

میدان فرهنگ

MEYDAN
FARHANG

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

فصلنامه فرهنگی اجتماعی، شماره اول، بهار ۱۴۰۵



مدرسه و بازتولید نابرابری اجتماعی
علی ربیعی

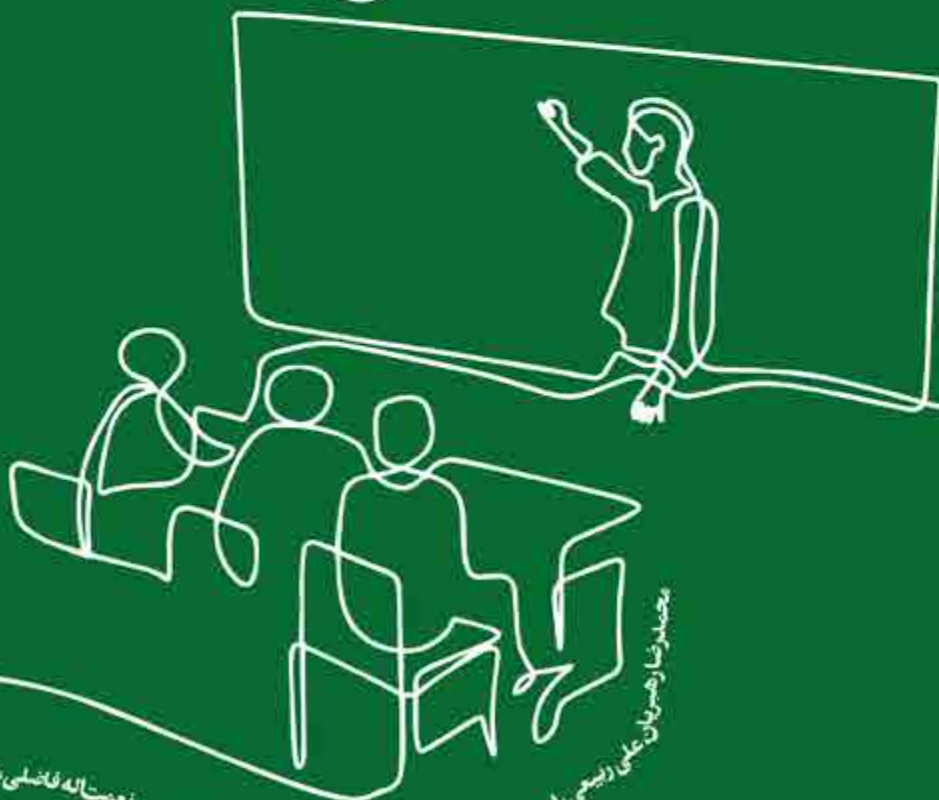


مدرسه چگونه می‌میرد؟
نعمت‌الله فاضلی



دل‌آزردگی و رمیدگی از مدرسه
محمد رضا رهبریان

درباره مدرسه



محمد رضا رهبریان

محمد رضا رهبریان، علی ربیعی، احمد طالبی، مهران صوفی، علی شجاری، احمد غلامی، نعمت‌الله فاضلی، نوید کلهرودی، بهارش محمودی، نجیبه محبی

فراوان کتابخانه



درس معلم ار بود ز فزیه محبتی
جمعه به ملتب آورد طفل لرزهای را

نظیری نیشابوری

فرشتگان میناب

به یاد دانش آموزان شهید
مدرسه شجره طیبه میناب





خلف گل

Persian Gulf

گل‌های لاله می‌زدد
این دست پیر عشق

زنده‌یاد محمد بهمن بیگی

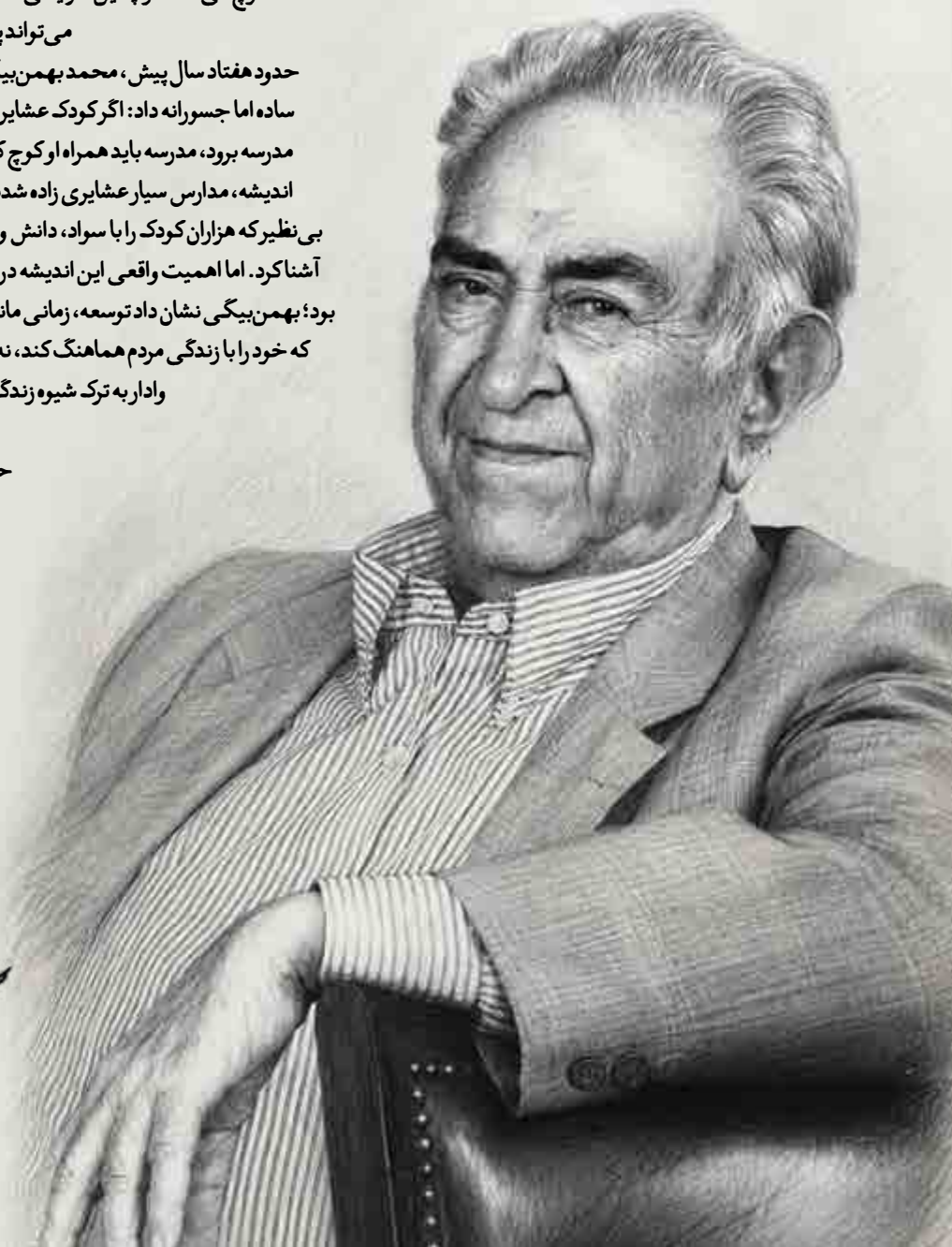
۱۳۸۹ - ۱۲۹۸

بنیان‌گذار آموزش و پرورش عشایری در ایران
برنده جایزه سوادآموزی یونسکو

تصور کنید کودکی که امروز کنار سیاه‌چادری در دامنه
زاگرس مشق می‌نویسد، فردا همراه ایل ده‌ها کیلومتر
کوچ می‌کند. در چنین شرایطی، مدرسه چگونه
می‌تواند پابرجا بماند؟
حدود هفتاد سال پیش، محمد بهمن بیگی پاسخی
ساده اما جسورانه داد: اگر کودک عشایر نمی‌تواند به
مدرسه برود، مدرسه باید همراه او کوچ کند. از همین
اندیشه، مدارس سیار عشایری زاده شدند؛ تجربه‌ای
بی‌نظیر که هزاران کودک را با سواد، دانش و امید به آینده
آشنا کرد. اما اهمیت واقعی این اندیشه در چیز دیگری
بود؛ بهمن بیگی نشان داد توسعه، زمانی ماندگار می‌شود
که خود را با زندگی مردم هماهنگ کند، نه آنکه مردم را
و ادار به ترک شیوه زندگی شان سازد.

حمید شاکری

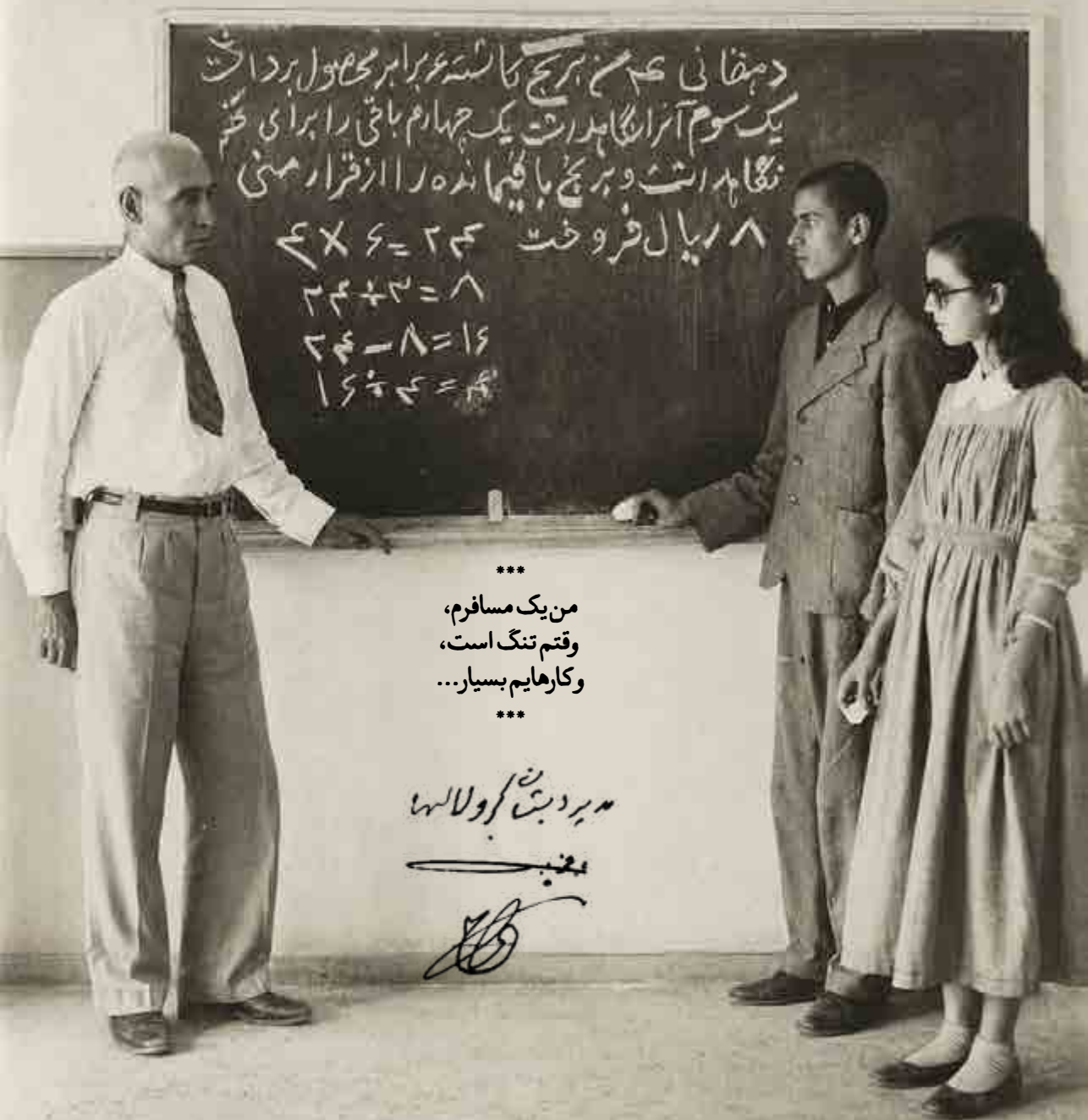
زنده‌یاد



زنده یاد جبار باغچه بان

۱۳۴۵ - ۱۲۶۴

بنیان‌گذار نخستین کودکستان
و نخستین مدرسه ناشنوایان ایران در تبریز



من یک مسافر،
و قتم تنگ است،
و کارهایم بسیار...

در دشت کز و لاله ها

مغنی



فصلنامه میدان فرهنگ

مجله مطالعات فرهنگی و ارتباطات

فصلنامه فرهنگی اجتماعی،

شماره اول، بهار ۱۴۰۵

- صاحب امتیاز و مدیر مسئول: یوسف پاکدامن
- مشاور علمی: دکتر علی ربیعی
- صفحه آرایی و گرافیک: احمد طالبی
- طراح لوگو: جواد هاشمی پور

تحریریه به ترتیب حروف الفبا:

احمد غلامی، علی ربیعی، علی شهبازی،
محمدرضا رهبریان، مهران صولتی، نعمت اله
فاضلی، نجیبه محبی، نوید کلهرودی، احمد
طالبی، بهتاش محمودی.



انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات

این مجله تحت مدیریت انجمن ایرانی مطالعات
فرهنگی و ارتباطات منتشر می شود.

کلیه حقوق این نشریه متعلق به انجمن ایرانی مطالعات
فرهنگی و ارتباطات است و هر نوع استفاده از آن صرفاً با
مجوز کتبی امکان پذیر است.

نشانی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، زیر پل گیشا،
دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، طبقه اول، دفتر
انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

تلفن: ۸۸۳۳۸۹۵۲ - ۰۲۱ - کدپستی: ۱۴۱۷۱۳۱۱۸

www.irancsca.ir



درباره مدرسه





نگذارید مدرسه جلوی تحصیلات شما را بگیرد.

- مارک تواین -

MARK TWAIN

میدان فرهنگ

میدان فرهنگ؛
نامی تازه بر مسیری ریشه‌دار





میدان فرهنگ

میدان فرهنگی و فرهنگی
میدان فرهنگی و فرهنگی
میدان فرهنگی و فرهنگی

MEYDAN
FARHANG

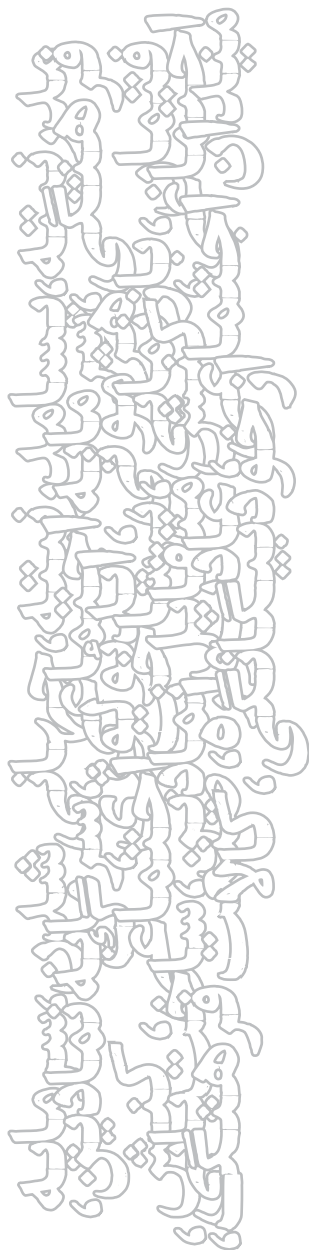
همراهان میدان فرهنگ

محمد جواد کاشانی، محمد امین قاضی زاده، هادی خانیکی، علی ریحی، نسی آزاد ارمکی، ابراهیم توپقی، نعمت الله قاضی، علی میرحاجی، آرش حیدری، رضا هادی، سهراب کاشانی، الهامه کاشانی، ناصر قزوینی، احمد زبدری، مرگس کتبی، یزین عبدالکریمی، سید جواد میری، حسن مهدی، محمد مهدی، فرحان، پارس شکرخواه، رحیم محمدی، علی مرادی مرادشاهی، مختار نوری، آرتور مشغوری، هادی جلیلی، پورنگ محمدی، سید مجید حسینی، زکریا، نسیم طهرانی، پرواز حبیبی، فایا هاشمی، بهاره آروین، عباس کاشانی، وریج، مسعود کورانی، غلامحسین توسلی، محمد رشایی، حسین پاینده.



فهرست

- ۱۴ — یادداشت سردبیر
یوسف پاکدامن
- ۱۶ — مدرسه و بازتولید نابرابری اجتماعی
علی ربیعی
- ۲۲ — مدرسه چگونه می میرد؟
نعمت اله فاضلی
- ۳۰ — دل آزرده‌گی و رمیدگی از مدرسه
محمد رضا رهبریان
- ۳۴ — مدرسه، مدرن و رنج تحصیل
احمد غلامی
- ۴۰ — طوفان سخت
علی شهبازی
- ۴۴ — چرا مدارس ایران قصه ندارند؟
مهران صولتی
- ۴۶ — مرز شکنی درون مرزها
سید نوید کلهرودی
- ۵۲ — گفت هرگز به دبیرستان نروم!
بریده کتاب اسرار التوحید
- ۵۳ — در جهان شعر
فروغ فرخزاد
- ۵۴ — گام‌هایی برای کاهش خشونت در مدارس
نجیبه محبی
- ۵۶ — ضرورت تربیت انسان جست و جوگر مسئله شناس
محمود بهتاش
- ۶۰ — یاد بعضی نفرات
احمد طالبی
- ۶۲ — گزارش خبری
تحریریه
- ۶۴ — دبیرستان فردوسی تبریز؛ از «نام ماندگار» تا «نهاد ماندگار»
سردبیر





این خانه سیاه است

تحول در نظام آموزشی ضرورتی حیاتی برای
پرورش نسلی توانمند، خلاق و مسئولیت‌پذیر است

به نام آموزش، ذهن کودکان را انباشته می‌کنیم تا آماده‌ی پیش‌دبستانی شوند؛ در پیش‌دبستانی آن‌ها را پر می‌کنیم تا به دبستان راه یابند؛ در دبستان انباشت ادامه می‌یابد تا به دبیرستان برسند و دبیرستان مأموریت دارد آنان را هرچه بیشتر پرکند تا شایسته‌ی ورود به دانشگاه شوند و در دانشگاه نیز این چرخه‌ی «پرکردن» ادامه می‌یابد. این منطق، همان چیزی است که ایوان ایلچ با استعاره «پارچ و لیوان» از آن یاد می‌کند؛ جایی که دانش‌آموز به ظرفی تقلیل می‌یابد که باید از محتوایی از پیش تعیین‌شده پر شود. به نظر نگارنده، پیامد چنین رویکردی، پرورش انسانی مطیع، کم‌توان در نقد و ناتوان از ایفای نقش فعال در توسعه اجتماعی است. عبارت پرآوازه «توانا بود هر که دانا بود» هم از همین توهم‌های راحت‌طلبانه است و نیازمند بازاندیشی است. دست‌کم در چارچوب تجربه آموزشی امروز ما، دانایی لزوماً به توانایی نمی‌انجامد. انباشت محفوظات، اگر به فهم، قضاوت و کنش منتهی نشود، نه تنها توانمندساز نیست، بلکه می‌تواند به نوعی ناتوانی پنهان دامن بزند. در سطرهای که در ادامه می‌آید، تلاش می‌کنم پاره‌ای از واقعیت‌های مدرسه در ایران را براساس تجربه ده ساله حضورم در مدرسه صورت‌بندی کنم.

بسیاری از واژه‌هایی که هر روز به کار می‌بریم، در عین آشنایی، فریبده‌اند. گمان می‌کنیم معنای آن‌ها را به خوبی می‌دانیم، اما کافی است لحظه‌ای در تعریفشان مکث کنیم تا دریابیم این اطمینان، بیش از آن که حاصل فهمی عمیق باشد، توهم راحت‌طلبانه است. جاهدودا به درستی یادآور می‌شود که فهم ما از مفاهیم، اغلب سطحی‌تر از آن چیزی است که می‌پنداریم (جاهودا، ۱۳۹۳). با الهام از این تذکار، در این یادداشت می‌کوشم کمی در مفهوم آموزش و پرورش درنگی انتقادی داشته باشم. آنچه ما در زبان فارسی از عبارت «آموزش و پرورش» مراد می‌کنیم، عموماً معادل مفهومی است که در زبان انگلیسی با واژه education بیان می‌شود. سخن را با کاویدن این واژه آغاز می‌کنیم: واژه education به استناد لغتنامه‌ی مریام-وبستر، ریشه در فعل لاتین educere دارد، به معنای «هدایت کردن به بیرون» یا «بیرون کشیدن». مانند بیرون کشیدن آب از چاه. اما چیزی اساساً نادرست روی داده است: کل نظام آموزشی ما درست عکس آن کار را می‌کند. به جای بیرون کشیدن چیزی از فرد، چیزهایی را بر فرد تحمیل و تزریق می‌کند. در عمل، آموزش نه به مثابه فرایندی برای شکوفاسازی توانایی‌های درونی فرد، بلکه به عنوان سازوکاری برای انباشت اطلاعات عمل می‌کند.

■ مدرسه در ایران، مولد دیکتاتور و مروج گفتمان دیکتاتوری است

معلم در نظام آموزشی ایران خداوندگار کلاس است. او کسی است که مدام در سخن است اما به تعبیر شمس تبریزی «او سخن می‌گوید و خود دور می‌راند سخن را از خویشتن». هیچ دیالوگ و مشارکتی در کار نیست. آنچه هست مونولوگ است و معلم، یگانه راوی محفل است که قدرت را به تمامی در دست دارد. در چنین نظامی،

دانش‌آموزان جماعت سرکوب‌شده‌ای هستند که از پیش به سکوت و فرمانبرداری دعوت شده‌اند. حتی چپ‌نشین صندلی‌های کلاس نیز بازتاب همین منطق است؛ همه رو به یک نفر، یک دهان و یک صدا.

■ هرچند ظاهراً دست معلم باز است، اما او در عمل بازیچه‌ی سیاست‌گذاران آموزشی است

معلم نه فرصت خروج از چارچوب کتاب درسی را دارد و نه مخاطب و گوش شنوایی برای دغدغه‌های آموزشی‌اش.

نظام آموزشی ایران، نظامی مقاوم در برابر معلم است. معلمی که بخواهد فراتر از کتاب بیندیشد و آموزش دهد، دیر یا زود طرد می‌شود؛ چرا که ویتترین مدرسه باید با تصاویر رتبه‌آوران آزمون‌ها آراسته شود، نه با نشانه‌های یادگیری عمیق.

■ نظام آموزشی ایران، مجری سیاست «آموزش مخزنی» است

نظام آموزشی ایران، سیاست «آموزش مخزنی» (خانیکی، ۱۳۸۹) را در دستور کار خود دارد. آموزشی متکی بر محفوظات و معلومات انباشته شده که حاصلی جز فرسودگی ذهن و فضایی کسل‌کننده ندارد. دانش‌آموزان در مدرسه بر اساس توان پاسخگویی ارزیابی می‌شوند، حال آنکه مدرسه باید محل پرورش سوال باشد و دانش‌آموزان در پرسشگری ورزیده شوند. مدرسه، اگر رسالت تربیتی خود را بداند، باید بیش از پاسخ، پرورش‌دهنده پرسش باشد. تجربه نشان می‌دهد که در این نظام، پرسشگری فضیلتی تشویق‌شده نیست و «دانش‌آموزانی که زیاد سؤال می‌پرسند اغلب تحمل نمی‌شوند» (نظری، ۱۳۹۵).

■ حال معلمان مدرسه خوب نیست

بسیاری از معلمان معمولاً کسانی هستند که از سرناچاری به این شغل روی آورده‌اند. معلم امروزه نه از منزلت اجتماعی شایسته‌ای برخوردار است و نه از امنیت شغلی و روانی. آنها در کلاس نیز کار بسیار سختی پیش روی خود دارند. دانش‌آموزانی که کم‌ترین رغبتی به آموزه‌های او ندارند. فرسودگی شغلی، بی‌انگیزگی و احساس بی‌اثری، به بخشی از زیست روزمره معلمان بدل شده است؛ وضعیتی که هرگونه اصلاح آموزشی را از درون تضعیف می‌کند.

■ ناکامی در تربیت انسان اخلاق‌مدار

مدرسه، بیش از آن‌که محل تمرین مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل، همدلی و زیست مدنی باشد، به فضایی برای رقابت‌های فردگرایانه و گاه غیراخلاقی تبدیل شده است. دانش‌آموزان رفتار اجتماعی را نه از طریق تجربه‌ی زیسته، بلکه از راه نصیحت‌های کلیشه‌ای می‌آموزند؛ نصیحت‌هایی که اغلب در عمل مدرسه نقض می‌شوند.

■ ناکامی در پرورش انسان خلاق و نوآور

نظام آموزشی ایران هیچ طرح و نقشه مناسبی برای مهارت‌هایی نظیر توانایی حل مسئله، تفکر منطقی، هنر گفت‌وگو، کار گروهی، تعامل سازنده، مدیریت هیجان و کنترل خشم و ... ندارد. برعکس در مسیری ناتوان پرور، انسانی منقاد، کم‌صبر، فاقد خلاقیت و ناتوان از

نقد پرورش می‌دهد. پیداست چنین انسانی نمی‌تواند پیشران توسعه جامعه باشد. با چنین انسانی آینده جامعه در خطر است. ستاری‌فر (۱۳۸۹) انسان مطلوب برای توسعه را برخوردار از ویژگی‌هایی چون عقل‌گرایی، آینده‌نگری، مشارکت‌جویی، آزاداندیشی، مسئولیت‌پذیری و صلح‌خواهی می‌داند؛ ویژگی‌هایی که نظام آموزشی ایران در تحقق بسیاری از آن‌ها ناکام مانده است.

■ مدرسه و خشونت خاموش!

