

## تحلیل جامعه‌شناختی «غیاب حق به زندگی» در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران

رشید احمدی فر<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

### چکیده

تأمل نظری این مقاله بر این گزاره اصلی بنیان نهاده شده است که ماهیت برنامه درسی در ایران به طورکل و برنامه درسی دانشگاهی به طورخاص، به‌عنوان یکی از عناصر اصلی میدان آموزش، ماهیتی نامقتصد داشته است. روش پژوهش این مقاله کیفی و با استفاده از تکنیک دلفی شامل چهارده مصاحبه فردی و دو فوکوس‌گروپ با متخصصین حوزه تعلیم و تربیت از رشته‌های مختلف انجام شده است. چارچوب مفهومی این مقاله از نظریه میدان‌های بوردیو با تأکید بر میدان آموزش و نظریه دوگانه شکل\_محتوای زیمل جهت آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران است. نتایج پژوهش حاکی از «غیاب حق به زندگی» در این برنامه‌ها به‌عنوان مسئله‌ای آسیب‌زا، از یک‌طرف، متأثر از فرایندهای تاریخی ناسازواره سنت و مدرنیته در جغرافیای فرهنگی و اجتماعی ایران و از سوی دیگر، مولود ساختارهای متمرکز، از بالا به پایین اقتصادی، سیاسی و فرهنگی حاکم بر جامعه است که زمینه‌ساز سلطه هژمونیک فرامیدان قدرت و سیاست بوده است. این امر باعث استثمار سایر میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش و تعلیم و تربیت توسط فرامیدان‌های سیاست و قدرت شده است. تحلیل کیفی داده‌ها حاکی از فرودستی میدان آموزش در ایران و به‌تبع آن آسیب‌زا بودن برنامه درسی از مدرسه تا دانشگاه، نه‌تنها نسبتی مستقیم و هم‌افزا با بازی «شکل<sup>۲</sup>» و «زندگی» در جامعه ایرانی داشته و دارد، بلکه نتیجه غیاب بازنمایی «فرامیدان زندگی» در میدان آموزش و به‌تبع آن نظام برنامه‌ریزی درسی است. نتیجه فرادستی هژمونیک فرامیدان قدرت و سیاست و استثمار «زیست-حیات میدان آموزش» و فقدان سیالیت نظام آموزشی، شاهد «پسماندگی» آموزش رسمی کشور از زندگی، «غیاب حق به زندگی» و در نتیجه ناکارآمدی روزافزون نهاد آموزش/دانشگاه در مواجهه با مسایل خود و جامعه شده است.

واژگان کلیدی: میدان آموزش، برنامه درسی، پیر بوردیو، جورج زیمل، فرامیدان، حق به زندگی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup> -استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه فرهنگیان کردستان، تهران، ایران. r.ahmadifar@cfu.ac.ir

<sup>۲</sup> form

## مقدمه و طرح مسئله

با الهام از این گفته جان دیویی (۱۹۸۹) که آموزش و پرورش آماده کردن برای زندگی نیست، بلکه خود زندگی است. می‌توان به ضرورت و اهمیت تعیین رویکردها و افق‌ها، الگوها و سیاست‌های برنامه درسی پی برد. از منظر جامعه‌شناسی، برنامه درسی می‌تواند به‌عنوان یک مجموعه سازمان‌یافته از تجارب زیسته فراگیران در داخل و خارج از محیط آموزشی (مدرسه و دانشگاه) تعریف شود. از این رو، می‌توان گفت یکی از مقوله‌هایی که در حوزه برنامه درسی بیشترین اهمیت را دارد مقوله تدوین برنامه درسی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). مقوله برنامه‌ریزی درسی در نظام دانشگاهی یک فرایند یا نظام اجتماعی است (احمدش، ۱۳۹۷) در این فرایند افراد و گروه‌های متعددی تأثیر گذارند اما باید توجه داشت که اساساً ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی به نظام سیاسی کشورها بستگی دارد (کریمی و همکاران، ۱۳۹۱). در حقیقت برنامه درسی دانشگاهی تجربیات آکادمیک رسمی شده‌ای است که به‌صورت سخنرانی‌ها و دوره‌ها یا برنامه‌های مطالعاتی تدوین شده‌اند و شامل کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، دانش‌های نظری، تجربیات عملی می‌باشد که معمولاً به شکل سه نوع دروس عمومی، اختیاری و تخصصی ارائه می‌شوند (جف و همکاران، ۱۹۹۶).

برنامه درسی بیانگر تفسیر در زمینه آموزش اهدافی است که معمولاً در جای دیگری از سیستم اجتماعی قرار می‌گیرد. لذا، هرگونه تحلیلی از نظام آموزشی به‌طور کل و برنامه درسی به‌طور خاص، می‌بایست همه عوامل مؤثر بر کل فرایند که شامل تجارب زیسته فراگیران در داخل و خصوصاً خارج از محیط آموزشی را نیز که در این پژوهش آن را «میدان زندگی» می‌نامیم، مورد توجه قرار دهد. از این رو، به‌زعم نگارنده این مقاله، باید قبل از اتخاذ هرگونه سیاست برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی - به تبع آن در سطوح محلی - با در نظر گرفتن مختصات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه، برای سه پرسش اساسی زیر که عبارت‌اند از؛ چرایی؟ چیستی؟ و چگونگی؟ برنامه درسی پاسخ‌های منطقی و متناسب زمانه پیدا کرد.

در حقیقت پرسش از چرایی برنامه درسی، به معنای غور فلسفی در مبانی هستی‌شناسی<sup>۱</sup> این برنامه است. این‌که چرا کودکان و نوجوانان را آموزش می‌دهیم. در واقع، بحث از ضرورت‌ها و اهمیت و جایگاه این آموزش‌ها، بحث از فلسفه وجودی تعلیم و تربیت است. پس از تبیین هستی‌شناسانه آموزش، آنگاه پرسش از چیستی محتوای آموزشی، مطرح می‌شود. اگر فراگیران و دانشجویان را به‌عنوان گران‌بهارترین دارایی هر جامعه و نیز به‌عنوان نسلی پویا و آینده‌ساز در نظر بگیریم، در آن صورت پرسش از چیستی محتوای آموزشی، پرسشی جدی و به‌غایت مهم خواهد بود. پاسخگویی به این پرسش‌ها، از آن‌چنان اهمیتی برخوردار است که تعیین‌کننده جهان‌بینی، نگرش هستی‌شناسانه به انسان و جهان است. پرسش‌هایی که پاسخگویی به آن‌ها با نگرش ما به مفاهیم جامعه‌شناختی‌ای نظیر؛ عدالت، آزادی، برابری و سایر ارزش‌های انسانی مربوط خواهد بود. بدیهی است که پاسخگویی معقول به دو پرسش چرایی و چیستی برنامه درسی راه را برای پاسخ دادن به پرسش سوم، یعنی پرسش از چگونگی اجرای برنامه درسی هموار خواهد ساخت.

چالشی که معمولاً فرا روی بیشتر سیاست‌های برنامه‌ریزی آموزشی قرار دارد، این است که پرسش از چگونگی اجرای برنامه‌ها و انتظاراتی که در عمل از برنامه درسی می‌رود، هیچ تناسبی با ماهیت پاسخ به دو پرسش نخست (چرایی و چیستی) ندارد! برای نمونه وقتی از منظر هستی‌شناسی کنشگران<sup>۲</sup> را مقهور ساختارهای اجتماعی می‌دانیم و یا پاسخ به پرسش‌هایی در مورد ماهیت مفاهیمی چون؛ عدالت اجتماعی، آزادی مبهم است و بر اساس همین رویکرد نسبت به تهیه محتوا و روش‌ها اقدام می‌شود، آنگاه در وادی چگونگی اجرا و ارائه، طرح مسائلی از قبیل؛ چالشگری، کاوشگری، حل مسئله، پرسشگری و... محلی از اعراب نخواهد داشت.

اهمیت لحاظ نمودن مفاهیم مطرح شده هنگامی برجسته‌تر می‌شود که دریابیم در درجه نخست رسالت نهاد دانشگاه و آکادمی نه انتقال دانش و معلومات و حتی فن و تکنیک بلکه همگامی و هماهنگی فرم و محتوا به تعبیر زیمل است. در آن صورت پرداختن به مقولاتی نظیر؛ عدالت اجتماعی، برابری، توزیع عادلانه منابع و فرصت‌ها و آزادی به‌مثابه منابع انرژی‌بخش زندگی در هر نوع برنامه‌ریزی آکادمیک از اهمیت شایان توجهی برخوردار خواهد بود.

<sup>۱</sup> - Ontology  
<sup>۲</sup> - Agents

از این رو، پر بیراه نیست که ماهیت هر نوع برنامه‌ریزی درسی را قبل از هر چیزی، باید سیاسی - جامعه‌شناختی و فلسفی دانست و در هر سه سطح پیش‌گفته به کارکردها و اثرات آن اندیشید. لذا قبل از هر اقدامی می‌بایست به‌نوعی هماهنگی در فهم، درک و پاسخگویی به سه پرسش پیش‌گفته دست یافت. نکته قابل‌توجه این‌که تعارضات نسلی و خواست جوانان خصوصاً در محیط دانشگاه که اخیراً به اشکال مختلف اعتراضی در جریان بوده است، می‌تواند و می‌بایست ضرورت اندیشه‌ورزی در حوزه سیاست‌گذاری‌های آموزشی و از آن جمله برنامه‌ریزی درسی را دوجندان کرده باشد. اینک آنچه به مسئله‌ای آسیب‌زا در نظام آموزشی کشور از مدرسه تا دانشگاه تبدیل شده است، این است که در پی ناتوانی، ابهام و ناهماهنگی در پاسخگویی به پرسش‌های اصلی مورداشاره، «زندگی» به‌مثابه عنصر اصلی و زایا و معنابخش در ارتباط با کنشگران اجتماعی، نقشی پیرو، تبعی و حاشیه‌ای یافته است تا بدان جا که می‌توان از زندگی برای آموزش و نه آموزش برای زندگی سخن گفت! امری تروماتیک که طی سطور پیش رو با نگرشی جامعه‌شناختی چرایی بروز چنین آسیبی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران تبیین خواهد شد.

در حقیقت برنامه درسی در هر جامعه‌ای، ذاتاً ماهیتی سیاسی دارد. از این رو غیرسیاسی دیدن یا انگاشتن برنامه درسی، هر نوع تحلیلی را در این حوزه به ورطه بلاهتی زرد، سترون، غیرواقعی و نامرتب با پویایی‌های اجتماعی و فرهنگی آن جامعه فرو خواهد برد. از این رو قبل از هر چیزی بر پژوهندگان حوزه برنامه درسی لازم است که نسبت بین خرده میدان‌های فرهنگ، تعلیم و تربیت، آموزش، دانشگاه، مدرسه و ... را از یک طرف، با فرا میدان قدرت و میدان بی‌واسطه با آن، یعنی؛ سیاست مدنظر قرار داده و از طرف دیگر، نوع پیوند و تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آن را از فرامیدان دیگری به نام میدان جامعه یا آنچه ما آن را «فرامیدان زندگی» می‌نامیم و میدان بی‌واسطه آن یعنی، شهر، حق به شهر<sup>۱</sup> و شهروندی موردتوجه و تحلیل قرار دهند.

