

**Receive Date:**  
19/8/2023

**Accept Date:**  
28/11/2023



**Research  
Article**

Vol. 20, No.1, Serial 37

Spring & Summer  
2023

pp.: 113-131

# A Teacher, From "Being" To "Becoming": Narrative-Research Of The Teacher's Educational Practice With Regard To The Educational Metaphor Of Journey

DOI: 10.22070/TLR.2023.18092.1476

Fatemeh Sadat Bitarafan<sup>1</sup>, Marzieh Dehghani<sup>2\*</sup>, Rezvan Hakim Zadeh<sup>3</sup>, Reza Mohammadi Chaboki<sup>4</sup>

1. *Ph.D Student of Curriculum Planning, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran*  
Email: f.s.bitarafan@ut.ac.ir
2. *Associate Professor, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, (Corresponding Author)*  
Email: dehghani\_m33@ut.ac.ir
3. *Associate Professor, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran*  
Email: hakimzadeh@ut.ac.ir
4. *Assistant Professor, Department of Educational Leadership and Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*  
Email: r\_mohammadi@sbu.ac.ir

## Abstract

The purpose of the current research is to describe and describe the educational journey of the first author of the research in the curriculum text, in the position of past comprehensive, current teacher and future curriculum expert, and to reconceptualize the teacher's educational practice based on the educational metaphor of the journey. The current research design is of qualitative type, and in terms of method, it is included in the category of narrative research. The general method of the work is that the first author of the research, as a teacher and in fact, a subject for analysis, subjected himself to deep introspection and presented his personal narrative of the phenomenon in question (here curriculum) in the narrative style of "auto-ethnography" and then, in order to validate his narrative, he has used the narrative of three other teachers, who were selected using the purposeful sampling method (criterion-oriented preference), along with his own narration. The main process of extracting the key concepts and themes has also been done using the seven-step method of Colaizzi (1987). The findings of the research indicate the necessity of turning the theory and practice of the curriculum and redefining the components of the curriculum from simple to complex and from quantitative to qualitative.

**Keywords:** Narrative Research, Autoethnography, Teacher Identity, Experienced Curriculum.

---

This article is taken from the doctoral thesis of the first author

# نوفهم سازی عمل تربیتی: روایتی از سفر تربیتی معلم اکنون، فراگیر گذشته و متخصص برنامه‌درسی آینده

DOI: 10.22070/TLR.2023.18092.1476

فاطمه سادات بیطرفان<sup>۱</sup>، مرضیه دهقانی<sup>۲\*</sup>، رضوان حکیم‌زاده<sup>۳</sup>، رضا محمدی‌چابکی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم - تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: f.s.bitarafan@ut.ac.ir

۲. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: dehghan\_m33@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. استادیار گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Email: r\_mohammadi@sbu.ac.ir

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، شرح و توصیف سفر تربیتی نویسنده اول پژوهش در متن برنامه‌درسی، در مقام فراگیر گذشته، معلم اکنون و متخصص برنامه‌درسی آینده، و نوفهم‌سازی عمل تربیتی معلم بر مبنای استعاره تربیتی سفر است. طرح پژوهش حاضر از نوع کیفی است و به لحاظ روش نیز در دسته تحقیقات روایی قرار می‌گیرد. روش کلی کار نیز بدین صورت است که نویسنده اول پژوهش، خود را به‌مثابه معلم و در واقع، سوژه‌ای برای تحلیل، مورد درون‌نگری عمیق قرار داده و روایت شخصی خود از پدیده مورد نظر (در اینجا برنامه‌درسی) را در قالب سبک روایی «خودمردم‌نگاری» ارائه کرده و سپس، جهت اعتبار بخشیدن به روایت خود، از روایت سه معلم دیگر، که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (ترجیحی ملاک‌محور) انتخاب شده‌اند، در کنار روایت خود، استفاده نموده است. فرآیند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین کلیدی نیز، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۸۷) انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از ضرورت چرخش تئوری و عمل برنامه‌درسی و باز تعریف مؤلفه‌های برنامه‌درسی از ساده به پیچیده و از کمی به کیفی است.

**کلیدواژه‌ها:** روایت پژوهی، خودمردم‌نگاری، هویت معلمی، برنامه‌درسی تجربه‌شده

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۳۷  
بهار و تابستان ۱۴۰۲  
صص: ۱۱۳-۱۳۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.20, No. 1, Serial 37

Spring & Summer  
2023

pp.: 113-131

## مقدمه

«داستانی»<sup>۱</sup> پدیدار می‌گردند که در آن معلم بر شرح زندگی خود تمرکز دارد و آن چه در این میان اهمیت می‌یابد، نحوه شکل‌گیری علائق، تجارب شخصی و نیز تجارب مربوط به تدریس است [۴]. بنابراین، «تجربه» به شکل روایت رخ می‌دهد و تجارب آموزشی را باید در شکل روایت مورد مطالعه قرار داد [۵]. در این میان، خودمردم‌نگاری<sup>۲</sup>، از جمله روش‌های پژوهشی نوین با محوریت تجربه انسانی است و هر کجا که انسان بتواند تجربه‌ای را شکل دهد، می‌توان از این روش بهره جست. این روش پاسخی به ندای درون و دغدغه‌های محقق است و به لحاظ بهره‌گیری از تجربیات میدانی پژوهشگر در بستر زیست‌بوم اجتماعی، نقش مهمی در شناخت اجتماع و فرهنگ و نیز تأمل در زوایای پنهان آن و همچنین شناسایی نقاط ضعف و قوت داشته و به تعمیم تجربه میان مخاطبان منجر شده که خود سبب تغییر در رویکردها، بازتعریف اهداف و ارزش‌ها و اصلاح رفتارهای فردی و اجتماعی خواهد شد [۶].

گولویون<sup>۳</sup> [۷] در بحث از ساختارهای روایت در مردم‌نگاری، فصلی را به موضوع اساسی «استعاری صحبت کردن» اختصاص داده و معتقد است که استعاره‌ها رنگ و عمق ویژه‌ای به روایت می‌بخشند. در استعاره سفر تربیتی نیز، یادگیری به مثابه سفر در نظر گرفته می‌شود. سفر در حقیقت، حرکت و جنبش افراد بین نقطه شروع و سرنوشت است. از این منظر، آموزش و پرورش، یک فرآیند پویا مانند مسافرت است که هدف آن صرفاً «تولید» نیست، بلکه نوعی درگیر شدن در یک تمرین عملی است [۸]. سفر تربیتی همچنین شامل مؤلفه‌هایی همچون، اهداف و مقاصد، روش‌ها، ره‌توشه (محتوا)، رهاورد (ارزیابی) و غیره است [۹].

در خصوص اهمیت و ضرورت این پژوهش نیز می‌توان گفت که تلاش برای انجام اصلاحات اساسی در نظام آموزشی، نیازمند رجوع به میدان‌های پویای آموزشی است که هم‌اکنون در حال فعالیت هستند، حال آن که اغلب این گونه تصور می‌شود که در چرخه سه مرحله‌ای برنامه‌ریزی درسی، شامل سه گام اصلی طراحی، اجرا و ارزشیابی، چنانچه پس از اجرای برنامه درسی طراحی شده، در مرحله آخر (ارزشیابی) با مشکلی احتمالی مواجه شویم، بازگشت به مرحله اول و از سرگیری طراحی با نظر به موانع و مشکلات مشاهده شده، اصلاح و تغییر مورد نظر را به همراه خواهد داشت. بنابر اعتقاد

استعاره «سفر تربیتی»، شامل درک شخصی فرد از برنامه درسی تجربه شده و روایت‌های وی در فضای مدرسه و بیرون از آن است. به‌زعم پاینار، ارمغان استعاره سفر برای برنامه درسی، توجه به ماهیت تجربه درونی فرد است که از آن تحت عنوان «تجربه سفر آموزشی»<sup>۴</sup> نام برده می‌شود. به عقیده وی، مطالعه تجربه سفر آموزشی را می‌توان مطالعه برنامه درسی و یا همان «Currere»<sup>۵</sup> نامید [۱]. موضوع «Currere»، جستجو برای فهم این مسئله است که مطالعه در محیط آموزشی، چگونه درک فرد از زندگی خود را افزایش می‌دهد و بر عکس، فرد چه ادراک یا فهم جدیدی نسبت به محیط آموزشی می‌تواند داشته باشد و در نهایت، چگونه درک فرد از خود و درک فرد از محیط آموزشی، هر دو، بر روی جامعه، سیاست و فرهنگ افراد اثر خواهد گذاشت. به عقیده پاینار، همان‌طور که روان‌تحلیل‌گری برای شناخت لایه‌های پنهان و تاریک فردی لازم است، برای جامعه و روشن‌سازی زوایای تاریک آن نیز، که پشت دیوارهای عقیدتی و ایدئولوژیک و نژادپرستانه پنهان شده است، لازم است. بر این اساس، می‌توان گفت که خودشرح‌حال‌نگاری، همچون نوعی «اعتراف تربیتی» است، اعتراف به اشتباه، بی‌عدالتی، ندیدن و نیندیشیدن همه ما به عنوان فرد یا گروه‌های اجتماعی در حوزه تعلیم و تربیت. البته این اعتراف خودزیست‌نگاری، همچنان که نیازمند نوعی بصیرت درونی و اجتماعی است، نیازمند نوعی شجاعت نیز هست. اعتراف نوعی انقلاب علیه خود است و باید باور داشت که هیچ‌یک از ما مبرا از خطا نیستیم [۲].

دستیابی به چنین مفهومی، یا در حقیقت، نوفهم‌سازی عمل تربیتی معلم نیز در درجه اول، نیازمند ابزاری دقیق جهت واکاوی تجارب شخصی است. در این میان، کانلی و کلاندینین<sup>۶</sup> [۳] جهت مطالعه «دانش عملی فردی یا شخصی معلمان»، یعنی دانشی که از ترکیب نظریه و دانش عملی معلمان، که از طریق تجربه به دست می‌آید [۱]، روش «روایتی»<sup>۷</sup> را پیشنهاد می‌کنند. روایت به مثابه «استخراج معنا از تجربه شخصی از طریق فرآیند تفکر و تأمل است که در آن داستان‌گویی، نقشی کلیدی را ایفا می‌کند و در عین حال، استعاره‌ها و دانش «فولکلور»<sup>۸</sup> جایگاه ویژه‌ای در آن می‌یابند» [۳]. نوشته‌های بیوگرافی و اتوبیوگرافی عمدتاً در قالب

<sup>1</sup> Lebenswelt

<sup>2</sup> Connelly & Clandinin

<sup>3</sup> Narrative research

<sup>4</sup> Folklore

<sup>5</sup> Story

<sup>6</sup> Autoethnography

<sup>7</sup> Gullion

استعاره مروراید، اشاره به فرآیند پالایش مداوم در معلمان دارد. کریگ [۱۶] همچنین در پژوهش دیگری، به بررسی روایات عمیق یک معلم از اجرای اصلاحات تحمیلی و اجباری در برنامه‌درسی مدرسه تحت استعاره «پروانه زیر سنجاق» پرداخته است. پژوهش سبحانی‌نژاد، خاری‌آرانی و برخوردار [۱۷] نیز با استفاده از روایت معلم به بررسی فرهنگ یادگیری کودکان در مدرسه با توجه به نیاز ویژه (ناشنوا و نیم‌شنوا) پرداخته است. میرگل، کشتی‌آرای و سعادت‌مند [۱۸] نیز در پژوهش دیگری، به واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تأکید بر آراء پائولو فریره پرداخته و بر «روایت راه طی شده انسان با جهان» و ایجاد فضای گفتمانی کنش‌گری و جدلی برای ترسیم آینده تأکید نموده‌اند.

بر این مبنا، هدف پژوهش حاضر نیز، شرح و توصیف سفر تربیتی نویسنده اول پژوهش در متن برنامه‌درسی، در مقام فراگیر گذشته، معلم اکنون و متخصص برنامه‌درسی آینده و نوفهم‌سازی عمل تربیتی وی بر مبنای استعاره تربیتی سفر است. در واقع، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که «نویسنده اول پژوهش، به‌مثابه معلم اکنون، فراگیر گذشته و متخصص برنامه‌درسی آینده، به چه نحو برنامه‌درسی دوره ابتدایی را روایت می‌کند؟».

### روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع کیفی است و به‌لحاظ روش نیز در دسته تحقیقات روایی<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد. بدین منظور، پس از اینکه نویسنده اول پژوهش، خود را به‌مثابه معلم و در واقع، سوژه‌ای برای تحلیل، مورد درون‌نگری عمیق قرار داد (روایت به شیوه اول شخص)، جهت اعتباربخشی به روایات خود، از روایات سه معلم دیگر، که با روش نمونه‌گیری هدفمند (ترجیحی ملاک‌محور) انتخاب شدند، استفاده کرده است (روایت به شیوه سوم شخص). بدین ترتیب که یکی از آنان شرایطی مشابه با راوی اصلی دارد (جنسیت، سابقه کار و تجربه فعالیت در مکان‌های تربیتی مشابه) و دو نفر بعدی، معلمانی هستند که یکی سابقه‌ای بالای ۲۵ سال داشته و ترجیحاً نزدیک به زمان بازنشستگی باشد، چرا که سفر تربیتی کامل‌تری را طی کرده و دیگری، معلمی نو ورود به نظام آموزشی است، تا بتوان فاصله دیدگاه‌ها در طول سفرهای تربیتی را نیز ملاحظه نمود.

روایت نویسنده اول پژوهش از سیر درونی در شخصی-ترین تجارب یک معلم ابتدایی، با بهره‌گیری از نگاهی استعاری (استعاره «تربیت، سفر است»، که با استفاده از

پژوهش‌گران، این چرخه تا زمانی که راهی به میدان واقعی عمل و کشف کنش‌ها و تجارب شخصی باز نکرده باشد، چرخه‌ای معیوب خواهد بود که انتظار اصلاحات اساسی از آن مورد تردید است.

