

## برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم چه راهی را طی کرده و به کجا رهسپار است؟<sup>۱</sup>

### Henchman Or disciple? What is the Path of Education and Curriculum ?in Iran in the Fourteenth Century and Where is it Headed

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۳۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۱۸

 [Dor: 20.1001.1.17354986.1401.17.64.1.7](https://doi.org/10.1001.1.17354986.1401.17.64.1.7)

N. Mosapour (Ph.D)

نعمت‌الله موسی‌پور<sup>۲</sup>

**Abstract:** Modern education in Iran was expanded during the 14th century under universal conditions and public will by established governments. In examining the aspects of this issue, four basic dimensions of "educational situation and school", "content and curriculum", "teacher and education activist" and "curriculum planning" were explained and it was revealed that these dimensions had different status in two halves. However, throughout the 14th century, what became the centerpiece of all education activities was the attempt to develop and promote a "culture of adherence" that was pursued in the first half based on the obedience process and in the second half based on the process of stupidity. Evidence suggests that the practice of that logic cannot be effective and acceptable, even if it persists under the pressure of the government's power. What is needed is respect for "real knowledge", which is the result of science and is achieved using the science of education.

**Key Word:** Iran's modern education, achievements of modern education, culture of Adherence, processes of obedience and stupidity

چکیده: تربیت نوین در ایران طی قرن چهاردهم تحت شرایط جهانی و خواست عمومی بدست حکومت‌های مستقر گسترش یافت. در بررسی جوانب این موضوع، چهار بعد اساسی «مدرسه و موقعیت آموزش»، «محتوا و برنامه آموزش»، «معلم و کنشگر آموزش» و «برنامه‌ریزی درسی و علم آموزش» تشریح و آشکار شد که این ابعاد دارای وضعیت متفاوتی در دو نیمه قرن در دو حکومت مستقر بوده‌اند. باوجوداین، در سراسر قرن چهاردهم، با اندک تفاوت‌هایی در شدت عمل، آنچه محور تمام فعالیت‌های آموزش و پرورش قرار گرفت، تلاش برای توسعه و ترویج «فرهنگ تبعیت» بود که در نیمه اول مبتنی بر فرایند اطاعت و در نیمه دوم مبتنی بر فرایند حماقت دنبال شد. شواهد نشان می‌دهد عمل بر آن منطقی نمی‌تواند موثر و مقبول واقع شود؛ هر چند که تحت فشار قدرت حکومت استمرار یابد. آنچه لازم است محترم شمرد «دانایی واقعی» است که برآیند علم می‌باشد و با بکارگیری علم آموزش بدست می‌آید.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت نوین ایران، دستاوردهای آموزش نوین، فرهنگ تبعیت، فرایندهای اطاعت و حماقت

۱. انتخاب بخش فرعی عنوان مقاله، متأثر از عنوان کتاب «تربیت به کجا ره می‌سپرد؟» اثر ژان پیازه است؛ که با ترجمه دکتر محمود منصور و دکتر پریخ دادستان اولین بار در سال ۱۳۷۵ توسط انتشارات دانشگاه تهران به چاپ رسید. این تلاشی است برای یادکردن از منش متعالی و آموزش‌های موثر استاد مرحوم محمود منصور (۱۳۰۹-۱۴۰۰)؛ که از فرصت شاگردی ایشان بهره‌مند بوده‌ام.

n.mosapour@hormozgan.ac.ir

۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس.

## مقدمه

قرن چهاردهم شمسی زمانی آغاز شد که ملت ایران احساس کرد دیگر صدای محمدعلی شاه قاجار را فقط در تاریخ خواهد شنید؛ آن صدای خشمگین و طلبکار که بهنگام دریافت تلگراف‌های ایالات مختلف در همکاری و همراهی با مشروطه خواهان، از او برآمده بود:

سزای این بی‌سروپاها را خواهم داد! رعیت را چه به سرکشی، رعیت را چه به استنطاق صاحبقران، رعیت را چه به فریاد حق‌طلبی! رعیت غلط میکند ما را نخواهد! رعیت گوسفند و ما شبانیم! سایه‌ی ماست که آرامش می‌دهد، نعمت ارزانی می‌دارد و دفع بلا میکند! ماییم که آبرو می‌دهیم، ماییم که مالک ایرانیم!

آخرالزمان است! شاه شاهان را محکوم میکنند به دروغ‌گویی، سایه‌ی خدا را محکوم میکنند به فساد، به استبداد، به عیاشی؛ مصلحین فریاد قانون می‌زنند، مشق مردم سالاری میکنند! خدا لعنت کند یوسف خان مستشارالدوله بی‌شرف را، که قانون قانون میکرد در این مملکت همایونی!

خون جواب آزادیست! رعیت غلط میکند اعتراض کند، غلط میکند دیوان مظالم بخواهد، غلط میکند مشروطه بخواهد، رعیت غلط میکند ما را که زینت کشوریم محکوم کند!

به خدای احد و واحد قسم دستور داده‌ایم به قزاق‌ها هر که نافرمانی کرد امانش ندهند، هر که فریاد مشروطه‌خواهی سر داد پوستش را کنده گاه پُر کنند! ما رعیت سربزه‌زیر می‌خواهیم، ما رعیت بله قربان‌گو می‌خواهیم، ما رعیت کر و کور می‌خواهیم.

اینجا ممالک محروسه ایران است و ما هم قبله عالمیم و پرچم‌دار عدالت و پاکی! هر کس نمی‌خواهد بسم‌الله از این مملکت برود، شما رعیت لیاقت سروری ما را ندارید. بروید از خاک ما بروید ای بی‌لیاقتان... (ناصرالملک و ایروانی، ۱۳۱۰).

ناصرالملک (۱۲۴۵-۱۳۰۶ ش) در ادامه این نقل، نوشته است: پس از آنکه اندکی از خشم محمدعلی شاه کاسته شد وی جوابیه‌ای صادر کرد و فریادهای مشروطه‌خواهی را «دسایس خارجه و منافقین» اعلام نمود و آنرا «سوء قصد فریق فاسده نسبت به دین و دولت» نامید. با آنکه علی‌اکبر دهخدا (۱۲۵۷-۱۳۳۴ ش) در اولین شماره سری جدید صوراسرافیل، که در سوئیس منتشر شد، در مقاله‌ای در ستون چرند و پرند با نام «کلام الملوک، ملوک الکلام» جوابیه محمدعلی شاه را «مهمل و مزخرف» خواند و «چرند و پرند پادشاه را برترین چرند و

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

پرندها در طول تاریخ» دانست (دهخدا، ۱۳۹۶)؛ اما آنچه امیدی برای ملت شد، حکومت مشروطه بود. اهمیت مشروطه آن بود که حدودی برای حاکم تعیین می‌کرد و ملت را بر اساس قانون، با حاکم برابر می‌نهاد. اما در قانون اساسی مشروطه و متمم آن، موضوع مهم دیگری نیز وجود داشت و آن واردشدن «آموزش همگانی اجباری» بود؛ که گام بلندی در جایگزین شدن آموزش جدید (مدرن) به جای آموزش سنتی مکتبخانه‌ای محسوب می‌شد و دولت هم موظف به اعمال آن بود. همین بود که ملت دل به تربیت به عنوان یکی از دستاوردهای مشروطه بست تا به واسطه آن، فرزندان ملت علم بخوانند و قانون بدانند و خود را از جهل برهانند و بر فقر غلبه کنند و ترس خود از حاکم را فروشانند و از بردگی تن بدر برند.

یکصدسال تلاش آموزش و پرورش ایران در قرن چهاردهم<sup>۱</sup>، که با آرزوی رضاشاه برای برخورداری همه ملت از آموزش و برنامه درسی یکدست شروع شد، دستاوردهایی امیدآفرین داشته است: «گسترش و پوشش فرصت‌های درس‌خواندگی» و «افزایش شمار درس‌خواندگان» دو پدیده مهمی هستند که طی قرن چهاردهم برای ملت ایران حاصل شد. این پوشش و شمار البته نتوانست با عدالت تربیتی آمیخته گردد؛ اما وجود آن خود نوعی از عدالت دسترسی را فراهم کرد. باوجوداین، آنچه مورد بحث است نوع اثری است که این تربیت و برنامه درسی در پی آن بود و دستاوردی است که از آن حاصل شد. چه تربیتی جستجو می‌شد و چه شخصیتی (هویتی) از آن حاصل آمد و بر تجربه برآمده از آن، تربیت و برنامه درسی در قرن جدید (قرن پانزدهم) به کجا رهسپار است؟

برای نشان دادن جستن و ساختن تربیت و برنامه درسی در قرن چهاردهم و چگونگی پیگیری آن در قرن آینده، از دو مفهوم «بندگی» و «بردگی» استفاده می‌شود. بندگی به معنای آزادی عمل مبتنی بر اجتهاد شخصی است که با توسل به قادر متعال حاصل می‌آید. بنیاد این عاملیت به همان معنایی است که در سخن مشهوری که به رسول اکرم (ص) منسوب است؛ بیان شده: «الطرق الی الله بعدد انفاس الخلائق» (آملی، ۱۳۶۸). یعنی یکسانی و مشابهت و همانندی، در طریق مطرح نیست. به تبع این، هویت مشابه هم مطرح نیست. هر کس همان

---

۱. انتظار از این نهاد مهم دنیای مدرن و ایران کنونی، آن است که گزارش عملکرد سده چهاردهم را براساس ملاک‌های ارزشمند فارغ از آمدوشد حکومت‌ها به ملت ایران ارائه کند. بهتر است گزارش به صورت مقایسه‌ای آشکار کند تحت مدیریت دو حکومت چه دستاوردی حاصل شده.

است که خود با درک موقعیت پیچیده بر بنیادهای زیستی و انتخاب‌های شخصی و در فرایند عمل به ساختن آن اقدام می‌کند. این ساختن، امری شخصی است و ساختن دیگری ممکن نیست. «تربیت و برنامه درسی» به منزله ابزار، در پی «فراهم‌آوری شرایط برای شدن شخص است»؛ نه ترسیم و ساخت انسان مورد نظر، آنهم در گونه انبوه. این شدن منجر به هویت یکتایی می‌شود که پس از تحققش، واقعیت می‌یابد و می‌توان آن را توصیف کرد. وقتی چنین هویتی ظهور می‌کند، شخص واجد آن صاحب یکتایی است و در منطق دیندارانه و معنوی، شخصی است که خود را به خدای یگانه می‌سپارد و بندگی خدا را در مقابل بردگی خلق، برمی‌گزیند.

در مقابل این «بندگی»، «بردگی» قرار دارد. بردگی، نوعی بودن است که توسط دیگری (انسان‌ها، نظام‌ها و مقررات) تعریف می‌شود. در این وضعیت همان که دیگری می‌خواهد، مطلوب است. بردگی اصولاً «بودن» است؛ نه شدن! دستاورد است نه فرایند. بودن مطرح است که از پیش تعریف شده، نظارت می‌شود و بودنیبود آن با تشویق و تنبیه بیرونی همراه می‌گردد. از این بودن، در متون دینی به «بنده غیر» یاد شده است. در جایکه امام علی (ع) به فرزندش می‌فرماید: «وَلَا تَكُنْ عَبْدًا غَيْرِكَ وَ قَدْ جَعَلَكَ اللَّهُ حُرًّا»؛ «بنده دیگری مباش در حالی که خداوند تو را آزاد آفرید»، همین معنا را مطرح کرده است. این حریت با بندگی برابر است؛ و در مقابل آن، بردگی<sup>۱</sup> است.

بندگی و بردگی به معنای مورد نظر، در مقابل هم قرار می‌گیرند. بردگی به «انسان طراحی شده» امید بسته است و بندگی به «انسان تحقق یافته» دلخوش است. بردگی به هر نوع بودن اطلاق می‌شود که «غیر (دیگری: والد، مدیر، حاکم، نظام یا مرشد)» طرح آن را از پیش طراحی کرده است؛ فارغ از اینکه دستاورد آن خوب یا بد باشد. این نوع بودن، اگر هم ممکن باشد، انسان بودن را با مشکل (مخاطره) مواجه می‌کند. چنین بودن بسیاری از مواقع از سوی جامعه درخواست می‌شود و معمولاً هم عوامل سیاسی خواهان آن هستند. همچنان تصور می‌شود می‌توان با شستشوی مغزی (عسگرخانی، ۱۴۰۰) انسانی را تحقق بخشید که تماماً در

---

۱. گرچه در زبان روزمره مردم، بندگی و بردگی به روشنی متمایز نمی‌شود و برای هر دوی آنها، از کلمه بندگی استفاده می‌شود؛ اما ما می‌توانیم در اینجا، این دو مفهوم به شکل متمایز دیده شوند.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

اختیار دیگری است. رفتارگرایی<sup>۱</sup> بعنوان یک مکتب روانشناسی در اوایل قرن بیستم وعده می‌کرد که می‌تواند با روش‌های رفتاری چنین دستاوردی را حاصل کند (اسکینر، ۱۳۶۴).

یکی از ابزارهای مهم تحقق این خواست اجتماعی در دنیای نوین، نهاد «آموزش و پرورش» است. خواست جامعه برای بودن خاص با ورود شخص به تقسیم کار اجتماعی و تعیین حدود عمل، متفاوت است. در بردگی، با جدایی و دوری از خویشتن مواجه هستیم. شخص از حیثیت فردی برخوردار نیست! بودنی به فرمان دیگری مطرح است. همان است که طراحی شده. همانند یک ماشین عمل می‌کند که برای آن تنظیم شده است. بردگی، نه همانندسازی است و نه همانندی. بردگی نه اجتماعی شدن است و نه رشد فردی. بردگی، نه پختگی است و نه فرهیختگی. بردگی، فرمانبری بدون استفاده از امکانات انسانی شخصی است. بردگی از خویشتن بریدن و در دیگری ذوب شدن است<sup>۲</sup>. بردگی نوعی حذف مسئولیت پاسخگویی شخصی با ارجاع به دیگری است<sup>۳</sup>. چنین واقعیتی در نظام سلطه، در نظام مریدی، در نظام تبعیت<sup>۴</sup>، در نظام استبداد، در نظام نادانی و حماقت<sup>۵</sup> و اطاعت<sup>۶</sup> و مشابه این‌ها تبلور می‌یابد.

## 1. Behaviorism Theory

۲. مرحوم شریعتی با طرح موضوع «الیناسیون» یا ازخودبیگانگی به آشکارکردن ابعاد همین پدیده در اجتماعات انسانی می‌پرداخت. از نظر وی در «ازخودبیگانگی» انسان، «دیگری» را «خود» احساس می‌کند و آگاهی به خویش را از دست می‌دهد و دچار نوعی «خودآگاهی کاذب» می‌شود. ازخودبیگانگی همان از دست رفتن «وجود حقیقی و فطری» و «خویشتن اجتماعی» است (روشن، امیر، ۱۳۸۶): «علی شریعتی و الیناسیون فرهنگی»؛ پژوهش علوم سیاسی، شماره ۴.

۳. این بیان البته با آنچه در عشق‌ورزی عارفانه مطرح است، ممکن است آمیخته شود؛ اما منظور ما تعرض به آن عرصه سرشار از عاملیت انسانی نیست. بیان سعدی برای این موضوع گویاست (غزل ۴۳۹ کنجور): ما گدایان خیل سلطانیم/ شهر بند هوای جانانیم/ بنده را نام خویشتن نبود/ هر چه ما را لقب دهند آنیم/ گر برانند و گر ببخشایند/ ره به جای دگر نمی‌دانیم/ چون دلارام می‌زند شمشیر/ سر بپاییم و رخ نگردانیم/ دوستان در هوای صحبت یار/ زر فشانند و ما سر افشانیم/ مر خداوند عقل و دانش را/ عیب ما گویند که نادانیم/ هر گلی نو که در جهان آید/ ما به عشقش هزارستانیم/ تگ چشمان نظر به میوه کنند/ ما تماشاکنان بستانیم/ تو به سیمای شخص می‌نگری/ ما در آثار صنع حیرانیم/ هر چه گفتیم جز حکایت دوست/ در همه عمر از آن پشیمانیم/ سعدیا بی وجود صحبت یار/ همه عالم به هیچ نستانیم/ ترک جان عزیز بتوان گفت/ ترک یار عزیز نتوانیم.

## 4. Adherence

۵. معادل کلمه Stupidity و هم‌معنای نادانی است. نادانی گاه با کم دانستن و گاه با خطادانستن ظهور می‌یابد و بدترین نوع آن، زمانی است که شخص باور دارد که می‌داند. هر سه این فنون در فرایندهای تربیتی قابل بکارگیری است.

۶. معادل کلمه Obedience و به معنای فرمانبرداری و تمکین و گردن نهادن است. اطاعت در فرایندهای تربیتی معمولاً با بزرگنمایی و برجسته‌سازی یا با دلیل‌آوری و دفاع همراه است.

اکنون این پرسش مطرح است که در قرن چهاردهم نسبت تربیت و برنامه درسی ایران با «بندگی» و «بردگی» چگونه بوده است؟ آنچه ما در تشریح تربیت و برنامه درسی به کنکاش آن می‌پردازیم چهار پدیده اساسی تربیت و برنامه درسی نوین ایران است: آموزش در کجا انجام شده (مدرسه و موقعیت آموزش)، آموزش بر محور کدام دانش‌ها، شایستگی‌ها و دلبستگی‌ها دنبال شده (برنامه و محتوای آموزش)، شخص واجد کدام شایستگی‌ها، راهبری امر آموزش را برعهده داشته (معلم و کنشگری آموزش) و با علم<sup>۱</sup> مربوط به عمل آموزش و برنامه درسی چگونه رفتار گردیده است؟ (دانش برنامه‌ریزی درسی و علم آموزش). مدعای اصلی آن است که نظام آموزش و برنامه درسی ایران در تمام طول قرن چهاردهم بر آرمان بردگی عمل کرده و بر آن قائم مانده است! اما در آن دو بخش مجزا وجود دارد: بخش اول با اتکای به باستان‌گرایی و رفاه و بخش دوم با آرمان اسلام‌گرایی و رنج.

در این مقاله، تلاشی نظرورزانه بعمل می‌آید تا رخدادهای مربوط به چهار مولفه مذکور یعنی نحوه عمل و پیامدهای مدرسه، محتوا، معلم و علم آموزش ایران طی قرن چهاردهم دنبال و تحلیل شود و البته تصویری آینده‌شناسانه از آنها در قرن پانزدهم ترسیم گردد. باوجوداین، به سبب حضور دو حکومت در این دوره، ممکن است انتظار رود که مطالعه‌ای تطبیقی بعمل آید. اما باور بر این است که مقایسه و بررسی تطبیقی دارای ملاحظات روش‌شناسانه است. عمده‌ترین این ملاحظات به موضوع مقایسه‌پذیری مربوط است. چرا که برخی از این پدیده‌ها متعلق به زمان هستند و نمی‌توان آنها را به سادگی به مقایسه گذاشت. در این مواقع، اصول کار در بررسی‌های تطبیقی چنین است که واقعیت‌هایی آنچنان در موقعیت‌های همجوار مقایسه شود. تردید نیست که حکومت پهلوی بسیار بیشتر از قاجار و حکومت جمهوری اسلامی بسیار بیشتر از پهلوی به ساخت مدارس اقدام کرده است. این مقایسه را وقتی می‌توان به شکل

---

۱. علم به معنای آگاهی بشری مبتنی بر تجربه و آزمون و معادل Science است. آگاهی آرموده شده بشری دستاوردی همگانی است و هر جا قانونمندی‌های یک عمل آشکار شود، برای دیگری در موقعیت و زمان دیگر هم قابل بهره‌گیری است. این قانونمندی‌ها گرچه جاودانه نیستند، اما از آن جهت که حقیقی از حقایق جهان را نشان می‌دهند، کارگشا و موثر عمل می‌کنند. پذیرش دستاوردهای علمی فارغ از باورهای فرهنگی و دینی و جدای از هویت شخص شناسایی‌کننده آنها مطرح است. همچنین، علم نوعی از کوشش بشری برای فهم جهان است و برای بهره‌گیری از آن لازم است مراقب اشتراک لفظی برای جایگزینی آن بود. این موضوع مخصوصاً از سوی رقبای علم دنبال می‌شود؛ که یکی از آنها دین است.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ... درست انجام داد که از حیث موضوع ساخت مدارس، جایگاه ایران را در جهان متناظر آن دید یا ایران را با کشور دیگری که متناظر است به مقایسه گذاشت. مثلا رتبه جهانی ایران از حیث توسعه آموزش و برنامه درسی در آن زمان چه بوده و اکنون کجاست. یا ایران در مقایسه با همسایه خود یعنی ترکیه یا امارات متحده عربی چه وضعیتی داشته و اکنون دارد. چنین مطالعه‌ای به بررسی دقیق اسناد متعدد نیاز دارد؛ که اکنون از آن بهره‌مند نیستیم. بنابراین، بیش از آنکه به چنین مقوله‌ای برای کار تطبیقی وارد شوم، تلاش خواهد شد تا تصویری از واقعیت‌ها و جریان‌ها ارائه گردد و بررسی مقایسه‌ای به فرصتی دیگر یا نویسنده‌ای دیگر محول می‌گردد.