در ایران، به علت پیوند و ارتباط مکانیکی و غیر ارگانیک برنامه درسی که راهنمای عمل کنشگران میدان آموزش یا تعلیم و تربیت است با میدان گسترده‌تری به نام جامعه که در آن سیاست زندگی ادامه دارد، نه تنها باعث درجاماندگی و نامنصف بودن برنامه درسی شده است، بلکه واپسماندگی برنامه درسی از زندگی، امر سیال آموزش و تعلیم و تربیت را چنان گرفتار امر روتین ساخته است که کارایی و اثربخشی کل میدان تعلیم و تربیت رسمی کشور را به چالش جدی بدل ساخته تا جایی که کنشگران را به این نتیجه تلخ و پرهزینه! رسانده است که: «تحصیلات رسمی نباید مانع کار و زندگی ام شود». و یا این‌که روی‌آوری از سر ناچاری و استیصال کنشگران میدان آموزش به انواع و اقسام کلاس‌های خارج از برنامه رسمی میدان مورداشاره، نظیر شرکت در انواع کلاس‌های آموزش زبان، آموزش هنرهای ماندگار، موسیقی، رقص، حتی دروس پایه، مهارت‌های زندگی، کلاس‌های کنکور و ... نشانه بارزی از «در خود فروماندگی» و دچار دژکارکرد شدن و غیر کارکردی شدن و به تبع آن ایدئولوژیک و نامقتصد شدن روزافزون میدان آموزش یا تعلیم و تربیت رسمی کشور است. پرواضح است که چنین امری به‌هیچ‌روی خواستنی نیست. با این وصف، مقاله حاضر «آسیب‌زا بودن» امر برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در ایران را به‌عنوان یک فرض اصلی پذیرفته است. فرضی که بر این اندیشه نویسنده بنیان و قوام یافته است که امر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی - به‌عنوان یکی از سه ستون حاکم بر میدان آموزش در کنار فراگیران و آموزشگران - در ایران، از پویایی و شور و شعور جاری در فرامیدان جامعه که همان زندگی است، واپس مانده است. این امر در میان علل بی‌شمار شاید مولود ناسازواره بازی شکل و زندگی در جامعه در حال گذار ایران باشد.

### تبیین گزاره اصلی پژوهش

تبیین و تحلیل گزاره اصلی مقاله حاضر استفاده از نظریات زیمل<sup>۲</sup> به‌عنوان فیلسوف - جامعه‌شناس کلاسیک و بوردیو<sup>۳</sup> به‌عنوان فیلسوف، جامعه‌شناس پسا ساختارگرا و تحلیلگر نظام‌های آموزشی انجام شده است.

<sup>۱</sup> -right to city

<sup>۲</sup> - Simmel, Georg (1858-1918)

<sup>۳</sup> - Bourdieu, Pierre (1932-2002)

نگاهی گذرا به تاریخ اندیشه و نهادسازی<sup>۱</sup> در غرب، ما را متوجه این موضوع می‌کند که نهادهای مدرن محصول اندیشه مدرن و فرایند عقلانی سازی بودند و این نهادها هرگز در فقدان خوانش های عقلانی و فلسفی ممکن نبودند؛ در جامعه ایرانی بالعکس تلاش شده است ابتدا نهادهای مدرن گرتته برداری شوند به امید آنکه این نهادها بتوانند در پالایش و ویرایش اندیشه ایرانی مفید واقع شوند؛ امری که نوعی وارونگی مدرنیته است.

به باور زیمل، فرایند برساخت نهادهای مدرن در هر جامعه‌ای، برآیند نوعی بازی شکل و زندگی است. از این رو، هر جامعه‌ای چون قرار است تبلور نوع خاصی از زندگی باشد به گفته زیمل ناچار از اتخاذ شکل است. زیمل بر آن است که زندگی ناچار از تبلور است و لذا ذهنیت باید خود را در قالب مصنوعات و برساخته‌هایی عیان سازد. به اعتقاد او زندگی خود بی‌شکل است و فقط هنگامی می‌تواند خود را به عنوان یک پدیده متجلی کند که به آن شکل داده شود؛ اما مشکل از آنجا آغاز می‌شود که این تولیدات یا اشکال پس از تولید خیال جاودانگی دارند. بدین ترتیب چالش زندگی و شکل آغاز می‌شود و در نهایت نیروی زندگی بر شکل غلبه می‌یابد. نیروی زندگی مدام در حال پیشروی است و قصد دارد اشکال جدید را جانشین اشکال قدیم سازد تا کیفیت جدید خود را عیان کند. این حرکت و تغییر برای زیمل وجهی نامطلوب نیست بلکه بر آن است که مرگ اشکال سنتی، میل به حیات است. از دیدگاه زیمل چالش شکل و زندگی در غرب به آنجا می‌رسد که غربیان بر آن می‌شوند تا با نفی کامل شکل به خود زندگی رجوع کنند (فریزی، ۱۹۹۲ و فریزی، ۱۹۹۴).

این پویای طبیعی و نرمال در جوامع غربی به نظر می‌رسد در جوامعی که در معرض تغییرات تحمیل شده بیرونی هستند، صورتی دگرگونه یافته باشند. در واقع، در وضعیت جوامع در حال گذار، تناسب یافتگی شکل و زندگی و چالش آن‌ها برای رسیدن به سازگاری، حکایتی دیگرگونه داشته است و دارد. در این جوامع با سرایت اشکال جدید که مدعی تبلور نوینی بوده‌اند، نوعی دیگر از ناسازگاری شکل و زندگی را شاهد بوده‌ایم. در واقع می‌توان گفت در کشورهای غیر غربی که روند نوسازی را پی گرفته‌اند، به علت اقتباس اشکال برگرفته از زیست جهان غربی که تناسبی حداقلی با زمینه ذهنی یا زندگی عینی کشورهای پیرامون داشته - اگرچه مواجه زندگی و شکل رخ داده است - این تضاد نه برخاسته از پویایی زندگی و ایستایی شکل که برعکس، ناشی از «پس‌افتادگی زندگی از شکل»<sup>۲</sup> است. پرواضح است که «تروماتیک بودن» وضعیت کارآمدی نهادی مانند؛ آموزش و پرورش (به تعبیر بوردیوی آن شامل مدرسه و دانشگاه) به‌مثابه یک «ابرشکل»<sup>۳</sup> و به تبع آن «فروشکل»<sup>۴</sup> آهایی مانند برنامه درسی، برآیند چنین پس‌افتادگی اشکال (فرم‌ها) از سیالیت زندگی است.

درواقع مسئله از آنجا آغاز می‌شود که جامعه آسان‌پسند و راحت‌طلب که چشم بر دهان و فکر و دست دیگری دارد، تنها به وام‌گیری و اقتباس صوری و شکلی نهادهای جامعه دیگر تواناست. از این رو اگرچه به‌ناچار نهادها و در نتیجه اشکال حاکم بر جامعه شکلی تازه به خود می‌گیرند اما چون این شکل هیچ تناسبی با زندگی واقعی افراد جامعه ندارد، جامعه وضعیتی کاریکاتوری به خود می‌گیرد و در درون اشکال جدید، روابط زندگی قدیمی به بازتولید خود مشغول می‌گردند. لذا به نظر می‌رسد تضادی که زیمل به درستی میان شکل و زندگی در جامعه غربی و در بطن فرهنگ مدرن سراغ می‌گرفت و بر آن بود که به تناسب پیشرفت زندگی و تصلب اشکال، تضادی میان این دو شکل می‌گیرد، در جامعه ما سرگذشتی کاملاً متفاوت دارد.

در این جغرافیای فرهنگی و اجتماعی، به نظر می‌رسد آنچه متصلب است، زندگی است و آنچه از این زندگی چابک‌تر و پیش افتاده‌تر است، اشکالی است که قرار است تبلور این زندگی باشند. از این رو، نهادهایی که در جامعه ما از روی نمونه‌های غربی‌شان گرتته برداری

<sup>1</sup> -Institutionalization

<sup>2</sup> -The Lag of Life of the Form

<sup>3</sup> اصطلاحات ابر شکل، فروشکل، فرامیدان و فرومیدان اصطلاحات تحلیلی و ابداعی نویسنده مقاله حاضر است که با الهام از نظریه میدان‌های بوردیو جهت تبیین، تحلیل و آسیب شناسی نهاد های آموزشی در ایران و به تبع آن فرومیدان برنامه درسی و آموزشی بکاررفته است. در حقیقت دیگرام تحلیلی پژوهشگر بدین صورت می‌باشد: در نظرگرفتن یک میدان اصلی یا فرامیدان تحت عنوان زندگی - جامعه، تعدادی میدان واسطه یا متوسط نظیر، سیاست، دین، اقتصاد، آموزش و پرورش و نیز مجموعه متنوعی از فرو - خرده میدان های مرتبط با هرکدام از میدان های پیش گفته نظیر؛ فرومیدان برنامه درسی در ارتباط با میدان آموزش، فرو میدان بازار در درون میدان اقتصاد، فرومیدان دولت در درون میدان سیاست و غیره.

<sup>4</sup> -The Macro Form

<sup>5</sup> -The Micro Form

<sup>6</sup> به تاسی از نظریه میدان‌های بوردیو در پژوهش حاضر از تحلیل نظریه زیمل از اصطلاحات ابرشکل و فراشکل استفاده شده است.

شده‌اند، در کلیت خود ناکارآمدند و در طی زمان نتوانسته‌اند به سازگاری نسبی و حداقلی با جامعه دست یابند. به‌عنوان مثال، نهاد علم در ایران از ایفای کارکردها و وظایف بنیادین خود فاصله بسیاری دارد. همه این مسائل حاصل عدم تناسب زمینه‌های اجتماعی جامعه ایران با این نهادها و فراگردهای مدرن بوده است. از همین روست که نقش نهاد دانشگاه در مواجهه با مسائل عدیده اجتماعی محیط پیرامون، نقشی خنثی و انفعالی است.

