

معلم زنده است زنده تر از پیش^۱

نعمت‌الله موسی‌پور^۲

چکیده

یکی از بحث‌های داغ پیرامون معلم و مدرسه ایرانی در ابتدای قرن پانزدهم، موضوع «مرگ مدرسه و معلم» است! این نظریه مبتنی بر شواهدی است که واقعی هستند. همین موضوع موجب است تا توجه پژوهشگران رشته‌های مختلف به آن جلب شود. آنچه در بنیاد این نظریه قرار گرفته، نتایج عملکرد شاگردان در آزمونهای داخلی و جهانی است. عملکرد شاگردان در آزمون‌های مدرسه‌ای و در آزمون ورودی دانشگاهها و همچنین در دو آزمون جهانی تیمز و پرلز شاهد اصلی در ساخت نظریه مذکور است. با وجود این، پژوهشگران به جنبه‌های تجربی خود و گزارش‌های پژوهشی هم ارجاع می‌دهند. حتی اگر شواهد این نظریه پذیرفته شود، باز هم این نوع نظرورزی را می‌توان درک سطحی شواهد یا «نظریه‌پردازی بد» نامید. آنچه عملکرد شاگردان را شکل می‌دهد، فقط دانستن و یادگیری نیست. بیش از یادگیری و دانستن، موضوع خواستن و میل به اعلام دانایی مطرح است؛ که با متغیرهای متعدد اجتماعی درارتباط است. اینکه شاگردان حاضر باشند در موقعیت آزمون، به پاسخدهی بر اساس توان خود اقدام کنند، جای سوال دارد. اما، واقعیت دارد که آنان از آنچه در مدرسه می‌گذرد، گریزان هستند و اینکه همین اشخاص در موقعیت‌های عمل مشابه نشان داده‌اند که دارای توانایی لازم می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: معلم، مرگ مدرسه، جاودانگی معلم، معلم ایرانی، شدن.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. این عنوان، مصرع اول بیتی از سروده‌های نویسنده است؛ بدین شرح: معلم زنده است زنده تر از پیش / چه او را پادشاه خوانی چه درویش
۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس n.mousapour@hormozgan.ac.ir

مقدمه

پژوهشگران حوزه‌های علمی مختلف در سراسر جهان درباره مدرسه و معلم حرف می‌زنند. طی سالهای گذشته وقتی که محققان درباره مدرسه و معلم گفته یا نوشته‌اند، اغلب به جنبه‌هایی از ناکارآمدی معلم و مدرسه اشاره کرده‌اند. این ناکارآمدی را پژوهشگران نشانه‌ای شناخته‌اند تا حکم کنند که: «مدرسه و معلم مرده است!» در ایران، شواهد این دسته از محققان اصولاً برمی‌گردد به آنچه که «عملکرد شاگردان» خوانده می‌شود.

عملکرد شاگردان از دو وجه معمولاً مورد استناد این گروه قرار می‌گیرد: اول عملکرد شاگردان در آزمون‌های داخلی که شامل «متوسط نمره مدرسه‌ای (معدل)» و «نتایج آزمون سراسری ورود به دانشگاه‌ها (کنکور)» است. دومین مورد برای شاهدآوری کسانی که به نقد مدرسه و معلم می‌پردازند این است که به «نتایج آزمون‌های بین‌المللی» استناد می‌کنند. دو مورد از این آزمون‌ها، آزمون تیمز^۱ و آزمون پرلز^۲ هستند که این دو در واقع نشان می‌دهند شاگردان مدارس ایران دارای عملکردی پایین‌تر از دستاورد کشورهای همسایه بوده است؛ کشورهایی که جمهوری اسلامی چنین اراده کرده است که در ابتدای قرن پانزدهم (۱۴۰۴) سرآمد آن‌ها باشد.

این دو منبع سنجش عملکرد دانش‌آموزان یعنی هم آزمون‌های داخلی و هم آزمون‌های جهانی، نشان می‌دهند که شاگردان ایرانی دارای عملکرد ضعیفی هستند (Menadi, 1401; Tasnim news agency, 1401; Thames, 2019; Perls, 2021). محققان، این عملکرد ضعیف را اصولاً به عنوان ناکارآمدی معلم و البته ناکارآمدی مدرسه لحاظ می‌کنند. بر این اساس نظریه‌های مربوط به مرگ مدرسه را در ایران ترویج می‌نمایند. سوال این است که آیا واقعاً مدرسه و معلم در ایران مرده است؟

با وجود این، نظریه‌ای مطرح است که اولاً نوعی ظاهربینی و سطحی‌نگری نظروزرانه را با خود دارد و ثانیاً بدترین استفاده از شواهد پژوهشی را در آن شاهد هستیم. ظاهربینی است چون به لایه‌های عمیق‌تر برای تحلیل موضوع وارد نمی‌شود و بدترین استفاده از شواهد است به سبب آنکه یکی از نهادهای ضروری حیات اجتماعی را مورد تعرض قرار می‌دهد؛ در حالیکه با استفاده از همین شواهد می‌تواند نظریه دیگری ساخته شود.

اصولاً هم چنین واقعیتی در میان نیست! برای این مدعای نویسنده شواهدی وجود دارد که بخشی از آن همان استنادهایی است که نظریه مرگ مدرسه و معلم به آنها استناد می‌کند. بخش دیگرش هم شواهدی است که واقعیتی عمیق را نشان می‌دهند که از چشم نظریه پردازان مرگ

1. The Trends In International Mathematics And Science Study (TIMSS)
2. The Progress In International Reading Literacy Study (PIRLS)

مدرسه دور مانده است. هدف این مقاله آن است که توضیح دهد چه خطایی رخ داده و آشکار سازد که نه تنها مدرسه زنده است و معلم زنده است؛ که زنده‌تر از پیش است.

سوابق نظریه‌های مرگ مدرسه در جهان

امید به موثر بودن مدرسه با پژوهش‌های دهه شصت و هفتاد قرن بیستم میلادی در آمریکا با تردید مواجه شد. کتاب «زندگی در کلاس درس» Jackson^۱ (1968) نشان داد که یادگیری مدرسه‌ای بیش از آنکه یک پدیده برنامه‌ریزی شده باشد، متأثر از واقعیت‌هایی است که در اختیار معلم و مدرسه نیستند. بعداً پژوهش اول سومین مطالعه جهانی پیشرفت ریاضیات و علوم^۲ (۱۹۹۵) نشان داد که یادگیری شاگردان دارای منابع متعددی است.

این پژوهش‌ها زمینه تامل عمیق بر عملکرد مدرسه را فراهم کرد. گرچه صدای همه پژوهشگران به یک میزان نبود و شنیده نشد، اما کسانی که به سختی بر مدرسه تاختند، توجه بیشتری را جلب کردند. در میان آنان کسانی بودند که گذر از مدرسه را فریاد زدند! Illich^۳ (۱۳۸۹) چنین نظریه‌ای داشت که به «مدرسه‌زدایی» مشهور شد. او با طرح ایده «مرگ مدرسه» با استناد به یک ضرب‌المثل سرخپوستی، می‌گوید: «وقتی دیدید اسب‌تان مرده، پیاده شوید». در بیان Toffler^۴ (۱۳۷۲) هم همین معنا در نظر بوده است: «چیزی که امروز به آن آموزش و پرورش گفته می‌شود، حتی در بهترین مدارس و دانشکده‌های ما، به طور یاس‌آوری نابهنگام و بی‌مورد است... مدرسه‌های ما به جای آن که به جامعه جدیدی که در حال پیدایش است چشم داشته باشند، به یک سیستم در حال مرگ واپس‌مانده می‌نگرند» (ص ۴۱۱). Ravitch^۵ در کتاب «مرگ و زندگی مدارس دولتی بی‌نظیر آمریکا» (۱۳۹۸) به شرح این موضوع پرداخته است که چگونه دولت‌ها با جستجوی راه‌حل‌های فوری، روشی را دنبال کرده‌اند که سازنده نبوده است. ایشان استدلال می‌کند که آموزش را نمی‌توان با روش‌های مهندسی اجتماعی و مهندسی فرهنگی ایجاد و هدایت کرد.

نظریه مرگ مدرسه در ایران

استفاده از عنوان «مرگ مدرسه» در نگارش‌های محققان ایرانی، نخستین بار در سال ۱۳۹۷ با انتشار کتاب «مرگ مدرسه؟: گفتارهای انتقادی در آموزش و پرورش ایران» (Nazari et al) شروع شد. در آن اثر، محققان برجسته ایرانی یعنی خسرو باقری، شیوا دولت‌آبادی، محسن رنایی، حسن عشایری، نعمت‌الله فاضلی، مقصود فراستخواه، محمدامین قانع‌راد، جعفر محمدی و مرتضی نظری به اعلام نظر اقدام کردند. در نگارش‌های بعدی، Fazeli (۱۴۰۱ الف) ابتدا در مقاله

1. Philip Wesley Jackson (1968): Life in Classrooms, Teachers College Press.

2. the Trends in International Mathematics and Science Study (1995-2023)

3. Ivan Illich (4. September 1926 in Wien; † 2. Dezember 2002 in Bremen)

4. Alvin Toffler (4. Oktober 1928 in New York City; † 27. Juni 2016 in Los Angeles)

5. Diane Silvers Ravitch (born July 1, 1938)

«مرگ مدرسه، مرگ سوژه» و بعد در کتاب «مساله مدرسه: بازاندیشی انتقادی در آموزش و پرورش ایران» (۱۴۰۱ ب) به بازآرایی آن نظریه اقدام نمود و عملا از تجربه نظرورزی متفکران پیشین بهره گرفت و سخنی برآمده از نظرها به میان آورد.

Fazeli (۱۴۰۱ ب) به شرح اوصافی از مدرسه اقدام می‌کند و آن اوصاف را بر شواهدی استوار می‌سازد که نشان دهد مدرسه ایرانی ناکارآمد است و معلم آن ناتوان! ایشان به نحوی سخن می‌گوید و استدلال می‌کند که ایده محوری افکارشان را می‌توان «مرگ مدرسه و معلم» معرفی کرد. او به واقع مرگ مدرسه را مشاهده کرده و علائم آن را با دستدارانش به اشتراک گذاشته است. باوجوداین، ایشان در موخره هفت صفحه‌ای کتاب ۲۸۵ صفحه‌ای خود چنین می‌نویسد که: «آموزش چشم و معلم آبروی جامعه‌اند!» و ادامه می‌دهد: «هسته اصلی فرهنگ ایران مدرن، یادگیری و آموزش است. رویای ایرانی از ۱۷۰۰ سال پیش که دانشگاه جندی شاپور را تاسیس کرده و از دارالفنون، دانشسرای عالی، دانشگاه تهران و دیگر دانشگاه‌ها تا امروز، رویای ساختن جامعه‌ای اخلاقی و فرهیخته مبتنی بر فرهنگ و علم بوده و همچنان چنین رویایی وجود دارد.... رویای ایرانی دستیابی به دانایی و دانش و حداکثر یادگیری است» (ص ۲۸۵). ایشان بیان می‌کند که در فرهنگ ایران، معلم و استاد سرمشق و نمونه انسان مطلوب و آرمانی است. معلم و استاد، قهرمان فرهنگ متجدد ایرانی است. به همین سبب «معلمان و استادان بالاترین گروه اجتماعی معتمد مردم هستند!» (ص ۲۸۳). باوجوداین، او در تمام کتاب، خود به بهترین زبان و فهمیدنی‌ترین بیان نوشته است: نه آن چشم (آموزش) بیناست و نه آن آبرو (معلم) برپا!

