



پژوهش روایی

مفهومی از تجربه

فرشته آل حسینی^۱

چکیده: تجربه مفهومی اساسی در برنامه درسی کارورزی است. دانشجو معلم سفر خود را با یادگیری از تجربه آغاز می‌کنند و از برنامه درسی کارورزی انتظار می‌رود که فرصت‌هایی برای تجربه‌ورزی در محیط‌های واقعی کلاس و مدرسه برای آنها فراهم کند. اما، اگر فهم روشنی از مفهوم تجربه نداشته باشیم، نه می‌توانیم آگاهانه از تجربه‌هایمان بیاموزیم، و نه می‌توانیم به‌درستی از پژوهش روایی برای پژوهش در تجربه معلمان استفاده کنیم. پس، پیش از هرکاری، باید بپرسیم معنای تجربه چیست، و بر آنچه تجربه می‌پنداریم تأمل کنیم، تا بفهمیم برایمان چه معنایی دارد. همچنین، خواندن روایت معلمان با تجربه از تجربه نیز ارزشمند است. این مقاله درصدد خواندن مفهوم تجربه از نگاه آیزنر است. قصد دارد، علاوه بر روشن کردن این مفهوم با خواندن روایت او از تجربه، کتابی خواندنی و آموزنده را به کسانی معرفی کند که می‌خواهند خودشان را در مقام معلم جدی بگیرند، و به کسانی که می‌خواهند با دقت از پژوهش روایی برای مطالعه تجربه‌های معلمان استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: تجربه؛ روایت تجربه؛ پژوهش روایی؛ معلمان به عنوان برنامه‌ریزان درسی؛ الیوت آیزنر.

مقدمه

ما اغلب فهم روشنی از مفاهیمی که به کار می‌بریم نداریم. درحالی که می‌دانیم پژوهش روایی تجربه را مطالعه می‌کند، اما به‌گونه‌ای آن را به کار می‌بریم که گویی می‌خواهیم رفتار را مطالعه کنیم. شاید بدین دلیل که هنوز نمی‌دانیم «تجربه» چیست، یا تمایزش با «رفتار» چیست. البته هیچ با تجربه‌ای را به دلیل بی‌تجربگی در کاربرد مفهوم تجربه نباید سرزنش کرد؛ اما برای بی‌دقتی و بی‌میلی به یادگیری حتماً قابل سرزنش است. به نظرم، کسانی که ادعا می‌کنند با تجربه‌اند، بیش از هر کس دیگر مسئول رعایت معیارهای کاربرد مفهوم تجربه‌اند. به این دلیل ساده که در کارورزی این با تجربه‌ها هستند که مسئولیت

۱. دکتری فلسفه تربیت

آموزش بی تجربه‌ها را بر عهده دارند. پس لازم است درباره تجربه بدانند. لازم است علاوه بر یادگیری از بینش‌های موجود، بر آنچه «تجربه» می‌خوانند، دوباره و دوباره تأمل کنند تا نه تنها با سؤال دشوار تجربه چیست شاگرد خود در کلاس غافلگیر نشوند، بلکه هربار با پرده‌برداری از وجوه ناشناخته آن، آن‌ها را غافلگیر کنند و برای رشد تجربه برانگیزند.

در زمانی نه‌چندان دور، فیلسوفان تحلیلی تربیت به جرم سخت‌گیری و دقتی که برای پالایش زبان تربیت به خرج می‌دادند، محققان ملال‌آور و خسته‌کننده خطاب می‌شدند؛ اما انصافاً وقتی در باتلاق مفاهیم آشفته و بی‌معنا می‌افتی، یاد استادان سخت‌گیر تحلیلی و درس‌های دشوارشان می‌افتی و به خود می‌گویی: عجب! استاد ملال‌آورم چه کار شرافتمندانه‌ای پیشه کرده بود!