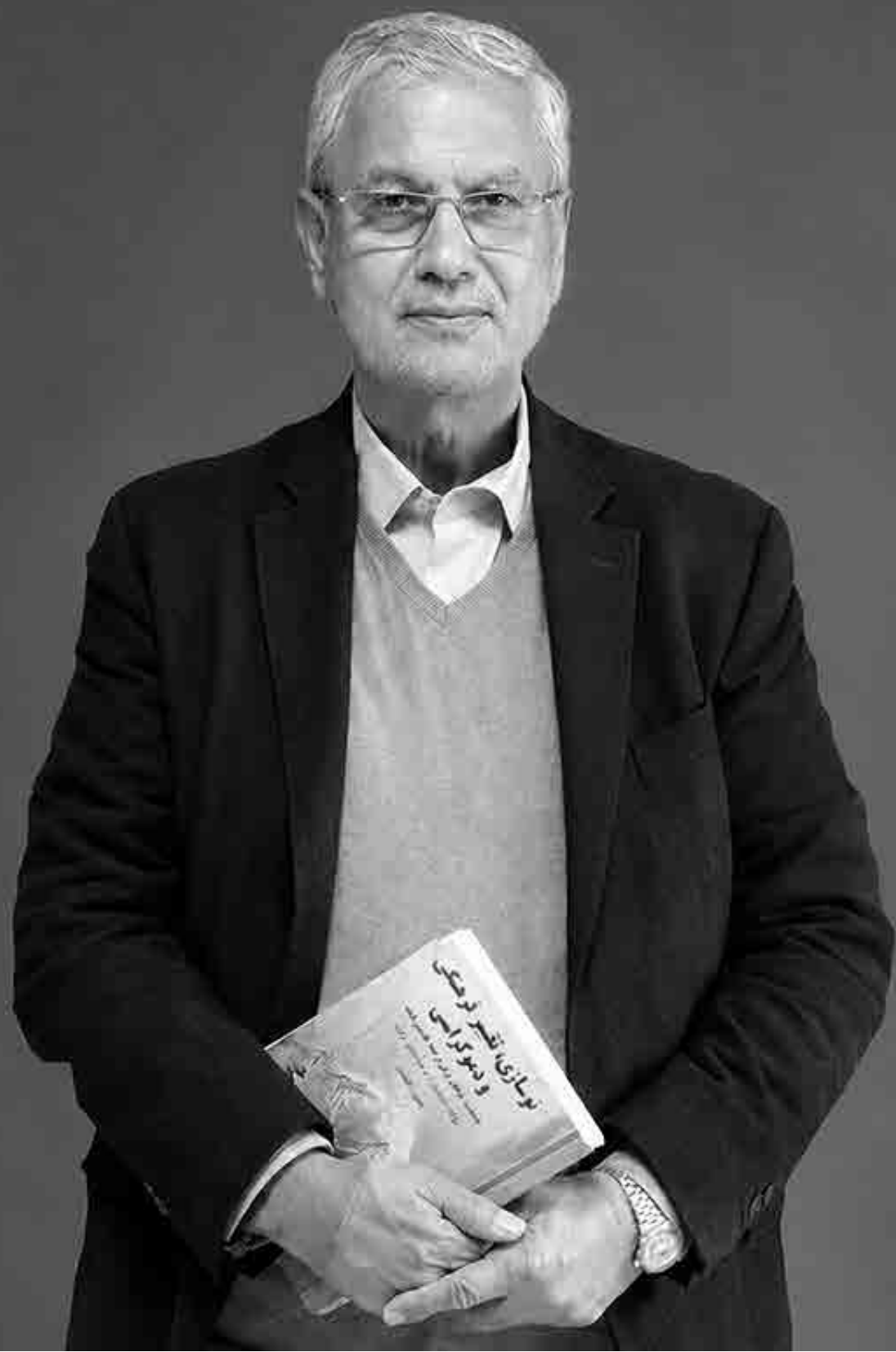
آموزش و پرورش ایران با ساختاری تمرکزگرا و همگن‌ساز، کم‌ترین اعتنایی به تفاوت‌ها ندارد. چگونه می‌توان دانش‌آموز لب مرز، با زبان مادری غیرفارسی و مذهب اقلیت را با دانش‌آموز ساکن شمال پایتخت یکسان دید؟ جامعه‌ی ایران، جامعه‌ای چندفرهنگی با شکاف‌های زبان، دین و مذهب است؛ اما نظام آموزشی، مواجهه‌ای یکسان و ناعادلانه با این تنوع دارد.

■ نظام آموزشی ایران، نظامی دور از دنیای زندگی

نظام آموزشی ایران، نظامی خشک و رسمی و بی‌روح و با فاصله از دنیای زندگی است. هم از این روست که زنگ پایان مدرسه، نقش بازگشت به زندگی را دارد. شادمانی افراطی دانش‌آموزان هنگام تعطیلی مدرسه، نشانه‌ای هشداردهنده است از اینکه این نظام جاذبه‌ای برای فراگیران ندارد. «اغلب آنچه دیده می‌شود این است که با تعطیلی مدرسه، بچه‌ها با آتچنان اشتیاقی از مدرسه خارج می‌شوند و با چنان شادی فزاینده‌ای به استقبال تعطیلات می‌روند که گویی از یک مکان اجباری همچون سربازخانه و بازداشتگاه رها شده‌اند». (خانیکی، ۱۳۹۵) این لیست را می‌توان همچنان ادامه داد و اشکالات بی‌پایان و ابعاد فاجعه‌آمیز آن را بیشتر گشود. این ابعاد را دریادداشت‌های این شماره خواهید یافت...

منابع:

- جاهدو، گوستاو (۱۳۹۳) روان شناسی خرافات، ترجمه محمد نقی براهنی، تهران: نشر آسیم.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۹) «مدرسه ثابت و جهان متغیر»، ماهنامه آیین، شماره ۳۳-۳۲، تهران.
- خانیکی، هادی (۱۳۹۵) «آموزش در خدمت زندگی»، روزنامه ایران، شماره ۱۳۲۰، تهران.
- ستاری فر، محمد (۱۳۸۹) «توسعه آموزشی، آموزش توسعه و مسائل پیش روی ما»، ماهنامه آیین، شماره ۳۳-۳۲، تهران.
- نظری، مرتضی (۱۳۹۵) نگاه تربیتی به توسعه، تهران: نشر قطران.



یادداشت

علی ربیعی

مدرسه و
بازتولید
نابرابری
اجتماعی

مدرسه و بازتولید نابرابری اجتماعی

نقش مدرسه و معلم در شکل دهی سرمایه اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی جامعه

علی ربیعی

مدیر مسئول



رئیس انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات

مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی، پیشینه‌ای طولانی در ساختار جوامع دارد. از مدارس مکتب‌خانه‌ای قرون گذشته تا نظام‌های آموزشی پیچیده امروز، این نهاد همواره محملی برای انتقال دانش و ارزش‌ها بوده است. امیل دورکیم بر این باور بود که مدرسه در حکم جامعه‌ای کوچک است که در آن قواعد، هنجارها و نظم اجتماعی تمرین می‌شود. به بیان دیگر، مدرسه از همان ابتدا نه فقط فضایی برای یادگیری خواندن و نوشتن، بلکه محلی برای شکل‌گیری شخصیت اجتماعی فرد است. از نگاه تاریخی، تحول مدارس از ساختارهای سنتی به شکل‌های مدرن با صنعتی‌شدن جوامع گره خورد. در قرن نوزدهم، آموزش رسمی به ابزاری برای یکپارچه‌سازی فرهنگی، تثبیت هویت ملی و تربیت نیروی کار ماهر بدل شد. این امر باعث شد نقش معلم نیز از یک انتقال‌دهنده صرف دانش به یک مربی اخلاقی و اجتماعی تغییر کند. نظریه پردازانی چون ماکس وبر به نقش بوروکراسی در

مدرسه و معلم نه تنها وظیفه انتقال دانش را بر عهده دارند، بلکه با شکل دادن به نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی، بنیان‌های یک جامعه مدرن را می‌سازند. در نظریه‌های جامعه‌شناسی و علوم تربیتی، این دو به عنوان عوامل کلیدی در بازتولید فرهنگ، ارتقای سرمایه اجتماعی و ایجاد همبستگی مدنی شناخته می‌شوند. بررسی دقیق نقش مدرسه و معلم در بستر تحولات فرهنگی و اجتماعی، می‌تواند چشم‌اندازی روشن برای توسعه پایدار و اخلاق‌مدار جامعه فراهم کند.

اشاره

موقع ختمام امتحان سالکانه مدرس متوسطه دین ریون با حضور آقایان معلمین و ادماه ۱۳۱۱



نظام آموزشی پرداختند و نشان دادند که مدرسه، به‌ویژه در عصر مدرن، با نظم اداری و سلسله‌مراتبی خود، نوعی انضباط و سازمان‌دهی را به دانش‌آموزان می‌آموزد. این بعد تاریخی، زمینه‌ساز فهم دقیق‌تر نقش معلم و مدرسه در ساختار اجتماعی امروز است.

معلم به عنوان عامل شکل‌دهنده سرمایه فرهنگی

پی‌یر بوردیو مفهوم سرمایه فرهنگی را برای توضیح چگونگی انتقال و بازتولید نابرابری‌ها از طریق آموزش مطرح کرد. به باور او، معلمان نه تنها محتوای درسی را منتقل می‌کنند، بلکه شیوه‌های خاصی از اندیشیدن، سخن گفتن و رفتار کردن را نیز آموزش می‌دهند که مستقیماً به سرمایه فرهنگی خانواده‌ها و طبقات اجتماعی مرتبط است. معلمانی که به شیوه‌ای انتقادی آموزش می‌دهند، می‌توانند مرزهای فرهنگی و اجتماعی را جابه‌جا کنند و فرصت رشد برای دانش‌آموزان طبقات محروم را فراهم سازند. در مقابل، معلمانی که ناخودآگاه ارزش‌ها و معیارهای فرهنگی طبقه مسلط را بازتولید می‌کنند، نابرابری‌ها را تثبیت می‌کنند. این دورویکرد تأثیر عمیقی بر مسیر زندگی دانش‌آموزان دارد. پژوهش‌های میدانی در کشورهای مختلف نشان داده‌اند که میزان تعامل معلم با دانش‌آموزان، نحوه بازخورددهی و شیوه ارزشیابی، همگی در انتقال یا شکستن چرخه نابرابری مؤثر است. بنابراین، معلم صرفاً یک انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه کنشگری فرهنگی است که می‌تواند آینده اجتماعی دانش‌آموز را دگرگون کند.

مدرسه به عنوان فضای بازتولید و تغییر اجتماعی

از دیدگاه فوکو، مدرسه بخشی از شبکه قدرت و دانش است که از طریق انضباط، کنترل و نظارت، بدن‌ها و ذهن‌ها را شکل می‌دهد. او معتقد بود که مدرسه همانند زندان یا بیمارستان، با سازوکارهای ظریف قدرت، الگوهای رفتاری را درونی می‌کند. با این حال، مدرسه فقط محل بازتولید نظم موجود نیست؛ بلکه می‌تواند بستر مقاومت و تغییر نیز باشد. تجربه مدارس بدیل یا نوآورانه نشان داده که با تغییر در شیوه تدریس، ساختار کلاسی و نقش معلم، می‌توان فضای مدرسه را از محل انضباط خشک به محیطی خلاق و مشارکتی تبدیل کرد. این تغییرات به‌ویژه در نظام‌های آموزشی‌ای که به یادگیری انتقادی و بین‌رشته‌ای اهمیت می‌دهند، مشهود است. در ایران نیز نمونه‌هایی از مدارس نوآور در حوزه علوم انسانی و هنر توانسته‌اند نسلی از دانش‌آموزان را پرورش دهند که نگاه انتقادی و مهارت گفت‌وگو را آموخته‌اند. این مدارس ثابت می‌کنند که نقش مدرسه در تغییر اجتماعی، به اندازه بازتولید آن اهمیت دارد.

سرمایه اجتماعی و پیوندهای مدنی در آموزش

به اعتقاد رابرت پاتنام، سرمایه اجتماعی شامل شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد متقابل است که همکاری در جامعه را تسهیل می‌کند. مدرسه و معلم نقشی حیاتی در ایجاد و تقویت این سرمایه دارند. تعاملات روزمره دانش‌آموزان، فعالیت‌های گروهی و روابط معلم-دانش‌آموز، همه در شکل‌گیری این سرمایه مؤثرند. فعالیت‌های فوق‌برنامه، اردوها و پروژه‌های مشترک باعث می‌شوند دانش‌آموزان مهارت‌هایی چون اعتماد، همکاری و حل تعارض را بیاموزند. این مهارت‌ها به‌طور مستقیم بر رفتار مدنی و مشارکت سیاسی آینده آنان اثر می‌گذارد. تحقیقات تطبیقی در فنلاند و ژاپن نشان داده است که نظام‌های آموزشی‌ای که بر همکاری به جای رقابت تأکید دارند، سطوح بالاتری از سرمایه اجتماعی تولید می‌کنند. در این کشورها، معلم نه فقط ناظر بر پیشرفت تحصیلی، بلکه تسهیل‌کننده روابط اجتماعی مثبت است.

نقش مدرسه در تربیت شهروندان مسئول

یکی از مهم‌ترین کارکردهای آموزش رسمی، تربیت افرادی است که بتوانند نقش فعال و مسئولانه‌ای در جامعه ایفا کنند. هابرماس در نظریه کنش ارتباطی تأکید می‌کند که فضای آموزشی باید عرصه‌ای برای گفت‌وگوی عقلانی و برابر باشد تا شهروندانی با توانایی استدلال و همدلی شکل گیرند. در مدارس، این هدف زمانی محقق می‌شود که آموزش صرفاً به انتقال اطلاعات محدود نشود، بلکه بر پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، توانایی استدلال و حساسیت اجتماعی تمرکز داشته باشد. این امر مستلزم ایجاد فضای کلاسی باز و پذیرای دیدگاه‌های گوناگون است. نمونه‌های موفق از مدارس مدنی در کشورهای اسکاندیناوی نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، حس تعلق و مسئولیت‌پذیری آنان را به شدت افزایش می‌دهد. در چنین محیطی، معلم نقش تسهیل‌گر گفت‌وگو و مشوق تفکر مستقل را دارد.

مدرسه به عنوان سپر فرهنگی در برابر بحران‌های اجتماعی

در جوامعی که با بحران‌هایی چون خشونت، فقر و شکاف‌های قومی یا مذهبی مواجه‌اند، مدرسه می‌تواند نقشی حیاتی در حفظ انسجام اجتماعی ایفا کند. نظریات جامعه‌شناسان انتقادی نشان می‌دهد که آموزش با ارتقای آگاهی و تقویت پیوندهای اجتماعی، توان تاب‌آوری جامعه را در برابر بحران‌ها افزایش می‌دهد.

برنامه‌های آموزشی که بر آموزش ارزش‌های مشترک، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و حل مسالمت‌آمیز تعارض تأکید دارند، نمونه‌هایی از این نقش محافظتی مدرسه هستند.

این برنامه‌ها در مناطقی که تنش‌های قومی یا مذهبی بالاست، کارآمدی ویژه‌ای نشان داده‌اند. در ایران نیز، برخی مدارس با برگزاری کارگاه‌های گفت‌وگو بین دانش‌آموزان از پیشینه‌های مختلف، توانسته‌اند زمینه‌های همزیستی مسالمت‌آمیز را تقویت کنند. این تجربه‌ها ثابت می‌کند که مدرسه می‌تواند سنگری فرهنگی در برابر گسست اجتماعی باشد.

چالش نابرابری آموزشی و نقش معلم در کاهش آن

نابرابری در دسترسی به آموزش با کیفیت، یکی از چالش‌های جهانی است. بورديو با طرح مفهوم بازتولید اجتماعی نشان داد که نظام آموزشی، در غیاب سیاست‌های جبرانی، اغلب به بازتولید نابرابری طبقاتی می‌انجامد. معلم می‌تواند این چرخه را با روش‌های تدریس انعطاف‌پذیر، حمایت فردی از دانش‌آموزان محروم و استفاده از منابع متنوع آموزشی بشکند. مطالعات موردی در ایالات متحده و برزیل نشان داده‌اند که معلمان متعهد و نوآور می‌توانند شکاف عملکرد تحصیلی میان دانش‌آموزان طبقات مختلف را کاهش دهند. اجرای برنامه‌های آموزشی جبرانی، تدریس گروهی، و استفاده از فناوری‌های آموزشی مقرون به صرفه، از ابزارهایی است که به این هدف کمک می‌کند. نقش معلم در این فرایند به عنوان کنشگر عدالت آموزشی، بی‌بدیل است.

نوآوری‌های آموزشی و تحول نقش معلم

تحولات فناوری و روش‌های نوین یادگیری، نقش معلم را از یک **دانای کل** به یک **تسهیل‌گر آموزشی** تغییر داده‌اند. نظریه یادگیری سازنده‌گرایی بر این باور است که یادگیری زمانی مؤثر است که دانش‌آموز خود فعالانه در ساخت دانش مشارکت کند. معلم در این رویکرد، به جای انتقال یک‌سویه اطلاعات، فرصت‌هایی برای جست‌وجو، تجربه و همکاری فراهم می‌کند. استفاده از پروژه‌های بین‌رشته‌ای، کلاس‌های معکوس و یادگیری مبتنی بر مسئله، نمونه‌هایی از این تغییر هستند. پژوهش‌های اخیر در کانادا نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در چنین محیط‌هایی آموزش می‌بینند، مهارت‌های حل مسئله و خلاقیت بیشتری دارند. این امر بیانگر اهمیت نوآوری آموزشی در افزایش کیفیت یادگیری و تربیت نیروی انسانی سازگار با تحولات آینده است.

تعامل مدرسه با خانواده و جامعه محلی

مدرسه نمی‌تواند به صورت جزیره‌ای مستقل از محیط اجتماعی خود عمل کند. نظریه سیستم‌های باز در آموزش نشان می‌دهد که کیفیت آموزش به تعامل مدرسه با خانواده و جامعه محلی وابسته است. برگزاری نشست‌های منظم با والدین، دعوت از کارشناسان محلی

برای مشارکت در تدریس و اجرای پروژه‌های مشترک با نهادهای اجتماعی، راهکارهایی برای تقویت این تعامل است. چنین اقداماتی نه تنها کیفیت یادگیری را بهبود می‌بخشد، بلکه سرمایه اجتماعی مدرسه را نیز افزایش می‌دهد. در بسیاری از کشورهای، برنامه‌های «مدرسه-جامعه» توانسته‌اند با استفاده از منابع محلی، فرصت‌های آموزشی و تربیتی گسترده‌تری برای دانش‌آموزان فراهم کنند. این الگو می‌تواند در ایران نیز توسعه یابد.

چشم‌انداز آینده آموزش و نقش پایدار معلم با وجود تحولات فناورانه و ظهور ابزارهای آموزشی پیشرفته، نقش انسانی معلم همچنان غیرقابل جایگزین است. ماشین‌ها می‌توانند محتوا ارائه دهند، اما ایجاد انگیزه، همدلی و هدایت اخلاقی تنها از انسان برمی‌آید. پیش‌بینی می‌شود که در آینده، معلمان بیش از پیش به عنوان مربیان مهارت‌های انسانی، تسهیل‌گران یادگیری مادام‌العمر و پرورش‌دهندگان شهروندان جهانی عمل کنند. برای تحقق این چشم‌انداز، سرمایه‌گذاری در آموزش معلمان و ارتقای جایگاه اجتماعی آنان ضروری است. آموزش آینده باید بر تلفیق دانش تخصصی، مهارت‌های اجتماعی و آگاهی فرهنگی تمرکز داشته باشد. این امر مستلزم بازنگری در سیاست‌های آموزشی و تربیت معلم است تا مدرسه و معلم بتوانند همچنان ستون‌های جامعه مدرن باقی بمانند.

پاورقی‌ها

۱. سرمایه فرهنگی: Cultural Capital مفهومی از بورديو برای توصیف دانش، مهارت‌ها و ترجیحات فرهنگی که طبقات اجتماعی را متمایز می‌کند.
۲. سرمایه اجتماعی: Social Capital بر اساس پاتنام، شبکه‌ها و هنجارهای اعتماد و همکاری که مشارکت اجتماعی را تسهیل می‌کنند.
۳. یادگیری سازنده‌گرایی: Constructivist Learning رویکردی که یادگیری را فرایندی فعال و مبتنی بر ساخت دانش توسط یادگیرنده می‌داند.

منابع

- بورديو، پ. (۱۳۹۰). بازتولید: عناصر نظریه نظام آموزشی. ترجمه م. جواهری. تهران: نشر نی.
- پاتنام، ر. (۱۳۸۴). دموکراسی و سنت‌های مدنی. ترجمه م. توکل. تهران: انتشارات طرح نو.
- دورکیم، ا. (۱۳۸۱). آموزش و جامعه‌شناسی. ترجمه ب. پاینده. تهران: نشر مرکز.
- فوکو، م. (۱۳۸۷). نظم و انضباط. ترجمه ن. فرهنگد. تهران: نشر نی.
- هابرماس، ی. (۱۳۹۲). کنش ارتباطی و عقلانیت



گفت و گو

نعمت اللہ فاضلی

مدرسہ
چگونه
می میرد؟



مدرسه چگونه می‌میرد؟

در گفتوگو با دکتر نعمت‌اله فاضلی جامعه‌شناس، مطرح شد:

بحران مدرسه در ایران بسیار عمیق است و کل این نهاد با مرگ و زندگی دست پنجه نرم می‌کند!

نظام آموزشی و وضعیت مدارس امروز ایران را چطور ارزیابی می‌کنید و چه آینده‌ای را برای آن پیش‌بینی می‌کنید؟

من نگران نهاد مدرسه در ایران امروز هستم. نگرانی ام تنها این نیست که معلمان و مدیران مدارس عملکرد خوبی ندارند، بحران مدرسه در ایران عمیق‌تر از اینهاست؛ کل این نهاد با مرگ و زندگی دست پنجه نرم می‌کند. هر چیز انسان‌ساختی، تاریخ آغاز و تاریخ انقضاء دارد. این شامل نهاد مدرسه و همه نهادهای اجتماعی هم می‌شود. همین لحظه که می‌نویسم رسانه‌ها می‌گویند «امروزه از بین حدود ۷۵ هزار مسجد در کشور، درب تعداد ۵۰ هزار مسجد بسته است». اگر عملکرد مساجدی که باز هستند از نظر کیفیت اثربخشی دینی ارزیابی شوند و نقش آنها را در پرورش و تقویت ایمان و اخلاق و ارزش‌های دینی بسنجیم، مساجد کم‌شماری باقی می‌مانند؛ چه، بسیاری مساجد، به ویژه در کلانشهرها، فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی می‌کنند و فعالیت مذهبی در آنها کم رنگ و کم رونق است. آمار مساجد نیمه بازار هنوز اعلام نکرده‌اند؛ مساجدی که عمدتاً برای برگزاری مجالس ختم باز هستند. در این صورت می‌توان دید مسجد، نهاد دیرپای دینی نیز ممکن است به پایان خود برسد. در گذشته‌ای نه چندان دور و دراز هزاران کاروانسرا، آب انبار، دروازه، حمام عمومی، مغازه‌های آهنگری و مسگری و بسیاری فضاها و مکان‌های دیگر در ایران وجود داشت. امروزه تقریباً چیزی از آنها باقی نمانده است. نه تنها مکان‌های سنتی بل، بسیاری از مشاغل و فضاهای مدرن نیز، مانند باجه‌های تلفن، امروزه از شهرها جمع شده‌اند. بسیاری از مکان‌ها نیز تغییر ماهیت داده و به صورت فضاهای موزه‌ای و گردشگری درآمده‌اند. آلدوس هاکسلی در ۱۹۳۲ رمان تخیلی «دنیای قشنگ نو» را نوشت و جهان در قرن بیست

اشاره

بیم‌ها و امیدهای آینده مدرسه در ایران موضوعی بود که در گفتوگوی مفصل ما با دکتر نعمت‌اله فاضلی به آن پرداختیم. فاضلی که در طیف متنوعی از مسائل اجتماعی ایران آثار ارزشمندی منتشر کرده، پژوهش‌های قابل تأملی نیز در زمینه آسیب‌شناسی نظام آموزشی ایران دارد که از آن میان می‌توان به دو کتاب «مردم‌نگاری آموزش» و همچنین «مسئله مدرسه» اشاره کرد. این جامعه‌شناس در این گفتوگو با بررسی تجربه تاریخی شکل‌گیری نهاد مدرسه در ایران، روند افول آن در ایران و جهان، تحولات فناورانه و پیدایش اشکال جدید مدرسه خانگی و مادران معلم، به ضرورت تحول در این نهاد مدرن پرداخت. او علی‌رغم همه مشکلات تأکید کرد که ما همچنان نیازمند مدرسه هستیم و تحول در این نهاد گریزناپذیر است. مشروح این گفتوگو در ادامه می‌آید:



تلفن بی‌سیم کامل و سهل و ارزان شد چنان که همه کس بتواند داشته باشد و یقیناً چنین خواهد شد آن وقت لزوم نخواهد داشت متعلمین برای استماع درس معلمین در جای مخصوص که مدرسه یا محل کنفرانس نامیده می‌شود جمع شوند و برای این مقصود از شهر به شهر و دیار به دیار روند در خانه می‌مانند و در موقع معین با تلفون بیان معلم را می‌شنوند. به این طریق اولاً توفیر وقت و صرفه مال بسیار از رفت و آمد معلمین و متعلمین به خانه و مدرسه و تهیه لوازم مدارس از عمارت و میز و نیمکت و غیره‌ها حاصل می‌شود. ثانیاً صحت و سلامت مزاج متعلمین بهتر خواهد بود چه عده بسیاری در یک عمارت جمع نشده و هوای کثیف استنشاق ننموده و امراض به یکدیگر سرایت نمی‌دهند و از بسی مقاسد دیگر مادی و معنوی و مزاجی و اخلاقی مصون می‌مانند». بحران کرونا در همین سال‌های مدارس را تعطیل کرد و پیش بینی فروغی هم تحقق یافت. همان طور که هزاران سال بشر مدرسه همگانی نداشت، در آینده نیز ممکن است نهاد مدرسه پایان یابد. تحولات فناورانه در دهه‌های اخیر هزاران شغل را از میان برده و مشاغل جدید خلق کرده است. معلمی و نظام مدرسه ای نیز می‌تواند چنین



ما به

مدرسه نیاز داریم،

اما مدرسه‌ای که زندان و قفس

نباشد. ساختن چنین مدرسه‌ای کار

ساده‌ای نیست؛ چون میلیون‌ها زندانبان

درست کرده‌ایم. کتاب‌های درسی، نظام‌های

سیاسی و نهادهای امنیتی و گزینشی؛

این‌ها همه زندانبانان مدرسه‌اند. ده‌ها

برابر آنچه خرج بچه‌ها می‌کنیم،

خرج زندانبان‌ها

می‌کنیم.

و یکم را تجسم نمود و از پایان بسیاری چیزها از جمله نهاد خانواده صحبت کرد. خانواده ریشه‌دارترین نهاد اجتماعی است و تصور پایان آن امری بی‌نهایت دشوار است. اما امروزه می‌بینیم خانواده در معنای سنتی آن را به اضمحلال است. همین اتفاق برای نهاد مدرسه نیز محتمل است. چرا؟ چرا نهادها می‌میرند؟ پاسخ روشن است. با تغییر زمینه اجتماعی و دگرگونی زمانه، تنها نهادهایی می‌مانند که قابلیت سازگاری و انطباق با موقعیت جدید را پیدا کنند و در تأمین نیازها و وظایف‌شان اثربخش باشند. در غیراین صورت، نهادها می‌میرند و بقایای آنها به شیوه‌های دیگر ممکن است بماند. دور از ذهن نیست که در آینده‌ای نه چندان دور مدارس نیز چنین شوند؛ و چه بسا مدارس نیز مانند مساجد، اگر براساس کیفیت اثربخشی آنها در پرورش شهروند شایسته و انسان خوانا و نویسا سنجیده شود، درصد کمی از مدارس، فعال و باز هستند. برای فهم تحول و حتی محو مدرسه جدید، نیازی نیست راه دور برویم و ژول ورن وار یا چنان آلدوس هاکسلی، تخیل قوی به کار گیریم. تاریخ تحولات مدرسه گویای بسیاری نکات است. محمدعلی فروغی در ۱۳۰۷ رساله کوچکی با عنوان «اندیشه‌ی دور و دراز» را منتشر کرد و در آن نوشت: «فکر می‌کنم بعد از آنکه

سرنوشتی در آینده دور یا نزدیک پیدا کند. اما لزومی ندارد که فقط به تحولات فناورانه بپردازیم، اگر مدرسه نتواند نیازهای واقعی بشر برای یادگیری را تأمین کند، لاجرم می‌میرد. این مسئله بیش از تحولات فناورانه برای آینده ی مدرسه اهمیت دارد، چه، در حال حاضر نظام مدرسه ای در برخی کشورها از جمله ایران با چالش‌های درگیر است که مرگ زودرس آن چندان دور از ذهن نیست. ما در حاضر ۲۱ میلیون نفر بی سواد و کم سواد داریم و میلیون‌ها دانش‌آموز دیگر هم به رغم طی کردن دوره مدرسه عملاً توانایی خوانایی و نویسایی ندارند.

