



Research Paper

Genealogy of Imperfect Construction of Open Education in Iran

Aliasghar Hedayati^{1*}, Mehran Farajollahi², Nematollah Fazeli³, Mohammadreza Sarmadi⁴

Received: Apr. 20, 2022; Accepted: Jun. 05, 2022

ABSTRACT

Open education, in light of an amazing technological development, has transformed the educational system with changes in "educational culture" and an emphasis on the "learner-centered" principle. Since this has not been taken into account in Iran's educational system, the present article critically examines the issue of imperfect construction of an open education system in Iran. To analyze the issue historically, a genealogical method propounded by Foucault has been applied. Genealogy explains the evolution of historical moments in their internal power relations, as Foucault says: it is a discourse which intertwines power and knowledge. The "genealogical analysis" refers to an epistemological strategy formed in various domains of history, political and social sciences. To explain the aforementioned problem, we need to focus on both traditional and modern education discourses in the discursive space of open education. In response to the main question of the article i.e., what could have caused the imperfectness of open education in contemporary Iran? The findings indicate that "neglect to scientific software and discursive aspects", which followed the dominance of instrumental scientific view; "immature understanding of open education" which reduced it to complementary education and "bureaucratic relations" which are in conflict with the democratic character of post-modern education, have all led to the "imperfectness of open education" which has deepened the challenge of the alienation of "science" from culture and society.

Keywords: problem, open and close education, genealogy, discourse, culture

1. PhD Student, Distance Education Planning, Faculty of Educational Sciences, Payām-e Noor University (PNU), Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ hedayati.ali@student.pnu.ac.ir

2. Professor, Faculty of Educational Sciences, Payām-e Noor University (PNU), Tehran, Iran

✉ farajollahim@yahoo.com

3. Professor, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

✉ nfazeli@hotmail.com

4. Professor, Faculty of Educational Sciences, Payām-e Noor University (PNU), Tehran, Iran

✉ sarmadi@pnu.ac.ir



INTRODUCTION

"Open education" is a new type of education that in relation to power and knowledge poses epistemological and methodological challenges to "closed education" both the traditional and modern ones. Since this epistemological conflict should not be reduced to methodological discussions, we have tried to analyze this scientific concern with a discursive approach and by applying genealogical methodology, in order to "describe and explain" the problem of "imperfect construction of open education in Iran" and how it was brought to the fore. This is a matter that has caused ineffectiveness in the country's educational system, and we assume that with startling technological developments and its deepening connection with modern knowledge, and on the other hand, the continued neglect to long-standing and epistemological science, it will encounter with further collapse and irreparable backwardness from the caravan of "science and culture" that we were once at the helm.

PURPOSE

The main aim to study the genealogy of the imperfect construction of open education in Iran is critical in nature in order to expose its internal relations with power.

METHODOLOGY

Since genealogy is similar to "critical history", therefore, events are studied not in terms of time or place rather from the perspective of their belonging to discourse spectrums. In this way, by identifying hidden or ignored details, a wider level of history is revealed. One of the most widely used concepts in genealogy is "power and knowledge", which according Foucault were formed in a closed space; in a way that every internal transformation takes place in a unified space of the power of knowledge, not in two separate spaces consisting of power and knowledge. Understanding the power from Foucault's point of view requires understanding the concept of "discourse" and "its place" in his works. Discourse means meaningfulness and systematizing of disorderly and dispersed elements. In a discursive approach, everything is formed through discourse. Therefore, the outcome of any discourse is a kind of power exercise. Based on Foucault's theory, we consider the order governing open education in Iran as a discourse and believe that discursive actions, policies and rationalities in the open education system are semantic and it is within this discourse framework that educational identities of the subject are constructed. Therefore, the genealogy of the imperfect construction of open education in Iran requires the analysis of relations between power and knowledge which is possible through genealogical understanding as well as going through the ten-

dimensional "problem identification" of the subject such as records, zero-point identification, discovering discourses, discontinuity analysis, genealogical analysis, stochastic analysis, power analysis, resistance analysis, and criticism.

FINDINGS

The research analysis showed the emergence of fundamental changes in the educational domain, largely affected by relations between power and knowledge. It was found that the changes accruing from new technologies, and developing culture under their influence, affect education more than ever. The findings indicate extensive "cultural changes" in the educational environment as the consequences of open education system in Iran, some instances of which are as followed: "Expanding culture interaction and multiculturalism", "increasing influence of informal education in the knowledge system", "new identification", "developing the process of individualism". Extensive changes that have helped open education in the light of "Broad Revolution" lead to nurturing "self-aware", "self-creating" and "powerful" people.

CONCLUSION

Studying dominant traditional, modern and open educational discourses through the genealogical method shows that each of them has reproduced a semantic system under titles such as school, madrasa, and computer-center. If the "rebirth of discourse" in the Qajar era led to the establishment of Dar al-Funun and madrasa, we under the centralized and powerful rule of Pahlavi witnessed the development of modern education with the emergence of university, and the birth of "distance" education in the form of Literacy Corps (Sepah-e Danesh) and Iran Azad University. Although late, the establishment of Payam-e Noor University is considered a new warning about open education in the country. Despite the expansion of Payam-e Noor and the creation of opportunities for "equal access" to education, which mainly focused on quantitative development, we are witnessing the imperfect construction of open education in Iran under the influence of pre- and post-revolution discourse actions; a "halfness", whose origin can be sought in the incorrect relationship between power and knowledge in an era affected by the conflict between tradition and modernity. An incomplete understanding visualizes open education similar to "assembly education" rather than a new approach to learning with epistemological foundations completely different from closed forms of education. In this imagination, open education is a learning method that results from adding technology to structure and process of the closed education system. The problem of open education in Iran, especially after the Islamic Revolution, is also the outcome of "global" and "local" circumstances. On the one hand, globally, we are faced with technological advances, with the emergence of information and



Iranian Cultural Research

Abstract



communication, changes in population and work patterns, reduction in government funds, and the competition in educational market, and on the other, we are facing with revolutionary developments at the "local" level, which has led to widespread interest of the people in education. At the same time, events such as "ignoring software and discursive aspects" of open education, "bureaucratic relations", "existence of a gap in open education in practical terms", and "Covid-19 virus" in the "absence of humanities and social sciences" have caused the veil from half-covered face to be lifted and the issue has been brought to the fore. We must accept that in the current changing era with the power of new knowledge, "home and workplace environment" will be transformed into a place of continuous learning. A "vast" space without "ceiling", "border", "race", "color" and "without any engineering" has marked a fundamental paradigm shift in today's world. These changes require a scholarly, conscious, and realistic confrontation in order to understand and make the one understands new scientific and educational issues in the light of the discursive environment.

NOVELTY

Some of the innovative aspects of the present article include: "Newness of the topic", "problematicity", "classification of the educational system into closed and open and definition of traditional and modern education in Iran", "attention to epistemological foundations of open education" which are neglected, "examining open education in a political and social conceptual formats" and "using modern genealogical methodology" in order to explain the problematizing process of open education in Iran, and how it became the focus of attention. The genealogical approach of the imperfect construction of open education in Iran is aimed at a fundamental point that this construction is influenced by the incompleteness of science in Iran and the lack of a discourse. For this claim, the current work focuses on "open education discourse" instead of "open education" because unlike the first, in which, technical layers and internal experiences of education as an independent entity are analyzed, the latter, due to its dependence on intellectual and political atmosphere and its own epistemological foundations, is opposed to closed education with the implication of place, language, time, body, authority and stability. Also, the lack of resources can be mentioned as the most important "limitation". Among its "scientific applications", as we can point to understanding the problem of imperfect construction, identifying the gap between opinion and practice in Iran's open education system and its application in systematizing the country's educational policies, the same way in the "social domain", we can mention the effects of epistemological aspects of open education for the development of the educational system in connection with new technologies and the level of social awareness. "Absence of researches on this subject", "accepted innovations",

"inference from ideas of others from new angles", "crossing the boundary of usually applied methodologies", and "emphasis on critical thinking in the face of historical and social events", testify the "originality and value" of the current study, which can be fruitful for future researches, as well.



Iranian Cultural Research

Abstract

BIBLIOGRAPHY

- Absalan, S. (2019). Problematic šodan-e goftemān-e āmuzeš dar Iran va āgāz-e monāze'e-ye goftemāni pirāmoon-e nahād-e āmuzeš dar dowrān-e Qājār [Problematization of Iranian discourse of education and the beginning of discursive conflict over education in Qajar era]. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 11(2), 103-128. doi: 10.22035/isih.2019.3088.3399
- Afroogh, E. (2007). *Mohtavāgerāyi va toolid-e elm* [text orientation and science production]. Tehran, Iran: Soore-ye Mehr.
- Afroogh, E. (2016). *Arzyābi-ye enteqādi-ye nahād-e elm dar Irān* [Critical assessment of science institution in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Barnett, R. (2019). *Dānešgāh-e Āyande; idehā va emkānhā* [The future university: Ideas and possibilities] (Sh. Shasti, & Sh.Moghimi, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Bartle, R. (1990). *Interactive multi-user computer Games*. Colchester: Essex, UK MUSE Ltd.
- Cahoone, L.E. (1382). *Az modernism ta postmodernism* [From Modernism to Post-Modernism: An anthology] (A. Soroosh, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Dreyfus, H.L., & Rabinow, P. (1997). Michel Foucault, Farasoo-ye saxtgarayi va hermeneutics [Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics] (H. Bashiriye, Trans.). Tehran, Iran: Nasr-e Ney. (Original work published 1982)
- Ebrahimzade, E. (2003). Farāyand-e yāddehi-yādgiri va dānešgāh-hā-ye bāz va az rāh-e door dar āyande [learning-teaching and open universities and distance learning in the future]. *Peyk-e Noor-e Olum-e Ensāni*, 2, 1-11.
- Ebrahimzade, E. (2006). Ta'lim va tarbiyat mobtani bar fanāvāri-ye ettelā'āt va ertebātāt: Jostār-hā-ye mafhoomi. *Peyk-e Noor-e Olum-e Ensāni*, 4(4), 3-13.
- Farajollahi, M., & Dehbashi Sharif, F. (1387). *Rošd-e āmuzeš az rāh-e door dar Iran va Jahān* [Distance teaching development in Iran and the world]. Tehran, Iran: Payam-e Noor University.
- Farajollahi, M., et. al. (1391). *Yadgiri az door dar asr-e etela'at va ertebatat* [distance learning in technology and communication era]. Terhan, Iran: Payam-e Noor University Press.
- Farajollahi, M., Norouzzadeh, R., Ebrahimzadeh, I., & Haghghi, F. S. (2012). Nezām-e falsafi-ye āmoozeš-e bāz va az rāh-e dur; motavalli-ye āmuzeš az dur-e fanāvāri technology ast ya falsafe-ye tarbiyati [The philosophical system of open and distant learning: Is technology the custodian of distant learning or educational philosophy]. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 2(4), 21-30.



- Farasatkhah, M., Maniei, R. & Ezzati Abdoljabbar, G. (1390). *Ta'sirat-e jahani-beynolmellali sodan bar amuzes az rah-e door va baz: moredkavi-ye Danesghah-e Payam-e Noor* [Global and Internationalization impacts on open distance teaching: Case study of Payam-e Noor University (Unpublished M.A. Thesis)]. Faculty of Social Sciences, Payām-e Noor University, Tehran, Iran.
- Fazeli, N. (1399a). *Tajrobe-ye tajadod: ruykardi ensānšenāxti be emroozī-šodan-e farhang-e Irani* [Experience of modernity: anthropological approach to Iranian culture modernization]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Fazeli, N. (1399b). *Zendegi sarāsar fahm-e mas'ale ast* [Life is full of understanding issue]. Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Fazeli, N. (1399c). *Farhang va fāje'e; Jostār hā-ye ensānšenāxti darbāre-ye mosibathā-ye jam'i dar Iran* [Culture and disaster; Anthropological study on mass disaster in Iran]. Tehran, Iran: Farhame.
- Foucault, M. (2010). *Nietzsche, tābarsenāsi, tārix* [Nietzsche, Genealogy, History]. In: *Te'ātr-e Falsafe: Gozidei az Darsgoftār hā Kutāhnevsthā, Goft-o-guhā va ...* [Theater of Philosophy: A selection of lessons, short stories, conversations and ...] (N. Sarkhosh, & A. Jahandideh, Trans.; Pp. 143-157]. Tehran, Iran: Ney. (Original work published 1971)
- Freire, P. (1385). *Āmuzeš-e setamdidegān* [Pedagogy of the oppressed] (A. Birashk, & S. Dad, Trans.). Tehran, Iran: Kharazmi University Press.
- Ghaneirad, M.A. (1398). *Siyāsatgozāri-ye elmi va towse'e dar Iran* [Scientific policy-making and development in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Haghighi, F., & Farajollahi, M. (2014). *Mabāni-ye Nazari-ye āmuzeš-e bāz va az rāh-e door* [Theoretical foundation of open and distance teaching]. Tehran, Iran: Arastoo Press.
- Harris, J. (1995). Organizing and facilitating telecollaborative projects. *The Computing Teacher*, 22(5), 66-69.
- Hernandez, C., & Mayur, R. (1390). *Yadgiri barā-ye herzāre-ye Novin; Čālešhā-ye āmuzeš dar qarn-e 21* [learning for the new millennium challenges of education for the 21st century]. (M. Keyghobadi, et. al., Trans.). Tehran, Iran: Research and Educational Institute of Defence Industry.
- Jahanara, A., & Sarmadi, M.R. (2018). *Tarrāhi va etebāryābi-ye model-e āmuzeš az rāh-e door-e prože-mehvar bā ta'kid bar roykard-e sāzandegarāyi* [Design and validity of project-based distance teaching with emphasise on constructive approach]. *Journal of Research in Teaching*, 6(4), 86-105.
- Kachuiyan, H., & Zaeri, Q. (2009). *Dah gām-e asli-ye raveš-šenāxti dar tahlil-e tabāršenāsāne-ye farhang bā eteka be ārā'e Michel Foucault* [Ten basic methodological steps in genealogical analysis of culture; special reference to Michel Foucault, *Rāhbord-e Farhang*, 2(7), 7-30.





