

سرشناسه: یوسفی، ناصر، ۱۳۴۶

عنوان و نام پدیدآور: رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال/ ناصر یوسفی: (برای) موسسه پژوهشی کودکان دنیا

مشخصات نشر: تهران، شرکت سهامی انتشارات کارگاه کودک، ۱۳۸۸

مشخصات ظاهری: ۳۲۸ص.

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۷۳۶۴-۴۱-۶

وضعیت فهرست نویسی: فیا

موضوع: آموزش و پرورش کودکان- فلسفه

موضوع: کودکان- روان شناسی

شناسه افزوده: موسسه پژوهشی کودکان دنیا

رده بندی کنگره: ۱۲۸۸ ی۹/۱۲ / LB۱۱۳۹

رده بندی دیویی: ۳۷۲/۲۱۰۱

شماره کتابشناسی ملی: ۱۸۸۸۷۷۲

نام کتاب: رویکردهای آموزشی (در کار با کودکان خردسال)

ناشر: کارگاه کودک

تألیف و ترجمه: ناصر یوسفی

نوبت چاپ: اول ۱۳۹۱

شمارگان: ۲۰۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۷۳۶۴-۴۱-۶

قیمت: ۱۲۵۰۰ تومان

شماره تماس: ۰۹۱۲۳۲۵۷۴۳۱

فهرست

۱	پیش‌گفتار
۶	مقدمه
۲۱	فصل اول: رفتارنگرها
۲۳	• رفتارنگرها
۴۳	• مراکز یادگیری
۵۳	• معلم در مراکز رفتارنگر
۶۲	• ویژگی‌های نظام آموزشی مبتنی بر رفتارنگر
۶۳	• نگاهی کلی به رفتارنگرها
۶۵	• تداوم رفتارگرایی
۶۷	• رفتارگرایی در ایران
۷۱	• پی‌نوشت
۷۳	• منابع
۷۵	فصل دوم: رویکرد شناختی
۷۷	• رویکرد شناختی
۸۵	• نظریه شناختی و آموزش و پرورش
۹۱	• راهبردهای شناختی در تعلیم و تربیت
۹۴	• الگوی آموزشی مونته‌سوری
۱۰۳	• آشنایی با وسایل آموزشی مونته‌سوری
۱۱۱	• الگوی مونته‌سوری در دنیای امروز
۱۱۲	• مونته‌سوری در ایران
۱۱۶	• الگوی آموزشی والدورف
۱۲۲	• تداوم روان‌شناسی شناختی
۱۲۶	• نظریه هفت هوش
۱۳۷	• نگاهی به روان‌شناسی اکتشافی - شناختی
۱۳۸	• شناخت‌گراها در ایران
۱۴۱	• پی‌نوشت
۱۴۳	• منابع

۱۴۵	فصل سوم: رویکرد تحولی-نگر
۱۴۷	• تحولی-نگر
۱۵۳	• نگاهی به زندگی ژان پیاژه
۱۶۲	• یافته‌های پیاژه و تعلیم و تربیت
۱۶۶	• تحول در دیدگاه پیاژه
۱۷۳	• الگوی آموزشی High-Scope
۱۷۸	• اصول چهارگانه در یادگیری فعال
۱۸۳	• نکات کلیدی در High-Scope
۱۹۲	• برنامه آموزشی High-Scope
۲۰۱	• الگوی High-Scope در ایران
۲۰۴	• پی‌نوشت
۲۰۶	• منابع

۲۰۴	فصل چهارم: رویکرد انسان‌گرا
۲۰۷	• رویکرد انسان‌گرا
۲۱۷	• روان‌شناسی انسان‌گرا
۲۲۰	• مزلو و نظریه انسان‌گرایی
۲۲۵	• نظریه انسان‌گرایی و آموزش و پرورش
۲۳۳	• الگوی رجیو امیلیا
۲۵۲	• الگوی خانواده فعال
۲۶۳	• گروه‌های ترکیبی
۲۶۸	• آموزش برای آزادی
۲۸۵	• خلاصه‌ای از رویکرد انسان‌گرایی
۲۸۷	• رویکرد انسان‌گرایی در ایران
۲۸۹	• پی‌نوشت
۲۹۱	• منابع
۲۹۶	• بررسی تطبیقی نظام‌های آموزشی
۲۹۸	• حرف پایانی

پیش‌گفتار

این کتاب محصول یک فرآیند به نسبت طولانی است. فرآیندی که از یک سو به مطالعات و تحقیقاتی که در حوزه تخصصی روان‌شناسی و آموزش و پرورش در مراکز علمی و پژوهشی داشته‌ام، برمی‌گردد و از سوی دیگر مرتبط با تجربه‌های مستقیمی است که در کار با کودکان در سطوح مختلف (از حضور در کلاس تا برنامه‌ریزی‌های کلان) تجربه‌کرده‌ام. تجربه‌هایی که بدون شک با پستوانه پژوهش‌گاه‌هایی چون شورای کتاب کودک و به طور خاص مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا معنی پیدا کرد.

این مطالعات و تحقیقات بیش از هر چیز این نکته را برایم روشن کرد که متأسفانه جامعه‌ی آموزشی ما از فقدان یک نگاه علمی و تخصصی نسبت به آموزش کودکان در رنج است. ما در طول سابقه آموزش و پرورش سرزمین‌مان، چهره‌های شاخصی داریم که تلاش‌های ارزش‌مندی برای تعلیم و تربیت کشورمان انجام داده‌اند. چهره‌هایی که بدون شک نام و نشان آنان همواره در بهبود آموزش کودکان ایران به یاد خواهد ماند. اما در حوزه‌ی آموزش و پرورش متأسفانه نه نظریه‌پرداز داشته‌ایم و نه با کسانی رو به رو بوده‌ایم که به نظریه‌های آموزشی مسلط باشند. به همین دلیل از ۵۰ سال گذشته در سطوح برنامه‌ریزی و برنامه‌های کلان آموزش و پرورش، جای نظریه‌پردازان آموزشی خالی بوده است و حداکثر گروهی از کارشناسان زنده جای این نظریه‌پردازان را، به ظاهر پر کرده‌اند.