### آموزش و برنامه درسی در حکومت باستان‌گرای پهلوی

حکومت پهلوی (۱۳۰۴-۱۳۵۷ ش) وقتی تشکیل شد که علیرغم کوشش‌هایی برای استقرار آموزش و برنامه درسی نوین در قرن سیزدهم شمسی، در آن موضوع دستاورد اندکی حاصل شده بود. عمده‌ترین دستاوردهای آن زمان در سه بنیاد ظهور دارد: تصویب متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) به سبب تاکید آن بر مسئولیت حکومت در آموزش ملت، تصویب قانون اساسی معارف (۱۲۹۰) به سبب طراحی کلان آموزش و برنامه درسی و تأسیس دارالمعلمین (۱۲۹۷) به سبب اقدام به تربیت معلم حرفه‌ای برای آموزش و برنامه درسی. در میان باورهای اساسی حکومت پهلوی برای رشد جامعه، توسعه آموزش و برنامه درسی دارای جایگاه مهمی بود (کرونین، ۱۴۰۰). رضاشاه در این ارتباط سه اقدام اساسی را به انجام رساند: موضوع «مدرسه» را جدی گرفت و ساخت مدارس دولتی و آنها را تحت شرایط معماری آموزشی را رسمیت بخشید، برای «محتوای آموزش» اهمیت قائل شد و دستور تألیف کتاب‌های درسی یکدست برای دبستان‌ها (۱۳۰۶) و دبیرستان‌ها (۱۳۱۶) را صادر کرد و «معلم» را عنصری مهم تعریف نمود و با هدف تربیت معلم دارای توانایی حرفه‌ای به تأسیس دانشسراهای تربیت معلم (۱۳۱۲) و تأسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳) اقدام کرد و دانشگاه را در ایران با تربیت دبیر پیوند زد.

از تربیت معلم مدرن، برنامه درسی مرکزی و مدارس متحدالشکل در حکومت رضاشاه به عنوان نمادهای عدالت تربیتی دفاع می‌شد. در دوره محمدرضاشاه نیز این باور استمرار و توسعه یافت و هر سه آنها در خدمت نوعی از آموزش و برنامه درسی قرار گرفت که «آموزش

عمومی<sup>۱</sup> نام دارد و هدفش آن بود تا با تدارک آموزش عادلانه به تربیت یکدست ملت برای تحقق جامعه مطلوب مورد نظر بپردازد. گرچه گاه تقاضای اجتماعی آموزش و به تبع آن فشار گسترش بیش از آن بود که پوشش یکدست در برخی از مولفه‌ها تحقق یابد، اما کوشش حکومت همان بود که چنین شود. چنانکه دانشسرای عشایری و معلم عشایری و مدرسه عشایری (همچنین اقسام مشابه دیگر آنها در کشور)، همیشه به عنوان اقدامی برای گذار قلمداد شدند؛ نه دستاوردی برای استقرار! (بهمن‌بیگی، ۱۳۵۱).

**مدرسه و مکان آموزش:** در تربیت قدیم ایران، آموزشی جریان داشته است که گاه آن را هم‌ارز آموزش ابتدایی در آموزش نوین قلمداد کرده‌اند (الماسی، ۱۳۸۶)، اما واقعیت چنین نیست و این دو آموزش دارای تفاوتی از زمین تا آسمان هستند. مکان آموزش مقدماتی در آموزش قدیم ایران (تا انتهای قرن سیزدهم شمسی) جزئی جدایی‌ناپذیر از «مسکن شخصی» بود و در موارد معدودی، مکتب‌خانه مستقل در شهرها برپا می‌شد؛ که البته گاهی این مکتب‌خانه‌ها جزء اماکن مقدس و محل روای حاجات به شمار می‌آمد. هم مکتب‌خانه مستقل و هم خانگی که توسط مکتب‌دارهای مرد یا مَلاَباجی‌های زن اداره می‌شدند به تعلیم و تربیت متفاوت کودکان دختر و پسر می‌پرداختند. لوازم تشکیل این مکان‌ها عبارت بود از: «فرش حصیر یا نم‌د یا گلیمی مندرس و میز کوتاه و تشکچه‌ی مکتب‌دار و چند ترکه‌ی آلبالو یا عناب روی زمین کنار میز و چوب فلکی» (راوندی، ۱۳۸۳ و رشیدی، ۱۳۶۲).

موضوع مدرسه بعنوان مکان خاص آموزش در دوره پادشاهی قاجار مطرح شد و البته در فضای مخالفت جدی روحانیت و علمای دینی، به صورت محدود در برخی شهرها واقعیت یافت. اختصاص مکان خاص به آموزش و آنهم با معماری مخصوص و با پرچم برافراشته در موقعیت‌های مهم شهر و روستا، موضوعی است که به طور جدی و گسترده در حکومت رضاشاه آغاز گردید و در دوره پهلوی رواج یافت (صدیق، ۱۳۵۴). این اقدام نوعی تفکیک فضاهای اجتماعی (فضای تغذیه و فضای تربیت) را در پی داشت که مقبول طبع و پذیرش مکتب‌دارها نبود.



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

سنت مکتب خانگی - که گستردگی و پوشش بیشتری داشت - دارای چند ویژگی بود که شاید این ویژگی‌ها بر مخالفت روحانیت با جایگزینی آن تاثیر داشتند: اول آنکه مکتب خانگی اصولاً متعلق به گروه‌های خاص اجتماعی بود و این سنت، «تمایز اجتماعی» را استمرار می‌بخشید. دوم آنکه مکتب خانگی با تعداد اندک شاگردانی کار می‌کرد که اصولاً متعلق به یک خانواده بودند و این واقعیت ضمن ایجاد زمینه مراقبت خانواده، از نوعی همگونی پایه و آنهم از نوع زیستی (ژن خوب!) برخوردار بود. سوم آنکه مکتب خانگی امکان تعامل اختصاصی ملا با اعضای خانواده را شکل می‌داد که می‌توانست منافع پیرامونی برای مکتبدار داشته باشد. چهارم آنکه این نوع آموزش به سبب حضور در خانه با میزان قابل توجهی از پذیرایی دلپسند ضمن آموزش و پس از آن همراه بود. و پنجم آنکه مکتبدار عضوی از خانواده روحانیت محسوب می‌شد.

دستور رضاشاه برای جمع شدن این نوع آموزش به فروپاشی یک طبقه اجتماعی دارای فرهنگ خاص منجر می‌شد. همین سبب شد که هم شاهد فریادهای فراوان در زمان اجرای این دستور باشیم و هم شاهد استمرار این داغ و تلاش‌های جبرانی در دهه‌های بعد. وقتی از مکتب‌دارها بعنوان یک طبقه اجتماعی سخن گفته می‌شود، جنبه‌های چندگانه آن مطرح است. یعنی علاوه بر جنبه اجتماعی، جنبه فرهنگی، جنبه اقتصادی، جنبه سیاسی، جنبه دانشی و جنبه مدیریتی هم مطرح بود. با وجود این، دستور حکومت به پشتوانه قدرت مستقر، اجرایی شد و فقط برخی از ملاهای دارای شایستگی آموزش، در مدارس نوین جذب شدند و پذیرفتند با سازوکارهای جدید آموزش دهند.

موضوع مدرسه و مکان آموزش و برنامه درسی هم در تربیت قدیم و هم در تربیت نوین فراتر از یک پدیده درون حوزه آموزش و برنامه درسی بوده است. در دوره نوین با نگاهی که حکومت به مدرسه داشت، شهرسازی و معماری شهری نیز متأثر شد، پدیده حمل و نقل به تبع آن بازسازی گردید و آداب و سنت‌های تازه‌ای در تعاملات والدین - فرزندان ظهور یافت. نه تنها مدرسه بر معماری شهری تاثیر گذاشت، حتی معماری سکونت‌گاه (خانه) را نیز دستخوش تغییر کرد (شاه حسینی، ۱۳۹۳ و خاکی، ۱۴۰۰).

در سازمان اداری آموزش و پرورش نیز تغییراتی لازم بود تا به این موضوع بپردازند. تدبیر امور مکانی مدارس به بازسازی روابط آموزش و پرورش با سازمان‌ها و موسسات اجتماعی

منجر شد. ساخت و ساز مدارس نیازمند فعالیت‌های کارشناسی به تناسب ذی‌نفعان متعدد و تامین بودجه برای فعالیت‌های ضروری آن بود. چنین شرایطی سبب شد تا موضوع معماری آموزشی در دانشکده‌های معماری جایگاهی پیدا کند و بعنوان یک موضوع سیاستگذاری آموزشی - شهرسازی مورد توجه قرار گیرد.

در اوایل قرن چهاردهم، مدرسه بعنوان یک واحد دارای هویت مستقل مطرح بود و هر مورد آن برای تشکیل هویت خود کوشش می‌کرد. اعضای مدرسه به سبب همین هویت شکل گرفته به واسطه تلاش، نسبت بدان احساس تعهد می‌کردند. در این شرایط، پدیده بسیار مهم، سازوکار عمل مدرسه بود. مدرسه به صورت یک واحد مستقل دارای هویت نوین شناخته می‌شد که نقش هدایت‌گر و راهنما در جامعه محلی ایفا می‌کرد. هر مدرسه خود را در شکل‌دهی به هویت کودکان و نوجوانان موثر می‌دید و برای حفظ و اعتلای آن، خود را مسئول می‌دانست.

مدرسه در این نقش، ضمن آنکه کانون اجتماع رهبران فکری بود، الگویی برای زندگی جدید و البته موقعیتی برای کسب اعتبار به حساب می‌آمد. این کارکرد مدرسه در طول دوره حاکمیت رضاشاه استمرار داشت. محمدرضاشاه نیز قریب به بیست سال بر همین روال پیش رفت. در این شرایط بود که مدرسه چنان اثرگذار بود که هم شاه آنرا مهم می‌شمرد و هم مخالفان او. در اوایل دهه چهل قرن چهاردهم، شاه و مخالفانش در این موضوع دارای یک باور بودند که با سیطره بر مدرسه می‌توانند سرنوشت ملت را دگرگون کنند (موسی‌پور، ۱۳۹۲).

رخدادهای دهه سی قرن چهاردهم و توجه شاه به توسعه کشور او را سراسیمه به بازاندیشی در نقش مدرسه بعنوان یک نهاد موثر اجتماعی نشان داد و حاصل آن تغییر نگاه به مدرسه بود. این تغییر نگاه در دهه چهل با انقلاب آموزشی ظهور کرد (پهلوی، ۱۳۷۹). گرچه انقلاب آموزشی دارای ابعاد گسترده‌ای بود، یکی از ابعاد مهم آن همین بود که رویکرد به مدرسه را تغییر داد. مدرسه در این دوره در جهت از دست دادن هویت مستقل خود سوق داده شد تا از یک واحد خلاق و مسئول به یک واحد تابع و محدود در خدمت‌گذار تمدنی روی آورد. چنین اراده شد که فضای حاکم بر مدرسه و فرهنگ جاری در مدرسه، رنگ تبعیت بگیرد و برای خوش‌آمد بالادستان و بر اساس نظر آنان به عمل پردازد.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

حکومت پهلوی دوم در واقع خواهان چنان روح آزادی نبود که در مدرسه‌های دهه بیست و سی جریان داشت. مدرسه را واحدی در خدمت «تمدن بزرگ»<sup>۱</sup> تعریف می‌کرد (پهلوی، ۱۳۵۶) که اصولاً «هم خود بردگی کند و هم برده‌پرور آید»<sup>۲</sup>! این خواست حکومت اما نه در تحت این بیان که در پوشش «عدالت آموزشی» دنبال می‌شد. شکل یکدست بنای مدارس، معلمان یکدست و محتوای یکدست مولفه‌های ظاهری این مدعای فریبنده بودند. آنچه بنا بود در مدرسه جریان یابد فرهنگ سرازیر شده از مرکز بود؛ تا در همه اقصا نقاط کشور جاری شود. البته، این یکدستی وقتی از لنز عدالت دیده شود، به طور عجیبی متفاوت جلوه می‌کند و دفاع از آن ممکن می‌گردد.

در این شرایط تازه، نگاه انسان‌محور قبلی به تدریج از میان رفت و مدرسه همچون یک واحد صنعتی و جزیی از کارخانه بزرگ تولید انسان مورد نظر تمدن بزرگ، دیده شد. در این زمان، در دنیای پیشرفته نیز نگاه مکانیکی موج دوم مبتنی بر صنعت، حاکم بود (تافلر، ۱۳۷۸). اقتضای این وضعیت آن بود تا مدیریت مدرسه بازتعریف شود. مدیر از شخصی هدایت‌گر در موقعیت محلی به شخصی سازمانی در یک سیستم آموزشی بزرگ تغییر نقش داد. به تبع این تغییر، دیگر توان و شایستگی مدیر برای تصمیم‌گیری و نوآوری مهم نبود؛ آنچه لازم بود تبعیت او در درون نظام آموزشی بود. به همین سبب، تربیت مدیر آموزشی در دستور کار دانشگاه‌ها قرار گرفت و کسانی برای پذیرش این مسئولیت در مدرسه، تربیت شدند و تلاش کردند تا خواست ملوکانه را تحقق بخشند.

**محتوا و برنامه آموزش:** در چهار دهه اول قرن چهاردهم شمسی، کوشش‌های حکومت برای یکدست‌سازی برنامه درسی و آموزش به منظور خدمت به تجدد و باستان‌گرایی با توفیق همراه نبود و همپای آن تلاش‌ها، دوره‌ای از کوشش‌های جمعیتی مصمم و البته دارای گوناگونی، واقعیت یافت که با خلاقیت‌های شخصی به آموزش و برنامه درسی می‌پرداختند و در این راه به شکل‌های مختلفی با تعارض‌های اجتماعی مواجه می‌شدند. آنان در آموزش و

۱. تعبیری بود که محمدرضا پهلوی برای معرفی ایده‌ها و اندیشه‌هایش پیرامون آینده توسعه ایران بکار می‌گرفت.

۲. این بیان در تعارض با این تعبیر حافظ ساخته شد که فرمود: «گفتم که نوش لعلت ما را به آرزو کشت/ گفتا تو بندگی کن

کو بنده‌پرور آید»

برنامه درسی بر یک سنت<sup>۱</sup> با هم همراهی داشتند و آن تلاش برای بکارگیری «نظریه دانشمندپروری<sup>۲</sup>» بود. تولیدکنندگان بی‌باک و معلمان امیدوار چهار دهه اول قرن چهاردهم شمسی به تولید برنامه‌های درسی متعدد و ارزشمندی اقدام کردند و معلمانی به آموزش روی آوردند که به واقع «آدم» بودند (کاتوزیان، ۱۳۸۵)؛ برخوردار از ویژگی‌های انسان معنوی (ملکیان، ۱۳۹۵)، دارای منش معلمی و توانا برای بکارگیری تخیل انسانی. این شرایط عمل برای معلمان بود که سبب شد تا دستاوردهای آموزش و برنامه درسی به چشم آید و توجه حکومت (و البته مخالفان آن) را به خود جلب کند. در اوایل قرن چهاردهم شمسی، اقدام به تولید کتاب درسی فعالیت عموم معلمان محسوب می‌شد (موسی‌پور، ۱۳۹۶). آنان فارغ از مفاهیم برنامه و برنامه درسی به این اقدام ضروری آموزش می‌پرداختند و البته با توزیع دانش در میان خود، عده‌ای با توفیق بیشتر به طراحی و تألیف کتاب درسی اقدام می‌کردند و سایرین از دستاوردهای آنان بهره می‌گرفتند.

امیدهای حکومت به اثرگذاری تربیت و برنامه درسی در دهه سی، آن را واداشت تا ایده برنامه‌ریزی تمام‌عیار نظام آموزش و برنامه درسی به امید پدیدآوردن انسان‌های یکدست و «میزان تمدن مورد نظر شاه (تمدن بزرگ)»، یعنی شخص فراتر از فرهنگ، قومیت، زبان، دین، آداب، رسوم و موقعیت خاص را پیگیری کند. به بیان دیگر:

تمدن بزرگ یعنی تمدنی که در آن بهترین عناصر دانش و بینش بشری در راه تأمین والاترین سطح زندگی مادی و معنوی برای همه افراد جامعه بکار گرفته شده باشد. تمدنی که در آن دستاوردهای شگفت‌آور دانش و صنعت و تکنولوژی با ارزش‌های عالی معنوی و با موازین پیشرفته عدالت اجتماعی درآمیخته باشد. تمدنی که بر پایه سازندگی و انسانیتی بنیان نهاده شده باشد و در آن هر فرد آدمی در عین برخورداری از رفاه کامل مادی، از حداکثر تأمین اجتماعی و از غنای سرشار روحی و اخلاقی بهره‌مند باشد. روشن است هر ملت و جامعه‌ای

---

۱. سنت‌های آموزش و برنامه درسی را اسکایرو، دانشمند آمریکایی متولد ۱۹۵۴ میلادی، در کتاب ارزشمند خود با عنوان «نظریه برنامه درسی» (۲۰۰۸) تحت چهار ایدئولوژی سازماندهی و معرفی کرد. این اثر گرچه در سال‌های بعد هم منتشر شده (۲۰۲۲) و نویسنده بر همان عقاید مانده است. در آنجا، چهار ایدئولوژی با عناوین «دانشمندپروری»، «کارایی اجتماعی»، «یادگیرنده‌محوری» و «بازسازی اجتماعی» معرفی شده و ایشان با بررسی تاریخی و میدانی به این جمع‌بندی رسیده است که بکارگیری هر یک از آنها طی قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم، با فراز و فرودهایی دنبال شده است.

## 2. Scholar Academic ideology

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

در جهان حق دارد در راه رسیدن به چنین هدفی بکوشد و ما صمیمانه آرزو می‌کنیم که چنین تلاشی در هر جا که صورت گیرد، با پیروزی کامل همراه باشد. زیرا این تلاشی است که در راه ایفای شریف‌ترین رسالت جامعه بشری انجام می‌گیرد؛ ولی تا آن جا که به ما مربوط است، ما بیش از هر چیز تضمین سعادت و رفاه جامعه ایرانی را مدنظر داریم. البته اگر تمدن بزرگ ما کشتش و جذباتی داشته باشد، به احتمال قوی این تمدن از مرزهای ما خواهد گذشت و در آن صورت این در اختیار دیگران خواهد بود که درباره آن داوری کنند (پهلوی، ۲۰۰۷: ۲۲۳).

تحقق چنین شکلی از زندگی توأم با رفاه، کوششی همگانی محسوب می‌شد که توفیق آن نیازمند پیرایش فرهنگ خودی و بهره‌گیری از تجربه جهانی قلمداد می‌شد: «در راه رسیدن به این تمدن بزرگ، ما باید بر اساس جهان بینی همیشگی ایرانی، بهترین اجزای مدنیت و فرهنگ ملی خویش را با بهترین اجزای تمدن و فرهنگ جهانی درآمیזیم و در این راه از هرگونه تعصب و کوتاه‌بینی دوری گزینیم. هیچ ملتی در هیچ مرحله از پیشرفت، نمی‌تواند خود را از دستاوردهای مادی و معنوی دیگران بی‌نیاز شمارد. زیرا تمدن بشری اساساً بر داد و ستد مداوم اندیشه‌ها و دستاوردها پی‌ریزی شده است. اگر در گذشته ملت‌هایی خواسته‌اند به دور خود دیواری بکشند این آزمایش همواره با شکست رو به رو شده است» (پهلوی، ۲۰۰۷: ۲۲۳).

دهه چهل و پنجاه قرن چهاردهم شمسی، زمان کوشش‌های کارشناسانه حکومت پهلوی برای استقرار یک نظام آموزش و برنامه درسی عمومی، پوشش‌دهنده و عادلانه<sup>۱</sup> بود. این نگاه منجر به شکل‌گیری آموزش و برنامه درسی یکدست برای اقصی نقاط کشور گردید؛ کشوری که هم از نابرخورداری در رنج بود و هم از تنوع برنامه‌های درسی (ریاحی، ۱۳۴۲). این برنامه درسی به طور گسترده به آرمان‌هایی توجه داشت که در اندیشه تمدن بزرگ مطرح بود و از زندگی واقعی کودکان و نوجوانان بشدت دور بود.

---

۱ تعبیر «گسترش کمیت آموزش با تغییرات بنیادی در کیفیت آموزش اداری و آموزشی» که در معنای «اصل انقلاب آموزشی» مطرح شده است را «عدالت آموزشی» معنا کردیم. همچنین، اصل پانزدهم انقلاب شاه و ملت یعنی «تحصیلات رایگان و اجباری» بیان می‌کند: «بر اساس این اصل، آموزش در نهادهای آموزشی کشور چون نهادهای زیر رایگان اعلام شد: دانشگاه‌ها، دبیرستان‌ها، دبستان‌ها، دانش‌آموزان روزانه و شبانه، دانش‌آموزان کلاس‌های مبارزه با بی‌سوادی، دانش‌آموزان کلاس‌های سوادآموزی حرفه‌ای مدارس فنی و حرفه‌ای دانشگاه‌ها، دوره‌های آموزشی بزرگسالان، اداره آموزش ابل‌نشینان، مدرسه‌های ایران در خارج از کشور. بر طبق این اصل دانش‌آموزان و دانشجویان در برابر تعهد خدمت به دولت می‌توانستند از آموزش رایگان کامل بهره‌گیرند».

**معلم و کنشگری آموزش:** از اعصار گذشته معلم عنصر محوری آموزش و برنامه درسی بوده است. در تربیت قدیم، معلم دارای نقش مهمی محسوب می‌شد و به تبع آن از اختیارات بسیار نسبت به آموزش و یادگیری برخوردار بود (شمس تبریزی، ۱۳۹۶). با وجود این، کسب شایستگی خاص معلمی مطرح نبود! بنیاد معلمی کردن در آموزش و برنامه درسی قدیم بر این نظریه بود که هر کس سواد دارد، می‌تواند سواد خود را به دیگری بیاموزد.

