

آزادی فکر و آزادی در آموزش

ناصر فکوهی

آزادی و حدود آن

آزادی يك اصل و مفهوم بنیادین است که ریشه در موجودیت زیستی (بیولوژیک) انسان دارد. اما در حیات اجتماعی انسانها واژه آزادی در عین حال معنایی عام را حمل می‌کند، معنایی که تنها با مشخص شدن مرزهای آن می‌تواند قابل درک گردد. اگر از پاره‌ای گرایشهای افراطی که به دلیل مخالفت مطلق‌شان با این اصلی ذاتی انسان، یا برعکس به دلیل تمایل غیر منطقی‌شان به برخورداری از يك "آزادی فردی مطلق" در يك چارچوب اجتماعی، هیچ‌گاه عمر چندانی نداشته‌اند بگذریم، بحث اساسی اغلب بر سر همین مرزها و نه مفهوم مطلق آزادی بوده است. بدین

■■■■■■■■

منظور از آزادی در آموزش نه آزادی آموزش دهنده و آموزش گیرنده به وارد شدن در بحثهایی بی ارتباط به موضوع برنامه، بلکه آزادی آنها به نقد و گسترش تفکر و افزودن اندیشه‌هایی در تداوم برنامه و با اهدافی مشترك با برنامه است

■■■■■■■■

ترتیب در طول تاریخ، اصلاح طلبان و پیروان آزادی همواره تلاش کرده‌اند که این مرزها را تا دورترین حدود ممکن گسترش دهند، در حالی که محافظه کاران و مخالفان آزادی، پس از آنکه ناچار به پذیرش اصل مفهوم شده‌اند، درست برعکس، بر آن بوده‌اند که مرزها را در تنگ‌ترین حدود نگاه دارند.

بحث درباره تعیین حدود آزادی بنا بر هر يك از حوزه‌های زندگی انسانها به گونه‌ای متفاوت تحول یافته است و سرنوشتی دیگرگون داشته است. برای نمونه، گروهی از آزادیها که با حوزه زندگی خصوصی افراد ارتباط دارند امروزه در بسیاری از جوامع رشد بیشتری از آزادیهای اجتماعی داشته و انتخابها و سلیقه‌های فردی، تا آنجا که به زندگی شخصی انسان مربوط می‌شوند، گسترش زیادی یافته‌اند. در حالی که همین انسان زمانی که در يك واحد اجتماعی قرار می‌گیرد، از کوچکترین واحد نظیر يك خانواده تا بزرگترین واحد نظیر يك کشور، رفتارها و انتخابهایش در حوزه عمومی به شدت محدود می‌شود و ناچار به تبعیت از مرزهای آزادی است.

البته باید توجه داشت که رابطه بین حوزه خصوصی و حوزه عمومی در جوامع انسانی همواره تعریف مشخص و مرزهای معینی نداشته است و این جوامع بنا بر ایدئولوژی‌های حاکم بر هر يك از آنها شاهد تداخل کمابیش این دو حوزه در یکدیگر بوده‌اند. برای مثال، می‌دانیم که حکومت‌های توتالیتر بنا بر ماهیت خود تفکیک این دو حوزه را تقریباً از میان می‌برند و تلاش می‌کنند انسانها را در فردی‌ترین و خصوصی‌ترین رفتارهایشان تابع ایدئولوژی رسمی سازند. با این وجود، شکست این گونه حاکمیتها نشان داده است که تلاش برای از میان بردن کامل مرزها میان این دو حوزه بی‌فایده است و انسانها به دلیل غرایز ذاتی و مشخصات زیستی خود در هر شرایطی نیاز به حفظ حداقلی از آزادیهای فردی دارند. از این گذشته، تمایل به گسترش این آزادی در آنها تمایلی

اجتناب‌ناپذیر و پیوسته است.

دو حوزه خصوصی و عمومی دارای تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز هستند که درون هر يك از آنها به صورت مکانیسم‌هایی خاص مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر، در هر يك از این حوزه‌ها، قواعد خاصی حدود آزادیها را تعیین می‌کنند. در حوزه خصوصی، فرد در همه رفتارهای خود به يك میزان از آزادی برخوردار نیست. در بسیاری از جوامع امروزی حدود اختیارات فرد در بعضی از رفتارها، مثلاً چگونگی استفاده از ساعات فراغت، بیشتر از رفتارهایی دیگر، مثلاً نحوه پوشش و آرایش و ظاهر بیرونی است. در حوزه عمومی نیز بخشهای متفاوتی وجود دارند که در هر يك از آنها حدود تقریبی آزادیها در هر جامعه‌ای مشخص شده‌اند. برای مثال، در حوزه کار آزادی افراد به شدت محدود و تابعی است از نیازهای محیط کاری، و هر چند در قوانین عمومی کار تلاش می‌شود حدود آزادیهای فردی را در محیطهای کاری افزایش دهند، اما به‌رحال کار، بنا به تعریف، به معنی محدود شدن و از دست رفتن موقت آزادی و کنار گذاشتن امیال فردی به سود امیال و نیازهای کارفرماست. برعکس، در بسیاری از دموکراسیها آزادی سیاسی افراد گستره زیادی دارد و آنها می‌توانند بنا بر سلیقه خود دست به انتخاب میان گروه بزرگی از احزاب و انجمنها و گروههای سیاسی بزنند و هر چند این انتخابها بنا بر شرایط اجتماعی، قدرتهای مالی و سیاسی موجود در آن جامعه و سرانجام بنا بر نحوه آموزش و رشد سیاسی افراد، تا اندازه‌ای از پیش تعیین شده‌اند، اما حدود آزادی در این حوزه بسیار گسترده‌تر از حوزه کار است.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در هر يك از حوزه‌های زندگی انسان بنا بر شرایط خاص آن حوزه و نیازهای کنونی و آتی آن که تابعی از کارکردهای آن و شرطی لازم برای بقای آن به شمار می‌روند، مکانیسمها و قواعدی به صورت رسمی یا غیر رسمی به وجود می‌آیند که حدود آزادی را تعیین می‌کنند و به این ترتیب به مفهوم عام آزادی

