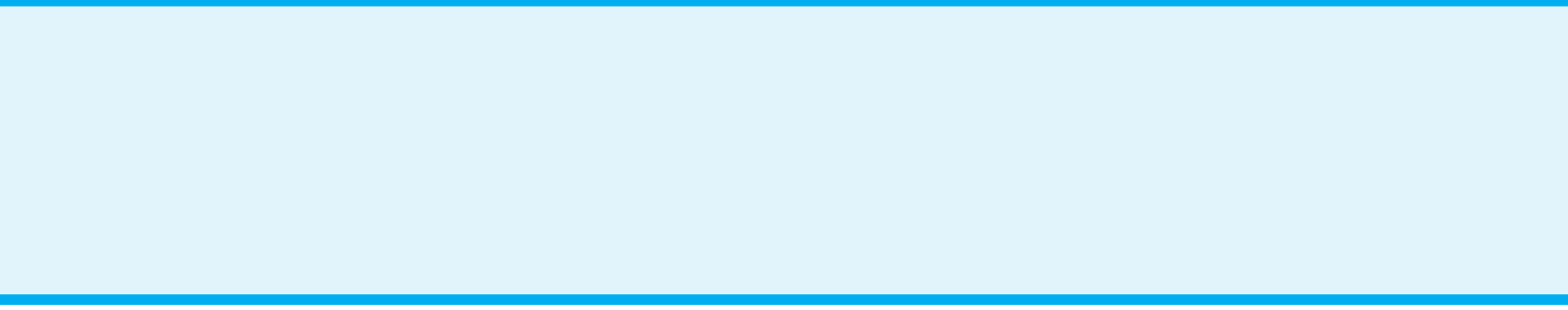


اللَّهُ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ





وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

---

این شماره: آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی

ترجمه‌ی جلد ۶۶ شماره‌ی ۸، می ۲۰۰۹ مجله‌ی Educational Leadership

ناشر: انجمن نظارت و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی آمریکا

● سرپرست مترجمین: دکتر محمد جعفر جوادی

● ویراستار: بهروز راستانی

● مدیر داخلی: طیبه الدوسی

● طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

● اجرای نرم افزاری: الهه قربانی

---

## معرفی

نشریه‌ی الکترونیکی چشم‌انداز آموزشی که دربرگیرنده‌ی مقالات منتخب ترجمه شده از مجلات آموزشی جهان است، به منظور ارتقای سطح علمی دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان عرصه‌ی آموزش و پرورش تولید می‌شود. تاکنون یک شماره از مجله‌ی «Prospect» از تولیدات «یونسکو» و چهار شماره از مجله‌ی «Educational Leadership» از تولیدات «ASCD» انتخاب و ترجمه شده است. این مجلات معمولاً به موضوعات بسیار مهم آموزش و پرورش در زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت و رهبری آموزشی، بهبود وضعیت مدارس و ... می‌پردازند، از این رو منابع بسیار غنی و قابل‌اعتنایی در این زمینه محسوب می‌شوند. دوزبانه ارائه شدن مقالات به این دلیل است که کاربران به‌طور هم‌زمان به متن اصلی مقالات نیز دسترسی داشته باشند و در صورت استفاده از مطالب این نشریه، امکان ذکر منبع برای آنان وجود داشته باشد.

در این شماره، مقالاتی در خصوص (Teaching Social Responsibility) «آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی» انتخاب و ترجمه شده است. امیدواریم با توجه به اهمیت موضوع، ما را از نظرات و پیشنهادات سازنده‌ی خود مطلع سازید.

شورای گزینش و ترجمه متون خارجی

## فهرست

- یک گام فراتر / مارچ شیرر ۵
- مدارس وجدان ساز / چارلز سی. هاینس ۸
- اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی / ریچارد راتستاین، ربکا جاکوبسن ۱۴
- مدارس مورد نظر ما / ریچارد ویسبورد ۲۳
- برپایی عدالت / لورل اشمیت ۳۲
- پنجره‌ای به محیط زیست / مایک ویل بچر ۳۹
- برانگیختن تخیل اخلاقی / مولی شن، بری گیل مور ۵۰
- به چالش کشیدن کتاب‌های درسی / گلوریا تی آلتز ۵۹
- سنجش حوزه‌ی عاطفی در دانش‌آموزان / جیمز پوفام ۶۶

# یک گام فراتر

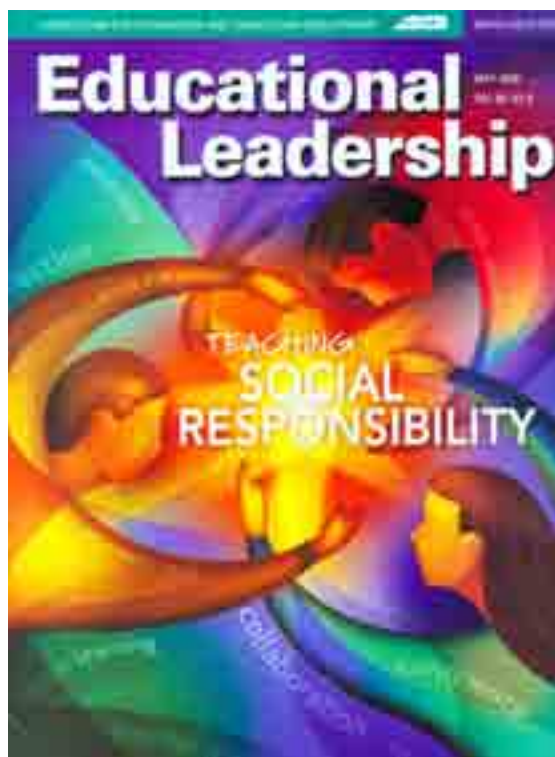
سرمقاله‌ی امروز صبح روزنامه‌ی من درباره‌ی گردهمایی قریب‌الوقوع ۲۰ کشور صنعتی است و موضوع مورد بحث آن است که آیا وضع قوانین و مقررات جدید، خصوصی‌سازی صنایع و دیگر طرح‌های برانگیزنده، چاره‌ساز بحران مالی جاری خواهد بود یا نه. مقاله‌ی دیگری درباره‌ی "داکوتای" شمالی است؛ جایی که شهروندان با ایجاد سدی از کیسه‌های شنی، قصد دارند از طغیان «رود سرخ» جلوگیری کنند. این مقاله‌ها به نوعی شبیه یکدیگرند - از نظر فاجعه‌های در حال وقوع و وجود نیروهای قدرتمند - و از مردم می‌خواهند که در کنار یکدیگر قرار گیرند و قبل از این که خیلی دیر شود به حل مشکل بپردازند. مسئله‌ی سیل ساده‌تر به نظر



می‌رسد، زیرا مبارزه با طغیان یک رود پیش روی مردم است.

این شماره از مجله‌ی «رهبری آموزشی»<sup>۱</sup> درباره‌ی مأموریت مدارس در آموختن این نکته است که منافع شخصی را کنار بگذارند و به خاطر منافع مشترکشان با یکدیگر به همکاری بپردازند. آموزش «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» از آن رو دشوار است که در آن، درباره‌ی چگونگی حل مسائل اجتماعی، همواره نمی‌توان پاسخ‌های روشنی به دانش‌آموزان ارائه داد. در واقع، با توجه به این که نمی‌دانیم دانش‌آموزان در آینده با چه مسائلی رو به رو خواهند شد، این آموزش‌ها با چالش به مراتب بزرگ‌تری رو به رو هستند که چارلز هاینس<sup>۲</sup> آن را «عادات قلبی»<sup>۳</sup> (درونی شده) نامیده است. در شرایط پیچیده و مبهم حاضر، این باور که آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی جز وظایف مدرسه نیست، به مراتب آسان‌تر است.

اگرچه نویسندگان این شماره، بازگشت به نقش سنتی مدارس در این آموزش‌ها - یعنی هدایت دانش‌آموزان در تبدیل شدن به شهروندانی مسئولیت‌پذیر - و اعتمادی را که قبلاً به آن‌ها می‌شد، به عنوان امری ضروری مطرح کرده‌اند، ولی همان طور که چارلز هاینس می‌گوید: «گرسنگی و سایر مصائب جهانی مانند فقر، بیماری، استبداد و جنگ، وجدان‌هایی را می‌آزارند که نگران دیگران هستند. امروزه، پاسخ‌گویی به این چالش‌ها به چیزی بیش از سیاست و پول نیاز دارد؛ انسان‌های باوجدانی را نیاز دارد که موظف به اقدام کردن باشند... بدون تردید، خواندن و ریاضیات از اهمیت بالایی برخوردارند، اما مهم‌تر آن است که چه انسان‌هایی این کتاب‌ها را می‌خوانند و به تمرین ریاضیات می‌پردازند.»



نویسندگان این شماره باور دارند که همه‌ی افراد باید درباره‌ی مشکلات اجتماعی قرن بیست و یکم آموزش ببینند؛ از نسل کشی گروهی از مردم تا گرم شدن جهانی آب و هوا. البته این آموزش‌ها باید به صورت تدریجی و به طرق مناسب انجام گیرند. برای مثال، در برنامه‌ی «مواجهه تاریخ و وضع موجود»<sup>۴</sup> (صفحه‌ی ۵۹)، دانش‌آموزان به تفکر درباره‌ی شباهت موجود بین رویدادهای تاریخی خشونت بار و رویدادهای خشن امروزی می‌پردازند، ولی در قدم اول، دانسته‌های دانش‌آموزان در مورد تعارض و پیش‌داوری مورد بحث قرار می‌گیرد. برنامه‌های «آموزش درباره‌ی محیط زیست»<sup>۵</sup>، مانند برنامه‌ی «هیچ کودک نباید در فضای بسته بماند»<sup>۶</sup> به موضوعاتی چون گرم شدن جهانی، از بین رفتن

انواع موجودات و نایابی آب، از چشم‌انداز علمی می‌پردازند. همان طور که مایک ویلباخ<sup>۷</sup> خاطر نشان می‌کند (صفحه ۳۸)، آموزش درباره‌ی محیط، موضوعی است که دانش‌آموزان علاقه‌مندی بیشتری به آن نشان می‌دهند، ولی دانش واقعی ناچیزی در مورد آن دارند و حالا وقت آن است که این مشکل برطرف شود.

لارل اشمیت<sup>۸</sup> (صفحه ۳۲)، در مقاله‌ی خود اعلام خطر می‌کند که پذیرفتن چالش تدریس موضوعاتی چون "عدالت اجتماعی"، چندان ساده نیست. از نظر او، «عدالت اجتماعی، ترکیب نابرابری از سیاست، اقتصاد، حقوق، ارزش‌ها، بحران‌های انسانی و مضامینی هستند که منافع فرد را در برابر منافع عموم قرار می‌دهند. برای هر علت موجهی، ده‌ها صدای مخالف وجود دارند که توضیح می‌دهند چرا این موقعیت را نمی‌توان و یا نباید تغییر داد.»

با این وصف، همان طور که اشمیت می‌گوید، دانش‌آموزان ما به شدت خواهان آن هستند که به بحث درباره‌ی این موضوعات بپردازند. آن‌ها، از نخستین سال‌های مدرسه، از معلمانشان توقع دارند که به آن‌ها کمک کنند تا بتوانند راه‌هایی برای پاسخ‌گویی به مسائل اجتماعی پیدا کنند. این نسل از دانش‌آموزان هم‌چنین، توجه بیشتری به مسائل جهانی، در مقایسه با نسل‌های قبلی دارند. همان طور که رحیما وید<sup>۹</sup>، نویسنده‌ی یکی از مقالات گفته است (صفحه ۵۰)، «فناوری‌های نوین، بی‌عدالتی‌های جهانی را به همه‌ی دانش‌آموزان در سراسر دنیا تسری داده است.» ولی بعد از طرح مکرر این نکته که چنین موضوعاتی «به مدرسه مربوط نیست»، دانش‌آموزان به تدریج باور کرده‌اند که به بعضی از مسائل نباید توجه کرد و یا دشوارتر از آن‌اند که بتوان آن‌ها را حل کرد.

دانش‌آموزان آرمانگرا و علاقه‌مند به عمل، از یادگیری در موقعیت‌های غیرواقعی و همراه با شک و تردید، استقبال می‌کنند، ولی، در عین حال علاقه‌مندند که به نتایج معنی‌داری نیز برسند. وظیفه‌ی ما این است که اطمینان حاصل کنیم، آن‌ها دارای دانش، شهامت و باور قلبی برای پرداختن به این موضوعات هستند.

زیرنویس:

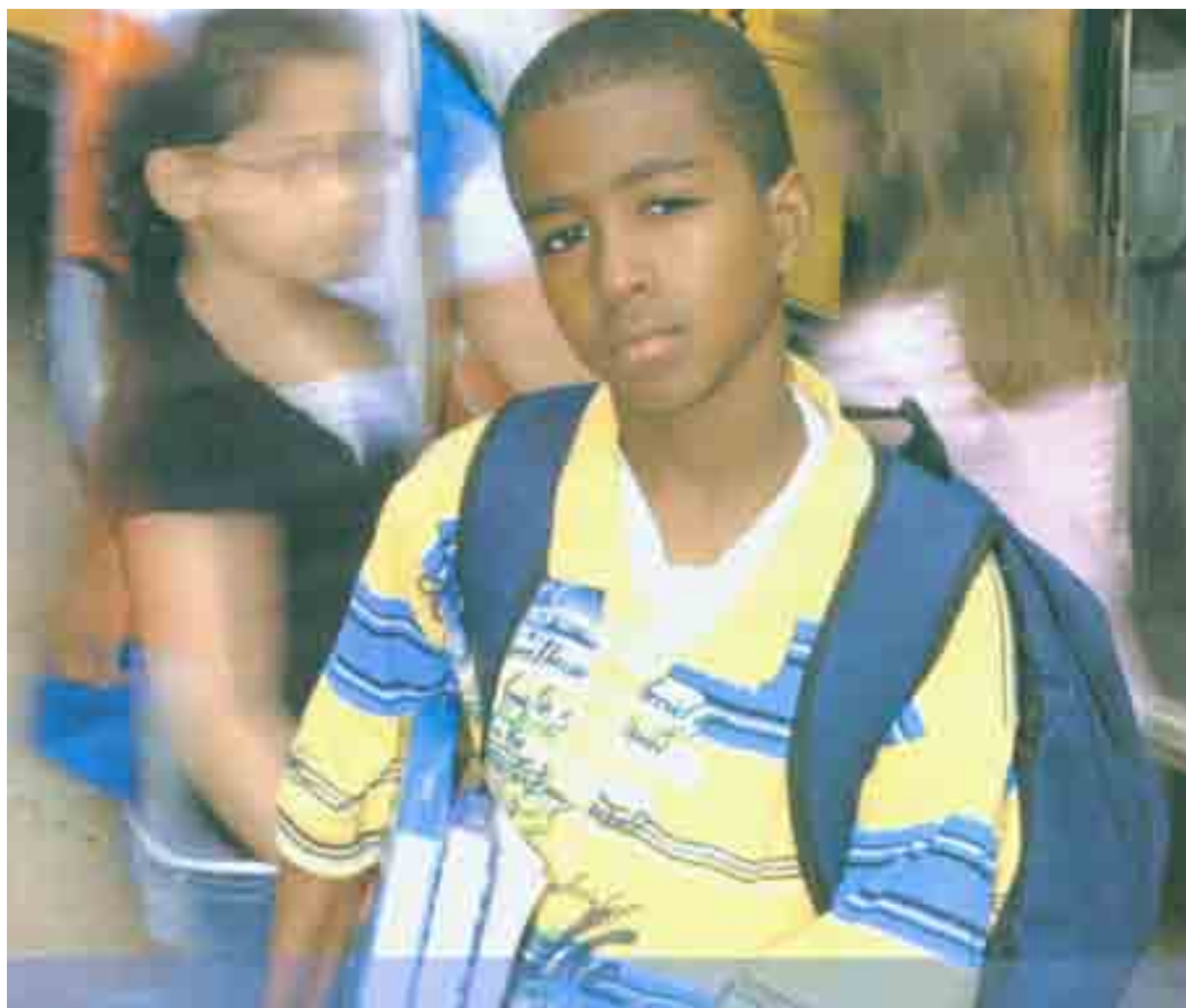
- 1- Educational Leadership
- 2- Charles Haynes
- 3- The moral habits of the heart
- 4- Facing History and Ourselves
- 5- Environmental Education
- 6- No Child Left Inside
- 7- Mike Weilbach
- 8- Laurel Schmidt
- 9- Rahima Wade



# مدارس وجدان ساز

غائی ترین هدف تعلیم و تربیت، ایجاد عادات اخلاقی و مدنی درونی شده است. \*

در حالی که ایالات متحده آمریکا با چالش‌های بی‌سابقه‌ای در داخل و خارج از کشور روبه‌روست، مدارس دولتی باید تلاش بسیار چشم‌گیرتری را برای آماده‌سازی جوانان متعهدی به‌عمل آورند که حامیان اخلاقی "آزادی و عدالت برای همه" باشند. بدون تردید،





خواندن و ریاضیات حائز اهمیت هستند، لیکن انسان‌هایی که کتاب‌ها را می‌خوانند و اعمال ریاضی را انجام می‌دهند، مهم‌ترند. به هر حال، خصوصیات هر ملت توسط ویژگی‌های مردم آن تعیین می‌شود. "آیا هیچ تقوا و پرهیزکاری در میان ما وجود ندارد؟" این سؤال است که جیمز مدیسون مطرح می‌کند. وی در ادامه می‌گوید: "اگر تقوایی وجود نداشته باشد، در موقعیتی تأسف بار قرار می‌گیریم... فرض این که هر شکلی از دولت می‌تواند بدون تقوا، متضمن آزادی و خوشنودی مردم باشد، خیالی واهی است" (پادور، ۱۹۵۳: ۴۸).

به همین دلیل است که به عنوان حامی مادام‌العمر عدالت اجتماعی و حقوق مطرح شده در "متمم اول قانون اساسی"، قویاً از پرورش منش و یادگیری‌های مدنی به عنوان اولویت‌هایی مهم در آموزش همگانی حمایت می‌کنم.

## ● تعریف وجدان

با توجه به این که واژه‌ی "وجدان" در فرهنگی که تحت‌الشعاع منافع شخصی و سود مادی است، مورد سوءاستفاده قرار گرفته است، اجازه بدهید مقصودم را از این واژه به وضوح بیان کنم. وجدان، قوه‌ای ذهنی در درون هر یک از ماست که به واسطه‌ی آن، به جست‌جوی معنای غایی زندگی می‌رویم و درست را از نادرست و خوب را از بد تشخیص می‌دهیم. وجدان از منابع متفاوتی شکل می‌گیرد: خانواده و دوستان، انجمن‌های دینی و البته مدارس. وجدان الهام‌بخش ما برای قدم برداشتن در راستای هدفی متعالی‌تر است؛ انجام دادن کاری که باید انجام دهیم، چرا که بر این باوریم که کاری درست را انجام می‌دهیم.

آزادی پیروی از آن‌چه تنظیم‌کنندگان قانون اساسی در بسیاری از کشورها به عنوان "فرمان وجدان" خوانده‌اند، حقی است اساسی و ارزشمند که براساس شأن غیرقابل تعرض هر فرد بنیان نهاده شده است. از این روست که آزادی وجدان غالباً "نخستین آزادی" نامیده می‌شود.

این‌گونه به نظر می‌رسد که وجدان ملی آمریکا در دهه‌های اخیر به خواب فرو رفته است. این امر را در نظر بگیرید که در پاییز سال ۲۰۰۸، هنگامی که اعتبارها کاملاً به پایان رسید و بورس سهام و ارز سقوط کرد، دولت با اعلام وضعیت اضطراری، میلیاردها دلار را به نجات وال استریت تخصیص داد. لیکن هنگامی که میلیون‌ها انسان گرسنه به رخت‌خواب می‌روند، از خدمات درمانی محروم و یا بی‌کارند و در ناامیدی و فقر زندگی می‌کنند، نشانی از اعلام وضعیت اضطراری ملی، کمک‌های مالی، طرح‌های نجات و جلسات فوق‌العاده‌ی کنگره دیده نمی‌شود.

هیچ‌گاه نباید درسی را که در گذشته‌ها آموخته‌ایم، فراموش کنیم؛ بدون توجه به سطح دانش و پیشرفت یک ملت، اگر ملتی فاقد توده‌ی تأثیرگذاری از شهروندان با وجدان باشد، ممکن است نسبت به آلام و دردهای بی‌تفاوت و قربانی استبداد و تعصب شود.

## ● دانش‌آموزان با وجدان

چنانچه اغلباً افرادی هستند که وجدان ملت‌ها را بیدار می‌کنند. آیا باربارا جونز<sup>۲</sup> را به خاطر دارید؟ وی در سال ۱۹۵۱ و هنگامی که

تنها ۱۶ سال داشت به ناعدلانه بودن شرایط بسیار بد یکی از مدارس خاص سیاه‌پوستان که در آنجا تحصیل می‌کرد، پی برد. این مدرسه در شهر فارمویل ایالت ویرجینیا<sup>۵</sup> واقع شده بود. اگر به مدرسه‌ی خاص سفیدپوستان که در امتداد جاده واقع شده بود می‌رفتید، عملاً می‌توانستید به کتاب‌های درسی جدید دسترسی داشته باشید و سقف نیز چکه نمی‌کرد. از این رو، او کنترل انجمن مدرسه را به دست گرفت و اعتصابی از دانش‌آموزان را رهبری کرد که آمریکا را دستخوش تغییر نمود. او و هم‌کلاسی‌هایش مورد تهدید و ارباب قرار گرفتند و بسیاری نتوانستند تحصیلات خود را به پایان برسانند. لیکن کارهای مبتنی بر وجدان آن‌ها به دعوی حقوقی معروف به "سیاهان در مقابل هیئت امنای مدارس دولتی"<sup>۶</sup> منجر شد. تصمیم دیوان عالی کشور در سال ۱۹۵۴ در مورد این دعوی، به قانونی بودن جداسازی مدارس سیاهان و سفیدپوستان خاتمه داد.

دانش‌آموزان با وجدانی که به خود جرئت می‌دهند به دفاع از عدالت و آزادی برخیزند، همواره بالاترین امید برای تغییر بی‌عدالتی‌ها و نادرستی‌ها در جامعه‌ی آمریکا و دیگر جوامع بوده‌اند. بر خلاف آن‌چه تصور می‌شود، این دانش‌آموزان به هیچ‌وجه مایه‌ی آزار و اذیت نیستند. آن‌چه **مارتین لوتر کینگ** در مورد دانش‌آموزانی بیان کرد که در سال ۱۹۶۰ پشت پیشخوان‌های ناهار دست به تحصن زده بودند - یعنی افرادی که راه را برای لایحه‌ی حقوق مدنی سال ۱۹۶۴ هموار کردند - در مورد جوانان بسیار دیگری که این شهامت را داشتند تا بر اساس اعتقادات راسخ خود عمل کنند نیز صدق می‌کند:

"می‌دانیم که آن‌ها با تحصن خود در واقع به دفاع از بهترین آمال و امیدهای آمریکا برخاستند. آن‌ها همه‌ی ملت را به چشمه‌های عظیم دموکراسی بازگرداندند؛ چشمه‌هایی عمیق که توسط بنیان‌گذاران بیانیه‌ی استقلال آمریکا و قانون اساسی حفر شده بودند"<sup>۷</sup> کینگ، ۱۹۶۸].

## ● مشکل بی‌سوادی اخلاقی

در حال حاضر، چالشی که با آن روبه‌رو هستیم از این قرار است: در حالی که به فارغ‌التحصیلان با وجدان بسیاری نیازمندیم، خیلی از مدارس آمریکا، تمرین عادات مدنی درونی شده و تمرین آزادی وجدان را ممنوع کرده‌اند. تعداد فزاینده‌ای از مدارس، از ابراز عقیده‌ی دانش‌آموزان جلوگیری به عمل می‌آورند، روزنامه‌های دانش‌آموزی را توقیف می‌کنند، از بحث و گفت‌گو در مورد مسائل اخلاقی احتراز می‌ورزند، حقوق دانش‌آموزی مطرح شده در متمم اول قانون اساسی را زیر پا می‌گذارند، دانش‌آموزان و کادر علمی مدرسه را در تصمیم‌گیری‌ها دخیل نمی‌کنند و ناراضیان را به فعالیت‌های زیرزمینی و یا اینترنتی سوق می‌دهند [هادسن، ۲۰۰۳: ۲۰۰۵].

حتی در مدارس که متعهد به پرورش منش و وجدان هستند، بخش عمده‌ای از برنامه‌ی درسی هم‌چنان به تضعیف آن دسته از پیام‌های اخلاقی می‌پردازد که مدرسه مدعی است قصد انتقال آن‌ها را دارد. از آن‌جا که با منحصربه‌فردترین بحران اقتصادی در بیش از ۷۰ سال گذشته مواجهیم (بحرانی که ریشه در حرص و طمع داشته و با رفتارهای غیراخلاقی تشدید شده است)، اجازه بدهید موضوع آموزش علم اقتصاد را به دلیل اهمیت خاص آن، انتخاب و به آن بپردازم.

همان‌گونه که **من و وارن نورده**<sup>۸</sup> (۱۹۹۸) خاطر نشان کرده‌ایم، در استانداردهای ملی محتوا در علم اقتصاد - و بسیاری از کتاب‌های

درسی - هیچگاه قضاوت‌های اخلاقی به عمل نمی‌آید و اخلاقیات را به بحث نمی‌گذارند. آن‌ها هیچ اشاره‌ای به محیط‌زیست، مادی‌گرایی، فقر، عدالت، حقوق افراد، موازین اخلاقی و یا کرامت بشر ندارند. علت چیست؟ زیرا نظریه‌ی اقتصادی نئوکلاسیک، چارچوبی است که این استانداردها و کتاب‌های درسی در قالب آن شکل می‌گیرند؛ نظریه‌ای که بر اساس آن، افراد لزوماً به منافع شخصی خود می‌اندیشند و می‌کوشند سوددهی خود را به حداکثر برسانند. در این نظریه، ارزش‌ها، اولویت‌هایی فردی هستند. به عبارت دیگر، هیچ ارتباطی میان علم اقتصاد و علم اخلاق وجود ندارد.

آیا نباید دانشجویان رشته‌ی اقتصاد را در معرض شیوه‌های انسانی، مذهبی و اخلاقی تفکر در مورد اقتصاد قرار دهیم؟ استانداردها و کتاب‌های درسی موجود، فقر را به عنوان یک مشکل اخلاقی نادیده می‌گیرند و در زمینه‌ی عدالت اقتصادی و اجتماعی سکوت اختیار می‌کنند. حتی نامی از کمک‌های خیریه نمی‌برند. همین‌طور، هیچ سخنی در مورد کار به عنوان یک وظیفه‌ی دینی و انگیزه‌های درونی به میان نمی‌آید و از هر اشاره‌ای به تأثیرات رشد اقتصادی بر محیط زیست پرهیز می‌شود [نرد و هاینس، ۱۹۹۸].

با در نظر گرفتن این دیدگاه ناقص اخلاق در زمینه‌ی فعالیت‌های اقتصادی انسان، چرا باید از فساد همه‌گیر، طمع و خودخواهی محض که به بحران اقتصادی کنونی منجر شده است، متعجب شویم؟ تعداد فزاینده‌ای از دانشکده‌های بازرگانی، از جمله دانشگاه‌های جورج واشنگتن در حال ایجاد تغییراتی اساسی در چارچوب برنامه‌های درسی خود با هدف تمرکز بر اصول اخلاقی هستند. اکنون زمان آن فرا رسیده است که این کار را در تمام سطوح و همه‌ی مراکز آموزشی انجام دهیم.