تجربه از آن مفاهیمی است که به دلیل کاربرد در پژوهش روایی باید هرچه زودتر از باتلاق درآوردش، وگرنه پژوهش روایی و برنامه درسی کارورزی را با خودش در گِل فرو می‌برد. البته، نمی‌خواهم به هیچ‌وجه مایه ملال خوانندگانم شوم. از این رو، به سراغ استادان سخت‌گیر فلسفی-تحلیلی نمی‌روم، بلکه به سراغ استادان سهل‌گیر هنری-تفسیری می‌روم. معلم باتجربه‌ای را می‌شناسم که روایتی کوتاه و آموزنده از مفهوم «تجربه» و ویژگی‌هایش دارد. در جریان مطالعات کارورزی در کتابی خواندنی، درس آموزنده او را خواندم؛ و می‌خواهم محض دعوت همگان به دقت و تأمل در مفهوم تجربه برایتان بازگو کنم.

۱) «تجربه» با «انجام دادن» فرق دارد

آیزنر، معلم باتجربه تربیت، با تجربه‌ای که در تدریس و البته در مطالعات تدریس دارد، در پیش‌گفتار کتاب کانلی و کلندینین^۱ که مضمون آن، روایت‌هایی از تجربه است، تجربه را این‌گونه توصیف می‌کند:

«تجربه فرآر است؛ به سختی عملیاتی می‌شود؛ و از توصیف‌های عینی که رفتار را نشان می‌دهند، گریزان است. تجربه چیزی است که افراد در معرض آن قرار دارند. آن‌ها انواعی از

1. Eisner, W. E. (1988). Foreword. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Toronto: Teachers College press, Columbia University.

معانی هستند که افراد به محض آموزاندن و آموختن، تأویلشان می‌کنند؛ و راه‌هایی شخصی هستند که افراد جهان‌هایی که در آن زندگی می‌کنند، تفسیر می‌کنند. این وجوه زندگی، به‌دشواری به تکنولوژی جدول مشاهدات استاندارد شده یا مقیاس‌های رفتاری تنزل می‌یابند. آنچه مردم در مدرسه تجربه می‌کنند، محور تلاش‌های کسانی است که می‌خواهند بفهمند، مدارس برای مردمانی که بخشی زیاد از زندگی‌شان را در آنجا می‌گذرانند، چه معنایی دارد.» (آیزنر، ۱۹۸۸، ص ۱۰۸)

اینکه محور تلاش برخی محققان تربیت، تجربه مردم است، بدین دلیل است که آن‌ها «تجربه» را عامل اصلی «تربیت» فرض می‌کنند؛ اما آیزنر محور تلاش‌های کنونی برای بهبود تربیت را بر نحوه انجام کار متمرکز می‌یابد:

«تلاش‌های ما برای بهبود تربیت به یافتن روش‌های عملی متمرکز شده است ... با اینکه تدریس یک حرفه تعریف شده است، اما به نظر می‌رسد این حرفه برای متخصصانش چنین تفهیم شده است که بدانند چه باید بکنند. دانستن اینکه شخص چه باید بکند بدین معناست که بطور باید از نقطه الف به نقطه ب برسد. تحقیقات تربیتی هم بدین درک رسیده است که وظیفه اصلی‌اش تدارک مسیر است. شغل معلم متخصص این است که فونوی آموزشی را به کار بگیرد که با شتاب هرچه ممکن او را در این مسیر به پیش ببرد. استفاده از «بهترین روش» *best method* طریقی است که شخص را به مقام متخصص می‌رساند؛ اما مادامی‌که بنابر تعریف، «بهترین روش» نتواند خاص *idiosyncratic* بماند، این تلاش‌ها به‌سوی استانداردسازی [یا تبدیل تدریس به عادت یا یک کار روتین] خواهد بود ... [علاوه بر این] مفهوم «بهترین روش» با اندازه‌گیری پیامدها گره خورده است ... [اگر بگذاریم مفهوم روش خاص بماند، همه‌چیز بسیار پیچیده می‌شود. در درجه اول باید انتظار داشته باشیم، تأثیرات روش بر افراد نیز خاص شوند، پس احتمالاً پیامدها نیز خاص خواهند شد]. اگر تأثیرات خاص شوند، قابلیت مقایسه دانش‌آموزان پیچیده می‌شود و [به دنبال آن] ارزیابی شایستگی معلم را نیز دشوارتر می‌کند. هر دو مستلزم استانداردسازی است (هم ارزشیابی یادگیری‌های دانش‌آموزان و هم ارزشیابی تدریس معلمان). هر دو بر آنچه مردم انجام می‌دهند متمرکز، و از آنچه مردم تجربه می‌کنند غافلند.» (همان، ص ۱۰۸-۱۰۹)