معنایی دقیق و تعریف شده می‌دهند. مشخص شدن مفهوم آزادی به آن شفافیتی می‌دهد که افراد چه برای بهره بردن از آزادی خود و چه برای احترام گذاردن به آزادی دیگران به آن شفافیت نیاز مبرم دارند. این نیاز ناشی از آن است که افراد باید بتوانند رفتارهای خود را بنا بر درکی که از مفهوم آزادی دارند تنظیم کنند و این درک در هر حوزه و در هر شرایطی می‌تواند متفاوت باشد. بنابراین چنانچه در حوزه‌ای تعریفی دقیق از آزادی و حدود آن وجود نداشته باشد، طبیعتاً افراد در رفتارهای خود دچار اختلال خواهند شد و معمولاً با پاسخی خشونت‌آمیز که دریافت خواهند کرد مجازات می‌شوند. این امر خود با دور باطلی که در خشونت ایجاد می‌کند می‌تواند حوزه مزبور را دچار بحران

در کشورهای در حال توسعه، حتی در جایی که آموزش دهند، به رغم نظام سیاسی و آموزشی، به خود اجازه می‌دهد از چهارچوب برنامه خارج شود، در واقع برای وارد شدن به مباحثی (اغلب سیاسی و از موضع نقد) است که لزوماً ارتباطی به موضوع آزادی آموزش ندارد.

کند و تا حد تنشهای شدید اجتماعی پیش رود. در اینجا باید به نکته دیگری نیز توجه داشت: تعریف حدود آزادی باید همراه با مکانیسمهایی باشد که بتوانند رفتار افراد را بنا به تعریف مزبور کنترل کند و رفتارهای نامناسب را اصلاح کند. این مکانیسمها، پاداشها و تنبیه‌هایی هستند که در تمام جوامع از کوچکترین تا بزرگترین آنها وجود دارند و فرد در طول زندگی خود دائماً به وسیله آنها هدایت می‌شود و وادار می‌گردد یا نقشهای اجتماعی خود را به خوبی ایفا کند یا از مدار اجتماعی اخراج شود، دچار شکست و ناکامی در زندگی اجتماعی خود گردد و در نهایت شاید به جایی برسد که با قرار داده شدن در نهادهایی خاص (مانند زندان) از عضویت در جامعه، به صورت موقت یا دائم، محروم شود.

آموزش

آموزش را، در عام‌ترین معنی، می‌توان انتقال مجموعه ارزشها و دانش جامعه از یک نسل به نسل بعدی تعریف کرد. در جامعه‌شناسی، این مفهوم را

با عنوان اجتماعی کردن^۱ بیان می‌کنند. زمانی که فرد به دنیا می‌آید، فاقد هرگونه عنصر فرهنگی است و قابلیت‌های او صرفاً قابلیت‌های ژنتیکی/زیستی اند که هر چند بنا بر مطالعات انجام شده در سالهای اخیر اهمیت آنها در سرنوشت اجتماعی فرد مورد تأکید قرار گرفته است، اما بهر رو هیچ یک از این قابلیت‌ها را نمی‌توان فرهنگی دانست. بنابراین در لحظه تولد، فرد در "موقعیت صفر" فرهنگی قرار دارد. فرایند اجتماعی کردن دقیقاً از همین لحظه آغاز می‌گردد. این موجود بیولوژیک باید از همان لحظه در فرایندی قرار بگیرد که او را به تدریج به موجودی بیولوژیک/فرهنگی تبدیل کند. این فرایند از درون کوچکترین سلول اجتماعی یعنی خانواده شروع می‌شود و در دورانی که بنا بر جوامع گوناگون و مقطع‌های تاریخی متفاوت است، فرد نخستین ارزشها و دانشهای فرهنگی را فرا می‌گیرد. این دوران را می‌توان دوران آموزش غیر رسمی نامید. خانواده در این دوران از یک آزادی نسبی در انتقال فرهنگی به کودک برخوردار است. بنابراین، می‌تواند بنا بر موقعیت اجتماعی، قومی، دینی و سیاسی خود، ارزشهایی خاص و رفتارها و داده‌هایی ویژه را به کودک انتقال دهد یا در نحوه انتقال ارزشها و دانشهای عام به گونه‌ای عمل کند که ذهنیت کودک شکل خاصی پیدا

بیابد. از این رو در این مرحله کودک علاوه بر اکتساب گروهی از داده‌های فرهنگی، گروهی از مشخصات انتسابی را نیز که به موقعیت خانوادگی او مربوط است دریافت می‌کند. آموزش غیررسمی تا زمانی ادامه می‌یابد که جامعه تشخیص دهد آموزش باید به طور کامل به صورت اکتسابی در آید و بر اساس یک شکل استاندارد برای همگان به انجام برسد.

