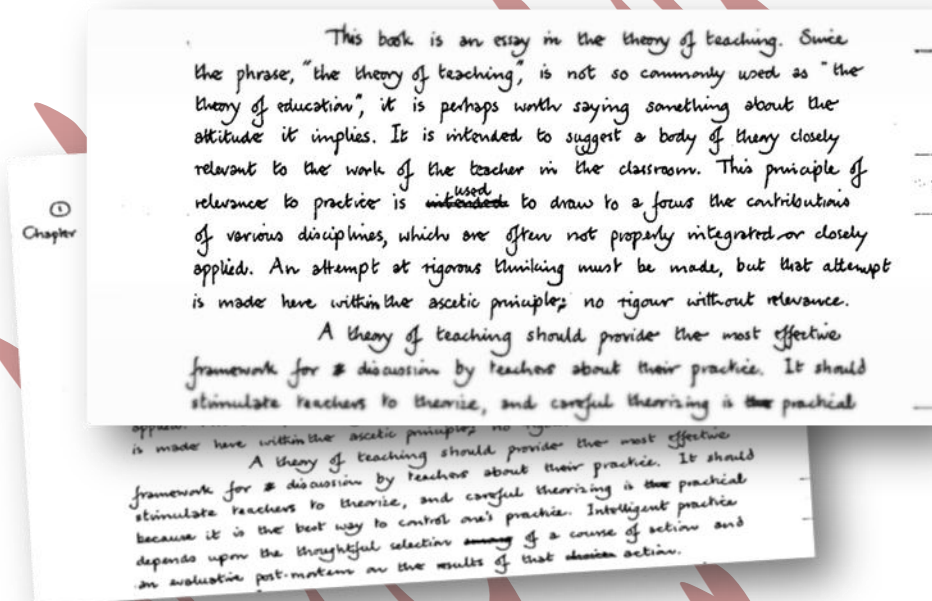


بدون تاریخ یافت می‌شوند که مفاهیمی بیش از سایرین در آنها جلب توجه می‌کنند. مفاهیمی که هم تاحدودی سرمنشأ شکل‌گیری ایده‌هایی نافذ را نشان می‌دهند که او ایده‌پردازش بود؛ هم سرچشمهٔ جریانی تحول‌آفرین را نشان می‌دهند که وی در انگلستان آغازگرش بود، و هم فلسفهٔ وجودی مرکزی برای تحقیقات کاربردی در تربیت (CARE)^۵ را توجیه می‌کنند که او بنیانگذارش بود. استنهاوس در مقدمه‌ای بر تحقیق در باب تدریس^۶ می‌نویسد:

«گرچه کاربرد عبارت «نظریه تدریس» همچون «نظریهٔ تربیت» رواج ندارد، اما شاید گرایشی که بدان دلالت می‌کند، ارزش گفتن داشته باشد. این عبارت می‌خواهد از پیکره‌ای از دانش بگوید که به‌نحو تنگاتنگ به کار معلم در کلاس ربط دارد. عبارت اصل ربط با عمل را به کار می‌برم تا نظرها را به سهم رشته‌های مختلف جلب کنم، رشته‌هایی که اغلب به‌نحو شایسته [با عمل] درنیامیخته‌اند، و به‌نحو تنگاتنگ [در آن] کاربرد نیافته‌اند. باید برای تفکر دقیق علمی [در این زمینه] کوشید، اما این کوشش در اینجا درون یک اصل زاهدانه صورت می‌گیرد: هیچ دقت علمی‌ای بدون ربط وجود ندارد» (استنهاوس، ؟ ص ۱) (تأکیدها از من است).