آیزنر این روند ساده‌سازی تنزلی را یک جریان می‌بیند که عده‌ای از جمله کانلی و کلندینین خلاف این جریان شنا می‌کنند؛ بنابراین، هر محققى که تجربه فرآر و گریزان از عملیاتی‌شدن را (به تعبیر آیزنر) عامل اصلی تربیت فرض کند و بدان بهایی بیش از رفتار بدهد، هم به پژوهش‌روایی اعتبار و اهمیت لازم را می‌دهد، و هم در کاربرد آن دقت لازم را به کار می‌برد. زیرا پژوهش‌روایی ابزاری کارآمد برای تحقیق در تجربه، به قصد فهم و بهبود آن است، نه وسیله‌ای برای تحقیق در رفتار و بهبود نحوه انجام کار. از نظر آیزنر آنچه درخور اهمیت است، این است که دانشمندی چون جان دیویی، ویلیام پاینار، مادالین گرومت، فیلیپ جکسون، ماکسین گرین و دیگرانی پیدا می‌شوند،

«که به یادمان می‌آورند، در تربیت فهمیدن اینکه مردم چه تجربه می‌کنند، با اهمیت‌تر از این است که صرفاً بدانیم مردم چه انجام می‌دهند. بنابراین، ممکن است معلمان و دانش‌آموزان را به انجام دادن سوق داد، و هم‌زمان از هرگونه علاقه‌مندی به آنچه می‌آموزند و یاد می‌گیرند عقب‌نشینی کرد. ممکن است جداول مشاهده برای نمره دادن به رفتار معلم و شاگرد با قابلیت اعتماد کامل *perfect reliability* [یا پایایی] ایجاد کرد، اما در عین حال بسیاری از چیزها را از دست داد؛ چیزهایی که در زندگی‌هایشان اهمیت دارد و افراد آن‌ها را از آنچه انجام می‌دهند، می‌سازند.» (همان)

۲) «تجربه» با «شنیدن» قابل دیدن می‌شود

آیزنر خود نقاش بود و در سفرهای دائمش از سرزمین هنر به سرزمین تربیت سوغاتی‌هایی به ارمغان می‌آورد. یکی از این سوغاتی‌ها هنر «دیدن» است. دیدن چیزهایی که به آن‌ها نگاه می‌کنیم، اما آن‌ها را نمی‌بینیم. اما جالب است، او در اینجا در توصیفش از تجربه، «شنیدن» را شرط «دیدن» معرفی می‌کند:

«برای اینکه بتوانیم ببینیم، باید بتوانیم تفسیر کنیم. تفسیر مستلزم میل به شنیدن است؛ شنیدن عمیق آنچه مردم می‌گویند. به قصد اینکه، آن سوی آنچه را که انجام می‌دهند ببینیم و دریابیم کارهایشان چه معنایی برایشان دارند.» (همان)

ارجمند شمردن این شرط در کتاب *معلمان در مقام برنامه‌ریزان* درسی مشاهده می‌شود؛ زیرا کانلی و کلندینین برای دیدن آن سوی آنچه معلمان انجام می‌دهند، گوش به روایت‌های معلمان می‌سپارند و در مقام پژوهشگر، «شنیدن» پیشه می‌کنند. روایت معلمان را وسیله‌ای می‌کنند برای