در جوامع ابتدایی، آموزش صرفاً به صورت غیررسمی انجام می‌گرفت. میزان اندک دانش و ارزشهای موجود در این جوامع از طریق هسته خانواده به کودک منتقل می‌گشت و در این مورد خانواده از آزادی نسبتاً زیادی برخوردار بود که حدود آن را سنت و عرف موجود در آن جامعه تعیین می‌کرد. عدم تحرك اجتماعی نسبی و تقسیم کار بسیار محدود در این جوامع، سبب می‌شد که پایگاههای اجتماعی نیز بسیار اندک باشند و هر خانواده مشخصات فرهنگی پایگاه خود را، در فرایندی طولانی مدت و پیوسته، به نسل بعد انتقال دهد.

اگر بتوان از نوعی آموزش رسمی یا، دقیق‌تر بگوییم، از نوعی آموزش جمعی در این جوامع نام برد، باید به مناسک گذار^۲ اشاره کنیم. این مناسک معمولاً شامل چهار مناسک عمده گذار از نیستی به هستی یا تولد، گذار از کودکی به بلوغ، گذار از مجرد به تأهل یا ازدواج، و سرانجام گذار از هستی به نیستی یا مرگ، می‌شوند. مناسک گذار در جوامع ابتدایی را می‌توان تمرین‌هایی عمومی برای حفظ و انتقال گروهی از باورها و اعتقادات و ارزشهای انسجام‌دهنده گروهی از نسلی به نسل دیگر دانست. این مناسک در جوامع باستانی و حتی جوامع مدرن نیز تداوم یافته‌اند و در کنار خود مناسک و رفتارهای جمعی دیگری نیز نظیر جشنها، عزاداریها، تفریحات و نمایشهای جمعی وجود آورده‌اند که تقریباً با همان کارکرد انجام می‌گیرند، یعنی با قرار دادن فرد در داخل یک مدل رفتار جمعی، بر رفتار فردی او تأثیر می‌گذارند و ذهنیت و رفتارهای او را هدایت می‌کنند.

جوامع پیش‌صنعتی دارای نهاد دولت، از باستانی‌ترین آنها تا دوران ورود به عصر صنعتی، طبعاً حجم بسیار بزرگتری از دانشها و ارزشها را در خود داشتند. به ویژه از زمانی که انسان خط را ابداع کرد (حدود ۵۰۰۰ سال پیش در تمدن سومر) امکان ثبت و انباشت دانش هر نسل برای انتقال به نسلهای بعدی نیز ممکن شد و به این ترتیب حجم دانسته‌ها نسل به نسل افزایش یافت. با این وجود، در تمام این جوامع نیز آموزش عمدتاً به صورت غیر رسمی و درون هسته خانواده انجام می‌گرفت. موضوع آموزش نیز عمدتاً همان مواردی بود که در جوامع ابتدایی با آنها روبرو بودیم: گروهی از ارزشها و دانش خاصی که به چگونگی تأمین معیشت از راه شکار و کشاورزی، یا از طریق انجام یک حرفه خاص مربوط می‌شد. آموزش رسمی در این جوامع صرفاً به افراد معدودی تعلق داشت که در رأس جامعه قرار می‌گرفتند. در این جوامع نیز، همان‌گونه که گفته شد، نباید نقش مناسک و رفتارهای جمعی بر تحول و هدایت رفتارهای فردی و در نتیجه در آموزش گروهی از باورها و ارزشها به افراد را نادیده گرفت.

باید توجه داشت که افزایش حجم دانش انسانی بدان معنی نبود که تمامی افراد یک جامعه از این دانش برخوردار باشند. برعکس، این دانش تقریباً همیشه به صورت متمرکز در اقشار خاصی از جامعه قرار می‌گرفت که همواره شامل اشراف و روحانیون می‌شدند. گروه اخیر به ویژه از قدیمی‌ترین اعصار وظیفه و رسالت گرد آوری و حفظ دانش را بر عهده داشت. علت این امر آن بود که از نخستین دوره‌های ظهور تمدن، مفهوم دانش نه در معنی دانش عملی و حرفه‌ای بلکه بیشتر در مفهوم دانش نظری و متافیزیک یعنی امکان ایجاد ارتباط با خدایان و ثبت اراده و انتقال دانش متافیزیک به شکل خط و کتابت، محتوایی قدسی