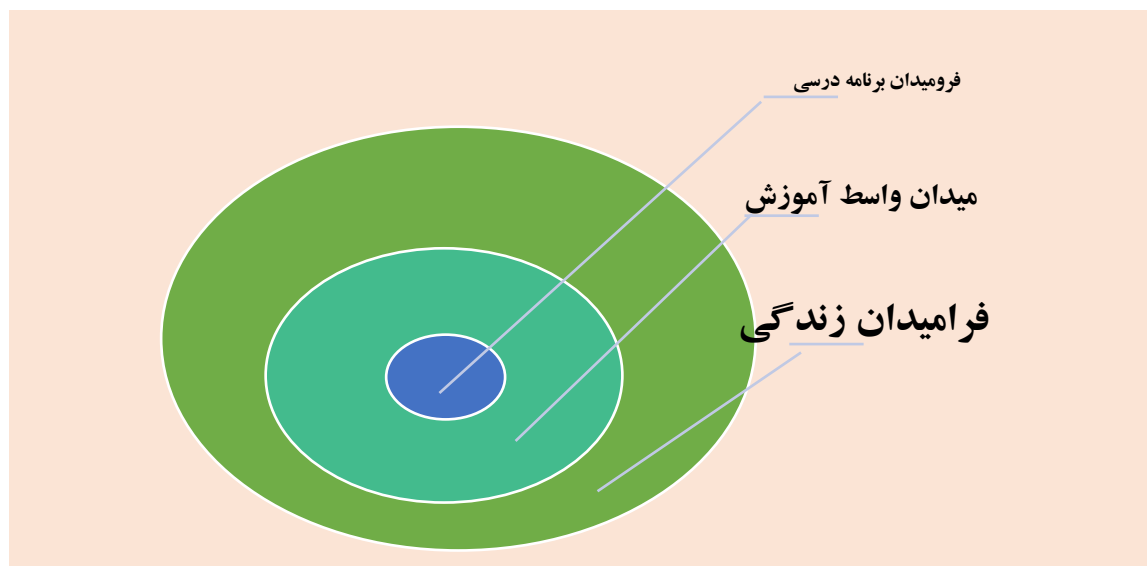
یکی دیگر از نظریه‌هایی که می‌تواند در ارزیابی میزان کارآمدی یا ناکارآمدی برنامه درسی و آموزشی در ایران مورد استفاده قرار گیرد، نظریه پساساختاری بوردیو خصوصاً نظریه میدان‌های<sup>۱</sup> وی می‌باشد. بنا به تعریف بوردیو «میدان» حوزه‌ای اجتماعی است که رقابت و مبارزه بر سر منابع و منافع مشخصی و دسترسی به آن‌ها در آن صورت می‌پذیرد (جنکینس<sup>۲</sup>، ۷۸:۲۰۰۰). میدان از دیدگاه بوردیو (۱۹۷۲ و ۱۹۹۳) نظام ساخت‌یافته موقعیت‌هایی است که توسط افراد یا نهادها اشغال می‌شود و ماهیت آن تعریف‌کننده وضعیتی خاص برای دارندگان این موقعیت‌هاست. میدان‌ها با اقلامی تعیین و تعریف می‌شوند که محل منازعه و مبارزه هستند. کالاهای فرهنگی (تحصیل)، اشتغال، زمین، قدرت (سیاست)، طبقه اجتماعی، منزلت یا هر چیز دیگری که ممکن است به درجات متفاوتی خاص و انضمامی باشند. هر میدان به دلیل محتوای تعریف‌کننده خود؛ منطق متفاوت، ساختار، ضرورت و مناسبات بدیهی انگاشته متفاوتی دارد که محصول و تولیدکننده عادت‌پذیری<sup>۳</sup> خاص همان میدان است. هر میدان منطق خاص خود را دارد و عاملان اجتماعی که جایگاه‌های خاصی را تعریف می‌کنند، می‌فهمند که چگونه باید در میدان رفتار کنند (بوردیو، ۱۷:۱۹۹۰). به عبارت دیگر، میدان یک فضای اجتماعی ساخت‌یافته یا یک میدان از نیروهاست که در درون آن با افراد دارای استیلا و افراد زیر استیلا با روابط پیوسته و پایدار و با نابرابری‌هایی که درون این میدان اتفاق می‌افتد سروکار داریم. هر کس درون این جهان درگیر رقابتی می‌شود که موضوع آن به دست آوردن قدرت (نسبی) [بیشتری] است که در دست دارد و از طریق این موقعیت او درون میدان و در نتیجه از طریق استراتژی‌هایش مشخص می‌شود (بوردیو، ۳۵:۱۹۹۳).

بوردیو (۱۹۹۳) معتقد است میدان برآیند تأثیر نیروهای مخالف بر یکدیگر است. چیزی که بر سر آن نزاع درمی‌گیرد، بیشینه کردن سهم کنشگران از سرمایه موجود در میدان است. در واقع، میدان کشاکش رقابت بین نیروهای اجتماعی‌ای است که بعضاً خواست و منافع متعارضی دارند. هرکدام از این نیروها و گروه‌های اجتماعی، فرهنگی و طبقاتی به‌مثابه کنشگران و بازیگران حاضر در هر یک از فرو میدان‌های فرامیدان جامعه-زندگی، به اشکال مختلف درصدد دست‌یابی و بهره‌مندی هر چه افزون‌تر از سرمایه و منابع موجود در «میدان» هستند. در حقیقت همه این کنشگران به انواع مختلف درصدد بازتولید ارزش‌های فرهنگی و طبقاتی گروه خود بوده به سلطه هژمونیک خود در هر یک از فرو میدان‌ها و در اینجا فرو میدان آموزش متمایل‌اند. در صورت توزیع منابع و فرصت‌های به نسبت برابر جهت رقابت گروه‌های اجتماعی مختلف و در حالتی که رابطه‌ای دیالکتیکی و ارگانیکی بین اشکال و زندگی وجود داشته باشد، گروه‌های مختلف از شانس و فرصت برابری جهت بازتولید ارزش‌های گروه خود برخوردار خواهند بود. از این رو توجه به دیدگاه جامعه‌شناختی بوردیو در خصوص میدان آموزش، بیانگر آن است که برای نمونه برنامه درسی برآیند تأکید بر ارزش‌های متنوع فرهنگی مختلف خواهد بود. در وضعیتی که ضوابط نامتناسب و نامتوازی در فرامیدان قدرت و سیاست حاکم باشد، گروه‌ها و طبقات برخوردارتر به مدد فرادستی خود در فرامیدان سیاست، به بسط سلطه هژمونیک و بازتولید ارزش‌های فرهنگی موردنظر خود در فرو میدان‌های آموزش و برنامه درسی اقدام خواهند کرد.

<sup>۱</sup> - Theory of Fields

<sup>۲</sup> - Jenkins

<sup>۳</sup> - Habitus



شکل (۱) ارتباط بین فرامیدان- فرو میدان

همان‌طور که گفته شد نظریه میدان، نظریه‌ای برای تحلیل جامعه است، جامعه‌ای که در تحلیل آن مهم‌ترین هدف بوردیو بررسی روندهای به وجود آمدن سلطه اجتماعی و به صورت روشن‌تر بررسی سازوکارهای فرهنگی سلطه طبقاتی و نابرابری اجتماعی است. به عبارت بهتر بوردیو دو موضوع تولید طبقاتی فرهنگ و بازتولید فرهنگی طبقه را در کنار هم بررسی می‌کند (مارتین، ۲۰۰۳). اینکه دنیای اجتماعی حاکم چگونه اعمال افراد را تعیین می‌کند و چگونه این اعمال ساختارهای موجود را بازتولید می‌کند، مسئله اصلی این نظریه است. بوردیو از این بازتولید فرهنگی با عنوان خشونت نمادین<sup>۱</sup> نام می‌برد که می‌توان آن را خشونت بدون مقاومت نام نهاد. چراکه نظم حاکم از این طریق بازتولید می‌شود و مشروعیت خود را تضمین می‌کند. بحث سلطه و نابرابری یکی از اساسی‌ترین مباحث بوردیو می‌باشد، چنانکه در بحث‌های او در زمینه آموزش و پرورش نیز این موضوع نمود بسیاری دارد. به اعتقاد وارد (۲۰۰۴) کل تحلیل بوردیو این است که در اروپا و بخصوص فرانسه، آموزش و پرورش باعث کاهش نابرابری نیست، چون طبقه ممتاز یا غالب با ایجاد سبک و سلیقه و ذائقه جدید خود را از طبقه فرودست متمایز می‌کند؛ یعنی طبقه ممتاز است که ارزش آفرینی می‌کند، نه آموزش و پرورش. تمام حرف بوردیو این است که نظام سرمایه‌داری نمی‌تواند از طریق آموزش پرورش به کاهش نابرابری بپردازد.

بوردیو در دو کتاب «وارثان؛ دانشجویان و فرهنگ» (۱۹۶۴) که بر دانشگاه متمرکز است و «بازتولید» (۱۹۷۰) که هدفش برساخت نظریه‌ای عمومی در مورد نحوه کارکرد نظام آموزشی است، به نقش مدرسه در بازتولید اجتماعی پرداخته است. از نظر بوردیو، فرهنگ آموزشی، فرهنگی خاص، فرهنگ طبقه مسلط است که به فرهنگ مشروع، عینی و بی‌چون و چرا تبدیل شده است. در حقیقت، این فرهنگ، خودسر است و ماهیتی اجتماعی دارد و نتیجه‌گزینی است که محترم، ممتاز یا برعکس، مبتذل و عامیانه را تعریف می‌کند. «گزینش معانی که به‌طور عینی فرهنگ یک گروه یا یک طبقه را به‌عنوان نظام نمادین تعریف می‌کند در مقام ساختار امری دلخواهی است و کارکردهای این فرهنگ را نمی‌توان از هیچ اصل جهان‌شمول، جسمی، زیستی یا روحی استنباط کرد، زیرا که هیچ نوع رابطه ذاتی آن‌ها را به «طبیعت اشیاء» یا «طبیعت بشری» پیوند نمی‌زند.» (بوردیو و پسران، ۱۹۷۰: ۲۲). از این منظر، مدرسه به‌مثابه ابزاری برای مشروعیت بخشی به نابرابری‌های اجتماعی به کار گرفته می‌شود. از این منظر، نهاد آموزشی نه تنها رهایی‌بخش نیست، بلکه محافظه‌کار هم هست و سلطه فراستان بر طبقات فرودست را تداوم می‌بخشد (بونویترز، ۱۳۸۹: ۱۳۵-۱۳۴).

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد این است که فرامیدان زندگی را می‌توان متناظر با «حق به زندگی» و یا «حق به شهر» و اعمال حقوق شهروندی توسط فراگیران در محیط‌های آموزشی در نظر گرفت. مفهوم حق به شهر<sup>۲</sup> ارتباط مستقیمی با حق به زندگی در

<sup>۱</sup> -Symbolic Violence

<sup>۲</sup> The Students and Culture

<sup>۳</sup> The Reproduction

<sup>۴</sup> The Right to The City

فضاهایی که در شهر تولید و بازتولید می‌شوند، دارد. این مفهوم برای نخستین بار توسط هانری لوفور مطرح شد. «وی از اینکه ساکنان کنترل بهتری بر روی تولید فضاهای زندگی روزمره خودشان داشته باشند، دفاع می‌کرد» (تونلت، ۲۰۱۰: ۶). دیوید هاروی (۲۰۱۲) از جمله کسانی است که از نظریه حق شهر لوفور بسیار تأثیر پذیرفته و بنیان نظری بسیاری از آثار خود را بر این مفهوم بنا نهاده است. هاروی حق به شهر را فراتر از دسترسی به منابع شهری دانسته، در این باره بیان می‌کند: «این پرسش که ما چه گونه شهری می‌خواهیم بسازیم» بدین معناست که «ما چگونه مردمی می‌خواهیم باشیم» (هاروی، ۲۰۱۲) او همچنین در مقاله «حق به شهر» خود جملاتی را از رابرت پارک در این راستا نقل می‌کند: «شهر، موفق‌ترین تلاش انسان برای شکل دادن به جهانی است که مطابق میل خود در آن زندگی می‌کند؛ اما اگر شهر جهانی باشد که انسان خلق کرده، در عین حال جهانی است که انسان محکوم است از این پس در آن زندگی کند؛ بنابراین انسان بدون داشتن درک درست از ماهیت کاری که انجام داده، با ساختن شهر، خود را نیز بازآفرینی کرده است»<sup>۱</sup> (هاروی، ۲۰۰۸: ۲۴).

