

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۱۵
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۰۱
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳
شماره‌ی ۱، صص: ۲۸-۵

آیا بازسازی اجتماعی و فرهنگی وظیفه مدرسه است؟ (بررسی تحلیلی دیدگاه بازسازی گرایان اجتماعی)

لیلا بهمنی*

سیدمنصور مرعشی**

محمدجعفر پاک‌سرشت***

مسعود صفایی‌مقدم****

چکیده

نظریه بازسازی اجتماعی، مدافع طرز فکری است که اشخاص را برای حل مشکلات اجتماعی باهدف ساختن زندگی بهتر، به بازسازی اندیشه‌ها و ارزش‌های فرهنگی و ساختار اجتماعی تشویق می‌کند. طرفداران بازسازی، ابزار این کار را مدارس می‌دانند و معتقدند مدارس تنها برای پاسداری و انتقال فرهنگ نیستند بلکه می‌توانند از طریق برنامه‌های درسی، الگوهای اجتماعی و فرهنگی جدیدی که الگوهای قدیمی و جدید را در یک ترکیب موفقیت‌آمیز داخل می‌کند را بسازند و از این راه به بازسازی جامعه کمک کنند. این مقاله به روش تحلیلی-سندی در جستجوی پاسخ به این دو سؤال است که اولاً، بازسازی گرایان چه تحلیلی درزمینه‌ی توان و صلاحیت مدارس برای پرداختن به مقوله‌ی بازسازی دارند و برای این کار چگونه برنامه‌ای با چه مؤلفه‌هایی ارائه می‌دهند؟ ثانیاً، در وضعیت کنونی جامعه ما ضرورت و امکان به‌کارگیری این نظریه چگونه است؟ نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که مشکلات اجتماعی و آموزشی موجود در ایران می‌طلبد که با به‌کارگیری برخی مؤلفه‌های بازسازی گرایان، تعریفی مجدد از جایگاه مدارس به عمل آید و باایمان به قدرت مدارس در سازندگی جامعه، برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای طراحی و اجرا شوند که با نزدیک شدن به واقعیت‌های زندگی اجتماعی و

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز

bahmaeeleila@gmail.com
marashi_s@scu.ac.ir

** دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

*** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

safaei_m@scu.ac.ir

**** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

فراهم کردن زمینه تفکر انتقادی در دانش آموزان، موجبات تغییرات فرهنگی و توان حل مسئله در آن‌ها فراهم گردد و شرایط تحول ساختاری را باهدف بهسازی و بازسازی در مدارس و جامعه فراهم کنند.

واژه‌های کلیدی: بازسازی اجتماعی، تحول ساختاری و فرهنگی، مدرسه، تفکر انتقادی و آموزش و پرورش ایران

مقدمه

این پرسش که مدارس چه نقشی در فرهنگ و تغییر ساختار و نظم اجتماعی یک جامعه دارند، گفتمان آموزشی کشورها را تحت تأثیر قرار داده و حتی مناقشاتی را به لحاظ اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ایجاد می‌کند. مدارس که اغلب برای کمک به حفظ و ثبات جامعه‌ای که در آن فعالیت می‌کنند مورد استفاده قرار گرفته‌اند، خود را موظف به انتقال فرهنگ گذشته می‌دانند؛ اما در مقابل این وظیفه، همچنین از آن‌ها خواسته می‌شود که تغییر، دگرگونی اجتماعی و نوآوری را نیز ترویج دهند. ایجاد «عدالت اجتماعی»، «اعتلا آگاهی در قبال حقوق شهروندی» و «برابری انسان‌ها»، نمونه‌هایی از استفاده از مدارس برای ایجاد تغییرات اجتماعی به حساب می‌آید.

عقاید متعدد و متفاوتی در این زمینه وجود دارد که دامنه آن‌ها از توجه صرف به حفظ فرهنگ و اعتلای ثبات اجتماعی مثلاً در آراء پایدار گرایان و ماهیت گرایان تا دگرگونی و بازسازی فرهنگ و ساختار جامعه توسط آموزش و پرورش در آرا افرادی مانند پیشرفت گرایان و بازسازی گرایان را شامل می‌شود که ممکن است هرکدام از این عقاید، متناسب با شرایط جوامع مختلف در نظام‌های آموزشی قابل استفاده باشد و البته تأیید یا رد هرکدام از این عقاید نیازمند مطالعه چگونگی شکل‌گیری آن‌ها، شرایط و ملزومات به‌کارگیری و نتایج احتمالی کاربرد آن‌ها در جامعه مورد نظر خواهد بود.

یکی از نظریه‌هایی که بر موضوع بازسازی اجتماعی و فرهنگی به‌عنوان وظیفه مدرسه تأکید می‌کند، نظریه‌ی بازسازی اجتماعی به نمایندگی پیشگامان و فعالانی چون جورج کاونتس^۱، تئودور براملد^۲، هارولد راگ^۳ و آلوین تافلر^۴ است. نظریه‌ی بازسازی به‌عنوان

-
- 1- Georges. Counts
 - 2- Theodore Brameld
 - 3- Harold Rugg
 - 4- Alvin toffler

دیدگاهی که بیشتر به ساختار اجتماعی و فرهنگی می‌پردازد، معتقد است با تغییر و بازسازی فرهنگ و ساختار جوامع می‌توان یک تمدن دموکراتیک خلق کرد. این گروه که جهان امروز را گرفتار بحران‌های متعدد می‌دانند معتقدند که این مشکلات ناشی از نوعی عدم همخوانی و سنخیت بین دستاوردهای علمی و فناوریانه از یک‌سو و بنیان‌های ارزشی، فرهنگی و اجتماعی از سوی دیگر است که آن را تحت عنوان تأخر فرهنگی نیز نام‌گذاری می‌کنند. توماس^۱ (۲۰۱۰) چنین می‌گوید: «براملد به من آموخت که چگونه به جهان با مشکلات و چشم‌اندازهایش نگاه کنم. او کلمه‌ی بحران را به کار برد که دو معنای متناقض دارد: یکی امکانات فراوان و دیگری خطرات واقعی. دنیای مدرن ما در بحران است و به خاطر پیشگیری از خطرات و فراهم ساختن امکاناتش باید آن را دوباره بازسازی کنیم». (توماس، ۲۰۱۰، ص ۳۹). بازسازی گرایان بر این باورند که از طریق مدارس و با داشتن برنامه‌های درسی انتقادی که اصلاح جامعه را به‌عنوان هدف آموزش ترویج می‌کنند، می‌توان با ایجاد آگاهی در دانش‌آموزان نسبت به مشکلات واقعی زندگی‌شان از راه کسب تجارب اجتماعی واقعی در مدرسه، زمینه ایجاد شرایط بهتر برای حل مشکلات اجتماعی را فراهم کرد و راه این برنامه از مسیر بازسازی میراث فرهنگی و ایجاد ساختار و نظم اجتماعی جدید باهدف ساخت جامعه‌ی آرمانی مبتنی بر دموکراسی، رفاه، امنیت و برابری برای بشریت می‌گذرد.

انتقادات و ابهاماتی اما درباره نقش و صلاحیت مدارس در بازسازی و حل بحران‌های اجتماعی وجود دارد. عده‌ای مانند ویلیام استنلی^۲ معتقدند: اگر مدرسه خود را درگیر وظایف اجتماعی و فرهنگی کند از دیگر وظایفش در مقوله اعتلا دانش و مهارت‌های فکری بازمی‌ماند؛ و بر این باورند که شرایط سیاسی، اقتصادی و فرهنگی حاکم بر جوامع به مدرسه این اجازه را نخواهند داد، مخصوصاً که مدرسه خود تابع این شرایط است (استنلی، ۱۳۸۱). یا فردی مانند هنری ژيرو^۳ می‌گوید: که در طراحی و اجرای یک روش آموزشی که هدف اصلی آن ایجاد یک جامعه باکیفیت و شایسته است چطور بفهمیم کاری که انجام می‌دهیم از نظر اخلاقی و سیاسی درست است؟ کار کردن با دانش‌آموزان برای توضیح تناقضات اجتماعی به‌عنوان بخشی از آموزش بحران آیا باعث ناامیدی و بدگمانی نخواهد شد؟ و معلمانی که

