تاکه‌او دوای، کاترین لوئیس،
یوکی‌کو سوگا، یوشی‌یوکی ماتسودا

با مقدمهٔ دکتر اسدالله مرادی

رقابت یا همکاری

مقایسهٔ آموزش و یادگیری در ژاپن و امریکا

ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی
نائومی شیمیزو، تویوکو موریتا

نشرنی

فهرست مطالب

...ره هموار نیست! از کاترین لوئیس تا تاکه‌او دوای ۹

پیامی برای خوانندگان ایرانی ۲۵

پیشگفتار مترجمان ۲۷

پیشگفتار نمایندهٔ مؤلفان ۳۵

فصل اول: بازاندیشی در فرهنگ آموزش و یادگیری ۳۹

مدرسه، سیمای فرهنگ ۳۹

پیامدهای آمائه ۴۳

واکنش ژاپنی‌ها در برابر خارجی‌ها: موضوع حل‌نشده ۴۷

فصل دوم: کیفیت آموزش‌وپرورش ژاپن: الگویی برای بهسازی آموزش‌وپرورش جهان ۵۳

بخش نخست: برابری فرصت‌های آموزشی و تصویری انسانی از آموزش ۵۳

مقایسهٔ آموزش‌وپرورش ژاپن و امریکا ۵۶

آموزش‌وپرورش و روابط انسانی ۵۸

توجه ژاپنی‌ها به کودکان ۶۱

روابط انسانی در مدرسه ۶۳

نحوهٔ مواجهه با کودکان دشوار ۶۴

مسائل آموزش‌وپرورش ژاپن و امریکا ۶۵
«آموزش‌وپرورش همه‌جانبه» برای حمایت‌های اجتماعی ۶۷
حسادت و لوس شدن کودکان در ژاپن و امریکا ۶۹
راهکارهایی برای برانگیختن علاقه در بچه‌ها ۷۰
معلمان ژاپنی و انتخاب راهکاری دشوار ۷۴
کلاس‌های درس مبتنی بر انگیزش درونی ۷۵
مشارکت، نه نظارت ۷۷
بازاندیشی و تأثیر تربیتی شگرف آن ۸۱
فرهنگ ژاپن و مسئلهٔ لوس شدن کودکان ۸۴
بخش دوم: رویکردی فرهنگی به آموزش و یادگیری: درس‌هایی از ژاپن ۸۷
اهمیت پرورش روابط انسانی ۸۷
خطرهای چاپلوسی ۸۸
صبوری در برقراری روابط انسانی ۹۱
اهمیت آموزش‌وپرورش همگانی ۹۳
پرورش کنترل خود، تعلق خاطر به مدرسه و تلاش برای رسیدن به هدف ۹۶
روابط بین مدرسه و خانواده ۹۹
اصلاحات آموزشی و پیامدهای آن ۱۰۱
افکار عمومی و انتظار از آموزش‌وپرورش ۱۰۴
بازاندیشی در توجه صرف به گروه متوسط ۱۰۵
تعداد دانش‌آموزان کلاس ۱۱۱
مسائل آموزش‌وپرورش دورهٔ دبیرستان ۱۱۳
فصل سوم: آموزش‌وپرورش قلب‌ها و اندیشه‌ها ۱۱۷
بخش نخست: پرورش شخصیت کودک در آموزش‌وپرورش ابتدایی ۱۱۷
دلایل اثربخشی آموزش ابتدایی ژاپن ۱۱۷
حق بازی و بازی‌های آزاد ۱۱۹
تمرین عضویت در گروه ۱۲۱
نقش تربیتی «دوست» ۱۲۳
کلاس به مثابهٔ خانواده ۱۲۵

پرورش حس مسئولیت از طریق گسترش روابط اجتماعی کودکان ۱۲۷
ارتباط اولیا و مربیان ۱۲۹
بخش دوم: روابط انسانی مبنای پرورش کل شخصیت کودکان ۱۳۰
تأکید بر پرورش روحیهٔ اجتماعی در اهداف آموزش ابتدایی ۱۳۰
«هدف» مهم‌ترین عنصر در فعالیت‌های مدرسه ۱۳۲
هدف‌گذاری عینی همراه با تلاش پیگیر ۱۳۳
پرهیز از اجبار در دسترسی به هدف‌ها ۱۳۵
تأثیر پذیرش هدف ۱۳۶
تدابیری برای گسترش ارتباطات اجتماعی کودکان ۱۳۷
ترویج روابط اجتماعی اثربخش ۱۳۸
بخش سوم: خوداندیشی و ارتباط آن با نظم ۱۴۰
نکات مثبت کار گروهی در مدارس ابتدایی ژاپن ۱۴۰
تأثیر فعالیت‌های گروهی بر افزایش روحیهٔ کودکان ۱۴۲
بنیادهای نظم و انضباط در مدارس ژاپن ۱۴۴
رابطهٔ اختیار و خلاقیت کودکان ۱۴۶
بازاندیشی نظم‌دهنده ۱۴۷
بخش چهارم: ریشه‌های فرهنگی پرورش استعداد کودکان ۱۴۸
نحوهٔ مواجههٔ مربیان با اشتباه کودکان ۱۴۸
بچه‌ها ذاتاً خوبند ۱۵۰
آیا امریکا می‌تواند از ژاپن بیاموزد؟ ۱۵۳
نقش تصویر مثبت از کودکان در پرورش همه‌جانبهٔ آن‌ها ۱۵۵
توجه به کل شخصیت کودک به مثابهٔ تقویت‌کنندهٔ یادگیری ۱۵۶
پیامدهای جداسازی کلاس‌ها بر اساس استعداد دانش‌آموزان ۱۵۹
سه واژهٔ کلیدی برای رفع نیازهای ضروری ۱۶۰
محیط خانوادگی گرم ۱۶۲
درس‌پژوهی، مدلی برای بهسازی آموزش ۱۶۳
فصل چهارم: فرهنگ آموزش و یادگیری ۱۶۵
پرورش توانایی زیستن ۱۶۵

پیوند خانه و مدرسه ۱۶۹
جامعه و مراکز فرهنگی به مثابهٔ کلاس درس ۱۷۱
پرورش قوهٔ تخیل و تصور بچه‌ها ۱۷۴
ضرورت گسترش آموزش والدین ۱۷۷

...ره هموار نیست!

از کاترین لوئیس تا تاکه‌او دوای

اسدالله مرادی

هر کسی مسئلهٔ خود را دارد، من نیز از این قاعده به دور نیستم. وقتی از فلسفهٔ محض به فلسفهٔ آموزش‌وپرورش، که نسبت مادر و فرزندی با هم دارند، روی آوردم، اولین کتابی که ذهنم را زیر و رو کرد **امیلِ**[1] ژان ژاک روسو[2] بود. نویسنده در این کتاب تأکید می‌کند که دورهٔ کودکی به‌خودی‌خود اهمیت دارد و نشاید که در امر تربیت کودک شتاب کنیم تا او ادای بزرگسالان را درآورد. کار بزرگ او را انقلاب کپرنیکی در تربیت نام نهاده‌اند، زیرا بر اساس گفتمانی انتقادی که دربارهٔ تربیت برساخت، مسیر اندیشه‌ای را گشود که بر مبنای آن، بزرگسالْ یگانه حکمران آموزش تلقی نمی‌شد بلکه کودک به‌آرامی در مرکز آموزش قرار می‌گرفت. همان‌طور که کپرنیک جهان سیارات را از مرکزیت زمین رها کرد، روسو نیز جهان آموزش را از مرکزیت بزرگسالان آزاد ساخت. در عین حال، این عدم مرکزیت بزرگسال صاعقه‌وار در آسمان آبی آموزش مدرسه‌ای رخ نمی‌نماید، جهدی مدام لازم است و اندیشهٔ روسو در این راه، علی‌رغم

1. *Emile, Or Treatise on Education* (1762)
2. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

تعارض‌های قابل فهم آن، توانسته است از عصر روشنگری تا کنون زنده بماند و راهنمای اندیشه و عمل مربیان بسیاری باشد. (گوتیه و موریس، ۱۳۹۲)

همزمان با ایدهٔ کودک‌محور روسو، انقلاب صنعتی در مغرب‌زمین ظهور کرد و انسان وارد عصر رقابت‌هایی پیچیده و تازه شد. انسان همواره آرزو داشت طبیعت را رام خویش سازد اما طبیعت رام‌ناپذیر می‌نمود. در عین حال، انسان با انقلاب صنعتی شگفت‌انگیز خود آرام آرام راهی متفاوت از گذشته برای مواجهه با طبیعت پیدا کرد. پر بیراه نیست اگر بگوییم انسان حیوان رقابت‌جوست! ولی در جهان پیشامدرن میدانی وسیع برای جولان این میل آدمی وجود نداشت. با انقلاب صنعتی بشر آهنگ آن کرد که به جای تفسیر جهان، جهان را تغییر دهد. این تمنا قمار بزرگی بود و انسان البته به لوازم و نتایج آن آگاه نبود. تو گویی انقلاب صنعتی و میل سیری‌ناپذیر انسان در تقاطعی تاریخی به هم رسیدند و به رغم دستاوردهای چشم‌نواز، طوفان درو کردند. هر چند با ظهور انقلاب صنعتی بشر نوید رفاه و بهداشت و آسایش به خود می‌داد و تا یک قرن هم توانست بر همین مدار پیش براند، اما به‌تدریج رقابت‌های جان‌سوز کار دستش داد و از پس آن، وارد جنگ جهانی اول و دوم و بمب اتم و ویرانی‌های گستردهٔ محیط زیست شد! و تا چشم باز کرد، دید کار از کار گذشته و دخل و خرج انقلاب صنعتی میزان نیست!