در چنین کنش دوسویه‌ای میان نظم مسلط در تولید فضا و کنشگران، ابعاد سه‌گانه فضایی که لوفور در کتاب «تولید فضا»<sup>۳</sup> بر آن تأکید داشت، بازشناخته می‌شود. لوفور برای فضا سه بعد قائل است: «فضای ذهنی»<sup>۴</sup> که توسط فلاسفه و ریاضی‌دانان تعریف می‌شود، «فضای فیزیکی» (طبیعی)<sup>۵</sup> که بر مبنای فعالیت عملی - حسی<sup>۶</sup> و ادراک طبیعت شناخته می‌شود و «فضای اجتماعی»<sup>۷</sup> که به تعبیر او یک «تولید اجتماعی» است (لوفور، ۱۹۹۱: ۲۶). پرواضح است که هیچ برنامه درسی معقول و واقع‌گرایی نمی‌تواند و نباید از سویه‌های مختلف و اهمیت توجه و انرژی گرفتن از میدان اصلی زندگی و میدان‌های بی‌واسطه و پیوسته حق به شهر و شهروند غافل باشد.

با در نظر گرفتن این واقعیت که هدف نهایی تعلیم و تربیت و به تبع آن هر نوع برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت شهروندان مطلوب است، باید گفت که نحوه بازنمایی این مطلوبیت اشکال گوناگونی به خود می‌گیرد. به باور پیتر (۲۰۰۵) شهروندی به‌مثابه بارزترین شکل اعمال «حق به شهر» واجد اشکال مختلفی است؛ شهروندی جمهوری خواهانه<sup>۸</sup> که بر وجوه عمومی و مشارکتی شهروندی تأکید دارد. شهروندی تکثرگرا<sup>۹</sup> که بر مشارکت در عرصه‌ی عمومی به‌عنوان بنیاد شهروندی تأکید می‌کند و شهروندی لیبرال<sup>۱۰</sup> که دغدغه دفاع از آزادی افراد و حقوق مدنی در مقابل دولت را دارد و نظام سیاسی را مسئول تأمین آزادی‌های فردی می‌داند که برای تحقق زندگی آزاد لازم است. شهروندی بوم‌شناختی<sup>۱۱</sup> نیز بر حقوق و مسئولیت‌های شهروندان و نیز به رابطه‌شان با طبیعت و محیط بزرگ‌تر تأکید می‌کند (ترنر، ۲۰۰۶) به‌گونه‌ای که شهروندان را از این جهت صاحب حق می‌داند که محیط‌زیست سالمی داشته باشند و در نهایت شهروندی جنسیتی<sup>۱۲</sup> بر مطالبات و خواسته‌های زنان و دیگر تنوعات جنسی تأکید دارد که برای به دست آوردن استقلال و ابراز حقوق خود تلاش می‌کنند (لیستر، ۱۹۹۷).

حال این پرسش مطرح می‌شود که وجوه مورد اشاره شهروندی که جزو مبانی و حقوق بر شهر و حق بر زندگی به شمار می‌روند چگونه در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و در محتوای ارائه‌شده بازنمایی شده است. مطالعات انجام شده پیرامون برنامه درسی در نظام آموزشی بیانگر تغییر رویکرد نسبت به انواع شهروندی بوده و جنبه‌های محدودی از شهروندی لیبرال، جمهوری خواهانه و مشارکتی - سیاسی بازتاب یافته است در حالی که سایر ابعاد شهروندی تقریباً مغفول مانده است.

<sup>1</sup> Robert Park, *On Social Control and Collective Behavior*, Chicago 1967, p.3.

آلام به ذکر است که در استفاده از مقاله «حق شهر» نوشته دیوید هاروی از ترجمه مریم آقازاده در پایگاه انسان شناسی و فرهنگ و ویژه نامه «پیاده راه» متعلق به سازمان زیباسازی شهر تهران بهره گرفته شده، اما برای سهولت دسترسی خواننده به نوشته های هاروی، اصل مقاله به دلیل داشتن شماره صفحه به عنوان مرجع استفاده شده است.

<sup>3</sup> Production of Space

<sup>4</sup> Mental space

<sup>5</sup> Physical (natural) space

<sup>6</sup> Practico-sensory activity

<sup>7</sup> Social space

<sup>8</sup> -Republican Citizenship

<sup>9</sup> -Pluralistic Citizenship

<sup>10</sup> - Liberal Citizenship

<sup>11</sup> -Ecological Citizenship

<sup>12</sup> -Gender Citizenship

در این مقاله، بازتاب «فرامیدان زندگی» را در برنامه‌های درسی، می‌توان به معنای مفهوم عام فرهنگ نیز در نظر گرفت. ساده‌ترین تعریف از فرهنگ عبارت است از شیوه‌ای که مردم زندگی می‌کنند. این شیوه زندگی کردن، شامل جنبه‌های فکری، عینی، پوشاک، نظم و تربیت است. لذا برنامه‌ریزان درسی می‌بایست به جنبه‌های اخلاقی، هنری، مادی و معنوی جامعه که همانا فرهنگ است توجه داشته باشند (تابا، ۱۹۶۲). فرهنگ صحنه کشاکش نیروها و طبقات متقاطع اجتماعی است. چنان‌که ژیرو و سیمون می‌نویسند: مفهوم فرهنگ به‌عنوان یک حوزه عمومی است که در آن اصول و رویه‌های اساسی دموکراسی در میان مبارزه، اختلاف و گفتگو فراگرفته می‌شود (ژیرو و سیمون، ۱۹۹۱: ۱۰). این برداشت از مفهوم فرهنگ تا حدودی با مفهوم فرهنگ‌عامه هم‌پوشانی دارد که به‌عنوان محلی برای تقابل یا حداقل مذاکره و دیالوگ معانی، ارزش‌ها بوده طی آن تمرین شیوه‌های فرهنگ غالب مفهوم‌سازی می‌شود (هال و جفرسون، ۱۹۷۶؛ فیسک، ۱۹۹۳، ۱۹۸۹؛ مک روی، ۱۹۹۴؛ هیچ، ۱۹۷۹) در عصر جهانی‌شدن<sup>۱</sup> و نیز در زمانه سلطه نئولیبرالیسم بر غالب برنامه‌های درسی در بیشتر کشورهای جهان، در حقیقت همواره برنامه درسی با این پرسش جامعه‌شناختی مواجه است که کدام نوع از فرهنگ و طنین صدای کدام گروه‌ها و طبقات اجتماعی‌ای در مدارس و محیط‌های آموزشی به گوش می‌رسد؛ و این‌که به قول اسپیواک (۲۰۱۰) آیا صدای فرودست شنیده می‌شود؟ - البته اگر صدایی داشته باشد!

در این باره، شوارتز (۱۹۹۷) معتقد است که گرایش به «انتزاع، فرمالیسم، روشنفکری» حاکم بر برنامه‌های درسی عملاً بر سبک و توانش زبانی طبقات فرادست مبتنی است. در حالی‌که سایر اشکال سرمایه‌های زبانی متعلق به گروه‌های فرهنگی، قومیتی و حاشیه‌ای که برگرفته از «منازعات میدان فرهنگ» است تا حدود زیادی نادیده انگاشته شده، در بسیاری از موارد به‌کلی نفی شده و به‌عنوان ناتوانی در پذیرش الگوهای فرهنگ غالب و استاندارد، طرد شده به‌مثابه امتیازی منفی برای دارندگان آن‌ها لحاظ می‌گردد. جنبه دیگری که در بحث بازنمایی فرهنگ در برنامه‌های درسی باید بدان توجه کرد، انواع سرمایه و بحث «زبان» است. در کتاب تمایز<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) بوردیو استدلال می‌کند که کدهای فرهنگی که در خانه آموخته می‌شوند، با قدرت در مدرسه تقویت شده به شکلی از سرمایه فرهنگی درآمده به‌نوعی به تفاوت‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی مشروعیت می‌بخشد. از این رو، در بررسی و تحلیل اجزا و ماهیت برنامه درسی می‌بایست به میزان انعکاس کدهای فرهنگی متعلق به گروه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی و زبانی که در بطن زندگی روزمره جاری و ساری است، توجه کرد. نکته دیگری که در تدوین برنامه‌های درسی باید مورد توجه قرار داد، سرمایه‌های زبانی<sup>۳</sup> فراگیران است.

شایان‌ذکر است که در نظام آموزشی دو گونه برنامه‌ی درسی وجود دارد؛ برنامه درسی رسمی و آشکار<sup>۴</sup> که شامل ساختارهای رسمی مدرسه، دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها و متن‌های آموزشی مانند کتاب‌ها، نرم‌افزارها و مجلات آموزشی است و دوم؛ برنامه‌ی درسی پنهان<sup>۵</sup>، آن‌چنان‌که ایلچ اشاره می‌کند، خصلت‌های رفتاری یا ایستارهایی است که در مدرسه آموخته می‌شوند، اما در برنامه‌ی رسمی آشکار گنجانده نشده‌اند (گیدنز، ۲۰۰۷: ۴۵۹). در بسیاری از موارد عدم توجه و تحلیل ماهیت یکسان‌ساز و سرکوبگر برنامه‌های درسی مدارس، ما را دچار کج‌فهمی در کارکرد انتظام بخش و کنترل آفرین نظام مدرسه خواهد کرد. چنان‌که ایوان ایلچ<sup>۶</sup> فیلسوف و آنارشویست استرالیایی، معتقد است که «مدرسه هم مانند زندان یک سازمان حصر است. چه حضور در آنجا اجباری است و انسان را از اوان کودکی تا زمان کار از خیابان دورنگه می‌دارد» (ایلچ، ۱۹۷۵: ۷۵). به اعتقاد گیتو (۲۰۰۲) تأکید بر اهمیت برنامه درسی پنهان در مدارس، به معنای القای این امر است که «فرودستی اجباری همگان» از نظر ساختاری غیرقابل اصلاح است.