1- Thomas

2- William B. Stanly

3- Giroux H

می‌خواهند دانش مفید را به دانش‌آموزان ارائه دهند چه تعریفی از دانش مفید دارند؟ (ژیرو، ۱۹۸۸، ص ۹). عده‌ای دیگر اما مانند طرفداران بازسازی معتقدند که مشکلات دامن‌گیر جوامع ناشی از ضعف نظام آموزشی و ارتباط کم مدرسه با محیط واقعی جامعه است و باید این ارتباط دوطرفه و اثرگذاری مدرسه بر شرایط اجتماعی تحکیم شود و برای این کار برنامه هم ارائه می‌دهند و بر این اساس یک نظام تربیتی نیز بنا می‌کنند که اصول، اهداف، روش، ابزار و سایر مؤلفه‌های آن نیز مشخص شده است تا جایی که عده‌ای مانند فرانسیس انیبل^۱ و بریکسون^۲ و محققان باشگاه روم بر این باورند که تنها ایرادی که به بازسازی گرایان وارد است این است که چرا صدای طبل بحران و خطر را زودتر و بلندتر به صدا درنیورده‌اند (باسلر، ۲۰۱۰، صص ۱۱۰-۱۰۹). بر این اساس با روشی تحلیلی - سندی، در درجه نخست به بررسی تحلیلی نظریه بازسازی اجتماعی^۳ و دیدگاه تربیتی آن و سپس امکان به‌کارگیری این نظریه در نظام آموزشی ایران پرداخته می‌شود و سؤالاتی مطرح می‌شود مبنی بر اینکه: مدرسه تا چه اندازه صلاحیت و توان پرداختن به اصلاحات جامعه را دارد؟ تحلیل بازسازی گرایان در این زمینه چیست و چگونه برنامه‌ای با چه مؤلفه‌هایی را برای بازسازی جامعه از طریق مدرسه ارائه می‌دهند؟ با در نظر گرفتن این عوامل آیا نظام آموزشی ما نیازی به کارگیری مؤلفه‌های این نظریه دارد؟ و آیا امکان این کار وجود دارد؟ فرض محقق این است که این نظریه در بسیاری از موارد حلال مشکلات ماست. در نتیجه هدف این مقاله تحلیل نظریه بازسازی اجتماعی و دیدگاه تربیتی آن و مروری بر ضرورت و امکان به‌کارگیری این نظریه در نظام آموزشی کشورمان خواهد بود.

نظریه بازسازی اجتماعی و پیشگامان آن

بازسازی اجتماعی به ذهن بسیاری از محققان و دست‌اندرکارانی که به این نتیجه رسیدند که آموزش می‌تواند و باید تبدیل به ابزاری برای تغییرات اجتماعی شود و مشکلات بزرگی که انسان‌ها با آن مواجه‌اند باید مبنایی برای برنامه‌های آموزشی مدرسه شود خطور کرده است. از جمله پیشگامان این نظریه افرادی مانند جورج کاونتس می‌باشد. وی با دیدن آشفتگی و

1- O'nile

2- Brekson

3- Social reconstruction

انحطاط اجتماعی ناشی از بحران اقتصادی ۱۹۳۰ در آمریکا و تغییرات سریع فناوری که باعث ایجاد دو الگوی متفاوت زندگی سنتی و مدرن در کنار هم شده بود و در کنار مسائل مادی مشکلات اخلاقی اجتماعی سیاسی و مذهبی نیز ایجاد کرده بود بر آن شد تا معلمان و دست‌اندرکاران را نسبت به موقعیت حساس آن‌ها در اصلاح و بازسازی اجتماع آگاه کند. در نتیجه کتابی با عنوان «آیا مدرسه شهامت ایجاد یک نظم جدید اجتماعی را دارد؟»^۱ می‌نویسد که تأثیرات بسیاری در ترویج عقاید بازسازی‌گرایان داشت. کاونتس معتقد بود که معلمان باید از نقش بی‌دردسر به‌عنوان حامیان وضع موجود دست کشیده و به‌عنوان فعالان سیاسی-اجتماعی و اصلاح‌طلبان اقتصادی عمل کنند و حس انتقاد، تحلیل‌گری و اصلاح‌طلبی را به دانش‌آموزان منتقل کنند. وی همچنین بر ضرورت توجه به نقش اقتصاد و تحولات علمی در نابسامانی جوامع از سویی و در اصلاح و بازسازی جوامع از سوی دیگر تأکید داشت (اوزمن و کراور، ۱۳۸۷).

تئودور براملد نیز با تأثیرپذیری از دیویی و کاونتس با ارائه فلسفه‌ای که به تجزیه و تحلیل نقاط ضعف در ساختار سیاسی اقتصادی و اجتماعی می‌پرداخت تلاش می‌کرد تا طرح‌های سازنده‌ای برای یک ساختار اجتماعی جدید که بی‌عدالتی‌های اجتماعی نظیر تعصب، تبعیض و استثمار اقتصادی را زیر سؤال می‌برد ارائه دهد. وی با نوشتن کتاب‌هایی مانند «مشکلات اقلیت در مدارس دولتی»^۲ در سال ۱۹۴۵، «به‌سوی یک فلسفه بازسازی‌شده تعلیم و تربیت»^۳ در سال ۱۹۵۰، «آموزش به‌عنوان قدرت»^۴ در سال ۱۹۶۵ و چندین کتاب مفید دیگر سعی کرد با مطرح کردن بحران حاکم بر جوامع، آموزش میان فرهنگی و آموزش برای یک جامعه جهانی را مورد تأکید قرار دهد (وودسون ۲۰۱۰). وی بر سرعت رسیدگی به بحران‌های اجتماعی تأکید می‌کرد. از نظر وی بحران «یک جابه‌جایی بزرگ و یک به هم خوردگی در قوانین، عادت‌ها و دیدگاه‌های هر فرهنگ خاص یا هر بخش خاص از یک فرهنگ است. زمانی که به مرحله‌ای می‌رسیم که در آن کارهای مهم، ساختارهای مهم و اهداف مهم یک فرهنگ یا زیر فرهنگ از هم گسیخته می‌شوند، و اعضایش اغلب خود را بی‌ریشه، گمشده و سردرگم می‌بینند

-
- 1- Dare the School build a new social order
 - 2- Problems in public schools
 - 3- Toward a Reconstructed philosophy of Education
 - 4- Education as Power

آن‌ها و فرهنگشان در حالت بحران قرار گرفته‌اند و یک نقطه‌ی انحرافی در تاریخشان به وجود آمده» (باسلر، ۲۰۱۰، ص ۶۸).

براملد با نوشتن کتاب «پایه‌های فرهنگی آموزش»^۱ در سال ۱۹۵۷ و «معلم به‌عنوان یک شهروند جهانی»^۲ در سال ۱۹۷۶ بر تأسیس یک جامعه جهانی از طریق آموزش پافشاری می‌کرد و با مطرح کردن دموکراسی به‌عنوان قلب دیدگاه تربیتی‌اش تلاش می‌کرد تا راه رسیدن به آرمان شهر را برای ملت‌ها ترسیم کند. از نظر او یکی از فعالیت‌های عمده‌ی فلسفه، تحقیق در معانی و اندیشه‌های مختلفی خواهد بود که در زمینه‌ی هدف محوری «وحدت جهانی» وجود دارد و این‌که انسان‌ها به یک نگرش ارزشی و دموکراتیک نیازمندند؛ نگرشی که طبق آن انسان خودش را و توانایی‌اش را برای اداره‌ی خویش و حکومت بر خویش در ارتباط با هموعانش باور کند. وی معتقد بود در حیطه‌ی حکومت جهانی، این امر به مفهوم سیاست‌گذاری اکثریت و فراهم آوردن امکان انتقاد برای اکثریت است. از نظر وی یکی از ابزارهای اساسی که از طریق آن می‌توان به چنین اهدافی دست‌یافت، تعلیم و تربیت است. وی نیاز به مهندسی جزء‌به‌جزء (تفصیلی) را اساس کار روزانه به‌حساب می‌آورد، اما این نیاز بایستی در جهت اهداف خاص هدایت شود هرچند از نظر او ممکن است اهداف از یک‌زمان تا زمان دیگر تغییر کند. او مخالف مطلق‌گرایی در اهداف و مخالف مطلق‌گرایی در هر چیز دیگری نیز بود و عقاید معینی درباره کمال‌پذیری مداوم افراد و جامعه داشت (اوزمن و کراور، ۱۳۸۷).

همچنین افراد بسیاری هستند که این نظریه را به‌طور عملی مورد آزمایش قرار داده‌اند، مانند مایلیس هورتون^۳، موریس آرمیشل^۴، ویلیام استنلی^۵ و پائولو فریره و شعار مشترک همه آن‌ها این بوده است که اصلاحات اجتماعی ماندگار تنها از طریق فرایندهای آموزشی بلندمدت به دست می‌آید (رافائل، ۲۰۱۰، ص ۷-۸).