این متفکران با نگارش خود، با تحلیل خود، با نقادی خود و با بیان مردم‌فهم خود، به روشنی همه مخاطبان خود را قانع کرده‌اند که از مدرسه و معلم کنونی ایران «آبی گرم نمی‌شود!» به زبان Fazeli (۱۴۰۱: ۱۸۷ ب) «مدرسه نهاد محافظه کاری از آب درآمده است که کارکردش کنترل و ایستایی جامعه شده است». وقتی که از مدرسه آبی گرم نمی‌شود، و نمی‌توان به آن امیدی داشت: نشانه‌های فروپاشی فرهنگی نیز دیده می‌شود؛ که از نگاه فاضلی همه برخاسته از مدرسه و معلم است! ایشان فرهنگ را «ذخیره دانایی، فرهیختگی، حس تعلق به ایران، توجه به علم، آموزش، ادبیات و هنر و توسعه ظرفیت آرزومندی برای ساختن جامعه ای معاصر و مدرن» می‌داند؛ که در حال فروپاشی است! (ص ۲۸۲). پس چرا چراغ معلم روشن باشد و دیگر مدرسه و آموزش به جوش؟!

ایشان مبتنی بر شواهد مورد نظر خود می‌گوید: مدرسه در وضعیت بحرانی است، زیرا نه ایرانی بودن و نه مدرن بودن را برای انسانهای امروز این سرزمین ممکن نمی‌سازد. مدرن بودن را می‌توان با سوژه مدنی بودن (ص ۳۹) مربوط دانست که در آن با ارجاع به افکار فوکو^۱ بیان شده:

1. Paul-Michel Foucault (UK: 15 October 1926 – 25 June 1984)

حکومت‌های مدرن برای تولید و اعمال قدرت بیش از آنکه به حذف و سرکوب و ممنوعیت سوژه اقدام کنند، از راهبردهای برانگیختن، تحریک و ترغیب نهانی‌ترین و جزئی‌ترین گرایش‌های او بهره می‌برند تا از این طریق سوژه بهنجار را پرورش دهند! مساله در اینجا به رسمیت شناختن آزادی و استقلال سوژه است. اگر استقلال و آزادی سوژه به حد کافی پذیرفته نشود، عملاً شیوه‌های اعمال قدرت و تکنیکهای انضباطی صورت اجبار، زور و اعمال عریان قدرت را پیدا می‌کند (ص ۴۴).

روش فوکویی در عین آنکه ممکن است با فریب همراه شود ولی مهمتر آن است که تاریخ، تحقق آنرا نشان نمی‌دهد. بزرگترین آزمایشگاه تربیت، تاریخ است. در این آزمایشگاه نمی‌توان شواهدی از تایید آن آرزوی بزرگ را یافت! ممکن است آرزویی باشد برای محقق ولی این آرزو همانقدر غیرمدنی است که این آرزوی حافظ^۱ غیردیندارانه محسوب شده است:

آدمی از عالم خاکی نمی‌آید بدست عالمی دیگر نباید ساخت وز نو آدمی

آنچه مغز مدنیت مدرن را تشکیل داده، ایده اکثریت است. تن‌سپاری شخص به ایده اکثریت راهی کم آسیب است ولی اگر نشد، در سوژه مدنی الزام و محدودیت، موضوعی مقبول است. مگر می‌شود آزادی را بدون لحاظ کردن «دیگری» در حیات اجتماعی انسان، رسمیت داد؟!

اما ایرانی بودن چه معنایی در اندیشه فاضلی دارد؟ شاید تا حدی بتوان سوژه متجدد را با آن برابر دانست (ص ۴۷). این همان سوژه ای است که انقلاب مشروطه می‌آفریند و نقشی مهم در ساخته شدن ایران مدرن در نیمه دوم سده سیزدهم و دهه های اول سده چهاردهم ایفا می‌کند (ص ۵۱).

مدرسه مطرح در نظریه مرگ مدرسه، مسئول همه چیز است. نهادی اجتماعی برای کمک به استمرار حیات یک جامعه نیست! همه فن حریفی است در این جهان. بقول فردوسی بزرگ: رستمی است؛ نه یلی در سیستان! با آنکه آنرا در جهان پیچیده گاهی قرار می‌دهند، اما مدرسه را همه‌کاره و کار آنرا همچنان ساده می‌انگارند! این نگاه به مدرسه فارغ از ظرفیت آن است. همین نگاه فراخ به مدرسه سبب شده تا Fazeli (۱۴۰۱ ب) «باید‌های» بسیار بر دوش مدرسه بگذارد. در صفحات ۱۸۵-۱۸۶ می‌نویسد: مدرسه باید این وظیفه بزرگ را عهده دار شود در جهان معاصر وظیفه مدرسه این است که فرزندان ما از همان آغاز ورودشان به جهان اجتماعی بیاموزند که باید بیندیشند! ... مدرسه در جهان امروز باید ابتدا از طریق نویسا و خوانا کردن فرزندان این سرزمین چنین کارویژه‌ای را انجام دهد....

۱. غزل ۴۷۰ دیوان حافظ: <https://ganjoor.net/hafez/ghazal/sh470/>

این دیدگاه همان است که در نگاه ایدئولوژیک^۱ حاکم بر آموزش و برنامه درسی هم مطرح است.^۲ Fazeli از «مساله محوری» میگوید و نظام آموزش و پرورش از «خدای محوری»! حتی وقتی بحث از «انسجام ملی» می شود، «تنها مولفه‌ای که در کتابهای درسی انسجام ملی بر پایه آن می‌چرخد، مولفه دین و مذهب است» (Havasbigi & Sajjadi, 2022). این هر دو دارای دستگاه «بایده‌سازی» هستند! فارغ از اینکه چه ارجحیت عقلانی برای مساله محوری وجود دارد؟ اگر نظام آموزشی ایران راه تازه‌ای را یافته و خودبودنش در پیگیری چنین راهی است، چرا از آنچه مساله محوری نامیده می‌شود، اطاعت کند؟ و خود را از آزادی مورد نظر فوکو برای پیگیری اعمال و اهداف خویش برخوردار نسازد؟!

همچنین، مگر مساله در زمین بایر یا سنگلاخ می‌روید؟ مساله ریشه در شناخت دارد. آنکه می‌بیند و می‌شنود و می‌گوید و می‌خواند و گفتگو و اندیشه می‌کند، مساله می‌سازد و مساله می‌پروراند! چشم طراحان نظریه مرگ مدرسه چنان به مساله ناکارآمدی مدرسه دوخته شده، که زمین آن کشتزار را نادیده گذاشته‌اند! زمین کشتزار مدرسه را تاریخ، ادبیات، فرهنگ، رسوم، باورها، دین، دانش، روش و چیزهایی از این نوع تشکیل می‌دهند. مگر می‌توان مدرسه داشت و آموزش خواست و تاریخ ندانست و دانش نخواند؟ درس مدرسه اگر به آموزش تاریخ و فرهنگ و دانش عنایت دارد، به سبب همین ضرورت است. نمی‌توان مدرسه را متهم کرد که درس می‌دهد و یادگیری آن را می‌سنجد!

ایده مرگ مدرسه همین معنا را با خود دارد. در آن می‌گویند: برنامه درسی، نظام مدرسه‌ای، فضای آموزشی و دانش رسمی موجود از توانایی‌ها، قابلیت‌ها و ویژگی‌های لازم برخوردار نیست تا بتواند نسلی خلاق، جسور، توانمند و کارآمد اجتماعی پرورش دهد (Fazli, 1401 B: 116).

۱. ایدئولوژی یکی از مفاهیمی است که در عرصه علوم مختلف دارای معانی متفاوتی است. در فرهنگ لغت «مریام — وبستر» سه معنا برای آن مطرح است: «رفتار یا محتوای تفکر مشخصه فرد، گروه یا فرهنگ»، «اظهارات یکپارچه، نظریه‌ها و اهدافی که یک برنامه اجتماعی سیاسی را تشکیل می‌دهند» و «یک کل نظام‌دار متشکل از مفاهیم خاص در مورد زندگی یا فرهنگ انسانی». معنای دوم آن نیز «نظریه‌پردازی رویایی» (Visionary theorizing) معرفی شده است. فرهنگ لغت کمبریج، ایدئولوژی را «مجموعه‌ای از باورها یا اصول قلمداد می‌کند که به طور خاص، یک نظام سیاسی، حزب یا سازمان بر اساس آن بنا می‌شود؛ مثل ایدئولوژی سوسیالیستی یا سرمایه داری». دانشنامه بریتانیکا (۲۰۲۳) می‌نویسد: ایدئولوژی، شکلی از فلسفه اجتماعی یا سیاسی است که در آن عناصر عملی به اندازه عناصر نظری برجسته هستند. این اصطلاح در سال ۱۷۹۶ توسط نویسنده فرانسوی انتوان لوتیس کلود (۱۷۵۴-۱۸۳۶) به عنوان یک برچسب برای «علم ایده‌ها» ابداع شد. برخی از ویژگی‌های مورد نظر ایشان در مورد ایدئولوژیها، از جمله نظریه کم و بیش جامع اجتماعی، وجود برنامه سیاسی، پیش‌بینی مبارزه برای اجرای آن برنامه (بنابراین نیاز به تعهد و تعلق) طی قرن بیستم ثابت شده است. <https://www.britannica.com/ideology-society>

۲. منظور از ایدئولوژیک بودن نظام آموزش و برنامه درسی آن است که افکار و برداشت مورد نظر خود را قطعی و درست و معتبر و همه افکار و اندیشه‌های دیگر را اصولاً باطل می‌داند. بنابراین، مسیر رستگاری را آن معرفی می‌کند که خود می‌گوید و سایر مسیرها را رهسپاری در گمراهی می‌شمارد. آنچه در اینجا مطرح است، الزام دیگری (ابتدا با تشویق و تطمیع و بعد با تهدید) به پذیرش همین دیدگاه بعنوان امر درست است و کسانی که بدان می‌پردازند، به آن تعلق خاطر دارند و برای آن جانسپاری می‌کنند.