## ● شکل دادن به وجدان مدنی

مدارس ما باید، به جای ایجاد مانع بر سر راه پرورش افراد با وجدان، به عنوان آزمایشگاهی برای کارهای وجدانی ایفای نقش کنند. ما می‌خواهیم الهام‌بخش دانش‌آموزان باشیم تا به دلیل آن چه در مدارس تدریس می‌کنیم و انجام می‌دهیم نه برخلاف آن چه می‌آموزیم و انجام می‌دهیم - از وجدان خود پیروی کنند.

اخیراً در یکی از گردهمایی‌های مدیران که در میشیگان برگزار شده بود، شاهد دانش‌آموزان دبیرستانی بودم که در برنامه‌ی ابتکاری "کودکان ضد گرسنگی" شرکت کرده و پشت میزهایی خارج از اتاق‌های جلسات ایستاده و سخت مشغول آماده‌سازی بسته‌های غذایی بودند که دارای ارزش غذایی متناسب برای گرسنگان بود. غرض این بود که الهام‌بخش مدیرانی باشند که در حال رفت و آمد به این جلسات بودند تا آن‌ها تنها بر بودجه و نمرات امتحانی تمرکز نکنند و به ایجاد جو همدردی و خدمت به دیگران در مدارس نیز بیندیشند.

دانش‌آموزانی که در این عمل ابتکاری شرکت داشتند، کاری فراتر از اندازه‌گیری برنج و پرکردن بسته‌ها انجام می‌دهند. آن‌ها هم‌چنین در کلاس‌های خود می‌آموزند که چرا روزانه ۱۸ هزار کودک جان خود را بر اثر گرسنگی از دست می‌دهند و ۸۵۰ میلیون نفر هر شب با شکم گرسنه به رخت‌خواب می‌روند. مهم‌تر این که، آن‌ها راه حل‌های درازمدت یکی از مخرب‌ترین مشکلات جهان را نیز مورد تحقیق و بررسی قرار می‌دهند.

گرسنگی جهانی و سایر مصیبت‌های انسانی، مانند فقر، بیماری، استبداد و جنگ، موجب آزار وجدان‌هایی می‌شوند که نگران دیگرانند. پاسخ‌گویی به این چالش‌ها، به اراده‌ای فراتر از اراده‌ی سیاسی و اقتصادی نیاز دارد: اراده‌ی مردمی که دارای وجدان هستند و خود را موظف به اقدام می‌دانند.

## ● آزادی وجدان در عمل

به‌منظور آماده‌کردن دانش‌آموزان برای ایفای نقش شهروندانی متعهد و پای‌بند به اصول اخلاقی، باید فرصت‌های معناداری را برای آن‌ها (و همه‌ی دست‌اندرکاران مدارس) در تمرین مسئولانه‌ی آزادی در فرهنگ مدرسه فراهم کنیم. این امر به تقویت تصمیم‌گیری‌های مشترک، یادگیری کمک به دیگران، میانجیگری در گروه‌های هم‌سال، استفاده‌ی اخلاقی از اینترنت و مطبوعات آزاد دانش‌آموزی منجر می‌شود. به‌طور خلاصه می‌توان گفت ما به مدارس نیازمندیم که در عمل به تمرین چیزی بپردازند که قرار است در کلاس‌های علوم اجتماعی آن‌ها تدریس شود؛ یعنی آزادی و دموکراسی و نه سانسور و سرکوب.

مدارس وجدان‌ساز متعهدند دانش‌آموزان را در جست‌جوی شخصی آن‌ها برای یافتن معنا و حقیقت یاری دهند و در عین حال، اصول مدنی و فضیلت‌های لازم برای کمک پایدار به همه‌ی افراد را در قالب دموکراسی به آن‌ها آموزش دهند. به‌علاوه در مدارس وجدان‌ساز، به دانش‌آموزان حق واقعی ابراز عقیده داده شده است و از نظرات آن‌ها در راستای تصمیم‌گیری‌های مدرسه بهره گرفته می‌شود. بدین ترتیب، دانش‌آموزان می‌توانند در زندگی مدرسه‌ای سهم خود را ایفا کنند.

در نوامبر ۲۰۰۸ در مجمع سالانه‌ی "مؤسسه‌ی پرورش منش"<sup>۹</sup> شاهد بودیم، که بسیاری از فعالیت‌های برتر پرورش منش، که جوانزی به آن‌ها تعلق گرفته بود، بر دادن حق واقعی ابراز عقیده به دانش‌آموزان تأکید داشتند. برای مثال، در دبیرستان ولی پارک، در ایالت میسوری - یکی از ۱۱ مدرسه‌ی برتر ملی پرورش منش در سال ۲۰۰۸ و منتخب آن مؤسسه - هر کلاس قوانین خاص خود را وضع کرده و به هر دانش‌آموز فرصت داده می‌شود که در جلسات کلاس صحبت کند. "شورای منش" که تحت نظارت دانش‌آموزان اداره می‌شود، حیطه‌های پیشرفت را پیشنهاد می‌کند. میانجیگران تعلیم دیده به هم‌سالان خود در حل مجادلات یاری می‌رسانند. دانش‌آموزان غالباً مسائل اخلاقی را در دروس گوناگون برنامه‌ی درسی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند. برای مثال، ممکن است اهمیت صداقت در پژوهش در یک کلاس علوم مورد بررسی قرار گیرد.

مدرسه‌ی ولی پارک نه تنها به آن‌چه واقعاً حائز اهمیت است، پی برده، بلکه به آن‌چه در عمل مؤثر است نیز دست یافته است. پنج سال پیش، این مدرسه با بسیاری از چالش‌های علمی و انضباطی که اکثر مدارس با آن‌ها روبه‌رو هستند، مواجه بود و دانش‌آموزان احساس تعلق به آن‌جا نداشتند. امروز، آموزش منش، فرهنگ تمام مدرسه را دگرگون کرده است. میزان محرومیت‌های موقت دانش‌آموزان از تحصیل بسیار کاهش یافته، نمرات بهبود یافته‌اند و همه‌ی اعضای خانواده‌ی مدرسه - دانش‌آموزان، کارکنان و والدین - در حال حاضر خود را بخشی از خانواده‌ای می‌دانند که اعضایش به یکدیگر اهمیت می‌دهند.<sup>۱۰</sup>

مدرسه‌ی دولتی سزار چاوز<sup>۱۱</sup> در واشنگتن دی. سی. از دیگر مدارس است که رابطه‌ای میان وجدان مدنی و آزادی دموکراتیک برقرار کرده است. مهاجری مکزیکی به نام ایراسما سالسیدو<sup>۱۲</sup> این مدرسه را در سال ۱۹۹۸ بنیان نهاد تا به دانش‌آموزانی که مورد

بی‌توجهی قرار گرفته و به دست فراموشی سپرده شده‌اند دانش، مهارت‌ها و ویژگی‌هایی را اعطا کند که برای تأثیرگذاری و مفید فایده بودن در کشور و اجتماع به آن‌ها نیازمندند.

این مدرسه که در حال حاضر به سه مکان مجزا گسترش یافته و به بیش از ۱۲۰۰ دانش‌آموز پایه‌های ششم تا دوازدهم که عمدتاً سیاه‌پوست و لاتین تبار هستند، خدمات ارائه می‌کند، در درس‌های گوناگون برنامه‌ی درسی، مسائل مربوط به سیاست‌های دولتی را با سؤال‌های اخلاقی تلفیق می‌کند. سخنان یک دانش‌آموز با یک خبرنگار در مورد درسی که در مورد تاریخ جهان گذرانده بود، بیان‌کننده‌ی عقیده‌ی بسیاری از دیگر دانش‌آموزان این مدرسه است:

“در این درس چیزهای زیادی را در مورد تاریخ آموخته‌ام و این امر، حس مسئولیت‌پذیری مرا تغییر داده است. من با مسئولیت‌پذیری بیشتری در جامعه‌ی خود عمل می‌کنم. من در فاصله‌ی بسیار دوری از رواندا و سودان زندگی می‌کنم، اما می‌دانم در محله‌ی خودم چه کارهایی را می‌توان انجام داد. می‌توان چیزها را تغییر داد. اگر تصمیم بگیریم و نهایت تلاش خود را به عمل آوریم، این کار عملی است” (اسنو، ۲۰۰۴: DZ۰۴).

در مدرسه‌ی سزار چاوز، هر دانش‌آموز از طریق پروژه‌ها و دوره‌های آموزش‌های عملی، فعالانه با مسائل عدالت اجتماعی و مسئولیت‌های مدنی درگیر می‌شود. برای مثال، دانش‌آموزان پایه‌ی دهم، اخیراً روی طیف وسیعی از موضوعات از جمله خدمات مناسب اتوبوسرانی در مناطق کم‌درآمد تا جنبش اصلاحی تخصیص منابع مالی به مبارزات سیاسی، کار کرده‌اند. دانش‌آموزان پایه‌ی یازدهم، بورس تحقیقاتی-آموزشی را برای گذراندن دوره‌ی سه هفته‌ای در مؤسسات مختلف واضح سیاست‌های دولتی-از کمیته‌ی مدیریت حقوق مدنی گرفته تا بنیاد هریتیج-دریافت می‌کنند. آن‌چه در این مدرسه انجام می‌شود، به طرز هیجان‌انگیز هوشمندانه شکل دادن به وجدان مدنی نامیده شده است [پیشین].

## ● شجاعت توجه کردن

توصیف مدارس چون سزار چاوز و ولی پارک، مرا به همان نقطه‌ی آغاز باز می‌گرداند. من بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به دیده‌ی تحسین و سپاس‌گزاری به خاطر می‌آورم که هر روز سخت می‌کوشند تا مدارس وجدان‌ساز را شکل دهند؛ مکان‌هایی که متعهدند دانش‌آموزان را برای دفاع از آزادی و عدالت برای همه آماده سازند.

زیرنویس:

1- Charles C. Haynes

2- Padover

۳. متمم اول قانون اساسی آمریکا که متضمن حق آزادی بیان، آزادی اجتماعات، آزادی مطبوعات و آزادی مذهب است.

4- Barbara Johns

5- Farmville, Virginia

6- Brown US Board of Education

7- Hudson

8- Warren Nord

9- Character Education Partnership

۱۰- برای اطلاعات جامع در مورد مدرسه‌ی ولی پارک و دیگر مدارس برگزیده‌ی سال ۲۰۰۸ به سایت اینترنتی [www.character.org/nsoc](http://www.character.org/nsoc) مراجعه کنید.

11- Cezar Chavez

12- Irasema Salcido

13- Snow

\* این مقاله، به دلیل مثال‌های نامناسب نویسنده در طرح موضوع و تلاش در بهره‌برداری تبلیغاتی از آن‌ها، در دو قسمت با حذف این مطالب همراه است.

# اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی



نویسندگان: ریچارد راتستاین - ربکا جاکوبسن  
مترجم: محمدجعفر جوادی

آموزش خواندن، نوشتن و حساب کردن، از جمله اهداف مهم مدارس دولتی است، ولی اصرار بیش از حد به آزمون مهارت‌های پایه، سایر اهداف را تحت تأثیر قرار داده است. تربیت شهروند مسئولیت‌پذیر، از مدت‌ها قبل، یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت بوده است، ولی معلمان و مدارس در توسعه مهارت‌های شهروندی کوتاهی می‌کنند. دلیل آن، وجود مقررات مربوط به پاسخ‌گویی مدارس در حال حاضر و تأکید بر نمرات آزمون از دروس مدرسه‌ای است. در پیمایش انجام گرفته در سال ۲۰۰۷ توسط "مرکز سیاست‌گذاری آموزشی"، مشخص شد که سیاست "پاسخ‌گویی به پیشرفت درسی" به نتیجه رسیده است و آموزش موضوعاتی که مدرسه باید در قبال آن‌ها پاسخ‌گو

باشد، افزایش یافته است. برای مثال، به دلیل وجود مقررات مربوط به پاسخ‌گویی، حدود دو سوم مناطق آموزشی، اوقات مربوط به خواندن و حساب کردن را افزایش داده‌اند. این افزایش در مناطق شهری دارای کودکان محروم - یعنی مناطقی که در مدارس آن‌ها از قانون "هیچ کودک نباید عقب بماند"<sup>۲</sup> تبعیت می‌کنند - به دلیل نمرات پایین آزمون‌ها، در بالاترین میزان خود است. در این مناطق، آموزش خواندن و حساب کردن تا چهار ساعت در هفته افزایش یافته است.

به هر حال در این پیمایش، مرکز سیاست‌گذاری دریافت که افزایش ساعات تدریس در این مناطق، با کاهش ساعت آموزش در درس‌های مطالعات اجتماعی، علوم، هنر و موسیقی، تربیت بدنی و زنگ تفریح همراه بوده است. در نتیجه، پاسخ مدارس دارای دانش‌آموزان محروم به قانون جلوگیری از عقب‌ماندگی کودکان، موجب افزایش شکاف پیشرفت درسی موجود در مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سایر حوزه‌های برنامه‌ی درسی شد؛ حوزه‌هایی که در آن‌ها، مدارس، دیگر پاسخ‌گو قلمداد نمی‌شوند (مک مور، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸).<sup>۳</sup>

## ■ شکاف خطرناک

اگر در مورد جدی بودن این شکاف تردیدی دارید، به پژوهش انجام شده توسط جیمز جی. هکمن (کار-نیرو و هکمن، ۲۰۰۲)، برنده‌ی جایزه‌ی نوبل در اقتصاد از دانشگاه شیکاگو مراجعه کنید. در یک پیمایش طولی و ملی در مورد کودکان و نوجوانان، هکمن و همکارانش به محاسبه‌ی نمرات دانش‌آموزان در مورد رفتارهای "ضد اجتماعی" آن‌ها پرداختند و این کار را با توجه به فراوانی رفتارهایی چون نادرستی، بی‌رحمی، همکاری نکردن، خشونت و نافرمانی انجام دادند. اندازه‌گیری‌ها در سنین ۴ سالگی و سپس در سن ۱۲ سالگی انجام گرفتند. کودکان متعلق به انتهای توزیع درآمد در هر دو سن، در مجموع دارای بدترین نمرات مربوط به رفتارهای ضداجتماعی بودند. کودکان و نوجوانان متعلق به خانواده‌های دارای درآمد متوسط، در مجموع نمرات بهتری گرفتند و افراد متعلق به خانواده‌های پر درآمد، بهترین نمره‌ها را دریافت کردند (به روتستاین، ۲۰۰۴ مراجعه شود).

سیاست‌های مربوط به پاسخ‌گویی که بر نمرات خواندن و حساب کردن متمرکزند و معلمان را تشویق می‌کنند تا مضامینی چون مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نادیده بگیرند، نمی‌توانند اهداف مربوط به عدالت را در کشور به پیش ببرند. معلمانی که مورد مصاحبه قرار گرفتند نیز بر این واقعیت صحنه گذاشتند. برای مثال، شاری آدامز<sup>۴</sup>، معلم هنر در یک مدرسه‌ی ابتدایی خانواده‌های کم درآمد در یکی از مناطق "مریلند" به نام "منطقه‌ی کالورت"<sup>۵</sup>، در مصاحبه اعلام کرد که دانش‌آموزان دارای کمترین نمره، به کلاس هنر نمی‌آیند و به کلاس‌های جبرانی خواندن و حساب کردن جذب شده‌اند. او خاطر نشان کرد که عدم حضور آن‌ها در کلاس‌های هنر، نتایجی به مراتب بیشتر از بی‌اطلاعی آن‌ها از هنر دارد: "این دانش‌آموزان، رعایت نوبت، مسئولیت‌پذیری در نظافت خود و کمک به افراد

گروه را از دست می‌دهند. آن‌ها در این درس، تعلق به اجتماع محلی، رعایت نوبت، مهارت‌های زندگی و بیان عقاید را یاد می‌گرفتند."

جان پری<sup>۶</sup> در پایه‌ی چهارم یک مدرسه فقیرنشین در "نمپا"<sup>۷</sup>، در فلوریدا به تدریس مشغول است. او عادت داشت که دانش‌آموزان را به سفرهای بیرون از مدرسه، یعنی مرکز ایالت ببرد تا مفهوم انتزاعی دولت را برای آن‌ها، ملموس و قابل مشاهده کند. آن‌ها در دادگاه عالی ایالت و مجلس نمایندگان حضور می‌یافتند و با قانون‌گذاران ملاقات می‌کردند. پری معتقد بود که این کار "فرصتی برای دانش‌آموزان است تا به شهروندانی مشارکت‌جو" تبدیل شوند. ولی بعد از آن که آزمون کوتاه فکرانه‌ی مهارت‌های پایه، اهمیت بیشتری یافت، این تجربه‌ها از برنامه‌ی درسی مدرسه حذف شدند.

کیسی بیلگر<sup>۸</sup>، در پایه‌ی سوم مدرسه‌ای در "فونیکس"<sup>۹</sup> آریزونا به تدریس مشغول است و شاگردان او را افراد عمدتاً فقیر و اسپانیولی‌ها تشکیل می‌دهند. او در مصاحبه خاطر نشان کرد که به دلیل نمرات پایین شاگردانش در خواندن و حساب کردن، مجبور است درس‌های مطالعات اجتماعی و علوم را کنار بگذارد. به گفته‌ی او: "دانش‌آموزان درباره‌ی دولت، اجتماعات محلی، مردم و مکان‌ها، چیزی یاد نمی‌گیرند... در علوم نیز، کارهای گروهی و یادگیری‌های عملی نادیده گرفته می‌شود... آن‌ها، مهارت‌هایی چون تصمیم‌گیری، استقلال یا خلاقیت را یاد نمی‌گیرند. آن‌ها به طور جدی درگیر هنر، انجام پروژه‌ها و کارهای گروهی در خلال زمان نمی‌شوند؛ فرصت‌هایی که در آن‌ها می‌توان، اتخاذ تصمیمات گروهی درباره‌ی چگونگی انجام کارها را یاد گرفت. آن چه [مدیران مدارس] از شما می‌خواهند، دستیابی به استانداردها، یکی پس از دیگری است. دانش‌آموزان به درستی از مقررات مربوط به «جلوگیری از عقب ماندن کودکان» (NCLB) سردر نمی‌آورند؛ بنابراین این مقررات برای آن‌ها بسیار خسته‌کننده است. تأثیر برنامه‌ی درسی خسته‌کننده، به صورت مشکلات رفتاری خود را نشان می‌دهد."

و میسی بیچ<sup>۱۰</sup> به ما گفت که در مدرسه‌ی "بیمونت"<sup>۱۱</sup> تگزاس و در پایه‌ی اول (که تقریباً همه‌ی دانش‌آموزان آن از اقلیت‌های فقیر هستند)، او قبلاً دارای کلاسی در مورد "برنامه‌ی مدیریت" بود که "کارگاه" نامیده می‌شد. سپس توضیح داد: "در این کارگاه، مشاغل یا مراکزی در اطراف اتاق استقرار داشتند که به انجام وظایفی مشغول بودند و دانش‌آموزان برای انجام این وظایف به دنبال شریک یا همکار می‌گشتند. ولی از موقعی که ایالت تگزاس برنامه‌ی آزمون‌های استاندارد شده را شروع کرده است و این آزمون‌ها هر شش هفته یک بار اجرا می‌شوند، این کار چنان وقت‌گیر است که کارکنان نمی‌توانند کارهایی از این نوع را انجام دهند... وقت دیگری نداریم تا به چیزهایی اختصاص دهیم که قابل آزمون نیستند و یا نمی‌توان آن‌ها را نمایش داد."

در عصر پاسخ‌گویی، آن چه که قابل آزمون نباشد، نباید انجام گیرد. اما پاسخ‌گویی و تدریس مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ضرورتاً در تعارض با یکدیگر نیستند. با توجه به این که سنجش‌های مذکور پرهزینه‌تر از به کارگیری صفحات



اسکن شده‌ی رایانه‌ای مربوط به آزمون‌ها هستند، می‌توان کاری کرد که این مدارس در تدریس مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز موفق باشند.

### ■ اندازه‌گیری خلق و خو در مرکز سنجش ملی پیشرفت آموزشی

"سنجش ملی پیشرفت آموزشی"<sup>۳۳</sup> (NAEP) به آزمون نمونه‌هایی از دانش‌آموزان در موضوعات متفاوت درسی می‌پردازد. این مرکز به ما می‌گوید که برای مثال، چگونه مهارت‌های ریاضی دانش‌آموزان در یک ایالت با مهارت‌های دانش‌آموزان در ایالات دیگر مقایسه می‌شود. ولی این مرکز به هنگام طراحی اولیه در ۴۵ سال پیش، دامنه‌ی گسترده‌تری داشت. چنان‌چه گزارش نمرات اولیه این مرکز در مورد چگونگی ایجاد و توسعه‌ی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سایر مهارت‌های شهروندی و نحوه‌ی توسعه‌ی خلق و خو، بهداشت بدنی و عاطفی، و کارآمدی در دروس پایه بوده است.

**رالف تایلر**<sup>۳۴</sup> هدایت برنامه‌ریزی این مرکز را به عهده داشت. او در کتاب خود با عنوان "اصول پایه در برنامه‌ی درسی و تدریس"<sup>۳۴</sup> اهمیت سنجش گسترده‌تر مهارت‌ها را ذکر کرده است. در طراحی او و همکارانش برای این مرکز، انجام یک پیمایش ملی و مشاهده‌ی دانش‌آموزان به هنگام سنجش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سایر رفتارهای مورد نظر، دیده شده بود.

### ■ کار گروهی و همکاری

این مرکز به منظور درک این نکته که آیا دانش‌آموزان، همکاری مؤثر در گروه‌های کوچک را یاد می‌گیرند یا نه، مشاهده‌گران آموزش دیده‌ای را برای ارائه‌ی یک بازی به مدارس نمونه‌گیری شده‌ای فرستاد که دانش‌آموزان آن‌ها ۹ ساله بودند. به این دانش‌آموزان - که در گروه‌های چهار نفری سازمان داده شده بودند - جایزه‌ای (مانند یویو یا جعبه‌ی مداد رنگی) پیشنهاد می‌شد که دریافت آن مستلزم حدس زدن شیء داخل یک جعبه بود. دانش‌آموزان می‌توانستند سؤالاتی از نوع بله یا خیر را مطرح کنند. دو گروه از دانش‌آموزان به رقابت می‌پرداختند تا برنده مشخص شود. همکاری افراد گروه با یکدیگر ضروری بود و تمامی اعضا باید توافق می‌کردند که چه سؤالی پرسیده شود و مطرح کردن سؤال در هر گروه نیز به نوبت انجام می‌گرفت.

مشاهده‌گران مرکز، با توجه به طرح سؤالات جدید توسط گروه، مستدل بودن نظرات، جستجوی اطلاعات اضافی در حمایت از کار گروهی، کمک به سازمان‌دهی سؤال یا هر نوع مهارت حل مسئله از طریق همکاری، به درجه‌بندی گروه‌ها می‌پرداختند. این دانش‌آموزان هم چنین، به دلیل بازداشتن گروه از همکاری - مانند دل‌سرد کردن دیگران یا اظهارنظرهای نامربوط - نیز درجه‌بندی می‌شدند. در مرحله‌ی بعد، مرکز سنجش ملی، گزارشی در مورد

درصد کودکان ۹ ساله‌ای که توانای حل مسئله را از طریق همکاری داشتند، ارائه می‌کرد.

سنجشگران این مرکز، تمرینی نیز مستلزم همکاری، به نوجوانان ۱۳ و ۱۷ ساله ارائه می‌کردند. این سنجشگران به گروه‌های هشت نفره از این دانش‌آموزان، فهرست موضوعاتی را ارائه می‌کردند که معمولاً بسیار مورد توجه آن‌ها بود. سپس از دانش‌آموزان هر گروه خواسته می‌شد تا روی پنج موضوع مهم‌تر از این فهرست، توافق کنند و در مرحله‌ی بعد، گزارشی بنویسند که چگونه گروه در حداقل دو مورد از این موضوعات به توافق رسیده است.

این فهرست، در مورد دانش‌آموزان ۱۳ ساله، شامل موضوعاتی از این نوع بود که: آیا آن‌ها باید زمان مشخصی را برای خواب خودتعیین کنند؟ آیا باید به آن‌ها اجازه داده شود که فیلم‌های مربوط به بزرگسالان را تماشا کنند؟ و آیا والدین حق دارند در انتخاب دوستان آن‌ها دخالت کنند یا نه؟ این فهرست در مورد دانش‌آموزان ۱۷ ساله، شامل حضور اجباری در مدرسه و مقررات مربوط به خدمت در ارتش و نیز حداقل سن برای رأی دادن، نوشیدن مشروبات و سیگار کشیدن بود. مشاهده‌گران مرکز، همانند مورد دانش‌آموزان نه ساله، به رتبه‌بندی افراد از این نظر می‌پرداختند که: آیا این دانش‌آموزان دارای موضع‌گیری روشنی در مورد سؤالات بالا هستند؟ دلایل مناسبی برای نظرات خود ابراز می‌کنند؟ آیا به دنبال اطلاعات اضافی می‌گردند؟ به سازمان‌دهی همکاری کمک می‌کنند؟ و یا از حق خود به عنوان عضو گروه برای بیان نظرات متفاوت، دفاع می‌کنند یا نه؟ آن‌ها همچنین به رتبه‌بندی این نکته می‌پرداختند که: آیا این دانش‌آموزان، خواهان کار گروهی هستند یا کاری کاملاً متفاوت از این وظیفه، انجام می‌دهند.

نتایج این دو سنجش به هیچ وجه رضایت‌بخش نبود. گزارش مرکز ملی نشان می‌داد که برای مثال، تنها چهار درصد از دانش‌آموزان ۱۳ ساله از حقوق گروه دیگر برای ابراز نظری متفاوت، دفاع کردند و تنها شش درصد مایل بودند از نظرات خود، در صورت مخالفت دیگران، دفاع کنند.

## ■ آزادی‌های مدنی و شهروندی

در سال ۱۹۶۹، کشور آمریکا درگیر انقلابی از نوع حقوق مدنی بود. به همین دلیل، مرکز سنجش به دنبال ارزیابی این نکته بود که: آیا مدارس، در حال آماده کردن دانش‌آموزان برای تبدیل آن‌ها به شهروندانی مسئول در این شرایط هستند یا نه؟ پرسشگران این مرکز، از طریق مصاحبه با نوجوانان ۱۳ و ۱۷ ساله، این سؤال را مطرح کردند که اگر مشاهده کنند افراد حاضر در یک پارک عمومی، مانع ورود کودکان متعلق به نژاد دیگر به پارک می‌شوند، چه اقدامی باید انجام دهند. گزارش مرکز نشان می‌دهد که ۸۲ درصد نوجوانان ۱۳ ساله و ۹۰ درصد نوجوانان ۱۷ ساله می‌دانستند که چه اقدامی باید انجام دهند؛ مثلاً: والدین خود را در جریان امر قرار دهند؛ موضوع را به اطلاع مقامات دولتی یا دست‌اندرکاران حقوق مدنی یا سازمان آزادی‌های مدنی برسانند؛ یا روزنامه‌ها را در جریان امر قرار دهند. و یا به اقداماتی اجتماعی بپردازند، مثلاً جلوی این کار را بگیرند و یا اعلامیه‌هایی در این مورد توزیع کنند.