- Kazemi, N. (1380). *Češmandāz-e āmuzeš az rāh-e door dar qarn-e bist-o-yekom* [Distance Teaching vision in the 21st century]. In Preceeding of the 2nd Confrence of Open and distance teaching (P. 44-49). Tehran, Iran: Payam-e Noor University Press.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. doi: 10.1080/0158791800010102
- Khorsandi, A. (2006). *Nezām-e erdebāti-ye āmuzeš dar Irān* [Communicative system of teaching in Iran]. Tehan, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Malek Afzali, F. (1372). *Tārixče-ye āmuzeš az rāh-e door dar Jahān* [The history of distance education in the world]. *Peyk-e Noor Journal*, 1(1), 86-88.
- Maleki, H., Sarmadi, M.R., & Rezaei Amir Gavabar, M. (2012). *Tabyin-e ravābet-e ensāni dar dānešgāh bar asās-e dow didgāh-e Modernism va Post-Modernism* [Explanation of Human communication in university based on Modernism and Post-Modernism Approaches]. (Unpulished Msc. Thesis). Payam-e Noor University, Tehran, Iran.
- Manjulika, S., & Venugopal Reedy, V. (2002). The changing context of higher education in the 21 centuries, In V. Reedy, & S. Manjulika, (Eds), *Towards Virtualization Open and Distance learning*. New Delhi, Kogan Page.
- Maroofi, Y., Ebrahimzade, E., & Fadaei, H. (1388). *Tabyin-e āmoozehā-ye tarbiyati-ye didgāh-e Postmodern (Lyotard) nesbat be kārbord-e fanāvāri dar āmoozeš az rāh-e door* [Explanation of Post-Modern Education and Technology in distance teaching] (MA Thesis). Payam-e Noor University, Tehran, Iran.
- Mills, S. (2010). *Michel Foucault* (M. Nouri, Trans.). Tehran, Iran: Markaz. (Original work published 2003)
- Mohammadi, M. (1393). *Tabāršenāsi-ye tarbiyat-e jad.d dar Iran; Tavalod-e Madrese* [Genealogy of new education in Iran]. *Tarbiyat Modares University*, Tehran, Iran.
- Monolescu, D., Schifter C., Greenwood, L. (2004). *The distance education evolution: Issues and case studies*. Information Science Publishing. doi: 10.4018/978-1-59140-120-9
- Moosa Ramezani, S., Farajollahi, M., Mohammad Yousefi, S., & Taghizadeh, M. E. (2015). *Tahlil-e nezām-e āmuzeš az dur az manzar-e didgāh-e tarbiyati-ye Modernism va Post-modernism* [Analysis of distance education from Modern - Post Modern training viewpoints, 1(2), 70-93.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. Moore, & W. Anderson (Eds.). *Handbook of Distance Education* (Pp. 88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rahmani, J. (2017). *Porseš az dānešgāh-e Irani* [Questioning of Iranian University]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Salehi, A. (1393). *Tabyin-e nazariye-ye enteqādi Henry Giroux va delālathā-ye ān dar ta'lim va tarbiyat* [explantion of Henry Giroux's critical theory and it's pedagogical implications]. *Journal of Research in Philosophy and Education*, 1(1), 81-95.

- Sarmadi, M.R. Seyf, M.H., & Talebi, S. (2012). *Mabāni-ye nazari va falsafi-ye āmuzeš az door* [theoretical and philosophical foundation of distance teaching]. Tehran, Iran: Payam-e Noor University.
- Shale, D. (1988). Concepts: Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(3), 25-35. doi: 10.1080/08923648809526633
- Siemens, G. (2001). Dāneš va yādgiri: Mabani-ye nazariye-ye ertebatgarayi [knowing knowledge: theoretical foundations of Communication] (H. Eskandari, Trans.). Tehran, Iran: Ava-ye Noor. (Original work published 2006)
- Simons, J. (2011). *Foucault va amr-e siyāsi* [Foucault and the political] (K. Hoseinzade Rad, Trans.). Tehran, Iran: Roxdad-e Now. (Original work published 1995)
- Street, B. (2017). *Literacy in theory and practice* (M. Sheikhan, Trans.). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Tafazoli Moghadam, A. (2009). *Jahāni šodan va bastarhā-ye farāroo-ye towse'e-ye meli va āmuzeš-e āli: Āmozeš-e bāz va az rāh-e door az didgāh-e sāhebnazarān* [Globalization and national development and higher education: open and distance learning from the viewpoint of experts (Unpublished doctoral dissertation)]. Payām-e Noor University, Tehran, Iran.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

تبارشناسی ساخت ناتمام آموزش باز در ایران

علی اصغر هدایتی^{۱*}، مهران فرج‌اللهی^۲، نعمت‌الله فاضلی^۳، محمدرضا سرمدی^۴

دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۳؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۵

چکیده

آموزش باز در پرتو رشد فناوری، با تغییر در «فرهنگ آموزش» و تأکید بر اصل «یادگیرنده محوری»، نظام آموزشی را دگرگون کرده است. از آنجاکه در نظام آموزشی ایران، این مهم مورد غفلت واقع شده است، مقاله حاضر، به منظور آشکارسازی این «نیمگی»، مسئله ساخت ناتمام آموزش باز در ایران را از دیدگاه انتقادی بررسی کرده و برای این واکاوی تاریخی - که دوره معاصر ایران را دربر می‌گیرد - از شیوه تبارشناسی منسوب به فوکو، استفاده شده است. تبارشناسی، تبیین تحولات برهه‌ای تاریخ است در نسبت درونی آن‌ها با قدرت. به تعبیر فوکو، در گفتمان است که قدرت و دانش به یکدیگر پیوند می‌خورند. و منظور از «تحلیل تبارشناسانه»، راهبرد معرفت‌شناختی‌ای است که در حوزه‌های گوناگون تاریخ، علوم سیاسی، و علوم اجتماعی شکل گرفته است؛ بنابراین، برای توصیف و تبیین مسئله مقاله، ناگزیر از بررسی کردارهای گفتمانی سنتی و مدرن آموزشی در نسبت با فضای گفتمانی آموزش باز هستیم. در پاسخ به این پرسش مقاله که «ساخت ناتمام آموزش باز در ایران معاصر، محصول چه شرایطی است؟» یافته‌های مقاله، حکایت از این دارد که «نادیده‌انگاری وجوه نرم‌افزاری و گفتمانی علم که به سيطرة نگاه ابزارگری به آن انجامیده است، فهم نارس از آموزش باز که آن را به آموزش مکمل فروکاسته است، و روابط بوروکراتیک، که با ویژگی دموکراتیک این آموزش فرامردن در تعارض است، سبب ناتمامی آموزش باز شده و تعمیق چالش بیگانگی علم از فرهنگ و جامعه را در پی داشته است».

کلیدواژه‌ها: مسئله، آموزش باز و بسته، تبارشناسی، گفتمان، فرهنگ

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی آموزش از راه دور، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

hedayati.ali@student.pnu.ac.ir ✉

۲. استاد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

farajollahim@yahoo.com ✉

۳. استاد انسان‌شناسی اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

Nfazeli@hotmail.com ✉

۴. استاد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

ms84sarmadi@yahoo.com ✉

۱. مقدمه

کاستی‌های موجود در نظام آموزش باز^۱ در ایران که برآیندی است از ساخت ناتمام آن، ضرورت واکاوی، تبیین، و تحلیل گسست‌ها و مرزهای موجود میان آموزش «باز» و «بسته» را در قالب تحلیل گفتمان، آشکار می‌کند. بر پایه سنت فوکو، گسست‌های موجود در حوزه آموزش، از دیدگاه اراده معطوف به قدرت و با تکیه بر دانش بررسی می‌شود و انسان، برآیند سازمان‌های دانایی متفاوت در فاصله میان این گسست‌ها به‌شمار می‌آید؛ بنابراین، مقاله حاضر، تحلیلی است تبارشناسانه از گفتمان آموزش باز در ایران. در پرتو منازعات و مقاومت‌های رخ داده در تاریخ معاصر ایران بر سر نظام تعلیم و تربیت، پرسش‌هایی از این دست مطرح است که آموزش حضوری سنتی و مدرن، چه نسبتی با قدرت رایج داشته است؟ آموزش باز در ایران، چه زمانی به مسئله و ابژه‌ای برای اندیشه تبدیل شد؟ گسست از نظام آموزش بسته و پیدایش آموزش باز، محصول چه شرایطی است؟ آموزش باز چه دستاوردهایی را و چگونه می‌تواند در پی داشته باشد؟ پرسش‌هایی که در تحلیل گفتمانی و در مناسبات دانش و قدرت دوران، معنا می‌یابد. ضمن اینکه این پرسش‌ها، نتیجه نگاهی متفاوت به تاریخ آموزش باز در ایران است؛ زیرا، فرض ما این است که آموزش باز در ایران، کرداری گفتمانی بوده است. برخلاف شیوه سنتی تاریخ، که در تحلیل و تبیین گسست^۲ از گفتمان آموزش بسته، به نقش ساخت‌های کلان و بنیادین، پندارهای مبتنی بر پیشرفت، و اصالت دادن به نقش سوژه‌های معین توجه داشته است، در اندیشه فوکو، مفاهیم راهبردی تاریخ و تاریخ‌نگاری و دانش و قدرت - به مثابه عامل دگرگون‌ساز زندگی انسان - به گونه‌ای متفاوت با شیوه مرسوم در «علم تاریخ» و «علم سیاست» فهم می‌شود. با توجه به اینکه مسئله از درون گفتمان‌ها و دگرگونی‌های تاریخی و اجتماعی جوامع برمی‌خیزد، برای فهم‌پذیر کردن موقعیت مسئله، ناگزیر از فهم و تحلیل وجوه پیدای پنهان، و در حال ظهور مسئله این مقاله، با عنوان «ساخت ناتمام آموزش باز در ایران معاصر»، هستیم. اینکه چرا از واژه آموزش باز استفاده کرده‌ایم؟ گونه‌شناسی آن کدام است؟ گونه‌ها چگونه از یکدیگر متمایز می‌شوند؟ تعریف‌های موجود از آموزش از راه دور و آموزش باز از چه منظره‌هایی انجام شده است؟ و تعریف ما از آموزش باز در مقاله حاضر چیست؟



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۰۸

دوره ۱۵، شماره ۳
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۵۹

1. open education
2. rupture

باید اذعان داشت که مراد از آموزش باز در این مقاله، گونه‌های سه‌گانه آن (نظام‌های مکاتبه‌ای، چندرسانه‌ای، و دیجیتال) است که از آن با عنوان‌های گوناگون «مکاتبه‌ای»، «رادیتولوژیونی»، «ماشینی»، «الکترونیک»، «مجازی»، «مستقل»، «خودآموز»، «خودخوان»، «ازراه‌دور»، «ازدور»، «آزاد»، «دیجیتال»، «تدریس ازراه‌دور»، «نیمه‌حضور»، و «غیرحضور»، یاد می‌شود؛ شرایطی که «یاددهنده و یادگیرنده» را دچار پریشانی و آشفتگی کرده است. ما بر این نظریه که بار معنایی واژه آموزش باز، که معرف مبانی نظری و معرفت‌شناسانه آن است، با برخورداری از ویژگی جامعیت، می‌تواند سایر واژه‌های مشابه، مصطلح، و جاری مطرح‌شده را در بر گیرد.

تعریف‌های موجود درباره آموزش باز را می‌توان با به‌کارگیری رویکردهای «روش‌شناسانه» و «معرفت‌شناسانه» به دو دسته طبقه‌بندی کرد: دسته نخست، تعریف‌هایی هستند که بیشتر بر وجود «فاصله فیزیکی یاددهنده و یادگیرنده» تمرکز دارند و صاحب‌نظرانی مانند کیگان^۱ (۱۹۸۶)، پراتن^۲ (۱۹۸۱)، فیزلی^۳ (۱۹۸۲)، گریمز^۴ (۱۹۹۵)، هولمبرگ^۵ (۱۹۸۱)، پیترز^۶ (۱۹۹۸) و گیلارد^۷ (۱۹۹۱)، را می‌توان در این دسته جای داد. دسته دوم، تعریف‌هایی که ناظر به «مبانی معرفتی»^۸ آموزش باز است که می‌توان به نظریه‌پردازانی مانند سالومون و همکاران^۸ (۱۹۹۱)، شیل و گاریسون^۹ (۱۹۹۰)، تامپسن^{۱۰} (۱۹۹۰)، و بارنت^{۱۱} (۱۳۹۸)، اشاره کرد. سالومون و همکاران (۱۹۹۱، ۸)، بر این نظرند که استفاده از روش قدیمی و افزودن فناوری به آن به‌منظور افزایش سرعت، به‌دلیل اثر شناختی، تأثیر مهم و موردانتظاری نیست و بایستی خود فعالیت، تغییر کند (سرمدی، صیف، و طالبی، ۱۳۹۱، ۴۱). او (گاریسون، ۱۹۸۹، ۷) همچنین اشاره می‌کند که برگزارکنندگان و نظریه‌پردازان آموزش ازدور، خود را به مفهوم «فاصله» محدود نکنند و از اهمیت تبادل آموزشی بین



1. Keegan
2. Perraton
3. Feasley
4. Grims
5. Holemberg
6. Peters
7. Gillard
8. Salomon
9. Shale & Garrison
10. Thompson
11. Barnett



یاددهنده و دانشجو غافل نمانند (سرمدی و دیگران، ۱۳۹۱، ۷۴). شیل نیز بر این نظر است که نباید آموزش ازدور را با استفاده از کلمه «ازدور» تعریف کنیم (شیل، ۱۹۸۸، ۹۵).

از آنجاکه بیشتر تعریف‌های ارائه‌شده برای آموزش ازدور، ناظر بر فاصله فیزیکی است و پیش فرض مقاله حاضر این است که واژه «ازدور» نمی‌تواند گویای مبانی معرفت‌شناسانه آن باشد، ما نیز با توجه به اینکه «هنوز نظریه جهان‌شمولی درباره آموزش ازدور وجود ندارد» (شیل، ۱۹۸۸، ۹۵)، و رویکرد آموزش و یادگیری نوین را متأثر از مبانی فلسفی پسامدرنیسم می‌دانیم، بر این نظریه که واژه «باز»، بیش از فاصله فیزیکی، ناظر بر وجوه معرفت‌شناسانه این شیوه فرامردن آموزشی است؛ بنابراین، در این رویکرد، «آموزش باز» به‌عنوان مفهومی سیاسی - اجتماعی، عبارت است از نظام آموزشی صنعتی‌شده و خودکار متأثر از ارزش‌های انسان‌گرایانه و رهایی‌بخش و آرمان‌های دموکراسی، مبتنی بر «خلق دانش» با تکیه بر «تفکر خلاق و انتقادی» و بهره‌گیری از «تجربه زیسته» در «تعامل با محیط» که سازنده «فرهنگ خاص» خود است. اصطلاح «باز» نیز به‌منظور متمایز کردن رویکرد جدید آموزشی از رویکرد «بسته» آموزشی به‌کار رفته است. «باز بودن»، بیش از آنکه یک «روش» آموزشی باشد، «صفتی» است که برپایه نوع نگرش یا فلسفه تربیتی - که ناظر بر اهداف علم است - به آموزش داده می‌شود.

