



خردنامه

جلد نهم: نوشتارهایی درباره‌ی آموزش و پرورش

شروین وکیلی



شیوه‌نامه

کتابی که در دست دارید هدیه‌ایست از نویسنده به مخاطب. هدف غایی از نوشته شدن و انتشار این اثر آن است که محتوایش خوانده و اندیشیده شود. این نسخه هدیه‌ای رایگان است، بازپخش آن هیچ ایرادی ندارد و هر نوع استفاده‌ی غیرسودجویانه از محتوای آن با ارجاع به متن آزاد است. در صورتی که تمایل دارید از روند تولید و انتشار کتابهای این نویسنده پشتیبانی کنید، یا به انتشار کاغذی این کتاب و پخش غیرانتفاعی آن یاری رسانید، مبلغ مورد نظرتان را حساب زیر واریز کنید و در پیامی تلگرامی (به نشانی @sherwin_vakili) اعلام نمایید که مایل هستید این سرمایه صرف انتشار (کاغذی یا الکترونیکی) چه کتاب یا چه رده‌ای از کتابها شود.

شماره کارت: 6104 3378 9449 8383

شماره حساب نزد بانک ملت شعبه دانشگاه تهران: 4027460349

شماره شب: IR30 0120 0100 0000 4027 4603 49

به نام: شروین وکیلی

همچنین برای دریافت نوشتارهای دیگر این نویسنده و فایل صوتی و تصویری کلاسها و سخنرانی‌هایشان

می‌توانید تارنمای شخصی یا کانال تلگرام‌شان را در این نشانی‌ها دنبال کنید:

www.soshians.ir

(https://telegram.me/sherwin_vakili)

شماره ثبت کتابخانه‌ی ملی: ۱۱۰۵۵-۱۱۰۴۷۱۰/۸۷/و ۳۶/

از مجموعه انتشارات داخلی موسسه‌ی فرهنگی-هنری خورشید راگا، نوروز ۱۳۹۵

بهره‌برداری از مطالب این کتاب با ذکر مرجع آزاد است.

فهرست صفحه

مقاله‌ها

۴	دیباچه
۷	همپرسی آموزش و پرورش
۱۷	در ستایش خرسک‌بازی
۲۷	نقشه‌ای از خلا: شرحی بر آموزش پنهان
۳۵	تعامل گفتگوی تمدنها و فضاهاى دانشگاهی
۶۵	آموزش پویا در برابر آموزش ایستا
۷۱	هویت‌سازی مدرسه‌محور: آسیبها و راهبردها
۸۶	مرز مکتب
۱۰۴	آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه‌ها

یادداشتها

۱۱۰	طرح حذف آزمون
۱۲۶	تاریخچه‌ی گروه زیست‌شناسی علامه حلی
۱۳۰	تاثیر المپیاد بر آموزش زیست‌شناسی کشور

اگر بخواهم با یک نقش اجتماعی خود را معرفی کنم، بی شک همچنان همان کلمه‌ای را انتخاب می‌کنم که در عصرگاهی پاییزی در سال ۱۳۷۲ به نوجوانانی که بعدها دوستان خوبم شدند، گفتم. در آن روز تازه هفته‌ی از شاغل شدن‌ام در دبیرستان علامه حلی می‌گذشت و در حیاط مدرسه نشسته بودم و منتظر بودم که کلاس شروع شود و برای تدریس از پله‌های هنوز ناآشنای مدرسه بالا بروم.

در آن حال و هوا دو نفر از بچه‌های مدرسه که شاگرد من هم نبودند، اما انگار شنیده بودند که آنجا درس می‌دهم، آمدند و سر حرف را باز کردند و با مختصری خجالت پرسیدند که شغلم چیست؟ احتمالاً چیزی مایه‌ی تردید و محرک پرسش‌شان شکل ظاهری‌ام بود که بیشتر به شاگردان می‌ماند تا معلمها. آن موقع هنوز نوزده سالم نشده بود و از رعایت رسم پوششی مرسوم میان معلمان (کت شلوار، عینک، ریش، کیف سامسونت!) هم شانه خالی می‌کردم. آن روز به آن بچه‌ها گفتم: معلم هستم!

در طول زندگی بنا به شرایط شغل‌هایی بسیار متفاوت داشتم. از نویسنده و پژوهشگر و مترجم گرفته تا مربی ورزش و طراح بازی و فروشنده‌ی چیزهای مختلف. اما مهمترین شغلی که داشتم معلمی بوده و بی‌شک این نقش بیش از همه در شکل دادن به آنچه که هستم مؤثر بوده است.

دوران رسمی معلمی من از سال ۱۳۷۲ شروع می‌شود. از آن هنگام تا ۱۳۸۱ در دبیرستان تیزهوشان پسرانه‌ی علامه حلی، و پس از آن تا ۱۳۸۸ در دوقلوی دخترانه‌اش (فرزانگان) درس دادم، از ۱۳۷۵ تدریس در دانشگاه را شروع کردم و تا ۱۳۸۰ حشره‌شناسی و بعد از آن تا ۱۳۸۸ تکامل زیستی درس می‌دادم. قبل و بعد از اینها هم به طور مداوم در سازمانهای آموزشی یا دانشگاهی متفاوتی درس گفته‌ام و تنوع طیف و سطح تخصصی شاخه‌هایی که تدریس کرده‌ام شاید در زمانه‌ام یگانه بوده باشد.

از همان سالهای آغازین شروع به تدریس در علامه حلی یادداشتهایی درباره‌ی جریانهای روزانه‌ی مربوط به تدریس می‌نوشتم که بیشترش را شاگردان در خبرنامه‌ای که منتشر می‌کردند به چاپ می‌رساندند. بعد از سال ۱۳۷۵ که مدیر گروه زیست‌شناسی هم شدم، نشستهای منظمی با دبیران علوم برگزار می‌کردیم که اندیشه‌های شکل گرفته در آنها را هم می‌نوشتم و این طرف و آن طرف منتشر می‌شد. تا جایی که دیده بودم چند تایی از شاگردان آن سالهای دور این مطالب را جمع می‌کردند و بایگانی‌ای از آنها داشتند، اما متأسفانه خودم چنین نکردم.

اگر روزی بازیافت شوند مطالب جالبی درباره‌ی بخشی از تاریخ آموزش معاصرمان از آب در خواهد آمد. چون جریان آموزشی‌ای که با یاران و همکاران در دبیرستان علامه حلی به راه انداختیم به سرعت فراگیر شد و اغراق نیست اگر بگوییم شکل و شمایل آموزش علوم را در دبیرستانهای تهران و برخی از شهرهای بزرگ تغییر داد.

حقیقت آن است که تازه پس از زیرآب‌زنی‌های برادران در دبیرستان علامه حلی و خروجم از آن مرکز بود که به فکر تدوین و تنظیم این تجربه‌ها افتادم. تا پیش از آن شر و شور جوانی بود و این تصور که جریانی که آغاز شده تداوم خواهد داشت. اما پس از آن که از علامه حلی استعفانده شدم (!) این احتمال به شکلی جدی مطرح شد که شاید حریفان متحجر چندان قوی پنجه شوند که کل اصلاحات آموزشی مورد

نظرمان را واژگون سازند. بر این مبنا بود که بلافاصله پس از این خروج با یاری دوست و همکار عزیزم دکتر مجید سیاری همایش بزرگی به نام «همپا» در دانشگاه صنعتی شریف برگزار کردیم و نوآوران در زمینه‌ی آموزش را از جاهای مختلف جمع کردیم و همه تجربه‌هایشان را در حد امکان صورتبندی و تدوین کردند. بخش عمده‌ی مطالبی که در این جلد از خردنامه می‌آید، در جریان همین همایش همپا در سالهای ۱۳۸۰ و ۱۳۸۱ نوشته شده‌اند و بعدتر در نشریه‌ها و روزنامه‌ها بازنشر شده‌اند.

تجربه‌ی آموزشی‌ام طی بیست و چند سال گذشته به تدوین راهبردی سیستمی برای تدریس (به ویژه تدریس علوم پایه) منتهی شد که آن را «آموزش پویا» می‌نامم و در مقابل «آموزش ایستا» قرارش می‌دهم که الگوی مرسوم تدریس در مدارس ایران است و از شیوه‌ی حافظه‌مدار و مستبدانه‌ی نهادهای آموزشی فرانسه‌ی پیش از انقلاب ۶۸ وام‌گیری شده است. این شیوه خوشبختانه در حال حاضر از مجرای شاگردانی قدیمی که بیشترشان در حال حاضر به استادانی خوشنام تبدیل شده‌اند، و شاگردان ایشان که برخی‌شان خود معلم شده‌اند، سه نسل از دبیران و معلمان را پدید آورده است که در مدارس مهم و بانفوذ تهران و چند شهر دیگر دست بالا را دارند. دستگاه نظری پشتیبان این شیوه‌ی تدریس هم - که متأسفانه به شکلی سزاوار به نسلهای دوم و سوم منتقل نشده - در چند همایش تخصصی دانشگاهی (مهمترین‌اش مدرسه‌ی بزرگ لوکنو و دانشگاه تهران) اعلام شده و مورد استقبال قرار گرفته است.

امیدوارم با انتشار این مجموعه‌ی کوچک از نوشتارهای پراکنده که بقایا و بازمانده‌هایی از یک جریان بزرگتر فکری هستند، سایر دوستان و همکاران نیز به نوشتن و انتشار تجربه‌های خویش تشویق شوند و داشته‌ها و آموخته‌هایشان را با همکاران آموزگار دیگر شریک شوند.



همسری آموزش و پرورش

قلم سبز (دوماهنامه پژوهشی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران)، شماره ۹، خرداد و تیر ۱۳۷۹

نمایشنامه در یک پرده . مکان نمایش : خانه‌ی دوم کودکان

زمان نمایش : هنوز

مادر: درود بر استاد بزرگ .

افلاطون : درود بر فنارته^۱ بانوی گرامی شهر ما آتن .

مادر: استاد، برای نوشتن نام فرزندم در آکادمی به خدمتتان رسیده ام .

افلاطون : آه، بله، لابد برای پسران آینده‌ی روشنی پیش بینی کرده اید که او را برای آموزش به اینجا

آورده اید. اما بانوی گرامی، آگاه باشید که تحصیل در آکادمی کاری دشوار و مستلزم دارا بودن هوش و خرد

فراوان است و شاید فرزند شما توان عبور از آزمونهای دشوار ما را نداشته باشد.

^۱ نام مادر افلاطون است.

مادر: استاد گرامی، به شما اطمینان می‌دهم که پسر سقراط باهوش‌ترین شاگردی خواهد بود که شما داشته‌اید. زیرکی او در تمام آن زبانزد مردم است و من و پدرش به داشتن فرزندى به هوشمندی او افتخار می‌کنیم.

افلاطون: با این وجود، ای بانوی گرامی، این خطر وجود دارد که پسران نتوانند در سلسله مراتب آکادمی ترقی کنند. در این صورت ما از پس دادن شهریه‌ی شما معذور خواهیم بود و بهانه‌ای را نخواهیم پذیرفت.

مادر: هرچند پدر سقراط مرد چندان توانگری نیست، اما ما با کمال میل شهریه‌ی او را به شما خواهیم پرداخت و اگر دیدیم سر سوزنی ناتوانی به خرج داد بی‌تردید به داوری شما احترام خواهیم گذاشت و او را از آکادمی خواهیم برد.

افلاطون: احتمال چنین رخدادی بسیار است. پس از من بشنوید و پیش از ثبت نام فرزندان بیشتر بیندیشید، شاید ترجیح دهید او را به نزد پروتاگوراس یا سوفیست‌هایی که در شهر ما فراوانند ببرید و آموزش او را به ایشان واگذار کنید.

مادر: آه، استاد خردمند، شما چقدر با گذشت و بزرگواری، من شنیده‌ام که شما با این رقبایان میانه‌ی خوبی ندارید، کجایند همسایگان فرومایه‌ی ما که ببینند شما چطور برای رقبا و مخالفان تبلیغ می‌کنید! افلاطون: هرچه باشد من به حقیقت مطلق و خیر عینی و خارجی پایبندم. پس اجازه نمی‌دهم دشمنی با دیگران در طرز رفتارم اثر داشته باشد.

سقراط: شاید هم برعکس باشد.

افلاطون: این پسر زیبا دیگر کیست؟ برادر کوچک سقراط است؟

سقراط: خیر، من خودم سقراط هستم.

مادر: استاد بزرگ، سقراطی که حرفش را می زدم همین پسر است . گول سن و سال اندکش را نخورید، چون خداوند زیرکی و هوشمندی است .

افلاطون : نه، خانم عزیز، ما از پذیرفتن او معذوریم، چون هنور کودک است و توان فراگیری آموزه های ما را ندارد.

سقراط: یا شاید بهتر باشد بگویید توانی فراتر از آنچه که شما می طلبید را دارم ؟

افلاطون : پسر جان، منظورت چیست ؟

سقراط: فکر می کنم شما از پیش در مورد من به قدر کافی شنیده اید، و به دلیل هراسی که از برخورد نقادانه ام با متون درسی تان دارید سعی می کنید از ورودم به آکادمی جلوگیری کنید.

مادر: سقراط، مودب باش .

افلاطون : بگذارید حرفش را بزند. چرا اینطور فکر می کنی ؟

سقراط: به این دلیل که همزمان با بهانه تراشی برای نپذیرفتن من، آموزگاران را که دشمنان هستند برای مراجعه ی من معرفی کردید و این ممکن نبود، مگر اینکه وجود مرا برای آموزگاری که عهده دار تربیت من می شود خطرناک و زیانمند بدانید.

افلاطون : او با وجود سن کمش بسیار هوشمند است بانوی عزیز، اجازه می دهید کمی بیشتر با او صحبت کنم ؟

سقراط: دوست من، سالهاست که اجازه ی صحبت کردن من تنها به خودم وابسته است .

افلاطون : خوب، می بینم که مادرت سکوت کرده است و حرفت را تأیید می کند. حالا بگو ببینم

چرا فکر می کنی از حضور تو در مدرسه ام می ترسم ؟

سقراط: به این دلیل که از شما پرسش خواهم کرد و نخواهید توانست به پرسشهایم پاسخ دهید.

افلاطون: مثلاً چه می‌خواهی بپرسی؟ می‌دانی که من خردمندترین مرد آتن هستم و از هیچ پرسشی

نمی‌ترسم؟

سقراط: چنین شنیده‌ام، اما در پذیرش آن تردید دارم. می‌توانید با پاسخگویی به پرسشهای من این

تردید را از بین ببرید؟

افلاطون: با کمال میل.

سقراط: بسیار خوب، لطفاً بگویید برای چه آکادمی را تأسیس کرده‌اید؟

افلاطون: خوب، برای آموزش دادن شاگردان و تربیت مردمی خردمند که در راه نیل به مثل نیکی و

کمال مطلق حرکت کنند.

سقراط: چه چیز باعث شده که فکر کنید کمال مطلق و اخلاقیاتی یگانه وجود دارد که قابل آموزش

است؟

افلاطون: منظورت را نمی‌فهمم.

سقراط: می‌خواهم بگویم چه معیاری شما را وادار کرده که فکر کنید می‌توانید راه خیر و نیکی را

به شاگردانتان آموزش دهید؟

افلاطون: نخست اینکه من از شاگردانم خردمندترم.

سقراط: خردمندی چیست؟

افلاطون: استعداد به کار بردن ابزارهای منطقی و استدلالی برای استنتاج مفاهیمی که نادانسته‌اند، از

معانی دانسته‌است، و فن به کار بردن دانش و اطلاعات برای بهینه کردن رفتارها و زیستن بر مبنای اصول

حقیقت و راستی.

سقراط: چه چیز باعث شده که با این معیار، خود را برتر از دیگران بدانید؟

افلاطون : خوب، من دانشی بیش از دیگران دارم .

سقراط: آیا می دانید امروز صبح در باغچه‌ی خانه ام چه دیدم ؟

افلاطون : نه، چه دیدی ؟

سقراط: یک سنجاقک دیدم . می بینی که دانش من در این مورد از تو بیشتر بود.

افلاطون : اما این دانش ارزشی ندارد. کل اندوخته‌ی دانش من از تو بیشتر است .

سقراط: آیا تنها به دلیل بیشتر بودن سنتان چنین می گوئید یا ادعای برتری کیفیت دانشتان را بر آنچه

من می دانم، دارید؟

افلاطون : فکر می کنم دست کم مقدار بیشتری اطلاعات دارم .

سقراط: پدرِ پدرِ بزرگ من صد سال دارد و کشاورز بی سوادی است که بیشتر عمر خود را در

بازرگانی و برخورد با مردمان اقوام گوناگون سپری کرده است . دانش او بی تردید از شما بیشتر است . چون

روزهای بیشتری را تجربه کرده و جزئیات بیشتری را -از نوع غذایی که در هر روز خورده تا نام بازرگانان

پارسی و فنیقی - در یاد دارد.

افلاطون : اما اطلاعات او به درد کسی نمی خورد. من اطلاعاتی دارم که دیگران هم مشتاق دانستن

آن هستند. یعنی چیزهایی می دانم که دانستنش برای دیگران هم مفید است و می تواند در بهتر زیستنشان

اثربخش باشد.

سقراط: پس ادعای برتری کیفیت دانشتان را دارید؟

افلاطون : آری، چنین است .

سقراط: اما معیاری که بر اساس آن کیفیت یک دانش را با کیفیت دانشی دیگر مقایسه می کنید کدام است؟ اگر جد من مدعی شود که دانستن نام بازرگانان پارسی باعث بهروزی و سود فراوان برایش بوده و شاید برای دیگران هم چنین باشد، چه دلیلی برای رد حرفش دارید؟

افلاطون: مهمترین معیار، کلی بودن دانش است. دانشی که من دارم و تعلیمش می دهم، در مورد کلیات و مفاهیم عام و فراگیر است. پس ارزشی بیش از اندوخته های جزئی و ویژه ی جد تو دارد. اگر جد تو نام صدها بازرگان پارسی و فنیقی و تراسی را می داند، من هم در مورد مفاهیمی انتزاعی تر مانند حقیقت و عدالت و زیبایی بسیار می دانم. تفاوت در اینجاست که من می توانم بدون دانستن نام فلان بازرگان تراسی هم به سعادت برسم، اما پدربزرگ تو برای رسیدن به سعادت حتماً باید در مورد عدالت و حقیقت و کمال چیزهایی بداند.

سقراط: بسیار نیکو گفتید. به این ترتیب برخی از مفاهیم به دلیل عامتر بودن و مهم بودنشان در زندگی همه ی آدمیان ارزش بیشتری برای برای آموخته شدن دارند، و شما هم در آکادمی همین را آموزش می دهید؟

افلاطون: دقیقاً چنین است.

سقراط: اما آموزش در مورد مفاهیمی مانند عدالت و کمال، مستلزم این است که آموزنده در مورد سعادت شاگردش هم به قدر سعادت خود بداند.

افلاطون: آری چنین است. تا وقتی که مفهوم سعادت شناخته نشده باشد آموختن ارزش چندانی ندارد.

سقراط: پس ادعا می کنید که یک مفهوم یکتا و عام به نام سعادت وجود دارد که در مورد تمام آدمیان مصداق دارد.

افلاطون : بله، چنین ادعایی دارم .

سقراط: در کتابهای شما خوانده ام که به تفاوت‌های ذاتی مردمان و طبقه بندی اجتماعی طبیعی مربوط

به هر گروه از ایشان باور دارید. آیا بر همین مبنا می پذیرید که آدمیان با یکدیگر تفاوت دارند؟

افلاطون : آری، چنین است و هرکس دارای تواناییها و استعدادهاى ویژه ای است .

سقراط: آیا می توانید ادعا کنید که دو نفر در تمام جزئیات زندگی و استعدادها و تواناییها با هم

برابرند؟

افلاطون : شاید چنین باشد.

سقراط: احتمالاً چنین نخواهد بود. چرا که هیچ دو نفری نیستند که تمام تجربه هایشان در طول

زندگی با هم برابر باشد، و همین تجربه ها یکی از مهمترین عواملیست که به قول شما امکان ارتباط با جهان

مینویبی را فراهم می کند و تمایز بین افراد را موجب می شود. آیا این حرف را می پذیرید؟

افلاطون : از این حرف چه نتیجه ای می خواهی بگیری ؟

سقراط: ابتدا حرفم ر تصدیق یا رد کنید. با توجه به اینکه در آکادمی به شاگردانتان درس می دهید و

تجربه ی تحصیل علم در اینجا را دلیل رسیدن به خیر اخلاقی می دانید، پس باید بپذیرید چیزی از جنس

همین تجربه است که تمایز آدمیان را از نظر برتری برمی سازد.

افلاطون : فرض کنیم که گفتار تو را پذیرفتم .

سقراط: در این صورت پذیرفته اید که تجربه ی متفاوت آدمیان جایگاه های متفاوتی از نظر توانایی

و معنای زندگی برایشان به ارمغان خواهد آورد.

افلاطون : آری چنین خواهد بود.

سقراط: پس در این صورت سعادت‌تی که هریک از ایشان خواهند فهمید و خواهند جست با دیگری تفاوت خواهد داشت .

افلاطون : نه، چنین نخواهد شد، زیرا سعادت مفهومی مشترک در میان تمام آدمیان است .

سقراط: اما درک آدمیان از آن متفاوت است . گمان کنم حرف را بپذیرید که عمل بر اساس معیارهای خیر، تنها با دانستن این معیارها دست یافتنی است . یعنی فکر می‌کنم با من موافق باشید که هیچ کس نیست که با وجود شناخت کامل راه خیر و بدی، راه بدی را انتخاب کند.

افلاطون : آری با تو موافقم . فکر می‌کنم دانش و حکمت شرط لازم و کافی برای نیل به نیکی باشد.

سقراط: اما در این صورت وجود روشهای متفاوتی را که مردمان گوناگون برای زندگی برمی‌گزینند چگونه توجیه می‌کنید؟ چرا گروه‌های گوناگون از آدمیان به روشهای گوناگون زندگی می‌کنند و اهدافی گوناگون را در درازای عمر خود دنبال می‌کنند؟

افلاطون : برای اینکه هریک بخشی از حقیقت را درک می‌کنند و به دانش مطلق دست نیافته‌اند.

سقراط: پس می‌بینیم که با من در مورد نسبت دیدگاه مردم گوناگون در مورد سعادت موافقت می‌کند. هرکس سعادت را از دریچه‌ی دید خود درک می‌کند و بر اساس آنچه که از دیدگاه خود خیر می‌داند رفتار می‌کند.

افلاطون : آری، چنین است . هرکس تنها گوشه‌ای از مثال سعادت و خیر را درمی‌یابد. من هم در آکادمی بر همین مبنا عمل می‌کنم و سعادت مطلق و واقعی را تعلیم می‌دهم تا در پیش گرفتن راه مشترک نیل به خیر مطلق برای همگان ممکن گردد.

سقراط: اما مگر نه اینکه شما نیز انسانی میرا و عادی بیش نیستید؟

افلاطون : خوب، که چی ؟

سقراط: به این ترتیب شما هم از دریچه‌ی دید خود به مفهوم سعادت می‌نگرید، و مانند دیگران در چهارچوب روابط معنایی و تجربیات شخصی خود خیر اخلاقی را می‌فهمید و سعادت را تعریف می‌کنید. افلاطون: من فیلسوف هستم، یعنی مانند کسی هستم که از غار پر وهم و خطای doxa بیرون آمده باشد و در زیر نور درخشان خورشید یقین به واقعیت نگریسته باشد.

سقراط: برای اثبات ادعای خود چه دلیلی دارید؟ آیا در برابر آن منکر این هستید که دلایل فراوانی در تأیید این ادعا وجود دارد که ادراک تمام آدمیان - و اصولاً خود مفهوم ادراک - مفهومی زیست‌شناختی و وابسته به شرایط شناختی ویژه‌ی آدمیان است و به لحاظ ذاتی خصلتی نسبی و ناقص دارد؟

افلاطون: این بحثها هنوز برای تو زود است پسر جان، بهتر است بروی و وقتی کمی بیشتر در اندیشه‌های انتزاعی و شناسایی مثال مطلق ورزیده شدی برای بحث به اینجا بیایی؟

سقراط: ظاهراً عادت دارید وقتی پاسخی پیدا نمی‌کنید، با اشاره به جوانی طرف بحثتان صورت مسئله را پاک کنید. به هر صورت، فکر می‌کنم تا اینجای کار مشخص کردیم که تعلیم مفهومی یکدست و هنجاری شده از سعادت به تمام آدمیان به دلیل نسبییت حاکم بر ذات این مفاهیم ناممکن است.

افلاطون: اما بالاخره کسی باید باشد که آموزش مردان نخبه‌ی جامعه را برای امر حکمرانی و هدایت مردمان عادی و فرودست تر انجام دهد.

سقراط: پس به همین دلیل است که در کتابهایتان مفهوم آموزش و پرورش را به عنوان یک نهاد سیاسی تعریف کرده‌اید؟

افلاطون: آری، دقیقاً، زیرا پرورش روح مردمان یک شهر، و به ویژه روح حکمرانان آینده کاری به مراتب سترگ تر از پرورش جسم ایشان است. همانطور که برای پرورش تن و ورزیده شدن بدن مربیانی نیرومند و کارکشته را از سرزمین لاکدمونیا انتخاب می‌کنند و با هزینه‌ی زیاد استخدام می‌کنند، برای پرورش

روح هم باید مریبانی وجود داشته باشند، و اینان باید با دقتی بیشتر انتخاب شوند و تحت انضباط بیشتری کار کنند.