۳. یکی از داوران مقاله معتقد است که برداشت نویسنده از ایدئولوژیک بودن نظام آموزش و برنامه درسی، «برداشتی غیردقیق و ناصحیح می‌باشد. چراکه علی‌الاطلاق هر نوع ایدئولوژی متضمن و مدعی صحت مدعای خویش است. به علاوه، تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن مانند برنامه‌های آموزشی و درسی صرف‌نظر از اینکه چه مرام و مسلکی داشته باشند، همواره اموری ایدئولوژیک هستند».

واقعا چنین است؟ می‌توان هزاران ایده‌پرداز و نوآور ایرانی خارج از کشور که در همین مدارس دانش آموخته‌اند، را نادیده گرفت. آیا می‌توان چشم بر این واقعیت بست که در زندگی روزمره، فرزندان امروز ملت در حالی جسارت خود را آشکار می‌کنند که در همین مدارس مرده مورد خطاب تحصیل کرده‌اند؟ آیا آنان خلاقیت‌های خود برای مواجهه با یک مساله شخصی یا اجتماعی را به وفور آشکار نمی‌کنند؟ اگر دختران و پسران مدرسه بخواهند از «سوژه ایدئولوژیک» که با برخورداری از یک چهارم زمان و محتوای آموزش مدرسه دنبال می‌شود فاصله بگیرند، آیا راهی بهتر از این دارند که متوسط نمره شان ۱۱.۵ بشود؟! آیا این راهی خلاقانه و مدنی برای مبارزه با امری نخواستنی در نظام آموزش و برنامه درسی نیست؟ همچنین، اگر فرصت بروز «فعلی» (عملی یا اقدامی) مهیا نباشد، آیا مجاز به عدم انگاری آن هستیم؟!

نقادان مدرسه حتی در جایکه از معلمان تمجید می‌کنند در نهایت رفتار مدنی آنان را اطاعت از امر سلطان^۱ می‌شمارند! واقعا معلمی کردن شخص برآمده از سوژه مدنی چه کاری می‌کند در نظامی که او را برای آموزش و برنامه درسی مشخصی دعوت بکار کرده و او هم مفاد قرارداد فعالیت را پذیرفته است؟

اگر واقعا باور به «موقعیت پیچیده و فرآیندی در جامعه سیال» (Fazli, 1401 A: 117) وجود دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد، آیا همچنان می‌توان از معلمانی که معجزه‌گرانه و خلاقانه و مشتاقانه به کار آموزش اقدام و آنچه شاگردان آنان تجربه می‌کنند به همت آنان است، ایراد وارد کنیم که: «معلمان ما نیز از مهارتها، آمادگیها، انگیزه‌ها و قابلیت‌های کافی برخوردار نیستند که بتوانند دانش‌آموزان را درگیر تجربه یادگیری کنند» (ص ۱۱۶).

معلم امروز در جامعه سرشار از نامرادیهای ناشی از آموزش سواد و دانایی همچنان در کار سوادآموزی و افزایش دانایی است! به همین دلیل اگر روزی معلمان به سخن آیند به این گروه از متفکران، که در تشریح مساله مدرسه چنان به اغراق روی آورده‌اند، این سخن سنایی^۲ (رباعی ۱۷) را خواهند گفت:

با دل گفتم: چگونه‌ای، داد جواب من بر سر آتش و تو سر بر سر آب

ناخورده ز وصل دوست یک جام شراب افتاده چنین که بینیم مست و خراب

اما آیا شواهد شکارشده توسط این پژوهشگران راه دیگری برای آنان باقی نمی‌گذاشت جز آنکه بگویند: «آموزش ناکارآمد و معلم ناتوان و مدرسه مرحوم»؟! آنان خواسته‌اند از نگاه خود پرده از فاجعه‌ای بردارند! اما فکر می‌کنم که از شواهد حاصل می‌توانستند نظریه بهتری بسازند. پس، چرا به ساخت نظریه‌ای اقدام کردند که تباه‌کننده مدرسه و معلم است؟!

۱. برگرفته از غزل ۴۳۹ سعدی است: ما گدایان خیل سلطانیم/ شهر بند هوای جانانیم - بنده را نام خویشان نبود/ هر چه ما را لقب دهند آنیم

۲. ابوالمجد مجدود بن آدم سنایی غزنوی یا حکیم سنایی (۱۰۸۰-۱۱۴۱م).

متفکرانی که نظریه مرگ مدرسه را تدوین کردند، فرصت‌های متعددی در اختیار کسانی گذاشته‌اند که اصولاً از اینکه بنایی به نام مدرسه و شخصی به نام معلم در جامعه فعالیت مدرن نمایند، دلگیرند! برخی از معلم، کار هداحی و از مدرسه فعالیت حسینی و فاطمیه می‌خواهند!^۱ کوشش این گروه از پژوهشگران بعنوان محقق دانشگاهی و پژوهشگران تطبیقی، تیغی در دست کسانی نهاده است تا در صورت بقای حکمرانی آموزشی به شرح کنونی، طی سال‌های آینده تعداد بیشتری از معلمان را از میان کسانی انتخاب کنند که مداحی می‌دانند و برای تبدیل مدرسه به حسینی، آمادگی و اشتیاق بیشتری دارند^۲ و به آنان فرصت دهند که به تربیت سوژه ایدئولوژیک خود البته با عنایت به افکار فوکو اقدام نمایند! آنان از زبان متخصصان رشته‌های مختلف شنیده‌اند که مدرسه مرده است! معلم مرده است! برنامه درسی مرده است! آموزش مرده است! چه سندی بهتر از این می‌تواند مرگ مدرسه و معلم را آشکار کند؟! و جامعه با مردگان خود چگونه عمل خواهد کرد؟ با مرده دو رفتار محتمل است: استمرار نام و بهره‌گیری از آثار (روش واگذاری مدرسه به اهلش) و به خاک‌سپاری و ترحیم (روش حذف مدرسه نوین و جایگزینی).

اما همین شواهد که نشان می‌دهد عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های تحصیلی مدرسه و حتی جهانی ضعیف و اندک است می‌تواند نشانه‌ای از روح بلند و درک صحیح دختران و پسرانی قلمداد شود که در مدرسه به کنشگری مشغولند. آنان انتخاب کرده‌اند تا نشان دهند که مایلند مصالح ظاهری خود را به خطر اندازند و نمره کسب نکنند تا برای آنان که دوستشان ندارند، افتخار و سرمستی ایجاد نشود! این شاهدی است برای مبارزه منفی جمعی خردمند.

شاگردانی که می‌دانند سرنوشت کار و شان اجتماعی خارج از کوشش‌های مدرسه‌ای رقم می‌خورد، از این طریق اعتراض خود را آشکار می‌کنند. با شواهد واقعی جهان آموزش، نظریه پرداز مرگ مدرسه به نحوی نظرورزی کرده است که از آن پتکی برای کوبیدن بر سر معلمان و مدرسه ساخته شود. معلمانی که همه کوشش خود را مصروف می‌دارند تا آنچه دارند را در خدمت اعتلای شاگردان خویش بکار گیرند. همان شواهد برای ساخت این نظریه هم بکار می‌آیند که بین ابراز شاگرد (آزمون‌دادن) و یادگیری شاگرد (آموختن) تمایز گذاریم و ارزش عمل آموزش را از انتخاب ابراز یادگیری جدا سازیم. آنگاه بتوانیم با افتخار بگوییم که معلمان آموخته‌اند و چنان شاگردانی

۱. تاکید می‌شود که این نهادها دارای کارکردهای متفاوتی در اجتماع هستند و هر یک در جای خود دارای تقدس می‌باشند. اما وقتی جابجایی کارکرد پدید آید، آنچه حاصل می‌شود، خسران است.

۲. حجت‌الاسلام والمسلمین جناب آقای حمید نیکزاد، مشاور وزیر و دبیر ستاد همکاری‌های حوزه علمیه و آموزش و پرورش، در حاشیه اجلاس مشترک رؤسای آموزش و پرورش و انجمن جمعیت شهرستان‌های خوزستان در اسفند سال ۱۴۰۱ بیان کردند که بیش از بیست و چهار هزار طلبه وارد مدارس شده‌اند. <https://www.shahrehabar.com/news/167700960015283> ایشان درباره موضوع بکارگیری طلبه‌ها در کار معلمی قبلاً هم در سایت «برترینها» به تاریخ اول آذر ۱۴۰۱ مواردی را گزارش کرده بود: <https://www.bartarinha.ir/>

موقعیت شناس و حق طلب و ظلم ستیز و ایثارگر پرورده اند که در خدمت تحقق اهداف خود - یعنی همان مبارزه مدنی و منفی - حاضرند منافع ظاهری و زود هنگام خود را بخاطر اندازند. آنچه اکنون در مدرسه ایرانی جریان دارد واقعیتی از جان‌فشانی و ایثار معلمان است و درک درست ارزش آموختن توسط شاگردان. مدرسه امروز به درستی می‌آموزد که امر درست کدام است (چنانکه بر عمل و زبان مردمان کوچه و خیابان که مدرسه دیده اند، جاریست) و پرورش یافتگان آن نیز به درستی به عمل متناسب با موقعیت اقدام می‌کنند. پس شاگردان مدارس ایران هم آموخته‌اند و هم از قدرت تشخیص برخوردارند تا در این شرایط بتوانند زندگی کنند. همین شاگردان مدارس ایران وقتی از این شرایط خارج می‌شوند بزرگترین جمعیت مهاجران دارای تحصیلات عالی و مراعی قوانین مدنی را می‌سازند و در صدر گروه‌های فعال اجتماعی محل زندگی خود قرار می‌گیرند. این بودن را به جایی جز مدرسه و به شخصی جز معلم نمی‌توان نسبت داد.

گرچه محققان چنان می‌نمایند که معلمان ناتوانند (Musapour, 1401 A) اما معلمان چنان می‌کوشند که از این برداشت ناصواب محققان پرده‌ای برای استتار توفیق شاگردان خود بسازند و توفیق آنان را در خفا به جشن بنشینند.

برای بکارگیری اطلاعات و داده‌ها جهت ساختن نظریه، طرق متعددی موجود است. وقتی واقعیت‌های مدرسه در ایران برای ساخت یک نظریه بکار گرفته می‌شود، ممکن است پژوهشگر به ساده‌ترین نظریه که دارای زمینه برای استقبال است، بسنده کند و یا کوشش خود را مصروف دارد تا نظریه‌ای را بسازد که دارای بیشترین منفعت برای بیشترین جمعیت باشد.