در ایران باستان، روحانیون، قشر باسواد و صاحب دانایی محسوب می‌شدند. این موضوع در دوره خلافت اسلامی نیز استمرار یافت. روحانیت شیعه از صفویه به بعد، تنها نیروی حاکم بر عرصه دانایی کشور بوده است: تربیت، تبلیغ، طهارت، تدین و تبادل اطلاعات حتی تعامل با گروه‌های اجتماعی درون جامعه در حوزه اختیار و اقتدار روحانیت قرار داشت. این حوزه اختیار و اقتدار، از زمانی رو به زوال گذاشت که ایرانیان با دنیای نوین آشنا شدند. اولین نماد دنیای نوین، علم جدید و نهادهای آن بود؛ که بنیانگذاران آن هزینه تأسیس اولین نهاد تربیت ملت، یعنی دارالفنون، را با جان خود پرداخت کردند (هاشمی رفسنجانی، ۱۳۴۶). این موضوع حتی شامل حال کسانی شد که خود درس حوزوی خوانده بودند و به تأسیس مدارس جدید همت می‌گماشتند (رشدیه، ۱۳۶۲)! همه نهادهای مربوط به دانایی در ایران بهنگام تأسیس مشمول حکم تحریم روحانیت شیعه شده‌اند! اما تحریم محدود به عرصه دانایی نبود و شامل مباحث متعدد عرصه عمومی نیز می‌شد: نهادهای مدنی، حقوق مردم، طبابت، قضاوت و ... هم به تناوب مشمول حکم تحریم شدند!

اصولاً، غرب بعنوان زادگاه این افکار، تحریم شد. اتهام «غرب‌زدگی» موضوعی دارای سابقه است. هر شخصی که آمد و به دانایی مربوط به علوم جدید و دستاوردهای فنی یا اجتماعی آن مجهز بود یا از آنها سخن گفت، غرب‌زده محسوب شد. همین مخالفت‌ها و البته تعلقات سردمداران حکومت قاجار به روحانیت، چنین کرد که دارالفنون پس از هفتاد سال فعالیت در قرن سیزدهم، همچنان با چند شعبه معدود در کشور فعالیت می‌کرد و حتی قادر نبود به تأمین معلم برای مدارس اندک آن زمان اقدام کند! آنچه حرکت متفاوتی را شکل داد، اقدامات و باورهای رضاشاه بود.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

رضاشاه که یکی از اهداف حکومت خود را استقرار سازمانی حکومتی برای پیشبرد موضوع تربیت ملت قرار داده بود، برای ساماندهی «تربیت ملت» لازم دید که آموزش و برنامه درسی را از حیطة اقتدار و اختیار روحانیت جدا سازد و به حیطة اقتدار حکومت بیافزاید. این خواسته‌ای بزرگ بود و مخالفانی جدی در میان روحانیت و حوزه داشت. اما رضاشاه که به تربیت ملت به عنوان ابزار ترقی نگاه می‌کرد، بر تحقق این هدف راسخ بود. او به مدارس دولتی و مدارک صادره آنها موضوعیت و اعتبار اداری داد و برای معلمی کردن در این مدارس، گواهی معلمی را الزامی نمود. این تغییر، موضوعی بود که دل روحانیت را به درد آورد و یکی از عرصه‌های مهم فعالیت اقتصادی روحانیون فرودست را از حوزه اقتدار آن خارج کرد. البته اگر این موضوع به طور اساسی تر دنبال شود، آشکار می‌شود که با تأسیس دانشگاه تهران، حوزه طبابت و با تأسیس رادیو و تلویزیون حوزه تبلیغ نیز تا حدی از حیطة اقتدار حوزه خارج شد.

به سبب آن افکار در دو دهه اول قرن چهاردهم، اقتدار روحانیت در عرصه تربیت ملت کاهش یافت و رضاشاه توانست ایده معلم متخصص حرفه‌ای را با میزانی از فشار حکم حکومتی بر آموزش و برنامه درسی مستقر کند. او نه تنها به توسعه مدارس دولتی به صورت آشکار در شهرهای مختلف اقدام کرد، بلکه هم دانشسراها را برای افزایش شمار معلمان تأسیس (۱۳۱۲) تا معلمان بیشتری برای مدارس ابتدایی رو به تزاید تربیت کنند و هم دانشگاه تهران را ساخت (۱۳۱۳) و تقریباً همه نیروی آن را در ابتدا برای تربیت دبیر جهت خدمت در دبیرستان‌ها بکار گرفت. طی دو دهه اول قرن چهاردهم، تقریباً همه مکتبخانه‌ها بعنوان نماد حضور روحانیت در عرصه تربیت ملت برچیده شدند و بدین طریق، پیوند تربیت و برنامه درسی عمومی با روحانیت قطع گردید. اما این فرونهادنی نبود که فراموش شود.

دانشسراها بر اساس رویکرد انتخاب اشخاص متقاضی از بازار نیروی انسانی و اعطای مزایا و تربیت آنان برای معلمی یعنی «رویکرد جذب متقاضی معلمی» به جذب و تربیت معلم اقدام می‌کردند. این رویکرد در مقابل رویکرد انتخاب معلم از میان اشخاص دارای شایستگی و تربیت شده یعنی «رویکرد جذب معلم شایسته» قرار دارد. در رویکرد جذب معلم شایسته، جهت‌گیری انتخاب بر تربیت و کسب شایستگی اثر دارد و اعمال حکمرانی از دو روش است: اول سیاستگذاری اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم و دوم سیاستگذاری نوع شایستگی‌های

مورد نیاز معلمی کردن. در رویکرد جذب متقاضی معلمی توسط نهاد آموزش و پرورش، حکمرانی در فرایند تربیت اشخاص برای معلمی اعمال می‌شود و به ظاهر برنامه‌ها، روشها و اجرا تحت کنترل قرار می‌گیرد (موسی‌پور، ۱۳۹۸).

در کشورهای دمکراتیک اصولاً رویکرد جذب معلم شایسته حاکم است. مسابقه بر سر احراز شرایط و شایستگی است و انتخاب از میان واجدان شرایط به عمل می‌آید. حرفه معلمی یکی از حرفه‌های اجتماعی محسوب می‌شود و مراکز و موسسات آموزشی به تربیت اشخاص برای اقدام به معلمی اقدام می‌کنند و موسسات آموزشی از میان آنها بر اساس شاخص‌ها و مقررات و در فرایندهای تعریف شده خود، برترین‌ها را شناسایی و جذب می‌کنند. در اینجا، پرداخت هر نوع حقوق مزایا و ارائه خدمات وابسته به شایستگی انجام نقش معلمی در مدرسه است. در کشورهای سوسیالیستی و کشورهای دارای حکومت‌های متمرکز و اغلب کشورهای رشدنا یافته آموزشی و کشورهای دچار بحران، از روش جذب متقاضیان معلمی استفاده می‌شود. این روش اصولاً متقاضی را پذیرش می‌کند؛ نه شخص واجد توانایی را. در این روش امید و آرزو آن است که شخص متقاضی معلمی به سبب آنکه تحت پوشش خدمات گسترده قرار می‌گیرد (یعنی مدیون می‌شود!)، به کسب شایستگی‌های مورد نظر اقدام کند و در قبال این خدمات، تعهد به همکاری بدهد!

روش جذب متقاضی معلمی متعلق به دوره‌هایی است که کشورها با کمبود تحصیلکرده یا کمبود تقاضا برای شغل معلمی مواجه بوده‌اند یا در بحران‌های خاصی قرار داشته‌اند. در چنین دوره‌هایی برای شغل معلمی امتیازات خاص قایل می‌شوند تا تمایل به آن افزایش یابد. بر همین اساس، بهنگام اراده حکومت برای توسعه مدارس در شرایطی که تحصیلکردگان معدودی در ایران یافت می‌شد، در قانون توسعه دانشسراها (۱۳۱۲) چنین تصویب شد: ماده هفتم - محصلین دانشسراها باید در موقع ورود به مدرسه تعهد کتبی بکنند که پس از فراغ از تحصیل مدت پنج سال با دریافت مقرری به خدمت معلمی اشتغال ورزند و الا از عهده مخارجی که دولت درباره آنها موافقت نموده است برآیند.

---

۱. اگر به سنت‌های فرهنگی نظر شود، می‌توان روش انتخاب معلم شایسته را به خواستگاری از دختر بالغ و روش جذب متقاضی را به «ناف‌برکردن» دختر متولد شده تشبیه کرد.



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

ماده هشتم - دولت مکلف است کسانی را که از دانشسراها فارغ‌التحصیل می‌شوند با رعایت شرایط مقررہ ... قانون استخدام کشوری و این قانون در سال تحصیلی بعد در مدارس با حقوق به خدمت بگمارد. در سال اول، خدمت آنها عنوان آزمایش را خواهد داشت. چنانچه وزارت معارف آنها را مستعد شغل معلمی تشخیص ندهد می‌تواند سال بعد آنها را از خدمت معلمی معاف نماید.

ماده نهم - مدیرها و ناظم‌ها و مفتش‌های مدارس از بین آموزگاران و دبیرانی که یک سال خدمت کرده باشند انتخاب می‌شوند ارتقاء و ترفیع آنها مانند معلمین و معلمات است.

این عمل مبتنی بر پیشرفت‌های علمی عرصه آموزش و برنامه درسی با مخالفت‌های فراوان کسانی مواجه شد که در کار مکتب‌داری بودند و یا تامین معلم را وظیفه نهادهای دینی و حوزه‌های علمیه می‌دانستند. مخالفان توسعه دانشسراها و دانشگاه در ایران، گرچه به مواردی بیش از این به موضوع پرداخته‌اند، اما واقعیت‌ها نشان می‌دهد که در بنیاد جنگ آنان با توسعه دانشسراها و دانشگاه‌ها، جنبه انحصار و اقتصاد دارای اولویت بوده است: انحصار تربیت معلم به حوزه و در اختیار داشتن اقتصاد معلمی. با وجود این، سیاست حکومت به پیش رفت و مکتب‌داری‌های مشتاق معلم پس از شرکت در آزمون‌های شایستگی برای تدریس در مدارس پذیرفته شدند. این حرکت طی چهار دهه بعد یعنی تا دهه پنجاه قرن چهاردهم شمسی چنان غلبه یافت که دیگر نسل‌های فعال دهه پنجاه منازعات پیشین مربوط به تربیت معلم را بخاطر نداشتند. در دهه پایانی حکومت پهلوی دانشسراها در کنار دانشگاه‌های کشور به تربیت معلم برای آموزگاری و دبیری اقدام می‌کردند و حوزه‌های علمیه نقشی در تربیت معلم به طور مستقیم نداشتند.

**برنامه‌ریزی درسی و علم آموزش:** در دهه بیست قرن چهاردهم شمسی مفهوم «برنامه‌ریزی» در پیوند وثیق با موضوعات اقتصادی، اجتماعی، عمرانی و آموزشی در ایران و مخصوصاً برنامه‌های توسعه اول تا سوم (۱۳۲۷-۱۳۴۷ ش.) مطرح گردید (طالب و عنبری، ۱۳۸۵) و ترکیب «برنامه تحصیلی (تعلیمی)» ساخته شد.

در این دوره نگاه به علم و انتظار از مراکز علمی آن بود که «در عمل بکار آید». بر بستر چنین نگاهی، انتظار از دانش‌تعلیم و تربیت و اشخاص دانش‌آموخته آن چنین شکل گرفت که بتوانند معلمی کنند و یا به تولید کتاب درسی برای مدارس اقدام نمایند. این گروه از

دانش‌آموختگان نیز در کار تولید مشارکت کردند و به همت آنان ابتدا موضوع هدایت تولید کتاب درسی با تعریف سرفصل‌ها و بعد اقدام به تولید کتاب درسی و برنامه‌ی تعلیمی نمونه و در نهایت تولید انحصاری کتاب درسی تحقق یافت.

با تأسیس سازمان کتاب‌های درسی ایران (۱۳۴۳)، موسسه‌ای حرفه‌ای برای اقدام به تولید کتاب درسی مبتنی بر دانش تربیتی شکل گرفت. کسانی که در این سازمان اجتماع کردند، برنامه‌ریزی درسی را برای عمل می‌خواستند. چنین نیز شد. دانش عملی برنامه‌ریزی درسی، فن تولید کتاب درسی را در اختیار آنان قرار می‌داد و از این طریق، منفعت علم آشکار می‌شد. در این زمان، برنامه‌ریزی درسی بعنوان یک «علم فن محور»<sup>۲</sup> مطرح بود. دهه چهل و پنجاه با «انقلاب آموزشی» همراه گردید. انقلابی که مقصود نهایی خود را بر تمرکز تمام‌عیار تولید برنامه درسی در مرکز کشور قرار داد و کارشناسان حرفه‌ای برنامه‌ریزی درسی را در سازمان مربوط گرد آورد تا با بهره‌گیری از دانش علمی دانشگاه‌های جهان و مخصوصاً آمریکا، بر پایه فنون برخاسته از علم برنامه‌ریزی درسی، اقدام به تولید تنها کتاب درسی برای هر برنامه درسی سراسری کشور (از پایتخت تا پای تپه!)<sup>۳</sup> کنند.

حکومت پهلوی در زمانی به بازسازی و بازآفرینی نظام آموزش و برنامه درسی در اوایل دهه چهل شمسی آغاز کرد که موج دوم امید به «نظریه کارایی اجتماعی»<sup>۴</sup> مبتنی بر «رفتارگرایی»، آمریکا را فراگرفته بود. آمریکا در آن زمان، قبله علم و پیشرفت بود و اروپای خسته و ویران از جنگ‌های جهانی و ژاپن شکست خورده و شوروی درگیر در پاکسازی طرفداران امپراطوری و چین انقلاب‌زده، چیزی برای عرضه به ایران نداشتند. همچنین، این زمانی است که چند سالی از تقاضای گسترده ایرانیان برای تحصیل در آمریکا می‌گذشت و

---

۱. موضوع علم نافع دارای جنبه‌های متعددی است. یک معنای آن نیز، بکارآمدن علم در عرصه مسائل زندگی است.  
۲. مایل هستم «علم فن محور» را در برابر «علم سخن محور» بگذارم تا نشان دهم که هم حرفه‌ای بودن از علم برمی‌آید و هم حراف بودن!  
۳. به مکان‌های اشاره دارم که شاگردان مدارس عشایری در آنجا تحصیل می‌کردند؛ و در مواقع فراوانی در شیب تپه شکل می‌گرفتند.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...  
نخستین اشخاص دانش‌آموخته دانشگاه‌های آمریکا با دانش و اعتمادبه‌نفس بالایی وارد ایران شده بودند.

در چنین فضایی، جامعه آرمانی ایران به شکلی ترسیم شد که در «تمدن بزرگ» صورت‌بندی گردید. ایده «تمدن بزرگ»<sup>۱</sup> به تصویری از جامعه‌ای مطلوب می‌پرداخت که در آن همه فرزندان ملت با برخورداری از آموزش به مهارت لازم مجهز و به کارهای حرفه‌ای به تناسب تقسیم کار اجتماعی مشغول و البته از سطح رفاه تعریف شده‌ای نیز برخوردار بودند. این تصویر از جامعه مطلوب که نوع انسان مورد نظر آن به عنوان شهرنشینان قرن بیستم دارای «اعتمادبه‌نفس متکی بر باستان‌گرایی ایرانی و جویای تعامل با جهان» بودند، گرچه به طور اساسی با ادراک نادرست «نسبت» (رنانی، ۱۳۹۹) همراه بود و گذشته‌ای ساختگی و آینده‌ایی آرزویی را مطرح می‌کرد که «ناواقعی بودن» ویژگی آشکار آن بود، با پیگیری آنچه که در آمریکا جریان داشت، بهترین شرایط را برای روی‌آوری آموزش و برنامه درسی به نظریه‌کارایی اجتماعی فراهم می‌کرد؛ و کرد.

نظریه‌کارایی اجتماعی به نوعی از آموزش و برنامه درسی نظر دارد که اشخاص را برای «کارکردن» آماده سازد. در اینجا، نوع کار را نظام اجتماعی تقسیم کار تعیین و تربیت شخص برای آن را نظام آموزش و برنامه درسی، تضمین می‌کند. کارایی اجتماعی بعنوان یک نظریه آموزش و برنامه درسی، بر بنیاد رفتارگرایی فعالیت می‌کند (اسکایرو، ۲۰۲۰). به سبب چنین بنیانی، هم برای نوع شخص تربیت‌شده و هم برای تعداد افراد درخواست‌شده، اطمینان می‌دهد. کارایی اجتماعی این امکان را داشت که نظریه دانشمندپروری جاری در آن زمان را به عنوان ارثیه نظام آموزشی قدیم در خویش جای دهد. هنوز معلمان وارسته دهه بیست و سی شمسی در آموزش و پرورش حضور داشتند و با وجود آنان، امکان حذف دانش به عنوان سرمایه بزرگ انسانی، ناممکن بود. بدین سبب، نظریه کارایی اجتماعی بر صدر نشست تا برای تربیت قاطبه ملت فرصت فراهم سازد؛ ملتی که در جستجوی شهرنشینی برآمده از ایده تمدن

---

۱. در کتاب «به سوی تمدن بزرگ» (محمدرضا پهلوی، ۱۳۵۵)، آمده است: «تمدن بزرگ یعنی تمدنی که در آن بهترین عناصر دانش و بینش بشری در راه تأمین والاترین سطح زندگی مادی و معنوی برای همه افراد جامعه بکار گرفته شده باشد. تمدنی که در آن دستاوردهای شگفت‌آور دانش و صنعت و تکنولوژی با ارزش‌های عالی معنوی و با موازین پیشرفته عدالت اجتماعی درآمیخته باشد. تمدنی که بر پایه سازندگی و انسانیتی بنیان نهاده شده باشد و در آن هر فرد آدمی در عین برخورداری از رفاه کامل مادی، از حداکثر تأمین اجتماعی و از غنای سرشار روحی و اخلاقی بهره‌مند باشد».

بزرگ بود و هر یک از فرزندان آن میل داشتند به عنوان عضو مفید جامعه توسط نظام آموزش و برنامه درسی آماده شوند و البته برخی نیز برای پوشیدن ردای دانشمندی، خود را مهیا گرداندند.

چنین شرایطی آموزش عمومی نو تأسیس ایران را به سویی هدایت کرد که گویی در قبال تربیت «بردگان کار» و «آرزومندان طرار» مسئولیت دارد! اینان کسانی بودند که از آموزش و برنامه درسی، «کار و بقاء» را طلب می کردند و آرمان اصلی اغلب آنان ورود به عرصه های سازمان اداری دیوان سالار حکومت و برخورداری از رفاهیات زندگی شهری بود. معدودی نیز خواهان پیگیری راه دانشمندی شدند و به دانشگاه های اندک ایران یا دانشگاه های متعدد آمریکا روی آوردند تا مهندسی برای صنایع تازه تأسیس کشور بیاموزند یا طریق پژوهشگری و آموزش دانشگاهی درپیش گیرند.

نظریه کارایی اجتماعی هم در تربیت نیروی کار برای دیوانسالاری حکومتی موفق بود و هم فرصت ایجاد کرد تا با بهره گیری از نظریه دانشمندپروری عده ای را برای تحصیلات بالاتر آماده کند؛ همان ها که بعدها چشمان بسیاری را به خود دوختند و در عرصه علم و فناوری موفقیت کسب کردند. البته در آن زمان کسانی آشکارا به تحصیلات بالاتر، به عنوان بقا پرفراه نگاه می کردند و آن رفاه نیز واقعا از این طریق حاصل می آمد! ولی، آنانکه در این مسیر قرار گرفتند، در دانشگاه با روح بازسازی اجتماعی پیوند برقرار کردند و ضمن کسب آمادگی برای بکارگیری آن، به آن دل سپردند و از آن میوه برچیدند!

در همین زمان (دهه ۱۳۵۰ شمسی)، بیرون از نظام رسمی آموزش و برنامه درسی، از سویی بکارگیری «نظریه شاگردمحوری<sup>۲</sup>» دارای محبوبیت می شد و از سوی دیگر سه جریان مهم اجتماعی به ترویج «نظریه بازسازی اجتماعی<sup>۳</sup>» اقدام می کردند. شاگردمحوری در عرصه

---

۱. در میان آنانکه مهندسی درپیش گرفتند و توفیق یافتند انسانی عمل کنند، مرحوم افضلی پور (به همراه همسرش فاخره صبا) قابل یادآوری است که با همت به تأسیس دانشگاه در شهر کرمان، هرچه داشت را مصروف اعتلای جامعه کرد و از میان آنانکه راه پژوهش و آموزش را برگزیدند و در آن کوشیدند، مرحوم شریعتی (و بسیاری از شاگردانش) قابل بیان است؛ که همه توان خود را صرف روشنگری اجتماعی کرد.

۲. Learner Centered ideology

۳. Social Reconstruction ideology

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

آموزش و برنامه درسی غیردولتی در تلاش بود تا جایی برای «شاگرد/ کودک» فراهم کند و او را از خفت و خواری ارثی نظام تربیتی قدیم ایران، نجات بخشد.<sup>۱</sup> اما نظریه بازسازی اجتماعی به آموزش و برنامه درسی به عنوان ابزار اصلاح و تعالی جامعه نگاه می‌کرد. این بود که هر سه جریان دارای نفوذ در مردم یعنی «جریان ملی‌گرای»، «جریان اسلام‌گرای» و «جریان روشنفکری دانشگاهی»<sup>۲</sup> از آن حمایت می‌کردند. گرچه هدف جریان اول «آزادی»، هدف جریان دوم «اسلام» و هدف جریان سوم «توسعه» بود، اما این سه جریان در این موضوع دارای موضع مشترک بودند که مدرسه و آموزش عمومی می‌تواند به تربیت اشخاصی کمک کند که خواهان اصلاحات در اجتماع پیرامون خود باشند.

