

چالش وحدت اجتماعی: تحلیلی بر امکان‌سنجی آموزش همگرایی در ایام فاصله‌گذاری اجتماعی

مسعود خنجرخانی^۱

(تاریخ دریافت ۱۳۹۹/۱۲/۰۸ تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۰۴/۰۸)

چکیده

هدف این پژوهش پرداختن به چالش وحدت اجتماعی در ایامی است که فاصله‌گذاری اجتماعی و به تبع آن جایگزینی آموزش غیر حضوری و آنلاین ضرورت یافته است. روش تحقیق، تحلیلی - استنتاجی از نوع پژوهش‌های کیفی است. یکی از کارکردهای نظام‌های آموزشی ایجاد وحدت اجتماعی است. ولو در برخی مواقع و در برخی سیستم‌ها، یگانگی و همفکری، جای خود را به هم‌شکلی و همسویی دهد. جدای از نقد و بررسی نیت دولت‌ها، شکل‌دهی و ایجاد یکپارچگی، امری حیاتی برای حاکمیت است که امکان آن، با حذف حضور، با چالش مواجه شده است. از بین رفتن جایگاه آموزش رسمی با جلوه‌هایی همچون صف ایستادن، گوش کردن به معلم و مدیر و ناظم، توصیه‌های سر صف، مراسم ارزشی و اردوها، و تأثیر پذیری از مبلمان و جو حاکم بر مدرسه - و دانشگاه - مصادیقی از موارد هستند. حذف این موارد ولو به مدت دو سال، نتایج متفاوت با آنچه که در اسناد بالادستی مراد است به دست خواهد آمد. کنار رفتن مدرسه در ایام کرونا مصادیقی از چالش فوق است. در این مقاله به صورت تحلیلی به این موضوع پرداخته شده است.

کلمات کلیدی: وحدت اجتماعی، آموزش همگرایی، فاصله‌گذاری اجتماعی

^۱ استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)
zkhanjarkhani@ped.usb.ac.ir

مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره پانزدهم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۰: ۱۲۴-۱۱۲

مقدمه:

در برخی دوره‌ها، دنیا شاهد رخدادهایی همچون حذف مدرسه و اعتراض به دولت‌ها به خاطر تصور شکل‌دهی اذهان بوده است. مثالش مدرسه‌زدایی ایوان ایلچ^۱ است. اما در برهه‌ای به خاطر جنگ، و در پاره‌ای اوقات به خاطر بهبود کیفیت آموزش و ترجیح آموزش در خانه، آموزش بدون مدرسه برقرار شده است.

از سالیان قبل و حدود بیست سال پیش، گزارش می‌شود که آموزش در خانه در کشور نروژ و سایر کشورهای پیشرفته در حال افزایش است (بک^۲، ۲۰۰۸). با این اوصاف، اگر حضور در مدرسه^۳ برای انسجام اجتماعی^۴ مهم تلقی می‌شود، آموزش در خانه و عدم حضور، ممکن است به عنوان تهدید برای انسجام و همگرایی اجتماعی مطرح باشد، هرچند حقوق شهروندان در فرایند ایجاد انسجام اجتماعی، تحت تأثیر برنامه‌های نهان و آشکار سیستم آموزشی قرار گیرد. در واقع ممکن است در این بده و بستان خنثی‌سازی متقابل هم رخ دهد. یا فراتر از خانواده، رخداد پدیده جوامع موازی^۵ رقم بخورد. برای اجتناب از چنین تکه تکه شدن اجتماعی^۶ از سویی، و رعایت حقوق کودک و والدین از سوی دیگر، دولت‌ها باید هر دو هدف و روش را تضمین کنند. البته این درگیری^۷ در جوامع دموکراتیک بین ضرورت ادغام مهاجران در جامعه اصلی و نیاز به حفظ حقوق افراد در داخل، بیشتر آشکار شده است.

بیان مسئله

مدت نظر اکثر دولت‌ها و نظام‌ها این است که با ایجاد همگرایی و انسجام اجتماعی می‌توان افراد را در نظام آموزش و پرورش مطابق هنجارهای مورد تأیید حاکمیت تحت نظم و انضباط درآورد. در واقع تلاش برای پیوند میان اعضای جامعه با هدف توافق جمعی بر سر مجموعه‌ای از اصول و قواعد مورد تأکید و سفارش می‌باشد. چرا انسجام اجتماعی برای نظام‌های حکومتی مهم است؟ حکومت‌ها بر این تصورند «الف) انسجام اجتماعی موجبات ثبات سیاسی را فراهم می‌کند؛ ب) انسجام اجتماعی دو مشکل بنیادی را که هر نظم اجتماعی بالقوه با آن دست به‌گریبان است، یعنی پیش‌بینی‌پذیری