کیگان (۱۹۸۰) استدلال می‌کند که گوهره آموزش باز، بیشتر فلسفی است تا مدیریتی (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵، ۱۱)؛ بنابراین، «فهم آموزش باز»، بدون «مبانی نظری و فلسفی آن» ناممکن است و متأسفانه غفلت از این وجوه معرفت‌شناسانه و نرم‌افزاری، به بدکارکردی دانشگاه انجامیده است. از آنجاکه علم به «مشروعیت فرهنگی» نیاز دارد، ریشه این آسیب‌های علمی را باید در زمینه‌های «فرهنگی علم» جست‌وجو کرد. «آموزش بسته» نیز در این مقاله، معادل آموزش حضوری، اعم از «سنتی» و «مدرن» - البته در فضای آموزشی ایران - است. دلیل این طبقه‌بندی نوین نیز، گسست آموزشی از نظام مکتب‌خانه‌ای به نظام مدرسه‌ای، بدون توجه به مبانی معرفتی آن‌هاست. درباره چگونگی جدا شدن آموزش باز از آموزش بسته می‌توان به ساخت آموزش باز با ویژگی‌های پیش‌رو اشاره کرد: ساخت «دموکراتیک و متکثر» در مقابل اقتدارگرا و متمرکز، ویژگی «نهادی» در مقابل شخصی، «سازگاری با محیط» به جای گرایش به فضیلت‌های دینی، «سواد مبتنی بر حل مسئله» در

مقابل سواد مناسکی شده و مدرسه از زندگی جدا شده، «ساخت دانش» به جای انتقال دانش، «دانش آموز محوری» به جای معلم محوری، یادگیری «عمیق و معنادار» در مقابل سطحی و طوطی وار، «فضامندی» به جای مکان مندی، «تعاملی بودن» در مقابل آموزش انفرادی، «انعطاف پذیری» به جای تصلب، و «فناوری محور بودن» به جای مکمل بودن فناوری. فرض ما این است که آموزش باز در ایران، کرداری گفتمانی بوده است. منظور از «گفتمان آموزش باز»، واکاوی آن در پیوند وثیق با مناسبات قدرت، سیاست، و اجتماع است. «برخلاف آموزش باز، که در آن، لایه های فنی و تجربه های درونی آموزش را به عنوان یک امر مستقل، تحلیل می کنیم، گفتمان آموزش باز، به دلیل وابستگی به فضای فکری، سیاسی، و مبنای معرفت شناختی^۱ خاص خود، در تقابل با آموزش بسته با دلالت مکان، زبان، زمان، بدن، اقتدار، ثبات، و - در صورت لزوم - تغییر نظام مند، محدود، و کنترل شده قرار گرفته است» (فاضلی، ۱۳۹۹).

بدیهی است که یادگیری فردی و غیرتعاملی، فرهنگ اقتدارگرایی، و نظریه های حاکم بر نظام آموزش سنتی، پاسخ گوی تغییرات نوین در آموزش نیست. «نیمگی علم در ایران»، «عدم فهم درست آموزش باز»، «فقدان پیوند میان نظر و عمل»، «مناسبات قدرت و دانش»، «منازعات سنت و تجدد» و «خلاً نگاه گفتمانی به آموزش باز»، به عنوان عوامل «ناتمام ماندن ساخت آموزش باز در ایران» در موقعیت مسئله^۲، از جمله دلایل بررسی این موضوع به شمار می آیند. چالشی که در تجربه زیسته دانشگاهی، سبب ایجاد دغدغه مندی دانشی شد. محدودیت های ناشی از همه گیری کووید ۱۹، ضمن برکشیدن نقاب از ضعف های نظام آموزشی، کمک کرد تا آموزش باز، نه به عنوان «آموزش مکمل»، بلکه به عنوان «آموزش جایگزین»، خود را به سیاست گذاران آموزشی تحمیل کند. آشکار بودن کاستی های موجود آموزش باز، با وجود برخورداری از نیم قرن پیشینه در کشور، موجب شد تا نوعی صورت بندی گفتمانی^۳ از آن در قالب «متن»، ارائه شود؛ زیرا، «گفتار، همواره با متن، رنگ می گیرد» (استریت، ۱۳۹۶، ۱۳۱).

1. epistemology
2. problem
3. discursive formation



۲. مبانی نظری

در پژوهش‌های تبارشناسانه، رویدادها، نه به لحاظ زمانی یا مکانی، بلکه از منظر تعلق آن‌ها به طیف‌های گفتمانی، بررسی می‌شوند؛ بنابراین، تبارشناسی به مثابه «تاریخ انتقادی»^۱ است. «رویکرد تبارشناسی، این امکان را به تبارشناس می‌دهد تا با بررسی جزئیاتی که از دید تاریخ‌نگاران پنهان مانده بود یا نادیده گرفته شده بود، سطح گسترده‌تری از تاریخ را نمایان کند» (معیدفر و محمدی، ۱۳۹۳، ۵۶). مفاهیم «قدرت و دانش» از جمله مفاهیم پرکاربرد در تبارشناسی به‌شمار می‌آیند. بشیریه در «مقدمه‌ای بر کتاب میشل فوکو؛ فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک» می‌گوید: «مسئله اصلی در تبارشناسی فوکو این است که چگونه انسان‌ها به واسطه قرار گرفتن در شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به‌عنوان سوژه^۲ و ابژه^۳ تشکیل می‌شوند» (دریفوس و رایینو، ۱۳۷۶، ۲۴). از دیدگاه فوکو، قدرت و دانش در یک فضای هم‌بسته شکل می‌گیرد؛ به‌گونه‌ای که هرگونه دگرگونی‌ای در دوران، در فضای یکپارچه‌ای از قدرت دانش روی می‌دهد نه در فضای ناهم‌بسته‌ای متشکل از قدرت و دانش. «به‌نظر فوکو، هیچ رابطه قدرتی بدون تشکیل حوزه‌ای از دانش متصور نیست و هیچ دانشی هم نیست که متضمن روابط قدرت نباشد» (همان). درک قدرت از دیدگاه فوکو، نیازمند درک مفهوم «گفتمان» و «جایگاه آن» در آثار اوست. فوکو با به‌کارگیری مفهوم گفتمان، شیوه جدیدی را برای تحلیل تاریخی و اجتماعی ایجاد کرد. مراد از گفتمان، معنادار شدن و نظم‌یابی عناصری از پراکندگی‌های بی‌نظم است. در رویکرد گفتمانی، همه چیز از راه گفتمان شکل می‌گیرد و درک می‌شود. هر گفتمانی، سوژه‌های خاصی را برمی‌سازد، نهادهایی را برپا می‌دارد، ابزارهای مشخصی را تولید می‌کند، روابط خاصی را شکل می‌دهد، و به این ترتیب، واقعیت خاصی را آشکار می‌کند؛ بنابراین، پیامد هر گفتمانی، نوعی اعمال قدرت است. از آنجاکه «گفتمان آموزش باز»، از مسائل بنیادین در نظام آموزشی ایران است، نوعی آشنایی‌زدایی از موقعیت جامعه به‌شمار می‌آید؛ زیرا، جامعه نیازمند شناسایی به‌هنگام مسئله‌هایش است تا بتواند درباره آن‌ها گفت‌وگو، چاره‌اندیشی، و کارسازی کند. جامعه‌ای که دغدغه‌مندی مسئله را نداشته باشد، به جای اکنون، در گذشته زندگی می‌کند.



1. critical history
2. subject
3. object

در مقاله حاضر، به پیروی از نظریه گفتمان فوکو، نظم حاکم بر آموزش باز در ایران را نظمی گفتمانی به شمار آورده و قائل به این امر هستیم که در نظام آموزش باز، معنای کنش‌ها، سیاست‌ها، و عقلانیت‌ها، معنایی گفتمانی است و در چارچوب این گفتمان است که هویت‌های آموزشی سوژه‌ها، برساخته می‌شوند. در این مقاله، گسست در تداوم تاریخ ایران، امری مفروض است؛ یعنی از چشم‌انداز نظری پذیرفته‌ایم که قدرت دانش ایران در سده‌های نوزدهم و بیستم، از یکدیگر متمایزند. به بیان روشن‌تر، در واقع، پذیرفته‌ایم که گسست، رخ داده است و ماهیت قدرت دانش قرن بیستم با ماهیت قدرت دانش پیشین متفاوت است. در سده بیستم، جامعه ایرانی به ترتیب، با بسط «گفتمان آموزش حضوری مدرن» در قالب مدرسه و پیدایش «گفتمان آموزش باز» متأثر از سنت‌های فکری مدرنیسم و به ویژه پسامدرنیسم در شکل غیرحضوری روبه‌رو است و سامانه‌ی آموزش به ابژه کانونی کردارهای قدرت دانش این دوره تبدیل شده است که از ویژگی برخورداری از همسویی با دگرگونی‌های جهان نوین برخوردار است. تحولات صورت پذیرفته، مبین اهمیت و تأثیر معرفت‌شناسی بر نظام نوین آموزش باز می‌باشد. امری که به تغییر در یادگیری با محوریت «یادگیرنده» انجامید؛ گسستی که حکایت از «استقلال عمل یادگیرنده» و گذار از یادگیری «فردی» به «جمعی» برای پاسخ به «تقاضای اجتماعی» در پرتو نظام چندفرهنگی دارد.

۳. روش‌شناسی

از آنجا که تبارشناسی به مثابه «تاریخ انتقادی» است، بنابراین، وقایع نه از حیث زمانی یا مکانی، بلکه از منظر تعلق آن‌ها به طیف‌های گفتمانی، مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این شیوه، با آشکارگی جزییات پنهان مانده یا نادیده گرفته شده، سطح وسیع‌تری از تاریخ نمایان می‌گردد. از مفاهیم پُرکاربرد در تبارشناسی، مفاهیم «قدرت و دانش» است که از منظر فوکو در یک فضای هم‌بسته از قدرت دانش روی می‌دهد نه در فضای متشکل از قدرت و دانش. درک قدرت از منظر فوکو، مستلزم درک مفهوم «گفتمان» و «جایگاه آن» در آثار اوست. مراد از گفتمان، معنادار شدن و نظم‌یابی عناصری از پراکندگی‌های بی‌نظم است. در رویکرد گفتمانی، همه چیز از راه گفتمان، شکل می‌گیرد. بنابراین، پیامد هرگفتمانی، نوعی اعمال قدرت است. به تاسی از نظریه گفتمان فوکو، ما نظم حاکم بر آموزش باز در ایران را، نظمی گفتمانی قلمداد کرده و قائل به این امر هستیم





که در نظام آموزش باز؛ معنای کنش‌ها، سیاست‌ها و عقلانیت‌ها، معنایی گفتمانی است، و در چارچوب این گفتمان است که هویت‌های آموزشی سوژه‌ها، برساخت می‌شود.

بنابراین، روایت ساخت ناتمام آموزش باز در ایران معاصر، از رهگذر واکاوی مناسبات قدرت و دانشِ دوران، با پیمودن «منازل تبارشناسی» به شرح زیر انجام خواهد شد: ۱. شناسایی مسئله (برای نگارش تاریخ حال که با تشخیص وضعیت جاری، آغاز می‌شود)؛ ۲. پیشینه موضوع (با ورود به بایگانی تاریخ و نقد و بررسی سوابق موجود)؛ ۳. شناسایی نقطه صفر (با بازگشت به عقب، برای شناسایی لحظه شکل‌گیری پدیده و ارائه تصویر دقیق از آن)؛ ۴. کشف گفتمان‌ها (با بازگشت از مسیر عقب‌رفته به سوی زمان حال و جدا شدن از درجه صفر برای شناسایی نخستین گفتمان‌ها)؛ ۵. تحلیل گسست (لحظه‌ای که دیگر، صورت‌بندی پیشین ادامه پیدا نمی‌کند)؛ ۶. تحلیل تبار (پدیده، ریشه در نیروها و عناصر پرشماری دارد و نمی‌توان آن را به یک خاستگاه معین فروکاست)؛ ۷. تحلیل تصادف (نیروهایی که در تاریخ عمل می‌کنند، نه تابع یک تقدیرند، نه تابع یک سازوکار، بلکه تابع تصادف مبارزه‌اند)؛ ۸. تحلیل قدرت (با ویژگی غیرشخصی، پراکنده، نسبی، از پایین به بالا، نیت‌مند، و مثبت)؛ ۹. تحلیل مقاومت (از دیدگاه فوکو، قدرت، مقاومت می‌آورد)؛ ۱۰. نقد حال (با شناسایی گفتمان‌ها و ارائه صورت‌بندی تاریخی متفاوت).

۴. پیشینه پژوهش

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده درباره آموزش حضوری، نقطه شروع خود برای گذار از آموزش سنتی به مدرن‌را، نوعی علت نخستین در «جنگ‌های دوره‌ای» و «بیماری‌های واگیر»، با عنوان‌های «نوسازی»، «دولت‌گرا»، و «ضداستعماری» جست‌وجو کرده‌اند، و نقش عوامل دیگر را انکار می‌کنند یا جزئی و حاشیه‌ای می‌دانند؛ برخلاف تبارشناسی، که نه هر رویداد بزرگ و مهیبی، نشانه کامل یک آغازگاه به‌شمار می‌آید و نه هر رویداد کوچک و ناپیدایی، نشانه‌ای بی‌ارزش است که از آن، روی‌گردانی شود. مطالعات پیشین، در تحلیل رویدادهای تاریخی دچار نوعی پیش‌فرض دوره‌گذار هستند. این پیش‌فرض، افزون‌بر اینکه مبتنی بر این اصل است که، واقعه در یک خاستگاه معین ریشه دارد، مانع از آن می‌شود که واقعه در آنچه «هست» مطالعه شود و با نادیده‌گیری پیچیدگی‌ها،

گسست‌ها، و جزئیات تاریخی، سبب تقلیل‌گرایی^۱، ساده‌سازی^۲، و ارائه روایت خطی از رویدادهای تاریخی می‌شود. تحلیل تحولات دانشی و آموزشی از «سنتی به مدرن» و از «بسته به باز»، بدون توجه به پراکندگی‌ها، امکان‌ها، و گسست‌ها، ممکن نیست.