این نوع اصلاح‌طلبی، که تمرکز آن بر بهسازی جامعه خودی است، «بازسازی درونی» نامیده می‌شود. این همان رویکردی است که باور دارد بازسازی جامعه از طریق نقادی و گفتگو حاصل می‌گردد. در این رویکرد چنین باوری مطرح نیست که شخصی فرزانه برای اصلاح جامعه از آسمان به زمین می‌آید یا یکی از ابناء بشر چنان متمایز از دیگران است که بتواند بر همه سرنوشت ملت برای همه عمر حکمرانی کند؛ بلکه اعتقاد بر آن است که اشتباه یکی از واقعیت‌های حیات انسان است و وقتی عمل شخص در معرض نگاه دیگران قرار گیرد، با نقادی آنان، اصلاح می‌پذیرد. آرمان و بنیاد اساسی دیدگاه بازسازی اجتماعی آن است که وقتی مدیریت و اختیار با شفافیت در عملکرد، مسئولیت‌پذیری صادقانه و شنیدن صدای اعتراض و نقادی همراه شود، دستاوردی مقبول خواهد داشت. بازسازی اجتماعی یک نظریه دارای گستردگی است و علاوه بر آموزش و برنامه درسی، در سیاست، اقتصاد، مدیریت و اجتماع دارای شعبی است. جالب آن است که وقتی می‌توان شاهد عمل موفق آن در عرصه آموزش و برنامه درسی بود، که اقسام دیگر آن در اجتماع نیز فرصت عمل داشته باشند.

در زمان حاکمیت رضاشاه، او نسلی از تحصیلکردگان دانشگاهی صاحب فکر و نظر را در پیرامون خود گردآورده بود، اما انتظار داشت که «مطیعان امر سلطان» باشند! سیاست اعزام

---

۱. نقش مرحوم میرهادی (سیده توران میرهادی - خُمارلو - متولد ۲۶ خرداد ۱۳۰۶ و درگذشته ۱۸ آبان ۱۳۹۵) در این راه بی‌مانند است.

۲. این سه جریان یا نهضت طی هفتاد سال گذشته - یعنی از زمان تاسیس «جبهه ملی ایران» در سال ۱۳۲۸ تا اکنون - با نام‌های متفاوتی فعالیت کرده‌اند.

دانشجو به اروپا با برنامه‌ریزی جدید دوره رضاشاه دنبال شد اما نتوانست به تأمین چنین نخبگانی در عرصه سیاسی - اجتماعی منتهی شود؛ کسانی که طرفدار «بی‌چون‌وچرای» رژیم باشند و در دفاع از آن جان بسپارند؛ و اگر جان هم سپردند اغلب برای دفاع از پیشرفت وطن و حقوق ملت بود. شاید ناامیدی شاه از تحقق آن درخواست از دانش‌آموختگان، در تأسیس اولین دانشگاه ایران یعنی دانشگاه تهران، نقش داشته است.

محمدرضا پهلوی و سیاست‌گذاران دربار او نیز تحولاتی را در آموزش و برنامه درسی دنبال می‌کردند که در خدمت «انقلاب سفید» قرار داشت. بدین منظور، نظام آموزش و برنامه درسی تغییر کرد و شاه از فلسفه آموزشی مورد نظر در نظام آموزش و برنامه درسی جدید، تحت نام «انقلاب آموزشی» سخن به میان آورد و حمایت کرد. او انقلاب آموزشی را بدان مقصود مطرح می‌کرد که نسلی جدید از فرزندان ملت را تربیت کند که وفادار به شاه باشند. دستاورد اصلی انقلاب آموزشی گسترش بیشتر آموزش و برنامه درسی در سراسر کشور بود و حاصل آن تغییر خاستگاه اجتماعی طبقات تحصیل‌کرده در ایران گردید؛<sup>۱</sup> به شکلی که تمایل به آموزش در طبقات سنتی و فرودست جامعه هم رواج یافت. آموزش مدرن دانشگاهی و اعزام دانشجو به اروپا و آمریکا در طول دوره پهلوی مهم‌ترین رویکرد آنان برای ساختن طبقه جدیدی از نخبگان بود؛ طبقه‌ای که خود را از تحصیل‌کردگان سنتی حوزوی متمایز کند و از آنچه «پیشرفت» نامیده می‌شد دفاع نماید. باوجوداین، رژیم پهلوی در انقلاب آموزشی ضمن آنکه نظامی متمرکز و تحت سیطره متخصصان آموزش و برنامه درسی پدید آورد و کتاب‌های یکدست باکیفیت و مدارس نسبتاً مجهز و معلمان دارای قدرت و شان بسیار را فراهم آورد، اما موفق نشد و نتوانست این تحصیل‌کردگان را از دیدگاه‌های بازسازی اجتماعی دور سازد و دانشگاه تهران، دژ سرسخت روشنفکران لیبرال ملی‌گرا، را تسخیر کند (مناشری ترجمه بادامچی و مصلح، ۱۳۹۷).

آموزش و برنامه درسی رسمی قبل از دانشگاه کشور در دوره پهلوی تحت سیطره کامل نظریه کارایی اجتماعی بود تا کارمندان و کارگرانی تربیت کند که بر شغل خود تسلط حرفه‌ای

---

۱. من نیز یکی از کسانی هستم که به سبب همین شرایط توانست وارد مدرسه نوین شود. زندگی عشایری آنزمان نه اقتضای فهم موضوعات تازه را داشت و نه فرصت می‌داد تا فرزندان کوچ‌نشینان به مدرسه بروند.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

دارند و به شان سازمانی خود افتخار می‌کنند و شعور خود برای ساخت نوعی از زندگی را کافی می‌شمارند که آمیخته‌ای از توهلمات باستان‌گرایانه و آرزوهای خارج از نسبت دنیای مدرن بود. در آموزش و برنامه درسی آموزش عالی نظریه دانشمندپروری حاکمیت یافت ولی آنچه به طور پنهان اما موثر جریان داشت، نظریه بازسازی اجتماعی بود. باوجوداین، شواهد کافی نمی‌توان یافت که توفیقی مقبول از آن کوشش‌های رسمی حاصل شده باشد. اولین نسل تربیت‌یافتگان دوره آموزش قبل از دانشگاه نظام آموزش و برنامه درسی جدید دوره پهلوی، که مبتنی بر اصول و بدرستی استقرار یافته بود، کسانی بودند که بجای شاه‌دوستی، تعهد سازمانی و اقدام حرفه‌ای در نظام صنعتی و اداری کشور، روانه خیابان شدند و «مرگ بر شاه» سردادند. همه آنچه در جریان بود، به برپایی و پیروزی انقلاب اسلامی مردم ایران منتهی شد.

این موضوع قابل تامل است که آموزش و برنامه درسی به نحوی پیش رفته بود که نسل تربیت‌یافته آن یعنی عموم انقلابیون دهه پنجاه قرن چهاردهم شمسی، با همه‌ی تفاوت‌ها و تعارضات درونی‌شان، همه بر این باور بودند که اولاً راهی جز انقلاب و واژگونی نظام مستقر نیست، ثانیاً با فروپاشی سیستم حاکم، همه چیز درست می‌شود. این ایده که انقلاب، راه حل قطعی است، در این شعار انعکاس یافته بود: «تا شاه کفن نشود، وطن، وطن نشود». گرچه بخش بزرگی از علت این عمل، رفتار نظام پهلوی بود؛ زیرا مجرای موثر و اطمینان‌بخشی برای گفت‌وگو با انقلابیون ایجاد نکرده بود؛ اما بیش از آن می‌توان آثار منع آموزش‌های سیاسی لازم برای عقلانی‌اندیشی و مصلحت‌بینی را در آن رفتارها مشاهده کرد که حاصل آن شد که عموم انقلابیون تحصیلکرده نظام آموزشی وقت، راهی جز انقلاب را نشناسند و تمام مشکل را به نظام سیاسی فرو بکاهند. پیامد عمل جمعی ملتی که راه‌های متعدد اصلاح را نمی‌شناخت آن شد که انقلاب، پیروز شود، شاه کفن شود و انقلابیون، قدرت را در دست بگیرند ولی همچنان در آرزوی حل مشکل باشند! (زمانیان، ۱۴۰۰). آنان اگر در آموزش و برنامه درسی این موضوع را تجربه و حتی تمرین می‌کردند که انقلاب، الزاماً بهترین گزینه برای اصلاح و راه حل قطعی و مطمئن و بهترین تدبیر نیست، آنگاه ممکن بود که به راه‌های دیل روی آورند.

باوجوداین، تمام کوشش‌های عرصه آموزش و برنامه درسی در حوزه آموزش عمومی در خدمت آن بود که آگاهان و دست‌اندرکاران در آرزوی علمی باشند که فنون لازم برای عمل برنامه‌ریزی درسی را در اختیار کارشناسان سازمانی قرار دهد. این خواسته به طور اساسی متأثر

از آشنایی برنامه‌ریزان درسی ایران با افکار رهبران فکری برنامه‌ریزی درسی در جهان آن روزگار بوده است. کتاب سرنوشت‌ساز تایلر (۱۹۴۹) به سرعت به فارسی ترجمه شد (کظیمی، ۱۳۵۴) و در اختیار کارشناسان سازمان کتاب‌های درسی ایران قرار گرفت. همچنین، این گروه برنامه‌ریز سازمانی با برخی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های آمریکا در کارگاه‌های آموزش و برنامه درسی آشنا شدند. از جمله آنان می‌توان به کارگاه‌های آموزشی «الکساندر» اشاره کرد که در سال‌های ۱۳۵۱-۱۳۵۵ در سازمان کتاب‌های درسی ایران برگزار شده است. در چنین فضایی بذری این خواسته رویداد آغاز کرد که «برنامه‌ریزی درسی، علم عمل است».

### آموزش و برنامه درسی در حکومت انقلابی جمهوری اسلامی ایران

جمهوری اسلامی در اواخر دهه پنجاه قرن چهاردهم شمسی در حالی در ایران مستقر گردید که نظام آموزش و برنامه درسی مدرسه‌ای ایران تحت سیطره تمام‌عیار نظریه کارایی اجتماعی قرار داشت و بر اساس برخی از ارزیابی‌ها بشدت هم از توفیق دور مانده بود (امور اجرایی نظام جدید، ۱۳۶۷). انقلاب اسلامی با خواسته‌هایی همراه بود که هفت ایده اساسی «نفی حاکمیت سلطانی، عدالت اسلامی، استقلال از بیگانگان (هم شرقی و هم غربی)، بازگشت به خویش، آزادی ملت بر اساس قانون، اخلاق و کرامت انسانی» در راس آنها قرار داشت. وجود چنین انتظاری در ملت، آشکارا از آموزش و برنامه درسی می‌خواست که «بندگی» را در محور فعالیت‌های خود قرار دهد و به تربیت «عبد صالح» پردازد.

عبد صالح خداوند، انسانی آزاد تعریف می‌شد که توان‌های انسانی خود را در بستر تاریخی و موقعیت زمانی به درستی می‌شناخت و با ادراک درست از جهانی که در آن زیست می‌کرد، نسبت خود را با خلق، خلقت و خالق، واقع‌بینانه تعریف می‌نمود تا به سرانجامی برسد که هم رستگاری خویش را تضمین کند و هم رهایی خلق و هم کیفیت خلقت و هم رضایت خداوند را. شخصیتی مطرح بود که از شرک بپرهیزد، با خلق مهر بورزد و خلقت را آبادتر از پیش بسازد. بندگی خدا با آنکه با آب و نان آمیخته بود، اما رهای از بردگی دنبال می‌شد (امور اجرایی نظام جدید آموزش و پرورش، ۱۳۶۸). در این فضا، شعارهای انقلابی در آموزش و برنامه درسی تاحدی نفوذ کردند و چراغ «انقلاب فرهنگی» را روشن ساختند؛ اما این قدرت نه



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...  
آنچنان بود که بتواند همه جوارح نظام آموزشی را به شکلی دگرگون کند که مشی و مرام آن از «برده‌پروری» به «بنده‌پروری» سوق یابد.

**مدرسه و مکان آموزش:** رویکرد مهار مدرسه که بهنگام تأسیس جمهوری اسلامی تقریباً «بیست‌ساله» شده بود، متاعی نبود که حکومت جدید بتواند از آن دست بشوید. چنین موضوعی در یک حکومت «رستگاری - بنیاد» آنهم با روایت خاص و مطلق، امری مقبول بود. از مدرسه انتظار می‌رفت بتواند همه چیز را تغییر دهد: «فرهنگ مبدا همه خوشبختی‌ها و بدبختی‌های یک ملت است» (خمینی، ۱۳۵۸). و «راس همه اصلاحات، اصلاح فرهنگ است» (خمینی، ۱۳۵۹). چنین انتظاری از مدرسه وقتی مقدور بود که مدیریت آن در اختیار کسانی باشد که سرنوشت موردنظر را می‌شناختند. اینان مدیران انقلابی بودند! این بود که سیاست مدرسه مطیع تحت مدیریت مدیران انقلابی مطرح شد. اگر در دوره گذشته اطاعت مدرسه تاحدی مضموم معرفی می‌شد (آل احمد، ۱۳۳۷)، اما اکنون اطاعت از رهبران انقلابی و منتخبان ملت مطرح بود که با تبعیت مقدس همراه گردید.

در تکمیل و توسعه نگاه تابع بودن مدرسه، سیاست آموزش و برنامه درسی متمرکز استمرار یافت و همچنان آرمان آن تحقق ایدئولوژی کارایی اجتماعی بود. در خوش‌بینی به این جهت‌گیری بود که نظام آموزشی تغییر کرد (امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه، ۱۳۷۱). تغییرات نظام آموزشی با آرزوی تحقق دو موضوع دنبال می‌شد: اول افزایش آگاهی از آموزه‌های دینی و تاریخی و علمی به شرحی که سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران آنرا «کمال‌نهایی انسان در نظام تربیت اسلامی» قلمداد می‌کردند و راهی برای «رسیدن به قرب الهی» (ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش؛ ۱۳۶۷: ۴۶) و دوم افزایش توانایی و مهارت برای بهره‌مندی از شغل و حرفه؛ که آنرا مفیدبودن برای توسعه کشور می‌دانستند (همان: ص ۱۱۲). برنامه آن بود که اولی در همه مقاطع تحصیلی جریان یابد تا ایده اساسی «یکدست‌سازی ملت» را تحقق بخشد و از پایه اول آغاز می‌شد و دومی از دوره متوسطه شروع می‌گردید تا بردگان کار را افزایش دهد. در تحقق آرمان دوم، «طرح کاد» به اجرا درآمد و بعد «نظام جدید آموزش متوسطه» استقرار یافت. پیگیری هر دو آرمان در مدرسه یک پیامد

اساسی داشت و آن افزایش بار آموزشی شاگردان (آگاهی‌های فراوان دینی و ادبی و تاریخی و علمی) و دوری آنان از رشد شخصی (و شخصیت) بود.

در این دوره، آنچه مدرسه در رفتار نهایی شاگردان تحت تربیت خود دنبال می‌کرد تمایز بارز بین خودی و غیرخودی بود. در این تمایزگذاری فهمی از خود مطرح بود که مولفه اصلی آن «خودنمایی و خودخواهی» و فهمی از دیگری بود که مولفه اصلی آن «خواری و خباثت» است! آموزش و برنامه درسی با این محورهای ناصواب، جامعه را برای باورهایی مهیا کرد که بحران‌های اساسی زندگی کنونی درارتباط وثیق به آنها پدید آمده است. در چنین شرایطی دیگر نمی‌توان انتظار حکمرانی خوب، اجماع نخبگان، مصالح درازمدت و عقلانیت سیاسی داشت. همچنین، در این شرایط ریاکاران و منافقان و بدکاران و نادانان هم در درون و هم در بیرون، جایگاه برتری می‌یابند و عزیز می‌شوند و صادقان و خیرخواهان بعنوان «سیاه‌نما»، «نقزن»، «ایرادگیر» و «نادان» معرفی می‌گردند.

اما مدرسه چگونه به این موضوع دفاع‌ناپذیر متعهد ماند؟ مدرسه در این دوره بعنوان جزیی از یک کل تعریف شد که نقشه واحد بر عملکردش حاکم گردید. بدین بهانه، برای عمل مدرسه دستورالعمل نوشته شد. بدین ترتیب، مدرسه‌ای شکل گرفت که از خرد تا درشت آموزش در آیین‌نامه اجرایی مدارس تعیین تکلیف شده بود؛ که هم به تفصیل تدوین گردید (شورایعالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹) و هم با گذر زمان مفصل‌تر و جزیی‌تر هم شد! (شورایعالی آموزش و پرورش، ۱۴۰۰). این اقدام یکسان‌انگارانه درحالی رخ داد که مدیران ارشد نظام آموزشی به طور دقیق از تفاوت‌های واقعی بین مدارس متعدد کشور به سبب موقعیت، فرهنگ، زبان، آب‌وهوا، دارایی دانش‌آموزان و امکانات مدرسه آگاهی داشتند! باوجوداین، آنان وقتی گردهم می‌آیند، گویی به تابعان ناآگاهی تبدیل می‌شوند<sup>۱</sup> و به تصویب

۱. بنگرید به مصاحبه دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش: <https://paydarymelli.ir/fa/news/66729/>

۲. یکی از مدیران مدارس شهرستان میناب استان هرمزگان از جلسه‌ای که برای طرح رتبه‌بندی برگزار شده بود، روایت می‌کرد که: پیشتر از معلمان خواسته شده بود تا متن ارسالی را در جلسه به همراه داشته باشند و همه آنرا پرینت کرده و با خود داشتند. زمانیکه سخنان متن را روخوانی می‌کرد و به صفحه جدید می‌رسید صدای ورق‌زدن یک دست مدیران به شرحی بود که گویی نت‌های موسیقی در یک ارکستر تغییر می‌کند! خش‌ش‌ش.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...  
بخشنامه‌های عام برای سراسر کشور می‌پردازند<sup>۱</sup>. جدای از این نوع تصمیمات محدودکننده،  
برخی درخواست‌های گزارش و دستورات سطوح مدیریتی متعدد نظام آموزشی<sup>۲</sup> نیز تمام  
فرصت‌های مدیران مدرسه را به خود اختصاص می‌دهد؛ به نحوی که مدارس در سال پایانی  
قرن چهاردهم شمسی به مدد فناوری‌های سازمانی به محلی برای «ارجاع»<sup>۳</sup> دستورات،  
بخشنامه‌ها و الزامات اداری تبدیل شدند.<sup>۴</sup>

در چنین فضایی مدرسه در پی تربیت نسلی بود که «اعتماد» بنیاد باورهای او را شکل  
می‌داد. طی چند دهه گذشته مدرسه بر اعتماد تعمیم‌یافته به روحانیت و انقلابیون تاکید بسیار  
داشته است! کارگزاران مدارس به این موضوع عنایت نداشتند که «اعتماد» در فضای سیاسی،  
چیزی غیر از اعتماد در فضای تربیت، دوستی و یا رابطه مرید و مرادی است. اعتماد در اولی  
اولا محدود به قواعدی انتقادی است. ثانیاً، بی‌حد و حصر نیست و ثالثاً عقلانی است. در  
حالی که اعتماد از جنس مرید و مرادی، اولاً به قاعده‌ای محدود نمی‌شود. ثانیاً میزان و گستره  
اعتماد وسیع و بی‌مهاباست و ثالثاً عاشقانه است. مدرسه - البته در فضایی سرشار از یک‌صدایی  
و تحت حمایت صداوسیما، رسانه‌ها، منابر، هنر و ... حتی خانواده - با ترویج اعتماد  
بی‌حد و حصر گروه‌های اجتماعی به معماران و مدیران حکومت با انتساب آنان به آرمان‌های  
بلند انقلاب اسلامی و شهدای گرانقدر آن، سبب شد تا عموم شهروندان به تدریج نسبت به  
پیشامدها و حوادث، بی‌تفاوت شوند و مسئولیت شهروندی خود برای حراست از دموکراسی و  
سلامت حکومت‌گران را واگذار کنند. این درحالی رخ داد که برای پایه‌گذاری نظام مردم‌سالار،  
به «سوء ظن منطقی» و نوعی «بی‌اعتمادی حساب شده» نیاز است (زمانیان، ۱۴۰۰). مدرسه

۱. وقتی «مدیر کمیسیون اساسنامه و مقررات تحصیلی شورای عالی آموزش و پرورش» بیان می‌کند: «یکی از مهم‌ترین اهداف  
آئین‌نامه اجرایی مدارس، ارتقای جایگاه مدرسه است»، آنرا باید چنین خواند که تصویب کنندگان بخوبی می‌دانند که با این  
آئین‌نامه مفصل چه بلایی بر سر مدرسه آورده‌اند!

۲. طی چنددهه گذشته به طور مستمر از طول پایه پرچم مدارس کاسته شد و بر طول سلسله مدیریتی، البته با کارایی کم،  
افزوده گردید!

۳. این ارجاعات اداری در مواقعی فقط نقش خالی کردن کارتابل و برای فرار از تاخیر در اقدام مقتضی است؛ نه یک ضرورت  
سازمانی!

۴. این موضوع به برکت فضای برخط حاصل شد که ارجاع مدیران ارشد و میانی به مدیران فرودست، سهولت یافته است!  
سامانه‌ها برخط حتی به مدیر ارجاع دهند زحمت انتخاب هم نمی‌دهند! تا چه رسد آنکه بخواهد بخواند و بررسی کند که به  
چه کسی مربوط است!!!

جمهوری اسلامی در تشریح و معرفی پیروی و متابعت از رهبران انقلاب، بر تعامل سیاسی مبتنی بر محاسبات عقلانی تاکید نکرد بلکه به آن شکل و شمائل مریدی و پیروی محض داد. پیامد این آموزش سیاسی مدرسه آن شد که مسئولیت‌گریزی، کمبود اعتمادبه‌نفس و اعتماد مریدانه به دیگری گسترش یابد و فرهنگ مشارکت، روحیه پرسش‌گری و نقد قدرت از میان برود.