در این کشاکش هر روز رخ «همکاری» زردتر و سیمای «رقابت» سرخ‌تر می‌شد. حتی شریف‌ترین مقوله‌های زیست آدمی یعنی آموزش، تربیت و هنر نیز گرفتار رقابت‌های جان‌فرسا شد و کودک و مدرسه بی‌رحمانه لای چرخ‌دنده‌های رقابت قرار گرفتند. وقتی اتحاد جماهیر شوروی در چهارم اکتبر ۱۹۵۴ نخستین ماهوارهٔ خود را به فضا پرتاب کرد، امریکایی‌ها نتوانستند احساس سرشکستگی خود را در این رقابت پیچیده پنهان کنند. در عین حال، عقب‌افتادگی خود را گردن آموزش مدرسه‌ای، تربیت و تا حدودی کودک‌محوری مدارس انداختند. گفته‌های نلر در این زمینه شاهد گویایی است:

> پیشرفت‌گرایی پیوسته انتقادات زیادی را به خود جلب کرده است اما این انتقادات در روزهای پرتاب نخستین قمر مصنوعی شوروی، که با اعجابی آمیخته به

سرشکستگی همراه بود، بیش از هر وقت دیگر مطرح شد. امریکایی‌ها یقین داشتند که تربیت روسی غیرمردمی و اقتدارطلب و بنابراین فاقد کارآیی است. اما این توفیق در علم و فناوری را چگونه می‌توانستند تبیین کنند؟این تغییر عقیده‌ای ناگهانی بود بر ضد «کودک‌مداری» که با پیشرفت‌گرایی یکی شمرده می‌شد. می‌گفتند که امریکایی‌ها بیش از حد به کودکان خود مهر ورزیده‌اند، ملت راه نرمی را در پیش گرفته و فساد را باید متوقف ساخت. (نلر، ص۵۹)

برای همهٔ کسانی که دغدغه و رویکردی انسانی به تربیت دارند این پرسش هنوز مطرح است که چرا بعد از عصر روشنگری و **امیل** روسو، که در آن کودک‌محوری به‌روشنی مطرح و ترویج شد، برای دو قرن رقابت در مدارس هنجاری غیرقابل انکار می‌نمود، اعتراضی را برنمی‌انگیخت و قبلهٔ مدرسه‌داری جهان مدرن شد! و چرا پیمان‌نامهٔ حقوق کودک این‌قدر دیر، در سال ۱۹۸۹، در مجمع عمومی سازمان ملل متحد تصویب شد؟

بعد از خواندن چندبارهٔ **امیل**، گمشدهٔ خود را یافته بودم. اصول و مبانی الگوی تربیتی کودک‌محورانهٔ **امیل**، که در دل طبیعت رخ می‌داد، به جانم نشسته بود؛ شاید تحت تأثیر دوران کودکی‌ام بودم، چرا که در دامن طبیعت بالیده بودم. انگار او با من سخن می‌گفت و قصهٔ کودکی مرا روایت می‌کرد. ناگفته نماند که بعدها به‌مراتب، فهم عمیق‌تری از تربیت کودک در دامان طبیعت پیدا کردم و خرسندم که در سال‌های اخیر این الگوی تربیتی در جهان با اقبال روبه‌رو شده است.

اگر پارادایم تربیتی را به درختی تناور تشبیه کنیم، روسو به‌نیکویی از پس ریشه‌های اندیشهٔ توجه به کودک برآمده بود؛ مواردی از این دست: دوران کودکی بر خلاف قرون وسطا، دوره‌ای کم‌اهمیت و شیطانی نیست؛ طبیعت کودک ذاتاً نیکوست؛ کودک وسیله نیست بلکه هدف است؛ هدف از تربیت پر کردن ذهن کودکان از اطلاعات نیست؛ مراد شکوفایی طبیعی و آزاد کودک از درون است؛ و مهم‌تر از همه، پرورش شجاعت آزاد بودن و مسئولیت‌پذیری در تربیت اهمیت دارد، نه مهارت اطاعت و فرمان‌پذیری. اما در سرشاخه‌ها، الگوی تربیتی روسو نه کامل بود نه پاسخ‌گوی نیازهای انسان امروز.

مسئلهٔ من این بود که در جهان پرهیاهوی امروز، چگونه می‌توان در مدرسهٔ

رسمی به پارادایم تربیتی انسان‌گرایانه‌ای رسید که بین ریشه‌ها، تنه و سرشاخه‌هایش سازگاری و هماهنگی وجود داشته باشد. روشن‌تر بگویم، مسئلهٔ بنیادی من این بود که آیا در آموزش‌وپرورش رسمی و اجباری می‌توان به پارادایم تربیتی‌ای دست یافت که بر مبنای طبیعت و حقوق کودک باشد و نیز فرایند تربیت در آن برای کودکان خوشایند، انسانی و سازنده باشد؟

من از **امیلِ** روسو ریشه‌ها را گرفته بودم، اما در سرشاخه‌ها بین پارادایم‌های تربیتی موجود و جاری سرگشته بودم؛ دقیقاً جایی میان **امیلِ** روسو و پیمان‌نامهٔ حقوق کودک. خوشبختانه این حیرانی دیری نپایید. روزی در پایان نشستی در شورای عالی آموزش‌وپرورش، دبیرکل شورا کتابی به رسم محبت به من هدیه کرد. عنوان کتاب این بود: **آموزش به مثابهٔ فرهنگ**[1]. دو روزی روی میز کارم به انتظار تورق نشسته بود. سرانجام خواندمش.

وه! که اصل جنس بود. گزاره‌های آن یک به یک و به‌آرامی، به‌سان برف شبانه، بر ریشه‌ها نشست، تنهٔ درخت تربیتی که در ذهنم کاشته بودم آرام آرام رخ نمود و سرشاخه‌های الگوی تربیتی‌ام با این دفتر شکفت.

بار اول که کتاب را خواندم بیش از همه محو نظرات خانم کاترین لوئیس[2] در مورد آموزش عمومی ژاپن شدم و بار دوم، سخت محو نقدهای تاکه‌او دوای[3]. قصهٔ مواجههٔ من با این دو خوانش درازدامن است! دیالوگ‌های لوئیس و دوای در این دفتر تماشایی و درس‌آموز است. در این‌جا به‌اختصار به چند نمونهٔ آن اشاره می‌کنم.

خانم لوئیس، پژوهشگر امریکایی و ژاپن‌شناس برجسته‌ای است. وی از رهگذر مقایسه و تحلیل آموزش‌وپرورش ژاپن و امریکا، چشم‌اندازهای دل‌انگیزی از «همکاری»، روابط انسانی و احساس شادابی و لذت بردن از زندگی در مدرسه، پیش چشمان ما می‌نهد. او به عنوان پژوهشگری انسان‌گرا، یکراست می‌رود سراغ دو الگوی

۱. کتابی که در دست دارید نسخهٔ اصلاح‌شدهٔ کتاب **آموزش به مثابهٔ فرهنگ** است که انتشارات منادی تربیت در سال ۱۳۸۸ منتشر کرده بود. این کتاب از این پس **رقابت یا همکاری: مقایسهٔ آموزش و یادگیری در ژاپن و امریکا**، با مقدمهٔ اسدالله مرادی خوانده می‌شود. نقل‌قول‌های بعدی نویسندهٔ مقدمه نیز به همین کتابی که در دست دارید، یعنی نسخهٔ اصلاح‌شده، ارجاع می‌دهد.

2. Catherine C. Lewis 3. Takeo Doi

تربیتی متفاوت: همکاری و رقابت. آن‌گاه پرده به پرده با رویکردی پدیدارشناسانه این دو الگوی تربیتی را نقد و تحلیل می‌کند. او گفت‌وگو را با خاطرهٔ زیستهٔ کودکی خود از سال اول مدرسه آغاز می‌کند:

> من از دورهٔ ابتدایی خودم خاطره‌ای دارم که نمی‌توانم فراموشش کنم. سال اول ابتدایی بودم که معلم بچه‌های کلاس را، که تقریباً بیست نفر بودیم، برای کتاب‌خوانی به شش گروه تقسیم کرد. آن موقع، من عضو گروه چهارنفره‌ای بودم که پایین‌ترین سطح استعداد را در قرائت داشتیم. معلم به گروه ما کتابی کم‌حجم و ساده داد؛ در حالی که گروه‌های دیگر کتاب‌های قطورتر و دشوارتری می‌خواندند. بچه‌های دیگر، من و بقیهٔ هم‌گروه‌هایم را مسخره می‌کردند که شما هنوز نمی‌توانید کتاب بخوانید. من آن روز گریه‌کنان به منزل برگشتم. احساس غم‌انگیز آن روز همیشه در دل من باقی ماند. (کتاب حاضر، ص ۶۱)

او با نقل خاطره‌ای تلخ، هوشمندانه به ما تذکار می‌دهد که شایسته است مسائل و رنج‌های کودکان را بیشتر از لنز کودکان ببینیم تا بزرگسالان! این نگاه عمیق انسانی او به کودک در سرتاسر این دفتر به بیان‌های گونه‌گون جلوه‌گری می‌کند. خانم لوئیس تأکید می‌کند که در فضای رسمی مدرسه، نیکوست که همه با هم همکاری کنند و هدف اصلیْ پرورش همه‌جانبهٔ کودک باشد، به دور از برانگیختن حس حسادت و رقابت: «در شرایط رقابتی، داشتن روابط خوب انسانی و دوستانه با درس خواندن سازگار نیست و باید از میان آن‌ها یکی را انتخاب کرد». (همان، ص۷۰) او به آسیب‌های آموزش‌وپرورش عمومی و اجباری توجه دارد و به ما یادآوری می‌کند که مراقب باشیم کودکان‌مان در فضای اجباری مدرسه، آسیب نبینند و ناکام نشوند:

> بچه‌هایی که در دورهٔ آموزش‌وپرورش عمومی ناکام می‌مانند، در جامعه با مشکلات بسیاری روبه‌رو می‌شوند. برای بچه‌ها و جامعه بسیار اهمیت دارد که افراد در دورهٔ آموزش‌وپرورش اجباری ناکام نشوند. (همان، ص۹۶)

او برای این‌که فضای خشک و رسمی مدرسه بانشاط و تلطیف شود، بر روابط گرم انسانی، پرورش احساس دوستی، دوری از کارهای اجباری در مدرسه، انگیزهٔ درونی

در کلاس درس، توجه به فعالیت‌های غیررسمی و اجتماعی در مدرسه، مانند ورزش و موسیقی و نقاشی و کاردستی و جشن تولد و جشن تابستان و اردو و غیره، تأکید می‌کند.