این نگاه شما قدری بدبینانه به نظر می‌رسد، آیا کارهای پژوهشی مشخصی هم در این زمینه انجام شده که این مدعای شما را تأیید کند؟

فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی مجموعه‌ای از مقالات با عنوان «آموزش و پرورش آینده؛ بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی» (۱۴۰۲) منتشر کرده‌اند. این گزارش با وجود رویکرد رسمی و غیرانتقادی و محافظه کارانه آن، به شکست نهاد مدرسه و سیاست‌های رسمی آن تلویحاً اذعان دارد. اینها کافی است که نگران نهاد مدرسه در ایران باشیم. کافی نیست؟ وقتی نهاد اجتماعی اعم از مسجد یا مدرسه، پاسخگوی نیازهای واقعی انسان‌ها نباشد، لاجرم به پایان می‌رسد. شرط دوام و قوام نهادهای اجتماعی، ایفای نقش‌ها و عملکردهای اصیل، کیفی و واقعی برای بهبود زندگی فردی و اجتماعی انسان‌هاست. ویلیام گلسر، روان‌شناس مدرسه، در کتاب «تئوری انتخاب» (۱۹۹۸) نشان داد کیفیت مدرسه بستگی به این دارد که پنج نیاز زنتیکی انسان را پاسخ دهد:

- ۱- نیاز بقا و امنیت (آسایش بدنی، امنیت و راحتی خیال)
- ۲- نیاز به عشق و احساس مدرسه با اتخاذ رویکردهای دوست داشتنی و دوست داشته شدن)
- ۳- نیاز به قدرت (نیاز به پیشرفت، تسلط بر زندگی شخصی، نیاز به خودشکوفایی، نیاز به رسمیت شناخته شدن و نیاز به احترام).
- ۴- نیاز به آزادی (نیاز به کنترل نشدن، نیاز به احترام و نیاز به انتخاب کردن)

۴- نیاز به تفریح (نیاز به شادی و شغف و لذت) گلسر در کتاب «مدرسه کیفی» (۱۳۹۲) نشان می‌دهد صرفاً با انجام کارهای کیفی مدرسه می‌تواند این نیازها را تأمین کند. کن رابینسون در کتاب «مدرسه‌های خلاق» (۱۴۰۲) نشان می‌دهد مدارس با اتخاذ رویکردهای کمی و استانداردسازی، خلاقیت را در دانش‌آموزان می‌کشند و مدرسه را برای آنها به محیطی دلگیر و کودن‌ساز و سرکوبگر می‌سازد. مدرسه جدید برای تأمین و تحقق هدف‌های فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و شخصی پدید آمد، اما در طول زمان و طی فرایندهایی از بسیاری هدف‌هایش دور شد و حتی نقطه مقابل آنها

عمل کرد. این که مدرسه کدام هدف یا هدف‌ها را تحقق بخشد، تابعی از نظام‌های سیاسی و تحولات اقتصادی است. مدرسه جدید برای تأمین نیازهای جدید انسان متجدد به وجود آمد. ظهور مدرسه جدید، محصول تحولات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و فناورانه بود. اگر روشنگری، انقلاب صنعتی و مدرنیته نبود، نظام مدرسه‌ای هم نبود. ایده‌پرداز اصلی نظام مدرسه‌ای، ژان‌ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) است. «همه عقاید جدید ما در مورد آموزش تا حدودی زیر تأثیر آموزه‌های روسو به ویژه رساله او به نام امیل (۱۷۶۲) است» (جانسون ۱۳۹۱: ۶). روسو معتقد بود «آموزش کلید بهبود اوضاع اجتماعی و اخلاقی است و بنابراین باید به دولت سپرده شود. دولت باید ذهن همه مردم را نه تنها در مقام کودکی بلکه به صورت شهروند بالغ نیز شکل دهد» (همان ۳۳). هر کشوری که مدرنیته و تشکیل ملت-دولت مدرن را تجربه می‌کند، نظام مدرسه‌ای نیز می‌آفریند. این شامل ایران نیز می‌شود.

با نگاهی به تجربه تاریخی شکل‌گیری اولین مدارس در ایران، نقش آن را تحولات اجتماعی چطور ارزیابی می‌کنید؟

در سده سیزدهم نهاد مدرسه مدرن در جهان ظاهر شد ولی ما آن را نداشتیم. در آن زمان صدای احتیاج مبرم ما به مدرسه، صدای بلندی بود که از سال‌های ۱۲۳۴ شمسی حداقل تا یک قرن در سراسر ایران طنین افکنده بود. اکنون از آن زمان فاصله گرفته‌ایم و فراموش کرده‌ایم که چرا نهاد مدرسه را تأسیس کرده و توسعه دادیم. مدرسه جدید از آرزوهای بزرگ و بلند ما بود. دیوید مناشری کتاب «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن» (مناشری ۱۳۹۶) شرح مورخانه و تحلیلی مفصلی از شوق و شور اندیشمندان و مصلحان ایرانی برای تأسیس «مدرسه جدید» ارائه می‌کند. مناشری دیدگاه‌های ملک‌خان، میرزا حسین سپه سالار، امیرکبیر، میرزا نصرالله اصفهانی، ملک المتکلمین، میرزا یوسف خان مستشارالدوله، ابوطالب بهبهانی، علی بخشی قاجار، عبدالرحیم طالب زاده (معروف به طالبوف) و دیگران در زمینه ضرورت تأسیس و توسعه مدرسه جدید را می‌آورد و نشان می‌دهد که اجماع میان این اندیشمندان و مصلحان بود که مدرسه جدید «علاج تمام مشکلات کشور و ملت» (همان ۸۲) است؛ و مدرسه‌های جدید به مثابه «لاکارخانه‌های آدم سازی»، «کودکان بی سواد را تحویل می‌گیرند و مهندسان و متفکران کاملی تحویل می‌دهند» (همان ۸۳). این شیوه ی تفکر در میان نخبگان ایران عمومیت داشت و چیزی فراتر از اراده فردی و خواست گروه محدودی از افراد بود. سیروس شقایق در پژوهش ارزشمند «اتوانا بود هر که دانا بود؛ علم، طبقه و تکوین جامعه مدرن ایرانی (۱۲۳۰-۱۲۸۰)» (شقایق ۱۴۰۰) نشان می‌دهد علوم پزشکی، علوم طبیعی و علم مدرن نقش راهبردی در ساخته شدن طبقه متوسط در دوره ی مشروطه و بعد از آن در ایران پیدا

کرد. طبیعتاً چنین نقشی ایجاب می‌کرد مدارس جدید گسترش یابند، چه بدون این مدارس، آموزش علم جدید ممکن نمی‌شد. در چنین حال و هوایی بود که میرزا حسن رشدیه ظاهر شد و اولین مدرسه جدید را بنا نهاد. رشدیه نه تنها باورهای توسعه‌گرایانه مصلحان مذکور را داشت، بل معتقد بود «تأسیس مدارس معمول نباشد، بعثت انبیاء بی اثر خواهد ماند» (رشدیه ۱۳۹۹: ۱۴۹). رشدیه عمیقاً باور داشت «باب تعلیم قرن‌ها است در ایران، درش بسته و کلیدش گم گشته بود» و می‌نویسد برای گشودن این باب «به خارجه به کارخانه‌های کلیدسازی رفته، سه سال به فلاسفه ی کلیدسازان این درب نجات خدمت کرده کلیدسازی آموختم» (همان ۲۶). هر طور بود، عاقبت «باب نجات» در ایران گشوده شد و نظام مدرسه‌ای و نظام آموزش اجباری مانند دیگر کشورها سراسری گردید تا به امروز و اینجا رسیدیم که حدود صد و هفت هزار مدرسه در الگوهای گوناگون داریم. در کتاب «مسئله مدرسه» (۱۴۱) نشان داده‌ام که از سال‌های ۱۳۴۰ روند افول کیفیت در مدارس ایران آغاز شد. اگرچه ابتدا روندی آرام داشت، اما با گذشت زمان، این روند شتاب و شدت گرفت. بخشی از این افول، ریشه در تحولات جهانی دارد و بخش دیگر آن از تحولات سیاسی و اجتماعی درون جامعه ما سرچشمه می‌گیرد. ما نیازمند فهم هر دو دسته عوامل بیرونی و درونی هستیم.

پس شما بحران مدرسه را مسئله نه مختص ایران که جهانی می‌دانید؟

برخی نظریه پردازان بحران مدرسه را بخشی از بحران بزرگ‌تری می‌بینند و معتقدند مدرنیته و نهادهای آن در فرایند تجدید نظرهای ساختاری‌اند. آلن تورن در «نقد مدرنیته» (تورن ۱۳۸۲) می‌گوید از نیمه قرن بیستم با ظهور «جامعه مابعدصنعتی» فرایند مدرن‌زدایی شروع شد. اینک نهاد مدرسه در روایت صنعتی و قرن نوزدهمی آن به پایان رسیده و لاجرم مدرسه اگر بخواهد بماند ناگزیر از سازگاری با موقعیت مابعدصنعتی و مابعدمدرن است. ما در فضایی زندگی می‌کنیم که حال و هوای مدرسه نیست. جهان فیکورال، تصویری، اینترنت، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی آمده‌اند. آلن تورن در «برابری و تفاوت، آیا می‌توانیم با هم زندگی کنیم؟» (تورن ۱۳۹۸) می‌گوید «آموزش بدیل» آمده و یادگیری‌ها از فضای مجازی، رسانه‌ها، تلویزیون‌ها، ماهواره‌ها، گیم‌ها و چیزهای دیگر اتفاق می‌افتد. نیازهای یادگیری افراد از راه‌هایی به جز مدرسه تأمین می‌شود. این جدا از موضوع مدرسه خانگی است که بعضی ترجیح می‌دهند فرزندان‌شان در خانه بمانند و مادران مسئولیت آموزش آن‌ها را بر عهده بگیرند. تورن در «برابری و تفاوت؟» فصلی را به مدرسه اختصاص می‌دهد و می‌نویسد: «الگوی کلاسیک آموزش در حال ریختن است» (تورن ۱۳۹۸: ۴۱۶). استدلال تورن این است که «برداشت جامعه‌مدارانه از

آموزش میسر نیست» (همان)؛ زیرا «جامعه‌ای امروز هم جامعه‌ای توده‌ای شده است و هم جامعه‌ای فردی شده. در چنین جامعه‌ای فریاد سردادن درباره وظایف شهروند، کارگر، بچه، گوش شنوایی نخواهد داشت» (همان). به اعتقاد تورن مدرسه امروزی به جای کاهش نابرابری‌ها، آن‌ها را افزایش می‌دهد. تورن می‌گوید امروزه رسانه‌ها و مصرف‌گرایی تأثیرات عمیقی بر افراد و نسل جوان گذاشته و نمی‌توان آن‌ها را مطابق الگوی کلاسیک ارزش‌های جامعه‌مدار تربیت کرد و از آن‌ها شهروند و کارگر ساخت. به اعتقاد او در مدرسه‌ها، طیفی وسیعی از ناهمگنی‌ها فرهنگی و اجتماعی وجود دارد؛ و نمی‌توان همه را در یک قالب واحد قرار داد. به اعتقاد تورن «مأموریت اصلی مدرسه افزایش ظرفیت سوژه شدن در افراد است نه تبدیل کردن شان به شهروند و کارگر» (همان ۴۱۵). برای این منظور مدرسه لازم است به جای انتقال اطلاعات و هنجارها به «دانش آموز بیاموزد چگونه از ابزارها استفاده کند، توانایی‌های خود را گسترش دهد و وجود خود را إبراز کند» (همان). استدلال می‌کند مدرسه نباید و نمی‌تواند مانع از بروز ویژگی‌های شخصی و خانوادگی دانش‌آموزان شود و برای اثربخش شدن مدرسه حتی باید به این ویژگی‌ها اتکا کند تا دانش‌آموزان به برنامه درسی متعهد و علاقه‌مند شوند (همان ۴۱۴). تورن استدلال می‌کند که مدرسه باید بپذیرد «توان نهادهای برای هدایت خط سیر زندگی فردی مدام کمتر می‌شود» (همان ۴۱۳). پیشنهاد تورن خلق مدرسه سوژه است؛ مدرسه‌ای که در آن «بر تکثر و بازشناسی دیگری متمرکز است» (همان ۴۱۰). «مدرسه‌ای که» «فرصت می‌دهد تا دانش‌آموزان از تفاوت‌های شان دفاع کنند» (همان ۴۱۱). این مدرسه سه ویژگی دارد: «(سازنده و بیشینه‌ساز آزادی شخصی سوژه) است؛ «اعتباردهنده به تکثر فرهنگی و دیگری است»؛ و به «جبران نابرابری‌ها و تلاش برای فرصت‌های برابر» می‌پردازد (همان ۴۰۷). اما بحران مدرسه از سال‌های نیمه قرن بیستم و بسیار قبل تراز انتشار کتاب تورن کم کم آشکار شد. ایوان ایلیچ فیلسوف و عارف و نویسنده بزرگ اتریشی که در آمریکا زندگی می‌کرد و درباره مکزیک می‌اندیشید، در کتاب «مدرسه‌زدایی از جامعه» (ایلیچ ۱۳۸۹) از نخستین نظریه‌پردازانی بود که با صراحت هر چه تمام، استدلال کرد که زیان مدرسه بیش از سود آن است. ایلیچ نخستین فصل کتابش را با این پرسش شروع می‌کند: «چرا باید بنیاد مدرسه را براندازیم؟» ایلیچ می‌گوید مدرسه سیستم کودن‌ساز است. ایلیچ می‌نویسد: «اگر مدرسه از جامعه زدوده شود آموزش همگانی سود فراوانی از آن می‌برد. به همین ترتیب زندگی خانوادگی، محیط و ارتباطات نیز از چنین فراشدی بهره‌مند خواهند شد» (ایلیچ ۱۳۸۹: ۳۱). از سال ۱۹۷۱ که «مدرسه زدایی از جامعه» چاپ شد این دیدگاه حامیانی مانند جان هالت دارد، نظریه‌پردازی که مفهوم «نامدرسه‌سازی» را ابداع کرد و کتاب‌هایش میلیون‌ها

نسخه فروش رفت و به زبان‌های گوناگون ترجمه شد. مراد جان حالت از «نامدرسه سازی» یاد دادن‌ها و یادگیری‌های است که شبیه آموزش مدرسه‌ای نیستند. نامدرسه‌سازی، کوشش برای آزاد گذاشتن بچه‌هاست تا خودشان جهان پیرامون‌شان را به شیوه خودشان کشف کنند و بیاموزند. حالت خواهان آزاد گذاشتن افراد بود تا آنها خود تصمیم بگیرند چرا، چه چیزی، چه وقتی، چگونه و از چه کسانی بیاموزند. حالت استدلال می‌کرد که اگر در آموختن آزاد نباشیم، «بردگی ذهنی» می‌کنیم. حالت در کتاب «مدرسه برای کودکان بد است» استدلال می‌کند که مدرسه، کنجکاوای کودکان را می‌کشد. حالت می‌گوید بچه‌ها پیش از آمدن به مدرسه، زبان می‌آموزند بدون نشستن در کلاس درس. آنها یادگیری‌های پیچیده زیادی قبل از مدرسه دارند و تا وارد مدرسه شوند کنجکاوای و علایقی برای خود ساخته‌اند. اما با ورود به مدرسه، این کنجکاوای و علایق را از دست می‌دهند، چه مدرسه وقتی برای آنها باقی نمی‌گذارد. مدرسه چیزهایی که بچه دوست دارند آموزش نمی‌دهند. همین باعث وحشت بچه‌ها از مدرسه می‌شود. یادگیری چیزهایی که علایق ما نیستند واقعاً وحشتناک است. حالت می‌گوید مدرسه بچه‌ها را می‌ترساند؛ می‌ترساند که دیدگاه‌های خودشان درباره امور و جهان را بسازند و پیدا کنند؛ و تخیل بچه‌ها را می‌کشد و نمی‌گذارد بچه‌ها جهان زندگی‌شان را کنجکاوانه جستجو کنند. بچه در مدرسه می‌آموزند که دلزده باشند، و تنها بخش کوچکی از مغزشان را به کارگیرند. آنها می‌آموزند از واقعیت‌های اطراف‌شان فرار کنند. در کتاب «مردم‌نگاری آموزش» (۱۳۹۰) به آینده‌ی مدرسه پرداخته و نوشته‌ام که دیوارهای مدرسه فرو ریخته و مدرسه طبیعتاً سقف هم ندارد. دیوارهایش را موبایل‌ها و شبکه‌های اجتماعی فرو ریخته‌اند. توضیح داده‌ام که مادران تحصیل‌کرده متولی آموزش فرزندان‌شان شده‌اند و با دقت و مراقبت خاصی به بچه‌ها آموزش می‌دهند. یکی از دلایل گسترش هوم‌اسکولینگ در آمریکا و اروپا و اخیراً در ایران همین «مادرمعلم»‌هاست؛ خانم‌های تحصیل‌کرده‌ای که می‌توانند بچه‌ها را با سلیقه و میل خودشان آموزش دهند.

علیرغم همه این مشکلات چرا همچنان محتاج مدرسه هستیم؟

این روایت‌ها و واقعیت‌ها وجود دارند و در همین کتاب ابعاد دیگر بحران مدرسه را بیان کردیم؛ اما ما همچنان محتاج نهاد مدرسه‌ایم. چون هنوز هیچ نهادی نتوانسته بهتر از مدرسه ما را خوانا و نویسا کند. ممکن است خانواده‌هایی بتوانند «مدرسه در منزل» داشته باشند، ولی نمی‌توان برای جامعه‌ای هشتادوپنج میلیونی، برای عشایر، برای جمعیت روستایی، برای همه، خود مادران مسئول آموزش بچه‌ها شوند. همچنین آموزش آنلاین جای مدرسه را نمی‌گیرد. نه به این خاطر که مامان‌ها

یا باباها از دست بچه‌ها خسته می‌شوند، بلکه چون تجربه‌ی مدرسه برای خوانا و نویسا شدن، تجربه‌ای است که از راه برخط به دست نمی‌آید. تجربه‌ی مدرسه، تجربه‌ی منحصر به فردی است که در سالن‌های سینما و کافی‌شاپ‌ها و گیم‌نت‌ها و هیچ‌جا بدست نمی‌آید. به همین دلیل است که پیتر گری در کتاب «یادگیری آزاد» (گری ۱۴۰۰) به این می‌رسد که ما به مدرسه نیاز داریم، اما مدرسه‌ای که زندان و قفس نباشد. ساختن چنین مدرسه‌ای کار ساده‌ای نیست؛ چون میلیون‌ها زندانبان درست کرده‌ایم. کتاب‌های درسی، نظام‌های سیاسی و نهادهای امنیتی و گزینشی؛ اینها همه زندانبانان مدرسه‌اند. درست که دیگر چوب‌تر دست نمی‌گیریم، ولی به تعبیر بورديو «خشونت نمادین» داریم که بدتر است. زخم زبان بدتر از زخم شمشیر است؛ چون درمان ندارد. زخم زبان همان خشونت نمادین است. همین کار در مدرسه انجام می‌گیرد و روی روان و شخصیت بچه‌ها تأثیر می‌گذارد. آنجا که به آنها استقلال و آزادی نمی‌دهیم و آنجا که تفاوت‌های فردی‌شان را نمی‌بینیم؛ آنجا که القای ایدئولوژی و آموزه‌های سیاسی مأموریت اصلی مدرسه می‌شود و بسیاری چیزهای دیگر که خودتان بهتر می‌دانید. اینها همه زندانبان هستند. ده‌ها برابر آنچه خرج بچه‌ها می‌کنیم، خرج زندانبان‌ها می‌کنیم. صدها برابر آنچه خرج کتاب و یادگیری‌شان می‌کنیم، خرج این می‌کنیم که مبادا یاد بگیرند!

در دیدگاه شما مدراس آینده چگونه باید باشند؟

من در این گفت‌وگو تلاش کردم مرگ و زندگی نهاد مدرسه را نشان دهم. هدفم جلب توجه جامعه به بحران مدرسه در جامعه ماست؛ بحرانی که جهانی است، ولی هر کشوری متناسب با مقتضیاتش آن را تجربه می‌کند. استدلال این است که مدرسه در مخاطره است و ما نیازمند آن هستیم و ناگزیریم برای بهبود مدرسه آگاهانه و خردمندانه بکوشیم. همان طور که دیگر کشورها دهه‌هاست برای بهبود مدارس‌شان تقلا می‌کنند و می‌کوشند مدارس را با تغییرات و نیازهای امروز انطباق دهند. این وظیفه‌ای است که بر عهده‌ی همه افراد و احاد ملت است؛ چه آنها که مسئولیتی در نظام آموزشی و مدارس دارند و چه دیگر مردم. نهاد مدرسه همچنان گسترده‌ترین نهاد فرهنگی برای سوادآموزی، پرورش شهروندان شایسته و توانا، خودتحقق‌بخشی افراد، درگیر ساختن نسل جدید با میراث فرهنگی و هنری، بالنده کردن نسل جدید با ارزش‌ها و فضیلت‌های مدنی و اخلاقی، یادگیری اخلاق و مراقبت، و زندگی مسالمت‌آمیز همراه با رواداری و پرواداری است. امروزه مدارس ما چنین قابلیت‌هایی را ندارند، اما محتاج این قابلیت‌ها هستیم و همین ما را ناگزیر می‌دارد که بازاندیشانه و مسئولانه، مدارس را جدی بگیریم و رهایشان نکنیم.



دل آزرده‌گی و رمیدگی از مدرسه

انتخاب کتاب به فراخور منطقه جغرافیایی و توانایی‌های استاد و شاگرد تغییر می‌کرده است. از «عم‌جزء» شروع می‌شد و بعد به کتاب‌های کوچک و ساده‌تری چون نان و حلوا شیخ بهایی، عاق والدین، گرگ و روباه، موش و گربه عیب زاکانی و حسین گرد می‌رسید. سپس تر کتاب‌های سنگین و دشوار فهمی نظیر گلستان سعدی، دیوان حافظ، نصاب الصبیان، صد کلمه قصار، حیات القلوب و حلیه المتقین مجلسی و اشعار شاعرانی مثل وفایی، شوشتری، و دیوان جودی (نام کتابی منظوم در مرثیه شهیدان کربلا و شرح مصائب دختر پیغمبر)، با وجود پراکندگی و گسترش مدارس در گذر تاریخ، هیچ‌گاه چهره مدرسه و تحصیل شیرین و خوشایند نبود. همیشه با آمیزه‌ای از ترس و تشویش همراه بود. به قول نویسنده اسرارالتوحید («کودکان دبیرستان را عظیم دشمن می‌داشتند و فرصتی می‌جستند که به نوعی از دبیرستان رهایی یابند.») تردیدی نیست که آنچه باعث شده تا چهره علم و تحصیل خشن و گریزاننده جلوه کند، افزون بر تکلیف‌های زجرآور، حضور قاطع و بی‌تخفیف تنبیه بدنی در نظام آموزشی بوده است. بی‌گمان درخشان‌ترین تصویری که از این قبیل مدارس و کیفیت فرمان‌روایی معلمان آن در ادبیات فارسی می‌توان سراغ گرفت، حکایت باب هفتم گلستان سعدی است که عملکرد درشتی و نرمی معلمان را با یکدیگر مقایسه کرده. توصیفات سعدی از ویژگی‌های دو جنس از رفتار معلمی (معلم عبوس و تلخ‌گفتار و فاقد عطف که گاه عارض سیمین یکی را تپانچه زدی و گاه ساق بلورین دیگری را شکنجه کردی، و معلم حلیم و نرم‌خو و نیک‌نفس که سخن جز به حکم ضرورت نگفتی)، حقیقتاً بی‌نظیر است و به‌راستی حد همین است سخندانی و زیبایی را. و دلکش‌ترین حکایتی که نشان می‌دهد مدرسه و مکتب چقدر مایه نفرت بوده و چه خراشی بوده است بر خراسار خیالات رنگی خردسالان، باید در داستان خواندنی تبانی کودکان به منظور دروهم‌افکندن استاد و نیامدن او به کتاب (دبیرستان) دنبال کرد. ماجرابی که ملوی در دفتر سوم مثنوی، آن را با بیانی شیرین و شنیدنی توصیف کرده است و شاهدی صادق است بر طغیان روح کودکان، علیه تکلیف‌های ملال‌آور و رفتارهای سخت‌گیرانه معلمان. جدا از تندخویی و رفتار فاقد عطف مکتب‌داران، ریشه‌های دیگر گریزپایی آن را باید در خشکی، سختی و

محمدرضا رهبریان

پژوهشگر



اگر نخواهیم به هیچ یک از اسناد تاریخی تکیه کنیم، خطبه‌خط وضعیت نابسامان نظام آموزشی ایران را می‌توان از دریچه نگاه شاعران و داستان‌نویسان مشاهده کرد که دقیق‌ترین و روشن‌ترین تصاویر را به دست داده‌اند. متون ادبی کهن و داستانی معاصر سیمای مدرسه را با دو حال و هوایی متضاد روایت کرده‌اند. از سویی دانش و درس و معلم و مکتب را سخت ستوده‌اند و از سویی دیگر با نفرت از فضای تلخ و تاریک مدرسه‌ها یاد کرده‌اند. زمانی در مجله «آموزش و پرورش» که از سال‌های ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۴ منتشر می‌شد، ابیات نغز و نکته‌آموزی از بزرگان شعر و ادبیات درباره اهمیت کسب دانش، ستایش فرهنگ و ضرورت احترام به استاد و برتری معلم بر پدر در لابه‌لای صفحات خود نقل می‌کرد. تردیدی نیست که منظور مجله جز برجسته‌کردن و مهم‌پنداشتن تعلیم و تربیت نبوده است. اما راست آن است روند تاریخی و عمومی کانون‌های تحصیل در ایران نه تنها کمترین جاذبه و خلاقیت و آزادی و گفت‌وگو و روحیه پرسشگری نداشته که سخت تاریک و تلخ و پراز رمیدگی و آزرده‌گی بوده است. آنچه قابل یادآوری است شیوه و اداره تحصیل در مکتب‌خانه‌ها در سراسر حیات خود یک‌جور و یک‌نواخت و بدون کمترین تغییر و نوآوری بوده. هر چند کتاب‌های درسی مکتب‌خانه‌های ایران ثابت و یکسان نبوده، بلکه