پیشینه آموزش غیرحضوری را نیز می‌توان در سه دسته طبقه‌بندی کرد: نخست، پژوهش‌هایی که آموزش باز را با نگاه کمی بررسی کرده‌اند. دوم و سوم، آثاری که با وجود برخورداری از ارزش علمی و نگاه کیفی، آموزش باز را در چارچوب فضای گفتمانی یا تبارشناسانه در پیوند با مناسبات قدرت و دانش دوران واکاوی نکرده‌اند. با این فرض که آموزش در ایران، امری گفتمانی بوده و فراتر از حیطه نقش و نفوذ افراد یا سوژه‌های یگانه، اعم از بازیگران سیاسی و اندیشه‌گران است، این مقاله درصدد است تا ضمن تحلیل قدرت دانش در ایران معاصر، با کشف قواعد حاکم بر دانش در یک دوره تاریخی، روایتی تبارشناسانه از «گفتمان آموزش باز در ایران» ارائه دهد.



۵. تاریخچه آموزش باز در جهان و ایران

در پاسخ به تحولات نوظهورانه دانشی، فناورانه، و فرهنگی متأثر از نوگرایی و فرانوگرایی و ناکارآمدی آموزش سنتی، نظام نوینی از دانایی ضروری به نظر می‌رسید. آموزش باز، پاسخی نهادین به این ضرورت اجتماعی بود و «آموزش از دور از پیامدهای عصر صنعتی و فراصنعتی با پیشینه ۱۵۰ ساله است» (حقیقی و فرج‌اللهی، ۱۳۹۳، ۱۸). ایده «دانشگاه آزاد» از همان نخستین روزی که مطرح شد، بر پایه اصطلاحات دموکراسی اجتماعی، به عنوان پاسخی به معضل طرد و بیرون‌گذاری، به تصور درآمد (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۳۵). «به لحاظ تاریخی، آموزش باز، نظام آموزشی جوانی است که نخستین بار در سال ۱۸۵۰ به صورت مکاتبه‌ای در شوروی سابق، برلین، سوئد، و کشورهای دیگر ارائه شد (فرج‌اللهی و ده‌باشی شریف، ۱۳۸۷، ۷). فریره (۱۳۵۸) نقطه عطف تاریخ آموزش از راه دور را، سال ۱۹۶۹ یعنی زمان تأسیس دانشگاه باز در انگلستان و استفاده از رسانه‌های پر قدرت رادیوتلوویزیونی و امکان ارائه آموزش در مقیاس گسترده، ذکر می‌کند (رضایی، ۱۳۸۰، ۴). در ایران نیز نخستین دانشگاه غیرحضوری با عنوان دانشگاه

1. reductionism
2. simplification

سپاهیان انقلاب در سال ۱۳۵۱ و سپس «در آذرماه ۱۳۵۲، دانشگاه آزاد، بنیان نهاده شد» (ملک‌افضلی، ۱۳۷۲، ۸۷)؛ البته این دانشگاه با دانشگاه آزاد اسلامی که پس از انقلاب اسلامی شکل گرفته است، کاملاً متفاوت است و دانشگاه آزاد فعلی، فاقد ساختار «باز» است. «پس از انقلاب اسلامی، با افزایش متقاضیان ورود به دانشگاه در دهه ۱۳۶۰، توجه دولت به توان بالقوه گشایش دانشگاه پیام نور معطوف شد» (ملک‌افضلی، ۱۳۷۲، ۸۸-۸۷).

۶. گونه‌های آموزش باز

آموزش باز با تأثیرپذیری از دگرگونی‌های ناشی از مبانی فکری مدرنیسم و پسامدرنیسم با الگوهای نوین معرفت‌شناسی در یک مسیر تکاملی به پیشرفت‌های خیره‌کننده‌ای در راستای توسعه کمی و کیفی در آموزش، دست یافته است. این تغییرات که از ویژگی استمرار، پیوستگی، و روند تکاملی، برخوردار است در سه گونه‌ی متمایز اما هدفمند و مرتبط؛ «مکاتبه‌ای»، «چندرسانه‌ای» و «مجازی» قابل تفکیک و شناسایی است. «این نسل‌ها، بر اساس پنج ویژگی تقسیم می‌شوند: ۱. رسانه‌ها و تکنولوژی ۲. خصوصیات و کیفیت ارتباط ۳. ویژگی‌های دانشجویان و اهداف آموزشی ۴. فلسفه آموزشی ۵. زیرساخت» (فرج‌اللهی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۵). ابراهیم زاده به نقل از گریسن و اندرسن، از مهمترین خصوصیات فناوری نسل اول، به حداکثر رساندن آزادی و استقلال فراگیران می‌داند و می‌گوید اساساً به همین علت، این سیستم‌های آموزشی به «نظام مطالعه مستقل» معروف شده‌اند. همان‌طور که در نسل دوم، نظریه‌های یادگیری شناختی، امکان یادگیری معنادار را با شبیه‌سازی برای آن‌ها فراهم نمود. در نسل سوم نیز، امکان برقراری تعاملات انسانی، به گونه‌ای هم‌زمان و غیرهم‌زمان، به واسطه رایانه و شبکه‌های تحت وب فراهم شد و نظریه‌های یادگیری ساخت‌گرایانه برای ایجاد و بازسازی دانش به صورت فردی و گروهی، فرصت‌های یادگیری گسترده‌ای را به فراگیران بخشید (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲، ۵). دو دهه آخر قرن بیستم با ظهور رویکرد یادگیری سازنده‌گرایی با مبانی معرفت‌شناختی پست‌مدرن، نویددهنده دگرگونی‌های بنیادینی در عرصه تعلیم و تربیت، به‌ویژه آموزش از راه دور مبتنی بر وب است (منصوری، ۲۰۱۶؛ به نقل از: جهان‌آرا و سرمدی، ۱۳۹۷، ۲).



جدول ۱. گونه‌های آموزش باز

ردیف	نسل	معرفت‌شناسی	روش‌شناسی	الگوی فناوری
۱	مکاتبه‌ای	پوزیتیویسم	رفتارگرایی	رسانه‌های چاپی، رادیو و تلویزیون آموزش تک‌رسانه‌ای
۲	چندرسانه‌ای	تفسیرگرایی	یادگیری شناختی	تلویزیون‌های کابلی، نوارهای تصویری با قابلیت متوقف کردن و بازبینی، تلفیق شیوه مبتنی بر چاپ با ویدئو تعاملی، نوارهای صوتی و تصویری «دوره آموزشی تعاملی با کمک رایانه»
۳	مجازی	انتقادی	سازه‌گرایانه و پسامدرن	رایانه‌های شخصی، کنفرانس‌های صوتی، تصویری، و ویدئو کنفرانس دوسویه «امکان برقراری تعاملات انسانی هم‌زمان و غیرهم‌زمان»

۷. مبانی نظری و فلسفی آموزش باز

از آنجا که «علم» مبتنی بر فلسفه است، «علم، ناگزیر از اتکا به فلسفه است» (ابراهیم زاده، ۱۳۸۲، ۳۸) و آشنایی با آموزش باز بدون آگاهی از مبانی فلسفی آن ناممکن به نظر می‌رسد. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، گونه‌های مکاتبه‌ای و چندرسانه‌ای آموزش باز در پرتو اندیشه «مدرنیسم» ظهور می‌کند. ابراهیم‌زاده به نقل از مان جولیکا و رییدی (۲۰۰۲)، از دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش باز و از راه‌دور متعلق به نسل‌های اول و دوم، به‌عنوان مؤسسه‌های آموزش باز و از راه‌دور سنتی یاد می‌کند که در رویکردهای آموزشی خود، مسئولیت سامان‌دهی محیط یادگیری در این گونه مؤسسه‌ها را خود دانشجویان به‌عهده دارند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲، ۵). اما گونه سوم (دیجیتال)، با تأثیرپذیری از مبانی معرفت‌شناسانه پسامدرنیسم، به ارائه صورت‌بندی جدید و متفاوتی از «یادگیری» با محوریت «یادگیرنده» در مسیر «شدن» و به‌منظور «خلق دانش» از طریق «تعامل» و در «پیوند با اجتماع»، انجامید. عصر اندیشه‌های انتقادی دربارهٔ تعلیم و تربیت «که با پیدایش اندیشمندی چون ریچارد رورتی، مک‌کارتی، ژيرو، لیوتار، و فوکو، توانسته است با طرح اندیشه‌های نو در بسیاری از زمینه‌ها، به‌ویژه در زمینهٔ تعلیم و تربیت، آن را وارد عرصهٔ جدیدی کند که در آن بر تحول، تغییر، نوآوری و خلاقیت، بیش از پذیرش و القا تأکید می‌شود (صالحی، ۱۳۹۳، ۸۲).

تعلیم و تربیت انتقادی باید از راه تأکید بر فروپاشی مرزهای انضباطی و خلق مکان‌های جدیدی که بتواند جایگاه تولید دانش باشد، شکل‌های جدیدی از دانش را خلق کند (کهون^۱،





۱۳۸۲، ۷۲۶). «نظام آموزش از دور متکی بر دیدگاه پست مدرن سعی می‌کند با... بحث و گفت‌وگو و حل مسئله، ضمن تقویت مهارت‌های دموکراتیک فراگیران، آن‌ها را به‌عنوان افراد مجزا و دارای قابلیت‌های منحصربه‌فرد، اما متوجه به مسائل اجتماعی و درگیر با آن، تربیت کند» (موسی‌رمضانی و همکاران، ۱۳۹۳، ۹۱-۹۰). آموزش باز به‌عنوان نظامی هوشمند و انعطاف‌پذیر، در بردارنده ارزش‌هایی چون «تکثرگرایی»، «رهایی‌بخشی» و «این‌زمانی بودن» با گذر از «یادگیری فردی و غیرتعاملی» به «یادگیری جمعی و تعاملی» متأثر از دیدگاه آرمان‌شهرگرایان، بازسازی اجتماعی، و سازنده‌گرایی و همچنین، گذر از الگوی سنتی صنعتی به نظام‌های خودکار، بهره‌گیری از هوش مصنوعی و ایجاد مفهوم معناشناختی در وب، ضمن تغییر در فرهنگ آموزش و تأکید بر اصل یادگیرنده‌محوری، به ساختار یاددهی-یادگیری بیش از فرایند و چگونگی تعاملات درونی، توجه دارد.

«در استفاده از ابزار یادگیری رایانه در روش سنتی، به انفرادی‌سازی روش آموزش تأکید می‌شود» (هاریس^۱، ۱۹۹۵، ۶۹-۶۶)، «درحالی‌که درنظریه‌های جدید یادگیری، واکنش‌های اجتماعی را جزئی حیاتی از فرایند یادگیری می‌دانند و روزه‌روز بر اهمیت آن‌ها افزوده می‌شود» (بارتل^۲، ۱۹۹۰). «در یادگیری معنادار... فرایند یادگیری به فرایند فرهنگی شدن و غوطه‌ور شدن در جامعه یادگیرندگان تبدیل می‌شود» (سرمدی و دیگران، ۱۳۹۱، ۱۳۶-۱۳۵). یکی دیگر از مبانی آموزش باز، مفهوم «گشودگی» در آموزش، به‌ویژه نوع سوم آن، در تعریف معرفت‌شناسانه است که بر مفهوم «دانشگاه آزاد» متمرکز است و بارنت به‌نقل از مایکل‌ای و دیگران، به آن توجه داشته است؛ «مفهومی که نخستین‌بار در بریتانیا و در طول سال‌های دهه ۱۹۶۰ بسط پیدا کرد» (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۲۵). اگر الگوی گشودگی شماره (۱) بر اصول «دموکراتیک اجتماعی» (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۲۷) و الگوی شماره (۲) بر اصول «اقتصاد سیاسی لیبرال» (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۲۸) استوار بود، الگوی سوم گشودگی، بر «سوسیالیسم در دانش» (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۲۹) مبتنی است. دانشگاه آزاد شماره (۳)، تنها از راه چنین بسطی می‌تواند توان بالقوه خود را به‌عنوان مکانی برای «شمولیت واقعی و خلاقیت اجتماعی و اقتصادی»، فعلیت ببخشد» (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۲۹). ما به‌جای استفاده از

1. Harris
2. Bartle

اصطلاح‌شناسی برآمده از بسط و توسعه نرم‌افزار، در صدد هستیم تا تعریف این فرایند را درون سنت «فضامندی انتقادی» بگنجانیم... (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۳۲). یادگیری، حالت رسمی خود را در قالب اقتصاد صنعتی... از دست داده و به شکل غیررسمی و همه‌جا حاضر... درآمده است و در اقتصاد مبتنی بر رسانه و اطلاعات، جا خوش کرده است... فناوری‌های رسانه‌ای جدید...، نظام‌های دانش را فضا مند کرده‌اند (بارنت، ۱۳۹۸، ۴۳۳). تأکید بارنت بر «سنت فضامندی انتقادی»، حکایت از ضرورت و نقش تحول‌خواه «آموزش باز» در امر تعلیم و تربیت در فضای دیجیتال و در پرتو «انقلاب پهن‌باند» دارد؛ انقلابی که به تغییر در «فرهنگ آموزش» می‌انجامد. به‌رغم اهمیت مبانی معرفت‌شناسانه آموزش باز، سیطره نگاه «ابزاری» بر نظام تعلیم و تربیت پس از انقلاب، با ساده‌سازی و فروکاستن آموزش باز به «آموزش مکمل»، زمینه نادیده‌انگاری وجوه گفتمانی آن، در پیوند با دگرگونی‌های سیاسی - اجتماعی دوران را فراهم کرده و بیم آن می‌رود که تداوم این نگرش علم‌سوز و فرصت‌سوز، که دانشگاهیان و اصحاب اندیشه را پریشان و آشفته کرده است، عقب‌افتادگی بیش‌ازپیش دانشگاه و نهاد علم از «جهان دانش و یادگیری نوین» را در پی داشته باشد؛ به‌گونه‌ای که سرعت حیرت‌انگیز فن‌اعلم در دنیای مدرن از یک سو و بحران اندیشگی در داخل از سوی دیگر، مانع پر شدن خلأهای دانشی موجود شود.

