

پروژه‌های هنر استدلال

دکتر محمدرضا سرکارآرانی

اشاره

معلمان عزیز و خوانندگان ارجمند مجله با نوشته‌های دکتر محمدرضا سرکارآرانی - استاد دانشگاه علامه طباطبایی و استاد مدعو دانشگاه‌های ژاپن - آشنایی دارند و لابد به یاد دارند که ما یک‌بار با ایشان مصاحبه‌ای انجام دادیم که در شماره ۲۵۰ مجله (مهرماه ۸۹) به چاپ رسید. جز آن، مقاله‌ای هم درباره کتاب «فرهنگ آموزش و یادگیری» دکترآرانی، در شماره ۷ سال گذشته خوانده‌اید.

نوشته حاضر را دکتر آرانی در معرفی کتابی به نام «پروژه هنر استدلال» برای ما فرستاده است. علیرضا رضایی و زینب صدوقی همراهم مترجم کتاب بوده‌اند و انتشارات منادی تربیت ناشر آن. از آنجا که مقاله را چیزی فراتر از صرف معرفی کتاب یافتیم، اقدام به چاپ آن به صورت ویژه کردیم.

این مقاله مستقیماً به فضای آموزش و پرورش ایران نپرداخته است، ولی از آنجا که موضوعی را مورد بحث و بررسی قرار داده که همانا زمینه‌های متفاوت فرهنگی دو کشور ژاپن و آمریکا است، می‌تواند در تقویت نگاه ما به زمینه‌های مشابه مؤثر و آموزنده باشد. رشد



درآمد

«در صبح یک روز بهاری، یک خانم آمریکایی پس از رسیدن به فرودگاه شهر توکیو و عبور از مراحل گوناگون تشریفات ورودی، از راننده ژاپنی تاکسی درخواست کرد که او را به «هتل گینزای توکیو» واقع در مرکز شهر برساند. راننده تاکسی پس از عبور از مسیری نسبتاً طولانی، مسافر تازه وارد را در مقابل در ورودی «هتل گینزای ایچی» شهر توکیو پیاده کرد. دقایقی بعد - دقیقاً هنگامی که هر دو به این نکته پی بردند که در فهم یا تفهیم مشخصات مقصد به یکدیگر اشتباه کرده و راه پیموده شده در داخل شهر را به خطا رفته‌اند، در مقابل چشمان حیرت زده خدمه هتل و رهگذران - اتفاق جالبی روی داد. خانم آمریکایی و راننده ژاپنی بی درنگ و هم‌زمان از یکدیگر عذرخواهی کردند! خانم آمریکایی اصرار داشت که راننده او را ببخشد، چون بر این باور بود که نام هتل را به روشنی بیان نکرده است و اذعان می‌کرد که وظیفه او بوده که به روشنی صحبت کند و از تفهیم دقیق نام و نشانی مقصد به راننده پیش از حرکت مطمئن شود. در عین حال، راننده ژاپنی چندین بار تا کمر خم شد تا مراتب عذرخواهی خود را از عدم توجه و درک دقیق آنچه خانم آمریکایی گفته بود ابراز کند. به علاوه اذعان می‌کرد که وظیفه او بوده است که به دقت به آنچه مسافر بیان کرده است گوش دهد و پیش از حرکت از درست بودن مشخصات مقصد اطمینان حاصل کند.»

نشان دادن عکس العمل‌های مشابه به این رویداد، به‌رغم تفاوت‌های فرهنگی و ریشه‌ها و زمینه‌های فرهنگی چنین اتفاقی، آن را به یکی از مثال‌های مناسب در تبیین فرایند و شاخص‌های فهم متقابل در فرهنگ‌های متفاوت در زبان‌شناسی تبدیل کرده است. از نظر زبان‌شناسان تطبیقی و پژوهشگرانی

که در حوزه تحلیل گفتمان، ارتباط و فهم متقابل فرهنگ‌های گوناگون فعالیت می‌کنند، این عذرخواهی دوجانبه، مشترک و هم‌زمان، ناشی از سبک ارتباط و رویکرد فرهنگی متفاوت به پذیرش مسئولیت از جانب گوینده در مقابل شنونده و برعکس است.

در فرهنگ ژاپنی، میزان مسئولیت شنونده یا خواننده در درک مطلب، تشخیص مفاهیم و درک معانی، بیشتر از گوینده یا نویسنده است؛ در حالی که در فرهنگ آمریکایی، میزان مسئولیت گوینده یا نویسنده بیش از شنونده یا خواننده است. ژاپنی‌ها اگر مفهوم یا معنای گفتار یا نوشتاری را که می‌شنوند یا می‌خوانند به نحو اثربخشی متوجه نشوند، ابتدا در توانایی خود شک و علت آن را در خود جست‌وجو می‌کنند و مسئولیت آن را بیشتر بر عهده خود می‌دانند. این در حالی است که در شرایط مشابه، آمریکایی‌ها بیشتر گوینده یا نویسنده را به خاطر شفاف و واضح بیان نکردن مقصود خود مسئول می‌دانند.

پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی سوزوکی^۲ درباره نگرش متفاوت اروپاییان - به‌ویژه فرانسویان - و ژاپنی‌ها در میزان مسئولیت‌پذیری گوینده یا نویسنده، و شنونده یا خواننده، نیز نشان می‌دهد که نویسندگان ژاپنی، به‌رغم همتایان فرانسوی خود، بیشتر ترجیح می‌دهند دیدگاه‌های خود را به‌طور خلاصه بیان کنند و از این طریق، فرصت‌هایی برای تعبیر و تبیین ایده‌های خود برای خواننده فراهم آورند. بنابراین، نویسندگان ژاپنی غالباً به بیان روشن همه ابعاد ایده یا دیدگاه‌های خود علاقه چندانی ندارند.

