

## صنعت آموزش (تحلیلی انتقادی از آموزش و پرورش)

### مطالعات جامعه‌شناختی

(علمی - پژوهشی)

دوره ۲۱، شماره یک: ۴۹-۶۲

شاپا ۲۸۰۹-۱۰۱۰

نمایه در ISC

جلیل کریمی<sup>۱</sup>

استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه رازی کرمانشاه

پذیرش ۹۳/۸/۲۸

دریافت ۹۳/۱۱/۲۳

### چکیده

این یادداشت تحلیلی انتقادی درباره‌ی مقولات مرتبط با آموزش و پرورش، از جمله فرهنگ، فرآیند یادگیری، نظام تعلیم و تربیت است و در آن به مسائل و مشکلات پدیدآمده به دلیل غلبه‌ی «گفتمان موفقیت» پرداخته شده است. چشم‌انداز اصلی آن است که این گفتمان که در نهایت منجر به تکوین شرایط و تشکیلاتی به نام «صنعت آموزش» شده است، بر کلیت نظام تعلیم و تربیت در سطوح مختلف، از مهدکودک تا دانشگاه، سیطره دارد و آن را از مسیر اصلی هدف‌گذاری شده منحرف کرده است. درکنار این محور اصلی به نسبت‌های بین نظام آموزش و پرورش و ساختارها و نهادهای کلان‌تر اجتماعی نیز اشاراتی شده است. براساس این تحلیل‌ها نسبت نامطلوبی بین کاستی‌ها و معایب هر دو مقوله وجود دارد که به دلیل چیرگی گفتمان نام‌برده، از جانب متفکران رسمی و غیررسمی، نادیده گرفته می‌شود.

**کلیدواژگان:** آموزش و پرورش، امتحان، صنعت آموزش، صنعت فرهنگ، فرهنگ، معلم،

موفقیت

---

۱. پست الکترونیکی نویسنده رابط: jkarimi79@gmail.com

## فرهنگ و آموزش و پرورش

هنگام مطالعه‌ی نظریه‌ی جامعه‌شناسی کاملاً انتزاعی و جامع‌پارسنز، این پرسش پیش می‌آید که چرا «Culture» جزو خرده‌نظام‌های «نظام اجتماعی» نیست و در سطح پایین‌تر این نظریه هم جامعه‌شناسی در زمره‌ی علوم‌ی نیست که باید نظام «جامعه‌پذیری» را بررسی کنند. بخشی از این فقدان به برگردان این واژه در زبان فارسی مرتبط است. «فرهنگ» که در زبان فارسی به‌عنوان معادلی برای واژه‌ی «کالچر» انتخاب شده است، معنایی بیش‌تر آرمانی، نخبه‌گرایانه، شکوه‌مند و باعظمت را به ذهن متبادر می‌کند و بخش اصلی معنای اصلی واژه را که دلالت بر «پرورش دادن و بارآوردن» دارد، فراموش می‌کند. درحالی که در ابتدای ورود نظام آموزش و پرورش مدرن به ایران، این نظام را «اداره‌ی فرهنگ» نامیده بودند و بعدها به «آموزش و پرورش» تغییر یافت. این تغییر نشان می‌دهد که چرا پارسنز مفهوم «کالچر» را بیرون نظام اجتماعی قرار می‌داد.

این حالت تنها درباره‌ی پارسنز صادق نیست و نمونه‌ی بارز آن صاحب‌نظران انگلیسی فرهنگ در اواخر قرن نوزده و قرن بیست، از جمله «ماتیو آرنولد» و «فرانک لی‌وس» هستند. آن‌ها اگرچه در تعریف فرهنگ عمدتاً گذشته‌نگر بودند، محل اصلی آن را آموزش و پرورش می‌دانستند. آرنولد معتقد بود «آموزش ترویج و ارتقای فرهنگ است؛ ... آموزش فرآیند انسان‌سازی است و هدف آن منطبق با هدف فرهنگ، یعنی جست‌وجوی کمال است؛ ولی هدف فرهنگ از آموزش گسترده‌تر است. درنهایت از نظر او اساس فرهنگ بهترین گفته‌ها و اندیشه‌ها بود» (جانسون ۱۳۷۸، ۷-۴۲). لی‌وس نخبه‌گرا در عین گذشته‌نگر بودن ریشه‌های اجتماعی فرهنگ را رد می‌کرد و به استقلال فرهنگ از مردم معتقد بود. به نظر وی فرهنگ سنتی در جامعه‌ی ارگانیک (یا سنتی) شکوفا شده است، اما امروز تنها با هم‌کاری فعال برگزیدگان جامعه می‌تواند دوام پیدا کند. او فرهنگ را به هنر و ادبیات محدود می‌کرد (همان، ۲۱-۱۱۹).

مقایسه‌ی این نگرش با رویکرد صاحب‌نظران بعد از ۱۹۶۰، بیان‌گر تحولی است که در نگاه به فرهنگ رخ داده است. چنان‌چه مثلاً ریموند ویلیامز فرهنگ را «شیوه‌ی زندگی مردم» تعریف می‌کند (جانسون ۱۳۷۸). این تعریف دارای ابعاد مردم‌شناختی و برخاسته از زندگی روزمره است؛ سیاست‌محور نیست، انتزاعی و گذشته‌نگر نیست، نخبه‌گرایانه نیست، و نیز چندان مشخص به موضوع «تعلیم و تربیت» معطوف نیست. هرچند همین رویکرد هم در قیاس با

ایده‌های معروف به «پساساختارگرا و پست‌مدرن» در نظریه‌های اجتماعی بخشاً همان ویژگی‌های رویکردهای پیشین را با خود دارد.