از میان پژوهش‌هایی که به‌طور خاص در زمینه خودمردم‌نگاری یا روایت برنامه‌درسی تجربه‌شده توسط شخص معلم انجام شده باشند (خود روایت‌گری معلم) نیز، می‌توان به پژوهش حیدری‌نقدعلی، عطاران و حاجی‌حسین-نژاد [۱۰] اشاره نمود. در این پژوهش، محقق به بررسی تجارب زیسته در دوران تحصیل و هویت حرفه‌ای خود، در مقام یک معلم، با رویکردی خودمردم‌نگارانه پرداخته و معتقد است تجارب گذشته وی تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری هویت معلمی او داشته است. به عقیده وال<sup>۱</sup> [۱۱]، روش نوین خودمردم‌نگاری، که بر اساس فلسفه پست‌مدرن پایه‌ریزی شده است، به معلم این امکان را می‌دهد که به سبکی کاملاً شخصی بنویسد و ضمن این که پیوندی ناگسستنی میان امر شخصی و فرهنگی ایجاد نماید، بازتابی از صدای دیگر اشخاص در تحقیقات اجتماعی باشد. در همین زمینه در پژوهشی دیگر، محقق سفر تربیتی خود در مقام یک معلم را شرح داده و با تأمل در تدریس خود، سعی در معنابخشی به کار خود و فراگیرانش دارد [۱۲]. در مطالعه‌ای دیگر نیز، محقق به ارائه توصیف از معلم شدن خود، در مقام یک دانشجوی دانشگاه فرهنگیان، با رویکردی خودمردم‌نگارانه پرداخته و بیان می‌دارد که سوژه مورد مطالعه، در ابتدای ورود به دانشگاه، انتظاراتی داشته که البته برآورده نشده است، اما گذر زمان سبب شده تا نگرش مثبت‌تری در وی نسبت به دانشگاه فرهنگیان ایجاد گردد [۱۳]. فراستخواه [۱۴] نیز در پژوهشی، کیفیت برنامه‌درسی و آموزش دانشگاهی را با رویکردی پدیدارشناسانه در چهارچوبی برآمده از خودمردم-نگاری، بررسی کرده است. نویسنده، با تحلیل محتوای تجارب آموزشی خویش و با استفاده از یادداشت‌های حرفه‌ای و نیز از طریق تفسیر پدیدارشناختی گفت‌وگوهایش با همکاران علمی و دانشجویان خود، چهارچوبی را برای فهم پدیدارشناختی کیفیت ادراک‌شده دانشجو فراهم آورده است و معتقد است چنین کیفیتی، تابعی از شبکه تودرتوی معانی در تجارب واقعاً زیسته دانشجویی است. همچنین می‌توان به پژوهش کریگ، یو و اوو<sup>۲</sup> [۱۵] اشاره نمود که به بررسی روایت‌های معلمان در خصوص دانش تدریس، بر اساس استعاره «مروراید» پرداخته است. لازم به ذکر است که

<sup>1</sup> Wall

<sup>2</sup> Craig, You & Oh

<sup>3</sup> Narratives Research

مفاهیم عینی حوزه سفر، به تبیین حوزه ناشناخته‌تر تربیت می‌پردازد)، فرآیند شکل‌گیری «هویت معلم» و سفر تربیتی وی را در متن عناصر کلیدی برنامه‌درسی، بنابر تکنیک «تداعی آزاد» و بر روی یک پیوستار زمانی- مکانی به تصویر کشیده است. بدین ترتیب، سفر تربیتی معلم در پژوهش حاضر، با تمرکز بر چهار مؤلفه اصلی هدف، محتوا، روش و ارزش‌یابی، در قالب مراحل از زمان-مکان‌های به هم پیوسته (۱۰ اپیزود)، توصیف می‌گردد.

زمان پژوهش شامل زمان تقویمی و زمان حسی-عاطفی روایت است. زمان تقویمی اصلی، فاصله سال‌هایی است که نویسنده به‌طور رسمی در سازمان آموزش و پرورش مشغول به فعالیت بوده است و زمان تقویمی فرعی نیز شامل وقایعی است که پیش از ورود نویسنده به عرصه آموزش و پرورش رخ داده‌اند، با این حال تأثیر ویژه‌ای بر وقایع زمان تقویمی اصلی روایت داشته‌اند. زمان حسی-عاطفی روایت حاضر نیز سراسر شامل پس‌نگری‌ها و پیش‌نگری‌های روایی و بیان لذت‌ها و رنج‌های فردی و جمعی خواهد بود. مکان پژوهش نیز به صورت عام، عرصه تعلیم و تربیت ایرانی-اسلامی و به‌طور خاص (به تعبیری، میدان پژوهش)، یک مدرسه دولتی ابتدایی واقع در ناحیه ۲ آموزش و پرورش استان قم است.

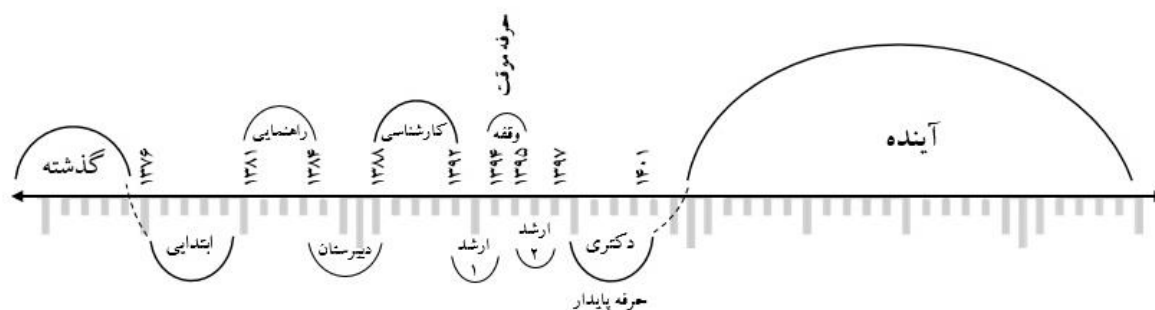
فرآیند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین کلیدی، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی<sup>۳</sup> [۱۹] انجام شد. بدین ترتیب که پژوهش‌گران کلیه توصیف‌های شرکت-کنندگان را مکرراً مطالعه نموده و با توجه به اینکه نویسنده اول پژوهش، یکی از مشارکت‌کنندگان اصلی پژوهش به‌شمار می‌آید، به منظور درک این مفاهیم با شرکت‌کنندگان هم-

فرآیند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین کلیدی، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی<sup>۳</sup> [۱۹] انجام شد. بدین ترتیب که پژوهش‌گران کلیه توصیف‌های شرکت-کنندگان را مکرراً مطالعه نموده و با توجه به اینکه نویسنده اول پژوهش، یکی از مشارکت‌کنندگان اصلی پژوهش به‌شمار می‌آید، به منظور درک این مفاهیم با شرکت‌کنندگان هم-

فرآیند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین کلیدی، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی<sup>۳</sup> [۱۹] انجام شد. بدین ترتیب که پژوهش‌گران کلیه توصیف‌های شرکت-کنندگان را مکرراً مطالعه نموده و با توجه به اینکه نویسنده اول پژوهش، یکی از مشارکت‌کنندگان اصلی پژوهش به‌شمار می‌آید، به منظور درک این مفاهیم با شرکت‌کنندگان هم-

#### یافته‌ها

پیوستار زمانی سفرنامه تربیتی معلم در پژوهش حاضر را می‌توان در قالب شکل (۱) خلاصه نمود. در این پیوستار، گذشته، حال و آینده سفر به یکدیگر متصل شده‌اند. باید اشاره کنم که شاید بتوان زمان رویدادها را بر روی یک چنین نموداری صورت‌بندی نمود، اما جریان زمان در این سفر تربیتی، جریانی رفت و برگشتی و سراسر تأثیر و تأثر سه‌گانه گذشته، حال و آینده بر یکدیگر است.



شکل ۱. پیوستار زمانی سفرنامه تربیتی معلم

اوست که از قضا، ارتباط تنگاتنگی نیز با برنامه‌درسی می‌یابد. هنگامی که سخن از جنسیت به میان می‌آید، بی‌درنگ برمی‌گردم به ۲۶ سال پیش که در پایه سوم مدرسه‌ای خصوصی

#### اپیزود اول: برنامه‌درسی و جنسیت

بی‌شک، اولین و مهم‌ترین جزء هویتی هر فردی، جنسیت

<sup>1</sup> Retroversion

<sup>2</sup> Anticipation

<sup>3</sup> Colaizzi

گویی دچار درهم‌ریختگی دستگاه سمپاتیک<sup>۲</sup> شده بود، آماده نبرد بود و این آمادگی را بیش از هر چیز می‌شد از گشادی مردمک‌ها و تنفس شتابان وی دریافت. آموزگار در این مرحله ما را در میدان اصلی جنگ رها کرد و به کلاس امن خود بازگشت. ما نیز همچون سربازانی خیانت‌کار به وطن، توسط معاون مدرسه، با چهره‌ای بی‌احساس و کاملاً خنثی، گویی که هیچ نظری از خود نداشت و صرفاً مطیع اوامر بالاسری خود بود، به سمت حیاط مدرسه رهنمون گشتیم.

وقتی همه در حیاط جمع شدیم، محکمه‌ای پُرشور با حضور مجرمین [ما] و قضات متخصص در امر یادگیری [مدیر و معاون و تنی چند از کارکنان آموزشی مدرسه] برگزار شد و قاضی‌القضات [مدیر مدرسه] به قرائت رأی نهایی با صدایی رسا پرداخت: «فراگیرانی که موفق به از بر نمودن آیات سوره نساء در مدت مقرر نشده‌اند، تا ساعاتی دیگر، ضمن کوتاه نمودن موی سر [در قالب مدلی پسرانه]، راهی شعبهٔ ذکور این دبستان خواهند شد!» و در همین حین نیز، معاون در کسری از ثانیه به هریک از ما نزدیک شد و به شیوهٔ رضاخانی، و اگر منصفانه‌تر بگوییم، برق‌آساز از شیوهٔ رضاخان، حجاب از سر ما بُرید و منتظر اوامر بعدی مدیر ماند. از بخت بد، گیسوان من به سان همیشه، کوتاه بود، گرچه از مدل موی ذکور اقتباس شده بود، با این وجود، مادرم معتقد بود موی کوتاه بیش‌تر به من می‌آید. باری، مدیر از میان همه، مستقیم به سمت من آمد و با چشمان بی‌روحش در چشمان من نگریست و گفت: «تو که آماده‌ای! گیسوانت هم کوتاه است و کافی است به دبستان پسران بروی و از این به بعد آن‌جا مشغول به تحصیل شوی!» در آن لحظه به نظر می‌رسید نیمکرهٔ چپ مغزم به کلی از کار افتاده است! نه قوه‌ای برای تفکر داشتم و نه رمقی برای گفتار! خیره در چشمانش می‌نگریستم، صلبیهٔ چشمانش مساحت بیش‌تری از غنبيهٔ قهوه‌ای رنگ آن داشت و آن قدر عصبانی می‌نگریست که گویی هر آن هیولایی سترگ از چشمانش بیرون می‌زند و دودستی حلقوم مرا می‌درد! القصه، زیاد دردسرتان ندهم، مراسم که تمام شد، همه به کلاس برگشتیم و تا ساعاتی ناچار به تحمل نگاه سنگین و پُرمعنای آموزگار خود به تحصیل مان در مدرسهٔ دخترانه ادامه دادیم. اما من دیگر آن دختر سابق نبودم. حالا سؤالات بیش‌تری مغزم را قلقلک می‌دهد. این که اصلاً چرا مدارس پسرها و دخترها از هم جداست؟ چرا فراگیران ضعیف‌تر باید رهسپار مدارس پسرانه شوند؟ چرا گیسوان من کوتاه است در حالی که دختر هستم؟ خداوند این چه محکمه‌ای بود که در آوان ۹ سالگی بدان گرفتار شدم؟ جرم

(غیرانتفاعی) مشغول به تحصیل بودم. مادرم با وجود مشکلات مالی فراوانی که آن زمان داشت، مصمم بود که من در آن مدرسه تحصیل کنم و تنها و اصلی‌ترین علت آن نیز این بود که مدارس دولتی در دو شیفت فعالیت می‌کردند، اما این مدرسه، ثابت صبح بود و ساعت شروع و پایان فعالیت‌های آموزشی آن نیز با ساعت شروع و پایان کار مادرم هماهنگ بود. مدرسه هر روز از ساعت ۷ و ۳۰ دقیقه صبح شروع به کار می‌کرد و فعالیت خود را تا ۱۷ و ۳۰ دقیقه عصر ادامه می‌داد. همین ساعات اضافه، نیازمند فوق‌برنامه‌هایی بود که به نگهداشت فراگیر در مدرسه کمک می‌کرد. به‌عنوان مثال، ما برنامهٔ حفظ قرآن، آموزش ساخت گل چینی و غیره را داشتیم که گرچه در کلام تحت‌عنوان «فوق‌برنامه» مطرح می‌شد، اما در عمل و واقعیت باید آن را «برنامهٔ اجباری زاید» نام نهاد، چرا که اولاً من به‌عنوان فراگیر، اختیاری جهت انتخاب و گزینش از میان چند برنامه را نداشتم و لذا به اجبار بدان تن می‌دادم و ثانیاً، لزومی به ارائهٔ این حجم از برنامه‌ها، علاوه‌بر برنامهٔ اصلی مدرسه نبود. در برنامهٔ حفظ قرآن، ما باید روزانه آیاتی را [طوطی‌وار] از بر کرده و در برابر آموزگار خود فرامی‌خواندیم. من به همراه سه نفر دیگر، انتخاب شدیم تا آیات از بر شده را در برابر دیدگان حاضرین کلاس، با صدای بلند فراخوانیم. اما دریغ! به نظر می‌رسید که هیچ یک از ما نتوانسته بود آن‌گونه که شایسته است آیات را از بر نماید. آموزگار، نگاه خسته و مستأصلی داشت! زیر لب غرولند می‌کرد که: «چرا فراگیران من نتوانسته‌اند فقط ۱۵ آیه را از بر کنند؟ مگر چقدر زمان می‌برد؟». ذهن من اما دیگچه‌ای سرشار از سؤالات بود که هنوز هم جواب برخی را نیافته است! فی‌المثل، آیا یادگیری فقط شامل عنصر «زمان» است؟ من به‌مثابه فراگیر، در فرآیند یادگیری مختار هستم یا مجبور؟ آیا ما همه با هم برابریم و لذا محکوم به یادگیری محتوایی یکسان؟ و هزاران سؤال دیگر... همین‌طور که مشغول بافتن استفهامات مغزی‌ام بودم، آموزگارم را دیدم که خشم چنان به وی غلبه کرده که توزیع گستردهٔ آدرنالین<sup>۱</sup> در جسم او منجر به سرخی پوست صورتش شده بود، انگار که بر روی صورت آموزگارم رنگ قرمز پاشیده باشند! همین‌طور که بلند می‌شد، فریادی برآورد که: «دیگر نمی‌شود ادامه داد! با شما باید طور دیگری برخورد کرد!» طوری فریاد می‌زد که گویی می‌خواست اگر به در می‌گوید [بخوانید ما چند نفر]، دیوار نیز بشنود [بخوانید کل کلاس] و با حرکت دست به ما چند نفر اشاره کرد تا همراه وی به بیرون از کلاس برویم. مدیر دبستان، بیرون از کلاس منتظر ما بود. او نیز که با دیدن ما