^۱ Ivan Illich (1926—2002)

^۲ Christian W. Beck

^۳ school attendance

^۴ social integration

^۵ parallel communities

^۶ social fragmentation

^۷ conflict

رفتارهای اجتماعی و تعاون اجتماعی را حل می‌کند؛ ج) انسجام اجتماعی زمینه را برای همکاری اجتماعی و مشارکت اجتماعی فراهم می‌گردد؛ د) با وجود انسجام اجتماعی گسترده و تعمیم یافته و هویت‌های جمعی بارز و نسبتاً یکپارچه‌ی جامعه در برخورد با فرهنگ‌های بیگانه و فرایند انتشار فرهنگی، هرآن در ابعاد مختلف، تحرک بیشتری کسب می‌کند، ضمن اینکه می‌تواند در مقابل عوامل مخرب از خود مصونیت بیشتری نشان داده و همزمان به صورت فعال با آنها برخورد نماید و به صورت گزینشی برخی از عناصر آنها را به نفع خود جذب کند» (روحانی، ۱۳۸۵: ۱۹).

مدرسه از سویی نهاد شهروندساز با معیار مطلوب نظام حاکم و از طرفی محیطی برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی است. محیط تأثیرپذیری از سیستم آموزشی و تأثیرگذاری بر و تأثیرپذیری از هم‌سالان است که هر دو مهم می‌نماید.

ضرورت و اهمیت

موضوع مورد تحقیق از دو منظر ضرورت دارد. ۱) خود موضوع همگرایی و ایجاد انسجام اجتماعی برای هر جامعه‌ای اجتناب‌ناپذیر است.^۱ ۲) امکان تحقق همگرایی در ایام فاصله‌گذاری، که در برخی سیستم‌های آموزشی با چالش زیاد روبه‌روست و در برخی نسبتاً مشکل‌ساز است. ضرورت‌های فوق، دو مسئله را مطرح می‌کند. یکی ضرورت حضور در مدارس برای ایجاد انسجام اجتماعی و همگرایی، و دیگری رخداد پدیده‌ای که این امر مهم را حداقل برای برهه‌ای غیر ممکن یا سخت کرده است و آن آموزش از راه دور و در خانه می‌باشد.

هرچند در طول تاریخ و قبل از همه‌گیری کرونا، آموزش در خانه با انگیزه‌های مختلفی وجود داشت، ولی برخی نتایج اجتماعی این گونه آموزش را — جدای از علت آن — یکسان دانسته‌اند. در ابتدا بنا به ضرورت انگیزه‌های آموزش در منزل را بررسی می‌کنیم، و بعد با توجه به خروجی و چالش‌های این امر مهم، پیام‌های آن برای این دوره قرنطیه اعتبار خواهد شد. موضوعی که می‌تواند برای کشوری همچون ایران و خصوصاً کلان‌شهرهای آن مهم و حیاتی باشد که از اولین روزهای شیوع کرونا مدارس به شکل کاملاً غیر حضوری در جریان بود.

مبانی نظری و پیشینه

^۱ در این تحقیق مراد نقد اهداف همگرایی و انسجام اجتماعی نیست بلکه تحلیل موضوعی است که در عصر حاضر مورد توجه سیستم‌های آموزشی است. چه برای ایدئولوژی‌های تندرو و چه برای سیستم‌های آموزشی با اهداف متعالی.

دولت و خانواده و اهداف

جرالد گوتک (۱۳۹۶) ادعا می کند قرن بیستم قرن زندگی در فضای ایدئولوژی هاست. غرب با رویکرد مسلط لیبرالیسم و شرق با رویکرد مسلط مارکسیسم، و سایر کشورها عمدتاً در کنار یکی از این دو بلوک قرار دارند. البته برخی دولت‌ها هم بدون تعلق به دو مورد فوق، با محوریت ارزش‌ها زندگی می کنند.

نکته مشترک تمام موارد فوق — با هر نیتی ۱ — توجه به موضوع ایجاد اتحاد و انسجام در جامعه و همسوسازی افکار می باشد. علاوه بر رسانه، سیستم آموزشی هر کشوری یکی از مهم ترین ابزارها و عرصه‌هایی است که می تواند اهداف و فکر مسلط حاکمیت را انتقال دهد. حتی به خاطر قدرت کنترل و نظارت و مقبولیت این نهاد و جایگاه مربی و تعلیم و تربیت، در برخی مواقع بیشتر از رسانه در شکل‌دهی اذهان مؤثر است. در برخی مواقع آموزش محدود به مدرسه، با شکل متعارف پیش نمی رود. که در ادامه بدان پرداخته می شود

