

نهادآموزش و پرورش :

کارگزاران همگون سازی یا تمایز؟

مقدمه

اگر به واژه‌ی «*eduquer*» (آموزختن)، معنای ریشه‌شناختی لاتین آن را بدهیم (*educere* = هدایت موجودی غیراجتماعی در جهت اجتماعی شدن)، تعریف آموزش و پرورش بسیار گسترده خواهد شد و پرورش (نسل جوان)، تعلیم فکری و اخلاقی، رشد شخصیت و توانایی‌های ذهنی، خاصه از راه تأمین آموزش و پرورش‌های منظم، مثلاً در مدارس یا دیگر مؤسسات تربیتی تمام‌وقت را شامل می‌شود. دورکیم بر این عقیده بود که کاربرد علمی آموزش و پرورش باید مشخص‌تر باشد و پیشنهاد کرد، این اصطلاح را وقتی به کار برند که: «تأثیری که از طریق نسل‌های بزرگسال بر کسانی که هنوز برای زندگی اجتماعی آماده نیستند اعمال می‌شود»، مورد نظر باشد. او از این اصطلاح تعریف موجزی به این شرح ارائه می‌دهد: «آموزش و پرورش اجتماعی کردن و روشمند نسل جوان است.»

این نظر دورکیم ناشی از دیدگاه کارکردی اوست که براساس آن، آموزش و پرورش نهادی است که از طریق پرورش کیفیات مشخص و مناسب در نسل‌های آینده، موجب وفاق (اجماع) و یگانگی اجتماعی می‌شود. «اجتماع تنها در صورتی می‌تواند به حیات خود ادامه دهد که بین عناصر آن همگنی کافی وجود داشته باشد. آموزش و پرورش با تثبیت مشابهت‌های اساسی مورد تقاضای زندگی جمعی، این همگنی را از همان آغاز در کودک تقویت و استوار می‌کند» [گولد و کولب، ۱۳۷۶: ۲۴۹].

سؤال‌ی که یکی از محوری‌ترین مباحث جامعه‌شناختی و فلسفی را در حوزه‌ی آموزش و پرورش مطرح می‌کند، عبارت است از این‌که: ترکیب میزان اجتماعی کردن یا یگانه‌سازی از یک طرف، و توجه به فردی‌سازی و یا تمایز افراد در نظام آموزش و پرورش از سوی دیگر، چگونه باید باشد تا از یک طرف، با اجتماعی کردن کودکان در نهادهای آموزش و پرورش، کلبه‌ی هنجارها، ارزش‌ها، اعتقادات، باورها، ساختارهای نهادی و اجتماعی و در یک کلمه میراث اجتماعی رسیده از نسل‌های پیشین منتقل شود، و از سوی دیگر، این انتقال باعث نشود که بعد فردی، و خلاقیت و نوآوری فردی در این جریان آموزش و پرورش نهادی در بین فراگیران و کودکان از بین برود.

نقش دوگانه‌ی نهادهای اجتماعی

معمولاً نهادهای اجتماعی همواره دو نقش را ایفا می‌کنند: از یک طرف انتقال و فراهم‌آوری بستر هم‌شکل‌سازی را برعهده دارند. مانند خانواده که میراث اجتماعی و فرهنگی خود را به فرزندانش انتقال می‌دهد و به عنوان برترین گروه نخستین، روابط صمیمانه، احساس وحدت میان اعضای خود، هم‌بستگی بسیار استوار، هم‌گونی گسترده‌ی فرهنگی، و هنجارها و ارزش‌های مشترک در میان افراد سازنده‌اش مشخص می‌شود و از این لحاظ، به همانندسازی و یکپارچه‌سازی از طریق اجتماعی کردن می‌پردازد. اما نهادهای اجتماعی

دکتر سید احمد فیروز آبادی
عضو هیأت علمی دانشکده
علوم اجتماعی دانشگاه تهران

نقش دیگری را نیز ایفا می‌کنند که همان فردی‌سازی و تمایز بین افراد عضو در نهاد است. در مثال نهاد خانواده، این تمایز بر مبنای سلامت اعضا، جنس از طریق رسم زنده به‌گور کردن دختران در میان عرب‌ها در دوران پیش از اسلام و یا در بعضی از کاست‌های هند، تقسیم جنسی کار در خانه، تجویزها و منع‌های خاص فرزند بزرگ خانواده در بعضی از جامعه‌ها و... ملاحظه می‌شود که وقتی این دوگانگی در عالی‌ترین گروه نخستین، یعنی نهاد خانواده دیده می‌شود، دیدن آن در گروه‌های فرعی مانند مدرسه، دور از انتظار نیست.