این نکته به معنای نادیده گرفتن تلاش‌های کارشناسان و نیروهای متخصص در حوزه‌ی تعلیم و تربیت نیست. بلکه توجه به حوزه‌ای است که در جامعه‌ی آموزشی ما تاکنون نبوده و یا فعال نبوده است. واقعیت تلخ و حتی دردآور این است که ما حضور نظریه‌پردازان آموزشی را در پیکره‌ی آموزش و پرورش این سرزمین تجربه نکرده‌ایم. یکی از چهره‌هایی که می‌توان از او به عنوان بازگوکننده‌ی یکی از نظریه‌های آموزش و پرورش نام برد زنده‌یاد صمد بهرنگی است. صمد بهرنگی اندیشمندی بود که در طی کار مستقیم با کودکان متوجه ناکارآمد بودن سیستم رسمی آموزش و پرورش ایران شد و در ابتدای دهه‌ی چهل در مقاله‌های مختلف به سیستم موجود تاخت. بهرنگی در آن زمان به سه اصل مهم در فرآیند آموزش اشاره کرد که بنیاد تفکر آموزش مرفقی در آن زمان بود.

این سه اصل عبارتند از:

- تلاش برای غیرمتمرکز کردن آموزش
- هماهنگ کردن آموزش با نیازهای کودکان در هر منطقه
- توجه به زبان مادری در برنامه‌های آموزشی

دیدگاه‌های بهرنگی در زمان خودش بیش از آن که جنبه‌ی علمی و تخصصی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت را پیدا کند، رنگ و بوی سیاسی گرفت و یا به آن رنگ و بوی سیاسی دادند. دیدگاه‌های بهرنگی هیچ‌گاه در دانشکده‌های تعلیم و تربیت و یا تربیت معلم جدی انگاشته نشد و وزارت آموزش و پرورش وقت نیز با توجه به دیدگاه‌های زمان خود، حاضر نشد که به نظرات بهرنگی توجه کند. بهرنگی در زمان خودش متأسفانه موفق نشد که با زبان دانشگاهیان صحبت کند و یا پیشینه‌ی علمی و تحقیقاتی خود را معرفی کند. به همین دلیل دیدگاه‌های بهرنگی در سطح مقالات دلسوزانه و حتی فریاد و اعتراض نسبت به آموزش و پرورش محدود ماند.

دومین چهره‌ای که می‌توان از آن به عنوان نظریه‌پرداز آموزشی در ایران یاد کرد خانم توران میرهادی است. میرهادی نیز همان انتقادهای بهرنگی را نسبت به آموزش و پرورش داشت، اما با این تفاوت که به هر حال وی یکی از چهره‌های علمی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت کودکان است. اگرچه تجربه و کار ایشان در مدرسه‌ی فرهاد در زمان خود یک اتفاق بزرگ بود، اما دیدگاه‌های وی پس از بسته شدن مدرسه‌ی فرهاد و تمرکز بر کار پژوهشی و تحقیقاتی در شورای کتاب کودک شکل نوینی پیدا کرد. منابعی که از ایشان در قالب مصاحبه، سخنرانی و گفت‌وگو به چاپ رسیده است، نشان از نظریه‌های رسمی وی در نقد رفتارگرایی و حتی شناخت‌گرایی است. میرهادی از دهه‌ی ۷۰ خورشیدی به ترویج الگویی پرداخت که کاملاً منطبق با دیدگاه‌های روان‌شناسان انسان‌گراست. این نکته بدین معنی نیست که وی براساس دیدگاه‌های راجرز و ملزو نظرات خود را سازمان‌دهی کرده است، بلکه دست‌آوردها، مطالعات و حتی ادراک وی به فضای تعلیم و تربیت انسانی‌نگر نزدیک و هماهنگ است.

توجه به آهنگ رشد کودک، اعتقاد به تفاوت‌های فردی، زمان‌دادن برای جذب، درک و یادگیری آموخته‌ها و منطبق شدن برنامه‌های آموزشی با نیازهای کودکان در هر منطقه، اصولی است که میرهادی به آن می‌پردازد.

ویژگی این دو نظریه‌پرداز بیش از هر چیز به دلیل دیدگاه، رفتار، کار و عمل یکپارچه و یگانه‌ی آنهاست. این دو هیچ‌گاه کاری را انجام ندادند که برخلاف اعتقادات آموزشی خود باشد. به همین ترتیب هیچ‌گاه در متون مختلف، نظرات متضاد و متناقضی را حداقل در حوزه‌ی تعلیم و تربیت ترویج نکردند.

در مقابل، طیف وسیعی از مراکز و جریان‌هایی وجود دارند که به دلیل فقدان دانش، آگاهی و باور نسبت به فلسفه هر نظام آموزشی، گرایش‌های متضاد در آنها شکل می‌گیرد. بارها این نکته از سوی بسیاری از جریان‌های به ظاهر علمی شنیده می‌شود که ما به همه‌ی الگوهای آموزشی توجه داریم، تلفیقی کار می‌کنیم، سخت نمی‌گیریم و یا هر جایی که فکر کنیم مناسب است از آن بهره‌برداری می‌کنیم. به همین دلیل، جریان‌هایی را می‌بینیم که در سطح تئوری خود را به پیازه منتسب می‌کنند، اما از الگوهای شناختی استفاده می‌کنند، روش رفتارگرایی دارند و از منابع ساختارگراها سند می‌آورند. این ملغمه غم‌انگیز و اصرار بر جهل، محصولی به غیر از دانش‌آموزانی ناکارآمد، منفعل و ناتوان ندارد. درد جهل، دهه‌های بسیار است که نظام آموزش این سرزمین را از پویایی، سرزندگی و مؤثر بودن ناتوان کرده است.