<sup>1</sup> Adrenaline

<sup>2</sup> Sympathetic Nervous System

من چه بود که یک دختر بودم؟

## اپیزود دوم: پدیده خانواده گسسته در بستر

### برنامه‌درسی

پس از مسئله لاینحل جنسیت، حالا وقت آن است تا وارد جزء مهم دیگری از هویت شخصی من، به مثابه معلم، شویم. بخشی از هویت، که غالباً به سبب سطح آشنایی بالایی که با آن داریم، به دست فراموشی سپرده می‌شود، اما برای من این بخش، تبدیل به یکی از مهم‌ترین بخش‌های هویتی شده است. من فرزند اول از یک خانواده سه نفره هستم که سرپرستی این جمع سه نفره با مادرم است، یا دقیق‌تر اگر بخواهم بگویم: من فرزند طلاق هستم! خاطرم هست روزی با همکارانم در دفتر دبستانی که در آن تدریس می‌کردم، جمع بودیم. اواسط یا اواخر مهرماه بود. صحبت بر سر این موضوع بود که یک معلم تا الان دیگر باید دانش‌آموزان خود را تا حدی بشناسد چه بحث عجیبی! من هنوز خودم را هم درست نشناخته بودم، چه رسد به شناخت این موجودات پیچیده، بچه‌های دبستانی! چون سال اول تدریسم بود، بنابر عرف زمان و مکان، سکوتی خودخواسته اختیار کرده بودم و صرفاً می‌دیدم و می‌شنیدم و می‌اندیشیدم. در همین حال، یکی از همکاران که گوی سابقه و تجربه را از دیگران ربوده بود، رو به من کرد و با لبخندی پرمعنا پرسید: «تو چطور دخترم؟ دانش‌آموزانت در چه وضعیتی هستند؟ چندتا فرزند طلاق داری؟» من هنوز در فهم سؤال اول مانده بودم که خودش پاسخ داد: «من که امسال ۳ فرزند طلاق دارم، فکر کنی ۳ تا! خدا امسال ما را به خیر کند». همکار دیگر گفت: «در این منطقه‌ای که ما از بخت بدمان در آن افتادیم [بخوانید استخدام و مشغول به کار شده‌ایم]، اگر در کلاس‌مان فرزند طلاق نداشته باشیم، جای تعجب خواهد بود!». من اما در برابر این همه نگاه مشتاق، با تعجب پرسیدم که چرا این قدر برای شما مهم است که فرزندان طلاق کلاستان را سرشماری کنید؟! یکی از همکاران در پاسخ گفت: «ببین عزیزم! فرزندان طلاق بچه‌های خاصی هستند، معمولاً سازگاری کم‌تری با شرایط دارند و مهم‌تر از همه این که این بچه‌ها شخصیت منسجمی ندارند، یک روز نزد مادر و چند روز نزد پدر، برخی موارد هم نزد عمه، دایی، خاله، مادربزرگ و غیره، یک روز دفترش را جا می‌گذارد و روز دیگر هم خودش را...». نمی‌دانم، شاید هم همکارم درست می‌گفت، اما با نواخته شدن زنگ تفریح، سنجش علمی این گفته‌ها را به زمانی دیگر موکول کرده و به کلاس کوچک خود بازگشتم و دوباره با پنجره فولادین کلاس، اولین چیزی که با ورود به کلاس، چشمم بدان می‌افتاد، روبه‌رو شدم. پنجره‌ای که خلاف ماهیت خود، به جای آن که هوای تازه وارد کند، بیش‌تر حس خفقان و ترس

را به آدمی منتقل می‌کرد!

مدت زمانی از این موضوع گذشته بود و در یک روز عادی، مشغول تدریس بودم که متوجه افکار پراکنده یکی از فراگیرانم شدم. اما حجم بسیار مطالب درسی، خیلی از اوقات به معلم اجازه نمی‌دهد تا هنر معلمی خود را در جنبه‌های گوناگون به کارگیرد! گویی معلم، صرفاً وسیله‌ای برای انتقال دانش است و وقت رسیدگی به امور دیگری همچون عواطف را ندارد. باری، تشویش درونی دخترک را از تغییر رنگ صورت او می‌توانستم لمس کنم، اما تدریس را طبق وظیفه‌ای که برایم شرح داده بودند، به پایان رسانیدم تا این که آوای شیرین زنگ آخر هم به صدا درآمد و بچه‌ها یکی‌یکی و چندتا چندتا از کلاس بیرون رفتند دخترک اما هنوز وسایلش را هم جمع نکرده بود و این‌طور به نظر می‌رسید که منتظر فرصتی است تا کلاس خلوت شود. بله! درست حدس زده بودم. کلاس که خالی از دخترکان دیگر شد، او به سمت من آمد. نگاه عمیقی به سرتاپای من انداخت و ناگهان مرا محکم در آغوش کشید. سکوت عجیبی میان ما حاکم شد که باعث می‌شد بتوانم با وضوح بالایی صدای غلتیدن قطرات نقره‌ای اشک چشمانش بر گونه‌های سرخ‌رنگش را بشنوم. چند لحظه‌ای نه من و نه او، هیچ دیالوگی نداشتیم، تا این که دخترک نگاهش را رو به من کرد و گفت: «خانم! می‌خواهم چیزی را به شما بگویم که تا امروز به هیچ‌یک از دوستانم نگفته‌ام، وقت دارید؟». و سپس با صدایی لرزان گفت: «خانم من فرزند طلاق هستم! پدر و مادرم همین چند وقت پیش از هم جدا شدند و من هرچه کردم نتوانستم جلوی این کار را بگیرم، فکر می‌کنم این اتفاق تقصیر من بوده است... خانم! شما کمک می‌کنید؟». نگاهش کردم. در عمق چشمانش خودم را دیدم. زمانی که فقط ۷ سال داشتم، پدر و مادر من نیز راه خود را از هم جدا کردند. او نیز مثل من نتوانسته بود این موضوع را در خود حل کند. به خود اندیشیدم که من در اوان ۳۰ سالگی و او در اوان ۱۰ سالگی، هر دو نتوانستیم با یک موضوع مشترک کنار بیاییم! تفکر او در سی سالگی چه خواهد بود؟ آیا برنامه‌درسی و محتوای آموزشی ما در این سال‌ها تغییری نکرده است؟ تا چه میزان نظام آموزشی و مدرسه می‌تواند در پذیرش صحیح این پدیده اجتماعی و آشکار نمودن ابعاد و پیامدهای گوناگون آن مؤثر واقع گردد؟ آیا می‌توان گفت که فرزندان طلاق، به آن بخش نادیدنی و نامرئی و یا مورد غفلت واقع شده برنامه-درسی ما بدل گشته‌اند؟ آیا اگر من فرزند طلاق نبودم، باز هم تلاش می‌کردم که از زاویه درستی به مسئله دخترک بنگرم؟ تصور می‌کنم برخورد من و دخترک، با وجه اشتراکی که هر دو به‌عنوان فرزندان طلاق داریم، نقطه عطفی در زندگی هر دو ما و فرصتی تکرارنشده در جهت رشد عاطفی و پر کردن

خلأهای وجودی مان خواهد بود.

### اپیزود سوم: معلم به مثابه فراگیر گذشته

اولین ورود من به نظام رسمی آموزش کشور، برمی گردد به سال ۱۳۷۶؛ دغدغه‌های مکان‌مند مدرم در حوزه آموزش را از همان ابتدا در ذهن دارم. یادم می‌آید که سایر کلاس اولی‌های فامیل، به سرعت در مدرسه نزدیک محل زندگی - شان ثبت‌نام می‌کردند، اما این موضوع برای من از همان ابتدا، تبدیل به مسئله‌ای پُرچالش شده بود. در نزدیکی خانه ما هم مدرسه‌ای وجود داشت، اما مدرم قبول نمی‌کرد که مرا در آن مدرسه ثبت‌نام کند. گویا یکی از دختران اقوام نزدیک ما که یک سال از من بزرگ‌تر بود، سال گذشته در همان مدرسه پایه اول را طی کرده بود، اما موفق نشده بود که این پایه را با موفقیت به اتمام برساند و به اصطلاح فرانسوی و وارداتی آن، «فوزه»<sup>۱</sup> شده بود. واژه‌ای که در زبان فرانسه امروز، در معنی «وزش باد مخالف در کشتی‌رانی» به کار می‌رود. پس می‌شود این‌طور گفت که کشتی اقبال آن دخترک بخت‌برگشته، مخالف جهت باد در حرکت بوده است. در هر صورت، مدرم فکر می‌کرد که اگر من هم به آن مدرسه بروم، احتمالاً به بخت و اقبالی شبیه به همان دخترک دچار خواهم شد. مدرسه نزدیک خانه‌مان، در یک کوچه باریک و بدمنظره قرار داشت که بوی نامطبوع فاضلاب با آن عجین شده بود... ساختمان مدرسه، قدیمی‌ساز بود، با دیوارهای سیمانی، راهروهای دل‌گیر و نسبتاً کثیف... سرویس بهداشتی و آب-خوری نامناسب و چرک‌آلود و مدیر و معلمی با ظاهر شلخته و برخورد تند و بی‌رحمانه! به هر روی، من و مدرم راهی مدرسه دیگری شدیم که مسافت بیش‌تری با خانه ما داشت. این یکی، برخلاف قبلی، در کوچه‌ای پهن با درختانی چند، بدون خیابان ماشین‌رو، با روکشی از آجرهای زردرنگ که بسیار مورد علاقه مدرم بود، قرار داشت. ساختمانی نوساز با دیوارنگاره‌هایی جذاب و دیدنی که در وهله اول نه‌تنها دل بچه‌ها را می‌برد، بلکه گویا مادران آنان را هم مجذوب خود می‌ساخت! سرویس بهداشتی‌های تمیز و آب‌خوری‌ای که هم قد کودکان ساخته شده بود با شیرهایی نو و زیبا که هر سیرابی را عطشی نو می‌بخشید از حیاط مدرسه که گذشتیم، وارد راهروهایی پُر نور شدیم، کادر مدرسه رفتاری بسیار گرم و دل‌نشینی با ما داشتند و این بار من هم در قالب یک کودک، به‌عنوان یک مخاطب مهم در نظر گرفته شدم، آن‌ها با من مصافحه کرده و احوال را جویا شدند، چیزی که در مدرسه قبلی، دیده نمی‌شد! همین فضای فیزیکی و اجتماعی مدرسه در ترکیب با فضای پنداشتۀ مدرم، دلیل بزرگی شد برای ماندن و قرارگرفتن در این مکان.