اما نقش آموزش و پرورش در ترکیب بین جامعه‌پذیری و اجتماعی کردن کامل از یک سو، و فراهم‌آوری و امکان رشد فردی و بروز و ظهور خلاقیت‌های نوآورانه از سوی دیگر، از طریق آماده‌سازی بستر و ساز و کارهای مناسب برای ظهور استعدادها و تمایز فردی که در عین حال، باعث تبعیض نیز نشود، به چه صورت می‌تواند باشد؟

پیشینه‌ی مباحث نظری

دیدگاه‌های نظری در زمینه‌ی رابطه‌ی بین آموزش و پرورش و تأکید بر جامعه‌پذیری کامل، و یا نقد این نوع نگاه و توجه به آموزش

به عقیده‌ی کوزنتس، سرمایه‌گذاری روی تحصیلات افراد، از آنان کالاهای سرمایه‌ای نهایی پدید می‌آورد که بر ظرفیت و قدرت تولیدی نظام اقتصادی می‌افزاید

و پرورش با رویکرد غیرتمرکزگرا و مبتنی بر آزادی‌های لازم برای رشد نوآوری‌ها و خلاقیت‌های فردی، در مجموعه نظریه‌های جامعه‌شناختی در این حوزه، قابل ملاحظه هستند. امیل دورکیم، با دیدگاه کارکردگرایانه و محافظه‌کارانه‌ی خویش، به جامعه‌پذیری کامل افراد توسط نهاد آموزش و پرورش معتقد بود. به زعم وی، در جوامع جدید دولت باید هدایت کلی آموزش و پرورش رسمی را برعهده گیرد و تضمین کند که آموزش و پرورش بازتاب آرمان‌ها و اصولی است که جامعه آن‌ها را پاس می‌دارد. به علاوه اطمینان دهد، کودکان برای ایفای نقش‌هایی که در تقسیم کار تخصصی در آینده خواهند داشت، آموزش می‌بینند. دورکیم پذیرفت که دولت باید مدارسی را تحمل کند که اداره‌ی آن‌ها را خود مستقیماً برعهده ندارد. ولی باید اقتدار آن را داشته باشد که بر برنامه‌های آموزشی آن‌ها نظارت داشته باشد [علاقه‌بند، ۱۳۷۹: ۱۷۰].

دیدگاه دورکیم در زمینه‌ی نقش نهاد آموزش و پرورش در تغییرات اجتماعی بر این اساس استوار بود که تربیت هر فرد براساس محیط اجتماعی او صورت می‌گیرد. وی تغییر آموزش و پرورش را وابسته به تغییر اجتماعی اساسی تری می‌دانست و کارکرد نظام آموزش و پرورش را مبنای تغییر جامعه نمی‌دید. می‌توان استدلال کرد که رابطه‌ی بین آموزش و پرورش و جامعه، دوطرفه است، ولی نوشته‌های او به این امر گواهی نمی‌دهند. منظور او عمدتاً این است که نظریه‌پرداز تربیتی باید موظف باشد، از تغییر اجتماعی و آموزش و پرورش آگاه باشد و از آن حمایت کند [همان، ص ۱۷۲].