در سنجش اولیه‌ی این مرکز، توانایی نوجوان ۱۷ ساله به فکر کردن در مورد نظرات جای‌گزین، با طرح سؤالاتی له و علیه داغ‌ترین موضوعات اجتماعی آن زمان انجام گرفت؛ یعنی بردن نوجوانان ثبت نام کرده در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها به سربازی. یکی از سؤالاتی که از نوجوانان ۹ و ۱۳ ساله پرسیده شد این بود که: حتی اگر چیزی در روزنامه به عنوان "درست" گزارش شده باشد، می‌تواند "نادرست" باشد یا نه؟

این مرکز همچنین تلاش کرد دریابد: آیا دانش‌آموزان درک می‌کنند که قضاوت در مورد افراد باید با توجه به شایستگی آن‌ها باشد و نباید آن‌ها را مسئول سوء رفتارهای دیگران به حساب آورد؟ مصاحبه‌کنندگان از نوجوانان ۹ و ۱۳ ساله پرسیدند: اگر پدر دوست آن‌ها به خاطر دزدی به زندان رفته باشد، آیا آن‌ها باز هم دوست خود را برای بازی به خانه دعوت می‌کنند یا نه؟

برای سنجش تعهد دانش‌آموزان نسبت به آزادی‌های مدنی، از نوجوانان ۱۳ و ۱۷ ساله پرسیده شد: آیا، به نظر آن‌ها برای طرح این نکته در تلویزیون که "روس‌ها از آمریکایی‌ها بهترند" و یا "یک نژاد بر بقیه‌ی نژادها برتری دارد" و یا "لازم نیست به خدا ایمان داشته باشیم"، باید از کسی اجازه گرفت یا نه؟ (در حالی که مصاحبه‌گر این



سؤالات را برای نوجوانان ۱۳ ساله به طور شفاهی مطرح کرد، دانش‌آموزان ۱۷ ساله به همین سؤالات به عنوان یک آزمون کاغذ - مدادی پاسخ دادند.) گزارش مرکز سنجش حاکی از آن بود که تنها سه درصد دانش‌آموزان ۱۳ ساله و ۱۷ درصد نوجوانان ۱۷ ساله، تصور می‌کردند که دولت باید از قبل، با طرح هر سه سؤال موافقت کرده باشد.

## ■ سؤالات اخلاقی

مرکز سنجش، ارزیابی از مسئولیت اجتماعی را در موقعیت‌های خصوصی‌تر نیز مورد سنجش قرار داد. در سال ۱۹۷۷، از نوجوانان ۱۷ ساله، در یک آزمون چند جوابی پرسیده شد: اگر آن‌ها متوجه شوند که نوزاد شش ماهه‌ی دوستشان دارای کبودی و کوفتگی است، چه عکس‌العملی باید داشته باشند؟ پاسخ درست این بود: "پیشنهاد کنید که دوست شما به دکتر نوزاد مراجعه کند و او را در جریان امر قرار دهد." پاسخ نادرست نیز این بود: "کبودی را نادیده بگیرید، زیرا مسئله به شما مربوط نیست." یا این که: "دوستتان را متهم کنید که کودک را کتک زده است." در ادامه‌ی داستان آمده است که در ملاقات بعدی، وقتی نوزاد هنوز کبودی را داشت، دوست شما توضیح می‌دهد که کودک از گهواره‌اش به زمین افتاده است. سپس از شما پرسیده می‌شود: با توجه به این که پاسخ صحیح: «در جریان گذاشتن نمایندگی محلی بهداشت کودک و گزارش سوء ظن خودتان است»، اقدام بعدی شما چه خواهد بود؟ بدون تردید، اگر نتایج سؤالاتی از این نوع، به جای نمرات ریاضیات و خواندن، در ارزش‌یابی مدارس مورد استفاده قرار می‌گرفت، انگیزه‌ها تغییر می‌کرد. برای مثال، گزارش ملی در مورد نمرات پایین در سؤالات مربوط به آزادی‌های مدنی، مردم را به پافشاری بر عملکرد بهتر مدارس در مورد شهروندی برمی‌انگیخت. این فشارها می‌توانست مانع آن شود که یادگیری مشارکتی به نفع آماده شدن برای آزمون ریاضی و خواندن، کنار گذاشته شود.

## ■ تغییر در آرمان‌ها

در دهه‌ی ۱۹۷۰، کنگره‌ی آمریکا، بودجه‌ی مرکز سنجش را به نصف تقلیل داد. در نتیجه، این مرکز نتوانست به بررسی پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان بپردازد و به استثنای سنجش هنر و موسیقی در سال ۱۹۹۷، به صورت مرکزی برای آزمون‌های کاغذ - مدادی در آمد. با این وصف، طراحی اولیه مرکز که بر این فرض متکی بود که سنجش مسئولیت‌پذیری اجتماعی غیرممکن است، به چالش کشیده شده است و نشان می‌دهد که آن چه ما را از پی‌گیری یک نظام پاسخ‌گوی متعادل باز می‌دارد، بیشتر، هزینه‌ها و تغییر در آرمان‌های ماست، تا ناتوانی در انجام این کار. هزینه‌ی فرستادن ارزیابانی به مدارس در سراسر آمریکا، بیشتر از سنجشی است که از طریق رایانه انجام می‌شود و نتیجه‌ی آن به صورت کتابچه در اختیار شما قرار می‌گیرد. ولی هزینه‌ی یادگیری این کودکان به دلیل عدم موفقیت ما در دستیابی به یک نظام پاسخ‌گو و متعادل، به مراتب بیشتر است.

البته، دستیابی به نظامی پاسخ‌گو به منظور دستیابی به هدف‌های کلی آموزش و پرورش، نمی‌تواند صرفاً بر سؤالات اولیه‌ی مرکز سنجش متکی باشد. نتایج به دست آمده از مشاهدات نیز می‌تواند در سطح ایالات قابل اطمینان باشد، ولی اغلب مدارس، به دلیل کوچکی، نمی‌توانند از این نمونه‌گیری‌ها حمایت کنند. جزء دیگر پاسخ‌گویی، مستلزم بازرسی‌هایی است که در سطح ایالت باید وجود داشته باشند و هدف آن‌ها، تعیین این امر است که: آیا مدارس در حال تدریس مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند و آیا این برنامه بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد یا نه؟

خوش‌بختانه، سوابق دیگری نیز در این مورد وجود دارند. در انگلستان، هلند، نیوزیلند و سایر جاه‌ها، نظام‌های پاسخ‌گویی مدارس، به ترکیب نمرات آزمون‌ها با بازدید از مدارس می‌پردازند و در انجام این کار، پیامدهای گسترده‌ای از آموزش مورد قضاوت بازرسان قرار می‌گیرد. برای مثال، در انگلیس، "اداره‌ی استانداردهای آموزشی" به استخدام گروهی از بازرسان حرفه‌ای، از جمله گروه نخبه‌ای به نام "بازرسان ملکه"<sup>۱۵</sup> می‌پردازد که عمدتاً مدیران و معلمان بازنشسته را شامل می‌شود. این نظام که از سال ۱۸۳۹ تا به حال به این کار مشغول بوده است، از هر مدرسه، تقریباً هر سه سال یک بار بازدید کرده است و مدرسی را که نیازمندی بیشتری به بهبود دارند، مورد بازدیدهای بیشتری قرار داده است. بازرسان مزبور به بررسی نمرات آزمون‌ها و مشاهده تعاملات دانش‌آموزان (مانند مشاهده رفتار آن‌ها در راهروها به هنگام تعویض کلاس‌ها) می‌پردازند و گزارشی در مورد دانش‌آموزان و ویژگی‌های مدرسه به شرح زیر تهیه می‌کنند:

- میزان رشد همه جانبه‌ی فراگیران از نظر فردی و احساس خوشی و سلامتی آن‌ها؛
- میزان رشد معنوی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی فراگیران؛
- میزان انطباق فراگیران با سبک‌های زندگی سالم؛
- میزان مشارکت مثبت فراگیران در اجتماع محلی.

موفق شدن در بازرسی، مستلزم دستیابی مدارس به نمرات رضایت‌بخش در آزمون‌هاست، ولی این کافی نیست و مدارس همچنین باید رتبه‌بندی قانع‌کننده‌ای نیز از قضاوت بازرسان در موارد بالا داشته باشند.

پاسخ‌گو کردن مدارس در مورد مسئولیت‌پذیری و آزمون‌های درسی، ایده‌ای نیست که از خارج به کشور وارد شده باشد. برای مثال، این که نوجوانان و جوانان باید تنوع و گوناگونی را به عنوان یکی از هدف‌های آموزش بپذیرند، از فعالیت‌های مثبت طرف‌داران معاصر این ایده ناشی نمی‌شود. جورج واشنگتن<sup>۱۶</sup> قصد داشت با ایجاد یک دانشگاه دولتی سراسری، جوانان دارای زمینه‌های متفاوت را گرد هم آورد و هویت مشترکی را در آن‌ها ایجاد کند. توماس جفرسون<sup>۱۷</sup>، نخستین نظام همه‌گیر آموزش دولتی را مطرح کرد و از چند هدف کلیدی نظام آموزش مدرسه‌ای نام برد. این مهارت‌های درسی پایه عبارت بودند از: آموزش برای شهروندی و به خصوص، توانایی در انتخاب عاقلانه‌ی

رهبران سیاسی. بنابراین، صرف توجه به پاسخ‌گویی مدارس در نمرات ریاضی و خواندن، انحرافی است که اخیراً پیش آمده است.

در سال ۱۹۷۰، ریچارد نیکسون<sup>۱۸</sup>، پیشنهاد ایجاد "مرکز ملی آموزش"<sup>۱۹</sup> را مطرح کرد که امروزه "مؤسسه‌ی آموزش علوم"<sup>۲۰</sup> نام دارد تا به ایجاد و توسعه‌ی یک نظام پاسخ‌گو کمک کند. او معتقد بود که این نظام باید به آن چه در مدارس، غیرقابل اندازه‌گیری تلقی می‌شود (عمدتاً به این دلیل که تا به حال، اندازه‌گیری آن‌ها آموخته نشده است)، مانند مسئولیت‌پذیری، لطافت طبع و بذله‌گویی و انسانیت، همانند موفقیت در ریاضیات و خواندن، توجه لازم را مبذول دارد.

اگرچه این گفته‌ها مورد بی‌توجهی قرار گرفت، اما هنوز زمان برای بازگشت به این آرمان، چندان دیر نیست. با توجه به شناخت بسیار زیاد از تحریفات ایجاد شده به وسیله‌ی طرح "هیچ کودک نباید عقب بماند"، یعنی پاسخ‌گویی محدود و مثبت متمرکز بر نمرات آزمون‌ها، اکنون نوبت آن فرا رسیده است که به پاسخ‌گویی مدارس با توجه به پیامدهای گسترده‌تری اصرار شود. در حال حاضر، دانش ما درباره‌ی نحوه‌ی تدریس و اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتر از آن است که تصور می‌کنیم. اکنون زمان آن فرا رسیده است که آن چه را در این باره می‌دانیم به عمل درآوریم.

زیرنویس:

- 1- The Center for Education Policy
- 2- No Child Left Behind
- 3- Mc Murreh
- 4- Shari Adams
- 5- Calvert County
- 6- John Perry
- 7- Tampa
- 8 - Casey Bilger
- 9- Phoenix
- 10- Missy Beach
- 11- Beaumont
- 12-The National Assessment Of Educational Progress
- 13- Ralph Tyler
- 14- Basic Principles of Curriculum and Instruction
- 15- Her Majesty's Inspectors
- 16- George Washington
- 17- Thomas Jefferson
- 18 - Richard Nixon
- 19- National Institute of Education
- 20- Institute of Education Sciences



# مدارس مورد نظر ما

نویسنده: ریچارد ویسبورد  
مترجم: الهام امیرکیانی

پسرم دانش آموز سال دوم دبیرستان است. فصل بهار است و من و همسرم با شتاب از این کلاس به آن کلاس می‌رویم تا در جلسات والدین و آموزگاران شرکت کنیم و سعی داریم ۱۵ دقیقه‌ای را که هر یک از آموزگاران به ما اختصاص داده‌اند، از دست ندهیم. با داشتن سه فرزند، در این موارد کار کشته شده‌ایم، اما امروز عصر واقعاً احساس ناامیدی می‌کنم. مسئله این نیست که پسرم در مدرسه مذبحخانه تلاش می‌کند تا دچار مشکلی جدی نشود، بلکه مسئله این است: دو آموزگاری که تا به حال با ما صحبت کرده‌اند، همان جلسه‌ی کسالت‌بار همیشگی را برگزار کرده‌اند. آموزگار با بیرون آوردن یک برگ کاغذ، جلسه را آغاز کرد. او نمرات پسرم را خواند و این طور اظهار نظر کرد که او گاهی حواسش پرت است و به درس گوش نمی‌کند. عبارت "گوش نمی‌کند" در گوشم طنین می‌اندازد و به خشم می‌آیم.

آیا پسر دچار مشکلی است و او برای گفتن این مسئله از تعبیر ملایم‌تری استفاده می‌کند؟ در پایان، آموزگار اضافه می‌کند که او "بچه‌ی خوبی" است.

فکر نمی‌کنم هیچ یک از این دو آموزگار، به درستی پسر را بشناسند یا از امیدها و نگرانی‌های من و همسر در این مورد یا این که از نظر ما چه عاملی به یادگیری او کمک می‌کند، اطلاع داشته باشند. می‌دانم که او از یکی از آموزگاران خوشش نمی‌آید و به نظر او، یکی از کلاس‌ها "افتضاح" است. با این حال، ظاهراً هیچ یک از آموزگاران از برداشت او از این کلاس‌ها باخبر نیست.

سپس به دیدار سومین آموزگار می‌رویم. او جلسه را با گفتن این مطلب آغاز می‌کند که چه قدر از حضور پسر ما در کلاسش خوش حال است. می‌گوید که او ریسک "کند ذهن" قلمداد شدن از سوی آموزگار را می‌پذیرد و به طرح پرسش‌هایی می‌پردازد که سؤالات کل کلاس است. او می‌گوید که در چه موقعیت‌هایی و چگونه پسرمان دارای اعتماد به نفس است و در چه موقعیت‌هایی و چه‌طور، دو دل و محتاط عمل می‌کند. سپس از ارتباط ساده و آرام وی با تعداد زیادی از هم کلاسی‌ها تعریف می‌کند و این که او همیشه مایل است در کلاس مفید واقع شود. به حواس پرتی اتفاقی پسرمان هم اشاره می‌کند و دلایلی را نیز برای این کار برمی‌شمرد. یکی از این دلایل - یعنی این که انجام هر کار تکراری برای او دشوار است - موجب می‌شود به نکته‌ای درباره پسر پی ببرم که تاکنون برایم مبهم بوده است. آموزگار اضافه می‌کند که او هرگز حرف وی را قطع نمی‌کند و رفتار گستاخانه‌ای ندارد.

سپس، نظر ما را درباره ی چگونگی تلاش او و نگرانی‌هایمان درباره ی وی جویا می‌شود و با دقت به حرف‌هایمان گوش می‌سپارد. حس می‌کنم هدف مشترکی داریم که هم فرهنگی و هم اخلاقی است؛ پرورش یک انسان کامل و خوب. دلم می‌خواهد در آغوشش بگیرم و صمیمانه از او تشکر کنم.

## ■ پرورش منش

مدارس دولتی ایالات متحده امریکا، از همان ابتدا به عنوان تنها وسیله ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تلقی نشده‌اند. هدف اصلی از تأسیس آن‌ها، پرورش نوعی آرمان شخصیتی در دانش‌آموزان بوده است [هانتز، ۲۰۰۰؛ کاتز، ۱۹۹۵]. مسئولیت مدارس دولتی، تبدیل موج فزاینده کودکان شهرنشین فقیر و مهاجر به شهروندانی مسئول و شایسته بود. امروزه، بار دیگر انتظار پرورش منش و مسئولیت اجتماعی از مدارس، امری رایج شده است. تعداد زیادی از مدارس ایالات متحده بر انواع برنامه‌های آموزش و پرورش منش سرمایه‌گذاری کرده‌اند و در آن‌ها به ارزش‌هایی چون انضباط، خویشتن‌داری، مسئولیت‌پذیری در برابر دیگران و انصاف می‌پردازند. همین‌طور، برنامه‌های متعددی وجود دارند که بر پرورش حس مسئولیت اجتماعی دانش‌آموزان متمرکز شده‌اند.

دانش‌آموزان باید به وضوح ارزش‌ها را بشناسند و این برنامه‌ها گاهی موجب کاهش رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزان یا



افزایش حس مسئولیت اجتماعی در آنان می‌شود. اما حقیقت ناگواری نیز وجود دارد: سال‌هاست که مدارس از انواع گوناگون این برنامه‌ها استفاده می‌کنند، اما این برنامه‌ها به ندرت موفق به تغییر ظرفیت‌های اخلاقی دانش‌آموزان شده‌اند. به این دلیل که برنامه‌های مذکور نوعاً بر آن چه بیشترین اهمیت را داراست، تأثیری ندارند. آن چه اساس توسعه‌ی اخلاقی کودکان را تشکیل می‌دهد، توانایی آموزگاران یا سایر بزرگسالان در آموزش این ارزش‌ها یا مسئولیت‌های اجتماعی نیست، بلکه در "طبیعت رابطه‌ای است" که مدارس پایه‌گذاری می‌کنند. با وجود این، در برنامه‌های پرورش منش، توجه چندانی به این روابط نمی‌شود.

## ■ همکاری والدین و آموزگاران

همین طور، برنامه‌های پرورش منش نیز به ندرت به رابطه‌ی میان اولیا و آموزگاران توجه لازم را مبذول می‌دارند؛ توجهی که می‌تواند در تعیین دورنمای اخلاقی دانش‌آموزان، بسیار حائز اهمیت باشد. اگر چه عوامل متعددی، چون همسالان، تأثیرات وراثتی، تلویزیون و سایر رسانه‌ها بر توسعه‌ی اخلاقی دانش‌آموزان مؤثرند، اما بی‌شک والدین نقش اصلی را در پرورش - یا نادیده گرفتن - توانایی کودکان برای مهربانی، صداقت، شجاعت و استدلال اخلاقی و نیز تصور آنان از عدالت و حس مسئولیتشان در قبال دیگران، ایفا می‌کنند. تلاش مؤثر در تفهیم توانایی‌های اخلاقی و مسئولیت اجتماعی به دانش‌آموزان باید با حضور و مشارکت معنادار والدین توأم باشد.

با این حال، معدودی از مدارس هستند که به اولیا این حس را القا می‌کنند که بخش تفکیک ناپذیر اجتماع کوچک مدرسه به شمار می‌آیند و ارتباط نزدیکی میان آموزگاران و والدین برقرار می‌سازند. علاوه بر این، بسیاری از مدارس - به ویژه در طبقات متوسط و بالای جامعه - با اولیای خود محور و پرخاشگری رو به رو هستند که گاهی رفتارهای خودخواهانه و بی‌ادبانه‌ای با کارکنان مدرسه دارند. بسیاری از مدرسی که شیوه‌ی تأثیرگذاری بر والدین را در پیش گرفته‌اند، به شیوه‌های متفاوت، این گونه والدین را از مدرسه دور نگه می‌دارند.

در دورانی که مدارس تحت فشار قانون قرار دارند تا عملکرد دانش‌آموزان را بهبود دهند، طبیعی است که مدیران به دنبال راه‌حل‌های سریع و کوتاه باشند. با وجود این، هیچ روش سرراست و ساده‌ای برای توسعه‌ی ظرفیت‌های اخلاقی تأثیرگذار در دانش‌آموزان وجود ندارد و آن‌ها به راحتی متوجه ایرادات و اشکالات برنامه‌های ناکارآمد پرورش منش در مدرسه می‌شوند.

اگر درباره‌ی ارتقای توسعه‌ی اخلاقی دانش‌آموزان در مدارس جدی هستیم، تأکید بر توسعه‌ی مشاوره و توانایی‌های اخلاقی آموزگاران و والدین و این که چگونه می‌توانند به شکلی سازنده با هم کار کنند، ضروری است. چرا این روابط به شکلی آشفته و نادرست شیوع دارد؟ مدارس چگونه می‌توانند به شکلی سازنده با والدین پرخاش جو و متوقع برخورد کنند؟ باید مراقب باشیم که ما بزرگسالان - چه آموزگاران و چه والدین - آن گونه که هاوارد نولز<sup>۳</sup> و دیوید وبر<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) گفته‌اند، بیش از دانش‌آموزان "در تحریف معنای اخلاقیات" مهارت پیدا نکنیم (صفحه ی ۸۷). مدارس باید بزرگسالان را ترغیب کنند تا به بررسی ارزش‌ها، توانایی‌های اخلاقی و نگرش‌های خود بپردازند، به مدرسه به عنوان یک محیط اخلاقی بنگرند

و به اتفاق بکوشند تا دانش‌آموزان پرورش یابند و به افرادی شایسته در جهان تبدیل شوند.

## ■ هدایت‌گران اخلاق

بدیهی است اگر والدین و آموزگاران بتوانند در این باره که ارتقای کدام ارزش‌ها مهم‌تر است و چگونه باید آن‌ها را بهبود داد به توافق برسند، تأثیر به مراتب بیشتری خواهند داشت. با این حال، بهترین رابطه میان اولیا و آموزگاران فقط در بهبود و ارتقای ارزش‌های کلی خلاصه نمی‌شود. در بهترین حالت، والدین و آموزگاران یکدیگر را هدایت می‌کنند و به دستاوردهای باارزشی می‌رسند که شامل تمرکز واقعی بر منافع کودک و بی‌توجهی به مسائل حاشیه‌ای است؛ همان طور که آموزگار پسر ما در نشست بین دو طرف انجام داد.

همین طور، بهترین همکاری اولیا و آموزگاران می‌تواند هم شفاف‌بخش و هم آگاهی‌دهنده باشد؛ همکاری با یکدیگر به منظور فکر کردن درباره‌ی راه‌های بهتر کمک کردن به دانش‌آموزان دارای مسئله و هم‌فکری با هم به منظور درک عوامل متعامل و تأثیرگذاری که می‌تواند ظرفیت کودک در توجه به مسئولیت‌پذیری را مانع شود. برای مثال، آنا، هفت ساله به شکلی متکبرانه و خودپسندانه با سایر دانش‌آموزان رفتار می‌کند، زیرا از اوان کودکی به همه‌ی خواسته‌هایش جامه‌ی عمل پوشانده شده و والدین او اکنون متوجه این مسئله شده‌اند. اکنون، لازم است والدین و آموزگاران عمیقاً بیندیشند که چگونه به آنا کمک کنند تا در داخل و خارج مدرسه، نسبت به سایرین، دلسوز و سازگار باشد.

فرد ۱۵ ساله، رفتاری پر افاده و آمرانه با آموزگار خود دارد. او از جدایی والدینش گنج است و از این که پدرش با رها کردن مادرش به سراغ زنی بسیار جوان‌تر رفته، خشمگین و شرمسار است. به گفته‌ی مادرش، دو نفر از آموزگاران که اطلاعاتی از وضعیت خانوادگی او ندارند، به سادگی برچسب "کودک مسئله‌دار" را به او می‌زنند و به سرعت تنبیهش می‌کنند. از سوی دیگر، به باور فرد، مادر اکنون توقع دارد که او جای خالی پدر را به عنوان یک تکیه‌گاه پر کند؛ نقشی که موجب رنجش او شده است. این که فرد بتواند با گذر از این تجربه، کم و بیش بر احساسات ویرانگر خود غلبه کند و رفتار محترمانه‌تری با بزرگسالان در پیش گیرد، بستگی به توانایی آموزگار و مادر در یافتن ریشه‌ی سرکشی او، از جمله نقش‌های خود آن‌ها و نیز ارائه‌ی راهبردهایی دارد که برای ایجاد سرگرمی‌های سازنده برای او لازم است.

صرف تماس آموزگار و اولیا نیست که بر رشد عقلی و اخلاقی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. همان طور که بعداً توضیح خواهیم داد، مدارس می‌توانند والدین را وارد "اجتماعی اخلاقی" کنند تا آن‌ها وادار شوند، نگاهی فراتر از حفظ فرزندان خود داشته باشند و به این ترتیب، توانایی‌های اخلاقی و هدایت‌گر والدین مورد حمایت قرار گیرد.

## ■ موانع کار کدام‌اند؟

عوامل بسیاری می‌توانند موجب تضعیف رابطه‌ی والدین و آموزگاران شوند. بسیاری از آموزگاران از برقراری ارتباطی

واقعی و صمیمانه با اولیا پرهیز می‌کنند، زیرا می‌ترسند این بررسی عمیق و موشکافانه موجب درگیری و تضاد شود. مربی صاحب نام، **جان دیویی**<sup>۵</sup>، یکی از مخالفان سرسخت تعارفات و ظاهرگرایی بود که مانعی بر سر راه رابطه ی اولیا و آموزگاران به شمار می‌رود. برخی آموزگاران - به ویژه آموزگاران دبیرستان - وظیفه‌ی خود نمی‌دانند که برای درک رفتار دانش‌آموز، با والدین او رابطه ی نزدیکی برقرار کنند و بسیاری از آموزگاران به قدری تحت فشار و گرفتار هستند که از گزارش دادن نتایج امتحانات طفره می‌روند؛ مانند دو آموزگار پسر من در گردهمایی معلمان و والدین.

سایر آموزگاران، نگرانی بسیاری از ناامید شدن والدین دارند. یک آموزگار خونگرم و باهوش، که خودش صاحب فرزند بود، به من گفت: "نشست‌های والدین و آموزگاران، برای من پراضطراب‌ترین روزهای سال است. والدین مسئولیت یادگیری فرزندشان را به من محول می‌کنند و این، تصور خوشایندی نیست که فکر کنم موفق نمی‌شوم یا ناموفق تلقی شوم."

علاوه بر این، دلایل عدم موفقیت تماس‌های اولیا و آموزگاران در اجتماعات فقیر، متوسط و مرفه کاملاً متفاوت است. والدین کم‌درآمد غالباً به مدارس شک دارند. اغلب آن‌ها خاطرات بدی از دوران مدرسه خود دارند و عموماً تجربه‌ی چندانی در زمینه ی حمایت از فرزندانشان در مدارس ندارند. بنابراین، چالش اجتماعات کم‌درآمد، غالباً در زمینه ی کمک به والدین برای غلبه بر این تردیدها و موانع است. حال آن‌که چالش در جوامع مرفه، غالباً در زمینه ی منع والدین از دخالت در وظایف مدارس است.

## ■ اهداف بالا، کیفیت آموزشی بالا

من ابتدا از شیوع این مشکل در جوامع مرفه، پس از صحبت با **دیوید**، شگفت‌زده شدم. دیوید، فردی بلند قامت و اندکی شیطان بود که بیش از ۲۰ سال در دبیرستانی در حومه ی بوستون و در میان خانواده‌هایی از طبقه ی متوسط تدریس کرده و مورد علاقه ی دانش‌آموزان بود. او اخیراً تصمیم گرفته بود از این حرفه کناره بگیرد، زیرا دیگر نمی‌توانست با والدین کنار بیاید. به گفته ی او، یکی از والدین، که از نمرات دخترش عصبانی بود، می‌خواست او را قانع کند تا دانش‌آموزان کلاس را بخواند تا متوجه شود که وی به دخترش نمره‌ای عادلانه داده است یا نه. یکی دیگر از اولیا، که پسر بسیار گستاخی داشت، فرزندش را ترغیب می‌کرد تا تلاش‌های دیوید برای منضبط کردنش را نادیده بگیرد. نفر سوم از او درخواست می‌کرد تا از سرقت ادبی دخترش چشم‌پوشی کند. از همه بدتر، والدینی بودند که "همیشه درصدد امتیازگیری برای فرزندشان" بودند؛ والدینی که درخواست "توجه بیشتر" به فرزندشان را داشتند یا مدرسه را برای تشکیل کلاس‌های تقویتی برای فرزند باهوششان تحت فشار قرار می‌دادند. او می‌گفت: "بسیاری از والدین فقط از کودکشان جانب‌داری می‌کنند و احتمال صدمه دیدن سایر بچه‌ها برایشان اهمیتی ندارد."