برای ما «کالچر» هم دلالت بر آموزش و پرورش دارد و هم نخبه‌گرایانه و گذشته‌نگر است که در ترکیب لفظاً فاخر «فر» و «هنگ» وجود دارد. با این دوگانگی مفهومی و کاربردی، می‌توان پرسید که آیا آموزش و پرورش توانسته است رسالت بازتولیدگرانه‌ی خود را پیش ببرد؟ دستاوردهای آن، از نظر جامعه‌شناختی و نه اداری و فنی، چگونه ارزیابی می‌شود؟

## علوم

از حدود دویست سال پیش پوزیتیویست‌ها علم را به علوم طبیعی فروکاستند و در نتیجه مناقشات گسترده و مهمی در حوزه‌ی فلسفه‌ی علم راه افتاد. این فروکاستن از همان ابتدا در جهان غرب از سوی برخی فیلسوفان و متفکران جسور نادرست خوانده شد، اما دست‌کم در نیم‌قرن اخیر به‌صورت گسترده امری مردود شمرده شده است.

در مدارس ما از قدیم‌الایام علم مساوی شیمی و فیزیک و زیست‌شناسی شناخته می‌شود. در مجموع، علاوه بر ریاضی که حساب جداگانه دارد، دو مقوله‌ی کلی «علوم» و سایر «چیزها» وجود دارند. این چیزها در واقع همان علوم انسانی‌اند؛ با اسامی تعلیمات اجتماعی، تعلیمات دینی، تفکر و سبک زندگی و جغرافیا و تاریخ. همه‌ی بچه‌ها از همان کودکی می‌خواهند مهندس یا پزشک شوند، چون والدینشان می‌دانند که در آینده همین پزشکان و مهندسان «علوم‌خوانده» پست‌ها و مسئولیت‌های اداری مهم و پردرآمد را در اختیار می‌گیرند. پزشکان و مهندسان به‌دلیل همین مهارت علمی شایستگی حضور در همه‌ی ارکان تصمیم‌گیری، مشاوره و اجرا را در همه‌ی حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... خواهند داشت.

در درون مدارس می‌توان کلاس‌های دروس «غیرعلوم» را برای قرض دادن زمان به کلاس‌های ریاضی و علوم تعطیل کرد. برای آموزش هنر، ادبیات، جامعه‌شناسی، تاریخ، ورزش و جغرافیا هم می‌توان از یک معلم واحد با تخصصی واحد استفاده کرد. فراتر از این، می‌توان از مجموع درس‌های «غیرعلم» کاست و به «علوم» افزود (برای مشاهده‌ی سیر تاریخی این تغییرات در پنج دهه‌ی اخیر بنگرید به: معرف‌زاده ۱۳۸۸، ۷۳-۶۹).

گفتمان‌های مختلف دست به دست هم داده‌اند تا در نهایت علوم انسانی مهجور شود. هنر و سرگرمی، فلسفه و اخلاق، تاریخ، ورزش و .. چنان کم‌رنگ شوند که گویی نیستند. بد نیست

بدانیم تدریس فلسفه در دبیرستان‌های مثلاً فرانسه بسیار جدی‌تر و گسترده‌تر از تصور ما است (مثلاً بنگرید به میلز ۱۳۸۹، ۴۲). آلن بدیو نیز کتابی مثل *اخلاق (رساله‌ای در ادراک شر)* (۱۳۸۷) را برای دانش‌آموزان دبیرستانی نوشته است. معماری، سنگ‌تراشی (مجسمه‌سازی)، طراحی و خوش‌نویسی نیز جزو دروس مدارس بوده است (فوکو ۱۳۸۴). از سویی دیگر، در همان جوامعی که اصطلاحاً توسعه‌یافته نامیده می‌شوند، در سطوح عالی تحصیل استقبال مردم از علوم انسانی و هنر بسیار دست بالا دارد (بنگرید به مطالعات بوردیو درباره‌ی تعلیم‌وتربیت). به همین دلیل است که این کشورها بیش‌تر خواهان دانش‌آموختگان علوم فنی - مهندسی و پزشکی ما هستند.

تناقض دیگری نیز در همین زمینه وجود دارد. هم‌چنان که همه می‌دانند به‌درازای تاریخ، وجه فرهنگی جامعه‌ی ایرانی، به‌ویژه وجوه مرتبط با ادبیات و هنرها، بسیار برجسته‌تر از ابعاد فنی و تکنولوژیک آن بوده است. بنابراین منطقی و طبیعی‌تر آن است که پیشینه‌ی توان و هم خود را بر بازتولید، تقویت و ترویج همین سویه‌ها متمرکز کنیم؛ نه آن‌که محسور افسون تکنولوژی شویم، با حسرت چشم در توسعه‌ی تکنولوژیک دیگران بدوزیم و در عین رد آگاهانه‌ی آن‌ها، در عمل و درواقع به‌صورت ناخودآگاه آن فرآیندهای توسعه‌طلبانه را ملاک و معیار فعالیت‌ها و ساختارهای خود قرار دهیم.