حداقل دو دهه است که کارشناسان، دانش‌گاہیان و جریان‌های فعال در تعلیم و تربیت به شکل‌های مختلف به بدنه‌ی وزارت آموزش و پرورش و با کتاب‌های درسی و حتی به دستورالعمل‌ها و یا قوانین این وزارت‌خانه‌یورش برده‌اند. حجم نقد و اعتراض به روش وزارت آموزش و پرورش در روزنامه‌ها نشریات و حتی برنامه‌های صدا و سیما قابل‌تأیید با هیچ یک از نهادها و یا وزارت‌خانه‌های این سرزمین نیست. در بسیاری از موارد نیز وزارت آموزش و پرورش سعی کرده است که با برنامه‌های مختلف این مشکلات را حل کند. اما تاکنون کسی رویکرد و الگوی فکری غالب این نهاد تصمیم‌گیرنده را مورد بررسی قرار نداده است. بزرگ‌ترین مشکلی که وزارت آموزش و پرورش ما را ناتوان کرده است، الگوی فکری آن نسبت به زندگی، انسان و آموزش است و تا زمانی که این رویکرد فکری تغییر نکند، هیچ برنامه‌ای نمی‌تواند وضعیت موجود را بهبود ببخشد. در عین حال عمیقاً اعتقاد دارم آموزش و پرورش ما راهی ندارد تا هر چه سریع‌تر خود را از این الگوی تخریب‌کننده و فاسد برهاند.

مجموعه حاضر گامی است تا مسؤولین، کارشناسان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزشی ما بتوانند با تنوع دیدگاه‌های آموزش و پرورش رو در رو شوند. این کتاب می‌کوشد که به مبانی،

فلسفه و مرز هر رویکرد آموزشی بپردازد. این که چرا نمی‌توان با نگاهی تلفیقی به سراغ فلسفه‌های فکری رفت، چه چیزی موجب می‌شود تا مرز رفتارگراها و شناخت‌گراها به وجود بیاید و این که چرا نمی‌توان هم انسان‌گرا بود و هم تحولی‌نگر! و یا کجا می‌توان با حفظ فلسفه‌ی فکری خود از بعضی از الگوها به عنوان روش استفاده کرد؟

شکل‌گیری این کتاب به یک دوره‌ی تخصصی در دانشگاه شفیلد با عنوان رویکردهای مطرح آموزشی در سال ۱۳۸۳ برمی‌گردد. دوره‌ای که برای من افق‌های بسیار جدیدی را باز کرد و بیش از هر چیز مصمم کرد تا برنامه‌ی مبانی نظری خود را در این الگوها ارتقاء دهم. از آن سال با کمک هم‌کارانم در مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا موفق شدیم که به طور مداوم و متناوب جامعه‌ی آموزشی ایران را با تنوع رویکردها و فلسفه‌های آموزشی آشنا کنیم و این الگوها را به بحث بگذاریم. از آن سال تا کنون حداقل ۹ دوره‌ی آشنایی با رویکردهای آموزشی در سطح کشور برگزار شده است. در سه سمینار تخصصی نیز مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا موفق شد تا الگوهای مونته‌سوری، رفتارگراها، های‌اسکوپ، والدورف و کاردنو را معرفی کند. تمام این دوره‌ها و ارتباط مستقیم با کارشناسان، برنامه‌ریزان، دست‌اندرکاران، مدیران، مربیان و معلمان موجب شد تا شیوه‌های بیان و ارایه مناسب آن را به جامعه آموزشی ایران بیابم. شیوه‌ای که نه خیلی جنبه‌ی تئوریک داشته باشد و هم بتواند اصول و مبانی هر دیدگاه را درست و علمی انتقال دهد.

این کتاب اگرچه در سطح فردی برای بخش نظری یک دوره دانشگاهی ارایه شده است، اما برای من بیش از هر چیز محصول یک حرکت جمعی است که در طی ۱۰ سال صیقل خورده، بازبینی و حک و اصلاح شده است. در این مسیر لازم می‌دانم از آقای پرفسور روبرت فانتورا از دپارتمان علوم تربیتی دانشگاه مودنا در ایتالیا به عنوان استاد راهنما که در سازمان‌دهی، شکل‌دهی و ساختار کلی کتاب مرا یاری دادند سپاس‌گزاری کنم. همین طور از خانم دیانا لاسک و خانم نیکی ابریشمیان از دفتر یونیسف در نیویورک که منابع بسیار مهمی را در اختیارم قرار دادند، تشکر کنم. در عین حال بسیار دوست دارم از هم‌کاران زیر نیز تشکر کنم:

- از متخصصینی چون زهرا فرمانی، اکرم امینایی که در بخش‌های مختلف کار، ایده‌های بسیار خوبی برایم داشتند.

- از خانم ساناز اعتمادی که در تهیه کتاب‌شناسی مرا بسیار کمک کردند.

- از خانم الهه قربانی هم‌کار خوبم در مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا که بارها و بارها تغییر کتاب را در تایپ جایگزین کرد. بدون اغراق این مجموعه با توجه به نظرات و مشاورین و استاد راهنما بیش از پانزده بار تغییرات جدی کرد و در تمام این موارد خانم قربانی مرا همراهی کرد.
- از خانم ویدا حیدری همراه خوبم که بارها این کتاب را خواند و در حک و اصلاح کتاب مرا یاری داد.
- از دیگر هم‌کارانم خانم واعظی، تفنگچی‌ها، نافع، نسرین بی و عندلیبی که در مراحل مختلف کمک‌های بسیار ارزشمندی برایم بودند،
- در آخر اجازه می‌خواهم از تمام عزیزانی که در ۹ دوره آموزشی در شهرهای تهران و رشت، همدان، شیراز، مشهد و... شرکت کردند و نظرات خود را به من ارایه دادند تشکر فراوان داشته باشم.