وانگهی، نمی‌دانم از بخت خوب یا بد، این مدرسه در سال دوم کاری خود، یعنی زمانی که من باید به کلاس دوم می‌رفتم (سال ۱۳۷۷)، منحل شد و به همین دلیل، جست-وجوهای مدرم شروع شد، تا این‌که به تبلیغی پُرطمطراق از یک مدرسه غیرانتفاعی (خصوصی) برخورد کرد که علاوه بر این‌که ثابت صبح بود، مدعی پرورش کودکان در حد اعلا‌ی آن نیز بود! به‌نظر می‌رسید قرار است این مدرسه، خروجی معجزه‌آسایی تحویل جامعه دهد! بله، این همان مدرسه‌ای است که در آن ما را مجبور به حفظ قرآن می‌کردند و باقی داستان... مدرسه‌ای کوچک، در خیابانی بسیار خلوت، در واقع بهتر است بگوییم خانه‌ای کوچک با چند اتاق به‌جای کلاس درس. اما نه ماندگاری من در این مدرسه بیش از دو سال بود و نه مدرم راضی می‌شد بیش از این در این مکان بمانم. گویا شیفت ثابت صبح و آن همه فوق‌برنامه‌های به‌ظاهر جذاب هم نتوانست تصمیم ما را تغییر دهد. بگذارید دلایل این نارضایتی را از زبان مدرم برای شما بگویم. مدرم تعریف می‌کند که: «از همان هفته‌های اول که تو به این مکان می‌رفتی، حدس زده بودم که اشتباه کردم... تو هر روز که از مدرسه می‌آمدی، رویدادها و وقایع آن روز را درست مثل یک نویسنده که زندگی‌نامه‌اش را می‌نویسد، با جزئیات تمام، تعریف می‌کردی و این به من کمک کرد تا مدرسه را بهتر بشناسم. یکی همین موضوع حفظ قرآن بود و برخورد نامناسب و توهین‌آمیز مدیر مدرسه با تو، تنها دختر و فرزند اول من! این موضوع اصلاً برایم قابل هضم نبود، از طرفی تو هر روز با حجم زیادی از تکالیف و کاربرگ‌ها به خانه برمی‌گشتی و من فکر می‌کردم که چون مدرسه تا ساعت ۵ بعدازظهر ادامه داشته، پس یقیناً باید تکالیفات را در مدرسه انجام می‌دادی و من آن‌زمان آن قدر خسته بودم و خود تو هم همین‌طور، که هر دو درمانده بودیم از انجام این همه تکلیف! در این مدت کم‌کم متوجه شدم که نیروهای مدرسه (معلمان)، استخدام رسمی آموزش و پرورش نیستند و حتی تحصیلات مرتبطی هم ندارند. از طرفی، می‌دیدم در طول سال کارهای عجیب و غریب زیادی می‌کنند، مثلاً چون بانی اصلی این مدرسه یک شخصیت سیاسی بود، از همان دوران ابتدایی مسائل سیاسی و ایدئولوژیک را با شما مطرح می‌کردند که به‌نظر من مناسب سن تو نبود و من به‌عنوان والد تو به‌هیچ‌وجه چنین آموزش‌هایی را نمی‌پسندیدم، دوست داشتم تو از نظر فکری آزاد باشی و خودت انتخاب کنی، نه این‌که چیزی را به تو القا کنند. از این جالب‌تر این‌که من از صحبت‌های تو متوجه شده بودم که برادرزاده‌ی همان شخصیت سیاسی با تو هم کلاس است و کادر مدرسه و معلمان میان او

<sup>۱</sup> Refusé



می‌تواند آدمی را چند گام بزرگ به جلو پرتاب کند، چرا که رنج جسمانی، مقدمات سفری درونی و معناگرا را به موازات سفر بیرونی و مادی فراهم می‌آورد که می‌تواند به نوعی خودشناسی عمیق‌تر منجر شود.

در هر حال، بلافاصله پس از انجام مصاحبه شغلی و کسب قبولی در آن، بالاچار وارد «دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی» تحت نظر دانشگاه فرهنگیان شدم. در بدو ورود به این دوره تصور کلی من این بود که تمام آموزش‌ها مبتنی بر تمرین مهارت‌های عملی تدریس در پایه‌های مختلف تحصیلی در دوره ابتدایی است. با این وجود، دیر زمانی نپایید که متوجه شدم این دوره نیز همانند دیگر دوره‌های آموزشی دچار تئوری‌زدگی و فرو رفتن در چاله انتزاع صرف است. احساس من در این دوره احساسی شبیه به اسیر شدن در یک دور باطل از تکرار مقداری مکررات و تمرکز بر همان حیطة پروتق «دانش» بود. احساسی که بیش‌تر همراهان من در آن زمان نیز آن را انکار نمی‌کردند. در این دوره ما را نه به اسم خودمان و نه به نام معلم صدا نمی‌زدند، بلکه ما را ماده‌ای تلقی می‌کردند که در خانه بیست و هشتم جدول قانون وزارت آموزش و پرورش معنا می‌یافت (ماده ۲۸) و هر کجا که قدم می‌گذاریم، هویت مشترکمان بر سر زبان‌ها بود و در اولین مواجهه‌ها، پرسش اطرافیان این بود که: «آیا شما یک ماده ۲۸ هستید؟». نمی‌دانم، شاید هم ما را ماده خامی برای معلمی فرض کرده بودند که هنوز تغییر حالت نداده و عمل نیامده است! آن‌چه واضح بود، تفاوت بسیاری بود که میان این ماده‌های خام با دانشجویان دانشگاه فرهنگیان وجود داشت. آن‌ها شبیه به ژن‌های برتری بودند که گویا از همان ازل برای معلمی برگزیده شده بودند و گویی در یک جامعه طبقاتی، عنصر وجودی آنان سرشته از طلا بود و ما در بهترین حالت، از نقره! البته طبقات دیگری هم بودند، که با نام‌های «خریدخدمات» و «سربازمعلم» قابل شناسایی بودند که آنان نیز از اوضاع بهتری برخوردار نبودند.

اولین مدرسه‌ای که به‌عنوان راهنما و راهبر کودکان بدان وارد شدم، بسیار شبیه به مدرسه‌ای بود که در سال اول ابتدایی از آن فرار می‌کردم، همان مدرسه‌ای که دخترکان رفوزه را تحویل جامعه می‌داد! گویی تاریخ تکرار می‌شود و هر بار خود را در لباسی نو بروز می‌دهد و راه فراری برای اسیران زمان نخواهد بود. این بار ناچار به ورود به چنین مکانی بودم، مکانی که همه‌چیز در آن به مستعمل‌ترین گونه ممکن تنزل یافته، تاریکی سراسر فضا را در بر گرفته و پاکیزگی و نظافت

با تو و بچه‌های دیگر، تفاوت محسوس قائل می‌شوند و این مسئله هم برای من قابل قبول نبود. با این وجود، در این دو سال، مدرسه دیگری را پیدا نکردم که شیفت ثابت صبح باشد و ناچار بودیم که شرایط این مدرسه را تحمل کنیم... «تمام مطالبی که مادرم در خاطراتش بیان می‌کند را دقیقاً به‌خاطر نمی‌آورم اما یک مورد در ذهن من با جزئیات دقیق حک شده است و آن تبعیضی بود که میان آن دخترک که در اصطلاح امروزی باید او را «آقازاده» خطاب کرد، با دیگر بچه‌های مدرسه وجود داشت! خوب یادم هست که از یکی از دانش‌آموزان پایه بالاتر شنیده بودم که اساساً این مدرسه به‌خاطر آن دخترک و برای تحصیل راحت‌تر او و دیگر بچه‌های خانواده او برپا شده است! در هر صورت، تمام این اتفاقات در کنار سایر وقایعی که بیان کامل آن‌ها در این سطور نمی‌گنجد، مرا راهی سرزمینی دیگر نمود.

### اپیزود چهارم: آهنگ معلمی

در سال ۱۳۹۷، وارد دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه تهران شدم. در همین فضای نسبتاً کوچک بود که هم‌زمان آراسته به لباس معلمی شده و دیگر نه در رؤیا، بلکه در واقعیت، بدل به موجودی گسترده در سرزمین نظر و میدان عمل شدم و آن حلقه وصل را در این مختصات یافتیم. اما درست در همین زمان بود که با مسئله سترگی مواجه شدم: در نظام آموزشی کشور ما، معلم دوره ابتدایی حق تحصیل ندارد! اجازه مرخصی مگر در موارد بسیار ویژه نیز را ندارد! در این زمان بود که من باید یکی را انتخاب می‌کردم، یا تنفس در فضای روشنی‌بخش آکادمیا و یا پوشیدن لباس معلمی و در هر دو صورت، فنا شدن آمال و آرزوها! اما با وجود مصائب این راه، من موفق شدم در هر دو جبهه حاضر شوم و در معنای واقعی، به دو نیم بدل گردم؛ نیمی متعلق به آکادمیا و نیم دیگر نیز در خدمت نظام آموزشی و مصداق اصلی آن، مدرسه! اما تحصیل هم‌زمان با حرفه، تنها مشکلی نبود که مرا به دو نیم ساخته بود. در همان زمان، رنج دیگری نیز در حال روییدن بود. آرام و بی‌صدا، تدریجی و پیش‌رونده؛ دردی که به مرور آمد، اما در یک آن، جسم و جان مرا مسموم به درد و غم نمود. اندومترئوما<sup>۱</sup>، شبه سرطان<sup>۲</sup> و توموری<sup>۳</sup> خوش‌خیم و ماندگار برای زنان! همان‌جا بود که پی‌بردم، «من»، علاوه بر ذهن، شامل جسمیتی عینی نیز هستم. جسمیتی که در کنار جنسیت گمشده در لایه‌های پنهان برنامه‌درسی، برای مدت‌ها محو و ناپیدا بود! با این وجود، رنج جسمی نه‌تنها ر کود آدمی را سبب نمی‌گردد، بلکه

<sup>1</sup> Endometriosis

<sup>2</sup> Cancer

<sup>3</sup> Tumor

<sup>4</sup> Gene

نقاط کور و موانع آسیب‌زا می‌شود و نیز البته معتقدم که انتقال صحیح تجربه سفر، نه به آن کلیت مثبت، بلکه به همین نقاط کور منفی است و هدف مخاطب نیز از استماع تجارب سفر دیگران، غالباً کشف همین نقاط است! حال بیایید به سراغ مهم‌ترین نقطه کور در اداره آموزش و پرورش برویم: فساد اداری! شاید در وهله اول با شنیدن واژه فساد، معنای مالی آن در ذهن شما تداعی شود و به‌ویژه اگر درگیر مسائل اقتصادی روز کشور نیز باشید، تا الان اسم و فامیل چند نفر و جرم اقتصادی آنان را نیز از ذهن گذرانده باشید. اما منظور من از فساد، معنایی عام‌تر را در بر می‌گیرد و زمانی که از این واژه در بافت ویژه تعلیم و تربیت استفاده می‌کنم، فساد مالی را ذیل این معنا و البته در درجات آخر اهمیت در نظر می‌گیرم. مثلاً همین فامیل‌بازی‌های رایج (خویشاوندسالاری) در ادارات (که به بند «پ» نیز معروفاند)، این قدر رایج شده‌اند که در باورمان نمی‌گنجد عنوان «فساد» را به آن فعل و برچسب «فاسد» را نیز به فاعل آن نسبت دهیم. علاوه بر این، پرکاری بیش از حد هم خود مصداقی از فساد اداری است. با یک بررسی سرانگشتی در تعداد بخشنامه‌ها و طرح‌های گوناگون ارسالی در آموزش و پرورش در طول یک سال تحصیلی، و تعقیب میزان اثربخشی و بازدهی برنامه‌ها، در کنار روایت راویان حاضر در متن تعلیم و تربیت، دریافتم که اتفاقاً کار بسیاری در نظام آموزشی صورت می‌گیرد و نهاد آموزش، نهادهای پویا و بسیار پرکار است، اما بازدهی چنین برنامه‌هایی در حد مطلوب نیست و به اذعان بسیاری از هم‌نوعان خودم، غالب طرح‌ها و برنامه‌ها، فرمالیته و تشریفاتی و صرفاً جهت رفع تکلیف است. حال هر چه تعداد این برنامه‌ها و بخشنامه‌های مرتبط با آن‌ها در بخشی از نظام بیش‌تر باشد، آن بخش، فارغ از نتیجه‌ای که مورد انتظار طراحان و سیاست‌گذاران بوده است، امتیاز بالاتری در ارزیابی‌ها به دست خواهد آورد. هر زمان که در خصوص این موضوع صحبت می‌کنم، بی‌درنگ به یاد یکی از همکارانم می‌افتم که با هیجان خاصی پوشه‌ای را در رایانه خود به من نشان داد که آن را پوشه «تقلب» نام‌گذاری کرده بود. می‌گفت: «الان تقریباً دو سه سالی هست که همین آمار را برای طرح‌های مشابهی که هر سال به ادارات ارسال می‌شوند، استفاده می‌کنم و تا الان هم نه استان و نه وزارتخانه، هیچ‌کدام متوجه تکراری بودن آمار نشدند...». مورد دیگری که در این سال‌ها در سمت ستادی خود مشاهده‌گر آن بودم و به‌نوعی می‌توان آن را نوع پنهانی از فساد اداری به حساب آورد، در نظر گرفتن تعداد زیادی از افراد برای تصدی پست‌هایی بود که در عمل، حجم کاری چندان زیادی نداشتند. گاهی فکر می‌کردم، یک نفر برای انجام وظایف سه پست اداری به‌صورت هم‌زمان کافی است و روندی که ستاد

در فضای مادی به یک رؤیای دست‌نیافتنی بدل گشته، نفوس همچون مردگانی متحرک، بی‌انگیزه و تسلیم‌پذیر درآمده و آینده نیز سرد و ظلمانی نمایان می‌گردد. گرچه روزهای اول ورود به این مدرسه، حتی تا پای استعفا از شغل معلمی نیز رفتم، نمی‌دانم شاید چون ناخودآگاه، یادآور همان مدرسه‌ای بود که مادرم فکر می‌کرد اگر بدان وارد شوم، آینده خوبی نخواهم داشت! یا شاید هم به دلیل این که محل سکونت من این سر شهر قرار داشت و مدرسه محل کارم در آن سر شهر واقع شده بود. تفاوت فرهنگی و اقتصادی این دو سر طیف، بسیار آشکار بود. در هر حال، آن چه باعث ماندگاری من در این مدرسه، به‌طور خاص، و در حرفه معلمی به‌طور عام، گردید، نه کشف دلایل زیربنای تصمیمات شخصی‌ام، بلکه تماشای همان شعله‌های کم‌نور در دیدگان دخترکانی بود که به یک راهنما نیاز داشتند.