با نگاهی به وضعیت بین‌المللی آموزش در منزل، می توان ادعا کرد چارچوب‌های حقوقی و اجتماعی و آموزشی که کشورهای مختلف دارند، تشویق آموزش در خانه در کشورها را متفاوت کرده است. مثلاً در سوئد و استونی، آموزش در خانه به عنوان نرْم و حق معافیت از تحصیل اجباری^۲ تلقی می شود. در ایالات متحده آمریکا، انگلیس، استرالیا، و سایر کشورهای انگلیسی‌زبان و کشورهای شمال اروپا غیر از سوئد، آموزش پیش از دبستان در خانه روش اجباری^۳ و در آموزش مقدماتی، هم‌تراز و به موازات حضور در مدرسه تلقی می شود. کشورهای دیگر در بین این دو موضع قرار می گیرند (بک^۴، ۲۰۰۸، گلن^۵، ۲۰۰۶، لیس^۶، ۲۰۰۵). اگرچه تحصیل در خانه در آلمان ممنوع است، ولی حدود ۵۰۰ خانواده در آلمان تمرین آموزش در منزل می کنند (اشپیگلر^۷، ۲۰۰۴). چراکه این نگرش وجود دارد دانش آموزان در خانه به طور مؤثر آموزش می بینند و می توانند رقابت را شکل بدهند ولی در آموزش یکسان مدرسه‌ای، این امر مهم دست‌یافتنی نیست (باومن^۸، ۲۰۰۲، ولنر^۹، ۱۹۹۹). البته باید خاطر نشان کرد که گرچه

^۱. نویسنده قصد تحلیل نیت‌ها و درستی و قابل دفاع بودن یا نبودن ایدئولوژی‌ها را ندارد.

^۲. exemption from compulsory schooling

^۳. providing compulsory

^۴. Christian Watkin Beck

^۵. Charles L. Glenn

^۶. Tiia Leis

^۷. Thomas Spiegler

^۸. J. K. Bauman

^۹. Kariane Mari Welner & Kevin G Welner

گروه‌های بزرگی از دانش آموزان وجود دارد که در منزل تحصیل می‌کنند ولی مقامات و سیستم‌های آموزشی نظارت و کنترل محدودی (هم) دارند (اوپلینگر و ویلارد^۱، ۲۰۰۴). در حالی که به نظر می‌رسد تحصیل در خانه طرفدارانی دارد، در جوامع و دولت‌ها، نگرانی‌هایی را شکل داده است. چندین کشور در مورد انزوای خانواده‌هایی گزارش داده‌اند که فرزندان‌شان را در خانه آموزش می‌دهند. حدود ۴۰ درصد مربیان خانه در کبک کانادا، به خاطر گزینش مربیان از سوی والدین، ثبت نام نشده‌اند (برابانت و بوردون و جوتراس^۲، ۲۰۰۳). علاوه بر چالشی که متوجه مربیان است، چالش دیگر برای دولت‌ها و جوامع می‌باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد ایدئولوژی مربیان خانگی (ایدئولوژی مورد تأکید) مبتنی بر ارزش‌های خانواده است، در حالی که ایدئولوژی حاکم در مدارس بر پایه ارزش‌های محافظه‌کارانه^۳ و بنیادگرایی‌های مذهبی^۴ است. این نوع آموزش می‌تواند بازتاب و عکس‌العمل آموزش عرفی شده هم باشد. جامعه‌شناس آمریکایی میچل استیونز^۵ (۲۰۰۱) بین مربیان خصوصی زمین‌محور (با انگیزه‌های زمینی)^۶ و انگیزه‌های آسمانی/ایدئولوژیک^۷، تفکیک می‌کند. گروه با انگیزه‌های آسمان‌محور، در کل اصول و مذهب و پایبندی به رویکردهای آموزشی ایدئولوژیک را پی می‌گیرند. با توجه به نظر استیونز، مربیان خانه، آموزش را مبتنی بر شرایط خاص و عملی و سودمند و این‌جهانی پیش می‌برند. به این خاطر توماس اشپیگلر (۲۰۰۴) نتیجه گرفته است رشد آموزش خانگی در آلمان نسبت به انگیزه‌های آسمانی‌محور مشهود است چراکه والدین رشد را در این گونه آموزش‌ها می‌بینند و آن را ترجیح می‌دهند. مایکل اپل^۸ معتقد است که مربیان خانگی در ایالات متحده خود را در گروه‌های جداگانه منزوی (محدود و متمرکز) می‌کنند که ممکن است هم مدرسه و هم جامعه را تضعیف کند. مایکل اپل می‌داند که معلمان خانگی نقش مهمی در جنبش‌های پوپولیستی و نئولیبرال و نومحافظه کار داشته‌اند و نفوذ زیادی در ایالات متحده فعلی پیدا کرده‌اند. اپل تصور می‌کند خانواده‌های معتقد به مربی خصوصی و در منزل، به دلیل انسان‌گرایی سکولار — که اکنون ویژگی مدارس دولتی است — خود را بدون تابعیت می‌دانند. همچنین آنها خود را در تضاد