### امتحان

همه‌ی کنکورها و بخش عمده‌ای از امتحان‌های دانشگاهی به‌صورت چندگزینه‌ای (تستی) برگزار می‌شود و آزمون ورودی دکترای تخصصی هم چند سالی است تشریحی نیست. اهمیت، حساسیت، نظم و مقررات روزهای کنکور بیش‌تر از هر مراسم آیینی دیگری است؛ مسئولان آموزش دانشگاه‌ها اصرار دارند که مراقبان جلسه حتماً و ضرورتاً باید از اعضای هیات علمی باشند. گویی سطح بالای تحصیلات مراقبان، تغییری در ماهیت نازلِ نفسِ این نوع آزمون ایجاد می‌کند. هم‌کاران ما در آموزش و پرورش در هفته‌ی سوم مهرماه آزمون مستمر برگزار می‌کنند و در هفته‌ی آخر اسفند ماه هم. و جالب است که مراسم و نظم امتحانی در مدارس دخترانه بیش‌تر از مدارس پسرانه اجرا و اعمال می‌شود؛ گویی انقیاد تاریخی جنسیتی است و در مدارس تداوم یافته است. برخی از هم‌کاران دانشگاهی معتقدند برای پیش‌گیری از تقلب دانشجویان

گویا تقلب دانش‌آموزان امری عادی است و به بخشی از فرآیند یادگیری بدل شده است)<sup>۱</sup> بهتر است دوربین‌های مداربسته نصب کنیم. در یک ارزیابی کلی مراسم امتحان مهم‌ترین، جدی‌ترین و حیثیتی‌ترین مرحله از فرآیند تعلیم به نظر می‌رسد. با آن شوخی نمی‌توان کرد: «تعلیم و تربیت خوب» در نهایت به نظارت و کنترل حداکثری انجامیده است.

«نگاه پایگان‌مند، مجازات به‌هنجارساز و ترکیب این دو در روشی که خاص این قدرت است: امتحان» (فوکو ۱۳۸۴، ۲۱۴). نگاه پایگان‌مند ابتدا در معماری جلوه کرد؛ نه به‌قصد ارائه‌ی حس زیبایی‌شناسانه، بلکه برای امکان‌پذیرکردن کنترل مفصل‌بندی‌شده و جزء‌به‌جزء درونی. معماری مدارس به «ماشینی تربیتی» بدل شد (که خوف و دهشت ماشین جنگی را تداعی می‌کند). این معماری نظارت‌گر قرن هجدهمی بیان‌گر نوعی «اتوپای سیاسی» بود. در کنار این نگاه به یک سازوکار کیفری خرد هم نیاز بود: مجازات به‌هنجارساز. این دسته مراقبت‌ها به تخلفات خردی مانند تأخیر، سهل‌انگاری، بی‌ادبی، پرحرفی، حرکت‌های نامناسب می‌پرداختند که قوانین تقریباً آن‌ها را نادیده گرفته بودند. قدرت هنجار از قرن هجدهم به قدرت قانون، گفتار، متن و سنت افزوده شده است و به همان سان در نظام آموزشی نهادینه شده است (همان، ۲۱۴-۳۰).

در امتحان مراسم قدرت و شکل آزمایش، نمایش نیرو و برساختن حقیقت به هم‌دیگر می‌پیوندند؛ جفت شدن مناسبات قدرت و دانش جلوه‌ای هویدا به خود می‌گیرد و مدرسه به نوعی دستگاه امتحان همیشگی بدل می‌شود. زمانی در مدارس دینی مسیحی خواستار آن بودند که «دانش‌آموزان تمامی روزهای هفته را به امتحان دادن بگذرانند: روز اول املا، روز دوم ریاضی، روز سوم صبح آموزش دینی و عصر خوش‌نویسی و الی آخر. به‌علاوه، هر ماه باید امتحانی برگزار می‌شد تا کسانی که شایستگی امتحان بازرس دارند، مشخص شوند» (فوکو، ۲۳۲). ما به «عصر امتحان» (آزمون و معاینه) بی‌پایان و ابژه‌کرده‌ی الزامی گام نهاده‌ایم. بدین ترتیب، فردیت نیز وارد حوزه‌ی اسناد شد؛ امتحان یک بایگانی کامل و ظریف و دقیق را در سطح بدن‌ها و روزها در پی داشت. این نخستین لحظه‌ی صورت‌بندی فرد در درون مناسبات قدرت بود. در تحلیل نهایی، امتحان «محور و پایه‌ی روش‌هایی است که فرد را به‌منزله‌ی نتیجه

۱ خود معلمان نیز در آزمون‌های ضمن خدمت تقلب می‌کنند.

و اُبژه‌ی قدرت و نتیجه و اُبژه‌ی دانش می‌سازند. امتحان با ترکیب آن دو نگاه کارکردهای بزرگ انضباطی را تضمین می‌کند. این انضباطها با امتحان به صورت آیین درمی‌آیند» (همان، ۲۴۰).

### علم به مثابه حرفه

براساس نظریه‌های متفاوتی از علوم انسانی (هگل، زیمل، هابرماس، لویناس و...)، رابطه و تعامل انسانی عنصر اصلی تشکیل گروه‌های اجتماعی و جوامع هستند. بنابراین سلامت یا بیماری نظام اجتماعی عمدتاً نشانه‌ای است از آسیب‌هایی بنیادی‌تر در روابط. با گسترش روابط ابزاری و کمیت‌گرا رفته‌رفته نوع نگاه انسان به انسان نیز تغییر کرده و اساساً ابزارگونه می‌شود؛ چنان‌که دیگر جایگاهی انسانی برای انسان باقی نمی‌گذارد. در زمینه‌ی مدرنیزاسیون اتفاق افتاده در جامعه، رویکرد ابزارگرایانه به روابط انسانی و خود انسان بر کلیت رفتار اجتماعی چیره شده و به آسیبی اجتماعی بدل شده است. به نظر می‌رسد وجه اصلی روابط فعلی و موجود در جامعه نگاه ابزاری به در اجتماع بودن است. نگاه ابزاری به رابطه‌ی انسانی، یعنی نگاهی که رابطه‌ی انسانی را صرفاً و فقط راهی برای رفع نیاز می‌بیند و نه بیش‌تر. این نوع رابطه از جوهی باعث به وجود آمدن عینی‌گرایی و کمی‌گرایی افراطی در پیوندهای انسانی می‌شود و چنان‌که زیمل (۱۳۷۲) می‌گوید حیات ذهنی و به عبارتی فرهنگ ذهنی و روح انسانی را قربانی کمی‌گرایی و فرهنگ عینی و پولی می‌کند. در رابطه‌ی ابزاری، با رفع و برآورده شدن نیاز اصل رابطه نیز زائل می‌شود و تمایلی برای تداوم ارتباط وجود نخواهد داشت. بنابراین روابط ابزاری عمدتاً سطحی و زودگذر و منفعت‌طلبانه هستند.<sup>۱</sup> نوع ایده‌ال روابط ابزاری، روابط دیپلماتیک (سیاسی) است، چنان‌که ماکیاوولی بدان پرداخته است. وبر نیز دولت را هم‌چون سایر نهادهای پیش از آن، رابطه‌ی سلطه‌ی انسان بر انسان می‌داند که ابزار خشونت مشروع پشتیبان آن است (وبر ۱۳۸۲، ۹۲). به‌هرحال هرچند سیاست‌مدار می‌تواند در راه صلح و نفع همگانی‌تر گام بردارد، از آن‌جا