### اپیزود پنجم: پله ترقی؛ ورود به اداره آموزش و

#### پرورش

پس از حدود سه سال تدریس در مدارس ابتدایی، که البته به اصرار خودم، همراه با همان دانش‌آموزان سال اول ادامه‌دار شده بود، به پیشنهاد یکی از همکاران، که از قضا تشابه فکری قریبی با من داشت، در لباس جدیدی تحت‌عنوان کارشناس آموزش، راهی اداره ناحیه شدم. راستش را بخواهید، در ابتدای راه تصور می‌کردم این سفر، نمی‌دانم کوتاه یا بلند، از سرزمین صف به قرارگاه ستاد، همان روزنه امیدی است که راه به سوی تحول دارد. اما باید بگویم که برخلاف تصور شخصی‌ام، صعود به طبقات بالایی نظام آموزشی (صف به ستاد) نیز، راهی به سوی تحول نگشود! با این وجود، چند سالی که در اداره مشغول بودم، یک موقعیت جذاب یافته‌ام، قادر بودم از جایگاه فعلی خود پرواز کنم و از آن بالا به کل مجموعه آموزش نگاهی بیاندازم و همچون هدهدی سرگشته که به دنبال همراهان پراکنده خود برای رسیدن به مقصود نهایی (سیمرغ) است، من نیز به دنبال هم‌نوعان خود بودم و البته باید بگویم که در این راه نیز تقریباً موفق عمل کردم و هم‌مسیرانی را نیز یافته‌ام. این را قبل‌ترها از معلم جغرافیا آموخته‌ام که با افزایش ارتفاع، دید جامع‌تری نسبت به یک پدیده حاصل گشته و ارتباط آن با پدیده‌های دیگر نیز قابل کشف خواهد بود. پس، بالگردی نیاز دارم تا چند پله‌ای ارتفاع بگیرم و ورود به اداره ناحیه آموزش و پرورش (ستاد) در این مرحله از سفر، حکم همان بالگرد و پله‌ای برای ترقی (تزاید اوج) را برای من داشت. همان‌طور که پیش از این نیز اشاره کردم، هر سفری، چه از نوع تربیتی و چه غیر از آن، نقاط کور و مسیرهای آسیب‌زا و ناهموار بسیاری دارد که به‌عقیده من، معمولاً خاطره خوش کلیت سفر، مانع از دیدن و به‌یادآوردن عمدی یا سهوی این

اما این‌جا است که بیش‌تر این آموزگاران، همان مجریان مجبوری هستند که چند سال پیش، فراگیران خود را به حفظ سوره‌های قرآن مجبور می‌کردند! و این مسئله، به سبب آن است که موضوع روان‌خوانی و ترغیب به حفظ قرآن، یکی از اهداف مطرح شده برای دوره ابتدایی است که از قضا روش درستی برای عملی ساختن آن در پیش گرفته نشده است.

یا مثلاً حوزه اهداف زیستی را در نظر بگیرید. یکی از مهم‌ترین مواردی که در این حوزه مورد تأکید بسیار قرار گرفته است، «ارتقای قابلیت‌های جسمانی فراگیران با تمرین‌ها و بازی‌های مناسب» است. اما رسیدن به چنین هدفی در عمل، ساده نیست و به‌علاوه، بستگی به شرایط و عوامل بسیاری دارد. تجربه شخصی من از حضور در مدارس ابتدایی، چه به‌عنوان معلم و چه به‌عنوان کارشناس اداره، حاکی از آن است که در بسیاری از این مدارس، اصلاً فضای کافی و مناسب برای همه فراگیران وجود ندارد که بخواهند به چنین اهدافی دست یابند! خاطرم هست که یک روز به سراغ معاون مدرسه رفتم و از او پرسیدم که «چرا چند تا توپ در حیاط نمی‌گذارید تا بچه‌ها در طول ساعات تفریح بازی کنند؟» و معاون نیز در پاسخ گفت که: «توپ و وسایل ورزشی از این جمعیت چیزی جز دردسر برای ما ندارد... ما نمی‌توانیم این جمعیت را در این فضای کوچک کنترل کنیم و چنین کاری باعث تصادم بچه‌ها می‌شود». بنابراین، در ساعات تفریح بچه‌ها یا حتی در بیشتر مواقع، ساعات ورزش آن‌ها، غالباً به فعالیت بدنی منسجم و حرفه‌ای پرداخته نمی‌شد و بلکه برعکس، سعی می‌شد تا آن‌ها را آرام و با کم‌ترین حرکت حفظ نمود! و این‌ها تنها نمونه‌های کوچکی از فاصله میان آن‌چه قصد شده و آن‌چه به واقع تجربه شده، در برنامه‌درسی دوره ابتدایی می‌باشد.

#### اپیزود هفتم: محتوای دوره ابتدایی

در نظام آموزش ابتدایی امروز ما، غالب معلمان با این مشکل مواجه هستند که علی‌رغم تلاش‌های وافرشان برای تدریس صفحات کتاب، باز هم وقت کم می‌آورند و بسیاری همچون من با این پرسش درگیر هستیم که اصلاً چه لزومی دارد همه این صفحات را تدریس کنیم؟ اما زمانی که با ناظر و ارزیاب کلاس روبه‌رو می‌شویم، درمی‌یابیم که همچون همیشه، کیفیت در این نظام آموزشی قربانی کمیت شده است. خاطرم هست روزی در کارگاه درس ریاضی پایه چهارم شرکت کردم. مدرس کارگاه، مشغول بررسی محتوای کتاب بود که به صفحه ۵۴ رسیدیم. بخش اعظم این صفحه را مسئله‌ای بلندبالا تشکیل داده بود که قصد داشت جلوگیری از اسراف آب را به فراگیران بیاموزد. قبل از این که مدرس شروع به صحبت در مورد این مسئله کند، به او گفتم که: «به

جهت به‌کارگیری نیرو و منابع انسانی در پیش گرفته، در نهایت به «فریه شدن» و رشد غیراستاندارد بخش اداری نظام آموزشی و به‌تبع آن، کمبود نیروی آموزشی در قسمت صف منجر گردیده است و این خود، می‌تواند مصداقی از فساد اداری باشد.

#### اپیزود ششم: اهداف برنامه‌درسی دوره ابتدایی

تجربه شخصی من از تحصیل و تدریس در دوره ابتدایی، حاکی از آن است که بسیاری از این اهداف و مقاصد، یا آن‌چنان که باید در میدان عمل مورد توجه قرار نمی‌گیرند و یا در بیش‌تر موارد، نتیجه دلخواه را ندارند. به‌عنوان مثال، ذیل حوزه اعتقادی، که یکی از مهم‌ترین و بارزترین اهداف در این دوره محسوب می‌شود، مواردی همچون روخوانی قرآن، حفظ برخی سوره‌های قرآن و نیز رغبت نسبت به خواندن نمازهای واجب ذکر شده است که تجربه شخصی من از زمان تحصیل تا تدریس در دوره ابتدایی حاکی از عدم موفقیت نظام آموزشی در دسترسی به این اهداف است. گرچه شاید آمار و ارقام، نمایان‌گر موفقیت نظام آموزشی در این حیثه باشند، اما روایت‌های شخصی من، زوایای دیگری از اجرای این اهداف را گزارش می‌کنند که نمونه بارز آن را نیز می‌توان در اپیزود اول، مشاهده نمود.

خاطرم هست که همین چند ماه اخیر نیز، طرحی با عنوان «اتقان»، که مخفف عبارت «ارتقای توانمندی‌های قرآنی آموزگاران» است، برای معلمان دوره ابتدایی در چند استان به‌صورت آزمایشی به اجرا گذاشته شد. در این طرح نیز، آموزگاران ملزم به شرکت اجباری در دوره‌های روان‌خوانی قرآن و حفظ ۲۰ سوره از جزء سی قرآن کریم شدند. اما این الزام، با الزام چند سال قبل فراگیران، تفاوت بسیار داشت و این‌بار، آموزگاران حاضر نشدند تا زیر بار اجبار بروند. من و تعداد زیادی از همکارانم سعی کردیم تا از بخشنامه اجباری این طرح سرپیچی کنیم و با شرکت نکردن در کلاس‌های آموزشی، اعتراض خود را به طرح‌های اجباری از این دست نشان دادیم. یکی از همکارانم که حافظ نیمی از قرآن بود، می‌گفت: «من با اینکه حافظ سوره‌هایی که در بخشنامه بود هستم، در این طرح شرکت نمی‌کنم، چون هنوز نمی‌دانم چرا و با چه هدفی ملزم به شرکت در این دوره هستم...». یکی دیگر از همکاران که در جلسات ابتدایی این دوره شرکت کرده بود نیز می‌گفت: «بعد از ۱۳ سال کار خالصانه در سمت آموزگار و مدیر مدرسه، حالا کارم به جایی رسیده که یک نفر به من می‌گوید «غ» را چطور باید تلفظ کنم!». این در حالی است که کانال‌های اطلاع‌رسانی ادارات نواحی، از استقبال بی‌نظیر معلمان و افزایش تعداد آموزگاران حافظ قرآن کریم در دوره ابتدایی خبر می‌دادند. نکته جالب‌تر

و کوچک شده‌اند...» و این درست همه آن چیزی است که من در مقام راهبر به دنبال آن بوده و هستم. در تمام این اجراهای هنری، من در مقام یک راهنما، بیش از آن که دخالتی در اجرا داشته باشم، نظاره‌گر، همکار و مهیاکننده بستر مانع شناسی بودم و من نیز همراه با کودکانم، موانع وجودی خود را شناسایی کرده و با کمک همین کودکان، نسبت به درمان آن‌ها اقدام نمودم. چیزی شبیه به سبک «والدورف» در آموزش! آموزش از درون به بیرون! در چنین رویکردی، لازم است تا کودک و راهبر، هر دو با هم برای سفر به سوی تمامیت و جامعیت کار کنند. اساساً در رویکرد والدورف، اقتضای کار (کاری که بهترین‌ها را برای کسی می‌خواهد)، معنایش دگرگونی و تغییر است و اکثر معلمان جدی، خود را به کارشان می‌سپارند و خویشتن را در کار بازمی‌تابند و لذا هر چه بیش‌تر در این فرآیند دگرگون می‌شوند [۲۰]. من نیز، همچون معلمی والدورفی، خود را به کار سپردم و کار را معبری برای خودشکفتگی یافتم. با این وجود، برای کاربردی کردن راهبردها و تکنیک‌های مورد نظر، که آن را در قالب ویژه تئاتر درمانی به کار گرفته بودم، با سختی‌های زیادی روبه‌رو شدم. به عنوان مثال، روزی یکی از همکارانم بعد از این که متوجه دیدگاه من شده بود و کم و بیش با روش ویژه من در کلاس درس آشنا بود، به سراغ من آمد و این - چنین اذعان داشت که: «به نظر می‌رسد شما زمان درس را صرف بازی‌های بی‌پهلو کرده‌اید و به همین دلیل فراگیرانمان در دروس اصلی عملکرد مناسبی ندارند و از سوی دیگر نیز، فراگیران من و سایر بچه‌های مدرسه را «هوایی» کرده‌اید! این‌جا مدرسه است و هر کاری روال خاص خود را دارد و ما از شما توقع داریم با برنامه‌های کلی مدرسه هماهنگ باشید...».

#### اپیزود نهم: ارزشیابی و اصلاح

ارزش‌یابی در نظام آموزشی ما همیشه با دو واژه «نمره» و «کارنامه» معادل بوده است. جالب است که مادر و پدر من، حتی مادر بزرگ و پدر بزرگ من نیز با همین دو واژه مورد ارزشیابی قرار می‌گرفته‌اند، فراگیران نسل بعد از من نیز به همین ترتیب و گویی این روند قرار است تا سال‌ها ادامه پیدا کند! اما شاگردان امروز من در دوره تحصیلی ابتدایی، ذیل نگاه نسبتاً تازه ارزش‌یابی کیفی - توصیفی، غالباً حتی برای نمره نیز ارزشی قائل نیستند. خاطر من هست یک روز که برگه - های امتحانی فراگیرانم را تصحیح کرده بودم، طبق معمول هریک از آن‌ها را صدا زدم تا علاوه بر اعلام نتیجه نهایی، اشکالات آن‌ها را نیز گوشزد کنم. فراگیری که نمره «قابل - قبول» گرفته بود، از من پرسید که: «آیا با همین نمره

این مسئله نقدی دارم که اگر اجازه دهید در مورد آن صحبت کنم».

مدرس کارگاه نیز به من فرصت داد تا صحبت کنم. برای او توضیح دادم که: «من به عنوان معلم کلاس، مایل نیستم تا این صفحه را تدریس کنم و دلایلی دارم. اول این که بنابر شرایط فراگیرانم، این مسئله را به لحاظ شناختی بیش از حد پیچیده می‌دانم و با شناختی که از آن‌ها دارم، طرح چنین مسئله‌ای، نه تنها پرهیز از اسراف را در ذهن آن‌ها نهادینه نمی‌کند، بلکه بیش‌تر باعث درهم‌ریختگی ذهنی آنان می‌شود و لذا آن‌ها را از اصل قضیه دور می‌کند. ما اگر می‌خواهیم جلوگیری از هدر رفت آب را در ذهن فراگیر نهادینه سازیم، نیازی به این همه پیچیدگی نیست...». همین‌طور مشغول سخنرانی بودم که ناگهان مدرس به میان سختم آمد و گفت: «همه حرف‌های شما را قبول دارم، استدلال‌هایت را نیز می‌توان پذیرفت، اما فراموش نکن که ما مجری هستیم، مأموریم به تدریس این کتاب و حق نداریم هیچ مطلبی را خودسرانه حذف کنیم یا تغییر دهیم!». آن کارگاه تمام شد و آن جمع نیز تا مدت‌ها پراکنده شدند، اما افکار پراکنده در میدان ذهن همیشه حاضر و آماده‌اند. در طول مدت تدریس در مدارس، همواره به این می‌اندیشیدم که چطور می‌توانم معلمی اثرگذار باشم و نه صرفاً بازیچه‌ای اجرایی؟!.

البته باید این نکته را نیز یادآوری کنم که اشاره به آسیب‌های محتوای دوره ابتدایی، به این معنا نیست که این محتواها خالی از فایده و کاربرد هستند، چه این که بالاخره از میان همه موارد منفی، حداقل یک مورد مثبت نیز می‌توان یافت، با این وجود، بخش غیرکاربردی محتوای این دوره، نسبت به قسم کاربردی آن، وسیع‌تر است.

