجه فراورده‌ای آن هم توصیه می‌شود؛ یعنی ترسیم و حرف زدن از وجه فراورده‌ای این فرایند سخت است، ولی یک وجه مطلوب قابل توصیه دارد. مثلاً بیان تدریسی

که چنین باشـــد، چنان باشد و این‌گونه باشد، همه از یک نوع قوت برخوردار است و این‌گونه نیســـت که بگوییم شما در این مسیر قدم بردار و حالا هر جور خواستی تدریس کن؛ چون تدریس خوب و بد نداریم. در صورتی که در این سیستم، دقیقاً تدریس خوب و بد یا به تعبیر ایشان، اثربخش و غیراثربخش داریم. همین که تدریس خوب و بد داریم یعنی وضعیت مطلوب و نامطلوب وجود دارد.

تقاضای من این اســـت که آقای دکتر سرکارآرانی از این جهت که از فردی مثل ایشان انتظار می‌رود تأثیری بزرگ بر وجوه مختلف این دامنه (که ممکن است سطحی از آن در ایران و بخشـــی دیگر از آن در سطح جهانی باشد) بگذارند، سخن بگویند. من خیلی مشـــتاقم بدانم که برنامهٔ ایشان برای این کار، و تصورشان از سرکارآرانی در ۷۵سالگی یعنی ۲۵ سال دیگر چیست؟ یعنی این ۲۵ سال را چگونه می‌خواهند بگذرانند که در ذهن خودشـــان از طی این مسیر رضایت حاصل شده باشد. به جز ارتقای خود، برای آن برنامه‌های موردنظر چه نوع هدف‌گذاری‌هایی در نســـبت با دیگران دارند؟ به نظرم، آن ســـیمرغ باور بودن و فرایندی اندیشیدن با چنین نظرگاه و احساس رسالت و مأموریت چندان مانعةالجمع نیست. مثلاً بگویند که نه به عنوان مصلـــح که به عنوان مربی و راهبر، اما در یک مقیـــاس بزرگ چه نوع کارهایی را می‌خواهند انجام دهند. به هر حال، دو مؤلفهٔ احســـاس مسئولیت و امیدواری که در شخصیت آقای دکتر سرکارآرانی قطعاً وجود دارد، زمینهٔ طرح چنین سؤالی را برای من در نشست رونمایی ویراست اول این کتاب فراهم کرد. ضمناً تقاضا می‌کنم وقتی در این مورد صحبت می‌کنند، این وجه ایرانی، ژاپنی و جهانی را مورد نظر قرار دهند و این حس مأخوذبه‌حیا بودن را که خیلی هم در ایشان هست ــ کنار بگذارند و فکر کنند که می‌خواهند چنین کاری را در سطح جهان، آسیا، منطقه و ایران به شایستگی انجام دهند.

سرکارآرانی:

پرســـش شما در نشست رونمایی ویراســـت اول این اثر هنوز در گوش من هســـت که فرمودید: «**می‌خواهم بدانم که سرکارآرانی برای خودش و بچه‌های**

جهان چه برنامه‌ای دارد.» پرسش مغتنمی است و احساس خوبی را منتقل می‌کند و لحن دلنشین شما هم آن را دوست‌داشتنی‌تر می‌کند.

در جایگاه آدمی دانشگاهی، از حدود شش سال قبل با همکاری پژوهشگرانی از کشورهای مختلف، متدولوژی آنالیز درس را توسعه می‌دهیم. در واقع، کار ما روی **متدولوژی آنالیز درس** است. این پژوهش با حمایت انجمن توسعهٔ علم ژاپن انجام می‌شود و شاید یکی از بهانه‌های ماندن من در ژاپن هم همین باشد. کتاب *درس‌کاوی*[1] که در ایران منتشر شده، ترجمهٔ اولین مقالات و خروجی‌های این پروژه است. این اثر زبان و روشی را برای پژوهش در کلاس درس مطرح می‌کند که تا به حال سابقه نداشته است. به ترتیب، جلد دوم آن که ترجمهٔ مقالات بعدی از این مجموعه است که در مجلات پژوهشی بین‌المللی چاپ شده، نیز خواهد آمد و لایهٔ دیگری از این روش را واکاوی می‌کند.

این روش که با عنوان تجزیه و تحلیل بین‌فرهنگی درس[2] شناخته می‌شود، بر چند پایه استوار است؛ یکی از آن‌ها مقایسه است. ما انواع روش‌های تطبیقی داریم. اما در این مطالعه **مقایسه به مثابهٔ لنز**[3] شناخته می‌شود، نه مقایسه برای تعیین جایگاه و رتبه‌بندی کشورها یا جوامع محلی براساس شاخص‌های از پیش تعیین شده. تنها به دنبال ترسیم تفاوت‌ها و شباهت‌ها هم نیست. نوعی از یادگیری بین‌فرهنگی و بین‌المللی را ترویج می‌کند و بعضاً **تصویر ما از شباهت‌ها را به چالش می‌کشد**.

معنی این سخن این است که ما بعضاً خود را با دیگران شبیه فرض می‌کنیم، اما با کمی دقت و بررسی متوجه می‌شویم که چندان هم شبیه به هم نیستیم. با دقت بیشتر، پیش‌فرض‌ها به چالش کشیده می‌شوند. بعضاً چون فکر می‌کنیم شبیه هم هستیم، برنامه‌های مشترک می‌نویسیم، کتاب‌های درسی یک‌شکل تولید می‌کنیم، تابع نسخه‌های درمان یکسان برای بهبود آموزش از سازمان‌های جهانی می‌شویم و انتظار داریم که نتیجهٔ دلخواه یا دست‌کم شبیه دیگران به دست بیاوریم، اما در عمل، این‌گونه نمی‌شود.

«ما کجا ایستاده‌ایم؟» این همان سؤالی است که همه سعی می‌کنیم از پاسخ دادن به آن فرار کنیم. با چنین کاری، ما کم‌کم می‌توانیم از تأکید بر جواب به سمت تأکید بر حل مسئله و فهم فرایندها و کیفیت هاضمه‌ها حرکت کنیم

شاید این ضرب‌المثل را در انگلستان شنیده‌اید که می‌گویند: «کسی که فقط لندن را دیده باشد لندن را نمی‌شناسد!» دیدن لندن از رم، پاریس و برلین شناخت تازه‌ای از این شهر فراهم می‌آورد و دانسته‌ها را عمق بیشتری می‌بخشد.

مقایسه به مثابهٔ لنز به معنای «**خود را در آینهٔ دیگری دیدن**» نیز هست. شناخت دیگری دربارهٔ ما نیز هست. در مرتبهٔ بالاتر، شناخت دگری و نهایتاً تلاشی است برای فهم «فهم دگری»؛ یعنی کیفیت فرایند و سازوکاری که از طریق آن دیگری به فهم تازه‌ای می‌رسیم. مثلاً ما در ژاپن درسی در علوم را با هم آنالیز می‌کنیم. مرحلهٔ بعد، آن را ترجمه می‌کنیم و به سنگاپور می‌بریم و با معلمان و پژوهشگران سنگاپور آن را آنالیز می‌کنیم. طبیعی است که نظرها و کیفیت بحث‌ها و خروجی متفاوت است. این آنالیز بین‌فرهنگی به فهم عمیق‌تر ما از فرایند آموزش و یادگیری علوم در ژاپن یاری می‌رساند. در عین حال، فرصت‌های یادگیری بین‌المللی میان ژاپن و سنگاپور نیز فراهم می‌آورد. ما درسی از علوم پایهٔ پنجم را از یزد به ژاپن بردیم. کلیهٔ ارتباطات کلامی معلم و دانش‌آموزان را در فرایند درس از نوار پیاده و آن را با همکاری معلمان در یزد آنالیز کردیم. سپس، کار را به ژاپنی ترجمه کردیم و به ژاپن بردیم تا از لنز ژاپنی‌ها به فرایند آموزش و یادگیری نگاه کنیم. این نوع آنالیزهای بین‌فرهنگی تدریس، نکات آموزندهٔ بسیاری به همراه دارد. ژاپنی‌ها نیز به تدریس خود در آینهٔ درس علوم ایران که می‌نگرند، به نکات جذابی می‌رسند که در شرایط عادی تحلیل درس علوم در ژاپن کمتر به دست می‌آید.

نتیجه‌ای که از این کار می‌گیریم، ما را یک سطح پایین‌تر می‌برد و کمک می‌کند که این سؤال سخت را رونمایی کنیم: «**ما کجا ایستاده‌ایم؟**» این همان سؤالی است که همه سعی می‌کنیم از پاسخ دادن به آن فرار کنیم. با چنین کاری، ما کم‌کم می‌توانیم از تأکید بر جواب به سمت تأکید بر حل مسئله و فهم فرایندها و کیفیت هاضمه‌ها حرکت کنیم و خود را بشناسیم که بس دشوارتر از شناخت دیگری است!

امانی طهرانی:

این کار برای ژاپنی‌ها چه سودی دارد؟

سرکار آرانی:

فراورده‌های این پژوهش اولاً می‌تواند راهی تازه به روی پژوهش‌های اثربخش‌تر در فرایند آموزش و یادگیری بگشاید؛ پژوهش‌هایی که راهی به رهایی از مسئله‌ای می‌گشایند و صرفاً متعلق به پژوهش یا پژوهشگر نیستند. گرهی از کیسهٔ خالی باز نمی‌کنند، بلکه به اثربخشی عمل خود نیز توجه دارند. دربارهٔ داده‌ها و یافته‌ها صرفاً و به طور رسمی به پاسخ‌گویی[۴] بسنده نمی‌کنند، بلکه مسئولیت‌پذیر[۵] نیز هستند.

البته این نوع نگاه انتقادی به پژوهش‌های تربیتی، بنیانی برای روش آنالیز بین‌فرهنگی کلاس درس است و من در همایش‌های بین‌المللی معمولاً از آن به عنوان **تلاشی برای استعمارزدایی از روش‌های پژوهش در علوم تربیتی**[۶] یاد می‌کنم؛ کلیدواژه‌ای که برای بعضی جالب است و برای بعضی البته گوش‌خراش. من البته در تعامل با داوران مقالات و سردبیران مجلات پژوهشی بین‌المللی که مقالاتم را در آن‌ها به چاپ رسانده‌ام ـ به این فهم رسیدم. آن‌ها به‌ویژه از استرالیا، انگلیس، آمریکا و آلمان مرا یاری کردند تا به این مهم و بعضاً از نظر آن‌ها به موفقیت برسم. یکی از اولین این مقالات، مقالهٔ برتر سال[۷] شناخته شد و جایزهٔ بهترین‌های سال ۲۰۱۶ امِرالد[۸] انگلستان را به خود اختصاص داد.

در سال‌های آینده کار من احتمالاً ادامهٔ پژوهش‌هایی برای تبیین این روش تحقیق و ترویج آن است. به‌علاوه، امیدوارم به یادگیری بین‌فرهنگی و بین‌المللی نیز یاری رسانم؛ زیرا بر این باورم که این نوع مطالعهٔ درس اگرچه **میکرو** است، ولی چون آنالیز نمونه‌ای کوچک از جامعه به معنی کلاس درس است، می‌تواند تصویری از **ماکرو** جامعهٔ بزرگ‌تری که مدارس را در بر می‌گیرد ـ ارائه دهد. مثلاً ۵۰ دقیقه کلاس درس علوم در مالزی را آنالیز می‌کنیم. ابتدا در سطح میکرو، سازوکارهای بدفهمی[۹] دانش‌آموزان دربارهٔ انرژی را مطالعه می‌کنیم. سپس، این امکان را پیدا می‌کنیم که یافته‌ها را در مناسبات ماکرو با بحث‌هایی که این سال‌ها در مالزی برای آموزش ریاضی و

دوری از متن عمل در بعضی موارد حتی امکانِ اظهار نظر را نیز سلب می‌کند. شاید هم بتوان پرسید پژوهشگر تربیتی بیگانه با کلاس درس و مدرسه در مقام ولی دانش‌آموز، مثل بقیه، می‌تواند اظهارنظر کند

علوم به زبان مادری یا انگلیسی در جریان بوده است، مرتبط سازیم و با طرح آن به عنوان شاهدی عینی و یافته‌ای علمی و در خور اعتنا در تصمیم‌سازی و سیاست‌سازی کلان آموزشی –برای نمونه تأکید بر آموزش علوم و ریاضی به زبان مادری– به کارشناسان مالزی نیز یاری رسانیم.

روش پژوهشی آنالیز درس ضمن ایجاد بصیرت نظری دربارهٔ فرایندهای تدریس در سطح میکرو، جسارت عملی برای مشارکت در سیاست‌سازی و نقد رویه‌های تصمیم‌سازی کلان را نیز فراهم می‌آورد؛ زیرا مبتنی بر شواهد عینی برگرفته از متن عمل است. در واقع، تلاش می‌کند نظریهٔ تربیتی را در متن عمل تولید و تدوین و ترویج کند. این نوع بصیرت نظری در واکاوی مسائل و جسارت عملی در ارائهٔ راه‌حل‌های اثربخش برای بهبودی، با ترجمهٔ آثار دیگران به رغم همهٔ زحمت و ارجی که دارد– به دست نمی‌آید. دوری از متن عمل در بعضی موارد حتی امکانِ اظهار نظر را نیز سلب می‌کند. شاید هم بتوان پرسید پژوهشگر تربیتی بیگانه با کلاس درس و مدرسه در مقام ولی دانش‌آموز، مثل بقیه، می‌تواند اظهارنظر کند، ولی آیا می‌توان انتظار داشت که تصویری که ارائه می‌دهد، پرتوی از واقعیت و نسخهٔ درمان آرامش‌بخش مسائل آموزش در مدرسه باشد؟

امانی طهرانی:

آقای دکتر، شما این روش را تا چه حد قابل تعمیم کرده‌اید که به خبرگی شخصی شما چندان وابسته نباشد؟

سرکارآرانی:

در حال حاضر هفتمین مقاله از این‌گونه زیر چاپ است و به نوعی راه‌سازی اصولی دارد انجام می‌گیرد. عمدهٔ این مقالات به زبان انگلیسی است و در مجلات پژوهشی انجمن‌های بین‌المللی یا جهانی منتشر شده است. بنابراین، الآن دیگر این کار خیلی وابسته به من نیست. **من در واقع، آزمایشگاه تشخیص دی‌ان‌ای آموزش دائر کرده‌ام** و سعی می‌کنم ۵۰ دقیقه درس را به شیوه‌های گوناگونی تا حد ممکن تجزیه و تحلیل کنم و به دنیاهای ناشناختهٔ تازه‌ای

دربارهٔ آن برسم. در گذشته مثلاً **ده کلاس را در ریاضیات ژاپن بررسی می‌کردم تا با آنالیز آن، به فرهنگ آموزش ریاضی در ژاپن برسم**؛ برای نمونه در مفاهیم پایهٔ هندسه. **اکنون یک درس را از ده منظر فرهنگی و بین‌فرهنگی آنالیز می‌کنم** تا به ناشناخته‌های تازه یا پرسش‌های دقیق‌تری که به فربه شدن دانش بهسازی آموزش یاری می‌رساند، برسم. تازه‌ترین فرصت برای ارائهٔ آخرین یافته‌های گروه پژوهشی ما با مشارکت همکارانی از اروپا و آمریکا در سمپوزیومی در برنامه‌های کنفرانس سالانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا (AERA) ۱۳ تا ۱۷ آوریل ۲۰۱۸ در شهر نیویورک بود.

امانی طهرانی:

شما در حال حاضر، وقتی با معلم‌ها مواجه می‌شوید، براساس کدام نسل و دورهٔ کاری خودتان با آن‌ها مواجهه دارید؟

سرکارآرانی:

احتمالاً منظورتان معلمان ایران است!

امانی طهرانی:

دقیقاً.

سرکارآرانی:

وضعیت من در مواجهه با معلمان ایران تلاش برای «سعی بین مروه و صفا» است؛ به تعبیری رفت‌وآمد میان نظر و عمل به طریقی اثربخش و با هدف بهسازی آموزش و تولید دانش بهسازی در متن عمل و با یاری معلمان. من این تعبیر «سعی بین مروه و صفا» را خیلی می‌پسندم. نیاز امروز ما برای برقراری ارتباط، فراهم ساختن زبان و حس مشترک با معلمان و گفت‌وگوی سازنده نیز همین است.

امانی طهرانی:

یعنی هدف شما، هم برای خودتان و هم برای معلمان روشن است.

سرکارآرانی:

ما در سعی میان مروه و صفا هستیم؛ یعنی همکاری و آمدوشد میان نظر و

عمل برای تولید دانش بهسازی و بهسازی آموزش.

امانی طهرانی:

پس، الآن شما در مرحلهٔ اشاعهٔ این کار نیز هستید؛ چون کار یک بُعد آکادمیک هم دارد، که دنبال می‌شود. در عین حال، معلمان برای پژوهش در کلاس درس و از جمله درس‌پژوهی یا درس‌کاوی به آموزش نیز نیاز مبرم دارند.

سرکارآرانی:

تا دههٔ پیش البته سعی می‌کردم آموزشگر درس‌پژوهی هم باشم و از چیستی آن تصویری ارائه دهم. آثاری هم در این زمینه دارم، ولی به‌تدریج این مهم را به دیگران واگذار کرده‌ام. متوجه فرمایش شما هستم؛ بنابراین، می‌خواهم عرض کنم **بازآموزی**[10] **را به نفع پژوهش**[11] **به‌تدریج ترک می‌کنم**. خیلی‌ها هم دلخورند و می‌خواهند که در این حوزه بیشتر فعال باشم. بعضی هم به‌درستی مثلاً پس از مطالعهٔ کتاب درس‌کاوی- می‌گویند فهم و عملیاتی کردن محتوا و روش پژوهش آن بدون راهنمایی شما دشوار است. متوجه نیاز دوستان هستم، ولی این امکان برایم زیاد نیست. در ایران نیز با این همهمه‌ای هم که با کمک دوستان در وزارت‌خانه و ادارات درگرفته است، دیگر لازم نیست که من دوباره بیایم و بگویم که چرخهٔ درس‌پژوهی چیست و ما دچار چه بدفهمی‌هایی شده‌ایم، و بعضاً آن را به مسابقه و جشنواره و وسیلهٔ ارزیابی ارتقای همکاران تقلیل داده‌ایم. منابع و مقالات در دسترس است. البته تشنگی باید فزود!

امانی طهرانی:

تکلیف شما با مدارس و بخش‌های گوناگون آموزش‌وپرورش روشن است. آن‌ها هم با دیدگاه‌های شما آشنا هستند، اما به نظر می‌رسد بخش عمده‌ای از نگاه روش‌شناختی شما باید در آموزش عالی و دانشگاه‌ها، به‌ویژه تربیت معلم ما، ترویج شود. من معتقدم که این بخش‌ها هم بسیار مشتاق به این کارند و واقعاً متدلوژی به احیای این بخش‌ها کمک می‌کند. استعمارزدایی صورت می‌گیرد و آن‌ها به دنبال آن هم هستند؛ چون خودشان از این بی‌خاصیت بودن، بی‌تولید

بودن و اینکه دائماً اتهام بی‌مصرف بودن خورده‌اند، خسته شده‌اند. ضمناً می‌دانند که چشم‌انداز آیندهٔ مدرک‌فروشی، چشم‌انداز چندان روشن و خوبی نیست؛ یعنی می‌دانند که اگر به دنبال بقای خود هستند، باید حرفی برای گفتن داشته باشند و باید بازسازی و بهسازی را از خود شروع کنند. آن سه وجه مهمی که شما در گفت‌وگوی آخر ویراست اول این کتاب برشمرده‌اید و گفته‌اید آموزش عالی که اعتبار مدرک علمی خودش را نمی‌پذیرد، از نسبت خودش با اشتغال نیز تعریف روشنی ندارد، در تغذیهٔ علمی جامعه هم برای خودش سهمی قائل نیست، چنین آموزش عالی زنگ‌های خطر برای حفظ بقایش به صدا درآمده است. این‌ها مسائلی است که خود آن‌ها را هم آزار می‌دهد و با خودشان می‌گویند باید بتوانند برای امتیازاتی که در اختیار دارند و حقوقی که دریافت می‌کنند، جایگاهی وجدانی پیدا کنند. پرسش مشخص این است: آیا برای بهسازی آموزش دانشگاهی و بازسازی آموزش عالی نیز ایده و طرحی دارید؟

سرکارآرانی:

ما در مدارس دچار حیرانی و سرگشتگی هستیم. در عین حال، احساس دانایی که خطرناک‌تر از نادانی است ـ کم است. اما **در دانشگاه‌ها ما با زیرکی مواجهیم. بزک‌های اجتماعی جلوه می‌فروشند. احساس دانایی همه جا را پر کرده است.** آموزش مدرسه‌ای ما هنوز بایدها و نبایدهای تربیتی را در گوش دارد، ولی آموزش دانشگاهی از این منظر نیازمند نقد بیشتری است. علوم انسانی از پزشکی و فنی مهندسی هم بیشتر! بخشی از خروجی‌ها هم همان‌طور که اشاره کردید، احتمالاً اثربخشی کمی در عمل دارند و به تعبیر من، پزشکی بدون درمان‌اند.

در عین حال، عرض می‌کنم بخشی از کارهای پژوهشی من برمی‌گردد به فرهنگ آکادمیک و روش‌های بهسازی آموزش دانشگاهی. البته به نظر می‌رسد دانشگاه‌های ما خود هنوز به احساس نیازی که شما در متن عمل به آن رسیده‌اید، نرسیده‌اند. البته آموزش عالی نیز با چالش‌های گوناگونی

روبه‌روست که در برخی از نوشته‌های همکاران (دکتر فراسخواه و دکتر فاضلی) در نقد گفت‌وگوی آخر ویراست اول این کتاب (با عنوان *به سوی تحول کیفی آموزش عالی*) آمده است.

گلدانساز:

گفت‌وگوی ما در این بخش دربارهٔ برنامه‌های آیندهٔ شماست. دست‌کم از دید من، درس‌پژوهی ده سالی است که در ایران مطرح است و اخیراً هم شما بحث درس‌کاوی را مطرح کرده‌اید. در مورد درس‌پژوهی تصور من این است که ما با این مفهومی که شما مطرح کرده‌اید، سابقه‌ای در آموزش‌وپرورش نداشته‌ایم تا آن را به جریانی پیوند بزنیم که گروه‌های معلمان بنشینند و کار کنند و حاصل کار و تجربهٔ خود را با همدیگر در میان بگذارند. ما زمانی در استان‌های کشور گروه‌های آموزشی داشته‌ایم، اما این‌گونه نبوده است که با چنین مدل مشخصی و تحت عنوان درس‌پژوهی کارهایی انجام دهند. به همت شما درس‌پژوهی آمده است و در جاهایی هم اثربخش بوده و براساس برداشت‌های هر مدرسه یا هر منطقه مسیری را طی کرده است و ان‌شاءالله گسترش بیشتری هم پیدا می‌کند. درس‌کاوی هم مطابق آنچه من برداشت کرده‌ام، این است که گروهی در کلاس درس و از لنزهای مختلف به موضوعات و رفتارهای معلم و دانش‌آموزان نگاه می‌کنند، نتایج دیده‌ها و بررسی‌های خود را یادداشت می‌کنند و بعد یادداشت‌های خود را تحلیل می‌کنند تا ببینند با دانش‌آموز چه رفتاری باید داشته باشند. در واقع، این موضوع و حتی متن درس و آنچه گفته شده و آنچه باید گفته می‌شد و نباید گفته می‌شد، تحلیل می‌شود.

بر این اساس، اما مشاهدهٔ کلاس درس را در جاهایی داشته‌ایم؛ مثلاً در کانون زبان ایران آن را داریم. البته در اینجا بیشتر هم به دنبال این هستیم که ببینیم آیا معلم زبان تکلیف و وظیفه‌اش را در جاهای مختلف به‌درستی انجام داده است یا نه. این تجربه البته دانش‌آموز و دیگر بخش‌های فرایند تدریس را نمی‌بیند و فقط معلم و عملکرد او را می‌بیند. همین موضوع را

مـــا در بخش معلمان راهنما هم داشـــته‌ایم که ســـابقه‌ای طولانی هم دارد و معلمان راهنما (یا همان راهنمایان تعلیماتی) نقاشـــی را بر عهده داشـــته‌اند و ضمـــن حضور در کلاس درس، معلمـــان را ارزیابی و در مواردی راهنمایی می‌کرده‌اند یا به‌ضرورت آن‌ها را آموزش می‌داده‌اند، اما این کار هم به مفهوم مطرح‌شـــده در موضوع درس‌کاوی نیســـت که توجه را از معلم و محتوا به سوی دانش‌آموز جلب می‌کند.

سرکارآرانی:

فرایندی که خود من طی کرده‌ام، چهار مرحله دارد: **نخست**، مشاهدهٔ کلاس درس؛ **دوم**، پژوهش در کلاس درس؛ **سوم**، آنالیز کلاس درس؛ و **چهارم**، آنالیز بین‌فرهنگی کلاس درس.

من حالا **در بخش آنالیز بین‌فرهنگی کلاس درس هستم**. آنچه شما دربارهٔ کانون زبان و فعالیت‌های راهنمایان تعلیماتی اشاره کردید یا کوشش‌هایی که در ترویج اقدام‌پژوهی انجام شده است، در ایران و در بخشی از فرایند خود ناظر به پژوهش در کلاس درس نیز هست و ما با مشاهدهٔ کلاس درس و پژوهش در کلاس درس ـصرف‌نظر از کیفیت انجام گرفتن آن‌ـ آشـــنایی داریم. در مرحلهٔ بعدی، که آنالیز درس یا به تعبیری درس‌کاوی اســـت، کارمان را تازه در ایران شروع کرده‌ایم؛ در تهران و یزد. این کار همان‌طور که خود شما در متن آن هستید و آقای امانی و آقای حشمتی هم اشاره کردند، تنها کار معلمان نیست، بلکه به همکاری و تعامل معلمان با پژوهشگران آموزشی نیز نیاز مبرم دارد.

البته هر کوششـــی برای بهســـازی آموزش مغتنم اســـت و من امیدوارم با پژوهش‌های تاریخی بتوانیم رگه‌های فرهنگی بهســـازی آموزشی در ایران را احصا کنیم و با رویکردهای تازه پیوند بزنیم.

امانی طهرانی:

در همین ارتباط، خالی از لطف نیست که عرض کنم در مدرسهٔ علوی هم تمام معلمانی که برای اســـتخدام می‌آمدند، آقای روزبه چند جلسه در کلاس‌هایشان

می‌نشســـت و بعد، براساس برآوردی که از کار آن‌ها داشت، اجازه می‌داد که در مدرسه استخدام شوند و تدریس کنند.

سرکارآرانی:

مرحوم دکتر شـــکوهی هم از تجربه‌های زیستهٔ خود در دورهٔ کارورزی در مدرســـه آموزه‌های بســـیاری دارند. امیدوارم روزی این‌ها احصا شوند و در اختیار جامعهٔ فرهنگی ایران قرار گیرند.

بخشـــی از این تجربه‌های محلی یا ملی می‌تواند با تجربه‌های محلی یا ملی دیگری در ارتباط قرار گیرد و امکان یادگیری بین‌المللی را فراهم آورد.

امانی طهرانی:

آیا ژاپنی‌ها سیستم رسمی ارتقای خودشان را بر این مبنا گذاشته‌اند؟

سرکارآرانی:

نه! درس‌پژوهی در واقع بخشی از فرهنگ مدرسه است. آن‌ها همان‌طور که بچه را به جای رقابت به همکاری دعوت می‌کنند، خودشـــان نیز می‌کوشند از این اصل پیروی کنند و محیط دل‌پذیری برای یادگیری و آموزش فراهم آورند.

امانی طهرانی:

ببخشـــید، منظور من این است که آیا بهبود عملکرد معلمان در ژاپن بر مبنای درس‌پژوهی است؟

سرکارآرانی:

بله. این هست.

امانی طهرانی:

ژاپن یک سیســـتم فربه ضمن خدمت معلمان دارد که در هر استان، ساختمانی دارد با تمامی امکانات لازم که مرکز آموزش ضمن خدمت آن استان به حساب می‌آید. البته ده شـــهر بزرگ آن نیز برای خودشان مراکز ویژه‌ای دارند. من مدتی در هیروشـــیما بودم، اما چون با این روش آشنایی نداشتم، نمی‌دانستم که آن‌ها روش بهبود عملکرد خود را «درس‌پژوهی» می‌نامند. در همان دورهٔ حضور من،

این معلمان می‌آمدند و می‌رفتند و دوره‌های مختلفی در آنجا برگزار می‌شد. حتی برای معلمان تورهای مسافرتی و آموزشی اجرا می‌کردند. چون من این سازوکار را شخصاً مشـــاهده نکرده‌ام، می‌خواهم از آقای دکتر سرکارآرانی کمک بگیرم. البته براســـاس این تجربه و تجربهٔ مشـــابهی که در فرانسه داشته‌ام، طرحی را با عنوان «ایجاد مراکز دائمی آموزش ضمن خدمت» نوشـــته‌ام و یک نمونه از این مراکز هم در حال حاضر در سبزوار راه افتاده است. این مرکز، به عنوان مرکزی پویا، قدرت برنامه‌ریزی و اجرا دارد و توسط ادارهٔ آموزش‌وپرورش آن شهرستان هم راه‌اندازی شده است.

به نظرم این دو کار اصلاً با دانشگاه فرهنگیان ما سازگار نیست؛ چون دانشگاه فرهنگیان ما به لحاظ مدیریتی در حال حاضر در کار اصلی خودش مانده اســـت و امکان عملیاتی چنین کاری را ندارد.

حداکثر ظرفیت دانشگاه فرهنگیان سالانه ۱۵ هزار فارغ‌التحصیل است و در نهایت، این عدد به ۲۰ هزار تا می‌رســـد؛ در حالی که بر اساس برآوردهای صورت‌گرفته، نیاز آموزش‌وپرورش در ســـال‌های آتی بین ۴۰ تا ۵۰ هزار معلم است و این‌ها اصلاً نمی‌توانند این فاصله را پر کنند. حالا با چنین وضعیتی، اگر بخواهیم بار آموزش‌های ضمن خدمت را هم بر دوش این دانشگاه قرار دهیم و بگوییم هر معلم باید به طور میانگین در سال چند ســـاعت آموزش ببیند، به ازای هر ۱۶ معلم باید آموزش یک دانشـــجو را در نظر بگیریم که یک شانزدهم معلمان کنونی ما، حدود ۶۰ هزار نفر می‌شود و اصلاً حمل چنین باری برای این دانشگاه ممکن نیست.

سرکارآرانی:

ویراست سوم، چاپ ششم کتاب *درس‌پژوهی*[۱۲] فصل تازه‌ای دارد که در آن، شکل‌ها و رویه‌های گوناگون آموزش ضمن خدمت معلمان در ژاپن به‌تفصیل تبیین می‌شـــود. توصیه می‌کنم آن را بخوانید. این همان چیزی است که شما به دنبال آن هستید و چه بسا بتوانید آن طرحی را که گفتید، با استفاده از تجارب ژاپن کامل کنید.

صادق‌پور:

در سال تحصیلی جاری، بیش از ۲۵۰۰ راهبر آموزشی که نقش سوپروایزر را دارند، از مدارس بازدید داشته و حدود ۵۲ هزار کلاس درس را مشاهده کرده‌اند. در میان راهبران آموزش، نمایندگانی را هم برای ترویج و هدایت درس‌پژوهی گذاشتیم. چند روز پیش گزارش داشتیم که از این‌ها در مدارسی که تعداد بیشتری معلم دارد، یکی از زنگ‌های تفریح را به درس‌پژوهی اختصاص داده‌اند و دربارهٔ چیستی و چرایی و چگونگی درس‌پژوهی با هم گفت‌وگو می‌کنند. در هر استانی هم یک رابط درس‌پژوهی داریم. هر جا شروع خوبی داشته‌ایم، آن‌ها راهنمایی و همکاری و حمایت می‌کنند. همکاران تعامل خیلی خوبی با یکدیگر پیدا کرده‌اند.

امانی طهرانی:

اگر بشود همین کار را انسجام داد، خوب است. ما تجربهٔ تلخ راهنمایان تعلیماتی را داریم. من به هرمزگان رفته بودم. در بندرعباس یک جلسه از صبح تا ظهر برای معلمان و یک جلسه هم از ظهر تا شب برای راهنمایان تعلیماتی گذاشتند. من دیدم که سطح معلمان از سطح راهنمایان تعلیماتی بالاتر است، در حالی که باید عکس این باشد تا راهنمای تعلیماتی بتواند معلم را کمک و راهنمایی کند. در آنجا به نظر می‌رسید که بسیاری از این راهنمایان تعلیماتی خودشان به کمک و راهنمایی بیشتری نیاز دارند. من خیلی جا خوردم و موضوع را رها نکردم، اما انگار مدیرکل آنجا متوجه قضیه نشده بود. وقتی قضیه را واکاوی و دنبال کردم، متوجه شدم که ملاک این‌ها برای انتخاب افراد برای راهنمایی تعلیماتی این بوده است که مثلاً فرد موتور داشته باشد تا بتواند بدون هزینهٔ اضافه، به مدارس سر بزند. کیفیت آموزش‌وپرورش هر کشوری را کیفیت تدریس کف کلاس آن تعیین می‌کند و این امر شکل نمی‌گیرد مگر اینکه سازوکارها، و از جمله طرح راهبران آموزشی، درست بررسی و اجرا شود.

گلدانساز:

فرمایش شما درست است، اما اگر شما از این کرسی مسئولیتی که دارید کمی فاصله بگیرید و این‌طور به آن نگاه نکنید، مؤثرتر خواهد بود؛ چون ما وقتی که از زاویهٔ ملی به مسئله نگاه می‌کنیم، طرح‌های بزرگ پول و راهکار و ... می‌خواهند و اجرای آن‌ها خیلی سخت است. در تعطیلات عید که در خدمت شما بودیم، صحبت از این شد که یکی از بزرگواران به این نتیجه رسیده است که بیاید و با بعضی از ناشران یک شورا تشکیل دهد که آزمون‌هایی در مدارس اجرا شود. دارد پول هم خرج می‌کند، وقت می‌گذارد و می‌داند می‌خواهد چه کار کند. حالا فرض کنیم در جاهایی که علاقه‌مندی‌ها و توانایی‌هایی وجود دارد و البته نه در همهٔ استان‌ها- فضاهایی فراهم کنیم و این روش را به آن‌ها بگوییم. آن‌ها ساختار مناسب را می‌سازند و معلمان علاقه‌مند را جمع می‌کنند و این کارها کلید می‌خورد. اگر این‌ها پا بگیرد، می‌شود دیگران را هم ببریم تا این فضاها را ببینند و آن‌ها را در مناطق خود توسعه دهند؛ یعنی بیاییم از مدل‌های کوچک شروع کنیم و کم‌کم آن‌ها را توسعه دهیم. چون بعید می‌دانم که آموزش‌وپرورش در حد ملی توان طراحی و اجرای کارهای بزرگ را داشته باشد. برای مثال، هم‌زبان و هم‌گرا شدن مسئولان آموزش‌وپرورش پنج سالی طولی می‌کشد. می‌فرمایید در سبزوار یک مدل پیاده شده است؛ اگر این مدل موفق باشد، قابل ارائه و توسعه در سایر مناطق محلی است. مثلاً می‌توان به مسئولان مربوطه در کاشمر هم گفت که بیایند و این مدل را ببینند و اگر امکانش را دارند، آن را ایجاد کنند. در مقابل، به آن‌ها بگوییم که ما به شما یاری می‌رسانیم تا آن را عملیاتی کنید. همین که آقای دکتر سرکارآرانی گفتند؛ ترویج یادگیری‌های محلی.

حشمتی:

در ارتباط با برنامه‌های آینده و جست‌وجوی چشم‌اندازهای تازه صحبت‌های خوبی شد. بر اساس آن‌ها از آقای دکتر سرکارآرانی پرسشی دارم و آن این است که آیا رفتن به ژاپن اثر خاصی بر نوع نگاه شما به آینده هم داشته است و مثلاً اگر به لندن هم رفته بودید، آیا باز در زندگی علمی، فرهنگی و حرفه‌ای همین نگاه را داشتید.

حرفه‌ای که عرض می‌کنم، جنبهٔ معلمی قصه است. ما در مجلهٔ *رشد معلم* از کلیدواژهٔ «معلم سوم» استفاده می‌کنیم که ناظر بر تأثیر محیط بر شکل‌گیری شخصیت علمی و حرفه‌ای افراد است. مبنای پرسش من هم همین تأثیر معلم سوم است.

سرکارآرانی:

بله، اگر من به فرانسه، انگلیس، آمریکا یا کانادا رفته بودم، امروز سرکارآرانی دیگری در مقابل شما بود با فراورده‌های دیگر و چشم‌اندازی دیگر نسبت به آینده. حتی چه بسا امروز در مقابل شما توفیق نشستن و برخورداری از این همه محبت را نداشت.

حشمتی:

من می‌خواهم بگویم حضور شما در شرق، به‌ویژه ژاپن و محیط‌های طبیعی، و فرهنگی و آکادمیک آن، در شخصیت علمی کنونی شما خیلی تأثیرگذار بوده است. به‌خصوص که شما به مدرسه رفته‌اید و به نظر می‌رسد رفتن به مدرسه، پنجره‌های جدیدی را به روی شما باز کرده است؛ یعنی دغدغه‌های جدید شما حاصل حضور در مدرسه با اهداف خاصی است که داشته‌اید. شاید همان تعبیر سعی مروه و صفای نظر و عمل!

سرکارآرانی:

البته این میزان تأثیر به خاطر نگاه ما به ژاپن هم هست. **این نکتهٔ مهمی است که حافظهٔ تاریخی ما برگی خاکستری از ژاپن در ذهن ندارد** و این حافظه، مثلاً در مقام مقایسه با کشورهای غربی و از جمله انگلیس، متفاوت است. البته ژاپن هم در صحنهٔ تعاملات خود با کرهٔ جنوبی، چین و بخشی از آسیای جنوب شرقی سال‌ها مناسبات پرتنشی داشته که پس از دهه‌ها هنوز آثار ملی و بین‌المللی آن مشهود است. به‌علاوه، این کشور هنوز در حال پرداخت غرامت‌های سنگین مالی، عاطفی و سیاسی و اجتماعی به همسایگان است.

حشمتی:

در کتاب *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر*[۱۳] نوشتهٔ آقای ایشی کاوا به‌خوبی آمده

است که ایشـــان به‌تدریج مرجعی به عنوان سرکارآرانی را برای رشد در فرایند زندگی حرفه‌ای خود پیدا می‌کند و مســـائل خودش را با او در میان می‌گذارد. حمایت شـــما هم از ایشی کاوا نوعی اعتمادبه‌نفس برای او به همراه دارد. حتی شـــما به‌خوبی از او حمایت کرده‌اید تا پس از بازنشستگی، فرایند رشد حرفه‌ای خود طی ســـی و چند سال کار در مدرسه را در قالب دو کتاب بنویسد و منتشر کند. به‌علاوه، تلاش می‌کنید این دو اثر به زبان فارسی نیز ترجمه و منتشر شوند. به‌نظرم این نکتهٔ بسیار مهمی است و ما هم به چنین پشتوانه‌هایی بسیار نیاز داریم. نه تنها معلمان بلکه خود ما هم در حوزهٔ کارشناســـی به این پشتوانه نیازمندیم؛ مثلاً من می‌روم و در استان‌های مختلف کارگاه‌هایی برگزار می‌کنم که پشتوانه‌ام آقای دکتر امانی است. این پشـــتوانه داشتن خیلی مهم است و معلم و مدیر در کشور ما از چنین حمایتی محروم‌اند، اما اگر برخوردار باشند، اعتمادبه‌نفس لازم را هم پیدا می‌کنند و به تعبیر دوســـتان، فرد به طور مداوم راه خود را باز می‌کند و به پیش می‌رود؛ از تاریکی و دشواری راه نیز نمی‌ترسد. حرکت موضوع خیلی مهمی اســـت؛ با اینکه سرکارآرانی در ابتدای ورود چه بسا از نگاه میزبان چندان پذیرفته نمی‌شود، در زمانی کوتاه به مرجعیتی بی‌بدیل تبدیل می‌گردد که گذر از او آســـان نیست و حضورش دلگرم‌کننده، اعتمادآفرین و راه‌گشاست. این درس بزرگی اســـت که در کتاب‌های آقای ایشی کاوا ثبت شده است و می‌تواند برای ما بسیار آموزنده باشند.

پیام قشنگ دیگری هم که من در این دو کتاب پیدا کردم این بود که دو محیط نظر و عمل خیلی روان باهم در ارتباط‌اند، پیچیدگی زیادی ندارند و به‌راحتی با یکدیگر تعامل و گفت‌وگو می‌کنند.

سرکارآرانی:

البته در همه‌جا در ابتدا راه هموار نیســـت. در مورد مدرســـه و کار با آقای ایشـــی کاوا هم مســـائلی بود که در تعامل و با نگاه درازمدت قابل حل بودند. ایشـــان در کتاب *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* فصلی را به این موضوع اختصاص

داده‌اند. امیدواری و پشـــتکار و تعامل همراه با حسن نیت در مسیر، راه، راهبر و راهبری را نمایان می‌کند (خود راه بگویدت که چون باید رفت). نکتهٔ مهمی هـــم که در بیان شماســـت، به‌ویژه در ارتباط با پیامی برای ســـازندگان آینده، این اســـت که «**پرواز را بیاموز، پرنده رفتنی اســـت.**» نگاه مکانیکی و تعجیل و ناکارآمدی هاضمه‌های ما به بازاندیشـــی نیاز دارد. به نظر می‌رســـد به نگاه ارگانیکی درازمدت و فرایندی به مسائل بیشتر نیاز داریم. داستان سیمرغ عطار در این زمینه الهام‌بخش است.

بنابراین، می‌خواهم عرض کنم شما لطف دارید، ولی به نظر من، آقای ایشی کاوا در واقع در تعامل با من خودش را یافته و گفت‌وگو با خود را جدی گرفته بود. او در زندگی حرفه‌ای خود به‌ســـرعت متوجه شـــده بود که **گره از کیسهٔ خالی گشـــودن، کار عبثی است** (عقده را بگشاده گیر ای منتهی / عقدهٔ سخت است بر کیسهٔ تهی). او تعامل با مرا بیش از بیست سال مشتاقانه ادامه داد و به نکات و نقاطی رسید که شگفت‌انگیز بود. بارها در فرایند گفت‌وگو ناخوآگاه می‌گفت: «ناروهودو!» (یعنی عجب، چه جالب!) این موفقیتی که تصویر آن را در دو کتاب ایشان می‌بینید. *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر*، *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر*، حاصل گفت‌وگویی چندجانبه اســـت که برای جســـت‌وجوی چشم‌اندازهای تازه لازم اســـت آن‌ها را در میان خودمان تمریـــن کنیم. **گفت‌وگوی** او با من، **گفت‌وگوی** او با خودش، **گفت‌وگوی** او با همکاران، والدین و دانش‌آموزان، و در نهایت **گفت‌وگوی** او با متن، شامل مقاله، کتاب، رمان، روزنامه و... .

امانی طهرانی:

من از همکاری آقای ایشـــی کاوا با شـــما در فرایند تحقیق و شکل‌گیری تز دکتری‌تـــان و پژوهش‌های پس از آن برداشـــتی دارم و می‌خواهم در اینجا آن را به ارزیابی شـــما بگذارم. اینکه شـــما رفته‌اید و کلاس او را بازدید کرده‌اید، برایم روشـــن است. موضوع تز شما این است که عملکرد حرفه‌ای معلم چگونه از طریق درس‌پژوهی ارتقا پیدا می‌کند. شـــما از کلاس‌های ایشی کاوا بازدید

کرده و گفت‌وگوهایی هم با او داشـــته‌اید. آقای ایشی کاوا موضوع آزمایش‌های شماســـت؛ بدون اینکه بداند، و شما در گفت‌وگوهای حرفه‌ای با ایشان، در واقع درس‌پژوهـــی را روی او پیاده می‌کنید و بعد هم می‌خواهید تأثیر آن را از طریق ســـنجش عملکرد او رصد کنید. این برداشت من است؛ آیا این برداشت درست اســـت؟ جالب است که در کتاب‌های آقای ایشی کاوا در خصوص این موضوع تصریح نشده است. این‌طور بگویم که انگار او تا جایی متوجه این نقش نمی‌شود.

سرکارآرانی:

بله، دقیقاً! ایشـــان تا مدتی به‌صورت شـــفاف نمی‌دانســـت من چرا به مدرسه می‌روم و چرا کلاس ایشـــان، و چرا تکرار می‌شـــود. هر بار هـــم به صورتی از هـــم خداحافظی می‌کردیم که یعنی وعده به قیامت! لیســـانس آقای ایشـــی کاوا و گواهی‌نامـــهٔ معلمی او در علوم اجتماعی اســـت. ژاپنی‌هـــا وقتی گواهی‌نامهٔ معلمی در دورهٔ ابتدایی می‌گیرند، گرایشـــی هم در ادامهٔ عنوان گواهی‌نامه‌شـــان ذکر می‌شـــود؛ مثلاً گواهی‌نامهٔ معلمی دورهٔ دبســـتان با گرایش آموزش ریاضی. هم من و هم اســـتادم، آقای ماتوبا، می‌دانســـتیم که گرایـــش گواهی‌نامهٔ معلمی ایشـــی کاوا علوم اجتماعی اســـت و در حلقه‌های یادگیـــری حرفه‌ای تعلیمات اجتماعی دورهٔ ابتدایی فعال است. در عین حال، من می‌خواستم در مورد ریاضی کار مقایسه‌ای کنم تا امکان کار بین‌المللی و بین فرهنگی هم در آینده داشته باشم.

جالب این اســـت که پس از ماه‌ها همکاری، روزی ایشان خودش گفت که من سال‌هاســـت می‌خواســـتم فرصتی پیدا کنم و کلاس‌های ریاضی خودم را بهبود بخشم.

امانی طهرانی:

تز شما صرفاً ترسیم فرهنگ آموزش و یادگیری در ژاپن نبوده، بلکه فرایند تغییر آقای ایشی کاوا و کلاس درس ریاضی او در فرایند درس‌پژوهی بوده است.

سرکارآرانی:

بله، اما او از ابتدا با این هدف ما آشنا نبود. به طور طبیعی در جریان اموری

قرار گرفته بود، ولی در نهایت، از آن راضی بود؛ چون ناخودآگاه با خواســت دیرینه‌اش همخوانی داشت. اگر این فرد از ابتدا از این هدف ما آگاهی داشت یا ما به خواســت درونی او واقف بودیم، چه بسا به روش پژوهش ما خدشه وارد می‌شد و امور از شرایط طبیعی خود برای تحقیق خارج می‌شد.

امانی طهرانی:

البته هدف شما از تحقیق و هدف آقای ایشی کاوا از همکاری، با هم متفاوت بود.

سرکارآرانی:

عرض کردم او در ابتدا نمی‌دانســت که خودش و کلاس درسش ناخواسته موضوع پژوهش من است.

امانی طهرانی:

آیا شما در نتیجه‌گیری پایان‌نامهٔ خودتان دربارهٔ تغییر توانمندی‌های ایشی کاوا و فرایند تدریس ریاضی او قضاوتی کرده‌اید؟

سرکارآرانی:

خــود او قضاوت کرده اســت و ما به عنوان محقق بی‌طــرف آن را تحلیل کرده‌ایــم. علاوه بر این، بیش از ۶۵ درصد معلمــانِ همکار او، تغییرات او را در فرایند پژوهش ما تأیید کرده‌اند. آن‌ها در واقع، قضاوت آقای ایشــی کاوا و دریافت‌های ما از میزان بهســازی کلاس درس او و تأثیر درس‌پژوهی را تأیید کرده‌اند. راه دیگر ما برای بررسی سنجش میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و البته نظــرات آن‌ها پس از کلاس‌های درس ریاضی بود. بیشــتر بچه‌ها نیز تغییراتی را در رفتار و تدریس آقای ایشــی کاوا و تأثیر آن‌ها بر یادگیری خود گزارش می‌دادند؛ مثلاً میزان فهم مفاهیم پایهٔ هندســه یا علاقه‌مندی بچه‌ها به ریاضی.

حشمتی:

من مدلی را درآورده‌ام که شاید بتوان آن را توسعه داد. آقای دکتر سرکارآرانی کسی اســت که در محیط عمل حضور پیدا می‌کند، مشاهده می‌کند و مسئله را

برمی‌دارد و می‌آید در محیط آکادمیک خودش، آن را تحلیل و بررسی می‌کند و با ادبیات آکادمیک گزارش می‌دهد. آن‌گاه دوباره براساس مبانی مشخصی، نتایج را با پرسش تازه‌ای به محیط عمل برمی‌گرداند. این چرخهٔ یادگیری سازنده‌ای را برای حوزهٔ عمل، و تولید علم نافعی را برای حوزهٔ آکادمیک فراهم می‌آورد.

سرکارآرانی:

«كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصلُهَا ثَابِتٌ وَ فَرعُهَا فِي السَّمَاءِ»[۱۵]

حشمتی:

و البته این چیزی است که ما در دفتر تألیف مانندش را کم داریم؛ یعنی اینکه من مؤلف بتوانم به مدرسه بروم، مشکلات تدریس معلم را ببینم، بیایم آن‌ها را بررسی کنم و ببینم آیا این مشکلات از منظر دانش معلم است. بعد هم این بررسی را با راهنمای درسی تطبیق بدهم و مسئله را حل کنم.