سایر آموزگاران، نگرانی خود را درباره ی اولیایی که قصد دارند در همه‌ی رخدادهای کلاس درس دخالت کنند، ابراز

داشتند. آموزگاری به من می‌گفت که هرگز والدی را که به زانو نشست و فرش کف کلاس را بویید تا دریابد بویی که از آن متصاعد می‌شود، موجب آزار فرزندش می‌شود یا نه، نخواهد بخشید. **مایکل تامپسون**، روان‌شناس و مشاور مدرسه، عقیده دارد که گاهی آموزگاران مایل اند که دانش‌آموزان آن‌ها به "والد درمانی" بپردازند (۱۹۹۶).

با این حال، تنها والدینِ پر دردسر و مشکل‌ساز نیستند که مشکلات نامعقولی برای آموزگاران پدید می‌آورند. بسیاری از والدین نیز، به صورت ناخواسته نیز مشکلاتی را فراهم می‌آورند. می‌دانم که وقتی صحبت از فرزندانم می‌شود، دید محدودی پیدا می‌کنم و متوجه نظر آموزگاران نمی‌شوم. وقتی شنیدم که آموزگاری از والدینی گلایه می‌کرد که به هنگام آوردن فرزندشان به مدرسه و درست در لحظات حساسی که او آماده ی حضور در کلاس است، می‌خواهند با او صحبت کنند، احساس ناخوشایندی به من دست داد، زیرا خودم چند بار این کار را کرده بودم. برخی از والدین تلاش می‌کنند با آموزگاران رابطه ی دوستی برقرار کنند تا لطف آن‌ها شامل فرزندشان نیز بشود. یا اطراف کلاس‌های درس می‌پلکند، آموزگاران را به دقت زیر ذره‌بین قرار می‌دهند و سیل پیشنهادات خود را به سوی آن‌ها سرازیر می‌کنند. آموزگاران به خصوص در اجتماعات مرفه، حس می‌کنند که زیر ذره‌بین اولیا قرار دارند. اکثر آموزگاران باور دارند: والدینی که در مورد آن‌ها قضاوت می‌کنند، نه تنها جانب فرزند خود را می‌گیرند، بلکه از الزامات و اهداف کار آموزگاران بی‌خبرند. بنابراین، تعجبی ندارد که بسیاری از مدارس روی خوشی به والدین نشان نمی‌دهند.

## ■ طرح اخلاقی مشترک

اگرچه رویارویی با والدین پر دردسر برای هر معلم یا مدیری دشوار است، مدرسه‌ای که نگاهی جدی به توسعه ی اخلاقی داشته باشد، قادر به دور نگه داشتن آن‌ها نیست؛ زیرا فرزندان این والدین احتمالاً با بیشترین مخاطرات اخلاقی رو به رو هستند. مدارس، الزامی به تغییر اساسی این گونه اولیا ندارند، اما می‌توانند از آموزگاران به طور مداوم حمایت کنند و راهنمایی‌های لازم را برای مواجهه با این والدین به آن‌ها ارائه دهند. این راهنمایی‌ها شامل کمک به آموزگاران برای دوری از برچسب زدن و سپر بلا کردن و نیز نحوه ی مدیریت سوگیری‌های دانش‌آموزان است. برای مثال، خوب است آموزگاران بدانند که برخی از والدین، که ظاهراً متکبر و خودپسند هستند، افرادی ترسو و منزوی به شمار می‌آیند که از سپردن فرزندشان به یک غریبه یا از دست دادن نظارت بر فرزندشان هراس دارند.

همه‌ی مدارس - چه فقیر چه غنی - می‌توانند والدین را درگیر جامعه‌ای اخلاقی کنند تا انتظارات اخلاقی را در والدین برانگیزد و آن‌ها را وادار سازد تا نگاهی فراتر از فرزند خود داشته باشند؛ یعنی، راه‌های گوناگونی برای مشارکت اولیا، به عنوان داوطلب حضور در جلسات مشاوره یا اعضای گروه‌های انجام طرح‌های خاص، بیابند. این به معنای آن است که مدارس باید اهداف اخلاقی و انتظارات خود را با استفاده از منشورهای اخلاقی - یعنی به شکل عباراتی شفاف و روشن درباره ی ارزش‌های مدرسه - هم برای والدین و هم برای دانش‌آموزان توضیح دهند. نکته‌ی مهم این است که منشورهای

مذکور نباید فقط به موارد پیش پا افتاده پردازند یا مانند همیشه، جنبه‌ی ظاهرسازی داشته باشند. بلکه باید، هم در کلاس‌ها و هم در تمامی جوانب زندگی مدرسه، حضور داشته باشند.

فرزندان من به مدرسه‌ای ابتدایی می‌رفتند که از نوع دولتی بود و هم والدین و هم دانش‌آموزان را درون نوعی اجتماع اخلاقی قرار داده بود. تعاملات ما با آموزگاران، رویدادهای مدرسه، پوستره‌های روی دیوار و نحوه‌ی ارتباط با مدیر، همگی بیانگر مجموعه‌ای از تعهدات اخلاقی به شرح زیر بود:

● این که والدین و دانش‌آموزان، اعضای یک اجتماع درسی محسوب می‌شوند و در برابر همه‌ی اعضای آن اجتماع مسئول هستند.

● این که هر دانش‌آموز از نظر فکری و شخصی، نقشی در یادگیری همه‌ی اعضای آن اجتماع به عهده دارد.

● این که مدرسه مسئولیت شناخت و حمایت از این نقش‌ها را بر عهده دارد.

● این که مدرسه نه تنها فرد را برای زندگی حرفه‌ای، بلکه برای بسیاری از ابعاد شهروندی آماده می‌سازد.

● این که تنوع از ارزش بالایی برخوردار است و این اجتماع، نظرات متنوع را به کار می‌گیرد و امتحان می‌کند.

● این که دانش‌آموزان باید شناسایی و مواجهه با نابرابری و بی‌عدالتی را فراگیرند.

جلسات ما با آموزگاران غالباً به مسائل فرزندمان اختصاص نداشت، بلکه به موارد دیگری چون: چگونگی کمک فرزندمان به سایر دانش‌آموزان در کلاس درس و نیز دغدغه‌های مشترک مدرسه و نقش احتمالی اولیا در رفع این دغدغه‌ها و نگرانی‌ها نیز می‌پرداخت. تکالیف خانه اکثراً درباره‌ی معضلاتی چون برابری و انصاف بود و گاهی از دانش‌آموزان خواسته می‌شد از والدین نیز به عنوان افراد کمک‌کننده استفاده کنند. آموزگاران به همه‌ی دانش‌آموزان مدرسه - و نه فقط به شاگردان کلاس خود - توجه نشان می‌دادند و وقت بیشتری را صرف دانش‌آموزان منزوی و آن‌هایی می‌کردند که با دیگران درگیر می‌شدند و والدین آن‌ها را نیز به کار می‌گرفتند.

اخيراً این مدرسه با مدرسه دیگری ادغام شد که جمعیت زیادی داشت و با هم رقابت درسی شدیدی داشتند. مدارس باید بسیار مراقب این نوع رقابت‌ها باشند. کارکنان این مدرسه با آغوش باز از رقابت استقبال می‌کردند و والدین را نیز به این کار تشویق می‌نمودند.

## ■ آن چه مدارس می‌توانند انجام دهند

مدارس و اولیای دانش‌آموزان می‌توانند اقداماتی خاص و ملموس را در ایجاد روابطی عمیق و مستحکم میان خود انجام دهند. برای مثال، در جلسات اولیا و مربیان، والدین می‌توانند جلسه را با تعریفی که فرزندشان از آموزگارش کرده است، آغاز کنند؛ کاری که اولیا به ندرت انجام می‌دهند. وقتی آموزگاران، به نوبه‌ی خود، جلسه را با اشاره به توانایی‌های نهفته‌ی یک کودک آغاز می‌کنند و این که چگونه این توانایی‌ها در کلاس بروز می‌یابد (همان طور که آموزگار پسرمان انجام

داد)، جلسه در مسیر کاملاً متفاوتی قرار می‌گیرد، تا این که فقط گزارشی از نمرات او ارائه دهند یا بلافاصله به مشکلات بپردازند. هم چنین، خوب است آموزگاران در جلسات خود با اولیا از واژه‌ی "ما" استفاده کنند [لارنس - لایت فوت، ۲۰۰۳] و در واکنش به مشکلات دانش‌آموزان، به جای پرسیدن این که، "چه کار می‌کنید؟" یا، "چه کار کنم؟"، بهتر است بپرسند، "چه کار کنیم؟" تا رابطه‌ای سازنده پدید آید.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان باید در مدارس از الگوهای بارز اخلاقی اطلاع پیدا کنند و با نمونه‌های برتر آن‌ها به تعامل بپردازند؛ یعنی، زنان و مردانی که از اعتقادات راسخ برخوردار هستند و برای پیشرفت جهانیان تلاش می‌کنند. مدارس نه تنها باید فرصت آشنایی دانش‌آموزان با الگوها و رهبران اخلاقی اجتماع محلی را فراهم کنند، بلکه باید به طور منظم آن‌ها را به مدارس دعوت کنند تا دانش‌آموزان را خطاب قرار دهند. علاوه بر این، دانش‌آموزان باید امکان اندیشیدن درباره‌ی ارزش‌ها و بررسی دقیق تنگناها و مسائل اخلاقی را داشته باشند؛ به ویژه مسائلی که برخاسته از تجارب روزانه‌ی آن‌هاست. برای مثال، گروهی از دانش‌آموزان در مدرسه‌ی کمبریج رینج و دبیرستان لاتین، واقع در ماساچوست، همه ساله نمایش



نامه‌های مهیجی اجرا می‌کنند و به دغدغه‌های اجتماعی و اخلاقی مدرسه می‌پردازند؛ مثلاً این که اگر دوست صمیمی یک دانش‌آموز از مغازه‌ای که در آن کار می‌کند دزدی کند، آیا باید ماجرا را لو بدهد یا نه.

"طرح توسعه‌ی توانایی کودکان" در اوکلند کالیفرنیا و "محفل آزاد"، واقع در حوالی بوستون ماساچوست نیز آموزگاران را برای ایجاد جامعه‌ای دمکراتیک راهنمایی می‌کند. دانش‌آموزان، تمرینات منظمی را انجام می‌دهند که به آن‌ها کمک می‌کند، با نقطه نظرات سایر دانش‌آموزان آشنا شوند. مثلاً در "محفل آزاد"، دانش‌آموزان با نظرات دیگران در این باره که چه موقع مسخره کردن ضرر دارد و چه موقع ندارد، آشنا می‌شوند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان،

این امکان را پیدا می‌کنند که برای اجتماع محلی خود به وضع قوانین پردازند، مشکلات کلاس را رفع کنند و مجازات‌هایی را برای افراد خاطی در نظر بگیرند. اگر به جای این که بزرگسالان قانون یا ارزشی را به کودکان دیکته کنند، خودشان با بهره‌گیری از تفکر ارزشمندشان به آن برسند، بیشتر از آن قانون یا ارزش استقبال می‌کنند. برنامه‌هایی که درست تنظیم شده و در خدمت اجتماع محلی باشند و نیز فراهم کردن فرصت راهنمایی دانش‌آموزان از سوی دانش‌آموزان سال‌های بالاتر، موجب تقویت ویژگی‌های اخلاقی می‌شوند.

هم چنین، ضروری است آموزگاران به طور منظم به رابطه‌ی خود با دانش‌آموزان بیندیشند و بازخورد به یکدیگر را بررسی کنند. دانش‌آموزان توجهی به ارزش‌ها و تعهدات اخلاقی آموزگاران که برایشان احترام قائل نیستند، نشان نمی‌دهند. تعداد زیادی از دانش‌آموزان هم به آموزگارانشان اعتماد ندارند و برایشان احترام قائل نیستند. آموزگاران باید با هم و نیز با مدیران درباره‌ی این که چرا برخی از دانش‌آموزان به آن‌ها اعتماد ندارند یا احترامی برایشان قائل نیستند، صحبت کنند و نیز این که برای ترمیم این رابطه چه باید کرد.

در عین حال، آموزگاران مانند بقیه‌ی بزرگسالان، باید در توسعه‌ی توانایی‌های اخلاقی و جهت‌دهی به آن‌ها تلاش کنند. در فرهنگ ما، اکثر مردم معتقدند که خصوصیات اخلاقی بزرگسالان تغییرناپذیر است. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی بزرگسالان از نظر اخلاقی سقوط می‌کنند، حال آن که توانایی‌های اخلاقی سایر بزرگسالان به تدریج تقویت می‌شود. پس آموزگاران باید برای دیگران ارج و قرب قائل شوند، با عدالت و درستی رفتار کنند و آرمان‌های سنجیده و انعطاف‌پذیری را به منزله‌ی توانایی‌های واقعی و رو به تکامل اخلاقی، تعیین و تعریف کنند.

این کار دشواری است، به خصوص این که در بسیاری از مدارس، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون‌های متعدد و سنگین، وقت و انرژی زیادی را از آموزگاران می‌گیرد. اما به خوبی می‌دانیم که پیامدهای ملال‌آور آموزش‌های معمول در مورد منش افراد، بی‌حاصل بوده است. علاوه بر این، مواردی که در حمایت از توسعه‌ی اخلاقی دانش‌آموزان ضروری هستند - مانند توسعه‌ی ارتباطات مستحکم میان آموزگاران و اولیا و تقویت روابط آموزگار و دانش‌آموز - برای توسعه‌ی علمی دانش‌آموز نیز امری حیاتی به شمار می‌روند. بر خلاف بسیاری از تلاش‌ها در آموزش منش، توسعه‌ی اخلاقی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تصویری واقعی از توسعه‌ی توانایی‌هایی که دست آورند که برای تبدیل شدن آن‌ها به بزرگسالانی مهربان و مسئول، به آن‌ها نیاز است.

زیرنویس:

- 1- Hunter
- 2-Katz
- 3- Knowles
- 4- Weber
- 5- John Dewey
- 6- Michael Thompson



# برپایی عدالت



در دوران برنامه‌های درسی بسته‌بندی شده، یکدست و عاری از هر ناخالصی، «عدالت اجتماعی» هم چون یاغی سرکشی تلقی می‌شود که قد و قواره‌اش در هیچ برنامه و طرحی نمی‌گنجد.

در آغاز باید گفت که در این مفهوم، پاسخ‌های صحیح اندکی را می‌توان پیدا کرد. زمانی که به مطالعه‌ی جغرافی می‌پردازید، می‌دانید که با موقعیت طبیعی و آب و هوا سر و کار دارید. حتی میان پرسش‌ها و تفاسیر تاریخ نیز محتوای منسجمی را می‌توان یافت. اما عدالت اجتماعی، نامنظم و آشفته است، زیرا آمیزه‌ای است نانوشته از سیاست، اقتصاد، قانون، ارزش‌ها، بحران‌های نوع بشر و موضوعاتی که عقل سلیم را در مقابل منافع عامه قرار می‌دهد.



هر علت جدی برای تغییر، با نظر مخالف تعدادی از افراد تحصیل کرده و پر قدرت مواجه می‌شود که معتقدند آن موقعیت نمی‌تواند و نباید تغییر کند. بنابراین، شما و شاگردانتان باید با این پرسش دست و پنجه نرم کنید که آیا رفتارها یا موقعیت‌هایی وجود دارند که بدون توجه به دشواری یا عدم مطلوبیت آن کار بتوان با آن‌ها به سادگی رو به رو شد؟ کارهای زیادی - حتی در اطراف خودمان - وجود دارند که می‌توان انجام داد. برخی از طرح‌ها، دردسر کمی دارند، اما بسیاری دیگر، اولین حلقه از زنجیره‌ی کوششی درازمدت و طاقت‌فرسا محسوب می‌شوند. مثال آن، هزاران اقدام ناپیوسته‌ای است که طی دهه‌های متوالی و به منظور احقاق حقوق مدنی اقلیت‌ها در ایالات متحده صورت گرفته است. از این رو، شاگردان شما احتمالاً هرگز هیجان مشاهده‌ی تبدیل یک لایحه به قانون نوسازی یک سرپناه یا حتی تعدیل یک آیین‌نامه شهری به منظور ایجاد برنامه‌های خیریه‌ی تغذیه افراد بی‌خانمان را تجربه نخواهند کرد. آن‌ها می‌توانند بخشی از یک مشکل را حل کنند، اما درمی‌یابند که از یک بی‌عدالتی یا نیاز بزرگ‌تری پرده برداشته‌اند. فعالان اجتماعی، همه روزه سرخورده و درمانده می‌شوند، اما هم چنان به تلاش خود ادامه می‌دهند.

هم چنین، فعالیت اجتماعی به طور بالقوه، خطرناک نیز هست. مربی کارکشته‌ای تعریف می‌کرد که یکی از دانش‌آموزان به او هشدار داده بود: «آیا می‌دانید که به دلیل تلاش در برقراری عدالت، ممکن است دستگیر شوید!» کافی است نگاهی به تاریخچه جنبش حقوق مدنی بیندازید تا به درستی گفته‌ی او پی ببرید.

پس عدالت اجتماعی، مبحثی نامنظم، خسته‌کننده، ناامیدکننده و حتی خطرناک است و به همین دلیل، در فهرست ده طرح مطالعاتی مورد نظر در مباحث اجتماعی اکثر مدارس، جایی ندارند. بهتر است از کودکان خواسته شود الگوی یک "رانکو" (تعدادی کلبه برای اسکان کارگران مزارع دام پروری) را بسازند یا به بازسازی یک "پاتلاچ" (جشنواره‌ای که بومیان شمال غرب اقیانوس آرام برپا می‌کنند) بپردازند و با آن سرگرم شوند.

## ■ از نظر تا عمل

به هر حال، چه موضوع را نادیده بگیرید و چه از آن استقبال کنید، حقیقت این است که اکثر دانش‌آموزان مسائل مربوط به عدالت اجتماعی را تجربه کرده‌اند یا به آن‌ها فکر می‌کنند. آن‌ها به طور غریزی، بی‌عدالتی را درک می‌کنند؛ خواه با دیدن محرومیت برخی از کودکان از بازی‌های دسته جمعی و سؤال برانگیز بودن آن، خواه با نگران شدن درباره‌ی افراد بی‌خانمان و این که شب را کجا سپری می‌کنند. کودکان به ندرت بی‌عدالتی را به عنوان وضع موجود می‌پذیرند، بلکه به مشاهده‌ی بزرگسالان - اولیا، آموزگاران، مربیان و اعضای فامیل - می‌پردازند تا از آنان الگو بگیرند.

در بهترین حالت، بزرگسالان به جای دوری و پرهیز از صحبت‌های منطقی درباره‌ی معضلات جمعی جامعه، هم چون حقوق بشر، حفظ محیط زیست، عدالت اقتصادی و خشونت، این صحبت‌ها را ترغیب می‌کنند. آن‌ها از این سؤال اجتناب‌ناپذیر استقبال می‌کنند که: "چه کار می‌توانیم انجام دهیم" و به دانش‌آموزان نیز نحوه‌ی عمل را آموزش می‌دهند. اما گاهی پاسخ

بزرگ ترها شوقی بر نمی‌انگیزد. در این حالت، ناراحت می‌شوند، موضوع را عوض می‌کنند یا آن را نادیده می‌گیرند. پیام ناگفته این است: "بی‌خیال". کودکان احتمالاً فکر می‌کنند موضوع عدالت اجتماعی، بحثی است که به دلایل زیر ممنوع است:

- بی‌عدالتی یکی از واقعیات زندگی است و تلاش برای تغییر طبیعت بشر فایده‌ای ندارد.
- بی‌عدالتی ناگوار است، اما درگیر شدن با آن نیز موجب سرخوردگی است.
- شاید خود قربانیان آن را پدید آورده‌اند، پس مستحق آن هستند.

حتی اگر اندیشه‌ی کودکان تا این حد پیش نرود، این تصور در ذهنشان می‌ماند که اگر در محمصه‌ای شدید گرفتار شوند، کسی به کمکشان نمی‌آید.

شاید دانش‌آموزان کوچک‌تر نتوانند عدالت اجتماعی را تعریف کنند، اما می‌توانند فهرستی از ویژگی‌های مورد توجه خود در روابط انسان‌ها ارائه دهند؛ از قبیل دوستی، مسئولیت‌پذیری، برابری، عدالت، حمایت متقابل، همکاری و توجه. با کمی تلاش، دانش‌آموزان بزرگ‌تر، حوزه‌ی نگرانی‌های خود را وسعت می‌بخشند و به بی‌عدالتی برخاسته از موقعیت اجتماعی - اقتصادی، استثمار و سوء استفاده از قدرت توجه می‌کنند. شاید از این کلمات استفاده نکنند، اما این مسائل را تشخیص می‌دهند.

برای مثال، متوجه می‌شوند که قوم‌های خاصی در فهرست بی‌خانمان‌های شهر آن‌ها حضور پررنگ‌تری دارند، ولی در ساختار قدرت محلی، حضورشان کم رنگ است. یا این که کارگران هتل‌ها با پذیرش خطر از دست دادن شغل، برای اعتراض به دستمزد کم تظاهرات می‌کنند، اما این موضوع در جلسات شورای شهر به شدت نادیده گرفته می‌شود. و اکنون که در کلاس‌های درس، دست‌رسی به اینترنت وجود دارد، طولی نخواهد کشید که این دانش‌آموزان به بیگاری‌ها، کودکان کار، ضایعات خطرناک، تبعیض نژادی و تخریب محیط زیست در همه‌ی نقاط جهان پی خواهند برد.

آشنایی با این بی‌عدالتی‌ها، حتی اگر به عنوان تمرینی در دسته‌بندی بلایا و بی‌تفاوتی انسان به آن‌ها باشد، برای کودکان دلهره‌آور خواهد بود. اما آموزش عدالت اجتماعی، دانش‌آموزان را به حرکت و عمل تشویق می‌کند و بر این تفکر استوار است که ما - مردم - توافق می‌کنیم تا براساس پیمانی زندگی کنیم که رفتار ما را با هم و در یک جامعه تعریف می‌کند؛ خواه این جامعه در شهرستانی سرسبز یا کُل‌کره‌ی زمین باشد. اگر افراد، مسئولان شهر یا مقامات فدرال این پیمان را نقض کنند، ما کوشش می‌کنیم تا با اقدامی هماهنگ، عدالت را برقرار کنیم.

اما کودکان نمی‌توانند چنین کاری را به تنهایی انجام دهند. آن‌ها به راهنمایی بزرگ‌ترها نیاز دارند تا افکارشان را جامعه‌ی عمل ببوشانند. آن‌ها با هدایت بزرگ‌ترها قادرند از تماشاگرانی منفعل به افرادی فعال بدل شوند که انرژی خود را صرف یافتن راه‌های حفظ یک اکوسیستم، گونه‌ای از موجودات، یا یک زندگی کنند. آن‌ها با اشتیاق بر مهارت‌های جدیدی مسلط می‌شوند، با افراد مهم تماس می‌گیرند و منابعی اصلی و تأثیرگذار را جمع‌آوری می‌کنند؛ زیرا پدیده‌ای واقعی و بسیار مهم در برقراری تعادل وجود دارد.

## ■ شرح حال نویسی از اقدام اجتماعی

اکثر ما به صورت القایی، فعال اجتماعی می‌شویم. مثلاً با شخصی ملاقات می‌کنیم یا درباره‌اش می‌خوانیم که از همه چیز خود در دست‌یابی به هدفی گذشت و عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌گیریم و متوجه می‌شویم که ما هم از قدرت ایجاد دگرگونی برخورداریم.

برخی از کودکان از این قدرت و توانایی - حتی در مقیاس کوچک - برخوردارند، اما هنوز خود را فعال اجتماعی نمی‌دانند. همین توانایی، نقطه‌ی شروع شما محسوب می‌شود. هنگامی که تصمیم می‌گیرید طرح‌های عدالت اجتماعی را در برنامه‌ی درسی خود بگنجانید، باید اولین و مهم‌ترین قدم را بدین ترتیب بردارید که شاگردانتان چه دانشی در این مورد دارند و در تلاش برای رفع مشکلات جامعه، چه تجاربی را اندوخته‌اند.

شرح حال نویسی از اقدام اجتماعی، به همه‌ی دانش‌آموزان کمک می‌کند تا راه‌های اقدام در جهت منافع سایرین را بشناسند. اگر دانش‌آموزان امکان پیدا کنند دانش و تجربه‌ی خود را با دیگران در میان بگذارند، از همان ابتدا، احساس خوشایندی پیدا می‌کنند و شما می‌توانید جزئیات ارزشمندی درباره‌ی مهارت‌ها و علائق شخصی آن‌ها به دست آورید. از دانش‌آموزان کوچک‌تر می‌توان خواست "به زمانی فکر کنند که به یک نفر کمک کرده‌اند". این کمک می‌تواند از مواظبت از گربه‌ی همسایه تا بازی با کودکی که هیچ دوستی ندارد، را دربرگیرد. پاسخ دانش‌آموزان می‌تواند به صورت نوشتن، کشیدن نقاشی یا ترکیبی از تصویر و کلمات باشد. حتی در مهد کودک‌ها هم می‌توان این فعالیت متفکرانه را با کشیدن یک یا مجموعه‌ای از تصاویر انجام داد و سپس از دانش‌آموزان بزرگ‌تر، والدین، مشاور آموزشی یا آموزگار خواست تا شرحی بر آن بنویسند. اگر به این افراد دست رسی ندارید، می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید گروه‌های کوچکی تشکیل دهند و درباره‌ی تصاویرشان به صحبت بنشینند.

از دانش‌آموزان بزرگ‌تر بخواهید، به مشکلی فکر کنند که سایر افراد، اجتماع محلی، محیط زیست یا جانوران را شامل می‌شود و این که چه کاری برای کمک به آن‌ها انجام داده‌اند. می‌توانید مجموعه‌سؤالاتی مانند نمونه‌های زیر مطرح کنید تا بتوانند جزئیات را به یاد آورند و اعمال خود را تحلیل کنند:

چگونه متوجه این مشکل شدید؟

● فکر کردید که راه حل مناسب چیست؟

● چه باید انجام می‌دادید تا به این راه حل برسید؟

● آیا افراد دیگر به شما کمک کردند؟

● از این ماجرا چه یاد گرفتید؟

● چه احساسی نسبت به خودتان پیدا کردید؟

همان طور که دانش‌آموزان به تبادل تجربه می‌پردازند، در حال ساختن الگویی برای پی‌گیری اقدامات اجتماعی هستند

و تهیه‌ی فهرستی از طرح‌های بالقوه را آغاز می‌کنند.

## ■ شیپور بیدار باش

اما به نظر می‌رسد که برخی از کودکان هیچ تصویری از عمل‌گرایی ندارند. اولین تصور آن‌ها از عدالت اجتماعی به "کافی‌شاپ‌ها" محدود می‌شود. نباید ناامید شد، شاید صرفاً بی‌توجه هستند. اما به جای این که منتظر شوید خودشان معضلات مربوط به عدالت اجتماعی را "کشف کنند"، می‌توانید به سرعت دست به کار شوید و آن‌ها را با کودکان برجسته، مانند خودشان، که در این حوزه مهارت و توانایی دارند، آشنا کنید.