همه شرایط طی چهاردهه گذشته برای آن مهیا بود که حکومتگران و انقلابیون، هرگونه نقادی را به «تقزنی» و هرگونه آشکارسازی را به «سیاه‌نمایی» و هرگونه طلب حق را به «آشوب‌گری» تقلیل دهند و آن را سرکوب و منع نمایند. در این شرایط محیطی، آموزش و برنامه درسی مدرسه نیز به ترویج اعتماد و پیروی مریدگونه در عرصه سیاست روی آورد و هر دستاورد ناشی از محدودیت‌های اجتماعی را به اثربخشی آموزش خود نسبت داد و خود را موفق ارزیابی کرد! مدرسه و کارگزاران آن نه تنها به اقتضائات و لوازم «قدرت» آشنا نبودند بلکه بدتر از آن سازوکار واقعی آموزش بیرونی و یادگیری و اقتضائات عمل فرد را به خوبی نمی‌شناختند. آنچه مدرسه را دلخوش می‌کرد، نمرات درسی شاگردانی بود که اصولاً چیزی را بیان می‌کردند؛ که در بسیاری مواقع خود آنرا باور نداشتند. مدرسه نه تنها در محتوای آموزش به انحراف رفت که در ارزشیابی دستاورد آموزش نیز دچار گمراهی شد!

مدرسه نه تنها با عمل خود یک نمونه خوب از حکمرانی را به شاگردان ارائه نکرد، بلکه با آموزش سیاسی نادرست و ناکافی، درک نادرست، ابتدایی و بشدت ناکارآمد از سیاست، قدرت، حکومت، مدیریت، اقتصاد، حقوق و در یک کلام حکمرانی را در میان نوجوانان و جوانان گسترش داد. بدین سبب، شناخت کافی و معتبر از شیوه حکمرانی خوب و کارآمد شکل نگرفت و حتی در خطایی بزرگ، حکومت در تصور مردم از جا و نقش خود در اجتماع بدر شد و نقش هدایت‌گری و رستگاری‌بخشی به خود گرفت (زمانیان، ۱۴۰۰). آنان که آرزو داشتند حکومت همه ملت را راهی بهشت سازد، از مدرسه خواستند تا این رویکرد و چشم‌انداز را در نظر شاگردان درست جلوه دهد، منطقی سازد و در ذهن شاگردان خود قوت بخشد. مدرسه در تمام این دوران هم در بخش برنامه‌های پیشینی و هم در بخش برنامه‌های تولیدی خود، تابع این رویکرد بوده است!

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

بنیاد این خطا در سیاست‌گذاری آموزش مدرسه‌ای بود. انتظار از آموزش و برنامه درسی، ترسیم عقلانی، ممکن و مدرن از اهداف و میزان قدرت حکومت نبود؛ بلکه هدف آن بود تا مخاطبان باور کنند که دست حکومت در تغییرات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، به‌نحو مطلق باز است؛ فقط کافی است دولتی سقوط کند و حکومت به چنگ کسانی بیفتد که خواهان اصلاح جامعه هستند! آنان با این ابزار، به هر هدفی جامعه‌ی عمل می‌پوشانند. به‌دیگر سخن، علاوه بر این که در هدف‌گذاری سیاسی و گستره وظایف دولت خطا کردند، در اثربخشی قدرت رسمی جهت اصلاح سیاسی و اجتماعی برای رسیدن به هدف دلخواه نیز دچار خطا بودند.

مدرسه و برنامه درسی آن اقتضائات، محدودیت‌ها و امکان‌های عملی حکومت کردن را آموزش نداد؛ بلکه به توجیه و تثبیت آنچه جریان داشت و نفی آنچه متعلق به گذشته و غیرخودی محسوب می‌شد کوشید و از این رو فهم جامعه دانش‌آموختگان نهاد آموزش و برنامه درسی را با چالشی گسترده روبرو کرد. آنان بجای مواجه شدن با این پرسش که «چگونه باید مدیریت، قضاوت، حکومت و تربیت کرد» با این پرسش خطا سرگرم شدند که: «چه کسی باید مدیریت، قضاوت، حکومت و تربیت کند؟» این پرسش بود که تمرکز بر «ساختار» را کنار گذاشت و به «شخص» توجه کرد! و آن را هم به نژاد و نمود (امور ظاهری بی‌ارزش و بی‌ربط) محدود ساخت. حاصل این باورها آن شد تا اشخاص و گروه‌ها سعی کنند که خود را با توسل به نژاد و تحمل ظواهر<sup>۱</sup>، به قدرت برسانند و آنگاه در ساختارهای منحرف قدرت، همان راهی را بروند که پیش از آنان طی شده بود. همچنین، به جای تلاش برای اصلاح، کسانی خود را چشم به انتظار «شخص ناجی» معرفی کردند! این امید، هم اصلاح را به تاخیر انداخت و هم به مرور روح بدبینی و باور اصلاح‌ناپذیری حکومت را شکل داد.

به سبب این اقدامات و پیامدها، فرهنگ مدرسه در چنددهه گذشته به شکل واضحی با دو پدیده آمیخته بوده است: اول خشم و خشونت پنهان از تصمیمات بالادستی و اوامر درون‌سازمانی و اعلام انزجار از آن در محیط‌های دوستانه و خصوصی و دوم تعریف و تمجید آشکار از تصمیمات بالادستی و اعلام رضایت و خردسندی از آن در محیط‌های رسمی و

---

۱. منظور از توسل به نژاد، ایجاد پیوندهای خانوادگی است که بسیار بدین منظور شکل گرفت و منظور از تحمل ظواهر، پنهان کردن خود زیر ظاهری (مثل ریش یا چادر) است که به آن تعلق و باور ندارد!

اداری. این همان فهمی است که پیردیگار، کاد و ریشار (۱۳۹۴) مطرح کرده‌اند که ایرانیان در طول قرن بیستم همواره در شرایطی بوده‌اند که دو چهره داشته باشند.

مدرسه بجای یک واحد چندوجهی موقعیتی برای بهره‌گیری از محیط در خدمت کسب تجربه شاگردان، به محیطی محصورکننده برای کودکان و نوجوانان تبدیل شد<sup>۱</sup> که آنان را به انزوا می‌کشاند و به آنان به طور پنهان (و گاه آشکار) می‌آموزد که دانایی اصولاً ربطی به زندگی (و موفقیت‌های آن) ندارد! مدرسه بعنوان نهاد دانایی، با بستن در به روی محیط پیرامون و پشت درهای بسته در پیچ معلمان و شاگردان به انتقال آموزه‌ها و دانش‌هایی اقدام می‌کند که نه بکاری می‌آیند و نه حتی بناست در زندگی از آنها بهره‌ای گرفت. مدرسه به دانش‌آموخته خود زبانی را می‌دهد و باوری و توانی را که دیگر امکان زیستن در محیط زندگی معمول را نخواهد داشت! این مدرسه بریده از اجتماع و محیط چه آموزه‌ای آشکارتر از «دورنگی» برای کودکان و نوجوانان دارد؟! «به مدرسه برو و از زندگی جدا باش و از مدرسه دور باش و زندگی کن!»

چنین عملکردی نیاز به مکان متفاوتی داشت. با وجود این، در ابتدا معیارها و استانداردهای مکان آموزش و برنامه درسی در جمهوری اسلامی به ظاهر دستخوش تغییر نشد. همان ساختار سازمانی حکومت سابق استمرار یافت و همه آنچه از معماری آموزشی به ارث رسیده بود، مورد استفاده قرار گرفت. اما، دو موضوع مهم تعهد به استانداردهای تدوین شده را با مشکل مواجه کرد: استقبال مردم برای ثبت نام در مدارس و تحقق یافتن سیاست‌های افزایش جمعیت در جمهوری اسلامی. موضوع مهم دیگری هم قابل ذکر است و آن اولویت نداشتن آموزش و برنامه درسی است که به تبع آن مکان آن نیز از اولویت‌های تخصیص بودجه کنار رفت و ساخت مدرسه در برخی کشورهای دیگر مهم‌تر از ساخت مدرسه در مناطق مختلف کشور شد!

با گذر زمان و افزایش شمار شاگردان مدارس، ضمن آنکه استفاده و ساخت مدارس با تغییر استانداردها همراه گردید، دو پدیده دیگر محقق شد: اول ورود چشمگیر خیرین

---

۱. اگر اندکی عمیق‌تر به مدرسه نگاه شود، آنرا در نقش «پارکینگ فرزندان» می‌یابیم که دارای نگرانی با چشم‌های تیزبین و مرام آهنین است!

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

مدرسه‌ساز به عرصه احداث مدارس و دوم تأسیس مدارس غیرانتفاعی. در هر دو جریان جدید ساخت و بکارگیری مکانهایی خارج از استانداردها دنبال شد اما دلایل آنها برای این اقدام متفاوت بود. به همان میزان که خیرین مدرسه‌ساز مایل به رعایت استاندارد بودند و سازمان استاندارد قدرت تولید موارد متنوع را نداشت، در مقابل موسسان و مدیران مدارس غیرانتفاعی سعی داشتند خود را از تن سپردن به استانداردهای مکان آموزشی معاف نگه دارند. قابل پیش بینی بود که آموزش و برنامه درسی در موقعیت مکانی نامناسب، نتواند به دستاوردی مناسب منجر شود؛ و چنین نیز شد. وقتی در دهه شصت و هفتاد شمسی به محاسبه بازدهی آموزش و اتلاف ناشی از تکرار پایه اقدام شد، آشکار گردید که ساخت و نگهداری مکان آموزشی دارای سهم بالایی در نرخ تکرار پایه است. شاید مهم‌ترین پیامد این محاسبات در عرصه آموزش و برنامه درسی آن بود که تمرکز بر نظریه دانشمندپروری تغییر کرد. تغییر نگاه به این نظریه بود که سبب شد تا طرح «ارزشیابی توصیفی» بعنوان راهی برای خروج از مشکل افت تحصیلی و تکرار پایه مطرح گردد که اساسی‌ترین هدف آن دورشدن مدارس از اصرار بر یادگیری حداقلی شاگردان بود! یادگیری حداقلی، کانون و قلب نظریه دانشمندپروری بود که طرح ارزشیابی توصیفی به انهدام آن اقدام کرد و از این طریق به کاهش بار آموزشی مکان‌های آموزشی کمک رساند.

در این دوره، یک اتفاق مهم دیگر هم رخ داد. موقعیت شهری مدارس به کلی از چشم‌ها دور ماند و در هر جای شهر که ممکن بود، بنایی برای مدرسه ساخته شد. موقعیت شهری مدارس با پدیده‌های مهمی از حیات اجتماعی ارتباط دارد که عمده‌ترین آنها موضوعات اهمیت مکانی مدرسه، ابهت مدرسه، دسترسی به منابع یادگیری، امنیت رفت‌وآمد، آلودگی صوتی، آلودگی هوا، بهداشت و تغذیه است. اینها مواردی بودند که کم کم با چشم‌دوختن به مکانی برای پوشش شمار شاگردان، از معرض چشم‌ها دور شدند.

مدیریت مدرسه نیز با استقرار حکومت جمهوری اسلامی، شرایط تازه‌ای پیدا کرد. در این شرایط دیگر تعامل، حقوق، خلاقیت، سبک رهبری و مدیریت دارای اولویت نبود. آنچه مورد نظر بود، فرمانبری بود که پیامبری<sup>۱</sup> می‌کرد. چنین شرایطی وقتی حاکم شد، تربیت مدیر

---

۱. کلمه پیامبر به سبب آنکه بیشتر در عرف دینی شنیده شده و در آنجا شخص برگزیده خداوند مورد نظر است، جلوه‌ای از تقدس دارد. درعین‌حال، پیامبر نماد اطاعت است! پیامبر به معنای «آنکه واسطهٔ ابلاغ سخنی باشد از کسی بدیگری خواه به

آموزشی نیز دگرگون گردید. وجود رویه کم‌رمق پهلوی دوم که در سطحی اندک، موضوع «مدیریت آموزشی» را در دستور کار آموزشی دانشگاه‌ها قرار می‌داد نیز از میان رفت. دیگر تربیت مدیر آموزشی یک واقعیت آموزشی خاص قلمداد نشد. مدیریت مدرسه یک فعالیت مبتنی بر مشاهده در موقعیت مدرسه قلمداد گردید تا معلمان مطیع‌تر در جایگاه مدیریت مدرسه قرار گیرند و آنرا به پیش ببرند (بنگرید به سازوکارهای تربیت مدیر آموزشی در دانشگاه فرهنگیان). بدین ترتیب، مدیر بعنوان مجری دستور و رسانای اداری تعریف گردید. این رسانا، یعنی کسی که ارجاع می‌دهد و دستور می‌سازد. او فرمانده عملیاتی میدانی است که در قالب یک کل بزرگ بر اساس تصمیم‌گیری ستاد مرکزی عمل می‌کند و او مکلف است سرباز فرمانبر میدان را تحویل دهد نه سرافراز انتخاب‌گر موقعیت را!

بدین ترتیب، مدرسه از یک واحد تصمیم‌گیر به یک جزء تبعی نظام آموزشی تبدیل شد. آیین‌نامه‌ای برای مدارس تدوین گردید که برای همه امور آنها تصمیمات پیشینی اتخاذ کرده بود. گرچه گاه با عناوینی مثل شورای مدرسه یا هیات امنای مدرسه یا انجمن اولیا و مربیان در میان بخشنامه‌های اداری یا دستورات مواجه می‌شویم، اما همه این نهادهای به ظاهر تصمیم‌گیر فقط مجاز به تبعیت و عمل هستند؛ نه تشخیص و برنامه‌ریزی و اجرا و ارزشیابی.

**محتوا و برنامه آموزش:** یکی از ارثیه‌های نظام آموزش و برنامه درسی حکومت پهلوی، ایجاد تمرکز در برنامه‌ریزی درسی بود که در سال ۱۳۵۷ استقرار آن نهایی شده بود. این نظام متمرکز، امر مطلوب جمهوری اسلامی محسوب گردید. آنچه لازم بود بازسازی محتوا و عناوین برنامه‌های درسی بر اساس آموزه‌های اسلامی بود. چنین هم شد. بدین منظور اولین اقدام جایگزینی کارشناسان جدید دارای اندیشه‌های انقلابی و دومین اقدام تغییر دروس و افزودن درس‌های اسلامی به محتوای برنامه درسی بود.

تغییرات محتوا طی چند سال اول استقرار جمهوری اسلامی در سطح خرد انجام شد. اما در دهه شصت «تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» (۱۳۶۴) مطرح و پیگیری گردید. در این

---

زبان و خواه به نام. یعنی قاصد. برید. پیک. پیک خبر رساننده. «پیام آور» (لغت نامه دهخدا؛ <https://rhyming.ir/dakho?w=1>).



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

دوره طرحی برای تغییر بنیادی آموزش و پرورش تدوین و تصویب شد (۱۳۶۸) که بر اساس آن نظام آموزش قبل از دانشگاه دستخوش تغییرات اساسی می‌شد. البته، در اجرا موضوع به این شکل پیش نرفت. در عمل، طرحی تنظیم گردیده بود که آرمان‌های بلندی را دنبال می‌کرد که تحقق آنها متصور نبود و آن طرح هم به نامقبول‌ترین روش تغییر نظام‌های آموزشی به اجرا درآمد و تغییر دوره متوسطه با حفظ بخش‌های دیگر نظام آموزشی پیشین انجام گرفت (۱۳۷۱). آشکار بود که چنین تغییری جواب نمی‌دهد؛ و جواب هم نداد! باوجوداین، استمرار یافت و به ظاهر، استقرار یافت. آموزش و برنامه درسی با این تغییر با یک مشکل دیگر هم مواجه شد: ناسازگاری درونی سطوح آموزش.

در تغییرات بعدی هم بهبودی حاصل نشد. طی سال‌های دهه نود، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (۱۳۹۰) و «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۱) تدوین و تصویب شد. بر اساس این اسناد، ساختار آموزش قبل از دانشگاه به دهه سی شمسی قرن چهاردهم بازگشت داده شد و نظام آموزش و برنامه درسی با الگوی ۳+۳+۶ به اجرا درآمد. این کالبد نیز همچنان با همان خونی کار خود را دنبال کرد که کالبد پیشین از آن بهره می‌گرفت! چنین شد که پوسته‌های جدید برای همان محتواها، مفاهیم، راهکارها و راهبردهای قبلی ساخته شد و آشکار بود که چنین اقدامی با تغییر واقعی همراه نخواهد بود.

آنچه در محتوای برنامه درسی از گذشته به ارث رسیده بود، عنایت به آموزش‌های علمی بر اساس نظریه دانشمندپروری بود و آنچه برای اسلامی‌سازی به آن افزوده شد، آموزه‌های اسلامی انقلابی با روایت شیعه ایرانی بود که در همان منطق، طراحی و تدوین شدند. این دو محور اساسی، آموزش و برنامه درسی را از زندگی واقعی و شاگردان را از رشد شخصی دور ساخت. پدیده‌های انسانی و اجتماعی مثل «کنترلِ خشم»، «کنترلِ هیجان»، «آگاهی از احساساتِ خود»، «توان استدلالی فهم دیگران»، «توان پذیرشِ واقعیت»، «توانِ روحی انطباق پذیری»، «فهم خود از منظرِ دیگری»، «پذیرش ارزیابی دیگری» و «آمادگی برای خودارزیابی» از جمله مولفه‌های رشد شخصی هستند (فیدمن و فریگر، ۱۳۹۹) که انتقال آنها به جامعه از طریق آموزش و برنامه درسی تحقق می‌یابد. آموزش و برنامه درسی انقلابی اینگونه امور و مهارت‌ها و شایستگی‌های مربوط به زندگی در اجتماع کنونی و زیست‌بوم ایران را و نهاد و بجای آن سعی کرد تا احساسات و توانایی‌های مربوط جنگ حق و باطل را دنبال کند و

شاگردان را با مفاهیمی مثل ظلم‌ستیزی، استکبارستیزی و کفرستیزی در بستری از خودی و ناخودی کردن اجتماع آشنا سازد! و در مواقعی هم به علم روی آورد که تولید فیزیک‌دان، شیمی‌دان، ریاضی‌دان و مهندس علوم هسته‌ای و ادامه کار در دانشگاه مقصود آن باشد. اینگونه آموزش متناسب به علم و فارغ از مهارت‌های مهم زندگی، مثل فهم شرایطِ طرفِ مقابل، شرایط را برای تبعیت بیشتر و دوری از تحلیل و تشخیص و حق‌جویی فراهم می‌کرد. این اشخاص کسانی شدند که وقتی در عرصه اجتماعی مسئولیت یافتند بدون توجه به پیامد واژه‌هایی که در تعامل با دیگران به کار می‌گرفتند، سخن گفتند و عمل کردند و مسئولیت پیامد آنرا پذیرا نشدند!

آموزش و برنامه درسی جمهوری اسلامی حتی در بخش مربوط به آموزش دین بر بنیاد هوش ریاضی و علمی تنظیم و تعریف شد و به دانش<sup>۱</sup> و پردازش اطلاعات<sup>۲</sup> بسنده کرد. دستاورد این نحوه عمل، پدیده‌ای شد که از آن به «حافظه‌پروری» یاد می‌شود و نشان می‌دهد که شخص فقط حامل اطلاعات پراکنده است. ذهن مملو از اطلاعات پراکنده نه معنا می‌سازد و نه عمل را حمایت می‌کند! آنچه برای عمل معنادار لازم است، توان «مدیریت خویشتن» است. مدیریت هیجان، احساس، عصبانیت، غم، ترس و خوشحالی، هوش متفاوتی می‌طلبد که «هوش هیجانی»<sup>۳</sup> نام دارد. هم‌تا و شاید مهم‌تر از درک دیگران، درک خود است. اصولاً بحث کانونی برای زندگی در جهان کنونی این است که فهم خود و فهم دیگران فقط اطلاعات و دانش نیست. خودخواهی، خودمحوری، عصبانیت، هیجان، خشم و ترس می‌توانند فهم از خود و دیگری را به شدت مخدوش کند. اینکه گاهی غرور ناپجا منجر به خطایی جانکاه می‌شود، بیش از دانش و محاسبه با احساسات و باورهای فرد در ارتباط است.

وقتی «هوش هیجانی» بارور و پرورده شود، شخص ضمن آنکه بر خویش کنترل دارد این موضوع را درک می‌کند که کارها و سخنان او چه تاثیری بر اندیشه، عملکرد و روان طرف مقابل می‌گذارد. در این شرایط، فرد دارای عقلانیت کلامی و رفتاری (عقلانیت ابزاری) می‌تواند پیش‌بینی کند که عمل بر اساس خشم، احساس، عصبانیت، نفرت، جبران، تلافی،

- 
1. Knowledge
  2. Information Processing
  3. Emotional Quotient

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

انتقام، حذف، تحریف، تحقیر و توهین چگونه فرصت‌های احتمالی تعامل و کنار آمدن با دیگری را تخریب می‌کند و زندگی در جهان کنونی تا چه میزان با تفاهم و تا چه میزان با تخصص قابل مدیریت است.

بکارگیری کلمات در آموزش و برنامه درسی به طور جدی بر شکل‌یابی هویت و شخصیت اشخاص نقش دارد. وقتی کلمه «سازش» بعنوان یک فعل ناشی از ترس معرفی می‌شود نه کنار آمدن مبتنی بر مصالح، آنگاه رفتار اشخاص حامل این مفاهیم متفاوت خواهد شد. حرمت افعالی مثل «دفاع، حق، عدالت، جهاد، مقاومت، صلح، گفتگو، مبارزه، کمک، زهد، پارسایی، دنیاطلبی، پیشرفت و تعامل» به معنایی که برای آنها لحاظ شده مربوط است که از طریق آموزش و برنامه درسی در بهترین دوران جذب و پردازش کودکان و نوجوانان یعنی دوره مدرسه در جان آنان درونی می‌شود و بعداً در بزرگسالی به طور پنهان رفتارها و کنش‌های آنان را جهت می‌دهد. در همین ارتباط نظریه «فهم خود و دیگری» سریع‌القلم (۱۴۰۰) قابل یادآوری است:

بسیاری می‌پرسند مگر ما منابع طبیعی فراوان، سرزمین بزرگ، ادبیات غنی، مبانی منحصر به فرد فلسفی، دانشگاه‌های مناسب، افراد توانمند در علوم، مهندسی، پزشکی، حقوق و اقتصاد نداریم؛ چرا نمی‌توانیم در مناسبات داخلی و خارجی، سیستم بسازیم؟ وضعیت ما حاکی از آن است که حلقه مفقود شده در دسترسی به دانش و اطلاعات نیست بلکه در «فهم خود و فهم دیگران» است.