بدیهی است که میان فرا میدان‌ها، میدان‌ها و فرو میدان‌ها نوعی رابطه سیبرنتیک حاکم است. بدین معنی که میدان‌های مختلف اجتماعی رابطه‌ای بر اساس مبادله دو کالای انرژی/اطلاعات<sup>۷</sup> با یکدیگر دارند. نکته‌ای که تحلیل بوردیو از آن غافل است، همین رابطه سیبرنتیک بین میدان‌هاست. میدان‌های اساسی و اصلی اجتماعی نظیر؛ فرامیدان زندگی تأمین‌کننده انرژی لازم جهت بقا، دوام، سیالیت و توسعه فرو

<sup>1</sup> -Globalization

<sup>2</sup> -Distinction

<sup>3</sup> -linguistic capital

<sup>4</sup> - Formal Curriculum

<sup>5</sup> -Latent Curriculum

<sup>6</sup> - Ivan Illich ( 1926-2002)

<sup>7</sup> - Energy

<sup>8</sup> - Information



میدان‌هایی مانند؛ تعلیم و تربیت، فرهنگ، سیاست و اقتصاد است. همان‌طور که در بخش پیشین اشاره شد در جامعه همواره بازی‌ای بین «اشکال» و «زندگی» در جریان است. به‌گونه‌ای که زندگی نوع و ماهیت اشکال را تعیین می‌کند و هم‌زمان اشکال بعد از به وجود آمدن بر خود «زندگی» تأثیر می‌گذارند. با این وصف، به علت عدم تعامل ارگانیک فرو میدان آموزش و به تبع آن میدان برنامه‌ریزی درسی از «فرامیدان زندگی»، این فرو میدان، از انرژی لازم برخوردار نبوده در نتیجه از سیالیت و پویایی زندگی فراگیران و آنچه در شهر می‌گذرد، عقب‌مانده است. در چنین وضعی چیزی در نظام آموزشی به‌عنوان محتوا آموزش داده می‌شود که تاریخ مصرف آن گذشته شده، غیرکاربردی و غیرمفید بوده، شیوه‌های ارائه آن محتوا هم به همان نسبت از سیالیت زندگی به دور است. در این باره، ژيرو و سیمون (۱۹۸۸) ضمن انتقاد از رویکرد محافظه‌کارانه به پداگوژی<sup>۱</sup> (تعلیم و تربیت) و با اتخاذ نسبیست‌گرایی فرهنگی<sup>۲</sup>، تجارب (زیسته) دانش-آموزان را به‌مثابه شکل عملی دانش مشروعیت بخشیده‌اند. بر اساس این رویکرد، تجارب زیسته فراگیران همان انرژی موجود در فرامیدان زندگی است که مانند روح دمیده در برنامه‌ریزی درسی از طریق نسبیست‌گرایی فرهنگی می‌تواند تعامل موردنظر را ایجاد نماید. در صورت وجود تعامل پویا بین فرامیدان زندگی و فرو میدان برنامه درسی، فراگیران فرایندهایی که موجد و مولد دانش و مهارت‌های متناسب و لازم برای زندگی است را آموزش خواهند دید. به‌عنوان مثال، چگونه اندیشیدن و فکر کردن، برقراری ارتباط و تعامل اجتماعی، سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری، حل مسئله را یاد گرفته زمینه مواجهه با چالش‌ها، ریسک و گام نهادن در عرصه‌های نارفته و نااندیشیده آشنا خواهند شد. به عبارتی، بیش از هر چیزی یاد می‌گیرند که چه چیزی را چگونه یاد بگیرند.

همان‌طور که در بخش مقدمه به‌طور مختصر اشاره شد، قبل از بررسی ماهیت و محتوای هر نوع برنامه درسی و آموزشی، باید به بررسی اهداف نظام تعلیم و تربیت که اعم از برنامه درسی است، پرداخت. در این باره، لودر و همکاران (۲۰۰۹) چند پرسش اساسی را بیان می‌کنند که ساختار جامعه‌شناختی آموزش و پرورش و اهداف نظام پداگوژیک<sup>۳</sup> را بیان می‌کند.

- هدف از تحصیل چیست؟
- آموزش چگونه بر شانس زندگی گروه‌های مختلف در جامعه تأثیر دارد؟
- چرا برخی از گروه‌های اجتماعی به‌طورکلی از نظر نتایج تحصیلی موفق می‌شوند و برخی دیگر ناموفق؟
- چگونه می‌توان فرایندهای آموزشی را درک کرد؟
- دانش‌آموزان جدا از برنامه رسمی در مدرسه چه می‌آموزند؟
- آیا آموزش وسیله‌ای برای رهایی مردم است یا کنترل آن‌ها؟
- بین نتایج آموزشی و موفقیت اقتصادی افراد در جامعه چه ارتباطی وجود دارد؟
- تجربیات آموزشی افراد چگونه بر هویت آن‌ها تأثیر می‌گذارد؟

به‌محض یافتن پاسخ‌های درخور و منطقی برای مجموعه‌ای از پرسش‌های فوق و نیز پرسش‌های کلی‌تری چون؛ اهداف تعلیم و تربیت چیست و یا چرا کودکان و نوجوانان باید آموزش ببینند که ریشه در تاریخ، فلسفه، جامعه، ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر جغرافیای فرهنگی و اجتماعی مورد مطالعه (جامعه) دارد، آنگاه وقت پرسش از کارکردها و محتوای آنچه آن را برنامه درسی یا آموزشی می‌نامیم، فرا خواهد رسید. بدیهی است پرسش؛ «مدارس باید چه چیزی را آموزش دهند» در حوزه پارادایم برنامه درسی محتوا محور<sup>۴</sup> قابل طرح است. در حالی که پرسش، «مدارس چه چیزی را چگونه آموزش می‌دهند؟» در حیطه پارادایم برنامه درسی فرایند محور<sup>۵</sup> قرار می‌گیرد. البته چنین تغییر نگرشی به‌هیچ‌وجه نافی اهمیت توجه به محتوا نیست بلکه آن را تنها به‌عنوان یک وسیله و ابزار و نه هدف در نظر می‌گیرد. در پارادایم فرایند محور (P O C) نیازهای فراگیران به‌عنوان کنشگران اجتماعی که متأثر از فرا میدانی به نام جامعه است، تعیین‌کننده ساختارهای آموزشی و حتی اهداف آموزشی است. در چنین نگرشی فراگیران نه افرادی منفعل و پذیرنده که تحت تأثیر

<sup>1</sup> - Pedagogy

<sup>2</sup> - Cultural relativism

<sup>3</sup> - Pedagogic System

<sup>4</sup> - Content-oriented curriculum

<sup>5</sup> - Process-oriented curriculum

یک‌سویه و جبری ساختارهای عمدتاً ایدئولوژیک «آموزش و پرورش ساندویچی» قرار دارند و همواره به‌مثابه «کوزه‌های خالی»<sup>۱</sup> نگریسته می‌شوند، بلکه به‌عنوان کنشگرانی فعال و پویا و تأثیرگذار رابطه‌ای دوسویه با نظام آموزشی و برنامه درسی خواهند داشت. در نگرش نخست- که غالب است- برای نمونه؛ به انتقال موروث‌های فرهنگی، ارتباط نسلی به‌صورت دنباله‌روی از نسل‌های قدیمی‌تر، اعتقاد به کارآمد بودن روش‌های گذشته، نظم‌پذیری و کنترل اجتماعی بیش‌ازپیش توجه و اهتمام می‌شود. رویکردی که در آن، زندگی روزمره کنشگران (فراگیران)، زیست جهان آنان به‌عنوان زندگی در نقش فرودستی و دنباله‌رو اشکالی چون؛ اهداف آموزشی، تاریخ، ایدئولوژی، قدرت، نظام سیاسی و... قرار می‌گیرد. نگرشی که با غیاب هرگونه زایش و زاینده‌گی فراگیران را در پستوی نقش‌های تحمیلی، اجباری و منفعلانه قرار می‌دهد. در چنین شرایط تروماتیک و آسیب‌زایی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دچار چرخه شوم<sup>۲</sup> تکرار خواهد شد و کارایی و اثربخشی خود را از دست خواهد داد. لذا در رویکرد فرایند محور، این نیازهای فراگیران که بر گرفته از سیالیت زندگی روزمره فرامیدان جامعه است، تعیین‌کننده اهداف، ساختارها و فرایندهای آموزشی و تربیتی در مدارس است. از این‌رو، برنامه‌ریزان درسی، می‌بایست با اتخاذ رویکردی میان‌رشته‌ای و با استفاده از رویکردهای جامعه‌شناختی- روان‌شناختی و فلسفی، نسبت به شناخت سیالیت نهفته در فرامیدان جامعه و دگرگونی‌های هرروزه زندگی روزمره فراگیران اهتمام ورزند، نیازهای در حال تغییر فراگیران را شناسایی نموده و سپس برنامه درسی متناسب با این نیازها را ارائه دهند. چنین برنامه‌ای می‌بایست فراگیران را در معرض چیزی بیش از دانش و مهارت‌های شغلی موجود قرار دهد. در این باره، هریسون و هاپکینز (۱۹۶۷) ضمن ارائه تعریفی خاص از برنامه درسی به‌مثابه پروژه طی یک فعالیت فرایند محور از یادگیرنده انتظار می‌رود که:

۱) اطلاعات لازم را از محیط اجتماعی کسب کند (ارتباطات)؛

۲) فرضیه‌های مربوط به نیروها و فرایندهای موجود در محیط اجتماعی را تدوین و آزمایش کند. (تشخیص)<sup>۳</sup>

۳) بخشی از وضعیتی را که باید تغییر کند، انتخاب و توصیف کند. (تعریف مسئله)<sup>۴</sup>

۴) برای حل مسئله برنامه‌ریزی کند (تعهد، ریسک‌پذیری)<sup>۵</sup>؛

۵) انجام عمل و در صورت نیاز به کمک و همکاری دیگران را بنویسد (تأثیرگذاری و سازمان‌دهی)<sup>۶</sup>.

۶) نگرش‌ها و ادراک مربوط به تجربه را بیان کند. (شناخت و تعمیم)<sup>۷</sup>

از این‌رو، در پرسش نخست تأکید و تمرکز بر محتوا، ساختارها و در یک‌کلام «مدرسه» است. بدیهی است که جامعه‌شناسی انتقادی، از رویکرد صرفاً کارکرد گرایانه در تحلیل فرایندهای تعلیم و تربیت و از آن جمله برنامه درسی و آموزشی فراتر رفته، بیش از آن‌که درگیر یافتن پاسخ به این‌که؛ چه چیزی آموزش داده می‌شود<sup>۸</sup> یا حتی باید آموزش داده شود، بیشتر به دنبال تحلیل چرایی آن چیزهایی است که آموزش داده نمی‌شود. از این‌رو، با به‌کارگیری اصل روش‌شناختی «دگربودگی»<sup>۹</sup> ضمن فرا رفتن از سطح ظاهر، سعی در فهم این‌که چه چیزهایی و چرا آموزش داده نمی‌شود، دارد. تحلیل چنین پرسش‌هایی معمولاً با خواست قدرت<sup>۱۰</sup> درهم‌آمیخته است.

چگونگی آموزش در یک برنامه درسی فرایندمحور اصولاً مبتنی سخنرانی محض و ارائه یک‌طرفه نیست، بلکه مبتنی بر شیوه‌های نوین و تعاملی و فراگیر محور و با تأکید بر تغییرپذیری فرهنگی و موقعیتی است. چنین برنامه‌ای به‌شدت متأثر از جریان‌های جاری و ساری

<sup>۱</sup> - استعاره کوزه‌های خالی و کوزه پر، از نویسنده مقاله حاضر است که اغلب در کلاس‌های آموزش مطالعات اجتماعی برای اشاره به نقش منفعل فراگیران در نظام آموزشی «ساندویچی» به کار برده می‌شود.

<sup>۲</sup> - Viscous circle

<sup>۳</sup> - Diagnosis

<sup>۴</sup> - Problem definition

<sup>۵</sup> - Commitment, risk-taking

<sup>۶</sup> - Influencing and organizing

<sup>۷</sup> - Cognition and generalization

<sup>۸</sup> - What should the schools teach?