۸. آموزش بسته و باز در فهم تبارشناسانه

از آنجاکه فوکو در پی بررسی شرایط تأسیس دانش‌ها است و کنش‌های کلامی جدی، درون صورت‌بندی‌های گفتمانی و در پیوند با قدرت دنبال می‌شوند و قدرت، امری توزیعی است که در همه لایه‌های اجتماعی نفوذ کرده است، سیاست آموزشی، معنایی گفتمانی و مرتبط با قدرت است. براین اساس، در اینجا به‌اختصار، گفتمان‌های آموزشی «بسته» و «باز» را در موقعیت اجتماعی و سیاسی ایران بررسی می‌کنیم؛ اینکه این گفتمان‌ها، چه معناهایی را برمی‌سازند؟ و سیاست‌های آموزشی، چگونه گفتمان‌های حاکم بر هر دوره تاریخی را مفصل‌بندی می‌کنند؟ همان‌گونه که اشاره شد، در مقاله حاضر، آموزش کلاسیک و مدرن در ایران، در قالب آموزش بسته، تحلیل و واکاوی شده است. دلیل به‌کارگیری این رویکرد نیز اجرای ناقص آموزش مدرن،





از جمله نظام «مدرسه‌ای»، با وجود تفاوت‌های گوناگون آن با آموزش کلاسیک «مکتب‌خانه‌ای»، است؛ بنابراین، در عمل، کم‌وبیش چالش‌های آموزش سنتی به آموزش مدرن منتقل شده است که از جمله می‌توان به «تک‌صدایی»، «اقتدارگرایی»، «انتقال دانش»، «معلم‌محوری»، «متن‌محوری»، «دور افتادن از محیط آموزشی و اجتماع»، «مبتنی نبودن بر نیازهای واقعی جامعه»، فقدان «انگیزه»، «خلاقیت»، «تعامل»، «گفت‌وگو»، «مباحثه» و «مفاهمه»، و «عدم کاربرد آموزش برای تغییر»، اشاره کرد.

«گفتمان بسته»ی آموزشی در دوران پیشامعاصر از «اقتدار و تاریخ‌مندی» برخوردار بوده است؛ اقتداری که به «مقاومت» می‌انجامد؛ زیرا، قدرت، مقاومت می‌آورد. فوکو، همواره قدرت و مقاومت را در کنار یکدیگر می‌داند؛ تاجایی که قدرت و مقاومتی که برمی‌انگیزد را با عنوان «چهره‌همیشگی تعامل‌های انسانی» مطرح می‌کند (هیندس، ۱۳۸۰، ۱۱۵، به نقل از: کچویان و زائری، ۱۳۸۸، ۲۶). مقاومتی که فاضلی از آن با عنوان «مقاومت سنت در برابر تجدد» (فاضلی، ۱۳۹۹ الف، ۵۵۵) یاد می‌کند. اگر عصر قاجار، آغازی است برای پایان نظام سنتی آموزش، در پرتو گفتمان نوزایی برای «تغییر»، دوران پهلوی در سایه سیاست مدرنیزاسیون، را می‌توان «تعمیق» این گسست آموزشی و «تثبیت» و «استمرار» این تغییر با شیب تند به‌شمار آورد؛ به‌گونه‌ای که ایده ایجاد تغییر که به ابژه‌کانونی کردارهای قدرت دانش دوره قاجار تبدیل شد، در دوره پهلوی با حمایت حاکمیت یکدست ملی و همسو با مدرنیته، شتاب گرفت و آموزش به‌عنوان امری به‌غایت «شخصی و غیررسمی» و در راستای تربیت نفس و فضیلت‌های دینی، به‌عنوان امری «غیرشخصی و رسمی»، میل به امور دنیوی پیدا کرد. گسست از نظام آموزشی سنتی به مدرن، بیش از آنکه به تغییرات کیفی بینجامد، ناظر بر تغییرات کمی بود؛ شرایطی که سبب اجرای «آموزش مدرن» به‌گونه‌ای ناقص و نارس در «مدرسه» شد.

با توجه به مغلوب شدن گفتمان بسته در میدان مبارزه با آموزش باز، این پرسش‌ها مطرح می‌شود که به‌رغم برخورداری این گفتمان از قدمت و اقتدار، چرا در میدان منازعه با «آموزش باز»، ناکام ماند؟ و کاستی‌های این گفتمان، کدام است و ناشی از چیست؟ از آنجاکه مقاله حاضر، جست‌وجویی است تبارشناسانه برای فهم‌پذیر کردن اینکه فرماسیون دانایی، با چه سازوکارهایی نمایان شد، نگاه تبارشناسانه و تاریخ‌پژوهی انتقادی به این تغییرات، نشان می‌دهد

که آنچه در پس این گسست تاریخی رخ داده است، تغییر در شکل و فرایند نظام دانایی است تا ساختار و ماهیت آن. تبار این رخداد پرمحنت تاریخی را نیز باید در «فقدان رویارویی گفتمانی» در میدان منازعه پردامنه سنت و تجدد، و «تحول خواهی منهای آزادی خواهی» جست و جو کرد؛ زیرا، «گفتمان‌ها، مجموعه‌ای از احکام و گزاره‌ها هستند که شرایط را برای عاملان اجتماعی، معنادار می‌کنند» (کچویان و زائری، ۱۳۸۸، ۲۰). هرچه از دوره پهلوی دوم فاصله می‌گیریم، صورت‌بندی منازعه میان شکل‌های حضوری آموزش (سنتی و مدرن)، به منازعه میان دو نظام آموزشی (حضوری و غیر حضوری) می‌انجامد. نهاد دانشی و آموزشی در ایران معاصر، که درگیر مسائل ناشی از فرایندهای ناتمام رژیم دانشی گذشته بود، با راه‌اندازی دوباره و هرچند دیر هنگام «آموزش باز» پس از انقلاب، خود را با گفتمانی روبه‌رو دید که به «اسلامی کردن/شدن دانشگاه‌ها»، البته آن‌هم به‌گونه‌ای ناتمام، شهرت یافت. در چنین شرایطی است که آموزش باز، به موضوع مورد توجه و «مسئله»، تبدیل می‌شود و همین امر، یعنی «آموزش باز» است که پیوندهای الزامی منطقی و تاریخی میان قدرت و دانش در ایران را آشکار می‌کند.

«فوکو در ترسیم پیوند قدرت و دانش بر این نظر است که دانش، امری بی‌طرف نیست، بلکه یکی از عناصر مهم در مبارزه بر سر قدرت به‌شمار می‌آید» (میلز، ۱۳۸۹، ۱۱۵). «به نظر فوکو، هر دستگاه تعلیم و تربیتی، نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییرِ وجوه تملک گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آن‌هاست» (فوکو، ۱۳۹۸، ۴۰). «قلمرو آموزش، یکی از مهم‌ترین آرایش‌های عینی است که قدرت از رهگذر آن بر زندگی افراد اعمال می‌شود» (رینگر، ۱۳۸۱، به نقل از: آبسالان، ۱۳۹۸، ۱۰۴). ساخت ناتمام آموزش باز در ایران، محصول گسست‌های تاریخی در نظام دانایی است؛ گسست از آموزش سنتی به مدرن، اما به‌گونه‌ای ناقص؛ نگاه معرفت‌سوزی که پس از انقلاب اسلامی نیز بدون توجه به خاستگاه معرفتی دانش و آموزش، سبب شکل‌گرایی‌ای شد که نظام دانایی را از کارکرد اصلی خود که تربیت انسان متعالی، اندیشنده، مستقل، خلاق، پرسشگر، و نقاد در یک فضای دموکراتیک بود، دور کرد. به بیان روشن‌تر، میدان منازعه میان سنت و تجدد، به‌جای اینکه مدیریت شود، با رویکرد ناتمام اسلامی شدن دانشگاه‌ها بازتولید شد؛ زیرا، اقتدار آسیب‌دیده سنت در دوران قاجار و پهلوی، در مناسبات جدید دانش و قدرت عصر انقلاب که از حمایت ایدئولوژی رسمی برخوردار شد، جان تازه‌ای





یافت؛ امری که به «تداوم» نیمگی علم در ایران معاصر انجامید. آشکار است که در پی این گسست‌های تاریخی، با نهادی روبه‌رو هستیم که نه «غربی» است نه «اسلامی»، و نه «سنتی» است نه «مدرن». تولد ناقص آموزش باز در ایران نیز برآمده از این ابهام گفتمانی و نیمگی علم است. هرچند «تأخر فرهنگی»، «بی‌توجهی به مبانی نظری پیدایش و ارزش‌های نهفته در آموزش باز» و «غلبه نگاه سخت‌افزارانه بر تحول‌خواهانه» از جمله عوامل قوام‌بخش حاکمیت «شکل» بر «محتوا»، مانع استقرار عقلانی و همراه با دانایی این شکل نوین از آموزش شده است.

آنچه از نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی مغفول مانده است، همانا «روح» نظام آموزش باز است. در شرایطی که دانش و یادگیری نوین در عصر دیجیتال و نسل شبکه، چهره دانشگاه سده ۲۱ را دستخوش تغییرات سریع و پیوسته‌ای کرده است، بدیهی است که «مقاومت کور» در برابر این تغییر، فرسودگی نهاد علم در ایران را در پی داشته باشد. به‌زعم مورلی «دانشگاه آینده، نیازمند احیای دانش انتقادی و تبدیل شدن به یک اندیشکده و گرداننده سیاست‌گذاری است» و به‌تعبیر بارنت، «اجزایی از ایده سنتی دانشگاه هنوز می‌تواند به‌کار گرفته شود، به شرط اینکه آن‌ها را در بستر دانشگاه آینده، بازتفسیر کنیم. همان‌گونه که مورلی می‌گوید، «ما در چالش با کهنه‌واژگان و فعالیت عنان‌گسیخته‌ای که چارچوب این ناحیه [به‌سرعت در حال خشک‌شدن] را تشکیل می‌دهد، نیازمند واژگان و ترکیب‌های مفهومی جدید و دلیری و شهامتی احیاشده هستیم» (بارنت، ۱۳۹۸، ۲۲).

مناسبات قدرت و دانش در ایران معاصر، حکایت از این دارد که دانش و آموزش به‌جای اینکه «مولد قدرت» باشد، در قالب «ابزار قدرت» ظاهر شده است؛ چالشی که در چهار دهه پس از انقلاب نیز تداوم پیدا کرده است؛ آن‌هم در شرایطی که تحولات علم و فناوری به تغییرات ساختاری در مأموریت‌های سنتی دانشگاه در حوزه‌های تولید، توزیع، و مصرف دانش، مسئولیت اجتماعی دانشگاه، و برنامه درسی و پداگوژی منجر شده است. غفلت قدرت دانش از این گذار نظام دانایی از «آنالوگ» به «دیجیتال»، دانشگاه را دچار فرسودگی وجودی و نهادی و بی‌عملی کرده و از ایفای رسالت «راهبردی» به «رهروی»، تنزل داده و ساحت آموزش را از سوژگی بازداشته است. تبار بسیاری از منازعه‌ها در سامانه آموزش را باید در نگاه ناتمام خواسته یا ناخواسته به گفتمان آموزش باز با ساخت گفتمانی بسته و برخوردار از ویژگی یک‌دست‌ساز، جست‌وجو کرد و بدون شناخت آن، فهم گسست‌ها، تعارض‌ها، و تقابل‌ها دشوار به‌نظر می‌رسد؛ زیرا، در واقع، تحولات آموزشی، متأثر از برآیند سامان‌های دانایی

متفاوت در فاصله میان این گسست‌ها است. این در شرایطی است که آموزش «باز» در نسبت آموزش «بسته» در بستر فناوری‌های نوپدید، می‌تواند به انبوهی از پرسش‌های بی‌پاسخ نظام تعلیم و تربیت پاسخ دهد؛ هرچند پرسش‌های جدیدی را نیز فراروی نظام دانشی جدید در فضای غیرواقعی اما حقیقی «مجازی» که صبغه محلی - جهانی دارد، قرار خواهد داد.

۹. توصیف و تبیین نیمگی آموزش باز در ایران

مرور پیشینه ارزشمند نزدیک به موضوع، بیانگر این است که بیش از آنکه «گفتمان آموزش باز» واکاوی شود، به «آموزش باز» توجه شده است؛ بنابراین، پیشینه موضوع، حکایت از تمایز و بدیع بودن مقاله حاضر نسبت به پژوهش‌های پیشین دارد. در این مقاله، در پی آن بوده‌ایم که ضمن تبیین و تحلیل قدرت دانش در ایران معاصر، با کشف قواعدی که در یک دوره تاریخی بر دانش حاکم بوده است، روایتی تبارشناسانه از «گفتمان آموزش باز در ایران» ارائه داده و با تأکید بر مسئله «ساخت ناتمام آموزش باز در ایران»، به این پرسش، پاسخ دهیم که این «ساخت ناتمام» در پویای تحولات سیاسی، اجتماعی، و تاریخی ایران معاصر، چگونه شکل می‌گیرد؟ و «عوامل و نیروهای دخیل در آن» چگونه، عمل‌گری کرده‌اند؟ و اساساً، توضیح این ساخت ناتمام در ایران، چه اهمیتی دارد و برای بهبود زندگی اجتماعی امروزی، چه ایده و پیشنهادی را مطرح می‌کند؟ در ادامه، تلاش شده است تا با بررسی چگونگی «پروبلماتیزه شدن» آموزش، در مقایسه دو شیوه «بسته» و «باز»، و چگونگی «به‌سختی درآمدن» پروبلماتیزه شدن آموزش باز و تبدیل شدن آن به موضوعی مورد توجه، شرایط آن در ایران، تحلیل و تبیین شود؛ چیزی که تاکنون، با تأثیرپذیری از شیوه تاریخ‌نگاری سنتی، به‌گونه‌ای خاص، فهم و توضیح داده شده است.

۹-۱. چگونگی پروبلماتیزه شدن آموزش بسته و باز در ایران

از آنجاکه تبارشناسی، داده‌ها را بدون توجه به تقدم و تأخر تاریخی‌شان، برای توضیح یک وضعیت خاص یا یک پدیده به خدمت می‌گیرد و برداشتن پوشش‌های کاذب از چهره تاریخ است، تلاش می‌کنیم تا با «تفکر مسئله‌مند» و استفاده از «تکنیک‌های راهگشای فوکو، همچون دریچه‌هایی برای یک بررسی تاریخی، فرایند این مسئله‌مندی را بررسی کنیم؛ تکنیک‌هایی مانند تحلیل در سطح، شگرد فاصله‌گیری، تکیه بر داده‌های فراوان، و تحلیل مراسم دقیق قدرت، از طریق پیمودن



منازل ده‌گانه پیش‌گفته برای کار تبارشناسانه. اینکه چه فرایندی منجر به این مسئله‌مندی شده است، موضوعی است که فرج‌اللهی، در قالب عوامل مؤثر بر رشد آموزش از دور، به شرح پیش‌رو، بررسی کرده است: «پیشرفت‌های تکنولوژیک، ورود به عصر اطلاعات، تغییر الگوی جمعیتی (افزایش یادگیرندگان بزرگسال و ارزش دانستن یادگیری مادام‌العمر)، تغییر الگوی کاری و اجتماعی (گسترش مدت‌زمان کار، بالاتر رفتن سنین، فرصت آموزشی و مزایای کاری بازنشستگی)، کاهش سرمایه‌های دولتی برای آموزش عالی، و رقابت در بازار آموزشی» (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۴-۲۰).