خانم لوئیس در مقام یک مربی انسان‌گرا، آموزش‌وپرورش ژاپن و امریکا را از منظر انگیزه‌های بیرونی و درونی مقایسه و تحلیل می‌کند و به ما یادآور می‌شود که در تربیت کودکان به خوشبختی و آیندهٔ دور آن‌ها نظر کنیم:

> معلمان امریکایی از طریق نظام پاداش و تنبیه به دانش‌آموزان خود فشار وارد می‌کنند تا آن‌ها با جدیت بیشتری درس بخوانند. درواقع معلم‌ها از این طریق می‌توانند بچه‌ها را اداره کنند. اما در درازمدت اِعمال فشار به بچه‌ها، پیامدهای خطرناکی خواهد داشت. شاید بچه‌ها از مدرسه بیزار شوند و یا روابط دوستانهٔ آن‌ها به رقابتی مخرب تبدیل شود... اداره کردن بچه‌ها از طریق پاداش و تنبیه بسیار آسان است. اما وقتی که آیندهٔ بچه‌ها را مورد توجه قرار می‌دهیم، هم از لحاظ روانشناسی کودک و هم از لحاظ جامعه‌شناسی، ایجاد روابط انسانی و استفاده از انگیزهٔ درونی روشی عالی است.(همان، صص ۷۳ و ۷۴)

به نظرم یکی از مهم‌ترین مسائل تربیتی ما در خانه و مدرسه، الگوی تربیت رقابتی است. گویا این الگوی تربیتی در کشور ما هنجار می‌نماید و بیش‌وکم همه نیز وجه هنجاری آن را پذیرفته‌ایم! در کارگاه‌های آموزشی‌ام با معلمان ارجمند همواره یکی از پرسش‌های اولیه‌ام این است: «نظرتان دربارهٔ "رقابت" چیست؟» تقریباً همه با آرامش خاطری وصف‌ناپذیر پاسخ می‌دهند: «با رقابت سالم و سازنده موافقیم!»

لیکن شایسته است همه در این موضوع خطیر اندیشه کنیم که آیا اساساً در فرایند آموزش، رقابت بین کودکان می‌تواند سالم و سازنده باشد یا خیر؛ به‌خصوص رقابتی که در کلاس درس و به صورت یک‌سویه از طرف بزرگسالان به کودکان تحمیل می‌شود و آن‌ها را هر لحظه در معرض انواع مقایسه با دوستانشان قرار می‌دهد؟ هیچ بعید نیست که در فراز و فرود چنین رقابت‌هایی، یک کودک در چشم معلم عزیزتر شود و کودکی دیگر خفیف‌تر؛ یکی برنده و دیگری بازنده. نمی‌دانم برای کودکان، به لحاظ ساختار روانیِ حساس، نازک و شکننده‌شان، آیا این‌گونه رقابت‌ها و مقایسه‌ها سازنده است یا نه؛ آیا تاب و تحمل تنش‌های آن را دارند یا خیر؛ و آیا در

برابر آسیب‌های دیرپای آن مجهز به مکانیسم جبران هستند یا خیر. شایسته است در این موضوع بازاندیشی کنیم. خانم لوئیس در این بازاندیشی می‌تواند همراه خبره و شفیق ما باشد. از او بهتر کسی را نمی‌شناسم که لایه‌های عمیق این الگوی تربیتی در آموزش رسمی را تحلیل و آسیب‌شناسی کرده باشد. به این دلیل وقتی بار اول کتاب را خواندم محو ایده‌های خانم لوئیس شدم. او نگاهی بس ژرف و انسانی به روان لطیف و نازک‌طبع کودکان دارد و در این دفتر با نگاه زلال انسانی‌اش ما را به ضیافت آموختن باشکوهی دعوت می‌کند؛ ضیافتی که مادران و مربیان علاقه‌مند در آن حضوری گرم دارند و قرار است دربارهٔ دنیای حساس و تودرتوی رشد کودکان به گفت‌وگویی روشنگرانه بپردازند.

بار دوم اما، وقتی که این اثر را برای تدوین این نوشته می‌خواندم، شخصیت فرهنگی استوار و علمی تاکه‌او دوای، روان‌شناس ژاپنی و آشنا با امریکا، بیشتر نظرم را جلب کرد و دیالوگ‌های انتقادی وی با خانم لوئیس به‌مراتب برایم جذاب‌تر بود. دکتر دوای، چه در نوشتن فصل اول کتاب چه در گفت‌وگوهایش با خانم لوئیس، دست ما را می‌گیرد و به تماشای چشم‌اندازهای نوینی از ژاپن‌شناسی و پداگوژی پنهان آن می‌برد. او استاد جهان‌دیده، فرهیخته و تیزبینی است، سال‌ها در امریکا زندگی کرده و تعریف و تمجیدهای خانم لوئیس از فرهنگ آموزشی ژاپن هیجان‌زده‌اش نمی‌کند و در دام غرور ملی، که ما بیش‌وکم گرفتار آن هستیم، فرو نمی‌غلتد. ایده‌های انتقادی این دو استاد برجسته، چنان دل‌انگیز و آموزنده بود که مرا برانگیخت کتاب را دوباره باحوصله و دقت بخوانم.

دوای جابه‌جا در میانهٔ گفت‌وگوها تیغ نقدش را تیزتر و آداب و رسومِ در سایهٔ ژاپنی‌ها را بیشتر واکاوی می‌کند. روانکاوی‌های وی در زمینهٔ عادت تکیه کردن به دیگری، وابستگی بی‌دلیل ژاپنی‌ها به دیگری را روشن می‌کند. به‌ویژه، لوس شدن و خودخواهی‌های در پردهٔ ژاپنی‌ها و، درنتیجه، چاپلوسی‌های گرم پایین‌دست‌ها از بالادست‌ها را به‌روشنی به آفتاب افکنده است. وی این رویه‌های پیچیده را به عنوان کلیدهایی بنیادی برای تجزیه و تحلیل رفتارهای رایج ژاپنی‌ها و درک پیچیدگی‌های روانشناختی و در سایهٔ آن، در کتابی با عنوان **ساختار آمائه**[1] تبیین کرده است. (دوای،

1. *「甘え」の構造* (*The Anatomy of Dependence*)

۱۹۸۲) با این اثر پرفروش، دنیای آکادمیک، به‌ویژه دنیای روانشناسی، وی را روانکاوی برجسته می‌شناسد. دوای به‌روشنی بیان می‌کند که «آمائه»، به مرور زمان و بدون این‌که خودمان متوجه باشیم، به صورت یک رسم معمول فرهنگی درآمده و در آداب و رسوم اجتماعی و معاشرت‌های روزمرهٔ ژاپنی‌ها ریشه دوانده است. نشانه‌های آن را این‌جا در خانه، آن‌جا در مدرسه، و تقریباً همه جا، حتی در محل کار، می‌توان یافت. به نظر او، امروزه تعارفات غیرواقعی، درخواست‌های یاری بدون پشتوانهٔ عاطفی یا منطقی و تقاضای حسن نظر، علی‌رغم قصور یا تقصیر در رفتارهای خودخواهانه، بیشتر شده و ما را از اصالت فرهنگی خود دور ساخته است.

دوای سال‌ها به عنوان استاد دانشگاه در امریکا زیسته و با چشمانی هوشیار تحولات ژرف فرهنگی و آموزشی امریکا را دیده و ظرفیت‌های رشد و پیشرفت دو کشور ژاپن و امریکا را مقایسه و تحلیل کرده است. وی با نگاهی آینده‌پژوهانه به نظام آموزشی ژاپن اخطار می‌دهد که در تربیت رهبران خود مراقب باشند تا از قطار کشورهای پیشرو جهان جا نمانند: «به‌سختی می‌توان گفت که نظام آموزش مدرسه‌ای ژاپن در زمینهٔ آموزش و تربیت رهبران اجتماعی نیز موفق عمل کرده است. من فکر می‌کنم این موضوع هم کم‌وبیش با آمائه در ارتباط باشد. در ژاپن، بچه‌ها و بزرگسالان به‌راحتی به دیگران تکیه می‌دهند و گاهی هم از آن‌ها سوءاستفاده می‌کنند». (کتاب حاضر، ص ۴۶) دوای نگران آیندهٔ ژاپن است و با بانگی بلند هشدار می‌دهد: «ژاپن در آموزش همگانی موفق ولی در پرورش مدیران و رهبران اجتماعی کارآمد ناموفق بوده است». (همان، ص ۴۹)

اشاره شد که گفت‌وگوهای لوئیس و دوای در این کتاب تماشایی است و فراز و فرودهایی دلنشین دارد. دیالوگ‌ها گاهی همدلانه پیش می‌روند، گاهی هم چنان هر دو به پای هم می‌پیچند که آدمی را به یاد دیالوگ‌های سقراطی می‌اندازد. من دیالوگ را، بر خلاف مونولوگ و جدل، این‌گونه فهم می‌کنم که دغدغه‌های وجودی مشترک دو طرف گفت‌وگو، علی‌رغم اختلاف نظرهای جدی‌شان، اجازه نمی‌دهد که هیچ کدام از میز گفت‌وگو دل برکنند. زیرا در گفت‌وگو شنیدن به‌مراتب مهم‌تر از گفتن است. شنیدن از سویدای جان، برای فروتنانه شاگردی کردن، برای رشد و تعالی، و دیدن افق‌های والاتر. شاید از همین روست که اهل نظر دیالوگ را گمشدهٔ بزرگ ما

می‌دانند. در خانه و مدرسه و دانشگاه ما، بیشتر مونولوگ، جدل و ستیزه جاری است تا دیالوگ! دیالوگ یا نداریم یا کم داریم! راستی چرا بستر فرهنگی ما دیالوگ‌پرور نیست؟!

دیالوگ‌های دوای و لوئیس می‌تواند برای مادران و پدران و مربیان، و حتی روشنفکران عرصهٔ عمومی ما، الهام‌بخش باشد. بدون دیالوگ، بعید است ما و فرزندان و دانش‌آموزانمان به رشد و خودشکوفایی برسیم. دیالوگ فراتر از درس و مشق و نمره در مدرسه و دانشگاه است. ما برای رسیدن به جامعه و نسلی آگاه و مسئول محتاج دیالوگ هستیم. ... ره هموار نیست!

اگر خواننده با کمی حوصله و شکیبایی با دیالوگ‌های دوای و لوئیس همراه شود و، فراتر از آن، با آن‌ها همدلی کند، کوچه به کوچه چشم‌اندازهایی از موضوعات متنوع تربیتی را در بستر فرهنگی ژاپن و امریکا به تماشا خواهد نشست. در خلال این دیالوگ‌ها، جلوه‌هایی از ژاپن‌شناسی و امریکاشناسی نیز رخ می‌نماید که روشنگر و شگفت‌انگیز است.