«آبی بردن به/ استعاره‌هایی که معلمان با آن‌ها زندگی می‌کنند و شیوه‌هایی که کارشان را تأویل می‌کنند. داستان‌هایی که معلمان بازگو می‌کنند بسی عمیق‌تر از رفتارهای اندازه‌گیری‌شده‌ای که فاش می‌کنند، به ما درباره آنچه در زندگی‌هایشان در مقام متخصصان می‌گذرد، می‌گویند.» (همان)

۳) «تجربه» در «روایت‌ها» قابل دیدن می‌شود

روایت‌ها حامل داده‌هایی از تجربه‌ها هستند. اما این اطلاعات از جنس «نرم» *soft* یا غیرقابل اندازه‌گیری، اما قابل تفسیر و قابل دیدند. از این رو، پژوهشگران تجربه، روایت‌ها را وسیله مناسبی برای گردآوری داده‌های نرم *soft data* می‌یابند. در واقع، تجربه‌گزینده و حامل اطلاعات، در روایت‌ها قابل صید و قابل تحقیق می‌شود. اما سروکار داشتن با داده‌های نرم مخاطراتی دارد، و پژوهشگر تجربه بودن نیز توانی. پس صیاد تجربه باید از یک ویژگی خاص اخلاقی برخوردار باشد:

«برای استفاده از این داده‌ها، شخص باید شهامت داشته باشد. روایت‌ها «نرم» هستند، و داده‌های نرم اطمینان‌آهان خشن‌سختگیر را برنمی‌انگیزند. روایت‌ها اغلب مملو از استعاره‌ها هستند، مملو از ملودی‌های شخصی *individual cadences* که معنای شخصی را می‌رسانند و مملو از ویژگی‌های بیانی *expressive features* که به راحتی خودشان را وامدار آزمون‌های حقیقت نمی‌کنند. میل به پیگرد این وجوه‌گزیننده، اما آموزنده زندگی تربیتی چندان رایج نیست، به‌ویژه درون چارچوب‌هایی که به دنبال «بهترین روش‌ها» و پیامدهای اندازه‌گیری‌شده‌اند.» (همان)

۴) «تجربه» با «شرکت همدلانه» در روایت‌ها قابل دسترس می‌شود

پیگرد وجوه گریزنده تجربه در چارچوب‌های رایج نمی‌گنجد، زیرا چارچوب‌های رایج برای صید بهترین روش‌ها برپا شده‌اند. پس پیگرد معناهای شخصی از خلال استعاره‌ها، اوزان یا ملودی‌ها و ویژگی‌های بیانی شخصی، نیازمند برپایی چارچوب‌های جدید است، چارچوب‌هایی که می‌توان تجربه را در آن به دام انداخت. تجربه، با شرکت محقق در روایت‌ها به‌منظور فهم همدلانه آن‌ها و اعتماد به معیارهای حقیقت آن‌ها قابل دسترس می‌شود.

«[پژوهشگر تجربه] باید مشتاق فهمیدن باشد، از طریق شرکت همدلانه در داستان‌ها و در زندگی‌های کسانی که این داستان‌ها را تعریف می‌کنند. او باید آماده شرکت نیابتی در صحنه‌هایی باشد که مستقیماً نمی‌تواند بدان‌ها وارد شود. او نیازمند توانایی اعتماد به اساس انسجام coherence و سودمندی utility و نیز معنای اغلب وصف‌نشده‌ی درستی rightness است که داستان‌های واقعی از خود نشان می‌دهند.» (همان)