طبق نظر ژيرو (۲۰۰۶) فرض اول بازسازی گرایان این است که بقاء جامعه‌ای که ما در آن زندگی می‌کنیم به خاطر بسیاری از مشکلات و معضلاتی مانند انواع تبعیض‌ها، تروریسم،

-
- 1- Cultural Foundations of Education
 - 2- The Teacher as world citizen
 - 3- Myles Horton
 - 4- Morris R. Mitchell
 - 5- William O Stanley

جرم، جنایت و جنگ، فقر، استثمار کارگری، کمبود انرژی، آلودگی، بی‌سوادی، بیکاری، مراقبت‌های ناکافی بهداشتی و... در معرض خطر قرار گرفته زیرا شیوه‌های سنتی برای مقابله با این معضلات اجتماعی به‌اندازه کافی مؤثر نیستند. از سوی دیگر، بسیاری از این معضلات، خود نتایج ساختارهای اجتماعی عمیقی هستند که مدارس از طریق برنامه‌های درسی پنهان خود و شکل دادن باورها و رفتارهای دانش‌آموزان، به پایداری آن کمک کرده‌اند و این شرایط، بقا جامعه را به خطر خواهد انداخت (نوآ و دوسنمو^۱، ۲۰۱۱، ص ۲).

فرض دوم بر این است که آنچه می‌تواند جامعه را از نابودی حفظ کند شکل‌گیری بینش و شناخت جدیدی نسبت به جامعه است، بینشی که در آن معضلات اجتماعی حل شده باشد و برابری، عدالت و امنیت برقرار باشد؛ و نهایتاً فرض سوم این است که از راه آموزش و مدرسه می‌توان زمینه‌ی بازسازی اجتماعی و تحقق بینش جدید را ایجاد کرد. در واقع این عده به توانایی آموزش و پرورش از طریق ابزار برنامه درسی برای آموزش فرد جهت تجزیه و تحلیل موشکافانه‌ی نقش خود در رابطه با جامعه، شناخت جامعه‌ی خود، ایجاد تصویری از یک دنیای بهتر بر اساس مفهوم عدالت اجتماعی و واقعیت بخشیدن به آن تصویر، اطمینان دارند (شیرو^۲، ۲۰۰۷، ص ۱۳۳). طرفداران بازسازی فرهنگی بر این موضوع تأکید دارند که بازسازی میراث فرهنگی باید یک امر مداوم باشد و مدارس به‌عنوان یک سازمان اجتماعی مهم که نظم موجود را به خاطر تغییر نیازهای زندگی مدرن بازسازی می‌کنند، عمل کنند (اویلاد^۳، ۲۰۱۱، ص ۱).

به دنبال ترویج عقاید بازسازی‌گرایان تحقیقات متعددی در برخی کشورها نیز انجام شده، از جمله اویلاد (۱۹۹۹) پژوهشی با عنوان «بازسازی فرهنگی در سیستم آموزش و پرورش نیجریه»، برتورد و سینارسکی^۴ (۱۹۹۹) پژوهشی در آمریکا با عنوان «آموزش معلمان برای تبدیل شدن به شهروندان جهانی»، وولمن^۵ (۲۰۰۱) تحقیقی تحت عنوان «بازسازی آموزشی و طراحی برنامه آموزشی پس از استعمار: پژوهش تطبیقی چهار کشور آفریقایی»، نوآ و دوسون

-
- 1- Noah and Dosunmu
 - 2- Schiro
 - 3- Oyelade
 - 4- Breithorde and Swiniarski
 - 5- Woolman

مو^۱ (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان «آموزش صلح پیش شناختی برای بازسازی اجتماعی در نیجریه» و لگ^۲ (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان «بازسازی اجتماعی از طریق آموزش مذهبی در نیجریه» انجام دادند که در سایر پژوهش‌ها به‌گونه‌ای نظریه بازسازی اجتماعی معرفی و تحلیل شده و هرکدام از آن‌ها باهدف بررسی کاربرد این نظریه در نظام‌های آموزشی مورد مطالعه، این موارد را تأکید و تأیید می‌کنند که بحران‌هایی از قبیل خشونت‌های نژادی، اختلافات ناشی از تعدد فرهنگ‌ها، مشکلات بی‌سوادی و توسعه‌نیافتگی و... را می‌توان با بازسازی فرهنگی و اجتماعی آن‌هم از طریق آموزش به شیوه‌های مختلف و برنامه‌های درسی مدارس و با آگاهی دادن به معلمان و دانش‌آموزان و ایجاد توان تحلیل و حل مسائل اجتماعی بهبود بخشید و این بازسازی می‌تواند در قالب برنامه‌های درسی و با ایجاد روحیه انتقادی در افراد انجام شود به‌گونه‌ای که با تغییر نگرش‌ها و فرهنگ سنتی و اصلاح شیوه‌های نادرست تربیتی بتوان جامعه را با نیازهای جدید ناشی از تحولات اجتماعی همسو کرد تا بخشی از این بحران‌ها کاهش یابد.

همچنین هاش^۳ (۲۰۱۱) پژوهشی را از طریق مطالعه و تحلیل مقالات چاپ‌شده در نشریات مربوط به جلسات انجمن آموزش ملی آمریکا و برخی اسناد تاریخی دیگر با عنوان «رشد شخصیت و بازسازی اجتماعی در آموزش موسیقی در تحولات قرن بیستم» انجام داد که نشان می‌دهد معلمان سعی کرده‌اند از راه موسیقی و ارتباط آن با زندگی موجبات بازسازی فرهنگی در دانش‌آموزان را ایجاد کنند. مارولکو و آکبیایک^۴ (۲۰۱۴) نیز پژوهشی با عنوان «ایدئولوژی‌های برنامه درسی: بررسی دوباره دیدگاه‌های معلمان آینده» در ترکیه انجام دادند که هدف آن بررسی ایدئولوژی دانشجویان ارشد رشته تربیت‌معلمی درباره‌ی برنامه‌های درسی بود. نتایج تحقیق که درباره معلمان بود که در حال گذراندن دوره‌های آمادگی ورود به مدارس در دانشگاه کایسری بودند نشان می‌دهد که از بین چهار ایدئولوژی مطرح‌شده در این تحقیق که شامل دانش رسمی و آکادمیک، مطالعه و توجه به کودکان (کودک محوری)، بازدهی و کارایی اجتماعی و بازسازی اجتماعی بود، اکثر معلمان، ایدئولوژی بازسازی اجتماعی را

1- Noha and Dosunmu

2- Lgwe

3- Hash

4- Marulcu and Akbiyik

تأیید کردند.

تاریخچه و شرایط شکل‌گیری نظریه بازسازی اجتماعی

اگرچه نگرش بازسازی‌گرایی در قرن بیستم به‌وضوح قدم علم کرد و رسماً تلاش می‌کرد تا جامعه را تحت تأثیر خود قرار دهد، ولی از گذشته‌های دور در آثار افرادی مانند افلاطون در جهت بنای یک جامع بهتر از طریق تربیت، آگوستین و تلاش برای ایجاد یک حکومت ایده آل مذهبی، توماس مور و بنای آرمان‌شهر، رابرت اوان و ساختن یک جامعه‌ی بهتر با استفاده از تکنولوژی، کارل مارکس و کنار رفتن طبقه حاکم و شکل‌گیری حکومت پرولتاریا از طریق تربیت و زدودن آگاهی‌های کاذب، مهندسی رفتار در آثار روان‌شناسانی چون اسکینر و عقاید جان دیویی و تلاش برای ارتباط مدرسه و جامعه باهدف بهسازی جامعه، در قالب اصطلاحات و مضامین متنوع نیز وجود داشته است (وودسون، ۲۰۱۰). نقطه‌ی عطف رونق این دیدگاه پس از سخنرانی‌ها و نشر آثار کاونتس بود که طی یک سخنرانی در نشست سالانه «انجمن آموزش پیشرو» در سال ۱۹۳۲ با مطرح کردن این سؤال که «آیا مدارس جسارت ایجاد یک نظم اجتماعی جدید را دارند؟» زمینه تفکر در این حیطه را در سایر مجامع ایجاد کرد.