قبلاً اشاره کردم که لوئیس و دوای بحث و گفت‌وگو را گاهی همدلانه پیش می‌برند و گاهی هم به پای هم می‌پیچند. یک نمونه از گفت‌وگوی همدلانه‌شان دربارهٔ کیفیت آموزشی مدارس ابتدایی ژاپن را در این‌جا می‌آورم:

> **لوئیس:** از نظر من در نظام مدارس ابتدایی ژاپن نکات خوب و آموزندهٔ بسیاری دیده می‌شود. در پشت ویژگی‌هایی که تا این‌جا توضیح دادم، به نکات منفی برنخوردم. آموزش‌وپرورش ابتدایی ژاپن هم از لحاظ نظریهٔ روان‌شناسی کودک در کشورهای غربی و هم از لحاظ مطالعات تجربی مربوط به اصول و مبانی آموزش‌وپرورش دقیقاً با چارچوب‌های علمی مطابقت دارد. (همان، ۸۴)
>
> **دوای:** به لحاظ تاریخی، آموزش‌وپرورش اجباری در ژاپن بسیار زود شروع شد. اواخر قرن نوزدهم آموزش عمومی در ژاپن اجباری شد و شاید به همین دلیل ژاپن نسبت به کشورهای اروپایی و امریکا بسیار زودتر در کیفیت‌بخشی به آموزش‌وپرورش ابتدایی موفق شد. (همان، ۸۵)

در جای دیگر گفت‌وگو بین لوئیس و دوای، کمی زاویه پیدا می‌شود و دوای فروتنانه و با انصاف اعتراف می‌کند که آموزش ژاپن بعد از جنگ جهانی تحت تأثیر نگاه انسانی

فرهنگ آموزش امریکایی است. او با احترام و به زبان بی‌زبانی به خانم لوئیس گوشزد می‌کند که از تاریخ ژاپن و آموزش مدرن آن خبری دقیق ندارد!

لوئیس: ... معلمان ژاپنی معمولاً بچه‌ها را پیش همکلاسی‌هایشان سرزنش نمی‌کنند. یعنی هرگز کاری نمی‌کنند که در روابط دوستانهٔ بچه‌ها مشکلی ایجاد شود.
دوای: البته معلمان قبلاً بچه‌ها را زیاد تنبیه و در حضور دیگران آن‌ها را سرزنش می‌کردند و بعضی وقت‌ها با خط‌کش به سرشان می‌کوبیدند. در مدارس روستایی حتی از شلاق هم استفاده می‌کردند. ولی بعد از جنگ، به خاطر تأثیر و ترویج فرهنگ آموزش امریکایی در ژاپن، دیگر شاهد چنین رفتارهایی نیستیم. (همان، ص ۷۳)

دوای چند جا به تأثیر اندیشه‌های جان دیویی در بازسازی و تحول آموزش مدرسه‌ای ژاپن اشاره می‌کند: «به این ترتیب تمایل به "خودگردانی"[1] در مدارس ژاپن وجود داشت و فکر می‌کنم که بعد از جنگ و به خاطر تأثیر افکار جان دیویی این تمایل بیشتر رواج یافت». (همان، ص ۸۱)
خانم لوئیس نیز شیفتهٔ روابط گرم انسانی در مدارس ژاپن است. دوای به طور ضمنی نظر او را تأیید می‌کند اما، در عین حال، محترمانه تردیدهای خود را اعلام و، به‌آرامی و پرده به پرده، نقد خود را به عمق لایه‌های فرهنگ ژاپن می‌کشاند:

در ژاپن چاپلوسی و لوس کردن در روابط انسانی و اجتماعی بسیار راحت و آسان اتفاق می‌افتد. ژاپنی‌ها همیشه بر اساس این دو نوع ویژگی، یا بهتر است بگویم آفت، روابط انسانی خود را سازمان‌دهی می‌کنند. این دو عنصر در روابط بین بزرگسالان و بچه‌ها یا حتی بین خود بزرگسالان با هم نیز دیده می‌شود. معتقدم که آفت‌های این نوع روابط انسانی و اجتماعی بزرگ‌ترین عاملی است که جامعهٔ ژاپن را تهدید می‌کند. من فکر می‌کنم که این آفت بیشتر بر دورهٔ ابتدایی تأثیر دارد و از آن‌جا نیز شروع می‌شود. از این رو من به دریافت‌های خانم لوئیس ایرادی ندارم، چون به عنوان پژوهشگر به ارزیابی آموزش‌وپرورش ژاپن می‌پردازد و نکات خوب و آموزندهٔ آن را یادآور می‌شود. ولی من همیشه احساس می‌کنم که در پشت این

1. self-government

خصلت‌های خوب، سایه‌ها و نقاط تاریکی نیز وجود دارند که گاهی بزرگ‌ترین خطر برای اثربخشی آموزش‌وپرورش هستند.(همان، ص ۸۶)

اگرچه دیالوگ‌های لوئیس و دوای دربارهٔ دورهٔ آموزش عمومی ژاپن در جاهایی همدلانه و در جاهایی نقادانه است، اما وقتی نوبت به دورهٔ دبیرستان ژاپن و مسائل بغرنج آن می‌رسد، هر دو دردمندانه سخن می‌گویند؛ انگار از دانش‌آموزان دبیرستانی همدردانه دلجویی می‌کنند. و درنهایت هر دو با رویکرد انسان‌گرایانه و پرسش‌های جانکاه فلسفی گفت‌وگو را به پایان می‌برند. چرا جانکاه؟ زیرا هر دو معتقدند هر آنچه در دورهٔ آموزش عمومی در ژاپن ساخته می‌شود، در ورودی دورهٔ دبیرستان دوم دود می‌شود و به هوا می‌رود.

لوئیس: ... بچه‌ها در دبستان فرصت زیادی برای شکوفایی استعدادهایشان دارند. زندگی در مدرسه برای آن‌ها لذت‌بخش است. نمره هم اهمیت زیادی ندارد. اما در دورهٔ دبیرستان، ناگهان روش و فرهنگ آموزش تغییر می‌کند و در آن هر کس نمرهٔ بیشتری بگیرد، بهتر است...

دوای: در مسائل آموزشی دورهٔ دبیرستان نکته‌ای فلسفی نیز وجود دارد که به مسائل دانش‌آموزها کاملاً مرتبط است: "انسان برای چه و چرا زندگی می‌کند؟"

لوئیس: من بچه‌های دورهٔ دبیرستان را سردرگم می‌بینم. آن‌ها در دورهٔ حساسی هستند که معمولاً سؤالات مهمی نظیر همین، "انسان برای چه و چرا زندگی می‌کند؟"، برایشان پیش می‌آید، ولی فقط باید به گرفتن نمره فکر کنند.

دوای: بله، دانش‌آموزان دبیرستانی واقعاً بیچاره‌اند! وضع خوبی نیست. مسئلهٔ حقیقی آن است که: "هدف انسان از بزرگ شدن و رشد کردن چیست؟" (همان، ۱۱۴ و ۱۱۵)

دیالوگ‌های همدلانهٔ لوئیس و دوای پیرامون تنگناهای آموزش دبیرستانی و پیامدهای آن برای جامعهٔ ژاپن به شیرینی و شگفتی تحسین‌برانگیز دورهٔ نُه‌سالهٔ آموزش عمومی ژاپن نیست! چرا؟ چون به نظر می‌رسد دیگران اگر رنج و فشارهای آموزش مدرسه‌ای را به‌سان درجه‌حرارت گرم‌خانه (سونا) از همان شروع ورود به آموزش مدرسه‌ای توجیه می‌کنند و پله به پله بالا می‌برند، ژاپن برای نُه‌سالهٔ آموزش عمومی سعی

می‌کند درجه‌حرارت این فشارهای رنج‌آور برای کودکان خود را رصد و تا جای ممکن تنش‌های آن را کنترل کند. برای مثال، در نُه‌سالهٔ آموزش عمومی شکست تحصیلی برای بچه‌های ژاپنی موضوعیت ندارد. یعنی همهٔ بچه‌هایی که در سراسر کشور در سال اول دبستان ثبت نام می‌کنند، صرف نظر از نتیجهٔ ارزشیابی‌های توصیفی یا امتحانات کلاسی، اعم از ثلثی یا سالانه یا هماهنگ، همه با هم، تا پایان سال نهم تحصیلی به پایهٔ بالاتر می‌روند. برای رفتن به پایهٔ تحصیلی بالاتر استفاده از سنجه‌های آشنای ما در مدارس ایران، مانند قبولی، ردی، تک‌ماده، تجدیدی و...، معنا ندارد. این روند به صورت طبیعی تا دورهٔ اول متوسطه، یعنی ورود به پایهٔ نهم تحصیلی، ادامه دارد. ولی به‌ناگاه در آغاز دورهٔ دوم آموزش متوسطه همه چیز دگرگون می‌شود. انگار همهٔ آن خوشی‌های نُه‌سالهٔ آموزش عمومی، که با یاری مادران و مربیان و همراهی خود بچه‌ها حاصل شده بود، در بقچه‌ای پیچیده می‌شود و در جشنی حُزن‌انگیز به نام «پایان آموزش نُه‌سالهٔ عمومی» با آن وداع می‌شود. حالا، در رأس شعارهای سردرِ دانشگاه‌ها، همهمهٔ بازار کار، رتبه و مرتبهٔ خود و دیگران، کالج یا شرکت و سازمان و... بیشتر میدان‌داری می‌کند. به چشم برهم زدنی همهٔ فشارها و رنج‌های آموزش مدرسه‌ای، که توسط خانه و جامعه و مدرسه تا پایهٔ نهم تحصیلی مدیریت شده بود، به‌یک‌باره رها می‌شوند و همه شئون زندگی آموزش مدرسه‌ای را درمی‌نوردند. سنجش و ارزشیابی مستمرِ خود، مقایسهٔ خود با دیگران، نقش و اهمیت رتبه و نمره، که تا کنون در کمین آموزش مدرسه‌ای و بچه‌ها نشسته بود و اجازهٔ جولان نمی‌یافت، به‌ناگاه به‌سان سونامی از ورودی دورهٔ دوم متوسطه آوار می‌شود و تا عبور از سد آزمون‌های چندلایهٔ دانشگاه و بازار کار همه چیز را در کام خود فرو می‌بلعد. انگار آموزش مدرسه‌ای ژاپنی می‌خواهد عقب‌ماندگی خود در افزایش تدریجی درجه‌حرارت گرم‌خانه(سونا) و رنج ارزشیابی و غربال‌گری خود را در دوره‌های آموزش عمومی نُه‌ساله به‌یک‌باره جبران کند! سرکارآرانی برای توصیف این پدیده از استعارهٔ بیرون کردن بچه‌ها از «بهشت همیاری»، هم‌آموزی و همکاری و ورود به «جهنم امتحانات»، رقابت و مقایسه یاد می‌کند. (سرکارآرانی، ۱۳۸۲) به‌راستی آزار و آسیب افزایش تدریجی حرارت گرم‌خانهٔ آموزش عمومی در طی سال‌های تحصیل