فیلیپ هوس<sup>۱</sup> در کتاب خود با عنوان "این دنیای ما هم هست: ماجراهای جوانانی که تغییر ایجاد می‌کنند"<sup>۲</sup> به قدردانی از ۱۴ کودک قهرمان می‌پردازد که متوجه مشکلاتی در دنیای خود شدند و آن‌ها را رفع کردند. شاگردان شما با مطالعه اولین صفحه کتاب شگفت‌زده می‌شوند. مثلاً با جاستین لیو<sup>۳</sup> آشنا می‌شوند که با استفاده از قطعات دوچرخه‌های بی‌مصرف، تقریباً ۲۰۰ دوچرخه را بازسازی کرد و به کودکانی داد که بی‌خانمان یا یتیم بودند و یا از بیماری ایدز رنج می‌بردند. مثال دیگری که آن‌ها را به خود علاقه‌مند می‌کند، جیمز ایلی<sup>۴</sup> است که دوستش هنگام بازی در خیابانی شلوغ با اتومبیلی تصادف کرد. جیمز متعجب بود که چرا باید او و دوستانش در خیابان بازی کنند، حال آن که کودکان بخش مرفه شهر، دارای پارک هستند. این خشم او را به مبارزه و فعالیت واداشت و سرانجام مقامات شهر را متقاعد کرد تا پارکی در آن نزدیکی بسازند.

از دانش‌آموزانتان بپرسید که به نظر آن‌ها، چرا این کودکان موفق شدند. چه چیزهایی را از قبل می‌دانستند و چه چیزهایی را بعداً یاد گرفتند؟ از آن‌ها بخواهید فهرستی از ویژگی‌های شخصی و مهارت‌هایی را تهیه کنند که موجب موفقیت این فعالان اجتماعی شد. فهرست را به دیوار بچسبانید و غالباً به آن اشاره کنید.

من کتاب "هوس" را بارها برای بزرگ سالان و کودکان به کار برده‌ام و واکنش‌ها همواره یکسان بوده است: احترام و نارضایتی. دانش‌آموزان می‌فهمند که این کودکان، کاری واقعی و مهم انجام داده‌اند که احترام را برمی‌انگیزد. اما پرسش‌هایی هم برایشان مطرح می‌شود، از این قبیل: من می‌توانم این کار را انجام دهم؟ چنین مشکلاتی در جامعه‌ی من نیز وجود دارد؟ چه طور می‌توانم متوجه آن‌ها شوم؟ آیا از شهامت لازم برای دست به کار شدن برخوردارم؟ استانداردهای جدیدی از رفتار، جای‌گزین "وضع موجود" می‌شود و کودکان خود را با آن می‌سنجند و این نارضایتی، سکوی پرتاب مناسبی برای اقدام محسوب می‌شود.

## ■ اما انجام این کار، چگونه است؟

بهترین طرح‌های عدالت اجتماعی، هم چون زمین لرزه هستند. یک لحظه با آرامش در کلاس نشسته‌اید و با دقت

روی برنامه درسی خود کار می‌کنید و لحظه‌ای دیگر، زمین جا به جا می‌شود. حتی پیش از این که اتاق از حرکت بایستد، حس می‌کنید که در مکان جدیدی قرار دارید و با ماجرای تازه‌ای روبه‌رو هستید. به طور کلی، بهترین طرح‌ها برخاسته از کار و گفت و گوی روزانه با شاگردانتان هستند.

گاهی دانش‌آموز، با عجله و صورت گل انداخته وارد کلاس می‌شود و از هم کلاسی‌هایش می‌خواهد که بنشینند و به او گوش کنند. به مثال‌های زیر توجه کنید:

● دانش‌آموزان کلاس پنجم «باربارا لوییس»<sup>۵</sup>، فعالیتی را برای خالی کردن محوطه‌ی نزدیک مدرسه از ضایعات خطرناک آغاز کردند. با تلاش آن‌ها، بشکه‌های حاوی مواد سمی از آن جا تخلیه شد. این دانش‌آموزان در سال ۱۹۸۹ موفق به دریافت "جایزه‌ی محیط زیست جوانان" از رییس جمهور شدند.

● دانش‌آموزان تحریمی را علیه صاحب یک کارخانه‌ی شکلات سازی در «جشن هالوین» ترتیب دادند تا حمایت خود را از فروش منصفانه‌ی شکلات اعلام کنند.

● گروهی از دانش‌آموزان هشت ساله در لوس آنجلس که به خاطر اشغال پیاده‌روهای اطراف مدرسه‌شان با میلمان شکسته و وسایل غیرقابل استفاده‌ی منزل، دچار یأس و ناامیدی شده بودند، با تلاش و کوشش توانستند از سد کاغذ بازی سازمان بهداشت بگذرند و با سرپرست کامیون‌های حمل وسایل تماس برقرار کنند. بدین ترتیب، اشغال‌ها برداشته شدند و دانش‌آموزان شاد از پیروزی، از آن چه برجای مانده بود، یک مجسمه‌ی یادبود ۱۰ فوتی بر سر در ورودی مدرسه ساختند.

● دانش‌آموزان کانادایی با جمع‌آوری پول به دانش‌آموزان آفریقایی و افغانستانی کمک کردند تا مین‌های موجود در حیاط مدارس آن‌ها پاکسازی شود.

● گروهی از دانش‌آموزان کلاس دوم و پنجم از سایر هم مدرسه‌ای‌های خود خواستند تا فروشندگان بستنی را که اسلحه‌های اسباب بازی می‌فروشند، تحریم کنند. به نظر آن‌ها، اجتماعشان دیگر به سلاح نیاز ندارد؛ چه واقعی چه شبیه آن‌ها.

● بسیاری از کودکان به سازمان "عفو بین‌الملل کودکان" ملحق شده‌اند و از طریق نامه و پست الکترونیک با ماه نامه‌ی "اقدام ضربتی" در تماس هستند.

## ■ استانداردها چه می‌شوند؟

وقتی طرح‌های عدالت اجتماعی را در برنامه‌ی مطالعات اجتماعی خود بگنجانید و نحوه‌ی فعالیت، تفکر و کسب اطلاعات فعالان این حوزه را به دانش‌آموزان بیاموزید، دانش‌آموزان شما به تدریج مهارت‌هایی را کسب و به معرض نمایش می‌گذارند که در رویکرد استاندارد در مطالعات اجتماعی ضروری است. در واقع، آموزگاران که از شجاعت کافی برای استقبال از رویکردی عمل‌گرا به تدریس برخوردارند، باید دروسی در زمینه‌ی اقتصاد به برنامه‌ی درسی خود

بیفزایند، برای نشریات مقاله بنویسند، سخن رانی تأثیرگذاری در کمتر از سه دقیقه ایراد کنند، از اصول طراحی گرافیکی در پوسترها استفاده کنند و اصول اساسی مباحثه را فراگیرند. به گزارش بسیاری از آموزگاران، دانش‌آموزان پا را از حد بعضی از استانداردها فراتر می‌گذارند. علاوه بر این، دانش‌آموزان هیجان نشان دادن شجاعت، مقاومت، ابتکار، هوش و دیپلماسی خود را در کنار غرور ناشی از کمک به رفاه دیگران، تجربه می‌کنند.

در این جا به آن دسته از چالش‌های شناختی اشاره می‌شود که دانش‌آموزان در جریان ایجاد جامعه‌ای عادلانه‌تر با آن‌ها رو به رو می‌شوند:

- معنای دقیق شهروندی را بررسی می‌کنند.
- راه‌های مشارکت مردم در حکومت را مشخص می‌کنند.
- درباره‌ی اهمیت رهبری سیاسی و خدمات عمومی بحث می‌کنند.
- اطلاعات مربوط به یک معضل اجتماعی را مکان‌یابی، قابل دست‌رسی، سازمان‌دهی و اعمال می‌کنند.
- به منظور ترویج تلاش‌های خود در زمینه‌ی عدالت اجتماعی، از ابزارهای ارتباطی گفتاری، نوشتاری و بصری برای مجموعه‌ای از مخاطبان به خوبی و به طرز مؤثر بهره‌برداری می‌کنند.
- برای پیشبرد منافع جامعه، با بهره‌گیری از دانش حکومت، قانون و سیاست، درباره‌ی معضلات محلی، ملی و بین‌المللی تصمیم می‌گیرند و وارد عمل می‌شوند.
- استقلال اخلاقی سایرین را بررسی و آن را توسعه می‌دهند.

## ■ مسئولیت ما و دیگران

ما به عنوان مربی، نسل آینده‌ی رأی‌دهندگان، سیاست‌مداران و رهبران اقتصادی را تربیت می‌کنیم. آموزش وابستگی متقابل و مسئولیت‌پذیری از طریق فعالیت‌های اجتماعی، درسی است که در ذهن دانش‌آموزان ماندگار می‌شود.

حس شهروند فعال و پرسشگر بودن، از اوان کودکی شکل می‌گیرد. آن‌ها باید فعالیت را خیلی زود و به طور مداوم آغاز کنند تا دستیابی به اهداف ارزشمند به صورت عادت‌ی شکست‌ناپذیر در آن‌ها درآید. اگر شاگردانتان را هدایت کنید تا به نقش خود به عنوان مسئول محیط زیست و قهرمان حقوق بشر پی ببرند، هرگز پشیمان نخواهید شد.

زیرنویس:

- 1- Phillip Hoose
- 2- It's Our World, Too: Stories of young people who Are Making a Difference
- 3- Justuin Lebo
- 4- James Ale
- 5- Barbara Lewis



---

نویسنده: مایک ویل بچرا  
مترجم: مریم خیریه

---

# پنجره‌های به محیط زیست

آیا با موج جدید توجه به محیط زیست، می‌توان دانش‌آموزان را به ابزارهایی مجهز کرد تا به شهروندانی دارای سواد زیست محیطی تبدیل شوند؟

در چند هفته‌ی آینده، دانش‌آموزان سال آخر تمامی دبیرستان‌های ایالات متحده آمریکا با افتخار بر صحنه قدم خواهند گذاشت، مدارک دیپلم خود را به روی سر بلند خواهند کرد و از دوره‌ی رسمی ۱۲ ساله‌ی آموزش همگانی فارغ‌التحصیل خواهند شد. ما، یعنی معلمان آن‌ها با حسرت نظاره‌گر این واقعه خواهیم بود، زیرا جهانی که این دانش‌آموزان پس از

فارغ‌التحصیلی به آن راه می‌یابند - دنیای بحران‌های فزاینده‌ی مالی، همراه با چالش‌های عظیم بین‌المللی - با دنیایی که آن‌ها، سال آخر دبیرستان را تنها ۱۰ ماه پیش در آن آغاز کردند، کاملاً متفاوت است.

به‌زودی شرایط بدتر و نابسامان‌تر خواهد شد. اگر با آخرین تغییرات و تحولات سیاره‌ی زمین آشنایی پیدا کنید، آن‌چه در خواهید یافت عبارت است از: افزایش جهانی دمای سطح زمین، ذوب تدریجی یخچال‌های طبیعی، گرم شدن تدریجی اقیانوس‌ها، بالا آمدن سطح دریاها، سوختن تدریجی جنگل‌های استوایی، رو به نابودی رفتن سواحل مرجانی، ناپدید شدن تدریجی جنگل‌های کهن، گسترش تدریجی بیابان‌ها، رو به فزونی بودن جمعیت جهان و نابودی گونه‌های گیاهی و جانوری با بالاترین سرعت از زمان انقراض دایناسورها تا به‌حال.

به طور خلاصه می‌توان گفت، بوم‌شناسی که بخشی از ساختار زیربنایی اقتصاد ما را تشکیل می‌دهد، نیز در حال فروپاشی است و راه حل‌های این چالش نه تنها برای بسیاری از فارغ‌التحصیلانمان، بلکه برای خود ما نیز - معلمان، مدیران و والدین - دست‌نیافتنی است.

آیا فارغ‌التحصیلان ما آمادگی مواجهه با این واقعیت‌های جدید را دارند؟ آیا آن‌ها با اعتماد به نفس به این دنیا قدم گذاشته‌اند و به عنوان دانشجو، کارگر، رأی‌دهنده و مصرف‌کننده - و به طور خلاصه به عنوان بزرگ‌سالانی آگاه و دلسوز که قادر به تصمیم‌گیری صحیح در مورد مشکلات و مسائل حاد روزانه هستند - ایفای نقش خواهند کرد؟

## ■ ناآگاهی زیست محیطی

چهل سال پیش، ویلیام بی. استپ<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) در نخستین شماره‌ی "مجله‌ی آموزش زیست محیطی"<sup>۳</sup>، هدف رشته‌ی نوپای آموزش زیست محیطی را پرورش شهروندانی دانست که: "در زمینه‌ی محیط زیست فیزیکی و مشکلات مربوط به آن آگاهی داشته باشند، بدانند چگونه می‌توان به حل این مشکلات کمک کرد و به‌منظور اقدام برای حل آن‌ها دارای انگیزه باشند" (ص ۳۰).

امروز رییس‌جمهور جدید آمریکا با هدف بازسازی اقتصاد مضمحل و متلاشی‌شده‌ی این کشور و نیز با هدف جلوگیری از فروپاشی زیست محیطی، فعلاً نه درصد جلب حمایت مردم آمریکاست. فشار زیادی بر رئیس‌جمهور اعمال خواهد شد تا از پروژه‌های زیست محیطی چشم‌پوشد و به طرح‌های اقتصادی بپردازد. آیا آموزش‌های زیست محیطی ارائه شده در ۴۰ سال گذشته، پاسخ‌گو و راه‌گشای چالشی است که ویلیام استپ به آن پرداخته بود؟ آیا حاصل این آموزش تربیت شهروندان دارای سواد زیست محیطی است که به آن‌ها برای بحث و گفتگو به‌منظور دستیابی به توافق‌های آتی نیازمندیم؟ پاسخ در یک کلام، منفی است.

هر دانش‌آموز معمولی دبیرستانی از مسائل زیست محیطی آگاه است؛ تغییرات اقلیمی و یا از بین رفتن جنگل‌های استوایی را زمانی در برخی از کلاس‌ها مورد بحث و مناظره قرار داده و ممکن است پرسش و پاسخ‌هایی شعارگونه نیز داشته



است. لیکن، آیا دانش‌آموزانمان می‌دانند زباله‌ها پس از خروج از خانه‌هایشان به کجا برده می‌شوند؟ منبع اصلی گازهای گل‌خانه‌ای متصادف شده چیست؟ چرا مواد را بازیافت می‌کنیم؟ (با وجود این که شیشه و آلومینیوم ذخایر کمیابی نیستند.) اگر از گروهی از دانش‌آموزان در مورد چگونگی مبارزه با روند گرمایش زمین سؤال کنید، برخی سخن شما را قطع می‌کنند و خواهند گفت: ما باید گازهای CFC (نوعی گاز گل‌خانه‌ای) را از افشانه‌های مو حذف کنیم. بسیاری از دانش‌آموزان دبیرستانی به طور نادرست گرمایش جهانی را با نازک شدن لایه‌ی اوزون یکسان می‌دانند، ولی به آن‌ها گفته نشده است که گازهای CFC، ۲۰ سال پیش در بازار از رده خارج شده‌اند.

سازمانی که من در آن کار می‌کنم، با استفاده از سؤال‌های فوق و برخی سؤال‌های دیگر، یک مطالعه‌ی پیمایشی را در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی انجام داد و دریافت که اگرچه این دانش‌آموزان کاملاً "طرفدار محیط زیستند"، اما در مورد حل مشکلات زیست محیطی، اطلاعات بسیار اندکی دارند. به مثالی کوچک توجه کنید: از آن‌ها خواستیم پرنده‌ای را نام ببرند که می‌توان آن را به واسطه‌ی آوازش شناسایی کنند. در بسیاری از موارد، پاسخ منفی بود. اگر پرندگان محلی، به‌دلیل انقراض، در چشم‌اندازها و مناظر دیده نشوند و یا به علت دمای رو به افزایش هوا، با تأخیر سه‌هفته‌ای به مقصد برسند، این امکان وجود دارد که هیچ‌کس به آن‌ها توجه نکند.

نکات روشن و امیدوارکننده‌ی بی‌شماری در جنبش آموزش زیست محیطی وجود دارد، لیکن پیشرفت حاصل به‌سختی می‌تواند پاسخ‌گوی مشکلات حادی باشد که امروزه به شکلی فزاینده‌ای با آن‌ها مواجهیم. هنگامی که استپ در چهار دهه‌ی پیش، تعریف خویش را برای نخستین بار ارائه کرد، ایالات متحده از مزیت توجه نسبی به محیط زیست بهره‌مند بود؛ توجهی که ناشی از لکه‌ی نفتی سانتا باربارا، آتش‌گرفتن رودخانه‌ی "کویاهوگا" در "اوهایو"، اعلام رسمی مرگ زیستی دریاچه‌ی "اریه" و ناپدید شدن پرندگان جذابی چون عقاب‌ها و قوش‌های تیزپر ناشی شده بود. با تلاش ما در جهت حل این مشکلات بود که موج این توجه به بالاترین حد خود رسید و سپس توجه به بوم‌شناسی به‌سرعت کاهش یافت.

امروزه، اگرچه توجه به محیط زیست مجدداً احیا شده است، این مسائل به میزان بسیار قابل توجهی، شکل جهانی به‌خود گرفته، غامض‌تر شده و با سیاست عجین شده است. در حال حاضر، میزان دی‌اکسیدکربن موجود در جو بیش از ۳۸۵ واحد در میلیون است و این میزان که تقریباً ۴۰ درصد بالاتر از زمان پیش از انقلاب صنعتی است، هر سال رو به افزایش است. با گرم شدن قطب شمال با سرعتی کاملاً "دور از انتظار، اقیانوس منجمد شمالی نیز دستخوش تغییرات ملموسی می‌شود و این امکان وجود دارد که فارغ‌التحصیلان ما در دوران حیات خود و در فصل تابستان، نواحی مرکزی قطبی را عاری از یخ ببینند.

بر اساس یکی از گزارش‌های منتشر شده توسط "انجمن بین‌المللی حفاظت از طبیعت"<sup>۴</sup> در سال ۲۰۰۸، یک چهارم پستان‌داران جهان، به‌دلیل از بین‌رفتن زیستگاه‌های طبیعی، شکار بی‌رویه و تغییرات اقلیمی، در معرض انقراض قرار دارند. آب بسیاری از رودخانه‌های مهم، هم‌چون رودخانه‌های نیل، زرد و کلرادو، دیگر به دریا نمی‌ریزد. حجم عظیمی از

تلفن‌های همراه و رایانه‌های از رده خارج‌شده، به روستاهای فقیر چین راه پیدا می‌کنند و اجزای آن‌ها، با هدف یافتن قطعات فلزی با ارزش، از هم جدا می‌شوند و روستاییان را در معرض مقادیر بالایی از مواد بسیار سمی قرار می‌دهند. بدون شک، برای مقابله با دنیای عظیم و غامض مشکلات زیست محیطی امروز، که با جغرافیای سیاسی نیز درهم تنیده شده است، دانش‌آموزان باید بیش از آن‌چه ۴۰ سال پیش می‌دانستند، بدانند.

## ■ مشکل چیست؟

در حال حاضر چهار مشکل وجود دارد که به موانعی عظیم بر سر راه سواد زیست محیطی تبدیل شده‌اند. نخست، دانش‌آموزان به طور غیرمتعارفی از محیط زیست جدا شده‌اند. کتاب الهام‌بخش و روشنگرانه‌ی ریچارد لوو<sup>۵</sup> به نام "آخرین کودک در جنگل"<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، توجه خواننده را به دنیایی معطوف می‌دارد که در آن، کودکان به سرعت از بازی در فضای باز و سپری کردن وقت خود در طبیعت فاصله می‌گیرند. کودکان امروزی در محیط‌های بسته می‌مانند، "زیرا آن‌جا مکانی است که پریزهای برق وجود دارند"؛ این، اشاره به جمله‌ی معروفی است که یکی از دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم گفته است (ص ۱۰).

تماشای تلویزیون و صفحه‌ی نمایش رایانه به کار تمام وقت کودکان تبدیل شده است. کودکان هفت ساعت در روز به برق متصل هستند؛ به طور متوسط ۲۵ ساعت در هفته به تماشای تلویزیون می‌پردازند [جتیل و والش<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲] و سپس با وصل شدن به اینترنت، زمان بیشتری را در مقابل صفحه‌ی نمایش به جستجوی اطلاعات، انجام بازی‌های ویدیویی و انجام کارهای کاملاً جدیدی چون حضور در شبکه‌ی اجتماعی "فیس بوک" و یا مبادله‌ی پیام‌های فوری از طریق سرویس‌های اینترنتی می‌گذرانند.<sup>۸</sup> لوو عبارت "اختلال ناشی از کاستی طبیعت"<sup>۹</sup> را برای نخستین بار ابداع کرد تا "هزینه‌های انسانی بیگانه بودن با طبیعت" را تشریح کند (ص ۳۴)؛ از جمله بهره‌گیری کمتر از حواس، دشواری در توجه و افزایش بیماری‌های جسمی و روحی از جمله‌ی این هزینه‌هاست. درست هنگامی که دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگر به تماس با طبیعت محتاج‌اند، از این امر صرف‌نظر و چشم‌پوشی کرده‌اند.

دوم، سؤال از هر مربی زیست محیطی نشان می‌دهد که او از لایحه‌ی "هیچ کودک نباید عقب بماند"<sup>۱۰</sup>، شاکی است. چرا که بسیاری از مدارس در اثر فشارهای اعمال شده، برنامه‌های آمادگی امتحانات را جای‌گزین گردش‌های علمی در فضای باز کرده‌اند. معلم‌های علوم، به طور معمول، مفاهیمی چون آموزش‌های زیست محیطی را که ظاهراً ارتباط مستقیمی با سؤال‌های امتحانی ندارند، حذف می‌کنند. وب سایت "بنیاد چسپایک بی"<sup>۱۱</sup> در سال ۲۰۰۹ به‌صراحت اظهار داشت: "لایحه‌ی هیچ کودک نباید عقب بماند"، با کاهش میزان آموزش زیست محیطی ارائه شده در کلاس‌های دوره‌های ابتدایی و متوسطه، موجب افزایش شکاف موجود در سواد زیست محیطی می‌شود.

سوم، میزانی که دانش‌آموزان در معرض آموزش زیست محیطی قرار می‌گیرند، از کنترل آن‌ها خارج است و به شانس

آن‌ها و ملقمه‌ای از علائق معلم‌هایی بستگی دارد که دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل خود برحسب تصادف با آن‌ها سروکار پیدا می‌کنند. در مدرسه‌ی دختر من دو معلم پایه‌ی پنجم وجود داشت که یکی علاقه‌ی وافری به پرندگان و تماشای آن‌ها در زیست‌گاه طبیعی‌شان داشت و دیگری شیفته‌ی نمایش‌نامه‌های موزیکال برادوی بود. یکی از کلاس‌ها در سفرهای یک روزه به تماشا و بررسی پرندگان می‌پرداخت و کلاس دیگر، تمام وقت مدرسه را به اجرای نمایش‌نامه می‌گذراند. این دو فعالیت به یک اندازه جالب و حائز اهمیت‌اند، لیکن چرا با تلفیق این دو، فرصت و دسترسی برابر برای همه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم فراهم نشد؟ دختران من به دلیل تماس با پرندگان به حشرات آن‌ها آلوده شدند، ولی نیمی از کلاس پنجمی‌ها هرگز یک "آپچیک" را که در لانه سر از تخم در می‌آورد، ندیدند.

و سرانجام این‌که، ایراد تشکیلات گسترده‌ی غیرانتفاعی آموزش‌های زیست محیطی - باغ وحش‌ها، موزه‌ها، آکواریوم‌ها، مراکز طبیعت، پارک‌ها، باغ‌های عمومی، باغ‌های کودکان - این است که رویکرد مدارس نسبت به آموزش زیست محیطی هم‌چون فهرست غذای چینی است. این مدارس یک گردش علمی را از ستون "الف" و طرح درسی را از ستون "ب" انتخاب می‌کنند و آن‌ها را با گردهمایی روز زمین - که گاه و بی‌گاه برگزار می‌شود - جمع‌آوری زباله و نامه‌ای به رییس جمهور در هم می‌آمیزند و براین باورند که کودکان زیر نظر آن‌ها هم اکنون از سواد زیست محیطی برخوردارند. به علاوه، سازمان‌های غیرانتفاعی که تمایل دارند دانش‌آموزان، سال آینده نیز بازگردند، بر ارجحیت سرگرمی بر محتوا تأکید ورزیده و دانش‌آموزان را غرق در آموزش فعالیت مدار می‌کنند. این آموزش فعالیت مدار که به عنوان پیش درآمدی بر سواد زیست محیطی طراحی شده است در نهایت، خود جای‌گزین درس اصلی می‌شود. آن‌ها غالباً از مفاهیم دشواری چون کمبود آب پرهیز می‌کنند و به مفاهیمی چون چرخه‌ی آب، که رنگ و بوی سیاسی کمتری دارد، می‌پردازند.

حاصل و نتیجه چه بوده است؟ با وجود این‌که در حال حاضر تعداد مراکز آموزش زیست محیطی و رشته‌های دانشگاهی مرتبط با محیط زیست بیش از هر زمان دیگر است و ساختن مدارس سبز نیز ناگهان به عنوان ایده‌ای مهم مطرح و آغاز شده است (به عنوان تدابیر بازدارنده‌ی فروپاشی اقتصادی)، هم اکنون شاید در مقایسه با سال ۱۹۶۹، فاصله‌ی بیشتری با سواد زیست محیطی داریم.

دانش‌آموزان در حالی از مدارس فارغ‌التحصیل می‌شوند که به مفید فایده بودن "محیط زیست" باور دارند، لیکن ما آن‌ها را به ابزار لازم برای تبدیل شدنشان به شهروندان دارای سواد زیست محیطی تجهیز نکرده‌ایم.

## ■ پژوهش‌های جدید ممکن است سمت و سوی این جریان را عوض کنند

خوش‌بختانه، برخی تلاش‌های پژوهشی مهم توانسته‌اند راه خود را در نظام آموزشی باز کنند. برای مثال، "شبکه‌ی کودکان و طبیعت"<sup>۱۳</sup>، یک سازمان اینترنتی است که داده‌ها و فعالیت‌های گوناگونی را در ارتباط با اصلاح "اختلال در کاستی طبیعت" گزارش می‌کند. این شبکه، داده‌هایی را ارائه می‌دهد که حاکی از فواید آموزشی درگیر کردن دانش‌آموزان

در تجارب آموزش زیست محیطی و تجارب فضای باز است. میزان قابل توجهی از این داده‌ها وجود دارد. مؤسسات آمریکایی پژوهش<sup>۱۳</sup> در سال ۲۰۰۵ تأثیرات برنامه‌های آموزشی را که در آن‌ها دانش‌آموزان به مدت یک هفته در فضای باز اسکان داده شده بودند، بررسی کرد. شایان ذکر است که اکثر شرکت‌کنندگان نوجوانانی در معرض خطر ترک تحصیل بودند. پژوهشگران دریافتند دانش‌آموزانی که برنامه‌های آموزشی را در فضای باز تجربه کردند، در مقایسه با گروه گواه که چنین تجربه‌ای نداشتند، ۲۷ درصد تسلط بیشتری را در مفاهیم اندازه‌گیری شده‌ی علوم از خود نشان دادند. به علاوه، افزایش میزان همیاری و همکاری، پیشرفت در مهارت‌های حل منازعه، افزایش اعتماد به نفس و بهبود مهارت‌های حل مسئله، انگیزه و رفتار کلاسی نیز در این دانش‌آموزان قابل مشاهده بود.