این نگرش متأثر از عوامل متعددی که در زمان حال نیز به‌شدت مشهود و محسوس هستند شکل گرفت. از جمله این عوامل می‌توان به علم و تأثیرات پیشرفت‌های علمی اشاره کرد. این پیشرفت‌ها دگرگونی‌های زیادی را ایجاد کرد از جمله این باور که آینده از آن تفکر علمی است و باید به روش علمی و دقیق مسائل و وقایع را بررسی کنیم، به بررسی دیدگاه‌ها و عادات اجتماعی نیز وارد شد. علوم نوین، چشم‌اندازی از دگرگونی سنجیده نظم اجتماعی را برای غلبه بر مشکلات اجتماعی به وجود آورد و احساس مسئولیت درباره‌ی نظم اجتماعی جایگزین اعتقاد به سنت تغییرناپذیر شد و این به دنبال خود مسئولیت اخلاقی انسان‌ها را در مورد «اعمال و رفتارهایی» که برای تعیین شرایط زندگی اجتماعی انجام می‌دادند، بیشتر می‌کرد. از دیگر عوامل زمینه‌ساز می‌توان به‌شتاب انقلاب صنعتی و رشد فناوری اشاره کرد که سرشت جامعه را دگرگون کرد. نهایتاً مهم‌تر از همه‌ی عوامل زمینه‌ساز باید به تأثیر رکود اقتصادی سال‌های ۱۹۳۰ اشاره کرد. پرسش کاونتس در زمینه جسارت مدارس در تغییر شرایط جامعه، زمانی مطرح شد که آمریکا شدیدترین رکود اقتصادی خود را می‌گذراند، در آن زمان

اعتماد عمومی به نهادهای اصلی جامعه کاهش یافته بود و احساس ناامیدی در بین بخش‌های بزرگی از جامعه وجود داشت (استنلی، ۱۳۸۱).

این رکود اثراتی را بر بودجه مدارس گذاشت، از سرعت توسعه امکانات مدارس کاست و بسیاری از برنامه‌های درسی را محدود کرد. بیکاری شدید باعث شد تا بسیاری از دانش‌آموزان که قبلاً در بازار کار بودند، به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر مشغول شوند که این خود باعث شد تا مدارس، برنامه‌های درسی را بازاندیشی کرده و توجه به مشکلات زندگی اجتماعی و تلاش برای اصلاح آن را بخشی از برنامه‌های درسی قرار دهند. همچنین مشکلات اقتصادی، آموزشی و اجتماعی ناشی از رکود، به خواست «عدالت اجتماعی» از سوی مردم دامن زد و نهایتاً اینکه رکود باعث گسترش علاقه و توجه به «مسائل اجتماعی و اقتصادی» شد (کانل، ۱۳۶۸، ص ۶۰۱).

از سوی دیگر فقر و ناتوانی مکانیسم‌های موجود برای تأمین برابری در توزیع کالا و خدمات باعث خشم عمومی شد و این نارضایتی علاوه بر مردم عادی، میان معلمان، مدیران، کارکنان و سایر اقشار جامعه نیز شکل گرفت که این وضعیت «بررسی نقادانه اوضاع و طرق موجود و جستجوی راه‌های ساختن یک جامعه نو» را به دنبال داشت؛ و بر همین اساس تغییر محتوای برنامه‌های درسی، به‌ویژه تجدید قالب برنامه علوم اجتماعی باهدف تجهیز جوانان با شناخت واقعیت‌ها و تغییرها و قادر ساختن آن‌ها به عمل آگاهانه و مطابق منافع عمومی، شدت جهت‌گیری اجتماعی مدارس و دادن آگاهی سیاسی و اجتماعی به دانش‌آموزان، روز به روز بیشتر شد (چیزی که اکنون در وضعیت اجتماعی جامعه ما به شدت احساس می‌شود). چنین شرایطی بود که باعث شد نظریه بازسازی شکل‌گرفته و حاوی این پیام برای جامعه و آموزش‌وپرورش باشد که برای رشد افراد، آموزش‌وپرورش باید پاره‌ای از اشکال زندگی اجتماعی را ترویج و مابقی را کنار بگذارد و در نتیجه مدرسه نمی‌توانست به نوع سازمان اجتماعی که در آن محصور بود بی‌اعتنا باشند. کاونتس در این زمینه چنین می‌نویسد که:

«اگر قرار است مدارس تأثیرگذار شوند باید تبدیل به مراکزی برای ساختن تمدن‌ها شوند و نه فقط مکانی برای تفکر و تعمق درباره‌ی تمدن‌ها» (کاونتس،

نظریه تربیتی بازسازی گرایان و دلالت‌های آن

از جمله دلالت‌های تربیتی که می‌توان از نظریه بازسازی برگرفت موارد زیر می‌باشد:

- توجه به نقش مدرسه در بازسازی فرهنگ و ساختار اجتماعی

مطابق با هر نظریه‌ای بازسازی گرایان نیز مفاهیم و مبانی خاصی را برای کارشان دارند. از جمله می‌توان «فرهنگ به‌عنوان مبنای اندیشه و عمل»، «آموزش به‌عنوان تغییر»، «بحران و سرعت دامن‌گیر جوامع»، «امید»، «عدم اعمال خشونت»، «تغییر و تحول»، «دموکراسی»، «جامعه جهانی - دولت جهانی»، «نقش مردم در جامعه» و «آینده‌نگری» را نام برد (باسلر^۱، ۲۰۱۰، ص ۴۹). نظریه تربیتی بازسازی گرایان نیز متأثر از این مؤلفه‌ها و اصول می‌باشد. بر اساس این باور بازسازی گرایان که مسیر دگرگونی جامعه از مدرسه می‌گذرد، نگاه آن‌ها به اهداف، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی نیز نگاهی اجتماعی می‌باشد. طرفداران این نظریه اظهار می‌دارند که آموزش نه تنها در مدرسه بلکه در مکان‌های متعددی چون خانواده، مدرسه و جامعه صورت می‌گیرد و این وظیفه‌ی معلمان است که باید بر شیوه‌ی آموزش همه‌ی آن‌ها اثر بگذارند تا جایی که کاونتس (۱۹۳۲) می‌نویسد:

«ما معتقدیم که آموزش و پرورش، روش درمانی برای هرگونه بیماری است که انسان با آن درگیر است. خواه این بیماری، فحشا، جرم، جنگ، فقر، بی‌عدالتی، فساد سیاسی، قاچاق و... باشد و خواه یک گناه معمولی. ما حتی با جرأت از بازسازی کلی جامعه از طریق مدرسه صحبت می‌کنیم و الان باوجود این حقیقت که مشکلات و دردهایمان با سرعت در حال افزایش است، شاهد گسترش بی‌سابقه آموزش سازمان‌یافته هستیم و باید پیشنهاد کنیم که مدارسمان به‌جای تنظیم زمان تغییرات، به کمک نیروهای بروند که در حال تغییر و تحول نظم اجتماعی هستند» (کاونتس، ۱۹۳۲، ص ۴-۳).

- آموزش به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی

بازسازی گرایان آموزش را یک فرآیند اجتماعی می‌دانند و لذا تجارب یادگیری طوری

شکل می‌گیرند که تبدیل به تجربه‌ی گروهی از طریق تعامل و تفکر جمعی می‌شود و این از راه پرداختن به مشکلات واقعی زندگی اجتماعی امکان می‌یابد. در این نظریه، اهداف تربیتی، در راستای یک فرهنگ و تحول جهانی جهت داده می‌شود. هدف‌ها بر واضح نگری، ضرورت تغییر و تحول، بازسازی فرهنگی، شناخت مشکلات زندگی، آگاهی دادن به یادگیرندگان در زمینه خطراتی که جامعه‌ی آن‌ها را تهدید می‌کند و توانمند شدن برای ساخت یک جامعه ایده آل مبتنی هستند. به عبارتی هدف، حذف جنبه‌های نامطلوب فرهنگ و جایگزین کردن روش و ارزش‌های مطلوب است و مطلوب بودن را ارزش‌های جمعی تعیین می‌کند و نه فرد. آینده-نگری، دوری از خشونت و آموزش صلح، تعامل اجتماعی و آگاهی و درک مسائل منطقه‌ای و جهانی نیز از دیگر اهداف تربیتی بازسازی گرایان می‌باشد. برای رسیدن به این اهداف ترکیب نظریه و عمل ضروری است. (شپرو، ۲۰۰۷، ص ۱۵۷).

- محتوا، موقعیت‌های یادگیری، ابزار و روش‌ها

جهت رسیدن به اهداف تربیتی نامبرده، لازم است در برنامه درسی مدارس، موقعیت‌هایی را ایجاد کرد که به دانش‌آموزان امکان دهد تا با درک مطالب و تعبیر و تفسیر وقایع، مجموعه‌ای از معانی را خلق کنند تا در صورت مواجه شدن با مشکلات اجتماعی بتوانند آن‌ها را تحلیل کرده، وضعیت بهتری را مجسم کنند و برای رفع مشکلات عمل کنند. لذا لازم است نیمی از وقت شاگردان باهدف آگاهی از واقعیت‌های زندگی، خارج از مدرسه سپری شود. از نظر یک طرفدار بازسازی فرهنگی، یک فرصت و موقعیت یادگیری باید دارای سه معیار باشد: «باید واقعی باشد»، «به آن عمل شود» و «باید ارزش‌ها را آموزش دهد» (نیپیل، ۱۹۸۵). ایجاد چنین موقعیت‌هایی برای یادگیری از طریق روش‌های تدریسی مانند روش تفکر عمیق، بحث گروهی، حل مسئله و روش تجربه امکان‌پذیر می‌شود که در تمام این روش‌ها:

- یادگیری یک عمل جمعی است که هم در کلاس و هم در خارج از کلاس صورت می‌گیرد و با مواجه کردن یادگیرندگان با واقعیت‌های موجود زندگی، باعث افزایش توان تحلیل و حل مسئله در آن‌ها می‌شود.