#### اپیزود هشتم: روش‌ها و سبک‌های تدریس

سبک‌ها و روش‌های تدریس در نظام فعلی آموزش ابتدایی ما، به مثابه امری آموختنی، واحد یادگیری مشخصی است که در طول دوره مهارت‌آموزی و یا قبل از آن، در آکادمیا، به طالبان راه معلمی آموخته می‌شود. اما به عقیده من، روش نه امری آموختنی، بلکه در ذات، برهیختنی است و بنابر این عقیده نیز، من همچون هدهد، در داستان پرندگان عطار، راهبر اصلی سفر خود در مقام یک راهبر را در «مانع - شناسی» و تکنیک «گفت‌وگو» خلاصه می‌کنم که البته آن را در تلاقی با تئوری «تئاتر درمانی»<sup>۱</sup> قرار داده و سبک ویژه خود را ابداع کرده‌ام. خاطر من هست یک روز یکی از دخترکانم رو به من کرد و گفت: «حس می‌کنم درون مغزم را می‌بینم... با اجرای تئاتر، خیالم از بابت خیلی چیزها راحت‌تر شده است، انگار بعضی مشکلات که تا الان بزرگ بودند، تغییر اندازه داده

<sup>۱</sup> Psychodrama

خود، تبدیل به مانعی بزرگ و در حقیقت، عمیق‌ترین جراحت برنامه‌درسی شده است.

با این حال، آن چه مبرهن است، این است که ساختار نظام آموزشی ایران، ساختاری بسته با چهارچوب‌های آهنین از پیش تعیین شده است، که هر آن ممکن است مسبب اصلی مرگ اعضای اصلی خود باشد. عضو ثابت نظام آموزشی، چه معلم باشد و چه هر کسی دیگر که با آن سر و کار دارد و به‌نحوی از آن نفع می‌برد، نهایتاً بر سر یک دو راهی سخت و جان‌فرسا قرار خواهد گرفت: یا «مرگ با عزت» یا «زندگی همراه با ذلت»! اصطلاح «مرگ با عزت» را زمانی به کار می‌برم که در مسیر تربیت، تمام تلاش خود را معطوف به ساختارشکنی و ایجاد تحول در ساختارهای فعلی نظام آموزشی کرده باشیم، لذا باید در این راه فنا شده و از نو متولد شویم. پس این اصطلاح، آن قدرها هم منفی نیست و شاید حتی در نوع خود، بسیار مثبت هم باشد. اما اصطلاح «زندگی همراه با ذلت» مربوط به زمانی است که ذی‌نفعان و به‌عبارتی همان راهیان سفر تربیت، همچون فندی در چای داغ، چنان حل در سیستم شوند که دیگر نشانی از خود نیابند! در این بین، «روایت»، همان آب حیاتی است که ناجی مردگان راه تربیت، از جمله من، به‌مثابه معلم، و مدرسه، به‌عنوان بارزترین مصداق میدان عملی برنامه‌درسی خواهد شد.

#### اپیزود دهم: مضامین استخراج شده از روایت

##### نویسنده اول پژوهش به‌مثابه معلم

روایت نویسنده اول پژوهش، شامل مضامین اصلی و مفاهیم محوری ذیل است که در جدول (۱) خلاصه شده‌اند.

می‌توانم به پایه تحصیلی بالاتر بروم؟» و من نیز برای او توضیح دادم که: «بله، می‌توانی، اما اگر تلاش بیشتری داشته باشی، می‌توانم مجدد از شما امتحان بگیرم و با نمرهٔ بهتری به پایه بالاتر بروی...»، اما در کمال تعجب پاسخ او را شنیدم که گفت: «نه خانم! من نمی‌خواهم دوباره امتحان دهم، اگر با همین نمره قبول می‌شوم، همین نمره خوب است...». این را هم باید اضافه کنم که طبق سیستم ارزش‌یابی توصیفی در دوره ابتدایی، اساساً نباید آزمون‌های رایج را همانند سنوات گذشته برگزار نمود، اما تأکید مدیر مدرسه، به‌عنوان ارزیاب اصلی معلم، و نیز تأکید اداره آموزش و پرورش، بر اخذ آزمون‌های کتبی از دانش‌آموزان برای غالب دروس است.

و اما ارزش‌یابی که من در سفر تربیتی خود به‌دنبال آن - هستم، ذیل «استعاره آینه» بازتابی دوطرفه است، فارغ از ماهیت کمی یا کیفی آن! به این معنی که برای ارزیابی و ارزش‌گذاری، معیاری، که همانا «انسان کامل» یا همان راهبر سفر یا جانشین (جانشینان) اصلی اوست، نیاز هست تا سایر رهروان، بازتاب عملکرد خود را در آن ببینند. من، به‌مثابه راهبر، بازتاب عملکرد خود را در رهروانم و در انسان‌های کامل پیش از خود، که همین مسیر را طی کرده‌اند، و رهروانم نیز بازتاب عملکرد خود را در من و در هم‌ردیفان خود می‌جویند. با این وجود، آن چه در نظام آموزشی فعلی در جریان است، معرف چنین اندیشه‌ای نیست و همانند سایر موارد مربوط به حوزه برنامه‌درسی، در این حوزه نیز، با سلطهٔ عجیب کمی-گرایان مواجه هستیم. ارزش‌یابی در نظام آموزشی امروز ایران، به‌عنوان مهم‌ترین و اساسی‌ترین وجه برنامه‌درسی، به‌نحوی به اجرا گذاشته می‌شود که به‌جای راهگشایی در مسیر تربیت،

جدول ۱. درون‌مایه‌های جزئی، مضامین اصلی و مفاهیم محوری مستخرج از روایت نویسنده اول پژوهش به‌مثابه معلم

ردیف	درون‌مایه‌های جزئی	مضامین اصلی	مفاهیم محوری
۱	عدم آزادی عمل معلم در متن برنامه‌درسی	مرگ معلم: از عقلانیت تاپلریسم تا پیچیدگی پاپناریسم	مفاهیم محوری
۲	ضرورت روایت خویشتن بازاندیشی در هویت	فرار موقت: اهمیت تعلیق در سفر تربیتی	چرخش تئوری و عمل برنامه - درسی (از ساده به پیچیده)
۳	تأثیر مستقیم تجارب منفی در تحول و دگرگونی اثرات مخرب نادیده گرفتن تجارب منفی و برجسته نمودن تجارب مثبت	نیمهٔ خالی لیوان: اهمیت تجارب منفی در سفر تربیتی	
۴	سکوت خودخواسته معلم عدم باور به تحول و دگرگونی	سیستم آموزشی بلعنده	
۵	عدم تغییر برنامه‌درسی مشهود نبودن تغییرات برنامه‌درسی	انجماد زمانی: برنامه‌درسی از دیروز تا امروز	
۶	تعریف معلم از خود شیوه های گزینش معلمان	داستان نقاب‌ها: فرصت‌ها و تهدیدهای معلمی	

معلم به مثابه قلب برنامه‌درسی (هویت پیچیده معلمی از جسم تا ضمیر)	«قبل» و «بعد» از معلم: لزوم توجه به پیوستار زمانی- مکانی هویت معلم	تأثیر گذشته معلم بر حال و آینده او	۷
	داستان جنگ دو برادر: تقابل صف و ستاد	جزیره‌ای عمل کردن بخش‌های مختلف نظام آموزشی و تأثیر مخرب آن بر برنامه‌درسی	۸
	تجربه بدن‌مند	اهمیت جسم	۹
	هویت مکان‌مند: اهمیت فضا و مکان در برنامه‌درسی	تجربه عینی مکان و فضا غفلت از مکان فراوانی مکان	۱۰
	معمای تربیت معلم	شکست برنامه‌های تربیت معلم	۱۱
	طبقات نامرئی: پدیده قشریندی معلمان	شیوه‌های انتخاب معلم دریچه‌های متفاوت و مجزای ورود به نظام آموزشی	۱۲
باز تعریف مؤلفه‌های برنامه - درسی (از ساده به پیچیده؛ از کمی به کیفی)	«من» یا «ما»: غایت سفر	اهداف مبهم عدم تناسب اهداف با مراحل عدم پیگیری اهداف در طول سفر عدم توجه به اهداف شخصی	۱۳
	محتوای بی‌معنا و معنای بی‌محتوا	حجم زیاد محتوا کاربردی نبودن محتوا انتظارات از محتوا	۱۴
	راهبرد سفر: القای روش یا برهیختن آن (ارائه سبک شخصی)	شیوه‌های اتخاذ روش	۱۵
	رهاورد سفر: کارنامه یا آئینه	بازتعریف نظام ارزیابی	۱۶
	رُجعت و مرمت: منطبق برنامه‌درسی	روایت گذشته هم‌گذاری روایات گعده‌های روایی و یافتن اشتراکات فکری	۱۷
آرمان‌گرایی پیچیده	لبه آشوب: اتوییا (نظم) پنهان و آرمان آینده	ضرورت ترسیم آینده بر اساس گذشته و حال مثبت‌اندیشی در عین منفی‌نگری نظم در بی‌نظمی	۱۸

انجماد زمانی، خود را در عناصر مختلف برنامه‌درسی، از تعریف اهداف گرفته تا محتوا و روش و شیوه‌گزینش معلمان و غیره، نشان می‌دهد. گویی تغییر و تحول و اصلاح، مفاهیمی است که صرفاً بر زبان رانده می‌شود، بی‌آنکه نمودی عینی بیابد! به نظر می‌رسد این انجماد زمانی، مخالف با انگاره‌های نظریه پیچیدگی است. بر این اساس، در سیری که منجر به مرگ عقلانیت در پدیده برنامه‌درسی، به عنوان «کلی منسجم»، گردیده و این ماتم تا بدان جا پیش‌رفته که مفهوم مدرسه را از جامعه نیز زدوده است، مسئله‌ای که جز با گفت‌وگو و بیان آن چه ذی‌نفعان شخصاً تجربه کرده و نشانیدن این تجربه شخصی در کنار تجربیات دیگران، به حیاتی دوباره بدل نخواهد گشت!

مضمون اصلی دیگری که در سرتاسر روایت شخصی پژوهش‌گر، به مثابه معلم، نمود یافته است، لزوم توجه بیش‌تر به پدیده «تعلیق» در زمینه برنامه‌درسی است. چنین تعلیقی

بنابر مضامین و مفاهیم مستخرج از روایات نویسنده اول پژوهش (جدول ۱) می‌توان گفت که راوی، ذیل روایت شخصی خویش، در مقام یک معلم، فراگیر و متخصص برنامه - درسی، در درجه اول، خواهان تأکید بر ضرورت چرخش دیدگاهی در برنامه‌درسی عصر حاضر، یا به عبارتی، تحول مفهومی برنامه‌درسی، از یک پدیده ساده، به معنایی پیچیده است. بنابراین، از این پس می‌توان برنامه‌درسی را به مثابه سیستم پیچیده‌ای تلقی کرد که در آن، روابط خطی و ساده علت و معلولی، جای خود را به روابط گوناگون غیرخطی و به غایت پیچیده‌ای داده است که در تعامل میان عوامل درون - ساختاری و علل و عوامل بیرونی، بروز می‌یابد.

در این میان، بررسی روایت راوی از مراحل سفر تربیتی خویش، مضمونی را با عنوان «انجماد زمانی» به ذهن متبادر می‌سازد. فرآیندی تناسخ‌گونه، که پیش از راوی وجود داشته و پس از حضور وی بر صحنه برنامه‌درسی نیز، ادامه دارد. این

در خلال روایت تجربیات مکانی خویش، مفهوم ضمنی «انجماد مکانی» را نیز به مخاطب خود القا می‌کند. مکان‌ها متفاوت شدند، اما ساختار کلی و به‌علاوه فضای فکری حاکم بر آن‌ها، همانی است که پیش از معلم روایت شده در داستان بوده و بعد از او هم ادامه دارد.

همچنین، راوی سعی دارد تا با اشاره به پدیده «قشربندی معلمان» تحت عناوینی همچون «دانشجو-معلم»، «سرباز-معلم»، «ماده ۲۸» و «خرید خدمات»، بر این نکته مهم تأکید کند که معلم، فارغ از این عناوین، معلم است و باید فارغ از چنین برجسب‌هایی، به‌مثابه سیستمی پیچیده و مستقل در برنامه‌درسی تعریف شود. این در حالی است که در حال حاضر، معلمان صدای غالبی در فراسیستم پیچیده برنامه-درسی ندارند!

از سوی دیگر، راوی، اهداف و غالب محتوای تولید شده در نظام برنامه‌درسی امروز را تا حد زیادی کلیشه‌ای، فانتزی و غیرکاربردی می‌داند! راوی همچنین با وارد کردن مضمون راهبرد در سفر تربیتی خویش، کوشیده است تا میان دو نوع شیوه مواجهه با عنصر سبک و روش در برنامه‌درسی تفکیک قائل شود. مواجهه اول با این عنصر، بدین صورت است که انواع سبک‌ها و روش‌های مختلف موجود را در قالب‌هایی مشخص دسته‌بندی و در اختیار معلم قرار دهیم. نویسنده معتقد است که این مواجهه در حال حاضر بر نظام برنامه-درسی ما غالب است و امروزه مقالات و تألیفات بسیاری را می‌توان در این زمینه یافت. اما مواجهه دوم، که راوی آن را مواجهه‌ای فعال و خلاق با عنصر روش می‌داند، بر این نکته تأکید می‌کند که معلم، به‌مثابه اساسی‌ترین رکن برنامه-درسی، بایستی در طول سفر تربیتی خویش، سبک و روش تدریس یا سازماندهی امور را از تجربیات شخصی و درونی خود بیرون بکشد در واقع، نویسنده، این نوع مواجهه را که می‌توان «برهیختگی روش» نامید، بر مواجهه نوع اول، یا همان «القای روش»، مرجح می‌داند.