پرورش هوش هیجانی موضوعی وابسته به زمان و موقعیت است. بهترین بازه سنی برای پرورش آن سنین مدرسه است و بهترین روش، تدارک همه‌جانبه موقعیت. شرایط مناسب برای پرورش هیجانی وقتی مهیاست که مجموعه خانواده، مدرسه، رسانه، جامعه و حکومت، اصل و اساس هوش هیجانی را بپذیرند و مدیریت خشم، عصبانیت، غم، ترس، عقده، کمبود، هیجان و احساس را در فرآیندهای زندگی و تصمیم‌گیری فردی و جمعی به میزان دانش و آگاهی دخیل کنند. فقدان این نوع محتوا در آموزش و برنامه درسی دستاوردی را داشته که در شکل دادن به وضعیت کنونی کشور سهم است: وضعیت روانی شکننده، خانواده درهم‌پیچیده، اجتماع سرشار از خصومت، سیاست دستوری، مدیریت غیرشفاف و ناپاسخگو، قضاوت فارغ

از قانون، سازمان آکنده از رشوه و اقتصاد آمیخته با اختلاس. آیا می‌توان این واقعیت‌های اجتماعی را بدون واردکردن آموزش‌های مدرسه، فهمید و تبیین کرد؟

**معلم و کنشگری آموزش:** تربیت معلم به عنوان کاری ضروری در جمهوری اسلامی استمرار یافت. با وجود این، کسی از این اقدام حکومت پهلوی تحسینی بعمل نیامد و برای آنکه نشان داده شود همه چیز دگرگون شده است، نام «دانشسرا» تغییر کرد و بر سردها «تربیت معلم» نقش بست. با همت برخی آشنایان امر تربیت معلم، طرحی برای اصلاح تربیت معلم ایران بکار گرفته شد (طرح شهید رجایی) و در پذیرش اولین گروه متقاضیان تحصیل پس از تشکیل جمهوری اسلامی، دوره تربیت معلم سه ساله اعلام شد. در این دوره سه ساله پیش‌بینی شده بود که دانشجوی یک سال به فراگیری دروس عمومی و پایه اقدام کند و سال بعد را در مدارس مشغول خدمت مستقل شود و مجدداً در سال سوم به تحصیل مشغول گردد تا مدارج تحصیلی را سپری کند و با مدرک «کاردانی» به محل کار خود بازگردد.

این طرحی بود که در آن نه جوانب اجرایی لحاظ شده بود و نه جوانب علمی. این دو نقیصه چنان آشکار بود که پس از یک دوره پذیرش دانشجو، این روش برجسته شد و مراکز تربیت معلم به روش سابق خود بازگشتند. این بازگشت البته با تغییراتی در محتوای خرد آموزش همراه بود. برخی دروس اسلامی به همه دوره‌های تحصیلی تربیت معلم افزوده شد و در مواردی هم که ممکن بود محتوای دروس دیگر تغییر کرد و دست کم کلمه «اسلامی» در هر جایی که ممکن بود وارد گردید.

نیاز گسترده به معلم سبب شد پس از بازگشایی دانشگاه‌ها، بیشتر دانشگاه‌های دولتی به تأسیس دوره‌های تربیت دبیر اقدام کنند تا در کنار دانشگاه تربیت معلم و اقماری آن، نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش را تربیت نمایند. دوره‌های تربیت دبیر نیز به صورت دورشته‌ای تعریف شد. تجربه واحدهایی از رشته تحصیلی به همراه دروس تربیتی در دوره‌های دبیری مقرر گردید. همچنین، برخی دروس اسلامی نیز به دوره‌های دبیری افزوده شد. در سال‌های اولیه بازگشایی دانشگاه‌ها رویکرد افزایش دروس حاکم بود. بعد از چند سال

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

تجربه آموزش، موضوع تعادل آموزش در دوره‌های کارشناسی مطرح گردید و سقف تعداد واحد برای دوره کارشناسی تعریف شد.

آموزش و برنامه درسی مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های تربیت دبیر، متفاوت بود. این موضوع سبب تفکیک وظیفه تربیت معلم بین این دو نهاد تربیتی شد: دانشگاهها با اجرای دوره‌های دبیری مسئولیت تربیت دبیر برای دوره نیمه‌تخصصی متوسطه را عهده‌دار شدند و ظرفیت مراکز تربیت معلم و دانشسراها (به همراه دانشکده‌های علوم تربیتی) به تربیت منابع انسانی دوره‌های آموزش عمومی اختصاص یافت. با وجود این، همه این آموزش‌ها بر اساس قانون متعهدین خدمت وزارت آموزش و پرورش انجام می‌گرفت.

پس از تأسیس جمهوری اسلامی و تلاش حکومت برای گسترش مدارس به سبب افزایش جمعیت در دهه شصت و البته تغییر ساختار اجتماعی زندگی و گسترش شهرنشینی و تبعات ناشی از مشارکت معلمان در جنگ، دولت به اعمال تغییراتی در قانون متعهدین خدمت آموزش و پرورش روی آورد تا بتواند به جذب بیشتر متقاضی برای معلمی اقدام کند و امیدوار باشد که تربیت آنان بر اساس روش‌های مورد نظر خود صورت می‌گیرد. این بود که در قانون متعهدین خدمت آموزش و پرورش طی مصوبه خرداد ۱۳۶۹ بدین شکل تغییراتی پدید آمد تا از طریق افزایش امتیازات به متقاضیان معلمی، رویکرد جذب متقاضی معلمی قوت بیشتری بگیرد:

ماده ۱ - دانش‌آموزان دانشسراها و دانشجویان مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌های تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مکلفند در آغاز تحصیل خود به وزارت آموزش و پرورش تعهد خدمت بسپارند و تحصیل آنان در مراکز تحصیلی منوط به سپردن تعهد ثبتي به وزارت مذکور و یا اعلام عدم نیاز آن وزارت می‌باشد.

ماده ۲ - وزارت آموزش و پرورش می‌تواند جهت تأمین نیروی انسانی آموزشی خود علاوه بر دانش‌آموزان و دانشجویان موضوع ماده یک از دانشجویان داوطلب دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و طلاب حوزه‌های علمیه تعهد خدمت اخذ کند، این متعهدین از هر لحاظ مشمول این قانون و قانون معافیت فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم از خدمت زیر پرچم در زمان صلح با رعایت ماده ۷ قانون نظام وظیفه عمومی مصوب ۱۳۶۳.۷.۲۹ مجلس شورای اسلامی خواهند بود.

ماده ۶ - دانشجویان متعهد به خدمت موضوع این قانون از آغاز تحصیل خود به استخدام آزمایشی وزارت آموزش و پرورش درآمده و از حقوق و فوق‌العاده شغل مربوط به مدارک تحصیلی لازم جهت ورود به دوره تحصیلی مورد نظر برخوردار خواهند شد. ضمناً حقوق کارآموزی دانش‌آموزان دانشسراهای تربیت معلم معادل حقوق و فوق‌العاده شغل مربوط به مدرک تحصیلی لازم جهت ورود به دوره تحصیلی مورد نظر پرداخت خواهد شد.

تبصره - پرداخت حقوق کارآموزی و حقوق به دانش‌آموزان و دانشجویان مذکور مانع از استفاده آنان از امکانات رفاهی عمومی از قبیل خوابگاه و وام صندوق رفاه و غیره که دانشسراها و مراکز تربیت معلم و آموزشکده‌های فنی و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و حوزه‌های علمیه معمولاً در اختیار آنان قرار می‌دهند نخواهد بود، لکن هزینه‌های شبانه‌روزی و هزینه خوابگاه از وجوه پرداختی کسر خواهد شد.

ماده ۷ - پس از استخدام رسمی حداکثر مدت ۲ سال از مدت تحصیل دانشجویان دوره کاردانی و حداکثر ۴ سال از مدت تحصیل دانشجویان دوره کارشناسی و دانش‌آموزان دانشسراهای تربیت معلم جزء سابقه خدمت رسمی آنان منظور و از نظر ترفیع (پایه، گروه، بازنشستگی) قابل محاسبه خواهد بود.

تبصره - حکم ماده فوق با پرداخت کسور بازنشستگی مربوط، به پذیرفته‌شدگان قبل از سال ۵۴ مراکز تحصیلی مزبور که تا تاریخ تصویب این قانون از خدمت وزارت آموزش و پرورش خارج نشده‌اند تسری یافته و آثار مالی ناشی از آن از تاریخ ۱۳۶۸.۱.۱ لازم‌الاجرا خواهد بود.

روال مذکور طی دهه شصت و هفتاد قرن چهاردهم استمرار داشت. در دهه هشتاد ایده دانشگاه خاص وابسته به آموزش و پرورش برای تربیت معلم مطرح گردید و با فراز و فرودهایی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش وارد شد و از سال ۱۳۹۱ به پذیرش دانشجو اقدام کرد. اساسنامه این دانشگاه به شکلی نوشته شد تا محدودیت بیشتری در تربیت معلم پدید آید. اولین محدودیت مربوط به «محدودشدن تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان»، دومین محدودیت مربوط به «تک دوره‌ای شدن تربیت معلم» و سومین محدودیت مربوط به «حاکمیت دروس اسلامی» بود.

بر اساس تصمیمات این دوره، نوعی انحصار در تربیت معلم پدید آمد و فقط یک دانشگاه مجاز به تربیت معلم شد و این دانشگاه نیز محدود شد که فقط دوره‌های کارشناسی تربیت

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

آموزگار و تربیت دبیر برگزار کند (و البته مربی پرورشی!) و به تربیت منابع انسانی گروه‌های شغلی دیگر مورد نیاز مدرسه و سازمان، وارد نشود و در آموزش‌های خود، غلبه دروس اسلامی را آشکار سازد. موضوع برنامه‌های درسی به شکلی مطرح گردید که سهم دروس اسلامی در آن بارز بود. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان ضمن تاکید بر تبعیت از مقررات وزارت علوم، اعلام داشته است که باید علاوه بر دروس معارف اسلامی عمومی (شانزده واحد)، سی و پنج واحد درسی همه رشته‌های تحصیلی به «معارف و تربیت اسلامی» اختصاص یابد (یعنی ۵۱ واحد از ۱۳۵ واحد دوره کارشناسی!).

بدین ترتیب، شرایط برای بکارگیری کسانی مهیا شد که پیش از کسب تجربه کافی در نقش معلم عمل می‌کنند! این معلمان فارغ از کیفیت عملکرد تحصیلی خود بکار گمارده می‌شوند و در شرایطی که خود در فراز و فرود زندگی در حال تشکیل هویت هستند، نقش راهبر تربیتی را برای شاگردان مدرسه متوسطه بردوش می‌گیرند. همچنین، این دانش‌آموختگان از سن هیجده سالگی به استخدام آموزش و پرورش پذیرفته می‌شوند و در سن پختگی خود از آن خارج می‌گردند. چنین فرایند عملی، فرایند «تربیت توسط نافرهیختگان» می‌تواند نامیده شود و به این امید در کشور دنبال می‌شود که چنین افرادی را واجد قابلیت بیشتر برای اطاعت می‌شمارند؛ که البته آرزویی برباد است! این رویکرد تربیت معلم خسروانی عظیم برای نظام آموزشی و جامعه ایران است که طی دو دهه اول قرن پانزدهم آثار آن بیشتر آشکار خواهد شد. گسترش موضوع اسلامی‌سازی به حوزه آموزش و پرورش با تشکیل ستاد تغییر بنیادی آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۴ ظهور یافت. بر اساس این تصمیم، گروهی متشکل یک شخصیت علمی تحصیلکرده آمریکا در حوزه تربیت، یک شخصیت علمی تحصیلکرده فرانسه در جامعه‌شناسی و یک شخصیت دینی تحصیلکرده حوزه علمیه در حوزه فلسفه برای تدوین طرح تغییر بنیادی آموزش و پرورش ماموریت یافتند. حاصل کار آنان طرحی مبتنی بر اصول ساخت یک نظام آموزشی و دارای نوآوری آشکار و اساسی بود که در سال ۱۳۶۸ به تصویب رسید. اساس این طرح بر خدمت به تربیت ملت با معلمان متخصص حرفه‌ای بود. یعنی مساله تربیت معلم همچنان یک موضوع دانشگاهی باقی ماند.

پیش‌بینی می‌شد که آن طرح مورد عنایت قرار نگیرد؛ زیرا جایی برای ایده بازگشت آموزش و پرورش در حوزه اقتدار روحانیت ایجاد نکرده بود! چنین هم شد. اجرایی ناقص از

آن، دستاویزی ایجاد کرد که اعلام شود آن طرح قابل اجرا نیست! بدین سبب بود که موضوع سند ملی آموزش و پرورش کشور در دولت هشتم مطرح گردید و جمعی از متخصصان تعلیم و تربیت در آن فعال شدند. آنچه در سند ملی دنبال می‌شد نیز در حوزه تربیت معلم، همچنان با ایده معلم تخصصی حرفه‌ای انطباق داشت. این برنامه که با کندی پیش می‌رفت تا از شتابزدگی پرهیز شود و پختگی حاصل آید، با آمدن دولت نهم، متوقف شد! دولت جدید ایده خود را با عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در میان نهاد و البته در کنار آن، موضوع «برنامه درسی ملی» را نیز مطرح کرد. در این زمان، اعتقاد بر آن بود که «در تاخیر، آفت است». در این اسناد، اشخاصی نقش اصلی را بر عهده داشتند که اسلامی شدن را به شرحی تعریف میکردند که محوریت روحانیت (حوزه علمیه) را در تربیت ملت آشکارا مطرح می‌کرد.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جایکه موضوع تأسیس دانشگاه ویژه فرهنگیان مطرح است («راهکار -۱۱-۱») چنین بیان شده است که: «استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه‌ای تربیت‌محور توسط وزارت آموزش و پرورش با همکاری دستگاه‌های ذیربط!»! در اینجا به طور آشکاری برای تربیت معلم تخصصی حرفه‌ای، قید «تربیت‌محور» آورده شد تا تعلق آن به حوزه دین و روحانیت آشکار باشد و در ادامه بندهای راهکار مذکور (راهکار -۱۱-۱۰) در بیانی آشکارتر اعلام شد: «جلب مشارکت دانشگاه‌های برتر و حوزه‌های علمیه در امر تربیت تخصصی - حرفه‌ای و دینی معلمان، کارشناسان و مدیران با همکاری دانشگاه فرهنگیان!» این متن به وضوح موضعی را نشان می‌دهد که بازگشت حوزه علمیه به تربیت معلم است! این ایده با توسل به «تربیت اسلامی» دنبال می‌شود.

**برنامه‌ریزی درسی و علم آموزش:** طرح‌های متعدد انقلابیون برای تغییر نظام آموزشی شاهنشاهی هفت سال پس از انقلاب مورد بررسی قرار گرفتند تا از آنها نظامی نو استخراج گردد (ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷). در شکل آرزویی این نظام، «بندگی» مبنای آموزش و برنامه درسی بود. اما وقتی موضوع عمل به میان آمد، «مهندسان آموزشی» برای تحقق آن فراخوانده شدند. مهندسان آموزشی ایران جمعی عملگرا و انقلابی



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ... بودند که در دهه شصت در بخش فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش وارد شده بودند و توانستند با تمرکز بر اجرایی کردن نظام جدید، مدار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش و برنامه درسی را طی دهه هفتاد و هشتاد در اختیار بگیرند. اینان شخصیت‌های نیک‌اندیش و توسعه‌طلبی بودند که دنیای آموزش و برنامه درسی را از منظر مهندسی نظاره می‌کردند و برای آن «فلوچارت» و «سلسله‌مراتب» ساختند. دوره حاکمیت آنان را می‌توان «دوره فلوچارت‌ها» نامید که تمام دیوارهای ساختمان‌های معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش را آراسته بودند و بر میز همه مدیران حضور داشتند. این گروه با آنکه درباره آموزش و برنامه درسی حرف‌های خوب فراوانی بر زبان جاری می‌ساختند، اما منطق اجرایی خود را بر «دیوانسالاری» قرار دادند و نظام آموزش را به حد افراط تمرکز پیش بردند و البته جای معلم را چنان تنگ کردند که او خود را «پر کاهی» دید در «مصاف تند باد» تصمیمات مرکز نشینان خیابان ایرانشهر. استقرار این گروه در خیابان ایرانشهر گویی چنین خیالی را در آنان شکل داده بود که «ایران شهر» را در زیر نظر دارند! چنین بود که دستورات متعدد و الزامات فراوان از مرکز برای عمل در همه نقاط کشور - از شهرهای بزرگ تا عشایر کوچ‌رو - صادر گردید و البته به خوبی توانست معلمان را به استیصال حداکثری بنشانند.

در چنین شرایطی نیاز به برنامه‌ریزی درسی آشکار بود. در استمرار نیاز به برنامه‌ریزی درسی «فن‌محور» که در دهه پنجاه تمام جوارح نظام آموزش و پرورش را فراگرفته بود، بعد از استقرار جمهوری اسلامی اشخاص نیک‌اندیش خیرخواه به سرعت «رشته برنامه‌ریزی درسی» را در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی تصویب و تأسیس کردند. مقصود آنان از این برنامه، تربیت متخصصان برنامه‌ریزی درسی بود تا بتوانند به نظام آموزشی متمرکز کشور خدمات حرفه‌ای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی بدهند. نه تنها آنان عنوان برنامه‌ریزی درسی را بدین منظور برگزیدند بلکه با مقرر داشتن دروس دوره نیز آنرا تکمیل کردند.

در فضای حاکمیت گروه مهندسان بر آموزش و برنامه درسی، دانشگاه تربیت معلم ایران تلاش کرد تا «دانش برنامه‌ریزی درسی» را به شکل آکادمیک به کارشناسان نظام رسمی آموزش و برنامه درسی بیاموزاند. جمعی از آنان در سال ۱۳۶۴-۱۳۶۵ برای تحصیل در دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی وارد دانشگاه تربیت معلم شدند. این عمل دانشگاهی با

چنان رفتاری از سوی نظام آموزش و برنامه درسی، که ده‌ها کارشناس نیازمند طی این دوره را داشت، مواجه شد که دانشگاه از سال ۱۳۶۷ به پذیرش دانشجوی آزاد اقدام کرد. همین سرنوشت را نیز دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی تجربه نمود. دانش‌آموختگان این دوره‌های داخل و برخی از دانش‌آموختگان دانشگاه‌های خارج، حتی آنان که در جایگاه کارشناس نظام رسمی آموزش و برنامه درسی و با بورس تحصیلی روانه غرب شده و با مدرک مربوط به کشور بازگشته بودند، شرایط فعالیت در سازمان متولی امر آموزش و برنامه درسی را مناسب ندیدند و راهی دانشگاه‌ها شدند. بدین ترتیب، کنشگران نظام رسمی آموزش و برنامه درسی به کسانی محدود شدند که قابلیت کار با نگاه مهندسی آموزش را داشتند.

با آنکه کوشش‌های بنیان‌گذران برنامه‌ریزی درسی در ایران صادقانه، گسترده و باجدیت بود، اما دو پدیده سبب شکست ایده تربیت متخصص برای تغییر نظام آموزش و برنامه درسی شد: از سویی تربیت متخصصان برنامه‌ریزی درسی باعث آشنایی این گروه با نهضت‌های جدید این حوزه گردید که اصولاً از دهه هفتاد میلادی در آمریکا و اروپا به نقد برنامه‌ریزی درسی سنتی نشسته و برای آن سنگ قبر نوشته بودند! از سوی دیگر، تربیت متخصصان سطح عالی تحصیلی سبب شد تا امکان جذب آنان به موسسات تولید برنامه‌های درسی حوزه رسمی آموزش و پرورش به دو علت فراهم نشود: اول سطح تحصیلات و دوم نوع تعلقات. اولین مشکل دارای وجه عینی بود. نظام سازمانی تصور می‌کرد که به کارشناس نیاز دارد نه متخصص. اما دومین مشکل دارای وجه ذهنی بود. مساله این بود که این تحصیلکرده‌گان دارای باورهایی بودند که نظام آموزش و برنامه درسی را با «چالش تبعیت - خلاقیت» مواجه می‌کرد. کارشناسان یک نظام بروکراتیک بر اساس قاعده سلسله مراتب به تبعیت اقدام می‌کنند اما متخصصان یک رشته علمی بر اساس قاعده تولید دانش و آزمون ایده، به نوآوری و تغییر روی می‌آورند و بیش از آنکه به اقدام بنازند، پرسش می‌سازند.

حاصل چنین رخدادی شکل‌گیری دو جریان در عرصه آموزش و برنامه درسی ایران بود: اولاً دانش برنامه‌ریزی درسی از موقعیت عمل محروم شد و بنابراین، آزمودن نظریه‌های تولیدی متخصصان (چه ایرانی و چه غیر آن) ناممکن گردید. نظریه نآزموده همچون آرزویی بلند است که هیجان ایجاد می‌کند و ذائقه را خوشایند است اما با آن نمی‌شود کاری کرد! ثانیاً

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

وجود متخصصان عرصه برنامه‌ریزی درسی واقعیتی اجتماعی بود و آنان نیاز داشتند تا کاری برای تخصص خود فراهم کنند و از آن برای زندگی روزمره انسان زمینی بهره بگیرند. آنان ابتدا پای به دانشگاه گذاشتند تا نوریسیدگان رشته برنامه‌ریزی درسی را همچون خود «شکار» بیاموزند و بعد هم نیاز به خوراکی برای این نوریسیدگان داشتند که با پیوستن آنان به نهضت بازسازی و انتقادی حاصل شد: لغغه زبانی بدور از واقعیت میدانی! این گروه اصولاً با دوری از «فن برنامه‌ریزی درسی» مدعی شدند که به «فهم برنامه درسی» روی کرده‌اند. این رانندن شخص از سرزمین خویش است که حاصلی جز بی‌وطنی در پی ندارد. در شرایط بی‌وطنی، هر کوششی برای بقاء، مباح است؛ و برنامه‌ریزان درسی ایران چنین کردند!

