

مدرسه: از تشکیل امور تربیتی تا جداسازی

مطالعات جامعه‌شناختی

(علمی - پژوهشی)

دوره ۲۰، شماره ۵: ۳۱۱-۲۹۱

شاپا ۲۸۰۹-۱۰۱۰

نمایه در ISC

یوسف اباذری^۱

دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تهران

محرم محمدی

دانشجوی کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی

پندیرش ۹۲/۱۲/۸

دریافت ۹۲/۸/۱۵

چکیده

پس از انقلاب با تشکیل امور تربیتی در مدارس افتراقی میان «آموزش» و «پرورش» شکل گرفت. از یک سو امور تربیتی ایجاد شد که مذهب و تربیت مذهبی ملاک اعتبار آن بود و نظام نیز از آن حمایت می‌کرد، از سوی دیگر آموزش «دانش» گسترش یافت که هم‌زاد آموزش و پرورش مدرن بود. آموزش دانش در مدارس، منطق نقادانه‌ای به همراه آورد که لاجرم با آموزش علوم مذهبی دچار اصطکاک شد. در واقع آموزه‌های مذهبی-تربیتی در معرض منطق نقادانه‌ی علمی قرار گرفت. این فرایند با گذار از دوران اولیه‌ی انقلاب، بوروکراتیزه شدن آموزش و پرورش، جنگ و ضرورت‌های توسعه‌ی پس از آن و اهمیت یافتن ارزش‌هایی چون موفقیت و بهره‌وری به تدریج مرجعیت مذهبی را کم‌رنگ‌تر ساخت و اهمیت دست‌یابی به «دانش» و «فناوری» را بیش‌تر کرد، تا آن‌جا که به غلبه‌ی نگاه فن-سالار بر آموزش و پرورش منتهی شد. محصول این نگرش فن‌سالارانه روندهای جداسازی در آموزش و پرورش است که عبارتند از: جداسازی دانش‌آموزان تیزهوش، تفوق یافتن رشته‌های فنی و اعطای امکانات جداگانه به آن‌ها، جداسازی برحسب میزان پرداخت شهریه و نظام‌گزینش براساس کنکور.

کلیدواژگان: امور تربیتی، منطق نقادی علمی، فن‌سالاری، جداسازی، مرجعیت علمی.

^۱ پست الکترونیکی نویسنده رابط: yabazari@ut.ac.ir

مقدمه

پیش از انقلاب وظیفه‌ی اصلی مدارس آموزش علوم طبیعی و انسانی مدرن به دانش‌آموزان بود و البته برخی از مدارس بسته به بودجه و وظایف خود با آموزش هنرها و فعالیت‌های ورزشی «پرورش» دانش‌آموزان را نیز بر عهده داشتند. بعد از انقلاب نهادی به‌نام امور تربیتی در مدارس ایجاد شد که با الهام و تکیه بر برخی مفاهیم مذهبی وظیفه‌ی تربیت «متعهد متخصص» را بر عهده گرفت و به این ترتیب دو نهاد متفاوت در مدارس تشکیل شد و وظایف آن‌ها تا حدود بسیار زیادی از یک‌دیگر منفک گردید. وظیفه‌ی «آموزش» برعهده‌ی معلمان و دبیران متخصص در شاخه‌های گوناگون دانش بود و وظیفه‌ی امور تربیتی تقویت دانش مذهبی به‌عنوان مکمل امر آموزش بود. چگونگی این تقسیم و پیوند میان این دو به دل‌مشغولی نظام آموزش و پرورش بدل شد. تغییر کتب درسی از نخستین گام‌ها برای برقراری پیوند میان این دو و تربیت متخصص متعهد بود. به‌رغم چنین تلاش‌هایی این تمایز حل‌نشده باقی ماند و مسئله‌ی پیوند میان تخصص و تعهد به معضلی برای نهاد آموزش و پرورش بدل شد. بعد از پایان جنگ و با توجه به نیازهای جدید کشور آرام آرام نهاد آموزش بر نهاد تربیت غلبه یافت که جداسازی مدارس حاصل این روند بود. هرچند این جداسازی به‌دست کسانی صورت گرفت که به‌ظاهر بر امور تربیتی ارجح می‌نهادند اما آرام آرام وظیفه‌ی تربیت کسانی که بتوانند در المپیادهای گوناگون شرکت کنند و به یاری صنعت و تکنولوژی بشتابند اهمیت بیش‌تری یافت. متخصصان امور تربیتی نیز که در آغاز با گرایش ارزشی به کار در مدارس پرداخته بودند به تدریج تمایل یافتند که در بوروکراسی آموزش و پرورش جایی بیابند. بوروکراتیزه شدن امور تربیتی و افزایش نیازمندی به متخصصان معضلی را به‌وجود آورد که هرچند تاکنون از حیث سیاست‌های آموزشی لاینحل مانده است اما در عمل به سلطه‌ی «آموزش» بر «پرورش» منجر شده است. علوم تربیتی بنا بود با نوعی نظر نقادانه حیطه‌های علوم آموزشی را مشخص سازند اما با تضعیف این نهاد هر نوع نقد هنجاری از کاربست علوم نیز معطل ماند که حاصل آن چیزی به‌جز فن‌سالاری و نخبه‌گرایی در آموزش نیست.

گرهارد لِنسکی^۱ (۱۹۶۶) با دیدگاهی عمدتاً وبری، قدرت را همان توانایی اعمال اراده‌ی خود علی‌رغم مخالفت دیگران می‌داند و زورگویی و خشونت را موثرترین نوع قدرت معرفی

^۱ G. Lenski

می‌کند. اما این بُعد از قدرت (زورگویی) نباید یگانه حربه‌ی سلطه باشد و باید در حاشیه نگه داشته شود و فقط در مواردی باید بدان متوسل شد که راه‌حل دیگری وجود نداشته باشد (گرب ۱۳۸۱، ۱۶۷). به تعبیری ساده یکی از نخستین گذرگاه‌های اصلی اعمال قدرت، اجتماعی شدن در درون نظام آموزش و پرورش رسمی است. امور تربیتی نیز پس از انقلاب از طریق اعمال قدرت رسمی این امکان را می‌یابد که ایدئولوژی دولت را در آموزش و پرورش بازتولید کند و ارزش‌های انقلاب را درونی گرداند.

هیندس^۱ (۱۹۹۶) نیز معتقد است که از بعد کیفی قدرت، تمایزی میان قدرت مشروع و نامشروع وجود دارد. درحالی که قدرت درمعنای «توانایی کمی»، ناظر بر چگونگی کاربست و کارکرد قدرت است، «توانایی کیفی یا مشروع اعمال قدرت» در گرو اجتماعی شدن است. به‌طور مثال در سطح استادان و دانشجویان، استادان در مقابل دانشجویان از قدرت طرح سؤال و دادن نمره به‌واسطه‌ی تأثیر آن بر زندگی آتی شاگردان بهره‌مندند. این قدرت صرفاً نوعی توانایی کمی نیست. این قدرت اساتید نوعی اقتدار آمیخته با مرجعیت است. به‌عبارت دیگر قدرت استادان فقط تا زمانی برقرار است که دانشجویان آن را به‌رسمیت شناسند و داوری ایشان را قبول کنند. درواقع اقتدار استاد از رضایت آزاد دانشجویان تحت قدرت او ناشی می‌شود (فیتزپاتریک ۱۳۸۱، ۱۷۷). مهم‌ترین منبع اقتدار معلم در مدرسه آموزش «دانش» است. معلمان دارنده‌ی «دانش» محسوب می‌شوند و آنچه ضامن اقتدار آنهاست اهمیت دانش تکنیکی و تأثیر نفوذ آن در اداره‌ی جامعه‌ی مدرن است؛ اما اقتدار مربیان پرورشی از منبعی دیگر نشأت می‌گیرد، از دنیای اخلاق و مذهب که دولت پس از انقلاب از آن حمایت می‌کرد.