یافتند و به دست قشر روحانیون سپرده شدند. از این رو، در جوامع باستانی از قدیمی ترین اعصار تا آغاز دوران رنسانس در قرن ۱۶ میلادی، آموزش دهنده و آموزش گیرنده عمدتاً از این قشر بودند و در کنار آنها تنها گروه قلیلی از پادشاهان و اشراف ردهٔ نخست از حق آموختن خواندن و نوشتن و دستیابی به دانش نظری برخوردار بودند و می دانیم که کاتیان غالباً از این قشر بودند. کتابها به تعدادی اندک به دست این گروه بازنویسی می شد و تنها آنها بودند که می توانستند مردم عامی را با کلام خدایان آشنا کنند. از این رو بسیار منطقی می نماید که پس از اختراع چاپ در اواخر قرن پانزدهم میلادی و بیرون آمدن نخستین انجیلهای چاپ سنگی، کلیسا این اختراع را بدعتی شیطانی اعلام کند. آموزش رسمی خارج از حوزهٔ محدود روحانیون و بخش کوچکی از اشراف، تنها از طریق کلیساها و سایر نهادهای رسمی ادیان گوناگون در طول مناسک دینی انجام می گرفت.

در طول چند فرنی که در تاریخ اروپا شاهد استیلای کلیسا بر تمامی اندیشه ها و تفکر اجتماعی و فردی هستیم، حوزهٔ آموزش رسمی به شدت تحت کنترل قرار داشت و هرگونه تلاش فردی یا جمعی برای گسترش حوزهٔ دانش انسانی چنانچه کوچکترین انحرافی از جزمهای کلیسایی پیدا می کرد تحت نام خروج از دین به شدت مجازات می شد. کلیسا به گروهی از متون باستانی، به ویژه متون ارسطویی، تا به حدی فداست داده بود که مخالفان جزم گرایی کلیسا، کسانی چون لوتر و کالون، زمانی که در پایان قرون وسطی جنبش اصلاح دین را آغاز کردند، انحصار تقدس به کتاب انجیل را جزو شعارهای اصلی خود قرار دادند. در همین دوران، تمدن اسلامی که در اوج شکوفایی خود بود بر خلاف جزم گرایی کلیسا، عرصه را بر بحث و تبادل نظر گشوده بود و دربارها و دانشگاههای اسلامی که قدمتی بسیار بیشتر از دانشگاههای غرب داشتند، در بسیاری کشورها شاهد مباحثاتی بودند که حتی مخالفان ذات الهی را در برابر دانشمندان اسلامی قرار می دادند.

از آغاز عصر رنسانس، نخستین دانشگاههای اروپایی تاسیس شدند. ایجاد این دانشگاهها سبب می شد که حوزه های آموزشی مستقلی به وجود آیند که کلیسا رفته رفته کنترل خود را بر آنها از دست می داد. دو دانشگاه هال و گوتینگن که به ترتیب در سالهای ۱۶۹۴ و ۱۷۳۷ تاسیس شدند، نخستین دانشگاههایی بودند که آزادی در آموزش را تا اندازه ای به دست آوردند و توانستند این اصل را که پژوهشگر و استاد، برای دستیابی به حقیقت و قادر شدن به ابداع و نوآوری، باید در رفتارهای علمی خود آزادی داشته باشند به طور نسبی به تثبیت رسانند. دانشگاه برلن که در سال ۱۸۱۰ تاسیس شد، آیین "آزادی تدریس و پژوهش" را بنیان گذاشت و آلمان را در ابتدای قرن نوزدهم در رأس

کشورهای اروپایی در امر آزادی آموزش قرار داد. این در حالی بود که مؤسسات آموزشی انگلستان تا اواخر همان قرن هنوز به شدت تحت کنترل گزینشها و نظارت سخت کلیسا بر محتوا، نحوهٔ ارائهٔ درس و شرایط لازم آموزش دهندگان بودند.

در این حال که در اواخر قرن هجدهم، اروپا با گامهایی استوار به سوی گسترش آزادیها می رفت، تمدن اسلامی وارد دورانی از رکود می شد که نشانه های آن در کاهش حدود آزادیها، جزم گرایی نهادهای رسمی و عدم بردباری آنها در برابر ابتکارها و اندیشه های نو بود که در چارچوب استقرار قدرتهای زورگو و خشن بر قلمروهای اسلامی انجام می گرفت.

انقلابهای اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم و به وجود آمدن دولتهای ملی^۳ مفهوم و کارکرد آموزش رسمی را به کلی دگرگون کردند. این دولتها برای نخستین بار منبع مشروعیت یافتن قدرت را نه در ادعای نمایندگی از پروردگاریا در برخورداری از خون برتر و اشرافیت، بلکه در اعلام ارادهٔ ملت از طریق آرای عمومی و تفویض نمایندگی به