۱. در دنیای ادبیات، نمونه‌ی بارز چنین رفتاری را می‌توان در روابطی دید که «کا» شخصیت اصلی رمان «قصر» کافکا با اهالی دهکده برقرار می‌کند.

که در روابط دیپلماتیک اساساً نباید اخلاقی بودن طرفین تعامل را چشم داشت (برای نمونه بنگرید به ژیزک ۱۳۸۶) وجود چنین رویکردی امری منطقی است.<sup>۱</sup>

اخلاق ابزارگرایانه در بیش‌تر مکاتب اخلاقی (دینی یا سکولار) مورد نکوهش و مؤاخذه است. اما در جهان اجتماعی این رویکرد همه‌گیر و شایع است. پس آیا واقعاً ضرورتی برای «غیرابزاری بودن» همه‌ی روابط اجتماعی وجود دارد؟ رابطه‌ی غیرابزاری رابطه‌ای ناب و خالص است. قانون اخلاقی دوم کانت می‌گوید: «چنان رفتار کن که هر انسان را خواه شخص خودت خواه دیگری غایت‌بنداری نه طریق وصول به غایت» (فروغی ۱۳۷۹، ۲۷۲). طبق این اصل کانتی هر یک از موجودات، به‌جز خود انسان وسیله‌ای در خدمت انسان است که او را به غایتی می‌رساند.<sup>۲</sup> این نوع رابطه به‌طور قطع در دنیای واقعی بسیار نادر است. لذا در نکوهش و آسیب‌شناسی رفتار ابزارگرایانه نوعی گیر پراگماتیستی به‌نفع این گونه روابط وجود دارد که مانع طرد آسان و سراسر آن می‌شود. از منظر پراگماتیستی و برنامه‌ریزانه، طبیعی است که بخش مهمی از روابط انسانی روابط مبتنی بر هدفی بیرونی باشد.<sup>۳</sup> در نتیجه، به‌رغم آسیب‌زا بودن روابط ابزاری، گریزی از این گونه روابط نیست.

مسئله‌ی اصلی گسترده شدن این شکل از روابط و سرایت آن به سایر روابط غیردیپلماتیک در سطح وسیعی از زندگی اجتماعی روزمره است. «پارتی‌بازی، زیرمیزی، پول‌چایی و ...» از جمله موارد آشکارند. در غیرانتفاعی‌ترین شرابط، مانند خانواده و دانشگاه نیز این حالت دیده می‌شود. روابط بیش‌تر استادان و دانشجویان علائق انسانی کم‌رنگی دارد و دوام خانواده‌ها (اعم از رابطه‌ی والدین و فرزندان) اساساً بر مدار رفع نیاز بیرونی می‌چرخد. حتی چاپ مقاله‌ی علمی نیز تقریباً نیازمند داشتن روابطی است که برای دریافت وام بانکی و یا سهمیه‌ای از هر چیز لازم است.

---

۱. یکی از تناقضات اصلی و رسمی در جامعه‌ی ما در این باب، انتظار اخلاقی بودن سیاست‌مدار در سیاست داخلی و زرنگ و شجاع بودن (درواقع اخلاقی نبودن) در سیاست خارجی است.

۲. رویکرد سلطه بر طبیعت و بهره‌برداری بی‌امان و یغماگرانه‌ی آن که باعث از بین رفتن بخشی از حیات جانوری و گیاهی شده است، خود نگاهی ابزاری به طبیعت است که از قضا جاده‌صاف‌کن روحیه‌ی ابزاری درمورد انسان بوده است. طرف‌داران محیط زیست کانت را به‌خاطر این تز نخواهند بخشید.

۳. از جهت دیگر، اگر از موضع روان‌کاوانه نیز به سوژگی انسان بنگریم، اخلاق کانتی اساساً ناممکن است.

از همین منظر بخش عمده‌ای از ناکامی‌ها در ورزش‌های گروهی را، علاوه بر شرایط نامناسب زیرساخت‌ها، ناتوانی افراد در انجام کار گروهی توضیح می‌دهد که نیازمند احترام متقابل و پذیرفتن جایگاه دیگران است. این امر به‌ویژه در زمینه‌ی فوتبال در سطوح بالای آن مشهود است. هم‌کاری گروهی در حوزه‌های علمی شکلی کاملاً ابزاری به خود گرفته است. در حوزه‌ی علوم طبیعی شمار نویسندگان مقالات علمی-پژوهشی در ظاهر بیان‌گر روحیه‌ی هم‌کاری علمی است، اما درحقیقت، این حالت از سر هم‌کاری واقعی نیست، بلکه شیوه‌ی کسب امتیازات مورد نیاز برای ارتقای مرتبه‌ی علمی و نوعی نان به هم قرض دادن است. در علوم انسانی هم اساساً تمایل بسیار کمی به انجام کار گروهی و چاپ مشترک آن وجود دارد. اما این وضعیت نیز بیش از آن‌که از سر استقلال و توانایی فکری باشد، از سر توهم دانایی و خودبزرگ‌بینی و به‌همراه آن دیگری-خوارپنداری است.