- از طریق زبان و ارتباطات کلامی در بحث‌های گروهی صورت می‌گیرد و دانش‌آموزان با بیان عقایدشان و دریافت دانش جمعی گروه، با عقاید متنوع

- آشنا می‌شوند و ضمن آگاهی از دیگر ابعاد موضوعات مورد بحث، به بازسازی دانش خود می‌پردازند.
- نیازمند داشتن نگرش انتقادی است و باعث یادگیری چگونگی رسیدن به تفاهم و توافق جمعی می‌شود.
- بر تجارب دست‌اول تأکید می‌کند و نه تنها مستلزم فکر و اندیشه، بلکه نیازمند یک پاسخ احساسی به آن چیزی است که تصور می‌رود (شیرو، ۲۰۰۷، ص ۱۵۸).

همه‌ی این موارد نشان می‌دهد که بازسازی گرایان، یادگیری را با نگاه ساختارگرایی^۱ بررسی می‌کنند. آن‌ها یادگیری را جذب تجربیات جدید به داخل ساختارهای معانی یادگیرنده‌ها به طریقه‌ای که آن ساختار معانی را وارد تجارب جدیدشان کنند، در نظر می‌گیرند. در نتیجه بر اساس این نگرش، لازم است که معلمان آن نوع از برنامه‌ی آموزشی را طراحی کنند که بتوانند در آن از منابع فرهنگی که دانش آموزان با خود به مدرسه آورده‌اند، استفاده کنند و با داشتن نگرشی تحلیلی - انتقادی این نگرش را به دانش آموزان نیز انتقال دهند. در این فرایند، معلمان و دانش آموزان، مکمل هم هستند و دانش آموزان از طریق فهم و تعبیر و تفسیر خودشان که متأثر از محیط اطرافشان می‌باشد تحت راهنمایی معلم، دست به مفهوم‌سازی می‌زنند و تفاسیر نهایی را در ذهن خود شکل می‌دهند. در این دیدگاه، بچه‌ها به‌عنوان اعضا یک گروه اجتماعی دیده می‌شوند که به دو جامعه‌ی مهم خارج از مدرسه و جامعه داخل مدرسه تعلق دارند. برای بازسازی گرایان مهم این است که ارتباط بین این دو محیط حفظ شود، به‌گونه‌ای که واقعیت‌های محیط خارج از مدرسه به‌عنوان موضوعات درسی به کار رود و از آنچه در درون مدرسه می‌آموزند در حل مشکلات خارج از مدرسه استفاده کنند. معلمان نیز به‌عنوان راهنما و مشاور و با آگاهی از مسائل جهانی، این مسائل را در تدریس به کار می‌گیرند. لازم است معلم در آگاه ساختن دانش آموزان از مشکلات، دادن راه‌حل‌های ممکن به آن‌ها و یاری‌رساندن به دانش آموزان در تلاش برای حل مشکلات احتمالی، نقش کلیدی داشته باشد. در واقع به صورت فعالانه و به‌عنوان یک فعال اجتماعی خود را درگیر مسائل

1- constructionism

جامعه می‌کند. اکنون پس‌از این معرفی لازم است به ضرورت و امکان یادگیری این نظریه در نظام آموزشی ایران بپردازیم.

ضرورت و امکان به‌کارگیری نظریه بازسازی اجتماعی در نظام آموزشی ایران

تاکنون آنچه گفته شد، مربوط به تحلیل نظریه‌ی بازسازی اجتماعی بود، اکنون این مسئله را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهیم که: «آیا می‌توان در وضعیت فعلی با رویکرد بازسازی اجتماعی به آموزش و پرورش ایران نگاه کرد؟»

عوامل و دلایلی که ضرورت به‌کارگیری نظریه بازسازی را ایجاد می‌کند

جامعه‌ی ایران نیز طی نیم قرن گذشته، سریعاً و از جهات مختلف تغییر کرده است. این تغییرات تحت تأثیر عواملی چون ارتباطات، شهرنشینی، صنعتی شدن جامعه، گسترش آموزش و پرورش و ... بوده است. از آنجاکه، تغییرات اجتماعی، در موارد بسیاری به مسائل و مشکلات اجتماعی منجر می‌شود، تغییرات جامعه ما نیز در کنار مزایایی که در زمینه‌ی اقتصادی، سطح رفاه، بهداشت و آموزش داشته، ولی معضلات متعددی چون بی‌ثباتی خانواده‌ها، طلاق، تضعیف اخلاقیات، مفاسد اجتماعی، مشکلات بهداشتی و بیماری‌ها، بی‌سوادی و کم‌سوادی، کار کودکان زیر ۱۵ سال، افت تحصیلی و ... را نیز به دنبال داشته و در کنار این مشکلات داخلی، مشکلات جهانی نیز مطابق سایر کشورها، دامن‌گیر جامعه ما نیز هست. در چنین وضعیتی هرگونه تصمیم‌گیری نادرست و بی‌تناسب با این تغییر و تحولات، ممکن است مشکلات فرهنگی و اجتماعی بیشتری را نیز ایجاد کند.

در این میان قطعاً فرهنگ به‌عنوان ابزار انطباق ثابت نخواهد ماند و تغییر خواهد کرد. چراکه اکثر این تغییر و تحولات، بین ارزش‌های سنتی و مدرن تضاد و ناهمخوانی ایجاد می‌کند که باید مورد توجه نظام برنامه‌ریزی قرار گیرد (شیخی، ۱۳۷۹، ص ۸).

تنها یکی از آمارهای تکان‌دهنده، موضوع بی‌سوادی است. در سرشماری سال ۱۳۸۵، میانگین سال‌های تحصیلی افراد بالای ۶ سال، حدود ۷ سال برآورد شده است. همچنین ۶۰ درصد از کل جمعیت بالای ۶ سال، تحصیلاتی حداکثر در حد دوره ابتدایی و راهنمایی دارند و افراد کاملاً بی‌سوادی ۹ میلیون و ۸۰۰ هزار نفر (۱۵/۴ درصد) برآورد شده‌اند (باقری، ۱۳۹۲،

ص ۶). در چنین شرایطی آموزش و پرورش باید بتواند بار سنگین تحول در نظم اجتماعی موجود را بر دوش بکشد و این نیازمند متحول شدن از درون و تحول بخشیدن به بیرون است که خود رسالت سنگینی است. در کشورهای مختلف برای رسیدن به این هدف عقاید و برنامه‌های متفاوتی حکم فرماست. بسیاری از صاحب‌نظران نقش کلیدی به آموزش و پرورش می‌دهند و در بعضی کشورها نیز گروه‌هایی با استفاده ابزاری از آموزش و پرورش سعی می‌کنند آرمان‌های خودشان را به‌عنوان آرمان‌های همه مردم معرفی کنند و این نگرش باعث می‌شود تا تحولات آموزش و پرورش نیز در رستای خواسته‌های خودشان باشد.

آموزش و پرورش کشور ما نیز به‌عنوان نهادی که رسالت شناساندن سنن تاریخی، فرهنگی و مذهبی و کمک به حفظ و انتقال آن را عهده‌دار است، رسالت توجه به نیازهای جامعه متحول و مدرن را نیز بر عهده دارد. ولی این زمانی امکان‌پذیر است که نظام آموزشی، خود همپای تحولات، به‌روز شده و بتواند رهبری تحولات مربوط به وظایف خود را بر عهده گیرد. البته مسلم است که واگذاری مأموریت تحول به آموزش و پرورش آسان است اما تحقق آن کاری سخت و پیچیده است.