بعد از انقلاب دانشی که از حیث ملاک‌های جامعه ختشی تلقی می‌شد در عین حال به عنصری ایدئولوژیک بدل گشت که آموزش آن لاجرم به تربیت انسان دانشمند ختشی می‌انجامید. پس از انقلاب این برداشت از انسان که تحت عنوان متخصص از آن نام برده است ناکافی و نابسند تلقی شد. چنین انسانی ممکن است در دنیای مادی مثمر باشد اما در دنیای مذهبی می‌بایست با آموزش مذهب بر یک‌سویگی آن لگام زد. به‌عبارت دیگر تعهد را نیز می‌بایست بر تخصص افزود تا از خصلت تک‌بعدی انسان جدید فراتر رفت. پرسش این مقاله این است که این تلقی قبل از انقلاب در عمل چگونه پیاده شد؟ آیا نظام آموزش و پرورش به‌گونه‌ای

^۱ B. Hindess

گسترش یافت که تعهد و تخصص پایه‌پای یک‌دیگر پیش بروند یا نقصان‌هایی در عمل پدید آمد که روند مطلوب را دچار وقفه کرد؟ می‌توان گفت که به دلیل جنگ و سپس مسئله‌ی سازندگی، فن‌سالاری و کسب فن به یکی از دل‌مشغولی‌های مهم نظام بدل شد. فن‌سالاری در جست‌وجوی ارتقای بهره‌وری از منابع انسانی به دنبال جداسازی تحصیلی، مالی و رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموزان است و مسئله‌ی تعهد را امری ثانوی تلقی می‌کند. در بخش اول مقاله‌ی حاضر ابتدا با بررسی امور تربیتی به تقابل نهاد دانش و نهاد تربیتی در نظام آموزش و پرورش می‌پردازیم و متذکر می‌شویم که الزامات منطق اکتشاف علمی چه تاثیری بر امور تربیتی نهاد و خواهیم گفت که این آگاهی فن‌سالارانه چه ویژگی‌هایی دارد و چگونه به جداسازی در مدارس منتهی شده است.

امور تربیتی و منطق نقادی علمی

منطق روش علمی

به قول ماکس شلر وجود نظام جهانی دانش اولین شرط آموزش و کاربست آن است. این نظام تولید، جذب تسهیلات و منابع برای فعالیت‌های علمی-پژوهشی، ارتباط افراد با سازمان‌های علمی و رفتارهای دانشمندان و پژوهشگران در زندگی علمی خود را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر نظام نهادی دانش از یک سو نزد اهالی دانش و پژوهش، تعهد و انگیزش لازم را برای فعالیت‌های علمی-پژوهشی ایجاد می‌کند و از سوی دیگر جامعه‌ی بزرگ‌تر را به پشتیبانی از این فعالیت‌ها متعهد می‌سازد. برای شکل‌گیری و استمرار نهاد دانش می‌بایست افرادی که در درون یک جامعه‌ی دانش‌ورزانه فعالیت می‌کنند، به نوعی به هم متصل گردند و نوعی نظم اجتماعی در نهاد دانش به وجود آید. در واقع وجود فرایندهای جامعه‌پذیری در جوامع علمی از شرایط ضروری برای ادغام افراد در اجتماعات علمی است. منظور از روش علمی هسته‌ای است که تمامی الزامات مطرح‌شده را حفظ می‌کند (پوپر ۱۳۷۷، ۱۰۵۵-۱۰۵۱). ما در ادامه‌ی بحث در ابتدا دیدگاه مرتن را در مورد منطق فعالیت علمی مطرح می‌کنیم و سپس به دیدگاه‌های اصلی خود بر مبنای چشم‌انداز پوپر می‌پردازیم.

مرتن چهار رشته ضوابط نهادی را برای علم مشخص می‌سازد: «چهار رشته ضوابط نهادی - عام‌گرایی^۱، اشتراک‌گرایی^۲، بی‌طرفی^۳، شکاکیت سازمان‌یافته^۴ - راه و رسم علم جدید محسوب می‌شوند (مرتن ۱۹۷۵، ۲۷۰، به نقل از مولکی ۱۳۷۶: ۸-۴۷). از میان هنجارهای چهارگانه‌ی مرتن تنها شک سازمان‌یافته مدنظر ماست. این هنجار به مفهوم به تعویق انداختن قضاوت تا حصول شواهد قطعی است و بدیهی است که تاکید اصلی بر ترتیبات نهادی دانش است. احکام تا زمان تایید اعتبار آن‌ها از طریق آزمون اعتبار علمی ندارند (محسنی ۱۳۷۲). از نظر بیکر برخلاف مذهب و امور مذهبی، علم هنجار شک سازمان‌یافته را توسعه و پرورش می‌دهد؛ بدین ترتیب که آنچه که انجام شده هدف علم نیست، بلکه فقط محل توقف موقتی است تا زمانی که یافته‌های نوین جانشین و جایگزین آثار و یافته‌های قدیمی شوند (بیکر ۱۹۸۸، به نقل از قاضی طباطبائی و ودادهیر ۱۳۷۸). «مرتن خود شک سازمان‌یافته را شامل به زیر سوال بردن پنهان مبانی معینی از راه و رسم‌های جاافتاده و مستقر، اقتدار، رویه‌های قطعی و مسلم، و به‌طور کلی قلمرو «مقدس و روحانی» می‌داند» (توکل ۱۳۷۰، ۱۵۸).

شک سازمان‌یافته یا آنچه پوپر نام آن را «نقادی» می‌نهد، بخشی از منطق روش علمی است. او امکان‌پذیری نقد نظریه را معیار تجربی بودن آن و تمیز آن از حوزه‌های غیرتجربی در قلمرو علم می‌داند. پوپر می‌نویسد: «اگر بگویم که نظریه‌ی من چگونه ابطال خواهد شد، می‌توانم این ادعا را مطرح سازم که نظریه‌ام واجد مشخصه‌ی یک نظریه‌ی تجربی است. من این معیار تمیزگذاری میان نظریه‌های تجربی و غیرتجربی را معیار ابطال‌پذیری نیز نام نهاده‌ام» (پوپر ۱۳۸۹، ۱۸۷-۱۸۶).

پوپر ادامه می‌دهد: «از این معیار چنین نتیجه نمی‌شود که نظریه‌های ابطال‌ناپذیر کاذبند. فاقد معنی بودن این نظریه‌ها نیز از آن نتیجه نمی‌شود. اما این معیار نشان می‌دهد که تا زمانی که نتوانیم این نکته را توصیف کنیم که ابطال یک نظریه‌ی معین چگونه خواهد بود، نظریه‌ی مورد بحث را احیانا می‌باید متعلق به خارج از قلمرو علوم تجربی تلقی کرد» (پوپر ۱۳۸۹، ۱۸۷).

پوپر دیدگاه‌های خود را بدین گونه جمع‌بندی می‌نماید:

۱. کل معرفت علمی فرضی یا حدسی است.

¹ universalism

² communism

³ disinterestedness

⁴ organized skepticism

۲. رشد معرفت، و به‌خصوص رشد معرفت علمی، متکی بر فراگیری از خطاهایمان است.
۳. آنچه می‌توان آن را روش علمی نامید متکی بر فراگیری منظم (سیستماتیک) از خطاهاست: نخست، از رهگذر خطر کردن... یعنی از طریق ارائه‌ی نظریه‌های جسورانه‌ی جدید و سپس به‌وسیله‌ی جست‌وجوی منظم برای کشف خطاهایی که مرتکب شدیم- یعنی، به‌وسیله‌ی بحث نقادانه و واری و بررسی نقادانه‌ی نظریه‌هایمان.
۴. آنچه عینیت علمی نامیده می‌شود صرفاً متکی بر رهیافت نقادانه است (پوپر ۱۳۸۹، ۱۹۷-۱۹۵).

پوپر در قالب سه کلمه‌ی محوری مسائل، نظریه‌ها و نقادی منطق فعالیت علمی را تشریح می‌کند. حال مسئله‌ای که ما با آن مواجهیم جای‌گیری ارزش‌های تربیتی در کنار منطق آموزش «علمی» در مدارس است. به این معنا هر دانش‌آموز به همان نسبت که می‌تواند هر نوع دانش عملی و نظری ارائه‌شده در کتاب‌های آموزشی را به بوت‌های آزمون گذاشته، آن را نقد کند و در زندگی عملی به‌کار گیرد و در صورت ناتوانی آن از پاسخ به پرسش‌هایش آن را کنار نهد، این ارزش‌های تربیتی را نیز می‌تواند موضوع نگرش نقادانه‌ی خود قرار دهد. اما همان‌طور که در نقل قول بالا از پوپر ذکر شد موضوع نقادی در روش علمی آن چیزی است که به محک تجربه درمی‌آید. برداشت‌های ارزشی از اهداف نظام آموزشی نمی‌تواند موضوع این نگرش نقادانه قرار گیرد چرا که در قلمرو علوم تجربی قرار نمی‌گیرد.