در حوزه‌ی علم نگاه ابزاری در دو سطح نظری و عملی قابل بررسی است. در سطح نظری، برخورد اساتید و دانشجویان با نظریه‌های علمی چنان است که گویا هر کدام از این تئوری‌ها در حکم آچارهایی هستند که می‌توان در هر موردی یکی از آن‌ها را انتخاب کرد و به‌کار گرفت و در مطالعه‌ی بعدی آن را رها کرد و سراغ دیگری رفت یا این‌که هم‌زمان می‌توان چند تئوری را با همه‌ی تناقضات و ناهم‌خوانی‌هایشان در یک مطالعه به‌کار گرفت. حاصل این نگاه به نظریه‌های علمی درجا زدن در علم و به‌نوعی سوءاستفاده از رویکردهای نظری است. حالت عملی این نگاه ابزاری، جدایی مطلق است که بین علم و زندگی ایجاد شده است. دانش‌آموختگان بر این گمانند که گویا علم صرفاً وسیله‌ای است برای طی کردن مراتب موفقیت در کار و رسیدن به مال و مکتب. این روحیه حتی در بین اعضای هیات علمی نیز بسیار دیده می‌شود. شاید از همین روست که گدایی نمره و جعل مدرک در همه‌ی سطوح به امری عادی و بخشی از فرآیند تعلیم و تربیت بدل شده است. در همه‌ی خیابان‌های فرهنگی شهر می‌توان برای نگارش پایان‌نامه، پروژه و مقاله قرارداد بست؛ کافی است در زمان نوشته شدن رساله، در جایی دیگر بودجه‌ی آن تهیه شود.

در «وضعیت پست‌مدرن» علم و معرفت دیگر نسبت خود را با نظریه‌های اخلاقی، متافیزیکی و اومانیستی از دست داده و به بازی «کاربرد» تن سپرده است (لیوتار ۱۳۸۱). پراگماتیسم کاربرد نیروی پیش‌برنده‌ی علم در جوامع پسا سرمایه‌داری است که ما بخش عمده‌ای



از الگوهای موفقیت خود را دست کم در عمل، نه در نظر، از آن‌ها اقتباس می‌کنیم. اما نکته این‌جاست که ما ناخواسته و ندانسته زیاده از حد «پست‌مدرن» شده‌ایم. چنان‌که گویی علم حقیقتاً و واقعاً یک «بازی» و یک شوخی خودبسندۀ است. ما کاربرد را نه از یافته‌های علم بلکه از مدارک حاصل از آن چشم داریم. فراتر از این، گویی این علم، حتی علوم انسانی، ارتباطی با انسان شدن متعلمانش ندارد. اگر حاصل این همه سرمایه و میراث بشری راهی به انسان‌دوستی، صلح، عدالت، آزادی و آزادگی نداشته باشد، در وجود این‌همه نهاد و سازمان و هزینه و زحمت و کار چه سودی نهفته است.

### معلم

با برچیده شدن دانش‌سراها ظلم بزرگی به فرآیند تعلیم و تربیت رفت. درحالی که معلمان پیش‌تر چهار سال یا دست کم دو سال دوره‌ی خاص معلم شدن می‌دیدند، امروز هر کس با هر تخصصی می‌تواند با یک دوره‌ی کوتاه پیش از خدمت معلم شود. آزمون‌های مقرر آموزش و پرورش هم تقریباً نوعی سنگ‌اندازی در مسیر پذیرش آن‌هاست و نه اصولاً ملاکی برای ارزیابی و در نتیجه انتخاب درست. اما کل این موضوع فقط به امر «تصمیم‌گیری» و سیاست‌گذاری رسمی بر نمی‌گردد. درحقیقت در جهان اجتماعی واقعی اتفاقاتی پیش آمده است که همه‌ی پایگاه و منزلت معلم را از نظر ابژکتیو (درآمد و امثالهم) تنزل داده است و هم در سوژکتیویته (ذهنیت دیگران و نیز خود معلم‌ها) معلمی جزو موقعیت‌های نازل اجتماعی است. می‌توان گفت آموزش و پرورش در سال‌های اخیر از بخش عمده‌ای از سرمایه‌ی فرهنگی بی‌نصیب مانده است، به دو دلیل: نخست، سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی به‌ویژه در زمینه‌ی انتخاب افراد دارای صلاحیت؛ دلیل دوم، و البته مهم‌تر، روی‌گردانی آگاهانه و خودخواسته‌ی طبقه‌ی متوسط و بالای جامعه از ورود به آموزش و پرورش است. البته در این‌جا می‌توان با توجه به مقولاتی جامعه‌شناختی مانند مکان و جنسیت تمایزاتی را مشاهده کرد. مثلاً درباره‌ی خانم‌های معلم این موضوع کم‌تر صادق است؛ به‌دلیل این که شغل زن در جامعه، محل اصلی درآمد خانواده به حساب نمی‌آید و نیز مزایایی که این شغل به‌ویژه از منظر اوقات فراغت در اختیار خانم‌ها قرار می‌دهد، از گروه‌های بالا و پایین جامعه به آن روی می‌آورند. هرچند باید به این نکته هم اشاره کرد که تعداد کمی از زنان طبقات پایین جامعه می‌توانند به مرتبه‌ی تحصیلی لازم برای کسب این شغل دست یابند. از نظر جغرافیایی نیز باید بین شهرهای بزرگ و کوچک

تفاوت قائل شد. در کلان‌شهرها معلمی واقعاً نمی‌تواند شغل مناسبی باشد، درحالی که در شهرستان‌های کوچک‌تر، افراد به‌نسبت فرهیخته‌تری وارد آموزش و پرورش می‌شوند. شاید به همین دلیل است که سهم دانشجویان دختر و دانش‌آموزان شهرستانی در دانشگاه‌های دولتی بیش‌تر شده است.