۹-۱-۱. پیشرفت‌های فناوریانه

پیشرفت‌های فناوریانه، سبب رشد آموزش باز شد. «... فناوری، نقش مهمی در توسعه آموزش از دور، حتی پیش از ظهور رایانه‌ها داشت... (پیتززا، ۲۰۰۳، ۲۷۳). در واقع، تولید دانش در عصر اطلاعات، یک فعالیت با کمک فناوری است» (منلسکو و همکاران^۲، ۲۰۰۴، به نقل از: فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۰). فرج‌اللهی و همکاران، تحولات عرصه فناوری‌های ارتباطی و ضرورت پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها به نیازهای آموزشی مردم را از عوامل مؤثر بر رشد آموزش از راه دور مبتنی بر فناوری اطلاعات برشمرده و بر این نظرند که «پیشرفت‌های فناوری، محیط یادگیری را دگرگون، و شرایط تبدیل الگوی آموزشی مبتنی بر کلاس و معلم محوری به دانشجو محوری را فراهم کرده است» (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۰).

۹-۱-۲. ورود به عصر اطلاعات و ارتباطات

ظهور عصر اطلاعات و ارتباطات، یکی دیگر از عوامل «مسئله‌مند شدن آموزش باز» است؛ عصری که در آن، «کسب اطلاعات» از «مسیر ارتباطات»، امکان‌پذیر است. «ما باید از مرز سوادآموزی فراتر برویم و مردم باید تعامل را بیاموزند» (هرناندز، ۱۳۹۰، ۱۳). «دانشگاه شبکه‌ای شده» ظهور کرده است؛ بنابراین، پرسش این نیست که آیا دانشگاه‌ها گزینه تبدیل شدن به دانشگاه شبکه‌ای را انتخاب می‌کنند یا خیر، بلکه پرسش این است که آن‌ها به کدام نوع از دانشگاه شبکه‌ای تبدیل خواهند شد» (بارنت، ۱۳۹۸، ۲۱۱). در عصر دیجیتال و شبکه‌ای، مرزهای دانش



1. Peters
2. Monolescu

و حتی مفهوم آن نیز با گونه فعلی و مرسوم، متفاوت خواهد بود به گونه‌ای که تغییر در فن آوری اطلاعات و ارتباطات، به دگرگونی در آموزش عالی می‌انجامد. عصر اطلاعات با «جامعه شبکه‌ای» همراه است که نیازمند بینش و عملکرد شبکه‌ای است. شعار جامعه شبکه‌ای این است: «یا شبکه‌سازی یا هیچ!». رفتار شبکه‌ای، نیازمند تعامل و گفت‌وگو برای فهم و حل مسائل است؛ ویژگی‌هایی که آموزش باز بر آن‌ها تأکید دارد.

ظهور فناوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی، فراتر از نظریه‌های موجود یادگیری (رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساختارگرایی)، منجر به خلق نظریه یادگیری جدیدی متناسب با دانش و آموزش نوین تحت عنوان «ارتباط‌گرایی» توسط جورج زیمنس^۲ (۲۰۰۵) گردید. «نظریه ارتباط‌گرایی مدعی است که برخلاف نظریه‌های یادگیری غالب، می‌تواند به چالش‌ها و مطالبات پیش‌روی نظام‌های آموزشی پاسخ دهد... برای نمونه، فنوگلیو^۳ (۲۰۰۶) معتقد است: شناخت و فهم ارتباط‌گرایی به‌عنوان یک نظریه یادگیری پویای معاصر نشان می‌دهد که این نظریه از توان بالقوه‌ای برای افزایش درگیری دانش‌آموزان در تجارب یادگیری برخوردار است. همچنین ماسین^۴ معتقد است، «نفوذ ارتباط‌گرایی در محیط‌های یادگیری جدیدتر به واسطه استفاده از زیست بوم‌های یادگیری و تحلیل متناسب بودن محیط برای دستیابی به یادگیری مورد انتظار، آشکار شده است» (اسکندری و دیگران، ۱۳۸۹؛ نقل از زارعی، ۱۳۹۳: ۱۴۳).

۹-۳- تغییر الگوی جمعیتی

تغییر الگوی جمعیتی و گسترش «خودآموختگی» تا دانشگاه‌آموختگی و «یادگیرنده‌محوری» تا معلم‌محوری، موجب استقبال از آموزش باز شد. «تغییر ویژگی‌های جمعیتی نیز، نیاز به آموزش از راه‌دور را افزایش می‌دهد. جوامع یادگیرنده در حال تغییر هستند؛ یادگیرندگان بزرگسال بیشتر شده و یادگیری مادام‌العمر نیز ارزش یافته است. یادگیرندگان مادام‌العمر، جمعیت زیاد و روبه‌رشدی از دانشجویان را تشکیل می‌دهند که به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای پیوسته و در دسترس، نیاز دارند. دو ویژگی مهم جامعه مدرن امروز، پیچیدگی و تغییر است. این ویژگی‌ها، موجب افزایش تقاضای

1. Networking or Not Working
2. Siemens
3. Fenoglio
4. Liezel Massyn



شهروندان برای آموزش، به منظور انطباق با زندگی و جامعه‌شان، می‌شود» (لجوسا، ۱۹۹۱، به نقل از: فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۲-۲۱).

۹-۴. تغییر الگوی کاری و اجتماعی

تغییر الگوی کاری و اجتماعی و اقتصاد آموزش، سبب افزایش تقاضا برای «آموزش باز» شده است. فرج‌اللهی و همکاران بر این نظرند که الگوی کاری و حرفه‌ای، در حال تغییر است... این الگو، نیروی انسانی کمتر، آموزش بهتر با بهره‌وری و منفعت بیشتر را دربر می‌گیرد. افزون‌براین، کاهش تعداد شاغلان و افزایش تقاضای آن‌ها برای تحصیل، مشکلات بیشتری را برایشان در پی دارد؛ از این رو، تمایل به ارائه برنامه‌های آموزش از راه دور در مؤسسه‌ها، افزایش یافته است. افزایش هزینه زندگی و نیاز به توازن تلاش‌های دانشگاهی با مسئولیت‌های خانوادگی نیز از عوامل مؤثر بر گسترش آموزش از راه دور است... چالش‌های یادشده به همراه رشد فناوری‌های اطلاع‌رسانی و ارتباطات، تأثیرات عمیقی بر همه سطوح آموزش، از جمله آموزش از راه دور و آموزش مادام‌العمر، داشته است (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۲).

۹-۵. کاهش سرمایه‌های دولتی برای آموزش عالی

«مشکلات اقتصادی» دولت‌ها برای سرمایه‌گذاری در حوزه آموزش از یک سو و گریزناپذیر بودن «استقلال دانشگاه‌ها» از سوی دیگر، سبب توجه روزافزون به آموزش باز شده است. «کاهش سرمایه‌ها و کمک‌های دولتی نیز، فرصت آموزش از راه دور را افزایش داده است و دولت‌ها تمایل زیادی به سرمایه‌گذاری در آموزش عالی ندارند...؛ بنابراین با آموزش از راه دور، هزینه‌های سرمایه‌گذاری اولیه مراکز آموزشی و جاری استاد و دانشجو، به میزان چشمگیری کاهش یافته و توسعه سریع و اقتصادی یادگیری به مناطق دوردست، امکان‌پذیر می‌شود» (تیلور، ۲۰۰۱، به نقل از: فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۳).

۹-۶. رقابت در بازار آموزشی

رشد شکفت‌انگیز فناوری‌های نوین، تغییر الگوی جمعیتی و کاری و اجتماعی، و کاهش سرمایه‌های دولتی برای آموزش عالی از یک سو، و ناکارآمدی آموزش حضوری از سوی دیگر،



سبب ناتوانی آن در رقابت با آموزش غیرحضوری شده است. آموزش باز، «یکی از شیوه‌های جایگزین آموزش حضوری یا سنتی و یکی از عوامل کلیدی توسعه آموزش عالی است (تیلور، ۲۰۰۱). پیشرفت‌های فناورانه، الگوی فکری جدیدی را برای آموزش دانشگاهی ارائه و به‌ویژه رویکردهای آموزش از راه دور را تقویت کرده است...» (تیلور، ۲۰۰۱، به نقل از: فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۱، ۲۳). رقابت در بازار آموزشی، موجب شده است که موجودیت و فلسفه دانشگاه‌های سنتی و کاربرد آن‌ها در عصر جدید دانش، زیر سؤال برود. «دانشگاه‌ها به‌طور سنتی، کانون تولید دانش به‌شمار می‌آمدند، اما اکنون، نهادها، سازمان‌ها، و مراکز جدیدی به‌عنوان کنشگران تازه تولید دانش وارد صحنه شده‌اند. گیبونز و همکاران (۱۹۹۴) این تحول جدید را با مفهوم «شیوه جدید تولید دانش» صورت‌بندی می‌کنند... دانشگاه‌های امروز شاید دایناسورهای فردا باشند» (قانع‌راد، ۱۳۹۸، ۱۴۸-۱۴۷).

۲-۹. چگونگی به‌سخن درآمدن پروبلماتیزه شدن آموزش باز

در ادامه، تلاش کرده‌ایم تا با تمامیت زبانی که به کار گرفته می‌شود، «چگونگی به‌سخن درآمدن پروبلماتیزه شدن آموزش باز و تبدیل شدن آن به موضوع توجه» را بررسی کنیم. عوامل پیش‌رو می‌توانند به این آشکارسازی کمک کنند: ۱. نادیده‌انگاری وجوه نرم‌افزاری و گفتمانی آموزش باز؛ ۲. مسئله ناتمامی علم در ایران؛ ۳. روابط بوروکراتیک؛ ۴. آموزش باز در نظر و عمل؛ ۵. کووید ۱۹ و آشکار شدن ضعف نظام آموزشی کشور.

۱-۲-۹. نادیده‌انگاری وجوه نرم‌افزاری و گفتمانی علم

نادیده‌انگاری وجوه نرم‌افزاری و فهم نارس علم، به برساخت نگاه ابزاری انجامید؛ رویکردی که بدون توجه به سنت فکری علم، بستر رشد آن را عقیم ساخته و آموزش باز را نیز درگیر فرایند ناتمام خود کرد. از منظر آشتیانی، از آغاز علم در ایران تاکنون، «علم، روش علمی بوده نی خود علم» (رحمانی، ۱۳۹۶: ۳۵-۳۴). «متأسفانه در ایران، به مقوله نرم‌افزاری علم توجه نمی‌شود؛ اینکه علم چیست؟ درواقع، نسبت علم با فرهنگ، جامعه، و زیست‌جهان و لایه‌های زیرین و معطوف به ساخت‌یافتگی، تمایز یافتگی، و متغیر بودن عالم، مغفول واقع شده است» (افروغ، ۱۳۹۵، ۳۴۹). «من به‌جای توسعه زیرساخت‌های علم و فناوری، ورود فناوری را می‌بینم که این فعالیت «دانش‌پر» نیست» (قانع‌راد، ۱۳۹۸، ۴۱۵). اگر نادیده‌انگاری وجوه نرم‌افزاری علم به نیمی علم در ایران



انجامیده است، این چالش، در شرایط پیوستگی دانش و فناوری در آموزش باز، به مراتب عمیق تر و پردامنه تر است؛ امری که آموزش باز را به موضوع توجه تبدیل کرده است؛ چراکه، اگر در شکل های دیگر آموزش، فناوری، نقش «کمکی» دارد، در آموزش باز، فناوری، «بستر شکل گیری» ی یادگیری است. به بیان روشن تر، اگر فناوری در شکل های دیگر آموزش، «شرط کافی» است، در آموزش باز، «شرط لازم» است؛ مسئله ای که غفلت از آن می تواند برای نظام آموزشی کشور، هزینه ساز باشد.

۹-۲-۲. مسئله نیمگی علم در ایران

نیمگی علم با تأثیرپذیری از «طرح انتقال علم به ایران و اجرای ناتمام آن»، «گسست میان آموزش عمومی و آموزش عالی» و «غربت علوم انسانی و اجتماعی»، به ساخت ناتمام آموزش باز انجامید. مفروض مقاله حاضر این است که از یک سو، گفتمان انتقال علم موجب شد که علم در زمینه خود قرار نگیرد و از سوی دیگر، این گفتمان نیز به درستی محقق نشود. هرچند، چنانچه به این گفتمان نیز پایبند بودیم، دست کم امید می رفت که از نسخه دانشگاه غربی برخوردار باشیم. «علوم اجتماعی در دانشگاه های ایران، از پایه، انتقادی نبوده است؛ یک علوم اجتماعی تقلیدی با صبغه پوزیتیویستی بوده که همه امکانات را بلعیده است و هیچ نقدی را هم بر نمی تابد» (افروغ، ۱۳۸۶، ۱۳۰). قانعی راد نیز با بیان اینکه هنگام انتقال دانشگاه به ایران، جشمش آمد، اما روحش نیامد، می گوید: «در ایران... دانش شیء شده و از خودبیگانه ای وارد شد که فاقد عقبه و ریشه اجتماعی و فرهنگی بود» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۳۷۸). گسست دانشی موجود، بیش از پیش نظام آموزش باز را با چالش روبه رو کرده است؛ زیرا، از یک سو، مبانی معرفتی و دانشی آن، وارداتی است و از سوی دیگر، ابزار و فناوری انتقال آن. از نگاه تبارشناسانه، تاریخ پرمحنت دانش تاریخ معاصر ایران، گواه صادقی است بر حقیقت نیمگی علم، متأثر از «خلأ» و «بی عملی» علوم انسانی و اجتماعی در فرایند اعمال قدرت، چه در دوران قاجار در نتیجه «غیاب»، و چه در دوران پهلوی و جمهوری اسلامی، برآمده از «غربت» علوم انسانی و اجتماعی.