برای بچه‌ها بیشتر است یا افزایش ناگهانی درجه‌حرارت گرم‌خانه، به‌سان سونامی ویرانگر ژاپنی از پایهٔ دهم سال تحصیلی به بعد؟! این نیز پرسشی است که پس از تدوین این مقدمه ذهنم را به خود مشغول کرد. کدام یک آسیب کمتری در پی دارد: تقسیم فشارهای رنج‌آور ارزشیابی، مقایسه، رتبه‌بندی، ردی و قبولی در طول سال‌های تحصیل یا تجمیع همهٔ آن‌ها پشت سد، که حالا با رویکرد انسان‌گرایی جدید نیز پشتیبانی و توجیه می‌شود، و سپس آزاد کردن سونامی‌وار آن‌ها همراه با رسیدن بچه‌ها به سن بلوغ و شروع دورهٔ دوم متوسطه!؟ این دیگر سنتزی است فراتر از مرور و دقت در گفت‌وگوهای خانم لوئیس و آقای دوای و سرآغازی است برای گفت‌وگوهای تازه با دکتر سرکارآرانی.

در این‌جا مایلم، از آن دو بزرگوار، خانم لوئیس و آقای دوای، و مترجمان ارجمند و ناشر محترم این اثر تشکر کنم. خانم لوئیس و آقای دوای با ما صادقانه سخن گفتند، کم‌فروشی نکردند، آدرس غلط ندادند و شبه‌مسئله را به جای مسئله ننشاندند! هر چند می‌توانستند در این ایستگاه لختی بیشتر تأمل و روشنگری کنند و به ریشهٔ این پرسش بپردازند که چرا در ژاپن هم، در دورهٔ دبیرستان، ناگهان نمره و امتحان و رقابت بر سر دانش‌آموزان آوار می‌شود و، حالا که چنین است، چگونه می‌توان از این موضوع جانکاه آواربرداری کرد! حضور و اشاره‌های خانم سوگا در این گفت‌وگوها، به مثابهٔ مادری علاقه‌مند به سرنوشت آموزش مدرسه‌ای و میزان اثربخشی آن بر آیندهٔ فرزندان، نیز بسیار آموزنده است.

به نظر می‌رسد قصهٔ آن‌ها هنوز پایان نیافته و قصهٔ کودکان ما تازه آغاز شده است. چرخهٔ بی‌مهابای غربال‌گری از پیش از دبستان، ما را به بی‌راهه کشانده و همه را آزرده کرده است. تنوع مدارس و آزمون‌محوری آموزش مدرسه‌ای در ایران همه چیز را به استهزا گرفته است. زیرا نه‌تنها کودک‌محور نیست که بزرگسالان، اعم از ولی و مربی و ...، نیز در عمل کاره‌ای نیستند! درنتیجه، «این نیز بگذردِ» ایرانی بلای جان آموزش مدرسه‌ای و تربیت کودکان شده است. قصهٔ آینده و سرنوشت مدرسه، خانواده، فرزندان و، درنهایت، سرنوشت انسان است! تماشای دیگران چراغی روشن می‌کند ولی راه‌حل‌ها درون مسئله‌ها نهفته است. جهدی از درون و اندیشه‌ای درون‌زا لازم است.

انسان امروز، به رغم پیشرفت‌های علمی حیرت‌انگیز، هنوز برای رسیدن به یک الگوی تربیتی فراگیر بر مبنای طبیعت، حقوق و کرامت ذاتی کودکان، در آغاز راه است. هنوز کودکان در خانه و مدرسه «ابژه» و وسیله تلقی می‌شوند. هنوز برای تربیت انسان فی‌نفسه راه درازی در پیش است؛ تربیتی که در آن کودک هدف باشد نه وسیله! تربیتی که محورش رشد و خودشکوفایی کودک از درون باشد. هنوز ممکن است والدین به نام «آیندهٔ فرزند» حال خوش امروز کودک را از او بستانند. هنوز دولت‌ها به سبب رقابت‌های منطقه‌ای یا بین‌المللی، مدرسه را ابزار رقابت می‌خواهند تا زودتر به نتیجهٔ دلخواه خود برسند. هنوز مؤسسات ذی‌نفع در ترویج رقابت و آماده‌سازی برای آزمون‌های هماهنگ یا ورودی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به رویکرد تربیت انسان‌گرایانه روی خوش نشان نمی‌دهند. در همهمهٔ پیدا کردن الگوی برتر یا مرتبه و رتبهٔ درخشان، مسلم است که روشنگری برای ترویج تربیت با رویکرد انسانی دشوار می‌نماید. ... ره هموار نیست! اما ناهمواری به معنی بن‌بست، بی‌عملی و این نیز بگذرد هم نیست. من به آینده امیدوارم. امروزه از پاره‌ای جوامع رایحهٔ تربیت انسانی به مشام می‌رسد. برای جامعهٔ ما نیز وجدان و شهود مادران این‌جا و آن‌جا رخ می‌نماید و به نظرم کارسازتر از نقش و میزان اثربخشی فعالان حوزه‌های آکادمیک باشد، به شرط این‌که خانواده‌ها یاد بگیرند کمی عقب بایستند (مرادی و سرکارآرانی، ۱۳۹۹) و خوشبختی فرزند خویش را در افق‌های بلند ببینند نه در کوتاه‌مدت!

کلام خود را با سخن خانم لوئیس، به عنوان یک مادر و نه استاد دانشگاه، به فرزندش به پایان می‌برم:

> این مثالی که می‌زنم کاملاً شخصی است. من به پسرم به طور جدی می‌گویم: "از این به بعد که وارد جامعه می‌شوید، کم‌کم رقابت با دیگران تشدید می‌شود. اما در زندگی تنها رقابت مهم نیست، بلکه خوب زندگی کردن مهم‌تر از همه چیز است". (کتاب حاضر، ۱۱۵)

منابع

دوای، تاکه‌او؛ لوئیس، کاترین؛ سوگا، یوکی‌کو و ماتسودا، یوشی‌یوکی (۱۳۸۸). **آموزش به مثابه فرهنگ**. ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی، نائومی شیمیزو، و تویوکو موریتا، تهران: انتشارات منادی تربیت.

سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۲). **اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی با تأکید بر مطالعهٔ تطبیقی آموزش‌وپرورش ایران و ژاپن**. تهران: روزنگار.

سرکارآرانی، محمدرضا و مرادی، اسدالله (۱۳۹۹). **در تمنای یادگیری۲: ضیافت آموختن**. تهران: افست.

گوتیه، کلرمون و تاردیف، موریس (۱۳۹۲). **پداگوژی**. ترجمهٔ دکتر فریده مشایخ. تهران: انتشارات سمت.

نلر، جی.اف. (۱۳۹۲). **آشنایی با فلسفهٔ آموزش‌وپرورش**. ترجمهٔ دکتر فریدون بزرگان دیلمقانی. تهران: انتشارات سمت.

Doi Takeo (1982). *The Anatomy of Dependence* (「甘え」の構造) translated by J. Bester. Kodansha America, Inc; Kaitei Fukyuban edition.

پیامی برای خوانندگان ایرانی

تاکه‌او دوای

اینجانب، تاکه‌او دوای، بسیار خوشحالم که کتاب **آموزش به مثابه فرهنگ [رقابت یا همکاری: مقایسهٔ آموزش و یادگیری در ژاپن و امریکا]**، که رویکردی فرهنگی به آموزش و یادگیری دارد و من، دکتر لوئیس، سوگا و ماتسودا تألیفش کرده‌ایم، اینک با تلاش آقای دکتر محمدرضا سرکارآرانی و همکارانش در ایران، به زبان فارسی ترجمه شده و به چاپ می‌رسد. از ایشان سپاسگزارم.

اینجانب تا به حال به کشورهای خاورمیانه سفر نکرده‌ام و فرصتی دست نداده تا با مردمان این منطقه آشنا شوم، حال آن‌که آقای دکتر سرکارآرانی در ژاپن به طور عمیق و دقیق به تحقیق پرداخته و با ژاپن و مردمان آن بسیار آشناست. علاوه بر این، وی با دکتر کاترین لوئیس نیز آشنایی دارد و همکار پژوهشی ایشان است. هر دو در حوزهٔ فرهنگ آموزش و یادگیری، به‌ویژه آموزش‌وپرورش ژاپن، تخصص دارند. حدس می‌زنم به همین خاطر نیز آقای دکتر سرکارآرانی به فکر افتاد که این کتاب را به مردم ایران معرفی کند.

مهم‌ترین بحث من با خانم دکتر لوئیس دربارهٔ فرهنگ آموزش و تربیت خانوادگی و مدرسه‌ای کودکان در ژاپن است. این فرهنگ با واژه‌های کلیدی زیادی شناخته می‌شود که یکی از آن‌ها واژهٔ مهم «آمائه»[1] است. امکان دارد لغت آمائه را که موضوع

1. amae

مهمی در این کتاب و گفت‌وگوهای ماست، نتوان به‌راحتی به زبان فارسی برگرداند. از این رو، فکر می‌کنم برای خوانندگان فارسی‌زبان مفید باشد که فرصت را مغتنم بشمارم و دربارهٔ این لغت، که برای سالیان طولانی موضوع نوشته‌های من در ژاپن و امریکا بوده است، توضیحی ارائه دهم.