سوزوکی در ادامه پژوهش‌های خود به این نتیجه می‌رسد که نه تنها نویسندگان، بلکه خوانندگان ژاپنی نیز، از این نوع ابهام، ابهام یا پیچیده سازی زبان، به‌ویژه وقتی نوشتار به جایی می‌رسد که نویسنده دیدگاه‌های خود را تبیین می‌کند، استقبال



محمدباقر هوشبار (۱۳۳۶ - ۱۳۸۳)
استاد تعلیم و تربیت

محمدباقر هوشبار در تعلیم و تربیت معاصر ایران نامی آشناست و صاحب‌نظران او را به‌عنوان استادی برجسته در این رشته می‌شناسند. وی از اخلاف شاعر بلندقامه و وصال شیرازی، بود و در شیراز به دنیا آمد. پس از گذراندن تحصیلات ابتدایی در شیراز، با توجه به فاندنسی خانواده‌اش، او راه آلمان فرستادند. هوشبار در «برلین» پس از پایان تحصیلات دبیرستانی دو سال نیز به دانشکده کشاورزی رفت و سپس به ایران بازگشت. در سال ۱۳۰۸ پس از قبولی در امتحان اعزام دانشجو، این‌بار از سوی دولت به آلمان فرستاده شد که رشته تعلیم و تربیت را انتخاب کرد و در این رشته از دانشگاه مونیخ مدرک دکترا گرفت. هوشبار به وطن برگشت و به تدریس و تربیت شاگردان در مدارس دانش‌سرای عالی و دانشکده‌ها پرداخت و سال‌ها در این شغل خدمت کرد. کسانی که هوشبار را از نزدیک درک کرده‌اند او را آموزگاری واقعی و نمونه توصیف کرده‌اند که «در هر قدم تکنیکی می‌آموخت و در هر نظر دقیقی کشف می‌کرد. هرگز خودخواه نبود. مری بود و به همه درس می‌گفت. در سبب به دل می‌نشست. در وقت گفتن چنان شور و الهامی داشت که حتی آن‌هایی را که از هم‌زم تر نبین نبودند شعله‌ور می‌ساخت.» وی در مجموع ۴۷ کتاب و رساله و مقاله نوشت که یکی از مشهورترین آن‌ها کتاب «اصول آموزش و پرورش» - انتشارات امیرکبیر، ۱۳۴۷ - است.



عبدالواحد با هیبت رودی

معلم‌نمونه کشوری
(۱۳۹۱-۱۳۹۰)
شهرستان خواف

در سال ۱۳۵۱ در شهرستان خواف (استان خراسان رضوی) به دنیا آمد. در سال ۱۳۷۱ در رشته اقتصاد دیپلم گرفت و بلافاصله با قبولی در کنکور وارد مرکز تربیت معلم در رشته آموزش ابتدایی شد و با وجود قبولی در رشته‌های دبیری، به دلیل علاقه به تدریس در دوره ابتدایی، رشته آموزش ابتدایی را به‌عنوان اولین اولویت تحصیلی انتخاب کرد. پس از آن، از مرکز ضمن خدمت تربیت حیدریه مدرک لیسانس گرفت. وی ۲۰ سال سابقه خدمت دارد و در تمام پایه‌های دوره ابتدایی تدریس و به مدت ۱۶ سال در مدارس چندپایه و عشایری خدمت کرده است. به علاوه، تاکنون در جشنواره الگوهای برتر تدریس رتبه‌های اول و دوم شهرستان را کسب کرده و رتبه اول منطقه و برگزیده منتخب قطب در برنامه معلم پژوهنده بوده است. همچنین مقام‌های اول و دوم شهرستان را در رشته والیبال کسب کرده و در همایش‌های گوناگون مقالاتی را ارائه نموده است. ایشان در سال ۹۰-۸۹ نیز معلم نمونه منطقه‌ای شده است. ضمناً وی برادر شهید است.

آن‌ها بیشتر در قالب مناسبات فرهنگی «گناه» دقیق‌تر تحلیل می‌شود و قابل فهم است. به این معنا که احساس گناه به مثابه عامل تأثیرگذار درونی بر ارتباطات اجتماعی آن‌ها تأثیر زیادی دارد. ژاپنی‌ها بیشتر هماهنگی و یگانگی^{۱۱} اعضای گروه را در اندیشه و عمل ترویج می‌کنند، در رویارویی با مخاطب از تقابل^{۱۲} پرهیز می‌کنند و از این طریق حس احترام خود را به دیگران نشان می‌دهند، ولی آمریکایی‌ها گوناگونی و تفاوت^{۱۳} اعضای گروه را به رسمیت می‌شناسند و ترجیح می‌دهند با بیان آشکار آنچه می‌اندیشند^{۱۴}، حس احترام خود را به دیگری نشان دهند. بنابراین، تعریف «فرد^{۱۵}» و مفهوم «خود^{۱۶}» در این دو جامعه متفاوت است. در ژاپن منظور از خود بیشتر «خودمان^{۱۷}» است، ولی در آمریکا خود بیشتر به معنای «خودم» به کار گرفته می‌شود؛ زیرا در ژاپن فرد با وجود گروه تعریف می‌شود و غالباً به معنای عضوی از جمع و مشخصاً به معنای «شخصی در میان دیگران^{۱۸}» است. در حالی که در آمریکا فرد به مثابه هویتی مستقل از جمع تعریف می‌شود و «مرد تنها^{۱۹}» مورد ستایش قرار می‌گیرد. بنابراین، در ژاپن «خود» اغلب به صورت «خودمان» نمایان می‌شود ولی در آمریکا «خود» یا «خودم» بیشتر نشان‌دهنده «هویت فردی» و مستقل از جمع است.