تشکیل امور تربیتی و تاریخ آن

در دهه‌ی ۳۰ شمسی اولین مدارس مذهبی با عنوان مدارس ملی یا خصوصی تاسیس شدند. از جمله‌ی این مدارس، مدرسه‌ی «علوی» در تهران بود که توسط علامه کرباسچیان و آقای روزبه با هدف تربیت «متدینین متخصص» تاسیس شد و نیز مدرسه‌ی «دین و دانش» در قم که توسط آیت‌الله بهشتی راه‌اندازی گردید. در واقع نخستین خاستگاه‌های مواجهه‌ی آموزه‌های دینی-تربیتی را با آنچه ما آن را منطق روش علمی در درون نهاد نظام آموزش و پرورش مدرن می‌نامیم باید در همین مدارس جست. آنچه در این مدارس «علم» شناخته می‌شد فیزیک، ریاضی و... بود. علم در این معنا ابزاری بود در خدمت «پیشرفت فردی انسان متدین». علم امری داده‌شده و

تعیین یافته بود که به مثابه ابزار می شد کاربست آن را برای تولید و ساخت چیزها تضمین نمود و منافاتی با ارائه‌ی آموزه‌های دینی و مذهبی نداشت.

در دوران پیش از انقلاب انگاره‌ی دیگری نیز از آنچه ما نام آن را «دانش» می‌نهیم وجود داشت. برخی از گروه‌های مذهبی تلاش کردند به مطالعه‌ی «علمی» جامعه بپردازند. آن‌ها تصور از «علم» را از حیطه‌ی علوم تجربی فراتر بردند و آن را برای تحلیل محیط اجتماعی پیرامونشان به کار بستند. آن‌ها تلاش کردند آموزه‌های دینی خود را با «علم» اجتماعی زمانه ترکیب نمایند. این گروه‌ها با ادعای این که نوع نگرش آن‌ها به جهان از روش «علمی» تبعیت می‌کند و با توجه به علقه‌ی فرهنگی و دینی‌شان به اسلام، تلاش نمودند نوعی اسلام علمی (و در برخی گروه‌ها مارکسیستی) را بنیان نهند. این افراد از جهاتی با «متدینین متخصص» تفاوت داشتند. اولین وجه ممیزه‌ی آن‌ها کاربست اجتماعی‌تر «علم» یا «روش علمی» است. دانش برای متدین متخصص فقط در قلمرو زندگی شخصی و اثرگذاری آن بر شکست‌ها و موفقیت‌های او معنی دار است. اما در انگاره‌ای که ما آن را با عنوان «اسلام علمی» نام‌گذاری می‌کنیم، هدف شناخت جامعه، اصلاح آن و ارائه‌ی تحلیلی «علمی» از تاریخ آن است. هم اهداف و هم کاربست علم در این معنا خصلتی اجتماعی‌تر می‌یابد. دیگر وجه تمایز این دو نیز محصول همین نگرش اجتماعی‌تر به «علم» است. معرفت علمی در اسلام علمی، معرفتی معتبر است که ما از طریق آن امکان شناخت محیط اجتماعی را به دست می‌آوریم. معرفت علمی در این چشم‌انداز صرفاً ابزار «پیشرفت فرد مسلمان» نیست، بلکه یکی از روش‌های کسب معرفت در مورد جهان است. برداشت گسترده‌تر از مفهوم اسلام علمی ما را کمک می‌کند تا مواجهه با «علم» را پس از انقلاب و معضلات آن را بهتر درک کنیم. به عنوان مثال مهندس مهدی بازرگان که اولین نخست‌وزیر جمهوری اسلامی ایران بود در سال ۱۳۲۷ یعنی ۳۰ سال پیش از انقلاب در کتاب *راه طی شده می‌نویسد*: «دانشمند عملاً معتقد است که هیچ چیز طبیعت بی‌اساس و منشا نبوده و یک نظم واحد متقن ازلی در سراسر دنیا جریان دارد. خداپرست چه می‌گوید؟ او می‌گوید دنیا دارای مبدا و اساس بوده، یک نظم واحد و ازلی قادری به نام خدا بر سراسر آن حکومت می‌کند. تنها تفاوت در این است که عالم صحبت از نظم می‌کند و موحد ناظم را اسم می‌برد. قرآن هم غیر از این چیزی نمی‌گوید» (بازرگان ۱۳۴۴، ۷۲).

پس از انقلاب ۵۷، جامعه‌ی اسلامی نوظهور نیازمند تربیت انسان کامل بود. دین و دانش هر دو از ضروریات توسعه و قدرت گرفتن جامعه‌ی اسلامی بودند؛ یعنی آنچه در ادبیات آن روز با عنوان «متعهد متخصص» شناخته می‌شد. چرخش از «متدین متخصص» به «متعهد متخصص» محصول همان نگرش اجتماعی‌شده به کاربست «دین» و «علم» است که رویکردهای آرمان-گرایانه‌ی پیش و پس از انقلاب بر آن تاکید داشتند. بنابراین «علم به مثابه ابزار پیشرفت جامعه‌ی اسلامی» در درون نهاد آموزش و پرورش رسمی نهادینه گشت. «علم» در شرایط جدید ابزار توسعه‌ی جامعه‌ی اسلامی (و نه فرد متدین) است. علم حوزه‌ای تخصصی قلمداد می‌شد که از دایره‌ی دست‌کاری تشکیلات امور تربیتی معاف شده بود.

تشکیل امور تربیتی در مدارس به معنای منضم نمودن امور دینی به حوزه‌ای مشروع و ازپیش‌نهادینه‌شده در مدارس با نام‌هایی چون «روش علمی»، «تدریس علمی» و «علم‌آموزی» بود. در این‌جا نیز «علم» خنثی تلقی می‌شود ولی اندیشه‌هایی مانند مارکسیسم، لیبرالیسم، سکولاریسم و... باید از محیط مدارس کنار گذاشته شوند. وظیفه‌ی دانش‌آموز عمل به وظایف مذهبی و «علم‌آموزی» برای خدمت به جامعه‌ی اسلامی است. عبدالمجید معادیخواه وزیر فرهنگ در دوران اولیه‌ی انقلاب در پاسخ به سوالی در مورد بحث «تخصص و تعهد» می‌گوید: «... درحالی که بعد از این‌که در جامعه‌ای انقلاب شد، جامعه اگر بخواهد روی تخصص تکیه کند باید سرنوشت انقلاب را بدهد به همان کسانی که رژیم گذشته را اداره می‌کردند. تخصص چیز خوبی است و نمی‌شود روی این شعار تقدم تعهد بر تخصص تکیه، و تخصص را همیشه نفی کرد. اما در یک شرایط و مقطع خاصی برای گریز از نفی انقلاب می‌توان به تخصص کم‌تر توجه کرد؛ همه‌ی انقلاب‌ها این مسئله را دارند اما دیگر بعد از یک زمانی شما باید برگردید و به تخصص اهمیت بدهید. این را تنها می‌توان در چند سال ابتدای یک انقلاب پذیرفت» (مصاحبه با پایگاه اطلاع‌رسانی و خبری جماران ۱۳۹۰). تخصص به این معنا همان «علم» خنثایی است که می‌توان از رهگذر آن فرد یا جامعه‌ای متدین ساخت. معادیخواه مسئله‌ای با علم ندارد. تنها در شرایط تاریخی مشخصی می‌باید تعهد نسبت به تخصص رجحان یابد، فارغ از آن «علم» و «تخصص» و «فن» ابزار تعالی جامعه‌ی دینی محسوب می‌شوند.