سقراط: فکر نمی کنید که امر پرورش ذهن و فکر مردمان کاری به غایت پیچیده و بزرگ باشد و با نهادین شدن این کار در جامعه، راه برای ابتر شدن فرهنگ باز شود؟

افلاطون: نه، چرا چنین شود؟

سقراط: چونکه حاکم می تواند با کنترل کردن مجراهای انتقال اطلاعات و الگوهای آموزش و پرورش به هر شکلی که می طلبد مردم جامعه اش را تحمیق کند و ایشان را از اندیشیدن به موضوعات خاصی باز دارد.

افلاطون: اگر این موضوعات فسادانگیز و غیرمفید باشند چه ایرادی دارد که چنین شود؟

سقراط: مفهوم فساد بسیار کشدار و تغییرپذیر است. چه کسی باید تعیین کند که چه چیز فاسد کننده است و چه چیزی چنین نیست؟

افلاطون: البته این بر عهدهی حاکم است که به دلیل فیلسوف بودن و آموزش دیدن در مورد شناسایی فساد و پیشرفت، در این مورد خیره است.

سقراط: اما هم اکنون دیدیم که مفهوم فساد مفهومی مساوی و برابر برای تمام مردم نیست. بی تردید مهمترین فسادهایی که خاطر حاکم را به خود مشغول خواهد داشت، مواردی خواهد بود که به امنیت و سود خودش ارتباط خواهد داشت.

افلاطون: ای فنارتهی گرامی، فرزندمی بسیار بدرفتار و اصلاح نشدنی داری. گمان نکنم درمان کردن اندیشه های فسادبرانگیز او حتی در آکادمی هم ممکن باشد.

سقراط: ای استاد گرامی، می بینم که از بحث خسته شده اید، شاید بهتر باشد ادامه‌ی صحبت‌مان را به روزی دیگر واگذاریم .

افلاطون: ای پسر، هرچند زبانی برا و تیز داری، اما آگاه باش که من در آکادمی برای هر نوع نوآوری و گستاخی فکری تنبیهی ویژه مقرر کرده ام و از اعمال آن در مورد افراد خارج از آکادمی هم ابایی ندارم .

سقراط: لابد می خواهید برچسبی مانند الحاد و فسادانگیزی بر من بچسبانید تا مانند زنون ایایی اعدام کنند؟

افلاطون: ای سقراط، تنبیهی بدتر از اینها برایت در نظر دارم . مطمئن باش جوانی با زیرکی تو دیر یا زود به دست مردمی که کمتر می فهمند با جرمی مشابه کشته خواهد شد. اما من قصد کشتن جسم تو را ندارم، که نامت را خواهم کشت .

سقراط: چگونه؟

افلاطون: رساله های خود را با نام تو منتشر خواهم کرد و عقاید خود را با نام تو گره خواهم زد. هزاران سال که بگذرد، کسی نخواهد دانست که تو استاد من بودی، یا من استاد تو. در آن هنگام، هرآنچه که گفتم با نام تو رواج خواهد یافت و تصویری که من از تو ترسیم کنم شناخته خواهد شد. تصویری زشت و بدقواره از چهره ات خواهم کشید و دشمن مردم سالاری و آزاداندیشی ات خواهم دانست، و آگاه باش که با همین تصویر شناخته خواهی شد.

سقراط: ای افلاطون، حقیقت چیزی نیست که در مسیر تاریخ باقی بماند. آنگاه که بمیرم بیهوده غم مردمانی را که بعدها زاده خواهند شد و ناچار به شنیدن دروغهای تو خواهند بود نخواهم خورد. هر هستنده ای زوال پذیر است، و راستی و نیکی و خرد نیز چنین است . پس بیهوده نکوش که حتی اگر حالا شکست را انکار کنی، در آخر بازی من و تو امتیازهایی برابر خواهیم آورد.



در ستایش خرسک بازی!

۱۳۸۰/۱۱/۱

سعدی در باب هفتم گلستان، داستان معلمی "کتابی" را آورده که در بدخویی و خشونت سلوک و شاگرد آزاری زبانزد بود و چنان در این مسیر تند تاخته بود که مردمش بزدند و برانندند و معلمی نرمخو و سبک رفتار را جایگزینش کردند، که آزاری به شاگردان نمی رساند و محبوب همگان بود، اما به اندک زمانی شاگردان از آزادی شان سواستفاده کردند و ترک علم نمودند و "لوح درست ناکرده بر سر هم شکستندی." پس چنان شد که بار دیگر مردم دست به دامان معلم دژرفتارنخستین شدند و به این تدبیر راه را بر فساد فرزندان خویش بستند. شیخ اجل، پس از بیان این حکایت است که بیت مشهور خود را می آورد:

"استاد معلم چو بود بی آزار خرسک بازند کودکان در بازار"

مگر کم در شماتت خرسک بازی و بازیگوشی برایمان می گفتند؟

مگر می شنیدیم؟

و اصولاً چرا باید می شنیدیم؟

همگان، معلم و شاگرد، در جهانی بزرگ شدیم و بالیدیم که معلم را بدخوی و شاگرد را مطیع می خواست . از کودکی سرنوشت مصیبت بار کلاسی را در گوشمان فرو می خواندند که به گناه لبخندآموزگاری در تباهی

و هرج و مرج غوطه ور گشت، و همگان از دچار شدن به چنین سرنوشتی در هراس بودیم. در آن هنگام که برای بار نخست رخت دبستان به تن می کردیم، از زبان مادرانمان اصول اطاعت از معلم و ناظم و مدیر را آموختیم، و سالها بعد که بار دیگر بر سر همان کلاسها به سودای آموزاندن گام می نهادیم، همان گفتارها را بر زبان زمزمه می کردیم، که دنیا گویا همان بود و کلاس همان، و در این میان تنها نقشی دگرگون شده بود و آن نیز به خودمان برمی گشت. آن شاگرد بازیگوش ناراضی از سنگینی جو کلاس، به معلمی دلمرده تبدیل شده بود که همچنان از سنگینی این جو شکایت داشت، و مانند گذشته، بین معلم و شاگرد دیواری نامرئی می دید.

جهان برایمان چنین تعریف شده بود و جز این گریزی و گزیری نمی شناختیم، که گویا چرخ همواره بر همین مدار گشته بود. آنگاه که پشت نیمکتهای فرسوده مان غمبرک می زدیم، جراتش را نداشتیم، و پس از آنکه جرات یافتیم و پای تخته به تدریس ایستادیم، حوصله و وقت آن را نیافتیم که به نظم فراگردنیای کوچک کلاسمان بیندیشیم، و استوارترین اصول سازنده اش را به نقد کشیم. این چنین بود که سالها آمدند و گذشتند و کلاس همان کلاس ماند و معلم همان و شاگرد همان.

روزی را که برای بار نخست به سر کلاس رفتم، هرگز فراموش نخواهم کرد. دبیرستان، علامه حلی بود و شاگردان، ملقب به تیزهوش. درسی که قرار بود بدهم زیست شناسی بود، که خارج از چارچوب مواد درسی رسمی مدرسه قرار داشت کلاس فوق برنامه و اختیاری بود و زمانش بعد از تعطیل شدن مدرسه، یعنی ساعت پانزده تا هفده بود. زمانی که همه خسته از یک روز درس و مشق، یا شتابناک برای گریختن از پشت نیمکت هایشان بودند. مکان، کلاسی معمولی بود که به زحمت حدود سی نفر شاگرد شیطان و بازیگوش داوطلب را در خود گنجانده بود. وقتی توی راهرو با معاون مدیر مدرسه قدم می زدم و به حرفهایش گوش می کردم،

کمی دلهره داشتم . بار اول بود که به عنوان معلم سر کلاسی می رفتم، و تصور دلگرم کننده ای از آنچه که قرار بود رخ دهد در ذهن نداشتم . تازه در سالهای اول دانشگاه بودم و فقط دو سال با شاگردان آینده ام اختلاف سن داشتم .خودم پیش از این در همان مدرسه درس خوانده بودم و خبر داشتم که شلوغ بازی و بیرون کردن معلمها از کلاس، برای بچه ها نوعی ورزش محلی محسوب می شود.

هنوز صدای معاون مدرسه را در گوش دارم . لحن پخته و سرد و گرم چشیده اش را، و رگه هایی از دلسوزی برای این معلم ناشی و تازه وارد را، که در زیر و بم صدایش مشخص بود. چندان در فکر چگونه شروع کردن کلاس بودم، که در آن هنگام به اندرزی که به من داد، زیاد فکر نکردم . هرچند که پس از آن سالها وقت داشتم تا در موردش بیندیشم .معاون نیکخواه مدرسه مان، در نخستین روز تدریسم به من چنین پندی داد: "توی کلاس تا حد امکان نخند. با بچه ها سر شوخی را باز نکن، نگذار سوال کنند و اجازه ی حرف زدن به هیچکس نده . بچه ها اگر ببینند معلمشان خوشرو و مهربان است، سوار کلاس می شوند."

حالا که پس از هشت سال ایستادن در پای تخته، به گذشته نگاه می کنم، می بینم اندرز دوست خوبم در آن هنگام، چندان هم درست نبوده است .خندیدن و مهربان نمودن در کلاس، برای موقعیت معلم خطرناک است، اگر موقعیتی سعدی وار و داروغه نما را طلب کند. اما اگر هدف آموزاندن و آموختن -در شکل خالصش - باشد، موقعیتی جدید را طلب می کند و شرایطی نو را، که دیگر با خندیدن و صمیمی نمودن متزلزل نمی شود، و دچار بحران نمی شود. به راستی چند نفر از ما به موقعیت یک معلم در کلاس فکر کرده ایم ؟

وقتی می گویم کلاس، منظورم همان چهاردیواریهای کلاسیک آشناست . با همان تخته سیاه و نیمکتهای ردیف شده پشت سر هم، و همان میز و صندلی معلم که روبرویشان قرار گرفته است . منظورم، همان کلاسی است که از دو واحد انسانی متمایز را در خود جای می دهد: معلم، و شاگردان .معلم، در یک کلاس سنتی و معمولی، مرکز ثقل رویدادهای کلاس است . همه، باید به او نگاه کنند، یا به جایی که او تعیین می کند، یعنی

تخته یا دفتر و کتابشان . همه باید سکوت کنند، و اوست که باید سخن بگوید. همگان ساکن و ساکت و آرامند، و اوست که حق راه رفتن و ایستادن را دارد. اوست که زمان رفتن و آمدن را تعیین می کند، تنبیه و تشویق را بین شاگردان توزیع می کند، و قواعد رفتار در کلاس را تدوین می کند. خصوصیات شخصیتی معلم -دانایی، خوشرفتاری، نظم، اقتدار، و...- است که خوب یا بد بودن کلاس را رقم می زند، و اوست که دشوار یا آسان بودن درس و دلپذیر یا خسته کننده بودنش رابعث می شود. و شاگردان، توده ای بی نام و بی شکل و فاقد هویت هستند. انبوهی از چشمان کنجکاو معمولا خواب آلود -و گاه خوابزده - که معمولا به نام شناخته نمی شوند. بیشترین رسمیتی که به عنوان یک فرد در کلاس می یابند، یک نام خانوادگی است و مشتی عدد که سرنوشت روشن یا تیره شان را تعیین می کند.

شاگردان، در تاریخ آموزش و پرورش کشور ما، همیشه همین بوده اند: شاگردان . بدون تفکیکی ریزتر و توصیفی دقیقتر. افراد شناخته شده در میان شاگردان، چند نفری انگشت شمارند، یکی یا دو نفری که درسخوان اند و بچه‌ی خوب، و سه چهار نفری که شاگرد تنبل اند و شیطان و بازیگوش . جز این چند نفر و جز این چند برچسب، هیچ نظام نشانگانی دیگری برای تشخیص دادن و شناختن شاگردانی که هویت و فردیت خویش را در کلاس طلب می کنند، وجود ندارد. شاگردان، برای اینکه حضور خود را اثبات کنند و به خود بقبولانند که در هاله‌ی محو و مبهم فضای مه آلود اطراف معلم، جایگاهی به فراخور خودشان دارند، بیش از این دو راه را در پیش روی ندارند: درس خواندن بر مبنای موازین هنجار شده، خسته کننده، کم بازده و ناسودمند رایج، و یا... خرسک بازی .

معلم، در نگرش سنتی، پادشاه کلاس است . مکان او، مسند قدرت است و رفتارش تمیز دهنده‌ی چیزهایی است که مجاز یا ممنوع شمرده می شوند. او چهارراهی است که اقتدار ناشی از دیوانسالاری عظیم نهادهای آموزشی کشور، و فرهنگ ناشی از دانایی در آن به هم می رسند، در هم گره می خورند، و در صحنه‌ی

نمایشی به نام کلاس در معرض دید گذاشته می شوند. معلم با دفتر مرموز و مقدسی که در آن نمره ها را یادداشت می کند، با عاداتهای کوچک و تکیه کلامهای معمولی اش، به کاهن کیشی هراس آورمی ماند. کاهنی که وظیفه‌ی غسل تعمید دادن شاگردان در محلول مدرن انضباط اجتماعی و اطاعت دیوانسالارانه بر عهده دارد. قدرت معلم، معمولاً از سرچشمه‌ی ای خارج از وجود خودش بیرون می جوشد. آشکارترین و ملموس ترین نمود از میان این عناصر، شخصیت‌های دیگر حاضر در مدرسه هستند. معمولاً این مدیر سختگیر و ناظم بد اخلاق مدرسه است که از شاگردان زهرچشم می گیرد. شاگردان به طور خودکار معلم را هم قبیله‌ی و خویشاوند این نمادهای قدرت عربان فرض می کنند و بیشتر از ترس درگیری با اوست که به اطاعت از قوانین معلم گردن می نهند.

سرچشمه‌ی دیگر قدرت، نمره است. عاملی که بر مبنای پیش فرض قابل بحثی، در معادلات قدرت مدرسه وارد می شود، و آن پیش نهاده، امکان کمی کردن تمام استعدادها و تواناییهای شاگرد - از ورزش و انضباط گرفته تا ریاضیات و ادبیات، - بر مبنای عددی است. نمره سرنوشت شاگردان را رقم می زند، سرکوفت زدن یا نزدن خانواده را تعیین می کند، ماندن یا نماندن در یک کلاس، و خواندن یا نخواندن یک درس در تعطیلات را باعث می شود. نمره، کیمیای قدرت در مدرسه است، و مثل تمام اکسیرهای همه کاره‌ی دیگر، بر مبنای اشتباهی نظری شکل گرفته است. و البته معلمان سختگیر و خشن و قلدر و ترسناک را هم داریم، و در این مورد، قدرت عربان و آشکاری به نام زور است که از ایشان به بیرون می تراود و مطیع ماندن شاگردان را تضمین می کند.

معلم، این مرکز کیهان کلاس و نماد کیان مدرسه، از جایگاه اقتداری برخوردار است که ریشه دردناکی دارد. تربیت فرزندان ما در دست اوست، و اوست که صاحب فن فرهیخته سازی فرض می شود. مسئولیتی به گرانباری شکل دهی به شخصیت مالکان آینده‌ی کشورمان را بر دوش دارد، و بنابراین بدیهی است که باید

اقتداری به فراخور این امر مهم به وی تفویض شود. که اگر چنین نشود، شاگردان زیربار امر و نهی اش

نخواهند رفت و به جای درس خواندن و آدم شدن، ولگرد می شوند، و... خرسک بازی می کنند!

قدرت، سیالی همه جا حاضر و همیشه ملموس است. حضورش آنقدر ازلی و ابدی است که همچون خود

جهان، ناشناخته می نماید. طلسمش چنان در منافذ بدنهایمان نفوذ کرده است که چشمان کرختمان از دیدنش

ناتوان گشته اند، و جز در آن لحظه‌ی گذرایی که لذت برد یا تلخی ناکامی را لمس می کنیم، بر وجودش آگاه

نمی شویم. هر آنچه که گفتم، با هدف پافشاری بر اهمیت این مفهوم بود، و نه در مقام شکایت از وجودش،

که شکایت از وجود پدیداری طبیعی مانند گرانش، معنا ندارد.

قدرت، یکی از اصیل ترین شاخصهای تنظیم کننده‌ی روابط انسانی است. اگر در روزگار سعدی معلمان

"به چوب فلک ساق نوباوگان می آزدند و کودکان بیرون از حساب رنجه می کردند"، بر مبنای معادلات

قدرت رایج در جامعه شان چنان می کردند، و اگر امروز شاگردان بر معلمان می شورند، مسخره شان می کنند

و در مقابلشان جبهه آرای می کنند نیز، در پیروی از قواعد آهنین قدرت است که چنین می کنند. جایگاه

اجتماعی معلم در روزگار ما، با نقشی که تا یکی دو نسل پیش برایش تفاوتی عمده دارد. امروز دیگر رسانه

های خبری و اطلاعاتی آنقدر رشد یافته اند و دسترسی نوجوانان و جوانان به رایانه و مجله و کتاب چنان

آسان شده است، که مثل سابق نمی توان از انحصار معلم بر دانشی که آموزش می دهد، سخن گفت. معلم

دیگر از حالت شخصیتی منحصر به فرد که کتابی خطی و نایاب را خوانده و تنها مرجع تربیت شاگرد است،

خارج شده و به یکی از ناقلان اطلاعات در میان بسیاری دگرذیسی یافته است. فروپاشی نقش سنتی معلم،

و ابهام در میزان قدرتی که در اختیار دارد، پدیداری ساده یا سطحی نیست. این باز نمودی است از یک

دگرگونی اجتماعی بسیار فراگیرتر و بسیار همه جانبه تر، که در گذار روابط انسانی ما از مرحله‌ی سنتی به

مدرن ریشه دارد. آشفته‌گی در نظام آموزشی کشورمان، که در کارآیی ناچیز، سطح علمی اندک، و هرج و مرج مدیریتی مدارسمان نمود یافته است، رخدادی است که بازتعریف نقش معلم را ضروری می‌سازد.

معلم امروز، نباید به مرجع قدرتی خارج از خود متکی باشد، چون چنین مراجعی به تدریج در حال از تلاشی هستند. بی اعتبار شدن روزافزون ارزش اجتماعی نمره، گاوبندی های هرچه آشکارتر و عریانتری که در روندی رو به رشد امکان نمره آوردن از روشهایی غیرکلاسیک را ممکن می‌کنند، و زیرسوال رفتن اهمیت و معنای نمره در حلقه های روشنفکرتر و متخصص تر، نشانه هایی هستند که لزوم دل برکندن از این مرجع تولید قدرت را گوشزد می‌کنند. از سوی دیگر، به تدریج اعمال قدرت آشکار و زورورزی با شاگردان هم روز به روز ارزش کاربردی خود را از دست می‌دهند. گذشته از تحلیل داده های مربوط به تفاوت قد و وزن و توان عضلانی معلمان و شاگردان، که تفاوت معناداری را نشان نمی‌دهد، - خوشبختانه - می‌توان به طور آشکار دید که باگذشت هر روز امکان اعمال زور معلم بر شاگرد به شکلی که در گذشته ممکن بود با پذیرش اجتماعی کمتری روبرو می‌شود. به این ترتیب، معلمان امروزی، با بحرانی در تعریف نقش خود روبرو هستند.

آموزش روندی دو سویه است، و این درست معکوس چیزی است که در مدل کلاس سنتی شاهدش بودیم . به نظر می‌رسد که توهم معلم -محور بودن کلاس، و یک طرفه بودن جریان انتقال اطلاعات -از معلم به شاگرد- در حال از بین رفتن باشد. حالا دیگر می‌دانیم که در کلاس با معلمی همه چیزدان و شاگردانی گول و ابله روبرو نیستیم . می‌بینیم که شاگردان در بسیاری از ریزبینی ها و کنجکاویهای خودتوانایی آموزاندن به معلمشان را دارا هستند، و می‌توانند در بسیاری از حوزه های دانایی از آموزگاران خود جلو بزنند. کلاسی که مرکز ثقل آن بر معلمی خودکامه استوار بود، نسخه ای مندرس از نظام زمین مرکزی کائنات بود. نظامی که صادر کننده‌ی حکم (معلم)، خود را مبدا خلقت می‌دید و گردش جرمی به عظمت خورشیددر اطراف خود

را در سایه‌ی این خودبینی بدیهی تلقی می‌کرد. امروز ما می‌دانیم که به تعبیری سودمندتر، این زمین است که به دور خورشید می‌گردد.

معلم امروز، ناچار است تنها بر آن قدرتی که از درونش بیرون می‌جوشد تکیه کند، و این قدرت، در بسیاری از زمینه‌ها، با آنچه که مطلوب شاگردان است، همخوانی دارد. واژگونی نقشها و گسست در قالب سنتی روابط شاگرد و معلم، بسته به آنکه از کدام زاویه به آن نگریسته شود، می‌تواند منبع برکت یا فاجعه‌ای فراگیر پنداشته گردد. از دیدگاه مکتبخانه‌ای، این تغییر نقشها به از بین رفتن احترام و اقتدار سنتی معلم، بد تربیت شدن شاگردان، و در نهایت خرسک بازی شان می‌انجامد. اما اگر زاویه‌ی دید خود را اندکی تغییر دهیم، و به یاد پرسشهای بی‌جوابی که در زمان کودکی درمورد دلیل عیب بودن خرسک بازی می‌پرسیدیم بیفتیم، اوضاع آنقدرها هم بد نخواهد بود. در نظام مکتبخانه‌ای و سعدی‌پسند، بخش عمده‌ای از کارکرد آموزشی و پرورشی کلاس، فدای نظم و انضباط افراطی آن می‌شد. حفظ جایگاه قدرت معلم به قدری اهمیت داشت که بهای سنگینی بابت آن پرداخته می‌شد. این بها، از یک سو با سرکوب روابط صمیمانه‌ی معلم با شاگردانش همراه بود، و از سوی دیگر بخش مهمی از کنشهای متقابل بین این دو طایفه‌ی جدا شمرده شده را مهار می‌کرد. سرکوب نخست، به یکنواختی، تکراری بودن، و کاهش رضایت شغلی معلم و ناخوشنودی شاگرد از آموزش می‌انجامید، و مهار دوم، روند رشد طبیعی توانشهای شناختی کودک را مختل می‌کرد و مقلدانی مطیع و سر به راه را به جای هوشمندانی جسور و خلاق و نوآور پرورش می‌داد.

و اما خرسک بازی ...

آنچه که در روزگار سعدی خرسک بازی خوانده می‌شد، امروز بخشی حذف ناپذیر از آموزش و پرورش موفق است. طبیعت ناشکیبا و کنجکاو شاگرد جوان، موجب بیقراری در پشت نیمکت می‌شود. اگر خواهان

فرآیند آموزشی موفق و کارآمدی هستیم که شکوفایی معلم و شاگرد را تضمین کند و آموختن و آموزاندن را به روندی دلپذیر - و نه اجباری - تبدیل کند، ناچاریم شیوه ای از تدریس را طراحی کنیم که تا حدودی با خرسک بازی هم همراه باشد. هرچند در نگرش سعدی گونه‌ی مکتبخانه ای، این دو پدیده - یعنی درس / مشق و بازی / تفریح - دو عنصر جمع ناپذیر و متضادند، اما تجربه‌ی کوچکی که در چند سال اخیر در برخورد با شاگردان گوناگون به دست آورده ام، این جسارت را به من می بخشد که ادعا کنم چنین تلفیقی ممکن است. این نوشتار، سر این را ندارد که به موشکافی در مورد روش شناسی این موضوع بپردازد، چرا که برای بحث در این مورد به رساله ای مستقل و مفصل نیازمندیم. اما همینقدر اشاره کنم که نخستین گام در ترکیب کردن خرسک بازی و درس و مشق، شناسایی عناصر رفتاری خاصی است که بازی را تا بدین پایه برای شاگردان دلپذیر می سازد، و در درس رسمی غایب است. بخش مهمی از این عناصر، -مثل پیش بینی ناپذیری، رقابت آمیز بودن، و...- نه تنها با فرآیند آموختن ناسازگار نیستند، که در شالوده‌ی روانشناختی یاد گرفتن ریشه دارند. خلاصه کنم؛ اگر نمی خواهیم فرزندانمان همچون کودکان عصر سعدی چرخه‌ی معیوب فلک مکتبخانه و فرار از درس را تجربه کنند، اگر نمی خواهیم در تله‌ی سردرگمی ناشی از بحران اقتدار و تنش فروپاشی نقشهای قدیمی معلم / شاگردی دچار شویم، و بالاخره اگر نمی خواهیم روند هویت زدایی از شاگردانمان، و سرکوب فردیت شان را بازتولید کنیم باید بگذاریم شاگردانمان خرسک بازی کنند!



نقش‌ای از خلا

(شرحی بر آموزش پنهان)

1. جوانی که از در یکی از مدارس ایران دوره‌ی دبیرستان را به پایان می‌رساند، به طور متوسط ده هزار ساعت از بهترین اوقات عمر خود را در مدرسه سپری کرده است. این ده هزار ساعت، زمان بیداری و فعالیت او را بخش عمده‌ی روزهایی که در سنین هفت تا هژده سالگی می‌گذرانند، پوشش می‌دهد. مدرسه را، با نگاهی نقادانه و منفی باف، می‌توان به عنوان دستگاه دیوانسالارانه‌ی عظیمی در نظر گرفت که برای سرگرم کردن و سرکار گذاشتن جوانان در سنینی که هنوز به مرحله‌ی تولید اقتصادی نرسیده‌اند، تخصص یافته است. در این نگرش، مدرسه سیستم عریض و طویلی است که برای کنترل رفتار اعضای غیرقابل کنترل جامعه طراحی شده است. یک جامعه‌ی مدرن شسته و رفته با جوانانی که هنوز نمی‌توانند در کارخانه‌ها و ادارات به کار پردازند، ولی در عین حال توانمند و پرنرژی هستند و می‌خواهند زمان بیداری‌شان را به فعالیت

بگذرانند، چه باید بکند؟ چگونه می‌توان این نیروی محرکه‌ی اضافی و گاه خطرناک را مهار کرد و آن را مقید

نمود؟ و در صورت موفقیت این مهارسازی، آیا راهی برای بهره‌برداری از این نیروی اضافی وجود دارد؟

جامعه‌ی مدرن، به تمام این پرسشها پاسخی در خور داده است. این که این نیروی سرشار و سرچشمه‌ی جوشان فعالیت جوانان را باید چه کرد، پاسخی آشکار دارد. باید آن را در مدرسه‌ها و نظامهای آموزشی -هنرستانها، مدارس، و بعدها پادگانها- زندانی کرد، و برنامه‌ای مشخص و دقیق برای صرف هدفمند آن طراحی کرد. به این ترتیب با استخدام سپاهی از ناظم‌ها، معلم‌ها، و درجه‌داران، سن خطرناک جوانی به سلامت سپری می‌شود و جوانی که شور و شرس در مدرسه‌ها و پادگانها فروکش کرده‌است، به عنوان یک واحد تولیدی منظم و قابل کنترل، به جامعه‌ی با ثبات و پاکیزه‌ی مدرنمان وارد می‌شود و بر حسب تقاضا به تولید کالا، اندیشه، یا فرزند می‌پردازد.