خسته‌آوردن محیط تحصیل و کتاب‌های درسی آن جست‌وجو کرد. روش‌های سخت آموزشی و تکلیف‌های دشوار و از حفظ کردن متون ثقیل با لحن عربی‌مآبی غلیظ که حتی روخوانی آن برای ذهن کودکان سخت و جانکاه بود، تا چه رسد به درک و فهم ظاهری آن. جز تک‌وتوکی از کتاب‌ها هیچ‌یک از کتاب‌های درسی مکتب‌خانه‌ها کیفیت و حال و لذتی نداشتند. یک‌جا عبدالرحمان جامی در مقدمه بهارستان از کتاب‌های سخت و نامأنوسی یاد می‌کند که «بر دل بار وحشت و بر خاطر غبار دهشت می‌نشانند» و می‌گفت تنها کتابی که شیرین و به فراخور ذوق و پسند کودکان خوانده می‌شد، گلستان سعدی بود. یحیی دولت‌آبادی از پیشگامان آزادی و مروج فرهنگ جدید نیز در بیان خاطرات روزگار به مکتب رفتن خود، دقیقاً بر همین نکته انگشت گذاشته و گفته است که یگانه چیزی که با سن و تحصیلات من مناسبت داشت و آن را با شوق می‌خواندم و حفظ می‌کردم موش و گربه عبید زاکانی بود. دشواری و نامتناسب بودن خط و آموزش آن از دردسرهای عذاب‌آور دیگری بود که در سراسر جوامع اسلامی مرسوم بود و تا نزدیک به روزگار اوایل پهلوی اول، حاکمیتی مطلق داشت. جمال‌زاده در خصوص عجیب و غریب بودن آموزش الفبا به روش ابجد و هَوَز، می‌گفت: «هر کجا طفل خردسالی قدم به مکتب گذاشته و بنای خواندن الفبا را نهاده، همین که از بند اول «الف هیچ چیز ندارد... و او سرقتبلی دارد» گذشت، پیش از آنکه به بند «چهارقل» افتد، باید از بَرخ طلسم زنگوله «ابجد و هَوَز» عبور نماید... خلاصه آنکه ابجد و هَوَز، نه اسم شیاطین و غفاریت است، نه اسم روزهای هفته، نه اسم ملوک و سلاطین اساطیری، بلکه در حقیقت همان الف بای عربی است که به ترتیب الفبای بنطی که اصل و ریشه الفبای عربی است در پهلوی، ترتیب تازه معمولی الفبا باقی‌مانده و بیهوده، اسباب تاریکی ذهن بیچاره اطفال خردسال تازه به مکتب رفته را فراهم می‌آورد.» یکی از نتایج ناکارای مکتب‌خانه‌ها، عدم آموزش و آشنایی کودکان با دانش‌های دیگر مانند جغرافی، تاریخ، ریاضی و جز آن بوده است. در مکتب-خانه، جز آموختن متن‌هایی غالباً عربی، و نامتناسب با اقتضای سن کودکان و گاه متن‌هایی خرافاتی و تخیلی که منجر به جمود فکری کودکان می‌شد، چندان کتاب‌هایی سودمند و درخوری را آموزش نمی‌دادند. انگار کتاب‌هایی که می‌خواندند بیشتر به درد معادشان می‌خورد تا معاششان. زین‌العابدین مراغه‌ای در سیاحت‌نامه ابراهیم بیگ که از نخستین رمان‌های اجتماعی در عصر مشروطیت است، ضمن بازگوکردن بی‌عدالتی و عقب‌ماندگی جامعه ایرانی با قلم بی‌پروای خود، مکتب‌خانه‌های ایران را بسیار پرت و بدوی توصیف می‌کند که حتی به شاگردان نوشتن عدد و جمع و تقسیم

ساده که نخستین مرحله حساب است، یاد نمی‌دادند. راوی وقتی از معلم مکتب‌خانه خواست عدد ۱۲۳۴ را روی کاغذ بنویسد در کمال تعجب دید که مکتب-دار این‌گونه نوشت: ۱۰۰۲۰۳۴، رقمی در اندازه میلیارد. با برچیده‌شدن بساط تاریک مکتب‌خانه‌ها و ایجاد مدارس نوین به نظر می‌رسید که نظام تعلیم و تربیت ایران می‌رفت تا رنگ‌وبو و جاذبه و حال و هوایی مطلوب و تحول‌آفرینی به خود بگیرد که صد البته گرفت. اما دیری نگذشت که نظام جدید آموزشی خود گرفتار آفت‌ها و مشکلات اسفناک تازه‌ای شد. اگر بخواهیم سیمای مدیران و معلمان و کلاس‌های درس و پست‌وبلندی جریان آموزش در صدساله اخیر را بشناسیم، بی‌گمان دقیق‌ترین و بهترین انعکاسش را باید در آینه داستان‌های ایرانی جست‌وجو کرد. اصلاً ماجرای ترکه چوب و فلک خود داستانی است پر آب چشم. هیچ محصلی از وحشت اهرم‌های تنبیه علی‌الخصوص فلک در امان نبود. بساط فلک البته یادگاری بود از دوران حاکمیت مکتب‌خانه‌ها که به مدارس جدید به ارث رسیده بود. شاید در کمتر داستانی ما این نماد خشونت و خفت را نبینیم. نویسندگانی که این مضمون را در داستان‌های خود تکرار کرده‌اند می‌توان به داستان «گلدسته و فلک» جلال آل‌احمد، داستان «عیدی» و «لیختن انار» هوشنگ مرادی کرمانی، داستان «خسرو» عبدالحسین وجدانی، داستان «غول» اسلام کاظمیه، داستان «روزنامه دیواری مدرسه ما» علی‌اشرف درویشیان، داستان «مدیر مدرسه» آل‌احمد، و برخی از داستان‌های پرویز دویبی اشاره کرد. ضای نامطلوب فیزیکی کلاس‌ها و محیط بی‌صفا و تنگ و قفس‌مانند مدرسه‌ها که چهره مدرسه را حال‌به‌هم‌زن و نفرت‌زا می‌کرد، از نکاتی است که از چشم تیزبین داستان‌نویسان دور نمانده است. صادق چوبک در داستان «بعد از ظهر آخر پاییز» با قلمی جزئی‌نگارانه به وضعیت کلاسی سرد و چرک و عاری از لطافت می‌پردازد که شاگردانش با صورت ترس‌آلود و کتک‌خورده، پشت نیمکت‌ها نشسته‌اند. این کلاس می‌تواند یکی از ده‌ها هزار کلاسی باشد که در مدارس ایران وجود داشته‌اند. بهرام صادقی در داستان «تدریس در بهار دل‌انگیز» با وارونه‌سازی خیالی (آیرونی) با طنزی هوشمندانه و با عبارت «فرض می‌کنیم» آفریننده یک کلاس خیالی است. کلاسی مجهز و آبرومندی که نورو هوا به اندازه کافی هست و نیمکت‌هایش راحت و ساده است و تخته‌سیاه بزرگی روی دیوار است و گچ‌های رنگارنگ و تخته‌پاک‌کن ماهوتی زیبایی هم دم دست قرار دارد، به اضافه یک نقشه جغرافیا و چند تابلوی تاریخی و یکی دو عکس از بزرگان. اما در میان کار با طنزی هوشمندانه زیر همه این خیالات احمقانه می‌زند و به خواننده حالی می‌کند که چنین کلاس‌هایی وجود ندارد و اگر هست

همان کلاس‌های چرک و خالی از هرگونه امکانات مطلوب است: «لابد چنین کلاسی اشاره‌ای است به یک معما و رمز اسرارآمیز فلسفی، و خودتان شاهد بودید که ما فرض کردیم چنین کلاسی تشکیل شود.» محمد مسعود در تفریحات شب در بخش‌هایی از رمان خود به این نکته می‌پردازد که در بازار آشفته وزارت فرهنگ معمولاً رابطه دانش‌آموزان با معلمان عاطفی و صمیمانه نیست. معلم هیولایی است که بچه‌ها با دیدن او مدام بر خود می‌لرزند، مدیر آدم بی‌لیاقت پشت‌هم‌اندازی است که تنها تفاوتش با دیگران در آن است که کمتر کار می‌کند و بیشتر حقوق می‌گیرد. معلم‌ها معمولاً از شغل خود بی‌زارند و تنها برای تحصیل قوت لایموت مجبور شده‌اند به این کار تن بدهند. درس‌ها مطابق ذوق و طبع بچه‌ها نیست و به همین سبب مدام از کتاب و مدرسه می‌گریزند. از کلاس‌ها بوی پوسیدگی و کهنگی به مشام می‌رسد. تعالیم موجود در کتاب‌های درسی حول محور موضوعات قرون وسطایی دور می‌زند. رسول پرویزی در مجموعه داستان شلوارهای وصله‌دار فقر و حقارت و ظلمت و وحشت جاری در محیط مدرسه را بارها نشان می‌دهد و می‌گوید که کلاس‌ها چگونه کوفت‌وکاری بودند و معلم‌ها و ناظران بددهن و بداخلاق و شمرصفت. آنچه در مدرسه بود خیزران و خطکش و شلاق بود، سکوت و خستگی و ترس بود. مدرسه در حکم زندان بود و شاگردان مدام توسری و لگد و شلاق می‌خوردند. علی‌اشرف درویشیان در رمان سال‌های ابری ضمن انتقاد از روش‌های کهنه و فرسوده آموزش و پرورش، از خشکی و بی‌تناسبی کتاب‌های درسی یاد می‌کند، کتاب‌هایی که محتویات و مطالبشان چندان با روحیات و علایق بچه‌ها سازگاری ندارد. در قسمتی از رمان، معلم از تک‌تک شاگردان می‌خواهد که کتاب فارسی‌شان را بخوانند، اما بچه‌ها مجذوب و محو قهرمانان فیلم‌های سینمایی‌اند، مثل تارزان که او را خوب می‌شناسند، اما توی کتاب-های درسی‌شان هیچ شخصیت و قهرمانی نیست که دوستش داشته باشند. منوچهر صفا از طنزنظر نگاران دهه چهل در داستان «اندر احوال و اولیای اطفال دبستانی» با بررسی کتاب‌های درسی دبستان، محتوا و ناکارآمدی آموزش-های رسمی را به ریشخند می‌گیرد. محتوای کتاب‌هایی را نشان می‌دهد که پر از اصطلاحات عجیب‌وغریب و مطالب بی‌ربط و دست‌وپاگیر برای بچه-هاست و معلم بلد نیست درس بدهد یا اگر بلد باشد، نمی‌رسد شصت‌هفتاد شاگرد را راه بیندازد. پس پدر و مادر باید جور فرزندش را بکشد و توی خانه به پرسش‌های کتاب‌های درسی پاسخ دهند. اولیا مجبورند هم از افعال بی-قاعده زبان انگلیسی و دستور زبان عربی و قرائت قرآن سردر بیاورند و هم چیزهایی از فیزیک و شیمی و بهداشت و خواص نجاسات و طریقت طهارت و نماز میت بدانند و هم استان‌های میهن عزیز را بشناسند تا در رنگ‌آمیزی کمک بچه باشند. سهراب سپهری در بخشی از کتاب اتاق آبی که سرگذشت شخصی و خاطرات

کودکی اوست، به نارسایی‌ها و کاستی‌های نظام آموزشی می‌پردازد. او هم می‌گفت که کتاب‌های درسی بی‌ربط و بی‌ثمرند. «آلبوم پریشانی از کلمات و مفاهیم‌اند». سهراب در چنین نظام بی‌ربط و بی‌معیاری، کتاب-های درسی را «تفاله واقعیت» و شاگرد را «کیسه زباله» می‌داند. و از تک‌تک کتاب‌های درسی انتقادهای ظریف و شاعرانه‌ای می‌کند. سپهری با وجودی که خود شاگرد خوبی در مدرسه بود، باز دوران دبستان را از لحظه‌ای پر از رنج و اضطراب و کابوس عمر خود می‌شمرد و صدای زنگش را «صدای جهنمی». تنها لحظه و صدایی که برایش خوش و بشارت‌آمیز بود، صدای زنگ تعطیلی مدرسه بود و «پایان آخرین روز سال، پیش از تعطیلات بزرگ تابستان» به هر حال عدم دلبستگی و رنج و ناپسندی کتاب‌های درسی از دیرزمان از دوران حاکمیت مکتب‌خانه‌ها بوده و تا به روزگار مدارس جدید همچنان بر دانش‌آموزان و نسل‌های بعد تحمیل می‌شود. باید پذیرفت که بخشی از بی‌تمایل بودن بچه‌ها به علم و دانش‌اندوزی و عنادشان با درس و مدرسه، بی‌گفت‌وگو به همین متن‌های ناسازگار، بی‌رقم و بی‌جهت و بی‌کشش درسی برمی‌گردد. کتاب‌هایی که پر از عبارات نامفهوم و مغلق بافی‌های بی‌ارزش است، کهنه و پوسیده است و تناسبی با دنیای جدید و مدرن ندارد. به قول نویسنده تفریحات شب «واقعاً تعالیم و آموزه‌های قرن چهارم و پنجم و ششم را در قالب‌های کتاب‌های درسی قرن چهاردهم ریختن مضحک و بی‌معنی است.» انگارد هر دوره‌ای محتوا و مفاهیم آموزشی آموزش و پرورش با فکرو سبک زندگی و الگوهای واقعی محصلان در تضاد و تقابل بوده است. یکی از رسم‌های نانوشته شاگردان نسل‌های گذشته، معرکه کتاب‌سوزان بود. آخرهای سال که می‌شد، به محض پایان یافتن هر امتحانی، برخی محصلان بی‌پروا، می‌رفتند به گوشه‌ای یا پشت خرابه‌ای، و دور از چشم ناظران، کتاب‌های درسی خود را به خورد آتش می‌دادند، کتاب‌هایی که در نظرشان مهمل و اباطیل بود و یادگاری بود عذاب‌آور از دوران پر از رنج تکلیف، توبیخ و تحقیر روزگار مدرسه.

منابع:

جامی، عبدالرحمان، بهارستان، تصحیح اسماعیل حاکمی، اطلاعات، تهران، چاپ اول، ۱۳۶۷ ■ دولت‌آبادی، یحیی، حیات یحیی، تهران، جاویدان، چاپ ۱۳۶۲ ■ صفا، منوچهر، اندر آداب و احوال، تهران، رواق، چاپ اول، ۱۳۵۷ ■ سپهری، سهراب، اتاق آبی، به کوشش پروانه سپهری، تهران، نگاه، چاپ اول، ۱۳۸۲ ■ صادقی، بهرام، سنگر و قمقمه‌های خالی، تهران، کتاب زمان، چاپ اول، ۱۳۸۰ ■ کتیرایی، محمود، از خشت تا خشت، تهران، ثالث، چاپ اول، ۱۳۷۸ ■ مراغه‌ای، زین‌العابدین، سیاحت‌نامه ابراهیم‌بیگ، به کوشش محمدعلی سپانلو، تهران، آگه، چاپ اول، ۱۳۸۴ ■ مسعود، محمد، تفریحات شب، تهران، تلاونگ، ۱۳۸۵.



مدرسه مدرن و رنج تحصیل



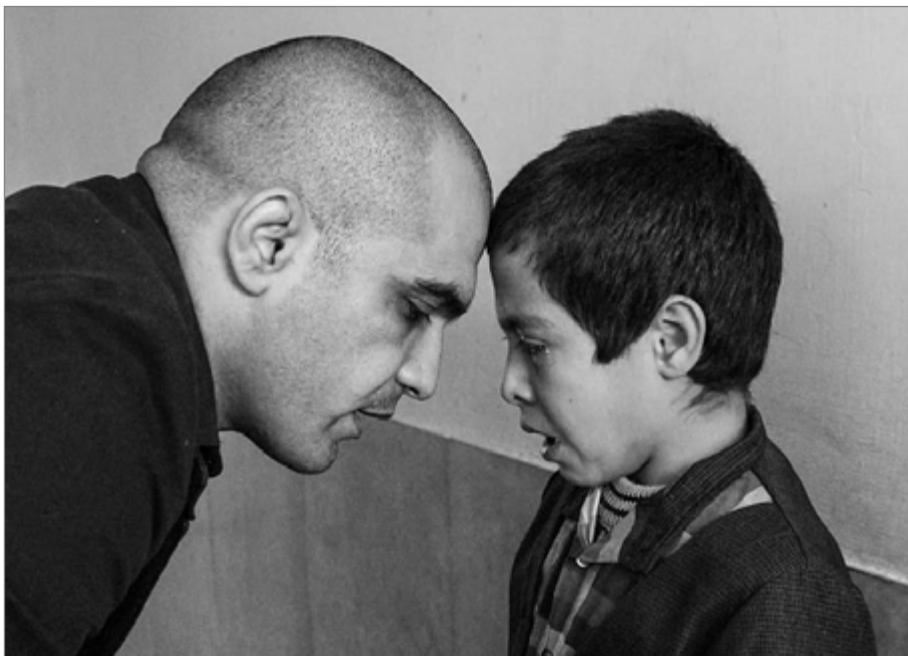
احمد غلامی

دکتری جامعه شناسی



اولین مدارس مدرن در مناطق حاشیه‌ی ایران و نواحی مرزی، در دوران صدارت رضاخان افتتاح شد. مدرسه بیش از آنکه مکانی برای سوادآموزی باشد، تلاشی بود برای مدرنیزاسیون جامعه‌ی ایرانی که از نظر رضاخان تنها از طریق سیاست‌ها و نهادهای غربی و امحاء کامل انواع سیاست‌ها و نهادهای سنتی و ایرانی قابل تحقق است. مدرنیزاسیون آمرانه‌ی رضاخانی برای تحقق یک جامعه‌ی توسعه یافته و متمدن، مثل بسیاری دیگر از کشورها با خود حذف و سرکوب دیگر الگوهای فرهنگی و اجتماعی را به همراه داشت. ایده‌ی یک ملت، یک زبان و یک رویکرد که در اساس محصول ایده‌ی دولت ملت مدرن و صد البته تلاش اندیشمندانی چون تقی زاده، سید ضیاء، علی اکبر سیاسی، علی اکبر داورو دیگران بود، هر نوع تکثر و انحراف از معیار را برنمی‌تابید و همین امر به شکلی دردناک راه را برای اجرای طرح‌های پهلوی و دست‌اندرکاران این سیستم نوین سیاسی/ اجتماعی باز می‌کرد. نگاهی که در پشت چنین رویکردی به جامعه و حکومت‌مندی ایرانی وجود داشت در نوع خود مواردی را در خود داشت همانند: تلاش برای استقرار کامل قدرت، سرکوب هر نوع دگراندیشی، حذف عناصری که بازنماینده‌ی حیات غیر مدرن بود، و تلاش برای تأسیس و اجرای نهادها و دستورالعمل‌های مدرن همچون مدرسه. تلاشی این چنینی، دو سویی اصلی را در برمی‌گرفت، اول آنکه جراحی سیاسی/ اجتماعی کلیت جامعه در ابعاد بسیار گوناگون به شکلی آمرانه و دوم ساخت مدرنیته‌ی زیبایی‌شناختی از طریق

در میانه قرن‌ی که ایران در تب و تاب گذار به مدرنیته می‌سوخت، مدرسه مدرن نه صرفاً دروازه‌ای به سوی سوادآموزی، که ابزاری برای مهندسی اجتماعی و یکدست‌سازی فرهنگی بود. آنچه با شکوه معماری نهاد تازه و براق واژگان تجدد معرفی می‌شد، در مناطق حاشیه‌ای و مرزی، هم‌زمان حامل رنج، بیگانگی و حذف میراث چندصدساله آموزش سنتی بود. در این تقابل، کلاس‌های تنگ و نیمه‌ویران جای خانقاه‌های پرمهر را گرفتند، زبان مادری در هیاهوی زبانی بیگانه خاموش شد و آرامش جمعی در سایه انضباط آهنین دولت رنگ باخت؛ داستانی که هنوز زرد زخم‌هایش بر حافظه جمعی این سرزمین باقی است.



همدستی کردن زبان و لباس. در واقع آنچه رضاخان در تلاش بود تا متحقق سازد، نمایی زیبا و دلنشین از جامعه‌ی ایران بود تا در نگاه اول غبار عقب ماندگی و تصویر زمخت جامعه‌ی شبانی و ایلی ایران در آن پنهان و حذف شده باشد. این تصویر زیبایی شناختی از ایران به لاجرم می‌بایست سریع و آمرانه صورت می‌گرفت. آنچه رضاخان برای چنین تصویری انجام داد، همانا استقرار سریع نهادهای و اعمال آمرانه‌ی دستورالعمل‌ها بود به گونه‌ای که سرکوب خشن و خونین خوانین، ایلات و رجال قدرتمندی که چنین رویکردی را بر نمی‌تابیدند، در دستور کار قرار گرفت.

مدرسه در این نوع حکومت‌مندی جدید، بخشی از پروژه‌ی ویرایش و پیراستن جامعه به حساب می‌آمد. بی‌سوادی نمادی از عقب ماندگی بود و تلاش برای امحاء یا کاهش آن از اولویت‌ای نظام آموزشی مدرن پهلوی. گردونه‌ی خردکننده‌ی مدرن کردن نهادها هر نوع سازوکار پیشینی آموزش را می‌بایست از بین می‌برد تا راه برای قوام سیستم آموزشی مدرن هموارتر می‌شد.

مدرسه‌ی مدرن حاوی عناصری بود که بسی بیشتر از مکاتب و مدارس دینی و سنتی قابلیت آن را داشت تا در خدمت برنامه‌های سیاسی و مدیریتی نوین باشد. همدستی کردن سطح آموزش، ترکیب نیروها در سطوح مختلف، القاء سیاست‌های نظام به افراد، یک دست کردن لباس، ساخت افراد مطیع، منضبط و مفید برای حاکمیت و نظام اقتصادی/سیاسی حاکم بر جامعه، تحت نظارت قرار گرفتن افراد و آموزش آنها، تعیین دروس و نوع آموزش ذیل اهداف بالادستی نظام و ... مواردی بودند که از نظر حاکمان وقت می‌بایست به سرعت در دستور کار قرار گیرد و عرصه را بر انواع سیستم‌های آموزشی ماقبل مدرن تنگ کند. استقرار اولین مدارس در شهرهای بزرگ چندان تنش‌ی ایجاد نکرد. قبلاً شهرهای بزرگی چون تهران، تبریز، اصفهان و ... ذیل سیاست‌گذاری‌های رضاخان برای ساخت یک مدرنیته‌ی زیبایی‌شناختی در سطح کشور تغییرات جهشی‌ای به خود دیده بود که برای آنان نمادی از تحول و شکوفایی جامعه‌ی ایران بعد از قاجار محسوب

می‌شد. برای این شهرها، جامعه‌ی ذیل فرمانِ رضاخان، نمادی از یک دگردیسی عقلانی و تحول خوشایند بود. به همین دلیل غیر از مواردی که به کشف حجاب زنان مرتبط بود، در برابر سیاست‌های رضاخانی چندان مقاومتی صورت نگرفت. اما در مناطق حاشیه‌ای و مرزی، رضاخان تا پایان دوران صدارت خود در ۱۳۲۰، همچنان با تنش‌ها و درگیری‌های بسیاری روبرو بود که بخشی از آنها به کشف حجاب و یکدست کردن لباس و یکجانشینی ایلات برمی‌گشت و بخشی نیز به شکلی دوراندیشانه به کلیت سیاست‌های آمرانه‌ی وی در قبال مردم و اقوام. یکی از این موارد حمله و انتقادات تند روشنفکران و روحانیون بود نسبت به مدرسه‌ی

مدرن و امحاء نظام سنتی آموزش. سال ۱۳۰۷ اولین مدارس در کردستان تأسیس شدند. در

شهرهای سنندج، مهاباد و کرمانشاه حضور این مدارس همراه بود با تغییر در بستر

خانواده، آموزش و نظام‌های پیشامدرنی که تا قبل از آن مسئولیت نظارت بر

آموزش، خانواده و جامعه را برعهده داشتند. مدارس دینی در بعضی

موارد نقش بسیار بیشتری را به نسبت مدارس برعهده

داشتند. بعضی از آنها محکمه، سرپناه، مدرسه و مکانی برای

بررسی و رفع مشکلات جامعه بودند. نظام مدرن تمام این نقش‌ها را از مدرسه‌ی دینی سلب و هر کدام را در

قالب نهاد و سازمانی دسته‌بندی کرد. هر چند تفکیک ساختاری نهادها و تعیین کارکرد هر نهادی در ساخت

عقلانی دولت ملت مدرن امری است پذیرفته شده، اما سرکوب و حذف نهادهایی که قرن‌ها در جامعه‌ی

کردستان دارای کارکرد بودند، موجب شد تا سال‌ها تنش میان نهادهای سنتی و نهادهای مدرن در جامعه

باقی بماند و شکاف میان دولت و ملت همچنان ماندگار. نمونه‌ی باز آن را می‌توان در تفسیری تطبیقی مشاهده

کرد میان مدرسه‌ی مدرن و مدرسه-ی دینی خانقا شمس برهان که استاد هیمن شاعر و اندیشمند کرد به

آن اشاره می‌کند؛ در این تفسیر تطبیقی رنجی قابل مشاهده است که رد آن به تأسیس مدرسه مدرن و حذف جایگاه مدرسه‌ی دینی خانقاه برمی‌گردد. خانقاه شمس برهان یکی از مدارس دینی کردستان است که طی قرن‌ها یک مدرسه‌ی دینی قدرتمند به حساب می‌آمد و تا همین یکی چند دهه‌ی گذشته نیز کارکردهای خود را محفوظ نگاه داشته بود. این خانقاه در مسیر حرکت از بوکان به مهاباد قرار دارد. طی نسل‌ها مشایخ منطقه صاحب و خادم این مکان بوده و اساتید و روحانیون بزرگی در آنجا تدریس می‌کردند. خانقاه محل آموزش دروس دینی، و در عین حال مکانی برای حل مشکلات خانواده‌ها و افراد، مأمنی برای افراد

درمانده و بی سرپناه و در نهایت محل اتحاد و همبستگی عمومی علیه دشمنان بالاخص

روس‌های متجاوز به خاک ایران بود. به اصطلاح استاد هیمن، خانقاه هرکسی را در خود جای

می‌داد، فقیر، درمانده، بی سرپناه، مطلقه، یتیم، مسلمان و غیرمسلمان، بیمار و کرو

کور که همه در آنجا به شکلی برابر جیره‌ی غذایی دریافت می‌کردند و در

سایه‌ی خانقاه احساس امنیت داشتند. این مدرسه‌ی دینی هم محل تحصیل بود و هم

زندگی؛ چیزی که به خانقاه جایگاه رفیعی

می‌بخشید، احساس امنیتی بود که فرد (طلبه و دیگران) در پناه آن تجربه می‌کردند. با تأسیس اولین مدرسه در

۱۳۰۷ در مهاباد تغییر بنیادین در نظام آموزشی در منطقه شکل گرفت. این تغییر با خود تغییراتی را در بستر

جامعه و در عین حال تنش‌هایی را در رابطه‌ی جامعه و دولت به همراه داشت. حضور مدرسه در واقع اولین

بارقه‌های حضور حاکمیت مدرن در جامعه‌ی سنتی بود. این حضور به شکلی انحصارطلبانه راه را بر هر نوع تقلای

آموزشی و علمی بیرون از نظام آموزشی مدرن بست. نظامی آموزشی که به شکلی انضباطی اعمال، رفتار و

اشکال اندیشیدن را تعیین می‌کرد. در توصیفی که استاد هیمن از اولین مدرسه‌ی مهاباد ارائه می‌دهد،



هر چند تفکیک

ساختاری نهادها و

تعیین کارکرد هر نهادی

در ساخت عقلانی دولت ملت

مدرن امری است پذیرفته شده،

اما سرکوب و حذف نهادهایی که

قرن‌ها در جامعه‌ی کردستان دارای کارکرد

بودند، موجب شد تا سال‌ها تنش میان

نهادهای سنتی و نهادهای مدرن در جامعه باقی

بماند و شکاف میان دولت و ملت همچنان ماندگار.