امانی طهرانی:

مسئله این است که در حال حاضر تئوری ما این نیست. خیلی روشن، تئوری ما این است که این کار عظیم‌تر از کار یک دفتر است. کار، کار تغذیهٔ علمی کشور است؛ یعنی اگر شما بخواهید این سازوکار را به یک دفتر بدهید، دیگر اندازهٔ یک دفتر و حتی یک سازمان نیست. مثالی بزنم؛ اگر شما پاسخ شبهات دینی امروز جوانان را برعهدهٔ گروه دینی دفتر تألیف گذاشتید، گروه دینی را به جای حوزهٔ علمیه فرض کرده‌اید. این موضع یعنی آر.دی،ای یا Development، Education و Research موضوعات درسی. طبیعی است که عرض و طول این با یک دفتر سازگار نیست. ممکن است آدم‌های استثنایی پیدا بشوند و کارهای پژوهشی ویژه انجام داده باشند و برجستگی‌هایی داشته باشند. زمانی من خودم در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بدون نگاه از بالا به پایین چنین تصوری داشتم، اما بعد که کمی جلوتر رفتم، دیدم اصلاً این سفارش و آن جایگاه با یکدیگر همخوانی ندارند. این عین مسئله و اشتباهی است که در خصوص تربیت معلم با تأسیس یک دانشگاه فرهنگیان، مرتکب

می‌شویم. مسئلهٔ تربیت معلم کشور را باید کل بدنهٔ آکادمیک کشور حل و فصل کند. این در حالی است که ما این بدنهٔ آکادمیک را کنار گذاشته‌ایم و توی سر خودمان می‌زنیم که در دانشگاه فرهنگیان صندلی کم داریم. این در حالی است که دانشجوی سایر دانشگاه‌های ما هیچ چشم‌انداز استخدامی ندارد و دانشجوی دانشگاه فرهنگیان هم می‌گوید من که استخدام هستم، چرا باید زحمت بکشم. از سویی هم رتبهٔ یک ما که به دانشگاه فرهنگیان نمی‌آید. در نتیجه، دانشجویان متقاضی معلمی همیشه از رتبه‌های پایین‌تر جذب می‌شوند، نیروی معلمی ما از میان آنان تأمین می‌شود و این آن الگوی غلط و سیکل معیوب را شکل می‌دهد.

ما امروز باید بیشترین حجم کاری خود را روی این مسئله بگذاریم که خواسته‌های خودمان را از دیگران مطالبه کنیم؛ یعنی برای کار دکتر سرکارآرانی و گروه‌ها و دانشکده‌های تعلیم و تربیت تقاضاهایی ایجاد کنیم.

در بحث درس‌پژوهی من معتقدم که این شیوه می‌تواند در توانمندتر شدن معلمان و همکاران من مفید باشد، اما وقتی کتاب‌های *معلم ژاپنی به مثابهٔ رهبر* و *مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر* را مطالعه می‌کنم و ضمناً به یاد ساعات موظف معلمان خودمان می‌افتم، می‌بینم مدیر و معلم ژاپنی چقدر وقت و زمان دارند تا در آن به درس‌پژوهی و اقدامات حرفه‌ای دیگر بپردازند و معلم ایرانی چنین فرصت‌هایی را در اختیار ندارد یا به‌درستی از فرصت‌ها استفاده نمی‌شود. به گونه‌ای دیگر، فکر می‌کنم که چرخ‌دندهٔ درس‌پژوهی با چرخ‌دنده‌های آموزش‌وپرورش ما همخوانی ندارد که بتوانند با قرار گرفتن در یکدیگر، باعث هم‌افزایی و حرکت شخص یا سیستم شوند. چه اتفاقی باید بیفتد تا این چرخ‌دنده‌ها در هم فرو بروند و این حرکت آغاز شود؟ منِ معلم دارم حرکت خودم را انجام می‌دهم، اما ساختار حاکم بر سیستم آموزشی تا چه حد خودش را با این روش همخوان و همسو می‌کند؟ آقای صادق‌پور به خبرها و اقدامات خوبی اشاره کردند، اما این اقدامات با اصول این کار چقدر همسو و همراه است؟ همسر من معلم هستند. وقتی این کتاب درس‌پژوهی را در دست من دیدند و مطالعه کردند، گفتند این

کتاب خیلی مفید اســـت، اما به من گفته‌اند که پنجشـــنبه به مدرسه بیایید؛ یک دوربین هم کار شـــما را ضبط می‌کند. کارتـــان را در یک کلاس ارائه بدهید و خیلی هم با چنین کتابی کاری نداشـــته باشید. این کار در منطقهٔ ۹ تهران، نه در یک نقطهٔ دورافتاده، انجام می‌شود. به گفتهٔ آقای دکتر موسی‌پور، چون استلزامات و اقتضائات این کار فراهم نشـــده اســـت، یک طرح مفید که می‌تواند تأثیرات ارزشـــمندی داشته باشد با این دســـت‌مالی‌کردن‌های غلط سرنوشتی دیگر پیدا می‌کند و قربانی می‌شود.

حرفم این است که این مسائل می‌تواند در چنینی طرح‌هایی انحراف ایجاد کند. باید همین الآن که هنوز زاویهٔ حرکت بین اصل و کپی زیاد نشـــده است، کاری کرد؛ و گرنه خیلی زود این طرح هم از اهداف خود تهی می‌شود و به سرنوشت بسیاری از طرح‌های مشابه دچار می‌گردد و فراموش خواهد شد.

بسیاری از معلمان ما به یادگیری علاقه‌مندند، ولی وقتی ساختار رسمی آموزش مـــا این طرح را هم به چیزی بی‌خاصیت تبدیل می‌کند، در بین معلمان دل‌زدگی ایجاد می‌شود و آن را رها می‌کنند.

سرکارآرانی:

در نشست معاونان آموزش ابتدایی سراسر کشور به میزبانی آقای صادق‌پور گفتم که هر وقت به یاد درس‌پژوهـــی می‌افتید، بروید و به گل‌ها آب بدهید! این را به جشـــنواره نبرید و ابزار ارزیابی و سنجش عملکرد قرار ندهید. آقای صادق‌پور هم ان‌شـــاءالله همراه و هم‌قدم هســـتند. پیشنهاد می‌شود شما بیشتر با هم گفت‌وگو کنید.

گلدانساز:

به نظرم چارهٔ این کار و اینکه درس‌پژوهی به فرهنگ تبدیل شود، داشتن رویکردی ملی است. چون آقای مهندس صادق‌پور بنابر شناخت و توجهی که به این موضوع داشته‌اند و در جایگاه مدیرکل آموزش دبستانی، این زمینه را فراهم کرده‌اند و شما هم تا جایی که توانسته‌اید، کمک کرده‌اید و خیلی هم سفارش و توصیه کرده‌اید که

به نظر من جایگاهی با عنوان «خیرین بهسازی آموزش کشور» می‌تواند یکی از مناسب‌ترین فرصت‌ها برای سازماندهی اموری باشد که شما به آن‌ها اشاره کردید. ما نیازمند خیرین بهسازی فرایندهای آموزش و یادگیری هستیم

این کار به یک کار تکلیفی و اداری و به قول خودتان بزک اجتماعی[۱۶] تبدیل نشود، اما واقعیتش این است که بعضاً چنین شده است؛ چون وقتی این طرح به مدرسه ابلاغ می‌شـــود، از اجرای آن گزارش می‌خواهند و هر کاری که به گزارش تبدیل شود، می‌تواند از ماهیت و واقعیت اصلی خود فاصله بگیرد.

این در حالی است که در جاهایی که معلمان دلشان خواسته این کار را انجام دهند، این کار به صورت محدود اما آرام و اصولی انجام شـــده است و به سمت عمیق شدن و توسعه پیش می‌رود. همین است که خدمت آقای دکتر امانی گفتم که بیاییم و از این زاویه به این کار نگاه کنیم.

امانی طهرانی:

در حقیقت شما به نوعی می‌گویید که یک مؤسسهٔ ذی‌صلاح غیردولتی توانمند این کار را تغذیه کند.

سرکارآرانی:

گفت‌وگوی این نشست بیشتر پیرامون چشم‌اندازهای آینده بود. اجازه بدهید در اینجا و در ارتباط با مباحث دوســـتان عرض کنـــم به نظر من جایگاهی با عنوان «**خیرین بهسازی آموزش کشور**» می‌تواند یکی از مناسب‌ترین فرصت‌ها برای ســـازماندهی اموری باشد که شما به آن‌ها اشاره کردید. ما نیازمند خیرین بهسازی فرایندهای آموزش و یادگیری هستیم.

پیام من هم این است: «**به نیکی رسیده‌ها! به بهسازی آموزش یاری رسانید.**»

به مصداق آیهٔ ۹۲ ســـورهٔ آل‌عمران «**لَن تَنَالُوا البِرَّ حَتّـــی تُنفِقُوا مِمّا تُحِبُّونَ وَ مَا تُنفِقُوا مِن شَیءٍ فَإِنَّ اللهَ بِهِ عَلِیمٌ**»، و فهم و نظر من، شما و همهٔ مربیان و معلمان و پژوهشگران و مدیران آموزشی و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی از آنچه دوست داشتند، انفاق نمودند و به نیکی رسیدند. ان‌شاءالله از آن‌ها می‌خواهیم گامی بیشتر به پیش نهند و خود و دیگران را دعوت کنند تا به بهسازی فرایندهای آموزش یاری رسانند. توجه به این مهم که در تربیت و یادگیری، **سه‌هزار روز اول زندگی آدمی حیاتی‌ترین دورهٔ رشد و شکوفایی است، معنی هستی است و هستی‌بخش.** در

توجه به این مهم که در تربیت و یادگیری، سه‌هزار روز اول زندگی آدمی حیاتی‌ترین دورهٔ رشد و شکوفایی است، معنی هستی است و هستی‌بخش

بقیهٔ عمر، یادگیری و تغییر به‌تدریج دشوارتر می‌شود. ترسیم منحنی میزان اثربخشی سرمایه‌گذاری آموزشی نشان می‌دهد که سه هزار روز اول فرآورده‌های بسیار کیفی و درازمدت و برای سرتاسر عمر به همراه دارد. میزان بازگشت سرمایه‌گذاری‌های آموزشی پس از این دوره پایین‌تر است و فراورده‌های آن نیز به کیفیت تربیت این روزها بستگی زیادی دارد.

سی سال کوشش من در فهم آموزش و یادگیری و روش‌های بهسازی آن در گوشه‌گوشهٔ جهان، این آموزه را به همراه دارد که از همه بخواهیم همگان را به ترویج این کار مهم ترغیب کنند؛ به‌ویژه عزیزانی که توانایی بیشتری برای یاری دارند. همهٔ ما می‌توانیم اندیشمندان و پژوهشگران محلی در مؤسسات آموزش عالی (اعم از حوزه و دانشگاه) را به یاری بخوانیم و در اموری که به توجه بیشتر نیاز دارد، اندیشه کنیم؛ اموری مانند آنچه در پنجاه دقیقهٔ کلاس درس و روزهای مدرسه می‌گذرد، روش‌های تربیت، یاری برای توجه به تک‌تک فرزندان و درک توانایی‌های آن‌ها، توانمندسازی معلمان، روش‌های بهبود مستمر معلمی، ارتباط فعال‌تر و شوق‌انگیزتر خانه و مدرسه، تعامل اجتماعی مدرسه و نهادهای جامعهٔ محلی برای درک بهتر مسائل و واقعی‌تر ساختن آموزه‌ها و تجربه‌ها، ترغیب هم‌آموزی و تمرین پذیرش مسئولیت‌های فردی و اجتماعی، بهره‌گیری از ظرفیت‌های دینی، روانی، فرهنگی و زیست‌محیطی برای بهسازی زندگی آموزشی و از جمله، کمک به حفظ داشته‌های فرهنگی و زیست‌محیطی. **ما به خیرین بهسازی آموزش نیاز مبرم داریم**. در گام دیگر، می‌توان به پیشنهاد و به بهبود فرایندهایی که در این فضاها در جریان است نیز با همدلی و همراهی یاری رساند. مدرسه جایی دوست‌داشتنی باشد، شوقی برای یادگیری بیافریند، آرامش‌بخش باشد، حظی از هنر و شور دانستن ببرد و حس قلبی برای مسئولیت‌پذیری و زیست اخلاقی را برانگیزد. حضور در آن به سان نماز، بهداشت روانی بیفزاید تا از شکاف‌های تربیتی (اعم از نظری و عملی و...) خانه و مدرسه کاسته شود و به حرمت درس و احترام معلمی بیشتر توجه گردد.

در دنیای امروز، توسعه‌یافتگی در فرایندهای هر روزهٔ آموزش و یادگیری

تعریف می‌شود. **روش‌های حل مسئله، شیوه‌های گفت‌وشنود، کیفیت مسئله‌ها و میزان توجه به توانمندسازی آدمی در فرآیند آموزش برای سازماندهی زیستی فـــردی و اجتماعی کیفی و اخلاقی** (به‌ویژه مهارت‌های اساســـی زندگی مانند خواندن، نوشـــتن، شنیدن، گفتن، اندیشیدن و مهر ورزیدن، نحوهٔ ارتباط با بوم و محیط زیست، غلبه بر ترس از یادگیری، خودانتقادی، آموختن از تجربه‌ها و اشتباه، همت برای فهم حشمت توانایی گفتن سلامی دوباره به چالش‌های هر روز تـــازه و...) **شاخص‌های توسعه‌یافتگی است**. در عین حال، این‌ها مهم‌ترین هدف‌های روزهای حیاتی تربیت آدمی هستند... سه هزار روز اول!

گامی دیگر بردارید و همه را دعوت کنید تا دســـت به دســـت دهیم به مهر، و به بهســـازی فرایندهای آموزش و یادگیری یاری رسانیم. همهٔ ما می‌توانیم با یاری رســـاندن به بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری، در زمرهٔ «به نیکی رسیده‌ها» باشیم. ان‌شاءالله.

پی‌نوشت‌ها:

۱. ســـرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۵). درس‌کاوی: ایده‌های تازه بـــرای پژوهش در فرایند آموزش و یادگیری. ترجمهٔ افسانه حجتی طباطبائی. تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

2. cross cultural lesson analysis
3. comparison as a lens
4. accountability
5. responsible
6. decolonizing methodologies in education
7. outstanding paper
8. Emerald literate Network Award for Excellence
9. misconception
10. training
11. research

۱۲. سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۹۶). درس‌پژوهی، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

۱۳. ایشـــی کاوا، یوشـــی تاکا (۱۳۹۶). مدیر ژاپنی به مثابهٔ رهبر، ترجمهٔ علیرضا رضائی، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

۱۴. . (۱۳۹۶). معلـــم ژاپنی به مثابهٔ رهبر، ترجمهٔ علیرضا رضائی. چاپ پنجم. ویراســـت دوم. مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

۱۵. سورهٔ ابراهیم، آیهٔ ۲۴

16. social makeup

به‌سوی تحول کیفی آموزش عالی

گفت‌وگوی دهم

موضوع: کارکردهای دانشگاه

علی‌اصغر محمدی و فریبرز بیات

اشاره:

بررسی دقیق خروجی‌های نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های ما نشان می‌دهد که با وجود تلاش‌های بسیار و صرف هزینه‌های گزاف و فرصت‌های بسیار ما در دستیابی به هیچ‌یک از اهداف مورد انتظار توفیق چندانی نداشـــته‌ایم یا حداقل در مقایسه با کشورهای هم‌تراز و حتی کشورهایی که بسیار دیرتر از ما به تأسیس دانشگاه اقدام کرده‌اند، عقب‌تریم.

به‌راستی، دلیل این عدم توفیق علی‌رغم گسترش کمّی چیست؟ علل مختلفی را می‌توان برشمرد که مهم‌ترین آن‌ها به قرار زیرند:

- محتوای آموزشی و تأکید بر دانش بدون عنایت به دو بعد دیگر آن یعنی بینش علمی و مهارت به کار بستن دانش؛
- روش آمـــوزش مبتنی بر تکـــرار و تقلید و حافظه‌محوری و عدم توجه به نقادی پرسشـــگری و خلاقیت و نوآوری؛
- بیگانگی محتوای آموزشی از مسائل و مشکلات جامعهٔ ایران؛
- فرهنگ آکادمیک و تلقی دانشـــگاه به عنوان عامـــل منزلت اجتماعی و محلی برای تولید دانش و کسب مهارت؛
- شکاف میان نظام آموزش عالی و نظام اجرایی و بازار کار و اشتغال؛
- تأکید بر رشد کمی و عدم توجه به کیفیت و امکانات دانشگاه و توان اعضای هیئت علمی؛
- روش جذب گزارش دانشجو و نظام کنکور.

دلایل عدم توفیق نظام دانشـــگاهی ایران از دغدغه‌های اصلی دکتر محمدرضا ســـرکارآرانی است. ایشـــان براســـاس چنین دغدغه‌ای، در یک مطالعهٔ تطبیقی به مقایســـهٔ تفاوت‌ها و تشابهات نظام دانشگاهی و سنت‌های آکادمیک شرق و غرب دست زده است.

آقای سرکارآرانی که استاد دانشگاه ناگویای ژاپن است، حاصل این پژوهش خود را در گفت‌وگویی با ما در میان گذاشته است که در ادامه می‌خوانید.

چه انتظاری از دانشگاه داریم؟ نهادهای اجتماعی چه نوع تقاضایی برای دانشگاه تولید می‌کنند؟ چنین انتظارات و تقاضاهایی، جایگاه دانشگاه، کارکرد و کیفیت آن را می‌سازد

محمدی - بیات:

آموزش عالی در کشور ما با وجود سابقهٔ درخور توجه، کمتر به تولید علم انجامیده و یا به ساماندهی امور اجتماعی و حل معضلات کشور مدد رسانده است.

نبود خلاقیت و نوآوری و نشـــاط در اندیشـــه و علم از یک سو و بیگانگی با جامعه و مشکلات اجتماعی از سوی دیگر، در کنار کم‌توجهی به کیفیت و نتیجه، تصویری غم‌انگیز از نظام آموزش عالی به دســـت می‌دهد. برای ریشه‌یابی این مشکل، به سراغ محمدرضا سرکارآرانی رفته‌ایم که استاد دانشگاه ناگویا -ژاپن- و پژوهشگر منتخب انجمن توسعهٔ علم آن کشور است.

سرکارآرانی طرحی تحقیقاتی با موضوع تفاوت‌ها و تشابهات سنت‌های علمی و فرهنگ آکادمیک در شـــرق و غرب در دســـت اجرا دارد. او در این بررسی، تفاوت در نوع تقاضا و انتظار از دانشگاه در شرق و غرب را عامل اصلی تفاوت کارکردهای دانشگاه می‌داند و می‌افزاید: «دانشـــگاه در جامعهٔ ما برای استادان و دانشـــجویان نوعی منزلت اجتماعی محسوب می‌شود، نه عامل و ابزاری برای تولید دانش و معرفت یا حل مشـــکلات و معضـــلات جامعه؛ به همین دلیل نیز ورود به دانشگاه و بودن در آنجا منزلت اجتماعی بیشتری دارد تا خروج از آن و فارغ‌التحصیلی و مهارت‌هایی که فرد احتمالاً آموخته اســـت تا به خدمت جامعه درآید.

شـــاید از همین منظر باشد که پذیرش دانشجو مبتنی بر نیاز بازار کار نیست و بین بازارکار و دانشگاه شکافی وجود دارد و دانشگاه نیز خود را مسئول پیگیری روند اشتغال دانش‌آموختگان نمی‌داند.»

ســـرکارآرانی بر این باور اســـت که تا ارزیابی دقیق و بازاندیشی عمیقی در فرایند جذب، هضم و ترویج دانش و کیفیت آن نداشته باشیم، بعید است بتوانیم در تولید علم چشم‌اندازهای تازه‌ای ترسیم کنیم. تولید سندهای گوناگون و کلان هم راهی به رهایی نمی‌برد و برنامهٔ عمل دقیق و قابل ارزشـــیابی لازم است. او معتقد اســـت که ارزیابی مدیریت انتقال دانش در ایران کمک بزرگی به تحول

کیفی آموزش عالی برای تولید علم می‌کند.

چگونه به فکر مطالعهٔ تطبیقی دربارهٔ سنت‌های علمی و دانشگاهی در شرق و غرب افتادید؟

در کنار تحقیق اصلی‌ام –بهسازی آموزش– و با توجه به اینکه امکان بازدید از دانشگاه‌های مختلف جهان را به دلایل گوناگون علمی، پژوهشی و همایش‌های بین‌المللی داشتم، به فکر طراحی مطالعهٔ تطبیقی فرهنگ دانشگاهی و سنت‌های پژوهشی در دانشگاه‌های مختلف افتادم تا فرهنگ دانشگاهی و سنت‌های علمی و پژوهشی را در کشورهای مختلف بر اساس تجربهٔ زیستهٔ خود و روش‌های کیفی پژوهش مقایسه کنم.

حوزهٔ تخصصی پژوهشم دقیقاً بهسازی آموزش است و از جمله آموزش دانشگاهی. از این منظر، از چند وجه با آموزش عالی ارتباط برقرار می‌کنم؛ یکی فرهنگ دانشگاهی است. چگونه تحقیق می‌کنیم؟ به چه تحقیقی علمی می‌گوییم؟ و چه مقاله یا پایان‌نامه‌ای را برتر می‌دانیم؟ پایان‌نامه‌ای که روش تحلیل داده‌های آن برجسته یا مسئلهٔ آن نو است یا پایان‌نامه‌ای که پیشینهٔ تحقیقاتی خوبی دارد؟ این‌ها در جوامع آکادمیک مختلف ارزیابی‌های متفاوتی دارد. برای مثال، در ژاپن «مسئلهٔ پژوهشی» است که وزن پایان‌نامه یا مقاله را نشان می‌دهد. در روسیه، سبک‌های تحلیل داده‌های پژوهشی جلب توجه می‌کند. در ایران و بخشی از آسیا و عموماً در حوزهٔ علوم انسانی، مرور پیشینهٔ پژوهش و جدول‌های آماری داده‌ها بیشتر جلوه می‌فروشد. به آمریکا و کانادا و انگلیس که می‌روید، می‌بینید که «نتیجهٔ پژوهش» و سبک استدلال و نتیجه‌گیری بیشتر مورد توجه است. شما اول می‌گویید چه به دست آورده‌اید و بعد نشان می‌دهید چگونه.

در بخش آموزش دانشگاهی هم به همین نحو است. بررسی کیفیت رابطهٔ استاد و دانشجو. فرصت‌های یادگیری غیررسمی و کیفیت آن‌ها در محیط دانشگاه مورد مطالعه است. برای مثال، در ژاپن در دانشگاه قبلی‌ام برنامه‌ای

داشتیم که در سال تحصیلی یک هفته کلاس‌های دانشگاه را باز می‌کردیم و هر دانشجویی اجازه داشت هر کلاسی را در هر رشتهٔ تحصیلی بازدید –مشاهده– کند. از سال گذشته، پروژهٔ جدیدی را شروع کرده‌ایم که دانشجویان رشته‌های مختلف (فنی مهندسی، علوم پزشکی، علوم انسانی و...) در گروه‌های مشاهدهٔ منظم به کلاس‌های درس یکدیگر در سایر دانشکده‌ها می‌روند تا با دانشجویان دیگر و استادانشان صحبت کنند و نظر خود را دربارهٔ کلاس درس و روش‌های آموزش آن‌ها و آنچه آموخته‌اند بیان نمایند. آموزش دانشگاهی مسئلهٔ به‌روزی است و ضرورت اندیشه دربارهٔ آن و یافتن راه‌های تحول آن نیاز اساسی است. به‌علاوه، برای بهسازی آموزش دانشگاهی بازسازی اعضای هیئت علمی مسئله‌ای تأثیرگذار است و به توجه بیشتری نیاز دارد.

جامعهٔ تحقیق شما برای مطالعهٔ تطبیقی فرهنگ آموزش آکادمیک کدام کشورها و دانشگاه‌ها بوده است؟

در ابتدا جامعهٔ تحقیق من سه دانشگاه آکسفورد (انگلیس)، پکن (چین) و ناگویای (ژاپن) با سه فرهنگ متفاوت بود که البته بعدها گسترش یافت. این دانشگاه‌ها نمونهٔ فرهنگ‌ها و کیفیت تقاضاهای اجتماعی متفاوت‌اند. در کنار این موردکاوی‌ها در ژاپن، چین و انگلیس، دربارهٔ دانشگاه‌های متفاوت دیگری هم مطالعه کرده‌ام. بیشتر به دنبال یافتن میزان تأثیر کیفیت تقاضای اجتماعی برای ترویج آموزش عالی در کشورهای گوناگون بوده‌ام و اینکه در فرهنگ‌های مختلف، آموزش عالی چرا و چگونه گسترش یافته است. مدیریت انتقال و ترویج دانش چگونه صورت گرفته و مدیریت دانش و تولید آن چگونه متحول شده است. وقتی با یک دانشجوی چینی مقطع دکتری در دانشگاه آکسفورد صحبت می‌کردم، جملهٔ زیبایی گفت که تفاوت فرهنگی و رویکرد اجتماعی به کارکردهای دانشگاه را به‌خوبی مشخص می‌کند.

او گفت: «اگر شما متوجه نشوید که **آموزش عالی در غرب و شرق به چه چیزی اهمیت می‌دهد** یا برای چه خلق شده است، هیچ‌گاه نمی‌توانید به عنوان

دانشجو، استاد یا پژوهشگر در آن دانشگاه موفق شوید.» او بر این باور بود که واژهٔ کلیدی‌ای که در آکسفورد بیشتر شنیده می‌شود، «تفکر انتقادی» است، ولی در چین، کمتر این واژه در تعاملات و مباحث علمی مطرح اســـت. آنجا بیشتر کلیدواژهٔ «انتقال دانش و تجربه‌ها برای نوسازی» شنیده می‌شود.

در ژاپن پژوهشگر برجسته‌ای می‌گفت: «**توسعه را دریاب؛ نظریه ابطال‌شدنی است.**» (محمد نقی‌زاده، استاد دانشگاه می‌جی‌گاکوئین) یعنی ما بیش از ترجمهٔ نظریه‌های دیگران –بعضاً وارداتی– از دانشـــگاه انتظار کمک به حل مســـائل اجتماعی را داریم؛ به‌ویژه در فرایند توسعه. ما تاکنون بیش از تولید مقاله برای مجلات معتبر علمی غرب، به دنبال راه‌حلی برای مســـائل اجتماعی و صنعتی در دانشگاه بوده‌ایم.

ابتدا لازم اســـت بررسی شود که ما اصلاً دانشـــگاه را برای چه می‌خواهیم؛ قابلیت‌های ما برای تقاضای آموزش عالی چه منشـــأهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی داشته است.

وقتی به این پیش‌زمینه‌ها فکر کنیم، رویکرد اجتماعی به دانشگاه، و ضرورت و نحوهٔ گســـترش آن تعیین می‌شود. جامعه همین‌طور که رشد می‌کند و فرایند توســـعه و نهادسازی متحول می‌شود، قابلیت اجتماعی و فرهنگی خود را برای توسعهٔ دانشگاه نیز نشان می‌دهد؛ شاخص‌های کیفی خود را به تصویر می‌کشد و کیفیت تقاضای اجتماعی متفاوتی را برای آموزش عالی ارائه می‌دهد.

از نظـــر تاریخـــی و روند نوســـازی اجتماعی در چین، ژاپـــن و غرب، این قابلیت‌ها متفاوت است. البته مقایســـهٔ تاریخی دشوار است؛ زیرا دانشگاه‌های آکســـفورد و کمبریج از منظر روند و تعامل با نوسازی اجتماعی غرب، سابقهٔ طولانی‌تری دارند، اما وقتی مثلاً به دانشگاه‌های ژاپن نگاه می‌کنیم، قدیمی‌ترین مؤسسهٔ آموزش عالی آن کشور، دانشگاه توکیو امروزی است که تأسیس آن به ســـال ۱۸۷۷ برمی‌گردد. این پشتوانهٔ تاریخی نقش‌آفرینی و همراهی با نوسازی اجتماعی از نظر ظرفیت و خاستگاه تاریخی بر کیفیت تقاضای اجتماعی برای

توسعهٔ آموزش عالی مؤثر است.

تقاضـــای اجتماعی برای آموزش عالی نیز در این ســـه جامعـــه، از جهاتی می‌تواند متفاوت و در عین حال همگون و مشترک باشد. تفاوت‌ها عمدتاً ناشی از توانمندی‌ها و قابلیت‌های جامعه و فرهنگ است و نوع تقاضای اجتماعی که برای آموزش عالی تولید می‌شود.

برای مثال، در مورد ایران شـــما از نظر اجتماعـــی و اقتصادی به قابلیت‌ها و توانایی‌هایی رسیده‌اید که نیازمند نیروی انسانی متخصص یا دانش هستید. پس، به افرادی نیاز دارید که به دنبال کســـب دانش بروند یا مروّج دانش باشـــند یا در ســـطح بالاتر، فرایند و کیفیت اندیشـــهٔ علمی را در جامعه ترویج کنند و در یک گام بالاتر تولیدکنندهٔ علم باشـــند. قابلیت جامعه و شرایط تاریخی معین، تقاضاهـــای اجتماعی با کیفیت ویژه برای آموزش عالی ایجاد می‌کند و بالطبع، آن دانشگاه‌ها گسترش می‌یابند.

نهاد آموزش عالی در این شرایط و با این قابلیت‌های فرهنگی–اجتماعی، میوه می‌دهد و جنس تقاضا و جغرافیای انتظار از دانشـــگاه، نقش و کارکرد متفاوتی برای دانشگاه می‌سازد. ممکن است دانشگاه‌ها از حیث ساختار چندان متفاوت نباشـــند، اما فرایندها و نحوهٔ اداره و میزان صلاحیت مدیران خیلی متفاوت‌اند و در نتیجه، کیفیت محصول و میزان اثربخشـــی آن‌ها در مواردی قابل مقایسه نیست.

در دانشگاه آکسفورد پژوهش اساس و محور کار است. در دانشگاه‌های برتر ژاپن نیز همین‌طور اســـت و آن‌ها مســـئولیت تولید دانش را دارند، ولی اغلب دانشگاه‌های غیردولتی در ژاپن آموزش‌محورند و به ترویج دانش توجه دارند. به همین دلیل، ساعات موظف تدریس استادان در دانشگاه‌های خصوصی خیلی زیاد و تعداد طرح‌های تحقیقاتی کم است.

شـــما برای چه هدفی دانشـــگاه را می‌خواهید؟ برای پژوهش یا آموزش، ترویج دانش یا تولید علم، یا به نحوی می‌خواهید به ســـاختن جامعه‌ای کمک

کنید که متناسب با ســـاختارها و بنیادهای علمی بیندیشد، عمل کند و به پیش برود.

وضعیت آموزش عالی در ژاپن و دانشگاه ناگویا با توجه به حضور و تجربهٔ زیستهٔ شما چگونه است؟

در یک نمای خیلی ساده امروز که ما در اینجا با هم گفت‌وگو می‌کنیم، در ژاپن حدود هشتصد دانشـــگاه وجود دارد. آمار آوریل ۲۰۱۴ نشان می‌دهد که ژاپن دارای ۷۸۱ دانشگاه است که از این تعداد، ۸۶ دانشگاه کاملاً دولتی هستند. از این ۸۶ دانشگاه ۷ دانشگاه، امپراتوری –بخوانید برتر– ۹۲ دانشگاه، استانی و ۶۰۳ دانشگاه خصوصی هستند. این بدان معناست که تعداد زیادی از دانشگاه‌ها را در بخش آموزش عالی، بخش خصوصی اداره می‌کند. در مقایســـه با ســـال ۱۹۸۱، تعداد دانشگاه‌های دولتی از ۹۳ به ۸۶ کاهش یافته و تعداد دانشگاه‌های استانی از ۳۴ به ۹۲ افزایش پیدا کرده است. تعداد دانشگاه‌های خصوصی نیز از ۳۲۴ به ۶۰۳ افزایش یافته است. به این ترتیب، از یک طرف بخش خصوصی به گسترش دانشگاه و آموزش عالی کمک کرده و از طرف دیگر، دولت قدم‌به‌قدم از تأسیس و ادارهٔ دانشگاه صرف نظر کرده و بر سیاست‌گذاری بر اساس شواهد عینی متمرکز شده است.

دانشگاه ناگویا چهارمین دانشگاه ژاپن است. شش دریافت‌کنندهٔ ژاپنی جایزهٔ معتبر نوبل علمی عضو هیئت علمی این دانشگاه بوده‌اند. در حال حاضر، بیش از شانزده هزار دانشجو دارد و در سال ۲۰۱۵ تعداد دانشجویان دورهٔ کارشناسی آن حدود ده هزار نفر بوده است. بقیهٔ دانشجویان نیز در دوره‌های عالی مشغول به تحصیل بوده‌اند. بیش از ســـه‌هزار نفر از دانشـــجویان این دانشگاه خارجی هســـتند که بیشـــتر از چین، اندونزی، کرهٔ‌جنوبی برای تحصیلات عالی در این دانشگاه پذیرفته شده‌اند.

شما در مطالعات مقایسه‌ای به دنبال روشن کردن چه چیزی هستید؟

پرســـش مغتنمی اســـت. در دنیای امروز، به مطالعات مقایســـه‌ای بیش از

رتبه‌بندی، به مثابهٔ آیینه‌ای نگاه می‌شـــود که ما می‌توانیم خود و مســـائلمان و بعضاً راه‌حل‌هایمان را در آن ببینیم. مقایســـه‌های ساختاری و کمّی جای خود را به مقایســـهٔ کیفی و فرایندی داده‌اند. **هر مطالعهٔ مقایسه‌ای یا مطالعهٔ تطبیقی در حکم یک لنز است،** که چشم‌انداز تازه‌ای در برابر شما قرار می‌دهد. نتایج مطالعات مقایســـه‌ای فرصتی را فراهم می‌ســـازد تا پژوهش از امری فردی به موضوعی مؤسســـه‌ای و بین‌المللی ارتقا یابد. از وقتی دانش به مثابهٔ کالا مبادله می‌شـــود، صرف مسئله، کسی را برای سرمایه‌گذاری متقاعد نمی‌کند. در دنیای امروز، پروژه‌هایی که چند کشور (از جمله پروژه‌های تحقق توسعهٔ شرکت‌های چندملیتی) در آن درگیر باشند و استاد و پژوهشگر و دانشجو و صنعتگر با هم یاد بگیرند، مورد توجه است.

خلاصه عرض کنم در مقایسه، به دنبال یادگیری بوده‌ام و **تمنّای یادگیری** را از ژاپنی‌ها آموخته‌ام. به نظر می‌رسد هر مطالعهٔ مقایسه‌ای راهی برای فهم بهتر مسائل و ارزشـــیابی راه‌حل‌های ارائه‌شده است. این مطالعات، استادان دانشگاه را توانمند می‌سازد تا با مهارت بیشتر در مرزهای دانش شریک همتایان جهانی خود باشند و در گفتمان‌های مرز دانش با جهان، تعاملی اثربخش داشته باشند؟ حتی در ژاپن امـــروز حدود ده درصد دانشـــگاه‌ها در حوزه‌های مختلف این قابلیت را دارند.

دانشـــگاه‌ها در نهادســـازی‌های اجتماعی چقدر نقش دارند؟ آموزش با چه کیفیتی ارائه می‌شـــود و چقدر اندیشهٔ علمی را ترویج می‌کند؟ مدیریت انتقال و جست‌وجوی دانش چگونه است؟

کیفیت و روش آموزش هم براساس نوع نگاه و کیفیت تقاضای اجتماعی متفاوت است. آیا آموزش مبتنی بر ایده‌های معلم یا استاد دانشگاه است یا مبتنی بر شـــواهد متقن و علمی در ارتباط با حوزهٔ عمل؟ به تعبیر دیگر، **آیا آموزش شما مبتنی بر شواهد عینی است و درجه‌ای از سودمندی هم دارد؟**

آیا به اثربخشـــی دانش در جامعه فکـــر می‌کنید و تلاش می‌کنید تا با دانش

در غرب انتظار از دانشگاه آموزش تفکر انتقادی است. در چین انتقال دانش و تجربه‌های نوسازی اصل است. در ژاپن از دانشگاه انتظار حل مسائل اجتماعی را دارند. انتظار ما از دانشگاه چیست؟

گرهی از گره‌های جامعه را باز کنید یا صِرف کســـب دانش و اینکه در کلاسی شرکت کرده و حظّی برده‌اید، کفایت می‌کند؟ این شاخص‌ها در کجا اندازه‌گیری می‌شوند؟ این بستگی به آن دارد که دانشگاه در جامعه و فرهنگ چه جایگاهی دارد، چه انتظاری از آن تعریف شده است و نهادهای اجتماعی چه نوع تقاضایی برای دانشگاه تولید می‌کنند. جنس این تقاضای ما شأن دانشگاه و کارکرد آن و در بخش‌هایی، کیفیت فرایندهای آن را می‌سازد.

تفاوت دیگر در میزان توجه به خودآموزی، خودانگیزی و خودفهمی است. شما دانشـــگاهی دارید که دانشجویان و استادانش در تحقیق و آموزش و ارائهٔ ایده‌های نو خودانگیخته‌اند یا اینکه دانشگاهی دارید که مدام باید دانشجو را در شرایطی قرار دهید که با پاداش و تنبیه، یک گام به پیش نهد. البته همان‌طور که اشـــاره شد، سبک یادگیری در دانشگاه هم تا حدودی تحت تأثیر انتظار جامعه و کیفیت تقاضای اجتماعی از خروجی‌های دانشگاه است.

نوع تعامل اســـتاد با دانشـــجو نیز همین‌طور اســـت؛ این تعامل به شکلی، از آن فرهنگ ناشی می‌شـــود. فکر می‌کنیم دانشجویی که حقوق می‌خواند، فقط بایـــد به خواندن حقوق توجـــه کند و از جنبه‌های دیگر شـــخصیت و تربیت او غفلت شـــود یا نه، این دانشـــجو فقط به یک محیط دانشگاهی نیامده است کـــه حقوق بخواند و بایـــد مهارت‌های دیگری از جمله گفت‌وگو، اســـتدلال اقتصـــادی، مهارت‌های یادگیری، اتکا به خـــود و درک پیچیدگی‌های جامعه، قابلیت سازگاری، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل مسئله، نقد، اندیشه‌ورزی، روابط انســـانی، همکاری، مشارکت، درک جامع مناسبات انسانی و... را نیز در دانشگاه تمرین کند.

آیا دانشی که به او می‌دهیم، دانشی زنده و نافع است یا مرده؟ در معرض نقد اســـت و فرصت آزمون برای او فراهم می‌شـــود یا به عنوان یک امر متقن باید آن را بپذیرد؟ آیا کلاس درس دانشـــگاه به سؤال نمره می‌دهد یا به پاسخ؟ اگر یک اســـتاد راهنما در دانشـــگاه‌های ایران به دانشجو بگوید «من نمی‌دانم؛

این طرح شماســـت و تو باید به منِ استاد بگویی که چه چیزی از این طرح در می‌آید»، ممکن است برای شنونده خیلی سنگین باشد، اما اگر ناظر گفت‌وگوی یک استاد راهنما با دانشـــجوی مقطع دکترا در دانشگاه آکسفورد باشید، وقتی دانشـــجو از استاد ســـؤال می‌کند که «فکر می‌کنی تحقیق من به کجا می‌رسد»، استاد می‌گوید: «من نمی‌دانم؛ تو تحقیق می‌کنی و وظیفهٔ من پاسخ دادن به این سؤال نیست، بلکه این اســـت که فقط تو را در راه و روش پژوهش راهنمایی کنم.»

در ایران، این اســـتاد از نظر دانشـــجویان، رئیس دانشگاه و همکاران چه نوع همکاری است؟ در دانشـــگاه آکسفورد استاد به‌راحتی می‌تواند بگوید که «این وظیفهٔ تو – دانشـــجو– است؛ تویی که باید سؤالات و اطلاعات را بیاوری. من فقط وظیفهٔ دارم تو را راهنمایی کنم که چگونه این ســـؤالات و اطلاعات را در یک فرایند نظام‌مند علمی مطرح کنی و فرض‌های تحقیق شما چگونه می‌توانند آزمون شـــوند و نتایج آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند و به طور مستدل، پیش‌فرض هوشمندانه‌ای تأیید یا رد شود و احتمالاً پرسش تازه‌ای مطرح شود.

تجربهٔ ژاپن در این زمینه را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

همان طور که اشـــاره شـــد، در ژاپن امروز، در حوزه‌های مختلف علمی حـــدود ده درصد دانشـــگاه‌ها به گســـترش مرزهای دانش می‌اندیشـــند و در مرزهـــای دانش جهانی حضور دارند. به این معنی که توانایی گفت‌وشـــنود با دانشـــگاه‌های تولیدکنندهٔ دانش را دارند و به طور اثربخشی برای پیشبرد دانش همکاری می‌کنند. استادان این دانشگاه‌ها، بیشتر تولیدکنندگان سازه‌های نقد و اســـتانداردهای ارزیابی آنچه در بخش‌های مختلف اقتصاد و صنعت و اجتماع در جریان است، هستند.

وضعیت شصت درصد دیگر دانشگاه‌ها متفاوت است. آن‌ها بیشتر در فرایند تصمیم‌سازی‌های ملی حضور فعال دارند؛ به این معنی که تلاش می‌کنند دانش کسب‌شده را برای بهبود فرایندهای زیست فردی و اجتماعی به‌خوبی عملیاتی

کنند. اســـتادان این دانشگاه‌ها بیشتر مشـــغول نقد و ارزیابی و بهسازی اموری هستند که در عمل جریان دارد.

ســـی درصد باقی‌مانده، دانشگاه‌هایی هستند که بیشتر به سراغ توسعهٔ محلی می‌رونـــد. این دانشـــگاه‌ها نقش مؤثر خـــود را در ارتبـــاط اثربخش با جوامع محلی تعریف می‌کنند و برای بهســـازی زیســـت اجتماعی در آن‌ها می‌کوشند. (دانشگاه‌های آزاد و پیام نور در ایران به‌خوبی می‌توانند این نقش را ایفا کنند.) استادان این بخش از آموزش عالی بیشتر همکاران فعال فرایند توسعهٔ محلی در ابعاد مختلف زیست فردی و اجتماعی هستند.

عـــلاوه بر این، بازار کار و آموزش عالی ارتبـــاط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و صلاحیت‌های حرفه‌ای در همهٔ ســـطوح با همکاری **وزارت علوم، وزارت صنایع و تجارت و صاحبان سرمایه و کار** به‌روشنی تبیین شده است.

بـــرای نمونه، قابلیت‌های نیـــروی کار که در ســـال ۲۰۰۶ در فرایند طولانی و گفت‌وشنود و تعامل سازنده به تصویب سه نهاد فوق رسیده است، عبارت‌اند از:

یکم، توانایی‌های عمل شـــامل توانایی تولید، تصمیم‌گیری و عمل اثربخش، تبیین شفاف هدف و تهیهٔ برنامهٔ عمل و ارزیابی؛

دوم، توانایی تفکر شـــامل تجزیه و تحلیل موقعیت، مهارت تهیهٔ برنامهٔ عمل قابل اجرا، و خلاقیت در اندیشه و عمل؛

سوم، توانایی کارجمعی (گروهی) شامل مهارت گفت‌وشنود حرفه‌ای، تبیین شـــفاف مسئله، گوش دادن و مشاهدهٔ فعال، انعطاف‌پذیری و بهره‌وری، ارتباط اثربخش با خود، با دیگران و با موقعیت، وفاداری نســـبت به مقررات، و تلاش برای کاهش فشار روانی ناشی از خوشامدگویی به چالش‌های هر روز تازه.

ژاپنی‌هـــا از دیرباز به‌خوبی فهمیده‌اند که **نیروی انسانی توانمند، یک مسئله و تعداد افرادی که از دانشگاه گواهی‌نامهٔ تحصیلات عالی گرفته‌اند، مسئلهٔ دیگری است**. صرف تعداد مدرک تحصیلی تعیین‌کنندهٔ میزان و کیفیت نیروی انسانی – بخوانید سرمایهٔ انسانی – نیست.

البته کیفیت رقابت در بازار کار هم مهم اســـت. مدل‌های رقابت در بازارکار شرایطی را فراهم می‌آورد که توانایی نیروی انسانی به‌روز شود و کیفیت آن به طور مستمر افزایش یابد و تضمین گردد. از دونوع رایج رقابت در بازار کار که شـــغل و شرکت است، ژاپنی‌ها معمولاً به سمت رقابت شرکت رفته‌اند؛ به این معنی که داوطلبان شـــغل بیش از توجه به شغل خود، به شرایط و فضای کاری شرکت توجه دارند و تعلق خاطر به انجام دادن کار معینی در آنجا را در درجهٔ دوم اهمیت قرار می‌دهند.

یعنی به جای نیروی انسانی به سرمایهٔ روابط انسانی توجه دارند؟

دقیقاً. همان طور که اشـــاره کردم، رقابت در استخدام به موقعیت و شرایط شرکت بستگی دارد تا به شغلی که به فرد پیشنهاد می‌شود یا فرد می‌خواهد آن را انجام دهد و او از مدل رقابت شرکت پیروی می‌کند تا مدل رقابت شغل. در مدل رقابتی شـــرکت، بیش از تأکید بر دانش افراد به عنوان سرمایهٔ انسانی، بر روابط انسانی، مهارت‌های زندگی جمعی، تبادل تجربه، گفت‌وشنود حرفه‌ای، آموختن از یکدیگر و یادگیری مشـــارکتی به عنوان سرمایهٔ اصلی شرکت و با عنوان سرمایهٔ روابط انســـانی تأکید می‌شود. ژاپنی‌ها بر این باورند که انباشت ســـرمایهٔ انسانی با تأکید بر دانش افراد مهم‌ترین موتور محرکهٔ اقتصاد جامعه و بهســـازی شرکت است، ولی شکل‌گیری سرمایهٔ انسانی را فقط حاصل فعالیت مؤسسات آموزشی نمی‌دانند؛ بلکه معتقدند که سرمایهٔ انسانی بر پایهٔ همکاری و تعامل اثربخش میان مؤسســـات آموزشی و شرکت‌ها و کنش و واکنش‌های اجتماعات محلی توسعه می‌یابد.

شرکت‌های ژاپنی قویاً معتقدند که انباشت دانش، امتیاز انحصاری فرد نیست و صرفاً از استعداد و توانایی‌های او ناشی نمی‌شود؛ بلکه دانش در فرایند روابط انســـانی میان افراد شرکت و تعامل شرکت و مؤسسات آموزشی و پژوهشی و اجتماعات محلی شـــکل می‌گیرد. بنابراین، در شرکت‌های ژاپنی تبادل تجربه، یادگیری مشارکتی و مهارت‌های روابط انسانی مهم‌ترین سرمایه و اثربخش‌ترین

ابزار برای انباشت دانش و پیشـــرفت به حساب می‌آید. در این شرایط، درآمد و موقعیت اجتماعی افراد تنها براســـاس توانایی‌های فردی و میزان دانش پایهٔ آن‌ها محاســـبه نمی‌شود. نظام روابط صنعتی در ژاپن بر کار گروهی و موفقیت شرکت تأکید می‌کند. راهبرد توجه به موفقیت شرکت و تأکید بر کار گروهی و تسهیل مناسبات انسانی، شرکت‌ها را از ظرفیت‌های وسیع و قابلیت‌های درخور توجهی در رویارویی با نیازهای زمان، بحران‌های اقتصادی، ضرورت نوآوری و فنّاوری‌های جدید برخوردار ساخته است.

شـــرکت‌های ژاپنی بر این باورند که نیروی انســـانی شـــرکت، در حین کار و در تعامـــل با محیط و تبادل تجربه، حرفه‌ای می‌شـــوند. در شـــرکت‌ها، کار عملی همراه با دانش بیش از آموزش‌های رســـمی مورد توجه قرار دارد. آن‌ها از مؤسســـات آموزشـــی فقط انتظار دارند که دانش پایه، قواعد اساســـی علم، روش‌های تفکر علمی، نقدپذیری، گفت‌وگو، نگرش علمی به امور و پدیده‌ها، پذیرش پیامدهای طبیعی و منطقی رفتارها و مهارت‌های روابط انـــسانی را در نیـروی انسانی گسترش دهند.

این نگرش چه نسبتی با نظام سنتی استخدام مادام‌العمر در ژاپن دارد؟

البته متأثر از نظام اســـتخدام مادام‌العمر اســـت؛ به معنی تعهد دســـتگاه به استخدام افراد پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه و تا پایان عمر کاری آن‌ها. اگر شرکت‌ها بپذیرند که به نظام استخدام مادام‌العمر تن در دهند، در استخدام افراد به مهارت‌های روابط انســـانی آنان به عنوان سرمایهٔ اصلی تأکید خواهند کرد و آموزش‌های پیش از کار و در حین کار را کاملاً جدّی خواهند گرفت. همچنان کـــه در دهه‌های اخیـــر آموزش‌های پیش از کار و در حین کار در شـــرکت‌ها در ژاپن بســـیار مورد توجه بوده اســـت و آن‌ها برنامه‌های متنوع آموزشی را با هزینه‌های سنگین برای کارکنان خود در سطوح مختلف تدارک دیده‌اند.

اگر شـــرکت‌ها به اســـتخدام بدون ویژگی مادام‌العمر توجه داشته باشند، به انســـان‌ها فقط به عنوان نیروی کار نگاه می‌کنند. در چنین شرایطی، افراد نیز در

ما برای چه هدفی دانشگاه می‌خواهیم؟ پژوهش یا آموزش، ترویج دانش یا تولید علم یا می‌خواهیم دانشگاه به ساختن جامعه کمک کند؟

بازار کار به جای شـــرکت، به شغل توجه خواهند کرد. این رویکرد بر نقش و کارکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی هم تأثیر زیادی خواهد گذاشت و تأکید بر فرد، اســـتعدادهای فردی، مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای متناسب با شغل ـهمانند کشورهای غربی ـ بیشتر مورد توجه قرار خواهد گرفت.