<sup>۹</sup> - Otherness

<sup>۱۰</sup> - Will to power

در متن فرامیدان (زندگی - جامعه) می‌باشد. یکی از محدود مطالعات انجام شده پیرامون رویکرد فرایندمحور در برنامه درسی، مطالعه پارکر و روبین<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) می‌باشد:

- در نظر گرفتن محتوا به‌مثابه ابزاری در جهت تحقق هدف راستین آموزش که برساخت شهروندان مطلوب است و نیز تأکید بر دانش مولد دانش<sup>۲</sup> و نه هر نوع دانش نظری غیر مولد.
- استفاده از شواهد جمع‌آوری شده از مردمان در حال انجام کار و حرفه، همان‌گونه که سرگرم زندگی‌اند، جهت باز سازمان‌دهی برنامه‌های درسی و آموزشی.
- تلاش آگاهانه در مدرسه تا فراگیران آنچه را که در مدرسه آموخته‌اند و بر آن مسلط شده‌اند، بتوانند به بهترین نحو و در مکان‌های دیگری (جامعه) بکار گیرند.

از این رو، بیش هر چیزی باید توجه برنامه‌ریزان درسی و مجریان برنامه‌های تعلیم و تربیت معطوف به توانمندسازی فراگیران باشد. توانمندسازی‌ای که خود غایت هرگونه توسعه در جامعه است. چنان‌که آمارتیا سن (۱۹۹۹) در کتاب «توسعه به‌مثابه آزادی»<sup>۳</sup> غایت توسعه را نه افزایش درآمد سرانه یا سطح سواد و... بلکه توانمندسازی استعدادها و قابلیت‌های کنشگران اجتماعی می‌داند.

در صورت تحقق توانمندسازی افراد، آنان مسیر راستین توسعه و در یک کلام مسیر زندگی را خود خواهند یافت. بدیهی است آموزش و پرورش که خوراک آن را برنامه‌های درسی و آموزشی محتوا محوری که قرابتی با سیالیت زندگی روزمره نداشته و در دایره بسته‌ای از آموزش‌های تکراری محتوا محور، ساختارگرا، نامولد و کم‌توجه به «فرامیدان زندگی - جامعه» از پرورش و آموزش فراگیرانی که حداقلی از توانمندی‌ها و قابلیت‌هایشان محقق و شکوفا شده باشد، ناتوان خواهد بود. چنین برنامه سترونی چنان وضعیت آموزش و پرورش رسمی ما را تروماتیک نموده است که اولیا و خانواده‌ها خود متولی آموزش فرزندان‌شان شده، مجموعه‌ای از مدارس انتفاعی تحت عنوان غیرانتفاعی و خاص با هزاران کلاس تقویتی و کنکوری و... آن‌چنان میدان تعلیم و تربیت را آلوده‌اند که تا سال‌های متمادی فرایند کلی توسعه فرهنگی - اجتماعی و اقتصادی کشور را با مشکل و آسیب جدی مواجهه ساخته، دورنمای آن را بیش از پیش تیره و کدر نموده است.

### روش تحقیق

روش مورد استفاده در این پژوهش از نوع کیفی و تکنیک دلفی انجام شده است. برای جمع‌آوری داده‌های لازم جهت پاسخگویی به سؤالات اصلی مقاله دال بر وجود/ فقدان حق بر زندگی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و متون تدریس شده در مدارس، با تعداد ۱۴ نفر شامل؛ متخصصان حوزه برنامه درسی، معلمان مدارس و تعدادی از اساتید دانشگاهی مصاحبه فردی و گروهی عمیق انجام شده است. مصاحبه‌های انجام شده تا حصول به اشباح تنوریک ادامه یافت. جهت تعمیق داده‌ها و دست‌یابی به اشباح موردنظر و نیز حصول روایی و پایایی پژوهش ضمن برگزاری دو جلسه فوکوس گروپ، در پایان نتایج و یافته‌های این پژوهش با تعدادی از مصاحبه‌شوندگان که اساتید دانشگاه بودند در میان گذاشته شد. تحلیل نهایی با در نظر گرفتن دیدگاه‌های کارشناسی پس رویدادی (پس از مصاحبه) صورت‌بندی شده است. جهت تحلیل و تفسیر مصاحبه‌های انجام شده از نرم‌افزار تحلیل کیفی مکس کیو دی ای<sup>۴</sup> استفاده شده است.

### تحلیل یافته‌ها

پس از انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی آنها، نسبت به کدگذاری جمله به جمله متن مصاحبه‌ها در محیط نرم‌افزار مکس کیو دی ای اقدام شد. تمامی مصاحبه‌های پس از پیاده کردن متن، جمله به جمله و طی مراحل سه‌گانه کدگذاری گردید. در مرحله کدگذاری باز پس مطالعه چندباره محتوای مصاحبه‌ها مفاهیم و مضامین اولیه استخراج گردید. سپس همزمان با ادامه مصاحبه‌ها و طی کدگذاری محوری با

<sup>1</sup> -Parker & Rubin

<sup>2</sup> - knowledge which generates knowledge

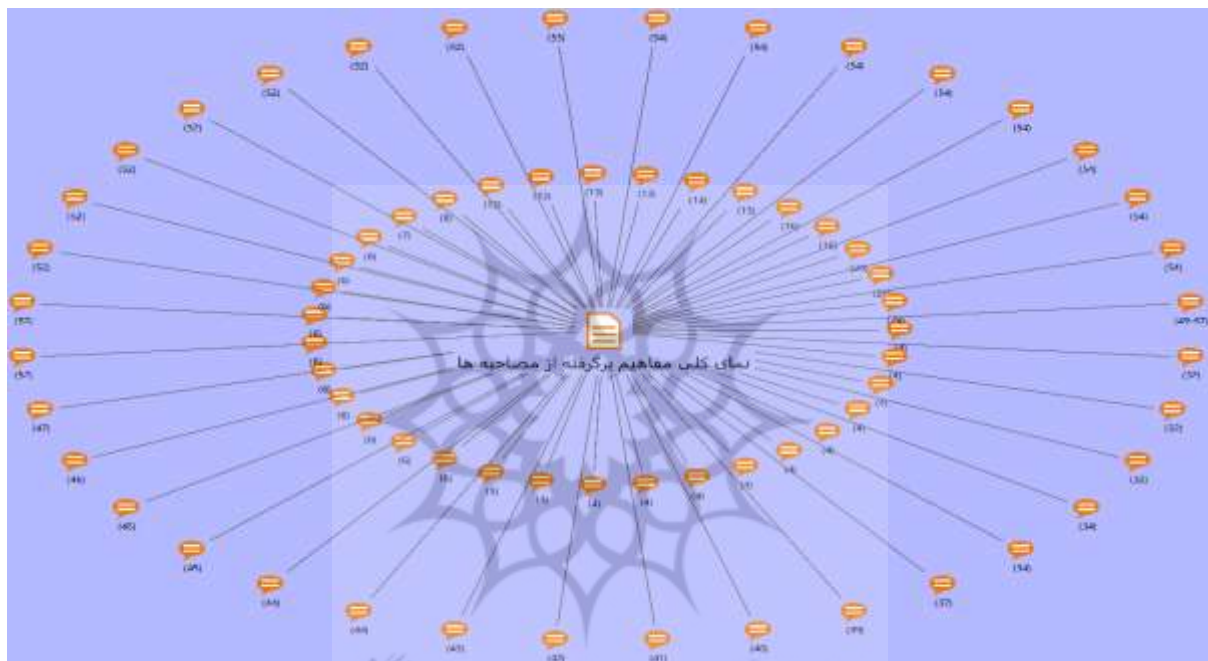
<sup>3</sup> -Development as Freedom

<sup>4</sup> - MAXQDA

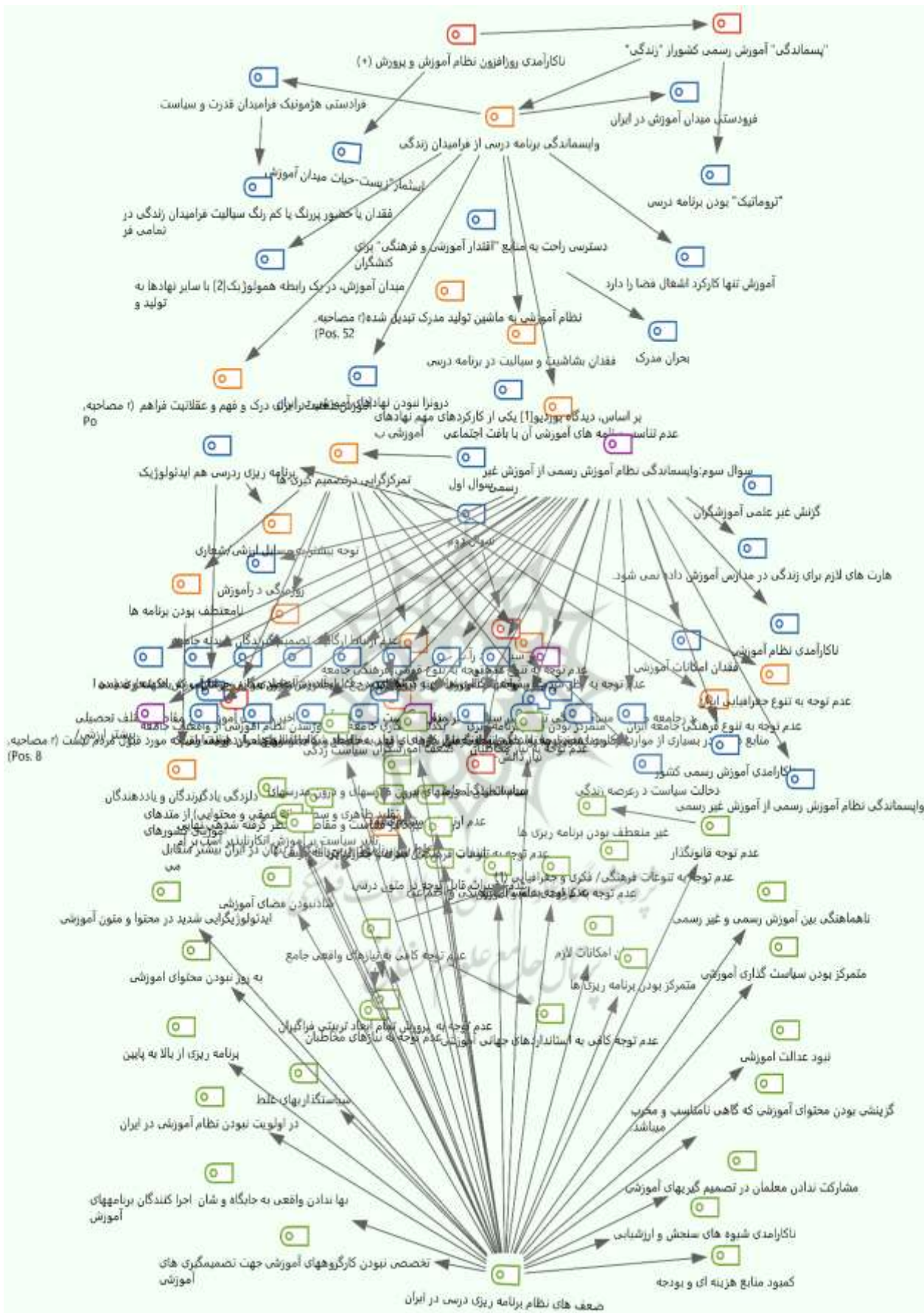
استفاده از تکنیک تشابه/ تفاوت بین مفاهیم، مقولات اولیه شکل گرفت. در نهایت و در مرحله کدگذاری گزینشی ارتباط بین مقولات بررسی و مقوله اصلی که غیاب حق به زندگی در برنامه درسی ایران بود شکل گرفت. برای نمونه م. و یکی از معلمان مصاحبه‌شونده درباره محتوای آموزشی چنین می‌گوید:

«آنچه در کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود. مثنی محفوظات مربوط به گذشته یا چیزهایی است که با زندگی دانش‌آموزان ارتباطی ندارد. به همین دلیل است که بسیاری از دانش‌آموزان پس از اتمام دروس مدرسه حتی در انجام امور و مسائل پیش‌پاافتاده‌ای چون تعامل با دیگران، انجام امورات اجتماعی، حساسیت فرهنگی برای نمونه نسبت به محیط‌زیست و بسیاری از مسائل و مهارت‌های لازم دیگر تقریباً بی‌بهره یا کم‌بهره‌اند.»