آمائه شکل دستوری اسم از فعل لازم آمائه‌رو[1] است. آمائه‌رو به وابستگی عاطفی شدید کودک به مادر گفته می‌شود، وقتی که جدایی از مادر برای کودک هراس‌انگیز است. این کلمه در زبان انگلیسی مترادف دلنشین یا دلبر[2] است. می‌توان درک کرد که احتمالاً این واژهٔ کلیدی حکایت از تجربهٔ کودکانی دارد که بیشتر وقت خود را صمیمانه با مادرشان می‌گذرانند و از این با هم بودن خاطرات بسیار شیرینی دارند.

از طرف دیگر، این نکته بسیار جالب است که واژهٔ آمائه‌رو فقط برای تبیین روابط کودک با مادر به کار نمی‌رود بلکه برای بزرگسالان نیز کاربرد دارد. می‌توان گفت که رفتار آمائه‌رو همیشه از لحاظ روانی برای انسان، اعم از مرد و زن و پیر و جوان، وجود دارد.

علاوه بر این، شاید معنی آمائه شامل مقولهٔ عشق[3] هم باشد، گرچه مفهوم عشق متفاوت و نسبت به آمائه گسترده‌تر است، یعنی مانند معنی آمائه محدود نیست. از این رو، در زبان انگلیسی معنی لغت ژاپنی آمائه به‌سختی یافت می‌شود. اگر در زبان فارسی هم مترادف دقیقی برای آمائه وجود نداشته باشد، فکر می‌کنم بهتر باشد در ترجمهٔ کتاب از همین واژهٔ آمائه استفاده شود.

به هر حال، اینجانب بسیار خوشحالم که کتاب به زبان فارسی ترجمه و به مردم ایران معرفی می‌شود. انتظار دارم در آیندهٔ نزدیک آقای دکتر سرکارآرانی برایم شرح دهند که استقبال مردم ایران از این کتاب چگونه بوده و چه تأثیری در درک فرهنگ‌های آموزش و یادگیری در شرق و غرب و ترویج رویکرد فرهنگی و تربیتی به آموزش‌وپرورش داشته است.

۲۰۰۷/۹/۲۴

1. amaeru 2. sweet 3. love

پیشگفتار مترجمان

کتاب پرفروش **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها**[1] اثر خانم دکتر کاترین لوئیس، پژوهشی مردم‌نگارانه دربارهٔ فرهنگ آموزش و یادگیری در ژاپن است که انتشارات دانشگاه کمبریج آن را در سال ۱۹۹۵م منتشر کرده است. این اثر زمانی به جامعهٔ فرهنگی ژاپن عرضه شد که بسیاری از معلمان و پژوهشگران آموزشی بر این باور بودند که آموزش‌وپرورش ژاپن پس از جنگ جهانی دوم زیر نفوذ فرهنگ غرب و مشخصاً دخالت‌های مستقیم امریکا تغییرات زیادی کرده است و بیم آن می‌رود که از روح ژاپنی تهی شود. اما پژوهش مردم‌نگارانهٔ خانم لوئیس تصویرهایی عینی از تجلی فرهنگ ژاپنی در فرایند آموزش و یادگیری در مدارس ژاپن ارائه داد و به صورت جذابی استدلال کرد که مدارس ژاپن به طرز حیرت‌انگیزی آموزش و یادگیری را در قالب سناریوهای فرهنگی مدیریت می‌کنند و آموزش‌وپرورش ژاپن تا حدود زیادی فرهنگی و مبتنی بر فرهنگ ژاپنی است.[2]

پژوهش خانم لوئیس جلوه‌های فرهنگی آموزش و یادگیری را بازشناسی و ریشه‌ها و اندیشه‌های عمیق اجتماعی و فرهنگی کامیابی نظام آموزشی مدرسه‌ای در ژاپن را با

۱. برای مطالعهٔ این کتاب به زبان فارسی نگاه کنید به:
۲. لوئیس، کاترین (۱۳۸۵). **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها**. ترجمهٔ حسین افشین‌منش و شیده ایلبگی طاهر. تهران: انتشارات سازوکار.

رویکرد فرهنگی تجزیه و تحلیل کرده است. این اثر نه‌تنها مورد توجه ژاپنی‌ها که مورد توجه پژوهشگران آموزشی بسیاری در امریکا و اروپا قرار گرفته و نشست‌های بسیاری در مورد آن برگزار شده است. به دنبال نشر این کتاب نشست‌های علمی بسیاری در امریکا، اروپا و ژاپن برگزار شد و ارتباط آموزش، یادگیری و فرهنگ با توجه به تجربهٔ ژاپن مورد ارزیابی قرار گرفت. بیشتر مباحث این نشست‌ها در دههٔ گذشته ناظر به ترویج رویکرد فرهنگی به آموزش‌وپرورش و اندیشه در نظریه‌های آموزش و یادگیری است که به فرهنگ و محیط زیست طبیعی و اجتماعیِ خلق نظریه‌های تربیتی اهمیت بیشتری می‌دهند.

فرهنگ آموزش و یادگیری در ژاپن بیشتر بر همکاری، مشارکت و فعالیت گروهی تأکید دارد، حال آن‌که در آموزش امریکایی رقابت بیشتر جلوه می‌کند. ژاپنی‌ها کمتر به جداسازی دانش‌آموزان بر اساس آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی مبادرت می‌کنند و از ترویج مدارسی که چنین شیوه‌ای را در پیش می‌گیرند، می‌پرهیزند، ولی در امریکا گروه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس آزمون‌های مختلف تحصیلی، فرهنگ رایج آموزش و یادگیری است. در امریکا تأکید بر انتقال بسته‌های مشخصی از دانش با توجه به توانایی‌های فردی دانش‌آموزان امری مرسوم است، در صورتی که در ژاپن فرصت‌های یادگیری از طریق تجربهٔ دانش‌آموزان به صورت گروهی بیشتر مورد توجه است. ژاپنی‌ها بر بازیافت ایده‌ها[1] و داده‌ها[2] تأکید زیادی دارند و علاقهٔ زیادی به استدلال و تحلیل مسائل، با توجه به زمینه‌ها و مناسبات پیشینی[3] آن‌ها، نشان می‌دهند و از گذشته به آینده[4] می‌رسند، در صورتی که در امریکا، در روند استدلال و تحلیل مسئله، زمینه‌ها و مناسبات پسینی[5] اغلب از اهمیت بیشتری برخوردارند و از آینده به گذشته[6] می‌رسند و نوبه‌نو شدن مداوم و بیرون راندن کهنه را بسیار مغتنم می‌شمارند. در ژاپن به فرایندها بیشتر از نتایج و پیامدها اهمیت داده می‌شود و پرسش‌های کتاب درسی و معلمان بیشتر از چگونگی[7] است تا چرایی[8]، در حالی که در مدارس امریکا نتایج و پیامدها وزن سنگینی دارند و سؤالات کتاب‌های درسی و

1. recycling idea
2. recycling information
3. sequence backward reasoning
4. from past to future
5. sequences forward reasoning
6. from future to the past
7. how
8. why

معلمان بیشتر از چرایی است تا چگونگی. در ژاپن معلمان بیشتر بر فهم مسئله پای می‌فشارند و حجم اطلاعاتی که برای فهم مسئله[1] به دانش‌آموز می‌دهند، بیش از اطلاعات و راهنمایی‌هایی است که برای یافتن پاسخ صحیح مسئله[2] لازم است، در صورتی که در فرهنگ نتیجه‌گرای امریکایی بیشتر وقت کلاس، اطلاعات کتاب‌های درسی و راهنمایی‌های معلم، صرف یافتن پاسخ صحیح مسئله می‌شود. ژاپنی‌ها می‌کوشند، دست‌کم در آموزش عمومی، تعادلی نسبی میان پرورش قلب، ذهن و دست به وجود آورند و بر مهارت‌های اجتماعی، زندگی و روابط انسانی[3] بسیار تأکید می‌ورزند، در حالی که در امریکا پیشرفت تحصیلی[4] و مهارت‌های شناختی و پایه، در قالب هدف‌ها و فعالیت‌های آموزشی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. ژاپنی‌ها تا حدود زیادی، هدف‌های تربیتی کیفی را که به‌دشواری تن به سنجش و اندازه‌گیری می‌سپارند، به‌دقت مورد توجه قرار می‌دهند و مناسبات تربیت پنهان را به‌خوبی در اندیشه و عمل تربیتی خود لحاظ می‌کنند، در صورتی که فرهنگ غالب در امریکا بر هدف‌های تربیتی قابل اندازه‌گیری متمرکز است و در صدر آن‌ها پیشرفت تحصیلی که قابلیت ارزیابی کمّی را دارد.[5]

برخی از زمینه‌ها در علوم تربیتی و اجتماعی، همانند دانش تجربی، دارای وجوه جهان‌شمول است. ولی دست‌کم برخی از بنیادهای نظری این حوزه از دانش بشری بستر حضور و ظهور خود را از فرهنگ و اندیشهٔ غالب جامعهٔ خود می‌گیرند و در

1. conceptual information (information for understanding problem)
2. procedural information (informationfor understandin answer)
3. social and life skills
4. academic achievement

۵. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه، به منابع زیر مراجعه کنید:

ـ استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز (۱۳۸۳). **شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس**. ترجمهٔ محمدرضا سرکارآرانی و علی‌رضا مقدم. تهران: انتشارات مدرسه.

ـ سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۳). **اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی**. تهران: انتشارات روزنگار.

ـ سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۷). **فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکردی تربیتی**. تهران: انتشارات مدرسه.

-Watanabe, M.E. (1998). *Style of Reasoning in Japan and the United States: Logic of Education in Two Cultures*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.

بستر فرهنگی و اجتماعی خود به بهره‌وری می‌رسند. بنابراین میزان اثربخشی آن‌ها در بسترهای فرهنگی و اجتماعی متفاوت، موضوعی قابل مطالعه است و باید کارآمدی نظریه‌های تربیتی را با توجه به شرایط و محیط‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت مورد نقد و بررسی قرار داد.

این اثر حاصل نشست‌هایی از این دست با مؤلف کتاب **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌هاست**. ساختار کتاب و مجموعهٔ مباحثی که در آن به صورت گفت‌وگو مطرح شده است، به بازاندیشی در اندیشه و عمل تربیتی می‌پردازد و ویژگی‌های فرهنگی آموزش و یادگیری در ژاپن و امریکا را با هم مقایسه می‌کند. در برخی از بخش‌ها، گفت‌وگو از تبیین ویژگی‌های اصلی فرایند آموزش و یادگیری نیز فراتر می‌رود و تصویری عینی از فرهنگ آموزش در غرب و شرق ترسیم می‌کند. موضوع اصلی گفت‌وگوها دربارهٔ آموزش و یادگیری است که کیفیت فرهنگی دارد و فعالیت آموزشی مدرسه را به مثابهٔ یک فعالیت فرهنگی تجزیه و تحلیل می‌کند.