^۱. D. Opplinger, & D. J. Willard

^۲. Christine Brabant & Sylvain Bourdon & France Jutras

^۳. conservative values

^۴. religious fundamentalists

^۵. Mitchell L. Stevens

^۶. earth-based home educators

^۷. heaven-based motivation

^۸. Michael Apple

ارزشی عمیقی با ایدئولوژی مدرسه دولتی می‌بینند (اپل، ۲۰۰۰). فاصله زیاد فرهنگی - اجتماعی بین ارزش‌های عرفی شده و پست مدرن در مدارس و ارزش‌های مذهبی محافظه کارانه که در خانواده سایه می‌اندازد، ممکن است اختلافات بیش از آنچه لازم به نظر می‌رسد، ایجاد کند. به عنوان مثال، اختلاف در نروژ در مورد رقص در مدارس در دادگاه عالی (بالاترین دادگاه کشور) به عنوان پرونده آموزش خانگی پایان یافت. آنچه می‌توان از آن به عنوان انسجام ایدئال یاد کرد تأکید بر عناصر و ارزش‌هایی است که با توافق خانواده و مدرسه ترسیم شده باشد.

به نظر می‌رسد تمرین ولو اندک در حوزه آموزش در منزل، می‌تواند قدری از چالش‌های آموزشی و حتی اجتماعی را کم کند بخصوص برای سیستم‌های آموزشی که تعلیم و تربیت گزینه مناسب و تا حدی قدرتمندترین وسیله برای ایجاد انسجام است.

در موارد فوق در تقابل دو نوع آموزش - آموزش در منزل و آموزش مدرسه محور - عمدتاً تقابل ارزشی، ایدئولوژی، رقابت و پیشرفت، و عدم اعتماد مطرح است و انگیزه‌ها حول موارد فوق می‌باشد.

در سایر کشورها اگر مربی منزل هم بود با توجه به عدم صدور مدرک برای چنین آموزش‌هایی، عمدتاً آن مربی در نقش کمکی و تقویتی برای محتوای درسی رسمی و با سرفصل تعیین شده می‌باشد و به نظر محقق جنس آموزش صرفاً با نگاه تقویت بنیه تحصیلی فرزندان است و با مدرسه‌زدایی ایوان ایلچ و موارد مطرح شده در کشورهای اروپایی متفاوت است. برخلاف نقش مربی تقویتی، در کشورهای پیشرفته این گونه مربیان تنوع زیادی دارند: چهار گروه اصلی از مربیان خانه (سرمنزل) در نظرسنجی و تحلیل در کشور نروژ شناسایی شده است (بک، ۲۰۰۸):

- ۱- مربیان ساختاری (ساختاریافته) در خانه^۱. اغلب مذهبی و فرهیخته و از طبقه متوسط هستند که نقش‌گرا و موقعیت‌گرا می‌باشند.
- ۲- مربیان آموزش رسمی ندیده^۲. کاملاً دوره‌دیده و ماهر هستند ولی مربی رسمی نظام آموزشی نیستند. آموزش با رویکرد والدین را پیش می‌برند که اغلب مشی سیاسی و تندرو هم دارند.
- ۳- مربیان (سرمنزل) عملگرا^۳. معمولاً والدین روستایی و طبقه کارگر با محدودیت آموزش رسمی هستند که بر آموزش در خانه تأکید دارند و بر کار عملی تکیه کرده‌اند.

^۱.structured home educators

^۲.unschooling

^۳.pragmatic home educators

۴- مربیان ثبت نام نشده^۱ (سرمنزل). شامل کولی‌ها، و مهاجران ثبت‌نشده، و خانواده‌های از نظر اجتماعی پریشان و بعضی اوقات مورد سوء استفاده^۲ واقع شده. برخی از ایشان مذهب‌یون بنیادگرا هستند.