پژوهشی که در کانادا انجام گرفت، نشان داد کودکانی که محوطه‌ی مدرسه‌شان از تنوع طبیعی بیشتری برخوردار است، تحرک و جنب و جوش بدنی بیشتری دارند، از اصول تغذیه آگاهی بیشتری دارند، نسبت به یکدیگر مؤدب‌ترند و از خلاقیت بالاتری برخوردارند [یل و دایمنت<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶]. پژوهشی دیگر حاکی از این بود که علائم اختلال کاستی توجه در کودکانی که در محیط‌های سرسبز بازی می‌کنند، کاهش می‌یابد [تایلور، کیو و سولیوان<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱]. با انتشار هر چه بیشتر نتایج پژوهشی، میزان هم‌خوانی آن‌ها با یکدیگر بیشتر نمایان می‌شود. قرار گرفتن در معرض طبیعت، نمرات امتحانی را بهبود می‌بخشد، باعث افزایش خلاقیت، همیاری و اعتماد به نفس می‌شود، از اضطراب می‌کاهد و توانایی‌های شناختی را افزایش می‌دهد.

## ■ الگوهای نوید بخش

هنگامی که موج بعدی توجه به مسائل زیست محیطی مدارس ما را در نورد - که البته این امری است اجتناب ناپذیر - پژوهش‌های انجام شده، پشتوانه‌ای برای افکار جدیدی خواهد بود که در راستای تحقق واقعی آمال و آرزوهای استپ در زمینه‌ی سواد زیست محیطی شکل گرفته‌اند. در این جا بخش کوچکی از تلاش‌های قابل تأمل، که در حال حاضر در جریان‌اند، شرح داده می‌شود.

## ■ هیچ کودک نباید در فضای بسته بماند

در واکنش به کتاب لوو<sup>۱۶</sup>، بیش از یک هزار ارگان غیرانتفاعی با حدود ۵۰ میلیون عضو، تلاش‌های گوناگونی را که کم و بیش تحت عنوان "هیچ کودک نباید در فضای بسته بماند" سازمان‌دهی شده بود، آغاز کرده‌اند. برای مثال، "انجمن ملی آدوبان" متعهد شده است، در هر حوزه‌ی انتخاباتی کنگره، یک مرکز خانواده مدار طبیعت را احداث کند. فرماندار "کانکتیکات"، ام. جودی رل<sup>۱۷</sup>، سایت اینترنتی خاصی را راه‌اندازی کرده است که احداث پارک‌های ایالتی را ترویج

می‌کند؛<sup>۱۸</sup> ایده‌ای که در بسیاری از دیگر ایالت‌های آن نسخه‌برداری شد. به‌علاوه، کنگره‌ی آمریکا، لایحه‌ی "هیچ کودک نباید در فضای بسته بماند"<sup>۱۹</sup> را در دستور کار خود قرار داده است. این لایحه تأمین‌کننده‌ی بودجه‌ی فدرال برای برنامه‌های سواد زیست محیطی و تلاش‌های به‌عمل آمده‌ی ایالتی در راستای آموزش معلمان در برنامه‌های نمونه‌ی آموزش زیست محیطی، از جمله یادگیری در محیط باز است. در آخرین جلسه، این لایحه مورد تصویب کنگره قرار گرفت و حامیان آن مایل‌اند آن را مجدداً در کنگره‌ی جدید به رأی بگذارند.

## ■ مدارس مستقل زیست محیطی

در دهه‌ی گذشته، جنبش مدارس مستقل<sup>۲۰</sup> (هیئت امنایی) با معایب و محاسن مختص به خود، گسترش سریعی در ایالت متحده‌ی آمریکا داشته است. تعداد رو به رشدی از این مدارس مستقل بر اساس این فرضیه‌ی ساده بنا شده‌اند که تمام برنامه‌ی درسی علوم را می‌توان در قالب آموزش زیست محیطی تدریس کرد.

مدرسه‌ی مستقل "گرین وودز" در ایالت "فیلادلفیا" در محوطه‌ی مرکز آموزش زیست محیطی "شوایل کیل"<sup>۲۱</sup> واقع شده است؛ آزمایشگاه زنده‌ای به وسعت ۳۴۰ جریب شامل جنگل‌ها و دشت‌ها، نهرها و برکه‌ها. طبیعت‌شناسان این مرکز به استادان علوم این مدرسه پیوسته‌اند و دانش‌آموزان زمان مفید خویش را در جنگل می‌گذرانند.

مدرسه‌ی مستقل زیست محیطی "ریور کراسینگ" در ایالت "ویسکانسین"، در ساختمانی با یک اتاق واقع شده است و یک برنامه‌ی درسی عملی را ارائه می‌دهد که در آن، موضوعات درسی با بهره‌گیری از مطالعات زیست محیطی با یکدیگر ادغام شده‌اند. دانش‌آموزان پایه‌های هفتم و هشتم به‌طور هفتگی در گردش‌های علمی و طرح‌های واقعی احیاسازی اکوسیستم، همانند احیای مجدد دشت‌های شمال آمریکا و ایجاد سبزه‌زارهای بارانی برای جذب آب‌های روان سطحی ناشی از بارندگی، شرکت دارند.

دیگر مکان‌ها عبارت است از دبیرستان مستقل زیست محیطی ایالت کالیفرنیا، دبیرستان "کامون گراند" ایالت "کانکتیکات" و آکادمی علوم زیست محیطی "فلوریدا". شبکه‌ای از مدارس مستقل زیست محیطی به منظور یاری رساندن به معلمان و کارکنان نیز شکل گرفته است. جای تأسف است که تعداد بسیار اندکی از دانش‌آموزان شانس راه‌یابی به این مدارس را پیدا می‌کنند.

## ■ محیط زیست به عنوان بافت یکپارچه برای یادگیری

نواوری دیگری که در دهه‌ی گذشته از محبوبیت رو به رشدی برخوردار بوده، ایده‌ی محیط زیست به عنوان بافت یکپارچه برای یادگیری است؛ نامی غامض برای مفهومی ساده. در این برنامه‌ها، به‌جای برنامه‌ریزی دقیق زمان روزانه‌ی حضور دانش‌آموزان در مدارس و اختصاص زمانی خاص به دروس علوم، انگلیسی و تربیت بدنی، از محیط زیست و فضای

باز به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌ی برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان بهره گرفته می‌شود. این قالب، مرز میان رشته‌های متفاوت درسی را در هم می‌شکند، بر تشکیل گروه و یادگیری مبتنی بر نیازهای فردی می‌کند و دانش‌آموزان را با مسائل واقعی اجتماع درگیر می‌سازد.

برای مثال، برنامه‌ی پیشرو "واترشد" در دبیرستان "زَنور" واقع در حومه‌ی "فیلادلفیا" در تمام طول سال دانش‌آموزان را با پژوهش‌های میدانی در فضای باز درگیر می‌کند؛ از جمله آزمایش نهرها، قایق‌رانی، پرورش و آزادسازی ماهی قزل‌آلا و دیگر فعالیت‌ها. در این برنامه، دانش‌آموزان تمام روز را با یکدیگر می‌گذرانند، مگر کلاس‌های ریاضیات و زبان خارجی که با دیگر دانش‌آموزان مدرسه تلفیق می‌شوند. دانش‌آموزان مهارت‌های ارتباطی خود را در گردهمایی‌ها و جلسات جوانان به درجه‌ی کمال می‌رسانند.

طبق یافته‌های مطالعه‌ای که در مورد ۴۰ برنامه‌ی محیط زیست به عنوان بافت یکپارچه برای یادگیری انجام گرفت (لیبرمن و هودی<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۸)، دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این برنامه‌ها، در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان، عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد شده از خود نشان دادند، از نمرات کلاسی بالاتری برخوردار بودند و با استقلال و مسئولیت‌پذیری بیشتری عمل کردند. پژوهش سه ساله‌ای که در یکی از مدارس بهره‌گیرنده از این شیوه انجام گرفت، نشان داد که میزان احضار دانش‌آموزان به دفتر مدیر ۹۱ درصد کاهش یافته بود.

## ■ کودکان‌های جنگلی

حرکتی تقریباً افراطی که به‌طور ناگهانی از آن سوی آب‌ها، یعنی از اروپا به آمریکا راه پیدا کرده و با اثر ریچارد لوو عجین شده است در حال برجای گذاشتن تأثیری مستقیم و مهم در ایالات متحده است. در الگوی مدرسه‌ی جنگلی، کارکنان مراکز نگهداری از خردسالان و کودکان سه تا شش ساله، تمام روز را در طبیعت و در فضای باز می‌گذرانند. این برنامه در تمام فصول در فضای باز برگزار می‌شود، گرچه گروه در هوای بسیار بد به فضاهای بسته نقل مکان می‌کند. حامیان این برنامه اظهار می‌دارند که بازی در محیط باز برای مدت طولانی، سیستم دفاعی بدن دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و رشد مهارت‌های دستی، هماهنگی بدنی، حساسیت بساوایی و ادارک عمق را در آن‌ها بهبود می‌بخشد.

بسیاری از مراکز طبیعت در این‌جا، یعنی در ایالات متحده‌ی آمریکا - همانند "مرکز طبیعت چیپوا" در "میدلند" میشیگان - شروع به تأسیس شکل‌های تغییر یافته‌ای از کودکان‌های جنگلی کرده‌اند؛ گونه‌هایی که ممکن است تطابق کاملی با مؤلفه‌ی اروپایی فضای باز نداشته باشند، لیکن در آن‌ها دانش‌آموزان در تمام یا اغلب اوقات امکان دسترسی به نواحی طبیعی و بازی‌های طبیعت مدار را دارند [رینولدز<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۷].

## ■ سبز کردن فرهنگ

آنچه در فرهنگ آمریکایی حائز اهمیت است، در مدارس آمریکا تدریس می‌شود. هنگامی که جامعه به این نتیجه رسید که سواد رایانه‌ای، نقشی کلیدی در تعلیم و تربیت معتبر و بی‌نقص ایفا می‌کند، کلاس‌های رایانه، مدارس را با سرعتی نجومی به اشغال در آوردند و "شکاف دیجیتالی" به مسئله‌ای مهم و بحث برانگیز تبدیل شد. با حاد شدن مسائل زیست محیطی، فرهنگ مجدداً در حال دستیابی به اجماع و توافقی عام در مورد اهمیت محیط زیست است. شبکه‌های خصوصی تلویزیونی سبز، وب سایت‌های سبز، لباس‌های شیک زیست محیطی، بام خانه‌های سبز و محصولات بی‌شمار ساخته شده از اجسام بازیافتی، فرهنگ را سرشار از توجه نوظهوری به پایداری محیط زیست کرده است؛ علاقه و توجهی که در حالت ایده‌آل به حمایتی فراگیر از پیشرفت‌های زیست محیطی منجر خواهد شد.

لیکن چهار سوار این دوران<sup>۲۴</sup> - گرم شدن زمین، انقراض گونه‌ها، کمبود آب و رشد جمعیت - به گونه‌ای تهدید آمیز به سمت ما در حال حرکت هستند و بسیاری از طرفداران محیط زیست نگران فرصت‌ها و روزنه‌های رو به زوال برای حل این مشکلات‌اند.

اچ. جی. ولز<sup>۲۵</sup> - نویسنده‌ی داستان‌های علمی-تخیلی، آینده را به درستی پیش‌بینی کرد، هنگامی که در سال ۱۹۲۰ چنین نوشت: "تاریخ بشر به‌طور فزاینده در حال تبدیل شدن به مسابقه‌ای میان تعلیم و تربیت و فجایع است." سواد زیست محیطی، مسابقه‌ای است که تعلیم و تربیت باید برنده‌ی آن باشد.

### آنچه هر دانش‌آموز باید در مورد محیط زیست بداند

الگوهای محتمل بسیاری برای برنامه‌های آموزش زیست محیطی وجود دارد و مفاهیم جامع زیر در بسیاری از آن‌ها مشترک است. دانش‌آموزان می‌توانند با ادامه‌ی تحصیل از دوره‌ی کودکی تا دبیرستان، با مفاهیم آورده شده در این فهرست با موفقیت آشنایی پیدا کنند.

#### ۱. زمین سرشار از زندگی است.

یکی از بزرگ‌ترین اسرار علمی، تعداد گونه‌های گیاهی و جانوری است که با یکدیگر در این سیاره سهیم هستند. برآوردها از ۵ تا ۱۰۰ میلیون گونه متغیر است. بسیاری از برنامه‌های آموزش زیست محیطی بر این فرضیه استوارند که زندگی در حال نابودی است؛ فراگیرندگان جوان باید در ابتدا آگاه باشند که زمین مملو از تعداد عظیمی از موجودات است.

#### ۲. هر موجودی به گونه‌ای منحصر به فرد با محیط خود تطابق حاصل کرده است

هر گونه‌ی گیاهی و جانوری در طول قرون به تطابق‌های منحصر به فردی دست یافته است و از این طریق به بقا و رشد



خود در اکوسیستم ادامه می‌دهد. دانش‌آموزان باید با بسیاری از موجودات محلی آشنایی کافی داشته باشند.

### ۳. شبکه‌ی حیات به یکدیگر وابسته است

موجودات زنده به تدریج روابط پیچیده‌ای را شکل می‌دهند و هر یک برای بقای خود به تعداد بی‌شماری از دیگر گونه‌های گیاهی و جانوری وابسته‌اند.

### ۴. مواد از طریق اکوسیستم‌ها در چرخه‌های زیستی به گردش در می‌آیند

همه‌ی موجودات برای بقا به آب، هوا و مواد مغذی نیازمندند. این مواد از طریق اکوسیستم‌ها به چرخش درمی‌آیند و بازیافت می‌شوند. آبی که ما امروز می‌نوشیم همان آبی است که همواره داشته‌ایم و خواهیم داشت.

### ۵. خورشید منبع غایی انرژی است که در اکوسیستم‌ها در جریان است

غذا با انرژی خورشید رشد می‌کند؛ منازل ما با سوخت‌های فسیلی گرم می‌شوند که میلیون‌ها سال قبل از انرژی کهن خورشیدی به‌وجود آمده‌اند.

### ۶. پسماندی در طبیعت وجود ندارد؛ همه چیز بازیافت می‌شود.

هر پسماندی در طبیعت توسط دیگر موجودات مورد استفاده قرار می‌گیرد. انسان‌ها این چرخه‌ی بازیافت را از شکل طبیعی خارج و آن را به خطوی صاف تبدیل کرده‌اند؛ آن‌جا که اشیاء یک بار مورد استفاده قرار می‌گیرند و با بی‌توجهی به گوشه‌ای پرتاب می‌شوند.

### ۷. ما برای بقا از منابع و ذخایر استفاده می‌کنیم

هر دانش‌آموز باید بداند که کامیون حمل زباله آن‌ها را به کجا می‌برد، منبع آب چیست و برق چگونه در نزدیک‌ترین نیروگاه تولید می‌شود.

### ۸. حفظ منابع طبیعی به معنای استفاده‌ی خردمندانه از ذخایر محدود است

ما موجوداتی مادی با نیازهایی واقعی هستیم؛ نیاز به خوردن، آشامیدن، خانه‌سازی و نوشتن روی کاغذ. لیکن چگونه از این منابع به گونه‌ای پایدار و با حداقل خسارت به محیط زیست استفاده می‌کنیم؟

### ۹. بشر می‌تواند تأثیری ژرف بر سیستم‌های زیست محیطی داشته باشد

سوخت‌های فسیلی دی‌اکسید کربن را وارد جو می‌کنند. از بین رفتن زیست‌گاه‌های طبیعی به انقراض بسیاری از گونه‌های جانوری و گیاهی منجر می‌شود. اعمال ما تأثیر بسزایی بر سیستم‌های زیست محیطی که ضامن بقای موجودات زنده و نیز خود ما هستند، می‌گذارند. طبیعت غالباً می‌تواند این سیستم‌ها را ترمیم کند (برای مثال، جنگل‌ها مجدداً رشد



می‌کنند)، لیکن بشر این سیستم‌ها را با سرعتی سریع‌تر از آن که بتواند توسط طبیعت ترمیم شوند، تغییر می‌دهد.

### ۱۰. هر یک از ما می‌توانیم تأثیر به‌سزایی بر سرنوشت دنیای طبیعی داشته باشیم

از آن‌جا که هر یک از ما به‌طور مستقیم با سیاره‌ی زمین در ارتباط هستیم، هر آن چه انجام می‌دهیم - و یا آن چه قادر به انجام آن نیستیم - تأثیری ژرف بر سیستم‌های زمین دارد.

زیرنویس:

- 1- Mike Weilbacher
- 2- William B. Stapp
- 3- The Journal of Environmental Education
- 4- An International Union for The Conservation of Nature
- 5- Richard Louv
- 6- Last Child in the Woods
- 7- Gentile & Walsh

۸. واژه‌ی IMing شکل اختصاری Instant Messaging می‌باشد.

### 9- Nature-deficit disorder

۱۰. در لایحه‌ی «هیچ کودک نباید عقب بماند»، به کارگیری نظریه‌ی اصلاحات آموزش استاندارد مدار به تصویب رسیده است. بر اساس این نظریه، تعیین استانداردهای بالا و اهداف قابل اندازه‌گیری می‌تواند عملکرد فردی را در آموزش بهبود بخشد. هر ایالت موظف به ارزش‌یابی مهارت‌های پایه‌ی همه‌ی دانش‌آموزان در پایه‌های خاص تحصیلی است. در این لایحه اظهار نظری قطعی در مورد استانداردهای ملی پیشرفت تحصیلی نشده است و این استانداردها به‌طور جداگانه توسط هر ایالت وضع می‌شوند.

### 11- Chesapeake Bay Foundation

### 12- [www.childrenandnature.org](http://www.childrenandnature.org)

### 13- The American Institutes for Research

### 14- Bell & Dymnt

### 15- Taylor, Kuo & Sullivan

### 16- Lous

### 17- M. Jodi Rell

### 18- [www.nochildleftinside.org](http://www.nochildleftinside.org)

۱۹. لایحه‌ی «هیچ کودکی نباید در فضای بسته بماند»، لایحه‌ای است که براساس آن هر ایالت موظف است برنامه‌های سواد زیست محیطی را از کودکان تا پایان دوره‌ی متوسطه گسترش دهد. به‌علاوه، اعطای بودجه‌های تشویقی به مؤسسات آموزشی و زیست محیطی در راستای بهبود و گسترش استانداردها، تربیت معلم، طراحی برنامه‌های درسی زیست - محیطی مبتکرانه و میان رشته‌ای و انجام پژوهش، از دیگر مفاد این لایحه هستند.

۲۰. مدارس مستقل (هیئت امنایی (آمریکا، مدارس در دوره‌های ابتدایی و متوسطه هستند که بودجه‌ی مدارس دولتی به آن‌ها اختصاص می‌یابد، لیکن این مدارس از برخی قوانین اداری و مالی که در مورد مدارس عادی دولتی صدق می‌کنند، رها هستند و در مقابل باید در مورد تحقق اهداف خاصی که در اساس‌نامه‌ی هر یک از آن‌ها آورده شده است، پاسخگو باشند. بعضی از این مدارس، برنامه‌های درسی تخصصی را در رشته‌هایی چون هنر و ریاضیات ارائه می‌کنند و برخی دیگر می‌کوشند در مقایسه با مدارس عادی دولتی، آموزش با کیفیت بالاتری را ارائه دهند.

### 21- Schuykill

### 22- Lieberman & Hoody

### 23- Reynolds

۲۴. مقصود «چهار عاملی است که می‌تواند جهان را کاملاً تخریب کند و به زندگی در آن پایان دهد».

### 25- H. G. Wells



# برانگیختن تخیل اخلاقی

بسیاری از دانش‌آموزان دبیرستانی می‌گویند که درس تاریخ ضروری نیست. به نظر می‌آید که گذشته در فاصله‌ای دور از زمان حال قرار دارد و بین این دو ارتباطی موجود نیست. دانش‌آموزان معمولاً تصویر مبهمی از رویدادهای مهم خبرساز و اعمال رهبران دنیا در قرون گذشته دارند و درست مثل این است که از داخل یک تلسکوپ تیره و تاریک به آن‌ها می‌نگرند. در رویکرد مطالعه‌ی موردی به تاریخ که «آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان» نام‌گذاری شده است، معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که در مورد ارتباط بین دوره‌هایی از تاریخ با سرکوب‌های خشونت‌آمیز، و زمان فعلی، که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند - و هم چنین راه‌حلهایی که دانش‌آموزان با آن‌ها مواجه هستند - فکر کنند. فعالیت‌های کلاسی باعث



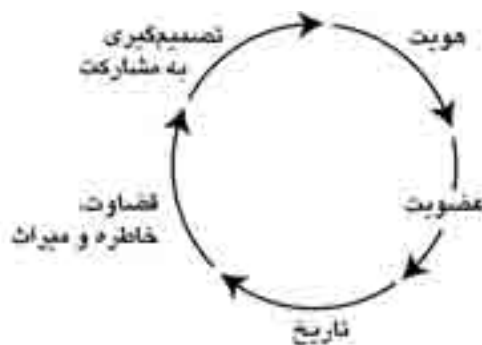
می‌شوند، سؤالاتی در مورد رفتار انسان، اخلاق اجتماعی و اصول اخلاقی مطرح شوند. کشف فجایعی که ده‌ها سال از وقوع آن‌ها گذشته، درست مانند گزارش‌های اخبار شب در مورد نسل‌کشی در آفریقا با زندگی ما ارتباط و تناسب پیدا می‌کنند و دیگر از نظر ما نامربوط تلقی نمی‌شوند.

شیلا جاکوبسون<sup>۳</sup>، معلم مدرسه (کالج) "لوزان" در شهر ممفیس از ایالت تنسی است. در این مدرسه یک واحد درسی ارائه می‌شود که در آن عمدتاً از مطالب مربوط به برنامه‌ی درسی رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ استفاده می‌شود. او می‌گوید: تجربه‌ی دانش‌آموزان در این جا با تجربه‌ای که اکثر دانش‌آموزان ما در کلاس درس معمولی تاریخ کسب می‌کنند، کاملاً متفاوت است. دانش‌آموزان فقط از طریق لنز که ابزاری بیرونی و خارجی است به تاریخ نگاه نمی‌کنند، بلکه در مورد نقش خود در خلق این تاریخ نیز سؤال می‌کنند.

### ■ مراحل سفر «آشنایی چهره به چهره با تاریخ»

«آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان» رویکردی را بنیان‌گذاری کرده است که هم اکنون -/۲۵۰۰۰ معلم در سرتاسر ایالات متحده و بیش از ۱۲ کشور دیگر از آن استفاده می‌کنند، تا از این طریق، هم دانش‌آموزان را با محتوای تاریخ آشنا کنند و هم موجب شوند دانش‌آموزان سؤالاتی را در مورد مسئولیت اجتماعی خود مطرح نمایند مطالب بین رشته‌ای مربوط به این رویکرد براساس روش‌های علوم انسانی تدوین شده است؛ یعنی پرسش، تحلیل (واکاوی)، تفسیر و قضاوت.

مطالب ما دارای توالی ویژه‌ای است که آن را سفر آشنایی چهره به چهره با تاریخ می‌نامیم (به شکل ۱ مراجعه کنید). در آغاز این سفر، از فراگیرندگان خواسته می‌شود سؤالاتی را در مورد هویت و عضویت در گروه، بررسی کنند. این درس‌ها، چارچوبی را برای مطالعه‌ی نابودی مردم سالاری در آلمان قرن بیستم و سایر موارد تاریخی نسل‌کشی و خشونت‌های گروهی، فراهم می‌کند. دانش‌آموزان گزینه‌هایی را بررسی می‌کنند که افراد و گروه‌های آن دوره از زمان انتخاب کرده بودند. سپس در مورد ارتباط آن‌ها با زمان حال و آینده به تفکر و تأمل می‌پردازند. وقتی هر یک از دانش‌آموزان در این مورد فکر کند که چگونه مشارکت مسئولانه در امور جامعه می‌تواند به حفظ مردم سالاری کمک کند، این سفر به اوج خود می‌رسد و نتیجه‌ی دل‌خواه به دست می‌آید.



شکل ۱. مراحل سفر آشنایی چهره به چهره با تاریخ

واحدهای مطالعه‌ای که از طریق رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ ارائه می‌شوند، معمولاً از چهار هفته تا یک نیم‌سال طول می‌کشند. بسیاری از معلمان از منابع و موضوعات این رویکرد در سرتاسر سال در تدریس خود استفاده می‌کنند. برای دیدن این رویکرد دقیق در عمل اجازه بدهید نگاهی به این موضوع بیاندازیم که معلمان چگونه از منابع این رویکرد در کلاس‌های درس علوم اجتماعی و علوم انسانی خود استفاده می‌کنند.

## ■ شروع کردن با هویت خود شخص

در کلاس‌های درس دبیرستان‌ها و مدارس راهنمایی که از این رویکرد استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان تصمیم‌گیری فردی را مورد کند و کاو قرار می‌دهند و انجام قضاوت‌های اخلاقی را عملاً تجربه می‌کنند. این آموزش‌ها در مورد مفاهیم ذهنی و حقایق متعارض - که برای اکثر نوجوانان تازه کشف شده‌اند - صحبت می‌کنند و این کار را به موازات افزایش ظرفیت در حال رشد نوجوانان در تفکر نظری و تمایل آن‌ها برای یافتن معانی متفاوت رویدادهایی که فقط برای شخص آن‌ها با معنی است، انجام می‌دهند. بسیاری از جوانانی که به مدرسه می‌آیند، قبلاً با طرح سؤالاتی در مورد اطاعت، وفاداری، عدالت، تفاوت و پذیرش، این مفاهیم را زیر سؤال برده‌اند. استفاده از روش مطالعه‌ی موردی تاریخی، برای بررسی سؤالاتی نظیر این که چرا بعضی از افراد با هنجارهای گروه هم‌رنگی می‌کنند - و این پیروی و هم‌رنگی حتی در مواردی انجام می‌شود که آن هنجارها اعمال نادرستی را تأیید می‌کنند - در حالی که بعضی دیگر در مقابل این پیروی و هم‌رنگی مقاومت می‌کنند، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا این مسائل را به طور عمیق بررسی کنند.

سفر آشنایی چهره به چهره با تاریخ با این سؤال آغاز می‌شود که «هویت» چگونه بر رفتار تأثیر می‌گذارد و نحوه‌ی نگاه ما به خودمان و دیگران را شکل می‌دهد. چنین سؤالاتی برای دانش‌آموزان مدرسه (کالج) لوزان بسیار مربوط و مناسب هستند، زیرا مدرسه‌ی مذکور دارای جامعه‌ی دانش‌آموزی بسیار متنوعی است - یک سوم دانش‌آموزان آن متعلق به اقلیت‌های نژادی و حدود هفده درصد آن‌ها متعلق به خانواده‌های مهاجر هستند - اما دانش‌آموزان آن به ندرت در مورد این تنوع به طور مستقیم به بحث می‌پردازند.

شیلا جاکوبسون، معلم کلاس «آشنایی چهره به چهره با تاریخ» در اولین روز درس به دانش‌آموزان می‌گوید که در انجام تکالیف روزانه از آن‌ها خواسته خواهد شد تا در مورد مسائل مربوط به نژاد و عضویت در جامعه و چگونگی تأثیر این مسائل روی زندگی خودشان به تفکر و تأمل بپردازند [آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان، ۲۰۰۲]. جاکوبسون و سایر معلمان که نامشان در این مقاله ذکر شده است، توسط برنامه‌ی آشنایی چهره به چهره با تاریخ آموزش دیده‌اند تا این نوع فعالیت‌ها را رهبری کنند.