این چنین مدرسه را توصیف می‌کند: "من در زندگی روزهای تلخ بسیاری داشتم، اما بدین‌ترین و تلخ‌ترین روز زندگی من روزی بود که به مدرسه رفتم. معلم خود کرد بود و فهمیدم که خودش فارسی را به خوبی نمی‌داند. اما با زبان فارسی با من صحبت می‌کرد و من چیزی متوجه نمی‌شدم. مدتی زیر لحاف از ترس مدرسه گریه می‌کردم و صبح با جروبخت و دعوا به مدرسه می‌رفتم. مدرسه ما خانه-ای بزرگ و کهنه و ویرانه بود. تنها یک دستشویی داشت و به کسی نوبت نمی‌رسید. بشکه‌ای آب کهنه رودخانه نزدیک بوار بود و ظرفی درون آن بود و تمام بچه‌ها از آن ظرف آب می‌خوردند. سر رفتن به دستشویی و آب خوردن دعوا بود و این بهانه‌ی خوبی بود برای ناظم مدرسه که بچه‌ها را کتک‌کاری کند" (همین، ۱۳۵۲). این توصیف از نظام آموزشی مدرن که به میانجی مدرسه وارد مناطقی شده بود که دارای ساخت قومی/زبانی و فرهنگی مختص به خویش‌اند، نشان از آن دارد که مدرسه و نظام آموزشی مدرن علیرغم تمام ناکارآمدی و فقدان امکانات که هنوز هم از آن رنج می‌برد، با نوعی سرکوب و اعمال قدرت همراه بود که در نوع خود عاملی برای رنج اجتماعی و فردی بوده که به ویژه در این مناطق به شکلی مضاعف اعمال شده است. این نظام آموزشی تمام نظام‌های کهن را به حاشیه رانده و یا از میدان به در کرد. در حالیکه نظام‌های سنتی آموزشی همانند خانقاه، علاوه بر مکانی آموزشی، مأمنی بودند برای نوعی آرامش هستی‌شناختی. مدرسه و نظام آموزشی مدرن عامل اضمحلال این آرامش بودند و خود نیز هیچ گاه نتوانستند از مکانی برای آموزش مهارت‌ها و ارزش‌های سیاسی/ایدئولوژیک فراتر بروند. این نظام آموزشی به عنوان ماشینی برای تولید دانایی مبتنی بر مهارت و ارزش‌ها، هیچگاه نتوانست جایگاه رفیع نظام سنتی را پر کند. نظام آموزشی مدرن به تناظر اضطراب ناشی از امتحان و آزمون‌ها، کسب مدرک، کنکور، دفاعیه‌ها، آزمون‌های پایان تحصیلات و در نهایت بدست آوردن شغل و کار مناسب، همواره برای انسان مدرن حاوی اضطراب‌ها و دلهره‌هایی بوده است که وی می‌بایست در تمام مدارج آن را بدوش بکشد. اضطرابی

که برای انسان سنتی و طلبه‌های مدرسی چون خانقاه هیچگاه موضوعیت نداشته است. به کشف حجاب زنان مرتبط بود، در برابر سیاست‌های رضاخانی چندان مقاومتی صورت نگرفت. اما در مناطق حاشیه‌ای و مرزی، رضاخان تا پایان دوران صدارت خود در ۱۳۲۰، همچنان با تنش‌ها و درگیری‌های بسیاری روبرو بود که بخشی از آنها به کشف حجاب و یکدست کردن لباس و یکجانشینی ایلات برمی‌گشت و بخشی نیز به شکلی دوراندیشانه به کلیت سیاست‌های آمرانه‌ی وی در قبال مردم و اقوام. یکی از این موارد حمله و انتقادات تند روشنفکران و روحانیون بود نسبت به مدرسه‌ی مدرن و امحاء نظام سنتی آموزش. سال ۱۳۰۷ اولین مدارس در کردستان تأسیس شدند. در شهرهای سنندج، مهاباد و کرمانشاه حضور این مدارس همراه بود با تغییر در بستر خانواده، آموزش و نظام‌های پیشامدرنی که تا قبل از آن مسئولیت نظارت بر آموزش، خانواده و جامعه را برعهده داشتند. مدارس دینی در بعضی موارد نقش بسیار بیشتری را به نسبت مدارس برعهده داشتند. بعضی از آنها سرپناه، محکمه، مدرسه و مکانی برای بررسی و رفع مشکلات جامعه بودند. نظام مدرن تمام این نقش‌ها را از مدرسه‌ی دینی سلب و هر کدام را در قالب نهاد و سازمانی دسته‌بندی کرد. هر چند تفکیک ساختاری نهادها و تعیین کارکرد هر نهادی در ساخت عقلانی دولت ملت مدرن امری است پذیرفته شده، اما سرکوب و حذف نهادهایی که قرن‌ها در جامعه‌ی کردستان دارای کارکرد بودند، موجب شد تا سال‌ها تنش میان نهادهای سنتی و نهادهای مدرن در جامعه باقی بماند و شکاف میان دولت و ملت همچنان ماندگار. نمونه‌ی بارز آن را می‌توان در تفسیری تطبیقی مشاهده کرد میان مدرسه‌ی مدرن و مدرسه-ی دینی خانقا شمس برهان که استاد همین شاعر و اندیشمند کرد به آن اشاره می‌کند؛ در این تفسیر تطبیقی رنجی قابل مشاهده است که رد آن به تأسیس مدرسه مدرن و حذف جایگاه مدرسه‌ی دینی خانقاه برمی‌گردد. خانقاه شمس برهان یکی از مدارس دینی کردستان است که طی قرن‌ها یک مدرسه‌ی دینی قدرتمند به حساب می‌آمد و تا همین یکی چند دهه‌ی گذشته نیز کارکردهای خود را محفوظ

نگاه داشته بود. این خانقاه در مسیر حرکت از بوکان به مهاباد قرار دارد. طی نسل‌ها مشایخ منطقه صاحب و خادم این مکان بوده و اساتید و روحانیون بزرگی در آنجا تدریس می‌کردند. خانقاه محل آموزش دروس دینی، و در عین حال مکانی برای حل مشکلات خانواده‌ها و افراد، مأمنی برای افراد درمانده و بی سرپناه و در نهایت محل اتحاد و همبستگی عمومی علیه دشمنان بالاخص روس‌های متجاوز به خاک ایران بود. به اصطلاح استاد هیمن، خانقاه هرکسی را در خود جای می‌داد، فقیر، درمانده، بی سرپناه، مطلقه، یتیم، مسلمان و غیر مسلمان، بیمار و کرو و کور که همه در آنجا به شکلی برابر جیره‌ی غذایی دریافت می‌کردند و در سایه‌ی خانقاه احساس امنیت داشتند. این مدرسه‌ی دینی هم محل تحصیل بود و هم زندگی؛ چیزی که به خانقاه جایگاه رفیعی می‌بخشید، احساس امنیتی بود که فرد (طلبه و دیگران) در پناه آن تجربه می‌کردند. با تأسیس اولین مدرسه در

۱۳۰۷ در مهاباد تغییر بنیادین در نظام آموزشی در منطقه شکل گرفت. این تغییر با خود تغییراتی را در بستر جامعه و در عین حال تنش‌هایی را در رابطه‌ی جامعه و دولت به همراه داشت. حضور مدرسه در واقع اولین بارقه‌های حضور حاکمیت مدرن در جامعه‌ی سنتی بود. این حضور به شکلی انحصارطلبانه راه را بر هر نوع تقلای آموزشی و علمی

بیرون از نظام آموزشی مدرن بست. نظامی آموزشی که به شکلی انضباطی اعمال، رفتار و اشکال اندیشیدن را تعیین می‌کرد. در توصیفی که استاد هیمن از اولین مدرسه‌ی مهاباد ارائه می‌دهد، این چنین مدرسه را توصیف می‌کند: "من در زندگی روزهای تلخ بسیاری داشتم، اما بدین‌ترین و تلخ‌ترین روز زندگی من روزی بود که به مدرسه رفتم. معلم خود کرد بود و فهمیدم که خودش فارسی را به خوبی نمی‌داند. اما با زبان فارسی با من صحبت می‌کرد و من چیزی متوجه

نمی‌شدم. مدتی زیر لحاف از ترس مدرسه گریه می‌کردم و صبح با جروبخت و دعوا به مدرسه می‌رفتم. مدرسه ما خانه-ای بزرگ و کهنه و ویرانه بود. تنها یک دستشویی داشت و به کسی نوبت نمی‌رسید. بشکه‌ای آب کهنه رودخانه نزدیک بوآر بود و ظرفی درون آن بود و تمام بچه‌ها از آن ظرف آب می‌خوردند. سر رفتن به دستشویی و آب خوردن دعوا بود و این بهانه‌ی خوبی بود برای ناظم مدرسه که بچه‌ها را کتک‌کاری کند" (هیمن، ۱۳۵۲). این توصیف از نظام آموزشی مدرن که به میانجی مدرسه وارد مناطقی شده بود که دارای ساخت قومی/زبانی و فرهنگی مختص به خویش‌اند، نشان از آن دارد که مدرسه و نظام آموزشی مدرن علیرغم تمام ناکارآمدی و فقدان امکانات که هنوز هم از آن رنج می‌برد، با نوعی سرکوب و اعمال قدرت همراه بود که در نوع خود عاملی برای رنج اجتماعی و فردی بوده که به ویژه در این مناطق به شکلی مضاعف اعمال شده است. این نظام آموزشی تمام نظام‌های کهن را به حاشیه رانده و یا از میدان به در کرد. در حالیکه



مدرسه و

نظام آموزشی مدرن علیرغم تمام ناکارآمدی و فقدان امکانات که هنوز هم از آن رنج می‌برد، با نوعی سرکوب و اعمال قدرت همراه بود که در نوع خود عاملی برای رنج اجتماعی و فردی بوده که در این مناطق به شکلی مضاعف اعمال شده است. این نظام آموزشی نظام‌های کهن را به حاشیه رانده و یا از میدان به در کرد.

نظام‌های سنتی آموزشی همانند خانقاه، علاوه بر مکانی آموزشی، مأمنی بودند برای نوعی آرامش هستی‌شناختی. مدرسه و نظام آموزشی مدرن عامل اضمحلال این آرامش بودند و خود نیز هیچ گاه نتوانستند از مکانی برای آموزش مهارت‌ها و ارزش‌های سیاسی/ایدئولوژیک فراتر ببرند. این نظام آموزشی به عنوان

ماشینی برای تولید دانایی مبتنی بر مهارت و ارزش‌ها، هیچگاه نتوانست جایگاه رفیع نظام سنتی را پر کند. نظام آموزشی مدرن به تناظر اضطراب ناشی از امتحان و آزمون‌ها، کسب مدرک، کنکور، دفاعیه‌ها، آزمون‌های پایان تحصیلات و در نهایت بدست آوردن شغل و کار مناسب، همواره برای انسان مدرن حاوی اضطراب‌ها و دلهره‌هایی بوده است که وی می-بایست در تمام مدارج آن را بدوش بکشد. اضطرابی که برای انسان سنتی و طلبه‌های مدارس چو خانقاه هیچگاه موضوعیت نداشته است.



مدرسه روستای سیدبار جدگال
در چابهار، نمونه‌ای الهام‌بخش از
پیوند معماری بومی و نگاه معاصر
است که نامش را فراتر از مرزهای
ایران برده است. این مدرسه در
جنوبی‌ترین نقطه کشور و در
نزدیکی تنها بندر اقیانوسی ایران
ساخته شده و با طراحی متفاوت
و انسان‌محورش، توجه معماران
جهان را جلب کرده است. کسب رتبه
نخست جایزه معمار ۱۴۰۰ و نامزدی
در جایزه جهانی آقاخان ۲۰۲۲،
جایگاه بین‌المللی آن را تثبیت کرد.
امروز این مدرسه نه تنها فضایی
برای آموزش، بلکه نمادی از امید،
خلاقیت و توسعه در یک روستای
دورافتاده است.



طوفان سخت

بازتابی از نگاه به درون تجربه‌های زیسته

واسطه رنج‌هایم می‌فهمم. آموزگاران ادوار و زمانه‌ها. پیوستن به خوشی همواره برایم چالش بود. انگار مجموعه‌ام ظرفیت عشق نداشت. دنبال رنج بودم تا بسازم.

می‌خواهم چه بگویم

بعد از چند سال فاصله گرفتن از مدتی که معلم بودم، امروز به خودم نگاه می‌کنم و می‌پرسم کدام تجربه زیسته ناب برایم باقی مانده تا درباره آن بنویسم. از مدرسه. از دردهایی که آوار می‌شد و شادی‌هایی که هجوم می‌آورد. از واژگانی که باید به دقت انتخاب می‌شد تا در ذهن‌های تازه نفوذ کند و چیزی را شکل بدهد که به آن ترتیب می‌گویند. تربیت یعنی آن کلمات که برایم جاافتاده. یعنی آن شوری که مزه‌ای دارد گاهی تلخ و گاهی شیرین. یعنی آن تصویری که دوست دارم تا همیشه آن را تکرار کنم. تربیت یعنی من خسته نمی‌شوم از هزاربار تکرار کردن چیزی. چیزی که جان من شده تربیت من است. باری، در مدرسه چه گذشت.

دریافتم واقعاً نمی‌فهمم

فهم من از دانش آموزانم سطحی بود. نه آنکه سعی نکنم به اعماقشان بروم. اما هر مرحله از تلاشم با هجوم گزاره‌های پست مدرن ویران می‌شد. باز از نو برمی‌خواستم تا بفهمم دانش آموزانم به چه چیزی فکر می‌کنند و از آن‌ها کسانی که کژرفتار یا کژفکر است چرا این‌طور است و چگونه. همدل بودن با دل‌های متفاوت، نقاب انداختن از خویشتن و پذیرش دردهای درونی نوجوانانی که گاهی به من پناه می‌آوردند شیرین بود. درد لذت‌بخش است. اما نه برای همه. برای کسی لذت‌بخش که از پیش ناجی بودن را تمرین کرده باشد. من بارها در تئاتر شهرم نقش ناجی را در دنیای خیالی

علی شهبازی

معلم



این نوشته، تصویرسازی است از سه سال معلمی در مدرسه و سه سال تجربه زندگی با دانش‌آموزان. من، در این سه سال هم معاون مدرسه بودم و هم معلم. و این سه سال به رشد علم من کمک بسیاری کرد، نظریه‌هایی که قبل‌تر در کتاب‌ها خوانده بودم را در مدرسه می‌دیدم. تاریخ‌مندی هستی‌ها، غرایز انسان‌ها، توتم و تابوها و رؤیاهایی که در ذهن دانش‌آموزانم بود را زیست می‌کردم. نوشته پیش‌رو، تصویر کوچکی از تجربه‌ای بزرگ بود، به همین دلیل نگارش آن سخت بود و نام طوفان سخت را برای آن انتخاب کردم.

طوفان سخت؛ بازتابی از نگاه به درون تجربه‌های زیسته من از بین تجربیات زیسته‌ام بیشتر به رنج علاقه دارم. رنج‌ها به من می‌گویند که من کیستم. من جهان را به



و زیان عواطف را کود و فلج می‌ساخت. من استاد صحبت دو نفره بودم. با چیزی که مردم در تارک خانه‌های‌شان نگه می‌داشتند. تنش‌ها را خوب درک می‌کردم. احساسات را خوب می‌شناختم. به همین دلیل نمی‌توانستم شرطی‌سازی را قبول کنم. شرطی‌سازی برایم به معنای بریدن دست و پای دانش آموزانم بود. انکار قدرت حرکت و خلاقیت را از آن‌ها می‌گرفتم. اگرچه شرطی برای تبدیل انسان به شیء خوب است، اما در مرام من نبودم. نبودم.

متخصص تهی‌دست

فقر برای من ننگ بود. به همین دلیل برای کارهای سخت همواره پیش‌تاز بودم. اما عشقی که من در دل دانش آموزانم می‌کاشتم با نام پول داغ نکبت و ننگ می‌خورد. من سرمایه‌دار نبودم. اما عقل من مسخر سرمایه بود. دل من اما نه. می‌کوشیدم تا عشق را به جای شرطی‌سازی بگذارم. اما زمان و پول نمی‌گذاشت. من تنها با لشکر اسکناس‌ها می‌جنگیدم تا فقیر نشوم. فقر برای من ننگ بود. پول برای من نشانه قدرت بود. اما عشق جان بود. کوشش‌های من در مدرسه برای من آورده مالی نداشت. شاید این دلیل عدم شکوفایی من بود. می‌خواستم تحقیق کنم و پرورش دهم، اما نمی‌شد. ساختارها قدرتمندتر هستند تا فرد. فرد تنها، گاه نیاز به سال‌ها زمان دارد تا با قوه خلاقه خود حصارها را بشکند، اما کاش آنچه من می‌خواستم برای دیگران هم لذت‌بخش بود تا گرداگرد هم آنچه به صورت فردی در تحقق آن ناکام بودیم را به صورت جمعی به جنگ می‌آوردیم. یعنی درآمد سرشار را. آرزو داشتم با درآمد سرشار به مدرسه بروم تا در دانش آموزانم غور بزنم و

تمرین کرده بودم. هر کلمه از گفتگوهایم با دانش آموزانم تصویری بود از من و او در یک زندگی واقعی خیالی. در عین اینکه دانش آموزانم را می‌زیستم، اما نمی‌فهمیدم. من نظریه‌ای برای تشخیص درون‌شان نداشتم. گرفتار شدن به شکاکیت مدرن به همراه نشخوار جملات گهرباری از فلاسفه مغرب زمین هر بار کوشش‌هایم برای کشف درونه‌های دانش آموزانم را بی‌نتیجه می‌کرد. اما از پای نمی‌نشستم. هر بار کوشش می‌کردم، در هر مورد خاص می‌پرسیدم برابرنهاد این گزاره که در ذهن هشیارش نقش بسته چیست، و هر بار هم اندیشه‌ای برایم مصور می‌شد، اما در انتها چیزی نمی‌ماند جز مشت‌ی از خرافه. خرافه حکمی بود که بخش پست‌مدرن ذهنم به بخش علمی ذهنم نسبت می‌داد. من میدان جنگ بودم. تحمل تنش‌های این جنگ دشوار بود. من هرگز مطیع آن بخش از ذهنم که نیچه‌ای بود نشدم. هنوز هم در جنگم. اما پس از فرصت اکتشافات مدرسه که پایان یافت، مطلع شدم که هیچ شناخت و نظریه‌ای برای دانش آموزانم نداشتم. یعنی هیچ چیز نمی‌فهمیدم. چون فهم را از فراق‌کنی تحصیلات و دانش‌هایم نمی‌توانستم جدا کنم. دردی که جهان هم با آن درگیر است، اما نمی‌شناختم.

شرطی‌سازی در مرام من نبود!

به من گفته می‌شد تا با شرطی‌سازی دانش آموزانم را مهار کنم. اما من مهار بلد نبودم. من همنشینی با ناهشیار را خوب می‌دانستم. می‌دانستم چگونه مارها و شایطین را از تارک خانه ذهن بیرون بکشم. می‌دانستم چگونه با زشتی‌ها صحبت کنم. شرطی‌سازی را به عنوان یک روش هم قبول نداشتم، نه فقط یک ارزش. بلحاظ روش شرطی‌سازی عقل را زمین‌گیر می‌کرد و در بازی سود

ذهن‌های ظریف را پیدا کنم تا با کودک درونم هم‌سخن شوند و مرا با شاهد شیرین دانش به وجد بیاورند.

(می‌آفرینم، پس هستم) تصاویر زیبای خلقت

می‌خواهم از آن مغزهای ظریفی بگویم که در مدرسه شناختم. بسیار لذت‌بخش بود که با حوصله به کلمات ناب و ارتش واژه‌های نوجوانان گوش می‌دادم که درباره هستی و جهان و کیهان کنج‌کاوی می‌کردند. جوانه‌های عواطف و شوره‌های تازه و نوشکفته زمانی که طراویدن می‌گرفت، به شکل علم و دانش نمایان می‌شد. عشق بود که نمایان می‌شد. وقتی می‌دیدم که چطور با حرص و خشونت به ریسمان سترگ دانش پنگ می‌زنند و آوازه می‌جویند و هم‌اورد می‌طلبند و چگونه گزاره‌ها را با پُتک عقل خرد می‌کنند و حصارها را با چنگال هوش پنجه می‌کشند و می‌درند لذت می‌بردم. نمایش خلقت آنجا زیباست که جان‌های ظریف و کوچک ببالند و خلق کنند. به خوبی کودک درونم از طراویدن دانش آموزانم ذوق زده می‌شد. به همین خاطر همیشه سعی می‌کردم راهی باز کنم تا ببالند و بخواهند که چیزی خلق کنند. آرزو داشتم بیافرینند. من با این کارشان شگفت زده می‌شدم. حتی با کلمات، کلماتی که نشانه نبوغ و هوش‌های سرشار بود. آرایش زیبای واژگان و نظم ربانی که به سبک بازی کودکانه و بسیار عمیق بکار می‌بردند.

سوسوی کودکی و نوجوانی

به هر دانش آموز که نگاه می‌کردم، خودم را می‌دیدم. انگار من تکثیر شده بودم. اما یک شکل نبودم. من‌های زیادی در من بود. تصویری که از پدر و مادر داشتم در هر آنی که درباره دانش آموزانم فکر می‌کردم را با تصویر والدین‌شان قیاس می‌کردم و با این حرکت ذهنی سنتزهای جدید به رفتار و گفتار دانش آموزانم معنا می‌داد. اما در هیچ کاری نبودم مگر اینکه صدای قهقهه پست‌مدن‌ها را از دور می‌شنیدم که می‌گفتند، امیالت را فراق‌کنی می‌کنی! آیا این‌طور بود؟ خب باید چه می‌کردم؟ آیا من می‌لیم نیستم؟ آیا من دیگری هستم؟ من خودم نیستم؟ من امیال دیگری را در خیالم بازآفرینی می‌کنم و می‌زییم؟ نمی‌دانم.

میل جنسی

دانش آموزانم از من می‌پرسیدند چرا معنویت و چرا مذهب؟ من می‌گفتم چون دیو درون‌مان را باید رام کنیم. اما رام کردن با خار کردن یکسان نیست. چرا باید تپه‌هایی که نسیم خنک بهاری از آن‌ها وزیدن می‌گرفت را ویران کرد؟ باید حصاری در اطراف آن تپه‌ها کشید تا از گزندها بدور باشند. من آموزه‌هایی که از نیچه و فروید در آن بخش علمی ذهنم داشتم، غرایز دانش آموزانم را آموزش

می‌دادم. تمایلی نداشتم تا طبیعت را سرکوب کنم. بلکه با طبیعت گفتگو می‌کردم تا بدانند چگونه این بخش از حیات‌شان را پاکیزه زیست کنند.

تفکر انتقادی

به دانش آموزان دشمنای دادم که نامش عقل بود. کمیتی بی‌اندازه اما وصف شدنی. برای دریدن افکار پوسیده به آن‌ها عقل را دادم. عقل واژه‌ای بود غوطه‌ور شده در انبارهای ذهن‌شان. بهره‌ای از فرایند تکامل بشر، حاصل نسل‌ها کوشش گونه انسان. ابزار اصلی حیوانی که چنگال ندارد. دوست دارم بزرگسالی آن‌هایی که یادگیری مرا با خود دارند ببینم. ببینم که چگونه با عقل سر تابوها را بر لب جوب بریده‌اند و بر تکه‌تکه‌های هر تابو نامی گذاشتند برای ماندگاری در تاریخ ذهن.

والدین کم‌هوش

کردار والدین دانش آموزانم یکسان نبود. پس تربیت‌شان و شخصیت‌شان نیز هم‌تراز نبود. اغلب والدین یا درگیر عشق شکست خورده بودند یا با تصویری رؤیایی از دیگری نوعی خود زندگی می‌کردند. یا در مثلث عشق افتاده بودند و یا در رفتار و نه گفتارشان از مسئولیت نسبت به موجودی که خلق کرده بودند سرباز می‌زدند. فرضیه‌های قطعی انگاشته شده و همواره بدون نتیجه ابزار ذهن‌های کم‌سو و حافظه‌های ضعیف است. باید بر اسب بالدار تخیل سوار شد تا بتوان قله‌ها را در نور دید. والدینی که هرگز فرصتی در زندگی برای شکوفایی قوه خلاقه‌شان نداشتند، با مقررات تهی و سخت‌گیرانه و گاه رهاسازی از سر بی‌مسئولیتی نوجوانان را مراقبت نمی‌کردند و این‌طور می‌شد که گروه‌های خارج از مدرسه آن‌ها را جذب و بعد طبع سلیم آن‌ها را با خصومت لبریز می‌ساختند. خصومت نسبت به من که نماینده دانش بودم در مدرسه. حافظه کم‌سوی والدین همیشه اسبابی است برای رقص خفاش‌ها و کرکس در آسمان آبی ذهن. والدینی که کودکی‌شان را فراموش می‌کنند، محکوم به تکرار آن در کودکان خود هستند. شاهد بودم در مدرسه که والدینی برای ترتیب فرزندشان یک صفحه هم کتاب نمی‌خوانند اما برای تجارت و افزایش پول و ثروت به کلاس‌های آموزشی می‌رفتند.

فرجام

پدر و مادر واقعی من رنج و درد هستند. آن‌ها که به من یاد دادند جهان بذات زیباست، و باید از زیبایی آن حفاظت کرد. همان‌ها که مرا تربیت کردند تا در راه شناختن و شناساندن زیبایی دنیایی که پُر از اسرار و رموز کشف نشده است سخت بکوشم.



چرا مدارس ایران قصه ندارند؟

مدارس ایران با کمرنگ شدن تجربه‌ورزی، سلطه کنکور، محو فردیت و ازدحام کلاس‌ها، امکان قصه‌گویی و بیان تجربیات زیسته دانش‌آموزان را از میان برده‌اند و فرصت کودکی را به دوران نوجوانی پرتاب کرده‌اند

روایت‌گری مدنظر داشته است به چرایی فقدان قصه‌گویی در مدارس ایران امروز می‌پردازیم. واقعیت این است که وجود عواملی موجب رقیق شدن تجربه‌ورزی دانش‌آموزان در مدارس و به تبع آن کاهش امکان قصه‌گویی را فراهم آورده‌اند که می‌توان در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره کرد:

۱- کمرنگ شدن حضور درس‌های تجربه‌ساز: کدام درس‌ها می‌توانند برای دانش‌آموزان قابلیت قصه‌گویی ایجاد کنند؟ بدون تردید درس‌هایی که قادر باشند تا توانایی خیال‌پردازی و تجربه‌ورزی را ایجاد نمایند. در نظام کنونی آموزش و پرورش ایران این درس‌ها را می‌توان هنر، انشاء و ورزش دانست. هنر و انشاء مرغ خیال را به پرواز در می‌آورند و امکان تجربیات ذهنی را برای دانش‌آموز فراهم می‌آورند. درس‌هایی که می‌توانند با محو کردن هر چه بیشتر قالب‌های ذهنی قوه تخیل را برانگیخته و به آن مجال سرکشی به آفاق مختلف را ببخشند. حتی ورزش هم نسبتی وثیق با تجربه‌ورزی دارد اگر چه در آن جسمانیت نقش پررنگ‌تری را دارد. متأسفانه به موازات کنکوریزه شدن زیست جهان دانش‌آموزان ایرانی و چیرگی آموزش فست فودی بر نظام آموزش و پرورش کنونی شاهد کمرنگ شدن توجه به این سه درس در مدارس کشور هستیم. حتی اولویت یافتن پذیرش در مدارس استعدادهای درخشان برای والدین هم باعث شده که توجه به این دروس در خانواده‌ها و مدارس دچار افول شده و زمان آن‌ها در برخی موارد به درس‌هایی که ضریب بالایی در این آزمون‌ها دارند واگذار شود. در این میان روشن است که با کاهش امکان تجربه‌ورزی دانش‌آموزان ما با نوعی فقر تخیل و قصه‌پردازی در نسل‌های آینده مواجه خواهیم شد.