جدول شماره ۱) درجهٔ اجماع یا تضاد^۳ در ارزش‌ها و منافع بین «مربیان خانه» و «مدرسه / جامعهٔ ملی»

دسته یا گروه مربیان خانه (سرمنزل)	اتفاق نظر در علائق با جامعهٔ ملی	اتفاق نظر در ارزش‌ها با مدرسه	اتفاق نظر در علائق با مدرسه	اتفاق نظر در ارزش‌ها با جامعهٔ ملی
۱) مربیان خصوصی ساختار یافته	قوی	قوی در حیطه‌هایی غیر از باورهای اولیه	ضعیف	قوی
۲) مربیان آموزش رسمی ندیده	متوسط	ضعیف	ضعیف	متوسط
۳) معلمان عملی (عملگرا)	قوی	قوی	متوسط	قوی
۴) مربیان ثبت‌نشده	ضعیف	؟	ضعیف	؟

مربیان اشاره‌شده کاری را انجام نمی‌دهند که خواست دولت‌هاست. ولی در برخی دولت‌ها و جوامع به میزان کم حضور داشته‌اند. کشورهای اروپایی و آمریکا و کانادا، آموزش تحت سرپرستی افراد غیر رسمی را تا حدی تمرین کرده‌اند.

باید توجه داشت که در ایام کرونا آموزش در منزل ممکن است به‌اشتباه یا به هر دلیلی آموزش مجازی تلقی شود. در واقع این نوع آموزش ارائهٔ درس و تکالیف عمدتاً به صورت آفلاین از سوی معلم است و آموزش و تمرین تکالیف ارائه‌شده توسط یا به کمک والدین، و در نهایت «گزارش تمرین و آموزش والدین به مربیان» است تا «آموزش مجازی». پس مربی نقش کم‌رنگ‌تری دارد و مربی سرمنزل که عمدتاً والدین هستند نقش مربی را دارند^۴.

^۱.unregistered home educators

^۲.abuse

^۳. consensus or conflict

^۴. نویسنده مدعی نیست که مربیان عمدتاً والدین هستند و آمار رسمی در این مورد ندارد. ولی با توجه به حساسیت همه‌گیری کرونا برای والدین، محتمل است وقتی فرزند خود را مدرسه نمی‌فرستند، در مورد حضور مربی در منزل هم احتیاط کنند.

در این میان رفتار و برنامه تمرین نشده در ایام قبل از قرنطینه ممکن است ضمن به چالش کشیدن مسائل آموزشی و محتوای دروس و سرفصل، در برنامه‌های فرهنگی و اجتماعی هم با سیستم آموزش به مشکل برخورد کند. موضوعات و اهدافی که عمدتاً در جو مدرسه منتقل می‌شود، چه رسالت‌ها و مهارت‌های شهروندی و چه مواردی که به عنوان اهداف اساسی نظام آموزشی مطرح است.

در ایام کرونا مربیان خصوصی و سرمنزل اجباراً زیاد شد البته نه از نوع مطرح‌شده بلکه والدین دستیارهای مربیان رسمی سیستم‌های آموزشی شدند. هرچه بود مدارس دور از دسترس بود. نهادی که انجام فعالیت‌ها و کارکردهایی همچون اعتلای انسجام جامعه از ویژگی‌های بارز آن است. این امر مهم در کشورهای اسکاندیناوی مانند نروژ، به عنوان کلید تحقق جامعه ملی^۱ شناخته می‌شود. در واقع مدارس دولتی نقش بی‌بدیل در کشورسازی ایفا می‌کنند و مهم‌ترین وظایف مدرسه تراز کردن تفاوت‌های اجتماعی و اجرای یگانگی اجتماعی^۲ بود. در مدارس بر جامعه ملی و فرهنگی، و حتی عدالت اجتماعی و استقلال ملی، تأکید می‌کنند. عدم توفیق مدرسه در انجام این رسالت تهدید ملی محسوب می‌شود. معلمان نماینده ایدئولوژی این رسالت را در مدارس به جا می‌آورند، کسانی که معلمان خانه نمی‌شوند (وان گالن^۳، ۱۹۸۸). والدین در این زمینه به چه میزان توان و تمایل و تعهد دارند؟ در واقع عدم همسویی ایدئولوژی مسلط با مربی (رسمی و غیر رسمی)، برای سیستم‌های آموزشی می‌تواند گران تمام شود. مری داگلاس^۴ تحلیلی از ارتباط بین کدهای فرهنگی و آنچه را که او خلوص فرهنگی^۵ می‌نامد، ارائه می‌دهد. وی در اثر خود از مفاهیم خلوص و خطر^۶ سخن می‌گوید که آنچه در جامعه خارج از نظم و قوانین فرهنگی و اجتماعی مسلط است، نجس (تلقی) می‌شود. هدف جامعه محافظت از آن چیزی است که «خالص» نامیده می‌شود. به این ترتیب همه جوامع دارای برخی جنبه‌ها هستند که می‌توانند «کثیف»^۷ تلقی شوند، امری ناپاک که باید با آنها برخورد شود (داگلاس، ۲۰۰۴). این ممکن است به شکل حساسیت‌های شدید مذهبی هم خود را نشان دهد. جامعه هنجارهایی دارای مفاهیم و رفتارهای با برچسب درست و غلط است. اگر