Figure 2: Stenhouse Handwritten Notes
(Source: Lawrence Stenhouse Papers, CARE, UEA)



اصل ربط با عمل^۷

اصل عالمانه‌ای که استنهاوس می‌خواهد به کمک یک «اصل زاهدانه»^۸، کوشش علمی‌اش را با اتکا بدان به ثمر برساند، همان اصلی است که همهٔ مشرب‌های جریانی موسوم به «عملی» بدان وفادارانه پایبندند. این جریان با پایبندی به اصلی که استنهاوس «ربط با عمل» می‌خواند، گرایش‌هایی متنوع را در خود جای می‌دهد و به جریانی خروشان بدل می‌شود؛ تحولاتی را در حوزهٔ تحقیقات تربیتی، برنامه درسی و تربیت معلم پدید می‌آورد که مهم‌ترین آن شکل‌گیری پارادایم کنش‌پژوهی^۹ است. بیسی (۱۹۹۰) در انگلستان پس از گذشت حدود دو دهه از آغازش، از آن به عنوان یکی از سه پارادایم تحقیقات تربیتی نام می‌برد، و شورت (۱۹۹۱) در آمریکا آن را یکی از اشکال پژوهش برنامه درسی معرفی می‌کند. استنهاوس این جریان را در انگلستان و کشورهای متحدش از جمله استرالیا به واسطهٔ استفن کمیس^{۱۰} نمایندگی می‌کند.

5. Centre for Applied Research in Education (CARE)

6. An Introduction to the Study of Teaching – Chapter 1, A Point of View and a Strategy

7. Principle of relevance to practice

8. Ascetic principle

۹. مایکل بیسی (۱۹۹۰) در مقاله‌ای با عنوان ساختن تربیت از طریق تحقیق از سه پارادایم تحقیقات تربیتی نام می‌برد: پارادایم اثباتی، تفسیری و کنش‌پژوهی.

10. Stephen Kemmis



اصل ربط با عمل برای استنهاوس به اصلی تبدیل می‌شود که عبار تحقیق تربیتی را تعیین می‌کند، تا جایی که ادعا می‌کند: «تحقیق تربیتی است که بتواند با عمل تربیت ربط یابد» (۱۹۸۱، ص ۱۱۳). پس، احتمالاً محقق پرهیزکار است که با التزام بدین اصل از عمل تربیت نپرهیزد. استنهاوس خود به دلیل پایبندی خالصانه بدین اصل، مرکز تحقیقات کاربردی در تربیت را در دانشکده تربیت و یادگیری مادام‌العمر دانشگاه ایست‌انگلیا پایه‌گذاری کرد. پژوهشگاهی که نام اختصاری معناداری دارد: CARE. مکانی که با گذشت بیش از سه دهه از مرگ زودهنگام‌اش در پنجاه و شش سالگی به علت سرطان، با وجود محققانی متعهد به اصل اخلاقی زاهدانه‌ای که او توصیه می‌کرد، یعنی توجه به عمل، و با تکیه بر اصل تحقیقاتی عالمانه‌ای که او به کار می‌برد، یعنی «ربط با عمل»، به‌منظور دستیابی به اعتبار و دقت علمی^{۱۱} شایسته مقام تحقیقات تربیتی، همچنان مرکزی برای تحقیقات کاربردی در تربیت پابرجا باقی مانده است. شاید به این دلیل که وارثان و محققان برجسته‌ای چون جان الیوت^{۱۲} و نایگل نوریس^{۱۳} واقعاً پذیرفتند و باور کردند «هیچ دقت علمی‌ای بدون ربط وجود ندارد»؛ هیچ اصلتی برای تحقیق تربیتی بدون توجه و مراقبت (care) از عمل تربیتی وجود ندارد؛ و هیچ خلوصی برای محقق تربیتی بدون توجه و اهمیت (care) به معلم و همکاری با او وجود ندارد. معلمی که استنهاوس همواره در مقام محقق تصور می‌کرد، و تدریس‌اش را بر پایه تحقیق قابل پیشرفت می‌یافت (استنهاوس، ۱۹۷۹). پس، مرکزی برای تحقیقات کاربردی در تربیت برپا کرد تا به گفته خودش سنتی را بنیاد نهد: «سنت تحقیق مشارکتی با معلمان» (استنهاوس، ۱۹۸۳).