۲- کنکوریزه شدن آموزش و زندگی: کنکور در ایران امروز صرفاً یک آزمون نیست بلکه بر اساس روایت برخی از جامعه‌شناسان سامانه‌ای برای تنظیم رفتار دانش‌آموزان

مهران صولتی

جامعه‌شناس



مدارس ایران از نارسایی‌های زیادی رنج می‌برند و در عمل موجبات نارضایتی هم‌زمان دانش‌آموزان، معلمان و والدین را فراهم آورده‌اند. در این میان یکی از مهم‌ترین کمبودهای مدارس ایران فقدان روایت‌گری یا همان چیزی است که ما به آن عدم قصه‌گویی اطلاق می‌کنیم. والتر بنیامین در مقاله «پرواز» تجربه و فقر، قصه را به معنای بیان تجربه دانسته و دوران معاصر را عصر به بیان نیامدن تجربه‌ها می‌داند. به عبارت ساده‌تر بنیامین عصر مدرن را روزگار فقر تجربه می‌داند. حال در این یادداشت و در معنایی نزدیک به آن چه بنیامین از قصه‌گویی و

و والدین در مدرسه و منزل است. از آن جا که تمام اهتمام نظام آموزش و پرورش کنونی نه بر اساس تربیت شهروند مسئول و قانون مدار بلکه بر بنیاد تربیت دانش آموز درس خوان و منزوی سامان یافته است دور از ذهن نیست که نبض خانواده ها نیز با ضربان کتکوز بزند. در همین راستا کلیت نظام تعلیم و تربیت بسیج شده تا کسب رتبه های برتر در آزمون سراسری را به عنوان مهمترین دستاورد خود به جامعه و خانواده ها ارائه نماید. سامانه کتکوز در این معنا نظمی غایت گرا را به مدارس و خانواده ها تحمیل کرده است که برخی از اجزای آن به این شرح اند: مدارس ساعات درسی و اولویت بخشیدن به پاره ای دروس را با نگاه به این آزمون تعیین می کنند. برنامه کلاس های تقویتی و تست زدن به مزیت های مدارس تبدیل شده اند. منزل هم از این سامانه تاثیر پذیرفته به طوری که بنیاد فعالیت های خانواده اعم از سفر، تفریح و مرادوات فامیلی با برنامه درسی دانش آموز هماهنگ می شود. بسیاری از تفریحات معمول دانش آموز که می توانست برای او تجربه افزا باشد با هدف موفقیت در کتکوز حذف شده و زیست روزمره اعم از باهم بودن و تفریحات خانوادگی از دستور کار خارج و خانواده به معنای واقعی کتکوزیزه می شود.

۳- غلبه گفتمان انقیاد و محو فردیت: قصه گویی نیازمند بیان آزادانه تجربیات زیسته در مدرسه است. امری که به دنبال به رسمیت شناختن فردیت، حقوق و انتظارات کودکان از محیطی که در آن زندگی می کنند حاصل می شود. اما در مدارس ایران برنامه های درسی آشکارا ذیل غلبه یک ایدئولوژی مذهبی- سیاسی تنظیم شده و فردیت را قربانی اطاعت پذیری القا شده از سوی نظام سیاسی می سازند. در این مسیر آموزش و پرورش ایدئولوژیک با ترجیح روایت برواقعیت می کوشد تا در جنگ روایت هایی که خود را در آن درگیر می بیند پیروز شود. تدوین کتاب های درسی شعاعزده، و برنامه های پرورشی ایدئولوژیک، در کنار اسطوره سازی از چهره های سیاسی و تشویق به تشبه جستن دانش آموزان به رفتار

ایشان از ارکان فعالیت های مدارس در دوران کنونی محسوب می شود. در این میان گفتمان انقیاد با دال مرکزی نظم و دال های شناور؛ اطاعت، همسانی، موفقیت درسی، و مرجعیت مدرسه دست اندرکار ایجاد تداوم وضع موجودند. آن چه در میان همه اجزای این گفتمان مشترک است عبارت از اضمحلال سوژگی دانش آموزان و انحلال تفاوت ها در تیزاب همسانی هاست. قصه گویی محصول بیان تجربیات زندگی در نتیجه ظهور یافتن و به رسمیت شناخته شدن فردیت دانش آموزان در مدارس

می باشد. روشن است که گفتمان انقیاد با کشتن و محو فردیت ها مسیر قصه گویی را با انسداد مواجه می سازد.

۴- ازدحام کلاس و توده های دیدن دانش آموزان: آموزش و پرورش کشور با کمبود معلم و فقدان امکانات آموزشی مواجه است. امری که موجب شده تا کلاس های درس به دور از استانداردهای جهانی با ازدحام دانش آموزان روبرو باشد. این شلوغی موجب شده که مسئولان مدرسه نه با افراد بلکه با جماعت دانش آموزان مواجه شده و آن ها را به مثابه توده ای از انسان ها در نظر آورند. تلقی از دانش آموزان به عنوان جمعی همسان که مشابیهت های شان بسیار بیشتر از تفاوت های شان است موجب محو فردیت ها و افول امکانی برای بیان تجربیات زیسته در مدارس می شود. بر همین اساس برنامه های نظام رسمی تعلیم و تربیت نیز نه مبتنی بر تلقی از کودکان به مثابه جهان هایی تکین و منحصر به فرد بلکه به عنوان افرادی با خواست ها و استعداد های یکسان تنظیم و تدوین می شود. توان قصه گویی مدارس ارتباط مستقیمی با مشارکت دانش آموزان در خلق معانی فرهنگی دارد به این معنا که به ویژه کودکان از امکان به رسمیت شناخته شدن حضور موثرشان در کلاس برخوردار شده و توان بیان تجربیات زیسته شان را به دست آورند. فرآیندی که باید از احترام به فردیت آن ها توسط اولیاء مدرسه آغاز شده و تا ظهور و جلوه گیری ویژگی هایی مانند عزت نفس، کرامت انسانی، احترام متقابل، گفت و گوی مسئله محور، خلق معانی، بیان تجارب زیسته، رضایت مندی از حضور در مدرسه و توان قصه گویی امتداد می یابد. نکته پایانی: صاحب نظران تعلیم و تربیت معتقدند که نظام آموزش و پرورش کنونی فرصت کودکی کردن را از کودکان ستانده و آن ها را به دوران نوجوانی پرتاب می کند. مدرسی که با دریغ کردن مجال تجربه گیری از کودکان، این مکان ها را به سازه هایی فاقد روح تبدیل کرده و زبان قصه گویی آنان را با لکنت مواجه ساخته است. فرصت کودکی کردن بی پیرایه ترین امکان برای بیان تجربیات زیسته است چون از شائبه منفعت جویی و مصلحت گرایی تهی است و کودکان می توانند بدون ورود به تقسیم بندی های ابزاری صرفا بر اساس علایق و سلاطین خود انتخاب گری نمایند. شوربختانه کتکوزیزه شدن آموزش در مدارس کنونی نقش مخربی در ورود منافع و مصالح به دوره کودکی و به تبع آن الکن ساختن بیان تجربیات یا همان توان قصه گویی را برای مدارس کشور ایفا نموده است که می تواند به سهم خود برای آینده فرزندان این سرزمین بسیار زیان بار باشد.



باید

در نظر داشت یکی

از نکات مهم در دوره جدید

مک دونالدی شدن جهان امروز است.

در حقیقت با یک نگاه خاص باید گفت

که جهان مک دونالدی شده و این که بافت

فرهنگی امروز یک نوع مدرنیته خاص را در

تمام جهان به وجود آورده و باعث شده

تا جذابیت زندگی برای همگان

ایجاد شود.

مرزشکنی درون مرزها

روایتی از چهار سال تلاش برای تدریس متفاوت

نسلی کنونی عملاً ما را با نوجوانانی روبرو ساخته است که ذره ای تعلق به نظام آموزشی و ارزش هایش ندارند و سبک زندگی آنها در جهت عکس آن سیستم در حرکت است. سومین نکته به نظام کنکور برمیگردد که در بلند مدت موجب گشته تا ما با نسلی کم سواد و عموماً بیسواد روبرو باشیم و خطر اساسی آنجاست که این افراد در دو دهه گذشته به دانشگاه ها نیز راه یافته اند و کم کم در کسوت استاد و معلم نیز ظاهر میشوند و در نهایت نکته چهارم پاسخ بدین سوال است که چگونه میتوان در چنین فضایی کنشی مفید داشت و تا حدی این فضا را تغییر داد.

مقدمه

چند سال قبل و از سرناچاری و نبود شغل (که امری رایج برای دانش آموزان رشته علوم سیاسی و دیگر رشته هاست) به سراغ یکی از مدیران مدرسه در شهر زادگاهم یعنی ورامین رفتم و از او خواستم که مرا به عنوان معلم حق التدریس بپذیرد. با فرارسیدن سال تحصیلی من با نوجوانانی مواجه شدم که نهایتاً پانزده سال از آنها بزرگتر بودم. بعدتر البته فهمیدم که معمولاً بچه ها با معلمان جوان ارتباط بهتری برقرار میکنند. برای تدریس در دروس فلسفه، تاریخ، جغرافیا و نگارش در طول تابستان برنامه ای ریخته بودم اما مواجه شدن با دانش آموزان بخش بزرگی از برنامه ام را نابود کرد و سطح سواد و رفتار آنها مانند پتکی بود که بر سرم فرود آمد. معمولاً چه در دانشگاه و در هنگام ورود دانشجویان لیسانس و چه در محافلی که برای تدریس و یا ارائه یک کارگاه دعوت میشوم بحث خودم را با چند سوال آغاز میکنم. اکثراً میپرسم آخرین کتابهایی که خوانده اید، آخرین فیلمها و سریالهایی که دیده اید و آخرین آلبومهای موسیقی که

سید نوید کلهرودی

پژوهشگر



چکیده

این نوشته روایتگر تلاشی چهار ساله برای تدریس دروس فلسفه، تاریخ، علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی در یک دبیرستان پسرانه و یک نیم سال تحصیلی در یک دبیرستان دخترانه در شهرستان ورامین است. نگارنده در این نوشته چهار ادعا دارد. اول آنکه باید میان داده و اطلاعات با دانش و آموختن تفاوت قائل شد و نادیده گرفتن این موضوع بزرگترین ضعف نظام آموزش و پرورش است. دوم آنکه تداوم این سیستم آموزشی با توجه به سطح و وضعیت کنونی دانش آموزان و عقاید آنها در بلند مدت موجب خطرات امنیتی برای کشور میگردد و شکاف



که هیچ وقت چیزی به آنها به معنی واقعی کلمه عرضه نشده و مدرسه برایشان محیطی غیر جذاب بوده است. آن روز تدریس را رها کردم و به جایش با بچه‌ها حرف زدم. این نکته را به تجربه آموخته‌ام که معمولا مخاطبان يك مدرس در همان جلسه اول به محك زدن او می پردازند و اگر معلم نتواند آنها را جذب کند و همزمان نشان دهد که کلاس در اختیار اوست کارش زار است و تا انتهای سال مدیریت کلاس از دستش خارج خواهد شد. اما برخلاف نگاه معلمان سنتی و قدیمی این « خودی نشان دادن» با ترساندن و ارباب بچه‌ها فراهم نمی آید بلکه معلمی میتواند کلاس را با خود همراه کند که دانش آموزانش احساس کنند که او به واقع حرفی برای گفتن دارد. من در آن جلسه و به زبان ساده از بچه‌ها دو خواهش داشتم اول اینکه با روش متفاوت تدریس من کنار بیایند و با آن همراه شوند و مطمئن باشند که چیزی یاد خواهند گرفت و دوم اینکه آزادند هر کار خواستند بکنند! وقتی خواهش دوم را به زبان آوردم بلافاصله سوالی که خودم را برایش آماده کرده بودم پرسیده شد: « آقا هر کاری؟! » و من پاسخ دادم بله هر کاری. رزمه ای در میان بچه ها شکل گرفت و سپس برایشان داستانی را تعریف کردم. به آنها گفتم چهارراهی را تصور کنید که چراغ قرمز ندارد و هر

کوش داده اید چه هستند. با توجه به سن و سال بچه‌ها چند سوال دیگر مثل اینکه آخرین گیمی که بازی کرده اید چه بوده و در چه شبکه‌های اجتماعی عضویت دارید نیز به سوال هایم اضافه شدند. راستش باورش برایم سخت بود که هیچ کدام از آنها به هیچ کتابی اشاره نکردند و فیلمهای مورد توجه شان نیز عموما فیلمهای زرد روی پردههای سینما و یا نهایتا سریالهای ترکیه ای بودند! سپس سوالم را برعکس کردم و خودم شروع به نام بردن از بعضی افراد کردم: « کسی عباس کیا رستمی رو می شناسه؟ بهمن فرمان آرا؟ اصغر فرهادی؟ کیومرث پور احمد؟ » تنها پاسخی که دریافت کردم سکوت بود. بعد از شخصیت های ایرانی نام بردم: « کسی میدونه پروین اعتصامی کیه؟ سهراب سپهری؟ صادق هدایت؟ » پرسیدم: « کسی میتونه داستان سیمرغ و زال و یا رستم و سهراب رو برامون تعریف کنه؟ » شاید برای مخاطبان این نوشته باور ناپذیر باشد اما در برابر تمامی این سوالات تنها جوابی که گرفتم سکوت بود و چهره خندان بچه‌هایی که به ندانستن خود میخندیدند. این بچه‌ها هیچ کدام از طبقه محروم نبودند بلکه حتی شهریه ای حدود ۳۵ میلیون تومان نیز برای یکسال تحصیلی پرداخت میکردند و خب نکته اساسی که در موردشان فهمیدم این بود



کس حق دارد با نهایت سرعت از آن عبور کند آیا این موضوع به شما حال نمیدهد؟ همه به نشانه تایید سر تکان دادند. بعد پرسیدم اگر اتومبیل‌های هر چهار طرف حس کنند که حق دارند چنین کنند چه رخ خواهد داد؟ یکی از بچه‌ها گفت: «همه با هم تصادف خواهند کرد.»

گفتم: «بله پس راه چاره چیست؟» یکی

دیگر پاسخ داد: «از چراغ سر چهار

راه استفاده کنیم.» گفتم: «خب

اینطوری آزادی خودتون رو محدود

نمی‌کنید؟» یکی گفت: «چرا آقا

اما در عوضش زنده میمونیم»

سری به نشانه تایید تکان دادم

و گفتم بله به این نکته در زبان

علوم سیاسی میگویند قرارداد

اجتماعی یعنی مردم میپذیرند

بخشی از آزادی‌های خودشان را واگذار

کنند اما در عوض زنده بمانند. در هر جایی

متولی مراقبت از این جان کسی است و متولی

حفظ نظم و جلو بردن برنامه‌های کلاس هم من هستم.

شما آزادید هر کار خواستید انجام دهید تا زمانی که من

به عنوان متولی به شما اجازه دهم و امنیت و آزادی

دیگران را نیز به خطر نیندازید چون آن وقت هیچ کدام از

کلاس و زمانی که داریم استفاده‌ای نخواهیم کرد. سپس

از بچه‌ها خواستم که تک به تک با من دست بدهند و

این قرارداد اجتماعی را رعایت کنند و این آغاز راهی بود که

هرگز فکر نمی‌کردم به لذت بخش‌ترین تجربه زندگی‌ام

بدل گردد. آنچه می‌خوانید تجربه‌هایی از گوشه و کنار این

روایت هاست. با این توضیح که تجربه‌هایی بسیار بیشتر از

این چند نمونه‌ای که در ذیل آمده هستند.

اول. تفاوت میان داده و دانش

وقتی دانش آموز دبیرستانی بودم همیشه باید کتب

مورد علاقه ام را زیر نیمکت مدرسه قایم می‌کردم.

نمی‌فهمیدم که چطور زنگ ادبیات به جای آنکه جایی برای

خواندن کتاب «شوهر آهو خانم» باشد بدل به کلاس

تست زنی شده است. هرگز فراموش نمی‌کنم که یکی از

تست‌های روز کنکور به این سوال اختصاص داشت که باید

نام کتاب‌های آل احمد، هدایت، جمال زاده و سپهری را

که به شکل نامنظم آمده بود منظم می‌کردیم و تستی

را انتخاب می‌کردیم که نام آثار این نویسندگان را به ترتیب

ذکر کرده بود؛ در حقیقت این موضوع برای من مثالی بود

که لازم نیست که تو به عنوان دانش آموز بتوانی تحلیل

کنی که اهمیت سبک داستان نویسی جمال زاده چیست

یا چرا هدایت به برخی طبقات جامعه سخت می‌تازد و

چرا بوف کور را بدین شکل نوشته بلکه تنها مهم است که

تست درست را انتخاب کنی و نام کتب این افراد را از حفظ

باشی و این چنین اگر تو حتی رتبه یک را نیز کسب کنی

هیچ درک و فهمی از ادبیات فارسی به دست نیآورده‌ای

اما رتبه ات يك است! من اسم این اتفاق را گذاشته‌ام خوردن داده به جای دانش به بچه‌ها. یعنی مجموعه‌ای از محفوظات که پس از مدتی نیز فراموش میشوند. حال تصور کنید که يك دانش آموز با چنین سبکی از تدریس و با هزاران امید و آرزو به دانشگاه قدم می‌گذارد و با اساتیدی روبرو

می‌گردد که از او تحلیل، مقاله نویسی

و خواندن کتب مختلف را طلب می‌کنند و بدیهی است که چنین دانش

آموزی هرگز از پس این تکلیف

بر نخواهد آمد. بنابراین من تلاش

کردم تا این روند را برهم بزنم.

برای عوض کردن این ساختار

چند قدم برداشتم. اول آنکه هر

گونه سوال گفتن و مشخص

کردن جواب در کتاب را ممنوع

کردم و به دانش آموز تکلیف کردم که

باید تمام متن کتاب را خودش بخواند

و برداشت خودش را برای سوالات کلی که من

طرح می‌کنم بنویسد و سوال و جواب هیچ نمره مشخص

و ثابتی ندارند بلکه به اندازه‌ای که دانش آموز بتواند مرا

قانع کند نمره دریافت خواهد کرد. کار دوم این بود که

بچه‌ها را با افرادی که تنها از آنها نامی میشنیدند آشنا

کنم. این کار را بدین شکل انجام می‌دادم که هر هفته

يك شخصیت با تمامی کتاب‌هایش به بچه‌ها معرفی

می‌شد. من معمولاً يك مستند در مورد آن شخصیت

پیدا می‌کردم و فیلم آن را در کلاس نمایش میدادم و

پس از پایان آن مستند کتابهای «شخصیت هفته» را بین

بچه‌ها پخش می‌کردم و خودم بخشی از هر کدام آنها را

برایشان می‌خواندم و سپس فرصت داشتند تا کتاب‌ها را

ورق بزنند و خودشان هر چه خواستند بخوانند و تا هفته

بعد در يك صفحه هر چیزی که در مورد آن شخصیت به

نظرشان جالب توجه آمده بود را برایم بنویسند. در طول

این چهار سال و در کلاس ادبیات و نگارش بچه‌های

من با آثار، اهمیت و زندگی‌نامه این شخصیت‌ها آشنا

شدند: هوشنگ گلشیری، گلی ترقی، رسول پرویزی، صادق

هدایت، احمد محمود، مهدی اخوان ثالث، علی اشرف

درویشیان، هوشنگ ابتهاج، شاه‌رخ مسکوب، ملک الشعرای

و نسیم شمال و ...

دوم. تفاوت میان تحت تعلیم بودن و یادگیری

یکی از کتاب‌های جالبی که اخیراً مطالعه‌اش کرده‌ام «

تجربیات مدرسه سادبری ولی» نام دارد. این کتاب به

شیوه متفاوت آموزشی اشاره دارد و مدعی است که ما

معمولاً در مدرسه با بچه‌هایی روبرو هستیم که تحت

تعلیم بزرگترها هستند اما در حقیقت چیزی یاد نمی‌گیرند.

این نکته همیشه برای من سوال بود که چطور می‌توانم

يك نوجوان بی حوصله را قانع سازم که تاریخ درس مهمی

است و باید آن را آموخت. برای توضیح این موضوع تلاش

جمله‌ای را به خاطر

می‌آورم که چندی پیش در

شبکه‌های اجتماعی دست به دست

می‌چرخید: «يك مهاجر همیشه يك دلش

پیش وطنشه». جمله را چند بار با خودم

تکرار می‌کنم. از خودم می‌پرسم کجاها

دلم هنوز پیش ایران است.

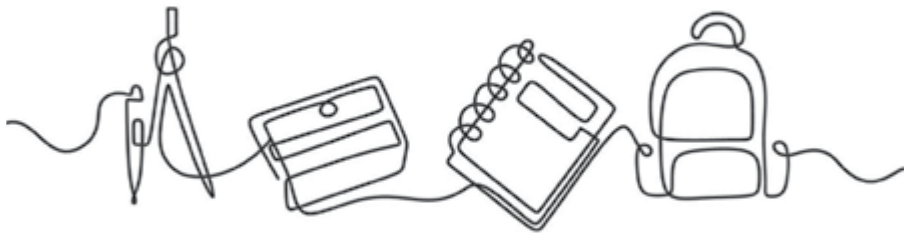
کردم راهی برعکس را طی کنم. مثلاً با انتخاب کتاب «سقوط اصفهان» از کروسپسکی و توصیفات وی از وضع و روزگار انحاط سلسله صفوی و یا پخش چند مستند در مورد شکست های ایرانیان در جنگ های ایران و روس احساسات بچه ها را تحریک کردم. بعد به سراغ چند سفرنامه معروف دوران قاجار و پیش از مشروطه رفتم و تلاش کردم از زبان آن روشنفکران اوج عقب ماندگی تهران و دیگر بلاد را برای بچه ها ترسیم کنم. باورپذیر نبود که مخاطبان من که با بی حوصلگی تمام به کلاس تاریخ می آمدند با دقت به سخنان من و آنچه میدیدند توجه میکردند و حتی گاهی با زبان و ادبیات خود از اوضاع آن زمان ایران تعجب می کردند. وقتی ذهنشان این چنین درگیر می شد از آنها میپرسیدم خوب به نظر شما باید برای حل این مشکلات چه میکردند؟ چرا بعضی از چیزهایی که مستشار الدوله یا ملکم خانم یا طالبوف از آن گلایه میکنند امروز هم هنوز به شکل دیگری در کشور ما باقی است؟ بعد به بچه ها میگفتم که تاریخ حفظ کردن چهار اقدام کریم خان یعنی ساختن حمام وکیل، بازار وکیل و ... نیست بلکه راهی است برای آنکه بفهمیم چرا وضعیت کشورمان این چنین است. طول کشید اما چند جلسه بعد برخی متون و رسائل مشروطه را دیدم که بین سه نفرشان دست به دست میشد. پس یادگیری زمانی رخ میدهد که ما بچه ها را قانع کنیم که چیزی که میخوانند ربطی به زندگی امروزشان دارد. در یکی از بزرگترین چالش هایم در یک دبیرستان دخترانه پذیرفتم تا درس علوم اجتماعی را به دانش آموزان سال کنکور تدریس کنم. بچههایی که تمام وقتشان به تست زنی برای دروس رشته تجربی میگذشت و بارها به مدیر خود گفته بودند که علوج اجتماعی حفظیات است و خودشان آن را میخوانند. خیلی به این نکته فکر کردم که باید چطور به یک دانش آموز تجربی ثابت کنم که علوم انسانی مهم است و حفظیات نیست و فضیلتی دارد که در رشته تجربی یافت نمیشود. جلسه اول با کتاب «قدرت اندیشه» آریایا برلین به کلاس بچه ها رفتم. کتاب را بالا گرفتم و گفتم اسم نویسنده را بخوانید. چند نفر زیر لب زمزمه کردند و بعضی هم به تصویر سر کم موی برلین خندیدند. سپس به سراغ یکی از مقالات مهم برلین رفتم و به آنها توضیح دادم که سوالات بشری از نظر برلین یا در قالب ریاضیات و یا در قالب علوم تجربی و یا در قالب قواعد صوری و در نهایت سوالات فلسفی میگذرد بعد پرسیدم آیا این سوال که عدالت چیست، عشق چیست، چه نوع حکومتی خوب است، آزادی چیست و یا اینکه ما حق سقط جنین داریم را با نه را میتوان با ریاضیات فهمید؟ آیا بر خلاف علوم تجربی هیچ پاسخ مشخصی برای این سوالات وجود دارد؟ بعد به آنها گفتم ممکن است شما بهترین دندان پزشک جهان هم بشوید اما بسیاری از مسائل جهان ما در حیطه علوم انسانی میگذرد و اینجا اهمیت ادبیات و موسیقی و رمان و تئاتر و سیاست و فلسفه روشن میگردد

و بعد برایشان تاریخ عصر روشنگری را به زبان ساده بازگو کردم و به این نکته اشاره کردم که علوم انسانی از نظر میشل فوکو چگونه و چرا شکل گرفته است. هفته بعد در حالی که منتظر بودم مدیر مدرسه عذر من را بخواهد و بگوید که وقت این کلاس را به درس با اهمیتی همچون زیست داده اند تا بچه ها تست بیشتری بزنند با این پیام مواجه شدم: «آقای کلهودی سلام! کلاس سلامت و بهداشت به درخواست بچه ها مجازی شد و وقتش را به تست زیست اختصاص دادیم اما بچه ها اصرار دارند که شما راس ساعت در کلاس علوم اجتماعی حاضر باشید.»

سوم. بچه ها را ببینید و با آنها معامله کنید

یکی از قول هایی که در ابتدای راه تدریس به خودم دادم این بود که هر چه برای خودم در مدرسه آرزو بود برای شاگردان خودم بدل به واقعیت گردند. من مثلاً حق نداشتم در مدرسه مجله یا کتابی جز کتب درسی بخوانم در حالی که منطقاً باید چنین چیزی توسط مدرسه تشویق گردد و یا به طور مثال هیچ وقت فرصتی برای اینکه نظرم را در مورد متن کتب درسی بدهم و یا برای پاسخ به سوالاتی تحلیل خودم را بنویسم نداشتم. تصمیم گرفتم در همه این موارد به بچه هایم فرصت بدهم. مثلاً برای درس فلسفه از روش راه برعکس استفاده کردم. از بچهها خواستم فیلم «پیانیست» از رومن پولانسکی و فیلم «اگرین بوک» را تماشا کنند. فیلم اول روایتی است از آزار یهودیان توسط نازی ها و سرنوشت یک پیانیست در آن دوران و فیلم دوم روایتی است از تبعیض نژادی علیه سیاه پوستان در آمریکا. یک هفته به بچه ها فرصت دادم و در جلسه بعد از آنها خواستم توضیح دهند که از دو فیلم چه چیزی فهمیده اند بعد خواستم کتاب فلسفه شان را باز کنند و به قسمتی که کتاب در مورد فواید تفکر کردن نوشته بود دقت کنند. امتحان بچه ها این بود که تحلیل کنند تفکر کردن چه حسنی دارد و چطور با تفکر فلسفی می توان جلوی اندیشه های خطرناکی را گرفت که می توانند به نازیسم و یا تبعیض نژادی ختم شوند.