1. national society

2. social integration

3. Van Galen

4. Mary Douglas

5. cultural purity

6. Purity and Danger

7. dirty

فردی این موارد را نقض کند مجازات می‌شود یا به عنوان منحرف شناخته می‌شود و با او این طور رفتار می‌شود. چنین درکی از خلوص در زندگی روزمره نیز به صورت قوانین مشترک برای رفتار صحیح اعمال می‌شود و آموزش داده می‌شود (ووتنو و همکاران،^۱ ۱۹۸۷: ۹۲-۸۴). داگلاس اشاره می‌کند که تغییرات سریع، که ساختارها را به هم بریزد، در این نوع جوامع شدیداً خطرناک تلقی می‌شود و به خودی خود تهدید برای نظم اجتماعی و فرهنگی مسلط و همچنین وحدت اجتماعی است.

پیام آموزشی برای ایام فاصله‌گذاری

مربیان خانگی در درجات مختلف ممکن است از محتوای آموزشی ارائه‌شده (هم رسمی و هم پنهان) توسط مدارس دولتی آگاه نباشند و در مسیر و همسو با تعلیم و تربیت رسمی نباشند. البته بیشتر این مربیان خانگی اهمیت ارزش‌های مشترک جامعه را می‌پذیرند و تا حد زیادی از ارزش‌های اساسی و نهادهای جامعه و مدرسه حمایت می‌کنند. نه محتوا و نه روش‌های آموزشی این مربیان، بلکه استقرار عمل آموزش در محلی غیر از محیط مدرسه است، که تهدید حساب می‌شود. درصد اندکی که آموزش در منزل شکل گرفته، خود به عنوان تهدیدی برای مدارس دولتی و به تبع آن انسجام اجتماعی است. در واقع آموزش در خانه به خودی خود خطرناک نیست اما قرارگیری آن در خارج از مدرسه خطرناک است. در اینجا می‌توان از اصطلاحات داگلاس (۲۰۰۴) کمک گرفت که اشاره کرده از نظر سیستم‌های حکومتی مدارس دولتی نهادهایی هستند که مقابل تهدید «آموزش در منزل» یا به عبارتی آموزش «کثیف»^۲ قرار دارند.^۳

در این حالت مربی خانه فقط باید در یک حالت مجوز فعالیت در منزل داشته باشد. به شرط اینکه دستیار و کمک آموزش معلم مدرسه‌ای یا همان معلم تحت نظر نهاد رسمی جامعه باشد. یعنی از نظر داگلاس تطهیر آموزش در منزل با نظارت معلم مورد تأیید بر نوع و محتوای آموزشی، ممکن می‌شود.

چه مواردی از قلم معلم خانگی می‌افتد؟ آیا معلم شکل‌دهنده است؟ به نظر می‌رسد موضع فراتر از این موارد است و آن جو حاکم بر محیط مدرسه است.

^۱. Robert Wuthnow et al.

^۲. dirty

^۳. مدارس سنگر مقابل دشمنی به نام آموزش کثیف هستند.

حذف مدارس و چالش سیستم‌های آموزشی

از دیدگاه خانم آسبروکس^۱، اماکن آموزشی تعریف کرده، که اگرچه نانوخته است، لیکن همگان دریافت می‌کنند. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می‌داند که یادگیرنده‌ها از طریق حضور هرروزه در محیط آموزشی، هضم می‌کنند و «محیط یادگیری» را ایجاد می‌کنند (هاشمی و خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶). مارلو و مینهیرا^۲ هم در گزارش پژوهشی خود که به بررسی موضوعات اساسی برنامه درسی پرداختند به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به عنوان رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس بیشترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند. از منظر جامعه‌شناختی، برنامه درسی پنهان عبارت است از انتقال ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی، مانند سازگاری با قدرت و جریان‌های روزمره و مقررات و اطاعت از آنها (هاشمی و خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶). در مدرسه برای امور مختلف مانند کلاس‌بندی، گروه‌بندی دانش‌آموزان، روش‌های پیشرفت، روش‌های ارزیابی، مسائل انضباطی، روش‌های تشویق و تنبیه، فعالیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان، و مشارکت یا عدم مشارکت آنها در اداره امور مدرسه و عوامل مشابه ضوابط و مقرراتی وضع می‌شود. هر یک از این قوانین بر شخصیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دیوان‌سالاری مدرسه همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها، و سبک‌های مدیریت آن، جزء پراهمیت برنامه درسی پنهان به شمار می‌آید. به عنوان مثال روش ارزش‌یابی و واکنش معلم نسبت به آثار و نتایج ارزشیابی‌ها یکی از این عوامل است. اگر معلم دانش‌آموز ضعیف را مورد تحقیر قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می‌کند. دانش‌آموز اعتماد خود را نسبت به توانایی و جبران شکست از دست می‌دهد. این تصورات منفی بخشی از برنامه درسی پنهان است. یا نوع فعالیت یادگیری اعم از فردی و گروهی بودن در آثار و نتایج این گونه فعالیت‌ها مؤثر است. در واقع بیشترین نقش در آموزش‌های پنهان بر عهده مدرسه می‌باشد (هاشمی، ۱۳۹۶).