کارکردهای فرعی فراوانی هم هستند که می‌توانند بر این دستگاه هنجارسازی موفق سوار شوند. جوان باید پس از خروج از این چرخ گوشت عظیم، توانایی‌های پایه‌ای را جذب کرده باشد. او باید مهارتهای شایسته‌ی زیستن در جامعه‌ای پیچیده را به دست آورده باشد، و باید بتواند وقت شناس، منظم، مطیع، و به شکلی از پیش تعریف شده هدفمند باشد. جوان باید مهارتهای پایه‌ی مورد نیاز برای زیستن در میان دیگران را به دست آورد، و ارزشهای اخلاقی، اصول جهان بینی، نظام معنایی، و قواعد انضباطی حاکم بر بدنش را درونی سازد. جوان باید در جهان بزرگترهایش سهیم شود، و به این ترتیب از وسوسه‌ی خطرناک تلاش برای ساختن جهانی برای خویش درگذرد.

جوان در مدرسه تمام این ویژگیها را به دست می‌آورد. از یکسو گروهی موجود کم سن و سال، بی تجربه در فهمیدن جهان، و خلاق وارد می‌شوند، و از سوی دیگر گروهی از انسانهای معقول که پیچ مخاطره

برانگیز جوانی را به سلامت طی کرده‌اند خارج می‌شوند. با چشمداشتها و خواسته‌های مشترک، و قواعد مشابهی که برای رقابت بر سر وسایل یکنواخت تحقق آرزوهای همگونشان دارند.

اما این جوان درسخوان، در سنی خاص آنقدر زورمند می‌شود که احتمال شوریدنش بر نظم حاکم بر مدرسه وجود دارد. دیر یا زود زمانی فرا می‌رسد که قد شاگرد از معلم بلندتر می‌شود و دیگر نمی‌توان با زدن خط‌کش به کف دستش، اشکش را درآورد. در چنین شرایطی، نهاد مقتدرتر و نیرومندتری برای مهار این جوان مورد نیاز است، با قواعد ساده‌تر و خشن‌تر، و قوانین سفت و سخت‌تر و کارگزارانی با قدرت عیان‌تر. و در طی این روند است که صف دراز جوانان فراخوانده شده به خدمت زیر پرچم را در پل چوبی می‌بینیم. به راستی هم پرچمی لازم است تا این نیروی انسانی عظیم و عاطل و باطل را در زیرش گردآوریم، و آنها را از اختراع راههای برنامه ریزی نشده و غیرقابل کنترل باز داریم.

اگر به دلایلی -مثلا کسادی اقتصاد و شیوع بیکاری- زمان جوانی کش آمد، و دو سال خدمت در پادگان جوابگو نبود، شکلی نوساخته از دبیرستان و مجموعه‌ای ملایمتر ولی پاداش دهنده‌تر از نظامهای انضباطی مورد نیاز واقع می‌شود، و به این ترتیب است که در علی آباد کتول دانشگاه آزاد اسلامی تاسیس می‌شود، و جوانان با منت و خواهش بسیار، هزینه‌ی زمانی و ریالی گزافی را می‌پردازند تا به دریافت مدرکی از آنجا مفتخر گردند.

با این توضیح، مدرسه، پادگان، و دانشگاه، نمونه‌هایی برجسته از نهادهای هنجارساز هستند.

2. جوانی که به دست معلم سپرده می‌شود، در ابتدا موجودی زیرک و هوشمند است. ذهنی خلاق و سیال دارد و در مسیر انتخاب طبیعی چنان تکامل یافته است که در این سن خاص، زود بیاموزد و نظم‌های

پیرامونش را خوب بفهمد. آنچه که وی در مدرسه می آموزد، به ظاهر برنامه ریزی شده، هدفمند، سودمند و سنجیده می نماید. اما این تنها بخشی از ماجراست.

جوانی که از صبح علی الطلوع در سر کلاس درس حاضر شود و در زمان کلاس تنها به حرف معلم گوش دهد و در زنگ تفریح هم به بازیهای مجاز و تعریف شده بپردازد و خارج از زمان مدرسه هم با دوستانش رابطه ای جز رد و بدل کردن جزوه و کتاب درسی نداشته باشد، نسخه ای آرمانی، ناخوشایند، و موهوم از شاگردان است، که شاید برخی از معلمها گاهی آرزویش را داشته باشند، اما احتمالاً به محض این که نصیبشان شود، از این آرزویشان پشیمان خواهند شد. چرا که چنین شاگردی نمی تواند چندان هوشمند باشد.

شاگردان، در واقع به هوای دیدن همکلاسانشان، با قصد گپ زدن با هم، و با هدف بازی کردن و تفریح به مدرسه می روند. زنگهای درس و کلاس وقفه هایی ناخوشایند در این کنش اجتماعی شکوهمند هستند، و امتحانات پایان نیمسال تضمینی برای دلهره آمیز بودن اوقات سپری شده در این هنگام. برنامه ی درسی سنجیده، مدون و نوشته شده ای که به شاگردان ارائه می شود، هم از نظر حجم درگیری ذهنی و هم از نظر جذابیت، موضوعی فرعی و درجه دوم محسوب می شود. شاگردان معمولاً آنقدر هوشمند هستند که از این برنامه ی مدون و سنجیده شیوه های نمره گیری و ارضای معلمان و والدینشان را استخراج کنند، و به ندرت

آنقدر نابغه از آب در می‌آیند که خارج از این چارچوب خشک و واپس زننده‌ی درسی، پرسشهای جدی شان درباره‌ی هستی را طرح کنند و به دنبال پاسخ آن بگردند.

جوانان، در مدرسه چیزی عمیقتر، همه جانبه‌تر، و ماندنی تر از برنامه‌های مدون درسی را تجربه می‌کنند. در تک تک کلاسهای مدارس رسمی، و در لابلای وقفه های کلام هر معلم، روندی پایدار، فراگیر و اثرگذار به شکلی نادیدنی و ناملموس ادامه دارد، و آن روند آموزش مخفی شاگردان است.

3. ناظری که از پنجره‌ی بی طرفی مطلق به مدرسه‌ها بنگرد، چیزی سوای چشمداشتهای برنامه ریزان درسی را مشاهده خواهد کرد. او احتمالاً به این نتیجه خواهد رسید که کنش اصلی شاگردان در مدرسه، دست انداختن بزرگترها است. مهمترین تبادلات اطلاعاتی شاگرد و محیطش در مدرسه، از نظر او به جوکهای بی ادبانه و نقل تجربیات جوانانه منحصر خواهد شد. عمیقترین چیزی که شاگرد در مدرسه می‌آموزد، از چشم او فراگیری کنش متقابل با دیگران خواهد بود، و یادگیری قواعدی که بر این کنشها حاکم است.

چشم انداز شاگردان نیز تا حدود زیادی با این تصویر فرضی مشترک است. شاگردی که پس از عبور از زیر چرخ و دنده‌ی فرساینده‌ی مدرسه، عصرگاهان به خانه باز می‌گردد و تجربیات روزانه‌اش را مرور می‌کند، بیش از آن که به نوشته‌های کتاب درسی یا نقل قولی از معلمش توجه داشته باشد، به رخدادهای بازیگوشانه‌ی آن روز، دعوايش با این یکی همکلاسی و دوستی‌اش با آن دیگری توجه می‌کند. معلم و کتاب و درس و کلاس، تنها در حاشیه و به عنوان نمادهایی تهدید کننده و ترساننده حضور دارند. نمادهایی که از

دید بزرگترها مهم تلقی می‌شوند، اما از نظر جوان مدرسه رو، چیزی جز مخلفات مهمانی بزرگ مدرسه نیستند.

جوان در مدرسه آموزش می‌بیند تا با هستی سازگار شود. به قول هگل، سه نوع ارتباط اصلی بین فرد و هستی ممکن است. ارتباط با خود، ارتباط با دیگری (یعنی موجوداتی دیگر که مانند من، خود دارند) و ارتباط با جهان (یعنی رخدادهای بیجان). جوان، در مدرسه هر سه وجه این مثلث بنیادین را تجربه می‌کند، هرچند تاکید بزرگترهایش، به شکلی نامتوازن بر ارتباط فرد با جهان متمرکز شده است.

برنامه‌ی درسی رسمی، ارتباط فرد با جهان را به شکلی زمخت و خالی از خلاقیت تنظیم می‌کنند. جهان در چشم دانش‌آموزی که سالهای پیاپی مدرسه رفتنش را طی می‌کند، در قالب مجموعه‌ای از نمادها، معادلات، و قوانین به ظاهر قطعی و خشک و بی‌روح سامان می‌یابد، و در نهایت به بختکی عظیم و ترساننده بدل می‌شود که پرسیدن درباره‌اش کار دانشمندان گوشه‌گیر تلقی می‌شود و اندیشیدن درباره‌اش کار آدمهای بیکار.

آنچه که برنامه‌های رسمی آموزشی ما به کل نادیده می‌انگارند، ارتباط جوان با خودش، و با دیگران است. کدام مدرسه را می‌شناسید که برنامه‌ای مستند -مانند برنامه‌های درسی فیزیک و زیست‌شناسی- برای تنظیم ارتباط فرد با خودش یا با دوستانش تدوین کرده باشد؟ کدام معلم است که باید به پرسشهای جوان

درباره‌ی تصویر ذهنی اش از خودش پاسخ بگویید، و چه کسی صلاحیت نقد کردن و بازخورد دادن در مورد خودانگاره‌ی شاگردان را دارد؟

کدام یک از ما معلمانی که به دلیل تسلطمان بر کتابهای درسی و فنون ضدشورش واره‌ی کلاس داری به خود می‌بالیم، شیوه‌ای سنجیده و منظم برای انتقال مفاهیم پایه‌ی ارتباط با دیگری را به شاگردانمان می‌آموزیم؟ چند تن از ما دغدغه‌ی تنظیم چنین رفتارهایی را در سر داریم؟

و اگر داریم، تا به حال چه کرده‌ایم؟

وقتی دو نفر از شاگردانمان با هم گلاویز می‌شوند و دعوایشان می‌شوند، جز جدا کردنشان چه کرده‌ایم، تا به حال چند بار به جوانانی که روزی خودمان بودیم، مجال داده‌اند که در برابر چشم نقاد و پرتجربه‌ی بزرگترهایشان با هم زد و خورد کنند و به هم فحش بدهند و روش کنار آمدن با خود و دیگری را از مجرای تحلیل چنین دعوایی بیاموزند؟ کدام یک از ما در آن هنگام که در آن سوی این نیمکت‌های آشنا بودیم، توانسته‌ایم فارغ از نگاه خیره و شماتت بار ناظم‌مان به هنگام بروز اختلاف یک دل سیر با همکلاسی مان کتک کاری کنیم و بعد خودمان -مستقل از پند و اندرزهای کلیشه‌ای - به ارزیابی نتیجه‌ی رفتارمان پردازیم؟

چند تن از ما در آن هنگام که جوان بودیم، فرصت تجربه‌ی ارتباط با دیگری را به دست آوردیم؟ و کدام یک از ما امروز این فرصت را به شاگردانمان اهدا می‌کنیم؟

تجربه‌ی دیگری، تنها در کتک کاری خلاصه نمی‌شود. فن مهربانی به دیگران، شیوه‌ی غیربرخورنده‌ی دلسوزی و کمک کردن به دوستان محتاج، و رموز همدلی با کسی که درد دل می‌کند، بسیار بیش از فراگیری

شیوه‌ی صرف افعال عربی یا مکان فلان غده در سر خرچنگ به کار شاگردانمان می‌آید. چرا چنین سرسختانه به صرف و نحو و غده‌ی خرچنگ چسبیده‌ایم و چنین مصرانه از زیر بار یاری کردن شاگردانمان در این حوزه شانه خالی می‌کنیم؟

شاید پاسخ در رفتار مشابهی نهفته باشد که روزگاری با خود ما شده است. شاید جواب این است که ما در مورد غده‌ی خرچنگ صحبت می‌کنیم، چون به هنگام جوانی تنها همین را به ما آموزانده‌اند، و خود جز آن چیز زیادی نیاموخته‌ایم.

و ارتباط با خویشتن نیز همچنین است. بازخوردهایی که شاگردان در مورد هویت فردی‌شان، جایگاه اجتماعی‌شان، نقش‌شان در گروه، و توانمندیها و نقاط ضعفشان دریافت می‌کنند، همواره از زمینه‌ای آشوبناک از کنشهای متقابل افراد همسال بر می‌خیزد. تعامل معنادار معلم - شاگرد، معمولاً به شماتت شاگرد به دلیل رفتار ناشایسته - بخوانید غیرمنضبط - یا ستایشش به خاطر گرفتن نمره‌ی خوب منحصر می‌شود. آنچه که جوان تشنه‌ی دانستنش است، - یعنی این که خودش، مستقل از نمره و شلوغ‌بازیهایش، چیست - هرگز با او در میان گذارده نمی‌شود.

بین خودمان باشد. شاید ریشه‌ی این لکنت در ارتباط با شاگردانمان، آن باشد که به راستی آنها را به عنوان ماشینهایی برای تولید نمره و افتخارهای مترشدنی و سنجه‌پذیر در نظر می‌گیریم. یکی از دلایل عجز ما در ارائه‌ی تصویری انسانی و درست از هویت شاگردانمان، می‌تواند این باشد که چنین تصویری در اساس نزدمان وجود ندارد.



تعالی گفتگوی تمدن‌با‌هویت‌یابی در فضاهای دانشگاهی

همایش بین‌المللی گفت و گوی تمدن‌ها و آموزش عالی، دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران، ۳ اردیبهشت ۱۳۸۱

نوشته شده در: ۱۳۸۰/۱۰/۱۸

چکیده: پرسش محوری این نوشتار، چگونگی ارتباط فضاهای دانشگاهی، با آسیب‌شناسی گفتگوی تمدن‌ها در ایران است. در ابتدا، تعریفی از مفهوم تمدن و فرهنگ بر مبنای نظریه‌ی سیستم‌ها ارائه می‌شود، و کاربردهای مفهوم منش - به عنوان عنصر فرهنگی تکثیر پذیر - مورد اشاره قرار می‌گیرد. پس از آن، چگونگی تعامل تمدن‌ها بر مبنای دو شاخص (1) تفاوت در سطح قدرت (یعنی توانایی بسیج منابع برای دستیابی به اهداف) و (2) درجه‌ی خودآگاهی (یعنی تراکم منش‌های توصیفگر خود تمدن) تحلیل می‌شود.

در پی آن، نگاهی گذرا به آسیب شناسی گفتگوی تمدن‌ها در ایران ارائه می‌شود، و مهارهای ایدئولوژیک و بحران هویت به عنوان دو عامل عمده‌ی ناتوانی ایران در گفتمان بین‌فرهنگی مطرح می‌شوند. آنگاه با تکیه بر اهمیت بستر معنایی مشترک، به عنوان پیش شرط گفتگو، نقش فضاهای علمی در تشکیل این بستر و ترمیم این آسیب‌ها مورد اشاره قرار خواهد گرفت. همچنین در مورد نقش دانشگاه‌ها و فضاهای آکادمیک در بازتعریف هویت بحث خواهد شد. متن با پیشنهاد چند راهکار اجرایی برای تقویت روند هویت‌یابی در دانشگاه‌ها و رفع مهارهای گفتگو پایان می‌یابد.

1. از نگاه نظریه‌ی سیستم‌های پیچیده^[1]، "تمدن" عبارت است از شبکه‌ای در هم بافته از واحدهای اطلاعاتی تکثیر شونده و تکامل یابنده، که تحولاتشان بر هم تاثیر متقابل داشته باشد، و بخشی از پویایی آن توسط متغیرهای درونی سیستم و مستقل از محیط تعیین شود. نظریه‌ی سیستم‌های اجتماعی، شاخه‌ای از نظریه‌ی سیستم‌های پیچیده است که فهم نظام‌های اجتماعی را وجهه‌ی همت خود قرار می‌دهد. این رویکرد، در دهه‌ی پنجاه و شصت میلادی نگره‌ی غالب بر جامعه شناسی بود، و در شکل قدیمی‌اش در آثار تالکوت پارسونز صورتبندی شده است (parsons, 1951). از میان نسخه‌های جدید این مدل می‌توان به نگرش نیکلاس لومان، و دیدگاه مارکسیستی‌تر پیر بوردیو اشاره کرد.

نظریه‌ی سیستم‌های اجتماعی، چنان که از نامش پیداست، هم افزایی^[2] رفتارها و پیچیدگی شبکه‌ی روابط اجتماعی را به عنوان دو وجه غالب جامعه معرفی می‌کند. بر مبنای این دو ویژگی، می‌توان مفاهیمی

²[1]CST: Complex Systems Theory

³[2]synergetic

مانند تمدن و فرهنگ را با کلیدواژگانی دقیق‌تر، و مفاهیمی روزآمدتر مدلسازی کرد. بر اساس یکی از رویکردهای رایج در این شاخه از جامعه‌شناسی میان رشته‌ای^[3]، عناصر فرهنگی به عنوان واحدهای اطلاعاتی معناداری در نظر گرفته می‌شوند، که در زمینه‌ی نظام‌های نمادینی مانند زبان طبیعی به تکثیر و همانندسازی^[4] مشغولند و برآیند ندرکنشان با هم، رخساره عمومی رفتار اعضای یک جامعه را تعیین می‌کند.

بر این مبنا، تمدن به شکلی تحلیلی‌تر تعریف پذیر می‌گردد. تمدن، در واقع از به هم پیوستگی و درهم تنیدگی حوزه‌های فرهنگی گوناگونی -مانند هنر، علم، دین، و...- پدید می‌آید. هریک از این حوزه‌ها از مجموعه‌ای از عناصر فرهنگی تشکیل شده‌اند که بر سر تکثیر شدن و جایگیر شدن در ذهن مخاطب با هم رقابت می‌کنند و حضورشان به تغییر رفتاری حاملانشان می‌انجامد. در نگرش‌های گوناگون جامعه‌شناسی سیستمی، این عناصر فرهنگی را با کلیدواژگان متفاوتی نامگذاری کرده‌اند. نیکلاس لومان، آنها را در ابعادی خرد-تقریباً هم تراز با واحدهای معنایی - می‌بیند و هریک را تم^[5] می‌نامد (Luhmann, 1995). پیر بوردیو مجموعه‌هایی یکپارچه از چندین عنصر فرهنگی را بسته به موقعیت اجتماعی و ساخت طبقاتی حاملانشان تشخیص می‌دهد، و هریک را جایگاه^[6] می‌خواند (Bourdieu, 1993). ریچارد داوکینز زیست‌شناس (Dawkins, 1979) و دانیل دنت فیلسوف (Dennett, 1999)، نام مم^[7] را از جامعه‌شناسی

^{4[3]} interdisciplinary sociology

^{5[4]} replication

^{6[5]} theme

^{7[6]} habitus

^{8[7]} meme

زیستی^[8]وام می‌گیرند و این عناصر را به آن نام می‌خوانند (Dawkins, 1993: 87). با توجه به تعریف تحلیلی خاص خود از این عناصر فرهنگی (وکیلی، ۱۳۷۷)، در این نوشتار واژه‌ی خودگزیده‌ی منش را به کار خواهم گرفت، تا از خلط معانی گوناگون بین این واژگان متنوع جلوگیری کرده باشم. منش را چنین تعریف می‌کنم: کوچکترین سیستم‌های اطلاعاتی یکپارچه‌ای که در سیستم‌های نشانگانی / معنایی -مانند زبان- صورتبندی شوند، از راه ابزارهای ارتباطی منتقل (تکثیر) شوند، و الگوی رفتاری افراد حاملشان را دگرگون کنند.

بنا بر این تعریف، کل فرهنگ ابر سیستمی عظیم و فراگیر از منش‌هایی است که به دلیل زمینه‌ی زبانی / نشانگانی مشترکشان، با هم رقابت می‌کنند، ساخت معنایی یکدیگر را متحول می‌سازند، و ترکیبات جدید (منش‌های نو) پدید می‌آورند. در یک بیان عام، فرهنگ مجموعه‌ای کلان از منش‌هایی است که بر هم اثر متقابل بگذارند. زیرواحدهایی از این فرهنگ که الگوی مشترکی برای تولید منش‌ها، محورهای معنایی خاصی برای سازماندهی منش‌ها، و زبان تخصص یافته‌ای برای انتقال منش‌ها داشته باشد، را یک حوزه‌ی فرهنگی می‌خوانم. هر حوزه‌ی فرهنگی مجموعه‌ای تخصص یافته از نشانگان و معانی است که در اطراف چند مفهوم مرکزی و گرانیگاه خاص معنایی تمرکز یافته، و منش‌هایی هم ساخت را با کارکردهایی همسان تولید می‌کند. به عنوان مثال، هنر یک حوزه‌ی فرهنگی است. معنای مرکزی آن امر زیباست، و نشانگان بر سازنده‌ی زبان آن محرک‌های حسی‌ای (نتهای موسیقی، رنگهای نقاشی واژگان شعر، و...) هستند که مفهوم قرارداد شده و دقیق ندارند و به دلیل ابهام‌شان تفسیرهایی چندگانه را ممکن می‌سازند. کارکرد هنر تولید لذت

^[8] sociobiology

از مجرای فهم زیبایی شناسانه است، که از دو شیوهی خلق یا ارتباط با اثر هنری برآورده می‌شود. مجموعه‌ی تمام منش‌های مربوط به این حوزه (آثار هنری، نقاشیها، شعرها، تفسیرها و نقدهای نوشته شده در مورد آنها، و...)، از زبانی ویژه با نشانگانی تخصص یافته و معانی خاص برای انتقال به ذهن مخاطب استفاده می‌کنند. به دلیل همین اشتراک زمینه‌ی انتقال است که منش‌های این حوزه بر هم اثر متقابل شدیدی دارند. حضور هریک از آنها بر امکان تداوم برخی از منش‌های دیگر همین حوزه اثر می‌گذارد. کل تاثیرات یاد شده شبکه‌ای درهم بافته از منش‌های متصل به یکدیگر را ایجاد می‌کند که روی هم رفته حوزه‌ی هنر قلمداد می‌شوند.

آنچه که در مورد هنر گفته شد در مورد سایر حوزه‌های فرهنگ هم مصداق دارد. علم هم حوزه‌ای از فرهنگ است که از منش‌هایی با زبان دقیق و ریاضی گونه و محور معنایی تجربه و قانون و چیرگی بر طبیعت برساخته شده و کارکرد گسترش فن آوری و اسطوره زدایی را بر عهده دارد. این شیوه‌ی تعریف کردن منش‌های سازنده‌ی فرهنگ را می‌توان در مورد سایر حوزه‌ها-دین، اخلاق، و...- نیز تکرار کرد. به این ترتیب، فرهنگ سیستمی کلان قلمداد می‌شود که از اتصال چندین حوزه‌ی فرهنگی همخوان با هم تشکیل شده باشد. در این چارچوب نظری، تمدن به شکلی خاص تعریف می‌شود. تمدن، همان تداوم فرهنگ است، در ابعاد جغرافیایی و تاریخی. فرهنگی که در حوزه‌ی جغرافیایی گسترش می‌یابد و در سرزمین‌های گوناگون مستقر می‌شود، و در زمانی طولانی دچار دگرگونی می‌گردد، همان تمدن است. یک تمدن خاص، فرهنگی ویژه است در تمام بیان‌های جغرافیایی متفاوتش، و در تداوم در-زمانی^{10[9]}ش. از این روست که فرهنگ ایرانی، با وجود گسترش یافتنش تا تاجیکستان و برلین و لس آنجلس، همچنان به تمدن ایرانی تعلق دارد، و در عین

^{10[9]} anachronic

دگرگونی‌های چشمگیرش از عصر هخامنشی تا به حال، همچنان هویت خود -هرچند به سختی- را حفظ کرده است. این حرف را در مورد فرهنگ انگلستان و آمریکا و استرالیا و زلاند نو هم می‌توان گفت، و همچنین فرهنگ عربستان و مصر و لیبی و سوریه، که به ترتیب تمدن انگلوساکسون و تمدن عربی را می‌سازند.

اندیشمندانی که با رویکرد سیستمی به پویایی فرهنگ نگاه می‌کنند (Luhmann, 1995;

Bourdieu, 1993; Lynch, 1998) در چند نکته با هم توافق دارند. نخست آن که مجموعه‌ی این عناصر

فرهنگی -منشها- تعیین کننده‌ی کلیت الگوی رفتار اجتماعی افراد است. دوم آن که تنظیم اندرکنش‌های

نمادین در میان اعضای یک جامعه از مجرای همین منشها ممکن می‌شود، و سوم آن که هویت چیزی جز

مجموعه‌ای از همین منشها نیست. ویژگی منشهای تعریف کننده‌ی هویت آن است که همگی برای نشانه

گذاری من کاربرد دارند. منشها-یعنی عناصری در شبکه‌ی اطلاعاتی فرهنگ- که نمادها و شاخص‌های

منسوب به من را-در برابر دیگری- صورتبندی، کدگذاری، و معنا می‌کنند، هویت من را برمی‌سازند. پس

نتیجه آن که تمدن مجموعه‌ای در هم بافته از حوزه‌های فرهنگی گوناگون است، که هر یک از این حوزه‌ها

شبکه‌ای از منش‌های به هم پیوسته و هدایتگر رفتار هستند. هویت، مجموعه‌ای از این منشها-در تمام حوزه

های فرهنگ است، که برای تعریف من در برابر دیگری تخصص یافته است.