ماکس وبر، جامعه‌شناس آلمانی، برخلاف دورکیم مستقیماً در مورد نهاد آموزش و پرورش مطلبی ننوشته است، بلکه طبقه‌بندی سه‌گانه‌ای از تغییرات سلطه^۱ و اقتدار^۲ به دست می‌دهد، شامل: ۱. اقتدار



امیل دورکیم

هدف آموزش و پرورش، تربیت افراد از لحاظ طرز سلوک و رفتار است. عنصر مهم در این نوع آموزش، تأکید بر راه و رسم، طرز سلوک، هنجارهای اخلاقی، آداب و عادات یک گروه اجتماعی خاص و رفتارهای درونی و بیرونی آن است [همان، ص ۱۷۸]؛ مانند: تربیت جنگاوران (نظیر سامورایی‌ها در جامعه‌ی سستی ژاپن)، نجیب‌زادگان برای مدیریت جامعه (امپراتوری انگلیس) و یا عالمان دینی در جامعه‌ی دینی. در جامعه‌ی بروکراتیک (دیوان‌سالار)، آموزش و پرورش در موضعی قرار می‌گیرد که برآوردن نیازهای فنی و تخصصی بروکرات‌های دولتی و غیردولتی بدان واگذار می‌شود.

مانهایم، آموزش و پرورش را در کنار «فنون اجتماعی» طبقه‌بندی می‌کرد. از دید او، آموزش و پرورش مقوله‌ای کلی است که شامل روش‌های «تأثیرگذاری بر رفتار انسان» می‌شود.

این تأثیرگذاری به گونه‌ای است که رفتار را با الگوهای نافذ سازمان و تعامل اجتماعی سازگار می‌کند. اما او هم تا حد زیادی تحت تأثیر کاربرد آمریکایی این مفهوم قرار داشت که با الهام از عمل‌گرایی جان دیویی، تأکید کمتری بر عملکردهای اجتماعی محافظه‌کارانه‌ی آموزش و پرورش دارد و در مقابل، بر نقش آن در دگرگونی اجتماعی تأکید بیشتری می‌گذارد [گولد و کولب، ۱۳۷۶: ۲۴۹].

از بررسی آرای دورکیم، وبر و مانهایم به این جمع‌بندی می‌رسیم که دورکیم بر نقش قوی و شکل‌دهنده‌ی آموزش و پرورش تأکید داشت و وبر راهبری جامعه را براساس نیروهای اقتصادی و سیاسی و تحت تأثیر روابط اجتماعی ناشی از آن می‌دید. بنابر نظر وبر، آموزش و پرورش به وسیله‌ی همان نیروها شکل می‌پذیرفت و بنابراین خود عامل شکل‌دهنده‌ی جامعه نبود. در این نوع نگاه،

فرمند؛ ۲۳. اقتدار سستی؛ ۳۴. اقتدار عقلانی- قانونی^۵ و کلیه‌ی نهادها و سازمان‌های اجتماعی، و از جمله نهاد آموزش و پرورش را متأثر از آن‌ها می‌بیند.

آموزش و پرورش متناسب به اقتدار فرمند، فقط قابلیت‌های ذاتی را به‌عنوان عطیه و موهبت، برانگیخته و شکوفا می‌سازد و هنرآموزی انفرادی، به روش شاگردی در محضر استادان زبده و سرشناس، از موارد این نوع آموزش و پرورش است. در نظام سستی،

نقش آموزش و پرورش روشن نیست و مهم‌ترین وظیفه‌اش آن خواهد بود که افراد گروه‌های متفاوت جامعه را برای مشارکت در انواع رقابت‌ها، کشمکش‌ها و مبارزات اقتصادی و اجتماعی آماده سازد. ما نه‌ایم نیز مثل دورکیم بر نقش سازنده‌ی آموزش و پرورش به عنوان یک فرایند اجتماعی آگاهانه تأکید کرده است آن را فی نفسه تکنیک و وسیله‌ای برای کنترل اجتماعی و بازسازی و نوسازی جامعه می‌داند که در صورت استفاده‌ی آگاهانه و از روی برنامه، می‌تواند به ایجاد انسجام و یگانگی اجتماعی مدد رساند.

آموزش و پرورش مدرن مبتنی بر جامعه‌پذیری که ریشه در اندیشه‌های دورکیم دارد، در پی سامان‌دهی برنامه‌های آموزشی و درسی مطابق با آرمان‌های خود برای شکل‌دهی به انسان و جامعه‌ی مدرن است. بنابراین انتقاداتی که به انسان و شرایط فردی و اجتماعی او می‌شود، از اساسی‌ترین چالش‌های آموزش و پرورش مبتنی بر جامعه‌پذیری کامل عصر مدرن شناخته می‌شود.