بوروکراتیزه شدن امور تربیتی

امور تربیتی بعد از انقلاب در نظام آموزش کشور نهادی شد و در آغاز لونی انقلابی داشت، اما آرام آرام برای بقای خود ناگزیر شده بود بوروکراتیزه شود. محمد رضایی در کتاب *تحلیلی از زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزی* به تغییر کارکرد اداره‌ی کل امور تربیتی از امور مرتبط با فعالیت‌های تفریحی در پیش از انقلاب به مسئولیت‌های جدیدی مثل امور مربوط به حراست، گزینش، تبلیغات دینی و انقلابی پس از انقلاب اسلامی و متناسب با گسترش فرهنگ اسلامی و ارزش‌های انقلاب اشاره می‌کند. او ارتقای امور تربیتی به سطح معاونت در سال ۱۳۶۴ و طرح تلفیق مقوله‌های آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۰ را در جهت بسط و گسترش هرچه بیش‌تر فعالیت‌های پرورشی در سطح مدارس می‌داند. در چشم‌انداز رضایی «بررسی روند اجمالی تشکیلات و برنامه‌های پرورشی مبین سه دوره در تحول این بخش است:

۱. سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۶۳ که امور تربیتی در بدنه‌ی آموزش و پرورش با صبغه‌ی دینی و سیاسی و به اقتضای شرایط آغازین انقلاب اسلامی و حساسیت حضور در مدارس آغاز به کار کرد؛

۲. سال‌های ۱۳۶۴ تا ۱۳۷۱ که با ارتقای ساختار امور تربیتی به سطح معاونت، ضمن تعلیم و گسترش فعالیت‌های تربیتی در مدارس، برای تهیه و تدوین مبانی نظری، علمی و قوام کارشناسی اقداماتی صورت گرفت؛

۳. سال‌های ۱۳۷۱ به بعد که افزون بر ادامه‌ی فعالیت‌های امور تربیتی در سطح معاونت پرورشی، در مورد لزوم تلفیق مقوله‌های آموزش و پرورش و تعمیم نقش تربیتی در بین مدیران و معلمان و کلیه‌ی برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش سوال‌های جدی طرح شد» (رضایی ۱۳۸۷، ۱۵).

از دید نگارنده برخلاف دیدگاه رضایی نه فقط اقتدار بخش امور تربیتی در طی این سالیان در مدارس افزون‌تر نگردیده است، بلکه ما در طول این سال‌ها شاهد نوعی بوروکراتیزه شدن امور تربیتی در درون نهاد آموزش و پرورش هستیم. فوکو به جای تمرکز بر حاکمیت قدرت، می‌گوید ما باید بی‌شمار افرادی را که در نتیجه‌ی تاثیرات قدرت به صورت سوژه‌های حاشیه‌ای و فرعی درآمده‌اند مطالعه کنیم (کلگ ۱۳۸۳، ۲۶۹). از نظر نگارنده تمامی افرادی که تحت لوای فعالیت‌های تربیتی وارد نظام بوروکراتیک آموزش و پرورش شدند به دلیل رجحان یافتن

مرجعیت علمی و غلبه‌ی نگاه فن‌سالارانه به همین سوژه‌های حاشیه‌ای مدنظر فوکو بدل شدند که علی‌رغم نزاع نمادین جهت تقویت امور تربیتی، در واقعیت امر یا به حقوق‌بگیرانی وابسته بدل گردیدند یا در عوض فعالیت‌های تربیتی تلاش نمودند منزلت خود را در سلسله‌مراتب نظام آموزشی تحکیم کنند و جایی در بوروکراسی کلی نظام آموزش و پرورش بیابند.

بوروکراتیزه شدن امور تربیتی در چنین زمینه‌ای معنادار است. در طول جنگ تحمیلی و بالاخص با پایان آن ضرورت‌های توسعه، اقتدار «علم» و «فن و تکنولوژی» را قوت بخشید. بهره‌وری در معنای عام حائز اهمیت گشت. افزایش کارایی نیروی انسانی، خصوصی شدن مدارس و ضرورت کاهش هزینه‌ها، افزایش جمعیت جوان و جویای کار، ضرورت تربیت نیروی انسانی کارآزموده، توسعه‌ی رقابت میان دانش‌آموزان برای اشغال کرسی‌های دانشگاهی، موفقیت در کنکور تحصیلی و... موجد کم‌رنگ شدن هرچه بیش‌تر جایگاه امور تربیتی گردید.

نظام آموزش و پرورش ایران تلاش نمود تا آموزه‌های تربیتی و دینی را درون فرایند نهادینه‌ی آموزشی جای دهد. حاصل آن‌که امور تربیتی هرچه فزاینده‌تر در نظام بوروکراتیک ادغام شد اما کماکان تفاوت آن با بدنه‌ی نظام آموزشی که وظیفه‌ی تدریس «دانش» را بر عهده داشت حفظ شد. این تقابل از حیث منطق اکتشاف علمی نیز حائز اهمیت است. منطق اکتشاف علمی بنا به ماهیت خود صرف‌نظر از کاربست خوب یا بد آن موجب پرسش‌گری است، اما امور تربیتی درصدد تبلیغ امور پرسش‌ناپذیر است. این روش نقادانه از یک سو معیارهای دانش تجربی را به‌عنوان موازین معرفت علمی معرفی می‌کند و از سوی دیگر هر نوع معرفت را براساس این موازین به محک می‌گذارد. آن‌چه به محک تجربه در نمی‌آید موضوع آموزش علمی قرار می‌گیرد. درواقع از طریق تشکیل امور پرورشی آن‌چه «نمی‌بایست» در معرض نقد و سنجش تفکر علمی قرار گیرد لاجرم در معرض نقادی قرار گرفت. امور تربیتی در مدارس پس از سال‌های آغازین آرمان‌گرایی انقلابی به‌تدریج با چرخش به سمت وظایفی پراکنده و چندگانه که در درون ساختار مدارس متولی خاصی نداشت از مرجعیت «انسان‌سازی» فاصله گرفت و لاجرم برای اجرای وظایف اداری به منابع تخصصی وابسته شد. مریبان پرورشی برای گستره‌ی وسیع و پراکنده‌ای از وظایف می‌بایست با طیف‌های متنوعی از دانش‌آموزان وارد ارتباط می‌شدند. وظایفی چون نظارت بر تابلوهای اعلانات در مدارس، برگزاری مراسم صبح‌گاهی، اردوها و جشن‌ها و مراسم مرتبط به ولادت، شهادت، یادبودهای انقلابی و اعلام مسابقات

فرهنگی-هنری در برنامه‌ی آغازین مدرسه، برگزاری مسابقات احکام، نماز، قرآن، سرود و... در کنار فعالیت‌های تخصصی در حوزه‌ی هنر مثل کتاب‌خوانی، سرود، تئاتر و... همه بخشی از عملکرد مربیان پرورشی در مدارس بود. حوزه‌های تخصصی‌تری مثل روان‌شناسی نیز بخشی از تعهدات کاری مربیان پرورشی را اشغال نمود، هرچند با وظایف برخی نقش‌های تعریف‌شده در مدارس مانند مشاوران تداخل داشت؛ وظایفی چون مشاوره‌ی تحصیلی و برنامه‌ریزی تحصیلی. بعدتر مربیان پرورشی در سطح مدارس تلاش کردند از لحاظ مفهومی و البته شکلی نوعی مشروعیت علمی را برای رفتارها و برنامه‌های تربیتی فراهم آورند. این برنامه‌های تربیتی با وارد کردن مرجعیت دانش، به ابزار توسعه‌ی چیزی بدل شدند که بنا بود آن را تحدید کنند.

این منابع تخصصی به تدریج باعث غلبه‌ی ملاک دانش در مدارس گردید. امور تربیتی با ورود به حوزه‌های تخصصی، خود موضوع منطق نقادانه‌ی علمی قرار گرفت. انزوای کادرهای تربیتی، محصول این شکل از مکان‌گزینی امور دینی در کنار منطق نقادانه‌ی علمی بود. در عمل ما به تدریج شاهد آن هستیم که این کادرهای تربیتی به نیروهایی اجرایی در سطح مدارس بدل شدند؛ برخی در بخش‌های مدیریتی و معاونتی و آموزشی ظاهر شدند و عده‌ای به سایر سازمان‌های اداری مثل صداوسیما، وزارت ارشاد و سازمان تبلیغات اسلامی انتقال یافتند.