معلم به منزله محقق

ایده «معلم به منزله محقق» از درون اصلاحات برنامه درسی اواخر دهه ۶۰ انگلستان برخاست و در کمتر از یک دهه به یک «جنبش»^{۱۴} بدل شد. کار و کمیس (۱۹۸۶) زمینه شکل‌گیری ایده معلم به منزله محقق را در «عملی»^{۱۵} شوا ب می‌یابند. «... این واقعیت دارد که شوا ب و استنهاوس هر دو از سخنگویان عملی بودند: هر دو تشخیص دادند که لازم است معلمان در مقام عمل‌کنندگان در برنامه‌ریزی درسی محور باشند؛ و قضاوت‌ها بر اساس دانش و تجربه آنها و مقتضیات موقعیت‌های عملی صورت بگیرد» (کار و کمیس، ۱۹۸۶، ص ۱۸).

استنهاوس با هدایت پروژه برنامه درسی علوم انسانی HCP^{۱۶} (۱۹۷۲-۱۹۶۷) نقشی محوری در این جنبش داشت. نقش محوری او به دلیل یک عطف تعیین‌کننده در برنامه‌ریزی درسی بود: از محتوا به فرایند. در حالی که اصلاح‌گران، تحول را در تغییر محتوا جستجو می‌کردند، استنهاوس تحول را با تغییر فرایند همبسته یافت. او در HCP به ویژه نسبت به دو راهبرد برنامه‌ریزی درسی واکنش نشان داد:

- اول، رویکردی که بر اصلاح محتوا بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموز تأکید داشت، سودمند تشخیص نداد و به جایش راهبردی فرایندمحور را پیشنهاد کرد؛ راهبردی که میان تدریس و تحقیق پیوندی ناگسستنی برقرار کرد و تحقیق را به درون کلاس^{۱۷} آورد. بدین ترتیب، نه تنها راهبرد تدریس پژوهش‌محور^{۱۸} شد، بلکه معلم به منزله محقق به رسمیت شناخته شد (استنهاوس، ۱۹۶۸).

11. Rigour

۱۲. جان الیوت John Elliott استاد بازنشسته دانشکده تربیت و یادگیری مادام‌العمر دانشگاه ایست‌انگلیا UEA، رئیس سابق و از محققان و اعضای بنیان‌گذار مرکز تحقیقات کاربردی در تربیت CARE در دانشگاه ایست‌انگلیا، رئیس کنونی انجمن جهانی درس‌پژوهی WALS و سردبیر مجله بین‌المللی درس‌پژوهی و مطالعات یادگیری JLLS وابسته به انجمن مذکور است. او را با کارهای برجسته‌اش در زمینه کنش‌پژوهی و تدریس در حوزه برنامه درسی و تربیت معلم می‌شناسند.

۱۳. نایگل نوریس Nigel Norris، استاد دانشکده تربیت و یادگیری مادام‌العمر دانشگاه ایست‌انگلیا UEA، رئیس سابق دانشکده و از محققان و اعضای کنونی مرکز تحقیقات کاربردی در تربیت CARE در دانشگاه ایست‌انگلیا و نیز سردبیر مجله تربیت کمبریج است. او را با پروژه‌های ملی و بین‌المللی‌اش در زمینه ارزشیابی در حوزه برنامه درسی می‌شناسند.

14. Movement

15. 'The Practical'

۱۶. این پروژه شامل دروس انگلیسی، تاریخ، جغرافی، مطالعات دینی و مطالعات اجتماعی بود.