ارزش‌یابی نیز همچون سایر عناصر برنامه‌درسی که در این روایت بررسی شدند، با نگاهی ساده‌انگارانه در حال حرکت بر مدار اصلی فراسیستم پیچیده برنامه‌درسی است. این در حالی است که مقتضیات این فراسیستم متحول‌شونده، پویا و پیچیده، نیازمند نگاهی متفاوت به این پدیده است. استعاره آینه در این زمینه، پیشنهاد می‌کند که ارزش‌یابی بنابر دوری یا نزدیکی به آرمان‌های غایی تعریف شده در برنامه‌درسی مدنظر قرار گیرد و بدین منظور، بررسی عمیق حالات و کیفیات درونی، جایگزین گزارش‌های کمی‌گرایانه آماری از ظواهر بیرونی گردد.

در نهایت، راوی به این نتیجه می‌رسد که منطق برنامه-

می‌تواند از «خود» شروع شده و در سیری درونی تجربه گردد، و یا این که در نگاهی جامع به کلیت برنامه‌درسی، همان که بدان «دید پرنده‌وار» می‌گوییم، اتفاق افتد. البته تأکید راوی در طول روایت، تمرکز بر نیمه خالی لیوان (تجارب منفی سفر و چالش‌های برنامه‌درسی) است. بر این اساس، روایت اصلی، کاملاً عامدانه، طعمی گس و تا حدی زنده از تجارب شخصی راوی را به خواننده منتقل می‌کند و معتقد است، این تلخی مزاج، مرحله آغازینی برای همان فرار موقت یا تعلیق هوشمندانه‌ای است که امروز برنامه‌درسی ما بدان محتاج است! راوی در سراسر روایت، از مخاطب می‌خواهد و راهی را بر او می‌نماید که همواره ساخت هویت حرفه‌ای را مبتنی بر پیوستار پیچیده‌ای از زمان و مکان مطرح نماید.

بنابر اعتقاد راوی، معلم، موجودی است کشیده شده در بستر زمان و مکان و لذا، امروز او، حکایت از گذشته‌ای است که بر او رفته و آینده‌ای که وی طالب اصلی آن است. به همین سبب، زمانی که راوی، از آسیب‌ها، ترس‌ها و موانع سفر سخن می‌گوید، در واقع، به‌صورت ضمنی اشاره به آینده‌ای روشن و خالی از این موانع دارد! همچنین، سفر تربیتی معلم در بستر برنامه‌درسی، حاکی از تجربه‌ای بدن‌مند و اصرار بر پذیرش جسم رهرو (فرد یادگیرنده) در کنار ذهن و ضمیر اوست. به اعتقاد راوی، برنامه‌درسی امروز ما از چنین تجربه بدن‌مندی غافل بوده، و از ارائه تصویری صحیح از عناصر ارکان انسانی خود (معلم و فراگیر) ناموفق عمل کرده است. برنامه‌درسی امروز، تعریفی ذهنی و فانتزی از فرد یادگیرنده ارائه می‌کند که گویی مفهومی انتزاعی در ذهن و فاقد هرگونه جسمیت و عینیتی است! اشاره راوی به پدیده جنسیت در برنامه‌درسی و همچنین بیماری جسمی که درگیر آن است، اعتراضی است به وضعیت موجود و مطالبه‌ای است جدی برای برقراری پیوند میان جسم و ذهن در ارکان انسانی برنامه‌درسی!

مضمون دیگری که در روایت راوی از سفر تربیتی‌اش برجسته شده است، موضوع «هویت مکان‌مند» و لزوم توجه جدی و حساب‌شده‌تر به عناصر فضا و مکان در برنامه‌درسی است. راوی، در مقام یک معلم و به‌عنوان یکی از پژوهش‌گران حوزه مطالعات برنامه‌درسی، معتقد است که صحبت از عناصر فضا و مکان در این حوزه، همواره سهم ناچیزتری نسبت به سایر عناصر را به خود اختصاص داده است. به‌عکس، عناصری همچون اهداف، روش‌های رسیدن به آن‌ها و ارزیابی‌شان، ذیل همان سلطه قدیمی تایلیریسم، از اهمیت بیش‌تری برخوردار بوده و این عدم توازن در عناصر، برنامه‌درسی را همچون مترسکی ساخته که به‌رغم معرفی دقیق اهداف و کارکردها، شکل و شمایل مناسبی را برای معنای انسانی درونی خود نیافته است. شاید ذکر این نکته نیز جالب باشد که نویسنده

درسی نماید

مضامین استخراج شده همچنین، حاکی از اشتراک دیدگاه معلمان با یکدیگر و نیز با تجربیات شخصی راوی است. علاوه بر این، با وجود این که این معلمان در فاصله سال‌های مختلف و با عناوین متفاوتی وارد سازمان آموزش و پرورش شده‌اند، اما مسافت دیدگاهی چندانی ندارند و اشتراک فکری آن‌ها نسبت به تفاوت‌های دیدگاهی‌شان به‌طور محسوسی، بارزتر است. مضامین اصلی مستخرج از روایات این معلمان، در جدول (۲) خلاصه شده و برای هر یک از مضامین، نمونه یا نمونه‌هایی از نقل‌قول‌های مستقیم راویان نیز ذکر شده است. مفاهیم محوری برآمده از این مضامین نیز، در راستای روایت راوی بوده و شامل توصیه‌هایی جدی همچون «جراحی فراسیستم برنامه‌درسی (از ساده به پیچیده)»، «بازآرایی نقش‌ها (به‌ویژه نقش معلم در برنامه‌درسی)» و نیز، توجه به «عاملیت ویژه معلم در متن برنامه‌درسی» است.

درسی و اساساً منطق آغاز سفر تربیتی، چیزی نیست جز «رجعت و مرمت»! «رجعت»، همان تولد ثانی معلم است، پس از خودکامی و موت درونی، و «مرمت» نیز، شامل ابتدایی‌ترین تلاش‌ها پس از بازگشت به حیات برنامه‌درسی، جهت اصلاح و بازسازی جمعی آن است و «روایت» تجربیات زیسته، سرآغاز و بسترساز این رجعت و مرمت است که خود، مطلعی برای تحول است. بر همین مبنا، راوی سعی کرده است تا در کل روایت، اتوپیای غایی و تصویر آرمانی از تجربه آینده خویش، یا به تعبیری آن نظم مطلوب که از برنامه‌درسی در سفر تربیتی به دنبال آن است را به‌طور ضمنی در درون همین بی‌نظمی‌های موجود، که خود ناظر و راوی گوشه‌ای از آن‌هاست، بجوید و با سوار کردن مفهوم «برنامه‌درسی» بر «لبه آشوب»، موضع شخصی خود در نگاه به کلیت این حوزه، که همانا «پارادایم پیچیدگی» است، را به‌مثابه نگاهی تحول-گرا و نجات‌بخش، وارد عرصه پژوهش در مطالعات برنامه-

جدول ۲. مضامین اصلی و مفاهیم محوری مستخرج از روایات سایر معلمان

ردیف	نمونه نقل قول	مضامین اصلی
۱	معلم ۳۰ سال سابقه: «تربیت معلم در زمان ما همچون پادگان سربازانی بود که در طول دوره نمی‌توانستیم هیچ‌گونه تماسی با خارج از محیط آموزشی داشته باشیم، فقط در صورت مرگ یکی از عزیزان درجه یک بود که می‌توانستیم خبری از بیرون دریافت کنیم و این موضوع برای همه ما بسیار دردناک بود...» معلم ماده ۲۸: «آن‌چه در دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی انجام شد را می‌توانستند در یک ماه نیز ارائه کنند، چرا که کیفیت دوره، به‌ویژه به لحاظ محتوا، روش تدریس اساتید و درک آنان از موقعیت کلاس درس، بسیار پایین و غیرقابل قبول بود... به خصوص آن‌که شرکت‌کنندگان در این کلاس‌ها اغلب تحصیل‌کرده دوره دکتری یا ارشد هستند و با این وجود، ساختار اجرایی دوره، این‌طور القا می‌کند که گویی این افراد هیچ نمی‌دانند...»	مسئله تربیت معلم
۲	معلم تازه‌وارد: «محتوای ارائه شده توسط آموزش و پرورش در دوره ابتدایی به‌روز نبوده و متناسب با نیازهای روز فراگیران نیست». در مورد اهداف نیز می‌گوید: «اهداف همان است که سند تحول بنیادین تعریف و تجویز کرده، همان اساس تربیت رسمی در نظام، اما مهم‌تر از هدف این است که با چنین وضعیتی در نظام آموزشی، آیا اصلاً به چنین هدفی دست خواهیم یافت؟ در این مورد تردید دارم...» معلم ماده ۲۸: «محتوای دروس به‌ویژه در سال چهارم ابتدایی، که او تجربه تدریس بیش‌تری در آن دارد، بیش از حد سنگین است و همین حجم زیاد مطالب گاه‌گاهاً غیرکاربردی نیز سبب می‌شود تا معلم نتواند آن‌گونه که شایسته است به سایر امور مربوط به تربیت بپردازد». معلم ۳۰ سال سابقه: «راه‌های رسیدن به خدا متعددند و صرفاً یک راه مشخص وجود ندارد...»	محتوای فانتزی و اهداف دست‌نیافتنی و پلورالیسم تربیتی
۳	معلم ۳۰ سال سابقه: «در سال چهارم ابتدایی، نماینده ویژه معلم در درس ریاضی بودم و برای سایر هم‌کلاسی‌های خود، تدریس می‌کردم و این موضوع تأثیر بسزایی در معلم شدن من دارد...»	داستان معلم: از گذشته تا آینده
۴	معلم تازه‌وارد: «یک روز دیدم که مسئول ثبت‌نام دانشگاه از پایان‌نامه‌های نگاشته شده به‌عنوان پایه مانیتور دستگاه کامپیوتر خود استفاده می‌کرد و بدیهی است که سرانجام و عاقبت پژوهش‌های این‌چنینی بهتر از این نخواهد بود!»	ضرورت چرخش دیدگاهی در پژوهش برنامه‌درسی به-مثابه سیستمی پیچیده
۵	معلم ماده ۲۸: «در زمان همه‌گیری کرونا، بسیار نگران وضعیت سلامت خود و فرزندم بودم و امکان تزریق واکسن پیش‌گیری را نیز نداشتم و با وجود تبحر و خلاقیتی که در زمینه آموزش مجازی داشتم، اما اداره آموزش و پرورش، درخواستم را مبنی بر برگزاری کلاس‌ها به صورت کاملاً «مجازی» رد کرد... این رد درخواست «ناعادلانه» و «غیرمنطقی» بود...»	بند قانون: امواج سهمگین بروکراسی در علم و فن
۶	معلم ماده ۲۸: «نظام آموزشی در زمان حال با مشکلات ریز و درشت بسیاری دست‌وپنجه نرم می‌کند، اما در کل، نگاه مثبتی نسبت به آینده آموزش و پرورش و حرفه معلمی دارم و تصور می‌کنم که طرح‌هایی که در حال حاضر در مرحله آزمون و خطا هستند، در آینده‌ای نه‌چندان دور به ثمر خواهند نشست...»	مرز تشویش: «یأس» و «رجا»: ضرورت بازاندیشی در فراسیستم برنامه‌درسی



روایت: نقطه آغاز تحول	معلم تازه‌وارد: «آمادگی دارم تا با همین صراحت، با هر مقام مسئولی در دستگاه آموزش و پرورش مصاحبه کنم و حرف دل خود را بزنم، چرا که یقین دارم چاره‌نمایی از دل همین گفت‌وگوهای به ظاهر ساده سر بر خواهد آورد!».	۷
-----------------------	--	---

مورد توجه قرار نگرفته است. بر این اساس، تصویری که از معلم دوره ابتدایی به دست می‌آید، تصویری مکانیکی و مبتنی بر انواع تحمیل‌ها و اجبارهاست. تجربه روایت شده معلمان دوره ابتدایی، به‌طور تنگاتنگی در رابطه با زمان، مکان و فضا قرار گرفته است. با این وجود، غالباً در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، معلم، به‌عنوان موجودی بسیط و کشیده شده در زمان-مکان‌هایی پی‌درپی (از گذشته تا آینده) در نظر گرفته نمی‌شود و صرفاً خصوصیات یک معلم قالب‌بندی شده برای تمامی آموزگاران ابتدایی، فارغ از این تجارب، معرفی شده و بر همین مبنا نیز، مورد گزینش و ارزش‌یابی قرار می‌گیرند.

یافته‌های پژوهش در یک نگاه کلی و به‌ویژه از منظر معلم و مجری برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، حاوی نکات مهمی برای برنامه‌درسی امروز است که می‌توان آن‌ها را در موارد ذیل خلاصه نمود:

۱) اولین نکته و در حقیقت، پیامد اصلی روایت شخصی ذی‌نفعان از برنامه‌درسی تجربه‌شده، بازگرداندن توجه محافل علمی به نوع مغفولی از پژوهش دانشگاهی می‌باشد که سوژه و ابژه در آن یکی است. پژوهش‌روایی با سبک خودمردم‌نگارانه، از آن دست پژوهش‌هایی است که با وجود محسنات فراوان آن، به‌ویژه تأثیری که در شکل‌گیری فرآیند بازاندیشانه و فکورانه برای عمل تربیتی معلم دارد، هنوز به جهت حضور قدرتمند پارادایم اثبات‌گرایی در اکثر محافل علمی، نتوانسته است جای خود را به خوبی باز کند. در این زمینه، کانلی و کلاندینین [۲۱] که تأثیر بسیاری در زمینه پژوهش‌روایی و هویت معلمی داشته‌اند، تأکید می‌کنند که دانش معلم و هویت او اساساً پدیده‌هایی روایی هستند و لذا باید به همین صورت نیز مطالعه شوند. تمرکز بر روای اول شخص، پیش از این در مطالعات دیگری نیز دیده شده است [۲۲] و [۲۳]. بر این اساس، یکی از پیشنهادات پژوهش حاضر برای پژوهش‌های آتی، تمرکز بر روایت و سبک‌های متعدد آن، همچون خودمردم‌نگاری است.