برای این هدف فراهم کردن تحول و بلکه تحول بنیادین در آموزش و پرورش، همواره یکی از مهم‌ترین مطلوب‌های جامعه ما بوده است و مسئولان و برنامه‌ریزان نیز بر این باورند که: «باگذشت سه دهه تلاش‌های وافر مسئولان نظام آموزشی برای بازسازی تعلیم و تربیت، همچنان فرهنگ و تربیت کشور ما در جهت پاسخگویی به نیازهای اساسی و گره‌گشایی مشکلات اجتماعی با چالش‌ها و آسیب‌های جدی مواجه است و کارکرد مورد انتظار را نداشته است» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹). یا در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ در زمینه تحقق توسعه فرهنگی و سایر مقوله‌های آن نقش به‌سزایی به آموزش و پرورش داده شده است. (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، ۱۳۸۱). شکل‌گیری مجله‌هایی با عنوان «مهندسی فرهنگی» و یا پژوهش‌ها و مقالات متعددی در زمینه تغییر، توسعه و دگرگونی فرهنگ و توجه به نقش آموزش و پرورش در این زمینه نیز گواه بر این موضوع است. در تمامی این اسناد تلاش شده تا «جایگزین بهتری» برای آنچه اکنون در جامعه و آموزش و پرورش وجود دارد، پیدا شود که خود نوعی «تغییر و بازسازی» است. جایگزینی که با تلاش برای حذف بینش‌ها و عقاید سنتی و منسوخ‌شده، با دادن دانش و آگاهی، ارزش‌ها و هنجارهایی را سرایت دهد که به توسعه نظام

شخصیتی فردی و اجتماعی افراد و جامعه تبدیل شود و البته این برنامه‌ها اغلب با اسامی مانند «توسعه اجتماعی»، «مهندسی فرهنگی» و «قول بنیادین» معرفی شده‌اند.

اما جای تأمل دارد که چرا به‌رغم تلاش‌ها و تغییرات متداول، نتوانسته‌ایم شاهد بروز تحول باشیم و هر زمان با قرار گرفتن یک عنصر از عناصر آموزشی بر بالای منظومه عناصر، شعاری کاذب برای تحول ایجاد شده و مدت‌زمانی نظام آموزشی را به خود مشغول کرده و سرانجام از تب‌وتاب می‌افتد. مشکلات متعددی علت این وضعیت می‌باشد که می‌توان در دودسته به آن‌ها اشاره کرد: گروه اول مربوط به «توجه به شأن و موقعیت واقعی نظام آموزشی در جامعه» است. اگرچه در کلام و در بسیاری از آثار مدون وظایف متعددی در زمینه بهسازی جامعه به آموزش‌وپرورش داده شده است ولی در عمل این‌گونه نیست. در جامعه ما مدیریت واحد و یگانه‌ای به معنای واقعی و در عمل برای تربیت وجود ندارد و سازمان‌های متعددی جدای از مدارس در برنامه‌های تعلیمی و تأدیبی نقش دارند. بسیاری از مراکز تأدیبی جوانان و نوجوانان (به عبارتی بزهکار) تحت اداره آموزش‌وپرورش نیستند و نهادهای متعددی برنامه‌های تربیتی برای جوانان وضع می‌کنند، مراکزی مانند ندامتگاه‌ها، مراکز بهزیستی و نیروی انتظامی. هم‌جهتی سایر نهادها و نهاد تعلیم و تربیت به‌روشنی دیده نمی‌شود و حتی گاهی بالعکس می‌شود و این آموزش‌وپرورش است که مطابق خواسته‌های دیگر نهادها عمل می‌کند. این انتقاد وارد است که انقلاب ما باهدف تحولات فرهنگی به وقوع پیوسته است ولی ردپای این تحولات کم‌رنگ است و شأن واقعی نهاد تعلیم و تربیت آن‌گونه که باید حفظ نمی‌شود. این دسته از مشکلات به‌نوعی به ماهیت نظام آموزش‌وپرورش و مدیریت حاکم بر آن مربوط می‌شود که در طول تاریخ به اشکال مختلف صورت گرفته و تغییر کرده است.

مطالعه تاریخ آموزشی ایران نشانگر سه دوره تاریخی مهم از بنیان‌گذاری آموزش‌وپرورش مدرن تا امروز است. دوره اول (دوره اصلاح‌گری و ایجاد نهاد مدرسه مدرن در دوره قاجار است) که تا سال‌های آغازین حکومت پهلوی (۱۳۰۶) ادامه دارد. در این دوره با تقلید از غرب تلاش‌هایی در زمینه تأسیس مدارس انجام شد. مدرسه در این دوره یک پدیده مردم‌نهاد بود و در برنامه‌ریزی، اجرا و تعیین محتوا مستقل عمل می‌کرد. تا جایی که حتی در جریان مشروطه و جریان روشنفکری، از نهاد مدرسه به‌عنوان یک پایگاه علیه حکومت استفاده کردند. همچنین تقلیدها در زمینه‌های بود که نارسایی آن واضح و تقلید برای آن ضروری بود و مهم‌تر از همه

اینکه مدارس باهدف کمک به مردم و نجات کشور از ضعف و عقب‌ماندگی تأسیس می‌شد. دوره دوم (شکل‌گیری و تثبیت نظام متمرکز آموزشی) است که از سال ۱۳۰۶ با بنیان‌گذاری وزارت معارف و در ادامه مکلف شدن دولت به اداره امور مدارس در قانون اساسی مشروطه (که خود پایه‌گذار یک نظام آموزشی اقتدارگرایانه بود) آغاز می‌شود. از ویژگی‌های مدارس در این دوره استفاده از آن‌ها برای تحقق اهداف خاندان پهلوی از جمله حفظ قدرت مطلقه دولت و پادشاه، ملی‌گرایی به‌جای دین‌گرایی و مدرن‌سازی ایران بود. در این دوران نظام آموزشی که تا قبل از این غیرمتمرکز و غیردولتی بود به یک نظام متمرکز دولتی تقلیدی و صورت‌گرا تبدیل شد؛ و در دوره سوم (پس از انقلاب اسلامی دوره تلاش برای اسلامی کردن نظام آموزشی) بود. در این دوران تلاش شد تا نظام آموزشی عصر پهلوی به‌نظام آموزشی اسلامی تبدیل شود و فعالیت‌های مدارس جهت‌گیری دینی پیدا کند. ولی مشخصه‌های نظام آموزشی امروز نشان می‌دهد که دین‌گرایی با مؤلفه‌های ماهوی پیشین به همزیستی مسالمت‌آمیز رسیده و ردپای کمیّت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است. تأکید شدید و مداوم بر برنامه‌های پرورشی و توجه به آمار و ارقام برپایی مراسم پرورشی مذهبی به‌عنوان شواهد اسلامی شدن و نظارت بر سایر اولیاء مدارس در این زمینه خود گواه این مسئله است. تربیت دینی که از نوع نتیجه و محصول مدار است با تربیت علمی - آموزشی تفاوت‌هایی دارد و شاخص‌هایی از قبیل نمره دربارهی آن موضوعیتی ندارد و همین امر می‌تواند زمینه صورت‌گرایی و کمیّت‌گرایی را در آن تشدید کند. چنین رویکردی از دین‌مداری باعث اقتدارگرایی نیز شده، اقتدارگرایی که خود از ابتدا در بطن این نظام آموزشی وجود داشته است و تمرکزگرایی شدید را نیز با خود به همراه آورده است. این موارد و تقلید گرایی غربی بدون داشتن دانش بومی و در بهترین حالت تلاش برای بومی‌سازی این دانش باهدف حل مشکلات جامعه‌ی ما از جمله مشخصات نظام آموزشی این دوره است (ایروانی، ۱۳۹۳، صص ۸۴-۸۶).

از این دوره به بعد طی سی سال گذشته سه گفتمان بارز بر آموزش و پرورش حاکم بوده است که به ترتیب گفتمان (ارزش‌گرایی) (توسعه‌گرایی) و (اصلاح‌گرایی) می‌باشد. از خردادماه ۱۳۷۶ دوره‌ی اصلاحات یعنی گفتمان سوم شروع شد. دوره‌ای که از جمله‌ی شعارهای آن «جامعه مدنی»، «حقوق شهروندی»، «مردم‌سالاری دینی»، «حراست از آزادی اندیشه و بیان» بود. بر اساس این رویکرد، اصول و مفاهیم بنیادین انقلاب مورد بازبینی قرار گرفت. در این

بازبینی ضرورت ارائه باز تفسیر این مفاهیم به گونه‌ای که نشان دهد میان ارزش‌های دینی، مدنی و مردم سالارانه هماهنگی کامل برقرار است، مورد توجه قرار گرفت. (تبریزی، صفایی مقدم و مرعشی، ۱۳۹۰، صص ۱۱-۱۳).

هرکدام از این گفتمان‌ها، چهارچوبی را برای تفسیر و تحلیل موضوعات مختلف ایجاد می‌کرد که این چهارچوب و نوع تفسیر در زمینه‌ی آموزش و پرورش نیز کاربرد داشته و در هر دوره، آموزش و پرورش اهداف، محتوا و روش‌های خاص خود را داشت و به‌عنوان ابزاری برای انتقال ارزش‌های مربوط به هر دوره مورد استفاده قرار می‌گرفت تا از طریق آن به شکل‌دهی نسل آینده اقدام شود و این میل در نهاد سیاسی بیشتر از دیگر نهادها وجود داشته و شرایط نیز برای آن مهیاتر بوده است. آنچه به نظر می‌رسد این است که در تمام این دوره‌ها به‌نوعی سعی شده از آموزش و پرورش به‌عنوان ابزاری برای حفظ نظم موجود استفاده شود و آمال و خواسته‌های سایر نهادها را برآورده کند و نظام آموزشی نتواند نیروهایی منتقد و پرسشگر تربیت کند به‌گونه‌ای که با درک مشکلات اجتماعی و نقد آن‌ها اقداماتی برای بهسازی انجام دهند.