منظور آیزنر از «شرکت همدلانه» همان توانایی اعتماد به معیارهای حقیقت داستان‌های واقعی است. این معیارها همانند معیارهایی‌اند که در معرفت‌شناسی برای تشخیص دانش از غیر آن وضع شده‌اند، مثل معیار انسجام، سودمندی و مطابقت با واقعیت؛ اما این معیارهای معرفت‌شناختی بدین دلیل قابل اعتمادند، چون قابل وصف، قابل فهم و قابل توجیه‌اند. گرچه داستان‌های واقعی افراد از زندگی‌هایشان عاری از معیار انسجام یا سودمندی نیست، اما درستی آن‌ها بر اساس انسجام یا سودمندی قابل وصف علمی یا فلسفی احراز نمی‌شود. با این حال، همچنان می‌تواند قابل اعتماد باشد، زیرا مردمانی که آن‌ها را می‌شنوند، اگر همدلانه و نیابتی در آن‌ها شرکت کنند -مثلاً خود را به‌جای شخصیت‌های داستان در صحنه‌هایی که راوی توصیف می‌کند، تصور کنند- به‌درستی داستان‌های واقعی بر اساس معیارهای انسجام و سودمندی‌شان اعتماد می‌کنند. به‌عنوان مثال، روایت معلمی را تصور کنید که در آن از استیصال خود در برابر گستاخی یک دانش‌آموز می‌گوید، و احساس خشم، یأس و حتی افکار انتقام‌جویانه خود را در

صحنه‌های روایوی با این دانش‌آموز توصیف می‌کند. این داستان برای دیگران باورکردنی می‌شود، نه به این دلیل که با محک معیارهای حقیقت آن را می‌آزمایند و حکم به صدق و کذب آن می‌دهند. بلکه همدلانه خود را به‌جای معلم داستان می‌گذارند و احتمالاً کم و بیش مشابه همان احساس خشم، یأس و افکار انتقام‌جویانه در برابر دانش‌آموز گستاخ را در خود تجربه می‌کنند. پس مردم با فهم همدلانه به‌درستی روایت بر اساس معیارهای انسجام و سودمندی آن اعتماد می‌کنند. با «شرکت همدلانه» در روایت‌ها، تجربه قابل دسترس و قابل فهم می‌شود.

۵) «تجربه» «مدرسه» را قابل دیدن می‌کند

شواب در «عملی» به متخصصان برنامه درسی توصیه می‌کند، به‌جای صرف تمام انرژی خود در نظری، بخش اعظم انرژی خود را به‌سوی عملی گسیل کنید؛ زیرا باید بفهمید در مدرسه چه می‌گذرد تا بتوانید در آن بهبود ایجاد کنید؛ پس باید با صدایی بلندتر معلم را صدا کنید. از قضا، یکی از واقع‌نگاران کهنه‌کار مدرسه تجربیات معلمان است. بنابراین، من اصلاً تعجب نمی‌کنم وقتی می‌بینم شاگردان نسل دوم و سوم شواب و حتی رهروان او در سراسر دنیا، بخش اعظم انرژی خود را صرف قابل رؤیت کردن مدرسه از طریق فراخواندن معلمان کرده‌اند. اگر روایت‌ها تجربه‌ها را قابل رؤیت می‌کنند، تجربه‌ها نیز مدرسه‌ها را قابل رؤیت می‌کنند.

«استفاده از روایت‌ها و چارچوب‌های معرفت‌شناختی که از طریق آن‌ها این روایت‌ها معانی را مجسم و منتقل می‌کنند، نه‌تنها یک شیوه مهم تفکر درباره برنامه درسی و تدریس را میسر می‌کند، بلکه برای فهم آنچه در مدرسه می‌گذرد حیاتی است.» (همان، صص xi-x)

گرچه هنوز کسانی که معلمان را جدی می‌گیرند انگشت‌شمارند، اما به نظر آیزنر، کانلی و کلندینین با روایات تجربه معلمان نشان می‌دهند که معلمان را جدی می‌گیرند. آن‌ها برای فهمیدن تربیت، معلمان را واسطه قرار می‌دهند، زیرا با تحقیق در تجربه معلمان به دنبال این هستند که بفهمند معلمان چگونه کاری را که انجام می‌دهند، درمی‌یابند.