گروهی از افراد برای تعیین قوانین و مکانیسمهای سیاسی قرار دادند. مفهوم ملت مفهومی کاملاً نوین بود که معنای همبستگی و احساس سرنوشتی مشترک میان اعضای يك واحد سیاسی به نام دولت را در خود داشت. احساس همبستگی، شرطی اساسی برای تداوم یافتن موجودیت ملی بود و برای این کار نیاز بدان وجود داشت که نهادها و مکانیسمهایی ایجاد شوند که بتوانند این احساس ذهنی را در عمل به واقعیت تبدیل کنند. این مکانیسمها باید می توانستند نابرابریهای موجود در جامعه را، که به ناچار با افزایش ثروت، امکانات و امتیازات موجود در آن جامعه به وجود می آمد، تعدیل کنند. نهادهای ملی، باید مفهوم رفاه یعنی آسودگی نسبی افراد يك جامعه را از لحاظ نیازهای اولیه شان (تغذیه، بهداشت، مسکن، آموزش) به واقعیت تبدیل می کردند. از این رو، باید امتیازات اجتماعی از انحصار خارج می شد و تا حد امکان در گسترهٔ اجتماعی و در میان تمام اعضای آن جامعه تقسیم و توزیع می گشت. یکی از این امتیازات انحصاری آموزش رسمی، و در آن زمان حق برخورداری از آموزش خواندن و نوشتن بود که اکثریت قریب به اتفاق افراد جامعه از آن محروم بودند. بدین ترتیب، آموزش همگانی و رایگان در

تاریخ اروپا از اواخر قرن نوزدهم به تدریج ظاهر شد.

آموزش خواندن و نوشتن در واقع قدم اولی بود که دولتهای ملی بر می داشتند تا بتوانند ابزار نخستین و ضروری برای امکان دادن به انتقال گروهی مشخص از دانشها و ارزشها به افراد را خارج از مدار سنتی کلیسا که به صورت رقیبی سرسخت برای این دولتها باقی مانده بود، پیدا کنند. هدف در نهایت آن بود که افراد جدیدی به وجود بیایند که دارای موقعیت شهروند باشند، یعنی اعضای رسمی و کوچکترین سلولهایی که حامل ارزشها و مکانیسمهای دولت ملی اند و با رفتارهای روزمره و با اعتقادات و باورهای خود و همچنین با شرکت در مناسک و رفتارهای جمعی این دولت، و سرانجام با

الگو برداری های سطحی نمی تواند در دی از کشورهای در حال توسعه دوا کند. نخستین، و شاید اساسی ترین، اقدام در جهت بهبود نظام آموزشی در این کشورها نقد عمومی و بی پرده ای از تجربه چند ده ساله آنها در این زمینه است.

دفاع داوطلبانه و با به خطر انداختن جان خود از این دولت، تداوم آن را تضمین کنند. به وجود آوردن این افراد نیاز به برنامه ریزی مشخص داشت زیرا حجم دانسته ها، ارزشها، باورها و اعتقاداتی که در این زمان وجود داشتند به اندازه ای رشد کرده بود که به هیچ وجه امکان نداشت کل آنها را در دورهای حتی طولانی به افراد انتقال داد. از اینجا بود که مفهوم برنامه آموزشی^۴ به وجود آمد.

برنامه آموزشی

منظور از برنامه آموزشی مجموعه ای از مواد آموزشی، نوع ترتیب و اولویت بندی آنها از لحاظ زمان و حجم آموزش، حقوق و وظایف، رفتارها و عملکردهای آموزش دهنده، آموزش گیرنده و نهادهای آموزشی و تمامی موارد دیگری است که در فرایند آموزش رسمی می توان با آنها برخورد کرد. در هر نظام آموزشی ای که خود از يك نظام فرهنگی و ایبا ایدئولوژیک نشئت گرفته است، برنامه یا برنامه های آموزشی خاصی وجود دارد که برای رده های مختلف سنی و تخصصی تنظیم شده اند.

برنامه های آموزشی در ابتدایی ترین شکل آنها حتی در جوامع بدوی و در اشکال زیستی ابتدایی نیز وجود داشته اند و بنا بر جایگاه اجتماعی اعضای

آن جامعه، نیازها و انتظارات جامعه از فرد، تدوین می شده‌اند.

پیشینه آنچه امروز در اکثریت قریب به اتفاق کشورهای جهان با عنوان برنامه آموزشی اجرا می‌شود به یونان باستان و عصر طلایی آن در قرن پنجم پیش از میلاد بر می‌گردد. ارسطو در برنامه آموزشی خود ابتدا از زیمناسستیک شروع می‌کرد و آموزش را با رقص، آواز و شعر ادامه می‌داد تا فرد، پس از رشد روحیه زیباشناختی، بتواند قدرت منطقی و تعقل خود را با آموختن ریاضیات رشد دهد و آماده شود که در نهایت با آموختن فلسفه به یک شهروند ارزشمند تبدیل گردد. این برنامه، قرن‌ها بعد و به‌ویژه در چارچوب امپراطوری رُم به صورت برنامه آموزشی هفتگانه‌ای شامل دستور زبان،



با وجود همه مشکلات و بحرانها در جوامع آزاد، به سختی می‌توان سفسطه مخالفان آزادی را پذیرفت که راه حل مبارزه با این مشکلات را کاهش آزادی و کنار گذاشتن تفکر انتقادی می‌دانند.



منطق، علم بیان، هندسه، حساب، ستاره‌شناسی و موسیقی درآمد که بعدها پایه برنامه‌های آموزشی رایج در مدارس اروپایی و پس از آن در مدارس تمامی کشورهای جهان شد. امروزه برنامه‌های آموزشی تنوع بسیار زیادی یافته‌اند و بنا بر فرهنگهای گوناگون تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند.