محمدعلی نجفی وزیر آموزش و پرورش وقت در سخنان خود به همین وضعیت در حال گذار مربیان پرورشی در سال‌های ۶۸-۶۷ اشاره می‌کند: «مربیان پرورشی انگیزه‌ای برای کار پرورشی به این صورت که در حال حاضر انجام می‌شود ندارند و از هر ۱۰۰ نفر ۹۰ نفر متقاضی انتقال از رسته‌ی پرورشی به آموزشی هستند. بخشی از این تقاضا به خاطر راحت بودن رسته‌ی آموزشی نسبت به پرورشی است اما بخش عمده‌ی تقاضا به این برمی‌گردد که فعالیت مربیان در راستای دستورالعمل‌های تعریف‌شده در مدارس غیرممکن است و فعالیت بی‌حاصلی تلقی می‌شود» (عبداللهی ۱۳۸۵).

در پایان بخش اول مقاله باید این نکته را موکد سازیم که آنچه ما آن را دغدغه‌ی مشترک مذهبی قبل و بعد از انقلاب نامیدیم، از طریق این تغییرات نهادی به روالی بوروکراتیک تقلیل یافت و به تدریج با غلبه‌ی نگاه فن‌سالارانه در حوزه‌ی آموزش و پرورش در ساختار آموزشی مدارس ایران بی‌رسم شد و از اثر افتاد.

فن جایگزین تربیت

مسئله‌ی تکنیک و نسبت آن با روند انقلابی و چگونگی تاثیر متقابل آن‌ها در همه‌ی حوزه‌ها می‌بایست مورد تحقیق قرار گیرد. اما در مورد نسبت فن و تربیت در نظام آموزشی ابراهیم رزاقی، استاد اقتصاد دانشگاه تهران در اوایل دهه‌ی ۷۰ در مقاله‌ای با عنوان «توسعه‌ی تکنولوژی و نقش دولت» در مورد نقش تکنولوژی در زندگی بشر می‌گوید:

«باتوجه به این‌که تکنولوژی ساخته‌ی دست بشری است و حرکتی مستقل ندارد، بحث مربوط به اجتناب‌ناپذیر بودن عوارض منفی تکنولوژی‌های جدید را می‌توان بی‌مورد دانست». او در انتهای مقاله ۱۴ پیشنهاد برای توسعه‌ی تکنولوژیکی کشور را که عمدتاً از سوی دولت می‌تواند به مرحله‌ی عمل درآید، مطرح می‌سازد که ما در این‌جا ۳ مورد آن‌ها را برمی‌شمریم:

۱. ایجاد مرکزی برای شناسایی استعدادهای مولفین و مخترعین و ارتقای کیفی و کمی آنان از طریق آموزش و ارسال اطلاعات، شناسایی ایرانیان بااستعداد خارج از کشور و تامین شرایط کار و بازگشت آنان به کشور؛

۲. ایجاد مرکزی برای کشف افراد مستعد از همان دوران کودکی، در کلیه‌ی سطوح تحصیلی و ارتقای همه‌جانبه‌ی آن‌ها برای آموزش‌های صنعتی، علمی و فنی؛

۳. دادن نوعی مصونیت قضایی شبیه مصونیت نمایندگان مجلس به دانشمندان، پژوهشگران، نویسندگان، مترجمان».

زمانی که سخن از تربیت یا امور تربیتی به میان می‌آید، مصادیق تربیت افراد و گروه‌های دانش‌آموزان به ذهن متبادر می‌شوند. اما زمانی که از «پیشرفت جامعه‌ی اسلامی» صحبت می‌شود، تربیت انسان‌ها و افراد به موضوعی ثانوی بدل می‌شود. تربیت در این معنا به یکی از ابزارهای ارتقای بهره‌وری بدل می‌شود. تربیت موضوعی مرتبط به منابع انسانی است. هر ۳ راه‌کار ارائه‌شده در رابطه‌ی میان دولت و تکنولوژی توسط رزاقی در راستای افزایش بهره‌وری همین منابع انسانی است.

ادبیات مسلط دینی-تربیتی که امور تربیتی در مدارس مرجعیت خود را وام‌دار آن بود به‌رغم تمامی تلاش‌ها برای تغییر در آن و موثر ساختن آن حتی نمی‌توانست در معرض نقادی درونی قرار گیرد. اما در روند بوروکراتیزه شدن این ادبیات به یک‌باره خود را در معرض مواجهه با رویکرد نقادانه‌ی علمی قرار داد؛ زمانی که بازاندیشی در شیوه‌ی ارائه‌ی محتوای تربیتی-دینی

(یعنی اقناع دانش‌آموزان به‌عوض اجبار) هیچ ارتباطی با نقد درونی محتوای ادبیات مسلط نداشت. با زوال امور تربیتی آنچه بر عملکرد مدرسه به‌عنوان محور نهاد آموزش و پرورش حاکم شد، تفکر و کنشی ابزارگرایانه بود. علم بار دیگر امری خنثی تلقی شد.

همان‌طور که بخش‌های قبلی اشاره شد، ما در مدارس مذهبی پیش از انقلاب نیز همین تفکر خنثی نسبت به علم را می‌توانیم مشاهده کنیم. اما تفاوت در این‌جاست که نظام آموزش و پرورش با تثبیت رسمی امور تربیتی در مدارس، کلیه‌ی چشم‌اندازهای نقادانه نسبت به کارکرد علم و تکنولوژی را از میان برد و با تضعیف خود امور تربیتی، به‌بیان وبری کنش عقلانی-هدف‌مند بر نظام آموزش و پرورش حاکم شد. اما منظور از کنش عقلانی-هدف‌مند چیست؟

هابرماس میان دو قلمرو تعامل نمادین یا چهارچوب نهادی و نظام‌های کنش عقلانی (ابزاری و راه‌بردی) -هدف‌مند تمایز قائل می‌شود. چهارچوب نهادی در دیدگاه هابرماس همان زیست‌جهان اجتماعی و فرهنگی ماست که در آن زبان مشترک رایج بین‌الاذهانی و انتظارات متقابل درباره‌ی رفتارها و هم‌نوایی با هنجارها بر مبنای تضمین‌های متقابل وجود دارد. ما در این‌جا با ارزش‌ها و هنجارهایی مواجه هستیم که افراد بر اساس آن‌ها دست به عمل می‌زنند، قضاوت می‌کنند و به‌زبان خود هابرماس به بسط ارتباطات فارغ از سلطه می‌پردازند. اما نظام‌های کنش عقلانی-هدف‌مند اساساً بر مبنای قواعد فنی و راه‌کارهای حل مسئله عمل می‌کنند. درواقع بسط قدرت مهار فنی در جهت انجام پیش‌بینی‌های مشروط در مورد جهان اطراف از اهداف این شکل از کنش است. هابرماس می‌نویسد: «کنش‌ها را تا آن‌جا که در حیطه‌ی چهارچوب‌های نهادی قرار دارند، هنجارها هدایت و تضمین می‌کنند و تا آن‌جا که تحت سیطره‌ی خرده‌نظام‌های کنش عقلانی-هدف‌مند درمی‌آیند، خود را با الگوهای کنش ابزاری یا راه‌بردی منطبق می‌کنند. البته پس از مرحله‌ی نهادی شدن کنش‌ها است که آن‌ها از قواعد فنی مشخص و راهبردهای مورد انتظار به‌شدت پیروی می‌کنند» (هابرماس ۱۳۸۳، ۷۳). نقض قواعد در چهارچوب‌های نهادی نوعی کوتاهی نسبت به اقتدار حاکم یا ارزش‌ها و هنجارهای هدایت‌کننده‌ی کنش تلقی می‌شود.