میکایل<sup>۴</sup>، دانش‌آموز کلاس دهم، در مراحل اولیه‌ی این فعالیت، طرحی کلی از دست خود را روی صفحه‌ای از کاغذ ترسیم و انگشتان خود را با صفاتی پر کرد که شرح می‌داد دیگران چه لقب‌هایی را به او نسبت داده‌اند؛ صفاتی مانند ممتاز،

بلند و مضحک. کف دست خود را نیز با صفاتی پر کرد که نشان می‌داد او چگونه خود را می‌بیند؛ با ملاحظه، اهل موسیقی و سخت کوش. در خلال بحثی که بعد از این فعالیت انجام شد، دانش‌آموز دیگری به نام تینا سؤال می‌کند: «چرا دستت را با سفید رنگ نکردی؟ من که سیاه پوستم، دست خودم را سیاه کرده‌ام.»؟

میکاییل پاسخ می‌دهد: «حدس می‌زنم به خاطر این که من در مورد خودم با توجه به رنگ پوست فکر نمی‌کنم یا رنگ سیاه روی انگشتانم هست یا روی کف دستت؟»

تینا پاسخ می‌دهد: «روی هر دو. اما دلیل هر دو یکی نیست.»

جاکوبسون وارد این صحبت می‌شود و می‌پرسد: «منظورت چیست تینا؟»

تینا لحظه‌ای فکر می‌کند و سپس پاسخ می‌دهد: «از این که می‌بینم سیاه هستم احساس بدی ندارم. اما مثلاً وقتی موقع غذا خوردن با دوستان سیاه خود دور یک میز نشسته‌ام، نمی‌دانم آیا افراد دیگری که به رنگ پوست من نگاه می‌کنند، همین احساس را دارند یا نه.»

میکاییل در دفترچه خاطرات مربوط به این سفر، اظهارات تینا را چنین مورد کند و کاو قرار می‌دهد: «هرگز به این موضوع فکر نکرده بودم که سر میز غذا با چه کسانی دور یک میز می‌نشینم، اما از دوستان خود پرسیده بودم که چرا همه‌ی بچه‌های سیاه دور هم می‌نشینند. شاید باید سؤال متفاوتی می‌پرسیدم، نظیر این که چرا با کسانی دور یک میز می‌نشستم که با آن‌ها دوست بودم و یا این که، چرا با [دانش‌آموزان سیاه] دور یک میز نمی‌نشستم.»

گفت‌وگوها و تأمل‌های مذکور در این کلاس غیرعادی نبودند. هدف این بحث‌ها آن است که دانش‌آموزانی نظیر میکاییل و تینا را به سمتی حرکت دهد که «دنیای تعهدات و وظایف» خود را بررسی و کشف کنند. معنی این اصطلاح در رویکرد «آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان» عبارت است از مسئولیت اخلاقی یک شخص نسبت به افرادی که در خارج از دایره‌ی آشنایان درجه‌ی اول او قرار دارند.

روز بعد، جاکوبسون کلاس را در بحثی در مورد مسئولیت اخلاقی مشارکت می‌دهد. وقتی دانش‌آموزان وارد کلاس می‌شوند، مربع چهارخانه بزرگی را می‌بینند که کف زمین چسبانده شده و در روی هر یک از خانه‌های آن، یکی از این عبارات نوشته شده است:

۱. من هیچ اعتراض یا مسئولیتی نسبت به این امر ندارم.

۲. من معترض هستم، اما مسئول نیستم.

۳. من اعتراض دارم و موظف هستم که صدای عدم تأیید خود را به گوش دیگران برسانم.

۴. من مسئول متوقف کردن این امر هستم.

وقتی جاکوبسون شروع به توضیح این رفتارهای چهارگانه اجتماعی می‌کند، دانش‌آموزان به سمت خانه‌ای حرکت می‌کنند که نشان می‌دهد در ارتباط با هر یک از آن رفتارها چه موضعی را اتخاذ خواهند کرد:

- غذا خوردن دور یک میز در نهارخوری مدرسه همراه با تفکیک نژادی افرادی که پشت آن میز نشسته‌اند و این کار توسط خود آن‌ها انجام شده است.
  - دیدن تقلب یکی از هم‌کلاسی‌ها در امتحان.
  - شنیدن یک شوخی نژادپرستانه که توسط دانش‌آموز دیگری گفته می‌شود.
  - تماشای دانش‌آموزی کم سن و سال‌تر از خود که با قلدری و گردن کلفتی به انجام کاری وادار می‌شود.
  - پنهان کردن یک فراری سیاسی در خانه، با وجود خطرناک بودن این کار برای خودتان و خانواده‌تان.
- در همان حال که دانش‌آموزان از محلی به محل دیگری حرکت می‌کنند، به تدریج احساس آرامش و راحتی تک تک دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. آن‌ها احساس می‌کنند که می‌توانند از موضع خود دفاع کنند و از دیگران بپرسند که چرا آن محل خاص را انتخاب کرده‌اند. مربع چهارخانه‌ی مورد بحث به جاکوبسون این توانایی را می‌دهد که بین دیدگاه‌های مختلف دانش‌آموزان تعادل ایجاد کند. چنین فعالیتی، بین آن چه که دانش‌آموزان به طور طبیعی فکر می‌کنند - تصمیم‌گیری شخصی آن‌ها و نهادی که به آن تعلق دارند - با "پرسشگری تاریخی"، ارتباط برقرار می‌کند.

### ■ سؤال کردن در مورد عضویت: "ما و آن‌ها"

با عبور دانش‌آموزان از این مراحل اولیه، جاکوبسون آن‌ها را به بحث در این مورد هدایت می‌کند که ماهیت مثبت هویت، می‌تواند به انجام رفتار تفرقه‌انگیز برچسب زدن به دیگران یا تفکیک افراد بر حسب نژاد آن‌ها منجر شود. مطالب مربوط به برنامه‌ی درسی آشنایی چهره به چهره با تاریخ، زمینه‌ی این بحث را با توجه به رویدادهای تاریخی فراهم می‌کند و به سؤالاتی از این نوع منجر می‌شود: نازی‌ها، یا هوتوها<sup>۸</sup> در رواندا، بر چه مبنایی گروه‌ها را از یکدیگر تفکیک و به آن‌ها برچسب می‌زدند؟ نقش تبلیغات سیاسی، دولت، و آگاهی شهروندان در افزایش تنش بین گروه‌ها چیست؟ امروزه این مسائل چگونه اتفاق می‌افتند؟ طی دهه‌های گذشته، چه چیزهایی تغییر کرده‌اند و چه چیزهایی تغییر نکرده‌اند؟

در یک مدرسه‌ی راهنمایی دولتی در شهر ممفیس که دانش‌آموزان آن عمدتاً سیاه پوست هستند، دانش‌آموزان به بررسی سؤالاتی از نوع سؤالات بالا می‌پردازند. در این مدرسه، تمام دانش‌آموزان کلاس هشتم، واحدی را در مورد جنبش حقوق مدنی ایالات متحده، از منظر رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ مطالعه می‌کنند [آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان، ۲۰۰۵]. برای مثال، دانش‌آموزان پایه‌ی هشتم در کلاس سارا بت **گریگوری**<sup>۹</sup> در مدرسه راهنمایی «وایت استیشن»<sup>۱۰</sup> در شهر تنسی، بعد از تماشای یک فیلم ویدیویی در مورد تجربه‌ی **الیزابت اکفورد**<sup>۱۱</sup>، به عنوان یکی از اولین دانش‌آموزان سیاه پوستی که در سال ۱۹۵۷ در دبیرستانی در شهر "لیتل راک" ایالت آرکانزاس شروع به تحصیل کرد که همه‌ی دانش‌آموزان آن سفید پوست بودند، در مورد تشکیل گروه‌های «ما و آن‌ها» به بحث و تبادل نظر می‌پردازند. آن‌ها پرسیدند: "چه چیز باعث شد که شهروندان ایالات متحده، هویت نژادی را به تنفر از کسانی تبدیل کنند که رنگ پوست

آن‌ها با خودشان تفاوت دارد؟ و چرا برای شناخت گروه‌هایی که در جریان این تعارض‌ها تشکیل می‌شوند، اوضاع و احوال و شرایط تاریخی آن‌قدر اهمیت دارد؟"

## ■ درگیر شدن با متون تاریخی

درس‌هایی از این نوعاً به راحتی با مطالعه‌ی عمیق شرایط، شخصیت‌ها و رویدادهای دوره‌های متفاوت تاریخی ارتباط می‌یابند و باعث می‌شوند سؤالاتی از این نوع مطرح می‌شوند که برای مسئولان عمل کردن در یک حکومت مردم سالار و در صف مقدم، چه کاری باید انجام داد. برای مثال، دانش‌آموزان کلاس شیلا جاکوبسون، مطالبی را در مورد فروپاشی مردم سالاری در آلمان دوره‌ی ویملر<sup>۲۱</sup>، ظهور نازی، محدود شدن آزادی‌های شهروندان و شروع جنگ جهانی دوم یاد می‌گیرند. آن‌ها زندگی شخصیت‌های تاریخی، از جمله کسانی را که در دوره‌ی مقاومت از خود شجاعت و دلسوزی نشان دادند نیز مطالعه می‌کنند.

این رویکرد، دانش‌آموزان را به سمتی هدایت می‌کند که بتوانند در تخیل خود با مطالب تاریخی ارتباط برقرار سازند. جاکوبسون به هر یک از دانش‌آموزان نام و شرح حال مختصری از یکی از شخصیت‌های قربانی آن رژیم را ارائه می‌دهد؛ مثلاً، فردی را که در طول‌های پنهان شده بود؛ یک شهروند آلمانی که خانواده‌ای را زیر سقف خانه‌اش پناه داد و سربازی که دشمنان را به زور به اردوگاه‌های کار اجباری می‌فرستاد. دانش‌آموزان با تأمل در مورد شخصیتی که به آن‌ها ارائه شده بود، به پاسخ‌گویی می‌پرداختند و موظف می‌شدند، به جنبه‌هایی از این داستان‌ها توجه کنند که قبلاً در مورد آن‌ها فکر نکرده بودند؛ مثلاً این که، چگونه این افراد در نامه‌های خود به خانه، به توجیه رفتارشان می‌پردازند و یا این افراد به جز ترس آشکار از خطرات بدنی، چه ترس‌های دیگری را تجربه می‌کنند.

رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ، هم‌چنین منابعی را در مورد جنبش حقوق بشر ایالات متحده، نسل‌کشی ارامنه در طول جنگ جهانی اول، مهاجرت چینی‌ها به ایالات متحده، بحث در مورد پوشیدن روسری توسط مسلمانان زن در فرانسه، و سایر موضوعات مربوط به تاریخ دنیا، فراهم آورده است.

## ■ بررسی میراث دوره‌ای از تاریخ

وقتی دانش‌آموزان به دوره‌ی تاریخی ویژه‌ای توجه می‌کنند و آن دوره را به عنوان مطالعه‌ی موردی مورد توجه قرار می‌دهند، توجه آن‌ها به میراث مربوط به آن دوره معطوف می‌شود. رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ، دانش‌آموزان را طوری هدایت می‌کند که سؤالاتی در مورد عدالت و انصاف مطرح کنند. البته این کار را وقتی انجام می‌دهند که در مورد رویدادهای تاریخی، انتخاب شخصیت‌ها و پیامدهای آن انتخاب، به اندازه‌ی کافی مطالعه کرده باشند. طرح این سؤال که چه کسی مسئول است، بسیاری از نوجوانان را دچار اضطراب می‌کند. مطالعه‌ی فجایع تاریخی باعث می‌شود که عمق و

میزان ضرورت این سؤال بیشتر شود، و این همان نکته‌ای است که آدریان باک<sup>۳</sup>، که در دبیرستان لکزینگتون در شهر ماساچوست به دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم دبیرستان، درس علوم اجتماعی را آموزش می‌داد، متوجه شد. یکی از دانش‌آموزان باک بعد از این که نیم‌سال تحصیلی را در مورد آلمان نازی و روآندا مطالعه کرد، تصمیم گرفت این سؤال را مطرح کند که آیا افرادی که در آلمان نازی مقاومت نکردند، مقصر بودند یا خیر. او می‌گوید: "به نظر من، تعیین میزان تقصیر بسیار دشوار است، زیرا ترکیب تمام نقش‌ها باعث به وجود آمدن جنگ شد. اگر یکی از کسانی که مرتکب این جنایت شده بود، تصمیم می‌گرفت این کار را نکند و کسی را نکشد - مهم نیست که تعداد این قربانیان یک نفر بود یا صد نفر - ممکن بود که دیگران هم از او تبعیت کنند. در بعضی از موارد، من همه‌ی کسانی را که مقاومت نکردند یا قربانیان جنگ را نجات ندادند، به یک اندازه مقصر می‌دانم و همه‌ی مسئولیت را به گردن آن‌ها می‌اندازم... البته در این کار تردید دارم، زیرا این نوع تفکر باعث می‌شود که ما میزان تقصیر هیتلر را با میزان تقصیر تماشاچیانی مساوی بدانیم که فقط سوگند نازی را ادا کرده بودند. احساس می‌کنم، تفاوت بسیار زیادی در میزان صدمه‌ای وجود دارد که این دو وارد کردند."

## ■ تصمیم‌گیری به مشارکت

بحث‌ها و فعالیت‌های کلاس درس، هیجان‌های دانش‌آموزان را بیدار می‌کند، نیروی عقلانی آن‌ها را به مبارزه می‌طلبد و تفکر و تأمل در مورد اصول اخلاقی را موجب می‌شود. هدف رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ آن است که به این سه چالش امکان دهد که به طور طبیعی وارد فرایند تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در مورد مشارکت فردی در امور جامعه شوند. سفر دانش‌آموزان زمانی خاتمه می‌یابد که آن‌ها با تأمل در مورد آن چه درباره‌ی نقش انتخابی مردم در یک جامعه‌ی مردم سالار آموخته‌اند، پیامدهای آن را بر زندگی خود درک کنند. آن‌ها به وضوح در این مورد صحبت می‌کنند که با توجه به گزینه‌هایی که در سرتاسر زندگی خود با آن‌ها مواجه خواهند شد، چگونه در یک جامعه‌ی مردم سالار باید مشارکت بکنند.

باک از هر یک از دانش‌آموزان خواست تا به عنوان نتیجه‌ی نیم‌سال درسی خود، در ارتباط با رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ، یک «جعبه‌ی ابزار» تهیه کنند؛ جعبه‌ای حاوی نمادهایی که نشان دهند، دانش‌آموزان برای این که بتوانند در دنیا نقش مؤثری ایفا کنند، چه کارهایی را انجام خواهند داد. سؤالات و پاسخ‌هایی که در هر جعبه ابزار یافت می‌شود با بقیه بسیار تفاوت دارد و نشان دهنده‌ی علاقه‌های متفاوت هر یک از دانش‌آموزان و نحوه‌ی رویارویی آن‌ها با دنیاست. برایان<sup>۴</sup>، که یکی از این دانش‌آموزان است، تخته اسکیت خود را نیز در مجموعه‌ی خود جای داده و نوشته است که این تخته اسکیت نشان‌دهنده و نماینده‌ی "خط مشی" است که او مانند یک شهروند خوش‌بخت و مرفه به آن معتقد خواهد بود و احساس می‌کند تعهد دارد که "آموزش در مورد نژادگرایی را در همه جا اشاعه دهد."

بعضی از دانش‌آموزان علاقه‌های خود را در حوزه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نشان می‌دهند و متعهد می‌شوند که



این موضوع را بررسی و کشف کنند که چه انگیزه‌هایی باعث می‌شوند یک گروه از مردم در صورت مواجهه با بی‌عدالتی، فقط تماشاچی باشند؛ در حالی که دیگران در چنین مواردی مقاومت می‌کنند. قرار دادن مقالات روزنامه در این مجموعه، نشان‌دهنده‌ی تعهد بسیاری از دانش‌آموزان برای ادامه‌ی یادگیری در مورد دنیاست. گسترده بودن طیف پاسخ‌ها به باک اطمینان می‌دهد که دانش‌آموزان واقعاً با طیف وسیعی از گزینه‌ها مواجه هستند و به این فکر می‌کنند که چگونه می‌توانند بر رویدادها تأثیر بگذارند. بعضی از دانش‌آموزان در گزارش‌های خود مراحل را شرح می‌دهند که برای رسیدن به مسئولیت‌پذیری اجتماعی، قبلاً آن مراحل را طی کرده‌اند. یکی از دانش‌آموزان سال آخر در سفرنامه‌ی خود نوشت: «مدت‌های مدیدی بود که در تیم فوتبال من، وقتی دخترها می‌خواستند در مورد چیزی صحبت کنند که آن را دوست نداشتند، از این اصطلاح استفاده می‌کردند: "این خیلی پسرانه است!" روزی فرا رسید که این اصطلاح را به داورها گفتند و روز بعد وقتی نتوانستند گل بزنند، این اصطلاح را بار دیگر به کار بردند. اما در پایان دوره‌ی آموزشی، این شجاعت را به دست آوردم که با دخترهای تیم در این مورد صحبت کنم؛ هر چند این کار خیلی مهم نبود، اما به هر حال، نقطه‌ی آغازی محسوب می‌شد.»

## ■ رویارویی با موضوعات و درس‌های بسیار سخت

منابع رویکرد «آشنایی چهره به چهره با تاریخ»، بیشتر می‌تواند برای معلمان علوم اجتماعی و زبان مفید باشد. این منابع، چارچوبی را برای بحث در مورد متون و رویدادهایی فراهم می‌کنند که شامل موضوعات تاریخی دشوار و بسیار سخت است و در آن به طور مستمر بر ارتباط گذشته با زمان حال تأکید می‌شود. این رویکرد به جای آن که روشی کلیشه‌ای و قالبی را برای ارائه‌ی یک موضوع درسی در اختیار ما بگذارد، راهی است برای هماهنگ کردن بحث‌های نظری و فعالیت‌های عملی. بحث در قلب و مرکز دوره «آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان» قرار دارد، اما تنها هدف آن نیست. دوره یا درسی که از این رویکرد استفاده می‌کند باید (۱) جوی عمیق از تأمل در کلاس ایجاد کند که در آن، دانش‌آموزان فرایند یادگیری خود را بسازند، (۲) سؤالاتی را مطرح کند و از دانش‌آموزان بخواهد که آن‌ها نیز سؤالات خود را مطرح کنند (۳) جو اعتماد را رواج دهد و امکان شنیده شدن صدای دانش‌آموزان را فراهم کند و (۴) به سبک‌های یادگیری متفاوت احترام بگذارد (میلر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان در دنیایی رشد می‌کنند که مملو از تعارض و افراط‌گرایی است. وظیفه ما این است که ابزارهایی را در اختیار جوانان قرار دهیم تا بتوانند به کمک آن ابزارها با دیدی انتقادی فکر کنند، ارتباط بین تاریخ و اصول اخلاقی را درک کنند و بفهمند که درس‌های تاریخ چگونه در زمان انتخاب گزینه‌های مربوط به اصول اخلاقی، ما را هدایت می‌کنند. در زمانی که بعضی از مردم احساس می‌کنند هیچ قدرتی ندارند و نمی‌توانند در مورد گسترش نفرت مذهبی و نژادی هیچ کاری انجام دهند، دانش‌آموزان دوره «آشنایی چهره به چهره با تاریخ» راه‌هایی را کشف می‌کنند تا گذشته را به زمان حال پیوند دهند؛ خودشان را به دیگران پیوند دهند و در مورد نقش خود در ایجاد دنیایی عادلانه، فکر کنند.

## ■ در مورد رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان

رویکرد «آشنایی چهره به چهره با تاریخ و خودمان» از سال ۱۹۷۶ به بعد مطالب آموزشی، دوره آموزش تخصصی و یک مدل آموزش را ارائه کرد که به معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بین تاریخ و گزینه‌های اخلاقی، که در زندگی خود با آن‌ها مواجه می‌شوند، ارتباط برقرار کنند. این کار عمدتاً از طریق مطالعه جنگ‌ها و سایر موارد نسل‌کشی انجام می‌شود. بیش از ۲۵۰۰۰ مربی در سرتاسر دنیا در سمینارهای آشنایی چهره به چهره با تاریخ شرکت کرده و بیش از ۵۰/۰۰۰ مربی، عضو شبکه مربیان رویکرد آشنایی چهره به چهره با تاریخ هستند. رویکرد «آشنایی چهره به چهره با تاریخ»، صدها طرح درس، واحد آموزشی و منبع درسی (از جمله کتاب راهنمای مطالعه، طرح کلی برنامه درسی، فیلم ویدیویی و پودمان‌های یادگیری تعاملی آن لاین<sup>۱۶</sup>) ارائه کرده است، که همه آن‌های آماده خریداری است و بسیاری از آن‌ها به صورت رایگان و آن لاین ارائه شده‌اند و بقیه را نیز می‌توان از کتابخانه بزرگ "رویکرد آشنایی چهره به چهره" که کتاب‌ها را به امانت می‌دهد، تهیه کرد. موضوعات این منابع، طیف وسیعی را دربر می‌گیرد که از زمان هیتلر در آلمان شروع شده و تا جنبش به نژادی<sup>۱۷</sup> (اصلاح نژاد بشر از طریق انتخاب بهترین افراد برای تولید مثل) ادامه یافته و به این موضوع می‌رسد که کشورها بعد از یک دوره خشونت، چگونه صدمات ناشی از آن دوره را برطرف می‌کنند. کتابداران بخش منبع رویکرد آشنایی چهره به چهره، مربیان را در انتخاب منابع راهنمایی می‌کنند.

برای آشنایی بیشتر با نحوه کار برنامه «آشنایی چهره به چهره با تاریخ» از سایت آن به نشانی زیر بازدید کنید:

[www.Facinghistory.org](http://www.Facinghistory.org)

برای پیوستن به شبکه مربیان روی کلمه subscribe کلیک کنید. معلمانی که در یک یا تعداد بیشتری از سمینارها شرکت می‌کنند از امتیازاتی مانند دریافت آن لاین منابع و همچنین امانت گرفتن کتاب از کتابخانه برخوردار می‌شوند.

زیرنویس:

- 1- Molly Schen
- 2- Barry Gilmore
- 3- Scheila Jacobson
- 4- Michael
- 5- Tina
- 6- Univers of obligation
- 7- Historical Inquiry
- 8- Hutu
- 9 -Sara Beth Gregory
- 10 - White Station
- 11 - Elizabeth Eckford
- 12 - Weimar
- 13- Adrianne Bock
- 14- Brian
- 15- Miller
- 16- On Line
- 17- eugenics



# به چالش کشیدن کتاب‌های درسی

اگر متوجه شوید که کتاب‌های درسی منطقه‌ی آموزشی شما به درستی دانش‌آموزان را آموزش نمی‌دهد و نمی‌تواند مسئولیت‌پذیری اجتماعی را به آن‌ها بیاموزد، چه می‌کنید؟ مدارس دولتی شهر «میلواکی»<sup>۲</sup> اخیراً با چنین مسأله‌ای رو به رو شدند. این سؤال زمانی مطرح شد که کمیته‌ی گزینش کتاب‌های درسی علوم اجتماعی، مجموعه‌ای از کتب درسی رایج و استاندارد را انتخاب کرد و گروهی از مربیان و مردم منطقه به طور جدی با این تصمیم مخالفت کردند.

## ■ مبارزه‌ی مردم منطقه

باب پیترسون<sup>۳</sup>، معلم پایه‌ی پنجم، کتاب‌های درسی علوم اجتماعی این پایه در سال ۲۰۰۸ را که قرار بود در منطقه مورد استفاده قرار گیرد، بررسی کرد. او که یکی از بنیان‌گذاران "سازمان" بازنگری مدارس<sup>۴</sup> است، در یکی از مدارس پایه‌ی پنجم دولتی میلواکی به نام مدرسه‌ی "فراستی"<sup>۵</sup> کار می‌کند؛ مدرسه‌ای دو زبانه است در آن، دو زبان انگلیسی و اسپانیایی به طور هم‌زمان آموزش داده می‌شوند.

وقتی کمیته‌ی گزینش کتاب درسی اعلام کرد که یکی از شرکت‌های دست‌اندرکار در تولید کتاب درسی را انتخاب کرده است، پیترسون و همکارانش، به بررسی و تحلیل مجموعه کتاب‌های این شرکت پرداختند. آن‌ها یافته‌های خود را با استفاده از فهرست آدرس‌های الکترونیکی «شبکه‌ی عدالت اجتماعی مریبان»<sup>۷</sup> و نشریات سازمان بازرگری مدارس در اختیار «سازمان‌های محلی و ملی عدالت اجتماعی» قرار دادند. هم‌چنین، از طریق روزنامه‌ی محلی و گردهمایی‌های هیئت مدیره‌ی مدارس منطقه، این یافته‌ها را در اختیار مردم گذاشتند.

## ■ یافته‌ها – و پاسخ‌ها

در این بررسی اعلام شد که کتاب درسی پایه‌ی پنجم، از نژادگرایی صحبتی نکرده، و فقط بحث مختصری را به «تبعیض» اختصاص داده است. همین‌طور، نگفته است که هیچ یک از رؤسای جمهور ایالات متحده جزو افرادی نبودند که صاحب برده بودند. به علاوه، از آن دسته از جنبش‌های اجتماعی که به موضوع بی‌عدالتی توجه می‌کنند – نظیر جنبش کارگری، جنبش زنان، جنبش صلح و جنبش زیست محیطی – در این کتاب اثری دیده نمی‌شود و به جای این‌ها، کتاب افرادی را مورد توجه و اعتبار قرار داده است که هدایت این دستاوردها را به عهده داشته‌اند. (به پیترسون، ۲۰۰۸ الف، ۲۰۰۸ ب و ۲۰۰۸ ج مراجعه کنید)<sup>۷</sup>.

پاسخ به این مقاله‌ی انتقادی، دلگرم کننده بود؛ مردم با پیترسون و اعضای هیئت مدیره‌ی مدرسه تماس گرفتند و حتی پای مدیریت منطقه‌ی آموزشی مدارس به این قضیه کشیده شد. تأیید کتاب درسی پیشنهادی توسط هیئت مدیره، چندین بار به تعویق افتاد، زیرا در این مدت، گروه‌های مختلف علاقه‌مند، کتاب‌های درسی را بررسی و رویکرد منطقه‌ی آموزشی را در تدریس علوم اجتماعی، با دقت بیشتری مطالعه کردند.

در ماه ژوئن، تعدادی از گروه‌هایی که با انتخاب این کتاب درسی مخالفت کرده بودند، تصمیم گرفتند در «اداره‌ی محلی انجمن پیشرفت افراد رنگین پوست»<sup>۸</sup> جمع شوند و در این مورد بیشتر بحث کنند. این گروه، یعنی نیروی کاری علوم اجتماعی، به گردهمایی‌های ماهانه خود ادامه دادند و تا حدود ۴۵ نفر در این گردهمایی‌ها حضور داشتند. نیروی کاری مزبور، به ریاست مشترک **وندل هریس**<sup>۹</sup> از انجمن ملی پیشرفت افراد رنگین پوست و باب پیترسون، از ائتلاف گروه‌های متعدد، از جمله این گروه‌ها تشکیل شده بود: انجمن پیشرفت افراد رنگین پوست، انجمن زنان جوان مسیحی، کمیته‌ی ضد تبعیض اعراب آمریکایی، شورای اقوام و گروه‌های نژادی میلواکی، انجمن آموزشی معلمان میلواکی، اتحادیه‌ی آزادی‌های مدنی آمریکا، انجمن محلی دانش آموزان، انجمن تاریخ کار ویسکانسین، شبکه‌ی عدالت اجتماعی مریبان، مرکز یادگیری صلح، انجمن بازرگری مدارس، اعضای هیئت علمی دانشگاه ویسکانسین – میلواکی، دانشگاه مارکوتی، دانشگاه ملی لوئیس و نمایندگان بیش از ده‌ها مدرسه.