برای شرح واقعیت الگوهای اساسی نظریه‌پردازی از یک تمثیل استفاده می‌کنم. در سنت‌های شکارکردن محلی شمال استان هرمزگان و جنوب استان کرمان دو سبک عمل وجود داشت: «سبک رسیدن به شکار» و «سبک رساندن شکار». در سبک رساندن، شکارچی اصلی در محلی که گذرگاه شکار بود کمین می‌کرد و شکارها را همدستان او با ترفندهایی به سوی او حرکت می‌دادند. در سنت رسیدن، شخص شکارچی به طور حرفه‌ای در پی شکار می‌رفت تا به شکار آنها موفق می‌شد. یکی از اصول حاکم بر شکارکردن با سبک رسیدن آن است که شکارچی از جهت پشت گله می‌تواند به شکار نزدیک شود. حرکت از روبرو معمولاً با شکست همراه است. اما مخاطره اساسی روش رسیدن آن است که معمولاً شکارهای زخمی و لاغر و پیر در انتهای گله قرار می‌گیرند و گذر از آنها برای شکار بهتر، ممکن نیست. شکارچی‌های ماهر این مهارت را دارند که خود را به طرق خلاقانه و با فرار از روش‌های آزموده‌شده، به «سرگله» برسانند ولی فاقدین مهارت به همان موارد «مانده از گله» بسنده می‌کردند.

این تمثیل در زندگی علمی هم جریان دارد. وقتی شواهد جمع‌آوری می‌شود، مجموعه‌ای از نظریه‌های ساده، کم ارزش و فاقد توان توجیه گسترده اما در دسترس همگان وجود دارد که توسل به آنها با حداقل صرف انرژی ممکن است. این نوع نظریه‌ها اغلب در فضای عمومی و در میان عامه مردم جریان دارند. پژوهشگران علوم تربیتی مخصوصاً آنان که اندک تمایلی به روشهای کیفی دارند، توسل به این نوع نظریه‌های کم‌جان را نوعی مردمی‌بودن و از مردم برآوردن قلمداد می‌کنند و آن را افتخار خود می‌شمارند! اما این نظریه‌ها به واقع همانند همان شکار از ته گله است که آنچه نصیب می‌شود یا شکاری مریض است و یا شکاری زخمی و یا شکاری پیر و یا شکاری لاغر! چه بسیار از این نظریه‌ها که در جهان پیرو بعنوان نظریه نو به مردم فروخته می‌شود. مخاطبان جهان پیرو هم با ولع نوآوری آنها را مصرف می‌کنند.

نظرورزی در آموزش و پرورش ایران و مخصوصاً نظریه‌های مربوط به «مرگ مدرسه و معلم» بیشتر از این نوع هستند. در این نظریه‌ها اغلب پژوهشگران با شواهدی به مرگ مدرسه رسیده‌اند که آن شواهد معانی مهم‌تری را با خود داشته‌اند! اما این مرگ مدرسه است که هم نمونه خارجی دارد، هم فضای داخلی برای شنیدن آن مهیاست و شواهد هم قابل حمل بر چنین نظریه‌ای هستند.

تبیین بدیل: معلم و مدرسه ایرانی زنده است!

واقعیت این است که در ایران شاگردان مدرسه به یادگیری می‌پردازند و معلمان مدرسه به جانفشانی برای کمک به یادگیری شاگردان اقدام می‌کنند. معلمان، علاقه‌مند و دارای شایستگی‌های لازم و از این دو مهمتر نیکوکاران و ایثارگرانی هستند که در شرایط کنونی جامعه در خدمت دانایی قرار دارند. آنان از همه توان خود برای افزایش دانایی شاگردانشان بهره می‌گیرند. آنها جنبه‌های جسمی خود را، جنبه‌های روانی خود را و هم گاه جنبه‌های مالی خود را صرف شاگردانشان می‌کنند تا شاگردان آنان بیاموزند.

اگر امروز شاگردان به میزانی آموخته‌اند که در آزمون‌ها آشکار کرده‌اند و به میزان بیشتری آموخته‌اند که آن را مدرسه نمی‌خواهد سنجش کند، به سبب کوشش همین معلمان پرتوان و البته کوشای مدرسه است. معلمان از همه توان خود برای یادگیری شاگردانشان وقت می‌گذارند. به همین سبب است که می‌توان آنان را معجزه‌گرانی محسوب کرد که همانند پیامبران معجزه کرده‌اند تا شاگردی یا کودکی ناتوان را به توانایی خواندن و نوشتن و حساب کردن و فکرکردن و گفتگوکردن مجهز بکنند. این تجهیز در مدت زمان مدرسه‌ای و در مدت زمان کوتاه در طی یک یا دو سال یا نهایتاً در طول سه سال اول ابتدایی، معجزه معلمان است. البته بعداً از همین کوشش پایه معلمان، توان فهم و توان تحلیل و توان ارزیابی و توان تولید نیز در شاگردان آشکار می‌شود.

آنچه در عمل کودکان و نوجوانان و جوانان در جامعه امروز ظهور می‌یابد، همه دستاورد فعالیت همین معلمان است. باوجوداین، واقعیت این است که شاگردان مدارس امروز به نوعی تحت پوشش آموزش‌هایی قرار می‌گیرند که این آموزش‌ها را به علت‌ها یا به دلایل مختلف نمی‌پسندند. آموزش‌های مدرسه‌ای آموزش‌های ایدئولوژیکی هستند که «گونه خاصی از انسان» را مطلوب می‌شمارند و فقط برای ساخت همان «گونه» تلاش می‌کنند. این تلاش در جهت الگوی مورد نظر دارای بنیادهایی است که یکی از آن‌ها نظریه تعارض (ناهماهنگی) شناختی^۱ است و توسط Festinger^۲ (۱۹۵۷) صورت‌بندی شده است. در نظریه تعارض شناختی این ایده مطرح است که اگر شخص به باوری برسد، باور معارض با آن را در شناخت خود جای نمی‌دهد و سعی در توجیه خویش دارد.^۳

همین باور در موضوع «یقین»^۴ به تعبیر فقهی هم مطرح است. مومنان چنین اعتقاد دارند که اگر شخص دارای اعتقادی شود و به آن یقین آورد، جایی برای حضور هیچ رای و فکر معارضی در ذهن او نخواهد بود (Tabatabai, 1382). آموزش‌های مدرسه‌ای ایران بر چنین بنیادی شکل گرفته‌اند که اگر شاگردان در کودکی به یقین برسند و تبعیت بکنند از برداشت خاصی از دین و زندگی، آنگاه به سبب اصول روانشناختی مربوط به تعارض شناختی و اصول فلسفی مربوط به یقین در دیدگاه، هیچگاه نظریه معارض یعنی نظریه‌های غیر آنچه مدرسه آنها را معیار معرفی می‌کند، در مغز آنان و در ذهن آنان وارد نخواهد شد. از این نظر آموزش ایدئولوژیک در مدارس ایران در پی آن است تا اشخاصی معتقد تربیت کند و عملاً از طریق این اعتقاد، پای شاگردان را در بند باورهای مورد نظر نظام آموزش و برنامه درسی محکم سازد.

شواهد تاریخی و اجتماعی نشان می‌دهد در مواقعی که چنین یقینی حاصل شود، تغییر و نفوذ در آن ناممکن یا دشوار است. تلاش برای ایجاد چنین باوری با افزایش بار آموزش مربوط به آن همراه می‌شود. برخی چنین عملی را دور از موازین تربیت ارزیابی نمی‌کنند. این گروه باور دارند در مواردی ممکن است شرایط برای تحقق یک باور با فراهم شدن فشار همه‌جانبه و البته محرومیت‌های گسترده حاصل شود. شاگرد مدرسه امروز از همین، فراری است و آنچه از وی ظاهر می‌شود به سبب همین فرار از چیزی است که او نمی‌خواهد بدان تن بسپارد. او نمی‌خواهد

1. cognitive dissonance

2. Leon Festinger (8 May 1919 – 11 February 1989 an American social psychologist)

۳. در داستان «روبا» و انگور» نوشته ازوپ در حدود ۶۰۰ قبل از میلاد آمده است: «روباهی گرسنه به تاکستانی می‌رسد که انگورهای آن در ارتفاعی بالا آویزان هستند. با وجود اینکه روبا تلاش زیادی می‌کند و با تمام توان به بالا می‌پرد، دستش به انگورها نمی‌رسد. سرانجام درحالی‌که با ناامیدی به راهش ادامه می‌دهد با خود می‌گوید: این انگورها نرسیده و ترش هستند و من هم انگور ترش دوست ندارم!»

4. Certainty

این نوع آموزش را بخواند. به همین دلیل، شاگرد مدرسه به شکل‌های متعدد با این رویکرد مبارزه می‌کند. با کسانی که این نوع آموزش را پی می‌گیرند، می‌جنگد.^۱

با وجود این، روش تربیت مبتنی بر تنبیه و تلقین دارای سوابقی از موفقیت است. سال‌ها در آموزش‌های ایران روش‌های تلقینی، البته با چاشنی تنبیه، موثر بوده‌اند. اما آن زمانه و اثرگذاری آن روش‌ها همه با هم به اتمام رسیده است. گزارش خواجه شمس‌الدین محمد تبریزی^۲ (۵۶۵-۶۲۶ ش.) از «معلمی کردن» هنوز برای تامل و آگاهی از تاریخ عمل تربیتی در ایران، شنیدنی است. او در مقاله «معلمی می‌کردم» شرح داده است که چگونه آمیخته تلقین و تنبیه برای ساخت شخصیت مورد نظر موثر افتاده است:

معلمی می‌کردم. کودکی آوردند شوخ. دو چشم همچین سرخ- گویی خون استی متحرک. در آمد. «سلام علیکم، استاد. من مؤذنی کنم. آواز خوش دارم. خلیفه باشم؟ آری؟» آنجا نشست. با پدر و مادرش شرط کردم که «اگر دست شکسته بر شما آید، هیچ تغییری نکنید». گفتند «ما را از رقت فرزندی دل نمی‌دهد که با دست خود بزنیم. اما اگر تو بکنی، بر تو هیچ ملامت نیست- خطی بدهیم. این پسر ما را به سر دار رسانده است».