گرچه این داستان به سر رسید، اما این پیگرد پایان نیافته است. آن را در تأملات شخصی معلمان تجربه و روایات علمی و فلسفی دیگر می‌توان دنبال کرد، حتی در مقالات ملال‌آور فیلسوفان تحلیلی. اما در این لحظه، توصیه رغبت‌برانگیزتر می‌تواند دیویی باشد. می‌توانید با بینشی که در کلاس این معلم تجربه کسب کردید، به کتاب‌های فارسی کهنه بی‌تنوع دانشکده مراجعه کنید و دیویی را دوباره و دوباره در آن‌ها بخوانید. مطمئنم به بینش‌هایی جدید درباره تجربه می‌رسید که کمک‌تان می‌کند از چارچوب گزارش‌های بی‌روح رفتاری، مشاهدات عاری از «دیدن» و ارزیابی‌های معیوب استاندارد رها شوید و دنیای تربیت را از دریچه‌ای دیگر بنگرید؛ از دریچه نگاه معلمان روایت‌گر باتجربه؛ از دریچه روایت‌هایی که معیارهای حقیقت خودشان را دارند و درستی‌شان تنها بر اذهانی آشکار می‌شود که فهم و «شرکت همدلانه» را همچون گزارش‌نویسی و دیگر درس‌های مهم معلمی در دوره کارورزی تمرین کرده‌اند.

معرفی کتاب معلمان در مقام برنامه‌ریزان درسی: روایت‌هایی از تجربه

من در اینجا با یک تیر دو نشان زدم؛ زیرا علاوه بر روشن‌تر کردن مفهوم «تجربه» با رجوع به اندیشه‌های یک پژوهشگر و معلم تجربه، کتابی آموزنده و روشنگر را به کسانی معرفی کردم که می‌خواهند خودشان را در مقام معلم و حرفه معلمی جدی بگیرند، و بدین طریق دیگران را وادارند که جدی‌شان بگیرند. کتابی که معلمی باتجربه خواندنش را به معلمان آینده توصیه می‌کند: «[این] کتاب ... به معلمان آینده دیدگاهی از "تربیت با چهره انسانی" ارائه می‌کند.» (ص Xi)

«شاید مهم‌ترین کمک کتاب معلمان به عنوان برنامه‌ریزان درسی این است که سرمشق سبکی از پژوهش و دیدگاهی از دانش است که به تدریج مشروعیتش را در حوزه تربیت به ثبوت می‌رساند. در حالی که دانشمندان هر روز بیش از پیش به خدمت این رویکرد درمی‌آیند، دو کمک مهم آن را می‌توان تصور کرد: اول، می‌توان تصور کرد که به دیدگاهی کامل‌تر و به مراتب غنی‌تر برای برآوردن کاملاً برنامه درسی و تدریس در مدارس دست یافته‌ایم. دوم، ما به مشروعیت‌بخشی به رویکردهایی به تحقیقات تربیتی ادامه خواهیم داد که شخصی، خاص و

تجربمی‌اند. ما با انجام این شکل از تحقیق، ادبیاتی می‌سازیم که دیگران می‌توانند از آن برداشت کنند، و به بنیان‌هایش در آینده قوت می‌بخشیم تا کاری جدید بر پایه آن بتواند ساخته شود. کانلی و کلندینین هردو کار را انجام داده‌اند. آن‌ها کتابی نوشته‌اند که غنای عمل را به‌مراتب روشن‌تر می‌کند، و پیشگامان پژوهش [در تجربه] را کمی جلوتر می‌برد. انجام یکی، دستاوردی مهم است؛ اما انجام هردو نادر است.» (همان، ص ۱۱)

منابع

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Toronto: Teachers College press, Columbia University.
- Eisner, W. E. (1988). Foreword. In F. M. Connelly & D. J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Toronto: Teachers College press, Columbia University.