ناصر یوسفی

مقدمه

سابقه‌ی آموزش کودکان در ایران به دیرباز برمی‌گردد. نشانه‌ها و اسناد فراوانی موجود است که در از دوران باستان در ایران، مراکزی تحت عنوان دبستان برای کودکان وجود داشته است.^۱ اگرچه این مدارس فراگیر نبوده‌اند، اما به هر حال هر کدام در گوشه و کنار این سرزمین برای شاهزادگان، اشراف و به طور کلی برای خواص فعالانه کار می‌کردند. پس از مشروطیت ما با شکل دیگری از توسعه و فراگیر شدن مدارس در ایران رو به رو هستیم. حضور خارجی‌ها و مبلغین مذهبی ادیان مسیحی و یهودی نیز به تأسیس مدارس برای گروه‌های مختلف کودکان کمک کرد.^۲ از سوی دیگر پس از تشکیل وزارت معارف در سال ۱۲۸۶ خورشیدی آموزش کودکان وارد گستره‌ی جدیدی شد. آشنایی با آموزش‌های سازمان یافته و فراگیر که در کشورهای غربی رایج بود، زمینه‌ساز به وجود آمدن شکل‌های متنوعی از مدارس در ایران شد. از مدارس انگلیسی، فرانسوی، آمریکایی گرفته تا مدارس نظامیه و رشديه و حتی مدارس ساده‌تری که در شهرهای مختلف کشور فعال شدند، هر کدام می‌کوشیدند تا دانش‌آموزان خود را در عرصه‌ی علم و دانش سرآمد کنند. بدین ترتیب مطالب و موادی را در اختیار آنان قرار می‌دادند تا دانش‌آموزان بتوانند با مطالعه‌ی آنان، به سطح قابل توجه‌ای از تسلط یافتگی برسند. بدین ترتیب می‌توان گفت که بنیاد آموزش مدارس کشور از همان ابتدا (در قالب شکل‌گیری وزارت معارف) برابر با انتقال دانش بود و هر چه این انتقال بهتر و جدی‌تر صورت می‌گرفت، از اعتبار بیش‌تری برخوردار بود.

برنامه‌ریزان و سیاست‌مداران ایرانی که روز به روز با جامعه‌ی غربی و پیش‌رفت آن‌ها آشنا می‌شدند، بخش مهمی از جریان پیش‌رفت غرب

را به واسطه‌ی علم و دانش می‌دانستند و یا این گونه به جامعه‌ی ایرانی معرفی می‌کردند. به همین دلیل تلاش گسترده‌ی خود را به این سمت سوق دادند تا این انتقال دانش هر چه بهتر صورت بگیرد.

در دهه‌ی ۴۰ خورشیدی با به وجود آمدن ارتباط نزدیک‌تر با آمریکا، آموزش و پرورش ایران نیز گرایش بیش‌تری به نظام آموزش و پرورش آمریکا پیدا کرد. سفرهای متعدد آموزشی کارشناسان آموزش و پرورش در دهه‌ی ۴۰ و ۵۰ موجب شد تا بسیاری از الگوهای رایج آموزشی این کشور وارد سیستم رسمی آموزش و پرورش ایران شود. اما در این دوران فقط انتقال یافته‌ها و دست‌آورد‌های آن جامعه مطرح بود و این که چه گونه می‌توان با انتقال دانش، به جایگاه مطلوب رسید. اما هیچ کسی به این پرسش فکر نکرد که چه گونه می‌توان خود مولد دانش بود؟ و یا از چه راه‌هایی می‌توان دانش را پایدار و درونی کرد؟

این نگرش کلی موجب شد تمام کارشناسانی که در حوزه‌ی آموزش و پرورش کار می‌کردند، فقط در زمینه‌ی محتوای روش‌های آموزش انتقال دانش متمرکز شوند. متخصصان بسیاری را می‌توان نام برد که از سال ۱۳۰۰ تاکنون در این راستا فعال بوده‌اند و یا هم‌چنان با چنین دیدگاهی فعال هستند. یعنی فقط در حوزه‌ی روش‌های انتقال دانش تحقیق، کار و یا فعالیت می‌کنند.

جامعه‌ی آموزشی ایران از سطح آموزش پرورش تا دانشکده‌های علوم تربیتی و مراکز تربیت معلم از فقدان نظریه‌پردازان آموزش و الگوهای آموزش همیشه در رنج بوده است. ما با کم‌تر متخصصینی رو به رو بوده‌ایم که الگوی دیگری را در سطح آموزش کودکان مطرح کند، آموزش را از صرف انتقال دانش جدا بداند و یا بتواند اصول دیگری را وارد جریان آموزش کند.

تعداد متخصصین و نظریه‌پردازانی که در الگوهای دیگر آموزشی داشتیم، آن قدر کم بوده است که هیچ گاه این متخصصین فرصت گفت و شنود

و یا آرایه بحث‌های تخصصی خود را نداشته‌اند و یا حداقل این که موفق نشده‌اند دیدگاه‌های خود را مدون شده ترویج دهند. نتیجه این روند موجب شد که نگرش انتقال دانش رشد ناموزون و ناهماهنگی پیدا کند. بدین ترتیب رنجی که امروز آموزش و پرورش این سرزمین می‌برد، بخش مهمی از آن به دلیل نبود الگوها و رویکردهای دیگر در آموزش است.

آموزش کودکان خردسال در کودکان‌ها و مهدهای کودک و مراکز پیش‌دستانی جریان دیگری را نسبت به آموزش عمومی و متوسط طی کرد. سابقه‌ی اولین کودکان‌ها در ایران به ۱۱۵ سال پیش در منطقه‌ی جلفای اصفهان برمی‌گردد. ارامنه‌ی ایران که نقش مهمی در شکل‌گیری اولین کودکان‌ها در تهران، تبریز، ماکو، سلماس، قزوین، رشت و... داشتند، شکل دیگری از آموزش را به وجود آوردند. کودکان‌هایی که به کوشش جامعه‌ی ارامنه‌ی ایران و سپس جبار باغچه‌بان شکل گرفت، بیش از هر چیز مبتنی بر هنر و سرگرمی بود. رقص، موسیقی و آواز، نقاشی، کارهای دستی، نمایش و... از جمله برنامه‌هایی بود که در این کودکان‌ها اجرا می‌شد. بخش بزرگی از این گونه فعالیت‌ها به واسطه‌ی نوع آموزش‌هایی بود که در کودکان‌های کشور روسیه رواج داشت. بدین ترتیب از همان صد سال پیش در کودکان‌های ایران برنامه‌هایی اجرا می‌شد که هیچ نشانی از آن‌ها در مدارس رسمی ایران نبود. شاید آموزش رسمی در هیچ یک از این فعالیت‌ها، نکته‌ی در خور توجه‌ای نمی‌دید که بخواهد به آن پردازد و یا آن‌ها را جدی بگیرد. چون هیچ کدام از این فعالیت‌ها، به ظاهر دانش را انتقال نمی‌دادند.