این روش را در امور دیگر نیز با بچه ها ادامه دادم. این نکته را خوب به خاطر داشتم که معمولاً بچه ها علاقه ای به شروع درس ندارند و دلشان می خواهد وقت کلاس را به طریقی بگیرند تا معلم از آنچه باید درس بدهد عقب بیفتد. من به این نکته رسمیت بخشیدم و پذیرفتم بخشی از کتاب های واقعاً غیر مفید آموزش و پرورش را تدریس نکنم و به جای آن با بچه ها یک معامله انجام دادیم. مثلاً هر هفته بچه ها به وسیله یک بلندگوی کوچک در کلاس موسیقی مورد علاقه خودشان را که عموماً پاپ بود پخش می کردند و من و بقیه بدون هیچ سانسور و ملاحظه ای به آن گوش می دادیم اما بعد نوبت من بود که برای بچه ها موسیقی مورد علاقه ام را پخش کنم. این چنین شد که من در این چهار سال با سبک موسیقی متفاوتی آشنا شدم و در مقابل بچه هایم با لطفی، شجریان، علیزاده، اصفهانی، قربانی، کسایی،



پنجم: جهان بچه هایمان را بزرگتر کنیم

در اول هر سال تحصیلی يك سوال مشخص از بچه هایم دارم: در طول روز وقتتان را چطور می گذرانید؟ پاسخ بچه ها متأسفانه و عموماً شبیه به یکدیگر است: مدرسه، خواب، گیم نت، چرخیدن در خیابان، باشگاه، موبایل و خواب. آیا يك فرد هیچ گاه در زندگی اش از آزادی و وقت دوران مدرسه برخوردار خواهد بود؟ بنابراین تصمیم گرفتم تا جدای از تدریس به بچه ها کمک کنم جهان خودشان را بزرگتر کنند. این تصمیم دو بخش داشت بخش اول آن عملی بود و بخش دوم آن نظری. در بخش عملی با توافق با مدیر مدرسه و اجازه از خانواده ها قدم های کوچکی را آغاز کردیم مثلاً بچه ها با کتابخانه دانشگاه تهران، باغ کتاب و یا نمایشگاه کتاب مواجه شدند. آنها برای اولین بار از دل شهرستان کوچک خود بیرون آمدند و این فرصت را یافتند که گم نشوند، تجربه کنند، پول کم بیاورند، هم سن و سالانی را مشاهده کنند که سطح بالاتری داشتند و یاد بگیرند که چطور باید با يك فروشنده حرف زد و یا چطور باید يك کتاب را جستجو کرد، من با خودم فکر میکردم و میکنم که لحظه ای که يك دانش آموز سال دهم با دانشگاه تهران و دانشکده حقوق و علوم سیاسی و یا ادبیات مواجه می شود برایش لحظه ای طلایی است شاید آن لحظه در او تحولی رخ دهد و بخواهد که در آن راهروها و دانشکده ها قدم بزند و برای کشورش و خودش کاری کند. راه دوم اما به کلاس ختم می شد. ما در طی چهار سال و هر سال با يك موضوع و تم مشخص هم زمان خواندیم و هم فیلم دیدیم. امروز بجههای من با اکثر فیلم های داریوش مهرجویی و عباس کیارستمی و بهمن فرمان آرا آشنایی دارند. آنها می دانند که فیلم مهر هفتم از برگمان است و با اکثر فیلم های وودی آلن و یا برتولوچی آشنا شده اند. آنها می دانند که چرا ادبیات روس مهم است و تورگنیف و داستایوفسکی چه نقشی در ادبیات جهان داشته اند، آنها باب شیر و گاو کلیله و

بنان، کلهر و... آشنا شدند و به تدریج به این اهالی هنر علاقه مند گشتند. امروز بچه های من جدای از اینکه این افراد را می شناسند می توانند تشخیص دهند که فلان خواننده در کدام دستگاه موسیقی ایرانی می خواند. نتیجه این معامله و فرصت دادن به بچه ها این بود که ما عموماً زنگ های تفریح نیز از کلاس بیرون نمیرفتیم و به گفتگو ادامه می دادیم و من برای اولین بار حس کردم که این بچه ها بالاخره جایی و کسی را پیدا کرده اند که با او خودشان باشند و حرف بزنند.

چهارم. جای خالی مهارت و ادب و آداب در مدارس:

یکی از چیزهایی که به واقع مرا آزار می داد نوع ادبیات و برخورد و لحن بچه ها بود. اگرچه آنها همواره با من رابطه ای خوب داشتند اما به تدریج متوجه شدم که هیچ نوع آداب معاشرتی را در خانواده و اجتماع نیاموخته اند. بنابراین شروع کردم به اینکه هر هفته بر سر يك اصل آداب معاشرت و زندگی در جمع با بچه ها گفتگو کردن. این موضوعات اساساً پیچیده نبودند. بچه ها یاد می گرفتند که باید از چه فعلی در صحبت با بزرگتر استفاده کنند، چطور از کلمات تشریف بیاورید، لطف کردید، عرض کردم و فرمودید در جای درست استفاده کنند، چطور باید در صف عابر بانک با فاصله بایستند، چطور باید در مکان عمومی با تلفن همراه حرف بزنند و ... شاید برایتان باور پذیر نباشد اما اکثر این بچه ها اولین بار بود که با چنین اصولی آشنا می شدند. ما همواره باید به خاطر داشته باشیم که با بچه هایی روبرو هستیم که به تعبیر جان لاک همچون يك لوح سفیدند. این وظیفه ماست که به آنها امور مختلف را یاد بدهیم و متأسفانه در نظام آموزش و پرورش ما رادیکال گرفتن و حفظ جدول تناوبی مهم تر از این است که چطور باید در بانک حساب باز کرد، چطور باید يك نامه اداری نوشت و چرا باید در مترو جای خود را به يك بزرگتر داد و شیوه درست برخورد با يك نابینا یا يك توان یاب چیست.

دمنه را خوانده اند و می دانند که تصحیح خالقی مطلق از شاهنامه از بقیه نسخ بهتر است و تا حکایت سلم و تور و ایرج شاهنامه را خوانده اند. و من در سراسر روزهایی که به چالش در این زمینه با بچه ها می گذشت به این نکته فکر میکردم که چرا برخلاف سیستم آموزشی غرب بچه های ما تا انتهای تحصیل رسمی شان حتی يك كتاب از كتب كلاسيك و معاصر ادبیات خودشان را نمی خوانند در حالی که يك كودك انگلیسی به خوبی با جرج اورول و یا حتی شكسپیر آشنایی دارد. دنیا برای من وقتی وارد دانشگاه شدم ناگهان وسعت یافته بود و من واقعا خودم را يك بچه شهرستانی میدیدم که چندان چیزی نمیداند. حداقل امروز میتوانم بگویم این اتفاق برای همشهری های من در هنگام ورود به دانشگاه نخواهد افتاد.

ششم. مشکلات و معضلات

آیا همه چیز برای من آرمانی بود و محقق شد؟ پاسخ يك نه بزرگ است. واقعیت این است که علی رغم اینکه از کلیت راهی که رفتم راضی هستم اما در برخی موارد نیز شکست خوردم. بارزترین آنها بحث غلط های املائی نسل جدید است. موضوعی به غایت وحشتناك که هویت و زبان ملی این کشور را تهدید و تحدید می کند. طبیعتا من نمیتوانستم نوجوانانی را که حداقل ۱۰ سال از عمرشان بدون خواندن يك كتاب گذشته يك شبه عوض کنم. نسلی که بیش از هر چیز به چت کردن عادت کرده و سرعت را جایگزین دقت کرده است و هرگز مطالعه نداشته باید هم تورات، که راك، میخوام را میخام و بسیاری دیگر از کلمات ساده را به اشتباه بنویسد و توانایی خواندن يك بیت شعر را هم نداشته باشد و اینها همه از دل سیستمی برمیآید که حتی شعر را برای این بچه ها یاد نداده که بخوانند و بفهمند و با آن حال کنند بلکه باید شعر حافظ را حفظ کنند تا جای خالی را پر کنند و یا در کنکور وزن آن را دریابورند!

من همینطور در زمینه همراه کردن همه بچه هایم شکست خوردم. در هر کلاس همواره دو یا سه نفر از حدود بیست نفر بودند که هرگز تغییر نکردند. کلاس ها را غیبت می کردند، مدام شیطنت می کردند و به چت کردن مشغول بودند و یا دیگران را اذیت می کردند و در نهایت در انتهای سال برگه هایشان را سفید تحویل می دادند. برخی از آنها مشکلات خانوادگی شدیدی داشتند و یا پدران خود را در کرون از دست داده بودند اما برخی دیگر عمیقاً به ناکارآمدی مدرسه معتقد بودند و درس خواندن را بی فایده می دانستند و به تجارت علاقه بیشتری داشتند.

جمع بندی

من در ابتدا ادعا کردم که تداوم روند کنونی در آموزش و پرورش به يك مشکل امنیتی بزرگ بدل خواهد گردید. معتقدم این اتفاق در مواردی رخ داده و هر چه به جلو برویم نموده های آن نیز بیشتر خواهند شد. تجمع چندین سال قبل عده ای نوجوان در جلوی مجتمع کوروش و

یا تجمع اخیر چند نوجوان اسکیت سوار در شیراز نمونه هایی مشهور از این شکاف نسلی اند. در حقیقت ما با نسلی روبرو هستیم که به هیچ عنوان تعلقی به جمهوری اسلامی ندارد. به نظر نگارنده نظام سیاسی از هر نوع برخورد با این نسل عاجز است چرا که آنها نه سیاسی اند نه داعیه ای ایدئولوژیک دارند و نه اصلا فهمی از این موضوعات دارند. آنها فقط می خواهند آنطور که دوست دارند زندگی کنند و پوشش مورد علاقه و روابط آزادانه خود را داشته باشند. نسل جدید عملاً در هیچ کدام از دسته بندی های مرسوم در سیستم امنیتی کشور نمی گنجد و هیچ اتهام مشخصی را نمی توان به آنها وارد دانست. از سوی دیگر این نسل با غلط های املائی بسیار، سواد فوق العاده کم، فقدان هر نوع دانش نظری و عملی و بی هیچ گونه توان و مهارت به دانشگاه وارد می گردد و این اتفاق مدت هاست که شروع شده است. در نتیجه ما با اساتیدی کلافه، ناامید و آشفته روبرو هستیم که از افت کیفیت دانشجویان خود گلیه مندند. این اتفاق به تدریج باعث شده تا زور دانشجویان تنبل و کتاب نخوان به اساتید بچربد و بنابراین ما با تکثیر جزوات با تعداد صفحات کم به جای کتاب خواندن واقعی روبرو هستیم. از سوی دیگر نظام آموزشی مجبور است همین افراد را که به تدریج به جوانی پای گذاشته اند به عنوان معلم تربیت معلم و یا استاد دانشگاه استخدام کند. یکبار از دانش آموزی که در درس ادبیات کلمه عاشق را با الف نوشته بود و توان خواندن يك شعر ساده را نداشت پرسیدم چطور میخواهی معلم شوی؟ نگران نیستی بچه هایت مسخره ات کنند؟ و او پاسخ داد: بچه هایم هم مثل خودم هستند و با هم کنار خواهیم آمد! این پاسخ عمیقاً تلخ اما واقعی است بنابراین ما شاهد چرخهای هستیم که استاد و معلم بیسواد و کم سواد و دانش آموز و دانشجوی کم سواد تولید می کند و هر دو طرف این سیستم همدیگر را حمایت می کنند و اگر در این میان کسی متفاوت از این سیستم باشد در جا نابود خواهد شد. تداوم پرورش این نسل و سپردن امور مدیریتی و کشوری به این افراد نالایق حقیقتاً يك خطر امنیتی بزرگ است. اما من معتقدم هنوز هم میتوان کاری کرد. ما با بچه هایی روبرو هستیم که هیچ گاه جدی گرفته نشده اند، هرگز منابع درست و به درد بخوری برای خواندن و یاد گرفتن در اختیار نداشته اند و در شرایطی که اوضاع اقتصادی کشور روز به روز تیره تر می شود هیچ چاره ای جز توسل به امام زاده ای جعلی کنکور ندارند بلکه از دل آن شغلی و پولی پیدا کنند و باید به آنها و خانواده های نگران شان حق داد. بچه ها مقصر نیستند بلکه قربانی اند و تازمانی که سیستم کنونی آموزش و پرورش بنایش را بر تست به جای فهم گذاشته است نمی توان شاهد تغییری کلان در این فضا بود اما تجربه شخصی من این بود که اگرچه نمیتوان مرزهای اساسی را شکست اما می توان در درون همان مرزها ماند ولی مرز شکنی کرد.



گفت هرگز به دبیرستان نشوم!



«اسرار التوحید فی مقامات شیخ ابوسعید ابوالخیر»

* محمد بن منور، ج ۱، ص ۳۶۴ *

خواجه بوطاهر دبیرستان را عظیم دشمن داشتی، زیادت از آنک کودکان دیگر دارند و سخت به دشواری رفتی به دبیرستان و پیوسته فرصتی می جُستی که به نوعی از دبیرستان رهایی یابد. روزی بر لفظ مبارك شیخ رفت که «هر که ما را خبر آورد که درویشان می آیند، هر آرزو که از ما خواهد بدھیم». و چند روزها بود که شیخ ما را هیچ مسافر نرسیده بود و شیخ عظیم آرزو مند رسیدن درویشان بود. خواجه بوطاهر، چون این سخن از شیخ ما بشنود، حالی بر بام شد و از اطراف تجسس آمدن درویشان می کرد و مترصد می بود. اتفاق را هم در ساعت جمعی از درویشان از جانب طوس پدید آمدند. خواجه بوطاهر خوشدل از بام فرو دوید و شیخ را گفت: «ای شیخ! جمعی درویشان می رسند». شیخ گفت: «اکنون چه خواهی؟» گفت: «آنک به دبیرستان نشوم امروز». گفت: «مشو». گفت: «فردا نشوم». گفت: «مشو». گفت: «این هفته نشوم». گفت: «مشو». گفت: «این ماه نشوم». گفت: «مشو». گفت: «هرگز به دبیرستان نشوم». شیخ گفت: «مشو، انا فتحنا بیاموز و ظاهره کن، دیگر به دبیرستان مشو». خواجه بوطاهر خوشدل گشت.

طفلی که از مدرسه برمی گردد!



همه هستی من آینه تاریکی ست
که تو را در خود تکرار کنم
به سحرگاه شلفتن ها در ستن ابدی فواحد برد
من در این آینه تو را آه کشیدم ، آه
من در این آینه تو را
به درخت و آب و آتش پیوند زدم
زندگی شاید یک فیابان درازست که هر روز زنی باز نیلی از آن می گذرد
زندگی شاید ریمانی ست که وری با آن خود را از شافه می آویزد
زندگی شاید طفلی ست که از مدرسه برمی گردد
با نگاه کوچ رهگذری باشد
که صلاه از سر برمی دارد
و به یک رهگذر دیگر با بخندی بی معنی می گوید « صبح بخیر »

گام‌هایی برای کاهش خشونت در مدارس

آیا خشونت در مدرسه فقط محصول کمبود بودجه و تراکم دانش‌آموزان است، یا بخشی از آن به شیوه نگاه و کنش ما در کلاس بازمی‌گردد؟

انجام شود، اما توضیح آنان نداشتن بودجه کافی برای استخدام معلمان بیشتر و ساختن کلاس‌های درس بیشتر است. از این موضوع چون در حیطه اختیارات معلمان نیست می‌گذریم و به آن مواردی می‌پردازیم که معلم خود به‌تنهایی می‌تواند در کلاس درس خود اعمال و به‌این‌ترتیب خشونت کلاس را کمتر کند.

اول) از مقایسه کردن دانش‌آموزان با یکدیگر پرهیز کند.

رقابت دانش‌آموزان با یکدیگر باید به رقابت هر فرد با خود تبدیل شود. به‌این‌ترتیب دانش‌آموزان در مقابل هم قرار نمی‌گیرند، بلکه هریک بخش‌هایی از پروژه رشد خود را پیش می‌برد. مثلاً یک دانش‌آموز باید روی خطش کار کند، دانش‌آموز دیگر باید در کلاس بیشتر صحبت کند و دانش‌آموزی باید کمتر صحبت کند تا به تعادل برسد. اگر محیط کلاس مبتنی بر مقایسه هر فرد با خودش باشد، آرامش بیشتری برای معلم و شاگردان ایجاد می‌شود.

دوم) مسئولیت اعمال خود را انکار نکنیم. مارشال روزنبرگ به نقل از هانا آرنست در کتاب آیشمن در اورشلیم می‌نویسد: «آیشمن و همقطاران‌اش اصطلاحات خاصی برای انکار مسئولیت فردی داشتند. آن‌ها از زبان انکار استفاده می‌کردند... مثلاً وقتی از آن‌ها سؤال می‌شد چرا فلان کار را انجام دادید؟ می‌گفتند دستور مافوق بود. خطمشی اداره یا قانون بود. درحالی‌که ما نسبت به اعمال خود مسئولیت شخصی داریم». روزنبرگ با جمله «من بچه‌ام را زدم چون او وسط خیابان دویده بود» بحث خود را روشن می‌کند و می‌گوید: «وقتی بر مسئولیت‌مان برای چگونگی رفتار، تفکر و احساس خود آگاه نیستیم خطرناک خواهیم بود» (روزنبرگ، ۱۳۹۳: ۶۱-۶۳). ما معلمان باید این باور را در خود اصلاح کنیم که علت رفتار خشن ما، رفتار دانش‌آموزان است. باید پیام‌وریم ناتوانی ما در کنترل خود علت از کوره در رفتن ماست. چنین باوری می‌تواند راه‌های خلاقانه دیگری خلق کند.

سوم) به جای «دستور دادن»، «درخواست کنیم». این امر بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اهمیت بیشتری دارد. اگر افراد تقاضای ما را آمرانه تلقی کنند، فقط دو گزینه «تسلیم» یا «شورش» را دارند. هرچه بیشتر مردم از ما درخواست‌های آمرانه بشنوند، کمتر از بودن با ما لذت می‌برند (همان: ۱۴۵ و ۱۴۶). بنابراین بهتر است برای آنان آنچه انتظار داریم انجام دهند مشخص کنیم و سپس مسئولیت

نجیبه محبی

دبیر آموزش و پرورش
(کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی)



علت خشونت این اعتقاد است که دیگران منشاء رنج و عذاب ما و لایق تنبیه هستند. (مارشال روزنبرگ) میانگین دانش‌آموزان هر کلاس درس در مناطق شهری معمولاً حدود سی نفر است. هر ساعت آموزشی نیز (۹۰ دقیقه) است. معلم به‌طور میانگین برای هر دانش‌آموز سه دقیقه می‌تواند وقت بگذارد. کوچک‌ترین صدای هر دانش‌آموز در گفت‌وگو با همکلاسی‌اش در کلاس چنان هیاهویی ایجاد می‌کند که معلم برای تدریس کتاب درسی پر حجم در آن محیط شلوغ و آشفته باید فریاد بزند: «ساکت!» و چنانچه سکوت برقرار نشود شاید دوباره برخی معلمان فریاد بزنند: «مگر نگفتم دهنت را ببند!».

البته نمی‌خواهم بگویم این شیوه درست است، ولی کلاس‌هایی با چنین شرایطی معمولاً پتانسیل خشونت بیشتری دارند. حتی دانش‌آموزان برای مسائل ساده مثل باز بودن پنجره یا بسته بودن آن با هم دعوا می‌کنند. بنابراین برای محو خشونت از ساحت مدرسه اولین اقدام تغییرات فیزیکی در مدارس است. مانند افزایش کلاس‌های درس، کاهش تعداد دانش‌آموزان، رنگ‌آمیزی و نظافت محیطی. قطعاً مسئولان هم می‌دانند چنین کاری باید



به او نیست، بلکه واکنشی دایمی و منطقی به رفتارش است (کولی، ۱۳۸۸: ۱۷۶).

ششم) اجازه ندهیم سایر دانش آموزان هنگام توییح یک دانش آموز دخالت کنند. خواه این دخالت خنده باشد، یا ادامه دادن بحث یا چغولی. به این ترتیب برای همه بچه‌ها مشخص می‌شود مسئله معلم و دانش آموز خاطی حل شده است و کسی حق ندارد بیش از اندازه ماجرا را ادامه بدهد یا در آن آتش افروزی کند.

هفتم) کلاس را جذاب کنیم. هر قدر کلاس کسل کننده تر، مدیریت کلاس سخت تر و در نتیجه پتانسیل خشونت بیشتر است.

هشتم) خونسرد و حرفه‌ای باشید.

اگر دانش آموزان متوجه شوند که شما در هر شرایطی قانون را اجرا می‌کنید و این کار را بدون فریاد و تکان دادن تهدید آمیز انگشت و تعابیر نیشدار انجام می‌دهید، دانش آموز متخلف متوجه می‌شود آنچه پیش آمده نتیجه منطقی رفتار شماست. اگر دانش آموزان بتوانند شما را از کوره در ببرند، متوجه می‌شوند بر شما تسلط دارند و می‌توانند بیشتر بد رفتاری کنند (تایر، ۱۴۰۱: ۳۸). به دانش آموزان فرصت عقب نشینی و جبران بدهید. (کولی، ۱۳۸۸: ۱۷۸).

منابع

تایر، روبرت تی (۱۴۰۱) الفبای مدیریت کلاس (راهنمایی برای آموزش اثربخش) ترجمه محمدرضا سرکار آرانی، تهران: انتشارات مدرسه.

روزنبرگ، مارشال (۱۳۹۳) ارتباط بودن خشونت، زبان زندگی، مترجم: کامران رحیمیان، تهران: نشر آمه.

کولی، سو (۱۳۸۸) برقراری آرامش در کلاس درس، ترجمه افسانه محمدی شاهرخ، تهران: نشر قطره.

را بر عهده آنان بگذاریم. مثلاً اگر می‌خواهیم تخته پاک شده و گچ حاضر باشد، این موضوع را شفاف به آنان بگوییم. بهترین درخواست برای مقطع ابتدایی جملاتی مانند «از شما انتظار دارم که فلان کار را انجام دهید» است ولی در مقطع متوسطه جملاتی بهتر است که مستقیم نباشد، ولی کاملاً شفاف باشد. مانند «انتظار دارم چنین و چنان باشد». چهارم) به جای قضاوت و ارزیابی، رفتار شاگردان را مشاهده بدون قضاوت کنیم. روزنبرگ برای توضیح این فراز دو جمله می‌آورد. اول اینکه «هنگ اسمیت در ۲۰ بازی آخر گل نزده است» یا «هنگ اسمیت بازیکن ضعیفی است». توصیه روزنبرگ برای ارتباط بدون خشونت «منع کلی گویی ایستا» و استفاده از «مشاهده‌هایی مبتنی بر زمان و موضوع قابل رؤیت» است. دقت نظر روزنبرگ در آن است که حتی واژه «اغلب» را نیز حاوی قضاوت می‌داند (همان: ۷۵-۷۶). بنابراین معلم به جای گفتن اینکه «تو همیشه نمرات بدی می‌گیری» می‌تواند بگوید «تو سه دفعه است که نمره کم گرفته‌ای».

پنجم) توانسان خوبی هستی ولی کاربردی انجام دادی.

اگر دانش آموزان از رفتار ما متوجه شوند که موضوع شخصی نیست و مجازات نیز شخصی نیست و ما به رفتاری خاص در آنان انتقاد داریم، بسیاری از مسائل حل می‌شود. مثلاً به دانش آموزی که کار بدی کرده است در عین تذکر شدید و حتی نگاه خیره می‌گوییم بنشین عزیزم یا لطفاً سر جای بنشین. در این جملات باید لحن خود را طوری تنظیم کنیم که دانش آموز متوجه شود، مسئله فقط رفتاری خاص است نه کلیت شخصیت او. حتی می‌توانیم در عین توییح او برای کار بدش مثلاً به او بگوییم از روی درس بخواند یا آخر کلاس مسئولیتی به او بدهیم مانند اینکه گچ بیاورد یا تخته را پاک کند تا بداند او همچنان عضو کلاس است و متوجه می‌شود علت تنبیهش حمله شخصی

ضرورت تربیت انسان جستجوگر مسئله شناس

مسئله دیگر انتقال اطلاعات نیست، بلکه پرورش مهارت پرسیدن، فهم مسئله و زیستن خلاق در میان انبوه داده‌هاست

اما موضوعی دیگر پدید آمده و آن پرسش درست برای رسیدن به پاسخ مطلوب است. حال باید مهارت شناخت مسائل خود را داشته باشیم تا با پرسش سوال درست به جواب درست‌تر نزدیک شویم و برای شناخت مسئله نیاز به توصیف فربه از محیط پیرامون داریم. به نوعی دم مسیحایی هوش مصنوعی پیش از زنده کردن و حلال مسئله بودن نیاز به درک درد و مشکل از طرف ما دارد. برای درک و توصیف هرچه فربه‌تر مسائل پیرامون باید ما درگیر زیست متنوعی از محیط پیرامون خود شویم تا توان دیدن موضوعات را پیدا کنیم. برای مثال اگر ما فرآیند ساخت یک وسیله یا یک بنا را ندیده باشیم و خود قسمتی از این فرآیند را تجربه نکرده باشیم نمی‌توانیم سوال درستی نسبت به آن داشته باشیم. در صورت عدم مشارکت در فرآیند ساخت، ما با یک کل بی‌معنا از یک پدیده یا وسیله روبرو هستیم که در بهترین حالت شاید بتوانم کمی از توانمندی آن را استفاده کنیم و طبیعتاً لذت بسیار ناچیزی از داشتن آن می‌بریم. ما سالهای بسیار زیادی بر روی انواع صندلی نشسته‌ایم بدون توجه به اینکه در جریان فرآیند ساخت آن قرار بگیریم یا با خودرو بسیار رانندگی کرده‌ایم بدون اطلاع از مکانیسم ساخت آن ولی اگر در دوران تحصیل یک صندلی ابتدایی ساخته بودیم یا روش کار یک اتومبیل را مشاهده می‌کردیم اکنون توجه ما بیشتر به موضوعی مثل صندلی یا خودرو جلب می‌شد و برای نگهداری و استفاده بهتر و همچنین لذت بیشتر از وسایل پیرامون خود نگاه جامع‌تری داشتیم. مثال صندلی و خودرو را راجع به بینهایت موضوعات دیگر می‌شود تعمیم داد و پی برد این زمانی را که کودکان در مدارس به حفظ کردن مطالبی که حجم آن قابل قیاس با دانش گوگل نیست هدر می‌دهند، می‌توانست شبیه یک میز پر از غذاهای خوشمزه باشد تا کودکان با تست هر کدام هم به انواع مزه‌ها پی ببرند و هم علاقه‌مندی خود را بهتر بشناسند. تمام مطالب ذکر شده به ظاهر زیبا هستند ولی عملی شدن این شرایط نیاز به ساز و کار خاصی دارد. همه ما گوگل و یوتیوب و چت‌جی‌پی‌تی در اختیار داریم که هر کدام از این امکانات را در اختیار انسان بیست سال پیش می‌گذاشتیم شاید منجر به اختراعات بیشماری می‌شد چون مسئله دو دهه قبل عدم دسترسی به اطلاعات

محمود بهتاش

معلم



تا اوایل دهه هشتاد، معلم به عنوان خدايگان کلاس مطرح می‌شد به این معنا که از منظر دانای کل دست در کشکول معرفت خود کرده و اندک اندک مستمعان (دانش‌آموزان) را سیراب می‌کرد ولی به مرور تا انتهای دهه نود با عمومی شدن استفاده از کامپیوتر و اینترنت، همگان به سهولت توانستند به دانش‌هایی فراتر از مرزهای حتی سرزمین خود دست پیدا کنند. امروز شما می‌توانید با صرف زمان اندکی با سرچ در گوگل و یوتیوب به دانش و فرآیند انجام هرکاری از هزاران منبع دست پیدا کنید و نیازی به انتظار برای ملاقات با فردی حکیم که اطلاعات خاصی فقط نزد او به امانت وجود دارد، نیست. در این شرایط ما دیگر به دانش -آموز (کسی در جستجوی دانش است) نداریم بلکه با وجود این ابزار متنوع نیاز به مهارت‌آموز داریم، مهارت‌آموزی که توان جستجوی هوشمندانه بین بی‌نهایت از داده‌ها را داشته باشد و پس از آن مهارت ارتباط برقرار کردن و همچنین تحلیل این داده‌ها را داشته باشد. در چند سال اخیر با اضافه شدن هوش مصنوعی به مرور نیاز ما به جستجو نیز کمتر می‌شود