مفهوم آزادی در آموزش تا اندازه زیادی در چارچوب برنامه آموزشی قابل درک است. البته باید بر این نکته نیز تأکید کنیم که دولتهای مدرنی که پس از قرن نوزدهم به وجود آمدند همگی با ایجاد نظامهای آموزشی گسترده در پی آن بوده‌اند که تداوم خود را تضمین کنند. این واقعیتی است که در مورد تمامی نظامهای سیاسی صادق است. هر نظام سیاسی، چه دموکراتیک، الیگارشیک، استبدادی، یا توتالیتر، پیش از هر چیز باید بتواند موجودیت خود را حفظ کند. حفظ موجودیت نظامهای سیاسی بستگی کاملی به اطاعت اتباع آن نظام از صاحبان قدرت دارد. منظور از اطاعت، پیروی و پذیرش قواعد و مناسبات موجود در یک نظام از سوی اتباع آن نظام است. در این حال فرایند اجتماعی شدن، که پیشتر بدان اشاره کردیم، با هدف خاصی انجام می‌گیرد که عبارت است از ایجاد

تبعیت افراد از مناسبات نظم‌دهنده و، به عبارت ساده‌تر، از قواعد بازی آن نظام. از این رو کاملاً روشن است که نوع و ویژگیهای نظام سیاسی خود را به برنامه و نهادهای آموزشی منتقل می‌کند.

اما در این جا توضیحی ضروری است. گفتیم که آموزش همگانی و رایگان نتیجه ظهور دولتهای ملی بود. اما از این گزاره نباید نتیجه گرفت که در هر جا با آموزش رسمی همگانی و رایگان روبرو باشیم با دولت ملی واقعی نیز سر و کار داریم. در واقع، دولتهای ملی پس از جنگ جهانی دوم به شکلی صوری و خالی از محتوا در اکثریت مستعمرات سابق به وجود آمدند. اما در قالب دولت ملی در این کشورها در حقیقت اشکال اقتدار سنتی مبتنی بر نظامهای خویشاوندی، اشرافیت و غیره برقرار بود. از سوی دیگر، پروژه

تشکیل دولت ملی در روسیه در ابتدای قرن با شکست روبه‌رو شد و جای خود را به یک نظام توتالیتر کمونیستی داد. این در حالی بود که دولت ملی ضعیف و شکننده‌ای که در آلمان ابتدای قرن بیستم به وجود آمده بود نیز نتوانست بحران اقتصادی و شکست در جنگ جهانی اول را تاب بیاورد و جای خود را به توتالیتریزم فاشیستی داد. اما در همه این اشکال، یعنی چه در قدرتهای سنتی کشورهای در حال توسعه و چه در اشکال توتالیتر و سرانجام چه در حاکمیت‌های دموکراتیک با درجه‌های متفاوت رشد آن، همواره با همان هدف ذکر شده در آموزش رسمی روبه‌رو هستیم، یعنی آماده‌سازی فرد برای پذیرش قواعد بازی. در هر یک از این نظامها نیز آزادی آموزش به گونه‌ای متفاوت تعریف می‌شود.

آزادی آموزش و نظامهای سیاسی

در کشورهای در حال توسعه، نظامهای آموزشی به تقلید از غرب ایجاد شده و تداوم یافته‌اند. برنامه‌های آموزشی با الگوبرداری از برنامه‌های آموزشی در کشورهای دموکراتیک تنظیم شده‌اند، بدون توجه به آنکه آن برنامه‌ها حاصل فرایند طولانی عقلانی شدن جامعه و رشد و توسعه علوم تجربی بوده‌اند که پس از رنسانس با به زیر سؤال بردن تمامی باورهای جزمی کلیسا، اصل شک و نبود حقیقت مطلق را تبدیل به اصل محوری تفکر علمی کرد و از این رو توانستند نقد را به ابزاری مورد پذیرش کل جامعه بدل کنند. نتیجه الگوبرداری ساده و نبود زمینه‌های عقلانی توسعه علمی در بسیاری از کشورهای در حال توسعه آن بوده است که

مواد درسی تا حد اکثر ممکن صوری شده و اصل نه بر تفکر، تفهیم، تحلیل و نقد بلکه بر حفظ این مواد در فرایندی شبه مکانیستی مغزی و باز پس دادن آنها باشد. به این ترتیب، تفکر انتقادی به کلی از برنامه‌های درسی بیرون می‌رود و آزادی آموزش معنای چندانی نخواهد داشت. آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده در چنین نظامی به توافق ضمنی می‌رسند که همان صوری‌گری فرایند آموزش است. در این کشورها حتی در جایی که آموزش‌دهنده، به‌رغم نظام سیاسی و آموزشی، به خود اجازه می‌دهد از چهارچوب برنامه خارج شود، در واقع برای وارد شدن به مباحثی (اغلب سیاسی و از موضع نقد) است که لزوماً ارتباطی به موضوع آزادی آموزش ندارد. باید توجه داشت که منظور از آزادی در آموزش نه آزادی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده به وارد شدن به بحثهایی بی ارتباط به موضوع برنامه، بلکه آزادی آنها در نقد و گسترش تفکر و افزودن اندیشه‌هایی در تداوم برنامه و با اهدافی مشترک با برنامه است. اگر در مورد این کشورها چاره‌ای وجود داشته باشد، تنها بازنگری کل برنامه و مواد درسی و تغییر ریشه‌ای شیوه‌های تدریس و کنترل آموخته‌ها با محور قرار دادن لزوم وارد کردن اندیشه انتقادی و تعقل در آنهاست.