17. The classroom strategy of enquiry

18. Enquiry-based



• دوم، با ترجمه هدف به اهداف رفتاری مخالفت کرد و آن را به دلایلی چند، از جمله ماهیت پیچیده و جدل آمیز مسائل علوم انسانی، سودمند تشخیص نداد. او به جای ایجاد رابطه منطقی میان هدف و رفتارهای از پیش تعیین شده نهایی، راهبردی دیگر را برای ترجمه هدف به عمل پیشنهاد کرد: برقراری رابطه منطقی میان فرایند کلاس و هدف (استنهاوس، ۱۹۷۱). بدین ترتیب، استفاده از مواد و راهبردهای تدریس، همچون بحث و گفتگو برای مسائل مناقشه برانگیز علوم انسانی را برای پیگرد هدف مورد تأکید قرار داد. خودش در معروفترین کتابش، *مقدمه‌ای بر تحقیق برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی* (۱۹۷۵)^{۱۹} که پس از فراغت از *HCP* نوشت، آن را *الگوی فرایند*^{۲۰} در برنامه‌ریزی درسی خواند، و بدیلی برای *الگوی هدف‌های رفتاری*^{۲۱} و عامل تحول برنامه درسی معرفی کرد. هر دو موضع‌گیری استنهاوس که به چرخش از «محتوا» به «فرایند» دلالت می‌کنند، هم ایده معلم به منزله محقق را در تربیت معلم تقویت می‌کنند، هم *پارادایم کنش‌پژوهی* در تحقیقات تربیتی را، و هم *پارادایم مدرسه‌محوری* در برنامه‌ریزی درسی را. زیرا بهبود فرایند تربیت (شامل تدریس، یادگیری، ارزشیابی) کاری است که معلم در مقام محقق در مدرسه انجام می‌دهد. از این رو، راهبردی که استنهاوس (۱۹۶۸) آن را *راهبرد پژوهش کلاس درس* می‌خواند، هم زمینه‌ساز تحولات عمیق در تربیت معلم شد و هم موجب قوام *پارادایم مدرسه‌محوری* در برنامه‌ریزی درسی.

کمیس (۱۹۹۵) دیدگاه استنهاوس را در عوض کردن صورت مسئله و نحوه ارتباط نظریه با عمل، منحصر به فرد و نوآورانه ارزیابی می‌کند. زیرا او بود که تشخیص داد، بهبودی پایدار در کیفیت تربیت مستلزم تحقیقات کوچک مقیاس و محلی معلمان محقق است، نه لزوماً تحقیقات و برنامه‌ریزی‌های درسی کلان مقیاس. پس، نمی‌پذیرد که تحول در مدارس صرفاً امری مربوط به تغییر دادن منابع در دسترس معلمان است، یا تغییر دادن آنچه معلمان باید انجام دهند (البته چنانچه اعمال و وظایف معلمان را دارایی مدیران آموزشی، هیئت‌های عالی آموزش و پرورش، یا وزرای آموزش و پرورش در نظر بگیریم).

ایده «معلم به منزله محقق» به دلیل تکیه بر اصل ربط با عمل، پرهیزکاری ایده‌پردازش، و ریاضت‌های علمی مدافعانش فقط یک ایده باقی نماند، بلکه با پردازش، بسط و کاربرد به جریانی بدل شد که مرزهای جغرافیایی را درنوردید، و اصلاحاتی را نه فقط در حوزه‌های سیاست تربیتی، برنامه درسی، تحقیقات تربیتی و تربیت معلم بریتانیا، بلکه دیگر کشورها پدید آورد.