اقتصاد دانش‌بنیان چگونه بر این مناسبات اثر گذاشته است؟

اقتصاد دانش‌بنیان تحرک شـــغلی را در ژاپن بیشتر کرده است. در دهۀ گذشته، تعداد کارکنان مستخدمی که پس از سه سال شغل خود را تغییر داده‌اند بیشـــتر شده است. پیش از این، جابه‌جایی شغل در ژاپن به دلیل نظام استخدام مادام‌العمر مکروه بود! ولی در دهۀ گذشـــته ایـــن جابه‌جایی رونق گرفته و در برخی زمینه‌ها مستحب هم شده اســـت. این استحباب را دانشگاه‌ها در گوش دانشـــجویان می‌خوانند و ســـعی می‌کنند برای آن‌ها فرصت‌های یادگیری بین رشته‌ای بســـیاری فراهم آورند تا آن‌ها با فرصت‌های گوناگون اندیشه و عمل آشنا شوند و به اســـتخدام قناعت نکنند بلکه ایده بپرورانند و توانا شوند و در جامۀ عمل پوشاندن به ایدۀ خود نیز خطرپذیر باشند. این چالش شگرفی است؛ زیرا همان طور که اشـــاره شد، در ژاپن سرمایۀ روابط انسانی به طور سنتی در یافتن شـــغل بسیار مؤثر بوده و در مواردی، وابستگی مستخدم به شرکت حتی از توانایی‌های حرفه‌ای او نیز اهمیت بیشـــتری داشـــته است. به صاحبان این نوع تعلق خاطر و ویژگی‌های نهفته در آن به اصطلاح «کارکنان اســـتاندارد» نیز می‌گویند که به معنی نیروی انسانی‌ای است که وقتی وارد مؤسسه‌ای می‌شود، تصورش این اســـت که همـــۀ عمر کاری خود را در آنجـــا خواهد گذراند. به عبارت دیگر، نیروی انســـانی استاندارد نیرویی اســـت که با چشم باز شرکت خود را انتخاب می‌کند و وارد آن می‌شـــود و وقتی وارد شد، تعلق خاطرش به شرکت از هر امر دیگر مهم‌تر است و در هر شرایطی، همراهی با شرکت را به ســـایر موقعیت‌ها ترجیح می‌دهد. **اقتصاد دانش‌بنیان، این مناسبات را، هم در شرکت‌ها و هم در ذهن مستخدمان به چالش کشیده است.**

نکتهٔ دیگر هم سازوکارهای انتخاب شغل است. آیا شما افراد را بر اساس مدرک تحصیلی انتخاب می‌کنید یا بر اساس مهارت‌های فنی، تخصصی و روابط انسانی؟ صرف اینکه یک فرد از یک دانشگاه خاص با گواهی‌نامهٔ خاصی آمده برای انتخاب وی کافی است یا اینکه شما چه می‌خواهید و آن فرد چه مهارت‌هایی دارد و ارتباط این دو (نیاز و تقاضا) چگونه مدیریت می‌شود؟ تغییر ساختار اقتصاد و تبادل دانش به مثابهٔ کالا، این مناسبات را نیز به چالش کشیده است.

نقش محیط‌های یادگیری را در فرهنگ‌های آکادمیک مختلف چگونه می‌بینید؟

محیط‌های یادگیری در فرهنگ‌های مختلف متفاوت است. آیا محیط یادگیری دانشگاهی به شکلی است که دانشجو پس از پایان کلاس درس بلافاصله به خانه برمی‌گردد یا نه، در شروع سال تحصیلی یک کتابچهٔ چند صد صفحه‌ای می‌دهند و می‌گویند صرف‌نظر از واحدهای درسی موظف، این همه فرصت‌های یادگیری در دانشگاه وجود دارد. امروز وزیر خارجهٔ کشوری از آسیا، فردا رئیس‌جمهور سابق کشوری از اروپا و طی چند روز آینده، اندیشمندی از قارهٔ آفریقا و یک کارشناس محیط زیست از آمریکا می‌آید یا فردی می‌آید که تجربهٔ مسافرت به فضا را بازگو می‌کند. هفتهٔ آینده بنیان‌گذار پاناسونیک اینجاست؛ ماه آینده کسی که دغدغهٔ محیط زیست جهانی دارد سخنرانی خواهد داشت یا مدیرعامل شرکت نیسان میهمان دانشگاه است و تجربهٔ مدیریت راهبردی این شرکت را تجزیه و تحلیل می‌کند یا اینکه به دانشجویان دانشکدهٔ روان‌شناسی اطلاع می‌دهند که شما می‌توانید واحدهای درسی خودآموزی از دانشکدهٔ اقتصاد، مدیریت یا بازرگانی بگیرید تا با مهارت‌های بازار و زندگی و اقتصاد بازار آشنا شوید و به‌عکس!

نوع دیگری از فضا و محیط یادگیری هم وجود دارد که در آن، دانشجویان پس از صبحانه از خوابگاه با سرویس دولتی به محل دانشکده و تشکیل کلاس می‌روند و بعد از پایان کلاس‌ها مجدداً با همان سرویس‌ها به محل خوابگاه

منتقل می‌شـــوند و حضور در کلاس تنها امـــکان آموختن و فرصت یادگیری در دانشـــگاه اســـت. در صورتی که روش‌های آموزش فعال باشد و یادگیری اثربخشی در خروجی‌ها متصور شود؛ در غیر این صورت به‌اشتباه شاید گذراندن واحدهای مرسوم مساوی یادگیری، رشد و بالندگی تلقی خواهد شد.

وقتی از این دانشجو سؤال می‌شود چه می‌خوانی، از حافظ چه شعری بلدی، چه مجله‌ای مطالعه می‌کنی، آخرین فیلمی که دیده‌ای کدام است، آخرین کتابی که خوانده‌ای چیســـت، چه حکایتی از سعدی را می‌توانی فهم و تبیین کنی، از تهران و ایران چه می‌دانی و این جهان را چگونه می‌شناســـی، با تمدن ایران و اســـلام چقدر آشنایی، چه کتاب تاریخی‌ای خوانده‌ای، چه تصویری از شرق یا غرب داری و ... البته پاســـخ‌ها تفاوت‌ها را مشخص می‌کند. وقتی چرایی این مســـائل مورد بررســـی قرار می‌گیرد، بحث‌های زیادی مطرح می‌شود. اجمالاً منشأ این تفاوت‌ها، قابلیت اجتماعی، فرهنگی و به تعبیر دیگر، جنس تقاضای اجتماعی برای گســـترش دانشگاه است و کیفیت این تقاضا بر کارکرد این نهاد نیز تأثیر دارد.

دانشـــگاه در جامعهٔ ایران یک کالای لوکس اســـت و در برخی شرایط، دانشجو بودن منزلت اجتماعی بیشـــتری دارد تا فارغ‌التحصیل یک دانشگاه یا رشتهٔ خاصی بودن. گاهی شما اگر دانشـــجوی دانشگاه تهران باشید، بیشتر از فارغ‌التحصیل این دانشـــگاه مورد توجه قرار می‌گیرید، اما در جامعهٔ ژاپن این وضع متفاوت است.

شما وقتی در ژاپن وارد دانشگاه می‌شوید، عموماً به دنبال این موضوع هستید کـــه آیا کلاس امروز من به درد فردای شـــغلی‌ام می‌خورد و از این کلاس چه می‌آموزم، هزینه‌ای را که پرداخته‌ام فردا از کجا باید پیدا کنم و این سرمایه‌گذاری کجـــا برمی‌گردد. توجه دادن به اینکه وقت شـــما و هزینهٔ صرف‌شـــده نوعی ســـرمایه‌گذاری است و شـــما هر روز باید بیندیشی که این سرمایه‌گذاری کجا بازخواهد گشت، نوعی تفکر و نگاه است که از نوع انتظار و تقاضا از دانشگاه

و رابطهٔ متقابل آن با محیط برمی‌خیزد.

بر این مبناست که پیش‌بینی می‌شود تقریباً تا ده سال دیگر، حدود صد دانشگاه موجـــود از جامعهٔ ژاپن خداحافظی کنند؛ البته نه با فرمان وزارت علوم بلکه با گفت و شـــنود شـــفاف عرضه و تقاضا. بنابراین، بین دانشگاه، جامعه، وزارت صنعت و تجارت و وزارت علوم هماهنگی وجود دارد. تعاملات چندسویه‌ای بین دانشـــگاه‌ها، وزارت‌خانه‌ها و جامعه وجود دارد و بر اســـاس آن، کیفیت و میزان اثربخشی دانشگاه به طور مستمر سنجیده می‌شود.

چنین اســـتنباط می‌شود که هدف از آموزش در دانشگاه‌های خارجی، تبدیل آن به ثروت ملی است؟

به نکتهٔ مهمی اشـــاره کردید؛ این موضوع یکی از مهم‌ترین تفاوت‌هاست. معنای این سخن آن است که **ارزش افزودهٔ زمان در جامعه چیست** و چگونه اندازه‌گیری می‌شود.

به فرض اینکه آموزش عالی گسترش یافت، چه فرقی می‌کند وقتی دانشجو و تقاضای اجتماعی ورود به دانشگاه به این ارزش افزوده فکر نمی‌کند و چندان برایش مهم نیست که صنایع بخواند یا اقتصاد، اقتصاد بخواند یا فلسفه. متأسفانه در کشـــور ما دانشـــجو کمتر به این ارزش افزوده می‌اندیشـــد و در درجهٔ اول برایش مهم است که در دانشگاه و چه دانشگاهی حضور داشته باشد.

در واقع، صورت مســـئله به نوع دیگری تعریف شـــده و ارزش افزودهٔ زمان نکته‌ای اســـت که در آموزش عالی ما مغفول مانده اســـت. در چنین شرایطی، معلوم نیست گسترش آموزش عالی به افزایش تولید سرانهٔ کشور کمک کند.

در جایی، زمان عنصر اصلی ارزش افزوده است. وقتی زمان صرف کاری شد، باید در جایی نمود داشـــته باشد. زمان بیشـــتر از پول اهمیت دارد؛ زیرا پول را می‌توان به دست آورد اما زمان را نه. زمان نسبت به سرمایهٔ مادی ارزش افزودهٔ بیشـــتری دارد و مدیریت آن به‌مراتب دشوارتر، پیچیده‌تر و درخور توجه‌تر و لازم‌تر از منابع مادی اســـت. به همین دلیل، دانشـــجویی که وارد دانشگاه‌های

خارجی می‌شود اطلاعاتی می‌گیرد و می‌آموزد در مقابل شهریه‌ای که می‌پردازد، چه چیزی به دست می‌آورد و کجا و چگونه هزینه‌هایش جبران خواهد شد. البته این مسئله در سطح پایین مطرح است؛ در سطح بالاتر مسئله این است که یک ساعتی که در کلاس درس بودی، اگر جای دیگری بودی چه اتفاقی می‌افتاد.

این موضوع را شما در کدام دانشگاه‌های ایران سراغ دارید که وقتی دانشجو به سر کلاس آمد، از او بپرسد که یک ساعت با ما درس داری؛ اگر این یک ساعت را در جای دیگری باشی، چه اتفاقی می‌افتد یا اصلاً این سؤال را در ذهن دانشجو ایجاد کند تا او وادار به فکر کردن در این زمینه شود.

البته فراموش نکنید که طرح چنین سؤالی و اندیشیدن به پاسخ آن هم به جنس تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی برمی‌گردد. اگر هدف، فقط دانشجو بودن و منزلت اجتماعی آن باشد، همین «**دانشجو بودن**» **می‌شود مقصد**. در این صورت، شما حجم درخور توجهی از جابه‌جایی، تغییر رشته و تنوع در سنوات طی مسیر اصلی تحصیل را در جمع دانشجویان نخواهید داشت و نظام ادارهٔ دانشگاه هم آن را به‌سختی می‌پذیرد و ترویج هم نمی‌کند.

تغییر رشته در بیشتر دانشگاه‌های ایران حق دانشجوست، اما بحثی چندان جدی نیست. در مقابل، بحث تغییر جا خیلی مطرح و مهم است. مهم این است که دانشجو به جایی برود که راحت‌تر باشد؛ زیرا پذیرفته‌ایم که ارزش افزودهٔ زمان چندان مهم نیست. پس، دانشجو ترجیح می‌دهد به جایی برود که دوره را به‌راحتی پشت سر بگذارد یا شرایط تازه‌ای برای خود تجربه کند و از محدودیت‌هایی فرار کند.

علی‌القاعده، باید تغییر رشته برای دانشجویان مهم باشد. برای مثال، باید ده‌ها دانشجو متقاضی تغییر رشته از اقتصاد به حقوق یا از کامپیوتر به صنایع یا برعکس باشند؛ چون دانشجو فکر می‌کند به‌اشتباه رشتهٔ اقتصاد یا صنایع را انتخاب کرده و در ورودی‌ها به ارزش افزودهٔ زمان نیندیشیده است.

عموماً دانشـــجویان ایرانی، به جز معدودی، به حضور در دانشـــگاه قانع‌اند؛ به‌ویژه در جامعه‌ای که دانشـــگاه‌ها رتبه‌بندی دقیق و شفافی نشده‌اند و در بازار کار هم مداخلهٔ مؤثری ندارند. مهم این است که شما دانشجو باشید؛ این که در کدام دانشگاه و چه رشته‌ای تحصیل می‌کنید در درجهٔ بعدی اهمیت است؛ اما در ژاپن یا انگلیس و حتی چین در ســـال‌های اخیر، این موضوع متفاوت است. شـــما وقتی می‌گویید آکسفورد، آکســـفورد برندی دارد و همین که در دانشگاه آکســـفورد یا پکن تحصیل می‌کنید، ارزش افزودهٔ زمان و شهریهٔ شما با فرمول اثربخش‌تری محاسبه می‌شـــود؛ زیرا این دانشگاه‌ها در آن جوامع رتبهٔ خاصی دارند، اما در ایران، هیچ تضمینی وجود ندارد که فارغ‌التحصیل دانشـــگاه معینی شـــغل ویژه‌ای پیدا کند و صرف تحصیل در یک دانشگاه خاص تضمین‌کنندهٔ اشتغال معینی نیست.

اخیراً هم حتی رشته‌های تحصیلی دیگر چندان تضمین‌کنندهٔ شغل مشخصی نیستند و معضل بیکاری دامن فارغ‌التحصیلان رشته‌ها و گواهی‌نامه‌های بالاتر را گرفته است. البته بیکاری پنهان و اشتغال با بهره‌وری پایین جای بحث دیگری دارد و بیماری مزمنی است.

به عبارت دیگر، در ژاپن مشـــکل صندلی دانشگاه مطرح نیست، بلکه کاملاً برعکس، مشکل صندلی‌های خالی بدون دانشجو در دانشگاه است. از ۱۰سال پیش که جمعیت ژاپن به‌تدریج کاهش یافته، دانشـــگاه‌ها نیز با کمبود دانشجو مواجه شده‌اند. استادان دانشگاه‌ها برای جذب دانشجو به دبیرستان‌ها می‌روند و با تشریح امکانات دانشگاه از جمله بورس، وجود استادان خارجی و ارتباطات بین‌المللی دانشگاهی، به دنبال جذب داوطلبان توانمند هستند.

نکتـــهٔ جالب توجه اینکه با وجود صندلی‌های زیـــاد برای تحصیل در ژاپن، آن‌ها به کنکور لقب «امتحانات جهنمی» داده‌اند. ریشهٔ این تناقض در رتبه‌بندی دانشگاه‌هاست. دانشجویان درصددند به دانشگاهی بروند که رتبهٔ بالاتری دارد؛ چون در این صورت، آیندهٔ شـــغلی آن‌ها تضمین می‌شود و خطر بیکاری آن‌ها

را تهدید نمی‌کند.

معتبرترین شـــرکت‌های ژاپن –که معمولاً احتمال ریسک خیلی کمی از نظر ورشکستگی دارند– نیروی کار خود را از ۱۰دانشگاه اول ژاپن جذب می‌کنند. پس رقابت برای ورود به دانشـــگاه نیست. بلکه برای رشتهٔ تحصیلی خاص و ورود به دانشگاه‌هایی با اولویت مشخص است.

کیفیت آموزش را چه مناسباتی تعیین می‌کند؟

مناســـبات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، کیفیـــت تقاضا برای آموزش را تعیین می‌کند و کیفیت این تقاضا نیز سرنوشت دانشگاه را رقم می‌زند. به خاطر داشـــته باشید که جنس تقاضای اجتماعی اســـت که انتظار از دانشگاه، کیفیت آموزش، مناســـبات انسانی، فرایندهای علمی، نوع پژوهش و سبک یادگیری و آموزش در دانشگاه را می‌سازد.

از یک استاد دانشگاه آکسفورد پرسیدم: «فکر می‌کنید آکسفورد را چه کسانی می‌سازند؟» و او پاسخ داد: «آکسفورد آکسفورد است به خاطر دانشجویانش.» در دانشگاه پکن نیز عموماً استادان معتقدند که دانشگاه پکن به خاطر دانشجویانش، دانشگاه اول چین است. در دانشگاه‌های ناگویا، کیوتو و توکیو نیز این موضوع مصداق دارد.

تصورم این اســـت که دانشگاه صنعتی شریف یا دانشکدهٔ فنی دانشگاه تهران هم به خاطر دانشـــجویانش دانشگاه درجه اول کشـــور ماست. البته در کیفیت آموزش دانشگاهی، مناسبات و عوامل مهم دیگری نیز تأثیر دارد. به همین دلیل، بخشـــی از فارغ‌التحصیلان آن‌ها در چند دههٔ گذشـــته در جایگاه‌های حساسی نشسته‌اند و منشأ تحولاتی بوده‌اند.

در ایران، طراحی آموزش عالی در درجهٔ اول مبتنی بر نیاز توســـعهٔ صنعتی و اقتصادی نیست بلکه معمولاً پاسخ به تقاضای اجتماعی برای ورود به دانشگاه اســـت. نگاه کلان آموزش عالی کار چندانی با خروجی‌های دانشگاه ندارد و به صراحت اعلام می‌کند که مســـئولیت اشتغال فارغ‌التحصیلان، به عهدهٔ آموزش

عالی نیست.

آیا آموزش مبتنی بر ایده‌های معلم و استاد است یا مبتنی بر شواهد علمی در ارتباط با حوزهٔ عمل؟ آیا تلاش دارید با دانش گرهی از مشکلات جامعه باز کنید یا صرف کسب دانش و اینکه در کلاس شرکت کرده و حظی برده‌اید کفایت می‌کند؟

بحث اشـــتغال دانش‌آموختگان هـــم در افکار عمومی فرعی‌تـــر از ورود و حضور در دانشـــگاه است. این بیشـــتر از آن جهت است که گسترش آموزش با رویکرد پاســـخ به حجم ورودی‌ها گسترش یافته اســـت نه نیاز بازار کار و کیفیت خروجی‌هـــا. بنابراین، گردش مالی مؤسســـات حمایتی برای ورود به دانشـــگاه بسیار زیاد اســـت و در خروج، کمتر مؤسسه‌ای یافت می‌شود که به فارغ‌التحصیلان راهنمایی و مشـــاوره‌های حمایتی بدهـــد. **ورودی‌ها معمولاً عزیز و شـــادمان می‌آیند، ولی غریب و دل‌نگران بـــا مدرکی می‌روند. با هیاهو می‌آیند، ولی در سکوتی سنگین می‌روند**. البته باعث خرسندی است که اخیراً جشـــن فارغ‌التحصیلی رونق گرفته، ولی منظور، بیشـــتر حمایت‌های سازماندهی‌شده اســـت که دانش‌آموختگان را برای ورود اثربخش به جامعه و کار و زندگی سازنده راهنمایی می‌کند.

در ژاپن، پژوهش‌های بسیار در این زمینه انجام می‌شود تا دانشجویان سال‌های بالاتر را در جریان شـــکاف تصورات و انتظاراتشـــان از جامعه و مؤسســـات اقتصادی و خدماتی قرار دهند. برای نمونه، در حالی که بیشـــتر دانشـــجویان داشـــتن گواهی‌نامهٔ زبان‌های خارجی، مانند تافل، را برگ برنده‌ای برای اشتغال می‌دانند، پژوهش‌هایی از این دســـت به صورت مســـتند به دانشجویان نشان می‌دهند که شرکت‌ها بیش از دانســـتن زبان خارجی، به وفاداری به رویه‌های کســـب‌وکار و مقررات، و آرمان شرکت حساسیت نشان می‌دهند. در حالی که دانشجویان مهارت‌های کار گروهی را در درجهٔ اول اهمیت برای انتخاب شغل می‌دانند، پژوهش‌های میدانی به آن‌ها نشـــان می‌دهد که چگونه شرایط در حال تغییر است و مدیران مؤسسات اقتصادی دانش‌بنیان، **بیشتر تفاوت‌های فردی و قابلیت خطرپذیری را برای انتخاب در اولویت قرار داده‌اند** و بیشـــتر کسانی را برمی‌گزینند که قابلیت چالش –بخوانید ایدهٔ بکری– دارند! و قادرند پس از شکست، درس بگیرند و به چالش تازه‌ای خوشامد بگویند. به قول غربی‌ها fail

.and pick themselves up

به‌عـــلاوه، این قبیل راهنمایی‌های پژوهش‌بنیان تلاش می‌کنند آیینه‌ای هم در مقابل دانشجویان در شرف فارغ‌التحصیلی قرار دهند و میزان توانایی‌های آن‌ها را گام‌به‌گام و دقیق با همراهی خودشـــان ارزیابی کنند و در فرصت باقی‌مانده، آن‌هـــا را ترغیب کنند تا به جبران مافات بپردازند. معرفی این دانشـــجویان به شـــرکت‌های گوناگون بـــرای دوره‌های کارآموزی یک تـــا چند هفته‌ای، یکی دیگر از راه‌هایی اســـت که دانشجویان را در عمل به خودارزیابی و بازاندیشی دعـــوت می‌کند تا درکی عمیـــق از جامعه و فهمی روشـــن‌تر از توانایی خود داشته باشـــند. در این فرایندهاست که دانشـــجویان بیشتر متوجه می‌شوند که شرکت‌ها به مهارت‌های ارتباطی توجه دارند، اما آن‌ها به دانسته‌های خود بیشتر مفتخر بوده‌اند. جامعه به مهارت عمل به دانسته توجه می‌کند و دانشگاهیان به بســـته‌های نظام‌دار دانش. در این فرایندها دانشجویان به‌ظرافت درمی‌یابند که بســـته‌ای معرفتی اما دورافتاده از بسترهای زیست اجتماعی و اقتصادی و البته فرهنگی، خود مانعی برای فهم و خلاقیت اســـت! و به صرافت می‌افتند که در تعامل با جامعه، نسبتی معنادار بین دانسته‌ها و حوزهٔ عمل جست‌وجو کنند.

از نظر شما، وجود فاصله و شکاف عمیق میان دانشگاه و نیازهای جامعه چه دلایلی دارد؟

یکـــی از دلایل این اســـت که نهاد آموزش عالی وارداتی اســـت. در ابتدا، با شـــک و تردید به کارایی دانشـــگاه می‌نگریســـتند. به مرور زمان با توجه به برنامه‌های توسعهٔ کشـــور و رشد کیفیت تقاضاهای اجتماعی، کارکردهای این نهاد مورد توجه قرار گرفت.

در ایران، دانشـــگاه عمدتاً حیات‌خلوت نخبگان اســـت و به آن کمتر به عنوان اتاق فکر برای حل معضلات اجتماعی نگاه شده است. وقتی از فردی که درجهٔ دکتری در آموزش‌وپرورش دارد و می‌کوشـــد به دانشگاه منتقل شود، سؤال می‌کنیم چرا دانشگاه؟ در پاسخ می‌گوید چون در دانشگاه مناسبات اداری

بر رفتار روزمره کمتر تأثیر می‌گذارد و کار کردن در آنجا پرستیژ دارد! ما نیازمند بازبینی کاربری دانشگاه و بازاندیشی در کارکردهای آن هستیم.

دانشـــگاه نه تنها برای دانشـــجو بلکه برای برخی از همکاران دانشـــگاهی هم یک محیط اســـتریلیزه و بهداشتی اســـت که در آن افراد اغلب جدا از هم صحبـــت می‌کنند و کیفیت، دغدغه و کارکردهـــای آن‌ها در مقیاس جهانی کم است. **مناسبات فرهنگی لوکس بیان دانشگاه را غامض می‌خواهد**. در چنین شرایطی؛ دانشـــگاه جایی اســـت که در آن طوری حرف می‌زنند که هر کسی نمی‌تواند متوجه آن شود و هرچه غامض‌تر صحبت کنی، بهتر است.

در چنین شـــرایطی، تصور عمومی این اســـت که مخاطب باید برود و سطح ســـوادش را ارتقا دهد تا صحبت‌های دانشـــگاهیان را درک کند. فکر می‌کنیم دشـــوار سخن گفتن علمی است و ساده ســـخن گفتن نه! اغلب هم مباحث با واقعیت‌های اجتماعی ارتباط مؤثری برقرار نمی‌کنند.

بعضاً، دانشجویانی که بدون وقفه و بلافاصله پس از دورهٔ کارشناسی تحصیل در دوره‌های ارشـــد و دکتری را طی کرده‌اند از دانشجویانی که پس از لیسانس یا فوق‌لیســـانس، ۶ ماه تا یک سال، دانشگاه را برای مطالعه و تحقیق اجتماعی در متن زندگی ترک کرده‌اند و دوباره به دانشـــگاه بازگشته‌اند، عقب‌تر هستند؛ چون فقط به مطالب نظری و کتاب‌ها بسنده کرده‌اند. سودمند بودن و مطابق با واقعیت بودن از شاخص‌های پژوهشی دانشگاه آکسفورد است.

در دانشـــگاه‌های غربی به دانشجویان توصیه می‌شـــود دست‌کم چند ماه از دانشـــگاه به جامعه برگردند و در مجموعه‌ای مرتبط با رشتهٔ تحصیلی‌شان، کار عملی انجام دهند. دلیل پیشـــرفت برخی رشته‌ها در ایران هم به این برمی‌گردد که در کنار مباحث نظری، کار عملی نیز انجام می‌شـــود. اگر می‌بینید در علوم پزشـــکی و برخی از رشـــته‌های علوم پایه و فنی- مهندسی در مقایسه با علوم انســـانی وضع بهتری داریم، به خاطر ارتباط بیشـــتر دانشگاه با جامعه و حوزهٔ عمل است.

از سوی دیگر، علت پیشرفت نکردن علوم انسانی شاید این است که استادان و دانشـــجویان رشته‌های علوم انسانی بیشـــتر نیاز دارند با حوزه‌های اجتماعی ارتباط نزدیک داشـــته باشند. برای درک عمیق مناسبات اجتماعی و فرهنگی و فهم میزان کیفیت تقاضای اجتماعی دانشـــگاه‌ها با جامعه، تعامل بیشتری لازم است و اگر این تعامل برقرار نباشد، قادر به انجام دادن کاری مؤثر نخواهیم بود.

اولین کاری که قادر به انجام دادن آن نیســـتیم، تنظیـــم توانایی‌های خود بر اساس تقاضاهای نهادهای اجتماعی است که در نتیجهٔ آن، تعادل عرضه و تقاضا به هم می‌خورد و به همین دلیل، قیمت کالای ارائه‌شـــده واقعی نیســـت. پس، کارکرد دانشگاه باید متناسب با تقاضای اجتماعی باشد.

تغییر ترکیب جنســـیتی، بی‌توجهی به این مزیت نسبی و عدم تناسب عرضه و تقاضا، و بســـیاری از عوامل دیگر، آموزش در دانشکده‌های علوم انسانی را عملاً از حوزهٔ عمل و نیازهای جامعه دور کرده اســـت. تضمین برای اشـــتغال وجود ندارد، اغلب آموزه‌ها ترجمه‌اند و جذب، هضم، ترویج و تولید علم نافع کمیاب است!

از طرف دیگر، نظام اســـتخدامی نیز به تجزیه و تحلیل نیاز دارد. نمی‌دانم ما نتایج چنین تحلیلـــی را در اختیار داریم یا نه. در مدل رقابت بازار کار یا جای شـــغل است یا مؤسسه. در ژاپن، مدل مؤسســـه و شرکت است تا شغل؛ چون اساســـاً رفتن به دانشگاه و شرکت به خاطر تضمین شغل و زندگی آینده است. دست‌کم در ژاپن این‌گونه است. در آنجا افراد برای تضمین آینده و زندگی خود به دانشگاه می‌روند. پس، به فلان دانشگاه می‌روند؛ چون تویوتا بیشترین نیروی انسانی خود را از آن دانشـــگاه می‌گیرد. هستهٔ اصلی رقابت‌ها تعداد مقالات با درجه‌های ویژه یا ارتباط با خارج از کشور نیست. مهم‌تر از آن این است که یک دانشگاه در زمینهٔ اشـــتغال چه جایگاهی دارد. برای مثال، نگاه کنید به دانشگاه ناگویا، که ۹۶ درصد دانش‌آموختگان آن در سال ۲۰۱۵ وارد بازار کار شده‌اند. جامعهٔ ژاپن به این درصدها که در پایان هر سال تحصیلی با شفافیت تمام و به

تفکیک رشته‌های تحصیلی و دانشکده‌ها ارائه می‌شود، حساسیت ویژه‌ای دارد. پس، بهتر اســـت ما در اهداف دانشـــگاه‌هایمان تجدید نظر کنیم و بعد از آن به ســـراغ رتبه برویم. ژاپنی‌ها راحت و شفاف با هم گفت‌وگو می‌کنند و تکلیف این درصدها را مشخص می‌کنند. البته رصد کردن تغییرات پیش‌بینی‌نشدنی در ســـاختار بازار کار هم نکتهٔ مهمی است که دانشگاه‌ها به آن خیلی حساس‌اند و ســـعی می‌کنند برای این تغییرات نیز برنامهٔ عمل داشته باشند؛ **عرض می‌کنم طراحی برنامهٔ عمل، نه تولید سند!**

همان‌طور که پیش‌تر اشـــاره شد، در ژاپن سرمایهٔ انسانی پایهٔ تعامل اثربخش در مؤسسه است. تصور ژاپنی‌ها این است که دانش‌افزایی امتیازی منحصربه‌فرد اســـت. دانش‌افزایی در ژاپن فضیلت فردی اســـت. فرد می‌تواند این مهم را با هر قیمتی برای خودش انجام دهد، ولی حاکمیت، که در فرایند تصمیم‌ســـازی وزارت علوم تجلی می‌کند و مســـئول تمشیت امور آموزش عالی است، وظیفه دارد آنچه را به فضیلت اجتماعی مربوط می‌شود، در اولویت قراردهد و چاره‌ای بیندیشد تا سرمایه‌گذاری‌های فردی هم جهت‌دار شوند و به فضیلت اجتماعی یاری رسانند.

از نگاه شما، علم نوعی فضیلت است یا کالا؟ چنین استنباط می‌شود که اعتقاد دارید علم در عین حال که باید سودمند باشد، می‌بایست به ثروت ملی تبدیل شود و در نهایت، در خدمت جامعه قرار گیرد؟

این دقیقاً همان نکته‌ای اســـت که تفاوت سه نوع سنت آکادمیک علمی در شـــرق و غرب را بیان می‌کند. این سه دانشگاه در سه محیط فرهنگی متفاوت ادامهٔ حیات می‌دهند و به تبع سه نوع کیفیت تقاضا، سه جامعهٔ متفاوت از نظر مناسبات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، سه نوع دانشگاه، سه تیپ فرایند فعالیت علمی و ســـه نوع خروجی متفاوت دارند. تیپ یعنی کیفیت‌ها، نوع رفتارها و نگاه‌هایشان متفاوت اســـت و فرایند آموزشی، پژوهشی و یادگیری متفاوتی را مدیریت می‌کنند.

در ژاپن بازار کار و دانشگاه ارتباط تنگاتنگی دارند. ژاپنی‌ها بر این باورند که شکل‌گیری سرمایهٔ انسانی فقط حاصل فعالیت مؤسسات آموزشی نیست. بلکه معتقدند، سرمایهٔ انسانی بر پایهٔ همکاری و تعامل اثربخش میان مؤسسات آموزشی و شرکت‌ها و کنش و واکنش‌های اجتماعات محلی توسعه می‌یابد

اگر از زاویهٔ تولید علم به دانشـــگاه‌های مورد مطالعه نگاه شود، آن‌ها به علم به عنوان کالا نگاه می‌کنند و با مناسبات اقتصادی به تولید، توزیع و مصرف آن می‌اندیشند.

اما در جامعهٔ ایران، طرح این موضوع که علم به عنوان یک کالا مطرح شـــود و دادوســـتد اطلاعات و علم و بازار دانش با مناسبات ویژه‌ای برقرار گردد، از نظر فرهنگی چندان ترویج نمی‌شـــود؛ زیرا معتقدند که دانایی و علم صرفاً یک فضیلت است، اما در آکسفورد هر ۵ سال یک بار استادان از نظر تعداد مقالات، طرح‌های تحقیقاتی، تعداد دانشـــجوی دکتری، امتیازات و کارهای برجســـتهٔ علمی خودشـــان یا دانشـــجویان دکتری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. بر اساس این شـــاخص، دولت به دانشگاه‌ها کمک می‌کند و درصورتی که یک دپارتمان حداقل‌های لازم را نداشته باشد تعطیل می‌شود؛ به همین راحتی!

این روش ارزیابی علم به عنوان کالاســـت. در دنیای امروز بیشـــتر مناسبات بازار بر تولید، توزیع و مصرف علم حکم‌فرماســـت؛ به همین دلیل، وقتی گفته می‌شـــود آمریکا و ژاپن اولین و دومین مصرف‌کننـــدهٔ اطلاعات در جهان‌اند، بلافاصله اعلام می‌شـــود که اولین و دومین تولیدکنندهٔ اطلاعات نیز هســـتند؛ یعنی عرضه و تقاضای دانش، اما در ایران می‌گوییم دانشگاه فلان چقدر مجله خرید؛ در حالی که کمتر می‌پرسیم با خرید این مقدار مجله در سال چه مقاله‌ای تولید شده و چه کسی در جهان حاضر است یک دلار برای به دست آوردن آن هزینه کند. از طرفی، مشاهده می‌شود که استادی سال‌ها به یک کتاب یا جزوه، نظریـــه یا نظریه‌پرداز خاصی تعلق خاطر دارد و همچنان آن را تدریس یا تفکرِ اندیشـــمندی را ترویج می‌کند. البته وقتی موازنهٔ عرضه و تقاضا برهم می‌خورد و تقاضا بیش از عرضه می‌شود، یقیناً کیفیت افت می‌کند.

شـــما نمی‌توانید دریـــک بخش از آموزش عالی بـــه ورودی‌ها توجه کنید و در بخش دیگر به مناســـبات تولید علم برسید. این‌ها دست‌کم در دانشگاه‌های خاصی با هم هماهنگ می‌شـــوند. شـــما نمی‌توانید ارزیابی کار اعضای هیئت

علمی را آموزش‌محور کنید، ولی مناسبات تولید علم را جست‌وجو کنید. ساختار آموزش‌محور در ترویج دانش، مناسبات و ساختار خاصی از آموزش عالی را می‌طلبد و تولید علم، ساختار و مناسبات دیگری را. تفاوت این دو فرهنگ رویکردهای متفاوتی را پیش روی دانشگاه‌ها قرار می‌دهد.

در دانشگاه آکسفورد، دانشجویان می‌گویند استادان بسیار با دقت گوش می‌دهند و **توانایی شنیدن** آنان درخور تحسین است. آیا در ایران هم استادان توان و حوصلهٔ گوش دادن دارند؟ این‌ها مناسبات تولید علم است؛ در مناسباتی که علم کالاست و دانشگاه بر اساس مناسبات عرضه و تقاضا اداره می‌شود، کیفیت خروجی‌ها از ورودی‌ها مهم‌تر است و بهسازی فرایندها بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد. دانشجو مدام می‌گوید: استاد، یک لحظه صبر کن! این جمله‌ای که گفتی آیا در جایی آزمون شده؟ آیا فرضِ مطرح‌شده آزمون شده یا فقط نظر شماست؟ آیا پیش‌فرض مطرح‌شده هوشمندانه است؟ تا کجا و چقدر؟ شاهد و مصادیق آن را کجا می‌توان یافت؟

آیا در دانشگاه‌های ایران هم دانشجو یاد گرفته است این گونه سؤالی از استاد بپرسد؟ در دانشگاه‌های ما ارزیابی‌ها نیازمند نظام‌های دقیق و پیشرفته‌تری است. چینی‌ها در این زمینه دقیق‌تر رشد کرده‌اند؛ به‌ویژه در سال‌های اخیر. ما نیاز داریم که **بنیان آموزش را بر اساس شواهد علمی ملموس بسازیم**.

در دانشگاه‌های معتبر، عموماً استادان با دانشجویان براساس نوشته حرف می‌زنند؛ سؤال مطرح می‌کنند و به بحث و گفت‌وگو می‌پردازند. استاد مدام تکرار می‌کند. اطلاعات من و تحقیقاتی که کرده‌ام این را نشان می‌دهد. به‌علاوه براساس تجربه، توانایی و مهارت پرسیدن بیش از پاسخ دادن اهمیت دارد. در حالی که در ایران، خوب شنیدن دانشجو برای همکاران دانشگاهی ارزش است و حرمت یا شأن استاد سایه‌ای سنگین بر نحوهٔ اظهار نظر یا نقد احتمالی او افکنده است.

برخی اوقات بدون نوشته و لکنت سخن گفتن و از حافظه سخن گفتن، نشانهٔ

دانایی، تبحر و توانایی استاد است در چشم دانشجو! در صورتی که **شما هر چه بیشتر بدانید، آرام‌تر و با تردید بیشتری سخن می‌گویید و راه نقد و ردّ نظریهٔ خود را می‌گشایید و فرصت ظهور پرسش‌های بیشتری را فراهم می‌سازید. پیشگویی نمی‌کنید. دنبال مرید هم نیستید. کسی را هم وادار به پذیرش آنچه می‌گویید نمی‌کنید.**

سنت جاری آموزش و پژوهش در حوزهٔ علوم انسانی در غرب به چه شکلی است؟

پژوهش‌ها در حوزهٔ علوم انسانی بیشتر بر روش‌های پژوهش کیفی تأکید دارند. البته روش‌های کمّی نیز مورد توجه‌اند؛ چون اصل بر بحث و استدلال است نه صرف داده‌ها. پژوهش برای این انجام می‌شود که به سؤال معینی پاسخ دهد و احتمالاً در پایان، سؤال دیگری را مطرح کند. در دههٔ اخیر، روش‌های مردم‌نگاری در حوزهٔ علوم انسانی بسیار رشد کرده است.

استدلال و تجزیه و تحلیل مهم است و جدول‌ها و داده‌ها صرفاً ابزار هستند. غرب به این نتیجه رسیده که در حوزهٔ علوم انسانی، پژوهش کیفی مهم است. بنابراین، مورد آموزش و برنامه‌های درسی دانشگاهی، رویکرد تلفیقی و بین رشته‌ای گسترش زیادی یافته و ساختار آموزش‌های عمومی مشترک و تخصصی بسیار تغییر کرده است.

البته چالش‌های هویتی رشته‌ها، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها عموماً و در حوزهٔ علوم انسانی خصوصاً جدی است و به آموزش عالی ایران منحصر نمی‌شود. قبول دارم که ما در ایران، به‌ویژه در حوزهٔ علوم انسانی، بیشتر زیر ذره‌بین هستیم، ولی به هر حال، بازار آموزش عالی –به معنی جایی که در آن دانش به مثابهٔ کالا مبادله می‌شود– با چالش‌های خاصی روبه‌روست و پرسش‌هایی اساسی پیش رو دارد. پرسش‌هایی از جانب سیاست‌گذاران، جامعه، بازار کار، خانواده‌ها و دانشجویان. دوران تنیس‌بازی با این پرسش‌ها و مسئولیت در پاسخ‌گویی –بخوانید پاس‌کاری مسئولیت‌ها–

گذشته است. پذیرش و تأمل، فهم و تجزیه و تحلیل وظیفه‌ای همگانی است و در این میان، دانشگاه و دانشگاهیان وظیفهٔ سنگین‌تری دارند.

برخلاف دانشگاه‌های ایران، دانشگاه‌های خارجی بر تجربه بسیار تأکید دارند؛ چرا؟

در دانشگاه‌های خارجی برای تجربه شأن خاصی قائل‌اند. استاد از دانشجو می‌خواهد که برای کسب تجربه در رشتهٔ تحصیلی خود به درون جامعه برود و می‌گوید من بعد از یک سال مجدداً از شما دعوت می‌کنم.

در واقع، تجربه برای دانشگاه سرمایه می‌آورد. شما دانشجوی رشتهٔ جامعه‌شناسی هستید. یک سال در جامعه تجربه کسب می‌کنید و برای دانشگاه از جامعه سؤال می‌آورید و پس از آن ادامه تحصیل می‌دهید؛ یعنی برای سؤالات به دنبال پاسخ می‌روید؛ آن هم در متن جامعه! به همین دلیل، کسی موفق است که با تجربهٔ کاری از جامعه آمده باشد.

برای مثال، در ژاپن دو نوع دکتری وجود دارد؛ در یک نوع آن، دانشجو چند واحد درسی را می‌گذراند و وارد بخش صنعت می‌شود و یافته‌های تجربی خود در این بخش را پس از ۵ سال در دانشگاه ارائه می‌کند و مدرک دکتری می‌گیرد. نوع دوم این‌گونه است که دانشجو پس از فوق‌لیسانس، ۴ سال در دانشگاه پژوهش می‌کند و مدرک دکتری می‌گیرد که در حوزهٔ علوم انسانی و برخی دانش‌ها اعتبار درخور توجهی دارد. البته در دانشگاه‌های غربی، تجربهٔ کاری در علوم پایه و ارتباط آموخته‌ها با حوزهٔ عمل بسیار حیاتی است. در ایران هم تأکید بر تجربه در دانشکده‌های پزشکی و پیشرفت قابل‌توجه این رشته احتمالاً نتیجهٔ همین ارتباط است.

در فرایند یادگیری، بین دانشجو و استاد چه نوع مناسبات فرهنگی باید برقرار باشد؟

در دانشگاه‌ها دانشجویان بیشتر کدام‌یک از این سه نوع سؤال را مطرح می‌کنند: سؤال دربارهٔ چرایی(علمی)، چیستی(فلسفی) یا چگونگی(تربیتی)؟

مناسبات فرهنگی که در دانشگاه منجر به تولید علم می‌شود، باید ناظر به کدام یک از این سه نوع سؤال باشد؟

در غرب هر سه نوع سؤال مطرح است، اما بیشتر روی چرایی تأکید دارند. در ژاپن بیشتر سؤالات مربوط به چگونگی است، زیرا بیشتر فرایندها اهمیت دارند؛ در حالی که در دانشگاه‌های غرب، تأکید بر خروجی‌ها و کیفیت آن نیز خیلی اهمیت دارد. همه جا سخن دربارهٔ هدف برنامه است که به راه و روش و فعالیت‌ها، شأن و هویت و ضرورت می‌بخشد. پژوهش دانشگاهی نیز از این امر مستثنا نیست. پژوهش صرفاً به دلیل اهمیت پژوهش تعریف نمی‌شود یا برای کمک به کسی که درست یا به‌اشتباه، دارای پست سازمانی پژوهشگری است!

نکتهٔ دیگر اینکه نهاد یا مؤسسهٔ شما قدرتمند (اقتدار ساختارها) است یا اجزای اصلی آن نهاد مهم‌اند؛ مثلاً استاد؟

زمانی من از استادان دانشگاه ناگویا درخواست کردم که خودشان را معرفی کنند و همه بدون استثنا می‌گفتند: دانشگاه ناگویا، فلانی؛ یعنی، اول دانشگاهشان را معرفی می‌کردند و بعد مشخصات خود را می‌گفتند. در ژاپن مناسبات ارگانیکی و جمعی است و در غرب خودانگیزی عنصر اساسی است که پژوهش و یادگیری را نهادینه می‌کند.

می‌گویند در آکسفورد انگیزهٔ شخصی دانشجو باید به حدی قوی باشد که بتواند فرد را نگه دارد؛ زیرا در آنجا مناسبات نظام‌مند (سیستماتیک) است، اما در ژاپن این‌طور نیست. در ژاپن مناسبات ارگانیکی و گروهی است و یک حالت عاطفی برقرار است. شما چون عضو گروه هستید، خواه‌ناخواه به منزل خواهید رسید؛ این تصورِ غالب است و همه موظف‌اند مراعات حال شما را هم بکنند، ولی فردگرایی در غرب شما را به عنوان دانشجوی خارجی نیازمند خودانگیختگی و مهارت‌های اساسی می‌کند. خودگردانی امور آموزشی و پژوهشی شما به عنوان دانشجو بسیار مهم است.

در آکسفورد دانشجو کارش را برای استاد می‌فرستد، به‌دقت می‌نویسد و

اســـتاد هم مکتوب پاســـخ می‌دهد و برای نمونه، پس از ارزیابی می‌نویسد که «این کار شـــما مرا راضی نکرد»؛ فردای آن روز دانشـــجو با حالتی مضطرب به ســـراغ استاد می‌رود و از او سؤال می‌کند که چرا این اتفاق افتاده است و استاد در جواب با خنده می‌گوید: «من دربارهٔ آنچه فرستاده بودی نظرم را اعلام کردم و کاری به شـــما ندارم. برو یاد بگیـــر و این کار را اصلاح کن و مجدداً بیاور.» فرهنگ مکتوب در مناســـبات استاد و دانشجو خیلی مؤثر است. آموزش عالی در غـــرب مبتنی بر فرهنگ مکتوب اســـت و در بعضـــی از دپارتمان‌ها، تعداد واژه‌های پایان‌نامه هم مشـــخص اســـت. برای نمونه، در دپارتمان علوم تربیتی دانشگاه آکسفورد شما برای پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد محدودیت دارید و لازم اســـت همهٔ آنچه را یافته‌اید و می‌خواهید ارائه کنید، در ده هزار واژه بیان کنید، نه بیشتر.

در کشـــورهایی مانند چین و ژاپن، وقتی دانشجو به دورهٔ تحقیقات می‌رسد، دستیار استادش می‌شـــود و ارتباط عاطفی بین آن‌ها بسیار مؤثر و راه‌گشاست. نوع نگاه شـــرقی و غربی از نظر مناسبات انسانی برای تفکر و تولید هم کاملاً متفاوت است.

در دانشـــگاه‌های غربی، بعضاً چون روابط عاطفی بین استاد و دانشجو کمتر مؤثر اســـت، دانشجو به‌سادگی می‌تواند اســـتاد راهنمای خود را عوض کند و فقط کافی اســـت احساس کند که با این استاد راهنما نمی‌تواند کار کند. در این صورت، با اســـتادی که مد نظر دارد، صحبت می‌کند و او در صورتی که جای خالی داشته باشد، دانشجو را می‌پذیرد، بعد از آن، به استاد راهنمای خود اعلام می‌کند که مـــن می‌خواهم پس از پایان دورهٔ فوق‌لیســـانس برای دورهٔ دکتری بـــا وی کار کنم و این را از طریق ایمیل به بخش آموزش دانشـــگاه هم اطلاع می‌دهد.

اما در ژاپن اگر دانشـــجوی یک دانشگاه بخواهد استاد راهنمایش را عوض کند، بعضاً باید از آن دانشـــگاه برود؛ زیرا این کار بسیار دشوار است و کمتر به

صورت مسالمت‌آمیز انجام می‌شود. بعضی وقت‌ها این کار مساوی خداحافظی با دنیای آکادمیک اســـت. البته در سال‌های اخیر مقررات فضای سازمانی برای این تغییرات تلطیف شده است.

در مناسبات آموزش عالی غرب، به دانشجویان به جز دروس تخصصی چه چیزی آموزش داده می‌شود؟

عموماً در دانشـــگاه‌های غربی به دانشـــجو می‌آموزند که پیشینهٔ بحث را بپرســـد و بداند آیا روش استدلال درست است و چه نســـبتی با جامعه دارد. دانشـــجوی فعال باید قادر باشد با اســـتادش دربارهٔ موضوع بحث کند و او را به چالش بکشـــد. این توانایی را هم از راه مطالعهٔ زیاد و ارتباط با حوزهٔ عمل کسب می‌کند.

به دانشجو یاد می‌دهند که به یک بحث از جنبه‌های مختلف نگاه کند و فقط از زاویهٔ دید محدود خود به آن ننگرد. نکتهٔ بعدی این اســـت که بتواند مقاله‌ای دربارهٔ موضوع بحث بنویسد و آن را نقد کند. «تفکر» و «تفکر انتقادی» جوهرهٔ اصلی فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس است. ارتباط موضوع و زمینه (تکست و کانتکست) خیلی مهم است.

عموماً در ژاپن به اســـتادی قوی می‌گویند که وقتی مسئله‌ای را طرح می‌کند، تعداد زیادی از همکاران علمی او برای پاسخ‌گویی به آن بسیج شوند؛ مثلاً رئیس انجمن علمی. در چین استادی برجسته است که تعداد زیادی کتاب نوشته باشد. در آکسفورد استادی برجسته اســـت که دارای بیشترین طرح تحقیقاتی است؛ یعنی با جامعه و دولت ارتباط فعالی دارد و می‌تواند سؤال جدیدی پیدا کند و برای پاسخ آن، از جامعهٔ دانشگاهی کمک بگیرد و طرح تحقیقاتی تعریف کند. او در جریان این طرح، همکاران را به کار می‌گیرد و البته نتیجهٔ آن هم در قالب مقالات علمی و کتاب منتشر می‌شود و گاه به تولید علم هم می‌رسد.