از ویژگی‌های دیگر آموزش و پرورش مدرن، همراهی و کوشش آن برای سازگار ساختن خود با برنامه‌های توسعه‌ی ملی، درآمد و تولید ملی است. اندیشمندانی چون سیمون کورنتس، تئودور شولتز، آرتور لویس، ادوارد دنیسون، و دیگران^۶، به تکوین تئوری سرمایه‌ی انسانی پرداختند و اهمیت اقتصادی سرمایه‌گذاری در آموزش را به زبان علم اقتصاد توجیه کردند. به عقیده‌ی کورنتس، سرمایه‌گذاری روی تحصیلات افراد، از آنان کالاهای سرمایه‌ای نهایی پدید می‌آورد که بر ظرفیت و قدرت تولیدی نظام اقتصادی می‌افزاید. بدین ترتیب، تشکیل چنین سرمایه‌های بارزشی لزوماً باید در حساب‌ها و تولید ناخالص ملی محاسبه شود [قره‌باغیان، ۱۳۷۰: ۹۶].

دیدگاه‌های نظری نقد جامعه‌پذیری تام
یکی از نظریه‌پردازان در حوزه‌ی آموزش و

پرورش که به نقد جامعه‌پذیری تام نهادهای آموزشی مدرن پرداخته، ژان فرانسوا لیوتار است. مدرسه از نگاه او، مملو از جدل‌ها، بحث‌ها و گفت‌وگوهایی است که هدف اصلی آن‌ها ایجاد توافق و وحدت نظر نیست. تضاد در گفت‌وگو و برخورد در رابطه‌ها، مورد استقبال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان است، زیرا آن‌ها در چالش با این شرایط توانایی خود را در نقد اندیشه‌های قبلی که زیربنای ساخت دانش و محتوای برنامه‌ی درسی آن‌هاست، نشان می‌دهند. از این طریق آن‌ها، در آن دست‌کاری و تغییر به وجود می‌آورند و برنامه‌ی آموزشی مدرسه را پی‌درپی نو می‌کنند. پس مدرسه‌ی لیوتار با نظام آموزشی انتقادی اداره می‌شود. این نظام می‌خواهد به پژوهشی درباره‌ی اجتماع مدرسه چون یک کل پردازد [آهنچیان، ۱۳۸۲: ۵۳].

به‌علاوه در مدرسه‌ی لیوتار، محتوای برنامه‌ها و عملکرد مدیران و معلمان در تصمیم‌سازی به هیچ‌چیز روی از «اصل فایده‌بخش»^۷ اثر نمی‌پذیرد. لیوتار با مشروع‌سازی آموزش و پرورش به استناد فایده‌بخشی آن مخالف است. زیرا عقیده دارد، در آن صورت این موضوع باعث می‌شود، آموزش و پرورش فقط آن بخش از دانش و مهارت‌هایی را که برای تقویت کارایی عملی جامعه ضروری است، در خدمت بگیرد و به سایر جنبه‌های دانش و مهارت توجه نکند. به نظر او، چون منطبق اصل فایده‌بخشی، برای حداکثر رساندن عملکرد کلی سیستم فناورانه است، پس نمی‌تواند ما را به یافتن قاعده‌ای برای قضاوت درباره‌ی آن‌چه حقیقی یا زیباست رهنمون شود. فایده‌بخشی، به عنوان وسیله‌ای برای مشروعیت دادن به آموزش و پرورش، مشکل‌آفرین است و پیامدهای سؤال‌برانگیزی برای جامعه به همراه دارد [همان، ص ۵۴].