کودکان مکتب ما همه سر فرو بردند. مشغول وار گرد می‌نگرد، کسی را می‌جوید که با او لاغ کند یا بازی. هیچ کس را نمی‌بیند که به او فراغت دارد. می‌گویدا با خود که «اینها چه قومند؟» موی آن یکی را دزدیده می‌کشد و آن یکی را پنهان می‌شکنجد. ایشان از آن سوتر می‌نشینند و نمی‌یارند ماجرا درازتر کردن. من خود را به آن بدادم که مرا هیچ خبر نیست. می‌گویم «چه بود؟ چه غلبه می‌کنید؟» می‌گویند: «هیچ، اُستا». آنجا، از بیرون، کسی اشارت کرد «این! بانگ بر زدم. او را دل از جای برفت. نماز دیگر، پیشتر بر جُست که «اکنون، من بروم اُستا به گه ترک؟» که هنوز نو آم».

روز دوم، آمد. گفتم «چه خوانده ای؟» «تا طلاق». گفتم «مبارک. بیا، بخوان!» مُصحف را باز کرد پیش من، از اِشتاب، پاره ای دریده شد. گفتم «مُصحف را چه گونه می‌گیری؟» یک سیلیش زدم- تپانچه ای که بر زمین افتاد. و دیگری. و مویش را پاره پاره کردم و همه برکندم و دستهایم بخابیدم- که خون روان شد. بستمش در فلق. خواجه رئیس را که اصطلاحات بود میان ما، پنهان، آواز دادم. به شفاعت آمد. خدمت کرد و من هیچ التفات نمی‌کردم بر او. این بچه می‌نگرد که آه! رئیس را چنین می‌دارد! گفتم «چرا آمدی؟» رئیس گفت «آرزوی تو داشتم، از بهر دیدن تو آمدم». و سخن درمی‌پیوندد و آن کودک به نهان گلو می‌گیرد، به او اشارت می‌کند: یعنی «شفاعت کن!» او لب می‌گزد که «تا فرصت یابم!» اکنون، می‌گوید «من اینجا ام. این ساعت، مترس!» تا لحظه ای دیر، باشید. آن گه، گفت «این کُرت دستوری ده تا بگشایمش!» من خاموش. حاصل: برداشتش حَمال و به خانه بردند. تا هفته ای، از خانه بیرون نیامد.

۱. یکی از والدین نقل می‌کرد که مدرسه مرا برای گفتگو درباره رفتار دخترم فراخواند. به مدرسه رفتم و معاون مدرسه با خشم بسیار اعلام کرد که: «دخترت به من توهین کرده!» او اظهار داشت که: «ما از دختران خواستیم مرجع تقلید خود را تعیین کنند. در تابلوی مدرسه هم نام هشت تن از مراجع را معرفی کردیم. وقتی به کلاس رفتم و از دختر شما پرسیدم که مرجع تو کیست، کسی را گفت که در فهرست نبود! به او گفتم که ایشان مرجع نیستند! با من در کلاس مجادله کرد که خودتان گفتید. با ایشان و بچه‌ها رفتیم کنار تابلو و او دست گذاشت روی «نقطه‌چین» بعد از اسامی هشت نفر و گفت: این یعنی من اجازه داشتم! آنوقت همه بچه‌ها مرا مسخره کردند!»

۲. محمد بن علی بن ملک‌داد تبریزی ملقب به شمس‌الدین یا شمس تبریزی (زاده ۵۸۲ - درگذشته ۶۴۵ هجری قمری)

روز دیگر، بامداد، در نماز بودم، پدر و مادرش آمدند، در پای من غلطینند همچنان که «شکر تو چون گزاییم؟ زنده شدیم». گفتم باشد که نیاید، برهم. حاصل: بعد هفته ای، آمد. در بست و دور نشست، دزدیده ترسان ترسان. خواندمش که «به جای خود بنشین!» این بار، مصحف باز کرد به ادب و درس گرفت و می خواند. از این همه مؤدب تر. روزی چند، فراموش کرد. گفتند که «بیرون، کعب می بازد». کاشکی آن غمّاز غمّازی نکردی! اکنون، می روم و آن کودک غمّاز پس من می آید. چویی بود که جهت ترسانیدن بود، نه جهت زدن، برگرفته ام. اکنون، آن جایها را پاک کرده اند و بازی می کنند. پشت او این سوی است و من می گویم «کاشکی مرا بدیدی، بگریختی!» آن کودکان همه بیگانه اند. نمی دانند که احوال او با من چیست تا او را بگویند که «بگریز!» آن کودک که پس من است، حیات او رفته است، هزار رنگ می گردد و فرصت می خواهد که آن کودک سوی او نگرد تا اشارتش کند که «بگریز!» پشت او این سوی است و مستغرق شده است. در پیش درآمدم که «سلام علیک». بر خاک بیفتاد. دستش لرزان شد. رنگش برفت. خشک شد. می گویم «هلا! خیز تا برویم!»

آمدیم. به کتاب بردمش. بعد از آن چوب را در آب نهادم. آن خود نرم بود. چیزی شد که لاتسأل! در فلک کشیدندش. کسی که دوازده کودک را بزدی، گفت «هلا! اُستا!» یک کودک ضعیف در فلکش کرد و برپیچید. خلیفه را می گویم «تو بز!» که دستم درد کرد از زدن. خلیفه نیز چندی بزد. گفتم «خلیفه را بگیرید! چنین زنند!» او می نگیرد. چوب برداشتم و خلیفه را بزدم و خود کودک را می زدم. چهارم چوب، پوست پای او با چوب برخاست. چیزی از دل من فرو برید، فرو افتاد. اولین و دومین را بانگ می زد. دگر بانگ نزد. حاصل: به خانه بردندش. تا ماهی، برون نیامد. بعد از آن، برون آمد. مادرش می گوید «کجا می روی؟» گفت «بر اُستا». گفت «چون؟» گفت «او خدای من است. چه جای اُستاد است؟ و من از او نسگم، تا در مرگ. خدای داند که چه خواستم شدن، بر کدام دار خواستم خشک شدن، مرا به اصلاح آورد.» پدر را و مادر را دعا می کرد که «مرا آنجا برید!» پدر و مادر هم دعا می کردند مرا. همسایگان دستها برداشته، دعا می کردند که «یکی فدایی بود که نه خرد را و نه بزرگ را می گذاشت. شاه شهر اگر گفتی، دشنام دادی و سنگ انداختی.» چنان دلیر، چنان که کسی صد خون کرده بود لآبالی شده، باری آمد از همه بادب تر و باخردتر. هر که با او اشارت می کند، دست بر دهان می نهد به اشارت که «خاموش!» حاصل: در مدت اندک، همه ی «قرآن» او را تلقین کردم. و بانگ نماز می کرد به آواز خوش. غیر این دوبار، دگر حاجت نیامد، خلیفه شد. آغاز کرد در آن مجمع، «قرآن» خواندن. پدرش خیره ماند. می گوید «تو پسر منی؟» می گوید: «آری». می گوید «تا نیک بنگرمت!» می گوید «نیکو بنگر!» مادر، آن سو، نعره زد و افتاد. که کنیزک بوده و اکنونش ده کنیزک پیشش ایستاده بود.

عوض دویست، پانصد درم از او به من رسید. هر چند گفت که «در این خانه ی ما بخُصب»، گفتم که «محلّه تهمت نهند.» زن باجمال و پسر باجمال. من البته گفتم «نخواهم.» که تهمت نهند. گفت «تهمت چه؟ که باشند مردمان؟»

معلمی کردن به روش خواجه شمس‌الدین در دنیای امروز، ممکن نیست. دوره آن گذشته است که فرزندان و شاگردان را به الگوهای خاص رفتاری پروراند. دوره مدرن، انتظار از خود و دیگری را به کلی دگرگون کرد. ساخت هویت توسط خویش، نه یک پدیده توصیفی در عرصه جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی که یک واقعیت حیات و حق انسانی است. این حق را حق انسان‌بودن قلمداد می‌کنند (Naderi & Musapour, 1400). آزادی که از ارکان زندگی امروزی

است با خود میوه‌هایی برآورده است که یکی از آنها «آزادی شدن» است و آزادی شدن به همین حق اشاره دارد.

مدرسه مدرن به امور دیگری متعهد است. اساس این تعهدات، «فرصت‌سازی» است؛ فرصت برای شدن. نه «فرهنگ‌سازی»؛ چهارچوب برای بودن. مدرسه مدرن متعهد به ایجاد فرصت‌هایی است برای شدن کودکان و نوجوانان و جوانانی که به آن وارد می‌شوند. مدرسه امروز دیگر نمی‌تواند همانند «کارخانه انسان‌سازی» Huxley^۱ به ساخت سفارشات اقدام کند.^۲ مدرسه مدرن مجموعه‌ای از فرصت است که هر کسی که در آن مدرسه مشارکت می‌کند از آن فرصت بهره‌ای برمی‌گیرد. این بهره حاصل، به تحقق هویتی منجر می‌گردد و هرچه شد، آن بودن محترم اجتماع متنوع رنگارنگ است. مدرسه، سازنده نیست؛ یعنی معمار صورت نهایی محصولی نیست که به سفارش کسی ساخته شود یا به خواست مدرسه و معلم ترسیم گردد و تحقق یابد. مدرسه و معلم، موظف است به انجام کارهایی؛ یعنی متعهد است به تدارک لوازم مقبول اقدام کند تا اشخاص حاضر در آن، با انتخاب‌های مداوم، هویت خود را بسازند.

این شرایط مدرسه، قضاوت درباره عملکرد آن را متفاوت می‌کند. ارزش عمل مدرسه و معلم به آن نیست که بر اساس یک ایدئولوژی چیزی برای رضای گروه‌های اجتماعی یا سیاسی ایدئولوژیک بسازد؛ بلکه به آن است که برای شدن شاگردان متعدد خود در زمانهای متفاوت، فرصت‌های متنوع ارزشمند فراهم نماید تا آنچه می‌توانند بشوند و به جستجوی «واقعیت»/ «حقیقت» برآیند. زنده‌بودن مدرسه و معلم به چنین تدارکی است نه به چنان دستاوردی!

شاگرد مدرسه امروز عملاً با کسب نمره کم، با قناعت به کم خواندن و با فرار از با‌اعلام بخشی از مطالب مدرسه و عملاً نمره نگرفتن از آنها، تلاش دارد تا افتخار موفقیت را از کسانی دریغ کند که آنان در ذهن و زبان خود، شاگردان را وقتی مفید ارزیابی می‌کنند که نمرات خوب بگیرند از آنچه آنان خوب می‌شمارند! به عبارت دیگر شاگرد تلاش می‌کند تا با مبارزه منفی این افتخار را برای مدرسه خواهان هویت خاص و حتی یکدست، فراهم نکند! شاگرد امروز از اینکه مدرسه به داشتن شاگردانی دارای نمرات خوب و با یادگیری حداکثری افتخار کند، دور می‌شود تا اعتراض خود به مدرسه و برنامه درسی ایدئولوژیک را آشکار سازد و از جباریت معنوی خلاص شود.