به‌علاوه، دانشـــجو فرصت‌های مطالعاتی و یادگیری متنوعی دارد. دانشـــگاه فرصت‌های یادگیری بین‌رشـــته‌ای زیادی را فراهم می‌کنـــد. ما در **مواجهه با**

در ایران به‌صراحت اعلام می‌کنند مسئولیت اشتغال فارغ‌التحصیلان به عهدهٔ آموزش عالی نیست. اما در ژاپن یکی از معیارهای اعتبار و ارتقای استاد نقش و تلاش او در برقراری ارتباط دانشجو با بازار کار و اشتغال و استخدام فارغ‌التحصیلان است

مسائل اجتماعی و حل آن‌ها گرفتار «اما و اگر» هستیم. ما اگر فرهیختگان این جامعه هستیم، باید سهمی از مسئولیت را بپذیریم و آرام‌آرام حرکت کنیم. مشکل همه‌جا هست و باید از تنیس‌بازی با مسئولیت‌ها دست برداریم و هرکدام سهم خود را به عهده بگیریم و انجام دهیم. ممکن است وزن مسئولیت‌ها یکسان نباشد. البته این هم که **چه کسی به این وزن‌ها مشروعیت می‌بخشد**، بحث جدی دیگری است.

ظاهراً در دانشگاه‌های ژاپن، استاد راهنما در برقراری ارتباط دانشجو با جامعه و اشتغال نقش ویژه‌ای دارد.

در ژاپن یکی از معیارهایی که به طور رسمی و غیررسمی در میزان اعتبار و موقعیت استاد راهنما در میان دانشجویان و مدیریت دانشگاه نقش تعیین‌کننده دارد، میزان نفوذ استاد راهنما و نقش و نیز چگونگی انجام وظیفهٔ وی در برقراری ارتباط اثربخش میان توانایی‌های حرفه‌ای دانشجویان و نیازهای بازار کار است. استاد راهنما معمولاً با شناختی که از دانشجویان دارد، می‌کوشد آن‌ها را در زمینهٔ انتخاب شغل مناسب راهنمایی کند. به‌علاوه، با برقراری ارتباط با مؤسسات دولتی و غیردولتی، درصدد آن است که شرکت‌هایی را برای استخدام برخی از دانشجویان خود پیدا کند. بعضی از استادان راهنما برای انجام این کار مهم در طول سال تحصیلی با مؤسسات زیادی تماس می‌گیرند و حتی به طور حضوری به آن‌ها مراجعه می‌کنند و با توصیف موقعیت و قابلیت‌های دانشجویان خود، می‌کوشند فرصت‌های شغلی مناسبی برای برخی از آن‌ها فراهم سازند.

گاهی حتی استادان از برخی مؤسسات خواهش می‌کنند تا تعدادی از بهترین دانشجویانشان را بپذیرند و این یکی از مهم‌ترین نقش‌های استاد راهنماست. دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی نیز به این توانایی و مهارت استادان خیلی اهمیت می‌دهند. در پایان سال تحصیلی، بیشترین سؤالی که استادان از هم می‌کنند این است که چند نفر از دانشجویان شما استخدام شده‌اند.

در ژاپن ارتباط دانشگاه با بازارکار چگونه است؟

ارتباط با بازار کار در ژاپن جزوِ وظایف ضمنی دانشگاه است. از همین‌جا تفاوت ما با دیگران شـــروع می‌شـــود. ما از بالا به پایین، مدام احساس می‌کنیم که هرکدام یک واگن هســـتیم و منتظر یک لکوموتیو، که بیاید و ما را بکشـــد و به ســـرمنزل مقصود رهایی و خوشبختی برســـاند. منتظریم یکی از در بیاید، وزیری یا وکیلی و نهادی و اداره‌ای بســـازد تا اتفاقـــی بیفتد. هدف و کارکرد دانشـــگاه چیست؟ ما از این پرسش بسیار خوف داریم و احتمالاً کسانی که در سطوح مختلف اجتماعی کار می‌کنند، یک سؤال بیشتر از ما نمی‌کنند، و آن این اســـت که برای چه دانشجو می‌گیرید و دانشگاه می‌سازید. با مرور یک مطالعهٔ مقایسه‌ای شاید پاسخ این پرسش شفاف‌تر شود.

یوشـــیموتو و همکارانش از دوازده کشور جهان، در پژوهشی تطبیقی که از سال ۱۹۹۸ تا ۱۹۹۹ دربارهٔ مقایسهٔ ارتباط نظام آموزش عالی و بازار کار در ژاپن و اروپا به عمل آمد، به این نتیجه رســـیدند که دیدگاه دانش‌آموختگان ژاپنی و اروپایی (ایتالیا، اسپانیا، فرانسه، اتریش، آلمان، انگلستان، نروژ، فنلاند، سوئد و جمهوری چک) که درسال ۱۹۹۵ از دانشگاه فارغ‌التحصیل شده بودند و حداقل سه سال سابقهٔ کار داشتند، در لزوم کسب و توسعهٔ مهارت، دانش و توانایی در دورهٔ پیش از فارغ‌التحصیلی با یکدیگر متفاوت بوده است.

دانش‌آموختگان دانشگاه‌های ژاپن بر ۲۱ موضوع شامل مهارت‌های شغلی و به‌کارگیری ماهرانهٔ اندام‌های بدن، ســـازگاری با شغل و درک پدیده‌ها از منظر منطق اقتصادی به عنوان توانایی‌های ضروری شـــغل تأکید داشتند؛ در حالی که تأکید دانش‌آموختگان دانشـــگاه‌های اروپا بر ۱۵ موضوع از جمله متکی‌به‌خود بـــودن در کار، توانایی تصمیم‌گیری، مســـئولیت‌پذیری فردی و برخورداری از دانش و مفاهیم بین‌رشته‌ای به عنوان توانایی‌های لازم شغل بود.

دانش‌آموختگان دانشـــگاه‌های ژاپن از تعهـــد کاری، قدرت تمرکز و توانایی تصدی و انجام برخی امور و اهمیت دادن به دانش به عنوان مهم‌ترین توانایی‌ها

و مهارت‌هایی که دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه باید داشـــته باشـــند، یاد کرده‌اند. آن‌ها از مهارت‌هایی چون به‌کارگیری رایانه، توانایی اســـتدلال اقتصادی و برآورد نسبت میزان کالا و هزینه‌های تولید آن و تســـلط بر زبان خارجی به عنوان توانایی‌های کم‌اهمیت‌تری یاد کرده‌اند و در این زمینه‌ها تفاوت محسوســـی در میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های ژاپن در دهه‌هـــای ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ وجود ندارد. به این معنی کـــه روابط کاری در ژاپن بیشـــتر بر کار گروهی، توانایی تعریف مســـئله، تعامل و سازگاری با محیط و ارائهٔ تصویری روشـــن از راه‌حل‌های ممکن مبتنی است. در این موارد، تفاوت اروپایی‌ها با ژاپنی‌ها درخور توجه است. برای ژاپنی‌ها قابلیت سازگاری امتیاز بیشـــتری دارد، ولـــی در اروپا اتکا به خود، توانایی حل مســـئله و مهارت‌های ارتباط زبانی مهم است. در ژاپن مهارت‌های یدی هنوز اهمیت دارند، ولی برای اروپایی‌ها درک پیچیدگی‌های جامعه در نظام‌های فنی و سازمانی مهم‌تر است.[۱]

این مطالعه نشـــان می‌دهد که ما به اندیشیدن در این زمینه نیاز داریم که برای چه منظوری دانشگاه تأسیس می‌کنیم، چه بسته‌ای از دانش یا مهارت را به چه منظوری برای دانشـــجویان فراهم آورده‌ایم و چگونه ارزیابی می‌کنیم و در چه فرایندی به بهســـازی و بازنگری در آن‌ها می‌پردازیم. این پرسش‌های مغفول و در عین حال بنیادین، در مقابل همهٔ ماست.

آیا این داده‌ها از طریق دانش‌آموختگان به دست می‌آید؟ چگونه؟

در ژاپن انجمن فارغ‌التحصیلان قوی وجود دارد که به بهترین وجه، ارتباط دانشـــگاه با بازارکار را مدیریت می‌کند. دانشـــگاه هر پنج سال یک‌بار به سراغ دانشـــجویان فارغ‌التحصیل خود در بازار کار می‌رود و بر اســـاس داده‌هایی که از آن‌ها می‌گیرد، به اصلاح برنامه‌های درســـی خود می‌پردازد. از نظر دانشگاه، مهم‌ترین منبع تغییر برنامه‌های آموزشی و درسی، نظر دانش‌آموختگان دانشگاه در متن عمل است. آن‌ها هستند که می‌توانند بگویند در دانشگاه چه آموخته‌اند که مؤثر است و بهتر بود چه می‌آموختند که اثربخش‌تر باشند. به‌علاوه، در ژاپن

در خروجی‌های دانشگاه مؤسســات قوی وجود دارند که از دانشجویان برای ســازگاری با بازار کار حمایت می‌کنند و در سایت دانشگاه مستقرند. مراکزی هم داریم که با بازار کار و صنعت ارتباط نزدیک دارند و به دانشجو برای ورود به بازار کار کمک‌های مشورتی می‌دهند. **در ایران، دانشگاه مسئولیت اشتغال دانشــجویان را نمی‌پذیرد و تفاوت در نیاز به بهسازی آموزش و رویکرد اصلاح برنامه‌های درسی از همین‌جا آغاز می‌شود.**

رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در ژاپن چگونه انجام می‌شود؟

بازار کار بر اســاس اندازه و میزان اعتبار شــرکت‌ها رتبه‌بندی می‌شود و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز بر پایهٔ میزان فرصت‌های شغلی که برای دانش‌آموختگان خود در شــرکت‌های بزرگ و معتبر فراهم می‌کنند، رتبه‌بندی می‌شوند. میزان اشــتغال دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان معیار اقتصادی ســنجش میزان اثربخشی آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود.

بنابراین، میزان سازگاری برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با نیازهای بازار کار یکی از مهم‌ترین معیارهایی است که نظام آموزش عالی ژاپن به آن توجه جدی کرده است. علت آن است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ژاپن از ســوی داوطلبان، شرکت‌ها و مؤسسات دولتی و غیردولتی و وزارت آموزش‌وپرورش و علوم و فرهنگ، براساس معیارهایی مشخص و مدون – مانند پرورش نیروی انسانی متناسب با نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه– طبقه‌بندی شده‌اند.

عموماً داوطلبان دانشگاه‌ها با هدف دستیابی به تضمین شغلی برای ورود به دانشگاه و مؤسســات آموزش عالی معینی با هم رقابت می‌کنند. وزارت آموزش‌وپرورش و علوم و فرهنگ ژاپن نیز به طور محرمانه، دانشــگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را براســاس فعالیت‌های دانشــکده‌ها در همهٔ زمینه‌های آموزشی، پژوهشی و از آن جمله، میزان اشــتغال دانش‌آموختگان ارزشــیابی می‌کند. شرکت‌ها و مؤسسات

خصوصی و دولتی هم بر اســـاس توانایی‌های دانش‌آموختگان در روابط انسانی، دانش پایه، ویژگی‌های فردی و... دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را رتبه‌بندی می‌کنند. این رتبه‌بندی حتی به سطح دانشکده در هر دانشگاه نیز می‌رسد.

به‌دلیل اهمیت مسئلهٔ اشتغال در میان داوطلبان، این نوع رتبه‌بندی در جهت‌دهی رقابت دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی معتبر و نحوهٔ تعیین رشـــتهٔ تحصیلی تأثیر زیادی دارد. علاوه بر این، دانشـــگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را بر آن داشته است که برای فراهم ساختن بسترهای لازم جذب بهترین استعدادها، برنامه‌های آموزشـــی و پژوهشی خود را بیش از پیش مورد ارزیابـــی قرار دهند، به مؤثر بودن دانش توجه کنند و شـــرایط لازم برای ایجاد ارتباط اثرگذار میان نیروی انسانی و نیازهای بازار کار را فراهم سازند.

از طرف دیگر، داوطلبان نیز به‌دقت به خروجی‌های دانشگاه‌ها نگاه می‌کنند؛ اینکه آن‌ها کجا استخدام شده‌اند، چه مهارت‌هایی کسب کرده‌اند، چه نوع دیدی نسبت به جهان پیدا کرده‌اند، در جامعه چگونه و در کجا مؤثر بوده‌اند و چگونه می‌توانند بنیادهای نظری آموخته‌شده را در خدمت تولید دانش حرفه‌ای به کار گیرند.

چالش‌های تولید علم و آموزش دانشگاهی در ایران را در مطالعات مقایسه‌ای خود چگونه دیده‌اید؟

همان‌طور که عرض شـــد، ما نیازمند تجزیه و تحلیل فرایند جذب، هضم و ترویج دانش از طریق مؤسســـات آموزش عالی در دهه‌های گذشته هستیم. **بدون بازاندیشـــی در روند تحول تاریخی دانشـــگاه‌ها در ایران نمی‌توانیم چشم‌اندازهای تازه‌ای برای تولید علم ترسیم کنیم**. ژاپنی‌ها پس از موفقیت در انتقال، هضم و ترویج دانش وارد مرحلهٔ تولید دانش شدند.

مدیریت موفق جذب دانش، راهبردهای اثربخشـــی بـــرای تولید علم را در برابر آن‌ها قرار داده است. نقشهٔ جامع برای تحول کیفی آموزش عالی در ایران نیازمند ارزیابی مدیریت انتقال دانش از طریق آموزش عالی و توجه به فرایند و

آگاهی لازم برای تولید علم است.

مطالعات مقایسه‌ای به ما کمک می‌کند که از دیگران بیاموزیم و فرایند انتقال و هضم دانش در میان کشـــورها را بررســـی کنیم. به پیامدهای «مک دونالد»ی کردن آموزش عالی توجه داشـــته باشیم و رســـالت دانشگاه‌ها را در یک نظام ارزشیابی کیفی دقیق، تعریف و جایگاه آن‌ها را مشخص کنیم. این کار مهم البته نیازمند هم‌اندیشی دانشگاه‌ها، دولت و جامعه است و به مدیریت دانش و تغییر رویکردها و رســـالت‌های سنتی آموزش عالی، از جست‌وجوی دانش به سوی تولید دانش، دست‌کم در دانشگاه‌های معتبر کشور است.

اساسی‌ترین مسئلهٔ ما کدام است؟

به نظر می‌رســـد مســـائل ما بیشتر فکری- فلسفی اســـت و خروجی‌اش آســـیب‌های فرهنگی و ســـبک زندگی اجتماعی غیر اثربخشی است. ما با رتبهٔ مجلات و تعداد مقالات سرگرم شده‌ایم. ما به اندیشه نیاز داریم؛ به گفت‌وشنود حرفه‌ای دربارهٔ فلســـفهٔ آموزش عالی. به تمرین گفت‌وشنود دربارهٔ نحوهٔ ادارهٔ دانشـــگاه و یافتن زبان و منطق مشترک دربارهٔ آنچه انجام می‌شود یا لازم است انجام شود؛ آنچه لازم است هرس شود و آنچه به بازاندیشی نیاز دارد.

در دانشگاه‌های ژاپن وقتی تعداد دانشجویان از حد مشخصی بالاتر می‌رود، یک مرکز پژوهش و توســـعه دارند که به تدوین برنامهٔ عمل به‌ویژه در ارتباط با جامعه اقدام می‌کند. لازم اســـت توجه داشته باشیم که برای بهسازی آموزش عالی **به برنامه نیاز داریم و ما در ســـال‌های اخیر بیشتر به دنبال تولید سند رفته‌ایم**.

ما از هرس می‌ترســـیم. مدام می‌گوییم چه کنیم؟ گاهی باید هرس کنیم. ما از یادگیری می‌ترسیم. لازم است به راه طی‌شده در گسترش آموزش عالی نگاهی دوباره بیندازیم و کارهایی را که نباید انجام دهیم، با بصیرت و شـــجاعت مرور کنیم. ما سخت به هرس نیازمندیم و در عین حال، از آن هراس داریم! بنابراین، **تغییرات زیادی داریم، ولی به نظر می‌رســـد نشانی از بهسازی و بهبود امور**

در بیشتر آن‌ها نیست!

و سخن آخر!

از حوصله و لطف شما سپاسگزارم!

اجـــازه بدهید تصویر خودم را از گســـترش آموزش عالی ایران با شـــما و خوانندگان به اشـــتراک بگذارم. خواسته و البته بعضاً ناخواسته اتفاقات بسیاری در ایران افتاده اســـت. از دور که نگاه می‌کنید، موقعیت کنونی ما امیدوارکننده اســـت. توان‌های قابل توجهی داریم؛ کافی است همدیگر را پیدا کنیم، از فردی دیدن امور به طرف نگرش نهادی حرکت کنیم و از بخشی‌نگری دست برداریم و به تحول کیفی آموزش دانشگاهی بیندیشیم! با این رویکرد از نزدیک هم فضا امیدوارکننده جلوه خواهد کرد، اما این که کی به مقصد –منطق و تکامل نظریهٔ علمی برای بهســـازی و تحول کیفی– خواهیم رسید و از رنج عقب‌ماندگی و غصهٔ توسعه‌نیافتگی رها خواهیم شد، مشخص نیست!

«ز سحر خبر ندارم!»

***

این بخش، نســـخهٔ تکمیل و اصلاح‌شدهٔ گفت‌وگوی علی‌اصغر محمدی و فریبرز بیات با محمدرضا سرکارآرانی با عنوان «مدرک تهی از دانش و مهارت» منتشرشـــده در روزنامهٔ *همشـــهری* (همشـــهری آنلاین، هفدهم آذرماه ۱۳۸۶) است.

پی‌نوشت:

۱. برای مطالعهٔ بیشتر به کتاب مدیریت دانش، نشر قو (۱۳۸۳) مراجعه کنید.

بخش سوم
نقد و بررسی

در تمنای معلمی: خاطره‌ها و انتخاب‌ها (مقالهٔ اول) / دکتر حمید علیزاده

معجزهٔ تربیت (مقالهٔ دوم) / دکتر اسدالله مرادی

از مسگری تا استادی (مقالهٔ سوم) / دکتر محمد عطاران

شوق یادگیری (مقالهٔ چهارم) / دکتر نعمت‌الله فاضلی
تأملات و توصیه‌هایی برای دانشجویان

زخم‌ها و ناخوشی‌های آموزش دانشگاهی در ایران (مقالهٔ پنجم) / دکتر مقصود فراستخواه

در تمنای معلمی: خاطره‌ها و انتخاب‌ها

مقالهٔ اول

دکتر حمید علیزاده[1]

مقدمه

زندگی آدمی نوعی حرکت به سوی هدفی است که در سال‌های کودکی تا نوجوانی، و اساساً ناهشیار، انتخاب می‌شود، و تن و روان را یکپارچه و به سمت آینده، به خدمت می‌گیرد. در این حرکت یا نقشهٔ راه، باید برای سه تکلیف یا مسئلهٔ اساسی زندگی، یعنی تعلق به مردم، عشق، و شغل راه‌حلی پیدا کرد. این سه تکلیف، واقعیت زندگی را برای فرد می‌سازند و پیاپی، پرسش‌هایی را پیش روی او قرار می‌دهند که باید به آن‌ها پاسخ دهد. این پاسخ‌ها باید تأمین‌کنندهٔ احساس تعلق به جامعه باشند. این سه تکلیفِ درهم‌تنیده، مسئله‌هایی را پیش روی فرد قرار می‌دهند و نحوهٔ مواجهه با آن‌ها و چگونگی حل کردنشان، به فرایند یافتنِ خود در جادهٔ زندگی و نقش‌گذاری اجتماعی می‌انجامد.

حرکت به انرژی نیاز دارد و این انرژی از دلگرمی[2] برمی‌خیزد. الگوها، باورها، هیجان‌ها و تفسیر ما از تجربه‌ها همچون موتور محرکهٔ این حرکت‌اند. فرد سالم، دلگرم است و اعتماد، خوش‌بینی و احساس اجتماعی (تعاون، مسئولیت‌پذیری و حل مسئله) جوهر اصلی دلگرمی به‌شمار می‌آیند.

تحلیل خاطره‌های کودکی

در نگاه روان‌تحلیلگری آدلری، خاطره‌های دوران کودکی، حرکت را پوشش می‌دهند و زوایای خاصی از سبک زندگی یا شخصیت فرد را آشکار می‌سازند. خاطره‌های کلامی و غیرکلامی، تفسیرهای شخصیِ بدون تاریخ انقضا از واقعیت‌اند که برای خدمت‌گزاریِ بهتر پالوده می‌شوند. خاطره‌ها، «موسیقی

پشـــت واژه‌ها» هستند که به عنوان سرنخ، به شناخت بهتر «حرکت» و «نگاه به جهان» در زندگی کمک می‌کنند.

به زعم آدلر (۱۹۳۹)، خاطره‌ها نشـــانگر سیســـتم طرحواره‌های شخصیت هســـتند که «خود امروزِ»[۳] فرد را به گذشـــته‌اش فرافکنی می‌کنند و می‌توان از آن‌ها به مثابهٔ نوعی تکنیک تحلیلی بـــرای تبیین اهداف ناخودآگاه و عملکرد امروز فرد بهره برد. در واقع، خاطره‌های اولیه یا کودکی، تصویری را که فرد از دنیای بیرون ساخته است، به نمایش می‌گذارد و می‌توان از آن‌ها در بررسی‌ها و مطالعات مربوط به شغل و مسئولیت‌پذیری استفاده کرد (واتس و انجلس[۴]، ۱۹۹۵). برای مثال، بررســـی خاطره‌های کودکی پرستاران و مشاوران نشان داد که واژهٔ «مادر» در میان خاطره‌های آن‌ها بسامد بالاتری دارد. بنابراین، گرایش آنـــان به حرفه‌های «مادر- حمایت‌گر» نوعی جهت‌گیری طبیعی بوده اســـت. در پژوهشـــی دیگر، هافنر و فکوری[۵] (۱۹۸۴) دریافتند که کلمهٔ «مدرسه» در خاطره‌های کودکی کسانی که به دنبال شغل معلمی بودند، بسامد بسیار بالایی دارد. چنین رابطه‌ای می‌تواند پیش‌بینی‌کنندهٔ خوبی برای انتخاب شـــغل، علاقهٔ اجتماعی و رضایت شغلی باشد (امریکانر، الیوت، و سوانک[۶]، ۱۹۸۸).

در اینجا به دنبال آن هســـتیم که با تحلیل برخی خاطره‌های کودکی علیرضا «حرکت به سمت معلم شدن»، یا «تمنای معلمی» را در او از کودکی و نوجوانی، اندکی جست‌وجو و بررســـی کنیم (این تحلیل به رغم برخی محدودیت‌های ما و آگاهی نداشتن از جزئیات این خاطره‌ها و در غیاب او صورت می‌گیرد).

خاطره‌های کودکی علیرضا: انتخاب و حرکت

در بررســـی خاطره‌های علیرضا تا جایی که به دورهٔ راهنمایی او می‌رســـیم، فراوان‌تریـــن واژه‌های جهت‌دار به ترتیب عبارت‌اند از: ۱. مدرســـه ۴۹ مرتبه، ۲. معلـــم (و مکتـــب‌دار) ۴۵ مرتبـــه، ۳. مادر ۴۱ مرتبه، ۴. پـــدر ۲۹ مرتبه، و ۵. خانه ۱۹ مرتبه. در اینجا به‌روشنی می‌توان مسیر حرکت به سمت مدرسه و

معلمی را مشـــاهده کرد. شاید بتوان با کنار هم قرار دادن این مفاهیم برآمده از خاطره‌های علیرضا، به نگاه او به چگونگی و لزوم[۷] مفید بودن، کمک کردن و مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی تا حدی پی برد (نگاه کنید به الیس[۸]، ۱۹۷۵).

در روان‌تحلیلگـــری آدلری، حرکت به‌ویژه به همـــراه هیجان، در خاطره‌ها نشـــان‌دهندهٔ انگیزه است و بازتابی از تعاملات اجتماعی و فرهنگی فرد نیز به شمار می‌آید. محتوای خاطره‌های با مضمون حرکت می‌تواند مسیر و چگونگی حرکت را ترسیم کند:

«مادر فریاد زد: علیرضا ... چه خبرت اســـت؟ مگر ســـر آورده‌ای؟ علیرضا هیجان‌زده داد زد: قبول شدم، جانمی! ... مبارک باشد، به طرف در دوید ....»

خوشـــحالی آمیخته با تعجیل و دویدن چه پیامی دارد؟ رحمت‌الله گفته بود که او بااســـتعداد است. همان زمان او غلبه بر ترس را مزه‌مزه می‌کرد و «ترس از مدرســـه را فرو نهاد.» روز گرفتنِ کارنامه، او در عمل می‌دید که رحمت‌الله درســـت گفته اســـت و اکنون، او را باور کرده‌اند. پس روزهای خوشی پیش روســـت. او نتیجهٔ درس خواندن و احتمالاً پشتکارش را می‌دید. کارنامه، سند «توانمندی و استعداد» او بود. پنجرهٔ جدید باز شده بود!

اکنـــون معنای جدیدی وارد زندگی علیرضا می‌شـــد که نشـــان می‌داد او با دنیای خودِ درونی[۹] و نظام ارزشی‌اش یکپارچه شده است و همین، کنار آمدن با زندگی بیرونی را تســـهیل می‌کرد. سال‌های بعد، در بزرگسالی در ژاپن، این منبع امید و خوش‌بینی هنوز انرژی دارد و هدایتگر است. **تمنای یادگیری هشیار با تمنای معلمیِ ناهشیار**، همسو شده‌اند.

چالش با دوســـتان: شکستن سر محمود و ناســـزا گفتن به محمدجواد، در این دو ماجرا، علیرضا نوعی ارتباط با همســـالان را بازگو می‌کند که در آن‌ها مشکلاتی ناخواسته با دوستانش به وجود می‌آید. او به‌شوخی به سمت محمود ســـنگ پرتاب می‌کند و ســـر محمود را می‌شـــکند، یا دیگران به اشتباه گمان می‌کنند که او به محمدجواد ناســـزا گفته اســـت. در این بازگویی‌ها، اتفاقاتی

می‌افتد و نگرانی‌ها، دلواپسی‌ها و سوءتفاهم‌ها .... همگی با نوعی هیجان و لحنی خاص بیان می‌شوند. «آقای مکتب‌دار با نگاه مهربانش به علیرضا اطمینان داد ..... الحمدلله رب العالمین ... لبخند زد و همه چیز به خوبی و خوشی تمام شده است.» او در شرایط لازم به شیوه‌ای «فعال» دست پدر را می‌گیرد و آن دو به سمت خانهٔ محمدجواد حرکت می‌کنند. هر دو ماجرا ختم به خیر می‌شوند. موسیقی پشت این واژه‌ها «خوش‌بینی» است.

قوانین: در ماجرای گردوبازی، علیرضا خیلی زود یاد می‌گیرد که بازی‌های برد–باخت ممنوع‌اند و بنابراین، «حرکت» به سمت بازی‌های برد–برد به جریان می‌افتد! علیرضا درک نمی‌کند که «خلاف شرع» یعنی چه. چه بهتر! گاهی در چنین شرایطی ارزش‌ها بهتر در دستگاه شناختی درونی‌سازی می‌شوند. علیرضا ابراز می‌کند که آن شب با ناراحتی به خواب رفته، ولی ما می‌دانیم که این اتفاق برایش همچون خط راهنمایی در مسیر «حرکت» سودمند بوده است. ما همواره به موسیقی واژه‌ها گوش می‌دهیم.

در دکان مسگری اصلی‌ترین مشاهدهٔ علیرضا «اعتماد» مردم و «ایمان و مسئولیت اجتماعی» است که با گوهر معنویت، با رنگ و بوی مذهبی، می‌آمیزد. سپس، «بخت‌کور» به مدرسه می‌آید و از علیرضا و همهٔ بچه‌ها دل می‌برد. معلمی که «با همهٔ وجود معنای دوست داشتن و البته از دست دادن» را به او می‌چشاند. «بخت‌کور» رفت، اما پیش از آن، خاک دل علیرضا را در کورهٔ کلاس گداخت و از مسگری به کیمیاگری رهنمونش ساخت.

آنان که خاک را به نظر کیمیا کنند
آیا بود که گوشهٔ چشمی به ما کنند

دیری نمی‌گذرد که علیرضا با همراهی هم‌کلاسی‌اش، راهی برای حل قضیهٔ فیثاغورث [های زندگی] می‌یابد. همکاری برای حل مسائل! او تصمیم می‌گیرد به رشتهٔ علوم انسانی برود. «... احساس نشاط عجیبی می‌کرد ... نمره‌های خوب و حضور فعال در کلاس .... هفته‌های شورانگیز ... شاگرد درس‌خوان

... در همهٔ فعالیت‌ها حضور داشـــت ... اهل شـــوخی و بگو و بخند بود ... در میان بچه‌های مدرســـه موقعیت ممتازی پیدا می‌کند ... معلم ادبیات می‌گوید: «همکاران، یادتان باشـــد من اولین نفری هســـتم که می‌گویم سرکارآرانی در آینده برای خودش کسی خواهد شد ... استعداد و حافظهٔ خوبی هم دارد.» این درست همان کاری اســـت که معلم باید بکند: دریافتن «لحظهٔ تعلیم[۱۰]» و آگاه کردن شـــاگرد از «داشته[۱۱]»هایش. اینک، آموزش‌وپرورش دِینش را به علیرضا ادا می‌کند!

سال‌های جبهه و جنگ با همهٔ تلخ‌وشیرین‌هایش می‌گذرد. علیرضا حوزه را نیز تجربه می‌کند و از همهٔ این‌ها می‌گذرد؛ زیرا فانوس زندگی، مسیر دیگری را برای او روشـــن کرده است. حرف‌های آقای راستگو را به جان می‌شنود که شعار نباید بدهد، بلکه باید در «کارش به فکر اجرای ایده‌های بکر و تأثیرگذار» باشد. علیرضا به دانشـــگاه می‌رود و در آنجا «داشته‌هایش» را رشد می‌دهد و این بار از هاشـــمی رفسنجانی می‌شنود که «امیدوارم در آینده دانشمند بزرگی شـــوید.» ورود به تهران، دانشگاه، نخســـت‌وزیری و مسائل کشوری به دنیای علیرضا وســـعت می‌دهد، اما او به دنیای بزرگ‌تری می‌اندیشد و سؤال بزرگی برای او وجود دارد: او که این مسیر را انتخاب کرده بود، چه وظیفه‌ای داشت؟ تکلیف شغلی او چه بود؟ برای گام برداشتن در این مسیر، کدام راه را انتخاب کند؟ پاســـخ همهٔ این سؤال‌ها یک چیز بود: آموزش‌وپرورش. معلم بر زندگی دانش‌آموزانش اثر می‌گذارد و این اثر تا پایان عمر ادامه دارد.

علیرضا معلمان خوبی داشـــت که به او یاد دادند به جای اینکه به سؤال‌های بی‌شماری پاسخ دهد، در اندیشهٔ یافتن «روشی» برای پاسخ دادن به پرسش‌های سخت باشد، بلکه طرح پرسش‌های ناب!

پی‌نوشت‌ها:

۱. استاد روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

2. encouragement

3. present-day self

4. Watts and Engels

5. Hafner and Fakouri

6. Amerikaner, Elliot, and Swank

7. necessity

8. Ellis

9. inner-self

10. teachable moment

11. assets

منابع

1. Adler, A. (1939). Social Interest. New York, NY: Putnam.

2. Amerikaner, M., Elliot, D., & Swank, P. (1988). Social interest as a predictor of vocational satisfaction, Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory,Research & Practice, 44, 316–323.

3. Ellis, A. (1975). A Guide to Rational Living (3rd ed.). Chatsworth, CA: WilshireBook.

4. Hafner, J. L., &Fakouri, M. E. (1984). Early Recollections and Vocational Choice. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 40, 54–60.

5. Watts, R. E., & Engels, D. W. (1995). The Life Task of Vocation: A Review of Adlerianresearch Literature, Texas Counseling Association Journal, 23, 9–20.

معجزهٔ تربیت

مقالهٔ دوم

دکتر اسدالله مرادی[1]

در این دفتر، دکتر محمدرضا سرکارآرانی از زندگانی پرماجرا و فعالیت‌های علمی دامن‌گستر خویش پرده برمی‌دارد؛ اینکه از کودکی تا امروز، چرا و چگونه از راه‌های پرسنگلاخی گذشته است: از انتخاب رشتهٔ علوم تجربی به انسانی، از مدرسه به جبهه، از کویر به پایتخت، از ایران به ژاپن، از ژاپن به جهان، و از وطن‌اندیشی به جهان‌اندیشی. آرانی سالک راه‌های نرفته و دشوار است و از ارباب معرفت آموخته که «بهترین کارها دشوارترین آن‌هاست»، و «کسی که به دوردست‌ترین جاها سفر می‌کند کمیاب‌ترین میوه‌ها را با خود می‌آورد». او افزون بر اینکه در ایران شاگرد اول می‌شود، به ژاپن می‌رود و زبان ژاپنی را مثل زبان مادری فرا می‌گیرد؛ با تلاشی خستگی‌ناپذیر پله‌های ترقی و تعالی را طی می‌کند و در دیار آفتاب تابان نیز شاگرد اول می‌شود. اهل تحقیق خوب می‌دانند که در فرهنگ کار و سخت‌کوشیِ ژاپن، ماندگار شدن بس دشوار است. آرانی به سوی هدف در تکاپوست به جد، اما نیک می‌داند که راه را پایانی نیست و فتح نهایی، در راه بودن است؛ بنابراین او «رفتن» را بیش از «رسیدن» می‌پسندد، چرا که آن سوی این معادله انسان کنشگر و پیچیده و اسرارآمیز و پیش‌بینی‌ناپذیر و حتی عصیانگر است و در این وادی، ساده‌انگاری و خام‌اندیشی شرط طریق نیست.

آرانی در مقام «طلب» و در «تمنای یادگیری» است و از مولانا آموخته است که

در طلب زن دائماً تو هر دو دست
که طلب در راه نیکو رهبر است
(مثنوی/ ۹۷۹/۳)

هر کجا دردی، دوا آنجا رود
هر کجا فقری، نوا آنجا رود
هر کجا مشکل، جواب آنجا رود
هر کجا کشتی است آب آنجا رود
آب کم جو تشنگی آور به دست
تا بجوشد آبت از بالا و پست
(مثنوی/ ۱۲/۳ـ۳۶۱۰)

آرانی با احتیاط و هوشیاری و سخت‌کوشی در دریای مواج و متلاطم تربیت گام می‌زند، از «باید»های تحکم‌آمیز و مطلق‌اندیشی‌های اندیشه‌سوز و فریبنده زاویه می‌گیرد و سبک‌بال و روشنگرانه از لنز خود پدیده‌ها را مشاهده، بررسی و تحلیل می‌کند؛ بدون اینکه برای دیدگاه‌های رقیب محدودیتی قائل شـــود یا تحکـــم کند و فرمانی صادر نماید. او از ژرفای جـــان فریاد برمی‌آورد که «بر اندیشه گرفت نیست و درون عالم آزادی است» (*فیه ما فیه*).

آرانـــی جزئیات را خـــوب و دقیق می‌بیند و موشـــکافانه و محققانه تحلیل می‌کند. تور تحقیق آرانی، هم ماهی‌های درشت را صید می‌کند هم ماهی‌های ریز را، و مهارتی شـــگفت دارد در صید ماهی‌های ریز و این کاری است بس مهم و ظریف؛ چرا که صید ماهی‌های درشـــت کار هر صیادی است، اما کمتر صیادی اســـت که توانایی صید ماهی ریز، بل ریزترین ماهی‌ها را داشته باشد. آرانـــی در تحقیق، به جزئی‌ترین پدیده‌ها توجهی ژرف دارد، اما دســـتش رو نیســـت. باید با آرانی خیلی کار کنید و هم‌سخن و همنشین باشید که از زیر و بم کارش سر درآورید. او دقیقاً به همان چیزی بیشتر توجه نشان می‌دهد که از چشم دیگران پنهان مانده است یا حتی اگر آن را دیده‌اند، به چیزی نمی‌گیرند. آرانی با دقتی مثال‌زدنی از تحلیل همین جزئیات مفهوم‌ســـازی و نظریه‌پردازی می‌کند. خلاصه، هرکس با آرانی دوســـت و همکار است بداند لحظه به لحظه موضـــوع و ابژهٔ تور تحقیق آرانی اســـت؛ هرچند در همان لحظه آرانی چیزی نگوید و به روی خود نیاورد!

رفیق کویری-ژاپنی ما در پژوهش‌های خود آســـمان و ریســـمان نمی‌بافد، از آرمان‌های آن‌چنانی ســـخن نمی‌گوید، از مدینهٔ فاضلهٔ افلاطون فرود نیامده اســـت، بلکه از واقعیت‌ها به آرمان‌ها نظر می‌کند، در متن عمل نظریه می‌سازد و لذا به مســـئولان امر نشانی غلط نمی‌دهد. شاید یکی از مهم‌ترین آسیب‌های تربیتی ما در ســـه چهار دههٔ گذشته این بوده اســـت که همواره از آرمان‌ها به واقعیت‌ها نظر داشـــته‌ایم! حال آنکه به نظر می‌رســـد در امر خطیر تربیت، اگر

مربی محمد و علی و متربی سلمان و ابوذر باشند، باز هم شایسته است از واقعیت‌ها به سوی آرمان‌ها حرکت کنیم!

سعی صفا و مروهٔ آرانی، کف دانشگاه و کف مدرسه است و میقاتش، شهود آنات تربیتی و طوافش تکریم انسان «و لقد کرّمنا». او به همان میزان که به کف دانشگاه اهمیت می‌دهد، به کف مدرسه نیز و شاید به کف کلاس درس بیشتر. آرانی آنات تربیتی را چو دُر درمی‌یابد و با آن‌ها هم‌نفس و همراه می‌شود و با هر آن جانی تازه می‌گیرد. وی در ارتباط برقرار کردن پیش‌گام است و به نحو غافل‌گیرکننده‌ای در این کار پیش‌دستی می‌کند. فروتنانه با همه ارتباطی گرم و صمیمی و دلپذیر دارد؛ به‌خصوص با پژوهشگران و معلمان گمنام. آرانی زمان را خوب مدیریت می‌کند، خوب خوب! و طبیعی است هر کس زمان را خوب مدیریت کند و از لحظات عمرش به نیکی بهره بگیرد، زمانه او را بر فرق سر نهد.

دکتر سرکار آرانی از نادر پژوهشگران ما در حوزهٔ تربیت است که از کارشناسی فراتر رفته و چنگ در تئوری‌پردازی انداخته است. در حوزهٔ تعلیم و تربیت کارشناس داریم، اما تئوری‌پرداز کم کم «از هزاران اندکی زین صوف‌اند.» (مثنوی/ ۲۷۶/۱). او با سخت‌کوشی و مجاهدت‌های طاقت‌فرسای علمی و زیست‌جهانی و اشراف بر پارادایم‌ها و قله‌های تربیتی به مقام تئوری‌پردازی رسیده و این فرصتی کم‌نظیر است برای تعلیم‌وتربیت ایران‌زمین. آرانی می‌تواند بر فراز برج دیده‌بانی تربیت جهان به ما گزارش دهد و نیز تحلیل کند که کشتی تربیت ما به گل نشسته یا به راه خود یا بی‌راهه می‌رود و در این اقیانوس متلاطم، چگونه کاروان تربیت خود را به الگوها و پارادایمهای تربیتی جهان متصل گردانیم و چرا و چگونه از درخشان‌ترین و انسانی‌ترین دستاوردهای آموزشی و تربیتی جهان وام بگیریم؛ نیز مصلحانه به ما تذکر دهد که خام‌اندیشانه سودای اختراع دوبارهٔ چرخ را در دماغ نپرورانیم و سرمایه‌های مادی و معنوی خویش را، که گران‌بهاترین آن‌ها اذهان پاک و

اســـتعدادهای ناب فرزندانمان است، در این آوردگاه پریشان و ویران نسازیم. آرانی در کشاکش دهر و تحولات شتابناک و سرسام‌آور این روزگار می‌تواند با هوشیاری و آینده‌نگری، راهنما و یاری‌رسان ما باشد تا در این دریای متلاطم، جغرافیای آموزش‌وپرورش خود را باز تعریف نماییم. آرانی سرمایه و افتخار ملی ماست.

بیایید با هم صادقانه فرض کنیم که اگر پدر و مادر آرانی مهندس، پزشـــک یا دانشـــگاهی بودند، چه بر سر علیرضای داستان ما می‌آمد و چه می‌کردند با نمره‌های پایین فرزند خود در دورهٔ ابتدایی؟ آیا در دورهٔ دبیرســـتان به‌راحتی اجازه می‌دادند علیرضا به هنرســـتان برود، بعد رشـــتهٔ علوم تجربی را انتخاب کند و در نهایت سر از رشتهٔ علوم انسانی درآورد؟ تا کجا حق بدیهی خویش می‌دانســـتند که در رشتهٔ تحصیلی فرزندشـــان دخالت کنند؟ نسل من و آرانی از یک منظر بســـیار خوشوقت بوده که پدران و مادرانش مهندس و پزشک و دانشـــگاهی نبوده‌اند (هرچند به فضائل اخلاقی و انسانی آراسته بودند) و الّا و احیاناً مجبورمان می‌کردند که در رشـــتهٔ مورد نظر ایشان ادامهٔ تحصیل دهیم! چنان‌که در اطراف خود فراوان می‌بینیم نســـل امروز را که چه به آسانی قربانی می‌شود:

سرنگون افتادگان را زین منار
می نگر تو صدهزار اندر هزار

مـــا چقدر بختیار بودیم که خود انتخاب می‌کردیم و بیش‌وکم آموخته بودیم که هزینه‌های انتخاب خود را بدهیم و مسئولیت آن را بپذیریم.

به نظر می‌رســـد معجزهٔ تعلیم‌وتربیت آنجا رخ می‌دهد که حیطهٔ مشـــترک علایق و اســـتعدادهای فراگیرندگان کشـــف شـــود. البته فرایند این اکتشاف به‌غایت دشوار است. نه تنها موفقیت تحصیلی بل خودشکوفایی و خوشبختی انسان در یافتن حیطهٔ مشترک علایق و استعداد است. آرانی افتان و خیزان آن حیطهٔ مشـــترک را در خود یافت و کارِ دل، کارِ دست و کارِ مغز خود را میزان

کرد و به کاری دل سپرد که دستش در آن بود، و بالید و تناور شد.

نمی‌دانم امروز از میان کشـــاورزان و کارگران ارجمند ما یا اســـتادان محترم دانشـــگاه، کدام قشـــر در انتخاب رشـــتهٔ تحصیلی فرزند خود بیشتر دخالت می‌کند؟ من به چشـــم خود فراوان دیده‌ام دوستان و همکاران دانشگاهی را که چه دخالت‌های غیرعلمی‌ای که در انتخاب رشتهٔ درسی و سرنوشت تحصیلی فرزنـــدان خود نمی‌کنند و چه فضاهای قرنطینه‌گونـــه‌ای که برای آنان تدارک نمی‌بینند... بعد نیز کاســـهٔ «چه کنم چه کنم» به دست می‌گیرند. ظاهراً در این سرزمین، سرنوشـــت چنان رقم خورده است که بسیاری از افراد تحصیل‌کرده و به ویژه دانشـــگاهی، به منطـــق تعلیم‌وتربیت کمتر توجـــه کنند؛ حال آنکه قرار اســـت دانشگاه و دانشـــگاهیان بنابر وظیفهٔ حرفه‌ای خود، دربارهٔ مسائل آموزش‌وپرورش و آسیب‌های آن روشنگری کنند.

آرانـــی در این دفتر، عصـــارهٔ دو دهه یافته‌ها و دریافت‌هـــا و آرای تربیتی خویـــش را صادقانه با مـــا در میان می‌گذارد و از مقـــولات ناب و گونه‌گون و درس‌آموز تربیتی ســـخن می‌گوید: «آموزش صحنه‌پردازی یادگیری است؛ درس‌پژوهی، مدل بهســـازی مداوم آموزش است؛ فناوری‌ها نمی‌توانند تاوان فرایندهای غیرکارآمد تصمیم‌سازی، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی را بپردازند؛ مدرســـه جایی اســـت که در آن بیش از صدای معلم، صدای بچه‌ها شنیده می‌شود؛ تربیت اصل است نه کتاب درسی؛ موضوع صحنه‌پردازیِ کلاس درس این است که معلم تک‌تک استعدادها و ظرفیت‌های دانش‌آموزان را پیدا کند و به آن‌ها جهت دهد و آن‌ها را به مشـــارکت بگیرد؛ با روش‌های کهنه به سراغ مسئله‌های نو نرویم؛ اگر بخواهیم معلم را توانمندتر کنیم، باید مسئولیت بیشـــتری به او بدهیم؛ وقتی معلم مسئولیت، اقتدار و اختیار و مشارکت داشته باشـــد، تأثیر هم خواهد داشت؛ کف کلاس اســـت که توسعه را معنا می‌کند؛ آنچه از آموزش به جان می‌نشـــیند و در عمل پدیدار می‌شود، سرمایهٔ انسانی است؛ نقش معلم اساساً در فضای تحولات و تغییرات اجتماعی دگرگون شده

و مرجعیت او با چالش‌های جدی روبه‌روست؛ امروز دانش‌آموزان به‌مراتب بیش از معلمان با آهنگ تغییرات همراه‌اند؛ ما فراورده‌ها را می‌خواهیم، اما به فرایندهای تولید آن‌ها وفادار نیستیم؛ فرایندها را فرو نهاده‌ایم و علاقهٔ وافری به فراورده‌ها نشان داده‌ایم؛ پول نفت هم برای عملیاتی کردن این تخیل به یاری ما آمده است، غافل از اینکه فراورده‌ها را می‌توان خرید، ولی فرایندها را باید ساخت؛ جنس تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی سرنوشت، کیفیت و انتظار از دانشگاه را رقم می‌زند و... .»

من با آرانی دوستم، رفیقم و تو گویی سابقهٔ این دوستی و هم‌نشینی به عالم ذَر و مُثُل افلاطون برمی‌گردد. آرانی صمیمی و زلال و پرانرژی و صریح و نکته‌سنج است، حضور گرمی دارد و شرم و ادب کویری-ژاپنی بر جانش نشسته است. همهٔ این‌ها باعث می‌شود دوستی و هم‌سخنی با او دل‌انگیز و آموزنده باشد. ما با هم بحث و دیالوگ و هم‌دلی و هم‌فکری داریم و حتی جدل، و چه بسا به پای هم می‌پیچیم سخت! همهٔ این‌ها برای من بس تأمل‌برانگیز و درس‌آموز است. من چقدر نیک‌بختم که با آرانی رفیقم و از وی می‌آموزم. اخلاق کویری-ژاپنی آرانی و نیز روحیهٔ گرم علمی‌اش سبب شده است که ژرفای این دوستی و هم‌فکری هر روز ریشه‌دارتر شود و جان تازه‌ای بگیرد و نظاره‌گر چشم‌اندازهای نوینی باشیم. تصور می‌کنم همهٔ کسانی که با آرانی رفیق‌اند، چنین حس عمیقی به ایشان دارند و به این دوستی و رفاقت مباهات می‌کنند.

و اما دربارهٔ کتاب *در تمنای یادگیری*، نشست‌ها و گفت‌وگوها می‌توانست به گونه‌ای دیگر سامان یابد؛ بدین معنا که در آن نشست‌ها کارشناسان رقیب و منتقد، مدیران مدارس، معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان نمایندگان واقعی خود را داشته باشند و مسائل خود را به‌طور عریان طرح کنند. در نتیجه، تصویری واقعی‌تر و ژرف‌تر از مسائل آموزش‌وپرورش و مدرسه و به‌خصوص مسائل زیر پوست مدرسه و کلاس درس ارائه می‌شد.

برای مثـــال، جای خالی مســـائلی از ایـــن گونـــه در گفت‌وگوهای کتاب *در تمنای یادگیری* احساس می‌شود:

ـ بررسی و تحلیل نگاه حکومت و خانواده به تربیت و آسیب‌های مترتب بر نگاه این دو نهاد مهم و تأثیرگذار در امر تربیت، و شـــکاف میان این دو نهاد و مقایسهٔ آن با کشورهای دیگر.

ـ تحلیل ساختار آموزش‌وپرورش و به‌خصوص تمرکزگرایی شداد و غلاظ آن و اینکـــه دیوان‌ســـالاری و نقدناپذیری و سیاســـت‌زدگی و تحول‌ناپذیری آموزش‌وپرورش، منطقاً چه نسبتی با این تمرکزگرایی دارد.

ـ تحلیل چالش‌های ســـنت و مدرنیته در آموزش‌وپرورش، و نقد و تحلیل این موضوع که آیا این چالش‌ها در جمهوری اسلامی تشدید شده‌اند یا خیر.

ـ انسان‌شناســـی معطوف به تعلیم‌وتربیت، و بررسی و تحلیل اینکه آیا انسان اساســـاً در تربیت بیشتر منفعل و کنش‌پذیر اســـت یا فعال و کنشگر، یا اینکه انسان در تربیت به خودی خود، خنثی و لااقتضاست و این نوع و سنخ تربیت اســـت که از انســـان موجودی منفعل و کنش‌پذیر یا فعال و کنشگر می‌سازد یا اینکه بعضی انســـان‌ها بیشـــتر منفعل و کنش‌پذیرند و بعضی بیشتر فعال و کنشگر، و آیا در دوره‌های تاریخی پیشامدرن، مدرن و پسامدرن نگاه به انسان و انسان‌شناسی تغییر و تحول و دگرگونی پیدا کرده است یا نه.