با تضعیف امور تربیتی شاهدیم که برخلاف انتظار نظام تعهد به چهارچوب‌های هنجاری و ارزشی مذهبی نیز در ساختار مدارس تضعیف شده است. شکل‌گرایی مذهبی یا شعائرگرایی اولیه‌ی انقلاب به‌تدریج از ساختار مدارس (به‌جز مدارس مذهبی یا مدارس غیرانتفاعی که اساساً

با دغدغه‌های مذهبی در حال فعالیت بودند) حذف گردید و ارائه‌ی این آموزه‌های دینی-تربیتی تنها در محدوده‌ی کتاب‌های درسی باقی ماند. زندگی روزمره در مدرسه جز شعائری منظم (مثل قرآن صبح‌گاهی) و مناسبات مذهبی و ملی جای دیگری برای امور تربیتی باقی نگذاشته بود.

دومین نتیجه‌ی وضعیت توصیف‌شده شکل‌گیری «فن‌سالاری علمی» است که متکی بر الگوهای کنش ابزاری یا راهبردی است. تعریف فن‌سالاری در فرهنگ وبستر عبارت است از «نظامی که در آن افراد صاحب دانش و تکنولوژی کنترل جامعه را در اختیار دارند»؛ به عبارت دیگر «حاکمیت تکنسین‌ها یا به‌طور مشخص مدیریت جامعه با کارشناسان فنی». در فرهنگ آکسفورد تکنوکراسی یا فن‌سالاری «حاکمیت و کنترل جامعه یا صنعت به‌وسیله‌ی یک گروه نخبه از کارشناسان فنی» تعریف شده است. موضوع امور تربیتی در مدارس که بنا بود به «موقعیتی نقادانه» نسبت به آنچه به‌عنوان دانش در مدارس به دانش‌آموزان ارائه می‌شد دست یابد، خود به موضوع «علم» بدل گردید و به‌دلیل «عدم کارایی و بهره‌وری» از ساختار مدارس حذف شد. فن‌سالاری علمی از طریق نقد جایگاه امور تربیتی و مشروعیت فعالیت آن در ساختار مدارس، جایگاه خود را تثبیت نمود و خود بری از نقادی باقی ماند. در واقع ضرورت توسعه‌ی جامعه‌ی اسلامی، ضرورت توسعه‌ی نگاه علمی را ایجاب می‌نمود. این نگرش فن‌سالارانه‌ی علمی در جایگاه «ابزار پیشرفت جامعه‌ی اسلامی»، مدرسه را از هر آنچه می‌توانست نگاهی نقادانه نسبت به این نگرش ایجاد نماید، خالی نمود. کارکرد مشروعیت‌بخش «پیشرفت جامعه‌ی اسلامی» در خدمت این نگاه فن‌سالارانه قرار گرفت. برای روشن کردن این امر می‌توان به گفته‌ای از هابرماس متوسل شد:

هر اندازه اقدامات حکومت بیش‌تر به ثبات و رشد نظام اقتصادی اختصاص یابد، به همان اندازه سیاست نیز خصالتی منفی به خود می‌گیرد. علت آن است که سیاست‌های حکومت در خدمت رفع اختلالات موجود در نظام اجتماعی و جلوگیری از خطرات تهدیدکننده‌ی نظام قرار می‌گیرند؛ به بیان دیگر، سیاست‌ها معطوف به تحقق هدف‌های عرفی نیستند بلکه به حل و فصل مسائل فنی می‌پردازند. کلاز افه طی گزارش خود در کنفرانس جامعه‌شناسی فرانکفورت در ۱۹۶۸ به همین نکته اشاره می‌کند: رابطه‌ی اقتصاد و دولت در ساختار کنونی به‌گونه‌ای است که

«سیاست» به سطح اقداماتی از سنخ «ضرورت‌های پیش‌گیری»^۱ که پیوسته و به‌دفعات پیش می‌آیند تنزل می‌یابد (هابرماس ۱۳۸۳، ۸۱).

به‌زبان هابرماس امور تربیتی به‌تدریج به هدف فرعی و حاشیه‌ای بدل شد. پیشرفت و موفقیت ضرورت تمرکز بر مسائل فنی را توجیه می‌نمود. کسب علم، طی کردن مدارج علمی، صعود سلسله‌مراتبی در سازمان‌های اداری، کسب ثروت و... به ارزش‌هایی بدل شدند که مرجعیت علم را در مقابل عرف معمول دوچندان کرد. حساسیت نسبت به تربیت فرزندان به حساسیت نسبت به موفقیت فرزندان تبدیل شد. ایده‌ی «تربیت انسان کامل اسلامی» به‌تدریج در حال محو شدن است.

آگاهی فن‌سالارانه از یک سو از تمامی ایدئولوژی‌های پیشین «کم‌تر ایدئولوژیک» است... ولی از سوی دیگر، ایدئولوژی مسلط و نسبتاً شفاف کنونی که از علم بتی ساخته است، از ایدئولوژی کهن و سوسه‌انگیزتر و دامنه‌دارتر است چرا که با بی‌اعتنایی به مسائل عرفی و عملی، نه‌تنها سیطره‌ی منافع طبقه‌ای خاص را موجه جلوه می‌دهد و نیازهای طبقه‌ای دیگر را برای رهایی سرکوب می‌کند، بلکه آرزوی رهایی نوع انسان را نیز به مهار خود درمی‌آورد (هابرماس ۱۳۸۳، ۱۹).

یکی از مهم‌ترین ضرورت‌های پیش‌گیری در حوزه‌ی آموزش و پرورش ایران بعد از انقلاب جداسازی بود که با توسعه‌ی این نگاه فن‌سالار شکلی از نظام طبقاتی و فرهنگ «رقابت» بی‌پایان را در قلمروهای آموزشی ایجاد نمود. ضرورت مهارت‌اندوزی برای آینده، فرصت‌های اقتصادی جدیدی ایجاد نمود و تاکید بر متغیر بهره‌وری را به‌عنوان محور توسعه‌ی نظام آموزش و پرورش نهادینه کرد. بهره‌وری به‌واسطه یا از طریق جداسازی محقق می‌شد.

حجت‌الاسلام جواد اژه‌ای بنیان‌گذار مدارس سمپاد در متن زیر به‌خوبی به مسئله‌ی مطرح‌شده در بالا و پاسخ آن اشاره می‌کند: «آن روز، یکی از اساتید آموزش و پرورش دلیل مخالفتش با تاسیس را این موضوع اعلام کرد که پذیرش دانش‌آموز با معدل ۱۹ و تحویل دادن دانش‌آموز با معدل ۱۹ هنر نیست. رهبر انقلاب (آیت‌الله خامنه‌ای رئیس‌جمهور وقت) در پاسخ فرمودند، این گفته وقتی صحیح است که فرض کنیم در شرایط فعلی دانش‌آموزان با معدل ۱۹ وارد

^۱ avoidance imperative

مدارس می‌شوند و با معدل ۱۹ از همان مدارس خارج می‌شوند، درحالی که عملاً این طور نیست» (استعدادهای درخشان، شماره ۶۸، ۳۴۷).

انواع بسیار گوناگونی از مدارس مانند تیزهوشان، نمونه‌دولتی، غیرانتفاعی ایجاد شدند تا از طریق گزینش دانش‌آموزان، به ارتقای بهره‌وری سرمایه‌گذاری در حوزه‌ی آموزش و پرورش کمک کنند. نهاد خانواده در ایران با پرداخت هزینه‌های کلان این ضرورت‌های پیش‌گیری - که در واقع می‌توان آن‌ها را ضرورت‌های افزایش بهره‌وری نامید - به بازتولید این آگاهی فن‌سالارانه پرداخت و هنوز هم می‌پردازد. موسسات کنکوری، مدارس تیزهوشان و... همگی از یک ویژگی مشترک بهره‌مند هستند: جداسازی.

سعد حجاریان بنیان‌گذار و مدیر مدرسه‌ی انرژی اتمی تهران در مقاله‌ی «گزینش دانش‌آموز» در سایت مدرسه‌ی انرژی اتمی به نیازهای شکل‌گیری مدارس خاص تیزهوشان اشاره می‌کند: «... تجربه‌ی آموزش و پرورش در «کشورهای توسعه‌یافته» نشان می‌دهد که تشکیل کلاس‌ها و مدارس با ترکیب جمعیتی نرمال که شامل استعدادهای یادگیری متفاوت باشد، مجموعاً مناسب‌تر می‌باشد. اما این برتری نه به‌لحاظ سرعت و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بلکه به‌لحاظ تربیتی و تقویت دیگر نیازهای انسانی مانند کار گروهی، نوع‌دوستی و درک تفاوت‌های بشری و... می‌باشد. از این رو در «کشورهای روبه‌توسعه» که اولویت با سرعت یادگیری و نخبه‌پروری جهت پیشبرد اهداف صنعتی و فنی آن کشور می‌باشد، تفکیک استعدادهای یادگیرندگان به چشم می‌خورد».