انتشار کتاب کار مربی "کودک نوشته‌ی خانم توران میرهادی برای برنامه‌های آموزشی کودکان‌ها خبر از یک الگوی متفاوت در بطن جریان آموزش کودکان داشت. این کتاب که حاصل بیش از بیست سال کار مستقیم نویسنده با کودکان خردسال بود، روش دیگری را به عنوان واحد کار به جامعه‌ی آموزشی ایران معرفی کرد.

واحد کار سیستمی است که در آن یک موضوع مشخص از جوانب گوناگون در یک دوره‌ی زمانی با کودکان کار می‌شود. این سیستم برخلاف نظام رسمی آموزش و پرورش ایران که مباحث پراکنده را در طی روز با کودکان کار می‌کند، سعی دارد که به طور متمرکز در طول یک دوره، فقط موضوع مشخصی را با کودکان تمرین و تجربه کند. سپس پیرامون آن موضوع مباحث علوم تجربی، ادبیات، هنر، سرگرمی، تاریخ و حتی علوم اجتماعی نیز مطرح می‌شود. این الگوی آموزشی به دلیل امتیازهای ویژه‌ی خود خیلی سریع در مراکز پیش دبستانی ایران مورد استقبال قرار گرفت.

سیستم واحد کار برخلاف هر آن چه که در آموزش رسمی وجود داشت یک روش کار و یک شیوه‌ی تفکر در روش آموزش است. روشی که در آن روحیه‌ی پژوهش‌گری، جست‌وجو، هماهنگی و تمرکز در کودکان به وجود می‌آید و می‌توان به یکپارچه کردن جریان آموزش کودک یاری رساند. اما متأسفانه آموزش و پرورش رسمی کشور، به ویژه پس از انقلاب از این روش نیز فقط برای انتقال دانش بهره برد. به عبارت دیگر این روش در مراکز پیش دبستانی تبدیل به روش از پیش تعیین شده‌ای گردید که فقط قرار بود هر چه بیش‌تر کودکان بدانند حفظ کنند و یاد بگیرند. در حالی که سیستم واحد کار در بطن خود مدافع پرداختن به نیازهای کودک و منطبق با زندگی طبیعی اوست.

در سال ۱۳۷۴، انتشار کتاب آب* از مجموعه کتاب‌های مرجع آموزش پیش از دبستان الگوی آموزش واحد کار را به سطح دیگری از رسمیت علمی رساند. مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا با آماده‌سازی کتاب‌های مرجع آموزش پیش از دبستان با این هدف فعالیت خود را آغاز کرد تا با انتشار وسیع و گسترده این منابع، به حق انتخاب کودکان در موضوع مورد آموزش یاری برساند. بدین معنی که اگر مربی منابع متعددی داشته باشد می‌تواند براساس نیاز، خواسته و علایق کودکان برنامه‌ها را پیش ببرد و از برنامه‌های از پیش تعیین شده خود را رها کند.

مؤسسه‌ی پژوهشی کودکان دنیا به عنوان سازمانی تحقیقاتی، علمی و آموزشی از ابتدای فعالیت‌های خود سعی کرد تا بتواند درباره‌ی الگوهای مختلف آموزشی تحقیق کند و تحقیق‌های خود را به جامعه‌ی آموزشی کودکان ارایه دهد. از سال ۱۳۷۷ مؤسسه الگوهایی را چون مונته‌سوری، والدورف، کودک محوری، مشارکتی، رژیوامیلیا، گاردنر و... معرفی و گفت‌وگوهایی را درباره‌ی آنان آغاز کرد.

ناشناخته بودن این الگوها و ناقص بودن اطلاعات فوق در ایران موجب شد که کزیده‌هایی از هر الگو در آموزش کودکان شکل بگیرد. از سال‌های قبل وسایل مונته‌سوری بسته و گریخته در ایران تکثیر شده بود. به مهدهای کودک راه پیدا کرد. هم‌چنین الگوی پیازه به واسطه‌ی تلاش عده‌ای از متخصصین معرفی و فعالیت‌های آن وارد مهدهای کودک ما شده بودند.

بدین ترتیب، بدون هیچ هماهنگی وسایل مונته‌سوری، با تصویر ناقصی از الگوی پیازه، در کنار سیستم واحد کار و در عین حال با جذابیت روزافزون انتقال دانش، در مجموعه جدیدی جا گرفتند. مجموعه‌ای که نمونه‌اش در هیچ کجای دنیا پیدا نمی‌شود.

متأسفانه کمبود دانش علمی و تخصصی از سبب گروهی از به اصطلاح کارشناسان این فضا را به وجود آورد که در امر آموزش کودکان می‌توان از روش تلفیقی استفاده کرد. این گروه از کارشناسان این دیدگاه را ترویج کردند که مدیر آموزشی و مربی می‌تواند هر جا که مناسب دید، از بخش‌های هر الگو استفاده کند و کار خود را پیش ببرد.