به‌علاوه می‌توان گفت که ما دیگر معلم عاشق خیلی کم داریم. بارزترین نشانه‌ی آن کم‌فروشی معلمان به‌ویژه در دروس علوم طبیعی است. زیرا کانون‌های علمی بیرون از سیستم، پذیرای دانش‌آموزان علم‌نیاموخته است. معلمی یا شغل دوم است، زیرا بخشی از معلمان با درآمد معلمی نمی‌توانند زندگی کنند؛ یا از سر ناچاری است. بررسی اجمالی خاست‌گاه طبقاتی معلمان تازه‌وارد به ادارات آموزش و پرورش گواه این موضوع است. هرگاه نیز سیاست‌گذاران و قانون‌گذارانی آگاه‌تر قصد می‌کنند گشایشی در وضعیت معیشت معلمان فراهم آورند، هم‌کاران آن‌ها به‌بهانه‌ی تعداد بالای معلمان از آن سر باز می‌زنند. این گروه که در اکثریت هستند، با یک‌سونگری کامل به این نکته توجه ندارند که این خانواده‌ی گسترده چه بار عظیمی از بازتولید فرهنگی و اجتماعی را بر عهده دارد.<sup>۱</sup>

### صنعت آموزش<sup>۲</sup> و گفتمان موفقیت

ایوان کلیما معتقد است «زیاله» معضل زمانه‌ی ماست؛<sup>۳</sup> درحقیقت زیاله هم معضل زمانه‌ی ماست و هم استعاره‌ی آن. زیرا ما در دوران تولید بیش از حد نیاز به‌سر می‌بریم. لحظه‌ی تولید هر چیز هم‌زمان لحظه‌ی تولید زیاله‌ای بالقوه است؛ تفاوت در کمیت و کیفیت چیزهای تولیدشده است.

۱. مقایسه‌ی مجموع درآمد معلمان با فوتبالیست‌ها که قرارداد سالانه‌ی آن‌ها چندصد میلیونی یا میلیارد تومانی است، دود از سر هر آدم دل‌سوزی بلند می‌کند. این درحالی است که از هر دو از بیت‌المال خرج می‌کنند؛ هر دو تقریباً درآمدزا نیستند؛ و در عین حال جامعه‌ی بدون فوتبال حرفه‌ای هم می‌توان داشت، اما بدون تعلیم و تربیت نه. مقایسه‌ی سطح فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بالای جوامع نه‌چندان مطرح در زمینه‌ی فوتبال با کشورهای سرآمد در فوتبال (برزیل، اسپانیا) کاملاً گویاست.

۲. «صنعت آموزش» هم‌ارز «صنعت فرهنگ»، اصطلاح معروف آدورنو و هورکهایمر در نظر گرفته شده است و بهتر است دلالت‌ها و شواهد آن را به‌خاطر داشت.

۳. نشانه‌ی این معضل رفتار مردم شهرنشین ما با سطل‌های بزرگ زیاله است. شهرداری از دست مردم به‌ستوه آمده است، از بس که این سطل‌ها را جابه‌جا می‌کنند؛ هیچ کس دوست ندارد سطل زیاله نزدیک خانه‌اش باشد.

بنابراین آنچه در مورد اشیا صادق است در مورد عقل بشر هم درست است: «تولید زیاده از حد اطلاعات و ایده‌ها». در هر دو مورد کمیت جایگزین کیفیت می‌شود. عواقب دورریختنی‌های ذهنی، اما، بسیار دهشتناک‌تر است (کلیما ۱۳۸۷، ۱۰۲-۹۹).

مؤسسات آموزشی متنوع و متعدد (گاج، قلمچی، مدرسان شریف، ...) به صورت موازی با نظام آموزشی رسمی، به‌زعم خود بخشی از بار روی این نظام را برداشته‌اند. آن‌ها در مجموع صنعتی را به‌وجود آورده‌اند که به‌صورت ضمنی دلالت بر ضعف نظام آموزشی در برآوردن اهداف اولیه‌ی خود دارد. اگر سیستمی در طول دوازده سال توانایی یاد دادن مطالبی را که خود هدف‌گذاری کرده است نداشته باشد، بحران فرهنگی (بازتولید فرهنگی) است. و اگر این مؤسسات اهداف آموزشی دیگری را برآورده می‌کنند که در اساس باید سیستم رسمی آموزش متولی آن باشد، سیستم باید بازنگری جدی و گسترده در سیاست‌گذاری انجام دهد.