در نظام های توتالیتر، اعم از کمونیستی یا فاشیستی، ما با حادثین شکل تبعیت برنامه آموزشی از ایدئولوژی حاکم روبه‌رویم. همان‌گونه که می‌دانیم، این دو نظام دو رویکرد کاملاً متفاوت نسبت به موجودیت بیولوژیک انسان داشته‌اند. نظام فاشیستی اصل را بر برتری یک نژاد و قابلیت ذاتی و بیولوژیک افراد این نژاد به حاکمیت بر دیگر نژادها می‌گذاشت. در حالی که نظام کمونیستی، ضمن رد کامل نظریه فاشیستی نژاد برتر، بر آن بود که موجودات انسانی در هنگام تولد همچون دفتری خالی از هر نوشته‌ای‌اند که می‌توان آنها را از طریق آموزش ایدئولوژیک به "انسانهای نوین پرولتری" و "الگوی برای تمام جهانیان" تبدیل کرد. اما به‌رغم این دو رویکرد متفاوت، هر دو نظام آموزش رسمی را در صدر برنامه های تبلیغاتی و ایدئولوژیک خود قرار داده بودند و افراد را از لحظه تولد تا هنگام مرگ زیر بمباران ایدئولوژیک قرار می‌دادند. هر دو نظام، ایدئولوژی رسمی خود را حقیقت مطلق اعلام می‌کردند و هر چند به‌ظاهر انتقاد از خود در هر دو نظام رایج بود، این نوع انتقاد نیز برنامه‌ریزی شده و توجیهی بود برای تغییرات تاکتیکی ایدئولوژی حاکم. در چنین نظامهایی، آزادی آموزش تقریباً به حد صفر تنزل می‌کرد. کوچکترین انحرافی ولو ناچیز و کم‌معنا از برنامه آموزشی که به صورت تمرکز یافته از سوی حزب فاشیست یا کمونیست تدوین می‌شد، بزرگترین مجازاتها را به همراه داشت. با این وجود، پویایی اجتماعی سبب می‌شد که در این نظامها، بر خلاف نظامهای کشورهای در حال توسعه، تفکر اجتماعی

کشته نشود. تفاوت در آنجاست که در نظامهای توسعه‌نیافته حذف تفکر اجتماعی بر اساس "اجماع اجتماعی نسبی" صورت می‌گیرد که آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده هر دو در آن کمابیش سهم هستند و این حذف بیش از آنکه نتیجه اراده سیاسی باشد، حاصل سستی بافتها و نهادهای اجتماعی و توسعه‌نیافتگی و تأخر فرهنگی موجود در این جوامع است، در حالی که در نظام توتالیتر، حذف تفکر انتقادی و آزادی آموزش با اراده قدرت سیاسی و با خشونت آشکار انجام می‌گیرد. در نتیجه، برنامه آموزشی در این کشورها، چه برای آموزش‌دهنده و چه برای آموزش‌گیرنده به نوعی سناریو و نمایش شباهت دارد که افراد آگاهانه و با وقوف به غیرواقعی بودن آن، نقش خویش را بازی می‌کنند. به این ترتیب، تفکر انتقادی علمی به جای آنکه کشته شود، به فضاهای خارج از محیط آموزش رسمی منتقل می‌شود. تجربه مخالفان نظام شوروی (ساخاروف، پاسترنک، سولژنیتسین) و سهم ارزنده آنها در پیشرفت علوم، و همچنین سهم مخالفان هیتلر که به صورت گسترده‌ای به آمریکا مهاجرت کردند و پایه‌گذاران بسیاری از اندیشه‌های توانمند در زمینه های علمی و هنری بودند (انیشتین، مارکوزه، برشت، توماس و هاینریش مان) کاملاً شناخته شده است.

سرانجام باید به آزادی و آموزش در کشورهای دموکراتیک اشاره کنیم. تفکر دموکراتیک از ابتدا اندیشه انتقادی را با خود داشت زیرا این تفکر مستقیماً از درون حرکت‌های اصلاح‌طلبانه دینی، فلسفی، علمی، هنری، اقتصادی قرون هفدهم و هجدهم بیرون آمده بود. اگر اندیشه انتقادی فیلسوفان بزرگی چون روسو، ولتر، منسکیو، لاک نبود مسلماً دولتهای میلی نمی‌توانستند راهی را که تا امروز پیموده‌اند به این صورت طی کنند. وجود پایه‌های محکم دولتهای ملی دموکراتیک در اندیشه انتقادی که سبب می‌شد حتی در جزئی‌ترین اندیشه‌ها و مکاتب نیز بخشی به صورت نظریه انتقادی ظهور کند، خود را مستقیماً به برنامه‌های