روش پیازه که بیش از هر چیز مبتنی بر کار فعال، آزاد و کودک محور بود، تبدیل به جریان آموزشی از نوع رفتارگراها شد. وسایل مונته‌سوری که نیاز به درک تنوع برای کارکرد هر وسیله داشت، تبدیل به یک موضوع مشخص یا غیرقابل تغییر شد. وقتی این ماجرا مورد اعتراض گروهی از

برنامه‌ریزان مؤسسه‌ی پژوهشی کودکان دنیا قرار گرفت، متأسفانه این پاسخ مطرح می‌شد که نباید آموزش کودکان را محدود به یک الگو کرد و باید از روش‌های متنوع استفاده نمود تا پاسخ مناسب گرفت. حتی گاه با این جواب رو به رو بودیم که چه ایرادی دارد که ما برای آموزش ریاضی از الگوی پیازه استفاده کنیم، نظم را با الگوی مونته‌سوری پیش ببریم و اطلاعات را مانند رشتارگراها به کودکان آموزش دهیم. کجای این کار ایراد دارد؟ این پاسخ‌ها و این تلفیق‌ها بیش از هر چیز خبر از فقدان درک سیستم‌ها و رویکردهای آموزشی در سرزمین ما را می‌داد. متأسفانه گروه بزرگی از دست‌اندرکاران آموزش و پرورش این سرزمین نه تنها شناختی از تنوع الگوها و رویکردهای آموزشی ندارند، بلکه ادراکی نیز از مفهوم رویکرد ندارند و این که چرا نمی‌توان رویکردها را با هم تلفیق کرد و چرا لازم است که در آموزش به رویکردی اعتقاد داشت و براساس آن پیش رفت.

با نگاهی به تاریخ رشد بشر می‌توان رویکرد دیگری هر یک از این جریان‌ها را دید و آن را بررسی و تحلیل کرد. تعریفی که دکارت^۱ از زیبایی، ماده و هستی دارد، با تعریفی که کانت^۲ از این موضوع‌ها می‌دهد متفاوت است. بینش مکانیکی که دکارت در قرن هفدهم از طبیعت ارایه داد، با فیزیک، بیوشیمی و نقاشی واقع‌گرا معنا پیدا می‌کند و به همین دلیل بسیاری از فیلسوفان و نظریه‌پردازان هر نوع ذهنیت از پیش تعیین شده را به فلسفه دکارتی منسوب می‌کنند.

از سوی دیگر وقتی کانت در اواخر قرن هیجدهم تعریف متفاوتی از انسان ارایه داد و انسان را از یک شی یا موجود مکانیکی بالاتر برد، نه تنها در تعریف‌های زیباشناسی هنر تغییر به وجود آورد، بلکه زمینه‌های جدیدی را در حقوق انسان، معرفت و علم خلق کرد.

سپس نظریه‌پردازانی چون هگل، مارکس، نیچه، سارتر و... هر کدام حوزه‌های متفاوتی را از انسان، زندگی و هستی معرفی کردند. دیدگاه‌هایی که گاه در تضاد و در تقابل یک دیگر بودند. اما همین نظریه‌های فلسفی

در شکل‌گیری دیدگاه‌های جدید در سیاست، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و اقتصاد سهم داشته‌اند و فضای متفاوتی شکل دادند. اقتصادی که تحت تأثیر دیدگاه‌های «مارکس» است با اقتصادی که از دیدگاه‌های «راین راند» به عنوان مدافع سرمایه‌داری مطرح می‌شود متفاوت است. حتی روان‌شناسی‌ای که به نوعی تحت تأثیر یا در ارتباط با دیدگاه‌های «سارتر» است با روان‌شناسی‌ای که ملهم از دیدگاه‌های «جان دیویی» است تفاوت دارد.

بدین ترتیب می‌توان گفت که هر فلسفه‌ی فکری، حوزه‌های مختلفی مانند اقتصاد، سیاست، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و موجب شد که شکل متفاوتی از این حوزه‌ها به وجود بیاید.

پس طبیعی است دانشمندی مانند انیشتین، نمی‌تواند به ماده به گونه‌ای نگاه کند که یونان و دکارت به آن می‌پرداختند و یا حتی هنرمندی چون پیکاسو نمی‌تواند براساس تعریف زیباشناسی کانت کار خود را پیش ببرد.

با این مقدمه‌چینی‌ها شاید بتوان رویکرد آموزشی را این گونه تعریف کرد: نوع نگاهی که هر یک از ما نسبت به زندگی، انسان و آموزش داریم، رویکرد آموزشی ما را تعیین می‌کند. این نوع نگاه تحت تأثیر یک فلسفه‌ی فکری، یک مکتب روان‌شناسی و سیاست مرتبط و هماهنگ با آن است. رویکرد آموزشی خبر از یک جریان یکپارچه و هماهنگ می‌دهد که ارکان آن با روش، اجرا و برنامه‌های کاری آن در تضاد نیست. رویکرد به معنای ساختار مشخص و هماهنگی است که در توانمندسازی انسان برای زندگی، ایده، طرح، برنامه و روش کار دارد. این گونه است که رویکرد آموزشی نمی‌تواند در تضاد و تعارض با خودش باشد.

برای مثال انسانی که احتمالاً دنیا را جای ناامنی می‌داند و گرایشی نیز

به فلسفه‌ی فکری دیوید هیوم^{۳۳} قرن هیجدهم دارد، پس می‌تواند کنترل انسان‌ها را محق بداند. چون براساس این فلسفه‌ی فکری اگر انسان‌ها کنترل نشوند و یا آموزش نبینند، منحرف می‌شوند، حتی اگر این انحراف به معنای اعتقاد به متافیزیک از دید هیوم باشد. در نتیجه الگوی آموزش در این شیوه تفکر براساس نظارت شدید، مراقبت و محافظت خواهد بود. یا وقتی عمیقاً به آزادی انسان اعتقاد داشته باشیم و مانند ژان پل سارتر ماهیت انسان را با انتخاب‌های آزادش تعریف کنیم، آن وقت الگوی آموزشی و حتی روش‌ها نیز تغییر می‌کند. زیبایی، علم، تاریخ و حتی ادبیات معنای دیگری پیدا می‌کنند. به همین ترتیب نمی‌توان انسان‌گرا بود، اما از جنگ حمایت کرد، مدافع سرمایه‌داری بود، محیط زیست را تخریب کرد و سپس از روش مونتسوری در آموزش فرزندان خود بهره جست! رویکرد آموزشی، آگاهانه، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش را هدایت می‌کند که یکپارچه و هماهنگ پیش بروند و مخاطبان خود را با تعارض رشد ندهند.