این به‌اصطلاح کانون‌های دانش جز طولانی کردن فرآیند یادگیری دانش و گرفتن اوقات فراغت جوانان این جامعه چه سودی به حال نظام آموزشی دارند؟ آن‌ها از یک‌سو نابرابری اجتماعی را دامن می‌زنند، چون که تنها قشر مرفه و متوسط شهری می‌تواند در کلاس‌ها و دوره‌های آن‌ها شرکت کند؛ و از سوی دیگر رقابتی را برمی‌انگیزانند که در صورت فقدان آن مشکلی برای فرآیند ارتقا و ادامه‌ی تحصیل پیش نمی‌آید. در واقع این حالت مشابه آن است که فوتبالیست‌ها از کفش‌هایی استفاده کنند که ضربه‌های جادویی به توپ می‌زند؛ یعنی ارتقای بی‌منطق، مصنوعی، کاذب و دوپینگی سطح قابلیت. با این کار هم عده‌ای را محروم کرده‌ایم و هم تجربه‌ی دنیای واقعی را از افراد فوتبالیست دریغ کرده‌ایم. نمونه‌ی مربوط به این جستار، کتاب جامعه‌شناسی اول دبیرستان که در مجموع کمتر از ۱۴۰ صفحه است، اما بیش از هزار صفحه مطلب از سوی کانون‌های مختلف درباره‌ی آن نوشته شده است. در سطوح دانشگاهی نیز کتاب‌هایی جادویی وجود دارند (پردازش و ...) که همه‌ی آموخته‌های دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و اخیراً دکترای تخصصی را به‌صورت فشرده در چند کتاب کنسرو کرده‌اند. آیا مطلب جدید و نوآورانه‌ای در این صفحات افزوده وجود دارد؟ واقعاً به آن درازگویی و به این فشرده‌سازی نیاز هست؟ اگر پاسخ مثبت است، نظام رسمی آموزش و پرورش باید آن را در برنامه‌ریزی خود لحاظ کند؛ و چنانچه منفی است، چه ضرورتی به تشکیلات چاپ و نشر چنین کتاب‌هایی است؟ آیا این کتاب‌ها دانش‌آموزان را به جزئی‌نگری و فراموش کردن کلیت

مطالب سوق نمی‌دهد و سطح یادگیری را در همان مرحله‌ی اولیه‌ی «حفظ» نگه نمی‌دارد؟ چنین تجربه‌ای مساوی با فقدان تجربه برای کودک و نوجوان و ماست‌مالی کردن فرآیندی است که قرار است در مدت زمان مشخص فرزندان جامعه را با تجربه‌ی زیستن و مفید بودن درگیر کند. چنانچه در فیلم «جنگجوی درون»، مربی با درایت و دنیادیده سرانجام به جوان ورزشکار تحت تعلیمش یاد می‌دهد که رسیدن به قله‌ی کوه هدف نیست، بلکه خود بالارفتن از کوه هدف است.

این صنعت آموزش در پاسخ به یک نیاز به وجود آمده است: گذشتن از سد کنکور<sup>۱</sup>. این نیاز را سیستم آموزش و پرورش به وجود آورده است، اما راه‌های درست گذر از آن را به دست سرمایه‌داران آموزش سپرده است. صنعت آموزش و حتی نظام رسمی آموزش فرآیند را قربانی نتیجه کرده است. این معضل حتی در درون خانواده هم رایج شده است؛ والدین خواهان ثمردهی هر چه زودتر و راحت‌تر فرزندان‌شان هستند. این چیزی است که از آن می‌توان با عنوان «گفتمان موفقیت» یاد کرد. فروش بسیار بالای کتب موفقیت‌نشان‌ی چیست؟ آیا دور زدن مسیر عادی و طبیعی نیل به موفقیت نیست؟ آیا «دوپینگ آموزشی» یا حتی درنهایت «دوپینگ فرهنگی» نیست؟

گفتمان موفقیت اذهان، اقدامات و کردارهای افراد را شکل می‌دهد. اما آیا این گفتمان موفق بوده است؟ آیا اصولاً حتی در صورت نیل به هدف‌های تعیین‌شده، در درازمدت هدف‌های اجتماعی بزرگ‌تر را برآورده می‌کند؟ آیا موفقیت کامل همگانی در تحصیل امری ممکن است و فراتر از آن آیا ضرورتی برای آن وجود دارد؟ به قول «موری» در کتاب سه‌شنبه‌ها با موری، آیا اول شدن همواره مفید و ضروری است؟ دوم شدن چه اشکالی دارد؟ (البوم ۱۳۸۹)

از منظر جامعه‌شناختی، واژه‌نامه‌ی موفقیت (تو می‌توانی، موفقیت نامحدود، ده روز مبارزه‌ی روانی و ...) بیان‌گر روان‌شناسانه کردن امور است، درحالی که موفقیت مقوله‌ای ارزشی (کیفی)، پیچیده و چندبعدی است. گذشته از این حتی می‌توان گفت که این گفتمان از جهاتی غیردینی و سکولار است، از این جهت که در مسیر سکولاریسم شدید بر مبنای تأکید افراطی بر سوژه‌ی

---

۱. خود کنکور از پیامدهای تلاش‌ها و سیاست‌های کمیت‌گرا برای افزایش تعداد دانشجو بود که اکنون به مسئله بدل شده است و مدت‌هاست که وعده‌ی حذف آن به تعویق می‌افتد. به‌علاوه افزایش بی‌رویه‌ی فارغ‌التحصیلان جوانی کار نیز که بخشاً حاصل همین سیاست‌گذاری است، هم‌اکنون دغدغه‌ای اجتماعی است.

خودبنیان و توانای بی‌نقص پیش می‌رود؛ چیزی که به‌نظر می‌رسد با گفتمان ارزشی رایج در جامعه در تباین باشد. جالب آن که منتقدان ارزشی‌تر در هنگام انتقاد از وضعیت آموزش و پرورش و علم در ایران، عموماً متوجه محتوای پوزیتیویستی علوم انسانی به‌اصطلاح غربی هستند و به آن‌چه به‌صورت انضمامی در حال روی دادن است توجه ندارند.