در ماه آگوست، منطقه‌ی آموزشی، یک گردهمایی را بین "نیروی کاری" و ناشر کتاب‌های درسی برگزار کرد تا در

مورد این مسائل به بحث بنشینند. واکنش ناشر به نگرانی‌های شرکت‌کنندگان ناراحت کننده بود. وقتی سؤال شد که چرا آن شرکت، مسائل مربوط به نژادگرایی را در کتاب‌های درسی وارد نکرده است، یکی از نمایندگان شرکت گفت معلمانی که در پیمایش آن‌ها شرکت کرده بودند، نمی‌خواستند مطالبی را در مورد نژادگرایی تدریس کنند؛ در نتیجه، ناشر این موضوع را در کتاب‌های درسی قرار نداده است. نماینده‌ی دیگر شرکت اظهار داشت بچه‌های مرکز شهر از قبل و از طریق تجربه‌ی فردی، مطالبی را در مورد نژادگرایی یاد گرفته‌اند و این مطالب را می‌دانند؛ بنابراین نیازی نیست که این موضوع در کتاب‌های درسی آن‌ها گنجانده شود.

معلمانی که عضو "نیروی کاری" بودند، می‌دانستند که وقتی همین موضوع در مدارس فیلادلفیا مطرح شده بود، ناشر کتاب، کتابچه‌ای به صورت پودمانی ارائه کرد که در آن به طور کامل، تاریخ مردم آفریقایی - آمریکایی مطرح شده بود. آن‌ها ناشر را متقاعد کردند که همین کار را برای مدارس میلوکی انجام دهد و کتابچه‌ای تهیه کند که ضعف‌های کتاب درسی پایه‌ی پنجم را از بین ببرد. ناشر موافقت کرد، هر چند که در نهایت معلوم شد که مطالب تکمیلی ناکافی و بسیار پر هزینه اند.

## ■ دست‌یابی به یک توافق

در پاییز آن سال، همه‌ی گروه‌ها در مورد گزینش ناشر کتاب‌های درسی علوم اجتماعی پایه‌های ششم تا هشتم توسط منطقه‌ی آموزشی به وحدت نظر رسیدند. هر چند در این کتاب‌ها، در مقایسه با کتاب‌های ناشر قبلی در پایه‌های پایین، خیلی صریح‌تر به موضوع نژادگرایی توجه شده بود، اما موضوع استعمارگری و سایر موضوعات مطرح نشده بود. با در نظر گرفتن این نکته، منطقه موافقت کرد که آموزش‌های تخصصی و تکمیلی را در مورد «راهبردهای تدریس و شناخت ضد نژادگرایی و آموزش چند فرهنگی» برگزار کند. هم‌چنین منطقه موافقت کرد، برای این که کار گزینش کتاب درسی پایه‌های سوم بهتر انجام شود، مطالعه‌ای در مورد منابع مورد نیاز برای آموزش همکاری با خانواده، همسایه‌ها و جامعه انجام گیرد.

یک پیمایش مختصر در مورد معلمان پایه‌ی



سوم نشان داد که عقاید متفاوتی در مورد مفید بودن کتاب‌های درسی که برای این سطح پیشنهاد شده بود، وجود دارد. شرکت‌کنندگان در این بحث، مشکلات بسیار زیادی را مطرح کردند؛ نظیر سطحی بودن، نادرست بودن و برخورد "سوگیرانه"<sup>۱۰</sup> ( همراه با جانب‌داری غرض‌آلود) در محتوا، ناکافی بودن تنوع ارائه شده، و بی‌توجهی

به اجتماع محلی و دولت به عنوان یکی از موضوعات مورد نیاز برای مطالعه‌ی دانش‌آموزان در متن مورد نظر. به علاوه، متن نتوانسته بود روش‌های آموزشی مشارکتی را ارائه کند تا دانش‌آموزان تشویق شوند تا در فرایند "ساخت" دانش و کسب معلومات شرکت کنند. به عکس، روش‌ها طوری بودند که دانش‌آموزان به صورت انفعالی، اطلاعات پراکنده‌ای را دریافت می‌کردند که هیچ ربطی به بافت یا متنی که در آن ارائه شده بودند، نداشتند. آن‌ها همچنین به چند ویژگی ارزشمند این کتاب‌های درسی نیز اشاره کرده بودند؛ مانند گنجاندن سایر موضوعات درسی در این کتاب‌ها؛ استفاده از ادبیات کودکان و گنجاندن فیلم‌های ویدیویی، فناوری و ابزارهای ارزیابی.

به این ترتیب، بحث بین «نیروی کاری» کتاب علوم اجتماعی، سرپرستان منطقه و مدیران مدارس، نه تنها محتوای کتاب درسی را که در مورد آن سؤالات و تردیدهایی مطرح شده بود، در بر می‌گرفت، بلکه روش‌های آموزشی را نیز شامل می‌شد. در نتیجه، این منطقه‌ی آموزشی با تصمیم‌گیری‌های دشواری مواجه شد. ویژگی‌های کتاب درسی با انتظارات منطقه برای یادگیری دانش‌آموزان در تعارض قرار داشت، که جزئیات آن در برنامه‌ای تحت عنوان «ویژگی‌های کلاس درس منطقه شهری با عملکرد بالا برای مدارس دولتی میلوکی»<sup>۱۲</sup> آمده است. در این برنامه، فهرست هشت ویژگی ارائه شده بود که عبارت‌اند از: جلب مشارکت فعال فراگیرندگان؛ پاسخ‌دهی (احساس مسئولیت) فرهنگی؛ انتظارات سطح بالا بر اساس اهداف و مقاصد یادگیری؛ انتخاب روش‌های آموزشی راهبردی؛ استفاده مستمر از انواع متفاوت سنجش‌ها؛ همکاری با خانواده‌ها و جامعه؛ مشارکت و همکاری با همکاران؛ فراهم کردن شرایطی که در آن، فراگیرندگان بزرگسال با هیجان زیاد و علاقه‌مندی و تعهد در مدرسه حاضر شوند.

محتوای کتاب درسی و راهبردهای آموزشی، نشان‌دهنده‌ی «جلب مشارکت فعال فراگیرندگان» یا «پاسخ‌دهی (احساس مسئولیت) فرهنگی» نبود. کتاب‌های درسی همچنین از نظر ملاک‌های عمومی ارزش‌یابی که منطقه از آن‌ها استفاده می‌کند، مشکل داشتند. این ملاک‌ها عبارت‌اند از: ترویج تفکر انتقادی، درستی مطالب، مطرح نشدن مسائل جنسی، عدم وجود سوگیری (جانبداری غرض‌آلود) و غیره.

در نهایت، منطقه و «نیروی کاری» درس علوم اجتماعی تصمیم گرفتند تا در مورد کتاب‌های درسی پایه‌ی پنجم، سه راه در پیش گرفته شوند:

۱. منطقه به جای انتخاب کتاب‌های درسی پایه‌ی سوم و اقتباس از آن‌ها، منابع دارای کیفیت بالا را تأمین و افراد را تشویق کند تا در آموزش‌های خود، از بهترین راهکارها و روش‌های موجود استفاده کنند.

۲. منطقه، کتاب درسی پایه‌ی چهارم «تاریخ ایالت» را انتخاب و یک کتابچه‌ی مکمل نیز ارائه کند تا مسائل مربوط به نژاد و کار/ کارگر مطرح شوند.

۳. منطقه، کتاب درسی پایه‌ی پنجم ناشر را انتخاب کند، به شرطی که ناشر یک کتابچه‌ی تکمیلی نیز ارائه دهد تا ضعف‌های این کتاب را برطرف سازد. کتابچه‌ی مزبور نیز باید از طرف منطقه تأیید شود.

وقتی ناشر به طور ناگهانی قیمت کتاب‌های درسی پایه‌ی پنجم را تا ۶۰ درصد افزایش داد و هزینه‌ی جداگانه‌ای نیز برای کتابچه‌های تکمیلی منظور کرد، منطقه تصمیم گرفت که هیچ یک از کتاب‌های درسی دیگر شرکت را انتخاب نکند و در عین حال، دو توصیه‌ی دیگر را نیز عملی سازد: از منابع پایه‌ی سوم خودش استفاده کند که منطقه در حال تهیه‌ی آن‌ها بود، و کتاب درسی پایه‌ی چهارم را به همراه مطالب تکمیلی آن، تأیید کند.

انتخاب کتاب درسی علوم اجتماعی پایه‌ی هشتم میلوواکی برای منطقه، با ۸۰ هزار دانش‌آموز و ۴ میلیون دلار بودجه، تصمیم کوچکی نبود، اما از همه مهم‌تر این بود که توجه "مجله سنتینل میلوواکی"<sup>۱۳</sup> و یک ایستگاه خبری تلویزیون محلی باعث شد جامعه از این مسائل آگاه شود و کمک کند تا گفت‌گویی انتقادی در مورد آموزش مسائل نژادی و چند فرهنگی بین اعضای جامعه، معلمان و مدیران، و سازمان‌های گوناگون، آغاز شود.

## ■ گزینه‌ی دیگر

مربیان معمولاً استفاده از کتاب‌های درسی استاندارد را حمایت می‌کنند، زیرا باور دارند که گزینه‌ی دیگری ندارند. به هر حال، انحصار کتاب‌های درسی در دست ناشران است و تصمیم‌گیری مربیان در مورد انتخاب کتاب‌های درسی، با توجه به محدودیت تعداد این کتاب‌ها، انجام می‌گیرد. به همین دلیل، حتی وقتی معلمان و مدیران از محدودیت‌های کتاب‌های درسی آگاهی دارند، تنها می‌توانند از میان چند گزینه‌ی محدود، مجموعه‌ای را انتخاب کنند که از نظر آن‌ها بهترین است.

گاهی مربیان فاقد دانش و تخصص لازم در مورد محتوا یا دانش لازم برای ارزش‌یابی کتاب‌های درسی علوم اجتماعی هستند، یا این که وقت کافی برای بررسی دقیق کتاب‌ها ندارند. به علاوه، گاه ناشران در کتاب‌های درسی خود، مطالبی را در مورد مشاوران آموزشی خود ارائه می‌کنند تا به طور ضمنی، این برداشت به وجود آید که متخصصان مذکور کتاب‌های آن‌ها را تأیید کرده‌اند. این در حالی است که به صراحت، مشاوره و راهنمایی آن افراد نادیده گرفته شده است.

رویکردهای آموزشی که به عنوان الگو در کتاب‌های درسی ارائه می‌شوند - درست همان طور که دانش‌آموزان را اجتماع‌پذیر می‌کنند - معلمان را نیز با روش‌های محدودی برای یادگیری و نیز دیدگاه‌هایی در مورد تغییر جامعه و تغییر اجتماعی که از نظر خود آن‌ها قابل قبول است، سازگار می‌کنند. مذاکرات کمیته‌ی گزینش کتاب‌های درسی مدارس دولتی میلوواکی، این تنگنا را آشکار کرد. معلمانی که عضو این کمیته بودند و از قبل تعدادی از کتاب‌ها را بررسی کرده بودند، اگرچه داشتند کتابی (درسی) را انتخاب کنند که راهبردهای مشارکتی جدیدی را ترویج می‌کرد، هر چند که این کتاب برای بسیاری از معلمان جذاب و جالب بود و با اهداف منطقه نیز هماهنگی داشت؛ اهدافی مانند یادگیری تجربه‌ای، نوشتن به منظور درک مطلب و حل مسئله به صورت گروهی.

ایجاد تغییر و تحول در برنامه‌ی درسی دشوار است. الگوی غالب در آموزش، پابرجاست، زیرا برنامه‌ریزی برای آموزش مستقیم، انتقال اطلاعات، پوشش دادن محتوا و ارائه‌ی یک دیدگاه<sup>۱۴</sup> اجتماعی سنتی، آسان‌تر از گنجانیدن دیدگاه‌های جدید

در مورد یادگیری و جامعه است که به مشکلات اجتماعی توجه می‌کنند و مطالب انتقادی بسیار زیادی را در مورد نژادگرایی، عدم مساوات بین دو جنس زن و مرد و تسلط فرهنگی غیرعادلانه در جامعه ارائه می‌دهند. ماهیت سیاسی برنامه‌ی درسی استاندارد از دید جامعه پنهان است. این برنامه، آن قدر برای همه آشناست و آن قدر کار کردن با آن راحت است که هیچ‌کس فکر نمی‌کند خطرناک یا ناکارآمد باشد.

اما احتمالاً بزرگ‌ترین مانع تغییر خود ناشران کتاب‌های درسی هستند. زیرا تصمیم‌گیری‌های آن‌ها در مورد این که چه چیزی تولید کنند، معمولاً براساس کیفیت آموزشی انجام نمی‌شود، بلکه بر این اساس انجام می‌شود که چه چیزی بهتر به فروش می‌رود.

### ■ تغییری که به آن نیاز داریم

معلمان درس علوم اجتماعی و دانش‌آموزانشان به آن نوع از کتاب‌های درسی نیاز دارند که بر دو پایه استوار شده باشند: واقعیات در حال تغییر دنیای ما و مسئولیت‌های شهروندان آن. ما نمی‌توانیم بدون توجه به مؤلفه‌هایی چند، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را به وجود آوریم؛ مؤلفه‌هایی چون: محتوای صحیح و مناسب، دیدگاه‌های متنوع و جهانی، ارتباط داشتن با زندگی دانش‌آموزان، فرصت داشتن برای مطالعه و عمل کردن در مورد مسائل بسیار مهم از طریق ایفای نقش به عنوان شهروندی دلسوز و کارآمد. مسئولیت اخلاقی ما شامل «احترام گذاشتن به افراد، حمایت کردن از شأن و عزت آنان، بهداشت و سلامت جامعه و خیر و صلاح همه‌ی مردم» (شورای ملی نیروی کاری درس علوم اجتماعی، ۱۹۹۴، صفحه‌ی ۶)، زیربنای این ابعاد برنامه‌ی درسی است.

تغییری که به آن نیاز داریم در راه است. میلوآکی نمونه‌ی خوبی است که در آن، سرپرست یک مدرسه به نام ویلیام آندره کوپولوس<sup>۱۵</sup>، الگویی از رهبری مشارکتی را به نمایش گذاشت که، وجود دیدگاه‌های گوناگون را تشویق می‌کرد. در گردهمایی هیئت مدیره‌ی یک مدرسه، یکی از اعضای هیئت مدیره به نام جنیفر مورالس<sup>۱۶</sup> اظهار کرد که جوامع محلی باید به ناشران کتاب‌های درسی بگویند که «واقع‌بین باشید». او می‌گوید: «ما باید بتوانیم در مورد مبارزه‌ی این ملت با تبعیض نژادی، تبعیض براساس جنسیت افراد و سایر اشکال ظلم و ستم صحبت کنیم. بچه‌های ما نیاز دارند افراد نمونه‌ای به آن‌ها نشان داده شوند که در مبارزه برای از بین بردن این بی‌عدالتی‌ها شرکت کرده‌اند.»

به گفته‌ی بیل بیگلو<sup>۱۷</sup>، متخصص برنامه‌ریزی درسی از «سازمان بازنگری مدارس»، معلمان نیاز دارند صدای خود را به گوش دیگران برسانند. او می‌گوید: «معلمان با مشارکت و همکاری سازمان‌های اجتماعی می‌توانند کتاب‌های درسی را بررسی کنند و ببینند که چه مطالبی در این کتاب‌ها هست. آن‌ها می‌توانند کتاب‌های درسی را به چالش بکشند (آن‌ها را زیر سؤال ببرند و در مورد محتوای مطالب آن‌ها سؤالات انتقادی مطرح کنند)، می‌توانند از منطقه بخواهند که جای‌گزین‌های متعددی برای یک کتاب ارائه کند، و می‌توانند عضو یکی از گروه‌هایی باشند که این جای‌گزین‌ها را تدوین می‌کنند. معلمان



نیاز دارند که یکدیگر را پیدا کنند (با یکدیگر در ارتباط باشند) و منطقه نیز نیاز دارد که از این نوع خلاقیت‌ها و همکاری‌های گروهی حمایت کند.»

معلم‌ان غالباً تصور می‌کنند، مجبور هستند فقط کتاب‌های درسی را تدریس کنند. بیگلو به ما خاطر نشان می‌کند که «این تصور درست نیست» و خطرات اتکای بیش از اندازه بر کتاب‌های درسی را یادآوری می‌کند. به علاوه، به ندرت ممکن است کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزی جالب باشند یا او احساس کند، مطالب کتاب‌ها با زندگی او ارتباط دارند. کتاب‌های درسی معمولاً دارای این ضعف هستند که نمی‌توانند به درستی رویدادها و پدیده‌های اجتماعی را تبیین کنند و معمولاً با نگاهی عمیق به مسائل نگاه نمی‌کنند یا دانش‌آموزان را تشویق نمی‌کنند که سؤال کنند: "چرا؟" آن‌ها هم‌چنین به دانش‌آموزان می‌گویند که به حرف‌های چه کسانی باید گوش داد و به چه کسانی نباید گوش داد.

دروس علوم اجتماعی باید به دنبال پاسخ این پرسش باشد. که: "چگونه می‌توان جهان را به جای بهتری برای زندگی تبدیل کرد؟" اگر جای‌گزین‌های متعدد و هدفمندتری برای کتاب‌های درسی تهیه شوند، مربیان بهتر می‌توانند حس کارایی دانش‌آموزان را پرورش دهند و به آن‌ها بفهمانند که مهم هستند و گزینه‌ها و اعمال آن‌ها می‌تواند موجب ایجاد تغییر در دنیا شود.

زیرنویس:

1- Gloria T. Alter

2- Milwaukee

3- Bob, Peterson

4- Rothinking Schools

5- Fratney

6- Educators' Network for Social Justice

۷- برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد تحلیل‌های کتاب درسی علوم اجتماعی و مسائلی که در این تحلیل‌ها روی آن‌ها تأکید شده است، به منبع زیر مراجعه شود:

Alter, G. (2009). Social studies textbooks, K-8 (2008): How well do they prepare students For critical democratic / global citizenship?

8- the National Association for Advancement of colored people

9- Wendell Harris

10- Biased

11- Construct

12- Milwaukee Public Scholls' Characteristics of a High Performing Urban Classroom

13- The Milwaukee Journal Sentinel

14- Vision آرمان

15- William Andrekopoulos

16- Jennifer Morales

17- Bill Bigelow



# سنجش حوزه‌ی عاطفی

## در دانش‌آموزان

نویسنده: جیمز پوفام

مترجم: محمدجعفر جوادی

حالات عاطفی دانش‌آموزان، شامل نگرش‌ها، علاقه‌ها و ارزش‌هایی است که در مدرسه کسب و ابراز میشوند؛ این حالات می‌توانند نقش بسیار مهمی در زندگی بعد از مدرسه‌ی دانش‌آموزان، و حتی بیش از پیشرفت‌های شناختی آن‌ها اهمیت داشته باشند. اما چرا حوزه‌ی با اهمیتی چون حوزه‌ی عاطفی، مورد سنجش قرار نمی‌گیرد؟

یک عامل بازدارنده آن است که تعداد اندکی از معلمان، چگونگی انجام این کار را می‌دانند. با این وصف، سنجش حوزه‌ی عاطفی نسبتاً آسان است. معلمان باید بدانند که لازم نیست به دنبال سنجش دقیقی از هر یک از دانش‌آموزان باشند. به عکس، سنجش عواطف دانش‌آموزان در قالب کُل کلاس، معلمان را قادر می‌سازد تا به "استنباط‌هایی از کلاس"



دست پیدا کنند؛ یعنی استنباط‌هایی درباره‌ی تمایلات عاطفی همه‌ی دانش‌آموزان. چنین استنباط‌هایی به هنگام برنامه‌ریزی معلمان در تدریس، ممکن است بسیار کمک کننده باشند. برای مثال، اگر معلم ریاضی دریابد که دانش‌آموزان او، به عنوان یک گروه، نگرش مثبتی نسبت به ریاضیات ندارند، می‌تواند فعالیت‌های کلاس را طوری تنظیم کند که نگرش مثبتی در آن‌ها در مورد ریاضی به وجود آید.

شواهد مربوط به حالات

عاطفی دانش‌آموزان، معمولاً از طریق پاسخ‌های آن‌ها به "سیاهه‌های عاطفی" به دست می‌آید. به علاوه، به منظور پیشبرد صحت و درستی پاسخ‌ها، باید با پاسخ‌ها به صورت گم‌نام برخورد شود؛ یعنی، پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به سؤالات باید صرفاً با زدن ضربدر در مقابل پاسخ صحیح یا کشیدن دایره به دور آن صورت گیرد و ضرورتی برای نوشتن نام آن‌ها وجود نداشته باشد. این سنجش‌ها هم‌چنین نباید اظهارنظرهای کتبی دانش‌آموزان را بخواهند؛ چرا که اغلب معلمان می‌توانند از روی دست نوشته‌های دانش‌آموزان، آن‌ها را شناسایی کنند.

## ■ سیاهه‌ی عاطفی چیست؟

سیاهه‌ی عاطفی، بعد از طراحی سیاهه‌های نگرشی و توسط روان‌شناس سازمانی، یعنی رنسیس لیکرت<sup>۱</sup> حدود ۸۰ سال قبل، ابداع شد. هر سیاهه، دارای مجموعه‌ای از جمله‌هاست و از دانش‌آموزان می‌خواهد تا موافقت یا مخالفت خود را با آن‌ها اعلام کنند. در مورد دانش‌آموزان بزرگ‌تر، معلمان می‌توانند از سیاهه‌ی پنج‌گزینه‌ای استفاده کنند، که لیکرت استفاده می‌کرد و از کاملاً موافق، موافق، نامطمئن، مخالف تا کاملاً مخالف، درجه‌بندی شده است. در مورد دانش‌آموزان کوچک‌تر، دو یا سه پاسخ کفایت می‌کند.

تهیه‌ی هر سیاهه توسط معلم با شناسایی چندین متغیر عاطفی که به نظر او برای آموزش در آن کلاس مهم است، شروع می‌شود. برای مثال، معلم دوره‌ی ابتدایی می‌تواند به دنبال آن باشد که تمایل مثبت دانش‌آموزان خود را به مطالعه‌ی آزاد بهبود دهد. او می‌تواند "علاقه به خواندن" را به عنوان یک متغیر قابل اندازه‌گیری در سیاهه‌ی عاطفی خود به حساب آورد. همین معلم، هم‌چنین می‌تواند "اعتماد به نفس دانش‌آموز در ارائه‌ی گزارش شفاهی به کلاس" را به عنوان متغیر دیگر در نظر بگیرد.

سپس او جمله‌هایی را به صورت زوج برای هر متغیر عاطفی تدوین می‌کند که یکی از آن‌ها دارای بیان مثبت و دیگری دارای بیانی منفی است. برای مثال، در مورد متغیری که به اعتماد به نفس در ارائه‌ی گزارش کلاسی مربوط است، جمله‌ی مثبت می‌تواند به این صورت باشد: "اگر از من تقاضا شود که یک گزارش شفاهی ارائه کنم، می‌توانم این کار را به نحو احسن انجام دهم." جمله‌ی منفی برای همین متغیر از این قرار است: "وضع چندان خوبی در ارائه‌ی گزارش شفاهی به هم‌کلاسان ندارم." برای هر یک از این جمله‌ها، که به طور تصادفی در سراسر سیاهه توزیع شده‌اند، دانش‌آموزان میزان موافقت خود را اعلام می‌کنند. هر سیاهه‌ی عاطفی می‌تواند شامل دو یا چهار جمله برای هر متغیر باشد که نیمی از آن‌ها مثبت و نیم دیگر منفی هستند. بنابراین، سیاهه‌ی عاطفی نمونه می‌تواند چهار متغیر عاطفی را اندازه بگیرد و برای هر متغیر، دو تا چهار سؤال ارائه دهد. به این ترتیب در مجموع، هشت یا شانزده سؤال از نوع "خود - گزارشی" را شامل می‌شود.

## ■ نحوه‌ی نمره‌گذاری سیاهه

برای نمره دادن به هر سیاهه، نمرات را می‌توان به موافقت با جمله‌ی مثبت و مخالفت با جمله‌ی منفی اختصاص داد.

بنابراین، فرض کنید در حال اندازه‌گیری دو متغیر عاطفی در سیاهه‌ای از این نوع، برای دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم هستید تا علاقه و اعتماد به نفس آن‌ها را به خواندن و ارائه‌ی شفاهی یک گزارش دریابید. چهار جمله به هر متغیر اختصاص داده شده که دو مورد آن مثبت و دو مورد آن منفی است. همین‌طور، فرض کنید که برای هر جمله، سه جواب در نظر گرفته شده است: موافقم، مطمئن نیستم و مخالفم.

اگر دانش‌آموزی با دو جمله‌ی مثبت موافق و با دو جمله‌ی منفی در مورد متغیری خاص، مخالف بود، نمره‌ی او حداکثر ممکن خواهد بود. در چنین سنجشی و برای متغیر مذکور، این نمره ۱۲ خواهد بود (اختصاص ۳ نمره به هر یک از دو جمله مثبت، که دانش‌آموز با آن موافقت کرده است). بنابراین، مخالفت با جمله‌ی مثبت و موافقت با جمله‌ی منفی، یک نمره برای هر جمله خواهد داشت. بدین ترتیب، دانش‌آموزانی که در این طبقه قرار می‌گیرند، پایین‌ترین نمره را برای این متغیر دریافت خواهند کرد؛ یعنی نمره‌ی چهار را.

در مرحله‌ی بعد، معلم، پاسخ‌های کلاس به سؤالات مرتبط با هر یک از دو متغیر عاطفی اندازه‌گیری شده را بررسی می‌کند و به استنباطی درباره‌ی تمایل عاطفی کلاس دست می‌یابد. برای مثال، اگر نمره‌ی متوسط معلم این کلاس ۹/۸ (از ۱۲) برای علاقه به خواندن و ۴/۶ (از ۱۲) برای اعتماد به نفس در ارائه‌ی گزارش شفاهی در کلاس باشد، به این معنی است که معلم باید آموزش‌هایی را به منظور ارتقای اعتماد به نفس بیشتر در مهارت‌های ارائه‌ی شفاهی دانش‌آموزان فراهم کند. علاقه دانش‌آموزان به خواندن، ظاهراً بالاست و نیازی به آموزش در مورد این متغیر مشاهده نمی‌شود.

## ■ چگونگی کنترل و برقراری تعادل

بعضی از دانش‌آموزان، به دلیل نگرانی از رنجش معلم - و با وجود این که پاسخ‌های آن‌ها بدون نام است - جواب‌هایی به بعضی از سؤالات می‌دهند که مطلوبیت اجتماعی (یا آن چه که معلم می‌پسندد) را هدف قرار می‌دهد. سایر دانش‌آموزان که از این فرصت برای "تسویه حساب" با معلم سود می‌برند، پاسخ‌هایی را انتخاب می‌کنند که معلم خواستار آن‌ها نیست. بنابراین، این دو نوع پاسخ، کم و بیش یکدیگر را خنثا می‌کنند. البته این پاسخ‌گویی غالباً سنجشی کامل نیست، ولی تخمین قابل کاربردی را در مورد تمایلات گروه‌ها به دست می‌دهد.

برای دستیابی به پیامدهای عاطفی مهم، مثلاً "احساس مسئولیت اجتماعی در دانش‌آموزان"، زمان برای انجام اقداماتی فراتر از حرف زدن صرف درباره‌ی این پیامدهای مطلوب، فرارسیده است؛ یعنی اندازه‌گیری آن‌ها.