ژاپنی‌ها در ارتباطات بین فردی خویش، بر بازیافت ایده‌ها و داده‌ها تأکید زیادی دارند و غالباً به روش‌های استدلال و تحلیل مسائل با زمینه‌ها و مناسبات پیشینی^{۱۸} علاقه زیادی نشان می‌دهند؛ از گذشته به حال و آینده^{۱۹} می‌رسند؛ در بیان دیدگاه یا استدلال خود به ترتیب رخدادها اهمیت می‌دهند و غالباً از واژه‌های «و» و «سپس» استفاده می‌کنند؛ برای مثال، «X اتفاق افتاد و سپس Y اتفاق افتاد»؛ در صورتی که آمریکایی‌ها، در فرایند ارتباط بین فردی، نو به نو شدن مداوم و بیرون راندن کهنه را ترجیح می‌دهند. غالباً به روش‌های استدلال و تحلیل مسائل با زمینه‌ها و مناسبات پسینی^{۲۰} علاقه نشان می‌دهند. از آینده به گذشته^{۲۱} می‌رسند و در بیان دیدگاه یا استدلال خود به رابطه علت و معلولی رخدادها اهمیت می‌دهند و اغلب از واژه‌های «چرا» و «چون» استفاده می‌کنند؛ برای مثال، «Y اتفاق افتاد؛ چون X اتفاق افتاده بود».

ژاپنی‌ها در آموزش و یادگیری بیشتر فرایند‌گرا^{۲۲} و در طراحی برنامه درسی بیشتر تکلیف‌اندیش اند^{۲۳} (وظیفه‌مدار). بر تلاش‌های فردی بیشتر از توانایی طبیعی (استعداد) برای موفقیت تأکید می‌کنند و به مهارت‌های «شنیدن» بیش از «گفتن» اهمیت می‌دهند. در حالی که آمریکایی‌ها در آموزش بیشتر نتیجه‌گرا^{۲۴} هستند و در برنامه درسی بیشتر بر حقوق فردی تأکید می‌کنند و به اصطلاح حق‌اندیش اند^{۲۵} (حقوق‌مدار)، داشتن توانایی طبیعی (استعداد) را بیش از تلاش‌های فردی در موفقیت سهم می‌دانند^{۲۶} و به مهارت‌های گفت‌وگو اهمیت زیادی می‌دهند. بر این اساس، پرسش‌های کتاب‌های درسی و معلمان در کلاس‌های درس ژاپن بیشتر درباره «چگونگی» رویدادهاست؛ در حالی که در آمریکا بیشتر بر «چرایی» رویدادها مبتنی است^{۲۷} (نگاه کنید به فصل پنجم کتاب مورد بحث).

در کلاس‌های درس ژاپن، معلمان و دانش‌آموزان برای آموزش و یادگیری، از «نوشتن» بیشتر استفاده می‌کنند. مشاهده کلاس‌های درس ژاپنی‌ها نشان می‌دهد که معلمان علاقه دارند مباحث کلاس را به دقت روی تخته سیاه بنویسند و از

می‌کنند. بنابراین، در فرهنگ ژاپنی، چنانچه خواننده مطلب یا شنونده صحبتی، متوجه معنا و مفهوم آن مطلب یا صحبت نشود، اغلب بیش از نویسنده یا گوینده، خودش را سرزنش می‌کند و با به عهده گرفتن مسئولیت عدم توانایی درک مطلب علت آن را در خود می‌جوید (مسئولیت خواننده)^{۲۸}. در صورتی که در فرهنگ آمریکایی، مسئولیت عدم درک مطلب بیش از شنونده یا خواننده متوجه گوینده یا نویسنده آن است (مسئولیت نویسنده)^{۲۹}.

یافته‌های انسان‌شناسی از این دست، این پیش فرض پژوهشی را تأیید می‌کند که انگاره‌های فرهنگی بر روش‌های ارتباط کلامی، اندیشه و سبک نوشتار و فرایند جمله‌سازی تأثیر می‌گذارند و سازه‌های بنیادی ارتباط شفاهی و مکتوب متفاوتی را می‌سازند. به همین دلیل است که در فرهنگ‌های گوناگون، ساختارها و الگوهای متفاوتی از تفکر، نوشتار، گفتار، روش‌های گفتمان، الگوهای تبیین اندیشه، سبک‌های استدلال، آموزش و یادگیری پدیدار می‌شود.

ژاپنی‌ها، آمریکایی‌ها

در ژاپن، فرایند توصیف و تبیین پدیده‌ها بر توالی زمان رخدادها مبتنی است و معمولاً از گذشته شروع می‌شود و به حال و آینده می‌رسد. از این رو، «گذشته و مسیر تحول آن» وزن سنگینی در توصیف و تفسیر وقایع دارد؛ در صورتی که در آمریکا فرایند تبیین پدیده‌ها، مبتنی بر رابطه علت و معلول در میان رخدادهاست و «آینده» وزن سنگینی در نگاه به تبیین وقایع دارد و به تبع آن نتیجه و پیامد رویدادها، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند.