بولز و جنیس، با اشاره به مطالعات جنکس، از این نکته می‌گویند که آموزش و پرورش تأثیر نیرومندی در جهت برابری

اقتصادی نداشته است و آن‌ها آموزش و پرورش امری را به عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه‌داری صنعتی می‌دانند. به‌زعم آنان، مدارس شرایط و لوازم احترام به اقتدار و انضباط در نیروی کار را تشویق می‌کنند و روابط اقتدار و کنترل در مدرسه براساس سلسله‌مراتب، مستقیماً مشابه روابط در محل کار است. مدارس امری به انگیزش بعضی افراد در جهت «پیشرفت» و «موفقیت» کمک می‌کنند، درحالی‌که دیگران را دل‌زده و مأیوس می‌سازند و آن‌ها را خود را در مشاغل کم‌درآمد جست‌وجو می‌کنند. به نظر آنان، توسعه‌ی آموزش و پرورش همگانی اثرات سودمند بسیاری داشته است. بی‌سوادی عملاً حذف شده است و تعلیم و تربیت دسترسی به یادگیری تجربیاتی را که ذاتاً باعث شکوفایی شخص می‌شوند، فراهم می‌سازد. با وجود این، از آن روی که آموزش و پرورش اساساً به عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی گسترش یافته است، نظام مدرسه به آن‌چه اصلاح‌حگران روشنفکر از آن انتظار داشتند، بسیار فاصله دارد [گیدنز، ۱۳۷۳: ۴۵۸-۴۵۹].

ایوان ایلچ، یکی دیگر از مجادله‌انگیزترین نویسندگان معاصر پیرامون نظریه‌ی آموزش و پرورش است. وی معتقد است، مدارس برای اجرای چهار وظیفه‌ی اساسی به وجود آمده‌اند: مراقبت و نگهداری، توزیع افراد میان نقش‌های شغلی، یادگیری ارزش‌های مسلط، و تحصیل دانش و مهارت‌هایی از نظر اجتماعی پسندیده. مدرسه به صورت یک «سازمان نگهبان»^۸ درآمد است، زیرا حضور در آن اجباری است و کودکان را در طول سال‌های نخستین کودکی و ورودشان به کار، از خیابان‌ها دور نگه می‌دارد.

ایلچ بر «برنامه‌ی پنهان» مدارس تأکید می‌کند. وی معتقد است، چیزهای بسیاری در آن‌جا آموخته می‌شوند که هیچ ارتباطی با محتوای رسمی درس‌ها ندارند. مدارس به واسطه‌ی ماهیت، انضباط و سازمان‌دهی

خشکی دارند. علاوه بر این، به تلقین آن چه که ایلچ آن را «مصرف انفعالی» می‌نامد یعنی پذیرش بی چون و چرای نظم اجتماعی موجود-گرایش دارند. این درس‌ها آگاهانه آموخته نمی‌شوند و در شیوه‌های عمل و سازمان مدرسه به طور ضمنی وجود دارند. در مدارس، برنامه‌ی پنهان به کودکان می‌آموزد، نقش آن‌ها در زندگی این است که جایگاه خود را بشناسند و آرام در آن قرار گیرند.

ایلچ از مدرسه‌زدایی جامعه طرف‌داری می‌کند. او خاطر نشان می‌سازد، آموزش و پرورش اجباری ابداع نسبتاً جدیدی است، که ضرورتی ندارد آن را گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر بپذیریم. البته منظور ایلچ این نیست که کلیه‌ی شکل‌های سازمان آموزش باید ملغا شوند. او می‌گوید، آموزش و پرورش می‌باید برای هر کسی که می‌خواهد یاد بگیرد، دسترسی به منابع موجود را در هر زمانی از زندگی فراهم سازد؛ نه فقط در دوره‌ی کودکی یا سال‌های نوجوانی. چنین نظامی باید این امکان را به وجود آورد که دانش در سطحی گسترده پراکنده و توزیع شود، نه این‌که به متخصصان محدود شود. آموزندگان نباید ناچار باشند، تسلیم برنامه‌ی درسی استاندارد شوند، و باید در مورد آن چه تحصیل می‌کنند، از حق انتخاب برخوردار باشند [همان، ص ۶۰-۴۵۹].