این جدایی و دوری متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارشناسان سازمانی زبان‌های اساسی به دانش برنامه‌ریزی درسی زد: در نگاه اول عده‌ای از فرزندان ملت را در حالی از خدمت به تربیت و برنامه درسی محروم کرد که آنان برای اقدام حرفه‌ای در عرصه برنامه‌ریزی درسی با صرف سرمایه ملت آماده شده بودند. در نگاه دیگر گروه قابل توجهی از متخصصان را از عمل مفید برای عرصه تربیت و برنامه درسی محروم کرد و آنان را به نقادی دور از واقعیت هدایت نمود که نمی‌توانست موثر واقع شود. این گروه متخصصان نه تنها چنین موضعی را اتخاذ کردند، که برای آن نظریه ساختند و عمل متفاوت با آن را خارج از علم جلوه دادند و برنامه‌ریزی درسی به جرم «عملی» محکوم نمودند. این متخصصان در عین حال آموزشگر نسل‌های بعد شدند و همین لغغه زبان را به آنان آموختند و امروز نه تنها این نوع از متخصص بودن «ناتوانی» محسوب نمی‌شود که «توانایی سرشار» قلمداد می‌گردد!

در نگاه عمیق‌تر، این رخداد دوری‌گزینی تعمیدی از علم برنامه‌ریزی درسی، کارشناسان سازمانی را به این نظر سوق داد که گویی برای عمل نیازی به دانش و فعالیت مراکز علمی و دانشگاهی نیست و آنان خود می‌توانند بدون نیاز به دانش علمی، اقدام عملی کنند. چنین باوری جواز ورود آنان به عرصه کوشش و خطا بود؛ که البته در دنیای کنونی نه مناسبتی برای آن موجود است و نه زمانی! و در نگاهی بسیار عمیق، این رخداد فرصتی ساخت تا با جدایی

---

۱. مراجعه شود به: فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۴۰۰): در جستجوی بسترهای جدید در برنامه درسی (از رشته بی-)

سرزمین تا رشته بدون مرز). سخنرانی ارائه شده در دانشگاه آزاد واحد مرکز. دی ماه.

عرصه عمل آموزش و برنامه درسی از دانشگاه‌های کشور، سیاست‌گذاران عرصه تعلیم و تربیت ایران دست نیاز پیش رقیب دیرین دانشگاه یعنی حوزه ببرند و از آن استمداد بطلبند.

افزایش شمار و شعور برنامه‌ریزان درسی ایران سبب شد تا آنان برای تأسیس نهادهای علمی کوشش کنند. نخستین اقدام، تأسیس «انجمن برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش» (۱۳۷۸) بود. این اقدام در خدمت ایجاد یک اجتماع علمی قرار داشت و توانست طی سال‌های بعد به آرمان خود دست یابد. نظام آموزش رسمی کشور هم در ابتدا از این رخداد استقبال کرد و با تامین برخی از اقلام مورد نیاز انجمن، خود را در کنار این گروه قرار داد. طی سال‌های بعد، این اجتماع علمی تلاش کرد تا نظرات خود را اعلام کند. همایش‌های سالیانه در ابتدا و انتشار «فصلنامه مطالعات برنامه درسی» (۱۳۸۴) در مرحله بعد چنین رسالتی را داشتند.

در ایران پس از انقلاب اسلامی، خیلی زود انقلابیون مستقر در جایگاه‌های سیاسی و مدیریت کشور باور کردند که آنچه نظریه کارایی اجتماعی دنبال می‌کند و بنیادی که برای آن ساخته شده، همان است که می‌تواند شرایط را برای مدیریت آرام و بی‌دغدغه آنان در عرصه تربیت و برنامه درسی فراهم کند. این باور به سبب حضور مهندسان در جوارح تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی آموزشی، امری قابل پیش‌بینی بود. اما در آن برخی زمینه‌های مربوط به نقد نظام آموزشی سابق هم وجود داشت. در سال‌های اولیه استقرار جمهوری اسلامی یکی از نشانه‌های ناکارآمدی نظام آموزش و برنامه درسی حکومت سابق این موضوع معرفی می‌شد که جوانان تحصیلکرده از توان و شایستگی لازم برخوردار نشده‌اند تا امکان ورود به بازار کار را داشته باشند. برای تحقق آرزوی این گروه، نظریه کارایی اجتماعی دارای افکار و اندیشه‌هایی اغواکننده بود. با وجود این، حاکمان و سیاست‌گذاران جدید وارثان آرمان‌های انقلابی مردمی بودند که تبلور نهایی آن در بیان مقامات عالی نظام سیاسی تبلور داشت و آن استمرار «انقلابی‌گری»<sup>۱</sup> بود. آنچه می‌توانست این خواست سیاسی - اجتماعی را برآورد، بکارگیری نظریه بازسازی اجتماعی بود.

عدالت در محور آرمان‌ها و آرزوهای نظریه بازسازی اجتماعی قرار دارد و نقادی گسترده کاستی‌ها و سستی‌ها و ناراستی‌ها، روش آن است. بازسازی اجتماعی بر بنیاد گفتگوی

۱ «من دیپلمات نیستم؛ من انقلابی‌ام» یکی از فرمایشات رهبر جمهوری اسلامی است.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

اصلاح‌کننده شکل می‌گیرد و دستاورد آن، تغییر فهم و بازسازی نسبت‌ها در درون یک اجتماع است (اسکایرو، ۲۰۲۰). بازسازی اجتماعی، بر این باور است که آنچه مستقر است می‌تواند تعادل دیگر و نسخه بهتری داشته باشد. آموزش و برنامه درسی مبتنی بر این نظریه، شاگردان را فقط برای کاروبقا و برای نشستن بر کرسی‌های دانشمندی یا صندلی‌های سازمانی آماده نمی‌کند بلکه به آنان کمک می‌کند تا تخیل خود را برای جایگزین‌های بهتر در حیات اجتماعی و سازمانی، که عضوی از آن هستند، بکار اندازند و بر آنچه جاری است، نقدی بنیان‌برافکن وارد سازند. بازسازی اجتماعی محدودیتی در ورود به موضوع ندارد؛ و به تبع آن فقط در جایی رشد و حیات دارد که چیزی «مقدس» جلوه نکند. نه ایدئولوژی، نه کاریزما، نه قانون و نه واقعیت؛ هیچیک از نگاه بازسازی اجتماعی نمی‌تواند محدوده‌ای برای منع ایجاد کند.

اما بکارگیری نظریه بازسازی اجتماعی را «شفافیت فرایندها» و «پاسخگویی مدیران» به مخاطره می‌انداخت؛ زیرا «شفافیت» و «پاسخگویی» موضوعاتی نبودند که نظام مدیریتی و سیاسی بتواند به آسانی به آن تن دهد؛ حتی بهنگام فعالیت برخی از انقلابیون! در این شرایط سخت، هدایت‌گران عرصه آموزش و برنامه درسی جامعه انقلابی ایران دریافتند که آنچه برای نشان دادن تحول انقلابی می‌تواند کارساز باشد آن است که نظریه بازسازی اجتماعی را به شکلی دیگر به اجرا گذارند! آنچه آنان در نظر داشتند این بود که بازسازی اجتماعی استقرار یابد به شرط آنکه مباحث آن به قدرت مستقر، ورود نکند و به آن نقدی وارد نسازد. چنین بود که بازسازی اجتماعی شرقی که توجه آن بر «نقادی بیرونی» بود، اختیار شد و در بطن آموزش و برنامه درسی بر کرسی نظریه دانشمندپروری نشست<sup>۱</sup>. نظریه بازسازی اجتماعی با نگاه به بیرون، تلاش می‌کند تا ملت را به نقادی امور و نظام‌های بیرونی تشویق کند و هر کاستی درونی را به آن نسبت دهد. در آن زمان، دو موضوع مهم برای این نقادی موجود بود؛ که اکنون

---

۱. نظریه دانشمندپروری نیز آزمون خود را در حکومت پهلوی پس داده بود! تحصیلکردگان نمک‌خورد رژیم پهلوی و دانشگاه‌نوتاسیس آنان، نیز، هرگز آن نشدند که حکومت طلب می‌کرد. حتی مهم‌تر آن است که در هیچ دوره‌ای از حیات ایران اسلامی، علم و دانشمند دارای احترام و ارزش ماهوی نبوده است! آنچه مطرح بود، خدمت به سلطان بوده است؛ خواه مستقیم با توجیه عمل سلطان یا غیرمستقیم با تولید قدرت برای سلطان. حتی اینکه شواهد تاریخی نشان می‌دهد «برمکیان، صفاریان، فرمانروایان کرد، آل بویه، غزنویان، خوارزمشاهیان، سلجوقیان و اتابکیان همه، مساجد، ریاط، کاروانسراها، بیمارستانها و مدارس وقف نموده‌اند» (انثپولر، ۱۳۷۴)، عملی بمنظور «سیطره حاکم» بوده است و نه خدمتی برای «سرزندگی عالم»، توسعه و رشد علم بدان جهت که علم ارزشمند است.

نیز بقای عمر دارند: اول «فعل و فعالیت رژیم سابق و نظام استبداد»<sup>۱</sup> و دوم «نهاد و نیت استکبار جهانی و نظام سلطه»<sup>۲</sup>.

بدین ترتیب یکی از آثار آموزه‌های انقلاب اسلامی ملت ایران که موفق شد به درون نظام آموزش و برنامه درسی نفوذ کند این بود که جایی برای وجهی از «نظریه بازسازی اجتماعی» باز شد و آن وجهی از این نظریه بود که قدرت باورهای انقلابی در خدمت نقادی دیگری و غیر بکار گرفته شود (نقادی معطوف به بیرون). چنین روشی بر شاهد عینی مستقر نیست و بجای آن «توهم» را فعال می‌کند و با دیگری به تعامل نمی‌پردازد و به جای آن تهمت و تحریف را می‌نشانند و باورها و دستاوردهای دیگری را بحساب نمی‌آورد (تحقیر) و به جای آن ناداری خود را بزرگ و ارزشمند جلوه می‌دهد (خودبزرگ‌بینی) و بر طبل منحصر به فرد بودن خود چنان می‌کوبد که دیگری واجد هیچ حسنی نیست! این نوع بکارگیری نظریه بازسازی اجتماعی اصولاً بر سیاست درهای بسته (با توسل به صیانت از دیانت) بنا می‌شود که زبان ملی ایرانیان نیز فرصتی بی‌مانند برای آن ایجاد کرده است.

واقعیت آن است که نظریه بازسازی اجتماعی اصولاً برای تغییر و بهسازی اجتماعی در داخل طراحی شده است و تمرکز آن در حوزه آموزش و برنامه درسی از محیط محلی - بومی آغاز می‌شود و البته تا سطح محیط جهانی به پیش می‌رود. همچنین، هیچکس هم از نقادی منع و معاف نمی‌شود. تنها اصلی که تعهد به آن ضروری است، «آزادی برای نقادی» است. این نقادی البته مبتنی بر «روش» است. یعنی شخص نقاد به کمک روش، نقادی مبتنی بر شواهد را دنبال می‌کند و البته همواره در انتظار نقد دیگران بر خویش است. چنین روشی هم مدیران را پاسخگو می‌کند و هم اشتیاق به امر به معروف و نهی از منکر را در ملت می‌افزاید.<sup>۳</sup> بازسازی اجتماعی باور دارد که تا چشمان خلق بر عمل هموعان باز است و کارگزاران ملزم به شفافیت

۱. این رویکرد در سطح دولتها طی دو دهه گذشته دولت‌های پیشین را مشمول همان احکام رژیم سابق ساخته است.

۲. نظام سلطه البته محدود به غرب شده و آنهم به طور مشخص در تحریم‌های اقتصادی - سیاسی تبلور یافته است.

۳. اینکه نظریه بازسازی اجتماعی حامی پدیده دینی «امر به معروف و نهی از منکر» باشد به این توضیح نیاز دارد که نسبت به این پدیده دینی دو رویکرد وجود دارد: رویکرد سخت و رویکرد نرم. در اولی یعنی رویکرد سخت، امر به معروف با «اقدام» همراه می‌شود و ناقض حکم الهی مورد اِعمال حکم معروف واقع می‌شود (برای مثال روش طالبان و داعش)؛ اما در رویکرد نرم، امر به معروف با «آگاهی دادن» از طریق نقادی و گفتگو دنبال می‌شود و انتخاب برای عمل برعهده شخص است (برای مثال نگاه طرفداران اصلاحات در جمهوری اسلامی). بازسازی اجتماعی درونی با رویکرد نرم سازگاری دارد.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

و پاسخگویی واقعی به جامعه ذی‌نفعان هستند، هم خودشان، هم خلق و هم خلقت از آسیب آنان در امان می‌ماند و خالق در رضایت از عمل بندگان خواهد بود.

پذیرش نظریه بازسازی اجتماعی در جوار نظریه کارایی اجتماعی موضوعی مهم و نیازمند توجه است. گرچه برنامه درسی و آموزش مبتنی بر نظریه کارایی اجتماعی قابلیت (مدعای) پروراندن اشخاص به عنوان «برده»، «مرید»، «مطیع» و «مداح» را دارد؛ اما همین بردگان هم گاه نیاز دارند تا قدرت خلاقه و نقادی انسانی را بکار بندند و به اصلاح بیندیشند. برای مهار و هدایت این جسارت و آرزویی که در ملت است، نظریه بازسازی اجتماعی بیرونی راه‌حل مناسبی را در اختیار دارد: همه آنچه نیاز به تغییر و اصلاح دارد همان است که در بیرون از ماست و آن نظام استبداد سابق است که برخی از آثارش باقی‌ست و نظام استکبار جهانی، نظام سلطه، نظام امپریالیسم، نظام کاپیتالیسم، نظام لیبرالیسم، و همه نظام‌های دیگر است؛ حتی اگر آنها بر بنیادهایی مشابه مستقر باشند. اگر ایرادی در درون است، به سبب عمل همان وجودهای خبیث بیرونی است! و یا همدستان آنان که به اشتباه در جایگاه قدرتی قرار گرفته‌اند و چند صباحی سکان‌داری مدیریت را برعهده داشته‌اند. باوجوداین، در نقادی بیرونی چنین وانمود و القاء می‌شود که این نظام‌های سلطه به سرعت دچار اضمحلال می‌شوند! در این رویکرد، همه آنچه در درون (یعنی در میان خودی‌ها) است، بدون شک خوب و همه آنچه در بیرون (در میان غیرخودی‌ها) جریان دارد به یقین، بد است. باوجوداین، تعریف محدوده و مرز درون و بیرون به طور مستمر بازسازی و بازتعریف می‌شود. در درون هم اگر کسی غیر از این بخواهد، «غیرخودی» قلمداد می‌شود و باید برود به همان خارج! یعنی همان جایی که نظام سلطه آنجاست!

گرچه این گونه از آموزش و برنامه درسی پیش از این در جهان آزمون شده بود، اما آن تجربه فقط برای اجرا بکار آمدن در جهت اصلاح. نظام کمونیستی اتحاد جماهیر شوروی دارای چنین عملی در نظام آموزش و برنامه درسی بوده است. تمام تمرکز این نظام بر تربیت اشخاصی برای عضویت در جامعه اکنون، افتخار به آن، دفاع از کیفیت آن، رضایت از وضعیت آن و البته دارای نقد نسبت به نظام جهانی بیرون بود. همه بدی‌ها مربوط به «غیر / دیگری» بود و همه خوبی‌ها متعلق به «ما / خودی». هر چه غیر این بود، امر ناپسند محسوب می‌شد. اما این نظام به جواب مورد نظر نرسید!

تربیت چنین انسانی دارای دو بعد اساسی است: تربیت برای تبعیت در درون و تربیت برای طلب از بیرون. تبعیت در درون، بی‌چون و چراست و طلب از بیرون، آرزویی گسترده در آسمانهاست. پیامد واقعی تبعیت در درون، مصلحت‌اندیشی و منظور داشتن مصالح ناپیداست و پیامد به‌ناچار طلب از بیرون هم بدشماری، تعرض، توهین و تعارض مدام با دیگران است. در میان پدیده‌های اجتماعی، دو واقعیت وجود دارد که بسترساز توفیق همزمان نظریه‌های کارایی اجتماعی و بازسازی اجتماعی بیرونی هستند: اول فقر ملت و دوم قهر حکومت. «فقر اقتصادی» یکی از موانع اصلی در راه «درست‌دیدن واقعیت» و «بکارگیری تخیل برای بهسازی» آن است (حکیمی، ۱۳۹۲). درگیری گسترده در رفع نیازهای اولیه، اصولاً فرصت‌های بهره‌گیری از توان‌های سطح بالای ذهن همچون تخیل، ارزیابی، ترکیب، خلاقیت و نظروزرزی را محدود می‌کند (مازلو ترجمه رضوانی، ۱۳۶۶). شخصی که نمی‌تواند از این توان‌های خود بهره بگیرد، مشتاقانه در پی کسب مهارتهایی برای کاروبقاء است. این شخص البته امکانی برای خطا کردن و بازگشتن هم ندارد! قهر حکومت هم با مواجهه خشن همراه است و هرگونه متفاوت بودن از الگوی تعریف شده را ناپذیراست. قهر حکومت ابتدا در «ناشنیدن» ظهور می‌کند. این ناشنوایی انتخابی است. یعنی نمی‌توان امیدی به بهبود آن داشت. در سطح بعد، قهر با «ناپرداری» همراه می‌شود. یعنی هر عملی غیر از آنچه مجاز شمرده شده - که اصولاً هم اعلام نمی‌شود شامل چه مواردی است و تشخیص آن به عاملان موقعیتی سپرده می‌شود - مورد تعرض قرار می‌گیرد. تعرض ناشی از قهر هم فعل اختیاری و خلاقانه است! عاملان در این عمل مجاز به اجتهاد هستند!

این نوع تربیت عمومی، عمومی بودن را در «پاسخ به همه نیازهای انسانی» و «تربیت همه دارایی‌های آدمی» و «آموزش اشخاص در همه مراحل زندگی» معنا نمی‌کند؛ بلکه عمومی بودن آن به معنای «پوشش به همه مردم» و «بکارگیری یک نوع آموزش برای همه» و «عنایت به تولید یک نوع شخص تعریف شده» معنا می‌شود. بر همین اساس، در جمهوری اسلامی ایده «حیات طیبه» تصویر نهایی انسان مطلوب معرفی شد و مدار آن بر «اعتمادبه‌نفس مبتنی بر اسلام‌گرایی در تقابل با جهان» قرار گرفت. انسان آرمانی «حیات طیبه»، شخصی است که

۱. به گفتار مصطفی ملکیان با عنوان «آموزش و پرورش ما برده‌پرور است» مراجعه شود: [fardanews.com/fa/news](http://fardanews.com/fa/news)



برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

حاصل تحقق این هدف آموزش و پرورش است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۲۰): «تربیت انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، باراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخابگر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خالق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی»<sup>۱</sup>.

این تصویر منسوب به دین، یکی از صورت‌بندی‌های قابل تصور برای تشکیل جامعه دینی است که در پردازش آن، راس‌نشینان نظام سیاسی - دینی ایفای نقش کرده‌اند. چنین فرایندی است که به انسان قالبی (کارخانه‌ای) منجر شده که می‌توان آن را تعبیری رسیده از راس هرم بروکراسی معرفی کرد! حیات طیبه، طرحی برای تربیت بیرونی است. انتظار است انسان‌های تشکیل‌دهنده این جامعه مطلوب را آموزش و برنامه درسی بسازد. در این تکلیف عظیم تنها نظریه کارایی اجتماعی است که می‌تواند مدعی بردوش کشیدن بار آن شود؛ نظریه‌ای که البته دارای انطباق گسترده با بروکراسی و دیوان‌سالاری حاکم بر نظام اداری کشور است و در عمل به وعده‌های خود، همواره ناکام بوده است.

### آینده نظام آموزش و برنامه درسی ایران

نظام آموزش و برنامه درسی ایران (در سطح عمومی و مدرسه‌ای) اگر به ارزیابی یک قرن تلاش خود اقدام نماید، چه دستاوردی را می‌تواند حاصل عمر خود معرفی کند؟ مدرسه طی نیمه اول قرن چهاردهم در موقعیت اصلی شهر و آبادی قرار گرفت و از امکانات و اختیارات نسبتاً قابل توجهی برخوردار شد و در نیمه دوم آن منزلت خود را فروکاست و به نهادی کم‌اعتبار و مطیع اوامر نظام تصمیم‌گیری مرکزی تبدیل گردید و محتوایی سرشار از معارف دینی

---

۱. در این صورت‌بندی از سیمای انسان مطلوب، جدای از اینکه گویی آموزش و برنامه درسی از آن شیعیان و آنهم با یک برداشت خاص است و با وجود تعارض‌های محتوایی، اموری مهمی مثل «گفتگو»، «رفاه و آسایش»، «خدمت به دیگری (نیکوکاری)»، «نقادی و ارزیابی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «شفافیت و مسئولیت‌پذیری»، «علم‌جویی» و «اعتقاد به مردم‌سالاری» نادیده مانده است.

اسلام انقلابی را به شاگردان ارائه کرد و به آنان جدای از زندگی روزمره و فارغ از مهارت‌های لازم، آرزوی اصلاح جهان را در بستری از تفکیک جامعه به خودی و ناخودی تلقین نمود و به طور آشکار چنین القا کرد که تنها یک راه برای زیست موفق وجود دارد و آن تحصیل در دانشگاه است! و به طور پنهان این موضوع را در اختیار شاگردان قرار داد که راه موفقیت در تعلق و وابستگی به منابع قدرت (سیاسی - اقتصادی) است.