البته ذکر این نکته ضروری است که پرداختن به این تعریف، بدین معنی نیست که همه‌ی رویکردهای آموزشی احتمالاً خوب هستند، بلکه صحبت درباره‌ی شیوه‌ی تفکر ما نسبت به موضوع زندگی است. داشتن شیوه‌ی تفکر خاص و هماهنگ (حتی اگر کهنه و یا غلط باشد) به مراتب بهتر از این است که یک نظام آموزشی فاقد شیوه‌ی تفکر باشد. چون در این حالت در تدوین برنامه‌های آموزشی تضاد و تعارض پیش خواهد آمد.

حداقل از قرن بیستم میلادی ما شاهد شکل‌گیری مدون و سازمان یافته‌ی تعدادی از رویکردهای آموزشی بوده‌ایم. اگرچه بسیاری از این رویکردها در تضاد بسیاری با هم هستند، اما هر رویکرد در بطن خود در فضایی از هماهنگی و یکپارچگی پیش می‌رود. یعنی هر رویکرد در اصول، مبانی، روش، برنامه، اجرا و ارزش‌یابی خود دچار تعارض نیست.

اما طبیعی است که بین رویکردها تضادهای آشکاری وجود دارد، چون هر کدام از ریشه‌های فکری و فلسفی مختلفی سرچشمه گرفته‌اند.

برای این که بتوان رویکردی را انتخاب کرد و یا حداقل این که رویکردی را نفی کرد، شناخت دقیق آن بسیار ضروری است. شاید برای یک معلم و یا مربی قرار گرفتن در یک رویکرد آموزشی و توانمند شدن در همان حوزه کافی باشد. بسیاری از نظام‌های آموزشی در دنیا از این شیوه برای معلمان و مربیان خود استفاده می‌کنند. یعنی مربیان خود را در همان جریان توانمند می‌کنند و کوچک‌ترین اطلاعی از نظام‌های دیگر را در اختیار مربیان و معلمان خود قرار نمی‌دهند. اما این محدودیت برای دست‌اندرکاران آموزش کودکان نه تنها، درست نیست، بلکه بسیار خطرناک است. برای کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران آموزشی بسیار ضروری است که شناخت دقیقی از هر رویکرد داشته باشند و سپس رویکردی را که مناسب با نوع نگاه خود و هماهنگ با جامعه می‌دانند انتخاب کنند. در عین حال با شناخت سایر رویکردها لازم است بدانند که چه کارهایی را نباید و یا باید انجام بدهند.

پرسش بزرگ

امروزه بسیاری از دولت‌ها (تقریباً در تمام کشورها) براساس سیاست موجود در دولت خود، آموزش و پرورش را نیز تحت تأثیر آن سیاست قرار می‌دهند. کشوری مانند آمریکا براساس دفاع از سرمایه‌داری مطلق، بیش از هر جریانی، فردگرایی در آموزش را دامن می‌زند. یا کشورهای بلوک شرق در زمانی که چندان دور، حفظ منافع جامعه را براساس ایدئولوژی خاص خود ترویج می‌کردند. به همین ترتیب نمونه‌های بسیاری در دنیا وجود دارد که سیاست، نوع آموزش را تعیین می‌کند.

اما پرسش بزرگی که برای بسیاری از کارشناسان بین‌المللی آموزش کودکان به وجود آمده است این است که آیا ممکن است نظام آموزشی یک سرزمین، نظام‌های سیاسی را تحت تأثیر قرار دهد؟ آیا می‌توان در دنیا شاهد کشورهایی شد که آموزش بتواند در

تعیین سیاست ملی تأثیر بگذارد؟ و آیا ممکن است دولت‌ها چنین اجازه‌ای را به نظام‌های آموزشی بدهند؟

از سوی دیگر آیا همین سیاست‌هایی که هر کشوری در پیش گرفته است، ناشی از نظام‌های آموزشی قبلی نیست؟ آیا نیروهایی که امروز دولت‌ها را از شرق تا غرب و از شمال تا جنوب اداره می‌کنند، براساس آموزش‌های قبلی خود رفتار نمی‌کنند؟ آیا آموزش و پرورش در سطح دنیا این توانایی را دارد که به بهتر شدن دنیا یاری برساند؟

این کتاب براساس چنین نیازی که جامعه‌ی آموزشی ما از فقدان آن رنج می‌برد، شکل گرفته است و این که فرصتی به وجود بیاید تا دست‌اندرکاران آموزش و پرورش ایران حداقل در یک منبع با کلیات هر رویکرد آشنا شوند. با این آگاهی که

- قرار نیست در این کتاب مباحث هر رویکرد ریز شود و یا شیوه‌ی کاربردی آموزش هر رویکرد به طور مبسوط معرفی شوند. چون منابع هر رویکرد به اندازه‌ی کافی در زبان فارسی موجود است. خوانندگان می‌توانند با مراجعه به منابع معرفی شده در هر بخش، به مطالب ریزتر آن دست یابند.

- در این کتاب، اطلاعاتی که شما می‌توانید به راحتی درباره‌ی هر رویکرد در کتاب‌های دیگر پیدا کنید، نقل قول نشده است. بلکه سعی شده است چرایی و فلسفه‌ی هر الگو مطرح شود و ساختاری از هر رویکرد ارائه شود که به آسانی نمی‌توان فقط در منابع مکتوب پیدا کرد.

- به همین دلیل لازم است که برای کسب اطلاعات بیشتر به اصل منابع فارسی و یا انگلیسی‌ای که در انتهای هر بخش آمده است مراجعه کنید. چون این کتاب قرار نیست که جایگزین منابع پایه برای هر رویکرد باشد.

- توجه و پرداختن به مرزهایی که هر رویکرد را از سایر رویکردها جدا می‌کند، یکی از اصول مهم این کتاب است. چه اصولی رویکرد شناختی را از تحولی یا انسان‌گرا جدا می‌کند؟ مرز الگوی مونته‌سوری با های اسکوپ کجاست؟ مشخص شدن و تعیین این جایگاه‌ها به نوعی از ویژگی‌های این کتاب است.