این گفتمان و آن صنعت شاید کمکی زودگذر و جزئی به فرد برساند. اما به چه بهایی؟ به‌قول بورديو به‌قیمت «دست برداشتن از چرا؟» یا همان انقیاد و سرسپردگی. یا به‌قول کوندرا «جنون سرعت». فدا کردن کیفیت در پای کمیت. باید آگاه بود که دانش درباره‌ی یک چیز با آگاهی به موضوع متفاوت است. آن‌چه در بخش عمده‌ای از آموزش می‌گذرد یاد دادن چیزی درباره‌ی چیزی است (To know what). آن‌چه واقعاً مورد نیاز است این است که بدانیم چگونه (To know how).<sup>۱</sup> در باب جامعه‌شناسی، ما نیازمند یادگیری سازوکار فرآیندها و ساختارها و ... اجتماعی هستیم؛ این‌که جامعه چگونه به‌مثابه پدیده یا پدیده‌هایی خودش را به ما نشان می‌دهد.

هدف آموزش و پرورش فرهیختن است؛ یعنی پرورش انسان جامع براساس ارزش‌های انسانی. انسانی که لب‌گشودن و فروبستنش مزه‌ی شیرین فرهنگی پخته بدهد. «کار این آموزشگاه‌ها درحقیقت گونه‌ای کارآموزی خشن است که می‌خواهد بدون صرف کم‌ترین وقت انبوهی از جوانان را چنان آموزش دهد که به کار خدمات بروکراتیک دولتی بیایند... در حال حاضر علاوه بر انبوهی، شتاب زنده‌ای در کار است؛ شتاب برای پایان دادن به دوره‌های تحصیلی» (نیچه ۱۳۸۴، ۹۳-۸۷). درحدود یک قرن بعد از نیچه، در دهه‌ی ۱۹۶۰ (فتوره‌چی ۱۳۸۷)، دانشجویان منتقد جامعه‌ی آمریکا تفکیک حوزه‌های دانش و تخصصی شدن فرآیند کاربرد و کسب علم را تأسفبار می‌خوانند؛ به این دلیل که تلاش برای تحول در فرآیند تحولات غیرتکنولوژیک جامعه و به‌قول قدما انسان شدن افراد را صرفاً یک پروژه‌ی دانشگاهی، تخصصی، علمی و آکادمیک می‌داند که آن هم به رشته‌های علوم انسانی و جامعه‌شناسی مربوط است. از نظر آن منتقدان «دانشگاه، کارخانه‌ی تولید انبوه شهروند بی‌آزار»، کیفیت محصول خود

---

۱. از لحاظ فلسفی نیز «بلد بودن» بر تفکر مفهومی علم (دانستن) اولویت دارد. برای نمونه، هایدگر معتقد است حتی اگر کسی نتواند کاری عملی (مانند توان استفاده از چکش) را با کلام بیان کند، نفس استفاده‌ی عملی چکش مبین معرفتی حقیقی است که معرفت مفهومی و یا نظری از آن مشتق می‌شود (هایدگر ۱۹۶۲ در ابازری ۱۳۷۷).

را در این می‌بیند که بسته‌های مسخ‌شده‌اش را بدون هرگونه دغدغه نسبت به ساختارهای موجود و در حد یک مصرف‌کننده روانه‌ی بازار کند. در چنین دانشگاه قرنطینه‌آسایی دانشجویان صرفاً انقیاد و فرمان‌برداری از دستورات غیرمستقیم صاحبان سرمایه و قدرت را تمرین می‌کنند.

## منابع

۱. ابادری، یوسف. ۱۳۷۷. *خرد جامعه‌شناسی*. تهران: طرح نو.
۲. آلبوم، میچ. ۱۳۸۹. *سه‌شنبه‌ها با موری*. ترجمه‌ی لیلی نوربخش. تهران: تالیا.
۳. بدیو، آلن. ۱۳۸۷. *اخلاق (رساله‌ای در ادراک شر)*. ترجمه‌ی باوند بهپور. تهران: چشمه.
۴. جانسون، لزی. ۱۳۷۸. *منتقدان فرهنگ*. ترجمه‌ی ضیاء موحد. تهران: طرح نو.
۵. زیمل، گئورگ. ۱۳۷۲. *کلان‌شهر و حیات ذهنی*. ترجمه‌ی یوسف ابادری. *نامه‌ی علوم اجتماعی*. شماره‌ی ۳.
۶. ژیزک، اسلاوی. ۱۳۸۶. *هنر امرِ متعالی مبتدل: درباره‌ی «بزرگ‌راه گمشده» دیوید لینچ*. ترجمه‌ی مازیار اسلامی. تهران: نشر نی.
۷. فتوره‌چی، نادر. ۱۳۸۷. *جنبش دانشجویی در آمریکا*. تهران: رخداد نو.
۸. فروغی، محمدعلی. ۱۳۷۹. *سیر حکمت در اروپا*. ج ۲. تهران: انتشارات صفی‌علی‌شاه.
۹. فوکو، میشل. ۱۳۸۴. *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*. ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
۱۰. کلیما، ایوان. ۱۳۸۷. *روح پراگ*. ترجمه‌ی خشایار دیهیمی، تهران: نشر نی.
۱۱. لیوتار، ژان فرانسوا. ۱۳۸۱. *وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره‌ی دانش*، ترجمه‌ی حسین‌علی نوذری. تهران: گام نو.
۱۲. معرف‌زاده، عبدالمهدی. ۱۳۸۸. *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی اقتصادی آموزش و پرورش ایران*. تهران: آبیژ.
۱۳. میلز، سارا. ۱۳۸۹. *میشل فوکو*. ترجمه‌ی داریوش نوروزی. تهران: مرکز.
۱۴. نیچه، فردریش. ۱۳۸۴. *غروب بت‌ها*. ترجمه‌ی داریوش آشوری. تهران: آگه.
۱۵. وبر، ماکس. ۱۳۸۲. *دین، جامعه، قدرت*. ترجمه‌ی احمد تدین. تهران: انتشارات توس.