مفروض ما این است که چالش انتقال علم به ایران و اجرای ناتمام آن و آسیب این نظام نامندی آموزشی نیز در پرتو این غیاب و غربت، به نهادسازی های معیوب و نارس دانشی و آموزشی انجامیده است. بشیریه، در مقدمه مترجم، در این باره می گوید: «... او [فوکو]... علوم انسانی و اجتماعی را جزئی از فرایند اعمال قدرت و روابط اعمال سلطه بر انسان می بیند؛ بنابراین، پرسش



اصلی او این است که چگونه، اشکال مختلف گفتمان علمی به مثابه نظامی از روابط قدرت، ایجاد می شوند» (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۶، ۱۵). «در گفتمان است که قدرت و دانش به یکدیگر پیوند می خورند» (سایمونز، ۱۳۹۰، ۱۱۶). اگر به تعبیر فوکو، قدرت و دانش در «گفتمان» به وحدت می رسند، گفتمان نیز در بستر «علوم انسانی و اجتماعی»، به زایش و بالندگی می رسد. از رهگذر علوم انسانی است که می توان «علم» را در «زمینه فرهنگی» آن قرار داد. بدیهی است که «آموزش باز» در سایه منزلت و قدرت علوم انسانی و اجتماعی می تواند به نیمه دیگر خود دست یابد و برای پرسش های متنوع امروز و فردای جامعه ایرانی، پاسخ های مستدل، علمی، راهگشا، و متناسب با اقتضائات دانش نوین در عصر جدید، داشته باشد.

۹-۲-۳. روابط بوروکراتیک

از آنجاکه اقتضای نهاد علم، برخورداری از اصول «دموکراتیک» است، طبیعی است که این اصول در تعارض با روابط «بوروکراتیک» قرار گیرند. قانعی راد، ضمن اینکه سیطره نظام بوروکراتیک را با ذات نهاد دموکراتیک آکادمیک در تعارض می داند (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۱۰۳) به نقد پدیده درون گرایی در آموزش عالی می پردازد که سبب ایجاد پدیده «ناهم زمانی دانش» شده است. «ناهم زمانی دانش، یعنی دو دنیایی که در کنار هم وجود دارند، اما با همدیگر هم زمان نیستند»؛ «... نظام علم دارد برای خودش حرکت می کند و نظام های اجتماعی و اقتصادی نیز برای خودشان» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۴۴۹). وی می گوید: «درون گرایی ای که در ایران اتفاق افتاد، در فقدان اجتماعات علمی و با تسلط بوروکراسی بر دانشگاه و بر آموزش عالی اتفاق افتاد» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۴۵۳)؛ زیرا، «بوروکراسی»ی ما دچار درون گرایی شده و درون گرایی آن نیز، محل اشکال و نقد است. اگر قانعی راد، منشأ پیدایش بوروکراسی را در معضل ملوک الطوائفی دوره قاجار جست و جو می کند، اما بر این نظر است که اکنون، جای خود را به ملوک السازمانی داده است؛ «یعنی سازمان های مختلف ما ملوک و پادشاهانی دارند که این پادشاهان با هم در حال مبارزه و جنگ اند» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۴۵۵) و به جای رشد علمی، «تنها به ایجاد نهادهای ناکارآمد انجامیده است» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۳۷۶). سایه سنگین روابط بوروکراتیک حاکم بر نهاد علم، اعم از درونی و بیرونی، سبب شده است که آموزش باز به عنوان مسئله در نظر گرفته شود؛ زیرا، سیطره نظام «بوروکراتیک» با ویژگی هایی مانند سلسله مراتبی، تمرکززا، اقتدارگرا،



غیر مشارکتی، متصلب، و غیر تعاملی، در تعارض است با آموزش باز که نیازمند فضای سیال، باز، رهایی بخش، متعامل، نقاد، و «دموکراتیک» است.

۹-۲-۴. آموزش باز در نظر و عمل

«شکاف میان نظر و عمل»، یکی دیگر از عوامل مؤثر بر مورد توجه قرار گرفتن آموزش باز است. در مبانی نظری آموزش باز، بر ویژگی هایی مانند استقلال یادگیرنده، خلاقیت، ساخت دانش، یادگیری معنادار، و تعاملات میان یاددهنده-یادگیرنده، یاددهنده-یادگیرنده، یادگیرنده-یادگیرنده، یادگیرنده-محتوا، و یادگیرنده-رسانه، تأکید می شود؛ در حالی که در عرصه عمل، این ملاحظات چندان مورد توجه نبوده اند. «آماده نبودن سامانه آموزشی»، از کاستی های دیگری است که موجب شد، آموزش باز که ترویج گر عدالت آموزشی است، به افزایش «نابرابری آموزشی» دامن زند؛ شرایط نابرابر روزهای کرونا، تأییدی بر این ادعاست. آسیب دیگر، به اجرای آموزش باز به سبک «آموزش بسته» مربوط می شود؛ «آنچه این فرایند را تهدید می کند، این است که مدرسان در نظام آموزش ازدور، نقش خود را مانند نظام های سنتی بیندارند» (سرمدی و دیگران، ۱۳۹۱، ۲۸). یکی دیگر از مصداق های نیمگی نظام آموزشی که بر آموزش باز نیز تأثیرگذار بوده است، فقدان «شیوه الگویی تولید دانش»، است. قانعی راد بر این نظر است که یک «زیست جهان الگویی» بین دانشجویان و استادان شکل نگرفته است. «در علم الگویی، حل مسئله، یکی از فعالیت های عادی دانشجویان و دانشمندان است و اساساً آموزش بر مبنای فعالیت حل مسئله، بر یادگیری قواعد و تعمیم های نمادین، تقدم دارد. در دانشگاه های ایران، حل مسئله، فعالیتی فرعی به شمار می آید...» (قانعی راد، ۱۳۹۸، ۲۳۹). عامل دیگر وجود شکاف میان نظر و عمل در آموزش باز، «فقدان برخورداری از نیروهای ماهر» برای این نوع آموزش است که آن را از هدف اصلی نظام تعلیم و تربیت که پرورش یادگیرنده خلاق، مستقل، و نقاد است، بازداشته است. «نظام آموزش باز و ازدور، در تولید سرمایه اجتماعی و انسانی مبتنی بر دانایی، موفق نبوده است» (تفضلی مقدم، ۱۳۸۸)؛ استادانی که از آگاهی لازم درباره شیوه یادگیری آموزش باز برخوردار باشند. شکاف در نظر و عمل، از یک سو به «نیمگی آموزش باز در ایران» دامن زده است، و از سوی دیگر، خود متأثر از این «نیمگی» است.



همه‌گیری کرونا موجب شد تا آموزش باز در گستره نظام آموزشی کشور، در قالب مسئله نمایان شود. کرونا، تجربه زیستی جدیدی را نمایان کرد که فناوری‌های جدید در آن نقش آفرینی می‌کنند. فاضلی در کتاب «فرهنگ و فاجعه»، از بحران‌های جمعی‌ای چون زلزله، خشکسالی، جنگ، قحطی، و بیماری‌های فراگیر... به‌عنوان نیروهای ویرانگری یاد می‌کند که «امکان یا ضرورت تغییر را برای جامعه ایران فراهم کردند» (فاضلی، ۱۳۹۹، ج ۲۱۸). کرونا نیز از این منظر قابل تحلیل و بررسی است؛ یعنی از بعد عمل‌گری در دانش و قدرت. «همواره بخشی از پاسخ جامعه ایران در رویارویی با مصیبت‌های جمعی، تغییر در نظام حکمرانی و سیاسی و سپس، تغییر در نظام دانایی و دانش بوده است. پیدایش و گسترش نظام مدرسه‌ای و نظام دانشگاهی جدید در بستر همین رویارویی شکل گرفته است» (فاضلی، ۱۳۹۹، ج ۲۱۸). فاضلی با یاری گرفتن از تجربه تاریخی می‌گوید: «این عوامل باید بتوانند در دو عرصه حکمرانی و نظام دانایی، تغییراتی ایجاد کنند» (فاضلی، ۱۳۹۹، ج ۲۱۸). اگر کرونا کمک کرد که به آموزش باز توجه شود، افزون‌بر آن، اقدام به برکشیدن نقاب از چهره آموزش باز از جنبه‌های گوناگون دانشی، روشی، مدیریتی، و فنی کرد. یافته‌های مقاله‌های ارائه‌شده در دومین همایش ملی مطالعات فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی، علم و فناوری، و فضای سایبر در ایران (۱۴۰۰)، نیز تأییدگر این کاستی است که از جمله می‌توان به موارد پیش‌رو اشاره کرد: عدم برخورداری از شیوه‌نامه‌های یکسان آموزش الکترونیکی، فروپاشی ناگهانی مرزهای دانشگاه از طریق فضای مجازی، مدیریت همراه با تعلل طولانی برای تصمیم‌گیری درباره فضای سایبری، فیلترینگ شبکه‌های اجتماعی، مشکل بر سر چگونگی ارزیابی کیفیت فراگیری درس‌ها توسط دانشجو، تجربه مهارت‌های تقلب فردی و جمعی، و فقدان مسیر تعریف‌شده بین دانشگاه و دانشجویان (طاهری‌کیا، ۱۴۰۰).

کازمی نیز در یک پیمایش، منتقدان شیوه برگزاری آموزش به‌شکل مجازی را به سه دسته تقسیم می‌کند. ۱. منتقدان «فنی و تکنیکی»؛ ۲. منتقدان «تعامل‌گرا» که می‌گفتند این سامانه‌ها رابطه‌ای یک‌سویه ایجاد می‌کنند؛ ۳. معتقدان به مفهوم «سامانه»، به‌تعبیر فوکویی، برای کنترل دانشگاهیان. تقریباً همه این افراد بر این نظر بودند که با این وضع، آموزش مطلوب، محقق نمی‌شود. پس افتادن نظام بوروکراتیک در برابر ارتباطات شبکه‌ای، موضوعی است که موردنقد خائیکی بوده است: «نظام



بوروکراتیک باید انعطاف لازم را در برابر ارتباطات شبکه‌ای پیدا کند، ولی هنوز عقب‌تر است». اما فاضلی، از دیدگاهی مردم‌نگارانه، پس از بررسی تحلیلی روزهای کرونایی مردم ایران، با شناسایی سه گونه گفتمانی مدرنیستی رادیکال، ضد مدرنیستی، و نوسازی انتقادی، ضمن تأکید بر ضرورت اصلاح سیاست‌های موجود توسعه‌ای، به‌ویژه در رویارویی با علم و فناوری، بر این نظر است که فرهنگ یادگیری و یاددهی و همه پیش‌فرض‌هایی که اکنون بر نظام آموزش کشور مسلط است، نیازمند بازبینی انتقادی است (فاضلی، ۱۳۹۹ ج، ۱۸۵). با آشکار شدن کاستی‌های موجود، رویارویی هوشمندانه، عالمانه، و واقع‌بینانه با آموزش باز در «پساکرونا»، اقتضا می‌کند که به‌جای تن دادن به «مسئله‌وارگی»، «نادیده‌انگاری مسئله» و «اتخاذ سیاست فرصت‌سوز صبر و انتظار» که موجب تحمیل هزینه‌های سنگینی به نظام دانشی و آموزشی می‌شود، متناسب با اقتضانات فرهنگی، تاریخی و رشد فناوری، در تعامل هوشمندانه با دنیای جدید دانشی و آموزشی، برای نوسازی نظام تعلیم و تربیت، اقدام کنیم.

۱۰. بحث و نتیجه‌گیری

مسئله‌مندی، چگونگی حل مسئله، بازاندیشی انتقادی در قالب گفتمان با گام‌های تبارشناسانه، و بهره‌گیری از تجربه زیسته برای دستیابی به اهداف آموزشی، رهیافت دانشی است که فیلسوف ساختارشکن فرانسوی، برای تاریخ‌پژوهی علم، پیش‌رو می‌نهد؛ شیوه نوینی که دستمایه مقاله حاضر برای توصیف و تبیین مسئله «ساخت ناتمام آموزش باز در ایران» بوده است. فوکو، آن‌دسته از سیاست‌ها و اهداف آموزشی‌ای را شایسته می‌داند که بر پایه کنش و تجربه، سبب پرورش انسان‌هایی «خودآگاه‌تر»، «خودآفرین»، و «توانمند» در برابر قدرت شود. از آنجاکه تبارشناسی، برخلاف تاریخ‌نگاری سنتی، در پی برداشتن نقاب از چهره رخداده‌ها، به‌ویژه جزئیاتی است که یا مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند، یا کمتر، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده‌اند، تلاش کردیم با نگاه فوکویی به کردارهای گفتمانی ایران معاصر، اعم از بسته و باز، در پویش تحولات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، و اقتصادی، و در پیوند قدرت و دانش دوران پیردازیم، تا با نشانیدن «آموزش باز» در بستر گفتمانی در موقعیت تاریخی ایران، ناتمامی آن را توصیف و تبیین کنیم. شکل کلی دانایی دوره‌های مختلف تاریخ معاصر ایران، با تأثیرپذیری از گفتمان‌های «سنتی»، «مدرن»، و «پست مدرن»، هرچند به‌گونه‌ای ناتمام، به شکل‌گیری نظام‌های آموزشی «مکتب‌خانه»، «مدرسه»، و «رایانه‌محور» انجامید.