همچنین نظام آموزشی ما خود دارای مشکلات و مسائلی است که اجازه نمی‌دهد آن‌طور که باید به اهداف مورد نظر برسد که کاربرد نظریه بازسازی می‌تواند به رفع این مشکلات یاری رساند و این مستلزم تحولات ساختاری است. از جمله می‌توان به «مسائلی در حیطه نظام آموزش و پرورش عمومی و متوسطه و دیدگاه‌های حاکم بر برنامه درسی» اشاره کرد که دسته دوم مشکلات به حساب می‌آیند. از جمله اینکه: نظام آموزشی ایران - نظامی با اقتباس‌های ناقص از سایر نظام‌هاست، متکی به روش‌های سنتی و القایی، به‌خصوص در حوزه اندیشه و اعتقاد است و در طراحی این نظام آموزشی، آرمان‌گرایی و مقاصد غیرقابل دسترس، تلقی فوق‌العاده آسمانی و غیرواقعی از انسان به چشم می‌خورد و با آنچه که در عالم واقع از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی ارائه می‌شود فاصله‌ی قابل توجهی دارد. نظام برنامه‌های درسی موجود، در مقابل تحولات اساسی و نوآوری در یادگیری مقاوم و تا حدود زیادی در این حیطه ناتوان است. برنامه‌های درسی عمدتاً جهت‌گیری موضوع مدار و انتقال معلومات دارند که با کارکردها و شاخص‌های توسعه‌ی فرهنگی همخوانی قابل توجهی ندارند. امتحان‌مداری، حافظه‌مداری و پاسخ‌مداری به‌جای مسئله‌مداری و ژرف‌اندیشی و به دنبال آن ناتوانی برنامه

درسی و روش‌های تدریس در عقلانی کردن نگرش‌های دانش‌آموزان و اشاعه‌ی روش‌های تفکر علمی امری مشهود است. ابهام ناشی از نداشتن دیدگاه‌های سنجیده و ناهماهنگی در دیدگاه‌های برنامه درسی نیز همچنین (سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۹۰-۹۲).

در مواجهه با چنین مشکلات اجتماعی و آموزشی و این تهدید که چنین وضعیتی باعث خواهد شد، باز هم منتظر ناکامی‌ها، انتقادات و برنامه‌های جدید بی‌ثمر باشیم، تأکید گروهی مانند بازسازی گرایان بر تغییر آنچه مانع بهبود شرایط است و مشارکت انتقاد اجتماعی در برنامه‌های درسی مدارس، بیش از هر زمان دیگر مطرح و مناسب به نظر می‌رسد. دانش‌آموزانی که فاقد تبحر برای تجزیه و تحلیل انتقادی جامعه باشند، قادر به ایفای وظیفه به‌عنوان شهروندان کاملاً مشارکت‌کننده نخواهند بود، همچنین به‌کارگیری تفکر و تعقل در برخورد با مسائل امری ضروری است و از آنجاکه بسیاری از نیازها و مشکلات افراد مربوط به مقوله‌های جمعی است لازم است توجه دانش‌آموزان به‌سوی شرایط و اقدامات اجتماعی و اشتراکی لازم برای کسب دانشی معطوف شود که در جهت هدایت اقدامات اجتماعی لازم است. چراکه مشکلات اجتماعی و آموزشی موجود نامبرده شده، ضروری می‌دارد که دانش‌آموزان قادر به بررسی انتقادی نظم اجتماعی موجود شوند و راه‌های جایگزین احتمالی را بیابند. برای این امر لازم است که یادمان باشد که مبتنی ساختن برنامه‌های درسی بر راه‌حل‌های اجتماعی که قبلاً توسط بزرگسالان و کارشناسان ارائه شده، باعث از دست رفتن توان حل مسئله و تعقل فراگیران می‌شود و لذا لازم است دانش‌آموزان از طریق تجربه آموزشی‌شان این توانمندی را کسب کنند. اگرچه این انتقاد وجود دارد که مدرسه به‌تنهایی قادر به ایجاد بازسازی نیست ولی از نظر بازسازی گرایان آموزش حیطه‌ی وسیعی دارد و خانواده و محیط خارج از مدرسه نیز می‌توانند یاری‌رسان مدرسه باشند؛ و در این میان لازم است مرییان از سمت و سویی که می‌توانند برای دگرگونی ارزش‌های نامناسب برای وضعیت کنونی به برنامه‌های درسی بدهند آگاه شوند.

از آنجاکه در نظام آموزشی ما دین و تعالیم دینی نقش مهمی دارند، نگاهی به دیدگاه‌های بزرگان فلسفه تعلیم و تربیت کشورمان که دغدغه دینی دارند نیز نشان می‌دهد که برنامه‌های تربیت دینی ما به هدف‌های موردنظر نرسیده‌اند و حتی گاهی به بیراهه رفته‌اند؛ و در برنامه‌هایی چون سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، در بحث تربیت دینی بر آن شده‌اند تا راه‌هایی برای بهبود آن پیدا کنند؛ که برای رسیدن به این هدف، نخست باید برای آموزش

«تفکر انتقادی» به متریبان در مدارس و به خصوص کاربرد عملی آن در جریان آموزش محتوای برنامه های تربیت دینی برنامه ریزی کرد تا به ساخت معرفت دینی پایدار بینجامد. (شمشیری و ایزدپناه، ۱۳۹۲، ص ۸۶).

یا حتی انقلاب اسلامی نیز با داشتن مؤلفه های بنیادینی چون مردمی بودن، توجه به نقش تربیت خانواده، تشکل های تربیتی، مساجد و ... در مسائل اجتماعی و سیاسی، ظرفیت هایی را برای تحول در آموزش و پرورش و محیط اجتماع فراهم می کند که باید به آنها توجه کرد. همچنین پذیرش مقوله هایی مانند فرهنگ جهانی باعث ریختن ترس از آمیزش فرهنگی شده و باعث بازسازی نظریه های فرهنگی محدود کنونی و ساختن نظریه های جدید شده که خود می تواند زمینه ساز فرصت هایی برای کشورهای مسلمان در سطح جهان برای مساعدت در امر صلح و ثبات جهانی باشد. براین اساس می توان مواردی را نام برد که می تواند با ایجاد تحول در نظام آموزشی، زمینه تحول و توسعه در جامعه را نیز فراهم کند که این موارد نه طرحی برای اصلاح بلکه اقداماتی مقدماتی و پیشنهادی برای اصلاح نگرش به جایگاه تعلیم و تربیت و تغییر مؤلفه های آسیب زای نظام آموزشی خواهد بود:

- توجه به جایگاه واقعی آموزش و پرورش در سازندگی جامعه از راه دادن اختیارات و امکانات کافی و کاهش یا حذف دخالت سایر نهادهای دیگر در امر تعلیم و تربیت.
- در نظام آموزشی علاوه بر تحولات مکانیکی، تحولات عمیق کیفی دینامیکی و نقاد را بسط و توسعه داد و توجه داشته باشیم که این تغییر از سوی معلمانی امکان پذیر است که به عنوان اندیشمندانی رهایی بخش و کارگزاران فرهنگی و تحول آفرین، اختیارات و آزادی عمل کافی داشته و شجاعت اخلاقی و نقادی آنها تحسین و تقویت شود.
- آزاد کردن تعلیم و تربیت از جهت گیری های سلیقه ای و غیرعلمی
- بازنگری در محتوای برنامه های درسی و جهت گیری آنها با تأکید بر تربیت عقلی، تفکر انتقادی و تقویت فهم و درک دانش آموزان و معلمان از فرهنگ
- تقویت ارتباط مؤثر اجتماعی، فرهنگ مدنی و مشارکت جمعی در آموزش
- توجه به دموکراسی، دسترسی آزاد به اطلاعات و امید به آینده
- تأکید بر تجربه های واقعی و گروهی و تقویت ارتباط مؤثر اجتماعی و مشارکت اجتماعی
- داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، جدیت برای حل مسائل مربوط به زندگی اجتماعی از راه

آشنایی و درگیری واقعی بچه‌ها با معضلات محیط اطراف و تقویت انگیزه‌های درونی‌شان با ایجاد فرصت‌هایی در کلاس برای کسب نگرش و درک صحیح از مشکلات واقعی زندگی