ـ آسیب‌شناسی تحلیلی مسائل آموزش‌وپرورش رسمی و اجباری و اینکه در دو سه دههٔ گذشته در جهان برای این مسائل چه چاره‌اندیشی‌هایی شده است.

ظاهـــراً در جهان امروز ما را گزیر و گریزی از آموزش‌وپرورش رســـمی و اجباری نیســـت، و از مشـــروطه به این ســـو، قانون آن به شکل‌های گوناگون تصویب شـــده، اما مسئلهٔ مهم و خطیر این اســـت که این زندان بزرگ را (که اکنون ۱۴میلیـــون زندانی دارد!) چگونه مدیریت کنیـــم: «زندان در زندان» یا «آزادی در زندان»؟ به نظر می‌رســـد که بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته برای ادارهٔ این «زندان» به تجربه‌های انســـانی درخشانی دست یافته‌اند که از رهگذر

آن فضای آموزشی و تربیتی مدرسه دل‌پذیر و سازنده شده و بیشتر آن تجربه‌ها می‌توانند برای ما درس‌آموز و عبرت‌انگیز باشد.

ـ آیا می‌توان در آموزش‌وپرورش رسمی و اجباری، تعلیم‌وتربیت دینی داشت؟ اگر پاسخ مثبت است چگونه، و استلزامات منطقی آن چیست؟ به نظر نگارنده، در سه چهار دهۀ گذشته مهم‌ترین چالشی که آموزش‌وپرورش ما با آن دست و پنجه نرم کرده تعلیم‌وتربیت دینی بوده است و هنوز هم نتوانسته‌ایم به الگوی موفق و تأثیرگذاری در این موضوع فربه برسیم، همچنین نقد و تحلیل اینکه اساساً آنچه در مدارس ما به عنوان تعلیم‌وتربیت دینی آموزش داده می‌شود، در عمل دارد فرزندان ما را به دین و قرآن و آموزه‌های اخلاقی و معنوی نزدیک می‌کند یا از آن دور می‌سازد؟

ـ مقایسه و تحلیل سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش با اسناد بالادستی دیگر کشورها، به‌خصوص در اهداف کلان، و مشخصاً مطالعه و تحلیل این موضوع مهم که نظام‌های آموزش‌وپرورش جهان چند هدف دارند؟ و آموزش‌وپرورش ما چند هدف دارد؟

ـ نگاهی به الگوها و پارادایم‌های تربیتی در جهان و بازتعریف جایگاه و جغرافیای آموزش‌وپرورش ما در میان آن الگوها، به‌ویژه اینکه در دو سه دهۀ گذشته کاروان تعلیم‌وتربیت جهان از نظر محتوا و شکل و فرایندها و... به کدام سمت و سو رفته و کاروان تعلیم‌وتربیت ما به کدام سمت و سو؟

ـ بررسی و تحلیل اینکه آیا محتوای کتاب‌های درسی ما با مراحل رشد کودک سازگاری و همخوانی دارد یا خیر، و مقایسۀ این مقولۀ خطیر با چند کشور پیشرو و موفق.

ـ اگر تربیت انسان‌های خلاق و نقاد مطلوب ماست، با این مشق‌محوری و دیکته‌محوری و نمره‌محوری و حافظه‌محوری چه باید کرد و کشورهایی که نگاهی انسانی‌تر به تربیت دارند (که از قضا با آموزه‌های دینی ما سازگار است) برای حل این مسائل چه کرده‌اند؟ به باور نگارنده، برای مثال، درس دیکته

در دورهٔ ابتدایی فشار طاقت‌فرسا و جبران‌ناپذیری به ذهن و روان بچه‌ها وارد می‌کند و چاره‌اندیشی دربارهٔ آن می‌تواند یکی از ضروری‌ترین و فوری‌ترین اولویت‌های آموزش‌وپرورش ما باشد.

ـ بررسی و تحلیل این موضوع مهم که آیا مؤلفان محترم کتاب‌های درسی با کف مدرسه ارتباط دارند یا نه؛ باز به تصور نگارنده، اگر مؤلفان محترم کتب درسی فقط در هفته چند ساعت کتاب تألیفی خود را در مدارس تدریس می‌کردند یا مشاهده‌گری فعال بودند و رابطهٔ ارگانیکی با مدرسه داشتند، کتاب‌های درسی به شکل دیگری تألیف و تولید می‌شدند و یکی از تحولات ژرف در آموزش‌وپرورش به‌طور طبیعی و با هزینه‌ای کم رقم می‌خورد.

ـ بررسی و نقد و تحلیل مدارس خاص و متنوع اعم از انتفاعی و غیر انتفاعی در کشور، و اینکه فلسفهٔ وجودی این مدارس چیست؟ به‌خصوص، تحلیل این موضوع که اگر این جداسازی بر مبنای آزمون تیزهوشان و سایر آزمون‌ها و... باشد، از نظر تربیتی اقدام درستی است و با اهداف آرمانی تربیتی جمهوری اسلامی سازگاری دارد یا نه، و مقایسهٔ این مسئله با دیگر کشورها، به‌ویژه کشورهایی که نگاهی بیشتر انسانی به تربیت دارند.

ـ مشاهده و بررسی وضع بهداشتی مدارس مثل غذاخوری‌ها، بوفه‌ها و دست‌شویی‌ها می‌تواند یکی از موضوعات مهم تلقی شود. در بعضی از مدارس، تعداد دست‌شویی‌ها در حد استاندارد نیست و در اکثر مدارس، دست‌شویی‌ها تمیز و بهداشتی نیستند. بچه‌ها از این موضوع بسیار رنج می‌کشند که البته کمتر به چشم می‌آید. ممکن است اساساً بعضی از مشکلات برای مسئولان امر و کارشناسان و اندیشمندان، مشکل جدی محسوب نشود و به چشمشان نیاید؛ حال آنکه برای بچه‌ها آن مشکلات جدی به شمار می‌آید و با گوشت و پوست و استخوان خود آن‌ها را عمیقاً حس کنند.

ـ بررسی و تحلیل مسائل و تربیت جنسی دانش‌آموزان مثل کودک‌آزاری، ارتباط با جنس مخالف و ...، یکی از مسائل مهم و حتی مغفول آموزش‌وپرورش

ما به شـــمار می‌آید. امروزه به دلائل بسیار از جمله رشد و سرعت روزافزون فضای مجازی، نیازی فوری احساس می‌شود که آموزش‌وپرورش مجدانه وارد عمل شود و برای مسائل جنســـی دانش‌آموزان در مقاطع گوناگون برنامه‌های آموزشی دقیق علمی و کارآمدی داشته باشد.

بله، من هم با دکتر ســـرکارآرانی عزیز هم‌داســـتانم که کف مدرسه است که توســـعه را معنا می‌کند، اما پرســـش مهم این است که کف کدام مدرسه؟ البته پرســـش من همواره این بوده که ما از یک سو «حیات طیبه» را به صد روایت، مهم‌تریـــن هدف، بل غایت قصوای آموزش‌وپـــرورش خود، قرار داده‌ایم و از دیگرســـو همین آموزش‌وپرورش فاقد امکانات اولیه و غوطه‌ور در مســـائل روزمره، گویا از بحث اصلی فاصله گرفتیم! به قول مولانا:

باز پهنا می‌رویم از راه راست

باز گرد ای خواجه راه ما کجاست

در بعضی مـــوارد، مصاحبه‌کنندگان محترم روند گفت‌وگوها را به حاشـــیه کشـــانده‌اند و شبه مسئله[۲] به جای مسئله[۳] نشســـته و مصاحبه از هدف اصلی دور شـــده است؛ تو گویی نهنگ ما از عمق دریا به ساحل گرفتار آمده است و بال‌بال می‌زند.

به رغم پاره‌ای ملاحظات، کتاب *در تمنای یادگیری* در پرداختن به مســـائل آموزش‌وپـــرورش یکی از بهترین‌هاســـت و به تصورم، هـــر معلمی که آن را نخواند مغبون اســـت. البتـــه ناگفته نماند که همهٔ آثار دکتر ســـرکار آرانی که جملگی در حوزهٔ آموزش و تربیت و توســـعه است، خواندنی و درس‌آموزند. به‌خصوص که آرانی از ســـرزمینی می‌آید که روح انسانی در آموزش‌وپرورش آن جاری و ســـاری است و این روح انســـانی مثل نخ تسبیح، آثار آرانی را به هم پیوند می‌دهد. این روح انســـانی و توجه به کرامت انسانی دوای خیلی از دردهای آموزش‌وپرورش ماست که در باتلاق نمره و امتحان و دیکته و کنکور و مدرک و حافظه‌مداری فرو رفته است.

به خوانندهٔ گرامی توصیه می‌شـــود خواندن کتاب را از تصاویر پایانی آن و کارنامه‌های آموزش مدرسه‌ای آرانی آغاز کند و بعد با او گام‌به‌گام همراه شود. آرانـــی کارنامهٔ آن دوران خود را صادقانه پیش چشـــمان ما می‌نهد و فروتنانه بـــه ما تذکر می‌دهد که نمره و کارنامـــه معیار خوبی برای تصمیم‌گیری دربارهٔ سرنوشت و موفقیت‌های تحصیلی فرزند ما نیست.

در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶، من و دانشجویانم کتاب *در تمنای یادگیری* و کتاب دیگر ســـرکارآرانی با عنوان *آمـــوزش به مثابهٔ فرهنگ* را به بحـــث و گفت‌وگو و نقد و تحلیل و تحقیق گذاشـــتیم و بعد، تمام فایل‌های متنی و صوتی را به لطف دنیای امواج و فضای مجازی برای دکتر سرکارآرانی فرستادیم. سپس وقتی ایشان به ایران آمدند، در فضایی صمیمی و پرسشگرانه با وی نشســـتی داشـــتیم. در ادامه، نظر چند تن از دانشجویان کوشا و ارجمند دربارهٔ آن نشست می‌آید.

ســـخن خود را با کلام خداوندگار معرفت به پایان می‌بریم که همواره برای من الهام‌بخش این موضوع مهم بوده که تربیت، امری است شریف و خطیر و انسانی و به‌غایت پیچیده، و با احتیاط و طمأنینه و نرم‌نرمک باید در آن گام زد؛ و الّا هر بی‌احتیاطی‌ای ممکن است به خسارت‌های جبران‌ناپذیری منجر شود:

نور باقی پهلوی دنیای دون
شیر صافی پهلوی جوهای خون
چون در او گامی زنی بی‌احتیاط
شیر تو خون می‌شود از اختلاط
(مثنوی/ ۱۴/۲ـ ۱۳)

رضوان حافظی، رشتهٔ آموزش فیزیک، ورودی ۹۵:

روزی که آقای سرکارآرانی به دانشکدهٔ ما تشریف آوردند، من خیلی مشتاق دیدار و شـــنیدن سخنان ایشـــان بودم. البته قبل از ورود به جلسه، دیدم نسبت به ایشـــان چندان جالب نبود. فکر می‌کردم که شـــاید منافع مادی نســـبت به اولویت‌های ملی برایشان در اولویت باشد و به همین علت برای ادامهٔ زندگی به ژاپن رفته‌اند. برایم ســـؤال بود که چرا در ایران نمانده‌اند تا بتوانند ســـهمی در پیشـــرفت کشور داشته باشند. همهٔ این تفکرات مربوط به قبل از جلسه بود و در ذهنم از ایشـــان شخصیت متکبری ســـاخته بودم، اما به محض ورود به جلســـه، ابتدا با دیدن چهره و رفتار متواضعانهٔ ایشان نظرم کمی عوض شد و در ادامه، با شنیدن سخنرانی ایشـــان و پاسخ‌هایشان به سؤالات دانشجویان و اســـتادان، نظرم به‌کلی تغییر کرد. جمله‌ای که از ایشان به طور واضح در ذهنم نقش بســـت و خیلی مرا متأثر کرد، این بود که «من بندبند جملات شـــما را خواندم و صداهای شما را تک‌تک شنیدم و با آن‌ها اشک ریختم...» این جمله به من ثابت کرد که حتماً ما برایشان اهمیت داشته‌ایم. فهمیدم کسی که غریبی و تنهایی در یک کشـــور غیر از وطن را به جان می‌خرد، نمی‌تواند هدفی جز سربلندی کشورش داشته باشد.

بسیاری از دانشجویان گله‌مند بودند که چرا ایشان به ایران برنمی‌گردند. من هم در ابتدا این پرســـش در ذهنم بود، اما بعداً فهمیدم که هدف ایشان والاتر اســـت. آن‌طور که من متوجه شدم، ایشان قصد دارند با پیشرفت هرچه بیشتر در ژاپن به آموزش‌وپرورش ایران کمک بیشتری کنند. بعد از آن جلسه خیلی خوشحال بودم که ایران و سربلندی‌اش برای بسیاری از نخبگان اهمیت والایی دارد. به امید پیشرفت هرچه بیشتر آموزش‌وپرورش در ایران.

زهرا فرهادی، رشتهٔ آموزش فیزیک، ورودی ۹۲:

اولین بار آقای سرکارآرانی را داخل حیاط دانشگاه و در حال خواندن تابلوی انتخابات ریاســـت جمهوری که حرف‌های بچه‌ها روی آن نوشـــته شده بود، دیدم. بعد ایشـــان به همراه چند نفر به طرف ســـالن کنفرانس رفتند. قرار بود جلسه ساعت ۸ صبح شروع شود. آقای سرکارآرانی آمده بودند، اما بچه‌ها هنوز نیامده بودند. ما به خاطر دیر کردن بچه‌ها، مسئولیت‌ناپذیری‌شان و تأخیری که در شروع جلسه پیش آمده بود، ناراحت بودیم. جلسه حدود ۸:۳۰ شروع شد.

لحن و لهجهٔ آقای ســـرکارآرانی حس صمیمیت و بی‌تکلفی با خود داشت. صحبت‌هایشان مثل خیلی از اســـتادهای دیگر ناملموس و پیچیده نبود؛ برای «تو» حرف می‌زدند؛ برای تو، زندگی‌ات و تغییری که باید در آن ایجاد کنی! در پاسخ پرسش‌ها هم توپ را به زمین تو می‌انداختند؛ از زمین و زمان نمی‌گفتند. چیزی را می‌گفتند که عایدی‌ای برای تو داشته باشد، و تغییری، کاری را از تو بطلبد. البته بعضی از بچه‌ها می‌گفتند که جواب پرسش‌هایشان را نگرفته‌اند.

احساس می‌کردم آقای سرکارآرانی اشتیاق و تشنگی و البته امید به یادگیری مداوم دارند؛ یادگیری برای رشد، برای بهبود و برای زندگی، فکر می‌کنم این تشنگی را انســـان با تواضع خودکم‌بینانه به دست نمی‌آورد، بلکه در صورتی حاصل می‌شـــود که او با همهٔ چیزی که هست، باز هم بخواهد و طلب بالاتر را داشـــته باشد. امید هم صرفاً حسن ظن به بهبود اوضاع نیست. کسی امیدوار اســـت که خودش را کنار نکشـــیده، بلکه در صحنه است و برای بهبود وضع تلاش می‌کند.

جلسه در دو گروه که بعضی افراد آن مشترک بودند، ادامه پیدا کرد و حدود ساعت دوازده و نیم ظهر تمام شد، اما پرونده‌اش بسته نشد؛ چون رابطهٔ کسانی که آرزوهای مشترکی دارند قطع نمی‌شود.

«بخوان به نام گل سرخ، در صحاری شب،
که باغ‌ها همه بیدار و بارور گردند

بخوان، دوباره بخوان تا کبوتران سپید
به آشیانهٔ خونین دوباره برگردند...
تو خامشی، که بخواند؟
تو می‌روی، که بماند؟
که بر نهالک بی‌برگ ما ترانه بخواند؟
...
هزار آینه جاریست
هزار آینه
اینک
به همسرایی قلب تو می‌تپد با شوق»
(شفیعی کدکنی)

زهرا نوبهار، رشتهٔ ریاضی، ورودی ۹۳:

در تاریخ ۹۶/۲/۱۳ قرار بود که اســـتاد ســـرکارآرانی طی جلسه‌ای دوساعته برای گروه ما سخنرانی داشته باشند؛ که بعد از مشورت با استاد مرادی قرار شد این جلسه بیشتر به صورت پرسش و پاسخ برگزاری شود؛ از این جهت جلسه به شـــکل خوبی پیش رفت. از نظر من نقطهٔ عطف ســـخنان دکتر سرکارآرانی که در پاســـخ به بسیاری از سؤالات مطرح‌شده فرمودند، همان تأکید ایشان به پیشرفت فکری و شخصیتی تک‌تک افراد جامعه، اینکه هر فرد در جامعه تفکر توســـعه‌گرایانه داشته باشـــد در این صورت حتماً ما شاهد جامعه‌ای در حال توســـعه از همه لحاظ مخصوصاً فرهنگی خواهیم بود که تنها راه رســـیدن به چنین جامعه‌ای با چنین مردمی تنها از راه مطالعه ایجاد می‌شـــود. ایشان جملهٔ زیبایی در این باره گفتند که از هزاران نفری که مطالعه می‌کنند درصدی متفکر می‌شوند واز هزاران متفکر نیز درصدی می‌توانند نقاد خوبی باشند و از هزاران نقاد ماهر درصدی خلاق خواهند شد.

در پاسخ به پرسش‌های من ایشان دو تا کتاب خیلی خوب معرفی کردند که عبارت بودند از *انسان در جست‌وجوی معنا* اثر ویکتور فرانکل و نیز کتاب *نگاهی به تاریخ جهان* اثر جواهر لعل نهرو. من کتاب *انسان در جست‌وجوی معنا* را مطالعه کرده بودم و بسیار کتاب ارزشمندی است.

ولی چیزی که بسیار تعجب من را برانگیخت، علاقهٔ زیاد استاد آرانی به مولانا و نیز علامه طباطبایی بود. و در پایان اینکه به قول دکتر سرکارآرانی کتاب باید بخوانیم برای فهم خودمان و فهم فهم دیگری.

سارا صفری، رشتهٔ آموزش فیزیک، ورودی ۹۲:

از روز قبل از نشست، یک بار دیگر کتاب را خلاصه‌وار مرور کردم تا سؤالاتی را که در حین مطالعهٔ کتاب برایم مطرح شده بود، آماده کنم که روز بعد از دکتر سرکارآرانی بپرسم.

روز موعود فرارسید. جلسه در سالن کنفرانس دانشکده ترتیب داده شده بود. به خاطر دیدار با جناب سرکارآرانی، قبل از ورود به سالن کمی مضطرب بودم. اما تمام آن تشویش‌هایم در بدو دیدار ایشان پایان یافت. زیرا که برخورد ایشان و نحوهٔ آشنایی‌شان با ما دانشجویان آنچنان صمیمی بود که گویی چندین ترم با ایشان کلاس درس داشتیم.

دکتر مرادی جلسه را با شعری شروع کردند و ضمن خوشامدگویی دکتر سرکارآرانی و معرفی جلسه، از ما دانشجویان خواستند که اول خودمان را با ذکر نام، نام خانوادگی، سال ورود، رشتهٔ تحصیلی و نام شهرمان معرفی کنیم، سپس سؤالاتمان را مطرح نماییم.

بچه‌ها یکی پس از دیگری سؤال می‌پرسیدند و آقای سرکارآرانی هم در کمال ادب و تواضع به سؤالات پاسخ می‌دادند. در لابه‌لای پاسخ‌های ایشان، نقل تجربیات شخصی‌شان، زینت‌بخش سخنانشان می‌شد و دانشجویان را بیش از پیش مجذوب صحبت‌هایشان می‌کرد. فضای پرسش و پاسخ به گونه‌ای بود

که اگر کســی انتقادی هم به کتاب ایشــان داشــت، خیلی راحت سؤالش را می‌پرســید. بیشــتر انتقادات مبنی بر این بود که چرا همچون شخصیت والای علمی ایرانی به کشورشان برنمی‌گردند و به ایران خدمت نمی‌کنند. ایشان هم در پاسخ گفتند که «من برای خدمت به ایران در ژاپن مانده ام...»

و اما ســؤالی که خودم از ایشــان پرســیدم، اینکه: «در متن کتاب، فقط به شیوه‌های مســالمت‌آمیز برخورد با کودکان اشاره شــده، حتی در مواقعی که کودک مرتکب اشتباهی می‌شود. به نظر شما کودک چگونه باید به اشتباه بودن عملش پی ببرد؟» ایشــان پاسخ سؤالم را با اســتناد به متنی از کتاب *آموزش به مثابهٔ فرهنــگ* دادند که «در آموزش‌وپرورش ژاپن، جلســاتی ترتیب داده می‌شــود تا دانش‌آموزان خودشان برای اعمالشان تصمیم بگیرند. برای مثال به دانش‌آموزان گفته می‌شود اگر شما به جای معلمتان می‌بودید، چه تنبیهی برای کارتان در نظر می‌گرفتید...»

زهرا قوچی، رشتهٔ دبیری ریاضی، ورودی ۹۳:

آن روز صبح بی‌نظمی‌های ایجادشده در اول جلسه خوشحالی و ذوق دیدن جناب آقای دکتر سرکارآرانی را به ناراحتی عمیقی در من تبدیل کرد. هرچند تمام تلاش خود را برای بهتر انجام شــدن این جلسات انجام داده بودم، ولی متأسفانه موفق نبودم. ناراحتی‌ام به حدی بود که تا چند روز درگیر آنالیز کردن چرایی این موضوع بودم.

شــخصیت آقای دکتر برایم خیلی جالب بود، بر خلاف انتظارم رفتارشــان خیلــی صمیمی و شــاد بود. در آن جلســه نکاتی که یاد گرفتــم این بود که اول باید از تربیت خود شــروع کــرد. معلم برای تربیت دیگــران احتیاج به این دارد که اول خودش تربیت‌یافته باشــد، که ایشــان برای این کار بیشتر به کتاب خواندن تأکید داشتند، و دو جلد از بهترین کتاب‌هایی که خوانده بودند (کتاب *درجســت‌وجوی معنا* اثر ویکتور فرانکل و *نگاهی به تاریخ جهان* اثر

جواهر لعل نهرو) را معرفی کردند. کتاب *در جستوجوی معنا* را پیدا کردم، ولی متأسفانه کتاب نگاهی به تاریخ جهان را نتوانستم پیدا کنم. در دو ترم کارورزی که داشتم به این نتیجه رسیدم که این حرف آقای دکتر که مدارس و دانش‌آموزان چیز زیادی برای یادگیری دارند، کاملاً صحیح است. و یکی از مشاغلی که فرد را ملزم به به‌روز بودن می‌کند شغل معلمی است. مهمترین چیزی که یاد گرفتم –البته نه اینکه یاد گرفتم، خیلی وقت بود که به این موضوع فکر می‌کردم و این جلسه این موضوع را برایم بسیار جدی‌تر کرد– این بود که تمام تلاش خود را برای افزایش مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان و هدایت آن‌ها به سمت مطالعه انجام بدهم، چون شاید کلاسی که تشکیل شده باشد جواب‌های کافی برای سؤالات دانش‌آموزان نداشته باشد، ولی اگر دانش‌آموز عادت به مطالعه داشته باشد می‌تواند در یافتن پاسخ سؤالاتش خودکفا باشد. این جلسه باعث شد تا گام‌هایی برای هدایت دانش‌آموزان به سمت مطالعه برای مدرسه و کلاس طراحی کنم.

چیز دیگری که در این جلسه متوجه شدم این بود که آقای دکتر سرکارآرانی با کف مدارس ما آشنایی کاملی ندارند. کف مدارس ما را یکی از دبیران ریاضی که صحبت کردند تقریباً خوب توضیح دادند. این معلم گرامی گفتند که: «مدارس ما الان طوری است که وقتی من معلم در کلاس تدریس می‌کنم، یکی با تلفنش مشغول است، یکی با دوستش صحبت می‌کند، یکی خواب است و...»

معلم برای کلاس ۳۰ نفره تدریس می‌کند، ولی در اصل ۳۰ نفر نیست؛ شاید کم تر از ۱۰ نفرشان هم‌گام با معلم مشغول یادگیری‌اند. یکی از مشکلات دانش‌آموزان ما عدم انگیزهٔ درونی برای یادگیری است. مطلب دیگری که یکی از دانشجویان در مورد درونی کردن تربیت اسلامی صحبت کرد و آقای دکتر سرکارآرانی آن را تأیید کردند. از نظر من باید به این نکته توجه داشته باشیم که دانش‌آموزان ما دانش‌آموزان دههٔ ۵۰ نیستند که بخواهند با آموزه‌های دینی

آشنا شوند. الآن سؤالات دانش‌آموزان ما در مورد فلسفهٔ احکام دینی و فلسفهٔ خود اســـلام و اصلاً فلسفهٔ وجودی خود خدا می‌باشـــد. باید با توجه به این نیازهای دانش‌آموزان در مورد دین با آن‌ها صحبت شـــود، وگرنه آن‌ها نسبت به دین ســـرد می‌شوند؛ همان‌طور که الآن تقریباً این اتفاق در بین دانش‌آموزان متوسطهٔ اول در حال رخ دادن است.

ندا پوربافرانی، رشتهٔ دبیری فیزیک:

شب قبل از برگزاری جلسه پرسش و پاسخ با جناب آقای سرکارآرانی، من به همراه دوســـتانم به بحث و بررســـی موضوعات و سؤالاتی که می‌توان در جلسه پرسید، پرداختیم. البته من تنها کتاب آموزش به مثابهٔ فرهنگ را مطالعه کرده بودم که آن ترجمه‌ای از آقای سرکارآرانی بود، ولی با این وجود سؤالاتی را که قبلاً برای من ایجاد شده بود، یادداشت کردم.

روز بعد من جزوِ گروه دوم بودم و ذوق و اشـــتیاق فراوانی برای شـــنیدن صحبت‌هایشـــان داشـــتم. وقتی وارد اتاق کنفرانس شـــدم و پس از شـــروع صحبت‌های آقای ســـرکارآرانی متوجه شدم که بیشـــتر روی سخن ایشان به کتاب *در تمنای یادگیری* اســـت، اما با این حال من از ایشان سؤال خود را که در مورد نحوهٔ ارزشیابی آموزش‌وپرورش ژاپن بود، پرسیدم. من در این اشتباه بودم که در آموزش‌وپرورش ژاپن در ۹ سال اول اصلاً ارزشیابی وجود ندارد، اما ایشـــان گفتند که ۳ مرحله ارزشیابی وجود دارد. در طی نشست و پرسش و پاسخ ایشان نکات بســـیار مهمی را گوشزد می‌کردند، اما نکتهٔ مهمی که در ارتباط با دکتر ســـرکارآرانی برایم جالب بود این است که ایشان سعی می‌کنند که در صحبت بیشـــتر با طرف مقابل بحث و گفت‌وگو کنند تا از این رهگذر اطلاعات دقیق و درســـت را به دســـت بیاورند و بعد از آن به سؤالات جواب می‌دادند که این اغلب در گفت‌وگوهای ما خیلی کم دیده می‌شـــود و ما بعضاً در ابتـــدای صحبت با دیگران بدون درک درســـت از طرف مقابل جبهه‌گیری

می‌کنیم.

نکات دیگری که به نظر من برای یک معلم خیلی مهم اســـت و ایشان به آن اشاره کردند، این بود که:

← معلمان تنها مدرس دانش‌آموزان نیســـتند. آن‌هـــا صحنه‌پرداز یادگیری، زندگی و تعامل اثربخش دانش‌آموزان برای رشد هستند.

← در اغلـــب گفت‌وگوهایی که بین ما انســـان‌ها صـــورت می‌گیرد، نحوهٔ صحبت به گونه‌ای است که گفت‌وگوها این حس را در مخاطب القا می‌کند که تو اشتباه می‌گویی و من درست می‌گویم و روی سخن ما بیشتر با طرف مقابل است، ضمیر تو یا شما برجسته است و ما کمتر خود را مخاطب قرار می‌دهیم و ضمیر من کمتر جلوه می‌کند. اگر این‌طور می‌شد شاید تأثیر حرف‌های ما و نفوذ کلام ما و امکان ارتباط بیشـــتر می‌شد. برای مثال وقتی می‌گویید ماشاءالله با سرعتی که شـــما صحبت می‌کنید، «من» نمی‌توانم متوجه منظورتان بشوم، فضای گفت‌وگو خیلی مثبت‌تر اســـت، تا اینکه بگوییم این‌طوری که «شما» صحبت می‌کنید کسی متوجه حرف‌هایتان نمی‌شود!

← و آخرین نکته‌ای که به نظرم بســـیار مهم آمد این بود که ایشان گفتند که هیچ وقت منتظر لوکوموتیوی نباشید تا شما را سوار کند و به اهدافتان برساند. خود شـــما لوکوموتیو باشید و جریانی را شروع کنید. برای شروع کارها نباید بهانه بیاوریم که این کار به ما ربطی ندارد و مســـئولان باید رسیدگی کنند، اگر ما خود شروع‌کننده باشیم مطمئناً بسیاری از مشکلات را می‌توانیم حل کنیم و هیچ وقت منتظر کسی نباشید که ما را هل دهد تا کاری را شروع کنیم؛ چون آن شخص کسی به جز خود شما نیست. در آخر مایلم این یادداشت را با شعری از مرحوم علامه طباطبایی که آقای ســـرکارآرانی در نشست چند بار خواندند، به پایان برسانم.

مهر خوبان دل و دین از همه بی‌پروا برد
رخ شطرنج نبرد آنچه رخ زیبا برد

تو مپندار که مجنون سر خود مجنون گشت
از سمک تا به سماکش کشش لیلا برد
من به سرچشمهٔ خورشید نه خود بردم راه
ذره‌ای بودم و مهر تو مرا بالا برد
من خسی بی‌سروپایم که به سیل افتادم
او که می‌رفت مرا هم به دل دریا برد

پی‌نوشت‌ها:

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان تهران

2. pseudoproblem

3. problem

از مسگری تا استادی

مقالهٔ سوم

دکتر محمد عطاران[1]

سال گذشته دوست عزیز، آقای همتی، کتابی با عنوان *در تمنای یادگیری* ویراست اول، چاپ اول را برایم فرستاد. این کتاب که به کوشش آقای محسن گلدانساز و محمد ناصری تهیه شده، حاوی شرح‌حال و رویدادهای مقطعی از زندگی دکتر محمدرضا سرکارآرانی، استاد دانشگاه ناگویا در ژاپن، است. در مقدمهٔ کتاب، سرکارآرانی آورده است:

«طبیعی است که **هر خواننده‌ای حق خود بداند این اثر را آن‌گونه که می‌خواهد بخواند**. به این ترتیب، ممکن است جمله‌ها رنگ دیگری بگیرند، برداشت‌ها قالب‌های متفاوتی پیدا کنند و نتیجه‌گیری‌ها با پیام‌هایی بعضاً متنوع یا معکوس با خواست دست‌اندرکاران اثر به دست داده شود.»

چون این حق به خوانندگانی همچون من داده شده بود، وقتی آرانی به مالزی آمد، با او دربارهٔ بخش‌هایی از کتاب یا به عبارتی، نیمی از آن، گفت‌وگو کردم و کمی بعد کتاب را به پایان رساندم. بخش اول کتاب حاوی شرح زندگی سرکارآرانی از کودکی تا دوره‌ای است که در دانشگاه ناگویا در ژاپن مشغول تدریس می‌شود و در آن دیار رحل اقامت می‌افکند. بخش دوم کتاب هم شامل گفت‌وگوهایی است که او با معلمان، مسئولان و دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران تعلیم‌وتربیت در ایران داشته است. سرکارآرانی در دورهٔ کودکی در آران کاشان، این فرصت را داشته است که با وجود داشتن پدری اهل ادب و شعر، حرفه‌آموزی کند. به نظر من، او با ورود به بازار، علاوه بر جسارت و بی‌باکی، مهارت تعامل و گفت‌وگو با دیگران را هم آموخته است؛ فرصت و مهارتی که نسل جوان ما به دلایل و اقتضائات فراوان، از آن محروم مانده

اســـت. کار کردن در کنار مســـگری در بازار به آرانی فرصت بزرگ شدن داد و او را چند ســـال بزرگ‌تر کرد. (ص ۳۲) او در مغازهٔ مســـگری، «یاد گرفت کـــه چطور با بزرگ‌ترها حرف بزند کـــه بتواند روی آن‌ها تأثیر بگذارد و وارد بحث‌هایشان بشود.» (ص ۳۳)

فرصت ادامهٔ تحصیل در کاشان، انقلاب و سپس حضور در جبهه‌های جنگ، مجموعهٔ تجربه‌هایی اســـت که آرانی از ســـر می‌گذراند تا وارد دانشگاه شود. او در ایامی که دورهٔ کارشناســـی را می‌گذراند، بـــه موضوع ژاپن، با توجه به مشابهت‌هایی که آن کشور از حیث موقعیت پس از جنگ با ایران داشته است، علاقه‌مند می‌شود و پروژهٔ دورهٔ کارشناسی خود را دربارهٔ ژاپن انتخاب می‌کند. این علاقه در دورهٔ کارشناســـی ارشـــد به‌صورت پایان‌نامه‌ای دربارهٔ مطالعات تطبیقی آموزش‌وپرورش ژاپن خود را نشـــان می‌دهد. اســـتمرار این علاقه و دل‌بستگی موجب می‌شود او در میان گزینه‌های مختلفی که برای ادامهٔ تحصیل در دورهٔ دکتری دارد، کشور ژاپن را انتخاب کند. از نکات برجسته در گزارش این دوره، روبه‌رو شـــدن آرانی با استاد راهنمایش و گفت‌وگویی است که بین این دو درمی‌گیرد؛ تعاملی که از آن پس، زندگی علمی آرانی را شکل می‌دهد. استادش به او می‌گوید:

«همان‌طور که می‌دانید، من بیشـــتر دل‌بستهٔ نظریه در ارتباط با عمل هستم و در این دو جهت فعالیت می‌کنم، ولی شـــما از جامعه‌ای می‌آیید که بیشـــتر دانشگاهیان آن، دست‌کم در حوزهٔ علوم انسانی، با حوزهٔ عمل ارتباط چندانی ندارنـــد و اغلب، نظریه‌های وارداتـــی را ترجمه و برای عمل توصیه و ترویج می‌کنند؛ گاهی حتی بدون درکی عمیق از مسائل و شرایط عمل و استخراج و تدوین نظریه‌ها و خاستگاه آن‌ها.» (صص ۷۹-۷۸)

در واقع، آن اســـتاد ژاپنی این نکتهٔ کلیدی را که سرچشمهٔ اغلب مشکلات کشـــور، برخاسته از علوم تربیتی است به نحوی بیان کرد و جهان‌بینی آرانی را شـــکل داد؛ به صورتی که اگر به بقیهٔ بخش‌های کتاب که حاصل گفت‌وگوی

او با دیگران اســـت نظر بیندازید، جوهرهٔ این تفکر را در آن‌ها می‌یابید. به نظر من، جامعهٔ متخصصان تعلیم‌وتربیت در ایران، به نقیصه‌ای اساسی دچار است و آن، ناتوانـــی در دســـتیابی به تجربه‌های دســـت اول از تعلیم‌وتربیت عملی و ناآشـــنایی با چیزهایی اســـت که در بطن تعلیم‌وتربیت کشـــور و مدارس و دانشگاه‌ها رخ می‌دهد. لذا فاصلهٔ عملگران تعلیم‌وتربیت یعنی معلمان، مدیران و دیگر مجریـــان این حوزه با متخصصان تعلیم‌وتربیت در ایران بســـیار زیاد اســـت. متخصصان دانشگاهی تصور می‌کنند که معلمان و مدیران، دانش لازم برای مواجهه با مسائل تعلیم‌وتربیت را ندارند و در نقطهٔ مقابل، تصور می‌شود کـــه دانشـــگاهیان حرف‌هایی می‌زنند که بـــه درد کلاس نمی‌خورد و به دلیل بی‌خبری از جهان واقع و بطن حادثه حرف‌هایشان مشکل‌گشا نیست و راه به جایی نمی‌برد. بخش عمدهٔ ماجراهایی که از این دوره به بعد در زندگی آرانی رخ می‌دهد، برگرفته از توصیهٔ استاد اوست که به‌خوبی به نسبت بین نظریه و عمل اشاره دارد و آرانی را بر آن می‌دارد که به عنوان متخصص تعلیم‌وتربیت به میدان عمل نزدیک باشد. این آموزه در ژاپن آن‌سان ارزشمند و مهم انگاشته شـــده اســـت که به گفتهٔ آرانی، اولین مجلهٔ معلمان ـ که بیش از صدسال است منتشـــر می‌شود ـ از آنان می‌خواهد که تجارب و یافته‌های خود را برای نشریه ارســـال کنند و در این مجله و مجلات مشـــابه بیش از نظریات روان‌شناســـی و علوم‌تربیتی، تجارب و دســـتاوردهای معلمان در صحنهٔ عمل گزارش شده است. (صص ۹۷-۹۶)

از همین رو، آرانی معتقد اســـت که تجربهٔ مطالعـــهٔ او دربارهٔ مدارس ژاپن و ایران نشـــان می‌دهد اگر می‌خواهیم معلمان در کار خود موفق شـــوند، باید مسئولیت‌های آن‌ها را به آن‌ها برگردانیم.

او معتقد است که روند کار در ایران و اغلب نقاط جهان، این‌گونه بوده است کـــه ما نقش معلم را در تعلیم‌وتربیت کاهـــش داده‌ایم؛ چیزی که من آن را به «درماندگی آموخته‌شده» تعبیر می‌کنم. او می‌گوید:

«مشکل، احتمالاً از کاهش مسئولیت‌ها و عدم مشارکت‌ها شروع شده است. از آنجا شروع شده است که دانشکده‌های علوم تربیتی آمدند و معلم را کوچک تعریف کردند. هر روز مسئولیت‌های معلم را کندند و کنار گذاشتند. به او گفتند که تو دیگر به فکر کتاب نباش؛ آن را برایت آماده می‌کنیم. برنامه‌ریزی درسی و محتوای آن در سطح تو نیست؛ کسان دیگری را برایش تربیت می‌کنیم. بیشتر نقش ماشین آموزش و تعلیم را داشته باش و بقیهٔ کارها را به ما بسپار.» (ص ۱۰۰)

به نظر او اگر قرار است اصلاح و تغییری در کار تعلیم‌وتربیت صورت گیرد، باید به معلم مسئولیت بیشتری بدهیم. «وقتی معلم مسئولیت، اقتدار و اختیار و مشارکت داشته باشد، تأثیر هم خواهد داشت.» (ص ۱۰۱)

آرانی در پی‌جویی تحول و تغییر در تعلیم‌وتربیت و صحنهٔ عمل، درس‌پژوهی را پیشنهاد می‌کند؛ شیوه‌ای که مبتنی بر تغییر در معلم و مدیر است و مبنای آن گفت‌وگو، یادگیری و مشارکت و کار فرهنگی است. به نظر آرانی، درس‌پژوهی آموختن از یکدیگر است و مبتنی بر گفت‌وگوست: در آن «لازم است بهسازی تک‌تک سازه‌های فرهنگی و اجتماعی مورد توجه قرار گیرد و نحوهٔ نگاه همهٔ عوامل مدرسه در فرایند یادگیری سازمانی عوض شود تا اتفاق اثربخشی بیفتد.» (ص ۱۲۹) در این فرایند، همه از هم می‌آموزند و به کمک هم گامی به‌جلو برمی‌دارند.

گفت‌وگوی آرانی با امانی، مدیرکل دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتب درسی، سومین گفت‌وگوی آرانی در این کتاب است. آرانی به سؤال‌های امانی دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی و وضعیت آن در جهان معاصر پاسخ می‌دهد و دربارهٔ مسیر آیندهٔ تعلیم‌وتربیت، حرکت از تمرکز به عدم تمرکز، از معلم به معلمی، حرکت به فردی کردن یادگیری، تأکید بر تعامل اجتماعی و کاربرد دانش، یادگیری اثربخش و دانش سودمند، حرکت از صرف درست بودن به درست عمل کردن، از مدیریت آموزشی به رهبری آموزشی، از همگانی کردن همه‌چیز

به تنوع و چندگونگی، از ساختن تئوری برای عمل به ساختن تئوری در متن عمل و توجه به تربیت پیش از دبستان سخن می‌گوید. (صص ۱۵۰-۱۴۹)

یکی از جذاب‌ترین بخش‌های کتاب، گفت‌وگوی آرانی با مهندس نفیسی، کارشناس سابق سازمان برنامه و صاحب‌نظر در آموزش‌وپرورش، است. آرانی در مقدمه از دوران دانشجویی خود یاد می‌کند؛ همچنین از آموخته‌هایش از مهندس نفیسی و دکتر عظیمی، اقتصاددان صاحب‌نام ایران، سخن می‌گوید و تأثیر ایشان را در پیگیری کار مطالعاتی‌اش در حوزهٔ آموزش به مثابهٔ توسعه بیان می‌کند. به نظر مهندس نفیسی، «ما از گذشته به توسعه به مثابهٔ امری اقتصادی و صنعتی نگاه کرده‌ایم و سهم آموزش را در آن به گونه‌ای واقعی درک نکرده‌ایم.» (ص ۱۶۳) او می‌گوید: «به اعتقاد من توسعه زمانی اتفاق می‌افتد که ما از امکاناتی که در محیط وجود دارد، به بهترین شکل ممکن با خردمندی و هوشمندی و خلاقیت برای رسیدن به زندگی مرفه‌تر، بی‌دردسرتر و بهتر و مفیدتر برای دیگران... استفاده کنیم.» (صص ۱۶۴-۱۶۳) او معتقد است که نگاه ما به آموزش باید عوض شود تا توسعه اتفاق بیفتد. از نظر او اگر نگاه ما به آموزش عوض شود، مسائل توسعه هم حل می‌شود؛ نگاهی که آموزش را خیرات بداند، برای آموزش وقت بگذارد، ارزش قائل شود و باانگیزه‌ترین‌ها را برای آموزش دعوت کند. به نظر او تغییر ساختار هم آموزش را تغییر نمی‌دهد، بلکه باید کسی را در آموزش‌وپرورش گذاشت که با حوصله و صبر «آموزش‌وپرورش را مدیریت کند تا آموزش‌وپرورش توسعه‌دهنده مستقر شود و پرورش‌دهندهٔ آدم‌های توسعه‌یافته باشد.» (ص ۱۶۷)

در ادامهٔ این گفت‌وگو، آرانی می‌گوید: «اگر ما آموزش را صحنه‌پردازی یادگیری بدانیم نه انتقال معلومات، آموزش می‌تواند ابزار توسعه قرار گیرد.» به نظر او باید ایدهٔ دیویی را جدی گرفت که مدرسه را متن زندگی می‌دانست، نه مکانی برای آماده شدن برای زندگی. در این صورت، تمام کردن کتاب هدف نخواهد بود و ما سعی می‌کنیم با هم بیاموزیم و مدرسه را خود زندگی قلمداد کنیم. (ص ۱۷۱)

گفت‌وگوی پنجم این کتاب دربارهٔ تربیت معلم در ایران و جهان است. آرانی در این بخش به تربیت معلم در ژاپن اشاره دارد و محور اساسی آن را تربیت معلم اجتماع‌محور می‌داند. به حسب گزارش او، در ژاپن «جامعه محل واقعی دانشجوی تربیت معلم و دانش‌آموز است و بستر یادگیری همگانی را فراهم می‌سازد. این رویکرد، تربیت معلم را مسئله‌ای فراتر از همکاری دانشگاه و مدرسه می‌داند.» بر این اساس، از همان آغاز دورهٔ تربیت معلم، فرصت‌هایی برای دانشجومعلمان جهت تعامل اجتماعی فراهم می‌شود. از سال اول، دانشجویان می‌توانند داوطلبانه به کارورزی بروند.

«دانشجویان سال دوم تجربه‌های خود از برنامهٔ کارورزی را مکتوب می‌کنند و در اختیار دانشجویان سال اولی می‌گذارند. بعد هم شهرداری با دانشکدهٔ علوم تربیتی و مدارس محل کارورزی همراهی می‌کند و در جریان تعامل با یکدیگر از هم یاد می‌گیرند. دانشجومعلمان می‌توانند همراه با مادرانی که برای بازدید از کلاس فرزندانشان به کلاس می‌روند، باشند و به همراه مادران بچه‌ها به مشاهدهٔ کلاس درس بپردازند و در تعامل با آن‌ها شاهد فرایند و یادگیرنده از موقعیت فراهم‌شده باشند.»

آرانی می‌گوید سیاست اخیر دولت در ژاپن، ورود زودهنگام دانشجومعلمان به مدارس است که هرچه زودتر در تجربه بیاموزند و بازاندیشی کنند. (ص ۱۸۵) به هر روی، از نظر آرانی معلمی در جهان امروز «فقط یک عمل حرفه‌ای نیست، بلکه حکم یک مأموریت یا رسالت عدالت اجتماعی را دارد.» (ص ۲۰۰) و برای انجام دادن آن باید بهترین‌ها را گزینش و تربیت کرد.

گفت‌وگوی ششم آرانی حول موضوع فناوری و آموزش است. من خود در این گفت‌وگو شرکت داشتم و با بسیاری از موضوعاتی که آرانی می‌گفت، همدلی می‌کردم. جوهر این گفت‌وگو این جملهٔ آرانی است:

«حد و اندازهٔ ابزار و فناوری را بدانیم و توجه داشته باشیم که هیچ نوعی از فناوری نمی‌تواند جای فلسفهٔ آموزشی اثربخش را بگیرد و یا تاوان فرایندهای

غیرکارآمد ـ ولو با ظاهری مدرن و فناورانه ـ تصمیم‌سازی‌های غیرکارشناسی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی غیر اثربخش را بدهد.» (ص ۲۱۴)

گفت‌وگوی آخر آرانی دربارهٔ آموزش عالی و کیفیت آن است. در این بخش همچون سایر بخش‌ها، آموزش عالی از منظر تطبیقی بررسی می‌شود و آرانی، به‌خصوص دربارهٔ ژاپن و ایران، مقایسه‌های خوبی انجام می‌دهد. از نظر آرانی در ژاپن:

«بیش از ترجمهٔ نظریه‌های دیگران بعضاً وارداتی ـ از دانشگاه انتظار کمک به حل مسائل اجتماعی را داریم؛ به‌ویژه در فرایند توسعه. ما تاکنون بیش از تولید مقاله برای مجلات معتبر علمی غربی، به دنبال نسخهٔ حل مسائل اجتماعی و صنعتی در دانشگاه بوده‌ایم.» (ص ۲۳۹)

این شاخصی است که ارزشیابی آموزش عالی در ژاپن بر اساس آن انجام می‌شود؛ در حالی که در ایران، به اعتقاد آرانی «دانشگاه عمدتاً حیاط‌خلوت نخبگان است و به آن کمتر به عنوان اتاق فکر برای حل معضلات اجتماعی نگاه شده است.» (ص ۲۵۶) در «چنین شرایطی... اغلب هم مباحث (دانشگاهی) با واقعیت‌های اجتماعی ارتباط مؤثری برقرار نمی‌کنند.» (ص ۲۵۶) در این بخش، آرانی مقایسه‌های تطبیقی خوبی دربارهٔ فرایند یادگیری در دانشگاه، فرهنگ یادگیری در دانشگاه، روش‌های تحقیق در دانشگاه، رابطهٔ استاد راهنما و دانشجو، ارتباط دانشگاه با بازار کار و مانند این‌ها بیان می‌کند.

من از خواندن این کتاب، به‌خصوص گفت‌وگوهای آن لذت بردم، و از همهٔ علاقه‌مندان به بحث آموزش در ایران، دعوت می‌کنم در این تجربه با من شریک شوند.