2. تمدنها، به لحاظ ساختار حوزه‌های فرهنگی گوناگون‌شان با هم تفاوت دارند. شکل تعریف هر

حوزه‌ی فرهنگی -مثلا دین، علم، هنر و...- در یک جامعه، جایگاه اجتماعی متولیان آن حوزه و نقش‌های

اجتماعی منسوب به آنها، قدرت تولید شده در این جایگاه‌ها، و شیوه‌ی مفصل‌بندی حوزه‌های فرهنگی

گوناگون با هم، شاخص‌هایی هستند که در هر تمدن به شکلی ویژه صورتبندی می‌شوند و بنابراین بدان

چهره‌ای منحصر به فرد می‌بخشند. نیل به یک ریخت‌شناسی موشکافانه از سطوح فرهنگی گوناگون یک

تمدن، تنها با تحلیل این شاخص‌ها ممکن می‌شود. بررسی چگونگی مرزبندی حوزه‌های گوناگون فرهنگی (مثلاً شاخص‌های جدا شدن حوزه‌ی دین از علم)، چگونگی ارتباط منش‌های هریک با جایگیری اجتماعی افراد (مثلاً چگونگی تفکیک دین، موسیقی یا لباس عوام از نخبگان)، و چگونگی اتصال این حوزه‌ها با هم (مثلاً وامگیری‌های متقابل علم و هنر از هم)، شاه کلیدی است که توصیف دقیق یک تمدن، و بنابراین مقایسه‌ی تمدن‌های گوناگون با هم را ممکن می‌سازد.

در مورد تمدن‌ها، چند نکته‌ی اساسی وجود دارد که مورد توافق جامعه‌ی علمی امروز است.

نخست این که تمدن‌ها متکثرند. یعنی بر مبنای شاخص‌هایی که یاد شدند، با هم تفاوت می‌کنند و هریک بسته به زمینه‌ی بوم شناختی، توانش‌های جمعیتی، و پیشینه‌ی تاریخی خود ساختار ویژه‌ای به خود گرفته‌اند (لنسکی و نولان، ۱۳۸۰: ۲۰-۳۰). دوم این که هیچ تمدنی منزوی نیست و اندرکنش همیشگی در میان تمدن‌های همسایه برقرار است. به عبارت دیگر هیچ تمدنی یک جزیره‌ی تنها نیست. سوم این که دامنه و عمق اندرکنش میان تمدن‌ها در مسیر زمان افزایش می‌یابد و پیدایش تمدن مدرن غربی، این روند متراکم شدن ارتباطات را تشدید کرده است (لنسکی و نولان، ۱۳۸۰: ۷۰-۳۰).

مهم‌ترین موضوعی که نظریه پردازان فرهنگ و تمدن در موردش اختلاف نظر دارند، ماهیت آن تفاوت‌ها، و چگونگی این اندرکنش‌هاست. در مورد ماهیت تفاوت‌ها، سه نگرش اساسی وجود دارد (Shweder-1991).

نگرش نخست، تمدن‌ها را از بنیان متفاوت با هم فرض می‌کند، و شکلی از رده‌بندی اخلاقی-تکاملی را هم برایشان مفروض می‌گیرد. بر مبنای این دیدگاه، تمدن‌ها به دلایل نژادی/ بوم شناختی/ تاریخی جوهره‌هایی متفاوت با هم دارند. این جوهره‌های تمدنی دو ویژگی عمده دارند، نخست این که قابل تغییر نیستند، و دوم آن که برخی پیشرفته، نیرومند، اصیل و عالی، و برخی ناتوان، عقب مانده و پست هستند. این دیدگاه، همان

است که در اواخر قرن هژدهم فراگیر بود و بنیان نظری لازم برای مشروعیت بخشی به استعمار را بنیاد نهاد. این نگرش گوینو و چمبرلین است، و واپسین جلوه‌های اقتدارش را در نیمه‌ی قرن بیستم، در نظریه پردازان فاشیست (مثلا روزنبرگ) می‌بینیم. بر خلاف آنچه مشهور است، مبانی نظری این رویکرد بیشتر در الهیات کاتولیک و ذات‌پنداری افلاطونی دوره‌ی نوزایی ریشه دارد، تا نظریه‌ی تکامل داروینی. در واقع مفاهیمی مانند نژاد و بوم‌عنصری هستند که این شالوده‌ی نیمه قرون وسطایی به طور سطحی از نظریات تکاملی وامگیری کرده است.

دومین نگرش، به جوهره‌ی تغییرناپذیر و ثابت تمدن‌ها باور ندارد، اما رده‌بندی‌شان را به صورت عقب‌مانده و پیشرفته می‌پذیرد. این نگرشی است که همه‌ی تمدن‌ها را دارای ساختی مشترک می‌پندارد، و مدعی است که سیر دگرگونی همه‌ی آنها کمابیش به الگوی مشابهی خواهد انجامید. در این میان برخی از تمدن‌ها زودتر به مراحل عالی‌تر دگرگونی تکاملی‌شان دست یافته‌اند، و برخی دیگر هنوز در مراحل اولیه به سر می‌برند. این نگرش تحت تاثیر نظریات تکامل داروین و اسپنسر شکل گرفته است، و بخش عمده‌ی نظریات جامعه‌شناسی کلاسیک -از کنت گرفته تا مارکس و وبر- را در بر می‌گیرد. نظریات نوسازی^{11[10]} -که بیش از مارکس، مبنایی وبری دارند- از این دیدگاه سرچشمه گرفته‌اند (برای رده بندی این نظریات نک: هریسون، ۱۳۷۷).

سومین دیدگاه -که در میان نظریه پردازان سیستمی و شالوده شکنان مشترک است،- هردو پیش فرض وجود جوهره‌ی نهادین در هر تمدن، و یکسان بودن مسیرهای تکامل اجتماعی را مشکوک می‌داند

^{11[10]} modernization

(کاستلز، ۱۳۷۹). در این دیدگاه، هریک از تمدن‌ها سیستم‌هایی مستقل و خودبسنده هستند که مسیر تکاملی خاص خود را طی می‌کنند، اما این مسیر نه منحصر به فرد است، و نه قابل ارزش گذاری. این دیدگاه، به نوعی نسبت در میان تمدن‌ها قایل است. هر تمدنی ساختار و کارکردهایی دارد که تنها توسط معیارهای درونی آن قابل ارزیابی است. آنچه که تمدنی در مورد تمدنی دیگر ابراز می‌کند، -اعم از تحقیر یا ستایش- بر مبنای تعمیم معیارهای ارزشگذاری یک تمدن به عناصر تمدنی دیگر شکل گرفته است، و بنابراین بی‌پایه است. این دیدگاه نسبی‌گرا، همه‌ی تمدن‌ها را از نظر درجه‌ی پیشرفتگی و درخشش یکسان می‌داند، هرچند منکر این نیست که تمدنی خاص ممکن است در تولید علم، یا هنر، قدرت سیاسی / نظامی یا هر ترکیبی از منش‌های دیگر کامیاب تر از بقیه باشد.

این نگرش نیز تکامل‌گراست، اما مفاهیم تکاملی را با نظریه‌ی سیستم‌ها درآمیخته است، و در واقع به شکل جدیدتر نظریات تکاملی (مدلهای پایان قرن بیستم) توجه نشان می‌دهد. تمام دیدگاه‌های سیستمی در جامعه‌شناسی، و بخش مهمی از نظریات پست مدرن در این چارچوب می‌گنجد. نگرش نگارنده‌ی این متن نیز این چنین است.

در مورد چگونگی اندرکنش تمدن‌ها، دو نگرش عمده وجود دارد که از همین سه تفسیر از مفهوم تمدن‌ها ناشی شده است. برخی از وارثان کلاوزویتس، جنگ را مبنای تعامل تمدن‌ها می‌دانند (هانتینگتون، ۱۳۷۴) و برخی همچون رئیس‌جمهور کشورمان صلح و تبادل دوستانه‌ی منش‌ها را اصل می‌گیرند. علاقمندان به نگرش ذات‌گرا و ارزش‌مدار در مورد تمدن‌ها، بیشتر به جنگ تمایل نشان می‌دهند، و هواداران دیدگاه نسبی‌گرا بیشتر به دنبال راهی برای گفتگو هستند. پیروان نگرش کلاسیک (دیدگاه تکامل‌گرا) بسته به برداشت‌شان از مفهوم نوسازی و پیشرفت می‌توانند در دامنه‌ی وسیعی نوسان کنند. برخی از آنها ممکن است به استعمارگرانی نو تبدیل شوند، و برخی دیگر می‌توانند سیاست‌دوری و دوستی را برگزینند.

با وجود گرم بودن بازار بحث در مورد حقانیت نظریه‌ی جنگ یا گفتگوی تمدن‌ها، مبانی نظری مشترکی وجود دارد که مورد پذیرش هردو سوی دعواست. آن چه که قابل انکار نیست، آمیخته بودن دو رویه‌ی جنگجویانه و صلح آمیز تعامل‌های بین‌تمدنی است. روابط دوستانه‌ی آشور عصر اسرحدون با بابل، به اندازه‌ی دشمنی این دو کشور در عصر پدرش (سناخریب) مشهور و غیرقابل انکار است.

چنین می‌نماید که اندرکنش بین تمدن‌های همزیست، پیچیده‌تر از آن باشد که بتوان در دو چارچوب فراگیر صلح-محور یا جنگ-محور صورتبندی‌شان کرد. انگار که این دو رخداد-یعنی بروز جنگ یا حضور صلح-نمودهایی روبنایی از روندهایی ژرفتر در داد و ستد قدرت باشند. در سال‌های اخیر در مورد پیچیدگی-های جهان نو و بغرنج بودن اندرکنش‌های ممکن در میان گروه‌های انسانی و فرهنگ‌های تولید شده توسط-شان، مطالب فراوانی منتشر شده است، که این ادعا را تا حدود زیادی تایید می‌کند (کاستلز، 1379).

پس نتیجه آن که الف) تمدن‌ها پرشمار و گونه‌گون هستند، ب) ماهیت تغییرناپذیر و ثابتی ندارند و به طور مطلق و علمی نمی‌توان در موردشان داوری کرد، پ) دامنه‌ی تبادل منش‌هایشان (در قالب روابط بازرگانی، فرهنگی، سیاسی و...) در مسیر زمان افزایش می‌یابد، و ت) آمیخته‌ای از حالت صلح و جنگ را در تعامل پیچیده‌شان می‌توان تشخیص داد.

3. ارتباط، همواره بین من و دیگری انجام می‌شود. همواره تمدنی با حوزه‌های فرهنگی متعدد و خزانه‌ای از منش‌های گوناگون در یکسو وجود دارد، که خودی، آشنا، و منسوب به من پنداشته می‌شود. از آنسو، تمدن مقابل، دربرگیرنده‌ی شبکه‌ای از حوزه‌های فرهنگی ناآشنا، با منش‌های ناشناخته، است، و از همین رو بیگانه دانسته می‌شود، و نقش دیگری را بازی می‌کند. این من و دیگری، به همین دلیل ساده‌ی افزون‌تر بودن دانایی هر تمدن از خودش نسبت به تمدن‌های دیگر، ساخته می‌شود. پیدایش من و دیگری، به

خودی خود چیز سعد یا نحسی نیست. مرزبندی میان من و دیگری، رویدادی طبیعی است و برای قوام یافتن پیکره‌ی یک تمدن و جوش خوردن حوزه‌های گوناگون فرهنگش در اطراف محور تصویری انتزاعی از من، ضرورت دارد. ممکن است این نامتقارن بودن دانایی به نتایجی ناخوشایند هم بینجامد. تمدنی که قدرت بیشتری را در اختیار دارد و منابع زیستی و طبیعی بیشتری را به کمک منشهایی پیچیده تر و پرشمارتر بسیج کرده است، می تواند به سادگی در سرایشب داوری اخلاقی درباره‌ی تمدن دیگری فرو غلطد. در چنین شرایطی تمدن قدرتمندتر، بیشتر بودن قدرت خویش را به سایر حوزه های فرهنگ خود هم تعمیم می دهد. در این شرایط برتری در قدرت، که معمولا در حوزه‌ی سیاست تعریف می شود، توهم برتری در سایر حوزه های فرهنگی -مانند دین، هنر و...- را نیز ایجاد می کند. این همان روندی است که در قرن هفدهم و هژدهم رخ داد و مبنایی نظری برای مشروعیت استعمار فراهم کرد. اگر قدرت تولید شده توسط دو تمدن تفاوت زیادی با هم داشته باشد، غلبه‌ی یک تمدن بر دیگری به سادگی انجام می پذیرد، و برداشت تمدن غالب از فروپایگی تمدنی ناتوانتر، حتی توسط خود تمدن مغلوب هم پذیرفته می شود.

اما اگر تفاوت قدرت دو تمدن از آستانه‌ای کمتر باشد^{۱۱}، چیرگی یکی بر دیگری با هزینه‌ی زیادی همراه می شود. در این حالت جنگ بین تمدنهای همپایه و رقیب آغاز می شود، و دو سوی مرز جدا کننده‌ی تمدنها از هم، من را برتر و دیگری را پست و فرومایه تصور می کنند. الگوی نخست -یعنی چیرگی نرم- در الگویی تکراری در تاریخ است. غلبه‌ی هخامنشیان بر خرده دولتهای سوریه، و فتح آفریقا توسط اروپا دو نمونه‌ی کهنسال و جدید از این فرآیند یگانه هستند. الگوی دوم، یعنی جنگ - را نیز در تاریخ بسیار داشته

11. این آستانه را می توان بر حسب متغیرهایی مانند قدرت نظامی، توانایی تولید منشهای تعریف کننده‌ی ساخت جهان بینی (نظامهای دینی /علمی /زیبایی شناختی)، و زیرساختهای فرهنگی سامان دهنده‌ی ساز و کار تولید تعریف کرد.

ایم. یکی از بهترین نمونه های آن، درگیری تمدن انگلوساکسون با تمدنهای سرخپوست آمریکای شمالی است. این مثال با توجه به اختلاف چشمگیر تکنیک در میان دو تمدن، فراخ بودن آستانه‌ی قدرت لازم برای بروز جنگ تمدنها را نشان می دهد. در طول تاریخ تفاوت قدرت تمدنها معمولاً به شکلی بوده که شرایط پیدایش جنگ را برآورده می کرده است. به ندرت خطراهه هایی مستقل از هم را می بینیم که به اندازه‌ی جفتهای هخامنشی / یمنی یا اروپایی / آفریقایی از هم فاصله گرفته باشند. به همین دلیل هم هست که معمولاً هواداران جنگ تمدنها نسبت به رقیبان صلح مدار خود، مثالهای تاریخی بیشتری در اختیار دارند.

از سوی دیگر، ممکن است دو تمدن رویاروی، به نقاط قوت و ضعف خویش آگاه تر از حالت نخست باشند. در این شرایط، از خطای معرفتی تعمیم دادن مفاهیم سیاسی به سایر حوزه های فرهنگی پیشگیری می شود، و به این شکل تمدنها می آموزند تا به جای جنگیدن یا غلبه بر هم، با هم وارد گفتمان شوند. مثالی چشمگیر از این الگو را در اندرکنش میان تمدن انگلوساکسون (آمریکایی) و ژاپنی می بینیم. در اواخر قرن نوزدهم، تصویری که آمریکائیان از ژاپن داشتند، در قالب تکراری "بربرهای عقب مانده" می گنجید. این تصویر قالبی در ابتدا داشت به استعمار اقتصادی کم دامنه‌ی ژاپن منتهی می شد. اما با ظهور عصر میجی قدرت اقتصادی و نظامی ژاپن اوج گرفت و با نزدیک شدن سطح قدرت دو تمدن، در نیمه‌ی قرن بیستم کار به جنگ کشید. پس از پایان جنگ جهانگیر دوم بود که هر دو تمدن با استفاده از تجربیات شکست خورده شان برای غلبه یا شکست دادن حریف، سیاست داد و ستد منشها را در سطوحی گسترده در پیش گرفتند، و نتیجه اش چنان که می بینیم، ورود صنعت رایانه به ژاپن و شیوه‌ی مدیریت کای ذن به آمریکا بود. پس نتیجه این که دو تمدن در برخورد با هم -بسته به تفاوت سطح قدرتشان و درجه‌ی آگاهی نسبت به وضع درونی شان- سه گزینه‌ی تاریخی در پیش روی دارند. نخست آن که یکی بر دیگری به طور کامل غلبه کند و فرهنگ و منشهای تمدن ضعیفتر در دل منشهای تمدن نیرومندتر هضم شود. دوم آن که هر

دو تمدن در برابر این هضم تدریجی مقاومت کنند، و در نتیجه جنگ بین دو تمدن در بگیرد، و سوم آن که دو تمدن نسبت به موقعیت خویش و دیگری خودآگاهانه تر عمل کنند و هریک بر پایگاه هویت خاص خود بایستد و با محترم دانستن منشهای بیگانه، گفتمانی پایدار را برقرار سازند.

4. ما، به عنوان ایرانیانی که به تازگی از پیلای جهان گریز خویش خارج شده ایم، و مدعی گفت و گوی بیناتمدنی - یعنی گزینه‌ی سوم - هستیم، در مقایسه با تمدنهای دیگر رویارویمان، دو ویژگی عمده داریم. نخست این که به عنوان گفت و گو کنندگانی کم تجربه و تازه کار، با مشکلاتی پر شمار دست به گریبانیم. از یکسو ناچاریم فن تبادل منشها را تقریباً از نو بیاموزیم و خود را تا پایه‌ی تمدنهایی برسانیم که در مدت غفلت چند دهه ای ما، ابزارهای ارتباطی و فن آوری تکثیر منشهای خویش را بسیار توسعه داده اند. از سوی دیگر همچنان مشکلات ناشی از نگاه ایدئولوژیک مان و فرهنگ آسیب زده مان را به همراه خود یدک می کشیم، و استعداد ارثی زیادی برای ابتلا به عقده‌ی همه - دشمن - انگاری داریم. بنابراین ویژگی نخست ما، درد بزرگ بی تجربگی و جزم زدگی است.

دومین ویژگی ما، که از شرایط بحران زده مان برمی خیزد، سستی هویت و آشفتگی تصویرمان از خویش است.

به هنگام رویارویی دو تمدن، قالب بندی هر یک از دو تمدن با توجه به نقاط قوت و ضعف تمدن مقابل دگرگون می شود. با توجه به تعامل دائمی تمدنها با هم، می توان تاریخ فرهنگ را در قالب برخوردهای مستمر و همیشگی حوزه های فرهنگی متداخل در تمدنهای همسایه فهمید. هر تمدن، برای مقابله با تمدن پیشارویش، تمام منشها و منابع اطلاعاتی خویش را بسیج می کند تا تصویری نیرومندتر از من در برابر دیگری تولید کند. این تصویر خودبزرگ بینانه باید بتواند به طور تجربی تایید شود، وگرنه به مرتبه‌ی اوهام خرده

فرهنگی شکست خورده فروکاسته خواهد شد. تایید این تصویر من-محور، در گرو تولید قدرت بیشتر توسط منش هاست. علمی که فنون کارآمدتر بسازد، دینی که اصول اخلاقی همگراتر و منسجم تر تولید کند، و هنری که بیشترین دامنه‌ی مخاطبان و بیشترین درجه‌ی نفوذ را داشته باشد، تصویر نیرومند از من را تداوم خواهند بخشید.

نمادها و نشانه‌هایی که در این اندرکنش به من نسبت داده می‌شود، و توسط کارکردهای حوزه‌های فرهنگی کوچکتر به طور مرتب بازتعریف و بازخوانی می‌شود، هویت نام دارد.

آنچه که هویت امروز ایرانی را برمی‌سازد، به شکلی برجسته آسیب دیده است. اگر علت این لطمه‌ی فرهنگی در یک عبارت خلاصه پذیر باشد، برچسب "سیاسی شدن مفهوم هویت"، را برایش برخواهم گزید. ریشه‌ی سیاسی شدن مفهوم هویت، تلاش دولتمردان ایرانی قرن گذشته برای استفاده از هویت به مثابه ابزار توجیه قدرت است. همزمان با گذار ناقص ایران به دوران مدرن -که نخستین نشانه‌هایش از عصر ناصری آغاز شد- هویت در بیان مدرن و جدیدش رخ نمود، و به عنوان ابزاری برای بسیج نیروهای مردمی و سازماندهی فرهنگی کاربرد یافت. به این ترتیب بود که دو شالوده‌ی اصلی تمدن ایرانی، یعنی ملیت و شیعی‌گری، دستمایه‌ی مشروعیت بخشی به نظامهای سیاسی قرار گرفت. شاهان دودمان پهلوی، کوشیدند تا با تکیه بر ملیت مشروعیت اقتدار خویش را توجیه کنند، و سیاستمداران دو دهه‌ی اخیر کوشش مشابهی را بر مبنای دین آغاز کردند.

آغشتگی هویت به قدرت سیاسی، آفتی است که موجب تخریب هویت، و تضعیف سیاست می‌شود. هویت می‌تواند به عنوان زمینه‌ای برای پیدایش اقتدار سیاسی بینجامد-و همیشه هم می‌انجامد- اما تنها زمانی در این کارکرد خود کامیاب خواهد بود که استقلال خود را حفظ کند، و به ابزار دست سیاست تبدیل نشود.

این پدیده‌ی آلودگی با سیاست روز، بیماری ایست که می تواند تمام حوزه های فرهنگ را مبتلا سازد. هنری که دستمایه‌ی تحکیم اقتدار سیاسی قرار گیرد، رو به زوال خواهد رفت، چنان که شعر حماسی آلمانی در دوره‌ی نازیها و ادبیات رئالیستی در روسیه‌ی استالینی رفت. هرچند قدرت منشهای هنری -در شرایطی که مستقل از سیاست گذاریهای قدرت حاکم بازتولید شود،- به قدرت سیاسی هم خواهد انجامید. (مگر نه این که آمریکا با موسیقی پاپ خود ما را در برخی از زمینه ها مغلوب کرده است؟)

علم و دین و اخلاق و عرفان و سایر حوزه های خرد و کلان فرهنگ نیز چنین اند. برای تایید این ماجرا کافیهست به سرنوشت علم ژنتیک در روسیه‌ی مارکسیستی علم گرا، یا عرفان عصر صفوی، یا دین ایران امروزمان، کمی دقیقتر نگاه کنیم.

در مرکز قدرت قرار گرفتن هر حوزه ای از فرهنگ، و هر مجموعه ای از منشها، سرعت شاخه شاخه شدن مفاهیم آن قلمرو را تسریع می کند. چرا که معنا در این محدوده ها قدرت تولید می کند، و رقابت بر سر قدرت به صورت رقابت بر سر معانی ظهور می کند. پیوند با قدرت، مهمترین محرک تشدید کننده‌ی تمایزها و اختلافهای حاضر در یک پیکره از منشهاست. این پر رنگ شدن خطوط تمایز منجر به شکافته شدن حوزه‌ی معنایی یاد شده، و تجزیه شدنش به چندین زیرگروه خردتر می گردد. به این ترتیب حوزه ای از فرهنگ که در پیوند با سیاست برای حاملانش اقتدار اجتماعی تولید کند، به زودی با چالش رقیبانی روبرو خواهد شد که منشهایی مشابه را تولید می کنند و مدعی دستیابی به اقتدار هستند. ناگفته پیداست که عامل اصلی در انتخاب طبیعی منشهای درگیر این رقابت، نه کارکرد اجتماعی و نقش سازنده شان در افزایش قدرت اجتماعی، که میزان تولید اقتدار برای حاملانشان است.

به این شکل است که حوزه های فرهنگی مسخ شده توسط سیاست، در اطراف محورهای معنایی مرکزی شان دچار کشمکش و واگرایی می شوند و این امر به معنزدایی از داربست مفهومی شان می انجامد.

در نتیجه مدام مفاهیمی فرعی تر و فرعی تر به عنوان قلابهایی برای انسجام دسته بندی های سیاسی دستاویز قرار می گیرند. محصول این بیماری پیش رونده، در هم ریختگی شالوده‌ی نظری، پوک شدن ساختار نشانگانی، و تهی شدن محتوای معنایی حوزه‌ی فرهنگی مبتلا به سیاست است. روند فرقه زایی در ادیانی که به قدرت سیاسی دست یافته اند، یا جریان انشعابهای پیاپی احزاب سیاسی، مثالهای خوبی از این قاعده هستند.

در ایران نیز پیوند خوردن دو بنیان تعریف هویت با قدرت، پیامدهای شومی را در پی داشته است. محوریت ناسیونالیسم نیمه مدرن دوران شاهنشاهی برای مشروعیت بخشیدن به نظامی خودکامه، به پیدایش انواع و اقسام تعاریف رقیب برای مفهوم ملت و مردم و خاک و خون انجامید، و مشابه با همین نمایشنامه هم اکنون در مورد دین تکرار می شود. به این ترتیب درک علت شیذوفرنیک نمودن جامعه‌ی ایرانی و چهل تکه بودن ساختار هویت‌مان دشوار نیست. با این تفصیل، ویژگی دوم ما ایرانیان، این است که با بضاعتی اندک، داو گرانی بسته ایم و شاید نسنجیده در قماری بزرگ وارد شده باشیم. ما مدعی گفتگو با تمدنهای دیگر هستیم، در حالی که پایگاه اصلی تولید کننده‌ی منشهای تبادل پذیر-یعنی هویت نیرومند- را از دست داده‌ایم. در نتیجه، موقعیت ایران در مقام پیشنهاد دهنده‌ی اصلی طرح گفتگوی تمدنها، بسیار لرزان است. از یکسو مشکل بی تجربگی و مهارهای ایدئولوژیک درونی وجود دارد که اجازه‌ی فهمیدن منشهای تمدنهای دیگر را به ما نمی دهد، و از سوی دیگر هویتی بحران زده داریم که پیکربندی منشهای بومی خودمان را نیز سست می سازد.