برنامه درسی پنهان، انتقال فرصت‌طلبانه و ضروری و مشخص‌نشده رفتارها و اعتقادات است. این نوع برنامه، آن دسته از پیام‌هایی را دربرمی‌گیرد که در خصوص حرفه‌ای‌گرایی، آداب و رسوم، مناسک و نقش‌های غیر رسمی، به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند، که به عبارتی، بخشی از جریان اجتماعی‌سازی در مدارس است (هاشمی، ۱۳۹۶).

^۱. Ruby Ausbrooks [1936—2010]

Ruby Ausbrooks (2000), "What is school's hidden curriculum teaching your child?"

^۲. Stacey Elizabeth Marlow & Norman J. Minehira

البته مسئله همیشه دغدغه انسجام نیست، و صد البته مباحث اجتماعی و مهارت‌های تعامل در محیط‌های آموزشی هم مطرح است. به عنوان مثال دانش‌آموزان از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. خصوصاً در کشوری همچون ایران که دارای فرهنگ متنوع و متنوع است. این بحث در آموزش عالی و دانشگاه‌ها هم قابل تعمیم می‌باشد. معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه، ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه، ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان، و روابط دانشجویان با یکدیگر و کارکنان از جمله عواملی هستند که در مراکز آموزش عالی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان نقش دارند. کارکردگرایان بر این باورند برنامه درسی پنهان ابزاری برای جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان است، ایشان معتقدند برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهایی مانند عادت‌های بهداشتی، تفریحات سالم، علائق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی‌شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه‌شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع‌دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش‌ها و هنج‌های مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزادمنشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خودشکوفایی، میهن‌پرستی، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم‌سالاری (هاشمی و خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۶) داشته باشد. از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به کنترل پرخاشگری و حضور به‌موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی اشاره کرد (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴). در واقع موضوعات اخیر بیان‌شده، نیات و آثار مهمی است که والدین و فراگیران از آن محروم شده‌اند.

نتیجه‌گیری:

کووید ۱۹ زمینه‌ساز اتفاقاتی شد که جوامع و خصوصاً جوامع کمتر توسعه‌یافته با چالش‌هایی اساسی مواجه شدند که آموزش یکی از آنها بود. فرهنگ آموزش و نوع آموزش‌هایی که بعضاً از شکل رسمی و از ساختار رسمی هم فراتر می‌رفت مورد توجه و عمل برخی کشورها در ۲۰ سال اخیر بوده و آن آموزش‌های — هرچند کم — خانگی به وسیله مربیان خصوصی بود. دولت‌ها تا حدودی با موضوع آموزش در منزل برخورد کرده بودند و همچنین آن همزیستی با آن را تمرین کرده بودند.

بودند کشورهایی که آموزش خارج از مدرسه در این ایام در آنها قدری متفاوت با موارد فوق پیش رفت. یعنی والدین عمدتاً مربیان فرزندان خود هستند البته در جایگاه دستیار معلم مدرسه که به صورت آنلاین یا آفلاین و از راه دور آموزش را انجام می‌دهد. طبیعتاً با توجه به

حساسیت خانواده‌ها، و فاصله‌گذاری‌ها، اکثر والدین مربیان سرخانه هستند. دیگر ارزش‌ها محدود به ارزش‌های خانه (خانواده) و مدرسه (معلم) می‌باشد سیستم آموزشی و ارزش‌های مورد تأکید آن در حاشیه قرار می‌گیرد.