نتیجه‌گیری

علاوه بر اندیشه‌های متفاوت پیرامون آموزش و پرورش و طیف جامعه‌پذیری تام، و تأکید بر نقش نهاد آموزش و پرورش به عنوان نهادی مدرن در کنار سایر نهادها، برای انتقال کامل و بی‌چون و چرای هنجارها، ارزش‌ها و میراث فرهنگی به دانش‌آموزان از طریق جامعه‌پذیری، و نیز نگرش‌های انتقادی که مبتنی بر فردی‌سازی، و نقد نهاد آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری تام هستند و به‌زعم آنان، ارائه‌گفتمان مسلط نهادهای مدرن، از طریق نهاد آموزش و پرورش و با ساز و کار جامعه‌پذیری بدون چون و چرا صورت



کارل مانهایم

می‌پذیرد، نگاه سومی نیز وجود دارد که به نظر می‌رسد، به واقعیت نزدیک‌تر است.

بار دیگر به سؤال خویش بازمی‌گردیم: جامعه‌پذیری تام کجا باید متوقف شود و نگرش با محوریت فردی‌سازی، در چه زمانی و با چه کیفیتی در نظام آموزشی باید شکل گیرد؟ در پاسخ گویی به این پرسش می‌توان گفت که خارج از بحث دیدگاه‌ها و مکاتب مذکور، می‌توان آموزش را در دو فرایند کاملاً مجزا دید؛ یعنی: جامعه‌پذیری و فردی‌سازی، به گونه‌ای که اگر نظام آموزشی در دو بخش «ابتدایی و متوسط» و «عالی» در نظر گرفته شود، از این طریق می‌توان چالش‌ها و بحث‌های مطرح‌شده در دو طیف فوق‌الذکر را تا حدودی از میان برد.

آموزش و پرورش در دوره‌های ابتدایی و متوسطه باید با ساز و کار جامعه‌پذیری، کلیه‌ی ارزش‌ها، باورها، اعتقادات و میراث فرهنگی را به دانش‌آموزان منتقل کند و معنای قانونمندی و شهروندی را به‌طور کامل با ساز و کارهای غیرمستقیم جامعه‌پذیری به آنان انتقال دهد. درحالی‌که در دوره‌ی بعد که آموزش عالی را

شامل می‌شود، باید درصدد فردی‌ساختن و پرورش و شکوفایی ذهن‌های عالمانه و نقاد در حوزه‌ی دانش و فرهنگ برآید. بنابراین، آموزش و پرورش تا سن ۱۹-۱۸ سالگی عمدتاً در کار جامعه‌پذیر کردن است تا دانش‌آموزان معنای مشترکی از مسائل اخلاقی و سیاسی جامعه‌ی خود به‌دست آورند. آموزش ابتدایی و متوسطه همیشه وسیله‌ای برای آشنا کردن جوانان است با آنچه بزرگ‌ترهانشان حقیقی می‌پندارند. اما در آموزش عالی، برای کمک به دانشجویان به منظور شناخت و بررسی نقادانه و ریشه‌یابی حقیقت، وظیفه‌ی اصلی، ارائه‌ی عامل انگیزشی برای «خودآفرینندگی» است.

زیر نویس:

1. domination
2. authority
3. charismatic
4. traditional
5. rational - legal
6. برای کسب اطلاعات بیشتر، مراجعه شود به: متوسلی و آهنچیان، اقتصاد آموزش و پرورش، انتشارات ملت.
7. Performativity
8. Custodial organization

منابع:

- گولد، جولیسوس و کولب، ویلیام. فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه‌ی محمدجواد زاهدی مازندرانی و دیگران. مازیار. تهران. ۱۳۷۶.
- علاقه‌بند، علی. جامعه‌شناس آموزش و پرورش. نشر روان. تهران. ۱۳۷۹.
- Ashley, Brian, et al. An Introduction to Sociology of education. Mac Millan. 1969.
- Gerth H and Mills, C. W. From Max weber, Oxford. University Press, 1946.
- قره‌باغیان، م. اقتصاد رشد و توسعه. نشر نی. تهران. ۱۳۷۰.
- آهنچیان، محمدرضا. آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن. طهوری. تهران. ۱۳۸۲.
- گیدنز، آنتونی. جامعه‌شناسی. ترجمه‌ی منوچهر صبوری کاشانی. نشر نی. تهران. ۱۳۷۳.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert. Schooling in Capita list America (London: Routledge and Kegan Paul, 1976).
- Jencks, Christophequality: A Reassessment of the Effects of Family and School in America (New York: Basic Books, 1972).