مدرسه طی قرن چهاردهم شمسی دارای عناوین متنوع شد تا نشانه‌ای از اختیارات متفاوت در خدمت به ملت باشد. گرچه این نوع خدمت موضوعی قابل توجه نظام اداری نبود، اما برخی از این اختیارات توسط مدیران خوش ذوق در خدمت مردم‌داری اداری در ارتباط با معلمان مورد استفاده قرار گرفت. یعنی مدیریت مدرسه از حداقل اختیارات برای توازن بین قدرت سازمان و معلمان به نفع گروه ضعیف یعنی معلمان بهره گرفت. این موضوع با انتخاب مدیران مطیع‌تر، جوان‌تر و بی‌تجربه به سوی اضمحلال پیش خواهد رفت. نشانه‌های آن در سال‌های اخیر ظهور یافته و طی دهه اول قرن پانزدهم در جمهوری اسلامی به حداکثر می‌رسد.

طی دهه اول قرن پانزدهم در سایه جمهوری اسلامی، محتوای همه برنامه‌های درسی از ابتدایی تا متوسطه، بیشتر از گذشته سرشار از آموزه‌های اسلام انقلابی خواهد شد. این آموزه‌ها دو وجه اساسی دارند: اول آنکه مجموعه‌ای از بیانات قطعی و مطمئن را شامل می‌شود که مخاطب را بدون اجازه پرسش و تردید به عمل بر اساس آنها تحریک کند و دوم آنکه حجم استفاده از متون دینی روایی (احادیث و روایات) در کتاب‌های درسی افزایش می‌یابد. این رویکردها، که هر دوی آنها با انتزاعی‌تر شدن محتوا تحقق می‌یابند، تحت نام «اسلامی‌سازی» دنبال خواهند شد. چتر اسلامی‌سازی دو خاصیت مهم دارد: اول آنکه متولی تخصصی آن حوزه‌های علمیه و تحصیل‌کردگان آن می‌باشند و دوم آنکه مطالب و آموزه‌هایی را شامل است که نقدناپذیر خواهند بود!

گرچه دانش برنامه‌ریزی درسی در نیمه دوم قرن چهاردهم در ایران گسترش یافت و تربیت تخصصی برنامه‌ریز درسی آغاز شد اما هیچگاه این گروه تخصصی فرصت نیافتند که در نظام برنامه‌ریزی درسی رسمی نقش اساسی ایفا کنند و نظام رسمی برنامه‌ریزی درسی در

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

اختیار کسانی بود که با تعلقات اجتماعی به آن وارد و به تجربه با آن آشنا شده بودند و تایید شایستگی آنان به سبب رفتارها و اعمال غیرتخصصی بود؛ نه کسب شایستگی! این گروه برای عمل خود نه نیازی به دانش برنامه‌ریزی داشتند و نه به منافع حاصل از آن برای ملت چشم داشتند!

از ترکیب و عمل چنین مدرسه و محتوا و معلم و آموزش و برنامه درسی آن، انتظار می‌رود چگونه شخصیتی حاصل شود؟ آموزش و برنامه درسی به کجا ره سپرده است؟ رتبه بالا در فساد اداری و اجتماعی، افزایش چشم‌گیر رفتارهای مجرمانه، تشکیل گسترده پرونده‌های شکایت، ناکارآمدی سازمانی، ناتوانی انجام حرفه‌ای کار، اختلاس‌ها و ارتشاء آشکار، سرقت علمی گسترده در نهادهای آکادمیک، افزایش تاریکی شخصیت در میان دانش‌آموزان و دانشجویان، ناامیدی گسترده در میان جوانان، نابودی فراگیر محیط زیست، بی‌تفاوتی به مقررات و قوانین جاری، کاهش رتبه در کمک‌های نوع‌دوستانه، افزایش گسترده اقتصاد زیرزمینی، افزایش اختلاف خانوادگی، ناتوانی در گفتگوی دیگری و افزایش خشونت اجتماعی را چگونه می‌توان معنا کرد: کمبود آموزه‌های دینی یا نقص عمل معلمان؟ اما؛ احتمالاً شواهد بیشتری بتوان یافت که این ره به همین‌ها می‌انجامد! یعنی از این نوع آموزش و برنامه درسی، جز آنچه حاصل شده نمی‌توان ثمر دید. این دستاوردها نشان می‌دهند که آموزش و برنامه درسی ایران به کجا ره سپرده است! اگر همچنان گفته شود که برنامه، درست است و مجریان آن خطا کرده‌اند! یا حتی بیان شود که برنامه از غنای اسلامی لازم برخوردار نبوده، آنگاه فقط می‌توان شاهد بود که این بوته «خرزهره» بسی میوه تلخ دیگر ببار آورد! ممکن است فرصتی باشد که آرزوهای توهمی برآمده از باورها و هیجانات گروه‌های محدود به «حلقه مدیریتی» به نام طرح‌های علمی حاصل تصمیم‌گیری مشارکتی، به ملتی ارائه شود که مدیرانش آگاهی خود به خواست ملت را، مشروع‌تر از زبان گویای ملت می‌شمارند؛ اما این میوه نه کام آنان را شیرین خواهد کرد و نه کام ملت را!

پیش‌بینی می‌شود در کوتاه مدت همچنان باور چنان خواهد بود که آنچه حاصل شده نشانه منع مدیریتی است نه منع ماهیتی (موسی‌پور، ۱۴۰۰). این باور بر جایگزینی منابع انسانی آموزش و پرورش و غنی‌سازی برنامه‌های درسی تاکید خواهد کرد و بازسازی آن را سرلوحه کار خواهد ساخت. در چهارچوب این باور، سیطره مجدد دانش‌آموختگان نظام حوزوی بر

تربیت معلم مورد نظر قرار خواهد گرفت؛ که در دهه‌های گذشته در اختیار دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم بوده است. در این مسیر البته گام‌های اساسی برداشته شده: در نخستین اقدام تجمیع مراکز تربیت معلم لازم بود که با تشکیل دانشگاه فرهنگیان حاصل آمد. این کار طی دولت دهم به انجام رسید و با تقدیم تمام سرمایه تربیت دبیر به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این امکان بدست آمد تا بر سردر تعدادی مدرسه فرسوده نام یک دانشگاه حک شود: دانشگاه فرهنگیان! مقرر شد که این دانشگاه دروس تربیت دینی و معارف اسلامی را افزایش دهد و در همکاری با حوزه‌های علمیه فعالیت کند. در گام دوم تلاش شد تا پذیرش معلم از میان طلاب و تحصیل‌کردگان حوزه‌ها به انجام رسد و برای تکمیل آن تأسیس مراکز تربیت معلم حوزه علمیه تحقق یافت. اینکار البته نمی‌توانست رضایت کامل ایجاد کند. امروزه با طرح نظریه منع مدیریتی همه تلاش بر آن است که طلبه‌های علوم دینی واجد شایستگی معلمی قلمداد شوند و به استخدام نظام آموزشی درآیند تا کاری را به انجام رسانند که دانش‌آموختگان دانشگاه‌های کشور به انجام آن قادر نبوده‌اند! این اقدام دارای دو جنبه اساسی است: جنبه زودبازده آن استخدام و اقتصاد است. اما آنچه به آن افتخار می‌شود جنبه تربیتی آن است. این باور به طور همه جانبه ترویج می‌شود که روحانیون اگر به مدرسه وارد شوند، هم شادی و نشاط اسلامی را با خود به مدرسه می‌برند، هم الگوی رفتار اسلامی را در معرض دید کودکان و جوانان می‌گذارند و هم به تربیت اسلامی بر زمین مانده می‌پردازند و جامعه دینی را شکل می‌دهند. بر اساس همین استدلال‌ها، این مسیر در دهه اول قرن پانزدهم در سایه جمهوری اسلامی برای تربیت معلم طی خواهد شد:

- حفظ انحصار تربیت معلم به دانشگاه فرهنگیان و پذیرش بیش از حد و بدون ضابطه دانشجو در این نهاد ناتوان و ایجاد تقدس برای سردر و علم آن! نه اقدامات آن برای افزایش شایستگی معلمان.
- پیگیری امور تربیت معلم از طریق شورای عالی انقلاب فرهنگی و دوری از قواعد وزارت علوم به اتکای حاکمیتی قلمدادکردن دانشگاه و البته نقش استراتژیک و با توسل به اعضای هیات امنای خود! در این مسیر، ممکن است وزارت علوم سعی کند با اعمال قوانین، محدودیت ایجاد کند اما با پشتیبانی مقامات ارشد نظام، ناموفق خواهد بود.

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...

- بدینی به همکاری با دانشگاه‌ها بعنوان نماد علم مدرن غربی در مقابل باور به همکاری با حوزه علمیه بعنوان نماد دیانت و تربیت اسلامی.
- افزایش بکارگیری معلمان مدارس در دانشگاه فرهنگیان با اتکای به حضور آنان در عرصه عمل و مدرک داربودن آنان ولی به واقع به سبب بهره‌گیری از نیروی انسانی ارزان و البته دور از آگاهی دانشگاهی و حمایت‌گر تربیت مورد نظر!
- فرار از علوم انسانی و علم دانشگاهی و درافتادن در دامان علوم دینی مخصوصا تعابیر و آموزه‌های خاص دارای ثبات و احکام مقدس.
- ظاهرگرایی اجتماعی و افزایش تمرکز بر دو موضوع تحصیل همزمان در حوزه علمیه دانشگاه و رعایت ظواهر مورد نظر! آنچه مهم خواهد بود، عنایت به ظواهر و شعائر رسمی حکومت است؛ نه شایستگی معلمی کردن.
- پیشبرد ایده تک‌جنسیتی حداکثری که با حذف آموزشگران و معلمان و حتی خدمه ناهمجنس از مدارس و واحدهای دانشگاه‌های آموزش و پرورش.
- حذف تنوع رویکردهای سیاسی و کاهش فرصت نقادی در مدارس و دانشگاه‌های آموزش و پرورش؛ نه فقط در گزینش معلم، دانشجو و استاد که در فرایند تحصیل و کار!
- جایگزینی معلم احکامی بجای معلم اجتهادی و اعلام آشکار انتظار فعالیت «افسری» از معلم در موقعیت‌های تربیتی؛ چه افسر جنگ نرم و چه افسر جنگ سخت! یعنی دوری از معلم مجتهد و روی آوری به معلم ظاهرگرای اطاعت‌پیشه (تربیت کارمند سازمانی با روش‌های فنی و قطعی با انتساب به دین و تربیت اسلامی) و تغییر محتوایی برنامه‌های درسی کنونی و حذف یا ناکارآمدسازی رویکرد معلم فکور که رویکرد حاکم بر تربیت معلم کنونی ایران است!
- کاستن از ارتباطات ملی و جهانی هم در گروه دانشجومعلمان و هم در عرصه آموزشگران و معلمان! تعاملات بین‌المللی دانشجویی و فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیات علمی نیز به مراکز تحقیقاتی داخلی و مخصوصا حوزه علمیه برای مباحث تربیت اسلامی، محدود خواهد شد!

تاریخ نشان می‌دهد که در نیمه اول قرن چهاردهم نیز چنین نگاهی در حکومت پهلوی به تربیت معلم و مدرسه وجود داشت؛ اما دستاوردی برای آن حکومت نداشت! معلمان تحت

تربیت چنین رویکردی در حکومت پهلوی، همانهایی بودند که علم انقلاب اسلامی را بردوش گرفتند و ملت را آگاه ساختند. این خاصیت حضور در عرصه دانایی است. حتی اگر تحت انقیاد فشار و عرصه تنگ حکومتی باشد! دانایی، نوری است که راه خود را می‌یابد. و معلم همواره به تعبیر امام علی (ع)، همچون پیامبران «منار ساطع» است. معلم، نورافشانی است در تاریکی!

نه نظام آموزش و برنامه درسی قادر به تحقق انسان مطرح شده در اسناد آسمانی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی است و نه معلمان آن قادرند کاری بیش از پیامبران خداوند به انجام رسانند! اما آنکه آن اسناد را نهاده‌اند و سرمایه ملت را در جهت آن مصروف می‌دارند، احتمالاً در آینده نزدیک فرصت خواهند یافت که بیان‌دیشند که چه فرصت‌های بی‌بازگشتی را از مردم گرفته‌اند و با ادامه آن، خواهند گرفت! آیا یک قرن تجربه بکارگیری نظریه ناموفق نظریه کارایی اجتماعی و چهار دهه بکارگیری نظریه بازسازی اجتماعی بیرونی کافی نیست تا کوشش برای تربیت «برده» رها شود؟ اکنون که با این زمان فرخنده ورود به قرن جدید مواجه هستیم، می‌توان آرزو کرد شجاعتی دیگر در تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران نظام آموزش و برنامه درسی دیده شود که آن را بهانه‌ای برای بازاندیشی و بازآفرینی نظام آموزش و برنامه درسی کشور قلمداد کنند و بر طریقی مناسب‌تر، چرخ آموزش و برنامه درسی را به گردش درآورند. گرچه تردید نیست که آموزش و برنامه درسی رسمی ایران، به‌رحال، به «بنده‌آفرینی» و «انسان تحقیق‌یافته» تن خواهد سپرد و آن را محترم خواهد شمرد؛ اما چه دیر و چه زیانبار بدان روی خواهد کرد.

## منابع

- آل احمد، جلال. (۱۳۳۷): مدیر مدرسه، تهران: انتشارات فردوسی.
- آملی، سید حیدر (۱۳۶۸): جامع الأسرار و منبع الأنوار، تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.
- اسکینر، بی. اف. (۱۳۶۴): فراسوی آزادی و منزلت؛ ترجمه محمدعلی برادران رفیعی، تهران: سکه.
- الماسی، علیمحمد. (۱۳۸۶) تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران، تهران: امیرکبیر.
- اشپربر، مانس (۱۳۷۴). بررسی روانشناختی خودکامگی، ترجمه علی صاحبی، تهران: روشنگران
- امانی طهرانی، محمود. (۱۴۰۰): «مصاحبه با دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش»:

<https://paydarymelli.ir/fa/news/66729/>

برده‌پروری یا بنده‌پروری؟ آموزش و برنامه درسی ایران در قرن چهاردهم ...  
 بهمن بیگی، محمد. (۱۳۵۱): «پیشرفت‌های آموزش و پرورش ایران در سال‌های پس از انقلاب سفید: آموزش  
 عشایر در ایران»؛ ماهنامه آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت)، شماره ۶۱، مهرماه.  
 پیردیگار، ژان؛ کاد، برناره‌ور و ریشار، یان. (۱۳۹۶): ایران در قرن بیستم: بررسی اوضاع سیاسی، اجتماعی،  
 اقتصادی و فرهنگی ایران در یکصد سال اخیر، ترجمه عبدالرضا هوشنگ مهدوی. تهران: نشر البرز.  
 پهلوی، محمدرضا. (۱۳۵۶): به سوی تمدن بزرگ، تهران: مرکز پژوهش و نشر فرهنگ سیاسی دوران پهلوی  
 پهلوی، محمدرضا. (۲۰۰۷): به سوی تمدن بزرگ، لس آنجلس (چاپ سوم)، کتاب و انتشارات پارس.  
 پهلوی، محمدرضا. (۱۳۷۹): پاسخ به تاریخ، ترجمه حسین ابوترابیان. چاپ ۱۱، تهران: زریاب.  
 تافلر، الوین ل. (۱۳۷۸): موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی، تهران: نشر نو.  
 تایلر، رالف. (۱۳۵۴): اصول اساسی آموزش و برنامه درسی. ترجمه کظیمی، تهران: سازمان کتاب‌های درسی  
 ایران.  
 حکیمی، محمدرضا. (۱۳۹۲): منهای فقر، تهران: علمی فرهنگی الحیا.  
 خامنه‌ای، علی. (۱۳۹۱). «من انقلابی‌ام»، farsi.khamenei.ir (دریافت: اردیبهشت ۱۴۰۱).  
 خمینی، سیدروح‌الله. (۱۳۵۸): صحیفه نور، جلد ۱، ص ۲۷۳.  
 خمینی، سیدروح‌الله. (۱۳۵۹): صحیفه نور، جلد ۱۰، ص ۵۵.  
 دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰): سند تحول بنیادی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.  
 تهران:  
 دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۹۶): چرند و پرند، تهران: نشر ثالث.  
 راوندی، مرتضی. (۱۳۸۳): سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا، تهران: نگاه.  
 رشیدی، شمس‌الدین. (۱۳۶۲): سوانح عمر، تهران: تاریخ ایران.  
 رنانی، محسن. (۱۳۹۹): «حسن نسبت و توسعه»، تارنمای رسمی محسن رنانی: [renani.net/index.php/text](http://renani.net/index.php/text)  
 ریاحی، دکتر. (۱۳۴۲): «داستانی به نام کتاب درسی»، ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ۴، سال ۳۳.  
 روشن، امیر. (۱۳۸۶): «علی شریعتی و الیناسیون فرهنگی»؛ پژوهش علوم سیاسی، شماره ۴.  
 زمانیان، ... (۱۴۰۰):  
 ستاد اجرایی تغییر بنیادی آموزش و پرورش. (۱۳۶۷): کلیات طرح تغییر بنیادی آموزش و پرورش جمهوری  
 اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه.  
 سریع‌القلم، محمود. (۱۴۰۱): «جایگاه ضعیف EQ در زندگی ما»؛ وب سایت دکتر محمود سریع‌القلم به نشانی  
[sariolghalam.com](http://sariolghalam.com)  
 شاه‌حسینی، روشینا. (۱۳۹۳): طراحی مدرسه هنر و معماری در شهر تهران با رویکرد بازخوانی معماری سنتی  
 ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی  
 شمس تبریزی، خواجه شمس‌الدین محمد. (۱۳۹۶): مقالات شمس، به کوشش محمدعلی موحد، تهران:  
 خوارزمی  
 شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱): برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران، دبیرخانه شورایی  
 آموزش و پرورش.  
 صدیق، عیسی. (۱۳۵۴): تاریخ فرهنگ ایران، از آغاز تا زمان حاضر؛ تهران: دانشگاه تهران.

فیدمن، جیمز و فریگر، رابرت. (۱۳۹۹): **شخصیت و رشد شخصی**. ترجمه جمشید آذرپور و هامایاک آوادیس یانس. تهران: رشد.

طالب، مهدی و موسی عنبری، «دلایل ناکامی نظام برنامه‌ریزی توسعه در ایران عصر پهلوی دوم»، **مطالعات جامعه‌شناختی**، بهار ۱۳۸۵، ش ۲۷، ص ۱۸۱ - ۲۰۴.

عسگرخانی، ابو محمد. (۱۴۰۰): «ربودن قلب‌ها و شستشوی مغزها»؛ <http://www.ghatreh.com/news/nn9066761/>

کاتوزیان، همایون. (۱۳۸۵): **هشت مقاله در تاریخ و ادب معاصر**، تهران: نشر مرکز.

کرونین، استفانی. (۱۴۰۰): **رضا شاه و شکل‌گیری ایران نوین**، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: جامی.

مازلو، آبراهام (۱۳۶۶): **انگیزش و شخصیت**؛ ترجمه احمد رضوانی تهران: رشد.

مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۹): «قانون متعهدین خدمت آموزش و پرورش»؛ <https://rc.majlis.ir/fa/law/search>

مجلس شورای ملی (۱۳۱۲): قانون توسعه دانشسراها (۱۳۱۲)، <https://rc.majlis.ir/fa/law/search>

ملکیان، مصطفی. (۱۴۰۰): «آموزش و پرورش ما برده‌پرور است»؛ مراجعه شود: [fardanews.com/fa/news](http://fardanews.com/fa/news)

ملکیان، مصطفی. (۱۳۹۵): **دین، معنویت و روشنفکری دینی**، تهران: پایان، چاپ چهارم.

مناشری، دیوید. (۱۳۹۷): **نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن**، ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، تهران: حکمت سینا.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۸): «یگانه‌سازی دو رویکرد در تربیت معلم ایران: نقدی بر اساسنامه دانشگاه فرهنگیان»، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۲۶ (۱۳۸)، ۱۳ - ۳۸.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۶): «دولتی بودن یا ملتی بودن؟: بنیادهای فرهنگ آموزش و برنامه درسی در ایران معاصر». **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، ۱۲ (۴۵)، ۱-۲۸.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲): **انتظارات تربیتی رهبری جنبش اسلامی در دهه چهل و پنجاه شمسی**؛ **دایره‌المعارف جنبش‌های اسلامی** (جلد سوم): صص ۶۹-۹۴.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰): «قانون اساسی معارف؛ بنیاد رویکرد برنامه‌ریزی درسی متمرکز در نظام آموزشی ایران»؛ **فصلنامه مطالعات برنامه درسی**، شماره ۲۰، ۱۲۴-۸۳.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۷): «برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر»؛ **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۹۶، ۱۲۴-

۸۳

ناصرالملک، ابوالقاسم خان و ایروانی، محمدآقا. (۱۳۸۰): **دو رساله درباره انقلاب مشروطیت ایران**، به تصحیح: روزبه زرین‌کوب و عبدالحسین زرین‌کوب؛ تهران: اسناد ملی ایران.

هاشمی رفسنجانی، اکبر. (۱۳۴۶): **امیرکبیر قهرمان مبارزه با استعمار**. تهران: امیرکبیر.

Fitzgerald, Tanya (2020): *Handbook of historical studies in education. Debates, tensions, and directions*, Singapore: Springer Nature.

Rury, John L. and Tamura, Eileen H. (2019): *The Oxford handbook of the history of education*, Oxford University Press.

Schiro, Michael Stephen. (2022): *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*, 2nd Edition 2nd Edition, SAGE Publishing.