در ایران، شبحی از ایده «معلم به منزله محقق» مشاهده می‌شود که به «معلم پژوهنده»^{۲۲} (۱۳۷۵) شهرت دارد. آن را شبح می‌خوانم، زیرا شواهدی کافی نیافتم که بتوانم با استناد بدان‌ها با اطمینان ادعا کنم، دومی حامل روح اولی است. البته فقدان این روح را نباید یک نقصان به حساب آورد، به شرطی که مفهوم ابداعی ما اصلاً روحی داشته باشد. در خصوص این نیز شواهدی در دست نیست. منظور از شواهد، وجود تحقیقاتی مستقل است که این ایده از آن جان گرفته باشد. در *پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش* مستنداتی از ایده «معلم پژوهنده» در قالب شیوه‌نامه - و نه هیچ طرح تحقیقاتی یا گزارش علمی - یافت می‌شود که تعدادشان نشان می‌دهد، از ظهور ناگهانی این مفهوم در مدارس کشور کمتر از دو دهه می‌گذرد. همچنین، در دانشگاه از ایده «معلم فکور» یا «تدریس فکورانه» بحث و دفاع می‌شود که تأیید می‌کند، این مفهوم بی‌شک مدافعانی در وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه دارد. اما، در آثار دانشگاهی اندکی که در این زمینه یافت می‌شوند، اغلب به سایر نمایندگان سرشناس این جریان استناد شده است^{۲۳}. به عبارتی، رد پای استنهاوس در اینجا یافت نمی‌شود. هرچند ممکن است سایه‌ای از ایده‌های او بر آنچه «معلم پژوهنده» یا «اقدام‌پژوهی» می‌خوانند افکنده شده باشد. اما، بدون شک «معلم پژوهنده» بدون ریشه‌های فلسفی و معرفت‌شناختی در نزد مفهوم‌پردازش به‌درستی مفصل‌بندی نشده است.

19. An Introduction to Curriculum Research and Development (1975)

20. Process Model

21. Objectives Model

22. Teacher Researcher

۲۳. به عنوان نمونه نک: محمود مهرمحمدی (۱۳۸۳) *Teacher Classroom Research: Reflections on a Nation-Wide Experience* ؛ و

محمدرضا امام جمعه و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۵) نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور



تدریس تحقیق محور

ایده تدریس تحقیق محور^{۲۴} (استنهاوس، ۱۹۷۵) همچون ایده معلم به منزله محقق از درون *HCP* بیرون آمد. اشاره‌ای هرچند گذرا به نظر استنهاوس در باب ماهیت تدریس می‌تواند به فهم بهتر معلم به منزله محقق و تدریس تحقیق محور کمک کند. استنهاوس در *معلمانی برای تمام فصول* (۱۹۷۷) از تدریس به عنوان یک پیشه^{۲۵} بحث کرده است. پیشه، مهارت‌هایی قابل یادگیری است که با سبک^{۲۶} می‌آمیزد و بدین طریق شخصی می‌شود. تدریس در کسوت یک پیشه مثل هر پیشه‌ای بر طبق معیارهایی انجام می‌شود. این معیارها زمینه‌ای را پدید می‌آورند که او بدان «زمینه معنایی»^{۲۷} می‌گوید. زمینه معنایی تدریس تربیت است. تدریس پیشه‌ای است که در زمینه تربیت معنا می‌یابد، و با معیارهای تربیتی درباره آن قضاوت می‌کنند. بنابر این، می‌توان فوراً حکم کرد که تدریس خوب است که بر اساس معیارهای تربیتی انجام شود. اما استنهاوس به دلیل طوفانی بودن عرصه اجتماعی تربیت درنگ می‌کند و حکمی دیگر می‌کند: «تدریسی خوب است که به سوی بهبود تدریس باشد». او از حکم قاطع اجتناب می‌کند، زیرا ایده تربیت و معیارهایش را به حد کافی فرازجو و بلندپرواز می‌یابد که برای رسیدن هر تدریسی به مقام خوب مانع تراشی کنند.

«پس، هیچ تدریسی به حد کافی خوب نیست، در نتیجه، تدریسی خوب است که به سوی بهبود تدریس باشد. دلالت آن این است که باید به همه تدریس‌ها چون امری تجربی/قابل تحقیق و آزمون/نگریست.» (استنهاوس، ۱۹۷۷، ص ۲۳۹).