5. هر گفتگویی، بر مبنای پیش داشتهای مشترک آغاز می شود. گفتگوی دو نظام معنایی که هیچ مرکز ثقل مشترکی با هم ندارند، ناممکن است. مشهور است که نخستین سفیدپوستان فاتح آمریکا وقتی به جنوب آمریکای شمالی رسیدند، نام خلیج پیش رویشان را از رئیس قبیله ای از سرخپوستان پرسیدند، و چون

مخاطبشان با گفتن عبارت یوکاتان پاسخ داد، آنجا را تا به امروز خلیج یوکاتان نامیده اند. غافل از آن که این عبارت در زبان سرخپوستان به معنای "چی گفتی؟" است.

هر گفتمانی که فاقد بستر معنایی مشترک باشد، به نامگذاری خلیجهای ناشناخته‌ی فرهنگهای غریبه، با نامهایی شبیه به یوکاتان منتهی خواهد شد.

یافتن نقاط مشترک در میان فرهنگهای متفاوت و تمدنهای مستقل، بسیار دشوار است. مفهومی پایه ای و فراگیر مانند من وقتی در زمینه‌ی فرهنگ ژاپنی، آمریکایی یا ایرانی تولید شود، معانی به کلی متفاوتی به خود می‌گیرد (Shweder, 1991). ناگفته پیداست که در چنین شرایطی چه بر سر مفاهیمی انتزاعی تر و ناملموس تری مانند صلح، عقلانیت، حق، و حتی گفتگو می‌آید.

دست یافتن به مبنایی محکم برای آغاز گفتگو، پیش شرطی را می‌طلبد، که همانا در اختیار داشتن پایگاه مفهومی مشترکی در میان دو تمدن است. برای ما ایرانیان، دست یافتن به چنین پایگاهی اهمیت حیاتی دارد. از یکسو دو دهه تبلیغات منفی در مورد ایران و تصویر خشونت طلبی که در داخل و خارج از کشور برای خود ساخته ایم و ساخته اند، بر زمینه‌ی بروز مکالمه سنگینی می‌کند، و از سوی دیگر مشکلات هویتی و ساختاری ذکر شده در بند (4) به این کژفهمی‌ها دامن می‌زنند. به این ترتیب آنچه که در همه جا به عنوان مقدمه‌ی ورود به گفتمان بینافرهنگی پیش فرض گرفته می‌شود، در شرایط کنونی ما به هیچ عنوان بدیهی نیست. کلید ورود به بحث گفتگوی تمدن‌ها، یافتن پایه و مبنایی محکم و سخت از دیدگاه‌های مشترک است، که بتواند وزن کاخ بلورین گفتگو در مورد مفاهیم نامشترک را بر دوشهایش تحمل کند.

چنین زمین سختی را باید در حوزه ای از فرهنگ جستجو کرد که بیشترین گسترش را در جهان یافته باشد، کمتر از سایر حوزه‌ها تحت تاثیر شاخصهای ویژه‌ی تمدنهای خاص باشد، و دگرگونی اش در تمدنهای گوناگون مشابه و هم راستا باشد. به عبارت دیگر، ما به دنبال قلمروی می‌گردیم که منشهای موجود در آن

بیشترین شمول و فراگیری را در ابعاد بیناتمدنی داشته باشد، تاثیرپذیری شان از سایر حوزه ها کمینه باشد، و شبکه ای از اتصالات بینافرهنگی و بیناتمدنی را در سطح جهانی تشکیل دهد، که تغییرات همگن آن را در سطح جهانی تضمین نماید.

6. هیروهیتو، امپراتور ژاپن، جانورشناسی برجسته بود و چند گونه از ماهیان دریای ژاپن را شخصا کشف کرده بود و در مجامع علمی نامگذاری کرده بود. می گویند پیش از آغاز جنگ جهانی دوم، هنگامی که گروهی از زیست شناسان برجسته ی اروپایی از ژاپن بازدید می کردند، برای ساعاتی با امپراتور تنها ماندند و به دلیل غیبت مترجم، سکوت ناراحت کننده ای در میانشان برقرار شد. این سکوت را در نهایت امپراتور شکست. به این شکل که بحثی علمی را با زبان معیار زیست شناسان (لاتین) و واژگان تخصصی جانورشناسی آغاز کرد، که به زودی مورد استقبال دیگران هم قرار گرفت (بر، ۱۳۷۴).

همه ی تمدنهایی که تا مرتبه ی داشتن ادعا در زمینه ی گفتمان پیچیده شده باشند، زمین استوار و سختی برای بنا کردن زمینه ی مفهومی مشترک برای گفتگو را در اختیار دارند، و آن علم است. علم، به ظاهر فراگیرترین حوزه ی فرهنگ است. معادلات ریاضی در چین و آمریکا یکسان هستند و ویژگیهای فیزیولوژیک بچه گربه در ایران و بورکینافاسو یکسان است. قوانین علمی، و زبان دقیق و استقرایی علم، چیزی است که در تمام تمدنهای دارای علم مدرن به شکلی فراگیر پذیرفته شده است، و شاید این همان اسپرانتوی بیناتمدنی مورد نظرمان باشد.

ممکن است هنرمندان وابسته به تمدنهای گوناگون، یا حتی خرده فرهنگهای یک تمدن یکتا، در مورد مبانی نظری ادراک زیبایی شناسانه شان با هم اختلاف نظر داشته باشند. بعید نیست که تلقی روحانیون و متفکران دینی تمدنهای مختلف از مفاهیم قدسی و مناسک مذهبی با هم تفاوت زیادی داشته باشد، و سلیقه ی

هر قوم و ملت و تمدن برای ساختهای سیاسی و نهادهای اجتماعی، با ذائقه‌ی دیگران تفاوت کند. اما در مورد علم چنین نیست. علم، بر مبنای مفاهیمی مشترک، با روشی مشترک از تجربیاتی مشترک استخراج می‌شود. علم امروز زمینه‌ی تولید فن است، و به دلیل پیوند ذاتی فن و قدرت، تمام تمدنهای خواهان قدرت فنی ناگزیرند تا این مفاهیم مشترک را بپذیرند.

علم، بستری مشترک است که برای خفتن همه جای کافی دارد.

7. نهادهای تولید کننده‌ی علم در تمام کشورها و تمدنها ساختاری کمابیش یکسان دارند. تحمیل ساختهای تنگ نظرانه‌ی سیاسی و اعمال نظرها و دخالتهای از بالا در ساختار دانشگاه‌ها، نوع علم تولید شده را دگرگون نمی‌کند، بلکه تنها کیفیت و کمیت آن را کاهش می‌دهد. سازماندهی نهادهای تولید کننده‌ی علم، در تمام جوامع بیشترین فضای فکری آزاد و گسترده‌ترین امکانات برای نقد وضعیت موجود را به دست می‌دهد. این امر در ماهیت علم مدرن، و نقدپذیری و نقدگرایی ذاتی اش ریشه دارد. به این شکل، در سطح بیناتمدنی سپهری از فضاهای فکری آزاد و امکانات تولید منش -البته از نوع علمی- با پیش فرضهایی مشترک وجود دارد، که می‌تواند به عنوان سنگ بنای نیل به توافق در زمینه‌ی برنامه‌ی گفتگوی تمدنها عمل کند.

در عمل هم به طور تجربی، چنین اتفاقی افتاده است. یعنی دانشگاه‌های هر حوزه‌ی تمدنی نیرومندترین تولید کنندگان منشهای تبادل پذیر هستند. نهادهای علمی، بیش از سایر نهادها خصلت فرامرزی و فراتمدنی دارند، و انجمنهای علمی و گروه‌های تخصصی دانشمندان از متکثرترین گروه‌های بیناتمدنی و فراملی امروز جهان اند. هنگامی که در دو جنگ جهانی آتش جنگ در اروپا شعله ور شد، روشنفکران دانشگاهی آلمان و فرانسه بودند که صلح را تبلیغ می‌کردند، و دانشجویان آمریکایی بودند که حکومت را به

توقف حمله به ویتنام وادار کردند. از یک دید، دانشگاه‌ها بین‌المللی‌ترین نهادهای هر کشورند، و به همین دلیل هم می‌توانند بهترین مجرای گفتگوی تمدن‌ها باشند.

دانشگاه‌ها، چه به لحاظ ساختار و چه به لحاظ کارکرد، از مدرن‌ترین نهادهای اجتماعی در هر کشور هستند. وظیفه‌ی آنها به عنوان نظم‌دهندگان و تولیدکنندگان منشهای نو و بومی، زیاد بودن درجات آزادی‌شان را تضمین می‌کند، و تمرکز منشهای موجود در آنها بخت تولید هویتی نو و امکان ترمیم هویت‌های آسیب‌دیده را افزایش می‌دهد. دانشگاه‌های ما، به این دلایل بهترین مجرای گفتگو هستند، و دانشگاه‌های تمدن‌های مقابلمان نیز چنین‌اند. چرا که در آنجا نیز آغشتگی این فضاها به قدرت حکومتی کمینه است و آزادی نسبی‌شان از قید و بندهای سوداگری سیاسی، طرف‌های قابل اطمینانی را برای گفتگو در اختیارمان می‌گذارد.

ورود به میدان گفتگو با تمدن‌های دیگر، تنها به پشتوانه‌ی تصویری محکم و منسجم از خود، و برداشتی دقیق و روشن از دیگری ممکن است، و این هر دو تنها از فضا‌های دانشگاهی بر می‌آید. اگر در این منحصه‌ی ضرورت گفتگو و تنگنای نیاز به هویت راه نجاتی متصور باشد، مسیر آن از میان دانشگاه‌ها عبور می‌کند.

8. اما آسیب‌شناسی جامعه‌ی ما، به دانشگاه‌هایمان هم تعمیم یافته است. آسیب‌های وارد شده بر پیکر دانشگاه‌های ما، آنقدر فراگیر و پدیده است، که حتی پرداختن به فهرستی از آنها نیز مجال نوشتاری دیگر را می‌طلبد. پس در اینجا تنها به مهمترین مواردی که می‌تواند در امر گفتگوی تمدن‌ها اختلال ایجاد کند اشاره می‌کنم.

نخستین شرط سودمندی دانشگاه‌ها به عنوان بسترسازان گفتگوی تمدن‌ها، آن است که اصولاً دانشگاه باشند! چنان که گذشت، پیش‌فرض گفتگو، زبان مشترک است، و در دسترس‌ترین زبان مشترک علم است،

و علم در دانشگاه‌ها تولید می‌شود، نه مصرف. پس پیش فرض ورود ما به قلمرو گفتگو، دارا بودن دانشگاهی است که زبان مشترک -یعنی علم- را تولید کند. ناگفته پیداست که در مورد حضور چنین دانشگاه‌هایی در ایران تردید جدی وجود دارد. بخش عمده‌ی دانشگاه‌های کشور، تنها به بازتولید سطحی و نسخه برداری ناقص از علمی که در سایر بخشهای جهان تولید شده مشغولند. اغراق نخواهد بود اگر کل پژوهشهای جدی بزرگترین دانشگاه‌های کشور را، در حد یک موسسه‌ی مطالعاتی کوچک و متوسط در سطح جهانی بدانیم. چنان می‌نماید که وظیفه‌ی اصلی دانشگاه‌ها، -یعنی تولید منشهای علمی- در کشور ما فراموش شده باشد، و کارکردهای اجتماعی دانشگاه، به اعطای مدرک و تربیت طبقه‌ای از درس خواندگان نیمه بی سواد منحصر شده باشد. البته این کارکرد را نباید دست کم گرفت، چرا که در فضای بسته‌ی جامعه‌ی ما امکان کنش متقابل جوانان نخبه را در سنین جوانی فراهم می‌کند، و سن ورود به بازار کار را بالا می‌برد. با این وجود، کارکرد اصلی دانشگاه، -منش‌زایی علمی- به ندرت نمود می‌یابد.

یکی از دلایل عقیم بودن دانشگاه‌های کشورمان از نظر علمی، بسط یافتن سیطره‌ی سپهر سیاسی تا دورترین زوایای آن است. موافقت یا مخالفت با اقتدار حاکم، امری است که به شکلی نظری و روشنفکرانه در دانشگاه‌های تمام نقاط جهان دیده می‌شود، اما در ایران به دلیل بسته بودن بقیه‌ی فضاها، اجتماعی اعتراض، کنش سیاسی جوانان در دانشگاه‌ها متمرکز شده است. این امر از سویی میل به سرکوب فعالیت‌های خودجوش دانشجویی -حتی از نوع علمی اش را- در حاکمیت ایجاد می‌کند، و از سوی دیگر محور معنایی توافق دانشجویان را از حوزه‌ی علم به حوزه‌ی سیاست منتقل می‌کند.

ایراد دیگر دانشگاه‌های ما، ناتوانی کارکردی شان برای تولید منش است. این امر به اعمال قدرت حاکمیت یا سیاسی شدن دانشگاه‌ها ارتباطی ندارد، بلکه بازتاب یک عیب فراگیر فرهنگی در جامعه‌ی ماست. جامعه‌ی امروز ایران، با وجود بر پا ساختن نهادهای مدرنی مانند کارخانه و مجلس و دانشگاه، هنوز ضوابط

رفتار مدرن را در خود نپروورانده است. مقصود از رفتار مدرن، رفتاری است که با سازماندهی عقلانی، و با تفکیک خودآگاهانه‌ی هدف از وسیله، برای دستیابی به بازدهی خاص انجام شود. کارخانه برای کار کردن با بازده، مجلس برای تولید تصمیم، و دانشگاه برای تولید علم بنیان نهاده شده اند. مردم ما در کارخانه سر کارند و در مجلس درباره‌ی تصمیم گیری بحث می کنند و در دانشگاه علم مصرف می کنند.

دلیل این تنبلی ملی و غفلت از محصول و نتیجه‌ی کار، نیاز به بحثی مفصل دارد، اما به عنوان یکی از متغیرهای موثر بر این حالت، باید از نفرین نفت یاد کنم. اقتصاد تک محصولی ما، و آسایش و امنیت مالی دروغینی که در اثر مستی از بوی نفت پیدا کرده ایم، امکان زیستن بدون تولید را به همگان داده است. از این روست که بخش دولتی چنین متورم و حجیم شده و بنا به روایتی ساعات کار مفید در ادارات یک دقیقه در روز است. چرا که حتی بدون این یک دقیقه کار هم نفت فروخته می شود و پولش به شکلی به داخل کشور تزریق می شود.

تا وقتی که اخلاق کار مدرن در نهادهای مدرنی چون دانشگاه ها حاکم نشود، نمی توان انتظار تولید منشهای برساننده‌ی علم (در عامترین مفهومی) را داشت، و بدون این منشها باب گفتگو با تمدنهای دیگر بر رویمان بسته است.

سومین خرده ای که می توان بر دانشگاه ها گرفت، بی هویت بودنشان است. هر سیستم معنایی، محورها و مراکز ثقلی مفهومی دارد که بیشترین نیروی ساز و کارهای درونی اش برای صورتبندی و سازماندهی به آن مفاهیم صرف می شود. این مفهوم محوری، بیشترین ساخت بیشترین منشها را ایجاد می کند و پویایی آنها

را تضمین می نماید. این همان است که لوکاچ در نظریه‌ی رمان اش، آن را موضوع مسئله‌ی [12]^{۱۳} می نامد. در رمان، انسان مسئله دار برای حل مسئله اش به قهرمان تبدیل می شود، و در تاریخ جوامع مسئله دار برای غلبه بر این تنش توانمندی تمدنشان را تداوم می بخشند.

در جامعه‌ی امروز ما، هویت مسئله زا شده است. این پیامد بحرانی است که در واگرایی منشهای تعریف کننده‌ی من رخ داده، و بنابر آنچه که در بند (3) گفتیم، مشاهده اش دور از انتظار نیست.

اما چیزی که شگفت انگیز می نماید، غیاب مسئله‌ی هویت در فضاها‌ی دانشگاهی است. هنگامی که ناپلئون به آلمان حمله کرد و ایدئولوژی انقلاب فرانسه را با آرمانهای ملی و امپراتوری حماسی اش گره زد، فیخته -فیلسوف آلمانی- رساله ای نوشت به نام "گفتاری با ملت آلمان". دقت داشته باشید که در این زمان هنوز چیزی جا افتاده به نام ملت آلمان وجود نداشت و قلمرو پهناور پروس و دوک نشینهای آلمانی زبان اطرافش تازه از عصر خان خانی و جنگهای سی ساله گذر کرده بودند و در قالب یک کشور متحد شده بودند.

هنگامی که فیخته رساله اش را منتشر کرد، بحثهای زیادی در مورد محتوای آن در میان مردم در گرفت، و نتیجه‌ی این بحثها به صورتبندی ناسیونالیسم آلمانی انجامید. چنان که قابل انتظار است، علم این بحثها بردوش اندیشمندانی بود که در دانشگاه ها و مدارس [13]^{۱۴} آلمانی به تدریس و تحقیق مشغول بودند.

امروز شرایط ما از آلمان آن روز به مراتب وخیمتر است. آلمان کشوری با جمعیت زیاد و روحیه ای جوان بود، که دست اندرکار اختراع هویت خود بود. ما کشوری باستانی و از نفس افتاده ایم، که محرکی همچون هجوم کشوری بیگانه را در کنار نداریم و بر خلاف آلمان آن روز، هر روز توسط منشهای فرهنگی بیگانه

¹³[12] problematique

¹⁴[13] Gymnasium

بمباران می شویم. (اشاره به هجوم منشهای بیگانه، به معنای آن نیست که از سیاست بستن مرزها و ندیدن و نشنیدن هواداری کنم. چرا که منشهای نیرومند در این عصر اطلاعات مخاطبان خود را خواهند یافت و بستن مرزها و ممنوعیت دیدن و شنیدن تنها همان پیامدی را خواهد داشت که تا به امروز داشته است.)

در شرایطی همچون حالای ایران، انتظار می رود مسئله‌ی دانشگاه‌ها، و محور اندیشه‌ی دانشجویان، هویت باشد. اما گویا چنین نیست. شاخصهای بسیاری را می توان شاهد آورد. از نسبت بالای مهاجرت دانشجویان و نخبگان گرفته تا تنک مایه بودن اندیشه های تولید شده در مورد هویت. چنین می نماید که دانشگاه های ما، توانایی خود را به عنوان مرجع رسیدگی به موضوعات مسئله زایی جز مناقشه های سیاسی از دست داده باشند. تحلیل دلیل این وضعیت پژوهشی پر دامنه را می طلبد. در اینجا تنها می توان به بیان حدسی بسنده کرد، و آن هم این که دانشگاه ها-عمدا یا سهوا- در مورد این موضوع مسئله زدایی شده اند. برنامه ریزی سنجیده و بلند مدتی که بحث هویت در دانشگاه ها را ساماندهی کند وجود ندارد، و حتی ساخت یافتگی طبیعی ای که می بایست در این شرایط به صورت خودجوش پدید می آمد هم بسیار دست و پا شکسته می نماید. به عبارت دیگر، انگار که دانشگاه ها-به ضرب ناتوانی اندیشمندانمان یا به زور سیاست زدگی هویت مان- در برابر این مشکل واکنش داده باشند.

پس نتیجه این که دانشگاه های ما به سه دلیل اصلی، شایستگی ورود به عرصه ی گفتگو را ندارند؛ نخست از آن رو که کارکرد اصلی دانشگاه به دلیل سیاست زدگی عرصه ی فرهنگ، مسخ شده است، دوم به این دلیل که نوعی روح تنبلی ملی بر تمام سازمانها و نهادهای کشورمان حاکم است و تولید (در اینجا تولید منشهای علمی) را سرکوب می کند، و سوم آن که هویت به عنوان گرانیگاهی معنایی و موضوعی مسئله زا در سپهر دانشگاهی تعریف نشده است.

9. به دست دادن راهکارهایی برای رفع مشکلات کنونی دانشگاه ها، در این روزها نقل محافل شده است. برای این که مضمون بند حاضر به ورطه‌ی هنجارگویی نگلند، تنها به گوشزد کردن نتایج بحثی که تا اینجا داشتیم بسنده می‌کنم. در گزاره‌های ادامه‌ی این بند واژه‌ی باید بسیار تکرار شده است. امید دارم که این واژه در معنای حقیقی اش خوانده شود. یعنی نه در شکل آمرانه و حاکمانه، که به عنوان بیان ضرورتی گریزناپذیر. طنین ناخوشایند "باید" در گوش دانشگاهیان، خود یکی از پیامدهای آسیب دیدگی سپهر دانشگاهی است. بایدهای این بخش از نوشتار نه از موضع اقتدار، که از موضع اطلاع صادر می‌شوند، تا بر پیشنهادهایی تاکید کنند که کم کم برگزیدنشان به یک ضرورت تبدیل می‌شود. دانشگاه ها، به عنوان نهادهایی که با هدف تبادل آزاد اندیشه و زایش اندیشه‌های نو برپا شده‌اند، باید سیاست زدایی شوند. این برنامه‌ی سیاست زدایی احتمالاً دو رویه خواهد داشت. از یکسو باید امکانات دخالت دولتمردان و سیاست پیشگان را در برنامه ریزی دانشگاهی محدود کرد و برنامه ریزی در دانشگاه ها را به خود استادان و دانشگاهیان محول کرد. در عین حال باید از اعمال اقتدار سیاسی برای سرکوب اندیشه‌های ناخواسته و افکاری که برای طبقه‌ی حاکم ناخوشایند می‌نماید، خودداری کرد. منشهای جدید در هر سیستم، دستمایه‌ی تولید قدرت بیشتر هستند. تنها سیستم‌هایی به سرکوب آنها می‌پردازند که از بهره برداری از آنها و سازگار شدن با تحولات درونی خویش ناتوانند. اقتداری که با اندیشه‌های نو به مخاطره افتد، مدت‌هاست که منقرض شده است.

از سوی دیگر باید گرانیگاه کنشهای سیاسی را از دانشگاه ها خارج کرد. اگر فضاهای آزاد لازم برای فعالیت سیاسی جوانان در خارج از محیط دانشگاهی فراهم شود، انتقال این گرانیگاه به فضاهای بیرونی ممکن خواهد شد. خروج این کارکردها، جو علمی دانشگاه ها را به آنها باز می‌گرداند، و دغدغه‌ی دانشجو را از گروه بندی‌های سیاسی به موضوعات مسئله زای فکری متوجه می‌کند، و این همان هدف وجودی دانشگاه است. در صورت بسته بودن فضاهای عمومی، رفتارهای اعتراض آمیز سیاسی در آزادترین جایگاه‌های

موجود-که دانشگاه‌ها باشند- متمرکز می‌شوند و فضای دانشگاهی را به فضایی حزبی و دانشجویی را به فعال سیاسی فرو می‌کاهند.

برای رفع مشکل تنبلی، راهکاری جز پدید آوردن یک ساخت انضباطی معقول نمی‌نماید. شاید طنزی گزنده باشد که پیشنهادمان از یکسو بر آزادتر شدن فضای دانشگاهی، و از سوی دیگر بر سخت‌گیرانه‌تر شدن نظام آموزشی تاکید دارد. اما خود این دوپهلوی بودن و نقیض‌نمایی، از علایم حضور آشوب است.

چگونگی وضع این قواعد انضباطی بحثی جداگانه را می‌طلبد. پس در اینجا به آنچه که این قواعد باید باشند نمی‌پردازم و تنها به آنچه که نباید باشد اشاره می‌کنم. اول آن که این قواعد انضباطی، بی‌تردید نباید اخلاقی، ایدئولوژیک، سیاسی، عقیدتی، و فرقه‌گرایانه باشند. یعنی نظام انضباطی مورد نظر ما، نباید آزادی فضای فکری دانشگاه و دانشجوی را محدود کند. دوم آن که این قواعد انضباطی نباید منحصر به دانشجوی باشد، که باید تمام کارگزاران نهاد دانشگاه را در بر بگیرد، و بیش از همه استادان را، چرا که ایشان تعیین‌کنندگان باروری محیط پیرامون خود هستند. و سوم آن که این نظام انضباطی نباید با مفهوم تولید بیگانه باشد. به بیان دیگر، باید بازده عملی کار دانشجوی و استاد، بر مبنای تولید منشهای نو و جذب منشهای موجود- توسط آن سنجیده شود.

آشکارا از این که پیشنهادم به ساختار جدیدی از نمره دهی و نمره‌گیری و جزوه‌نویسی و به اصطلاح خرخوانی تبدیل شود هراس دارم. باید به دنبال معیارهایی عینی‌تر و ملموس‌تر از محصول فکری اندیشمندان گشت، و آنها را در فضاهای دانشگاهی اعمال کرد. مگر نه این که مشهورترین دانشگاه فرانسه آزمونی برگزار نمی‌کند و نمره‌ای نمی‌دهد و با این وجود درس خواندن در آنجا دشوارترین کار است؟ چرا که محصول-رساله‌ی نهایی دانشجوی- توسط ریزبینانه‌ترین معیارها محک می‌خورد.