ژاپنی‌ها در ارتباطات بین فردی خود، بیش از بازدهی آنی به پیامدهای متقابل و دراز مدت ارتباط با دیگران می‌اندیشند. بیشتر ترجیح می‌دهند شنونده باشند تا گوینده. غالباً توانایی لازم برای «نه» گفتن را ندارند و از پرسش‌هایی که فقط پاسخ «بله» یا «خیر» می‌طلبد استقبال نمی‌کنند. به بیان دیگر، ژاپنی‌ها صریح‌اللهجه نیستند و ترجیح می‌دهند شنونده، در فرایند تعامل و ارتباط متقابل، به درک مطلب بیان شده برسد و آنچه را که اتفاق افتاده است، بیشتر به نحوی که خود مایل است تفسیر، تشریح و معنا کند. از این رو، در فرایند ارتباط، ژاپنی‌ها ترجیح می‌دهند که ابتدا درباره حاشیه موضوع به تفصیل سخن گویند و به تدریج به اصل موضوع نزدیک شوند و بعضاً آن را به آخر صحبت موکول کنند. در صورتی که آمریکایی‌ها علاقه‌مندند مقدمه را کوتاه کنند، به سرعت سراغ اصل مطلب بروند و به روشنی آن را در ابتدای گفت‌وگو تبیین کنند. بنابراین، ارتباط نوشتاری ژاپنی‌ها معمولاً با مقدمه‌های نسبتاً طولانی و با اشاره به پیشینه موضوع شروع می‌شود و نویسنده با طرح دیدگاه‌های متفاوت سرانجام به نتیجه‌گیری می‌رسد. در صورتی که آمریکایی‌ها در همان سطرهای اول متن خود می‌کوشند که به روشنی و به‌طور خلاصه به اصل موضوع، هدف و نتیجه پردازند.

ژاپنی‌ها در سبک زیستن و شیوه برقراری ارتباطات اجتماعی بیشتر گروه‌گرا^{۳۰} و پیرو مناسبات فرهنگی «شمساری»^{۳۱} هستند؛ به این معنا که حیثیت و آبروی اجتماعی، به مثابه عامل تأثیرگذار بیرونی، بر ارتباطات اجتماعی آن‌ها تأثیر زیادی دارد. در حالی که آمریکایی‌ها بیشتر فردگرا هستند و رفتار اجتماعی

بین فرهنگی، برخی از گره‌هایی را که در نقدها و کشمکش‌های فکری و درونی از نظرها پنهان می‌مانند آشکار می‌سازند، پیش فرض‌های ذهنی را به چالش می‌کشند و به بازبینی آموخته‌ها و بازاندیشی در رفتار برای توانمندسازی بیشتر یاری می‌رسانند. دریافت‌ها و ادراک‌های بین فرهنگی به آدمی کمک می‌کنند که از «ترس از دانستن» و «ناتوانی‌های یادگیری» بکاهد، یافته‌های فرهنگی یکجانبه را در پیوند با دریافت‌های فرهنگی متنوع دیگری به چالش کشد، پالایش و نوسازی کند و به آن‌ها معنای دوباره بخشد، و به ترویج و غنی‌سازی آموزش برای یادگیری و بازاندیشی در اندیشه و عمل تربیتی برای بهسازی آموزش یاری رساند. به علاوه، پژوهشگران و کارگزاران آموزشی را دعوت می‌کند تا با بازاندیشی در اندیشه و عمل تربیتی، به بهسازی سازه‌های فرهنگی یاری رسانند. این بازاندیشی بیش از پیش شامل آن دسته از پرسش‌های نظری و عملی می‌شود که ریشه در جامعه و شرایط زیست اجتماعی خود دارند و به روش و معیاری سازمان‌دهی می‌شوند که در عمل بتوانند چشم‌انداز تازه‌ای برای رهایی از مسائل آموزشی، تربیتی و فرهنگی پیش‌روی همگان قرار دهند.^{۳۵}


تجزیه و تحلیل رویکردهای متفاوت آموزش و یادگیری تا حدودی نشان می‌دهد که برخی از رهیافت‌ها و زمینه‌های اندیشه و عمل تربیتی در علوم اجتماعی و انسانی، همانند دانش تجربی، دارای وجوه جهان‌شمول است، ولی دست‌کم برخی از بنیادهای نظری و برنامه‌های عملی این حوزه از دانش بشری، بستر حضور و ظهور خود را از فرهنگ، زمینه‌های تاریخی، فلسفی، اجتماعی و اندیشه‌های غالب جامعه خود می‌گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی خود به کار می‌روند و به بهره‌وری اثربخش می‌رسند. گزارش‌های پژوهشی بین فرهنگی همدن ترنر و ترومپناز^{۳۶} پیرامون مقایسه رویکردهای مدیریت، اقتصاد و بازرگانی در آسیا، در کتاب مدیریت در عرصه فرهنگ‌ها^{۳۷}، و میچیو موریشیما^{۳۸}، اقتصاددان برجسته ژاپنی، در تبیین اثر کنفوسیائیسیم^{۳۹} و شینتوئیسیم^{۴۰} بر کارآمدی برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی ژاپن، رهیافت اثربخش و گواه صادقی برای پیش فرض پژوهشی ارائه شده به دست می‌دهند. آن‌ها با مقایسه رویکردهای فرهنگی مدیریت و بازرگانی در حوزه توسعه اقتصادی در غرب و شرق، به ویژه جنوب شرقی آسیا، نتیجه می‌گیرند، از زمانی که آدام اسمیت^{۴۱} به ما آموخت که چگونه دست نامرئی بازار منافع فردی آدمی را در خدمت منافع عمومی قرار می‌دهد، ما آن را به مثابه تنها راه اثربخش و جهان‌شمول تأمین منافع اجتماعی در مقابل منافع فردی (شخصی) به حساب می‌آوردیم.