پی‌نوشت:

۱. استاد دانشگاه مالای، مالزی

شوق یادگیری

تأملات و توصیه‌هایی برای دانشجویان

مقالهٔ چهارم

نعمت‌الله فاضلی[1]

دوست و همکار عزیزم، جناب آقای دکتر سرکارآرانی، به بنده این افتخار را دادند که در این کتاب که به تشـــریح اندیشـــه‌های او اختصاص دارد، سهمی پیدا کنم. چاپ دوم این کتاب را مطالعه کردم و مثل همیشه از او بسیار آموختم. سال‌هاست که هم‌سخن و همراه سرکارآرانی هســـتم و به خاطر دوستی با او به خود می‌بالم. او مرا به مباحث آموزش علاقه‌مندتر ساخت و نـــکات بســـیاری را به مـــن آموخت. از او آموختم که باید نقش شـــور و انـــرژی عاطفی را در فراینـــد آمـــوزش و یادگیری جدی بگیـــرم و آن‌ها را تنها مقولاتی شـــناختی ندانم. از او آموختم که آموزش باید مســـتمر و مداوم باشد نه مقطعی و منقطع. از او آموختم که آموزش صحنه‌پـــردازیِ یادگیری اســـت. از او آموختـــم که کلاس درس اهمیـــت دارد و نباید آن را دســـت‌کم گرفت. او مرا به اهمیت نقش و جایگاه گفت‌وگو در فرایند آموزش حســـاس کرد. او که همواره بر اهمیت مســـئله و جایگاه پرســـش در فرایند آموزش و یادگیری تأکید دارد، مـــرا نیز ترغیب کرد که رویکرد پاســـخ‌محور موجود در آموزش را نقد کنـــم. اولین بار از او شـــنیدم که باید بیشترین توجه ما معطوف به فهم و بازبینی هدف‌ها در آموزش باشد و تکیهٔ صرف و تأکید کنونی بر تکنیک‌ها و تکنولوژی‌ها ممکن اســـت سرنوشـــت تلخی برای آیندهٔ نظام آموزشـــی ما ایجاد کند. من با دوست خوبم، جناب سرکارآرانی، هم‌صحبتی‌های بسیار داشته‌ام و شـــوق او برای اندیشیدن و دلسوزی نســـبت به آموزش مرا همیشه ترغیب کرده اســـت که به آموزش جدی‌تر بیندیشم و نگران آن باشـــم. رشتهٔ کاری من مطالعات آموزش نیســـت اما متأثر از دوستان عاشق و دل‌ســـوخته‌ای مانند جناب سرکارآرانی، تلاش کرده‌ام ســـهمی هر چند اندک در توســـعهٔ مطالعـــات آموزش به عهده بگیرم. یکـــی از این تلاش‌ها این اســـت که در فرایند تدریس آگاهانه‌تر و بازاندیشـــانه، کار معلمی‌ام را پیش ببرم. کتاب *در تمنـــای یادگیری* را که مطالعه کردم، دیدم یکی از دغدغه‌های ســـرکارآرانی تحول کیفی آموزش عالی اســـت. او سال‌هاست که به مقولهٔ فرهنگ دانشگاهی می‌اندیشد و در این کتاب هم گزارشی از تلاش‌های او در این زمینه مطرح شده است. به نظرم رسید که یکی از مباحث کلاس‌های درســـم را که ارتباط نزدیکی با اندیشـــه‌های جناب سرکارآرانی دارد، برای انتشار

در ویراســـت جدید کتابش به او تقدیم کنم. امیدوارم این متن را همچون هدیه‌ای کوچک از دوست دیرین خود بپذیرند.[۲]

نکته‌ای هم به ذهنم رســـید که در همین‌جا بیان می‌کنم. وقتی کتاب *در تمنای یادگیری* را مطالعه می‌کردم، به شـــوق آمدم؛ زیرا ایده‌های راه‌گشای بسیاری برای بهبود کیفیت آموزش در نظام مدرســـه‌ای و آموزش عالی ایران در این کتاب وجـــود دارد. این ایده‌ها را هم وزارت آموزش‌وپرورش ایران منتشـــر کرده اســـت و مدیران آن از این ایده‌ها آگاهی دارند و بعضاً در گفت‌وگو با ایشـــان شرکت داشته‌اند. پرسشی که در ذهنم شکل گرفت این است که **چرا این ایده‌ها منشـــأ تأثیر و ایجاد تحول در نظام آموزشی ما نمی‌شوند**. در گفت‌وگوهای انجام‌شده در کتاب *در تمنای یادگیری* اشـــاره‌هایی به این موضوع شـــده، اما پاسخ روشن و دقیقی به آن داده نشـــده است. امیدوارم جناب سرکارآرانی، که پیشتاز مطالعات آموزش و درس‌پژوهی هستند، بتوانند برای تحلیل این پرسش نیز گامی بردارند و امکان خلق آگاهی مؤثر در نظام آموزشی را فراهم کنند.

رسالت کلاس درس

گمان می‌کنم برای شـــروع بحـــث، بهترین آغاز، بحث در زمینهٔ «رســـالت کلاس درس» اســـت. کلاس درس محیط یا فضایی اجتماعی–انســـانی است کـــه نوعی «تجربهٔ جمعی خاص و عاطفی» را شـــکل می‌دهد. این فضا ممکن است گرم، ســـرزنده و ترغیب‌کننده یا بر عکس، خمود و سرد و دلسردکننده باشـــد. مهم‌ترین رسالت کلاس درس، ایجاد فضای گرم و ترغیب‌کننده است. هر اســـتادی ممکن است برای ایجاد فضای گرم در کلاس درس، راهبردهای خاص خود را اعمال کند. یکی از راهبردهای من این است که در جلسات اول یا دوم کلاس‌هایم توصیه‌های آموزشـــی لازم را برای دانشجویانم بیان می‌کنم. ایـــن توصیه‌ها تجربه‌های زیســـتهٔ من و حاصل ربع قـــرن تدریس و تحصیل دانشـــگاهی هستند، توصیه‌هایی معطوف به کل فرایند یادگیری و نه لزوماً یک درس خاص. این گفتار را به بیان این توصیه‌های آموزشی اختصاص می‌دهم؛ بیان این توصیه‌ها برای کمک به ایجاد «فضای گرم آموزشی.»

در مقام مدرس، معمولاً در کلاس درس تلاش می‌کنم چند کار زیر را برای تحقق رسالت آموزشی تا حد توانم انجام دهم:

۱. به دانشجویان «چشم‌اندازی[۳]» را معرفی کنم و آموزش دهم. در هر درس این چشم‌انداز متناسب با هدف آن درس است. از نظر من، دانش انسانی ماهیتاً نوعی چشم‌انداز است. این چشم‌انداز، دانشجویان را به گفتمان یا سنت فکری آن درس پیوند می‌زند و به آن‌ها هویت معرفتی می‌دهد.

۲. دستور کارها و «موضوعات کلیدی» را که در هر درس باید دیده شوند و مورد توجه قرار گیرند، یادآوری کنم. این موضوعات قلمرو دانش در آن درس را تشکیل می‌دهند.

۳. در دانشجویانم «انگیزه» و انرژی عاطفی و شوق یادگیری را ایجاد یا تقویت کنم. از نظر من، «انرژی عاطفی» لازمهٔ اندیشیدن و یادگیری است و کلاس درس یکی از مهم‌ترین موقعیت‌های خلق انرژی عاطفی است.

۴. اهمیت درس و موضوع و قلمرو آن را نشان دهم. از نظر من، اهمیت هر دانش و درسی با تکیه بر شناسایی «ربط» آن با جامعهٔ ایران و زندگی دانشجویان مشخص می‌شود، اما در اینجا می‌خواهم یکی از مهم‌ترین تجربه‌هایم را برای شما بازگو کنم. گمان می‌کنم ما مدرسان باید برای توجه به عاملیت دانشجویان و تقویت آن و نیز دعوت آن‌ها به نقشی که در انتخاب آگاهانه و بهره‌جویی از آزادی و مسئولیت‌پذیری دارند، بسیار تلاش کنیم. از همین رو، من معمولاً در اولین جلسهٔ درس‌هایم اهمیت عاملیت را به طور مفصل به دانشجویانم گوشزد می‌کنم و دلایل خود را در این زمینه با آن‌ها در میان می‌گذارم. گمان می‌کنم باید دانشجویان را در زمینهٔ اهمیت نقش خود نیز متقاعد کرد. پس بگذارید از این فرصت استفاده کنم و دلایلم را برای شما شرح دهم. یادآوری می‌کنم که من هم مثل شما اهمیت ساختارها و سیستم آموزشی را در کیفیت آموزش و تجربهٔ یادگیری می‌دانم، اما در اینجا از ساختارها و سیستم، عامدانه سخنی نمی‌گویم؛ زیرا می‌دانم دانشجویان نمی‌توانند سیستم و ساختار را دگرگون

کنند، اما این امکان را دارند که از ظرفیت‌های وجودی خود و ساختار موجود بهره ببرند؛ البته اگر بدانند و بخواهند و این ظرفیت‌ها برای آنان تشریح شود.

۵. ما اســـتادان «وظیفهٔ تسهیلگری» داریم. وظیفهٔ ما «تسهیل کردن»، «ترغیب کردن» و تشـــویق کردن اســـت، اما در نهایت، این دانشجویان هستند که باید بیاموزنـــد و «بخواهنـــد که بیاموزند.» در این زمینه، مســـئلهٔ مهم «خواســـتِ یادگیری[۴]» یا ارادهٔ معطوف به دانســـتن و «خودشـــکوفایی» است. منظورم این است که همهٔ دانشـــجویان از استعداد و هوش کافی برای یادگیری یا «توانش یادگیری» به‌صورت بالقوه برخوردارند. به‌علاوه، همهٔ دانشـــجویان در صورت آگاه شدن از «اهمیت[۵]» و «ربط[۶]»یک دانش با زندگی‌شان، میل به یادگیری پیدا می‌کنند.

نکتهٔ دیگر، نوع تجربهٔ دانشـــجویان از تعامل با اســـتاد و «تجربهٔ عاطفی» و معنوی آن‌ها در کلاس درس است. دانشجویان اگر نوعی «تجربهٔ عاشقانه» در کلاس به دست آورند، می‌توانند خواست یادگیری یا ارادهٔ معطوف به دانستن، خودشـــکوفایی و یادگیری را به دســـت آورند، اما این داستان به‌سادگی شکل نمی‌گیرد. داســـتان خود شکوفایی و یادگیری، داســـتان غم‌انگیزی است؛ زیرا اغلب دانشـــجویان در این داســـتان ناکام می‌مانند و سرنوشت آن‌ها در انتهای داســـتان، تراژیک اســـت. موانع یادگیری و خودشکوفایی و خودتحقق‌بخشی در مســـیر زندگی آموزشی دانشجویان بسیار جدی و ویرانگر است. من با این موانع آشنا هستم.

بـــا در نظـــر گرفتن همهٔ مشـــکلات و مســـائلی که وجـــود دارد، از جمله برنامه‌ریزی‌های آموزشـــی نامناسب و تلف شـــدن وقت دانشجویان تا سایر مشکلات شـــخصی، اجتماعی و غیره، دانشـــجویان در این وضعیت باید راه خود را پیدا کنند و «موانع یادگیری» موجود در مســـیر زندگی آموزشی‌شان را کنار بزنند. می‌دانم که موانع ســـاختاری زیادی سر راه دانشجویان قرار دارد و کاری که از دســـت آنان برمی‌آید این است که از قدرت عاملیت خویش برای

خودشـــکوفایی حداکثر اســـتفاده را ببرند. از این رو، همـــواره در کلاس‌هایم بـــر همین زمینه تأکید می‌کنم. این تأکید بـــه معنای نادیده گرفتن نقش عوامل ساختاری و سیستمی نیست.

اقتصاد زمان

از نظر من، در هر کلاس حضور حتی یک دانشجو که واقعاً برای یادگیری به دانشگاه آمده باشد، کافی است تا من با تمام توانم در کلاس درس فعالیت کنم، اما در واقعیت، همهٔ دانشجویان نیازمند مبارزهٔ جدی برای یادگیری هستند.

پیش‌فرض من این اســـت که اگر نکاتی که گفتم (یعنی یادگیری و کســـب چشم‌انداز، قلمرو، انگیزه و شوق، و اهمیت) در فرایند کلاس تحقق پیدا کند، دانشـــجویان می‌توانند تا حدودی «موانـــع یادگیری» را کنار بزنند. نکتهٔ مهم و اصلی خود شـــما دانشجویان هستید، که باید در همین چارچوب‌های موجود، یادگیری و نوآوری داشـــته باشید. در غیر این صورت، «دوران طلایی زندگی دانشـــجویی» شما می‌گذرد و قربانی شـــرایط می‌شوید. باید از همهٔ فرصت‌ها اســـتفاده کنید. باید جایی روزنهٔ امید را پیدا کرد. اگر می‌خواهید دانشـــجوی واقعی باشـــید، بایـــد جاهایی از زندگی‌تان را به نفـــع و برای یادگیری حذف کنید. «اقتصاد زمان» در زندگی دانشجویی بسیار مهم است. منظورم از اقتصاد زمان، صرفه‌جویـــی در وقت و جلوگیری از اتلاف زمان در کارهای بیهوده یا درگیری‌های روزمره و روزمرگی‌هاست.

اقتصاد زمان همچنین به معنای «اولویت‌بندی در هزینه کردن زمان» اســـت. صرف زمان برای یادگیری، مقرون‌به‌صرفه‌ترین شـــکل ســـرمایه‌گذاری است. اگـــر خودتان بخواهید، در آن صورت فرصت پیـــدا می‌کنید که به قول فوکو، «خودآفرینی[۷]» کنید. در زندگی لحظاتی وجود دارد که «فرصت خودشکوفایی» و مجال «یادگیری اصیل» برای ما ایجاد می‌شـــود و ما نباید این فرصت‌ها را از دست بدهیم.

تجربهٔ یادگیری

یکی از نکات ضروری برای دانشجویان، داشتن نوعی فهم روشن از معنا و تجربهٔ یادگیری است. کار ما در دانشگاه این است که به یادگیری و خودشکوفایی بپردازیم، اما به‌ندرت در این باره تأمل می‌کنیم که یادگیری چیست و چگونه تحقق پیدا می‌کند. می‌دانم که معانی متفاوتی برای یادگیری وجود دارد، اما در اینجا مایلم یادگیری را نوعی «رخداد» تلقی کنم.

در کتاب *مردم‌نگاری آموزش*[۸] دیدگاهم را در زمینهٔ یادگیری و آموزش بیان کرده‌ام. یادگیری از طریق نظام آموزشی رسمی کنونی ما کار دشواری شده است. خوب است به این دشواری آگاه باشیم. اگر آگاه باشیم، می‌دانیم که برای رسیدن به یادگیری در نظام‌های آموزشی باید هوشیارانه و سخت‌گیرانه و سخت‌کوشانه تکاپو کنیم.

تجربهٔ یادگیری اصیل و ژرف و پایدار، یادگیری‌ای که به ایجاد تغییری در بینش و منش ما منجر شود، تجربه‌ای نامنظم، اتفاقی و کمیاب شده است. من براساس مشاهداتم این‌گونه می‌بینم که تجربهٔ یادگیری –حداقل در شرایط امروزی جامعهٔ ما– یک رخداد[۹]، تصادف و حادثه است. ما برای یادگیری به مدرسه و دانشگاه می‌رویم و خود را در درون یک نظام آموزشی قرار می‌دهیم اما اغلب نمی‌دانیم که «تجربهٔ یادگیری»[۱۰] در چه زمان و چگونه اتفاق می‌افتد، این تجربه ممکن است از طریق نظام آموزشی در مدرسه و دانشگاه هم رخ دهد و در عین حال هم ممکن است رخ ندهد. تجربهٔ یادگیری «تجربه‌ای وجودی»[۱۱] است؛ چیزی است مثل ایمان، عشق، و خلاقیت. این تجارب، «ساحت‌های وجودی» هستند که ما آن‌ها را به‌صورت نوعی «واقعه»[۱۲] در زندگی دریافت می‌کنیم، به آن‌ها می‌رسیم و آن‌ها را بسط می‌دهیم. یکی از پرسش‌های مهم که در جامعه‌شناسی هنر نیز مطرح است، فهم «چیستی» و «چرایی» تجربهٔ خلاقیت هنری و همچنین همهٔ اشکال خلاقیت (علمی، اجتماعی و ...) است که در کتاب *مردم‌نگاری هنر*[۱۳] دربارهٔ آن توضیح داده‌ام.

ما نمی‌توانیم برای عاشـــق شدن برنامه‌ریزی کنیم؛ عشق نوعی رخداد است. ممکن اســـت هرگز برای کســـی این اتفاق و فرصت پیش نیاید که عشـــق را تجربه کند. یادگرفتن نیز نوعی رخداد اســـت؛ به همین دلیل، وقتی در زندگی با «رخداد یادگیری» مواجه می‌شـــویم باید به آن گشـــوده باشیم، آگاه باشیم و مهم‌تر از همه به آن «وفادار» باشیم و آن را پیگیری کنیم. ما از طریق وفاداری به این ســـاحت‌های وجودی است که می‌توانیم آن‌ها را به «حقیقت وجودی» تبدیـــل کنیم. ما باید به جاها و زمان‌هایی که آن رخداد یا واقعه در آن شـــکل می‌گیرد، با سماجت بچســـبیم و متوجه آن‌ها باشیم. ایمان، عشق، خلاقیت و یادگیری ســـاحت‌های درونی هستند که به هم وابســـته‌اند؛ یعنی لازمهٔ عشق، ایمان، خلاقیت و یادگیری اســـت. آلن بدیو[۱۴] در کتاب *در ســـتایش عشـــق*[۱۵] می‌گوید: «عشـــق سازنده اســـت.» منظور او حرفی رمانتیک و شاعرانه نیست. عشق واقعاً تجربه‌ای کمیاب، پیش‌بینی‌ناپذیر، نامنظم و تصادفی است و وقتی اتفـــاق می‌افتد، حقایقی از هســـتی را تجربه می‌کنیم کـــه در حالت‌های دیگر نمی‌توانیـــم تجربه کنیـــم. ایمان به خداوند و هر چیـــز دیگری نیز همین‌طور اســـت. خلاقیت و یادگیری هم همین‌طور هستند. وقتی اتفاق می‌افتند باید به آن‌ها وفادار باشـــیم. وفاداری یعنی آن‌ها را بپذیریم و جسارت و شهامت کافی برای تجربه کردن آن‌ها پیدا کنیم. اگر برای ما اتفاقی افتاد و توانستیم عشق را تجربه کنیم، آن را بپذیریم و به آن وفادار باشـــیم. اگر توانستیم در فرایند تولید دانش و آگاهی و معرفت مشـــارکت داشته باشیم، در فرایند تولید و کاربست و مصرف دانش مشـــارکت کنیم. اگر چنین اتفاقی برایمان افتاد، نباید آن لحظه را رها کنیم؛ آن لحظه نوعی لحظهٔ حقیقت[۱۶] است. ما باید نسبت به لحظه‌های حقیقت وفاداری و پایداری داشته باشیم. لحظه‌های وجود، لحظه‌های حقیقت و رخداد، ســـاحت‌های وجود را گسترش می‌دهند. از این جهت، دانشجویان که به دانشـــگاه می‌روند، در واقع به خودشان لطف می‌کنند. امروزه فرصت‌ها، امکانات و شـــرایط مـــادی یادگیری افزایش یافته‌اند، امـــا لحظه‌های وجود و

حقیقتی بیشتر نشـــده‌اند. ســـاختمان‌های زیاد، کتابخانه‌ها، دنیای ارتباطات و بی‌نهایت امکانات برای یادگیری فراهم شـــده اســـت، اما این امکانات به طور جدی و همگانی مؤثر نیســـتند[۱۷]؛ چون ما را درگیر یادگیری نمی‌کنند. گاه این امکانات خاصیت خنثی‌ســـازی هم دارند؛ یعنی بخش‌هایی از آن‌ها بخش‌های دیگر را خنثی می‌کند؛ برای همین، عشـــق کمتر از گذشته رخ می‌دهد. این‌که روابط و تعاملات بیشـــتر شده، معنایش این نیست که «تجربهٔ عشق» هم بیشتر شده است. دانش ما دربارهٔ خداوند و الهیات زیادتر شده، اما ایمان بیشتر نشده اســـت. فرصت‌های با هم بودن بیشتر شـــده، اما تجربه‌های انسانی به معنای اصیل کلمه بیشتر نشده است. دلیلش هم این است که جامعه نمایشی می‌شود. گای دوبور[۱۸] در کتاب *جامعهٔ نمایش*[۱۹]، که یکی از شـــاهکارهای قرن بیســـتم اســـت، همین را می‌گوید که ما در جامعه‌ای مجعـــول زندگی می‌کنیم؛ یعنی تجربه‌های زندگی روزمره‌مان تجربه‌هایی جعلی[۲۰] هستند.

حتی در لایه‌های خانواده، خیلی از روابط نمایشـــی شـــده‌اند. انگار میل و رغبـــت واقعی برای دیدار و ارتبـــاط با فامیل وجود نـــدارد. اغلب آیین‌های خویشاوندی را با اکراه عاطفی انجام می‌دهیم. از دیدگاه گای دوبور علت این وضعیت، کالایی شدن همه چیز است. در این شرایط نمایشی‌شده، به تعبیر پیتر برگر[۲۱] در کتاب *دعوت به جامعه‌شناســـی*[۲۲]، به جای اینکه «نقش بازی کنیم»، بـــا «نقش‌ها بازی می‌کنیم.» این دو با هـــم متفاوت‌اند. نقش بازی کردن یا ایفا کردن نقش، با بازی کردن با نقش بسیار متفاوت است. همین اتفاق در دانشگاه می‌افتد. یعنی ما با نقش استاد یا دانشجو بازی می‌کنیم؛ به جای آنکه نقش استاد یا دانشـــجو را بازی یا ایفا کنیم. لازمهٔ بازی کردن نقش، کســـب صلاحیت‌ها، شایســـتگی‌ها و توانمندی‌های لازم برای ایفای آن نقش است، اما برای اینکه با نقشـــی بازی کنیم، به صلاحیت نیاز نداریم و کافی است خودمان را در آن موقعیت بگنجانیم. دانشـــجویی که با نقش و اسم دانشجوی دکتری سر کلاس می‌آید، با دانشـــجویی که صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم را برای دانشـــجوی

دکتری کسب کرده، متفاوت است. البته این صلاحیت‌ها فقط شناختی نیست، بلکه شایستگی عاطفی و اخلاقی هم هست. این که ما در تنهایی و خلوت خود احساس کنیم که نسبت به یادگیری نوعی «تعلق خاطر» داریم، یعنی دانشجو و همین‌طور استاد، تجربه‌ای اصیل از یادگیری داشته باشند. به تعبیر آنتونی گیدنز[۲۳] در کتاب *تشخص و تجدد*[۲۴]، هر یک از ما در زندگی روزمره نیاز داریم که حداقل یک‌بار هم که شده، نوعی تجربه از یادگیری، صلاحیت و شایستگی را بروز دهیم؛ وگرنه آن روز در ناخودآگاهمان نارضایتی ایجاد می‌شود.

همهٔ ما به این نیاز داریم، اما خیلی از روزها می‌آیند و می‌گذرند و ما احساس می‌کنیم که چیزی یاد نگرفته‌ایم و می‌دانیم که روزشمار زندگی‌مان می‌گذرد و تمام می‌شود. هر بار که در آینه نگاه می‌کنیم، متوجه چین‌وچروک‌ها و ضعف بدنی خود می‌شویم. به ما گفته‌اند:

عاشق شو ارنه روزی کار جهان سرآید
ناخوانده نقش مقصود در کارگاه هستی

و ما بدون اینکه «نقش مقصود» را بدانیم و اینکه چرا نقش ما در این عالم شکل گرفته است، بدون فهمیدن و پیدا کردن نقش خود، این کارگاه هستی را ترک می‌کنیم و آن به رویمان بسته می‌شود. این بزرگ‌ترین غم انسان است که به دنیا می‌آید و بدون پیدا کردن نقش خود از دنیا می‌رود. داونامونو[۲۵] در کتاب *درد جاودانگی*[۲۶] می‌گوید که وقتی انسان از ارزش ذاتی انسان بودن و ضرورت نیاز به جاودانگی آگاه می‌شود، آن وقت در می‌یابد که به‌راستی چقدر این زندگی مهم است. همین‌طور به تعبیر آلن دوباتن[۲۷] بقا معجزهٔ زندگی است. بقا و بودن معجزهٔ انسان است، اما معجزه‌ای که زود تمام می‌شود. به این دلیل، فارغ از بحث کلاس‌های درسی باید موقعیت‌ها و لحظه‌های وجودی[۲۸] را درک کنیم و دقت کنیم که در این لحظه‌های ناب است که می‌توان یاد گرفت، عاشق شد، دوست داشت، مهربان بود و خلاقیت و ایمان داشت؛ لحظه‌هایی

که انسان می‌تواند به بودن یا به وجود انسانی خود نزدیک شود. آن لحظه‌ها فرصت‌هایی است که باید به آن‌ها وفادار باشیم و ادامه بدهیم و آن لحظه‌ها را غنیمت بدانیم. البته ما اغلب «فرصت‌های کاسبی» را غنیمت می‌دانیم، یا «فرصت‌های قدرت» را، اما «لحظه‌های وجودی» را به‌آسانی فراموش می‌کنیم. این بزرگ‌ترین فریبی است که می‌خوریم. ما چیزی را که به انسان مربوط است، یعنی بودن، فراموش می‌کنیم و به آنچه انسانی نیست، می‌چسبیم و انرژی‌مان را از دست می‌دهیم. زمان زندگی‌مان هدر می‌رود و در پایانِ بازی، متوجه می‌شویم که خودمان هدر رفته‌ایم.

دانشجویان باید حواسشان را جمع کنند، لحظه‌های انسان بودن، یادگیری، خلاقیت، عشق و ایمان را غنیمت شمارند و در آن لحظات مکث کنند؛ چون آنچه واقعاً برای ما خوشبختی می‌آورد، همین لحظه‌های وجودی است، اما ما ساده فریب می‌خوریم و فکر می‌کنیم این حرف‌ها بیهوده و بی‌ارزش‌اند. ما «امر اصیل» را بی‌بها و امر نااصیل را اصیل می‌پنداریم. وقتی متوجه تفاوت این دو می‌شویم، تازه احساس نارضایتی‌مان بیشتر می‌شود. با اینکه همهٔ امکانات مادی، از خانه و ماشین و پول و لباس و ... را هم داریم، باز از زندگی و خودمان راضی نیستیم. آن که از بیرون نگاه می‌کند، برایش این سؤال پیش می‌آید که چرا من ناراضی هستم، اما ما خودمان هم اغلب نمی‌دانیم چرا ناراضی هستیم؛ فقط می‌دانیم که افسرده‌ایم و غُر می‌زنیم. شور و نشاط زندگی را نداریم. ما آدم‌ها مجموعهٔ مهارت‌هایی را برای مشارکت در حوزهٔ عمومی در بازار و در سیستم یاد می‌گیریم، اما باید مهارت‌هایی را برای «ساحت سوژگی»مان بیاموزیم. به قول فوکو، در حوزهٔ خودآفرینی، آنجا که به «هرمنوتیک سوژه[۲۹]» برمی‌گردد و سوژه می‌خواهد خود را تأویل کند، فهم کند، سوژهٔ انسانی می‌خواهد خود را بشناسد. همهٔ ما این ساحت را داریم و باید به این مقوله‌ها بیندیشیم؛ یعنی ممکن است دانشجو فکر کند که دکتری می‌گیرد تا بتواند در بازار شغلی داشته باشد یا پست و مقامی می‌گیرد تا در حوزهٔ عمومی باشد،

امـــا هیچ‌کدام از این‌ها به او کمک نمی‌کند. به تفکیکی که ریچارد رورتی[۳۰] در حوزهٔ عمومی و خصوصی[۳۱] قائل است، در حوزهٔ خصوصی انسان دربارهٔ خود پرسش‌های فلسفی مطرح می‌کند؛ آنجا که با پرسش‌های فلسفی به خودآگاهی می‌رســـد. وقتی پرسش‌ها آغاز می‌شود، ســـوژگی انسان هم شروع می‌شود و آن نقطه، آغاز بودن انســـانی اســـت. تا زمانی که پرســـش‌ها برای انسان آغاز نشده‌اند، در واقع، او هنوز وارد سوژگی نشده و به دنیای وجود و انسانی گام نگذاشـــته است. آنجا که انســـان می‌خواهد در آن قدم بگذارد، جایی است که پرســـش‌های جدی برایش مطرح می‌شود و او به نحو واقعی از خود می‌پرسد که اگر بخواهد زندگی انســـانی داشته باشـــد، باید چه باشد و با چه احساس عاطفه و شـــناخت، منش و مشـــی‌ای می‌تواند بودن انسانی‌اش را معنا کند. در آنجا پرســـش‌های مهمی به وجود می‌آید و او برای پاسخ‌گویی به آن‌ها، ممکن اســـت به متافیزیک برگردد یا وارد راه دیگری شـــود. به تعبیر چارلز تایلور[۳۲]، ممکن اســـت بخواهد به آن اصالت برگردد؛ به معنایی که هر کس یک موجود منحصربه‌فرد اســـت، خودبودگی، ویژه‌بودگی، منحصربودگی انسان، یعنی هر فرد یک مســـیر در زندگی دارد. یکتایی در هر انسانی هست و هر فرد انسانی باید آن یکتایی را پیدا کند و با آن بودن خود را بیابد.

طی سال‌های تدریسم، رابطه‌ام با دانشجویانم کاملاً انسانی بوده است. برای آن‌ها که به‌راســـتی علاقه‌مندند و اصیل‌اند، این رابطه مادام‌العمر بوده اســـت، اما آن‌ها که قصد کاســـبی دارند، نمره‌شان را می‌گیرند و جسماً و روحاً با من خداحافظـــی می‌کنند؛ چون در واقع با من ارتباطـــی پیدا نکرده‌اند و کلاس و درس برایشـــان لحظه‌های وجودی نبوده اســـت، لحظه‌های زیست عاطفی و انسانی نبوده و فقط می‌خواسته‌اند درسشان را پاس کنند و بروند.

کتاب *ویژگی‌های اساتید برتر*[۳۳] یک پروژهٔ تحقیقاتی بود که در میان رشته‌های مختلف دانشـــگاهی در بریتانیا انجام شد، تا به این پرسش پاسخ داده شود که ویژگی‌های یک اســـتاد خوب چیســـت. نکتهٔ جالب در این کتاب، این است

که مهم‌ترین نکته‌ای که تقریباً همهٔ دانشـــجویان در تمام رشته‌ها از استاد برتر یاد گرفته بودند، تجربهٔ عاطفی، مشـــی استاد و تأثیر عمیق استاد بر شخصیت دانشجوســـت. آنچه باید از کلاس‌های درس عمیقاً بیاموزیم و در ما رســـوب کند، تجربهٔ عاطفی، شـــخصیتی، بصیرتی، بینشی و منشی انسانی است که این خود می‌شود یک رویداد.

البته باید دریافت‌کننده‌ها و گیرنده‌های دانشـــجویان باز باشـــد. گیرنده‌های دانشـــجویان را در واقع کور کرده‌اند؛ آن‌ها با نوعی بدبینی نســـبت به استاد و محیط کلاس و واحد درســـی وارد دانشگاه می‌شـــوند. یک دانشجوی خوب یعنـــی یک یادگیرندهٔ مادام‌العمر[۳۴] که دریافت‌کننده‌هایش همواره باز اســـت و اشـــتیاق و شوق یادگیری دارد. شـــوق خیلی مهم است. مهم نیست چند سال داریم و شـــغلمان چیست. مهم این اســـت که چقدر شوق یادگیری داریم، اما سؤال این است که شوق یادگیری از کجا می‌آید. شوق یادگیری از آنجا می‌آید که من، بودن انســـانی خودم را باور کرده باشـــم. یکی از مهم‌ترین مسئله‌های وجودی امروز جامعهٔ ما این است که تعداد کمی از انسان‌ها بودنِ انسانی خود را باور دارند؛ بودنِ انســـانی یعنی پذیرش مسئولیت انسان بودن، سرشار شدن از لذت انســـان بودن. خیلی از ما از انســـان بودنمان نفرت داریم و به‌شـــدت مایلیم که انسان نباشیم. به‌شدت حسرت حیواناتی را می‌خوریم که بی‌ریا لذت جســـمی می‌برند و راحت‌اند. به‌ندرت تجربهٔ انسان بودن را در زندگی‌مان پیدا کرده‌ایم. دانشگاه، علم، هنر، دین، اخلاق، ساحت‌هایی هستند که بودن انسانی ما را تعریف می‌کنند، اما شـــما که دانشـــجو هستید و به دانشگاه آمده‌اید، باید به معنای انســـان بودن، به باور انســـان بودن و عظمت انسان بودن فکر کنید. مفهوم بقای انســـانی را که بزرگ‌ترین معجزهٔ عالم است، درونی کنید و شوق انســـانی بودن را بیابید. در مقالهٔ «تشویش نوشتن»[۳۵] توضیح داده‌ام که نوشتن نوعی تمرینِ بودن است؛ زیرا برای من نوشتن یک مسئلهٔ وجودی است، یک تجربهٔ اصیل انســـانی. برای من اندیشیدن امری کاذب نیست. درس و کلاس

نوعی تمرین برای انسان بودن است. باید این فضاها را تجربه کنید و وارد فضاهای عاطفی‌تر، انسانی‌تر، اخلاقی‌تر و اصیل‌تر شوید. باید با نگاه بازاری، غیرانسانی و مادی، که ما را از همه چیز دور می‌کند، مبارزه کرد. باید در برابر ساحت غیرانسانی وجود مقاومت کرد. دلیل اینکه کسی نمی‌تواند بنویسد، این است که نوشتن را یک امر وجودی نمی‌داند. کسی که انگیزه‌اش نمره است، نمی‌تواند بنویسد. کسی که هنوز نتوانسته است نوشتن، گوش دادن یا فهمیدن را به عنوان امور انسانی تجربه کند، نمی‌تواند بنویسد. شما زمانی می‌توانید از نوشتن، گوش دادن، سخن گفتن و تمرین یادگیری لذت ببرید که این کارها را عمیقاً به مثابهٔ پاره‌های وجود درک کنید، نه پاره‌های بازار و اشیاء؛ زمانی که شوق بودن انسانی در شما پیدا شده باشد. باید به این باور برسید که من این کارها را انجام می‌دهم تا وجود انسانی‌ام صیقل بخورد. لحظه‌هایی که می‌خوانم، گوش می‌دهم، می‌نویسم، یاد می‌دهم، یاد می‌گیرم و تمرین خلاقیت و دانستن می‌کنم، لحظه‌های تمرین بسط وجود من است. ما وقتی به کوه می‌رویم، احساس شادمانی می‌کنیم؛ چون فکر می‌کنیم به جسممان خدمت می‌کنیم و آن را سالم و پاک نگه می‌داریم. به همین دلیل، تجربهٔ ورزش و کوه‌نوردی برایمان قشنگ است. اگر در کلاس درس، تجربهٔ خواندن و نوشتن، یاد دادن و یاد گرفتن هم همین احساس را داشته باشیم، لذت خواهیم برد. استاد *محیط طباطبایی*، از نویسندگان بزرگ معاصر و بنیان‌گذار روزنامه‌نگاری و در واقع از مفاخر بزرگ ایران معاصر، در روزهای آخر عمرشان در بیمارستان بودند. در یک مصاحبهٔ تلویزیونی از ایشان پرسیدند که در بیمارستان چه می‌کنند. گفتند: می‌خوانم و می‌نویسم، حدود ده ساعت در روز. مصاحبه‌گر گفت: من سؤالی شخصی دارم. چرا من وقتی می‌خوانم، خوابم می‌گیرد؟ استاد گفتند: چون موقع خواندن لذت نمی‌بری؛ من وقتی می‌خواهم بخوابم باید خواندن را کنار بگذارم. بعدها متوجه شدم استاد درست می‌گوید. مگر می‌شود در اوج هیجان و لذت بردن از خواندن، خوابید؟ در کلاس‌های درس خوابمان

می‌گیرد؛ چون لذت نمی‌بریم. در کتاب *مردم‌نگاری سفر*[۳۶]، داستان بستری شدن و جراحی‌ام آمده است. من در دوره‌ای ۱۶ تا ۱۸ ساعت می‌نوشتم. شوق نوشتن مرا به حد جنون رسانده بود. داریوش شایگان در کتاب *جنون هوشیاری*[۳۷] در مورد *شارل بودلر*[۳۸] به‌راستی استعارهٔ زیبایی به کار برده است. و آن اینکه اگر کسی در حد بودلر باشد و به آن حد از هوشیاری برسد که گویی کل هستی در نبض او می‌تپد، به خودآگاهی نسبت به هستی رسیده و آنجاست که شور و اشتیاق دانستن و فهمیدن و یادگیری همهٔ وجودش را فرا می‌گیرد، اما چرا هنگام شنیدن و خواندن، خوابمان می‌گیرد؟ چون لذت نمی‌بریم و چرا لذت نمی‌بریم؟ چون خواندن، نوشتن، سخن گفتن و یادگیری برای ما تمرین وجودی نیستند و چرا تمرین وجودی نیستند؟ چون وجود انسانی برای ما مهم نیست. چرا ما انسان‌ها بی‌آنکه بدانیم، دوست داریم شبیه گوسفندان باشیم؟ اگر ارزش‌های انسان بودن را می‌فهمیدیم و به آن پی می‌بردیم، آنگاه شوق بودنِ انسانی، بارورمان می‌کرد. آن‌هایی که به این ارزش پی می‌برند، ناگهان دچار جنون هشیاری می‌شوند. مولانا، ابوسعید ابوالخیر، حافظ، سعدی و تمام آن‌هایی که شوق انسان بودن داشتند، به درجهٔ عمیقی از هوشیاری نسبت به عالم رسیدند. در مورد ابوریحان بیرونی گفته شده که تا آخرین لحظهٔ عمرش، سؤال می‌کرد و در پاسخ به یکی از شاگردانش که از او پرسیده بود چرا در آخرین لحظات عمرتان باز هم می‌پرسید، پاسخ داده بود: بدانم و بمیرم بهتر است یا ندانم و بمیرم؟ در واقع، انسان بودن آن‌قدر برایش مهم بود که مسئله‌اش مرگ یا زندگی نبود، بلکه آنچه برایش اهمیت داشت این بود که یک لحظهٔ دیگر، بیشتر انسان بودن را تمرین کند. دانستن، فهمیدن و یادگرفتن تمرین انسان بودن است. کتاب *هنر به مثابهٔ درمان*[۳۹] به‌راستی معجزه است. *آلن دوباتن* در این کتاب مطرح می‌کند که فلسفه، هنر و علم برای پاسخ دادن به نیازهای انسانی و کمبودهای وجودی ما به وجود آمده‌اند؛ عشق و امید و حافظه هم همین‌طور. او هفت یا هشت نیاز وجودی را جدا می‌کند و توضیح

می‌دهد که ما تمرین هنر و فلسفه می‌کنیم؛ فقط برای اینکه به نیاز وجودی انسانی خودمان پاسخ دهیم. کسی نباید هنر را یاد بگیرد تا شاهکارهای هنری بیافریند؛ بلکه باید هنر را یاد بگیرد تا فقط به نیازهای وجودی خودش پاسخ بدهد و اگر توانست شاهکاری هم خلق کند، خواهد کرد (البته چون که صد آمد، نود هم پیش اوست). ما در کلاس‌های درس باید بیاییم که عاشق شویم، ایمان بیاوریم، امید کسب کنیم و انسان بودن را تمرین کنیم. همین کافی است که آدم بفهمد که سوسک به دنیا نیامده و یک تکه سنگ نیست، بلکه انسان است. بقای انسان معجزه است و اگر کسی این را بفهمد، دنیایش عوض می‌شود. هیچ‌چیز او را غمگین نمی‌کند، هیچ چیز به او احساس تنهایی نمی‌دهد؛ هیچ رنجی برایش درد نیست؛ رنج‌هایش رنج انسانی است که باعث وسعت وجود او می‌شود. اگر انسان این را بفهمد، خیلی چیزها عوض می‌شود، اما این فهم را مدرسه و خانواده از ما می‌گیرند. پدر و مادری که خودش از وجود انسانی بیگانه شده است، فرزندش را دوست دارد، اما نمی‌داند که باید او را انسان بار بیاورد؛ نمی‌داند که فرزندش به هنر و خلاقیت نیاز دارد نه بدین جهت که مدرک بگیرد؛ نمی‌داند که ارزش یادگیری کجاست و اگر فرزندش انسان شود، کافی است و بقیهٔ چیزها خودشان پیدا می‌شوند؛ و نمی‌داند که اگر فرزندش انسان نشود، هر چیز دیگری که باشد نمی‌تواند او را تربیت کند. ما آن‌قدر که به فکر تغذیهٔ بچه‌ها هستیم، در فکر تربیت آن‌ها نیستیم؛ تربیت نه به معنای ادب. خیلی‌ها ادب دارند، اما تربیت ندارند. تربیت یعنی پرورش خود، نزدیک شدن به لحظهٔ وجود، پذیرش مسئولیت انسان بودن، شوق انسان بودن. کلاس‌ها و درس‌ها باید در پرتو شوق انسان بودن، در ما اشتیاق ایجاد کنند. گم‌شدهٔ ما همان شوق انسان بودن است. سعدی می‌گوید اگر واقعاً کسی درکی انسانی پیدا کند، از هر چیز عالم چیزی می‌آموزد. برگ درختان برایش دفتر دانش است و چهرهٔ همه آدم‌ها دفتر معرفت. هیچ‌چیز به اندازهٔ آگاهی نسبت به وجود، در ما شوق ایجاد نمی‌کند. وجود انسانی، درک اینکه

من انسان هستم. در دین ما هم آمده است که خداوند وقتی انسان را آفرید به خودش گفت: «تبارک‌الله احسن‌الخالقین» به خودش آفرین گفت و به‌راستی چه چیز عجیبی آفرید. تمام شاعران بزرگ، رمان‌نویسان و فیلسوفان در طول تاریخ سعی کرده‌اند بودن انسانی را توضیح دهند و هنوز در آن مانده‌اند. تلاش کرده‌اند تا یک ساحت از آن را بگویند. بی‌نهایت در مورد عشق سخن گفته‌اند تا عشق را تعریف کنند و از عشق بگویند. صائب می‌گوید:

یک عمر می‌توان سخن از زلف یار گفت
در بند آن نباش که مضمون نمانده است

عشق یکی از ساحت‌های وجودی است و ایمان یک ساحت دیگر است. کی‌یرکگارد[۴۰] و دیگر وجودگرایان و عارفان اسلامی، همه دربارهٔ ایمان سخن گفته‌اند، ولی به قول کیوپیت[۴۱]، نویسندهٔ کتاب *دریای ایمان*[۴۲]، هنوز یک قطره از دریای بی‌کران ایمان آشکار نشده است. آنجا که ایمان جلوه می‌کند، هر لحظه‌اش می‌شود تاریخ در اسطوره‌های تاریخی. همین داستان امام حسین و کربلا جلوه و بارقه‌ای از ایمان است. در فرهنگ‌های دیگر هم همین‌طور است. زمانی که ایمان یک لحظه درخشیده، بی‌نهایت انسان در پرتو آن، دنیا را برای خودشان معنا کرده‌اند و آنجا که خلاقیت و یادگیری نیز تجلی یافته، همین‌طور است. خلاقیت و یادگیری مثل ایمان و عشق لحظه‌های وجودی هستند. وقتی آدم نظاره می‌کند، به‌راستی متحیر می‌شود. کتاب *عادات و آداب بزرگان*[۴۳] کتابی خواندنی است و نکتهٔ جالب این است که ما انسان‌ها دوست داریم این نوع کتاب‌ها را بخوانیم؛ چون با خواندن زندگی خصوصی یک هنرمند یا نویسنده با لحظه‌های وجودی، خلاقیت و یادگیری او آشنا می‌شویم. همینگوی، تولستوی، ژان پل سارتر، کارل مارکس، ماکس وبر، این انسان‌ها به‌راستی تبلور عینی لحظه‌های وجودی یادگیری هستند.

وقتی زندگی شخصی و خصوصی این آدم‌ها یا کسانی دیگر مثل تولستوی، حافظ، نیچه، فوکو، و زیمل را می‌خوانیم، دوست داریم آن‌ها را نگاه کنیم و

یک لحظه با آن‌ها زندگی کنیم. دلیل این امر، آدم‌پرستی نیست، بلکه اشتیاق ما به لحظه‌های وجودی یادگیری و خلاقیت و ایمان و عشق است.

همهٔ ما آدم‌ها، زنان و مردان، دوست داریم آدم‌های بزرگ را بشناسیم؛ نسبت به آن‌ها اشتیاق داریم؛ چون می‌دانیم در آن‌ها اتفاقی افتاده است و می‌خواهیم اتفاق درون آنان را کشف کنیم. به نظرمان آن‌ها به معنای واقعی انسان‌اند. ما نیز اشتیاقِ انسان بودن داریم. ما به آدم‌های بزرگ شوق داریم. می‌خواهیم آن‌ها را ببینیم؛ خواندن آثارشان کافی نیست. دوست داریم آشنایی عمیق‌تری با آن‌ها پیدا کنیم. زیمل کتابی دارد به نام *شوپنهاور و نیچه*[۴۴]. در مقالهٔ اول این کتاب «در باب طبع فلسفه»، زیمل این بحث بسیار زیبا را مطرح می‌کند که ما چیزی به نام فلسفه نداریم، بلکه فیلسوف داریم. فیلسوف کسی است که سلیقه و ذائقه و طبع خاصی دارد. او معتقد است آنچه فلسفه را فلسفه می‌کند، فیلسوفان هستند نه خود فلسفه. من معتقدم در مورد هنرها و علوم نیز همین‌طور است. ما آدم‌ها مهم هستیم. کسانی مثل نیچه، ملاصدرا، دکارت، ابن‌سینا، فارابی یا هر فیلسوف یا شاعر بزرگی خودشان مهم‌اند؛ چون توانسته‌اند وجود (بودن) انسانی را در خود تبلور بخشند. در بحث‌های مربوط به حقوق بشر نیز خودِ بشر بودن حقی دارد.

فرصت‌های گم‌شده‌تان در یادگیری باید انسان و ساحت‌های وجودی انسان یعنی ایمان، عشق، خلاقیت و یادگیری باشد. باید آن‌ها را جست‌وجو کنید و نسبت به آن‌ها خودآگاه باشید. شوق انسان بودن شما را زنده نگه می‌دارد.

فکر کردن به مبارزان سیاسی در طول تاریخ ایران، همواره این سؤال را برایم ایجاد می‌کرد که چطور این افراد می‌توانستند مقاومت کنند؛ چطور در برابر شکنجه‌ها و دردها دوام می‌آوردند و اعتراف نمی‌کردند. آن‌ها شوق انسان بودن داشتند و درد فیزیکی را تاب می‌آوردند. افرادی مانند گلسرخی و بسیاری دیگر از مبارزان، شوق انسان بودن داشتند و با آگاهی از مرگ خویش در برابر درد فیزیکی تاب می‌آوردند. همین‌طور داستان‌هایی که دربارهٔ امام

حسین (ع) نقل شده است، بیانگر این نکته است که بزرگ‌ترین مسئلهٔ امام حسین (ع) حفظ کرامت انسانی بود. برای او بودنِ انسان مهم بود. آنجا که بودن انسانیِ ما مهم است، حتی در منطق مذهبی و دینی، به این صورت تبلور می‌یابد.[۴۵]

عشق مادرانه هم از همین نوع است. مادر شوق انسان بودن را تجربه می‌کند. به تعبیر آلن بدیو مفهوم عشق رسیدن به فهمی از دو است، یعنی وجود دیگری. مادر عاشق فرزند است و از طریق فرزند، این حقیقت که عالم یک نیست و دو است، برایش آشکار می‌شود. آلن بدیو در کتاب *در ستایش عشق*[۴۶] در این باره سخن می‌گوید. کلاس‌های درس صحنهٔ عشق، خلاقیت، یادگیری و ایمان است، صحنهٔ وجود است: این را درونی کنید؛ آن وقت دیگر خوابتان نمی‌برد و خسته نمی‌شوید. باید انسان بودن را تجربه کرد. درد با رنج فرق می‌کند. ما خیلی زحمت می‌کشیم، اما کار نمی‌کنیم؛ کار می‌کنیم، اما عمل نمی‌کنیم. ما درد فیزیکی داریم؛ رنج نداریم. رنج خوب است؛ درد بد است. رنج از آگاهی برمی‌خیزد و درد از جسم. انسانِ آگاه رنج می‌کشد. بین غصه خوردن و غم‌خواری نیز تفاوت وجود دارد. خیلی از ما غصه می‌خوریم، اما غم‌خوارِ هم نیستیم. غصه خوردن وابسته به داشتن‌ها و خودبودن است، اما غم‌خواری برای دیگری است. مادر غم‌خوار فرزندش است. ما لحظه‌ای انسان می‌شویم که غم‌خوار شویم و بتوانیم غم کسی را بخوریم. برای همین، آلن بدیو می‌گوید: وقتی آدم عاشق می‌شود، می‌سازد؛ زیرا آنجاست که حقیقت انسان بودن برایش آشکار می‌گردد. چون غم‌خوار یکی می‌شویم و این حقیقت معلوم می‌شود که دنیای انسانی دو تاست و یکی نیست. می‌فهمی که باید دائماً یکی دیگر باشد تا در چارچوب او دنیا را بفهمی.

از نظر من، دانشجویانم موجودات انسانی بزرگی هستند که اگر فقط یکی از آن‌ها به معنی واقعی کلمه انسان شود، کل عالم عوض می‌شود. در قرآن آمده است که اگر یک انسان را بکشی، همهٔ عالم را کشته‌ای و اگر یک انسان

را نجات بدهی، همهٔ دنیا را نجات داده‌ای؛ چون به‌راستی هر انسان خود یک هستی بزرگ است. باید در مورد آنچه تاکنون مطرح شد، فکر کنید. مشکل این است که ما به ایده‌هایی که می‌شنویم، وفادار نیستیم. هیچ چیز در ما تداوم ندارد و این فاجعه است. ما باید روی چیزهایی بایستیم، مکث کنیم، صد بار مقاله‌ای را بخوانیم، به موسیقی خاصی گوش فرا دهیم، فیلم یا تئاتری را ببینیم، درباره‌شان فکر کنیم و بنویسیم. این جوری است که من، انسان می‌شود.

ما نگاه انسانی به دانش را کم داریم. یکی از مهم‌ترین نکات پایداری، شوقِ انسان بودن است که وجود ندارد، و سؤال این است که چه راهی برای نگهداری و پایداری شوق انسانی وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال می‌توان گفت اول، باید انتخاب کنید؛ وقتی عشق و دانستن را انتخاب کنید، خیلی از مسائل حل می‌شود. دوم اینکه برنامه‌ریزی، جست‌وجو و مطالعه کنید، و سوم اینکه ایمان بیاورید به سودمندی انسان بودنِ خود. تعداد کمی از انسان‌ها به سودمندی خود ایمان دارند.

همچنین آزادی و رهایی هدف غایی انسان بودن است.

چون به دریا می‌توانی راه یافت
سوی شبنم پس چرا باید شتافت

ما در این دنیا شبنم را انتخاب کرده‌ایم؛ در حالی که دریا هست، دریای ایمان، خلاقیت، عشق و یادگیری. نگاهمان باید به دریا باشد.