چنانچه از این بند برمی‌آید فاصله بین آنچه در محتوای آموزشی است و نیازها و مهارت‌های زندگی روزمره فراگیران فاصله زیادی وجود دارد. سیمای کلی مفاهیم استخراج‌شده در شکل‌های شماره (۲) و (۳) آمده است.



شکل (۲) طرح تماتیک مفاهیم استخراج‌شده  
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی



شکل شماره (۳) سیمای کلی مفاهیم استخراج شده

پس از استخراج مفاهیم اولیه بر اساس دو معیار مشابهت/ تفاوت نسبت به دسته‌بندی مفاهیم اقدام شد. یکی از مقولات اصلی، برنامه‌ریزی متمرکز می‌باشد که در شکل شماره (۴) آمده است.

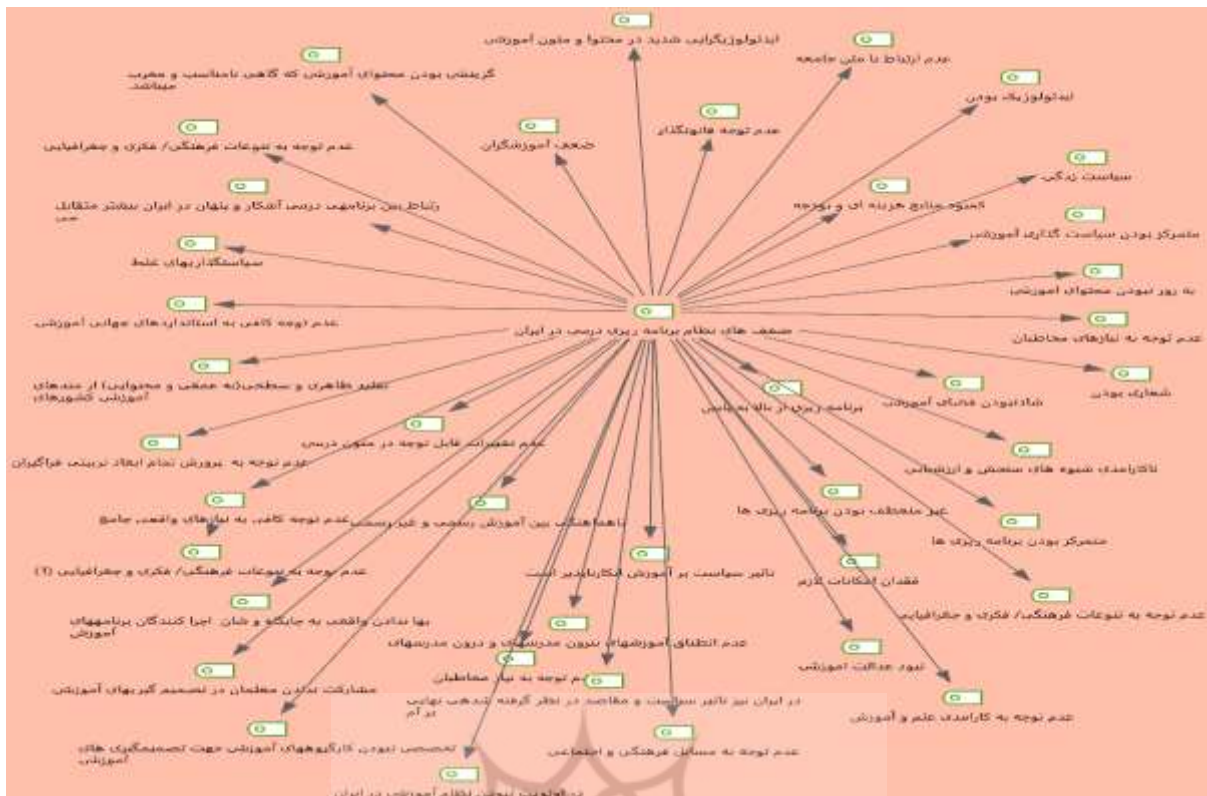


شکل شماره (۴) مقوله‌ی برنامه‌ریزی متمرکز

ذیل مقوله برنامه‌ریزی متمرکز، مقوله‌هایی چون؛ عدم توجه به تنوعات فرهنگی، عدم توجه به تنوعات مذهبی، یکدست‌انگاری جامعه، نامعطف بودن برنامه‌ها و... وجود دارد. چنان‌که ح.م. یکی از مصاحبه‌شوندگان چنین می‌گوید.

«همه چیز از مرکز تصمیم‌گیری می‌شود. مسئولان با بدنه جامعه و آنچه در متن جامعه و خصوصاً در میان جوانان می‌گذرد چندان آگاهی ندارد و یا نمی‌خواهند که آگاهی داشته باشند؛ بنابراین نیازهای نسل جدید و ترجیحات آن‌ها در برنامه‌ریزی‌ها و تهیه محتوا نادیده گرفته می‌شود. جوانان هم به محتوای آموزشی صرفاً به‌عنوان ابزاری جهت دریافت نمرات و گذران مقاطع تحصیلی می‌نگرند.»

مقوله عمده دیگری که از مصاحبه‌ها استخراج شد، مقوله اصلی «ضعف‌های نظام آموزشی» می‌باشد. سیمای مفاهیم و مقولات تشکیل‌دهنده این مقوله اصلی در شکل‌های شماره (۵) و (۶) نشان داده شده است.



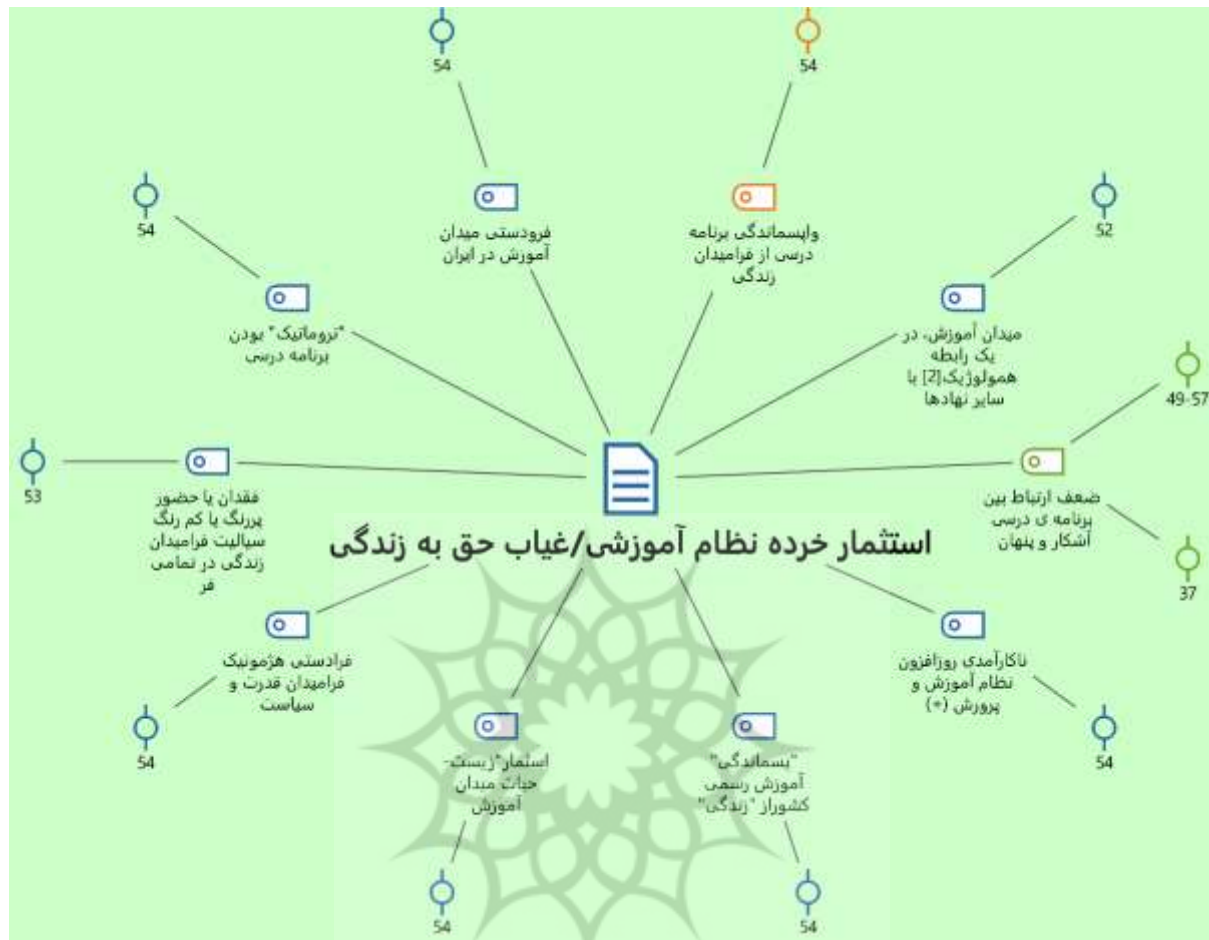
شکل شماره (۵) مفاهیم استخراج شده مرتبط با ضعف‌های نظام برنامه‌ریزی درسی

همان‌طور که در شکل شماره (۵) نشان داده شده است، مفاهیم اولیه مستخرج از مصاحبه‌ها نشان داده شده است. مفاهیمی که در سطح بالاتری مقولات پژوهش را می‌سازند و به شکل گیری گزاره/مقوله اصلی پژوهش کمک می‌کنند.



شکل شماره (۶) مقولات استخراج شده مرتبط با آسیب‌های نظام برنامه‌ریزی درسی

همان‌طورکه در شکل (۶) نشان داده شده است مجموعه مقولات ضعف برنامه درسی، متمرکز بودن، سیاست زدگی، آسیب‌ها، ناکارآمدی، فرودستی میدان آموزش ما را به شکل‌گیری مقوله اصلی تحت عنوان «استثمار خرده نظام آموزشی / غیاب حق به زندگی در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران» از مدرسه تا دانشگاه رهنمون شده که در شکل شماره (۷) نشان داده شده است.