آموزشی این کشورها منتقل کرد. در این برنامه‌ها که گاه شکل غیرمتمرکز دارند (نظیر استرالیا، انگلستان و آمریکا) آزادی آموزش به عنوان فرایندی نسبتاً ضروری عمل می‌کند که تنها راه به‌وجود آوردن اعضای کارا و نوآور در جامعه است. جوامع دموکراتیک از منطقی تکنولوژیک پیروی می‌کنند که آنها را وادار می‌کند به صورتی پیوسته دست به نوسازی خود بزنند. این نوسازی نیز تنها در شرایطی امکان دارد که کارایی و بهره‌وری در حالتی بهینه باشند. بهینگی نه یک موقعیت ثابت، بلکه وضعیتی است که تنها به صورتی موقت قابل تعریف است و شرط تداوم آن، تغییر و دگرگونی بی‌وقفه است. شکی نیست که سرعت نوسازی به دلیل سرعت گرفتن تغییر تکنولوژیک که به‌ویژه با انقلاب انفورماتیک از دهه ۱۹۷۰ شتابی حیرت‌انگیز و تا اندازه ای غیر قابل کنترل گرفته است، جوامع دموکراتیک را با مشکلات و بحرانهایی متعدد روبرو ساخته است. این بحرانها از آن رو تشدید شده‌اند که جامعه دموکراتیک عقلانیت تکنولوژیک خود را تا جایی پیش می‌برد که نقش آموزش غیررسمی یعنی خانواده را تقریباً به صفر می‌رساند. کودکان از چند ماهگی به مهدهای کودک سپرده می‌شوند تا سپس به کودکستان و دبستان و غیره بروند. حتی زمانی را که کودکان در خانه خود صرف می‌کنند عملاً با رسانه‌هایی نظیر تلویزیون و رایانه پر می‌شود که نوعی آموزش رسمی و خارج از حیطه خانواده به شمار آیند. با وجود این مشکلات و این بحرانها در جوامع آزاد، به سختی می‌توان سنسطة مخالفان آزادی را پذیرفت که راه حل مبارزه با این مشکلات را کاهش آزادی و کنار گذاشتن تفکر انتقادی می‌دانند.

ناگفته نگذاریم که آزادی آموزش در کشورهای دموکراتیک به یکباره و بدون تحمل مشکلات به دست نیامده است. مثالی در این مورد شاید گویا باشد: در سال ۱۹۲۵ محاکمه‌ای در تنسی آمریکا برپاگشت که به آن عنوان "محاکمه میمون" دادند. در این محاکمه یک معلم دبیرستان به نام جان

اسکوپس^۵ محکوم شد چون بر خلاف قانون ایالتی که تدریس نظریه تطوّر انسان (نظریه داروین) را ممنوع کرده بود، آن را به شاگردانش تدریس کرده بود. و این قانون تا سال ۱۹۶۷ همچنان پا برجا بود. این تنها يك مثال از صدها موردی است که معلمان و استادان دانشگاه به دلیل تمایل به موشکافی در موضوعات درسی در طول تاریخ دو قرن گذشته در اروپا و آمریکا تنبیه یا از کار برکنار شده‌اند، تا سرانجام آزادی آموزش بتواند به صورت يك نهاد پذیرفته شده در آید.

بدین ترتیب، روشهای موجود در مدل دموکراتیک، یعنی آزادی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده در تفکر انتقادی و گسترش مباحث در چهارچوب برنامه آموزشی، عدم تمرکز نسبی برنامه‌ریزی آموزشی، عدم کنترل شدید در سطوح گسترده، قابلیت انعطاف برنامه آموزشی بنا بر نیازهای منطقه‌ای و کاربردی، و تفکیک میان ایدئولوژی حاکم و نظام آموزشی در همراهی با آزادسازی و از میان برداشتن انحصار دولت بر آموزش را می‌توان روشهایی مناسب برای افزایش آزادی در نظام آموزشی در عین حفظ کارایی این نظام دانست. اما باید توجه داشت که الگوبرداری‌های سطحی از این روشها نمی‌تواند دردی از کشورهای در حال توسعه دوا کند. گره‌گشایی از مشکل این کشورها جز از طریق يك فرایند گسترده فرهنگ‌سازی با استفاده توأمان از عناصر بومی و عناصر جهانی ممکن نیست. نخستین، و شاید بتوان گفت اساسی‌ترین، اقدام در جهت بهبود نظام آموزشی در این کشورها، نقد عمومی و بی‌پرده‌ای از تجربه چند ده ساله آنها در این زمینه است. □

- 1 socialization
- 2 rites de passage; rite of passage
- 3 nation-state
- 4 curriculum
- 5 John T. Scopes

پکا

بزرگترین کتابفروشی و نمایشگاه دائمی کتاب ایران

خیابان انقلاب بین فلسطین و وصال شیرازی

شماره ۱۰۳۹

تلفن ۶۴۹۳۳۹۱

۶۴۹۸۴۲۶

۶۴۱۶۰۲۳

۶۴۰۳۵۲۵

۸ صبح تا ۱۰ شب