این در حالی است که مطالعه پیشرفت‌های اقتصادی جنوب شرقی آسیا و تأمل در رویکردهای مدیریت و بازرگانی آن‌ها، فرمول دگرگون شده آدام اسمیت را به ما نشان داد. رویکردهای فرهنگی مدیریت و بازرگانی در شرق، ترتیب نظریه آدام اسمیت را دگرگون کرده و بر اساس استدلالی خلاف جهت آن عمل می‌کنند. آن‌ها توجه بنگاه‌های اقتصادی به منافع مشتری و جامعه را باعث تأمین منافع فردی (شخصی) می‌دانند^{۴۲} و آن را در فرایند رشد سریع اقتصادی خود در دهه‌های گذشته در عمل نشان داده‌اند^{۴۳}. بنابراین، میزان اثربخشی نظریه‌های علوم اجتماعی، از آن جمله علوم تربیتی، در بسترهای فرهنگی و



دانش‌آموزان نیز بخواهند آن‌ها را به‌طور منظم در دفترچه‌های خود یادداشت کنند. در صورتی که در فرهنگ آموزشی آمریکا «گفت‌وگو» در کلاس درس و ارائه نظر دانش‌آموزان و بحث پیرامون موضوع اهمیت زیادی دارد^{۴۴}. به عبارت دیگر، آموزش و یادگیری در ژاپن به وسیله واژه‌هایی که نوشته می‌شوند (از طریق نوشتن و خواندن) انجام می‌گیرد و متأثر از «فرهنگ مکتوب» است. در حالی که در آمریکا آموزش و یادگیری بیشتر به وسیله واژه‌هایی که ادا می‌شوند (از طریق گفتن و شنیدن)^{۴۵} صورت می‌گیرد و بیشتر از «فرهنگ شفاهی» متأثر است. بنابراین، سبک‌ها و سنت‌های تحلیل‌گفتمان متفاوتی مانند گفتمان نوشتاری^{۴۶} و گفتمان گفتاری^{۴۷} در اندیشه و عمل تربیتی و فرایند آموزش و یادگیری به کار گرفته می‌شود.

براساس این یافته‌ها، این پیش‌فرض پژوهشی تأیید می‌شود که: آموزش و یادگیری فرایندی است که از بافت فرهنگی آن قابل انتزاع نیست و هدف‌ها، روش‌ها، فعالیت‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی با توجه به خاستگاه‌های اجتماعی و سازه‌های فرهنگی آن‌ها قابل فهم و تجزیه و تحلیل است^{۴۸}. براین اساس، نظام آموزشی هر جامعه‌ای با توجه به سازه‌های فرهنگی خود رویکرد و روش‌های معینی برای پرورش مهارت‌های ارتباطی، تبیین اندیشه، سبک‌های استدلال و ارتباط و متقاعد ساختن مخاطب را به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر، این باور تأیید و ترویج می‌شود که آموزش امری فرهنگی است و سناریوهای آموزشی معلمان همواره در موقعیت‌های فرهنگی جریان دارد، از منابع فرهنگی تغذیه می‌کند و میزان اثربخشی آن‌ها به کیفیت سازه‌های فرهنگی، که فرصت به کارگیری و بالندگی آن‌ها را فراهم می‌آورند، بستگی دارد^{۴۹}. بنابراین، پژوهش‌های تطبیقی و بین فرهنگی یکی از راه‌های مؤثر ترویج رویکرد فرهنگی به آموزش و یادگیری، برای گسترش گفتمان انتقادی در فرایند و روش‌های آموزش، یادگیری و پرورش و فراهم آوردن زبانی برای فهم، گفت‌وگو و ادراک بین فرهنگی است. پژوهش‌های



محمد مهدی هراتی
(۱۳۳۱)
معلم هنرمند

استاد محمد مهدی هراتی متولد قزوین است. پدر او استاد محمد هراتی مردی هنرمند بود و فرزند نیز در این راه گام برداشت و پس از ۱۷ سال تدریس در مدرسه قوچان، به انستیتو هنر تهران رفت و پس از دریافت مدرک هنری، به تدریس هنر در دانش‌سراها و مراکز تربیت معلم و سپس جهاد دانشگاهی مشهد پرداخت. در سال ۱۳۶۴ به تهران دعوت شد و در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی) به خدمت خود ادامه داد و در طی ۱۳ سال توانست بیش از ۱۰ جلد کتاب درسی هنر برای مدارس کشور تهیه کند. تخصص ویژه استاد هراتی در زمینه هنر نگارگری و نقاشی است و او سابقه ۵۰ سال فعالیت در این رشته را دارد. ضمن این که بیش از یکصد و سی مقاله تخصصی نیز در همایش‌ها و مجلات هنری عرضه کرده است. هراتی که به دریافت مدرک دکترا نیز مفتخر است، عضو فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی است. وی نماینده‌گانه‌ای نیز از آثار خود برپا کرده که از رهگذر آن جایزه ویژه بهترین پژوهشگر هنرهای ایرانی در همایش دوسالانه گرافیک ایران (۱۳۳۳)، جایزه خادم برگزیده قرآن کریم (۱۳۷۶) و لوح تقدیر ویژه و انتخاب ۲۴ پیش‌گسوت هنرهای سنتی ایران (۱۳۸۱) دکتر محمد مهدی هراتی نخستین سردبیر مجله رشد هنر در سال‌های (۸۷-۱۳۸۶) بود.



را در ژاپن و آمریکا تبیین می‌کند.

فصل چهارم، با بررسی ارتباط میان «آزاد بودن در نوشتن» و «خلافت»، تعریفی را که معلمان این دو کشور از آزادانه نوشتن، متفاوت بودن و بالطبع خلافت در نظر دارند، تجزیه و تحلیل می‌کند. به علاوه، تفاوت ادراک دانش آموزان از آزادانه نوشتن، با معنایی که معلمان از به‌کار بردن آن انتظار دارند، بیان می‌شود. تفاوت خواسته معلمان و انشای نوشته شده توسط دانش آموزان تبیین می‌گردد و بر اساس شواهد و روند تاریخی دگرگونی‌ها، سبک و ساختار نوشتن و آموزش انشانویسی در دو کشور، رابطه بین آزاد بودن در نوشتن با مقوله خلافت، و تفاوت آن‌ها با تصورات رایج در ژاپن و آمریکا تبیین می‌شود.