در واقع در مورد اتفاق یا اختلاف نظر والدین با سیستم آموزش رسمی حتی با نظرسنجی نمی‌توان نظر قاطع داد. ولی هرچه باشد آن جدیت و حساسیت سیستم آموزشی برای امر انسجام و اتحاد اجتماعی را نمی‌توان از خانواده‌ها انتظار داشت. نه تخصص دارند و نه در اولویت اصلی ایشان است. و از سویی، برای کودکان زندگی گلخانه‌ای و عدم یادگیری مهارت‌های اجتماعی و چالش‌های برآمده از تعامل واقعی را به همراه دارد. در واقع تمرین و زندگی در ارزش‌های (مسلم) رخ نمی‌دهد. مسئله‌ای که می‌توان آثار آن در سال‌های سال بعد مشاهده کرد. پس در شرایط کرونایی مسئله خروج فراگیر از فضای تحت نظارت معلم، و ورود به فضای مجازی کمتر کنترل شده، رخ می‌دهد. با قیاس جو مدرسه با فضای مجازی از سویی، و والدین به جای معلم از سوی دیگر، می‌توان پیش‌بینی کرد که تحقق همگرایی به مشکل خواهد خورد. با این اوصاف اگر خانواده‌ها نماینده مدرسه نباشند و رخدادهای فضای مجازی با ایدئولوژی مسلم در تناقض باشد چالش بسیار خواهد بود.

به نظر نویسنده چالش اصلی در ساختار و مبانی سیستم آموزشی است. اگر کارکرد و هدف تعلیم و تربیت را هم شکل‌دهی و هم شکل‌گیری بدانیم، در سیستم‌هایی که تأکید بر شکل‌دهی بیشتر باشد، در ایام فاصله‌گذاری مبتنی بر آموزش مجازی محکوم به شکست است، و در سیستم‌هایی که شکل‌گیری بیشتر باشد، نقش مدرسه به عنوان نهادی انسجام‌بخش از بین می‌رود. پس مسئله اصلی، کرونا و ایام فاصله‌گذاری نیست. مسئله عدم تعادل و توازن در ساختار آموزشی است که شکل‌دهی را مبتنی بر ایدئولوژی کند و مهار را محور قرار دهد. در این حالت است که ایام فاصله‌گذاری و اعتماد (و واگذاری آموزش) به معلم خصوصی و والدین، که ماهیتاً مهارگریزند، چالش‌آفرین خواهد بود. در نهایت با توجه به اینکه این مسئله اثر خود را در همان سال نشان نمی‌دهد، حساسیت مسئله را دوچندان می‌کند.

منابع:

- روحانی، حسن (۱۳۸۵). «نقش آموزش و پرورش در انسجام اجتماعی»، فصلنامه راهبرد، دوره ۱۴، شماره ۴، شماره زمستان، پیاپی ۴۲، ۲۴-۷.
- گوتک، جرال ال. (۱۳۹۶). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: انتشارات سمت.

- علیخانی، محمدحسین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان»، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، شماره زمستان، سال دوازدهم، شماره ۴، ۱۲۶-۱۴۶.
- هاشمی، سیداحمد (۱۳۹۶). *برنامه‌ریزی درسی (اصول و کاربرد)*، ویرایش دوم. لامرد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد / تهران: تایماز.
- هاشمی، سید احمد؛ خدابخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). «برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس»، *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، شماره خرداد، دوره دوم، شماره هشتم، ۲۸-۴۲.
- Apple, Michael W. (2000). "The Cultural Politics of Home Schooling", *Peabody Journal of Education*, 75(1) 256-271.
- Bauman, K. J. (2002). *Homeschooling in the United States: Trends and Characteristics*. Educational Policy Analysis. Archives
- Beck, Christian Watkin (2008). "Home Education and Social Integration", *Critical Social Studies - Outlines*, 2, 58-69.
- Brabant, Christine; Bourdon, Sylvain; Jutras, France (2003). "Home Education in Quebec: Family First", *Evaluation and Research in Education*, Volume 17, no. 2&3, 112-131.
- Douglas, Mary (2004). *Purity and Danger*. London, Routledge.
- Glenn, Charles L. (2006). "Homeschooling and Compulsory State Schooling", in: Bruce S. Cooper (ed): *Home Schooling in Full View*. IAP. Greenwich.
- Grunnskolen informasjonssystem (GSI), 2002-03. Internet.
- Leis, Tiia (2005). Home education in Estonia. Internet article: <http://folk.uio.no/cbeck/Estonia.Htm>
- Opplinger, D.; Willard, D. J. (2004). "Claims of academic rely on anecdotes, flawed data analysis", *The Bacon Journal*, Nov 15, 2004. Ohio.com
- Spiegler, Thomas (2004a). "Education as part of faith", Paper presented at BERA conference, Manchester, UK, September 2004
- Stevens, Mitchell (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton: Princeton University Press.
- Van Galen, Jane A. (1988). "Ideology, curriculum, and pedagogy in home education", *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68.
- Welner, Kariane Mari; Welner Kevin G. (1999). "Contextualizing Homeschooling Data: A Response to Rudner", *Education Policy Analysis Archives*, 7(13), 23-44.
- Wuthnow, Robert; Hunter, James Davison; Bergesen, Albert J.; Kurzweil, Edith (1987). *Cultural Analysis*. Routledge, London.