در این گفت‌وگوها تعاملی سه‌جانبه شکل گرفته است:

- خانم لوئیس در مقام ژاپن‌شناسی برجسته در امریکا و آموزش‌شناسی متخصص، آموزش‌وپرورش را در ژاپن، به مثابهٔ فعالیتی فرهنگی تجزیه و تحلیل می‌کند.
- آقای دکتر دوای در مقام امریکاشناسی برجسته در ژاپن و متخصصی در روان‌شناسی اجتماعی با آثاری پرفروش در ژاپن و امریکا می‌کوشد تا دغدغه‌های خود را دربارهٔ سرشت اصلاحات آموزشی در ژاپن و تأثیر نفوذ فرهنگ غرب در آن‌ها با خانم لوئیس در میان بگذارد و ریشه‌های اجتماعی و روان‌شناختی دل‌نگرانی خود را تبیین کند.
- خانم سوگا در مقام مادر کودکانی که در ژاپن به مدرسه می‌روند و در عین حال مدیر پژوهشی بنیاد انجل[1] و عضو گروه پژوهشی مطالعات راهبردی برای حمایت از آموزش‌وپرورش کودکان، در توکیو است. او تصویرهای فرهنگی خانم لوئیس از مدارس ژاپن و آقای دوای از آموزش‌وپرورش و فرهنگ امریکا را بازبینی می‌کند و با

1. The Angel Fouucation

حضور به‌موقع خود در مباحث تلاش می‌کند به گفت‌وگوها ژرفا و طراوت بیشتری ببخشد، جلوه‌هایی از دل‌نگرانی‌های آقای دوای را نشان دهد و تصویرهای فرهنگی خانم لوئیس از آموزش ژاپن را تصدیق کند. پرسش‌های او و مثال‌هایی که از جهان واقعی زندگی کودکان امروز ارائه می‌دهد گفت‌وگوها را جذاب‌تر می‌کند و به روشن‌تر شدن زوایای پنهان فرهنگ آموزش و یادگیری در شرق و غرب یاری می‌رساند.

این اثر نخستین بار در سال ۲۰۰۵(۱۳۸۳) و توسط مؤسسهٔ آموزشی ـ پژوهشی پی‌اچ‌پی[1] به زبان ژاپنی منتشر شد و در ژاپن و امریکا استقبال خوبی از آن به عمل آمد. کتاب حاضر احتمالاً اولین اثری است که تصویری فرهنگی از آموزش‌وپرورش ژاپن در مقایسه با غرب، ارائه می‌کند. این کتاب به طور مستقیم از ژاپنی به زبان فارسی ترجمه و اولین‌بار توسط انتشارات منادی تربیت با عنوان **آموزش به مثابهٔ فرهنگ** در سال ۱۳۸۸ منتشر شد و به علاقه‌مندان در ایران عرضه گردید.

رقابت یا همکاری: مقایسهٔ آموزش و یادگیری در ژاپن و امریکا ویراست جدید آن کتاب همراه با مقدمه‌ای خواندنی از اسدالله مرادی است. برای کمک به برقراری ارتباط اثربخش‌تر با خوانندگان فارسی زبان، در ترجمهٔ عنوان و برخی تعابیر و واژه‌های کلیدی کتاب، ضمن رایزنی با نویسندگان محترم، بازنگری شده است.

این اثر شامل مقدمهٔ اسدالله مرادی، پیشگفتار نمایندهٔ مؤلفان، پیامی از دکتر تاکه‌او دوای برای خوانندگان فارسی‌زبان، پیشگفتار مترجمان و فصل‌هایی به ترتیب زیر است:

فصل اول، به بازاندیشی در فرهنگ آموزش و یادگیری ژاپن در مقایسه با امریکا، اختصاص دارد و دکتر تاکه‌او دوای دیدگاه‌های خود را در ارتباط با تحولات برنامه‌های آموزشی و درسی ژاپن، به‌ویژه در فرایند مدرن‌سازی ژاپن و دوران پس از جنگ جهانی دوم، تجزیه و تحلیل می‌کند و مهم‌ترین دغدغه‌های فرهنگی ژاپنی‌ها و مسائل آن‌ها را در معرض دید خواننده قرار می‌دهد.

فصل دوم، به مباحث سه‌جانبهٔ دکتر دوای، دکتر لوئیس و خانم سوگا اختصاص

1. Peace and Happiness Through Prosperity (PHP) Institute, Inc

دارد. مهم‌ترین مبحث این فصل در مورد کیفیت آموزش‌وپرورش ژاپن به مثابهٔ الگویی برای بهسازی آموزش‌وپرورش جهان است. گفت‌وگوهای بین فرهنگی این فصل دربارهٔ آموزش‌وپرورش ژاپن و امریکا، آموزه‌های بسیار اثربخشی برای معلمان و پژوهشگران آموزشی جهان به همراه دارد.

فصل سوم، شامل گفت‌وگوهای دکتر لوئیس و خانم سوگا است دربارهٔ پژوهش‌های مردم‌نگارانه در حوزهٔ آموزش‌وپرورش قلب‌ها و اندیشه‌های کودکان با رویکردی فرهنگی. پژوهش مردم‌نگارانهٔ دکتر لوئیس دربارهٔ پرورش موزون قلب، ذهن و دست‌های کودکان در مدارس ژاپن موضوع اصلی گفت‌وگوهای این فصل است که به دلیل اثربخشی آموزش‌وپرورش ژاپن، با رویکردی فرهنگی به آموزش و یادگیری، تجزیه و تحلیل می‌شود.

فصل چهارم، که به قلم یوکی‌کو سوگا[1] نوشته شده است، صورت‌بندی مسائل مطرح‌شده در فصل‌های پیشین است و پیامدهای اصلی گفت‌وگوها را جمع‌بندی می‌کند. در عین حال بنیادهای اساسی آموزش کودکان برای پرورش توانایی زیستن را تبیین و با مروری بر چالش‌های آموزش و پرورش ژاپن در مقایسه با امریکا، چشم‌اندازهای تازه‌ای برای تجزیه و تحلیل فرهنگی فرایند آموزش و یادگیری ارائه می‌کند و ایده‌های تازه‌ای به معلمان، کارشناسان و پژوهشگران آموزش‌وپرورش ارائه می‌دهد.

از آقای بهروز رضایی به خاطر ویراستاری نسخهٔ ابتدایی این اثر در انتشارات منادی تربیت و همکاری‌های صمیمانهٔ ایشان با مترجمان کتاب سپاسگزاری می‌شود. علاقه و تلاش علمی و آموزشی ایشان در ترویج درست‌نویسی فارسی و روان کردن متن ترجمه‌شده قابل تقدیر است. او با بهره‌گیری از تجربه و توانایی خود در نگارش فارسی و تسلط به مسائل آموزشی، به‌خوبی از عهدهٔ ویرایش این اثر برآمده است.

از خانم‌ها گل‌نساء محمدی و مهری باقری برای بازبینی دست‌نوشت‌های اولیهٔ ترجمه و آقایان علی‌رضا رضایی و حمید ابراهیمی برای مرور متن اولیهٔ ترجمه و کمک در برگرداندن قسمت‌هایی از متن به فارسی روان قدردانی می‌شود. از نشر نی

1. Yukiko Soga

و مدیر فرهیختهٔ آن، جناب آقای جعفر همایی، و همچنین دبیر تحریریه، سرکار خانم ناتاشا محرّم‌زاده، برای همراهی در نوسازی و چاپ ویراست تازهٔ این اثر با مقدمهٔ خواندنی آقای دکتر اسدالله مرادی سپاسگزاریم.

مطالعهٔ این کتاب را به همهٔ کارشناسان برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان آموزش‌وپرورش کشور، پژوهشگران تعلیم و تربیت، همکاران دانشگاهی و دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، راهنمایان تعلیماتی و پرورشی، مربیان دوره‌های دبستانی و پیش‌دبستانی و اعضای گروه‌های آموزشی مناطق مختلف آموزش‌وپرورش و معلمان فرهیخته‌ای که در جست‌وجوی راه‌هایی اثربخش برای کیفیت‌بخشی و تحول در آموزش‌وپرورش ایران هستند، به‌ویژه درس‌پژوهان و درس‌کاوان ایرانی که بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری را از کانونی‌ترین نقطهٔ آن یعنی کلاس درس آغاز کرده‌اند توصیه می‌کنیم.

محمدرضا سرکارآرانی،
نائومی شیمیزو[1]
و
تویوکو موریتا[2]

1. Naomi Shimizu
2. Toyoko Morita

پیشگفتار نمایندهٔ مؤلفان

یوشی‌یوکی ماتسودا

این کتاب دربردارندهٔ نتایج پروژهٔ تحقیقاتی راهبردی پرورش فرزندان است که بنیاد فرهنگی انجل[1] انجام داده است. آقای دکتر تاکه‌او دوای[2] و خانم دکتر کاترین سی لوئیس[3]، که در این پروژه مشارکت فعال داشته‌اند، بسیار خشنودند که نتایج این پروژهٔ تحقیقاتی در قالب کتاب منتشر می‌شود. امروزه جامعهٔ ژاپن با مشکل کاهش نرخ رشد جمعیت و تولد نوزادان مواجه است و اقدامات لازم برای یافتن راه‌های حل این مشکل در دست بررسی است. امیدوارم این کتاب گام کوچکی در راستای حل آن مشکل باشد.

من، یوشی‌یوکی ماتسودا[4]، احساس می‌کنم که آقای دکتر دوای بعد از گفت‌وگو با خانم دکتر لوئیس در مورد آموزش‌وپرورش و فرهنگ ژاپن، به آیندهٔ ژاپن امیدوار شده است. زیرا قبل از این گفت‌وگو او تقریباً مصر بود که آموزش‌وپرورش ژاپن، بعد از جنگ جهانی دوم، تحت تأثیر فرهنگ امریکا کاملاً تغییر کرده است. به عبارت دیگر، او تصور می‌کرد آموزش‌وپرورش دورهٔ ابتدایی ژاپن، کاملاً مبتنی بر نهضت

1. Angel
2. Takeo Doi
3. Catherine C. Lewis
4. Yoshiyuki Matsuda

ترویج مردم‌سالاری و تحت تأثیر ایده‌های مساوات‌طلبانه بوده است و به همین دلیل، ویژگی‌های فرهنگ سنتی ژاپنی را ندارد.