فصل پنجم، به تبیین روش‌های متفاوت توصیف و بازگویی رویدادهای گذشته در کلاس‌های درس تاریخ ژاپن و آمریکا می‌پردازد؛ زیرا در آموزش تاریخ، دو ویژگی مهم به چشم می‌خورد که یکی «در جریان بودن زمان»، و دیگری «الزامی بودن درک رابطه علت و معلولی رویدادها» است. این دو ویژگی که با هم ارتباطی متقابل دارند، درک وقایع گذشته را ممکن می‌سازند و علاوه بر آن باعث شکل‌گیری چارچوب فکری آدمی می‌شوند. این چارچوب فکری امکان پیش‌بینی وقایع آینده را محتمل می‌کند و با توجه به تفاوت در نگاه به حوادث تاریخی و پرسش از «چرا» یا «چگونگی» درباره آن‌ها، می‌کوشد منطق نهفته در سبک‌های تبیین و توصیف وقایع تاریخی را در دو فرهنگ آموزشی ژاپن و آمریکا تجزیه و تحلیل کند.

در فصل ششم، با در نظر گرفتن نتایج به‌دست آمده از مقایسه سبک انشانویسی دانش آموزان ژاپنی و آمریکایی در فصل سوم، و همچنین تفاوت‌های مشاهده شده در نوع بازگویی رویدادهای تاریخی در فصل پنجم، معنا و معیار «الگوی صحیح رفتار» با توجه به هدف‌های آموزشی در ژاپن و آمریکا بررسی می‌شود. مطالعه هدف‌های آموزشی دو کشور که از طریق مقایسه عینی نشانگرهای تعیین شده در کارنامه‌های تحصیلی دانش آموزان به‌دست آمده است نشان می‌دهد که هدف‌های آموزشی ژاپنی‌ها بیشتر بر پرورش ارزش‌های اجتماعی و کل شخصیت دانش آموز (پرورش) تأکید دارد؛ در حالی که هدف‌های آموزشی آمریکایی‌ها بیشتر بر پیشرفت تحصیلی (آموزش) متمرکز است. ویژگی‌های هدف‌های آموزشی بر روش‌های ارزشیابی تحصیلی و بالطبع، بر تربیت الگوهای رفتاری دانش آموزان تأثیر زیادی دارد و نشانه قابلیت‌های رفتاری مورد انتظار از دانش آموزان در فرایند آموزش و یادگیری در دو فرهنگ آموزشی متفاوت است.

اجتماعی متفاوت، موضوعی قابل مطالعه است و لازم است کارآمدی نظریه‌های تربیتی با توجه به شرایط و محیط‌های فرهنگی، اجتماعی و خاستگاه‌های فلسفی و فکری متفاوت آن‌ها نقد و بررسی شوند.^{۴۴}

پرورش هنر استدلال

کتاب حاضر با تجزیه و تحلیل عینی کلاس‌های درس پایه‌های پنجم و ششم مدارس ابتدایی آمریکا و ژاپن، تلاش می‌کند «سبک‌های استدلال» و «الگوهای تبیین اندیشه» را در دو فرهنگ متفاوت آموزش و یادگیری غرب و شرق بررسی کند. به علاوه، می‌کوشد به استناد گونه‌شناسی زبان‌شناختی تازه‌ای، تأثیر ساختار گفتار و نوشتار و روش‌های متقاعد ساختن مخاطب در فرایند ارتباط کلامی و نوشتاری بر سبک استدلال و نیز الگوی تبیین اندیشه و روش‌های پرورش آن‌ها، با توجه به مفهوم زمان و روابط میان پدیده‌ها و وقایع، در این دو فرهنگ تبیین کند. این پژوهش با رویکرد فرهنگی به آموزش و ترویج گفتار انتقادی^{۴۵} در روش‌های آموزش و یادگیری و با استفاده از روش‌های پژوهشی مردم‌نگارانه^{۴۶}، مطالعات تطبیقی و درس پژوهی^{۴۷} انجام شده است. اینک به تبیین هر یک از فصل‌های کتاب می‌پردازیم.

نویسنده در فصل اول، به اصول کلی و مباحث مربوط به ترتیب و روش‌های تبیین اندیشه می‌پردازد و سبک‌های نوشتاری ژاپنی‌ها و آمریکایی‌ها را با توجه به برداشت مردمان این دو کشور از مقوله زمان تبیین می‌کند. ژاپنی‌ها پیوسته و در طول تاریخ، به زمان به مثابه نیرویی پیش‌رونده و رو به جلو می‌نگرند؛ بنابراین، برای آن‌ها توالی جریان‌ات و رویدادهایی که در طول زمان به وقوع پیوسته‌اند، اهمیت خاصی دارد. در حالی که آمریکایی‌ها به ذکر همه جوانب آنچه در روند زمان روی داده است تمایلی ندارند و بیشتر به برقراری رابطه علت و معلولی بین پدیده‌ها اهمیت می‌دهند.

فصل دوم، سبک نوشتار و به‌ویژه نحوه انشانویسی دانش آموزان ژاپنی و آمریکایی را مقایسه می‌کند. پژوهشگر با حضور در کلاس‌های درس دوره ابتدایی، از دانش آموزان دو کشور می‌خواهد درباره شکل‌هایی که به آن‌ها نشان داده می‌شود انشا بنویسند. در ابتدا او بر اساس ترتیب به‌کار رفته در نوشتن ماجرای شکل‌ها، ساختار و ترتیب بیان و روش‌های اندیشه دانش آموزان ژاپنی و آمریکایی در باره رخدادها را تبیین می‌کند. در ادامه، از دانش آموزان می‌خواهد که انشای خود را از ماجرای شکل آخر، یعنی از نتیجه، شروع کنند. هدف پژوهشگر از بیان چنین شرطی، پی بردن به تفاوت‌های فرایند و نحوه استدلال دانش آموزان دو کشور با تأکید بر رسیدن به علت از طریق معلول است.