محور قرار دادن بحث هویت، بر خلاف دو موضوع پیشین کار دشواری نیست. اعضای جامعه‌ی ما همه بحران هویت را لمس کرده اند و این درونی ترین تنشی است که هیچکس را از آن گریزی نیست. کمی برنامه ریزی و اندکی پشتیبانی سازمانی و البته مختصری قلقلک فکری، زمینه را برای بازگشت نیروهای فکری مان بر روی این دغدغه‌ی بنیادی هموار خواهد کرد. اشتباهی که نباید تکرار شود، طرح مسئله از زاویه‌ی دید خودمان است. اگر همچنان از دیدی اقتدارمدار و خودکامه به مفهوم هویت بنگریم و همگان را به تایید تصویر خویش از هویت شان دعوت کنیم، مهمانی خلوتی خواهیم داشت. موضوع هویت تنها زمانی کانون توجه قرار خواهد گرفت که به شکلی غیرسیاسی، مداراگرانه و همه جانبه عنوان شود.

پس پیشنهادهايم برای رفع موانع دانشگاهی بر سر گفتگوی تمدنها، در سه عنوان خلاصه می شود؛ سیاست زدایی، برقراری نظامی از انتخاب طبیعی که دانشجویان و استادان ناکارآمد و غیرمولد را توسط رقیبان توانمندتر جایگزین کند، و برنامه ریزی برای طرح صحیح مسئله‌ی هویت.

10. گفتگوی تمدنها، کارکردی عادی است که تمام تمدنها در شرایط صلح - و حتی در شرایط جنگی به شکل خاص - دارا هستند. بی توجهی چندین ساله‌ی ما به این واقعیت، و تلاشمان برای حصاربندی منشهای بومی مان، چیزی جز کم خونی و بی رمقی برای حوزه های گوناگون فرهنگمان به ارمغان نیاورده است. امروز که ضرورت ورود در گفتمانی نو را احساس می کنیم، با شرایطی ناخوشایند و خطرناک روبرو هستیم.

از یک سو، می دانیم که سیاست درهای بسته نه ممکن است و نه مطلوب. یعنی زیستن در انزوا و قطع رابطه‌ی فرهنگی با جهان پیامدی جز زوال خودمان نخواهد داشت.

از سوی دیگر می بینیم که تمدنهای پیشارویمان از نظر قدرت مکالمه و حرفهایی که برای گفتن دارند، نسبت به ما سرآمد هستند. ورود به این گفتگوی محتموم، ابزارهایی را می طلبد که گویا امروز از دسترسمان خارج باشد. نخستین شرط این ارتباط، زبانی مشترک است که می تواند علم باشد. فضاهای دانشگاهی به عنوان تنها نقطه‌ی امیدبخش در این میان می توانند بیشترین اهمیت را برایمان داشته باشند. با این وجود، بیماریهای فرهنگی و ناتوانیهای عام جامعه‌ی ما در نسوج دانشگاه هایمان هم رسوخ کرده است، و حتی این تنها امیدهای مکالمه نیز زبانی دارند که از زور سیاست زدگی و هویت زدایی شدن، الکن گشته است. اگر به راستی خواهان باقی ماندن بر پهنه‌ی گیتی هستیم، اگر صادقانه ادعای گفتگو داریم و عاقلانه تداوم تمدن خویش را خواهانیم، راهی جز دگرگون کردن دانشگاه هایمان، و جامعه مان، و خودمان نداریم.

گردون بی مروت، بر ما گماشت ما را

تا زنده ایم باید در فکر خویش مردن

حیف است پست گیرید معراج پشت پا را

از طاق و قصر دنیا، کز خاک و خشت چینید

بیدل دهلوی

کتابنامه

- بر، ا، هیرو هیتو: در ورای اسطوره، ترجمه: ا. آذری، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۴.
- کاستلز، مانوئل، قدرت هویت، ترجمه‌ی احمد علیقلیان و افشین خاکباز، نشر طرح نو، ۱۳۷۹.
- لنسکی، گرهارد و نولان، پاتریک، جامعه‌های انسانی، ترجمه‌ی ناصر موفقیان، نشر نی، ۱۳۸۰.
- وکیلی، شروین، کالبدشناسی آگاهی، انتشارات داخلی کانون خورشید، ۱۳۷۷.
- هانتینگتون، ساموئل، نظریه‌ی برخورد تمدن‌ها؛ هانتینگتون و منتقدانش، ترجمه‌ی مجتبی امیری
وحید، انتشارات سروش، ۱۳۷۴.
- هریسون، د. نوتکامل گرایبی و نظریه‌ی نوسازی، ارغنون، شماره‌ی ۱۳، پاییز ۱۳۷۷.

- Bourdieu, P. The field of cultural production, Polity press, 1993.
- Dawkins, R. Selfish gene, Academic press, 1979.
- Dawkins, R. The evolutionary future of man, Vol.328, 1993.
- Dennett, D. The evolution of culture, FEED press, 1999.
- Fog, A. Cultural evolution, Kluwer academic press, 1999.
- Hale, R. Memetics, a system metabiology, Evans press, 1995.
- Luhmann, N. Social systems, MIT press, 1995.
- Lynch, A. Units, Events, and dynamics in memetics evolution, Jurnal of Memetics, .no.2 1998.
- Matsuyama, D. Culture and psychology, Brooks, Cole publication company, 1996.
- Parsons, T. Social system, Harvard university press, 1951.
- Shweder, R. A. Thinking through cultures, Harvard university press, 1991.
- Wilson, E. O. Sociobiology, Belknap Press. 1995.



آموزش پویا در برابر آموزش ایستا

سخنرانی در کنگره‌ی «حلقه‌های کیفیت در آموزش»،

مدرسه‌ی سیتی مونته‌سوری، لکنهو، هند، ۳۰ نوامبر ۲۰۰۷

فصلنامه‌ی مدرسه‌ی سالم، شماره‌ی هشتم، تابستان ۱۳۸۹

نظام آموزشی، نهادی است هنجارساز، که از راه انتقال منشها (عناصر فرهنگی) به مخاطبانی معمولاً منفعل، ایشان را برای سهم شدن در سپهر معنایی پذیرفته شده در یک سیستم اجتماعی آماده می‌سازد، و به این ترتیب امکان واگذاری کارکردهایی در سطوح گوناگون تخصص را به ایشان فراهم می‌سازد. واحد عملکردی یک نظام آموزشی، کلاس خوانده می‌شود که عناصر اصلی آن عبارتند از آموزشگر/معلم، و آموزنده/شاگرد. فرآیند انتقال منش از معلم به شاگرد را آموزش، و محیطی را که برای انجام این کار تخصص یافته است، فضای آموزشی می‌نامند. تفاوت اصلی معلم و شاگرد، در تفاوت سطح دانایی‌شان نسبت به موضوع تدریس است. یعنی به ازای هر کلاس حوزه‌ای از منشها و خوشه‌ای از دانایی وجود دارد که معلم و شاگرد سهم‌های نابرابری از آن را در خزانه‌ی اطلاعاتی خویش انباشته‌اند. فرآیند آموزش، می‌تواند به دو شکل ایستا و پویا انجام شود 2. آموزش ایستا، شکل هنجار و جا افتاده‌ی آموزش سنتی در کشور ماست.

2. در آموزش ایستا، نامتقارن بودن سطح دانایی معلم و شاگرد، به سایر حوزه‌های رفتاری وابسته به

امر آموزش نیز تعمیم می‌یابد. این بدان معناست که تمام کارکردها و رخدادهای کلاس، بر محور رفتارهای معلم تنظیم می‌شود و توسط وی سازماندهی می‌شود. این ویژگی‌ها را می‌توان برای آموزشی ایستا بر شمرد :

الف) معلم، دانای کل تلقی می‌شود. بنابراین تعیین کننده‌ی معیارهای راستی و نادرستی گزاره‌ها و مفاهیم تنها اوست. اعلام نظر او به تمام پرسشها پایان می‌دهد و پاسخ تمام معماها باید توسط او داده شود. به عبارت دیگر، معلم مرجع اول و آخر خرد و دانایی در کلاس است.

ب) معلم، الگوی غایی سایر حوزه‌های تصمیم‌گیری هم دانسته می‌شود. معیارهای تمایز کنش اخلاقی از غیراخلاقی، و موازین تفکیک عناصر زشت از زیبا، توسط او تعیین می‌شوند، و اوست که درباره‌ی شایستگی یا ناشایستگی رفتار شاگردان و حتی خویشان، داوری می‌کند. به این ترتیب، تنها معلم به عنوان شخص اعتبار می‌یابد و شاگردان، توده‌ای بی‌نام، بی‌شکل، و منفعل از شنوندگان هستند که در گردشی سالانه با معلم برخورد می‌کنند.

پ) انتقال منشها به شکلی یک طرفه صورت می‌گیرد. اندرکنش معلم با شاگردان مهم و ارزشمند تلقی می‌شود، و بنابراین سایر اشکال تعامل انسانی در کلاس سرکوب می‌شود. شاگردان به دلیل نادان پنداشته شدن، حرفی برای گفتن ندارند، و بنابراین معلم متکلم وحده است. جریان انتقال اطلاعات همواره از معلم به شاگرد است و تبادلات اطلاعاتی شاگردان با هم، و اطلاع‌رسانی شاگردان به معلم - جز در زمان ارزیابی عملکرد شاگرد - بی‌ارزش و بی‌ارتباط با امر آموزش قلمداد می‌شوند. به این دلیل هم به جز تدریس - یعنی تک‌گویی معلم - سایر مکالمه‌های داخل کلاس به عنوان روندهایی تصادفی، هرج و مرج گونه و مختل کننده‌ی نظم در نظر گرفته می‌شوند. در نتیجه معلم اندرکنش و تعامل میان شاگردان را سرکوب می‌کند.

ت) هدف، انتقال دانایی است، پس آرمان معلم آن است که کسی با سوال از کلاس خارج نشود و تمام پرسشهای مربوط به موضوع تدریس در کلاس حل شده و پاسخ گرفته باشد. جریان پرسش یک طرفه و از معلم به شاگرد است. یعنی تنها معلم است که به قصد ارزیابی درجه‌ی موفقیت شاگردان در امر جذب کردن دانایی، از آنها پرسش می‌کند. به این ترتیب پرسش امری فرعی و فرا-آموزشی تلقی می‌شود که کارکرد آن ارزیابی شاگردان است.

ث) سرفصلها و مفاهیم تدریس شده از پیش تعیین شده و مشخص است و معلم می‌تواند یک رشته از سخنان و مثالها را بیشمار بار در کلاسهای متفاوت تکرار کند و هر بار به نتیجه‌ای کمابیش یکسان برسد. بنابراین امکان دارد معلم به ضبط صوت تبدیل شود.

ج) ساختار کلاس نامتقارن است و به روشنی دارای مرکز ثقل است. یعنی نقطه‌ای مشخص -میز معلم، سکوی خطابه و...- وجود دارد که مرجع دانایی کلاس -یعنی معلم- در آنجا مستقر می‌شود و نقطه‌ای خاص -تخته سیاه یا سفید- هست که ارائه‌ی منشها در آنجا انجام می‌گیرد. سازمان یافتگی فضایی شاگردان در کلاس به شکلی است که همه رو به این مرکز تراوش دانایی داشته باشند، و علاوه بر امکان بهره برداری از آن، توسط نگاه مراقب معلم نیز نظارت شوند.

چ) انضباط بدنی شدیدی بر شاگردان -و به شکلی پنهان بر معلم- حاکم است. از هردو سوی بازی آموزش انتظار می‌رود قواعد هنجار شده‌ی رفتاری مربوط به نقش معلم یا شاگرد را رعایت کنند. شاگردان باید در کلاس کمترین حرکت ممکن را داشته باشند و دست کم یک ساعت و نیم پشت نیمکت‌هایشان بنشینند، و معلم هم باید با کمترین حرکت در اطراف مرکز توجه شاگردان -یعنی در همان گرانیگاه معنایی کلاس که سکوی خطابه باشد- پرسه بزند و منشهایش را به ایشان عرضه نماید.

ح) از آنجا که انضباط در کلاس به شکلی تنبیهی و سخت کنترل می‌شود، معلم و شاگرد باید با هم خیلی تفاوت داشته باشند. پس معلم باید از عناصر نمادین نشانگر خرد-عینک، کیف سامسونت، برگه‌های متعدد یادداشت یا کتابهای قطور- استفاده کند تا بر نقش دانایی خود پافشاری کند، و از راه حمل نشانه‌های برتری سنی-کت و شلوار، ریش و سیل، و شکل راه رفتن سالمندان- بین خود و شاگردان فاصله گذاری نماید. از سوی دیگر، شاگردان باید این فاصله را محترم شمارند و با احترام و رعایت برخی از موازین رفتاری با معلم خود برخورد نمایند. خاستگاه آموزش ایستا، زمینه‌ی اجتماعی اروپای قرن هژدهم است. عصری که دو نیروی همگرای خرد روشنگری و انقلاب صنعتی به هم گره خورد، و ساختار مدارس جدید را پدید آورد. مدارس که زیر تاثیر خرد روشنگری به برتری عقلانیت و تمامیت و فراگیری کاربرد آن ایمان داشتند و بر این مبنا رده‌بندی محکمی از افراد دانا و نادان (معلم و شاگرد) را در کلاس ضروری می‌دانستند. از سوی دیگر این عصر با ضرورت آموزش نیروهای جوان و روستایی جویای کار در شهرها روبرو بود، و لزوم تبدیل کردن سریع این نیروها، به کارگران مطیع و وقت شناس نیمه ماهری که قدرت انجام یک کار تکراری را برای مدتی طولانی داشته باشند. نتیجه‌ی این دو گرایش، مدارس ایستا بود که در جوامعی مانند ایران نیز همراه با موج مدرنیته و امگیری و بازتولید شده است.

3. آموزش پویا، آن شیوه‌ای از انتقال منشاء است که مورد پیشنهاد ماست. در آموزش پویا:

الف) دانای کل وجود ندارد. نادانی نسبی تمام کنشگران حاضر در کلاس پیش فرض گرفته می‌شود و عدم تقارن در دانش معلم/شاگرد، به حوزه‌هایی جز موضوع تدریس تعمیم نمی‌یابد. به این ترتیب هدف

از آموزش، شکوفایی توانمندیهای ذهنی و تخصص‌یابی همه‌ی افراد درگیر در آن است. به این ترتیب وظیفه‌ی پاسخ به پرسشها در میان کل حاضران توزیع می‌شود و عمل آموزشگری از انحصار معلم خارج می‌شود.

ب) هریک از اعضای حاضر در کلاس، مستقل از شاگرد یا معلم بودنشان، به عنوان شخصیتی با هویت روانی مستقل و منفرد در نظر گرفته می‌شوند. به این ترتیب هریک از آنها می‌توانند به عنوان آموزش-دهنده، و داور تمایزات سه‌گانه‌ی کانتی (درستی / نادرستی، زیبایی / زشتی، خوبی / بدی) رسمیت بیابند.

پ) جریان انتقال منشا بسیار پیچیده است. در بخش مهمی از فرآیند آموزش، معلم عرضه کننده و شاگردان جذب کننده‌ی منشا هستند. اما در برخی از موارد این جریان معکوس می‌شود و شاگردان به عنوان نقاد و ارزیاب دانش خود را در مورد روند آموزش و موضوع تدریس شده به کلاس و معلم منتقل می‌کنند. در این الگو، اندرکنش میان شاگردان هم مهم فرض می‌شود و تعامل میان ایشان هم به عنوان یکی از مجاری مهم انتقال منشا معتبر دانسته می‌شود. به این ترتیب کلاس به صورت پرسش و پاسخ، و بحث و تبادل نظر اداره می‌شود و معلم تک‌گویی نمی‌کند.

ت) هدف از آموزش طرح پرسش و بازتولید دانایی است. یعنی معلم انتقال بسته‌های از پیش آماده شده‌ی دانایی به شاگردان را آماج نمی‌کند، بلکه می‌کوشد تا از مجرای طرح پرسش برای ایشان، و آموزش شیوه‌های طرح و حل مسئله، ایشان را در امر پرسیدن و پاسخ گفتن ورزیده سازد.

ث) به دلیل پویایی روند تدریس، تکرار گفتارهای قبلی برای معلم ناممکن می‌شود. هر کلاس شرایطی ویژه را، و بحثهایی خاص را پدید می‌آورد که نقشی منحصر به فرد و در لحظه تعریف شونده را

برای معلم ایجاد می‌کند. به این ترتیب معلم در نقش یک مربی تای چی جوان ظاهر می‌شود، که باید بتواند هر حمله‌ای (پرسشی) را جذب و درونی کند و از همان برای پیروز شدن (پاسخگویی) استفاده کند.

ج) تلاش بر آن است که از کلاس تمرکززدایی شود. شاگردان هرچه بیشتر در امر تصمیم‌گیری و تنظیم کارکردهای کلاس مشارکت می‌کنند و بخش عمده‌ی کارکردهای انضباطی را خود بر عهده می‌گیرند.

چ) آموزش روندی شادمانه و لذت بخش دانسته می‌شود، بنابراین نیازی به انضباط بدنی شدید وجود ندارد و کنشهای بازیگوشانه می‌توانند به عنوان بخشی از روند آموزش در پیکره‌ی آن جذب شوند.

ح) نیازی بر پافشاری بر نمادهای تعیین نقش وجود ندارد و معلم به جای فاصله‌گذاری، می‌کوشد تا روابطی شخصی و صمیمانه با شاگردان برقرار کند.



هویت سازی مدرسه - محور: آسیها و راهبردها

چکیده: نظامهای آموزشی، از نخستین روزهای پیدایش شان در جوامع مدرن، مدعی سازماندهی و بهینه سازی هویت اجتماعی کودکان و جوانان - یعنی شاگردان بالقوه شان- بوده اند. در این رهگذر، جوامعی مانند ترکیه/افغانستان/ژاپن - که با ایدئولوژی های قوم/فرقه/ملی گرایانه انسجام می یافتند، -برنامه های آموزشی و پرورشی متمرکز و معمولاً ناکارآمدی را برای همسان سازی اعضای جامعه شان به انجام رساندند. در نیم قرن گذشته، کشور ما نیز، به نوعی قربانی وامگیری این برنامه های ناسنجیده بوده است.

هویت، مقوله ای انعطاف پذیر، پویا، متکثر، و تکامل یابنده است. از یکسو می توان با برنامه ریزی های علمی و آینده نگرانه زیرسیستم های گوناگون هویت در یک جامعه را توانمند و غنی ساخت، و امکان وفاق اجتماعی را افزایش داد، و از سوی دیگر می توان با پیروی از قواعد جبرانگاران و ایدئولوژیک، سودای همسان سازی آدیان را در سر پخت و نظام پویای هویت را به آشفته بازاری رو به زوال تبدیل کرد. چنین می نماید که کارنامه ی نظام آموزش و پرورش ما در دهه های اخیر چندان درخشان نبوده باشد و انگار که برنامه ریزان آموزش در کشورمان کامیابی چندانی در برساختن هویتی توانمند و پویا به دست نیاورده باشند. مقاله ای که در دست دارید، بر آن است تا دلایل این ناکامی و عمق و گستردگی پیامدهای آن را تحلیل کند، و راهبردهایی را برای بازبینی و اصلاح کژکارکردهای سیستم آموزشی پیشنهاد نماید. چارچوب

نظری این نوشتار نظریه سیستم های اجتماعی است، و به ویژه بر نظریه‌ی منشها -مدل نگارنده از تحولات فرهنگی - تکیه دارد. پژوهش پیمایشی نگارنده در مورد ارتباط تمایل به مهاجرت دانش آموزان تیزهوش تهرانی با درکشان از هویت ملی، زمینه‌ی تجربی بحث را ایجاد خواهد کرد.

نتایج این نوشتار را می توان در سه بند زیر جمع بندی کرد:

الف) ساخت هویت دانش آموزان ایرانی به دلیل برنامه‌ی ناکارآمدی که برای همسان سازی به نظام آموزشی شان تحمیل شده، آسیب دیده، و به نظامی نامنسجم از معانی ضد و نقیض کاهش یافته است.

ب) یکی از راهکارهای درمان این حالت، بازبینی عناصر فرهنگی مورد تاکید در برنامه‌ی آموزشی و توانمندسازی خوشه ای از منشها (=عناصر فرهنگی) است که کار بازتعریف من را در برابر دیگری و جهان بر عهده دارند.

پ) این راهکار در شرایطی سودمند خواهد بود که به افزایش تحرک، پویایی، تکثر، قدرت سازگاری، و عینیت منشهای تعریف کننده‌ی هویت بینجامد. این هدف با دانش آموز-محور کردن برنامه های آموزشی و گنجاندن

زیر-روندهای پرورش دهنده‌ی خلاقیت شاگردان ممکن خواهد شد.

1. هویت، نظامی نشانگانی/معنایی است، که تفسیر موقعیت من را در جهان، و در ارتباط با دیگری ممکن می سازد.

هر یک از ما، در مقام شخصیت‌های روانشناختی متمایز، منفرد، و خودآگاه، به نظامی شناختی مسلح شده ایم که سازماندهی رفتار فردی مان را تسهیل، و و رویارویی مان با جهان خارج را ممکن می سازد. این نظام

شناختی به هنگام لمس هستی، درون داده‌های حسی و تحولات روانی را به مجموعه ای ساخت یافته از نشانه ها و علائم معنادار تجزیه

می کند، و از برکت باز-سازماندهی هستی در قالب روابط میان این نشانه ها، رخدادهای لمس شده را فهمیدنی می سازد (برگر و لوکمان، ۱۳۷۵). آنچه که ما به عنوان هستی درک می کنیم، مجموعه ای از نمادها و نشانه هاست که به این شکل خوانده و فهمیده می شوند، و به این ترتیب هستی را در قالب مجموعه ای از عناصر تکراری/شناختنی/نشانه ای و روابط میان این عناصر، صورتبندی می کنند. پس هستی، نظامی از نشانه هاست که خوانده می شود.

هریک از ما، به عنوان انسانی خودآگاه، باید بتوانیم بین سه عنصر اصلی هستی تمایز قایل شویم. نخستین و مهمترین عنصر - من است. من، آن گرانیگاهی است که به کل نشانه ها معنا می بخشد، و بر مبنای معادلات تردید ناپذیر رنج و لذت، رخدادهای و رفتارها را ارزیابی و اولویت بندی می کند. من همان مرکز ثقلی است که کنشها را انتخاب می کند. عناصر تشکیل دهنده من، رخدادهای، صفات، تواناییها و خاطراتی هستند که در طول زمان در حافظه ای فردی ما انباشته می شوند، و به پیدایش انگاره و تصویری روشن و معمولاً پسندیده از خویشتن می انجامند. پس، به قول پروتاگوراس، (من) انسان معیار همه چیز است.

اما من در هستی تنها نیست. هریک از ما در زمینه ای از عناصر و روندها حضور داریم که خارج از دامنه ای اقتدارمان قرار دارند و مستقل از خواستها و ارزشگذاریهای ما جریان خود را طی می کنند. به این ترتیب من، باید در برابر خود جهان را نیز تعریف کند. جهان، آن بستر خنثا و بی اراده، و آن زمینه ای رخدادهای به ظاهر تصادفی ایست، که با پدید آوردن شرایط نوظهور، امکان انتخاب کردن را برای من فراهم می سازد.

اما هستی تنها از من و جهان تشکیل نیافته است. هستنده های دیگری هم در این میان وجود دارند که گویا همچون من به عنوان محورهایی برای تولید معنا عمل می کنند. چیزهایی مستقل از من وجود دارند که بر خلاف سایر عناصر بی اراده و تصادفی جهان، از خود هدف و مقصودی را ظاهر می کنند، و همچون من چیزهایی را می خواهند، و به این ترتیب بایست همچون مراکز رقیب در امر تولید معنا نگریسته شوند. این هستنده ها، دیگری را بر می سازند.

و این تصویر عمومی جهان در چشم آدمیان است. زمینه ای آشفته به نام جهان، که یک من منحصر به فرد و محوری، و مجموعه ای از دیگری های متکثر و گوناگون ساکن آن هستند. اندیشمندان بیشماری از دیرباز درباره ی رابطه ی من-جهان-دیگری اظهار نظر کرده اند. هگل، هنگامی که درباره ی رابطه ی خدایگان و بنده سخن می گوید و این هردو را در زمینه ی خنثا و فارغ از ارزش تاریخ می نگرد، به دیالکتیک من-دیگری اشاره می کند، و کانت در آن هنگام که اخلاق و زیبایی شناسی و علم را از هم تفکیک می کند، به سه خوشه ی شناسایی منسوب به دیگری، من و جهان اشاره دارد (یاسپرس، ۱۳۷۲). همه ی نظریه پردازانی که درباره ی انسان سخن گفته اند، -از گرگیاس سوفسطایی تا فوکوی پساساختارگرا، و از سون تسه ی جنگ سالار تا لاکان روانکاو- را می توان به عنوان پژوهندگان رابطه ی من-دیگری-جهان در نظر گرفت. پرداختن به آنچه که اندیشمندان در زمینه ی ارتباط این سه عنصر بنیادین گفته اند، از دایره ی بحث ما خارج است. در این میان، آنچه که برای ما اهمیت دارد، تصویر من در چشم من است، و ارتباطی که من -از دیدگاه من،- با دیگری و جهان پیدا می کند. موضوع این نوشتار هویت است، و از نگاهی که عنوان کردیم، انگاره ی کاربردی من از من، هویت است.

من، موجودی اجتماعی است. جانوری است که تنها با همیاری سایر هموعانش امکان بقا دارد، و شخصیتی روانی است که در ارتباط متقابل با همسانان خویش، خود را تعریف می کند. من، برای کنار آمدن با دیگری، به ابزاری شناختی نیاز دارد، تا توافق بر سر نشانه های پایه‌ی سازنده‌ی هستی، و معنای تولید شده در موردشان ممکن گردد، و انتخابهای من و دیگری را هماهنگ سازد (کاسیرر، ۱۳۷۳). این راهبرد هماهنگ برای تجزیه کردن جهان به نمادها و پدیده ها، و این نظام مشترک معنادهی به آنها، از راه ارتباطات زبانی و توافقیهای بینافردی تثبیت شده در نظام فرهنگی جامعه قوام می یابد و به شکلی هم افزا با شرایط جامعه شناختی جدید سازگار می گردد.