- توجه به حوزه‌ی فرهنگ و ساختارها جامعه در تدوین برنامه‌های درسی و آموزش تفکر برای داشتن بصیرت باهدف ایجاد یکپارچگی ملی و سازگاری منطقه‌ای و جهانی
- به‌کارگیری دستاوردهای علمی و فناوری‌های جدید، توأم با رعایت اصول اخلاقی انسانی و اجتماعی
- یادگیری فرهنگ صلح از طریق آموزش و برنامه‌های درسی
- گسترش بینش علمی و کسب نگرش مثبت نسبت به دیدگاه‌های تحول‌گرایی علمی و تجربه و نوآوری

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

به‌هرحال با در نظر گرفتن نکات اساسی و کلیدی قابل کاربرد نظریه بازسازی اجتماعی در مقوله بازسازی ساختار جامعه و فرهنگ توسط مدرسه و با در نظر گرفتن شرایط خاص جامعه ما به لحاظ متمرکز بودن و تحت کنترل بودن مدارس توسط دولت و فرهنگ خاص حاکم بر نظام آموزشی‌مان، باید چنین گفت که شاید نوعی «رویکرد دوباره مفهوم‌سازی» شده از بازسازی اجتماعی برای نظام آموزشی ما لازم باشد ولی به‌هرحال این رویکرد جدید نسبت به نظریه بازسازی خنثی نیست. بلکه مفاهیم تفکر انتقادی، عدالت، مشارکت، دموکراسی، برابری و بهبود زندگی اجتماعی و فردی را ترویج خواهد کرد. چنین رویکردی قطعاً همواره از برنامه‌های درسی موجود راضی نخواهد بود و به دنبال تحقق نوعی مفهوم ثابت اجتماعی نیز نیست.

قطعاً به‌کارگیری این نظریه در زمینه مدارس در نظام آموزش ما نیازمند پیوند میان مفاهیم و متغیرهای موردنظر، حول محور مفاهیمی است که از ظرفیت و انعطاف‌پذیری کافی برای لحاظ کردن و تلفیق مجموعه آن مفاهیم و متغیرها برخوردار باشد. توجه به ارزش‌های بنیادی مانند، توجه به نیازها و ارزش‌های انسانی، اهمیت مشارکت و همکاری، رفاه عمومی، رعایت حقوق افراد، ارزشمندی عقلانیت و تفکر که خود نیازمند نقد و حل مسئله است، شناخت خود و

دنیای پیرامون خود، عدالت و آزادی، تأمین نیازهای بهداشتی و امنیتی، عدم اعمال خشونت، گسترش تعامل اجتماعی برای دوری کردن از انزوا و تنهایی می‌تواند یک چهارچوب نظری ایجاد کرده و تأیید کند که بخش اعظمی از این ارزش‌ها و جایگزینی آن‌ها با مشکلات و معضلات موجود، وظیفه و رسالت آموزش و پرورش خواهد بود تا ضمن دادن آگاهی و بینش به افراد در سطح کلی جامعه و مدارس و ایجاد زمینه‌های تجربی در این باره توان آن‌ها را برای ساختن جامعه‌ای بهتر فراهم کند.

و لذا استقرار و تحکیم الگویی از نظام آموزشی که «بازسازی اجتماعی» را در دستور کار خود قرار دهد و در عین حال امکان بیشتری برای مشارکت نیروهای آموزشی و غیر آموزشی در تحولات فرهنگی و اجتماعی فراهم سازد امری لازم برای دگرگونی شرایط برای ایجاد وضعیت بهتر است، تغییری که در آن ارزش‌ها و هنجارهای نامناسب حذف شده و موارد متناسب‌تری جایگزین گردد. چنین نظام آموزشی باید با نگرش «علمی» به تربیت نگرسته و عمل تربیت را بر تحلیل تغییرات فرهنگی و ارزشیابی آن‌ها مبتنی سازد؛ و این نظام آموزشی نباید تابع تغییرات بلکه مؤثر در هدایت و ایجاد تغییرات باشند و با آشنا کردن دانش آموزان به مسئولیت اجتماعی‌شان آن‌ها را افرادی منتقد، خلاق و مؤثر بار آورد. طبعاً چنین نظام آموزشی نیازمند «اقتدار» «تدبیر» و «نظارت» بالایی خواهد بود و بر همین اساس تحقق این شرایط و ملزومات در بسیاری جوامع ممکن است با محدودیت‌های ساختاری فراوانی مواجه شود که خود سرچشمه منازعات و تعارضات گردد. حرکت در جهت رفع این موانع، نیازمند بازسازی عقاید و نگرش‌های حاکم بر یک جامعه است که معمولاً از طریق نهادهای مسئول اعمال می‌شود و این مهم با استقرار و نقش‌آفرینی آموزش و پرورش میسر است که ویژگی‌ها، ظرفیت‌ها و اراده‌ی لازم برای اجرای یک برنامه بازسازی اجتماعی در راستای فراهم کردن شرایط و ملزومات مورد اشاره را داشته باشد؛ و مسلم است که چنین نظام آموزشی برای موفقیت نیازمند تغییر مداوم خود از سویی و توجه به تغییرات ملزومات موردنیاز خواهد بود که این مهم، مسئولیت و همت بیشتری را از سوی عالمان و عاملان آموزشی می‌طلبد. انشا...

منابع

- استنلی، ویلیام. بی. (۱۳۸۱). برنامه درسی و نظم اجتماعی، ترجمه سیدرضا میرطاهر، نشریه علوم اجتماعی، شماره ۱۹: ۴۳-۳۸.
- اوزمن، هوارد. و اوکراور، ام. (۱۳۸۷). *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت (نظریه بازسازی و تعلیم و تربیت)*، ترجمه عبدالرضا ضرابی، انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴ (۱)، ۱۱۰-۸۳.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل. مشهد: *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳ (۲)، ص ۱۶-۵.
- تیریزی، حبیب‌الله؛ صفایی‌مقدم، مسعود و مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی مبانی معرفت‌شناختی نهاد امور پرورشی در آموزش و پرورش ایران. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، ۶ (۲)، ص ۳۰-۷.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۱). *گزارش همایش چالش‌ها و چشم‌اندازهای توسعه ایران*، دفتر چهارم بخش آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). پیش‌نویس سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، تک‌نگاشت. تهران: *پژوهش‌گده تعلیم و تربیت*، نشریه شماره ۲۴.
- شمشیری، بابک و ایزدپناه، امین (۱۳۹۲). امکان‌همکناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی. مشهد: *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳ (۲)، ص ۸۸-۶۷.
- شیخی، محمدتقی (۱۳۷۹). *تحلیلی جامعه‌شناختی از نقش تغییرات اجتماعی در تحولات فرهنگی*.
- کانل و. ف. (۱۳۶۸). *تاریخ آموزش و پرورش قرن بیستم*، ترجمه حسن افشار، تهران: نشر مرکز.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.

- Breithorde, M. I., & Swiniarski, I. (1999). Constructivism and reconstructionism: Educating Teachers for world citizenship. *Australian Journal of Teacher Education*, 24 (1), 1-14.
- Bussler, D. (2010). *Some basic tenets of educational reconstruction*. San francisco: caddo Gap press.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* New York: the john day company.
- Giroux, H. A., & Simon, R. I. (1988). Schooling, popular culture, and A pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170, 9-26.
- Hash, P. M. (2012). Character Development and social Reconstruction in music education at the turn of the twentieth century. www.usr.rider.edu.
- Marulcu, I., & Akbiyik, C. (2014). Curriculum ideologies: Re-exploring prospective teacher's perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4, 5 (1), 200-206.
- Lgwe, R., & Rufai, S. (2013). Social reconstruction through religious education: A Survey on Nigeria. *Journal of Humanity and Social Sciences*, 8 (1), 10-18.
- Neil, J. D. (1985). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown.
- Noah, O. A., & Dosunmu, S. A. (2011). Peace education: A prognosis for social reconstruction in Nigeria. *Educational Research*, 1 (11), 1625-1628.
- O'nile, F. I. (2010). *Educational Reconstruction in the Future*. San Francisco: Caddo Gap press.
- Oyelade, A. F. (1999). Cultural Reconstructionism and the Nigerian educational system. *Australian Journal of Teacher Education*, 24 (1).
- Raffel, A. (2010). *In Praise of Educational Reconstruction*. San Francisco: Caddo Gap press.
- Thomas, T. M. (2010). *Social problem and issues: Views of Educational reconstructionist*. San Francisco: Caddo Gap press.
- Schiro, M. S. (2007). *Curriculum theory: Conflicting visions and Enduring concerns*. California: Thousand oaks.
- Woosdon, S. (2010). *Reconstructionism*. <http://www.encyclopedia.com>.
- Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four african countries. *International Education Journal*, 2 (5), 27-46