۲) روایت سفر راوی در قالب مکان-فضاهایی پی‌درپی، تا ورود به حرفه معلمی، و همچنین روایت رفت و برگشت معلم از صف به ستاد، حامل پیام مهمی برای کلیت نظام آموزشی است. در واقع راوی، با شرح این سیر، خواهان خاتمه بخشیدن به تقابل میان صف و ستاد و برقراری روابط طولی میان این دو، به‌جای روابط عرضی است. در

به‌طورکلی، روایت‌های معلمان دوره ابتدایی، به‌عنوان کسانی که در ارتباط مستقیم با محتوای دروس هستند، حاکی از تمرکز بالا در این عنصر و غیرکاربردی بودن آن برای فراگیران است. این در حالی است که معلمان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، به‌جهت مختصات ویژه آن، نیازمند آزادی عمل بیشتری در انتخاب محتوا هستند. روایت معلمان دوره ابتدایی در خصوص اهداف نیز، حاکی از موافقت آن‌ها با کثرت‌گرایی است، اما در خصوص این که چطور می‌توان جمع خواسته‌های کثیر را به یک غایت واحد پیوند زد، ایده منسجمی ارائه ندهاند. غالب معلمان دوره ابتدایی، روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری را مطابق با همان قالب‌های از پیش تعیین شده «فراگرفته» و «اجرا می‌کنند»، حال آن که یک آموزگار دوره ابتدایی باید بتواند بنابر مختصات ویژه‌ای که در آن قرار می‌گیرد، روش‌های القایی را برای مدتی کنار زده و دست به خلق سبک شخصی ویژه خود بزند. بر این اساس، روش و فعالیت‌های یادگیری متناسب با آن، بیش از آن که آموختنی و القایی باشد، مقوله‌ای برهیختنی و مبتنی بر تجربه و موقعیت است. علی‌رغم این که معلمان دوره ابتدایی، تقریباً مطابق با برنامه ارزش‌یابی کیفی-توصیفی مطرح شده در اسناد تحولی، به رویکرد نرم در ارزش‌یابی و تأکید بر فرآیندمحوری به‌جای نتیجه‌محوری اعتقاد دارند، اما توافق صددرصدی نیز با این برنامه نداشته و اشکالاتی همچون «دخالت» والدین یا شخص فراگیر را به آن وارد می‌کنند. علاوه بر این‌ها، منطق برنامه‌درسی، به‌ویژه در دوره ابتدایی که سراسر تجربه است و آزمودگی، بازگشت ذی‌نفعان از نقطه پایان سفر به خط شروع، جهت اعمال اصلاحات بر مبنای تجارب پیشین است. این در حالی است که غالب معلمان دوره ابتدایی، پس از بازنشستگی، یعنی درست زمانی که غنی از تجربه شده‌اند، به دست فراموشی سپرده می‌شوند.

## بحث و نتیجه‌گیری

دغدغه‌مندترین عضو برنامه‌درسی، آموزگار ابتدایی است که البته به‌سبب عدم آزادی عمل در خور جایگاه ویژه او، در اغلب موارد، فاقد انگیزه لازم برای ادامه فعالیت است و گاهی نیز، اطرافیان هستند که مشوق حضور او در کسوت معلمی می‌شوند و همین مسئله خود، منجر به اخذ نقاب‌های متعدد و گاه ناهمگون در معلم می‌شود. از طرفی، معلم دوره ابتدایی، از دوره‌های آموزشی با کیفیت مناسب نیز برخوردار نبوده و در طول برنامه‌درسی، تجربه بدن‌مند و پیوستار رشدی وی

برنامه‌درسی (تقلیل مفهوم به عناصر سازنده برنامه‌درسی) را نشان می‌دهد که موجب کثرت در نظریه‌های این حوزه شده است. بدین ترتیب که از یک‌سو، به رویکردهای کنترل‌محور و علمی در اردوی فنی‌گرایان و از دیگر سو، به نظرگاه‌های رهاسازمحور استعاره و تمثیل در جمع نوفهم‌سازان می‌رسد. با این وجود، هر دو این‌ها، یعنی تقلیل مفهوم و کاهش پیچیدگی از یک طرف و تجلیل این پیچیدگی از سمت دیگر، توانسته است زمینه را برای زایش نظری و پویایی در عرصه مطالعات برنامه‌درسی فراهم آورد. پژوهش حاضر نیز، با تلفیق عناصر برنامه‌درسی با کلان‌استعاره سفر تربیتی سعی داشته است تا دو طرف این طیف را به یکدیگر نزدیک نماید البته باید گفت که توفیق در تحقق چنین چشم‌اندازی، مستلزم کنار نهادن باورها و رویه‌های مرسوم در حوزه مطالعات برنامه‌درسی و ساختار شکنی و ریسک‌پذیری برای جابه‌جایی مرزهای این رشته و گسترش آن به تمام عرصه‌های زندگی، و نه فقط آموزش و پرورش، است [۳۰]. در این خصوص نیز، پژوهش حاضر سعی بر آن داشته است تا با ساختار شکنی رویه‌های مرسوم پژوهش آکادمیک، با بهره‌گیری از استعاره سفر تربیتی، تا حدی از جریان روزمره برنامه‌درسی که درگیر آن بوده است، فاصله گرفته و مجدداً این پدیده به‌ظاهر آشنا را، ذیل نگاهی پیچیده، آشنازدایی نماید.

### منابع

- ۱- فتحی‌اجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). برنامه‌درسی به‌سوی هویت‌های جدید؛ شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی. جلد اول. تهران: آبیژ.
- ۲- قادری، مصطفی (۱۳۹۴). تحلیل تاریخی «Currere» به معنای گذر زندگی‌نامه‌ای در آثار نوفهم‌گرایی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۵ (۲): ۴۴-۶۱.
- 3- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. (1988). Teachers as curriculum planners. New York: Teachers College Press.
- ۴- موسوی، صادق؛ رادمهر، علی (۱۳۹۶). اندیشمندان مطالعات برنامه‌درسی. تهران: آوای نور.
- 5- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. (2000). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. Curriculum Inquiry, 28 (2): 149-164.
- ۶- هاشمیان، سیدمحمدحسین؛ ذوالفقاری، سیدمحمد (۱۳۹۸). اتواتنوگرافی به مثابه روش پژوهش. دین و سیاست فرهنگی، ۱۳ (۱۳): ۳۳-۵۴.

این مورد به‌نظر می‌رسد که سلطه روابط خطی و سلسله‌مراتبی بر میدان عمل تربیت و برنامه‌درسی، سبب اولیه چنین فاصله و تقابل غیرقابل انکاری باشد. این در حالی است که در نگاه پیچیده به برنامه‌درسی، اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر روابط غیرخطی است [۲۴] و فاصله میان میدان طراحی و عمل برنامه‌درسی می‌تواند به تقابلی بی‌پایان با پیامدهای ناخواسته بسیاری منجر گردد. بر این اساس، ارائه راهکارهای عملیاتی برای کاهش فاصله ایجاد شده میان صف و ستاد، بیش از پیش ضروری می‌نماید.

۳) روایت راوی همچین شامل تأکیدی دوباره بر موضوعاتی که در برنامه‌درسی نظیر «جنسیت» و «تبعیض» است که در موقعیتی جدید آشکار شده‌اند. مدارس در سنین ابتدایی می‌توانند رفتار پسرانه و یا فعالیت‌ها و ورزش‌های خشن را ممنوع کنند. پسران در سنین دبستان معمولاً نمرات پایین‌تری نسبت به دختران کسب می‌کنند، موارد انضباطی بیش‌تری دارند و بیش‌تر در معرض تکرار پایه یا مردودی قرار دارند [۲۵]. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نیز، برتری تحصیلی دختران بر پسران را تأیید کرده‌اند [۲۶] و [۲۷]. اما پژوهش‌گران پژوهش حاضر، ضمن این‌که نتایج چنین مطالعاتی را انکار نمی‌کنند، معتقدند که پرداختن به تجارب دست اول از میدان عمل برنامه‌درسی در خصوص جنسیت، تبعیض (پدیده‌هایی همچون فرزند طلاق یا ماده‌۲۸ها) می‌تواند جنبه‌ها و زوایای دیگری از این مسائل را آشکار سازد، جنبه‌هایی که در ظاهر آشکار نیستند و نیاز به آشنازدایی عمیق دارند. یکی از پژوهش‌های روایی که اخیراً به موضوع جنسیت و برنامه‌درسی پرداخته، پژوهش خلیفه‌سلطانی [۲۸] نشان داد که اساساً جنسیت و معنایی که مشارکت‌کنندگان بدان می‌بخشند، همراه با سکوت‌ها، ناگفته‌ها، تناقضات و پیچیدگی‌های روایت و روایت‌گویی همراه است.

در یک نگاه کلی، روایات ارائه شده در پژوهش حاضر، حاکی از شکاف و فاصله جدی میان ساختار کلان حاکم بر نظام آموزشی و حوزه مطالعات برنامه‌درسی با میدان عمل برنامه‌درسی و داستان واقعی است که در مدرسه جریان دارد. یافته‌های پژوهش، نشان می‌دهند که داستان مدرسه، ذیل جهان‌بینی نوین پیچیدگی، برنامه‌درسی را به‌مثابه فراسیستم پیچیده‌ای تلقی می‌کند که نظمی آشفته را در دل ارتباطات مرئی و نامرئی بی‌شمار، رقم زده است. در این زمینه، نتایج پژوهش سلطانی [۲۹]، که به چندگانگی مفهومی در نظریه برنامه‌درسی پرداخته، نوعی تقلیل مفهومی در مفهوم نظریه

- ۱۸- میرگل، احمد؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ سعادت‌مند، زهره (۱۴۰۱). واکاوی گفتمان یادگیری در پداگوژی انتقادی با تأکید بر آراء پائولو فریره. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۹ (۱): ۱۱۷-۱۴۲.
- 19- Colaizzi, P. (1987). Psychological research as the phenomenologist views it. In: King RVM, editor. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press.
- ۲۰- پتراش، جک (۱۳۹۷). آشنایی با رویکرد والدورف؛ آموزش از درون به بیرون، با اشاراتی به توصیه‌های دینی. (احمد عزتی - پرور، مترجم). قم: ملورین.
- 21- Connelly, F.M.; Clandinin, D.J. (1990). *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. *Educational Researcher*, 19 (5): 2-14.
- 22- Saleh, M. (2021). "We Need a New Story to Guide Us": Towards a Curriculum of Rahma. *Curriculum Inquiry*, 51 (2): 210-228.
- ۲۳- شیرکرمی، جواد (۱۳۹۸). روایت حضور در پودمان مهارت-آموزی: درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۴ (۴): ۲۹-۴۰.
- 24- Shihui, J. & Shaodong, G. (2012). *Curriculum Studies Based on Complexity Science. Complexity and Education*, 9 (1): 82-89.
- ۲۵- اورنشتاین، آلن سی؛ هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۹۹). مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌درسی. (سیاوش خلیلی شورینی، مترجم). تهران: یادواره کتاب.
- ۲۶- خانی، محمدحسین؛ محمدی، محسن (۱۳۹۴). نقش تفکیک جنسیتی بر پیشرفت تحصیلی و مقبولیت اجتماعی در مدارس ابتدایی. پژوهش‌های تربیتی، ۳۰: ۱۰۵-۱۲۰.
- 27- Duckworth, A.L.; Seligman, M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98:198-208.
- ۲۸- خلیفه‌سلطانی، سارا سادات (۱۳۹۷). جنسیت در تجارب زیسته زنان دانشجوی دکترا در مواجهه با برنامه‌درسی در آموزش عالی در دانشگاه شهیدبهشتی. (رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی). تهران: دانشگاه شهیدبهشتی.
- ۲۹- سلطانی، اصغر (۱۳۹۶). از فنی‌گرایی تا استعاره؛ تقلیل مفهومی، پیچیدگی و کثرت در نظریه برنامه‌درسی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲ (۲): ۱-۳۰.
- ۷- گولیون، جسیکا اسمارت (۱۳۹۹). نگارش مردم‌نگاری. (منیژه مقصودی و سعیدیه صالحی، مترجمان). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- 8- Lakoff, G.; Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- ۹- محمدی‌چابکی، رضا؛ وجدانی، فاطمه؛ بیطرفان، فاطمه سادات (۱۳۹۹). استعاره تربیتی سفر. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸ (۱۴): ۱۴۵-۱۶۰.
- ۱۰- حیدری‌نقدعلی، ژیلا؛ عطاران، محمد؛ حاجی‌حسین‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲). تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم: پژوهشی خودمردم‌نگارانه. پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، ۳ (۱): ۷-۲۸.
- 11- Wall, S. (2006). An Autoethnography: on learning about Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2): 1-12.
- 12- Brown, P.N. (2020). *Shaking my practice: Navigating Curriculum, Aesthetic and Social Curiosity*. (Doctor of Philosophy in Education). Newzealand: The University of Canterbury.
- ۱۳- قنبری، مهدی؛ الماسی، لیلا (۱۳۹۶). توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان تدریس پژوهی، ۵ (۴): ۷۱-۹۷.
- ۱۴- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۲). کیفیت برنامه‌درسی در آموزش دانشگاهی با رویکردی پدیدارشناسانه: چارچوبی برآمده از خودمردم‌نگاری. مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۴ (۸): ۴۱-۵۴.
- 15- Craig, C.J.; You, J.; Oh, S. (2017). Pedagogy through the Pearl Metaphor: Teaching as a Process of Ongoing Refinement. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (6): 757-781.
- 16- Craig, C.J. (2012). "Butterfly under a Pin": An Emergent Teacher Image amid Mandated Curriculum Reform. *Journal of Educational Research*, 105: 90-101.
- ۱۷- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ خاری‌آرانی، مجید؛ برخوردار، رسول (۱۳۹۹). روایت پژوهی فرهنگ یادگیری کودکان در مدرسه با توجه به نیاز ویژه. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۷ (۱): ۳۵-۴۷.