اگر «جریان نوخواهی» در عصر قاجار، با ترکیب نیروهای «مدنی» و «دولتی» و با تأثیرپذیری از تحولات دنیای جدید به نهادسازی نوین، از جمله در زمینه آموزش پرداخت و سبب پیدایش دارالفنون و مدرسه در گسست از آموزش سنتی شد، در حاکمیت یکدست و مقتدر پهلوی، در سایه سیاست مدرنیزاسیون، شاهد «ثبیت»، «توسعه»، و «همگانی» شدن آموزش مدرن و ایجاد آموزش عالی با ظهور دانشگاه به سبک امروزی آن هستیم؛ اقدامی که در گام تکمیلی، به توسعه دانشگاه با مشارکت بخش خصوصی، در قالب دانشگاه ملی، انجامید. در گام بعدی نیز همراه با تحولات آموزشی در عرصه جهانی، پیشرفت‌های فناورانه، اقتضاهاى ملی، تحولات اقتصادی، و به تبع آن، رشد طبقه متوسط و مطالبات اجتماعی، آموزش «غیرحضوری» در پی گسست رخ داده از شکل حضوری آن، با عنوان آموزش «مکاتبه‌ای» و «ازراه‌دور» در قالب دانشگاه سپاهیان انقلاب و دانشگاه آزاد ایران، هویدا شد؛ دستاورد نوین و رخداد نوظهوری که پس از انقلاب و در پی ناآرامی‌های داخلی، انقلاب فرهنگی، انزوای سیاسی، تحریم اقتصادی، و جنگ تحمیلی، نزدیک یک دهه، مهجور ماند. تأسیس دانشگاه پیام نور، آغازگاهی دوباره برای آموزش باز در دوره جمهوری اسلامی به‌شمار می‌آید. با وجود توسعه دانشگاه پیام نور و ایجاد فرصت برای «دسترسی برابر» به آموزش، که بیشتر ناظر به توسعه کمی است، شاهد برساخت نیمی آموزش باز در ایران، متأثر از کردارهای گفتمانی پیش و پس از انقلاب، هستیم. «نیمگی» ای که تبار آن را باید در مناسبات نادرست قدرت و دانش، جست‌وجو کرد؛ قدرت دانشی که هیچ‌گاه در ایران معاصر از میدان منازعه بدفرجام فرصت‌سوز و معرفت‌سوز سنت و تجدد، دور نبوده است؛ منازعه‌ای که با پیروزی انقلاب اسلامی، به جای آنکه مدیریت شود، به آن دامن زده و در مقاطعی نیز تشدید شد. پس از انقلاب، گفتمان آموزش عالی، حول دال‌هایی چون ما و دیگری، نفی سکولاریسم، مقابله با تهاجم فرهنگی، خصوصی‌سازی آموزش، و اسلامی شدن دانشگاه با محوریت دال مرکزی «فرهنگ اسلامی» و با میانجی‌گری قوانین و اسناد بالادستی با هدف برساخت سوزده‌های خاص از طریق مهندسی اجتماعی، مفصل‌بندی شد. از آنجاکه فهم تبارشناسانه آموزش باز جز در پرتو و گستره آموزش عالی امکان‌پذیر نیست و آموزش عالی و سطح عملیاتی آن، یعنی سیاست‌گذاری آموزشی، نیز همواره یکی از حوزه‌های سیاست‌گذاری عمومی و اجتماعی بوده که چالش‌ها و مسائل زیادی را پیش‌روی خود دیده است، آموزش باز نیز از این ناحیه به امری



مسئله‌دار تبدیل شد؛ تاجایی که به فهم نادرستی از آموزش باز و تحمیل هزینه‌های سنگین به دستگاه تعلیم و تربیت انجامید. تصویر مخدوشی که آموزش باز را شیوه یادگیری ای می‌داند که از افزودن فناوری نوین به ساختار و فرایند نظام آموزش بسته، به دست می‌آید؛ برداشت ناصوابی که آموزش باز را به آموزش «دست دوم» و «موتناژ» شبیه می‌کند تا یک رویکرد نوین یادگیری که برآیندی است از پیوستگی علم، فرهنگ، و فناوری؛ زیرا، بسیار ساده‌اندیشانه است اگر معتقد باشیم که علم و فناوری، مستقل از هرگونه معرفت‌شناسی ای عمل می‌کند.

«مسئله‌مندی آموزش باز» در ایران، به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی، دستاورد شرایط «جهانی» و «محلی» است. از یک سو، در سطح «جهانی»، با گسترش دامنه اینترنت، پیشرفت‌های فناورانه، تغییر الگوهای جمعیتی و کاری، کاهش سرمایه‌های دولتی، و رقابت در بازار آموزشی، و از دیگر سو، در سطح «محلی»، با تحولات انقلابی در کشور روبه‌رو هستیم که به گرایش گسترده مردم به آموزش انجامید؛ زیرا، در سایه رونق گرفتن ارزش‌های انقلابی، تحصیلات عمومی و عالی می‌توانست به ارتقای منزلت و بهبود زندگی آنان کمک کرده و سبب تحرک طبقاتی و اجتماعی شود. رخدادهایی مانند «نادیده‌انگاری وجوه نرم‌فزاری و گفتمانی»ی آموزش باز، «روابط بوروکراتیک»، «وجود شکاف در آموزش باز از نظر تا عمل»، و «ویروس کووید ۱۹»، در «غربت علوم انسانی و اجتماعی»، موجب کنار رفتن حجاب از چهره این نیمگی و «به‌سخن درآمدن و مورد توجه قرار گرفتن این مسئله» شد. همه‌گیری کرونا، ضعف‌های پنهان‌شده نظام آموزشی کشور در اجرای آموزش باز را آشکار کرده و مسائل جدیدی را پیش‌روی سیاست‌گذاران آموزشی گذاشته است. پذیریم، که برخلاف آموزش بسته در عصر متغیر کنونی که قادر به تاب‌آوری نیست، در قدرت دانش جدید، با تبدیل مکان به فضا، «محیط خانه و محل کار» به محل یادگیری پیوسته، تبدیل خواهد شد. فضایی «گسترده» و «بی‌سقف» و «مرز» و «نژاد» و «رنگ» و «فاقد هرگونه مهندسی»، جابه‌جایی پارادایمی بنیادینی را در جهان امروز رقم زده و به ظهور جامعه نوین انجامیده است. تحولاتی که رویارویی عالمانه، آگاهانه، و واقع‌بینانه‌ای را طلب می‌کند تا در پرتو فضای گفتمانی، مسائل دانشی و آموزشی نوین، فهم‌پذیر شود. همان‌گونه که «تمام» شدن «نیمگی» آموزش باز در ایران از ابرمسائلی است که حل آن، نیازمند پذیرش اقتضاهای نظام یادگیری جدید در فرایند سیاست‌گذاری علم، فرهنگ، و فناوری است که «آموزش باز»، آن را نمایندگی می‌کند.



۱۱. دلالت‌های سیاستی

۱. بازاندیشی در رویکردهای محافظه‌کارانه، اقتدارگرایانه، و مهندسی‌شده به دانش، آموزش، و

فرهنگ؛

۲. طراحی نظام آموزشی یکپارچه با الگوگیری از نظام آموزش باز با تأکید بر ویژگی انتقادی آن؛

۳. ایجاد معاونت یا اداره کل آموزش باز در آموزش عالی، به‌منظور ایفای نقش جدی دانشگاه

پیام نور در سیاست‌گذاری علم در راستای توسعه آموزش باز و کمک به نوسازی دانشگاه سنتی.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۳۵

تبارشناسی ساخت ناتمام
آموزش باز در ایران ...

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۲). فرایند یاددهی- یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور در آینده. پیک‌نور علوم انسانی، ۲، ۱۱-۱.
- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات: جستارهای مفهومی. پیک‌نور، ۴(۴)، ۱۳-۳.
- آبسالان، صادق (۱۳۹۸). پروبلماتیک شدن گفتمان آموزش در ایران و آغاز منازعه گفتمانی پیرامون نهاد آموزش در دوره قاجار. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۲)، ۱۲۸-۱۰۳.
- استریت، برایان (۱۳۹۶). سواد در نظریه و عمل (مترجم: مهسا شیخان). تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۴)
- افروغ، عماد (۱۳۸۶). محتواگرایی و تولید علم. تهران: نشر سوره مهر.
- افروغ، عماد (۱۳۹۵). ارزیابی انتقادی نهاد علم در ایران. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بارنت، رونالد (۱۳۹۸). دانشگاه آینده: ایده‌ها و امکان‌ها (مترجم: شیمیا شصتی و شروین مقیمی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۴۷)
- تفضلی‌مقدم، عبدالحسین (۱۳۸۸). جهانی شدن و بسترهای فراروی توسعه ملی و آموزش عالی: آموزش باز و از دور از دیدگاه صاحب‌نظران (پایان‌نامه منتشر نشده دکتری)، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- جهان‌آراء، عبدالرحیم؛ و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی مدل آموزش از راه دور پروژه‌محور با تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی. فصلنامه تدریس پژوهی، ۶(۴)، ۱۰۵-۸۶.
- حقیقی، فهیمه‌السادات؛ و فرج‌اللهی، مهران (۱۳۹۳). مبانی نظری آموزش باز و از دور. تهران: انتشارات ارسطو.
- خورسندی، علی (۱۳۸۵). نظام ارتباطی آموزش در ایران. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دریغوس، هیوبرت؛ و رابینو، پل (۱۳۷۶). میشل فوکو، فراسوی ساختگرایی و هرمنیوتیک (مترجم: حسین بشیریه). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۲)
- رحمانی، جبار (۱۳۹۶). پرسش از دانشگاه ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- رضایی، محمدهاشم (۱۳۸۰). یادگیری مستقل در نظام آموزش از راه دور. در: مجموعه مقالات دومین کنفرانس آموزش باز و از راه دور (ص ۲۱۵-۲۰۲). تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه پیام نور.
- زیمنس، جورج (۱۳۹۲). دانش و یادگیری: مبانی نظریه ارتباط‌گرایی (مترجم: حسین اسکندری). تهران: آوای نور. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۶)
- سایمونز، جان. د (۱۳۹۰). فوکو و امر سیاسی (مترجم: کاوه حسین‌زادهراد). تهران: نشر رخداد نو. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۵)



سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمدحسین؛ و طالبی، سعید (۱۳۹۱). مبانی نظری و فلسفی آموزش ازدور. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

صالحی، اکبر (۱۳۹۳). تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۸۱-۹۵.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۹ الف). تجربه تجدد: رویکردی انسان‌شناختی به امروزی‌شدن فرهنگ ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۹ ب). زندگی سراسر فهم مسئله است. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۹ ج). فرهنگ و فاجعه؛ جستارهای انسان‌شناختی در باره مصیبت‌های جمعی در ایران. تهران: انتشارات فرهامه، موسسه عصر انسان‌شناسی ایرانیان.

فرستخواه، مقصود؛ منیعی، رضا؛ و عزتی عبدالجبار، غلامحسین (۱۳۹۰). تأثیرات جهانی - بین‌المللی شدن بر آموزش از راه دور و باز (موردکاوی دانشگاه پیام‌نور). دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

فرج‌اللهی، مهران و دیگران (۱۳۹۱). یادگیری ازدور در عصر اطلاعات و ارتباطات. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

فرج‌اللهی، مهران؛ نوروززاده، رضا؛ ابراهیم‌زاده، عیسی؛ و حقیقیان، فهیمه‌سادات (۱۳۹۰). نظام فلسفی آموزش باز و ازدور؛ متولی آموزش ازدور فناوری تکنولوژی است یا فلسفه تربیتی. مجله میان‌رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی، ۲(۴)، ۲۱-۳۰.

فرج‌اللهی، مهران؛ و ده‌باشی شریف، فروزان (۱۳۸۷). رشد آموزش از راه دور در ایران و جهان. تهران: دانشگاه پیام‌نور.

فریره، پانولو (۱۳۵۸). آموزش ستم‌دیدگان (مترجم: احمد بیرشک و سیف‌الله داد). تهران: انتشارات خوارزمی.

فوکو، میشل (۱۳۹۸). نیچه، تبارشناسی، تاریخ. در تاتار فلسفه: گزیده‌ای از درس‌گفتارها، کوتاه‌نوشت‌ها، و گفت‌وگوها (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده؛ ص ۱۵۷-۱۴۳). تهران: نشر نی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۱)

قانع‌راد، محمدامین (۱۳۹۸). سیاست‌گذاری علمی و توسعه در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کاظمی، نصرت (۱۳۸۰). چشم‌انداز آموزش از راه دور در قرن بیست و یکم. در: مجموعه مقالات دومین کنفرانس آموزش باز و از راه دور (ص ۴۹-۴۴). تهران: نشر دانشگاه پیام‌نور.

کچونیان، حسین؛ و زائری، قاسم (۱۳۸۸). ده گام اصلی روش‌شناختی در تحلیل تبارشناسانه فرهنگ با اتکاء به آرای میشل فوکو. فصلنامه راهبرد فرهنگ، (ش ۷)، ۷-۳۰.





- کهون، لارنس (۱۳۸۲). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم (مترجم: عبدالکریم رشیدیان). تهران: نشر نی.
- معروفی، یحیی؛ ابراهیم‌زاده، عیسی؛ و فدایی، هلن (۱۳۸۸). تبیین آموزه‌های تربیتی دیدگاه پست مدرن (لیوتار) نسبت به کاربرد فناوری در آموزش از راه دور (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
- معیدفر، سعید؛ و محمدی، محمود (۱۳۹۳). تبارشناسی تربیت جدید در ایران؛ تولد مدرسه. دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- ملک‌افضلی، فاطمه (۱۳۸۲). تاریخچه آموزش از راه دور در جهان، پیک‌نور، ۱، ۸۸-۸۶.
- ملکی، حمید؛ سرمدی، محمدرضا؛ و رضایی‌امیرگوایر، مهوش (۱۳۹۱). تبیین روابط انسانی در دانشگاه براساس دو دیدگاه مدرنیسم و پست مدرنیسم (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
- موسی‌رمضانی، سونیا؛ و فرح‌اللهی، مهران؛ محمدیوسفی، سکینه؛ و تقی‌زاده، محمداحسان (۱۳۹۳). تحلیل نظام آموزش از دور از منظر دیدگاه تربیتی مدرنیسم و پست مدرنیسم. فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، ۲۱(۲)، ۹۳-۷۰.
- میلز، سارا (۱۳۸۹). میشل فوکو (مترجم: مرتضی نوری). تهران: نشر مرکز.
- هرناندز، کارلوس؛ و مایر، راشمی (۱۳۹۰). یادگیری برای هزاره نوین؛ چالش‌های آموزش در قرن ۲۱. (مترجم: مرضیه کیقبادی و دیگران). تهران: مؤسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۷)
- Bartle, R. (1990). *Interactive multi-user computer Games*. Colchester: Essex, UK MUSE Ltd.
- Harris, J. (1995). Organizing and facilitating telecollaborative projects. *The Computing Teacher*, 22(5), 66-69.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36. doi: 10.1080/0158791800010102
- Manjulika, S., & Venugopal Reedy, V. (2002). The changing context of higher education in the 21 centuries, In V. Reedy, & S. Manjulika, (Eds), *Towards Virtualization Open and Distance learning*. New Delhi, Kogan Page.
- Monolescu, D., Schifter C., Greenwood, L. (2004). *The distance education evolution: Issues and case studies*. Information Science Publishing. doi: 10.4018/978-1-59140-120-9
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. Moore, & W. Anderson (Eds.). *Handbook of Distance Education* (Pp. 88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shale, D. (1988). Concepts: Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(3), 25-35. doi: 10.1080/08923648809526633