فشار واگرا و مداومی را از درون به نظامهای اجتماعی وارد می کند. نظام اجتماعی، برای آن که پایدار بماند و شرایط کمینه‌ی مورد نیاز خواسته‌های گوناگون - و معمولاً متعارض - اعضای جامعه، و تداخل رقابت آمیز آنچه که من ها می طلبند، برای بقای اعضایش را بر آورده نماید، ناچار است تا بر این نیروی ویرانگر غلبه کند (کالینز، ۱۳۷۹).

ابزار اصلی نظامهای اجتماعی برای چیرگی بر فشار رقابت بینافردی اعضایشان، معناست.

نظام معنایی، آن زمینه‌ی فراگیر و پردامنه ایست که راهبردهای رفتاری و معیارهای تعریف سود/زیان ناشی از آنها را تعیین می کند. ساده ترین راه برای هماهنگ کردن رفتار اعضای یک جامعه، آن است که دامنه‌ی اختیارات و حقوق هریک از آنها، به کمک نظامی همساز و تنظیم کننده از معناهای توافق پذیر، مرزبندی شود، و گزینه های رفتاری آسیب رساننده و بر هم زننده‌ی نظم اجتماعی از دایره‌ی گزینه های ممکن یا مجاز حذف شود. آنچه که این مهم را بر آورده می سازد، مجموعه ای از نهادهای اجتماعی است که عمل هنجار ساختن افراد، و همریخت کردن ساخت معنایی شان را با میانگین پذیرفته شده در جامعه، به

انجام می‌رسانند. این نهادها را از این پس به عنوان نهادهای هنجارساز مورد اشاره قرار خواهیم داد. نظامهای انضباطی فوکویی - درمانگاه، زندان، تیمارستان - نمونه‌هایی از این نهادها هستند که با به کارگیری قدرت

عریان، شکلی اجبار آمیز از هنجارشده‌گی را بر افراد تحمیل می‌کنند (فوکو، ۱۳۷۸). نهادهای آموزشی —

خانواده، مدرسه، دانشگاه و ... - هم به نوعی دیگر در خدمت این فرآیند هنجارسازی در می‌آیند.

نظامهای آموزشی، نهادهای هنجارسازی هستند که از راه انتقال عناصر فرهنگی (منشهای) مرتبط با دانایی، شکلی عام و فراگیر از تفکیک من/دیگری/جهان را در کودکان نهادینه می‌کنند و به این ترتیب راه را برای شریک شدن افراد هم نسل را در نگرشی مشابه از جهان هموار می‌سازند. مدرسه، به عنوان سیستمی که برای تکثیر و توزیع منشهای تعریف‌کننده‌ی این سه حوزه تخصص یافته است، برنامه ریزی شناختی/روانی کنشگران آینده‌ی جامعه را از سنین کودکی آغاز می‌کنند و به این شکل هماهنگی رفتارهای ایشان را در فعالیتهای تخصص یافته‌ای که بایده در آینده بر عهده بگی‌رند تضمین می‌نمایند (وکی‌لی (ب)، 1380).

2. مدرسه، نهادی هنجارساز است. خاستگاه آن، نظریات آموزشی و پرورشی رایج در اروپای قرن هژدهم است، که در سطح نظری به شدت زیر تاثیر جنبش روشنگری قرار داشت و در لایه‌ی عملیاتی ناچار بود به نیازهای نوظهور ناشی از انقلاب صنعتی پاسخ دهد. به این ترتیب، دو نیروی همگرا محتوای معنایی تکثیر شده در مدارس را تعیین کردند: نخست، چارچوب مفهومی خرد روشنگری که بر *tabula rasa* لاک و اسطوره‌ی پیشرفت متکی بود. این چارچوب افزایش دانایی و آموزش عقلانیت را زمینه ساز سعادت افراد و آگاهی اعضای جامعه را بستر پیشرفت تاریخی جوامع انسانی در کل می‌دانست.

دوم، نیازهای جامعه‌ی صنعتی که برای نخستین بار در انگلستان در تمامیت خود ظاهر شد و لزوم به کارگیری نیروی کاری مطیع، نیمه متخصص، و وقت شناسی را ایجاد کرد که می بایست در کارخانه های نوساخته به کار پردازند. این نیروی کاری می بایست از تغییر شکل روستاییانی که به شهرها مهاجرت کرده بودند پدید آید، بنابراین لازم بود سه خصلت مدرن وقت شناسی، عادت به کار تکراری، و اطاعت از مافوق در ایشان ایجاد شود. بهترین سن برای نهادینه کردن این عادات، زمان کودکی بود، و به این ترتیب بود که نهادهای آموزش عمومی اجباری در انگلستان پا گرفتند و پس از آن همپای مدرنیته به کل قلمرو متمدن کنونی بسط یافتند (Argylo, 1994).

مدرسه، ساختاریست اجتماعی باشد، و لایه بندی موقعیتهای کارکردی جامعه را تضمین نماید. مدرسه، پاسخ جوامع مدرن به نیاز باز-سازماندهی که بر پایه‌ی نابرابری شکل گرفته است. نابرابری سنی میان کودکان و بزرگسالان، و نابرابری اطلاعاتی میان شاگردان و معلمان، به نابرابری در قدرت بچه ها و بزرگترها می انجامد، و این همان سوختی است که گردش چرخهای این نظام هنجارساز را ممکن می سازد. کودکان در مدرسه می آموزند که بزرگترهایی دارند که بر خلاف نظام خانوادگی قدیمی، با ایشان وابستگی عاطفی و خویشاوندی ندارند، و باید به عنوان مرجع بی چون و چرای حقیقت و درستکاری مورد پیروی واقع شوند. با این مقدمه، عجیب نیست که ساخت سنتی مدرسه ابزار بازتولید این نابرابری نقشها در کل نظام نیروی کار تخصص یافته، و راهبردی برای بازتولید نظام فرهنگی جامعه، در گذر زمان است.

3. مدرسه، کارآمدترین نهادی است که برای توزیع و همگن سازی معنا در سطح توده ها تخصص یافته است. تصویری که من از خود، دیگری و جهان به دست می آورد، به طور عمده در سنین کودکی و نوجوانی شکل می گیرد، و مدرسه -یعد از خانواده- اثرگذارترین سیستم بر این روند است. در مدرسه

است که معناهای تعیین کننده‌ی حد و مرز اختیارات من، حقوق دیگری و ماهیت جهان تکثیر می شود، و در جریان روندی سنجیده و کارآمد، در ذهن اعضای نوپای جامعه نهادینه می گردد. موقعیت من در جهان، و وظایف من در برابر دیگری، از مجرای نگرشی که در مدرسه به شاگردان می آموزند، به نسلهای بعدی منتقل می شود، و جایگیری اعضای جدید در نقشهای جا افتاده‌ی قدیمی از این مجرا ممکن میگردد. مدرسه، مهمترین بخش دستگاه تولید مثل نظام فرهنگی است.

هویت، نظامی پیچیده و پویا از نمادها و معناهای قراردادی است که موقعیت فرد در سپهر اجتماعی و الگوی نقشهای قابل انتظار از وی را صورتبندی می کند. زیرساخت هویت، معناهایی است که در خانواده و مدرسه به کودکان منتقل می شود، و نیل به هویتی منسجم و یکدست، یکی از ابزارهای دستیابی به پایداری اجتماعی و قدرت سیاسی است. از این روست که مدرسه از دیرباز نهادی سیاسی و حکومتی بوده، و ساخت متمرکز و دیوانسالارانه اش از نظامهای اداری و دولتی رونوشت برداری شده است. جوامعی که با مشکلات دوران گذار دست به گریبان بودند و به دنبال راهی برای نیل به پایداری می گشتند، یا آنان که به سودای برنامه ریزی کلان اجتماعی و پیاده سازی آرمانی ذهنی در سطح جامعه بوده اند، پیش از هرچیز به مدرسه به عنوان اهرم تحول فرهنگی تکیه کرده اند.

از این روست که جوامع در حال گذار، و نظامهای جامعه شناختی آشفته، به عنوان یکی از راهبردهای چیرگی بر آشوب و برقراری نظم، به یکدست سازی هویت و متمرکز ساختن منشهای تعیین کننده‌ی من، دیگری و جهان گرایش داشته اند (برگر، برگر و گلنر، ۱۳۷۷). نمونه‌ی بارز این جوامع، ایتالیا و اسپانیای پیرو کلیسای روم، آلمان تازه متحد شده، و ژاپن تازه-مدرن-شده است که فاشیسم را به عنوان یک شیوه‌ی راستگرایی افراطی برای باز-سازماندهی اجتماعی برگزیدند و پیش از هرچیز نظام آموزشی مدارس و دانشگاه هایشان را متمرکز و هویت تبلیغ شده از سوی دولت را یکدست ساختند. به این ترتیب بود که هویت‌هایی

اساطیری بر مبنای عظمت تاریخی روم، پیشینه‌ی دینی اسپانیا، ترکیب نژادی آلمان، و ساخت جمعیتی ژاپن شکل گرفت، در قالب نظریه‌هایی ایدئولوژیک و ساده لوحانه صورتبندی شد، و از جانب نظامهای آموزشی فراگیر و تمرکز یافته‌ای تکثیر شد.

گذشته از جوامعی که از نظامهای آموزشی متمرکز و یکدست سازی هویت برای غلبه بر آشفتگی اجتماعی و دگرگونیهای عصر گذار استفاده کردند، جوامع دیگری هم بودند که زیر تاثیر ایدئولوژیهای انقلابی، کوشیدند تا با برنامه ریزی آموزشی متمرکز، آرمانشهری نظری را در عالم واقع پیاده سازی کنند. قدیمی ترین این جوامع، فرانسه‌ی بعد از انقلاب کبیر بود، و بزرگترینش، روسیه‌ی بعد از انقلاب اکتبر. با افزودن چین دوره‌ی انقلاب فرهنگی مائو به این مجموعه، موزه‌ای از راهبردهای شکست خورده در زمینه‌ی برنامه ریزی اجتماعی و ایجاد تحولات فرهنگی را در پیش رویمان خواهیم داشت، که گاه به دلیل فشارهای خارجی (فرانسه)، و گاه به خاطر ناکامیهای ناشی از پیچیدگی خود سیستم (شوروی)، دچار فروپاشی شده اند (کاستلز، ۱۳۸۰)

4. کشور ما، در چند دهه‌ی گذشته با هر دو دسته از مسائل یاد شده درگیر بوده است. از سویی نیروی به کار گرفته شده برای نوسازی جامعه پس از عصر قاجار، معماهای دوران گذار را در برابرمان طرح کرد، و از سوی دیگر آرزوی دستیابی به جامعه‌ای اخلاقی تر، پاکیزه تر، و آزادتر، گرایش به برنامه ریزی کلان اجتماعی را در دلمان پدید آورد. از یکسو با مشکل توسعه‌ی نامتوازن هانتینگتونی روبرو شدیم، و از سوی دیگر خطاهای دستکاری نسنجیده‌ی اجتماعی گریبانگیرمان شد. به این کل بود که در عصر رضا شاه مدارس جدید را با وامگیری مستقیم از نظام اروپایی پیاده سازی کردیم، و در دوره‌ی انقلاب به دنبال شیوه‌ای ایدئولوژیک برای مکتبی کردن همه‌ی اعضای جامعه گشتیم. آنچه که در نهایت رخ داده است،

زنجیره ای از اشتباهات است که از سیاسی/دولتی کردن عناصر محوری هویت مان -یعنی ملیت و دین- برخاسته است. در عصر پهلوی ملیت به عنوان داربست معنایی هویتی یکپارچه مورد سوءاستفاده قرار گرفت، و پس از آن از دین به مثابه چنین چارچوبی بهره بردیم. غافل از این که فرهنگ پیچیدگیهای خود را دارد و در سطوحی بسیار بغرنجتر از آنچه که بیشتر ما می فهمیم، به بازتولید و تحول خود ادامه می دهد.

آسیبهای ناشی از پافشاری بر هویت‌های مصنوعی و دولتی، در آن هنگام که صنعت رسانه ها تا به پای امروزی خود رشد نیافته بود، مشکل چندانی ایجاد نمی کرد، شاید جامعه‌ی کوچکی مثل یونان باستان می توانست با تقسیم جهان به دو بخش یونانی و بربر در جهانی انباشته از معانی امن زندگی کند، و شاید در عصر صفویه این امکان را داشتیم که بر محور صوفیگری و پیروی از شاهی دیندار انسجام اجتماعی خویش را حفظ کنیم. اما امروز، هزاران نظام معناساز رقیب در کار برساختن نسخه هایی متنوع و روایت‌هایی گوناگون از من/جهان/دیگری هستند، و دیگر از آن آرامش و سکوت اطمینان بخش پیشین، نشانی بر جای نمانده است. مدرسه‌ی امروز ما، در جهانی انباشته از رقیبان توانمندتر از خویش، همچنان مدعی تولید هویتی یکپارچه، فراگیر و یکنواخت است، و شاید به همین دلیل این چنین ناتوان شده باشد.

5. هویت، رخدادی فراگیر و عام است که به، و روابط مفهومی ای که منطق حاکم بر این تصویر از جهان را استوار می سازند، گزیده ای از داده های حسی/طور موضعی ساخته می شود. من ها منحصر به فرد هستند و عناصر هویت هر یک من را، مجموعه ای از رخدادهای ویژه و تجربیات شخصی بر می سازند، که تکرارناپذیر و پیش بینی ناشدنی اند. این بدان معناست که هویت اجتماعی مشترک، مفهومی بسیار

بغرنجتر و چندبعدی تر از آن است که به سادگی با یک دستگاه تکثیر منش، قابل برنامه ریزی باشد (Gelner, 1992).

معناهایی که من/دیگری/جهان را بازنمایی می کنند اطلاعاتی بسیار متنوع و متکثر هستند که به شکلی گاه کاتوره ای توسط من گلچین می شوند، و درونی می گردند (Luhmann, 1995). جهان امروز، سرشار از مراکز تولید کننده ی معناست. عصر اطلاعات و شکوفایی صنعت رسانه ها، فرهنگ را به کالایی قابل فروش تبدیل کرده است که می تواند -به قول فرانکفورتی ها- به طور مکانیکی تکثیر شود، یا -به قول بودریار - نوعی صنعت فرهنگ را پدید آورد (بودریار، ۱۳۸۰). در جهانی که رقیبان بیشمار بر سر تولید خوشنما ترین، پرطرفدارترین، و خوشایندترین منشاها با هم گلاویز شده اند، چسبیدن به شیوه های سنتی تکثیر انبوه منشهایی تنک مایه و همریخت برای کل من های مستقل موجود، با بهترین تفسیر، خامدستانه است.

6. در سال ۱۳۷۹ و ۱۳۸۰، نگارنده در دبیرستانهای تیزهوشان تهران (علامه حلی و فرزنانگان)، پژوهشی آماری پیرامون ای بر دانش آموزان انجام داد که در آن رابطه ی میان گرایش دانش آموزان به مهاجرت، و نهادینگی هویت ملی شان سنجیده شد. گذشته از نتایج تکان دهنده ای که به گرایش فراگیر دانش آموزان و خانواده هایشان برای مهاجرت از ایران دلالت داشت (وکیلی (آ)، ۱۳۸۰)، نشانه های مشخص آسیب شناختی ای هم مشاهده شد که بیانگر سستی بنیان هویت ملی شاگردان بود. حدود یک سوم از دانش آموزان، حاضر بودند در کشورهای دیگر هویت ایرانی خود را در مقابل افزایش حقوق شان انکار کنند، و حدود یک چهارم شاگردان حتی بدون این انگیزه ی مالی هم از معرفی خود به عنوان ایرانی در جمعی از اتباع خارجی، اکراه داشتند. این بدان معناست که هویتی که چنین پر سر و صدا در موردش لاف می زنیم و با دستگاه هایی چنین عریض و طویل به تبلیغش مشغولیم، در چشم بخش مهمی از مخاطبانی که

مصرف کننده‌ی این کالای فرهنگی هستند، جز نقابی ناخوشایند و میراثی خجالت آور نیست. و این تازه فرهیخته ترین و هوشمندترین جوانان ما هستند، که چنین دلسردانه به شالوده‌ی معنایی منِ مشترکمان می‌نگرند.

به دنبال این پژوهش آماری، پرسشهای جدیدی در مورد آسیب شناسی هویت در ایران برای نگارنده پیش آمد. این پرسشها به مجموعه ای از مصاحبه های عمقی و مشاهده های همدلانه با شاگردان متتهی شد، که در نهایت به نتایجی جالب توجه انجامید (وکیلی، ۱۳۸۱).

نخستین نتیجه، دسترسی دور از انتظار دانش آموزان به محصولات فرهنگی غیربومی، و پذیرش خیره کننده شان نسبت به آنها بود. نوجوانان از مجرای رسانه هایی مانند اینترنت، ویدئو، و ماهواره، با منشهای تولید شده در فرهنگهای دیگر روبرو می شدند و با دقت و عمق شایسته‌ی تحسینی الگوهای هویتی بیان شده در آنها را استخراج و بازتفسیر می کردند. این فرآیند به دانش آموزان تیزهوش منحصر نبود، و با بحثهایی که در چند تشکل غیردولتی جوانان انجام گرفت، پاسخهایی مشابه برای جوانان عادی طبقه‌ی متوسط تهرانی به دست آمد.

در نتیجه، ما با جوانانی روبرو هستیم که در مدرسه‌هایی سنتی و قرن نوزدهمی درس می خوانند، و با پیکره‌ی صلب و ساده ای از هویت سیاسی شده رویارو می شوند، و از آن سو به تعریفهای موازی از من/دیگری/جهان که در سایر فرهنگها ریشه دارد، دسترسی دارند. در نتیجه فرآیند نقد و بازتعریفی که قبلا در میان جوانان خلاق و نقاد رایج بود، توسط روند انفعال آمیز پذیرش منشهای خوشایند مهار می شود، و مخاطبان مدرسه های ما به مرتبه‌ی مصرف کننده های منفعل و گنگ محصولات فرهنگی کشورهای دیگر فروکاسته می شوند.

پافشاری بر تکثیر هویتی یکنواخت، و ناکامی در تولید فضای مساعدی برای بروز خلاقیت های فردی در این حوزه، ریشه‌ی اصلی شکست کارکردی مدارس ماست.

7. ما در فضاهای آموزشی مان، به قلمروهایی آزاد و رها از قید و بند معنا‌های فرمایشی نیاز داریم، تا شاگردانمان مجال دست و پنجه نرم کردن با معمای تعریف خویشتن را پیدا کنند. ما به راهبرانی آگاه و آموزش دیده نیازمندیم تا روند بازآفرینی هویت فردی آسیب دیده‌ی جوانان مان را راهبری کنند و بستر اطلاعاتی و تجربی لازم برای بازتعریف هویت مشترک مان را فراهم سازند.

ما به خردی نیازمندیم و بصیرتی. خرد کافی برای فراتر رفتن از چارچوبهای تنگ و خودبینی هویت‌های دست ساز، و بصیرتی برای درک راز کامیابی نظامهای فرهنگی بیگانه ای که در این مسیر موفق بوده اند. و به همراه این دو پیش شرط، جسارتی را خواهانیم تا ورود به میدان رقابت فرهنگی و شرکت در فرآیند جهانی تولید معنا را بر حصاربندی رسانه های داخلی، جیره بندی معنا و ریاضت اطلاعاتی کنونی ترجیح دهد.

شاید در آن هنگام، همین جوانان به ظاهر خودباخته و خسته از سرمشک‌های قدیمی، با پشتوانه‌ی تجربیات خود، خویشتن را طوری تعریف کنند و به شکلی حد و مرز من/دیگری/جهان را تنظیم نمایند، که دیگر نیازی به شرمساری از ابراز هویت جمعی خویش، وجود نداشته باشد.

روزگار ما، زمان سرعت و شتاب است، و گام‌های اجرایی لازم برای تحقق چنین آرمانی، از هم اکنون و همین جا آغاز می شود. چرخش سبک مدیریتی نظامهای آموزشی به مداری دانش آموز-محور، اعتماد کردن به جوانان و همدست کردنشان در این جستجوی معنایی، و شریک کردنشان در حق طبیعی آفرینش هویت خویش، از جمله راهبردهایی هستند که در دسترسمان قرار دارند.

شاید در آن هنگام مدرسه، نقشی سودمندتر از امروز را در شکل دهی به هویت جمعی مان داشته باشد.

کتابنامه

- کاستلز، مانوئل، قدرت هویت (عصر اطلاعات - جلد دوم)، ترجمه‌ی حسن چاووشیان، طرح نو، ۱۳۸۰.
- برگر، پ. و برگر، ب، گلنر، ه.ا.ف. تجدد و ناخرسندیهای آن، ترجمه‌ی محمد رضا پورجعفری، ارغنون، ۱۳، پاییز ۱۳۷۷.
- بودریار، ژان، فرهنگ رسانه های گروهی، ترجمه‌ی شیده احمدزاده، ارغنون، ۱۹، زمستان ۱۳۸۰.
- کاسیرر، ارنست، رساله ای در باب انسان (درآمدی بر فلسفه‌ی فرهنگ)، ترجمه‌ی بزرگ نادرزاد، پژوهشگاه علوم انسانی، ۱۳۷۳.
- برگر، پ.ل. و لوکمان، ت. ساخت اجتماعی واقعیت، ترجمه‌ی فریبرز مجیدی، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۵.
- کالینز، رندل، جامعه شناسی آگاهی؛ هوسرل، شوتس، گارفینگل، ترجمه‌ی شهرام پرستش، ارغنون، ۱۷، زمستان ۱۳۷۹.
- فوکو، میشل، مراقبت و تنبیه، ترجمه‌ی نیکوسرخوش و افشین جهان‌دیده، نشر نی، ۱۳۷۸.
- یاسپرس، کارل، کانت، ترجمه‌ی دکتر میرعبدالحسین نقیب زاده، انتشارات طهوری، ۱۳۷۲.
- وکیلی، شروین (آ)، آسیب شناسی فرار مغزها، نوروز، چهارشنبه ۱۳۸۰/۸/۸.
- وکیلی، شروین (ب)، بیست تمام، لوح، شماره‌ی ۱۲، دی ۱۳۸۰.

وکیلی، شروین، طرحی از خلا: مقدمه ای بر آموزش پنهان، خورشید (فصلنامه‌ی پژوهشی کانون خورشید)
ویژه‌ی آموزش، شماره‌ی ۲، تابستان ۱۳۸۱.

Argylo, M Psychology of social class, Routledge, 1994..

Luhmann, N .Social systems, Stanford university press, 1995.

Gelner, E, . Reason and Culture, Blackwell, 1992.



مرز مکتب

روزنامه‌ی بنیان، چهارشنبه ۱۳۸۱/۱/۱۴

نوشته شده در: ۱۳۷۹/۶/۸

پیش درآمد

هدف از نگاشتن این نوشتار، روشن کردن برخی از ابهام‌ها در مورد کارکرد و هدف سیستم‌های آموزش و پرورش است. همچنین تلاش خواهد شد تا برخی از پیش‌فرض‌های بدیهی فرض شده، از نوبه زیر محک نقد کشیده شوند. من متخصص رشته‌ی آموزش و پرورش نیستم، و بنابراین باید این متن را به عنوان حاصل تلاش یک نوآموز این رشته در نظر گرفت، و نه ادعایی آغشته به تعصبات برخاسته از تخصص. گذشته از حقیقت غیرمتخصص بودن نگارنده، باید بر این نکته هم پای فشرد که اصولاً هیچ دیدگاهی، و

هیچ شناختی قادر به رها شدن از دام نسبیتی که دامنگیر همه‌ی جنبه‌های شناخت انسانی است نخواهد بود،

پس آگاهی من بر این کمی دانش، بهانه‌ی خوبی برای بازداشتنم از آغاز این نوشتار نیست!

من در پی معرفی راهی مطلق و غایی برای حل مشکلات موجود در زمینه‌ی آموزش و پرورش نیستم

.تنها معرفی نگرشی تازه، از زاویه‌ی دید دانش سیستمهای پیچیده مطلوب نظر است. که شاید که برآورده

گردد.

پیش از آغاز بحث، لازم می‌دانم برخی از عبارات و کلیدواژگان به کار رفته در متن را تعریف کنم. لازم نمی

بینم بر این نکته پافشاری کنم که همه‌ی تعاریف، نسبی و ناقصند و چشم کمال داشتن از یک تعریف و یک

کلیدواژه، چیزی جز خطایی زبانشناختی نیست. پس فراموش نکنیم که همه‌ی کلید واژگان یاد شده در این

متن ویژه به این تعبیر خاص آمده‌اند و هدف از تعریفشان تنها روشنتر کردن زمینه‌ی بحث است، و نه به

دست دادن مفهومی مطلق.

1) تعریف کلیدواژگان

اطلاعات: عبارت است از رابطه‌ی بین ماده و انرژی در یک سیستم پیچیده‌ی مادی. اطلاعات نهفته

در یک سیستم، سطح پیچیدگی آن را تعیین می‌کند و می‌تواند با همان چیزی که به طور سنتی با واحدیت

شمرده می‌شود، یکسان فرض شود.

فرهنگ: عبارت است از مجموعه اطلاعات اکتسابی موجود در سیستم عصبی آدمیان و وابسته به

یک بستر اجتماعی، که تعیین کننده‌ی الگوی رفتاری آنها باشد. هرچه حجم اطلاعات و پیچیدگی اجزای

درونی آن بیشتر باشد، تنوع رفتاری دارندگان آن فرهنگ هم بیشتر خواهد بود.