- در این کتاب شما با سیر تغییر، تحول و شکل‌گیری هر رویکرد آموزشی آشنا می‌شوید. سرآغاز هر کدام کجاست و تا کجا پیش رفته است؟ پیش زمینه، مقدمات و دورنمای هر رویکرد چیست؟

- و از آن جا که به هر حال رویکرد آموزشی یک نوع شیوهی تفکر است، سعی شده است مبانی و اصول این شیوه‌ها را به خوانندگان محترم معرفی شود.

با این حال برای مطالعه‌ی این مجموعه لازم است توجه خوانندگان را به چند نکته جلب کرد:

- در معرفی هر رویکرد سعی شده است که از جانب مدافعان همان نظام نگاه شود. به همین دلیل از ادبیات، زبان، منطق و به طور کل از شیوه‌های استناد کردن همان الگو بهره‌برداری شده است. به همین دلیل خوانندگان محترم در هر بخش به نوعی با یک مدافع جدی آن سیستم رو به رو می‌شوند.

- در ادامه‌ی هر بخش، از آن جا که مدافعان رویکرد دیگر وارد میدان می‌شوند، شما با مخالفت‌ها و انتقادهای آنان از رویکرد قبلی آشنا خواهید شد.

- پیش از انتخاب هر رویکرد به خود این فرصت را بدهید که تا انتها کتاب را بخوانید و سپس رویکرد متناسب با دیدگاه‌های خود را انتخاب کنید.

این کتاب با این امید تهیه شده است که علاوه بر این که فرصتی را به وجود بیاورد تا بخشی از رویکردهای مطرح آموزشی در سطح دنیا

معرفی شوند، فضایی را شکل بدهد که گروه‌های تخصصی و علمی در هر یک از این الگوها شکل بگیرد و موجب شود تا مدافعین هر الگو با یک دیگر به گفت‌وگوشنود بپردازند.

شاید این کتاب سرآغاز شکل‌گیری گروه‌های تخصصی در آموزش و پرورش این سرزمین شود.

گروه‌های علمی و تخصصی‌ای که حتماً قرار نیست مانند هم فکر بکنند.

www.ketab.ir

پی‌نوشت

- ۱- برای اطلاع بیش‌تر به تاریخ ادبیات کودکان ایران، جلد ۱، به کوشش محمد هادی محمدی و زهره قانینی، نشر چیستا، مراجعه کنید.
- ۲- برای اطلاع بیش‌تر به این منابع مراجعه کنید:
- تاریخچه آموزش و پرورش در ایران (از مجموعه از ایران چه می‌دانم؟)، ناصر تکمیل همایون، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی
- مقاله آموزش و پرورش در فرهنگ‌نامه‌ی کودکان و نوجوانان، تهیه شده در شورای کتاب کودک
- ۳- درباره‌ی مبلغین مسیحی و مدارس که زمان در ایران تأسیس کردند، منابع بسیاری وجود دارد، اما مبلغین یهودی نیز فعالیت‌های خاص خود را داشتند. مرکز آلیانس جهانی بعد از جنگ جهانی اول فعالیت‌های بسیاری را در ایران آغاز کرد. برای آشنایی بیش‌تر درباره‌ی مدارس آن، در ایران به کتاب زیر مراجعه کنید.
- فرزندان استر. هومن سرشار، ترجمه مه‌قال نصیری، تهران: نشر کارنگ، چاپ اول ۱۳۸۴
- ۴- کتاب کار مربی کودک، توران خمزلو (میرمادی)، تهران، انتشارات آگاه
- ۵- آب، جلد اول کتاب مرجع آموزش پیش از دبستان، مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا، تهران، شیرازه، چاپ اول ۱۳۷۴
- ۶- جلدهای دیگر از کتاب‌های مرجع آموزش پیش از دبستان یا ایران‌های آب‌نات، آتش، انسان و اتومبیل نیز به چاپ رسیده است.
- ۷- رنه دکارت (۱۶۵۰-۱۵۹۶ میلادی) که از او به عنوان پدر فلسفه‌ی جدید در قرن هفدهم یاد می‌شود،
- ۸- ایمانوئل کانت (۱۸۰۴-۱۷۲۴)، فیلسوف آلمانی که یکی از تأثیرگذارترین فیلسوف‌های قرن هجدهم است.
- ۹- کارل مارکس (۱۸۸۳-۱۸۱۸)، اندیشمند قرن نوزدهم که اندیشه‌های او سرآغاز شکل‌گیری و برخورد با سرمایه‌داری و ارایه نظام اقتصادی غیرطبقانی بود.
- ۱۰- رابین راند (۱۹۸۲-۱۹۰۵)، فیلسوف آمریکایی روسی‌تبار بود که مدافع جدی و تأثیرگذار در سرمایه‌داری است. او از معدود فیلسوفانی است که به دیدگاه‌های سرمایه‌داری انسجام فلسفی داد.
- ۱۱- ژان پل سارتر (۱۹۸۰-۱۹۰۵)، فیلسوف فرانسوی که سهم بزرگی در شکل‌گیری جنبش انسان‌گرایی در دنیا داشت. سارتر به انسان آزادی که حق انتخاب دارد می‌اندیشد.
- ۱۲- جان دیویی (۱۹۵۳-۱۸۵۹) اندیشمند آمریکایی که بسیاری او را فقط در حوزه‌ی تعلیم و تربیت می‌شناسند. اندیشه‌های دیویی در مدون شدن تفکر و مفهوم دموکراسی نقش به‌سزایی داشت. او دموکراسی را بهترین شکل موجود برای حکومت می‌دانست.
- ۱۳- دیوید هیوم (۱۷۷۶-۱۷۱۱) فیلسوف انگلیسی که صرفاً به دنیایی اعتقاد داشت که بتوان به شناختی حقیقی از آن دست یافت. او بیش از هر فیلسوف دیگری به شک‌گرایی معروف است.