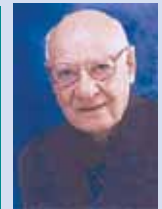
در فصل سوم، نحوه تدریس و آموزش انشانویسی در مدارس دو کشور تبیین می‌شود. هرچند در هر دو کشور به «خلافت» که بیشتر ناظر به «منحصربه‌فرد بودن» است، توجه بسیار زیادی می‌شود، اما پژوهشگر با تجزیه و تحلیل صحبت‌های دانش آموزان و راهنمایی‌های معلمان در فرایند تدریس، آن‌ها را به‌عنوان نشانگرهایی برای پی بردن به تعریف متفاوت این دو فرهنگ آموزشی از معنای «خلافت» و «منحصربه‌فرد بودن» به کار می‌گیرد و روش‌های پرورش توانایی خلافت دانش آموزان



علی فرخ‌مهر
(۱۳۴۴)

آموزگار، نویسنده

وی در آبادان متولد شد. پدرش در تربیت او کوشا بود. پس از دریافت دیپلم به سرپازای رفت و معلم سپاه دانش شد و در روستای عمارت اراک خدمت کرد. پس از سرپازای، معلمی را ادامه داد و نخست در روستای «حاجی» و راهرمز و سپس در آبادان و خرمشهر در مدارس ابتدایی و راهنمایی مشغول به کار شد. در این ضمن، از دانشگاه اراک مدرک ادبیات فارسی گرفت و به آبادان برگشت و تا آغاز جنگ تحمیلی در این شهر بود. پس از آن چند سال در تهران در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به فعالیت در گروه زبان و ادبیات فارسی پرداخت و با کیومرث صابری (گل‌آقا)، در انتشار مجله رشد زبان و ادب فارسی همکاری کرد. چندی نیز در کانون پرورش فکری، مجله «گلپاینگ» را منتشر می‌کرد. فرخ‌مهر پس از بازنشستگی به مدت ۱۲ سال در انتشارات مدرسه به نوشتن خاطرات خود و گردآوری خاطرات معلمان پرداخت که حاصل آن مجموعه‌ای به نام «در باغ تجربه‌ها» در ۱۸ جلد بود. به گفته خودش، تاکنون ۲۰ جلد کتاب نوشته است و در حال حاضر سرگرم نوشتن کتاب‌هایی درباره «آبادان» است.



سلیم نیساری (۱۳۹۹)
معلم و استاد زبان فارسی

دکتر سلیم نیساری در تبریز متولد شد. در همین شهر به دبستان رفته و در سال ۱۳۱۷ از دانشسرای مقدماتی تبریز فارغ التحصیل شد و به استخدام وزارت فرهنگ درآمد.

وی هم‌زمان با تدریس در مدارس، از دانشسرای عالی تهران نیز مدرک لیسانس (۱۳۲۱) و سرانجام دکترای زبان و ادبیات فارسی گرفت (۱۳۲۸). سلیم نیساری گذشته از خدمات معلمی خود که تا مقام استادی دانشگاه پیش رفته است، منشأ خدمات فرهنگی بسیاری نیز بوده است. از جمله همکاری با یونسکو در کشورهای شمال آفریقا و جنوب غربی آسیا، رایزین فرهنگی ایران در ترکیه، مدیریت‌های مطبوعاتی، و نیز عضویت پیوسته در فرهنگستان زبان و ادب فارسی. بخش عمده‌ای از کارهای سلیم نیساری تألیف کتاب‌های درسی فارسی برای مدارس است و بخش دیگر آن به تألیف، تصحیح و نسخه‌شناسی، به‌ویژه نسخ خطی دیوان حافظ، اختصاص دارد. کتاب‌های درسی انشایی فارسی (۱۳۳۸)، فارسی اول دبستان (درا و مسارا- ۱۳۳۸)، کتاب اول اکابر (۱۳۳۱)، فارسی یاد بگیرید (۱۳۳۴) و کلیات روی تدریس (۱۳۴۴) از آثار او در حوزه کتاب‌های درسی هستند. دکتر سلیم نیساری اکنون عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی است.

در فصل هفتم، با بهره‌گیری از نظریه‌های دیوید هیوم^{۴۸} و امیل دورکیم^{۴۹}، ساختار ادراک آدمی، از طریق تعمیق در مقوله‌هایی مانند زمان، مکان، قانون علیت و... تجزیه و تحلیل می‌شود و نحوه نگرش افراد به مفاهیمی چون گذشته، حال و آینده در فرهنگ‌های آموزشی متفاوت بررسی می‌شود. به علاوه، تأثیر انگاره‌های متفاوت از زمان، مکان، ترتیب رخدادها و... در کاربرد مفاهیم و سبک گفتار یا نوشتار برای برقراری ارتباط بررسی می‌شود و از این منظر، بحث پیرامون امکان بهره‌گیری از تجربه‌های سازنده نظام‌های آموزشی کشوری توسط کشور دیگر و نوع واکنش‌های احتمالی معلمان، والدین و دانش‌آموزان تبیین می‌شود.

فصل هشتم، با توجه به یافته‌های فصل‌های قبلی، به بررسی سبک‌های اثربخش نوشتار یا سازماندهی ساختارگفتار برای «متقاعد ساختن» مخاطب می‌پردازد. توجه به پژوهش‌های مربوط به فرایند فهم متقابل و شاخص‌های آن در فرهنگ‌های متفاوت، نشان می‌دهد که فرهنگ‌های آموزشی گوناگون، سبک‌های اختصاصی متفاوتی برای توصیف و تبیین اندیشه دارند و توانایی‌های قابل انتظار از آن را در فرایند آموزش دادن، پرورش می‌دهند. بنابراین، هر منطق و سبک فکری معنا و ارزش خاص خود را دارد و بایسته است که تفاوت در سبک‌های بیان و الگوهای تبیین اندیشه با توجه به ریشه‌ها، اندیشه‌ها و زمینه‌های فرهنگی، آموزشی، اجتماعی، فکری و فلسفی آن مطالعه و نقد و بررسی شود.