این حکم از این جهت تعیین کننده است که نظر دانشگاهیان نقاد و مداخله‌گر در عمل تربیت را از قضاوت و صدور حکم درباره عمل تدریس به نحوه بهبود آن معطوف می‌کند. بهبودی که میسر نمی‌شود مگر توسط معلم در مقام محقق؛ و میسر نمی‌شود مگر با تجدیدنظر در کارکرد تحقیق تربیتی و جلب همکاری معلم. این همکاری مستلزم آن نیست که فوراً تقسیم کار شود، و دانشگاهیان تحقیق کنند و معلمان اجرا، تا تدریس در مسیر پیشرفت قرار بگیرد. بلکه مستلزم این است که در درجه اول بپذیریم، تدریس به منزله یک پیشه ماهیتاً با تحقیق درباره عمل در آمیخته است، و پیشه‌ور نیز ماهیتاً یک محقق است. معلم لازم است محقق باشد، از آن روی که تدریس پیشه کرده است. اگر دانشگاهیان می‌خواهند در فرایند بهبودبخشی به عمل تدریس مداخله کنند، باید وارد همکاری با معلم شوند، و خود را برای این معلم پیشه‌ور محقق توجیه کنند. درست به همان صورت که برای دیگر همکاران خود در دانشگاه توجیه می‌کنند. در واقع، فلسفه وجودی مرکز تحقیقات کاربردی برای تربیت *CARE* همان طور که قبلاً اشاره شد همین امر است: «ایجاد سنت تحقیق مشارکتی با معلمان» (استنهاوس، ۱۹۸۳).

در خاتمه باید بگویم، نظریه‌های استنهاوس با همان محکی آزموده شدند که خود وی برای نظریه‌های تربیتی به کار برد. شواهد حاکی از آن است که آنها از آزمون عملی خود سر بلند بیرون آمده‌اند و به مقام شایسته تربیتی رسیده‌اند. زیرا امروزه هزاران معلم محقق در سراسر جهان با روی آوردن به کنش پژوهی، ضمن رشد حرفه‌ای خویش، رشد و شکوفایی حرفه معلمی را تحقق می‌بخشند. ما نیز با معیارهایی که این معلمان محقق با عمل خود برجا می‌گذارند، قادریم تدریس خوب را از بد تشخیص بدهیم.

Notes

- Bassey, M. (1990). Creating Education Through Research. *British Educational Research Journal*, 18(1), 3-16.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J., & Norris, N. (2012). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse*. London: Routledge.
- Kemmis, S. (1995). Some Ambiguities in Stenhouse's Notion of 'The Teacher as Researcher': Toward a New Resolution. In J. Rudduck (Ed.), *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. England: Multilingual Matters Ltd.

24. 'Research-based teaching'

25. Craft

26. Style

27. Context of meaning

Norris, N (Ed.). (2008). *Curriculum and the Teacher: 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London: Routledge.

Rudduck, J. (1988). Changing The World Of The Classroom By Understanding It: A Review Of Some Aspects Of The Work Of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 30-42.

Rudduck, J. (Ed.) (1995). *An Education that Empowers: A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. England: Multilingual Matters Ltd.

Short, E. C. (Ed.) (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. New York: State University of New York Press.

Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33.

Stenhouse, L. (1971). Humanities Curriculum Project: The rationale. *Theory Into Practice*, 10(3), 154-162.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.

Stenhouse, L. (1975). Defining the Curriculum Problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104-108.

Stenhouse, L. (1977). Teachers for all seasons, *British Journal of Teacher Education*, 3(3), 203-242.

Stenhouse, L. (1979). *Research as A Basis for Teaching* (An Inaugural Lecture by Lawrence Stenhouse, University of East Anglia). Retrieved from <http://www.uea.ac.uk/education/research/care/resources/archive/lawrence-stenhouse>

Stenhouse, L. (1981). What counts as research?, *British Journal of Educational Studies*. 29(2), 103-114.

Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 22(3), 211-215.

Further Reading

Stenhouse, L.; Rudduck, J., & Hopkins, D. (Eds.) (1985). *Research as a basis for teaching: Reading from the work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational Books.

Stenhouse, L. (1967). *Culture and education*. New York: Weybright and Talley.