بعد از گفت‌وگو با خانم لوئیس، آقای دکتر دوای نظر خود را اصلاح کرد. او حالا بر این باور است که آنچه خانم دکتر لوئیس در مدارس ژاپن مشاهده کرده و در گزارش‌های پژوهشی خود آورده است، درحقیقت تصویری واقعی از فرهنگ سنتی ژاپنی است.

آقای دکتر دوای پنهان نمی‌کند که در کمال شگفتی، این حقیقت را درک کرده که مدارس ژاپن فرهنگ آموزش و یادگیری خود را از دست نداده‌اند و بعد از جنگ جهانی دوم نیز آنچه به نام آموزش‌ها و اصول دموکراسی ترویج شده، بنیان‌های فرهنگی آموزش‌وپرورش ژاپن را دگرگون نساخته است و اذعان می‌کند که مشاهدات و یافته‌های خانم لوئیس در مدارس ژاپن موجب شده وی فرهنگ ژاپن را دوباره کشف کند.

آقای دوای بعد از گفت‌وگو با خانم دکتر لوئیس یادداشتی با عنوان «مطالعه دربارهٔ آموزش‌وپرورش و فرهنگ ژاپن»، برای این کتاب نوشت که من گفته‌های فوق را از این یادداشت نقل کردم. پیشنهاد می‌کنم خوانندگان محترم، به عنوان راهنمای موضوع این کتاب، نخست مقالهٔ آقای دوای و بعد بخش اول کتاب، یعنی گفت‌وگوی آقای دوای و خانم لوئیس، را بخوانند و سپس دوباره مقالهٔ آقای دوای را مرور کنند.

خانم دکتر لوئیس که استاد دانشکدهٔ میلز[1] در امریکاست، یکی از شاگردان ممتاز استاد ازرا ووگل، پژوهشگر سرشناس فرهنگ و جامعهٔ ژاپن، است که کتاب او یعنی **ژاپن کشور شمارهٔ یک**[2] شهرت جهانی دارد.[3]

خانم لوئیس سی سال به مطالعات تطبیقی ژاپن و امریکا دربارهٔ فرهنگ آموزش‌وپرورش، به‌ویژه در دوره‌های پیش‌دبستانی و ابتدایی، پرداخته است و در این زمینه یکی از معروف‌ترین پژوهشگران و پیشگامان ترویج رویکرد فرهنگی به

1. Mills College
2. Vogel, F. Ezra (1969). *Japan as Number One: Lessons for America. USA*: Harvard University Press.
۳. این کتاب به فارسی نیز برگردانده شده است. ر.ک. ووگل، ازرا (۱۳۶۸). **ژاپن کشور شمارهٔ یک**. ترجمهٔ شهین‌دخت خوارزمی و علی اسدی. تهران: انجمن مدیران صنایع جمهوری اسلامی ایران.

آموزش و یادگیری به شمار می‌رود. پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزش‌وپرورش دوره‌های پیش‌دبستانی و ابتدایی از نتایج مطالعات وی در کنفرانس‌های بین‌المللی و انجمن‌های علمی بسیاری استفاده و آن را تکریم می‌کنند. این کتاب به نحوی پژوهش‌های خانم لوئیس را که در کتابی با عنوان **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها**[1] منتشر شده است، به صورتی دقیق‌تر تبیین می‌کند. در مقالهٔ آقای دکتر دوای، گفت‌وگوی بین وی و خانم لوئیس و گفت‌وگوی بین دکتر لوئیس و خانم سوگا، مدیر پژوهشی بنیاد انجل، اشاره‌های بسیاری به پژوهش‌های خانم لوئیس شده و دربارهٔ کتاب **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها** نیز بحث شده است.

در پایان کتاب، خانم سوگا موضوع فرهنگ زندگی کودکان در مدرسه و خانه را که فراتر از مطالعات خانم لوئیس است مورد بررسی قرار می‌دهد. سپس چند نظریه که می‌تواند رویکرد فرهنگی به آموزش و یادگیری کودکان باشد، معرفی می‌شود. گفت‌وگوهای بخش نخست این کتاب، در وبگاه انجل[2] نیز در دسترس است.

بنیاد انجل از سال ۲۰۰۵ پروژهٔ مطالعات راهبردی برای پرورش فرزندان را شروع کرده است. کتاب حاضر بر اساس گزارش پروژهٔ تحقیقاتی این بنیاد تهیه شده است.

توکیو، مهٔ ۲۰۰۵

1. Lewis, C. C. (1995). *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education, Cambrdige*: Cambridge University Press.

این کتاب به زبان فارسی برگردانده شده است. ر.ک. لوئیس، کاترین (۱۳۸۵). **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها**. ترجمهٔ حسین افشین‌منش و شیده ایلبگی طاهر. تهران: انتشارات سازوکار.

به نظر می‌رسد «آموزش قلب‌ها و مغزها» یا «پرورش قلب‌ها و ذهن‌ها» معادل‌های دقیق‌تری برای نام کتاب در زبان فارسی باشند، زیرا مؤلف درواقع شیفتهٔ آموزش توأم با علم و اخلاق در مدارس ژاپن است که اولی با پرورش مغز حاصل می‌شود و دومی با پرورش قلب. با این وصف، از آن‌جا که همکارانمان پیش از این نام **آموزش قلب‌ها و اندیشه‌ها** را برای ترجمهٔ فارسی کتاب مذکور برگزیده‌اند، در کتاب حاضر، هر جا اسمی از آن به میان آمده، از عنوان اخیر استفاده شده است.

2. http://www.angel-zaidan.org

فصل اول

بازاندیشی در فرهنگ آموزش و یادگیری

مدرسه، سیمای فرهنگ

اولین بار بود که با خانم لوئیس ملاقات می‌کردم. ولی خانم لوئیس از مدت‌ها پیش نوشته‌های مرا خوانده بود و با طرز فکر من، به‌خصوص نظریهٔ آمائه، آشنایی داشت. از همین رو، با آن‌که اولین برخورد ما بود، دقیقاً مثل دو دوست قدیمی، با شوق و ذوق سر صحبت را باز کردیم.

خانم لوئیس از نخستین سفر خود به ژاپن گفت؛ یعنی زمانی که به عنوان دانش‌آموزی دبیرستانی پا به این کشور گذاشته و شدیداً شگفت‌زده شده بود. سپس، از دوره‌ای صحبت کرد که به عنوان استاد آموزش‌شناسی به این کشور بازگشته بود.

از صحبت‌های خانم لوئیس می‌شد چنین برداشت کرد که این مدت مدید را به بررسی و تحقیق روی مدارس و آموزش پیش‌دبستانی ژاپن گذرانده تا شاید پاسخی برای شگفت‌زدگی دورهٔ جوانی‌اش بیابد. او به خاطر یافته‌هایش در مورد نظام آموزش ژاپن، احساس رضایت می‌کرد. ولی از نظر من، این یافته‌ها و دیدگاه‌ها تعجب‌آور نبودند. من بیشتر از این موضوع دچار حیرت بودم که چرا خانم لوئیس از تجربهٔ دوران جوانی خود چنین متعجب و شگفت‌زده شده بود.

از دید خانم لوئیس، این سه نکته در چشم‌انداز نظام آموزش ژاپن، بروز بیشتری دارد: نخست، به همکاری دانش‌آموزان بیش از ایجاد رقابت بین آن‌ها توجه می‌شود. دوم، در مورد دروسی مانند علوم تجربی، معلمان می‌کوشند به دانش‌آموزان انگیزه بدهند تا خودشان درس بخوانند و تجربه کنند، نه این‌که صرفاً دانسته‌های خود را به دانش‌آموزان انتقال دهند، و سوم این‌که دانش‌آموزان مستعد و دانش‌آموزانی را که از توانایی کمتری برخوردارند، در یک گروه قرار می‌دهند و چگونگی کمک متقابل به همدیگر را به آن‌ها می‌آموزند.

شاید یافته‌های خانم لوئیس از نظر دست‌اندرکاران آموزش ابتدایی و دوره‌های پیش‌دبستانی ژاپن کاملاً عادی باشد و هیچ‌گاه باعث تعجب نشود. با این وصف با ورود به جزئیات و روشن‌تر شدن بحث‌ها، نکاتی طرح شد که حتی برای خود من هم تازگی داشت و شنیدنشان مرا به تأمل و تفکر واداشت.

پیش‌فرض من قبل از دیدار این بود که بعد از جنگ، نظام آموزش ژاپن تحت تأثیر نظام غرب خصوصاً امریکا قرار گرفته و به‌کلی تغییر یافته است. به عبارتی دیگر، گمان می‌بردم که پس از جنگ جهانی دوم، بنیادهای آموزش ابتدایی در ژاپن تحت تأثیر بنیادهای آموزش و اصول ترویج دموکراسی و گسترش فرصت‌های برابر کاملاً تغییر کرده و ویژگی‌های بومی و سنتی خود را از دست داده است. از آن‌جایی که خود شخصاً از مدارس دیدن نکرده‌ام، حقیقت موضوع را نمی‌دانم. اما این نکته مسلم است که ایدئولوژی حاکم بر آموزش‌وپرورش، در مقایسه با قبل از جنگ دچار تغییری اساسی شده است.

اگر فرض کنیم که جای هیچ‌گونه شک و شبهه‌ای در یافته‌ها و برداشت‌های خانم لوئیس نباشد، بی‌تردید چیزی که او در مدارس عمومی ژاپن کشف کرده است، سیمای همان فرهنگ اصیل ژاپنی‌هاست. درواقع همین فرهنگ، بدون این‌که با گذشته فرقی کرده باشد، بعد از جنگ در شکل و شمایل گسترش آموزش عمومی و ترویج دموکراسی جاری شده و دوام یافته است. این حقیقتی محض بود که پی بردن به آن مرا سخت متعجب ساخت. از این رو گزاف نیست اگر بگویم نتایج تحقیقات خانم لوئیس باعث شد که من فرهنگ آموزش ژاپن را دوباره کشف کنم.