نکتهٔ دیگر، داشتن سرمشق است؛ اینکه الگویی داشته باشیم که بتوانیم به طور عینی ارزش‌ها را پیدا کنیم و الهام بگیریم. ارزش‌های انسانی بر خلاف ارزش‌های حیوانی انتزاعی‌اند و برای همین، باید تلاش زیادی کرد و از سرمشق‌های واقعی الهام گرفت.

نکتهٔ دیگر اینکه باید عمل کرد، در انجمن‌های علمی عضو شد، نوشت، و کار هنری انجام داد. در پاسخ به سؤال بعضی از دانشجویان که می‌گویند اگر این گونه باشیم، منزوی و تنها می‌شویم، باید گفت: این طور نیست؛ ما باید

انسان‌هایی را که شرافت انسانی دارند، ببینیم. برای مثال، افرادی که داوطلبانه در سازمان‌های غیردولتی[۴۷] به نفع کودکان و سایر مشکلات و مسائل اجتماعی فعالیت دارند. در آدم‌های کاسب وجه غیرانسانی غلبه دارد و می‌خواهند بگویند که انسانیت دروغ است، حقیقت عقلانیت ابزاری و قدرت است نه وجود انسانی. و چون از نظر تعداد این گروه انسان‌ها سیطره دارند، برحق جلوه می‌کنند؛ در حالی که انسان‌های بسیاری هستند که شوق انسان بودن دارند و با آن زندگی می‌کنند.

نتیجه

یادگیری، ایمان، عشق و خلاقیت ساحت‌های وجودی هستند. هر یک از این تجارب چهارگانه، رخداد، تصادف و حادثه به شمار می‌آیند. وقتی انسان در زندگی با رخداد یادگیری، ایمان، عشق و خلاقیت مواجه می‌شود، باید نسبت به آن‌ها آگاه، گشوده، وفادار و پایدار باشد. این ساحت‌های درونی به هم وابسته‌اند. تنها در موقعیت‌ها و لحظه‌های وجودی ناب است که می‌توان یاد گرفت، عاشق شد، ایمان داشت و خلاق بود. هر انسان یک موجود منحصربه‌فرد است و هر فرد انسانی باید یکتایی خود را پیدا کند، در مسیر خویش گام بردارد و از این طریق، بودنِ انسانی‌اش را بشناسد و معنا کند. تا زمانی که برای انسان پرسش ایجاد نشده، در واقع او هنوز وارد سوژگی نشده و به دنیای وجود و انسانی خود گام نگذاشته است.

دانشجوی خوب یک یادگیرندهٔ مادام‌العمر است که همواره گیرنده‌هایش باز است و شوق یادگیری دارد. او می‌داند که لحظه‌های خواندن، گوش دادن، نوشتن، یاد دادن و یاد گرفتن و خلاقیت، لحظه‌های بسط وجودی اوست. نزدیک شدن به لحظه‌های وجودی، یعنی پذیرش مسئولیت انسان بودن، شوق انسان بودن. شناخت انسان‌های بزرگ، خواندن آثار و زندگی‌شان و الگو قرار دادن آن‌ها، یکی از راه‌های جست‌وجوی ساحت‌های وجودی یعنی ایمان،

عشق، خلاقیت و یادگیری است و از این طریق نیز می‌توان شوق انسان بودن را در خود زنده نگه داشت؛ زیرا آن‌ها توانسته‌اند بودنِ انسانی را در خود تبلور بخشـــند. برای پایداری و نگهداری شوق انســـانی، اول باید عشق، یادگیری، ایمان و خلاقیت را انتخاب کرد؛ دوم باید برنامه‌ریزی کرد؛ سوم باید مطالعه و جســـت‌وجو کرد و از همه مهم‌تر، باید به سودمندی انسان بودن، یکتا بودن و منحصربه‌فرد بودن خود ایمان داشت.

آزادی و رهایی هدف غایی انسان بودن است:
چون به دریا می‌توانی راه یافت
سوی شبنم پس چرا باید شتافت
نگاه ما باید به دریای ایمان، عشق، یادگیری و خلاقیت باشد.

پی‌نوشت‌ها:

۱. دانشیار انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۲. این درس‌گفتار، گزارش دومین جلسهٔ درس جامعه‌شناسی هنر و ادبیات دورهٔ دکتری در ترم پاییز ۱۳۹۵ دانشـــگاه آزاد تهران مرکز است که خانم سارا صدیق، دانشجوی کلاس، آن را تدوین کرده‌اند. با سپاس از ایشان.

3. perspective

4. the will to learn

5. significance

6. relevance

7. self acquisition, self-fulfillment

۸. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش: چند مطالعهٔ مردم‌نگارانه در زمینهٔ آموزش‌وپرورش امروز ایران، چاپ اول، تهران: نشر علم.

9. event

10. learning experience

11. existential experience

12. event

۱۳. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۱). مردم‌نگاری هنر، جســـتارهای جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی در زمینهٔ ادبیات، شعر، نقاشی، فیلم، موسیقی، عکاسی و هنر، چاپ اول، تهران: نشر فخراکیا.

14. Alain Badiou

۱۵. بدیو، آلن (۱۳۹۳). در ستایش عشق، ترجمهٔ عبدالرحیم کاشی، تهران: ققنوس.

16. truth moment

17. effected facilities

18. Guy Ernest Debord

۱۹. دوبور، گای (۱۳۹۵). جامعهٔ نمایش، ترجمهٔ بهروز صفری، تهران: نشر آگه.

20. fake experience

21. Peter L. Berger

۲۲. برگر، پیترال (۱۳۹۳). دعوت به جامعه‌شناسی، ترجمهٔ رضا فاضل، تهران: نشر ثالث.

23. Anthony Giddens

۲۴. گیدنز، آنتونی (۱۳۹۲). تشخص و تجدد، جامعه و هویت شخصی در عصر جدید، ترجمهٔ ناصر موفقیان. تهران: نشر نی.

25. Miguel De Unamuno

۲۶. داونامونو، میگل (۱۳۹۴). درد جاودانگی، ترجمهٔ بهاءالدین خرمشاهی، تهران: نشر ناهید

27. Alain de Botton

28. existential moment

29. hermeneutic of the subject

30. Richard Rorty

31. Private Sphere, Private life

32. Charles Taylor

۳۳. بین، کی (۱۳۸۹). ویژگی‌های اساتید برتر، مترجمان مژگان جبلی و امیرمحمد حاجی یوسفی، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی.

34. life long learner

۳۵. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). «تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزهٔ علوم انسانی و اجتماعی در ایران» نشریهٔ پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شمارهٔ ۳۷، پاییز و زمستان

۳۶. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری سفر، تهران: نشر آراسته.

۳۷. شایگان، داریوش (۱۳۹۵). جنون هوشیاری، تهران: نشر نظر.

38. Chares Baudelaire

۳۹. دوباتن، آلن و جان آرمسترانگ (۱۳۹۵). هنر به مثابه درمان، ترجمهٔ مهرناز مصباح، تهران: نشر چشمه. (این کتاب با ترجمهٔ خانم گلی امامی توسط نشر نظر نیز به چاپ رسیده است.)

40. Soren Kierke gaard

41. Don Cupitt

۴۲. کیوپیت، دان (۱۳۸۹). دریای ایمان، ترجمهٔ حسن کامشاد، تهران: طرح نو.

۴۳. کری، میسن (۱۳۹۳). عادات و آداب بزرگان، ترجمهٔ حسن کامشاد، تهران: نشر فرهنگ جاوید.

۴۴. زیمل، گئورک (۱۳۹۰). شوپنهاور و نیچه، ترجمهٔ شهناز مسمی‌پرست، تهران: نشر علم.

۴۵. اشاره به کتاب «محفل‌الحسین» از علی مخلف که ۱۵ سال پیش پیدا شده و اولین متنی است که به حادثهٔ عاشورا نزدیک است و در واقع، اولین گزارش مستند از حادثهٔ کربلاست.

۴۶. بدیو آلن (۱۳۹۳). در ستایش عشق، ترجمهٔ مریم عبدالرحیم کاشی، تهران: ققنوس.

47. NGO

زخم‌ها و ناخوشی‌های آموزش دانشگاهی در ایران

مقالهٔ پنجم

مقصود فراستخواه [1]

پیش از بحث

مدتی پیش نسخه‌ای از کتاب *در تمنای یادگیری* را به رسم هدیه از بهترین استادان درس‌پروژه و آموزش‌شناس سرزمینم، جناب دکتر محمدرضا سرکارآرانی عزیز، دریافت کردم. کتاب را وصف اندکی از شور وشوق معلمی این نازنین دیدم. اما احوال روحی و تب‌وتاب‌های درونی وخودفهمیِ حرفه‌ای جناب دکتر سرکارآرانی حقیقتاً بسیار بیش از این‌هاست. مایهٔ خشنودی است که در مجموعه‌ای مزین به نام ایشان، من هم به سعی ناچیز خویش سهیم شوم و یادداشتی حقیر تقدیم کنم. چرا که یکی از جدی‌ترین دل‌نگرانی‌های دکتر سرکارآرانی عزیز را گهگاه که سعادت دیدار دلنشین گرم و صمیمی‌شان را داشتم، کیفیت و تأثیر اجتماعی دانشگاه می‌دیدم. پس جا دارد در تکریم یک دانشگاهی مؤثر، از سوانح ایام دانشگاه ایرانی و **ریشه‌های افت کیفیت و مشکلات تناسب و اثربخشی در آموزش عالی کشورمان سخن گفته شود**. این مقاله به‌ویژه در ارتباط با گفت‌وگوی پایانی کتاب *در تمنای یادگیری* با عنوان «به سوی تحول کیفی آموزش عالی» است که به فرهنگ دانشگاهی و سنت‌های علمی و فرهنگ آکادمیک و کارکردهای دانشگاه در ارتباط با جامعه می‌پردازد.

مقدمه و ایضاح مسئله

بحث کوتاهی که اینجانب برای مجموعهٔ حاضر در نظر گرفته‌ام، دربارهٔ **زخم‌های آموزش دانشگاهی و ناخوشی‌های آن** است. باید بگویم بحث من ابتدا این فرض را مسلم داشته است که آموزش دانشگاهی، جریان اصلی [2] پیشرو و مهمی برای تجدد و تحول توسعهٔ جامعهٔ ایران بود و هست. با آشکارسازی

این فرض در آغاز بحث خود، می‌خواهم تأکید کنم که «روی‌آورد» من به این موضوع با برخـــی گفتارهای رایج امروزی تفاوت ماهوی دارد. گفتارهایی که طبق رسم مرسوم و مد زمانهٔ کنونی در جامعهٔ ایران، انواع ایرادها را به دانشگاه می‌گیرند، چنان‌که گویا بزرگ‌ترین مشـــکل این جامعه دانشگاه و دانشگاهیان اســـت، ولی به نظر من حقیقتاً چنین نیســـت. دانشـــگاه ایرانی مشکل دارد و خود محققان و منتقدان دانشـــگاهی بیشترین و بهترین توضیح‌ها را دربارهٔ این مشـــکلات داده‌اند. اما بخش مهمی از این مشـــکلات، از **بخش‌ها و نهادها و سیستم‌های بیرون دانشگاه در جامعهٔ ایران بر دانشگاه عارض شده است**.

اگر دانشگاه را یک خرده‌سیستم تلقی کنیم، مشکلاتی در فراسیستم‌های ما و سیســـتم‌های مجاور دانشگاه در جامعهٔ ما وجود دارد که به طور اجتناب‌ناپذیر تأثیرات خود را در آموزش عالی این سرزمین می‌گذارد و به روال مورد انتظار ساختی‌ـکارکردی در دانشـــگاه لطمه می‌زند. در واقع، عیب‌ها و ایرادهایی که در نظام دولت و مدیریت ایران، نظام اقتصاد سیاســـی، نظام آموزش‌وپرورش، بخش صنعت، سیاســـت بین‌الملل، ساختار اشتغال، در ضعف بخش غیردولتی و در نحیف نگه داشته شدن نظام حرفه‌ای در ایران هست، بر دانشگاه عارض می‌شود.

این بدان معنی نیست که بر خود دانشگاه و دانشگاهیان ایرادی نیست. چرا هســـت؛ مثلاً در برنامهٔ درسی دانشـــگاهی، روش تدریس، عملکرد مدیریت دانشـــگاهی، کیفیت هیئت علمی، مالیهٔ دانشـــگاه، فرهنگ دانشگاهی، تعامل دانشـــگاه با جامعه و صنعت و با اجتماع محلی، رابطهٔ دانشگاه با دانشجویان و دانش‌آموختگانش، همکاری دانشگاه‌ها با همدیگر و پاسخ‌گویی اجتماعی دانشـــگاه، اما به این مشـــکلات باید نگاهی کلان‌نگر، کل‌نگر، سیستمی و با تحلیل نهادی داشـــت. به همین دلیل، در اینجا تعبیر زخم‌ها و ناخوشی‌ها به کار رفته اســـت؛ وگرنه آموزش دانشگاهی به رغم همهٔ این مشکلات همواره و هنوز هـــم ـچنان‌که گفتیمـ جریان اصلی حرکت در جامعهٔ ایران اســـت.

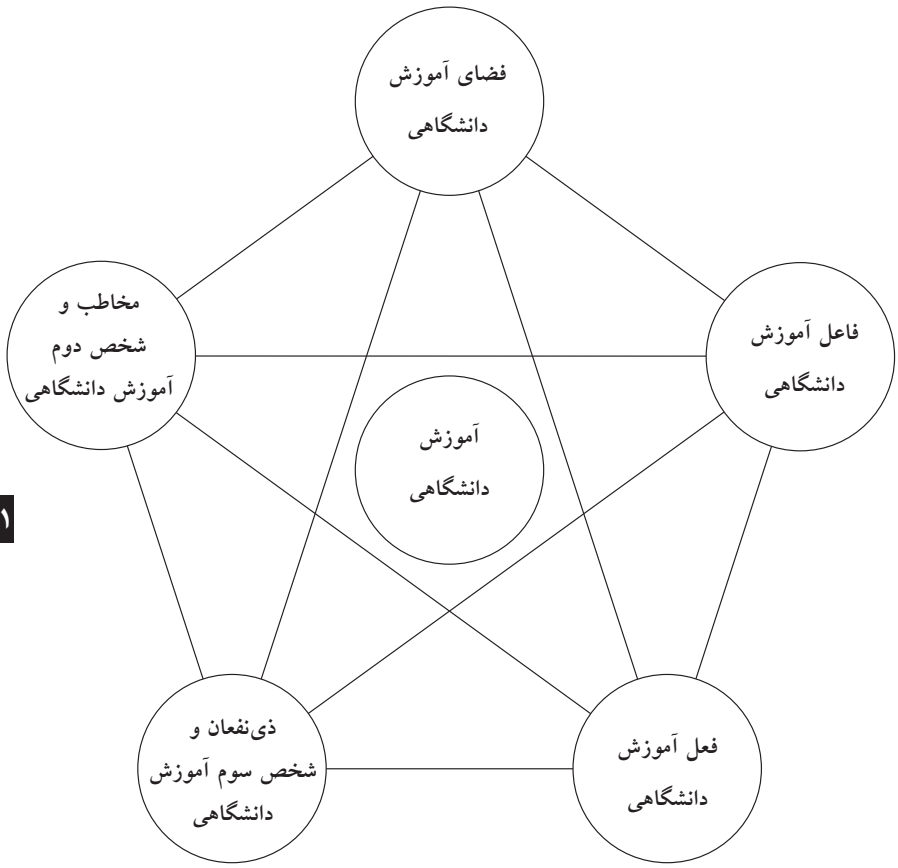
برای رعایت اختصار، به ذکر یک نمونه اشـــاره می‌کنم. براساس پیمایش‌های مختلف که در ســـطح ملی و نیز در دانشگاه‌ها انجام گرفته است و طبق نتایج تحلیل ثانوی اطلاعات حاصل از این تحقیقات، تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی به رعایت قانون و ضوابط اهمیت بیشـــتری می‌دهند؛ هرچند آن را در جامعه بحث‌انگیـــز می‌بینند[۳]. تحصیل‌کـــردگان عالی اهمیت بیشـــتری برای هنجار صداقت قائل‌اند؛ هرچند اعتماد آن‌ها به رعایت این هنجار توســـط سازمان‌ها اندک اســـت[۴]. اهمیت ابعاد اجتماعی و غیرمادی شغل برای تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی بیش از بقیهٔ مردم اســـت[۵]. تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی کمتر از دیگـــران گرایش‌های خودمدارانه دارند و با این گـــزاره که هر کس باید به فکر خودش باشـــد، بیـــش از بقیهٔ مردم مخالفت کرده‌انـــد[۶]. تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی نســـبت به بقیه نگرش مثبت‌تری به ارزش‌های آزادی و عدالت دارند و بیش از بقیه، ایـــن دو ارزش را مکمل هم می‌دانند[۷]. تحصیلکردگان دانشـــگاهی علاقه و مشارکت بیشتری در امر سیاســـی دارند، اخبار سیاسی را بیشـــتر پیگیـــری می‌کنند، سیاســـت‌ورزی آن‌ها به آزادمنشـــی نزدیک‌تر اســـت و حساسیت بیشـــتری به وجود آزادی بیان در جامعه نشان می‌دهند[۸]. تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی برابری جنسیتی را بیشـــتر قبول دارند، بیشتر از افـــراد دیگر با کار کردن زنان در بیـــرون از منزل موافق‌اند، با ازدواج با بیش از یک زن مخالف‌اند و در کار، برای زن و مرد خواهان شـــرایط مساوی‌اند[۹]. حتی دین‌داری افراد با ورود به دانشـــگاه کمتر نمی‌شـــود بلکه عقلانی‌تر و آزادمنشانه‌تر می‌گردد[۱۰]. شـــاید ابعاد مناسکی در دین‌داری دانشجویان کمتر باشـــد، ولی ابعاد تجربی آن، مخصوصاً از نوع پویا و غیررسمی‌اش، به‌مراتب بیشـــتر اســـت[۱۱]. تحصیل‌کردگان دانشـــگاهی به طور معنی‌داری از افکار و روحیات دینی بیشـــتری برخوردارند؛ یعنی می‌پذیرند که کتاب‌ها و فیلم‌های ناهمخوان با عقاید و باورهای دینی آنان نیز منتشـــر شوند، می‌پذیرند افرادی برخلاف عقاید مذهبی آن‌ها ســـخن بگویند و حتی حاضرند با کســـانی که

عقاید دینی آن‌ها را نمی‌پذیرند، رفت‌وآمد داشته باشند[۱۲]. آیا نباید همین مقدار را برای ایران و به نام ایران مغتنم دانست؟ پس دانشگاه ایرانی هنوز از پویاترین و پیشروترین و اثربخش‌ترین نهادهای ایرانی است، اما دریغ از زخم‌هایی که بر پیکر آن وارد می‌آید و مانع بهره‌وری بیشتر ملی از آن می‌شود؛ این زخم‌ها از دولت‌سالاری است؛ از مداخلات بوروکراتیک به جای حمایت، از نظام‌های متمرکز و اقتصاد نفتی، از سیطرهٔ سیاست بر حرفه‌گری علمی و آکادمیک، از عوام بازار و پوپولیسم، از سلب استقلال نهادی دانشگاه، نادیده گرفتن تمامیت معرفت‌شناختی علمی او و علل و عوامل دیگری از این‌گونه.

چارچوب نظری برگرفته از مطالعات پیشین نویسنده

در نتیجهٔ عوامل فوق است که می‌بینیم حال آموزش دانشگاهی خوب نیست و از سرشت ساختی‌ـکارکردی خود بازمانده است. باید علائم این ناخوشی‌ها را خوب شناخت و تحلیل کرد. من در اینجا سازه‌ای مفهومی برای توضیح این «ناخوش‌احوالی‌ها» که حاصل مطالعات قبلی و تجربه‌هایم هست‌ـ در اختیار خواننده می‌گذارم. این سازهٔ مفهومی از پنج سازند یا مؤلفه تشکیل شده است: مؤلفهٔ نخست «خود فاعل آموزش دانشگاهی» است که عضو هیئت علمی و آموزشگر دانشگاهی است. مؤلفهٔ دوم «مخاطب و شخص دوم آموزش دانشگاهی» یعنی دانشجو یا فراگیرنده است. مؤلفه سوم «فعل آموزش دانشگاهی» یا همان فرایند یادگیری و یاددهی است؛ یعنی مجموعهٔ اعمال آموزشی که در کلاس و آزمایشگاه و کارگاه و هر حوزهٔ آموزشی دیگری اتفاق می‌افتد. مؤلفهٔ چهارم «شخص ثالث آموزش دانشگاهی» یعنی سایر ذی‌نفعان آموزش دانشگاهی در داخل دانشگاه و بیرون آن مثل مدیریت، دولت، سیاست‌گذار اجتماعی، بخش کسب‌وکار، صنعت، جامعه، نهادهای اجتماعی و خانوارها و ... است که

ذی‌مدخل در آموزش دانشگاهی هستند. سرانجام، مؤلفه پنجم «فضای آموزش دانشگاهی» است که افعال و فاعلان و مخاطبان و ذی‌نفعان آموزش دانشگاهی از طریق آن فضا و با آن فضامندی تعامل می‌کنند و ارتباطات و دادوستدها و هم‌کنشی‌های آن‌ها به واسطهٔ این فضامندی روی می‌دهد (نمودار ۱).



نمودار ۱: سازهٔ آموزش دانشگاهی

بحث در شواهد

آموزش دانشـــگاهی در هر یـــک از مؤلفه‌های پنجگانهٔ خود با مســـائل و مشـــکلاتی دســـت‌به‌گریبان اســـت که در ادامه، آن‌ها را به طور مختصر شرح خواهم داد.

یکم. مؤلفهٔ فاعل آموزش دانشگاهی

فاعل اصلی آموزش در دانشـــگاه در معرض تهی شدن «خودِ» آکادمیک‌اش هست. سوژه‌های دانشـــگاهی زیر فشار سنگین نظام‌های رسمی به سوژه‌های فرتوت تحول می‌یابند. اســـراری نانوشـــته در ســـاختارها و اهداف مضمر در پشـــت این ساختارها هست که هیئت علمی را به‌جای سوژه‌های سرکش، پویا و خلاق، ســـوژه‌هایی ســـربه‌زیر می‌خواهد و در آن‌ها به جای ذهن سرشار[۱۳]، ذهن انبارگون را به رســـمیت می‌شناسد. اگر در گذشته استادانی همچون دکتر **محمودخان شـــیمی، عبدالعظیم قریب، غلامحسین رهنما، بدیع‌الزمان فروزانفر، پرویز خانلری، محمد معین، محسن هشترودی، غلامحسین مصاحب، غلامحسین صدیقی، محمدباقر هوشـــیار و محمدعلی مجتهدی توانستند** اوصاف و احوال نافذ و دوران‌سازی از آموزش دانشگاهی را در تجربه عملی کنند، این مرهون ذهن سرشـــار آن‌ها بود. برای آن‌ها معلمی معنا داشت. ادراک آن‌ها از آموزش دانشـــگاهی، امری بسیار والا بود. عمیقاً احســـاس می‌کردند که با علم‌آموزی جدید، ایران معاصر با تراز نوینی ســـاخته می‌شود. آن‌ها این احساس خود را در پردیس، زیســـت می‌کردند و خالی لحظه‌های کلاس را با «خود» سرشـــار می‌ســـاختند. اکنون بسیاری از آنچه بر سر آموزش دانشگاهی ما آمده، ناشی از مشکلاتی است که بر این «خودِ آکادمیک» در اعضای هیئت علمی عارض شده است. در زیر در این باره توضیح مختصری می‌دهم.

در رهیافت‌های اخیر علوم‌شناختی و عصب‌شناسی، از مفهوم «تهی شدن خود»[۱۴] بحث می‌کنند. کسانی مانند بامیستر، ووس و دیگران در این زمینه کار کرده‌اند[۱۵].

طبق این مطالعات، فرض بر این است که در ما ذخایر انرژی محدودی وجود دارد و اگر از این انرژی وجودی مراقبت نشود، کاستی می‌یابد، لطمه می‌بیند و از بین می‌رود. محققان مثال‌هایی بسیار روزمره از «تهی‌شدن خود» ذکر کرده‌اند. در فروشگاه‌ها وسایل گران‌قیمت را در ابتدای فروشگاه می‌گذارند. مشتریان که وارد می‌شوند، می‌کوشند به قید بودجهٔ خود دست به انتخاب عقلانی بزنند و خرید کنند. آن‌ها برای این انتخاب عقلانی انرژی مصرف می‌کنند: «این تلویزیون را بخرم یا نخرم؟» قید بودجه اجازهٔ خرید نمی‌دهد، اما در هر حال بخشی از انرژی شهروندان مراجعه‌کننده به فروشگاه برای این انتخاب عقلانی مصرف می‌شود. آن‌ها همین‌طور که در فروشگاه پرسه می‌زنند، انرژی خود را برای انتخاب عقلانی کالاهای دیگر صرف می‌کنند. در این سو، انرژی مشتریان کاهش می‌یابد و در آن سو، مدیریت فروشگاه‌ها معمولاً کالاهای فاسدشدنی را در انتهای فروشگاه قرار می‌دهند؛ یعنی درست جاهایی که انرژی مشتریان به ته رسیده است و با توجه به قید بودجهٔ خود نتوانسته‌اند کالاهای لوکس گران‌قیمت بخرند. اینجا دیگر نقطهٔ رو به پایان گذاشتن انرژی‌هاست؛ پدیدهٔ «تهی شدن خود» گریبان وجود آن‌ها را می‌گیرد و به سراغ کالاهایی می‌روند که فاسدشدنی هستند. انرژی برای انتخاب عقلانی دیگر به آخر رسیده است؛ برای همین می‌بینیم که معمولاً مواد فاسدشدنی را به‌صورت فله‌ای و بیش از حد نیاز روزانهٔ خویش خریداری می‌کنند.

استادیِ اثرگذار و تدریسِ با کیفیت و پرنفوذ و مؤثر، حاصل جوشش و جریان انرژی وجودی و معرفتی و اخلاقی هیئت علمی است. انواع ساختارهای طاقت‌فرسا و سیستم‌های مختلف اقتصادی و سیاسی بیرون دانشگاه در یک سو و عوامل دیگری از درون نظام دانشگاه و آموزش عالی در سوی دیگر (مانند ضعف شایسته‌گرایی، فقدان استقلال نهادی دانشگاه، دیوان‌سالاری ناکارآمد، نظام جذب و پذیرش نادرست، سیاست‌های بی‌رویه گسترش کمی و سایر عوامل) دست به دست هم می‌دهند و انرژی اعضای

هیئت علمی را تحلیل می‌برند. شـــما به آموزش عالـــی ما نگاه کنید؛ مقررات دست‌وپاگیری از بوروکراسی وزارتی بر دانشگاه تحمیل می‌شود. تمرکزگرایی هست، سیاســـت‌بازی و دولت‌سالاری بر دانشگاه عارض شده است، آکادمی، ایدئولوژی‌زده شده، پست ریاست دانشگاه سیاسی شده و ارزش‌های حرفه‌ای مخدوش گردیده است[۱۶]. این‌ها به پدیدهٔ تهی شدن خودِ آکادمیک می‌انجامد. دیگر چندان واقع‌بینانه نیســـت که بتوان انتظار داشت استادان زیادی با تاب و توان وجودی و انرژی‌های معرفتی و اخلاقی به محیط کلاس گســـیل شوند و تربیت نسل جدید علمی درخشانی را رقم بزنند.

دوم. مؤلفهٔ مخاطب و شخص دوم آموزش دانشگاهی

دانشجو نیز قبل از ورود به دانشگاه بر اثر ناکارآمدی‌ها و ضعف‌های سیستم آموزش‌وپرورش بســـیار لطمه می‌بیند و بر اثر انواع عوامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، امید خویش به آیندهٔ شغلی را از دست می‌دهد. این علل متراکم، به علاوهٔ ســـایر نگرانی‌های دانشجو دربارهٔ سبک زندگی، و مسیر خودشکوفایی کشـــور طی چند دههٔ اخیر، سبب می‌شود که او وقتی به دانشگاه می‌آید، بسیار درهم‌پیچیده اســـت. دیوان‌ســـالاری دولتی حاکم بر دانشگاه و «برنامهٔ درسی نامتناســـب دولت‌ســـاخته» و تدریس غیرمؤثر در اغلب کلاس‌های دانشگاهی ناشـــی از نظام گزینش دولتی نیز به عوامل برون‌دانشگاهی و ماقبل دانشگاهی مزید بر علت می‌شـــود. از این دانشـــجو انصافاً چه انتظار داریم؟ او به‌شدت مستعد وضعیتی اســـت که نظریه‌پردازان از آن به «فرسایش تحصیلی» و زوال «حـــس خودکارآمدی» تعبیـــر کرده‌اند. این نیز بخشـــی از زخم‌های آموزش دانشگاهی است که در ادامه به‌اختصار می‌آورم.

«حس خوداثربخشـــی» دانشـــجو که آلبرت بانـــدورا آن را در قالب نظریهٔ اجتماعی ـ شـــناختی مطـــرح کرده، عاملی میانجی اســـت میان سیســـتم‌ها و ساختارها و عوامل مختلف بیرونی از یک سو و اعمال و کوشش‌های تحصیلی

خود دانشـــجو از سوی دیگر، این حس شـــریف به مثابهٔ رکن تعیین‌کننده‌ای برای کارایی، کیفیت و اثربخشـــی آموزش‌های دانشگاهی عمل می‌کند. حس خوداثربخشـــی برآمده از تصویر ذهنی فرد دربارهٔ خـــود (خودانگارهٔ مثبت)، انتظار کارآمدی از خود، احســـاس کفایت و خودمختاری در خویش، ارزیابی مثبت از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و داشـــتن «تفکر علّی» است و اینکه فرد از سر باور «تجربه‌شده و زیسته» قاطعانه با خود بگوید: «من می‌توانم علت بسیاری از امور زندگی خودم باشم.» با فرض ثابت ماندن وضعیت سیستم‌ها و ساختارها و عوامل مختلف بیرون خود، هر دانشجویی که «حس خوداثربخشی» بیشتری داشته باشـــد، مطمئناً می‌تواند از موفقیت و کیفیت تحصیلی بالایی برخوردار شود[۱۷].

البته باید توجه داشـــت که این میانجیگری شـــناختی تا حد آستانه‌ای پیش می‌رود؛ یعنی تا یک جا می‌تواند مانع تأثیرات منفی عوامل بیرون از دانشجو در موفقیت و کیفیت تحصیلی او شود و تا یک نقطه قادر است به دانشجو کمک کنـــد که از کمترین عوامل مثبت بیرونی بیشـــترین بهره را ببرد، اما اگر عوامل بازدارنده و منفی در سیستم‌ها و ساختارهای برون‌دانشگاهی و درون‌دانشگاهی از این حد مرزی بگذرند، «حس خوداثربخشـــی» دانشجوی نگون‌بخت ما کم می‌آورد و رو به ضعف و در نهایت، رو به زوال می‌گذارد؛ چون کافی نیســـت کـــه او مرتب این باور را به خود تلقین کند که موجودی تواناســـت؛ زیرا اگر تجربهٔ زیسته‌شـــدهٔ واقعاً شخصی او یا تجربه‌های مشاهده‌شدهٔ دیگران، به این بـــاور وی صحه ننهد، بلکـــه آن را رد کند و کفهٔ عوامل منفی در دانشـــگاه و بیرون دانشـــگاه به قدری سنگین باشد که باور به توانایی را از دانشجو بستانند و به جای آن، باور منفی بنشـــانند، حس خوداثربخشـــی رو به ضعف و زوال می‌گذارد و نمی‌تواند میانجی نیرومندی میان عوامل بیرون دانشـــجو و اعمال تحصیلی و خلاقیت‌های خود دانشـــجو باشد. به نظر می‌رسد در دانشگاه‌های مـــا، بخش درخور توجهی از دانشـــجویان بر اثر حجم و فشـــار عوامل منفی

بیرونی نمی‌توانند حس خوداثربخشی را به تجربه‌های مکرر موفقیت‌آمیز برسانند و تثبیت کنند و چه بسا مختصر حس خودکارآمدی موجود خویش را نیز از دست می‌دهند. این همان وضعیتی است که به فرسودگی تحصیلی آن‌ها می‌انجامد.

در حالت فرسایش تحصیلی، دانشجو دچار خستگی عاطفی، تخلیهٔ هیجانی و بی‌علاقگی می‌شود و هنر و کمال شخصی برای به انجام رسانی و اتمام امور[۱۸] در او به کمترین حد می‌رسد. گراهام گرین[۱۹] در رمان *یک مورد فرسوده*[۲۰] تصویری از معماری خسته و درمانده به خواننده می‌دهد[۲۱]. فرسایش تحصیلی حداقل در سه بعد نگرشی، عاطفی و ارتباطی، به‌سختی گریبان دانشجو را می‌گیرد و او را با اختلالاتی مانند تعارض نقش و ابهام نقش درگیر می‌کند. دانشجو درمی‌ماند که آیا نقش او گذراندن صوری واحدهاست یا خلاقیت و اکتشاف! مقررات و شیوه‌های مدیریت و ارزیابی و کلاس‌داری واقعاً موجود معمولاً می‌گویند شقّ اول، اما درس‌شناسانی مانند سرکارآرانی می‌گویند شقّ دوم. صدای اول واقعاً گوش‌خراش و بلند و غالب است و صدای دوم، ظاهراً مغلوب. به همین صورت فلسفهٔ درس خواندن نیز در ابهام فرو می‌رود. فرصت شرح این غم‌ها نیست. همهٔ این‌ها به فرسودگی تحصیلی می‌انجامد. طبیعی است که عواملی از درون و بیرون می‌تواند در ایجاد وضعیت فرسایش تحصیلی مؤثر باشد. از جمله عوامل درونی که احتمال فرسایش را بالا می‌برد، کمال‌گرایی است[۲۲] که به صورتی بسیار پیچیده در رسانه‌ها و تبلیغات و تعلیم‌وتربیت رسمی ما، لانه کرده است. در این میان، اگر عوامل بیرونی منفی مثلاً وضع خانواده، زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه، ساختارهای دانشگاهی، سیستم‌های آموزشی، برنامهٔ درسی، سیستم‌های حمایتی ناکارآمد و وضع نامطلوب در زندگی دانشجویی، در کیفیت جو پردیس، مدیریت کلاس، روش تدریس و مابقی قضایا از حد معینی بگذرد، دور از انتظار نیست که دانشجو با توان مقابله[۲۳] و ایستادگی ذهنی و شناختی و روحی و رفتاری موجود خود نتواند از

عهدهٔ این جبرهای محیطی و اجتماعی، که به وجودش هجوم آورده‌اند، برآید و اینجا همان نقطه‌ای است که فرایند فرسایش آغاز می‌شود. شافلی، لیتر و مسلش، مسیر مفهوم‌پردازی فرسودگی را طی ۳۵ سال بررسی کرده‌اند.[۲۴]

سوم. مؤلفهٔ فعل آموزش دانشگاهی

وقتی فاعل آموزش و مخاطب آموزش چنین ضعیف شده‌اند، معلوم است چه بر سر فعل آن‌ها و اعمال و تعاملاتشان می‌آید. از برنامه‌های آموزش عالی که نوعاً به صورت عرضه‌گرایانه و دولتی با روش تصمیم‌گیری سیاسی تنظیم و ابلاغ می‌شوند، چه می‌توان انتظار داشت جز فعل سخنرانی، جزوه‌گویی، جزوه‌نویسی و واحدگذرانی؟ جز تدارک مدرک در یک سو و تدارک مرتبه در سوی دیگر؟ با اقتباس از شاعری باید گفت که لباس‌های فاعلان و مخاطبان آموزش دانشگاهی، چه بسا خالی به کلاس می‌آیند و خالی برمی‌گردند. آموزش دانشگاهی از پرکتیس‌ها و اعمال زندگی روزمرهٔ استاد و دانشجو نشئت می‌گیرد و از ایماژها و احساس‌ها، انگیزش‌ها، معانی، تخیلات، تداعی‌ها و آگاهی‌های پنهان آن‌ها مشروب می‌شود. مدرسهٔ سیاسی، مدرسهٔ سیاسی بود به اعمال و تعاملات امثال فروغی و دهخدا. و هکذا دارالمعلمین عالی و دانشگاه تهران که از افعال بدیع و بامعنا و خلاق نسل‌های استادان و دانشجویانی ساخته شد که آثار و خاطرات آن‌ها معاصریت جدید ایرانی ما را رقم زد، ولی ما اکنون با این میراث چه می‌کنیم؟ وظیفه‌گرایی اداری بر شور و شوق معرفت‌اندوزی و علم‌آموزی و حرفه‌گری دانشگاهی غالب شده است و در نتیجه، حس و حالی چندان پررونق برای آموزش دانشگاهی نمانده است جهت پی‌جویی حقیقت و تقلیل مرارت‌ها و محنت‌های انسانی و حل مسائل اجتماعی و اقتصادی.

آموزش عالی بیش از اندازه حافظه‌مدار، خرده‌بین، کمّی‌نگر و رفتارگرا شده است. برنامه‌های درسی رسمی یعنی همان سندهای ابلاغی از بالا، مدت‌هاست

که بی‌بو و بی‌خاصیت لای بخشـــنامه‌ها دست‌به‌دســـت می‌شـــوند و چون در مرحلهٔ اجرا به ســـر کلاس می‌آیند، در شکاف میان «نظر» و «عمل» سرگردان می‌مانند. برنامهٔ درســـی زائد[۲۵] عنوانی اســـت که پژوهشگران کوشیده‌اند با آن بخشـــی از سویه‌های تاریک برنامهٔ درسی دانشگاهی را بررسی کنند (حسینی، ۱۳۹۴). طرح درس‌ها در متن و بحبوحهٔ تعاملات اجتماعی ساخته نمی‌شوند، در هم‌کنشـــی‌های خلاق و درون‌زای میان دانشـــگاه و دانشگاهی با جامعه، با اجتماع محلی، با مســـائل منطقه‌ای و ملی و جهانی، با صنعت و کسب‌وکار و با فرهنگ و زندگی مردم و مشـــکلات واقعاً موجود ساخته نمی‌شوند؛ درس در سر صحنهٔ کلاس و از طریق گفت‌وگوها و هم‌پرسه‌ها و بحث و مشارکت ســـاخته نمی‌شود، و مقاله‌های کاری دانشـــجویان کمتر جدی گرفته می‌شود. این اســـت وضع و حال افعال غالب و مرسوم دانشگاهی ما که مسلماً حاصل آموزش عالی سیاست‌زده، ایدئولوژی‌زده، دولت‌زده، نفت‌زده، کمیت‌زده و در نتیجه، بسیار بدقواره، ناموزون و بیش از اندازه عرضه‌گرا و کمتر تقاضاگراست.

این قســـمت را برای رعایت اختصار با دردنوشـــتی از یک نقیصهٔ جدی در افعال آموزش دانشـــگاهی ایران به پایان می‌برم که در تجربهٔ زیســـتهٔ دو ســـه دهه تدریس در دانشـــگاه‌ها از نزدیک مشاهده کرده‌ام و آن، ضعف «استماع» و کمبود گوش ســـپردن دانشگاه و دانشگاهی است به سفارش‌های اجتماعی؛ تحت فشار همان عوامل و عارضه‌ها و سوانح و مصائبی که بر دانشگاه عارض شده است و در آغاز مقاله به آن‌ها اشاره کردم. مردم در زندگی با چه مشکلاتی دســـت‌به‌گریبان‌اند؟ شهرها و روســـتاهای ما چه معضلاتی دارند؟ از آلودگی آب‌ها تا خشـــک شدن تالاب‌ها تا فرســـایش خاک‌ها و ریزگردها و بیماری‌ها و اضطراب‌هـــا و ناهنجاری‌ها و بیکاری‌ها و بیگانگی‌ها و انواع آســـیب‌های اجتماعی تـــا رکود اقتصادی و کمبود فرصت‌های شـــغلی تا انواع تقاضاهای معطل‌ماندهٔ کسب‌وکار و صنعت، همه و همه چشم دوخته‌اند تا از آموزش‌های دانشـــگاهی ما چه افقی گشوده شود، چه پرسشی افکنده شود، و چه راه‌حلی

علمی و دانشـــی پیدا شود؛ خصوصاً می‌خواهم بر سفارش خاموشی تأکید کنم که انتظار می‌رود خود اهل علم با گوش خواباندن و شنیدن صداهای ناشنیده، صداهـــای غایبان و صداهای حاشیه‌شـــدگان، با این ســـفارش‌های خاموش اجتماعی آشنا شوند و برای پاسخگویی اجتماعی علمی و دانشگاهی، درس و بحث مناسب و مؤثری ترتیب دهند و برگزار کنند.

چهارم. مؤلفه فضای آموزش دانشگاهی

فضایی مناســـب نیز برای آموزش عمیق و اثرگذار و نافذ فراهم نمی‌شـــود؛ فضایی که سرشار باشد و رغبت‌انگیز و شوق‌آمیز برای علم‌آموزی، علم‌ورزی، مبادلات خلاق، بحث و گفت‌وگوهای میان‌ذهنی اکتشـــافی و پرســـش‌افکنی. فضایی نیست که به دانشجویان کمک کند تا به تجربه‌های پرتنش زیست خود از طریق یادگیری معنا بدهند؛ فضایی که پشتگرم به آزادی آکادمیک و استقلال فکری و حرفه‌ای و حاوی فرصت‌ها و موقعیت‌هایی برای مراسم تعاملی علم و خودآیینی علمی باشـــد و اســـتاد و دانشـــجو را از انرژی عاطفی در حیات فکری و علمی سرشـــار ســـازد. میدان‌ها و فضاهای دانشـــگاهی، چندان قادر نیستند قابلیت‌های هم‌کنشـــی علم‌ورزی را فراهم آورند تا دانشجویان بتوانند ســـرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی و نمادین خود را مبادله کنند و ارتقا بدهند. فضای اجتماعی دانشگاه درست به سبب همان علل و عوامل برون‌دانشگاهی و درون‌دانشگاهی ـ که در دو مؤلفهٔ بالا به آن‌ها اشاره شد ـ برای اشاعهٔ هم‌رفتاری مولد علمی، مساعد و مستعد نیست.

رهیافت‌ها حاکی از اهمیت امر فضا در حیات بشـــری است. مسئله بیش از آن اســـت که گفته شـــود ما در فضا زندگی می‌کنیم، بلکه بیش از آن، اصولاً بهتر اســـت بگوییم ما موجوداتی فضامندیم. به میانجیگری فضا می‌اندیشیم. فضامندی[۲۶] جزوِ خصائص هســـتی و احساس و ادراک ماست. شاکلهٔ آگاهی و فرهنگ ما به واســـطهٔ فضا و در فضا شـــکل می‌گیرد. فضای دانشگاه امری

ادراکی اســـت؛ امری ارتباطی، تکنولوژیک و اجتماعی اســـت. شناختی است و هنجاری اســـت و عاطفی اســـت. برآمده از نحوهٔ زیســـت و مناســـبات و اعمال و خاطرات و تجارب دانشـــجو و دانشـــگاه و مدیر و سیاست‌گذار و خدمت‌گیرندگان و برنامه‌ریزان و ذی‌نفعان درونی و بیرونی دانشـــگاه است. فضا، خود از تجربه‌ها می‌روید و مجدداً این امکان را فراهم می‌آورد که ما به تجربه‌های خویش معنا بدهیم. هانری لوفور[۲۷] (۱۹۹۱-۱۹۰۱)، جامعه‌شـــناس فرانســـوی، آرای خود را دربارهٔ فضامندی حیات اجتماعی به دست داد و از ســـه لایه فضا بحث کرد: فضای یک کـــه از تماس‌ها و حس‌های معمولی ما (مثلاً زیبایی پردیس و درخت و معماری دانشـــگاه) به هم می‌رسد. فضای دو که از طریق گفتمان‌های مختلف بازنمایی می‌شـــود: فضای پاســـاژ از گفتمان ســـود و مد و مصرف پا می‌گیرد، مکان حزبی از گفتمان سیاسی و قدرت به هم می‌رســـد، فضای پادگان از گفتمان نظامی و امنیت برپا می‌شـــود و فضای دانشـــگاه از گفتمان علمی. سرانجام، فضای سه که بیشتر غیررسمی و برآمده از تجربه‌های زیستهٔ ماست.[۲۸]

در دانشـــگاه‌هایمان ملاحظه می‌کنیم که چه در سطح زندگی دانشجویی و چه در سطح زندگی کاری اعضای هیئت علمی، متأسفانه ساختارهای خشک رســـمی و گفتمان‌های غیرعلمی بر فضاهای غیررسمی علم‌آموزی سایه‌انداز شـــده‌اند. به بیان هابرماس، سیستم‌های رســـمی ما تمایل زیادی به مستعمره کردن[۲۹] زیســـت جهان دارند[۳۰]. این را در طرز ادارهٔ رسمی دانشگاه مشاهده می‌کنیم و ناشـــی از نظام متمرکز آموزش عالی و یـــا مقررات و نوع روابط رسمی و ادبیات رســـمی و نوع انتخاب مدیران دانشگاهی، از رئیس تا بقیه، و شیوه‌های مدیریتی و سبک رهبری در دانشگاه است. دانشگاه‌های کمبریج و اســـتنفورد اگر کمبریج و استنفورد هســـتند، علتش این است که فضامندی درســـت و حسابی دارند. فضای سه آکادمیک و اجتماعی سرشاری دارند که مملو از «خودابرازی» و خلاقیت و تنوعات و روابط دانشجو و استاد، برآمده

از اعمال و ابتـــکارات، روییده از روابط غیررســـمی گفت‌وگویی و تعاملی است و در آن، زلال علم‌آموزی ـ به بیان مولانا ـ «از سینه‌ها تا سینه‌ها» می‌رود و جاری و لبریز می‌شـــود و سرزمین اذهان دانشگاهی را مشروب می‌سازد.

پس مشکل آموزش دانشگاهی ما در اینجا ناشی از فقدان فضاهای اجتماعی مناســـب است؛ فضای گفت‌وگویی گرم[۳۱] برای تولید و مبادلهٔ دانش انتقادی و اعتباریابی آن به جریان نمی‌افتد. محیط دانشـــگاهی ما و فضای آن «یادگیری برانگیز»[۳۲] و دلگرم‌کننده[۳۳] نیســـت. متأسفانه موانع اجازه نمی‌دهند که دانشگاه، حقیقتاً دارالعلم و دارالحکمه باشد و دلیری پرسیدن، اندیشیدن و دانستن را به فرزندانمان بیاموزد. دانشـــگاه قادر نیست به شوق یادگیری تحولی و اجتماعی دانشـــجویان دامن بزند، عادت به مباحثهٔ علمـــی، مطالعهٔ جمعی، خبر دادن به همدیگـــر از رویدادهای علمی، کتاب خریـــدن و مطالعه کردن را ترویج دهد و دانشـــجویان را به هنجـــار درس خواندن، عمق درگیری با مباحث، شـــوق بداعت‌های فردی، تفکر انتقادی و یادگیری تأملی ترغیب کند. به نظر می‌رسد یک علت عمدهٔ این مســـئله، ســـاختار قدرت در دانشگاه است. توازن قدرت بـــه نفع فرهنگ علمی و عقلانی نیســـت و این، متأســـفانه همه چیز را مختل می‌کند. ساختار قدرت و ایدئولوژی مسلط به شکل‌گیری فضاهایی رسمی در دانشـــگاه منجر می‌شود. این فضاهای رســـمی را در جوّ گروه‌ها، در اتاق‌های تصمیم‌گیـــری، در کلاس و آزمایشـــگاه، در برنامه و مدیریـــت، در قوانین و مراســـم‌ها و در و دیوار و تبلیغات و مانند آن می‌بینیم. فضاهای رســـمی بنا به سرشت خود نمی‌توانند تعاملات و مشـــارکت‌ها و مبادلات و گفت‌وگوها را تعالی بدهند، قادر نیســـتند شـــور یاددهی و یادگیری به وجود آورند، توان آن را ندارند که فضاهای آیینی علم را توســـعه دهنـــد و تعمیق کنند، نمی‌توانند فضاهای کار گروهی را بارور سازند، و فضاهای زیست دانشجویی و فضاهای کیفیت زندگی کاری هیئت علمی را ســـرزنده، پرنشاط و شکوفا کنند، بلکه تا حد زیادی هم مانع این موارد می‌شوند.