جداسازی

مدرسه محیطی بسته است؛ فضاهای آموزشی مشتمل است بر کلاس‌ها، راهروها، اتاق معلمان، سرویس‌های بهداشتی، اتاق یا سالن ورزش و جز آن که همگی در محدوده‌ی فضایی محصور، کنترل‌شده و بسته به نام ساختمان مدرسه قرار گرفته‌اند. اما مدارس دقیقاً به‌دلیل همین بسته‌بودن انواع سلسله‌مراتب اجتماعی مبتنی بر طبقه، نژاد، ثروت و... را نیز بیرون از خود نگاه می‌دارند. بر این اساس می‌توان از نوعی خودآیینی نسبی در مدرسه صحبت کرد. تأثیرات مدرسه فقط ناشی از شیوه‌ی آموزش معلمان، برنامه‌های مدارس، زمان تحصیل، کلاس‌ها و امکانات آموزشی و مسائل درون مدرسه نیست بلکه تجربه‌ی آموزش نیز به‌دلیل این فرض بنیادین که مدرسه (در

شکل ایده آل آن) نابرابری‌های اجتماعی را بیرون از محیط بسته‌ی خود قرار می‌دهد، تجربه‌ای متفاوت است. ضرورت آموزش اجباری دقیقاً محصول چنین نگرشی به آموزش است. به قول مایکل والزر «کافی است آموزش را لغو کنید تا تنش از میان برود؛ بچه‌ها صرفاً تابع و مطیع خانواده‌هایشان می‌شوند و هم‌چنین سلسله‌مراتب اجتماعی‌ای که خانواده‌ها در آن جای دارند. خانواده‌ها را هم که حذف کنید، تنش از میان می‌رود؛ و آن‌گاه بچه‌ها تابع محض دولت می‌شوند» (والزر ۱۳۸۹، ۳۸۲). فرایند جداسازی پیشاپیش تمایزات اجتماعی پیش‌گفته مثل طبقه، ثروت و... را در فرایند اولیه‌ی ثبت‌نام جای می‌دهد.

ایدئولوژی جدید [فن‌سالارانه] از سلف خود از این حیث متمایز می‌شود که می‌تواند ملاک‌ها و موازین توجیه سازمان‌زدگی اجتماعی را از هر نوع کنترل و تنظیم هنجاری امور اجتماعی مجزا سازد و در نتیجه به راحتی به سیاست‌زدایی و غیرسیاسی کردن این ملاک‌ها بپردازد.... آگاهی فن‌سالارانه نه تنها از تجزیه‌ی قلمرو اخلاقی بلکه از سرکوب «اخلاقیات» به‌عنوان یک مقوله‌ی زندگی حکایت می‌کند (هابرماس ۱۳۸۳، ۹۰).

جداسازی نیز با تعیین ملاک‌های محدودی چون هوش و ثروت هر نوع کنترل و تنظیم هنجاری امور آموزشی را به حالت تعلیق درمی‌آورد. همین تفاوت‌گذاری‌های داخلی موجود و محصول نابرابری‌های اجتماعی است که توسط این مدارس بازتولید می‌شود. در واقع این مدارس صرفاً با هدف تربیت و تعلیم نه شهروندان بلکه مدیران و متخصصان نسل آینده هیچ حصار برای بیرون نگاه داشتن اقتصاد و جامعه ندارند.

... چنین است که شکل خصوصی به‌کارگیری سرمایه و شیوه‌ی توزیع امتیازات اجتماعی که تضمین‌کننده‌ی وفاداری توده‌هاست، به بحث گذاشته نمی‌شود. در نتیجه، پیشرفت کم‌وبیش مستقل علم و تکنولوژی به صورت متغیری مستقل ظاهر می‌گردد که مهم‌ترین و یگانه متغیر مستقل نظام، یعنی رشد اقتصادی، تابع آن می‌شود. بدین ترتیب با وضعی روبه‌رو می‌شویم که به نظر می‌رسد در آن، توسعه‌ی نظام اجتماعی از منطق پیشرفت علمی و فنی تبعیت می‌کند. گویی قانون ذاتی این پیشرفت الزاماتی را پدید می‌آورد که هر سیاست و حکومتی که بخواهد نیازهای کارکردی نظام را برآورد، باید بدان‌ها گردن نهد (هابرماس ۱۳۸۳، ۸۳).

این مدارس به‌ناچار برای پرورش نخبگان، مجموعه‌ای از عوامل بیرونی را وارد محیط مدرسه می‌سازند. عوامل بیرونی چون فشار خانواده‌ها، معرفی فرصت‌های تحصیلی و شغلی

آینده، انگیزه‌ی موفقیت تحصیلی صددرصد تنها در دروس کلاسی، انواع تکنیک‌های آموزشی خاص، معلمان حرفه‌ای که وظیفه‌ای جز بالا بردن «سواد» دانش‌آموزان در رشته‌ی تخصصی ندارند، طرد و اخراج از مدرسه به دلیل عدم موفقیت تحصیلی و... این‌ها مجموعه‌ای از امور تکنیکی است که بحث در مورد آن‌ها شکلی تخصصی می‌گیرد. موسسات کنکوری، کارشناسان آموزشی و تربیتی، معلمان ویژه، مدارس ویژه و بسیاری از موارد این‌چنین از یک سو تکنیک‌های الزام‌آور پیشرفت هستند و از سوی دیگر از حوزه‌ی عمومی و مداخله‌ی عموم خارجند چون اموری تخصصی‌اند. تکنولوژی‌های آموزشی مشروعیت عملکردهای آموزشی را تعیین می‌کنند، نه خانواده‌ها یا آموزش‌پذیران یا معلمان. این نگاه فن‌سالارانه به راحتی نابرابری‌های نهادینه‌شده در درون نظام آموزشی را از معرض دید خارج می‌نماید و بحث در مورد همگانی‌ترین مسائل و حقوق اجتماعی عموم مردم در حوزه‌ی آموزش و پرورش را به بحثی تخصصی میان کارشناسان تقلیل می‌دهد. حذف امور تربیتی در مدارس حائز چنین کارکردی است، یعنی حاکم شدن اقتدار کامل فن‌سالاری علمی در درون مدارس.

بنابراین لازمه‌ی سیاست مداخله‌ی دولت، سیاست‌زدایی توده‌های مردم است. به همان اندازه که مسائل عرفی کنار نهاده شوند، نقش سیاسی مردم نیز کاهش می‌یابد... چگونه می‌توان سیاست‌زدایی توده‌ها را در نظر آن‌ها موجه جلوه داد؟ پاسخ مارکوزه آن است که به تکنولوژی و علم نیز باید نقش ایدئولوژی بخشیده شود» (هابرماس ۱۳۸۳، ۸۲).

آگاهی فن‌سالارانه دیگر ممکن نیست هم‌چون ایدئولوژی‌های پیشین بر سرکوب دسته‌جمعی تکیه کند... امروزه وفاداری توده‌ی مردم تنها با پاداش‌هایی که نیازهای خصوصی‌شده را برمی‌آوردند، تضمین می‌شود (همان، ۹۰)

به سخن حجاریان بازمی‌گردیم. مهم یادگیری تکنیک‌ها و فنون و اهداف صنعتی است و اگر در جداسازی دانش‌آموزان معضلات و مضراتی نیز وجود داشته باشد، این معضلات در قبال پیشرفت و حفظ کیفیت آموزش و نمره‌ی درسی قابل اغماض است. در این وضعیت آنچه آموزش و پرورش ارائه می‌کند، خدماتی خصوصی برای اقشار خاصی از جامعه است. از این حیث از سویی نیاز «توسعه و پیشرفت» منابع انسانی را برآورده می‌سازد و از سوی دیگر نیاز خصوصی و خاص فرزندان را به موفقیت تحصیلی و غیر تحصیلی.