بود وگرنه اکثریت اشتیاق وصفناپذیری در زمینه یادگیری وجود داشت اما در زمان کنونی ما با سیل اطلاعات مواجه هستیم که باعث نوعی سرگشتگی شده است. انگار افراد جامعه قدر این همه اطلاعات را نمی‌دانند در صورتی که برای استفاده از این اطلاعات اول باید اشتیاق به کارگیری آن در یک حوزه مشخص به وجود آید. برای وجود این اشتیاق نیاز به تربیت افرادی داریم که از کودکی شوق یادگیری هرچه بیشتر در دل آنها جوانه زده باشد. برای آموزش چنین کودکانی پیش از همه نیاز به نیروی انسانی داریم که خود این موارد را درک کرده و لذت یادگیری در عرصه‌های مختلف را ارزش بداند. اگر به انتخاب معلمین مدارس به عنوان راهبران نسل‌های آینده توجه ویژه‌ای نشود، چند سال بعد باید گلایه و شکوه کنیم چرا با توجه به در دسترس بودن دریایی از اطلاعات، از کشورهای دیگر در خلق علم و ارزش افزوده عقب مانده‌ایم. برای حضور افراد بهتر در شغل معلمی باید دستان باز باشد تا بهترین نخبگان را انتخاب کنیم ولی متأسفانه با نگاهی به عموم معلمان متوجه می‌شویم این شغل به هیچ وجه جذابیتی به همراه نداشته و افرادی جذب این حرفه می‌شوند که توانایی کسب درآمد بیشتر در کارهای دیگر ندارند و از سراجبار به دنبال یک شغل بی‌دردسر بودند. اگر زمانی حرفه معلمی جذابیتی شبیه به رشته پزشکی پیدا کند می‌توان امید به جذب معلمانی نخبه داشت تا بعد از یک فرایند حدود بیست ساله با نسلی مشتاق به یادگیری و خلق ایده‌های نو روبرو شویم تا تحول عظیمی در ایران به وجود آورند. در چنین افقی، نقش مدرسه نیز ناگزیر دگرگون می‌شود. اگر پیش‌تر کلاس درس محل انتقال یک‌سویه دانسته‌ها بود، امروز باید به کارگاه تجربه، گفت‌وگو و مسئله‌پردازی بدل شود. دانش‌آموز باید بیاموزد چگونه از دل یک پدیده

ساده، مسئله استخراج کند، فرضیه بسازد، آزمون کند و از خطا نهراسد. آموزش زمانی معنا پیدا می‌کند که به جای انباشت محفوظات، به تمرین اندیشیدن و زیستن آگاهانه تبدیل شود؛ یعنی مدرسه نه انبار اطلاعات، بلکه میدان تمرین زندگی باشد. از سوی دیگر، مهارت پرسیدن بدون پرورش تخیل و کنجکاوی ممکن نیست. کودکی که تنها به پاسخ‌های آماده عادت کرده، در مواجهه با جهان پیچیده امروز دچار انفعال می‌شود. اما اگر از همان سال‌های نخست، فرصت تجربه‌های متنوع، کار عملی، گفت‌وگوی آزاد و مواجهه با مسئله‌های واقعی را داشته باشد، ذهن او به جای مصرف‌کننده پاسخ، تولیدکننده پرسش خواهد شد. تحقق این وضعیت مستلزم بازنگری در برنامه‌های درسی و شیوه‌های ارزشیابی است. تا زمانی که معیار موفقیت، بازتولید دقیق متن کتاب باشد، طبیعی است که معلم و دانش‌آموز هر دو به سمت حفظ کردن سوق داده شوند. اما اگر ارزیابی بر مبنای پروژه، حل مسئله، کار گروهی و توان تحلیل صورت گیرد، انگیزه‌ها نیز تغییر خواهد کرد. ساختار آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که اشتباه کردن بخشی از مسیر یادگیری تلقی شود، نه نشانه ناتوانی. در نهایت، تحول آموزش بیش از هر چیز نیازمند تغییر نگاه ما به انسان است. اگر باور کنیم هر کودک ظرفیتی یگانه برای فهم و آفرینش دارد، آنگاه مدرسه به جای کارخانه تولید مدرک، به بستر شکوفایی استعدادها تبدیل خواهد شد. در چنین شرایطی، فناوری نه تهدیدی برای جایگاه معلم، بلکه فرصتی برای تعمیق یادگیری خواهد بود؛ زیرا معلم دیگر تنها منبع دانش نیست، بلکه راهبر مسیر کشف، الهام بخش پرسش و همراه رشد نسل آینده است. طبیب عشق مسیحادم است و مشفق / لیک، چو درد در تو نبیند که را دوا بکند؟





بنیان گذار دبستان های نوین



میرزا حسن رشدیه تبریزی

۵۹



شماره اول، بهار ۱۴۰۵

احمد طالبی

روزنامه نگار

به شکل چشمگیری کاهش می داد. برای رشدیه، مدرسه فقط ساختمانی برای نشستن کودکان نبود، بلکه نهادی برای دگرگونی اجتماعی به شمار می رفت. او باور داشت جامعه ای که کودکانش باسواد شوند، دیر یا زود از زنجیر جهل و تبعیض رهایی خواهد یافت. همین باور، نیرویی شد که او را در برابر طوفان مخالفت ها استوار نگاه داشت.

از طلبگی تا بنیان گذاری مدرسه نوین

میرزا حسن تبریزی، که بعدها به رشدیه شهرت یافت، در تبریز زاده شد و در خانواده ای مذهبی رشد کرد. هوش و استعدادش سبب شد در جوانی به لباس روحانیت درآید و به پیش نمازی برسد، اما ذهن او محدود به سنت های رایج نماند. مطالعه نشریات و آشنایی با تحولات آموزشی جهان، او را به این اندیشه رساند که ریشه بسیاری از عقب ماندگی های جامعه ایران در بی سوادی گسترده نهفته است. تصمیم گرفت برای شناخت روش های نوین آموزش به خارج از کشور سفر کند. در بیروت و سپس در

داستان زندگی رشدیه را می توان به جریان پیوسته چشمه ای تشبیه کرد که هر قدر سنگ و خاک راهش را ببندند، باز راهی برای جوشش می باید. او از آن دست انسان هایی بود که کنش و اندیشه شان نه وابسته به تشویق دیگران بود و نه متکی به قدرت و مقام. در وجود او میلی درونی برای آموختن و آموختن دادن جریان داشت؛ میلی که از تجربه کودکی در مکتب خانه ها آغاز شد و به بنیان گذاری آموزش نوین در ایران انجامید. رشدیه دریافت که رنج کودکان در یادگیری الفبا نه از ناتوانی آنان، بلکه از نادرستی روش آموزش سرچشمه می گیرد. همین دریافت ساده اما بنیادین، مسیر زندگی او را تغییر داد. او به جای سرزنش شاگردان، شیوه تدریس را به پرسش کشید و تصمیم گرفت راهی بیابد که آموزش را آسان، کوتاه و کارآمد کند. ابداع الفبای صوتی نتیجه همین جست و جو بود؛ روشی که خواندن و نوشتن را از حفظ طوطی وار به فهم آگاهانه بدل می کرد و زمان آموزش را

استانبول و مصر با نظام‌های آموزشی جدید آشنا شد و کاستی‌های آموزش سنتی را بهتر فهمید. او دریافت که می‌توان با ساده‌سازی حروف و تکیه بر صداها، روند یادگیری را تسهیل کرد. پس از آزمون ایده‌هایش، نخستین مدرسه به سبک جدید را در ایروان بنیان گذاشت. موفقیت چشمگیر شاگردان در فراگیری سریع خواندن و نوشتن، اعتماد به نفس او را افزایش داد و امیدش را برای اجرای این شیوه در ایران تقویت کرد. بازگشت به ایران آغاز مرحله‌ای دشوار بود. در تبریز مدرسه‌ای تأسیس کرد که به سرعت مورد استقبال خانواده‌ها قرار گرفت. کودکان در زمانی کوتاه با سواد می‌شدند و این خود بهترین تبلیغ برای مدرسه بود. اما همین موفقیت، حسادت و هراس مکتبداران سنتی را برانگیخت. آنان که آموزش را حرفه‌ای انحصاری می‌دانستند، مدرسه نوین را تهدیدی برای جایگاه خود می‌دیدند. مخالفت‌ها از بدگویی آغاز شد و به تکیه و تخریب انجامید. مدرسه‌اش را ویران کردند، شاگردان را پراکندند و او را ناچار به ترک شهر کردند. با این حال، هر بار که او از شهری رانده می‌شد، اندیشه‌اش ریشه‌دارتر بازمی‌گشت. رُشدیه بارها در تبریز و مشهد مدرسه گشود و هر بار پس از تخریب، دوباره از نو ساخت. پایداری او تنها از سر لجاجت نبود، بلکه از ایمان عمیقش به ضرورت آموزش سرچشمه می‌گرفت. او به تجربه دریافت بود که تغییر واقعی از کلاس درس آغاز می‌شود، نه از فرمان‌های حکومتی.

مدرسه به مثابه کانون تحول اجتماعی

مدارس رُشدیه فقط در روش تدریس متفاوت نبودند، بلکه در نگرش نیز نو بودند. او میزو نیمکت و تخته‌سیاه را وارد کلاس کرد و نظم تازه‌ای در محیط آموزشی پدید آورد. برای نخستین بار آموزش از انحصار طبقات مرفه خارج شد و کودکان خانواده‌های عادی نیز امکان تحصیل یافتند. حتی بزرگسالان نیز می‌توانستند در کلاس‌های ویژه او در مدتی کوتاه خواندن و نوشتن بیاموزند. این اقدام، مرزهای سنتی دانش را شکست و سواد را از امتیازی ویژه به حق همگانی تبدیل کرد. طبیعی بود که چنین تحولی با مقاومت روبرو شود. مدرسه‌های او بارها با خشونت تخریب شد و خودش مورد ضرب و جرح قرار گرفت. با این همه، روایت شده است که هنگام ویرانی یکی از مدارسش، با خونسردی نظاره می‌کرد و می‌گفت علم را نمی‌توان با بیل و کلنگ نابود کرد. این جمله عصاره نگاه او به آموزش بود؛ دانشی که اگر در ذهن‌ها ریشه بدواند، از هر دیواری ماندگارتر است. رُشدیه در کنار فعالیت آموزشی، به کار فرهنگی و اجتماعی نیز پرداخت. نشریه منتشر کرد و از ابزار چاپ برای گسترش آگاهی بهره گرفت. مدرسه او

گاه به محفل گفت‌وگوهای اصلاح‌طلبانه بدل می‌شد و اندیشه‌های نو در آن جریان می‌یافت. او آموزش را جدا از جامعه نمی‌دید و معتقد بود آگاهی فردی باید به بیداری جمعی بینجامد. همین نگاه، او را به چهره‌ای فراتر از یک معلم ساده تبدیل کرد؛ معلمی که مدرسه را سنگر اصلاح اجتماعی می‌دانست. با وجود تغییر دولت‌ها و رفت‌وآمد حامیان و مخالفان، او هرگز از مسیر خود منحرف نشد. حتی زمانی که به دلیل آشفتگی‌های سیاسی و اقتصادی از حمایت محروم شد، باز هم به فکر تأسیس مدرسه‌ای دیگر افتاد. زندگی او رشته‌ای از آغازهای دوباره بود.

آموزش همگانی و میراث ماندگار

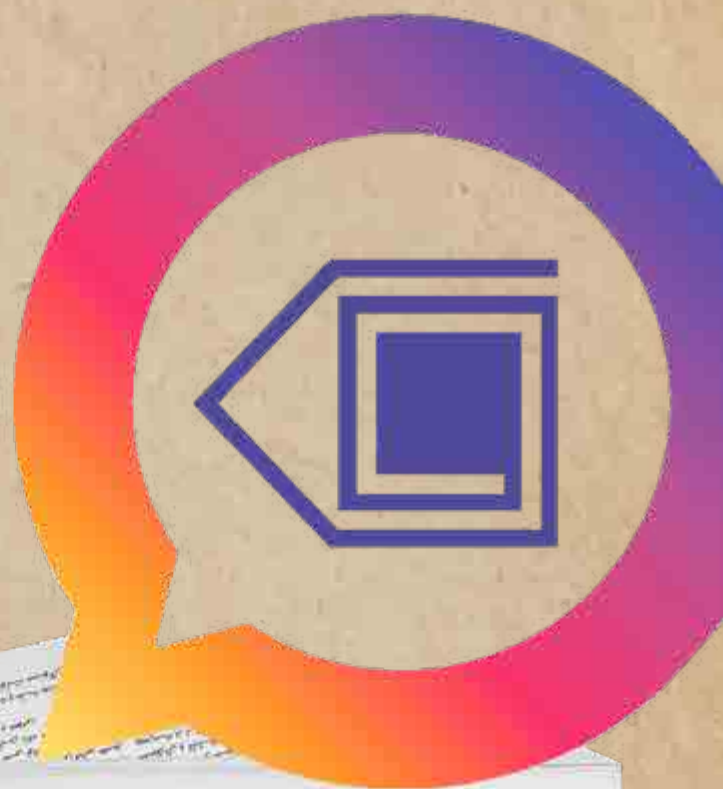
یکی از جنبه‌های مهم اندیشه رُشدیه توجه به آموزش دختران بود. روزگاری که تحصیل دختران امری نادر و حتی نکوهیده تلقی می‌شد، او آموزش را برای همه لازم می‌دانست. خانواده و نزدیکانش نیز در راه‌اندازی مدارس دخترانه پیشگام شدند و این جریان به تدریج به گسترش آموزش زنان کمک کرد. رُشدیه به روشنی دریافت بود که جامعه بدون آموزش نیمی از جمعیت خود، به پیشرفت پایدار دست نخواهد یافت. از این رو، مدرسه برای او نهادی انسانی و فراگیر بود، نه ابزاری طبقاتی یا جنسیتی.

در سال‌های پایانی عمر، با وجود جراحات قدیمی و دشواری‌های مالی، همچنان تدریس را رها نکرد. در گیلان و سپس در قم مدرسه‌هایی تأسیس کرد و حتی دارالایتامی آموزشی برپا نمود. او تا واپسین روزهای زندگی خود را معلم می‌دانست و به کلاس درس می‌رفت. مرگش نیز در راه مدرسه فرا رسید؛ گویی زندگی و مرگش هر دو با آموزش گره خورده بود. وصیت کرد در جایی دفن شود که شاگردان هر روز از کنار مزارش بگذرند، زیرا شادی روح خود را در گام‌های آنان می‌دید. این وصیت نشان می‌دهد که هویت او به کلی با معلمی یکی شده بود. میراث رُشدیه تنها در ساختمان‌های مدرسه خلاصه نمی‌شود، بلکه در تغییری است که در ذهنیت جامعه پدید آورد. او نشان داد که می‌توان با اراده فردی و پشتکار، ساختاری ریشه‌دار را به چالش کشید. آموزش نوین در ایران بی‌تردید مدیون تلاش‌های خستگی‌ناپذیر اوست. اگر امروز مدرسه نهادی بدیهی در زندگی اجتماعی ماست، بخشی از این بداهت حاصل پایداری مردی است که بارها ویرانی را دید اما دست از ساختن نکشید. رُشدیه آموخت که توسعه از آگاهی می‌گذرد و آگاهی از آموزش. او ثابت کرد که حتی در فضایی آکنده از مخالفت و سوءظن، می‌توان بذر دانایی کاشت و به آینده امیدوار بود. زندگی او گواه آن است که چشمه دانش، هر قدر سنگ بر آن افکنند، سرانجام راه خود را خواهد یافت و خواهد جوشید.



یاد بعضی نفرات روشنم می دارد،
اعتصام یوسف،
حسن رُشدیه،
قوتم می بخشد،
ره می اندازد،
و اجاقِ کهنِ سردِ سَرایم،
گرم می آید از گرمیِ عالی دَمِشان.
نام بعضی نفرات،
رزقِ روحم شده است،
وقت هر دلتنگی،
سویشان دارم دست
جراتم می بخشد،
روشنم می دارد...

چهار سال
پس از فوت
میرزا حسن
رشدیه،
نیما یوشیج
در رثای او
این شعر را
سرود



**انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات،
انجمن علمی برتر جشنواره فارابی شد**



انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات در مراسم اعلام برگزیدگان یازدهمین دوره جشنواره بین‌المللی فارابی که با حضور وزیر علوم، معاون علمی و مدیر علمی شورای انقلاب فرهنگی برگزار شد، به عنوان انجمن علمی برتر معرفی شد و مورد تقدیر قرار گرفت.

در این بخش از کتاب، به بررسی نقش و اهمیت فرهنگ و زبان در فرآیند توسعه و پیشرفت یک ملت پرداخته شده است. نویسنده استدلال می‌کند که فرهنگ و زبان، دو رکن اساسی برای ساختن یک جامعه پیشرفته و پوی هستند. او به بررسی تأثیرات فرهنگی و زبانی بر اقتصاد، سیاست و جامعه می‌پردازد و راهکارهایی برای تقویت این دو رکن ارائه می‌دهد.

... ..

افتتاح دفتر استانی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات در دانشگاه تبریز

نرگس بشیری وند، دکتر رحیم زایرکعبه، دکتر یوسف پاکدامن، دکتر امیر تقی زاده و آقای جلال شمع سوزان اعضای شورای مرکزی دفتر استانی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات را تشکیل می‌دهند. لازم به ذکر است دفتر تبریز با تصویب هیات مدیره انجمن با مدیریت یوسف پاکدامن از سال ۱۳۹۶ کار خود را آغاز کرده بود.

آیین افتتاح دفتر استانی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات در دانشگاه تبریز روز دوشنبه ۲۴ آذر ۱۴۰۴، در اتاق انجمن‌های علمی دانشکده حقوق و علوم اجتماعی دانشگاه تبریز با حضور اساتید گروه علوم اجتماعی و معاونان دانشگاه و جمعی از دانشجویان و علاقه‌مندان برگزار شد. دکتر جلال پیکانی، دکتر سیدحسن آذری، دکتر





دبیرستان فردوسی تبریز؛ از «نام ماندگار» تا «نهاد ماندگار»

«ماندگار» نامید؟ اگر پاسخ منفی است، پس چه چیزی فردوسی را از دیگران متمایز می‌کند؟ اساساً نشانه‌های ماندگاری یک مدرسه چیست؟ چرا در ایران تنها شمار اندکی از مدارس به این عنوان ممتاز شده‌اند و مسئولان بر پایه کدام معیارها به مدرسه‌ای رأی ماندگاری داده‌اند؟ پاسخ این پرسش‌ها را باید فراتر از عمر بنا، شهرت نام و اعتبار تاریخی جست. آنچه مدرسه‌ای را ماندگار می‌سازد، کیفیت حضوری است که در حافظه فرهنگی یک شهر، در شکل‌گیری منش و اندیشه نسل‌ها، و در تداوم اثرگذاری اجتماعی خود بر جای می‌گذارد. مدرسه آنگاه ماندگار است که نه فقط دانش‌آموخته، بلکه انسان ماندگار تربیت کند؛ نه فقط خاطره، بلکه تجربه‌ای ریشه‌دار و فرهنگی زایا بیافریند؛ و نه فقط برگشته‌ای پرافتخار تکیه زند، بلکه در اکنون و آینده نیز واجد معنا، مرجعیت و اثر باشد.

در تاریخ دبیرستان فردوسی، شواهد این ماندگاری اندک و اتفاقی نیست. حضور استادان برجسته، مدیران کاردان و مدبر، پرورش دانش‌آموختگانی نام‌آور، و ایفای نقشی فراتر از یک مرکز رسمی آموزش، هریک نشانی از این منزلت تاریخی است. با مرور کارنامه این مدرسه، به نام‌هایی برمی‌خوریم که نه تنها در شکل‌گیری هویت فرهنگی

یوسف پاکدامن

دکترای جامعه‌شناسی

بر سردر دبیرستان فردوسی تبریز، عنوانی نقش بسته است که هم شکوه دیرین این نهاد آموزشی را یادآور می‌شود و هم ذهن را به تأملی ژرف در معنای آن فرامی‌خواند: «دبیرستان ماندگار فردوسی». «ماندگار» در اینجا صرفاً وصفی برای قدمت یک بنا نیست؛ واژه‌ای است وزین، پرمسئولیت و حامل انتظاری تاریخی.

اکنون که به همت انجمن فارغ‌التحصیلان، در آستانه‌ی برگزاری یکصد و دهمین سالگرد تأسیس این مدرسه ایستاده‌ایم، این پرسش بیش از همیشه پیش روی ماست: ماندگاری یک مدرسه را چگونه باید فهمید، و سهم ما در پاسداشت و تداوم این میراث چیست؟ بی‌گمان، دبیرستان فردوسی از نام‌های درخشان در تاریخ آموزش و فرهنگ تبریز است؛ اما آیا منزلت آن را می‌توان صرفاً به دیرینگی‌اش فروکاست؟ اگر ملاک ماندگاری فقط گذر زمان باشد، در سال‌های آینده مدارس پرشماری نیز به مرز صدسالگی خواهند رسید؛ آیا همه آنها را نیز باید

تبریز سهم داشته‌اند، بلکه در پاره‌ای موارد، در سپهر تاریخ معاصر ایران نیز منشأ اثر و جریان‌ساز بوده‌اند. افزون بر این، فردوسی در دوره‌هایی از حیات خود، صرفاً جایگاه تدریس متون درسی نبود، بلکه به کانونی فرهنگی در مقیاس شهر بدل شده بود. انتشار سالنامه‌ای وزین و معتبر، که اهل قلم، اصحاب فضل و بزرگان شهر، نوشتن در آن را ارج می‌نهادند، خود گواه روشنی است بر اینکه این مدرسه از مرتبه یک نهاد آموزشی معمول فراتر رفته و شأنی فرهنگی یافته بود. در همین معناست که می‌توان از فردوسی نه فقط به عنوان مدرسه‌ای دیرپا، بلکه به مثابه «میراثی ماندگار» یاد کرد.

اما نباید پنداشت که مقصود ما از بازگویی این پیشینه، صرفاً ستایش گذشته و دلخوش داشتن به افتخارات پیشین است. یادآوری این میراث، بیش از هر چیز، برای بازشناسی اصالت عنوانی است که فردوسی بر خود دارد. پرسش بنیادین آن است که آیا این مدرسه امروز نیز از همان اعتبار، همان تمایز و همان شأن راهبرانه برخوردار است یا نه. آیا فردوسی هنوز می‌تواند در خور نام خویش ظاهر شود و از منزلت تاریخی خود پاسداری کند؟ آیا فردوسی هنوز در آن مرتبه و منزلت ایستاده است که برای دیگر مدارس، نشان راه باشد و در افق تعلیم و تربیت، نشانی معتبر و الهام‌بخش باشد؟ یا آنکه صفت «ماندگار» بیش از آنکه حقیقتی زنده در متن حیات امروز مدرسه باشد، به عنوانی بر سر در آن فروکاسته است؟

اهمیت این پرسش‌ها آنگاه آشکارتر می‌شود که نهاد مدرسه در ایران امروز، خود با بحران‌هایی عمیق و چندلایه دست به گریبان است. انتشار آثاری چون «مرگ مدرسه»، «مسئله مدرسه» و «ناسازهای گفتمان مدرسه»، بی‌آنکه بخواهیم حکم کلی بدهیم، گواه آن است که مدرسه دیگر نهادی بدیهی، استوار و فارغ از پرسش نیست. بسیاری از آنچه امروز «مدرسه» خوانده می‌شود، در حقیقت چیزی جز «نامدرسه» نیست؛ صورت مدرسه را دارد، اما از سیرت آن تهی است. ساختمان هست، کلاس هست، کتاب هست، معلم و مدیر و دانش‌آموز هم هستند، آیین‌نامه و کارنامه نیز برقرار است؛ اما آن روح زنده و نیروی مؤثری که باید سواد، منش، داور اخلاقی، تخیل فرهنگی و حس شهروندی را در جان نسل نو پدید آورد، یا کم فروغ شده است، یا به تمامی غایب. مدرسه، اگر از پروردن انسان بازماند، هر چند در ظاهر پایرجا باشد، در حقیقت از معنای راستین خویش دور افتاده و به اختلالی بنیادین دچار شده است. از همین جا وظیفه انجمن فارغ‌التحصیلان، و در رأس آن هیأت امنای انجمن، صورتی روشن‌تر و معنایی سنگین‌تر می‌یابد. مسئولیت این انجمن را نمی‌توان به

برگزاری آیین‌های بزرگداشت و گردهمایی‌های خاطره‌انگیز فروکاست، هر چند این گونه مناسبت‌ها نیز در جای خود مغتنم و ارجمندند. آنچه در معنایی ژرف‌تر شایسته است بر عهده این انجمن قرار گیرد، پاسداری از میراث فردوسی و تداوم بخشیدن به آن در اکنون و آینده است. فردوسی را نباید تنها در هیأت اسطوره‌ای از گذشته حفظ کرد و به نام‌ها و چهره‌های درخشان پیشین آن دل خوش داشت؛ بلکه باید آن را به نهادی زنده، خودآگاه، بالنده و اثرگذار بدل ساخت. در جوامع نهادگرا، اعتبار پایدار نه بر خاطره بزرگان، بلکه بر استواری ساختارها، تداوم سنت‌های ثمربخش و زایش دستاوردهای ماندگار بنا می‌شود.

اگر هیأت امنای انجمن در پی آن است که در تراز نام و منزلت فردوسی ظاهر شود، ناگزیر باید افق مسئولیت خویش را از حدود معمول فراتر ببرد و به دستورکارهایی ژرف‌تر و بنیادین‌تر بیندیشد؛ بازخوانی نقادانه تجربه تاریخی مدرسه، ارزیابی واقعی‌بنانه وضعیت کنونی آن، بازشناسی قوت‌ها و کاستی‌ها، و ترسیم چشم‌اندازهایی نو برای آینده. این انجمن می‌تواند، و شایسته است که، به کانون اندیشه‌ورزی و اتاق فکر مدرسه بدل شود. تشکیل کمیته‌هایی برای رصد و بازشناسی میراث فرهنگی و آموزشی فردوسی، سنجش کیفیت علمی و تربیتی امروز آن، مطالعه دگرگونی‌های نسلی، و پیگیری تحولات بزرگ عرصه آموزش در روزگار هوش مصنوعی و رسانه‌های نو، از جمله گام‌های ضروری و اجتناب‌ناپذیر در این مسیر است. از این منظر، آیین بزرگداشت جشن یکصدمه‌مین سالگرد تأسیس دبیرستان فردوسی، اگر تنها به مرور خاطرات محدود بماند، فرصتی بزرگ را از دست خواهد داد. این رویداد باید بهانه‌ای برای بازاندیشی بنیادین و بزنگاهی برای این پرسش سرنوشت‌ساز باشد که: فردوسی در فرادهای پیش‌رو چه جایگاهی خواهد داشت؟ نامی سرفراز در پشت سر، یا نهادی راهبر و زنده در پیش رو؟ اگر بناست نام این مدرسه همچنان به صفت «ماندگار» آراسته بماند، ناگزیر باید بار دیگر در پروردن معلمان شایسته، در تعمیق ساحت تربیت، در غنابخشی به فرهنگ و در پیشگامی نوآوری‌های آموزشی، سرآمدی خویش را باز یابد.

دبیرستان فردوسی، اگر به راستی شایسته وصف «ماندگار» است، باید معنای این ماندگاری را نه فقط در ساحت گذشته، بلکه در متن اکنون و در افق آینده نیز آشکار و اثبات کند. درست از همین نقطه است که مسئولیت هیأت امنای انجمن فارغ‌التحصیلان آغاز می‌شود؛ پاسداری از میراث، درک درست اقتضائات زمانه، و فراهم آوردن امکانی نو برای آنکه فردوسی نه صرفاً مدرسه‌ای دیرپا، بلکه نهادی راهنما، زنده و اثرگذار باشد.



نشانی بخارا در اینترنت: www.bukharamag.com

ایمیل مجله: info@bukharamag.com

ایمیل سردبیر: dehbashi.ali@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۲۱۳۰۰۱۴۷



[telegram.me/bukharamag](https://t.me/bukharamag)



[instagram.com/bukharamag](https://www.instagram.com/bukharamag)