سخن پایانی

کتاب پرورش هنر استدلال، به‌عنوان یک پروژه پژوهشی، زیر نظر دکتر ماساکو واتانابه^{۵۰} ترجمه و تدوین شده است. نگارنده (مترجم)، برای دستیابی به آخرین یافته‌ها و رهیافت‌های پژوهشی او، شامل رساله وی برای دریافت درجه دکتری، که در سال ۱۹۹۸ به دانشگاه کلمبیا ارائه شد، و کتابی با عنوان «ساختار متقاعد شدن» که نخستین بار در سال ۲۰۰۴ توسط انتشارات توپوکان به زبان ژاپنی منتشر شده است، همچنین برای تسهیل ارتباط خواننده فارسی زبان با موضوع و محتوای آن - با توجه به درک واقعی که از معانی واژه‌های به‌کار رفته در دو زبان اصلی (انگلیسی و ژاپنی) این پژوهش دارد - نشست‌ها و هم‌اندیشی‌های بسیاری با دکتر ماساکو واتانابه برگزار کرد و در تعاملی مستترک و چندجانبه با ایشان عنوان «پرورش هنر استدلال» برای ترجمه فارسی برگزیده شد.

با تشکر از سرکار خانم دکتر ماساکو واتانابه، پژوهشگر و استاد برجسته دانشگاه ناگوایا، در ژاپن، از خانم زینب صدوقی نیز که در ترجمه فصل‌های پنجم و ششم، و دکتر علیرضا رضایی که در ترجمه سایر فصل‌ها و بازبینی کلی و روان‌سازی متن با من همکاری اثربخشی داشته‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

مطالعه این کتاب را به همه کسانی که دغدغه پرورش توانایی نوشتن و اندیشیدن فرزندان ایران زمین را دارند توصیه می‌کنیم. به پژوهشگران و کارگزاران آموزشی، دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به‌ویژه رشته‌های زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، ارتباطات، علوم تربیتی و راهنمایان تعلیماتی و کارشناسان آموزشی و برنامه‌ریزی درسی، مدیران، آموزگاران و همه کسانی که در جست‌وجوی چشم‌اندازهای تازه برای ترویج ایده فلسفه برای کودکان، بهسازی آموزش - به روش درس پژوهی - به‌ویژه

در زمینه پرورش هنر استدلال، ترویج الگوهای تبیین اندیشه، پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، پرورش توانایی پرسیدن سؤال و توانایی نوشتن هستند نیز استفاده از این اثر توصیه می‌شود.

پی‌نوشت

1. Discourse Analysis
2. Suzuki
3. Mystification of Language
4. Reader Responsibility
5. Writer Responsibility
6. Group-oriented
7. Shame-oriented
8. Individual-oriented
9. Guilt-oriented
10. Harmonizing
11. Conflict
12. Confronting
13. Straightforward
14. Individual
15. The Concept of Self
16. Person-among-others
17. Man Alone
18. Sequence Forward Reasoning
19. From Past to Future
20. Sequence Backward Reasoning
21. From Future to the Past
22. Process-oriented
23. Assignment-oriented Curriculum
24. Outcome-oriented
25. Right-oriented Curriculum
26. Japanese Preschool, New York: Cambridge University Press

(این کتاب به زبان فارسی برگردانده شده است. نگاه کنید به: کاترین لوییس (۱۳۸۵). آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها، ترجمه حسین افشین‌منش و شیده ایل بیگی طاهر، تهران: انتشارات سازوکار، تهران.

۳۷. محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۹). فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی، انتشارات مدرسه، تهران.

28. Literacy
29. Orality
30. Oral Culture
31. Written Discourse
32. Spoken Discourse

۳۳. دوی، تاکه‌او؛ لوییس، کاترین؛ سوگا، یوکی کو و ماتسودا، یوکی (۱۳۸۸). آموزش به مثابه فرهنگ: بررسی فرهنگ آموزش در ژاپن و مقایسه آن با آمریکا، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی، ناٹومی شیمیزو و توپوکو موریتا، انتشارات موسسه فرهنگی منادی تربیت، تهران.

۳۴. استیگلر، ج. و هیبرت، ج. (۱۳۸۳). شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و علیرضا مقدم، انتشارات مدرسه، تهران.

۳۵. محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی، نشر روزنگار، تهران.

36. Hampden-Turner and Trompenaars

۳۷. این کتاب به زبان فارسی برگردانده شده است و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها آن را به چاپ رسانده است. نگاه کنید به: (پت جوینت و ملکم وارنر (۱۳۸۵). مدیریت در عرصه فرهنگ‌ها: مباحث و دیدگاه‌ها، ترجمه محمدتقی نوروزی، سمت، تهران)

38. Michio Morishima (1923-2004)
39. Confucianism
40. Shintoism
41. Adam Smith (1723-1790)

۴۲. کونوسوکه ماتسوشیتا (۱۳۹۰). مسئولیت اجتماعی بنگاه‌های اقتصادی (شرکت‌ها)، ترجمه محمدرضا سرکارآرانی و مریم‌دانش‌زاده، موسسه خدمات فرهنگی رسا، تهران.

۴۳. عباس معدن‌دارآرانی، محمدرضا سرکارآرانی، با مقدمه‌ای از محمدنقی‌زاده (۱۳۸۸). آموزش و توسعه، نشر نی، تهران.

۴۴. محمدرضا سرکارآرانی (۱۳۸۹). فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی، انتشارات مدرسه، تهران.

45. Critical Discourse
46. Ethnography
47. Lesson Study
48. David Hume (1711-1776)
49. Emile Durkheim (1858-1917)
50. Masako Watanabe