1. Aldous Leonard Huxley (* 26. Juli 1894 in England; † 22. November 1963 in Los Angeles)

۲. دنیای قشنگ نو (Brave New World) یک رمان علمی-تخیلی پادآرمانی است که در سال ۱۹۳۲ به قلم آلدوس هاکسلی نویسنده انگلیسی منتشر شده است. وقایع این رمان در سال ۲۵۴۰ میلادی در شهر لندن می‌گذرد و آرمانشهری را به تصویر می‌کشد که در آن مهندسی ژنتیک به آفرینش انسان‌ها با ویژگی‌های از پیش تعیین شده منجر شده، نظام اخلاقی جامعه با تشکیل حکومت جهانی و از میان بردن جنگ و فقر و نابودی کامل خانواده و تولید مثل، به کلی پوست انداخته و دانش روان‌شناسی به طرز حیرت‌انگیزی اعتلا یافته و تنها هدف انسان ایجاد سعادت و از میان بردن رنج‌های غیرضروری است. هاکسلی در سال ۱۹۵۸ در مقاله‌ای با نام بازدیدی دوباره از دنیای قشنگ نو به سیر وقایع اتفاقیه ۲۶ سال گذشته پرداخت و مدعی شد که تمدن بشری با سرعتی بسیار بیشتر از پیش‌بینی‌های او در حال حرکت به سمت این دنیاست.

گاهی شاگردان بدین طریق فقط می‌توانند نشان دهند که می‌فهمند چه چیز بر آن‌ها وارد می‌شود! آنان از این طریق هم اعلام می‌کنند که نمی‌خواهند حامل آن پیام باشند که مدرسه خواهان آن است. در «توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه» (Ahmadzadeh, Niknam & Fazli; 1402: 25) نشان داده شده که «برخلاف تصور غالب، وقوع یا عدم وقوع یادگیری‌های مدرسه‌ای کودکان کورد بیش از آنکه صرفاً به قابلیت‌های ذهنی و شناختی آنها مرتبط باشد، مرتبط با همسویی یا ناهمسویی میان ارزش‌ها، باورها، انتظارات خانواده و دوستان با فرهنگ کلاس درس و مدرسه است. کودکی که در کلاس درس احساس بیگانگی فرهنگی بکند، زبان، ارزش‌های فرهنگی، آداب و رسوم خود را به رسمیت پذیرفته نبیند، در گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ کلاس درس با دشواری‌ها و صعوبت‌های زیادی مواجه می‌شود». در اینجا، توجه به نقش معلم، آموزنده است. معلم به تعبیر Giroux¹ به عنوان «واسط فرهنگی»، نقش مهمی در تسهیل و روان کردن گذار یا ناممکن و دشوارترکردن حرکت شاگردان ایفا می‌کند.

معلمان به واقع بزرگترین گروهی هستند که جامعه امروز ایران به آنها نیاز دارد و آنان نیز حداکثر کوشش را دارند تا به جامعه خدمت رسانند. خدمتی که آنها می‌رسانند خدمت به دانایی است. آنان گروهی از ایثارگران عرصه دانایی هستند. معلمان به واقع در خدمت به دانایی در جامعه‌ای می‌کوشند که دانایی در آن حائز اهمیت اندک است. جامعه‌ای که در آن بسیاری از مشاغل خارج از حوزه دانایی از اهمیت برخوردارند و مشاغل حوزه دانایی از اهمیت برخوردار نیستند. نسبت داشتن با دانایی گویی که آمیختگی با دزدی است. گویی که آمیختگی با ناداری است. دارایی دانایی دارایی اقتصادی محسوب نمی‌شود و اهمیت دانایی در جامعه امروز به قدری نیست که از این گروه عزیز الگوهایی را بسازد که شاگردان آنان برای آنگونه شدن بکوشند.

شاگردان مدرسه در فشار جامعه، نقش الگویی در معلمان خود نمی‌بینند. آنان به وضوح در شرایط اجتماعی می‌بینند خانواده و جامعه نزدیک و همین‌طور جامعه دور برای معلمان نقشی و ارزشی قائل نمی‌شود. از این نظر معلم در شرایطی کوشش می‌کند که نه از قدرت شخصی برخوردار است و نه از قدرت شخصیتی و نه از قدرت اجتماعی. در این شرایط رساندن پیام به مخاطبانی از جنس آنچه که کودکان و نوجوانان و جوانان امروز هستند کاری به شدت پرزحمت و البته مواجه با موانع متعدد است. این است که معلمان نه تنها به طور آشکار و مبتنی بر شایستگی کوشش می‌کنند که برای حداقلی از موثر بودن، برای حداقلی از موفق بودن نیاز به کوشش‌های چندگانه و چندبرابر دارند. آنان در شرایط کنونی از روش‌هایی استفاده می‌کنند که

1. Henry Armand Giroux (is an American-Canadian scholar and cultural critic, born 1943).

این روش‌ها مبتنی بر تشویق و انتخاب، عمل می‌کند. این روشها مبتنی بر به رسمیت شناختن حق انتخاب است.

معلم برای شدن شاگردان خود می‌کوشد اما هرگونه شدن آنان را مقبول قلمداد می‌کند. او برای بودن شاگردان تصویری خاص را ترسیم نمی‌کند. معلمان به واقع و صادقانه می‌کوشند که بسازند اما می‌پذیرند آنچه را که شاگردان می‌شوند! این است که بودن‌های متنوع شاگردان برای آنان نشانه‌ای از منحصربه‌فرد بودن تلقی می‌شود و از آن با تکریم یاد می‌نمایند.

این معلمان، خاص شدن شاگردان خود را اقتضای روشی می‌دانند که بکار گرفته‌اند؛ نه انحرافی از معیار! این نوع نگاه معلمان در عمل فرصتی است برای تنوع و تعدد شاگردان و بروز گوناگونی در مدرسه و در کلاس درس. این تنوع و این بودن عملاً مانعی است بر سر راه تحقق و یادگیری آنچه یک نظام ایدئولوژیک از مدرسه درخواست می‌کند. آنچه نظام رسمی آموزش بر اساس اسناد مدون خود طلب می‌کند، «الگوی یکدست بودن» است؛ الگویی خواهان مشابهت افراد در جهان واقعی. علاوه بر آنکه نظام رسمی «مشابهت» می‌خواهد، مشابهتی را می‌خواهد که برآمده از زمان و جهان دیگری است. نظام آموزشی الگوهایی را مقبول می‌داند و طلب می‌کند که این الگوها اصولاً متعلق به زمانی دورست هستند؛ زمانیکه همه مولفه‌های زندگی آن زمانه با آنچه اکنون جریان دارد، متفاوت است. علاوه بر این، الگوهایی را نظام رسمی در معرض نگاه شاگردان قرار می‌دهد که اصولاً از جنس انسان‌های ماورایی و قدسیان و اصولاً کسانی هستند که نمی‌شود مشابه آنها شد!^۱ در این شرایط از شاگردان و از همه شاگردان می‌خواهند که مشابه آن الگوها شوند.^۲

تاریخ حیات بشر آشکار می‌کند که این انتظار از یک انسان، امری ناممکن و تحقق‌نیافتنی است. گویی خداوند هم اراده نکرده است که چنین انسانی تحقق پیدا کند و گرنه «خلقت متفاوت» که در آیه ۱۳ سوره حجرات^۳ مطرح است، معنی پیدا نمی‌کرد.^۴ این تنوعی که در جهان

۱. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰: ۱۵) بیان شده است: گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی عبارتند از: آموزه‌های قرآن کریم، نقش معنوی، اسوه‌ای، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم (ص) و حضرت فاطمه زهرا (سلام‌الله علیها) و ائمه معصومین (علیهم السلام) به ویژه امام زمان (عج) و ولایت‌مداری در تمام ساحت‌ها برای تحقق جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی).

۲. در این موضوع نیز نظر یکی از داوران محترم آن است که: «نکته مغفول در این اظهارات آن است که انسان به طور ذاتی میل به کمال و گرایش به الگوهای کمال یافته دارد و پیامبر و امامان علیهم السلام نمونه‌های برجسته انسان کامل و مظهر کمالات هستند که می‌توان به آنها "تشبیت" پیدا کرد. به عبارت دیگر، بیان و معرفی انسان‌های معیار، اشکالی در و بر جریان تعلیم تربیت ندارد. الگوها امکان تحقق اصول را تبیین می‌کنند. بنابراین این مسأله موضوعی نیست که بالذات نامطلوب و یا بی‌فایده باشد».

۳. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (۱۳ حجرات). یعنی ای مردم، ما شما را از مرد و زنی آفریدیم، و شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا با یکدیگر شناسایی متقابل حاصل کنید. در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست. بی‌تردید، خداوند دانای آگاه است (ترجمه فولادوند).

۴. در این مبحث یکی از داوران محترم بیان فرموده‌اند که: «... {در اینجا} به نحو ناقصی به معنای آیه ۱۳ سوره مبارکه حجرات استناد شده است. اما مؤلف محترم به این موضوع توجه نکرده است که خداوند متعال در عین توجه به کثرت، به مقوله وحدت حول اصل کلیدی و محوری "تقوا"

هستی تحقق یافته و خدای جهان آن را به رسمیت شناخته همان چیزی است که نظام آموزش و برنامه درسی ایدئولوژیک از آن دوری می‌گزیند و فرصت برای بودنش فراهم نمی‌کند؛ بلکه در جهت نابودی آن تلاش دارد^۱. شاگردی که در یک نظام ایدئولوژیک آموزش می‌بیند، قاعداً با ارکان چنین نظامی مبارزه خواهد کرد؛ مبارزه برای خودشدن، برای خودبودن و برای زیستن به انتخاب و البته پذیرش مسئولیت!

در شرایط کنونی، مبارزه برای ساخت هویت، به شکل‌های مختلفی بروز می‌کند. این مبارزه گونه‌های متفاوتی از جنگیدن را نشان می‌دهد. نخواندن، یادنگرفتن، نوشتن، پاسخ ندادن و عملاً در آزمون نمره کسب نکردن هر یک راهی برای مبارزه شاگردانی است که در پی هویت خویش‌اند. در مدرسه، اقدام به جنگ دیگری ممکن نیست! این عرصه، ابزارهای جنگیدن خودش را دارد. همین ابزارها راههای مبارزه شاگردانی را شکل می‌دهند که امروز در مدرسه فعالیت می‌کنند. شاگردان مدرسه عملاً راههای متنوعی را برای مبارزه خود می‌سازند و این یعنی خلاقیتی که از آنان ظاهر شده است.