[آگاهی فن‌سالارانه] در مصاف با اندیشه‌ی نقاد کم‌تر آسیب‌پذیر است، زیرا فقط یک ایدئولوژی نیست که صرفاً بیان‌گر «زندگی خوب» باشد (هابرماس ۱۳۸۳، ۱۹).

اگر سخنان هابرماس را در این‌جا ساده کنیم، مهم‌ترین ویژگی علم به‌مثابه تکنولوژی ارتباط آن با زندگی عملی ماست. آگاهی فن‌سالارانه تصویری از آینده نمی‌دهد، ابزار «پیشرفت» - به‌عنوان هدفی سیال‌تر و گنگ‌تر - را فراهم می‌آورد. برهمن مینا است که ابراهیم رزاقی استاد اقتصاد دانشگاه تهران در راه‌حلهایی که در رابطه با «توسعه‌ی تکنولوژیک دولت» ارائه می‌کند خواهان فراهم آمدن شرایط بازگشت ایرانیان با استعداد می‌شود و حقی برای عموم ایرانیان قائل نیست، یا در راه‌کاری دیگر خواهان جدانمودن کودکان با استعداد از همان اوان کودکی و ارائه‌ی آموزش‌های خاص به آن‌ها است. در آموزش و پرورش ایران آرام آرام دیدگاه فن‌سالارانه به دانش به دیدگاه مسلط بدل گشت و درحالی که حتی در دنیای غرب این دیدگاه با نقد درونی مواجه است، نقدی که سعی می‌کند حیطه‌ی آن را معین و محدود سازد، در ایران در غیاب این نقد درونی، دیدگاه فن‌سالارانه به یکه‌تاز میدان دانش و علم و کاربست آن در جامعه بدل شده است.

نتیجه‌گیری

مدرسه ابزار آموزش با واسطه است. بی‌واسطه بودن آموزش به‌معنای تربیت آموزش‌پذیران در خرده‌فرهنگ‌ها یا خرده‌نظام‌های اجتماعی مثل خانواده، نظام شغلی، نظام طبقاتی است که هر یک منافع سازمان‌یافته‌ی خود را پی می‌گیرند. مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین نهاد آموزشی با واسطه، تمامی این تفاوت‌ها را بیرون از خود حفظ می‌کند. از این‌رو دولت که نماینده‌ی منافع همه‌ی اعضای جامعه است، می‌باید به آموزش اجباری با واسطه در مدارس متعهد بوده و امکان این شکل از آموزش را برای همه‌ی آحاد جامعه فراهم آورد. اما از سوی دیگر این خودآیینی مدرسه، ضرورت نقد خود دولت و استقلال از آن را دوچندان می‌نماید.

پس از انقلاب اسلامی با تشکیل امور تربیتی در مدارس ایران و تسلط گفتمان رسمی تربیتی واحد از رهگذر آن، خودآیینی نهاد مدرسه تضعیف شد. در واقع این نهاد نوپا در مدارس ایران تنها اجازه‌ی بسط گفتمان نظام حاکم در مدارس را فراهم می‌نمود و به‌بیان‌الزر امکان شکل‌گیری بدنه‌ی معرفتی و انضباط فکری مستقل را مانع شد. همان‌طور که گفتیم تشکیل امور

تربیتی منابع ارزشی، هنجاری و فکری تغذیه‌کننده‌ی نگرش‌آلترناتیوی را که امکان نقد «علم» و «کاربست‌های دانش علمی» را فراهم می‌آورد، تضعیف کرد. ضرورت‌های توسعه پس از جنگ به تقویت مرجعیت دانش و شکل‌گیری «فن‌سالاری علمی» منتهی شد. فن‌سالاری علمی در خلاء رویکرد نقادانه به جداسازی دانش‌آموزان بر اساس هوش، ثروت و... پرداخت.

حوزه‌ی گرایش‌ات تحصیلی نیز از این جداسازی مصون نماند. هرچند ما در مقاله‌ی حاضر تمرکز بر جداسازی در رشته‌های تحصیلی پیش از دانشگاه نداشتیم، اما این نکته باید مورد تصریح قرار گیرد که تاکید بر رشته‌های فنی، اختصاص امکانات آموزشی به آنها، صرف هزینه‌های گزاف و تمرکز موسسات حرفه‌ای بر آنها همگی محصول همین نگرش فن‌سالارانه و یکی از اشکال جداسازی است که می‌باید در تحقیقات آتی به‌دقت مورد توجه قرار گیرد. این روندهای جداسازی رشته‌های تحصیلی و تخصیص نابرابر امکانات آموزشی در سطح دانشگاه‌های کشور نیز وجود دارد.

کتابنامه فارسی

- اژه‌ای، جواد. ۱۳۸۷. *خداحافظ سمپاد. مجله‌ی استعدادهای درخشان*. سال هفدهم. شماره‌ی ۴.
- بازرگان، مهدی. ۱۳۴۴. *راه طی‌شده*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- پوپر، کارل. ۱۳۷۷. *جامعه‌ی باز و دشمنان آن*. ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند. تهران: انتشارات خوارزمی.
- پوپر، کارل. ۱۳۷۹. *اسطوره‌ی چهارچوب*. ترجمه‌ی علی پایا. تهران: طرح نو.
- توکل، محمد. ۱۳۷۰. *جامعه‌شناسی علم و تکنولوژی*. تهران: نص.
- رزاقی، ابراهیم. ۱۳۷۰. *توسعه‌ی تکنولوژی و نقش دولت*. *نشریه‌ی تحقیقات اقتصادی*. شماره‌ی ۴۳. بهار و تابستان.
- رضایی، محمد. ۱۳۸۷. *تحلیلی از زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزی*. تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
- عبداللهی، شیرزاد. ۱۳۸۵. *درباره‌ی احیای معاونت پرورشی*. *روزنامه‌ی شرق*. شماره‌ی ۷۹۴. ۶ تیر ۱۳۸۵.
- فینزپاتریک، تونی. ۱۳۸۱. *نظریه‌ی رفاه: سیاست اجتماعی چیست؟*. ترجمه‌ی هرمز همایون‌پور. تهران: موسسه‌ی عالی پژوهش‌تأمین اجتماعی.
- قاضی‌طباطبائی، محمود؛ ابوعلی و داده‌بیر. ۱۳۷۸. *سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی*، سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی (۱-۷ آذر ماه ۱۳۷۸). وزارت فرهنگ و آموزش عالی.

- کلگ، استوارت آر. ۱۳۷۹. چهارچوب‌های قدرت. ترجمه‌ی مصطفی یونسی. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات راهبردی.
- گرب، ادوارد ج. ۱۳۸۱. نابرابری اجتماعی: دیدگاه‌های نظریه‌پردازان کلاسیک و معاصر. ترجمه‌ی محمد سیاهپوش و احمدرضا غروی‌زاده. تهران: نشر معاصر.
- محسنی، منوچهر. ۱۳۷۲. مبانی جامعه‌شناسی علم. تهران: کتابخانه طهوری.
- مولکی، مایکل. ۱۳۷۲. سه الگوی رشد و توسعه‌ی علم. ترجمه‌ی حسین قاضیان. دفتر دانش. سال اول. شماره‌ی ۱۴، بهار.
- مولکی، مایکل. ۱۳۷۲. علم و جامعه‌شناسی معرفت. ترجمه‌ی حسین کچویان. تهران: نشر نی.
- والزر، مایکل. ۱۳۸۹. حوزه‌های عدالت. ترجمه‌ی صالح نجفی. تهران: نشر ثالث.
- هابرماس، یورگن. ۱۳۸۳. علم و تکنولوژی در مقام ایدئولوژی. فصلنامه‌ی ارغنون. شماره‌ی ۱. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- هیندس، باری. ۱۳۸۰. گفتارهای قدرت از هابز تا فوکو. ترجمه‌ی مصطفی یونسی. تهران: نشر شیرازه.

کتابنامه لاتین

- Merton R. K. 1957. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Hill, Free Press.
- http://jamaran.ir/fa/NewsContent-id_۱۷۲۴۱.aspx
- <http://www.aehighschool.com/?p=art&aid=۱۶>