شکل شماره (۷) مقولات شکل گرفته حول مقوله مرکزی پژوهش

شکل شماره (۷) مقولات شکل‌دهنده گزاره/ مقوله اصلی پژوهش تحت عنوان: غیاب حق به زندگی را نشان می‌دهد که گزاره و ایده اصلی مقاله حاضر است

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بنابر آنچه گفته شد، اگر بپذیریم که برنامه‌ریزی آموزشی دربرگیرنده سه مرحله؛ تعیین فاصله وضع موجود، وضع مطلوب و ارائه راهکارهای رسیدن به وضع مطلوب می‌باشد، برنامه آموزشی در ایران در هر سه مرحله؛ تعیین و شناسایی وضع موجود، تبیین و شناسایی وضع مطلوب (قابل دسترسی) و ارائه و پیشنهاد راهکارهای رسیدن به وضعیت مطلوب ترسیم شده، دچار ضعف، کاستی و ناتوانی کارکردی است! برخی دلایل جامعه‌شناختی چنین ناکارآمدی را می‌توان از منظر رویکرد نهادگرایی - تلفیقی از رویکرد تاریخی و جامعه-شناختی در تبیین پدیده‌های اجتماعی - تحلیل نمود.

اگر اتخاذ رویکردی نهاد گرایانه به نظام آموزشی به‌طور کل و نظام برنامه‌ریزی درسی از مدرسه تا دانشگاه به‌طور خاص داشته باشیم، باید بگوییم که به خاطر درون‌زا نبودن نهادهای آموزشی در ایران و عدم تناسب آن با بافت اجتماعی عملاً از ایفای این کارکرد مهم قاصر



است و به ماشین تولید مدرک تبدیل شده است. بر اساس، دیدگاه بوردیو<sup>۱</sup> یکی از کارکردهای مهم نهادهای آموزشی بسترسازی برای سرمایه فرهنگی تجسم یافته است که به علت تأثیر میدان سیاست و عدم تناسب جامعه به این نیاز، این کارکرد مهم آموزشی مغفول مانده است؛ اینجاست که آموزش تنها کارکرد اشغال فضا را دارد و ذهنیت را برای درک و فهم و خواندن و عقلانیت فراهم نمی‌کند. میدان آموزش، در یک رابطه همولوژیک<sup>۲</sup> با سایر نهادها به تولید و بازتولید سطحی‌نگری می‌پردازد. از این‌روست که بحران مدرک و دسترسی راحت به منابع اقتدار آموزشی و فرهنگی برای کنشگران حاضر در میدان تعلیم و تربیت و از رهگذر آن، برای کل زندگی چالش ایجاد می‌کند.

در تحلیل نهایی فقدان یا حضور پررنگ یا کم‌رنگ سیالیت فرامیدان زندگی در تمامی فرایندهای مرتبط با نظام برنامه‌ریزی درسی - آموزشی در یک نظام پداگوژیک، تعیین‌گر میزان انجام و پسماندگی از یک طرف و سیالیت، طراوت و سرزندگی نظام آموزشی و به تبع آن کارآمدی و اثربخشی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی است.

دقت در محتوای برنامه درسی در دو شکل آشکار و نهان و تحلیل محتوای متون تدوین‌شده برای نمونه کتاب‌های مقطع ابتدایی و دروس خاصی مانند مطالعات اجتماعی و دروس عمومی و تربیتی در دانشگاه نشانگر آن است که واپسماندگی آشکار<sup>۳</sup> برنامه درسی به‌عنوان زیر میدان حوزه آموزش از فرامیدان زندگی چنان تعمیق شده که عمل برنامه درسی را از بشاشیت و سیالیت و پویایی نهفته در فرامیدان مورد اشاره تهی ساخته و در عمل از انرژی عظیم «فرامیدان زندگی» محروم ساخته است. در چنین شرایطی، واحدهای درسی خصوصاً در رشته‌های علوم انسانی و دروس عمومی و تربیتی بیشتر رشته‌های دانشگاهی، صرفاً واحدهایی اجباری‌اند که لازم است «پاس» شوند و فاقد محتوای به روز، انتقادی و مرتبط با مسایل روز زندگی‌اند.

در نتیجه، فرودستی میدان آموزش در ایران و به تبع آن آسیب‌زا بودن برنامه درسی، نسبتی مستقیم و هم‌افزا با بازی «شکل» و «زندگی» در جامعه ایرانی داشته و دارد. این امر نتیجه غیاب بازنمایی «فرا میدان زندگی» در میدان آموزش و به تبع آن نظام برنامه درسی است. نتیجه فرادستی هژمونیک فرامیدان قدرت و سیاست و استعمار «زیست-حیات میدان آموزش»، پسماندگی آموزش رسمی کشور از زندگی و ناکارآمدی روزافزون نظام آموزشی (در مدرسه و دانشگاه) بوده است. پرواضح است که این واپس‌ماندگی و ناهماهنگی شکل و زندگی مورد اشاره در مقاله حاضر، خصوصاً در حوزه علوم انسانی بسیار چشم‌گیر است. برای نمونه تحلیل دروس عمومی و تربیتی رشته‌های مختلف تحصیلی در دانشگاه، تأییدی بر مدعای (مقوله اصلی) مقاله حاضر مبنی بر غیاب حق به زندگی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور است. مسئله‌ای که نظام آموزشی را در تدبیر مسائل زندگی روزمره نسل جوان (دانش‌آموز- دانشجوی) ناتوان و کم‌رنگ کرده است.

## منابع

- Ahmadrash R. (2018) **A Qualitative Study on the Necessity of Transition from Discipline- based Model to Knowledge-based One in Farhangian University**. 10 (3) :29-50 [in Persian]  
URL: <http://ihej.ir/article-1-1111-fa.html>
- Aronowitz, S. & Giroux, H (1993) **Power Plays, Power Works**. London: Verso.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991) **Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism**. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1972 ) **Outline of a Theory of Practice**, trans. R. Nice, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984) **Distinction; A Social Critique of the Judgement of Taste**, trans. Richard Nice London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1993a) **The Field of Cultural Production**. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1990) **The Logic of Practice**. Translated by Richard Nice. Stanford CA: Stanford University Press.
- Fathi Vajargah, K. (2006) **Quality evaluation of university curriculum** (the case of adult education curriculum), *Curriculum Studies Quarterly*, 5th, pp. 1-28. [in Persia]

<sup>1</sup> - Bourdieu, Pierre ( 1930- 2002)

<sup>2</sup> - Homologic

<sup>3</sup> - Obvious Lag

- Fiske, J. (1989) **Understanding Popular Culture**. New York: Routledge.
- Frisby, D. (1992) **Simmel and Since: Essays on Georg Simmel's Social Theory** London, Routledge.
- Frisby, D. (1994) **Sociological Impressionism: A Reassessment of Georg Simmel's Social Theory**, London, Routledge.
- Gaff, G. j., ratcliff I. and Associates (1996), **Handbook of undergraduate curriculum**. John Wiley publisher. Itd.
- Gatto, J.T. (2002) **Dumbing Us Down: the Hidden Curriculum of America**, Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (2002) **The Runaway world**, Routledge, London.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988) "**Schooling, popular culture and a pedagogy of possibility**". In Journal of Education, Vol. 170 (1) . <https://www.jstor.org/stable/42741800>
- Hall, S. & Jefferson, T. (ed.s)(1976) **Resistance Through Resistance: Youth Subcultures in post-war Britain**. London: Hutchinson.
- Harrison, R. & Hopkins, R. (1967) "**The Design of Cross-Cultural Training: An Alternative to the University Model**." The Journal of Applied Behavioral Science 3: 431-460. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002188636700300401>
- Harvey, D. (2008) **The Right To the City**, New Left Review.
- Harvey, D. (2012) **Capitalism and the Urban Struggle**, an interview with Boston Review
- Hebdige, D. (1979) **Subculture: The meaning of style**. New York: Routledge.
- Illich, I. (1975) **Medical Nemesis: The Expropriation of Health**, London: Calder & Boyars.
- Jenkins, R. (2000) **Pierre Bourdieu**, London & New York, Routledge.
- Kerami, Morteza et al. (2013) **Decision making, optimal decision making in higher education curriculum design: the perspective of curriculum experts and faculty members**, Research in Curriculum Planning, No. 7, pp. 104-92. [in Persian] [https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article\\_534246.html](https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article_534246.html)
- Lauder, H., Brown, P. and Halsey, A.H. (2009) **Sociology of education: a critical history and prospects for the future**, Oxford Review of Education, 35(5):569-585. <https://www.jstor.org/stable/27784586>
- Lefebvre, H. (۱۹۹۱) **Production of Space**, translated by Donald Nicholson Smith, Oxford, Blackwell.
- Lister, Ruth. (1997) **Citizenship: Feminist Perspectives**, Macmillan: Basingstoke Lancaster University.
- Martin, J. L. (2003) "**What is Field Theory?**" in American Journal of Sociology. Vol. 109, No. 1 (July 2003), pp. 1-49. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/375201>
- Mc Robbie, A. (1994) **Postmodernism and Popular Culture**. London: Routledge.
- Moris, R. (2010) can subaltern speak?
- Schwarz, D. (1997) **Culture and Power; The Sociology of Pierre Bourdieu**. Chicago: University of Chicago Press.
- Sen, A. (1999) **Development as Freedom**, Oxford university Press.
- Tonnelat, S. (2010) **The sociology of urban public spaces** (in Territorial Evolution and Planning Solution: Experiences from China and France), Paris, Atlantis Press.
- Turner, B. (2006) **The Cambridge Dictionary of Sociology**, Cambridge University press.
- Warde, A. (2004) "**Practice and field: revising Bourdieusian concepts**", CRIC Discussion Paper No. 65, April 2004, pp.35. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-55682-0>

## Sociological Analysis of the Absence of "Right to Life" in the Curriculum Planning System of Iran

Rashid Ahmadifar<sup>1</sup>

### Abstract

The theoretical reflection of this article is based on the main proposition that the curriculum in Iran in general and the university curriculum in particular, as the main elements of the field of education, had an inefficient nature. The research method of this article is qualitative using the Delphi technique, including fourteen individual interviews and two focus groups with experts in the field of education from different disciplines. The conceptual framework of this article is a combination of Bourdieu's theory of educational system analysis and Simmel's theory for the pathology of curriculum planning systems to study the curriculum system of Iran. The results of the research indicate that, on the one hand, the "absence of the right to life" in curriculum is a traumatic issue affected by the "incompatible historical processes of tradition and modernity" in the cultural and social geography of Iran, and on the other hand, it is affected by "centralized and top-down economic, political and cultural structures" that rule the society. This has laid the foundation for the hegemonic dominance of the "upper field of power and politics" to exploit other social fields, including the field of education and training. The qualitative analysis of the data shows that the inferiority of the field of education in Iran and consequently the harmfulness of the curriculum from school to university has a direct and complementary relationship with the game of "shape" and "life" in Iranian society. It is also the result of the absence of representation of "upper field of life" in the field of education and, accordingly, the curriculum system. The result of the hegemonic extravagance of the upper field of power and politics and the exploitation of the "field of life of education" and the lack of fluidity of the education system, lead to the "backwardness" of the country's official education from life, the "absence of the right to life" and as a result the increasing ineffectiveness of the institution of science/universities to face its problems and those of the society.

**Keywords:** Bourdieu, Simmel, Field of Education, curriculum, Upper Field of life, right to life

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>1</sup> - Assistant Professor of Sociology at Farhangian University of Kurdistan, Tehran, Iran.  
Mail: r.ahmadifar@cfu.ac.ir