این شاگردان به گونه‌ای در شرایط کنونی زیست می‌کنند که کمترین آسیب متوجه آنان شود. یعنی این شاگردان انعطاف دارند. کسانی هستند که اگر شرایطش مهیا شود قادرند به تولید ثروت و به مدیریت ثروت و به مدیریت ارزش و خلق ارزش اقدام کنند. چنانکه هر یک از آنان که شرایط اندکی برایشان فراهم شده در ایران چنین کرده‌اند و در خارج از ایران نیز درخشیده‌اند؛ همچنان که خورشیدی در جهان می‌درخشد! آنان که به خارج از ایران رفتند، مهاجران کوشای تحقق خویش‌شدن و آنان کوشیده‌اند تا به بهترین نحو به عنوان عضوی از جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند ایفای نقش نمایند. آنان در همین مدارس کشور آموختند. آنچه در عرصه عمل و در داخل یا خارج از کشور ظهور پیدا می‌کند، آموختن آنان در مدارس و از معلمان همین کشور است. آنچه آموخته‌اند در جایی که شرایط وجود دارد، ظهور می‌یابد. یعنی

نیز توجه کرده است. ... (نویسنده) برای انتقال دیدگاه مورد نظر تنها به یک بعد از ابعاد موضوع توجه (کرده است). به علاوه در آن آیه شریفه سه مقوله تکثر، شناخت و تقوا توأمان مدنظر قرار گرفته است که البته نیازمند توجه تخصصی‌تر به تفاسیر است.»

۱. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی (۱۳۹۰: ۲۴)، بند اول هدفهای کلان که متمرکز بر مخاطبان است، یکدستی و همانندی را با پیگیری این هدف دنبال می‌نماید: تربیت انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشناسا و متعهد به مسئولیتها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و با حیا، انتخابگر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی. البته یکی از داوران محترم بر این باور است که: «... [این] نوعی مغالطه است و یک امر کلی به امر جزئی تأویل شده است و چنین استنباط شده است که این هدف‌گذاری آرمانی و کلی نافی آزادی و تفاوت‌های فردی متریبان است؟! ... به هر حال، بدیهی است که هر نظام تربیتی آرمان‌های خود را در قالب اظهارات و بیانات کلی مطرح می‌سازد و این اقدام هرگز به معنای نادیده انگاشتن مسیرها و متدهای متفاوت و بی‌وجهی به مقوله تکثر و نفی فردیت فردی متریبان نمی‌باشد.»

اینکه آنان در یادگیری موفق بوده‌اند، در یادگیری کوشیده‌اند و خود را قوی ساخته‌اند و این قدرت وقتی ظهور می‌کند که شرایط برای عمل فراهم می‌شود.

همچنین، در جامعه کنونی ایران شرایط لازم برای برخورداری از دانایی مبتنی بر علم فراهم نیست. اینکه چنین شرایطی فراهم نیست دو پیامد متفاوت دارد: پیامد آن برای بزرگسالان، حسرت است. این حسرت را بزرگسالان دارای علم، ادراک می‌کنند و آن را از جان خود ابراز می‌دارند. اما شاگردان مدرسه ممکن است که با حسرت این موضوع را دنبال نکنند! آنان در عمل نشان می‌دهند که دانایی فاقد/ کم ارزش، ارزش کسب ندارد! آنان با دوری گزیدن از برنامه درسی‌ای که متناسب احوالشان نیست، با کنار گذاشتن محتوایی که آن را قبول ندارند، با پاره کردن دفتر خویش، با نیاوردن کتاب خویش، با به خواب رفتن روی دسته صندلی خویش نظرات خود را ابراز می‌کنند. همه اینها در واقع مبارزه انسانی برای تحقق هویت است.

شاگردی از مدرسه ابتدایی به من می‌گفت: «آخه! چرا درس بخونم؟»^۱ گاه چنین است که کودکان و نوجوانان به راحتی کشف می‌کنند که در محیط پیرامون آنان چه می‌گذرد! آنان درک می‌کنند که کوشش‌های مدرسه‌ای چه دستاوردی دارد. همین شاگرد مدرسه ابتدایی، احوال خود من را مثال می‌زد که: «تو آیا امروز آنچه را که میدانی ازش استفاده می‌کنی؟ آیا از آنچه که میدانی در جامعه استفاده می‌شود؟ آیا با آنچه که میدونی، توانی بدست آوردی؟ آیا توانایی تو به کار خودت و به کار جامعه می‌آید؟» این فهم شاگرد مدرسه ابتدایی است. شاگرد مدرسه ابتدایی امروز تحلیل دارد. درک دارد. البته آینده‌نگری هم می‌کند. آنچه را که امروز با آن مواجه است در ارتباط می‌گذارد با آینده که چقدر می‌تواند برای آینده او مفید باشد و تا کجا می‌تواند به کار آینده بیاید و آنگاه عمل خود را با آن تنظیم می‌کند. وقتی که دانستن در محیط واقعی جامعه به کار نمی‌آید (و یا به ندرت بکار می‌آید) و گاه حتی مزاحم احوال و حال خوب هم می‌شود، پس از آموختن آن پرهیز می‌کند. او به کارهایی می‌پردازد که آنها را بیشتر دوست دارد. این شاگرد عملاً ادراکی از جامعه کنونی و شرایط کنونی و مدرسه کنونی و درس خواندن دارد که همه آنها نشانه‌هایی از تحقق سطوح فهم هستند. به معنای واقعی آنچه در سطوح دانستن مطرح است، از ادراک تا ارزیابی را دارد و با ارزیابی آنها، کار خود را دنبال می‌کند.

مدرسه یک محل برای «کنش» است؛ چنانکه جهان نیز چنین است. مدرسه را در جهان محدود کرده‌اند که بتوانند بر اعمال آن مدیریت نمایند نه آنکه لزوماً تجربه شاگردان را به بند درآورند. کل جهان نیز همین ویژگی را دارد یعنی محل تجربه است. تجربه اصولاً تحقق می‌یابد نه آنکه تدبیر می‌شود. خالق هستی چنان نخواست که تجربه بشری محدود به تدبیر قدرت‌های

۱. پارسا؛ دانش آموز پایه چهارم مدرسه ابتدایی و فرزند دو معلم. او باور دارد که آنچه از مدرسه بکارش می‌آید را یاد گرفته و دیگر نیازی به مدرسه ندارد. ساعت‌ها کار کردن در مزرعه را با شوق دنبال می‌کند ولی حاضر نیست ساعتی از زمان خود را صرف امور مدرسه کند!

بیرون از او باشد! ورنه خود او قویتر بود برای آنکه تدبیر کند. مدرسه هم چنین جهانی را نشان می‌دهد در حد امکانات و اقتضائات آن؛ نه تدبیر بی‌چون و چرای تجربه شاگردان را.

ایده Arendt^۱ در کتاب «وضع بشر» (۱۳۸۹)^۲ در این مورد شنیدنی است. وی معتقد است که انسان سه بعد دارد: نخست بعد فیزیولوژیکی یا «زحمت» است که حفظ بقا مهمترین وظیفه این بعد است و در بیان اجتماعی «انسان زحمتکش» را پدید می‌آورد. بعد دوم، «تولید کالا یا کار» است که برای رسیدن به آسایش و گذران زندگی ضروری است. این دو بعد از نگاه آرنت برای بقای بشر، اجتناب‌ناپذیر و ضروری هستند. بعد سوم حیات بشر را ایشان، «کنش» نامیده است. کنش، عملی است که با خلاقیت و خودبودن و ارتباط و مراقبت، زندگی را برای انسان معنادار می‌سازد و این معنا امری انحصاری است. زحمت و کار هر دو برای بقای جسمانی و اجتماعی شخص ضروری هستند و نیاز به آنها به صورت عینی و نوعی قابل درک است اما کنش، نه ضرورتی عینی بلکه معنایی ذهنی است که با اعماق وجود انسانی و به صورت انحصاری پیوند می‌خورد.

اینجاست که تنوع در بودن به سبب شدن‌های آزاد، دستاوردی مقبول است. این همان معنایی را در خود دارد که در نظریه «انسان عامل»، بعنوان یک نظریه اسلامی، مطرح است (Bagheri, 2019). اصولاً مدرسه را رسالت آن است که فرصت شدن فراهم آورد که با کنش شخص در پیوند است. شدن شخص، از اختیار و کنش او سرچشمه می‌گیرد. زنده بودن مدرسه هم به همین تنوع تحقق‌هاست. زنده بودن مدرسه و معلم به همین است که از قبل و از بیرون نمی‌توان شدن شاگرد آنرا ترسیم نمود بلکه فقط می‌توان بعداً بودن شاگردان را عکاسی کرد. این یعنی زندگی مدرسه و معلم.

Touraine^۳ (۱۳۹۸) ضمن نقد آنچه او بحران ارزش‌های جماعت‌گرایانه و ایدئولوژیک نامیده به این موضوع اشاره می‌کند که امکان باهم زیستن وقتی مهیاست که «سوژه‌بودن» به معنای عاملیت، خلاقیت، خودمختاری، تفکر انتقادی و کنشگری و «داشتن برنامه شخصی» مقبول باشد. چنین نظری را Reece May^۴ (۱۴۰۰) نیز با طرح موضوع «از دست دادن خود» به عنوان بحران انسان کنونی اظهار می‌کند. او باور دارد که «آگاهی از خویشتن» ضرورت «انسان‌بودن» است. «خودبودن» با نوعی از استقلال و غنای شخصی پیوند دارد. Palmer^۵ در کتاب «شهامت تدریس» (۱۴۰۰) از «شجاعت خودبودن» بعنوان لازمه معلمی یاد می‌کند. در نظر او، معلم وقتی می‌تواند نقش معلمی داشته باشد که خود را ابراز نماید و بین خود و موضوع درس و دانش‌آموز

1. Hannah Arendt (14. Oktober 1906; 4. Dezember 1975 in New York City)

۲. این کتاب در سال ۱۹۵۸ منتشر شده است.