پنجم. مؤلفهٔ ذی‌نفعان و شخص سوم آموزش دانشگاهی

«فاعل» و «فعل» و «فضا» و «شخص دوم آموزش عالی» مشکل دارند و دریغ که «شخص ثالث آموزش دانشگاهی» نیز همین‌طور. شخص سوم و ذی‌نفعان بیرونی آموزش عالی در یک دسته‌بندی اجمالی و کلی سه گروه‌اند: گروه نخست اصلاً تقاضای مؤثری برای دانش ندارد؛ مثل بخش بزرگ سنتی و هیئتی از اقتصاد ایران، که با سرمایه‌داری مالی و رانت و مونتاژ و اقتصاد تک‌پایهٔ نفتی می‌چرخد و اصولاً به دانش پیشرفتهٔ امروزی احساس نیازی چندان نمی‌کند. گروه دوم، روی هم رفته، به آموزش عالی و به طور مشخص، آموزش دانشگاهی علوم انسانی بی‌اعتناست و حتی در برابرش مدعی است؛ مثل بخشی از دیدگاه‌های پرفشار حاکم، که احیاناً با علم مدرن مشکل معرفت‌شناختی دارند و حداکثر چیزی که می‌خواهند علوم انسانی ابزارگون و تحت کنترل معرفت‌های ایدئولوژیک دینی خود آن‌هاست و طبیعی است آن علوم و آن آموزش دانشگاهی که این جماعت ناسازگار به دنبالش هستند، شیر بی یال و دم و اشکمی است و «اینچنین شیری خدا هم نافرید.» گروه سوم به آموزش دانشگاهی احساس نیاز می‌کنند و حرمت می‌نهند، اما متأسفانه دستشان خالی است و به جایی هم نمی‌رسند. آن‌ها عمدتاً غایب ماجرا هستند و مشارکت و اختیار اجتماعی چندانی در سفارش به دانشگاه و ارتباط با دانشگاه و طرح مشکلات خود با دانشگاه ندارند؛ مانند نهادهای مدنی و اجتماعات محله‌ای و سازمان‌های غیردولتی و مردم‌نهاد مستقل و بخش مولد صنعت و خدمات و کسب‌وکار. بدین ترتیب، می‌بینیم «شخص ثالث آموزش دانشگاهی» در حالت اول دستش پر است، اما اصلاً کششی به دانشگاه و علم ندارد؛ در حالت دوم، شخص ثالث ما قدرت و اختیار و سروصدا و برو و بیا دارد، اما رفتارش با دانشگاه، نوعاً مدعیانه، ابزارانگار و ایدئولوژیک است؛ و در حالت سوم نیز شخص ثالث به آموزش دانشگاهی کشش دارد، ولی دستش خالی است و اختیار چندانی هم ندارد. این‌ها سبب می‌شود که دانشگاه

از ســـوی ذی‌نفعان بیرونی خود نیز چندان به آموزش‌های دانشگاهی با کیفیت تحریض و تشویق و حمایت و وادار نشود.

در دادن شـــاهدی برای ضعف کشـــش به علم و ضعف تقاضای مؤثر برای آموزش دانشگاهی در ایران، همین بس که در سال ۱۳۹۰ از کل ۲۰,۵۱۰,۰۲۵ نفر جمعیت شاغل در کشور، بخش بزرگ آن ـ یعنی ۱۷,۰۳۱,۸۹۳ نفر، بالغ بر ۸۳ درصدـ در بخش خصوصی اشتغال داشتند. این در حالی بود که از کل رقم شـــاغلان در بخش خصوصی، فقط ۱/۸ میلیون نفر تحصیلات عالیه داشتند و بدین ترتیب تنها ۱۰/۵ درصد از شاغلان در بخش خصوصی دارای تحصیلات عالی بودند. این شـــاخص در شاغلین بخش عمومی برابر با ۵۴/۴ درصد بود؛ یعنی ۲,۲۸۴,۸۰۰ نفر از کل ۴,۳۲۲,۷۰۱ شـــاغل در بخش عمومی تحصیلات عالیه داشتند[۳۴]. بدین ترتیب، رفتار بخش بزرگی از اقتصاد کشور نشان می‌دهد که تمایل زیادی برای استفاده از نیروی تحصیل‌کردهٔ دانشگاهی ندارد و ساختار اشـــتغال در ایران عموماً با نیروی کار بی‌ســـواد، کم‌سواد و حداکثر دیپلمه، آن هم بدون کیفیت لازم آموزش‌وپرورش و آموزش فنی‌وحرفه‌ای و مهارتی، سر می‌کند. این بر «غیردانش‌بر» بودن بخش بزرگ اقتصاد کشـــور دلالت دارد که عمدتـــاً با تکیه بر درآمدهای آمادهٔ نفتی ادامه پیدا می‌کند؛ به این نشـــان که از حدود ۵/۶ میلیون نفر جمعیت تراکمی دانش‌آموختگان دانشـــگاهی کشور در حال حاضر بیش از یک میلیون نفر ـ یعنی ۱۸/۵ درصد از آن‌ها حتی طبق آمار رسمی بیکار هستند.[۳۵]

نتیجه‌گیری

نویســـنده نمی‌خواهد اسناد بیرونی کند و تمام ایرادهای آموزش دانشگاهی را به گردن دولت و سیاست و اقتصاد و زمینه‌ها و ساختارهای بیرون دانشگاه بیندازد. در اشخاص و افعال دانشگاه، اعم از استاد و دانشجو و مدیر و برنامه و فرایندها و رویه‌ها، انواع ضعف‌ها و کاســـتی‌ها و ناراستی‌ها وجود دارد که

چنان‌که گفته شـــد، بیشتر ناشی از ســـاختارها و سیستم‌های دانشگاهی است. عمدهٔ علت‌ها و مســـئولیت‌های این وضعیت نیز با محیط نهادی در کشـــور و ســـاختارها و سیستم‌های موجود است که به اصلاح جدی نیاز دارند، اما مگر بخش بزرگی از مســـئولیت اصلاح این اوضاع با دانشگاه‌ها و دانشگاهیان و با ابتکارات آموزش دانشگاهی نیست؟

آموزش دانشگاهی را نمی‌سزد که یکسره منتظر عوامل بیرونی بماند. انتظار از آموزش دانشگاهی این است که دست به کاری بزند و خود را بهبود ببخشد و ضعف‌هایش را برطرف سازد و قوت و قابلیت‌هایش را افزایش و ارتقا بخشد و روش‌هـــا و فرایند کارش را تغییر دهد تا بتوانـــد جامعه را نیز اصلاح کند. یادگیری، بنا به سرشـــت خویش، کنشـــی تا حد زیاد «خود ارجاع» و خلاق و روشـــنگر است. علم نور است و خاصیتش زدودن تاریکی‌هاست؛ مثل آب که خاصیتش شستن است. عجبا، می‌رسیم به اینجا که گشودن گره از کار فروبستهٔ آموزش دانشگاهی، اتفاقاً با همین آموزش دانشگاهی است؛ یعنی با یادگیری و کنش! اگر طرز نگاه ما معلمان مشکل دارد، یادگیری کمک می‌کند آن را سامان بدهیم؛ اگر شـــیوه‌های کار و روش‌های تدریس و درس‌شناسی ما ایراد دارد، راه حلش آموختن مجدد است؛ اگر ایراد کار در سیستم‌ها و ساختارها و محیط ماســـت، باز هم تنها با یادگیری و کنش معرفتی اســـت که می‌توان به اصلاح امید بســـت. اگر فضاهای رسمی، ناکارآمد و مانع‌اند، آموزش مؤثر دانشگاهی می‌تواند فضاهای غیررسمی اقتضایی از روابط استادان و دانشجویان پدید آورد و فضاهایی مبتکرانه از ارتباطات خلاق اســـتاد و دانشجو با ذی‌نفعان بیرونی راه بیندازد. آموزش دانشـــگاهی می‌تواند حتـــی در اندک فضاهای خالی میان ســـاختارهای رسمی نفس بکشـــد و چکه کند و فضاهای امید ایجاد کند. این فضاها از کلاس‌داری‌های متفاوت و تعاملات خلاق دانشـــگاه با جامعه پدید می‌آیند.

مدل کشش و رانش[۳۶] می‌گوید که یک طرف باید تقاضا و کشش داشته باشد

و طرف دیگر هم فشـــار و رانش مؤثر، تا اتفاقی بیفتد، اما در داســـتان دانش و آموزش، دیدیم که چه بسا صنعت مونتاژ و اقتصاد نفتی چندان کششی نسبت به دانش، خصوصاً علوم انسانی، نشان ندهند و برای آن تقاضای مؤثری نداشته باشـــند. پس چه می‌توان کرد؟ در اینجا راهی نیست جز اینکه دانش عمدتاً به رانش معرفتی و نفوذ و جاری زلال خود تکیه کند و منتظر کشـــش از آن سو نباشـــد. نفوذ دانش خود می‌تواند به کشـــش‌ها و نیازها دامن بزند و آن‌ها را بیدار کند. «یادگیـــری» تا حد زیادی ماهیتی «خودتنظیم» و «خود راهبر» دارد. یادگیری گنج درون اســـت. در اینجا به همان اصلی می‌رســـیم که در حکمت ســـنتی ما به آن «اتحـــاد علم و عالم و معلوم» می‌گویند. آموزش دانشـــگاهی راه‌حل آموزش دانشگاهی است. آفتاب دلیل آفتاب است. به تعبیر خیام:

ماییم که اصل شادمانی و غمیم
سرمایهٔ دادیم و نهاد ستمیم
پستیم و بلندیم و کمالیم و کمیم
آیینهٔ زنگ‌خورده و جام جمیم

معرفت و علم بنا به سرشت خود، تا اندازهٔ زیادی، طبیعت سربرآورنده دارد و **خودرونده** و پدیدارشونده است. ساختارها عمل آموزش و یادگیری دانشگاهی را محدود می‌کند و به تأخیر و شـــاید به تعویق می‌اندازد، اما نمی‌تواند آن را یکسره متوقف و بلاموضوع و بلااثر و بی‌خاصیت کند. از همین رو، مسئولیت نهایی اخلاقی با خود آموزش دانشـــگاهی اســـت. در این مقاله از پنج مؤلفهٔ آموزش دانشگاهی سخن گفته شد. خواننده احتمالاً می‌خواهد دست به کاری زنیم که غصه ســـرآید. چه باید کنیم و از کجا و از کدام مؤلفه باید آغاز کنیم؟ به نظر من دومینوی بهبود از فاعل آموزش شـــروع می‌شود. وقتی فاعل بجنبد، مخاطب را به شـــوق وا می‌دارد؛ آن دو با هم فضا را سرشار می‌کنند و شخص ثالث را به این فضا فرا می‌خوانند. این رسالت علم و آموزش و معلمی است. **ســـرکارآرانی** یکی از اهالی آموزش و معلمان این ســـرزمین است و با وجود

همهٔ مشـــکلات سر راه، به نوبهٔ خود نشـــان داده که در مکان آموزش محکم ایستاده است و کنش و ابتکار و خلاقیت و تأمل و نظر و اثر دارد؛ چون تمنای یادگیری و بیش از آن، تقلای یادگیری و شوق یاددهی و اثرگذاری دارد.

یک آموزش‌دهندهٔ دانشگاهی هیچ‌وقت با دیوارها به پایان نمی‌رسد. آموزش همان اکســـیری اســـت که از در و دیوار عبور می‌کند. شـــور آموختن و لذت فهمیدن و حس برافروختن شمعی در غم انسان، چنان سرشار و نیرومند است که هر مانعی را از سر راه برمی‌دارد. آموزش از معرفت و دانایی، پل‌ها را درست می‌کند. مشکلات هرچه هم سنگین و سخت‌جان باشند، به لطف زلال معرفت و دانـــش و یادگیری می‌توان با آن‌ها روبه‌رو شـــد. آموزش دانشـــگاهی بنا به طبیعتش، واجد صفت خودتأملی و خودانتقادی، خودترمیمی و خودبهبودگری و خودتعیینی و خودتنظیمی است؛ سر می‌زند و جاری می‌شود.

پی‌نوشت‌ها:

۱. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

2. mainstream

۳. معیدفر، ۱۳۸۶:۱۲۹

۴. همان: ۱۲۷

۵. همان: ۱۴۳

۶. همان: ۱۳۷

۷. همان: ۱۶۰

۸. همان: ۱۲۴

۹. همان: ۱۲۵

۱۰. همان: ۱۵۶ و ۱۲۳

۱۱. همان: ۱۵۷

۱۲. همان: ۱۱۸

13. mindfulness

14. ego depletion

15. Baumeister and Vohs,2007; Baumeister, et al,2008; Vohs, et al,2012

۱۶. بـــرای پی‌جویی برخی از عوامل مؤثر بر دانشـــگاه ایرانی بنگرید به کتابی از نویســـنده با عنوان *گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران* (فراستخواه، ۱۳۹۶).

17. Babdura,1993 & 1994; Babdura and locke,2003

18. reduced personal accomplishment

19. Graham Greene

20. A Burnout Case

21. Maslash & Leiter, 1997

22. Eunbi,et al, 2015

23. coping

۲۴. در زمان نگارش این سطور، طرحی پژوهشی توسط همکارخوبم دکتر مریم حسینی، مدیر گروه برنامهٔ درسی و نوآوری‌های آموزشـــی، در این باب در حال اجراست و سعادتی برای اینجانب که در فرایند این تحقیق، سهم ناچیزی دارد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۶).

Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009

25 . scrap learning

26. spatiality

27. Lefebvre, H

28. Lefebvre, 1991

29. colonisation

30. Habermas, 1987

31. hot conversation spaces

32. learning conducive

33. high-morale

۳۴. صادقی، ۱۳۹۲؛ درگاه ملی آمار، آرشیو اخبار، شاغلین، ۱۳۹۶

۳۵. مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵

36. pull and push model

منابع

۱. حسینی، مریم. (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی برنامهٔ درسی زاید در نظام آموزش عالی. رسالهٔ دکتری، استاد راهنما: دکتر کوروش فتحی واجاره‌گاه، استادان مشاور: دکتر محبوبه عارفی و دکتر کیومرث زرافشانی. دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.

۲. ـــــــــــــ (۱۳۹۶). طرح پژوهشی در حال اجرا دربارهٔ فرسودگی تحصیلی دانشجویان. تهران: مؤسسهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

۳. صادقی، مریم. (۱۳۹۲). جمعیت و خانوارهای کشـــور از منظر اقتصاد. مجلهٔ اقتصادی. ش ۵ و ۶. صص ۹۲ – ۷۳.

۴. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). گاه و بیگاهی دانشگاهی در ایران. تهران: آگاه.

۵. لوفـــور، هانری. (۱۹۹۱). تولید فضا. ترجمهٔ محمود عبدالله‌زاده و علی میرآخورلی. (۱۳۸۹). تهران: مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی شهر تهران.

۶. معیدفر، سعید. (۱۳۸۶). دانشگاه و دگرگونی ارزش‌ها، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

7. Bandura, A & Locke, E. A (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Revisited. Journal of Applied Psychology, 88:87-89.

8. Bandura, A (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functional. Educational Psychology, 28(2), 117-148.

9. Bandura, A(1994). Self-Efficacy. Educational Psychology, 28(2), 117-148.

10. Baumeister, R. F. (2002). Ego Depletion and Self-Control Failure: an Engery Model of the Self's Executive Function. Psychology Press.

11. Baumeister, R. F.; Sparks, E. A.; Stillman, T. F.; Vohs, K. D. (2008). "Free will in consumer behavior: Self-control, Ego Depletion, and Choice." Journal of Consumer Psychology 18: 4-13.

12. Baumeister, R. F.; Vohs, K. D. (2007). "Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation." Social and Personality Psychology Compass 1: 115-128.

13. Eunbi Chang, Ahram Lee, Eunji Byeon, Sang Min Lee, (2015). Role of Motivation in the Relation between Perfectionism and Academic Burnout in Korean Students Personality and Individual Differences Volume 82, August 2015, Pages 221-226.

14. Habermas, J. (1987). The Theory of Communicative Action, Cambridge: Polity Press.

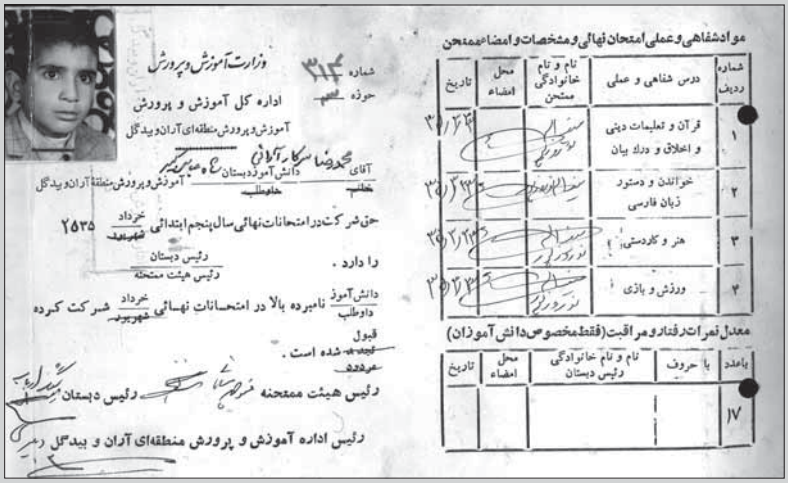
15. Lefebvre, H. (1991). The Production of Space. Oxford, Basil Blackwell.

16. Maslach, C. and Leiter, M.P. (1997), The Truth about Burnout, Jossey-Bass, New York, NY.

17. Schaufeli, Wilmar B., Michael P. Leiter and Christina Maslach (2009) Burnout: 35. Years of Research and Practice. Career Development International, Vol. 14 No. 3, 2009, pp. 204-220.

18. Vohs, K. D.; Baumeister, R. F.; Schmeichel, B. J. (2012). "Motivation, personal beliefs, and limited resources all contribute to self-control".

پیوست ۱
تصاویر



وزارت آموزش و پرورش
اداره کل آموزش و پرورش
آموزش و پرورش منطقه‌ای آران و بیدگل
آقای محمدرضا سرکار آقائی
دانش‌آموز دبستان ۵ شهریور
آموزش و پرورش منطقه آران و بیدگل
حق شرکت در امتحانات نهائی سال پنجم ابتدائی خرداد ۲۵۳۵
را دارد.
رئیس دبستان
رئیس هیئت ممتحنه
دانش‌آموز نامبرده بالا در امتحانات نهائی خرداد شهریور شرکت کرده قبول شده است.
رئیس هیئت ممتحنه
رئیس دبستان
رئیس اداره آموزش و پرورش منطقه‌ای آران و بیدگل

مواد شفاهی و عملی امتحان نهائی و مشخصات و امضاء ممتحن

شماره ردیف	درس شفاهی و عملی	نام و نام خانوادگی ممتحن	محل امضاء	تاریخ
۱	قرآن و تعلیمات دینی و اخلاق و ورزش بیان			۳۵/۲/۲۶
۲	خواندن و دستور زبان فارسی			۳۵/۲/۲۳
۳	هنر و کاردستی			۳۵/۲/۲۳
۴	ورزش و بازی			۳۵/۲/۲۳

معدل نمرات رفتار و مراقبت (فقط مخصوص دانش‌آموزان)

شماره ردیف	با عدد	با حروف	نام و نام خانوادگی رئیس دبستان	محل امضاء	تاریخ
۱۷					

گواهی‌نامهٔ امتحانات نهایی سال پنجم ابتدایی

نتیجه امتحانات نهائی پایان مرحله اول تعلیمات عمومی (پنجساله ابتدائی)

آقای محمدرضا سرکار آقائی — دانش‌آموز — شهرستان آران بخش — حوزه ۳ کاشان — در خرداد شهریور ۱۳۵۰

نمرات مواد کتبی

شماره ردیف	مواد کتبی	نمره امتحانی خرداد با عدد	نمره امتحانی خرداد با حروف	نمره امتحانی شهریور با عدد	نمره امتحانی شهریور با حروف
۱	انشاء فارسی	۱۲	دوازده		
۲	املاء فارسی	۱۳/۵	دوازده و پنج		
۳	خوشنویسی	۱۲	دوازده		
۴	حساب و هندسه	۹/۵	نُه و پنج		
۵	علوم تجربی و بهداشت	۱۴/۵	چهارده و پنج		
۶	تعلیمات اجتماعی	۱۸/۵	هیجده و پنج		
مجموع نمرات کتبی		۷۱/۵	هفتاد و یک و پنج		
معدل کتبی		۱۱/۹۱	یازده نود و یک		

نمرات مواد شفاهی و عملی

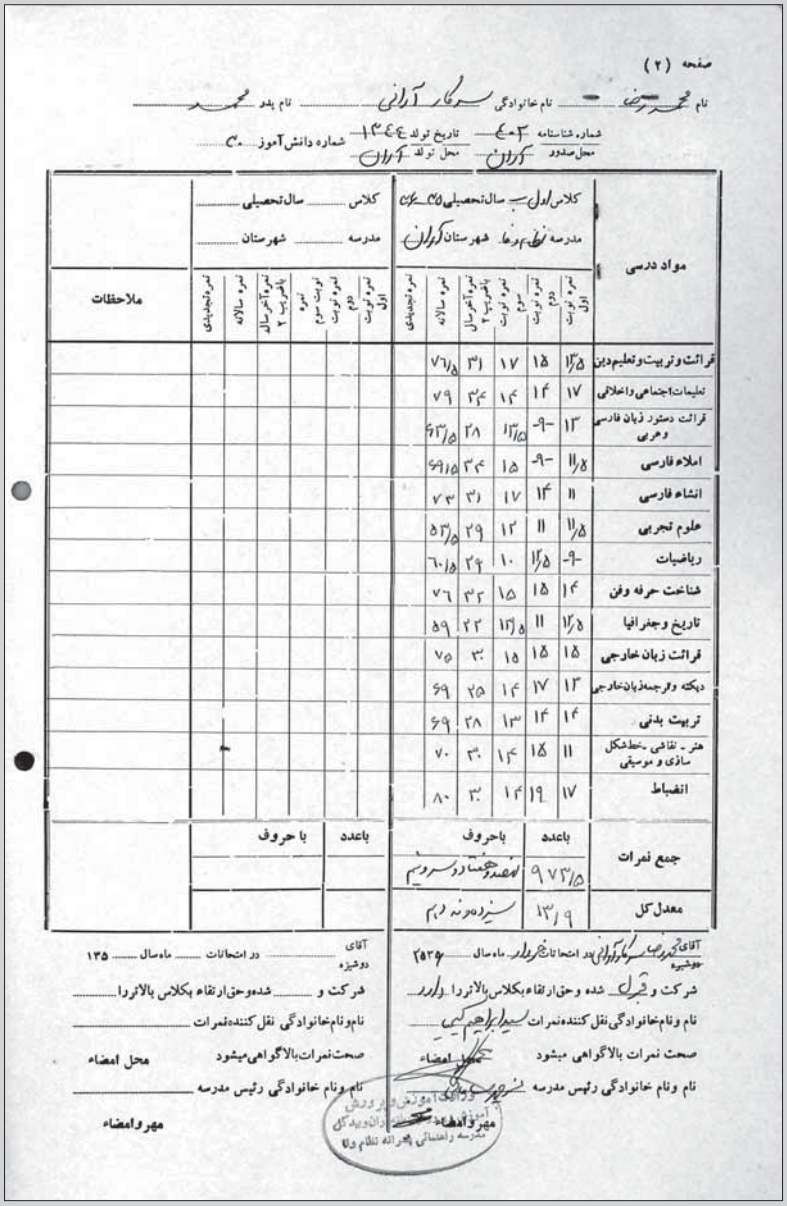
ردیف	مواد شفاهی و عملی	نمره امتحانی خرداد با عدد	نمره امتحانی خرداد با حروف	نمره امتحانی شهریور با عدد	نمره امتحانی شهریور با حروف
۱	قرآن و تعلیمات دینی و اخلاق	۱۷	هفده		
۲	خواندن و درک بیان و دستور زبان فارسی	۱۶	شانزده		
۳	هنر و کاردستی	۱۴	چهارده		
۴	ورزش	۱۷	هفده		

مجموع نمرات شفاهی و عملی ۶۴ — شصت و چهار
جمع کل نمرات کتبی و شفاهی و عملی ۱۳۵/۵
معدل کل ۱۲/۸۵ — دوازده و هشتاد و پنج صدم

ملاحظات

رئیس اداره آموزش و پرورش منطقه‌ای آران و بیدگل

نتیجهٔ امتحانات پایان مرحلهٔ اول تعلیمات عمومی



صفحه (۲)

نام محمدرضا ... نام خانوادگی سرگار آرانی ... نام پدر محمد ...

شماره شناسنامه ۳۰۰۶ ... تاریخ تولد ۱۳۴۶ ... شماره دانش‌آموز ۴۰

محل صدور کرمان ... محل تولد کرمان

مواد درسی	کلاس اول ب سال تحصیلی ۴۵-۴۶ مدرسه نظام وفا شهرستان کرمان: نمره اول نوبت	نمره دوم نوبت	نمره سوم نوبت	نمره پایان سال نوبت ۲	نمره سالانه	نمره تجدیدی	کلاس ... سال تحصیلی ... مدرسه ... شهرستان ...: نمره اول نوبت	نمره دوم نوبت	نمره سوم نوبت	نمره پایان سال نوبت ۲	نمره سالانه	نمره تجدیدی	ملاحظات
قرائت و تربیت و تعلیم دین	۱۳/۵	۱۵	۱۷	۳۱	۷۶/۵								
تعلیمات اجتماعی و اخلاقی	۱۷	۱۴	۱۴	۳۴	۷۹								
قرائت دستور زبان فارسی و عربی	۱۳	-۹-	۱۲/۵	۲۸	۶۳/۵								
املاء فارسی	۱۱/۵	-۹-	۱۵	۳۴	۶۹/۵								
انشاء فارسی	۱۱	۱۴	۱۷	۳۱	۷۳								
علوم تجربی	۱۱/۵	۱۱	۱۲	۲۹	۵۳/۵								
ریاضیات	-۹-	۱۲/۵	۱۰	۲۴	۶۰/۵								
شناخت حرفه وفن	۱۴	۱۵	۱۵	۳۲	۷۶								
تاریخ وجغرافیا	۱۲/۵	۱۱	۱۲/۵	۲۲	۵۹								
قرائت زبان خارجی	۱۵	۱۵	۱۵	۳۰	۷۵								
دیکته و ترجمه زبان خارجی	۱۳	۱۷	۱۴	۲۵	۶۹								
تربیت بدنی	۱۴	۱۴	۱۳	۲۸	۶۹								
هنر - نقاشی - خط و شکل سازی و موسیقی	۱۱	۱۵	۱۴	۳۰	۷۰								
انضباط	۱۷	۱۹	۱۴	۳۰	۸۰								
جمع نمرات	باعدد ۹۷۳/۵	باحروف نهصد و هفتاد و سه و پنج					باعدد	با حروف					
معدل کل	۱۳/۹	سیزده و نه دهم											

آقای محمدرضا سرگار آرانی پدر امتحانات خرداد ماه سال ۲۵۳۶

شرکت و قبول شده و حق ارتقاء بکلاس بالاتر را دارد

نام و نام خانوادگی نقل کننده نمرات سید ابراهیم کیی

صحت نمرات بالا گواهی میشود محل امضاء

نام و نام خانوادگی رئیس مدرسه ... مهر و امضاء

آقای ... در امتحانات ... ماه سال ... ۱۳۵

دوشیزه

شرکت و ... شده و حق ارتقاء بکلاس بالاتر را ...

نام و نام خانوادگی نقل کننده نمرات ...

صحت نمرات بالا گواهی میشود محل امضاء

نام و نام خانوادگی رئیس مدرسه ...

مهر و امضاء

نتیجهٔ امتحانات پایهٔ اول دورهٔ راهنمایی تحصیلی

بسمه تعالی

اُطلُبُوا العِلمَ مِنَ المَهدِ اِلَی اللَّحدِ

از گهواره تا گور دانش بجوی

جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

گواهی نامهٔ پایان تحصیلات متوسطه

رشته اقتصاد اجتماعی

نظر به اصل سی ام قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و باستناد آئین نامه امتحانات دورهٔ متوسطه و تأیید هیأت ممتحنه گواهی میشود :

آقای محمدرضا سرمدآرانی فرزند محمد دارای شناسنامه شمارهٔ ۴۰۶ صادره از حوزهٔ ۹ آران کاشان

متولد سال ۱۳۴۴ محل تولد آران دانش آموز دبیرستان بهشتیان برادر شهید عبدالله منطقه آران و بیدگل

استان اصفهان در امتحانات نهائی خرداد سال ۱۳۶۲ پایان دوره متوسطه شرکت نموده

و با معدل کتبی (باعدد) ۱۶۹ (باحروف) شانزده و نود و صدم و معدل کل (باعدد) ۱۷/۲۶ (باحروف) هفده و بیست و شش صدم

قبول شده است . نمرهٔ انضباط (باعدد) ۲۰ (باحروف) بیست

شمارهٔ ثبت ۲۵۳۴ تاریخ صدور : روز بیستم ماه دی سال ۱۳۶۲

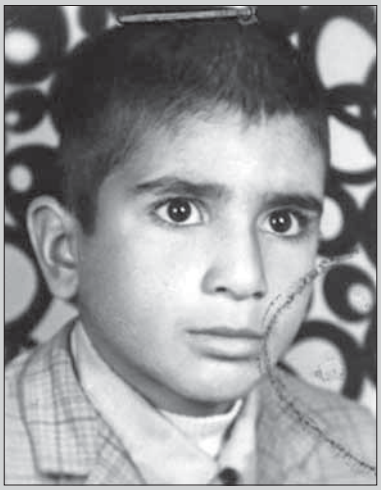
۱- نام و نام خانوادگی رئیس دبیرستان (امضاء و مهر) علی محمدی ۲- نام و نام خانوادگی رئیس هیأت ممتحنه (امضاء) علی محمدی

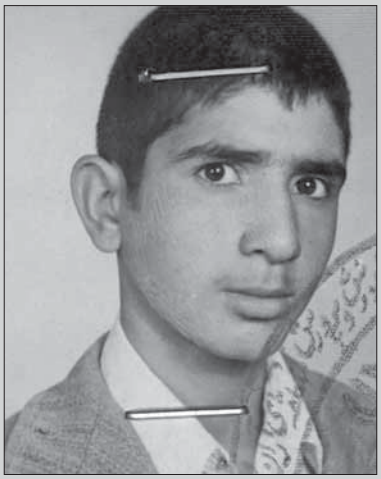
۳- نام و نام خانوادگی رئیس آموزش و پرورش شهرستان (امضاء و مهر) ۴- نام و نام خانوادگی مدیرکل آموزش و پرورش استان (امضاء و مهر)

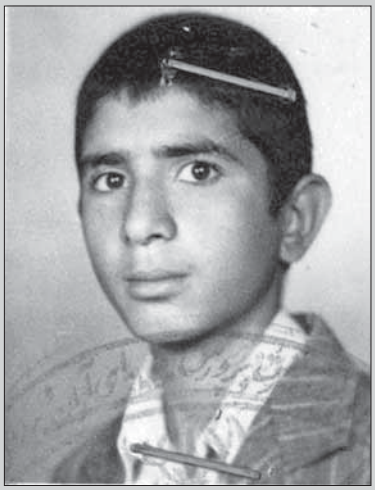
این گواهینامه یک نسخه است و از آن رونوشت اضافی داده نمیشود

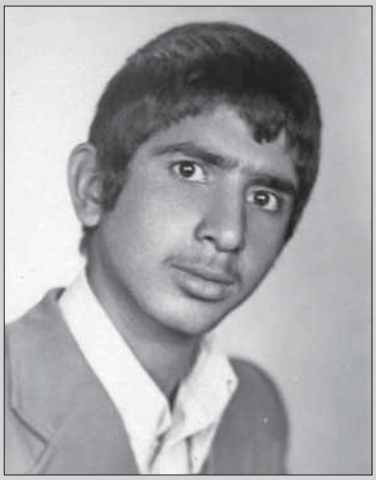
گواهی‌نامهٔ پایان تحصیلات دورهٔ متوسطه

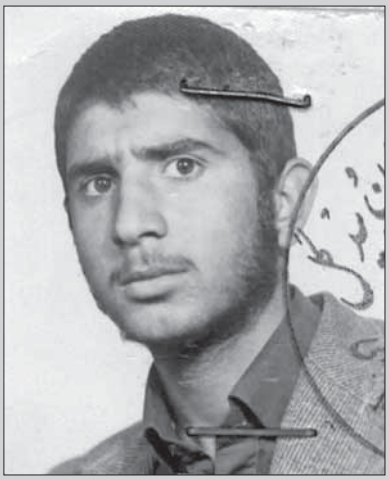
عکس‌های پروندهٔ تحصیلی

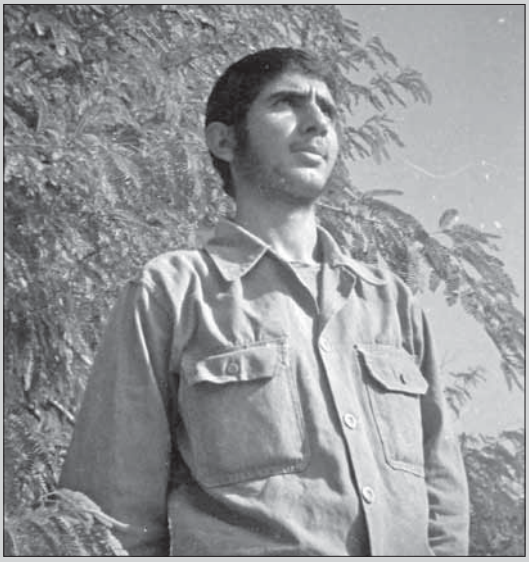












دانشگاه جندی‌شاپور اهواز، شهریور ۱۳۶۱

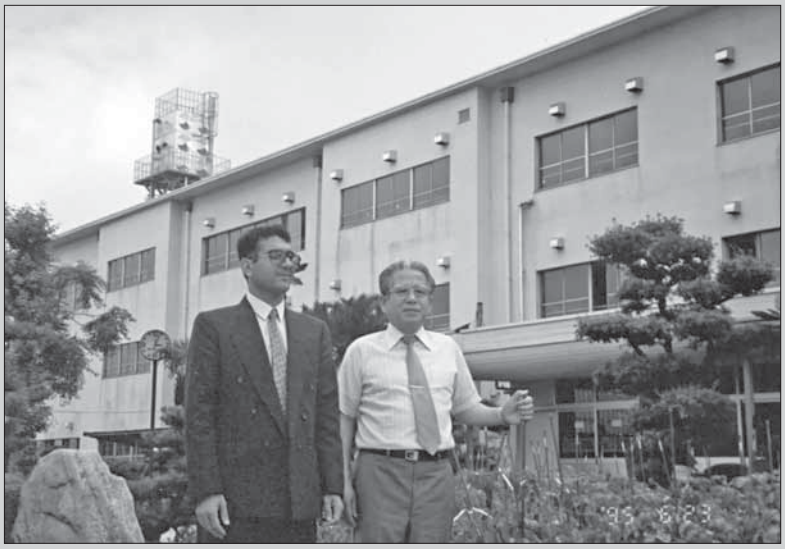
کلاسی برای دانش‌آموزان دبستان، ناگویا، آبان ۱۳۷۴

تماشای فیلم «خانهٔ دوست کجاست؟» با دانش‌آموزان ژاپنی، ناگویا، تیر ۱۳۷۴

نشست درس‌پژوهی، ناگویا، آبان ۱۳۷۶

پژوهش در کلاس درس، ناگویا، تیر ۱۳۷۵

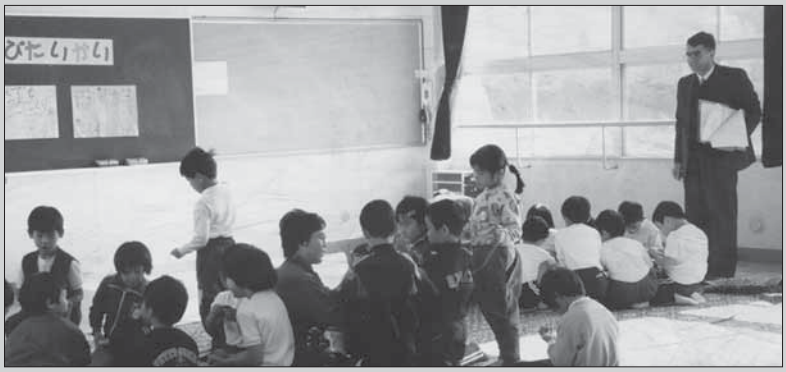
پژوهش در کلاس، ناگویا، تیر ۱۳۷۵



بازدید از مدرسه، ناگویا، تیر ۱۳۷۴

پژوهش در کلاس درس، ناگویا، تیر ۱۳۷۵

پژوهش در کلاس درس، ناگویا، تیر ۱۳۷۵



پژوهش در کلاس درس، ناگویا، خرداد ۱۳۷۵

کنفرانس آسیایی آموزش‌وپرورش تطبیقی،
دانشگاه تربیت معلم پکن، مهر ۱۳۷۷

بازدید از پیش‌دبستان، ناگویا، خرداد ۱۳۷۵

پژوهش در کلاس درس، ناگویا، تیر ۱۳۷۵

برخی از بنیانگذاران انجمن جهانی درس‌پژوهی (ایران، آلمان، انگلستان، آمریکا، چین، ژاپن و کرهٔ جنوبی)، دانشگاه تربیت معلم توکیو، دی ۱۳۸۴

پژوهش در کلاس درس، گیفو، خرداد ۱۳۷۵

مؤسسهٔ مطالعات بین‌المللی ژاپن‌شناسی، کیوتو، اسفند ۱۳۸۵

همراهان درس‌پژوهی، کرهٔ جنوبی، آذر ۱۳۹۴

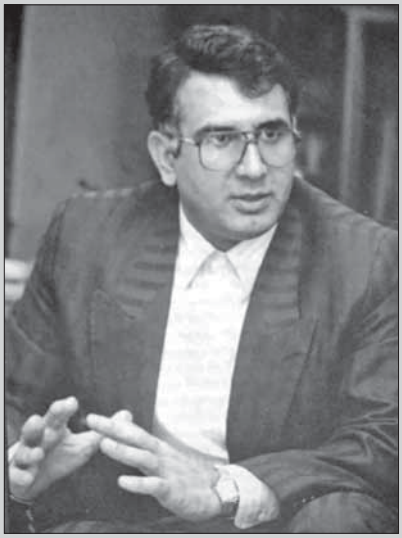
خانواده به همراه پروفسور کیکوساکورایی و والدهٔ ایشان، توکیو، بهمن ۱۳۸۵

در جمع معلمان و پژوهشگران تربیتی اندونزی، شهریور ۱۳۹۱

در جمع معلمان و پژوهشگران تربیتی کرهٔ جنوبی، خرداد ۱۳۹۳

گفت‌وگو پیرامون کتاب پرورش هنر *استدلال*، کوالالامپور، اسفند ۱۳۹۱

در جمع پژوهشگران بین‌المللی درس‌پژوهی
(ژاپن، آمریکا، آلمان، انگلیس و چین)، توکیو، بهمن ۱۳۸۵



مصاحبه با گلستان قرآن پیرامون پرورش اخلاقی و پرسش‌های کهن،
مرداد ۱۳۷۹

در آستانهٔ پنجاه‌سالگی، ناگویا، فروردین ۱۳۹۴

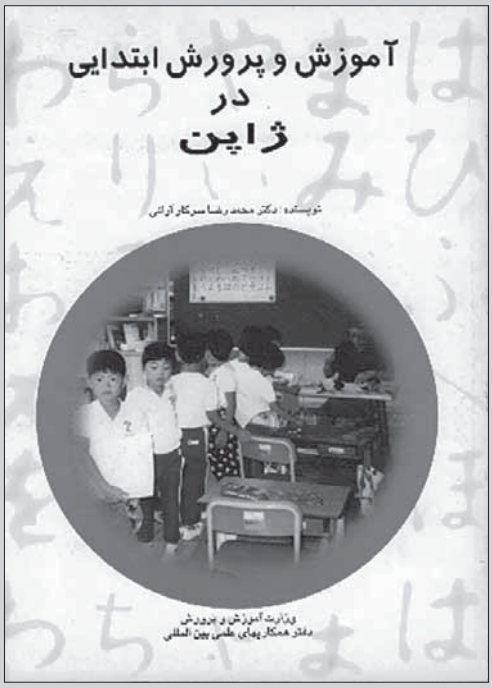
خانهٔ اندیشمندان، تهران، شهریور ۱۳۹۳

با نویسندهٔ بخش اول کتاب، شهریور ۱۳۹۴

با سردبیران مجلات رشد، شهریور ۱۳۹۴

نشست علمی در تهران، شهریور ۱۳۹۳

پیوست ۲
کتاب‌ها



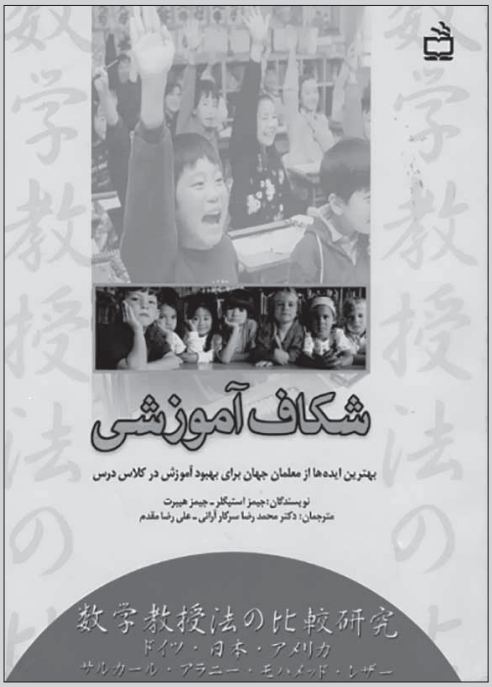
محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۷۹). **آموزش‌وپرورش ابتدایی در ژاپن،** تهران: دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش‌وپرورش.

تابر، تی. روبرت (۱۳۷۹). **الفبای مدیریت کلاس درس،** ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی، تهران: انتشارات مدرسه.

محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۲). **اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی**، تهران: نشر روزنگار.

ری، دیوید (۱۳۸۲). **پژوهش در کلاس درس**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم، تهران: انتشارات منادی تربیت.

محمدرضا سرکارآرانی(۱۳۸۲). **فرهنگ آموزش در ژاپن**، تهران: نشر روزنگار.

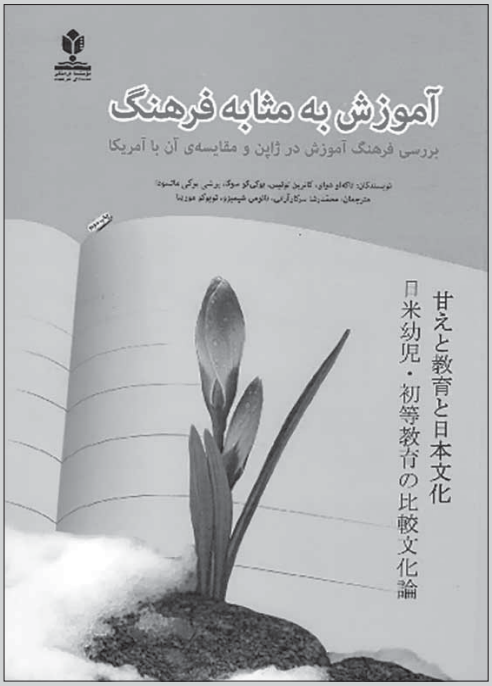


استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز (۱۳۸۳). **شکاف آموزشی**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم، تهران: انتشارات مدرسه.

محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۴). **یادگیری راهی به سوی پر کردن شکاف دیجیتالی،** تهران: انتشارات منادی تربیت.

محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۴). **مدیریت دانش،** تهران: نشر قو.

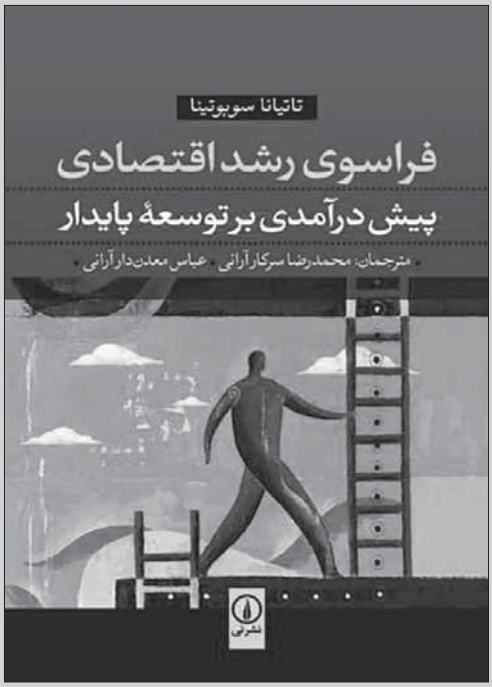
حداد، وادی و دراکسلر، الکساندر (۱۳۸۶). **فناوری برای آموزش**، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم، تهران: نشر نی.



دوای، تاکه او؛ لوئیس، کاترین؛ سوگا، یوکی کو؛ و ماتسودا، یوشی یوکی (۱۳۸۸). **آموزش به مثابهٔ فرهنگ**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی؛ نائومی شیمیزو؛ و تویوکو موریتا، تهران: انتشارات منادی تربیت.

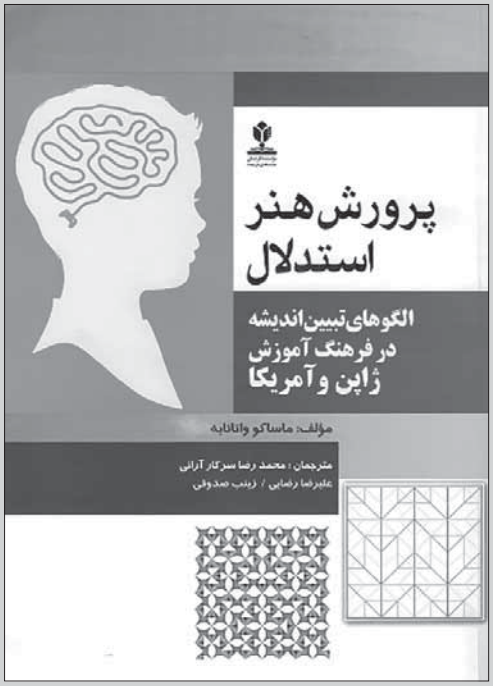
معدن‌دار آرانی، عباس و محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۸). **آموزش و توسعه،** تهران: نشر نی.

محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۹). **فرهنگ آموزش و یادگیری،** تهران: انتشارات مدرسه.

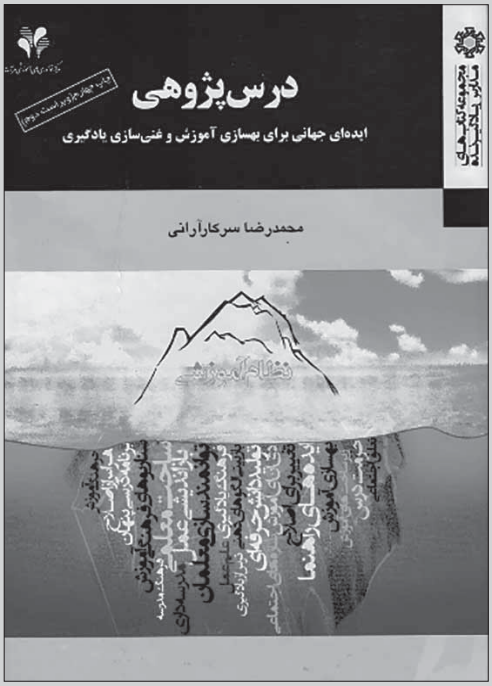


سوبوتینا، تاتیانا (۱۳۹۰). **فراسوی رشد اقتصادی**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و عباس معدن‌دار آرانی، تهران: نشر نی.

ماتسوشیتا کونوسوکه (۱۳۹۰). **مسئولیت اجتماعی بنگاه‌های اقتصادی (شرکت‌ها)**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و مریم داداش‌زاده، تهران: مؤسسهٔ خدمات فرهنگی رسا.



واتانابه، ماساکو (۱۳۹۱). **پرورش هنر استدلال**، ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی؛ علیرضا رضایی و زینب صدوقی، تهران: انتشارات منادی تربیت.

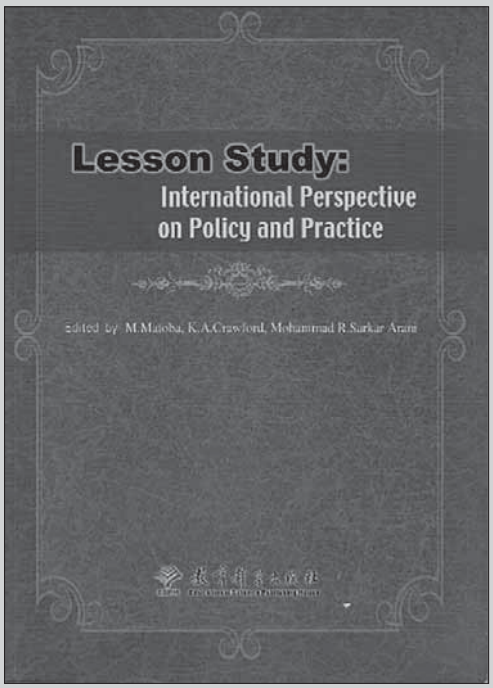


محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۹۴) **درس‌پژوهی**، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۹۵). **درس‌کاوی**، ایده‌ای تازه برای پژوهش در فرایند آموزش و یادگیری، ترجمهٔ افسانه حجتی طباطبائی، تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.

Sarkar Arani, M. R. (2007). **Transnational Learning in Iran: Integrating a Japanese Educational Model**, Kyoto: International Research Center for Japanese Studies.

(به زبان ژاپنی)



Matoba, M.; Crawford, K.A. and Sarkar Arani, M.R. (2006). **Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice**, Beijing: Educational Publishing House.

(به زبان انگلیسی)

برای تهیه نسخه فیزیکی و الکترونیکی کتاب می توانید از این راه ها اقدام کنید.

* فروش آنلاین

_ سایت مجلات رشد www.roshdmag.ir

* فروش الکترونیک

_ سایت طاقچه www.taaghche.ir

* فروش فیزیکی

_ نمایشگاه کتاب انتشارات مدرسه

خیابان ایرانشهر شمالی-شماره ۲۷۰

شماره تماس: ۸۸۸۲۲۶۶۸

_ شرکت افست (سهامی عام)

شماره تماس واحد سفارشات: ۶-۷۷۳۳۹۰۹۳ داخلی ۲۹۳