3. Alain Touraine (3 August 1925)

4. Rollo Reece May (April 21, 1909 – October 22, 1994)

5. Parker J. Palmer (February 28, 1939)

پیوند برقرار سازد. این معلم در واقعیت وجود خود، نماد «رندی» است که خیام نیشابوری^۱ (رباعی ۱۴۱) به تصویر آن اقدام کرده است:

رندی دیدم نشسته بر خنگ زمین نه کفر و نه اسلام و نه دنیا و نه دین
نه حق نه حقیقت نه شریعت نه یقین اندر دو جهان که را بود زهره این

در چنین شرایطی اگر معلمان موثر واقع شوند، چگونه شاگردی از مدرسه به جامعه وارد خواهد شد؟ آیا غیر از این خواهد بود که آن شاگرد بر بنیاد خودشدگی به نقادی همه چیز ساخته بزرگسالان خواهد نشست و طرح جایگزین ارائه خواهد کرد؟ چنین شاگردی دیگر به «بردگی» و «تبعیت» تن نمی‌سپارد و با «آزادگی» و «خلاقیت» زندگی را می‌سازد (Musapour, 1401 B). آیا شاگردان مدارس امروز ایران در حیات شخصی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، دینی و اقتصادی نشانه‌های کمی از این بودن را ارائه کرده‌اند؟

همچنین، مشخص نیست که چرا باید عملکرد شاگردان مدارس ایران غیر از چیزی باشد که آزمون‌ها نشان می‌دهند؟ آنچه پژوهشگران نظریه مرگ مدرسه بر آن تاکید دارند، اسناد آرزویی نظام سیاسی و حکمرانی آموزش و برنامه درسی است. آنان به سند «چشم‌انداز توسعه ایران در افق ۱۴۰۴» ارجاع می‌دهند که ایران را کشور اول منطقه خواسته است. چنین خواستی با تحقق کدام مولفه دیگر آن سند برای اول بودن همراه بوده است که در عملکرد شاگردان مدارس چنان باشد؟ آرزوهایی را که سیاست‌گذاران تدوین و تصویب می‌کنند، اگر با عمل آنان حمایت نشود، برای افسوس خوب است! در ایران هم سیاست‌های آرزویی فراوانی مطرح است که مدیران برای تحقق آن کوشش نمی‌کنند! گویی سیاست‌گذاری برای آنان نوع دیگری از دعاکردن در عرف فرهنگی جامعه است! اسناد سیاستی کشور، مصادیق بارز نظریه «تدوین برای تدفین آ» هستند (Musapour, 1385).

یادگیری پدیده‌ای چندمتغیری است. عوامل آنرا نمی‌توان امری محدود به مدرسه قلمداد کرد. آنچه یادگیری مدرسه‌ای را متاثر می‌سازد، ریشه در مولفه‌های متعدد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، بهداشتی، اجتماعی، تاریخی و امنیتی و ادبی دارد. وقتی می‌توان انتظار داشت که یادگیری به اوج رسد، که مجموعه عوامل دارای نقش، در بهترین وضعیت و ترکیب باشند. آیا در جامعه‌ای که پژوهشگران به نقادی مدرسه و معلمش اقدام نموده و آنان را مرده ارزیابی کرده‌اند، آن مولفه‌های

۱. عَمَر خَیام نیشابوری (نام کامل: غیاث‌الدین ابوالفتح عَمَر بن ابراهیم خَیام نیشابوری) (۱۰۴۸ - ۱۱۳۱ م).

۲. در نظریه «تدوین برای تدفین» با برشماری مواردی از سندهای مهم آموزش و پرورش که تصویب شدند و اجرایی نشدند، این ایده مطرح شده که تصویب برای آن است که دست صاحبان اندیشه و پژوهشگران خالی شود! بدین طریق هر گاه آنان از آن موضوعات حرفی به میان آورند، مدیران خواهند گفت: که ما آنرا به برنامه عمل تبدیل کرده‌ایم! و هر گاه با این موضوع واچه شوند که چرا برنامه عمل را به اجرا نمی‌گذارید، فرصتی می‌یابند که به تناسب شرایط دو گروه را سرزنش کنند: اول معلمان را که شایستگی و شوق عمل ندارند و دوم مردم را که در کار مدرسه مشارکت نمی‌کنند! بدین ترتیب، ضمن آنکه یک ایده خوب، مدفون می‌شود، فرصتی هم برای زدن ضرباتی بر پیکر مدعیان بدست می‌آید.

حیات انسانی همه دارای وضعیت و شرایط مقبول (زنده) هستند؟! همچنین، پدیده «ابراز یادگیری» نیز چنین است. یادگیری ضمن آنکه دارای عملکردی پیچیده است، اما پیچیده‌تر از آن ابراز یادگیری است؛ که انتظار می‌رود ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بدان موفق شود. اما واقعیت آن است تا مجموعه‌ای از عوامل دیگر فراهم نشود، یادگرفته‌های اشخاص (از کودکان تا برگسالان) آشکار نخواهد شد. آنچه برای یادگیری و برای ابراز یادگیری لازم است، بیش از هر چیز زمینه‌های اقتصادی و سیاسی آن است. اکنون که آن زمینه‌ها اقتضای دیگری غیر از یادگیری برنامه‌درسی و ابراز دیگری غیر از شرح و بسط و بیان آموزه‌های برنامه‌درسی را دارد، شاگردان معلمان زنده و مدرسه فعال همان را بروز می‌دهند که از انتخاب آنان برمی‌آید و نسلنه‌ای از زنده‌بودن آنان را درخود دارد.



منابع

- Arendt, Hannah. (1389). Human condition, translated by Masoud Alia, Tehran: Qaqnos.
- Ahmadzadeh, Sara; Niknam, Zahra and Fazeli, Nematullah. (1402): "Description of first grade Kurdish students' experience in facing school discourse"; Curriculum Studies: Year 18, No. 68, Spring 1402, 1-32.
- Ilyich, Ivan. (1389): Deschooling of society. Translated by Shikhavandi referee. Tehran: Gisa.
- Bagheri, Khosrow. (2019): Human agency; A religious and philosophical approach. Tehran: Rosh Jovan.
- Toffler, Alvin. (1372): The shock of the future. Translated by Heshmatullah Kamrani. Tehran: Simorgh.
- Thorne, Alan. (2018). Equality and Difference: Can We Live Together?, Translator: Salman Sadeghizadeh, Tehran: Third.
- Palmer, J. Parker. (1400): Courage to teach: a journey into the teacher's inner world, translated by Nogol Rouhani, Tehran: Hosh Nab.
- Tasnim news agency (1401): "Strange performance of entrance exam candidates according to statistics: zero and negative percentages"; <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1401/03/07/2717892>
- Khwaja Shamsuddin Mohammad Tabrizi. (2016): Shams articles, edited by Mohammad Ali Mohad, Tehran: Center.
- Khayam Nishabouri, Omar. (1401): Diwan Poems, <https://ganjoor.net/khayyam/robaee/sh141/>
- Diane Ravitch. (2018): The death and life of America's unique public school system (how the test and the right to choose a school have led to the weakening of education); Translated by Samad Yazidi. Babolsar: Mazandaran University.
- Sanai Ghaznavi, Abul Majid. (1401). Diwan of poems. <https://ganjoor.net/sanaee/divans/robaee-sanaee/sh17/>
- Fazli, Nematullah. (1401 A). The death of the school or the death of the subject? Curriculum Studies, 17(66), 5-40.
- Fazli, Nematullah. (1401 B): School issue: critical rethinking in Iran's education. Tehran: pure intelligence
- Qaidi, Yahya. (2018): "The school is going to die by being empty of competence and emphasizing memory"!, report of the meeting: "Death of the school": <https://www.asriran.com/fa/news/679321/>
- Menadi, Alireza. (1401): "The average GPA of the country's students is 11.5"! Khabarban news agency: <https://35908049.khabarban.com/>
- Tabatabai, Seyyed Mohammad Hossein. (1382): Tafsir al-Mizan, translated by Seyyed Mohammad Baqer Mousavihamdani, Qom: Islamic Publishing House.
- Musapour, Nematullah. (1401 A): Description of the distress of education and curriculum in Iran, Qom: Fanus Andisheh.
- Musapour, Nematullah. (1401 b). "Slave breeding or slave breeding? What path did Iran's education and curriculum take in the 14th century and where is it headed?". curriculum studies; 17(64), 1-56.

- Musapour, Nematullah. (2006): "Compilation for Burial!: A Critique of Education and Curriculum Policy Documents in the Islamic Republic of Iran"; The 5th National Conference of Curriculum Studies Association, Shiraz.
- May, Rollo. (1400): Man in search of himself; Translated by Mehdi Soraya. Tehran: Danje, 13th edition.
- Naderi, Maryam and Musapour, Nematullah. (1400): Identity: Being or Becoming?, Tehran: Farhangian University.
- Nazari, Morteza et al. (2017). The death of the school: critical discourses in Iran's education, Tehran: Mashakh Shab.
- Ministry of Education (1402): comprehensive database of the fundamental transformation document of education: <http://sanadtahavol.ir/>
- Havas Beigi, Fatemeh and Sajjadi, Seyyed Mehdi. (1401). "How to represent national unity in the content of textbooks of Iran's elementary education". Curriculum Research, 12(1).
- Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. California: Stanford University Press.

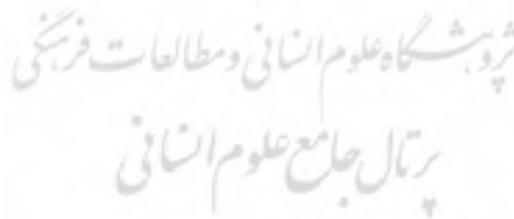


The Teacher is Alive, More Alive Than Ever Before Nematollah Musapour¹

Abstract

One of the controversial topics concerning Iranian teachers and schools in the 21st century has been the “death of school and teacher”! This idea, which is based on real and available evidence, has drawn the attention of researchers from different disciplines. It is grounded on the results of Iranian pupils’ performance in national and international exams. In this regard, pupils’ performance on school exams and university entrance exams as well as their performance on international tests such as TIMSS and PIRLS have been referred to and cited as the main pieces of evidence supporting the abovementioned hypothesis. In addition, researchers refer to their first-hand experiences and research findings to lend further evidence to the above hypothesis. Even if the evidence presented by the exponents of the hypothesis is accepted, this type of thinking and theorization can still be called a misconception of evidence or bad theorization. To clarify the point, one should take into consideration that what shapes pupils’ performance is not just learning. What matters more than learning and knowing is individuals’ willingness to learn and acquire knowledge, which depends on several social and cultural factors. Whether pupils are willing to tap into their ability in test situations requires further attention and research. However, it is undeniably true that Iranian pupils are neither pleased with nor interested in what is going on in our schools. Ironically, the same pupils have demonstrated in similar situations that they have the necessary ability to get things done.

Keywords: students and teachers, death of school, education ethics, Iranian education system, sociocultural factors, teachers’ responsibility



1. Professor, Department of Educational Sciences, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran
(n.mousapour@hormozgan.ac.ir)