عناصر فرهنگی : عبارتند از بسته هایی اطلاعاتی، که می توانند به عنوان یک کوانتوم انتقال پذیر درزمینه ی فرهنگ مطرح شوند. هریک از این عناصر، نظامی از اطلاعات است، که اجزایش دارای پیوستگی درونی و گسستگی بیرونی نسبی باشند. یعنی اطلاعات موجود در آن با هم یک کل سازمند(ارگانیک) تشکیل دهند، و درمیان زمینه ی سایر انواع اطلاعات هم قابل تشخیص باشند. برای این مفهوم گاه کلیدواژه ی منش مورد استفاده قرار گرفته که در واقع شکل تعریف شده تر این مفهوم در قالب مدلی از پویایی فرهنگ به نام نظریه ی منشهاست .

آموزش و پرورش : عبارت است از رشته عملکردهایی که به انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر منجر می شود.

2) تحلیل مفهوم انتقال فرهنگ

گونه ی انسان، از دید دانش زیست شناسی، جانوری است اجتماعی، که مهمترین نمود پیچیدگی ساختار عصبی اش، توانایی شگرفش برای انتقال فرهنگ است . یعنی یک انسان این توانایی را دارد تا اطلاعات در دسترس خود را، که تعیین کننده ی شیوه ی رفتارش هم هست، در اختیار هموعان خود قرار دهد. این ویژگی چیزی نیست که مختص به انسان باشد. تقریباً تمام جانوران پیچیده ی شناخته شده ی دیگر هم -از اردک گرفته تا مورچه - چنین خاصیتی دارند. توله شیری که همراه مادرش شکار کردن را گام به گام می آموزد و مورچه ای که پس از خروج از پیله اش زبان شیمیایی (بخوانید فرومونی) درون لانه رامی آموزد، همه و همه در حال استفاده از فرهنگ ویژه ی خود هستند.

اما یک ویژگی مهم در فرهنگ انسانی وجود دارد، و آن هم پدیده‌ی "انباشت" است. این امر بدان معناست که اطلاعات میرای موجود در دستگاه عصبی آدمیان، در مسیر تکامل این گونه، این امکان رایافته تا از راه ثبت شدن در نمادهایی قرار دادی - و به طور خاص زبانشناختی، - پس از مرگ سیستم عصبی سازنده‌ی خود نیز، قابلیت انتقال خود را حفظ کند. این همان مفهوم نویسایی است، که حدود هشت هزار سال پیش تکامل یافته و آغاز تمدن را همزمان با زایش آن در نظر می‌گیرند.

فرهنگی که به مرحله‌ی نویسایی رسیده باشد، این امکان را می‌یابد که در طول زمان - مستقل از اذهانی که در حالت طبیعی باید آن را حفظ کنند، - باقی بماند و انباشته شود. این انباشت اطلاعات در مسیر نسلها، توسط کشف چند راهکار در میان ما آدمیان تسریع شده است. نخستین جهش در فرآیند ثبت و انباشت اطلاعات - و بنابراین ثبت فرهنگ - کشف خط و نویسایی نمادین بود. بعد از آن، می‌توان کشف صنعت چاپ را به عنوان دومین جهش در این زمینه دانست، که برخی ظهور عصر روشنگری را پیامد آن می‌دانند. در نهایت، ساز و کار کنونی انتقال فرهنگ در جوامع ما، مبتنی بر زبان نمادین، و روشهای صنعتی شده‌ی ثبت و تکثیر آن است. به این ترتیب نوار و فیلم، به همان شکل در ثبت و نقل عناصر فرهنگی موثرند، که کتاب و جزوه و دیسکت و دیسک نوری.

فرهنگ عاملی است که با وجود فراگیر بودن و جهانی بودنش، زیرشاخه‌ها و تقسیمات فراوان دارد. زبان، نژاد، قومیت، ملیت، و مذهب نمونه‌هایی از مرزها و حدودی هستند که برای جدا کردن فرهنگها از یکدیگر پیشنهاد شده‌اند. به گمان نگارنده، همان عنصر زبان، بنیادی‌ترین شاخص تفاوت فرهنگهاست. فرهنگهایی که به این ترتیب از هم جدا می‌شوند، مرتب در حال اندرکنش و داد و ستد اطلاعاتی هستند. در این روزگار که اصطلاحی به عمق "دهکده‌ی کوچک جهانی" مطرح شده است، تراوش و "نشت کردن" عناصر فرهنگی از بین این حد و مرزهای زبانی به صورت یک پدیده‌ی روزمره درآمده است.

این نظام بغرنج داد و ستد اطلاعاتی، آنگاه که از زاویه‌ی دید برخی از شاخه‌های نه‌چندان شناخته‌شده‌ی زیست‌شناسی نگریسته شود، خواصی جالب توجه و بحث‌برانگیز را از خود نشان می‌دهد. من در اینجا سر آن دارم تا دیدگاه خود را در مورد دینامیسم تغییرات این عناصر، بنگارم. هدف من، بحث و استدلال در مورد درستی یا نقدپذیری دیدگاهم نیست، که تنها می‌خواهم بیش‌ی از زاویه‌ی نادیده‌انگاشته شده را معرفی کنم.

دیدگاه مورد نظر این نوشتار، توسط شواهدی پشتیبانی می‌شود، که توسط یکی از شاخه‌های جدید زیست‌شناسی - زیست مصنوعی (1) - قابل دستیابی است.

این شاخه از علم، می‌کوشد تا مفهوم زندگی، و سیستم زنده را درست درک کند، و در صورت امکان، باتولید کردن مدلها و سازواره‌هایی شبه‌زنده، -یا به ادعای برخی زنده - این پدیده را بهتر بشکافد. این شکافت معنایی، با بررسی سیستمهای تکاملی طبیعی یا مصنوعی ممکن می‌شود. سیستم تکاملی، در نظریه‌ی سیستم‌های پیچیده و زندگی مصنوعی عبارت است از (1) سیستم اطلاعاتی پیچیده و خودسازمانده‌ای که (2) در طول زمان به صورت گسسته تداوم داشته باشد، یعنی تولید مثل کند و توانایی انتقال اطلاعات خود را به نسل بعد داشته باشد، و (3) در طول زمان به طور تصادفی در این صفات جهش پیدا کند. یعنی با دقت صد در صد این اطلاعات را بازتولید نکند.

این سه ویژگی برای این که مفهومی موسوم به انتخاب طبیعی ایجاد شود کافی هستند. تمام سیستم‌های برآورنده‌ی هر سه‌ی این شروط، اگر در شرایط محیطی طبیعی و بغرنج جهان خارج قرار گیرند، این امکان را دارند که در طول زمان تکامل یابند و ساختارهایی پیچیده‌تر از حالات اولیه‌ی خود را ایجاد کنند.

عناصر فرهنگی، به این ترتیب، سازواره هایی تکاملی هستند. این عناصر فرهنگی اگر در زمینه‌ی گستره‌ی اطلاعاتی فرهنگ مورد بررسی قرار گیرند، برخی از ویژگیهای جالب توجه را از خود نشان می دهند که با ساختارهای زنده - که رایجترین اشکال سیستمهای تکاملی در سیاره‌ی ما هستند، شباهت چشمگیری دارد.

هر عنصر فرهنگی یک ساختار اطلاعاتی پیچیده است که خاصیت خود سازماندهی و دینامیسم پیچیده‌ی مورد انتظار ما را دارد. فارغ از دغدغه های فلسفی - که ارتباطی با بحث ما ندارد، - می توان هر عنصر فرهنگی را در سرمشق علمی رایج امروز، به عنوان یک الگوی خاص و پویای شلیک نورونی در مغز آدمیان در نظر گرفت . به این ترتیب هر عنصر فرهنگی درست مانند سایر انواع موجودات جاندار، دارای حضور فیزیکی مشخص و عینی خواهد بود.

عناصر فرهنگی، درست مثل ویروسها، -یا ویروسهای رایانه ای - تولیدمثل می کنند، یعنی از مغز یک میزبان به مغز میزبان مستعد دیگری منتقل می شوند. این عناصر، علاوه بر این جهش هم پیدا می کنند، یعنی می توانند در طول زمان و در حین هر کدام از مراحل تولیدمثل خود، با خطاهایی تکثیر یابند، و به این ترتیب در طول زمان امکان دگرگون شدن صفات وراثتی خود -یا همان الگوی شلیک نورونی - را تضمین کنند.

بنابر این عناصر فرهنگی سازواره هایی تکاملی هستند که در بومی به وسعت مغزهای ما، پراکنده شده اند. ناگفته پیداست که این ادعا به معنای در غلطیدن به دامان حیاتگرایی (2) نیست، و ادعای ما به هنگام تکاملی خواندن عناصر فرهنگ، ادعایی در چارچوب نظریه‌ی سیستم های پیچیده، و مبتنی بر شباهت الگوهای دگرگونی سیستم هاست . در این معنا، عناصر فرهنگی درست مانند گونه های آشنای جانوری، برای کسب ماده و انرژی با هم رقابت می کنند و از انبوه جهشهای نیمه تصادفی زاده می شوند و به نوبه‌ی خود منقرض می شوند. مغزهای ما، اگر در ابعاد کلان مورد بررسی قرار گیرد، همچون جنگلی است که مسکن هزاران

"گونه"ی فرهنگی است. به این ترتیب می بینیم که پیشرفت فرهنگهای جانوری به صورت عام، و تمدن بشری را به شکل خاص، می توان نمودهایی از این مسیر تکاملی در نظر گرفت.

در این تصویر، سپهر اطلاعاتی مشتق شده از فرهنگ، به همراه سپهر بیوشیمیایی سازنده کالبدفیزیولوژیک آدمی، بین و یانگی در هم پیوسته را ایجاد می کند، که ساخت جامعه‌ی انسانی و شکل حضور آدمی را بر پهنه‌ی گیتی رقم می زند.

به خوبی آگاهم که این دیدگاه برای هر خواننده‌ای، به ویژه اگر با مفاهیم زیست شناختی جدید بیگانه باشد، ناپذیرفتنی و نامفهوم جلوه می کند. اما در این نوشتار فضا و زمان کافی برای پرداختن به شواهد تقویت کننده‌ی این دیدگاه وجود ندارد. این سطور به ظاهر غیرقابل درک و قبول، برای این آمد تازمینه‌ی ای برای فهم گزاره‌هایی که پس از این خواهم آورد فراهم شود. رد و پذیرش دیدگاه معرفی شده، چیزی نیست که با بسنده کردن به همین دو سه خط ممکن باشد. به همین دلیل هم از خواننده می خواهم تا فارغ از دلهره‌ی پذیرش و نفی این نگرش، آن را به عنوان یک امکان فرض کند و باقی متن رادر سایه‌ی این امکان حلاجی کند.

با توجه به آنچه که گذشت، انتقال فرهنگ عبارت است از تکثیر عناصر فرهنگی، و پیشرفت فرهنگ عبارت است از پیچیده تر شدن بوم عناصر فرهنگی در طول زمان، که خود پیامد بالا رفتن پیچیدگی در تعداد و ساختار عناصر فرهنگی تکامل یافته است. با این مقدمه، درک چگونگی رقابت عناصر فرهنگی برای دست یافتن بر آشیانه‌های (3) مورد نیازشان آسانتر خواهد بود. هر عنصر فرهنگی که نیرومندتر و سازگارتر با محیط خود باشد، مثل گونه‌های زنده‌ی آشنای ما تکثیر خواهد یافت و رقبای دیگر خود را از صحنه خارج خواهد کرد و یکه تاز بوم مورد نیازش خواهد شد. شاید زدن چند مثال در اینجا مناسب باشد:

نخست: چیزی به سادگی یک جوک یا یک داستان کوتاه را در نظر بگیرید. هر جوک عبارت است از یک الگوی پیچیده‌ی شلیک نوروها در مغز کسی که آن جوک را "می داند". اگر این جوک، برای کس

دیگری تعریف شود، الگوی عصبی /اطلاعاتی مشابهی در مغز شنونده ایجاد خواهد شد. این انتقال الگوی فیزیکی ارتباط نورون ها با هم، همان است که می تواند به عنوان تولید مثل جوک ها فرض شود. به این حقایق کاری نداریم که عده ای در مورد درجهی شباهت الگوهای شلیک نورونی مربوط به خاطرات مشابه بحث و دعوا دارند. چیزی که مسلم است این که این شباهت تا حدود خاصی -که انتقال و بازتولید آن جوک را ممکن می سازد- وجود دارد. حالا متوسط عمر یک جوک و سرعت پراکنده شدنش را در سطح یک جمعیت در نظر بگیرید، این سرعت و توانش، بستگی دارد به این که سایر جوکهای موجود در این "آشپان خاص جوک ها" تا چه اندازه نیرومند باشند. اگر جوکهایی "بهرتر" -یعنی سازگارتر با محیط- وجود داشته باشند. فرد ترجیح می دهد آنها را برای دیگران بازگو کند، و شنونده هم انتقال آن را ترجیح می دهد، به این ترتیب نوعی شایستگی تکاملی (4) برای جوک ها قابل تعریف می شود.

دوم : رقابت بین دو دیدگاه فیزیک کوانتومی و مکانیک کلاسیک را به یاد بیاورید. دو غول پیچیده یا اطلاعاتی وجود داشتند که برای ما تبیین کنندهی ساز و کار عالم بودند، و اما در نهاد خودشان، چیزی فراتر از دو الگوی ویژهی شلیک نورونی در مغزهای ما نبودند. این دو دیدگاه در تصادم با یکدیگر، بر سر مغزهای صاحب خودشان رقابت کردند، در مسیر انتقال از یک مغز به مغز دیگر، پیچیده تر شدند و تغییر یافتند و متکامل شدند، و در آخر یکی دیگری را از میدان به در برد. آنچه که در این نمایش شاهدش بودیم، از دید یک زیست شناس تکاملی، همان رقابت بین دو گونه و انقراض یکی از آنها بوده است .

فرهنگها، به عبارتی، عبارتند از بومهای بزرگی که هزاران گونهی مرتبط با هم از عناصر فرهنگی، درزمینهی آن به تکثیر و رقابت مشغولند. همانطور که یک بیابان، بومی ویژه است با گونه های جانوران خاص خود، یک فرهنگ هم پهنه ای نشانگانی / معنایی است که ترکیب منشهای ویژهی خود را دارد. مادر سطح بوم شناسی، جنگل، بیابان، رودخانه، دریا، و ده ها نوع بوم دیگر را می شناسیم که هر یک بادیگری تفاوتیایی

مشخص دارند و دارای گونه های ویژه خود هم هستند. در سطح فرهنگها هم چنین چیزی را می بینیم . هر فرهنگ، حد و مرزی مشخص دارد که آن را از سایر فرهنگها جدا می کند. به گمان من، این مرز، به طور طبیعی همان زبان است . زبان در عمل عبارت است از شکل کدگذاری اطلاعات وراثتی گونه های عناصر فرهنگی . هریک از این فرهنگها، عناصر ویژه خود، و پویایی خاص خود را دارند و به همین دلیل هم در برخورد با سایر فرهنگهای رقیب، به شکلی قانونمند عمل می کنند. همانطور که بوم بیابان در برخورد با بوم جنگل رفتاری مشخص و قاعده پذیر دارد.

پویایی عناصر فرهنگی، برخورد و تصادم تمدنها، و بقا و انتشار عناصر فرهنگی ویژه، همه و همه براساس این دیدگاه، قابل تحلیل هستند.

3) آموزش و پرورش ؛ نهادی برای انتقال فرهنگ

فرهنگ و جامعه، دو روی یک سکه هستند. همانطور که نمی توان یک بوم جنگلی را بدون در نظرگرفتن جانوران ویژهی جنگل تصور کرد، جامعه هم بدون فرهنگ معنا ندارد. رخسار یک جامعه، ریختی خاص است که در اثر حضور عناصر فرهنگی مشخص امکان ظهور می یابد. پس گفتن از جامعهی بدون فرهنگ، یا فرهنگ مستقل از جامعه بی معناست . برای پژوهشگری که در پی شکافتن فرهنگ یک جامعه است، آن نمودهای رفتاری که آدمیان وابسته به آن جامعه از خود نشان می دهند، می تواند به عنوان بهترین شاخص شناسایی فرهنگ طرح شود. فرهنگ، رابطه ای یک به یک با طرز رفتار آدمیان سازنده اش دارد. در واقع، بنابر یک تعریف - که از حرفهای قبلی خودمان مشتق می شود- فرهنگ عبارت است از همین نمودهای رفتاری، آنگاه که در سطح پویایی اطلاعات نگریسته شود.

جامعه نیز مانند فرهنگ و در همان قالب، مفهومی تکاملی دارد. جوامع نیز سیستم هایی خودسازمانده و پیچیده اند که با همگنان خود رقابت می کنند و در محور زمان تا مدتی بازتولیدی شوند و بعد از آن از بین می روند، و در این میان آنچه که دوام و بقای آنها را تعیین می کند، فرهنگ جاری در آنهاست. شاید در این مقطع، بتوان فرهنگ را - بدون در افتادن به نگرش مثالی هگل،- به عنوان روح و خلق و خوی یک جامعه دانست.

فرهنگ، پیکره ای از قراردادها، توافقات، و مفاهیم مشترک است که از سوی اعضای یک جامعه‌ی انسانی پذیرفته

می شود و الگوهای رفتاری ایشان را تعیین و تنظیم می کند. در نگرش جامعه شناختی نوکارکردگرایانه (5)، یکی از چهار چسب اجتماعی اصلی، فرهنگ مشترک رایج بین اعضای یک جامعه است، و به قول متفکران حلقه‌ی فرانکفورت، این فرهنگ است که رانه‌ی اصلی تغییرات اجتماعی است.

جوامع، به عنوان سازواره هایی خودسازمانده، زیرواحدهای تخصص یافته‌ی مورد نیاز خود برای بیشتر کردن ضریب پایداری پویایی سیستم را در طول زمان در درون خود پدید می آورند. این زیرواحدها، در جوامع ابتدایی تر در قالب شمن قبيله و کاهنی که تعیین کننده‌ی هنجارهای رفتاری و برداشتهای مشترک اعضای جامعه از جهان است تجلی پیدا می کند، و در جوامع پیچیده تر و مدرن تر، به صورت نهادهایی فراگیر و تنومند و چندمنظوره ظاهر می شود و پیدایش نهاد اجتماعی بزرگی به نام آموزش و پرورش، در اوایل عصر نوزایی، پایداری این چنین بوده است.

1-3) تحلیل ساختاری نظامهای آموزشی

هر نظام آموزش و پرورشی، - در هر سطحی از پیچیدگی که باشد- در کلیت خود از این بخشها تشکیل شده است :

1-1-3) ساخت سازندهی عنصر فرهنگی (منش): زیر واحدی است که در جوامع مدرن اندیشمندان، دانشمندان، ادیبان، فلاسفه و متفکران اجتماعی و مذهبی پیکرهی آن را تشکیل می دهند. در جوامع باستانی شمن قبیل، کاهن معبد، و یا مصلح های اجتماعی این نقش را ایفا می کرده اند. ساخت سازندهی منش، در واقع لایه ای از افراد نخبهی جامعه را تشکیل می دهد، که برای پردازش، باز تولید و تولید اطلاعات جدید در شبکهی روابط انسانی جامعه تخصص یافته اند. این لایه، وظیفهی تصویر کردن برداشتی قابل قبول، قابل توافق، و کاربردی از جهان را در چشم سایر اعضای جامعه بر عهده دارند. در جوامع (از نظر فرهنگی) بحران زده ای مانند ایران دههی سی و چهل خورشیدی، روسیهی دههی بیست و فرانسهی دههی شصت میلادی، وازگانی مانند روشنفکر، منورالفکر، *intelligentsia* و *intellectual* در مورد این طبقهی خاص از افراد به کار گرفته می شد.

2-1-3) ساخت توزیع عناصر فرهنگی : این ساخت در قالب گره گاه هایی اجتماعی که محل اندرکنش اطلاعاتی اعضای جامعه است، نمود می یابد. گره گاه هایی که اطلاعات از مجرای آن منتقل می شوند و از فردی به فرد دیگر تسری می یابند. یکی از علل پایداری جوامع مورچگان، به قول مترلینگ، چینه دان اجتماعی آنهاست، که عبارت است از اندام گوارشی ویژه ای که شریک شدن هممهی اعضای کلنی در غذایی تازه یافت شده را ممکن می کند. ساخت توزیع منتهای فرهنگی، کارکردی موازی با آن را در مورد پدیدارهای اطلاعاتی و فرهنگی بر عهده دارد و به همان ترتیب انسجام و نظم رادر زیرگروه های متنوع یک

جامعه برقرار می سازد. نظامهای آموزشی، به مثابه چینه دانهایی اطلاعاتی و فرهنگی عمل می کنند که بازتوزیع و تقسیم هماهنگ منشها در سطح جامعه را ممکن می سازند. ساخت توزیع منش، در جوامع باستانی به صورت قصه گویان دوره گرد، نقالان، شاعران و... وجود داشته است. این ساخت با تمرکز یافتن تدریجی قدرت در نهادهای سیاسی جوامع پیچیده تر، تخصص بیشتری یافت و به صورت نهادهای آموزش و پرورش عمومی یا نخبه گرایانه تبلور یافت. برخی از نهادهای سنتی توزیع کننده عناصر فرهنگی، در جوامع نیمه - مدرن یا مدرن نیز همچنان نقش خود را به شکلی دگردیسی یافته حفظ کرده اند. مسجد در جوامع اسلامی - به ویژه در ایران زمان انقلاب - یکی از این گره های عمده است. همچنین معابد، کلیساها، مدارس، و دانشگاه ها را هم باید به عنوان ساختهایی این چنینی در نظر گرفت.

3-1-3) ساخت پشتیبان: ساخت پشتیبان، به طور مستقیم توسط مفهوم قدرت تعریف می شود. نهادهای آموزشی و پرورشی باید توانایی این را داشته باشند که به آموزندگان و آموزگاران خود پاداش دهند و نادیده انگاران یا نقض کنندگان توافقیهای پدید آمده در جامعه را تنبیه کنند. این توانایی تنها با به دست آوردن قدرت ممکن می شود، و پشتیبانی قدرت - سیاسی، اقتصادی، یا اجتماعی - از نهادهای یاد شده ضامن بقای آنهاست.

وجود بودجهی دولتی، وزارتخانهی مجزا برای ترویج عناصر فرهنگی، و ساختار سلسله مراتبی پاداش - مثلاً حقوق - بر مبنای جایگیری فرد در طبقات مختلف آموزشی، نمودهایی از این امر هستند.

3-2) پویایی نظامهای آموزشی

نظامهای آموزشی، مانند هر سیستم جامعه شناختی دیگر، می توانند ساده یا پیچیده، پویا یا ثابت، و موفق یا ناموفق باشند. سادگی یک نظام آموزشی، با سادگی جامعهی پیرامونی آن ارتباط مستقیم دارد. هرچه تعداد

اعضای یک جامعه کمتر باشد، نیازها و رویکردهای این اعضا به طبیعت، روابط انسانی و تولید منابع زیستی محدودتر خواهد بود، و در نتیجه تنوع و پیچیدگی برداشتی که این مردم از جهان دارند هم کمتر خواهد بود. نظام آموزشی، وظیفه‌ی انتقال این برداشت به دیگران را بر عهده دارد، و طبیعی است که پیچیده تر شدن و تخصصی شدنش به حجم اطلاعاتی نهفته در این تصویر مشترک از جهان وابسته باشد. هر سیستم پیچیده‌ی تکاملی، در طول زمان پیچیده تر می شود و همگام با این امر الگوهایی ویژه و عام هم در آنها پدیدار می شوند. افزایش تنوع و تعداد کارکردهای جدید، بالا رفتن تعداد و نوع اندرکنش بین عناصر درونی سیستم، و سلسله مراتبی شدن کارکردهای سیستم و تخصص یافتن زیرواحدهای نوظهور آن، همگی از این پیامدهای محتوم هستند. جامعه، نوعی سیستم پیچیده‌ی تکامل یابنده است، و مثل بسیاری از سامانه های مشابه، زیرواحدهایی آنقدر پیچیده را در خود جای داده است که خودنظامهایی تکاملی با قواعد خاص خود هستند. نظام آموزشی قرار گرفته در دل یک جامعه‌ی انسانی، نمودی از این آبستنی سیستمیک است .

رشد یک جامعه، خواه ناخواه بروز رخدادهای یاد شده در زیرواحدهای آن را نیز به دنبال خواهد داشت . جامعه ای که از ساختار زندگی روستایی و سنتی گذر کرده و به بافت زندگی مدرن و صنعتی نزدیک شده است، به حسب ضرورت ذاتی خود، نیازمند ساختار آموزشی پیچیده تر، تخصص یافته تر، و متنوعتری خواهد بود. نظام آموزشی قرون وسطایی که به طور رسمی گروهی کشیش و واعظ را بانگرش یکدست و رویکرد مشابه نسبت به تمام پدیدارهای جهانی تعلیم می داد، پس از عصر نوزایی به ساختهای بسیار کلانتر، متنوعتر، و ناهمگن تر شکست . ساختهای که دانشگاه های نوپای جنوا و فلورانس را در کنار استادان سیار پیکرتراش و نقاش و معمار در بر می گرفت . همان ساختهای قدیمی، امروز در جوامع غربی به تنوع خیره کننده واحدهای آموزشی، از مدارس خصوصی تخصصی گرفته تا آموزشگاه های هنری و مذهبی، منتهی شده اند، و این روندی است که جامعه‌ی ما نیز درگیر آن است.

پویایی یک سیستم آموزشی، تعیین کننده‌ی این است که نظام یاد شده بتواند همگام با نیازهای دگرگون شونده‌ی جامعه‌ی میزبانش تغییر یابد، یا نه. نظام آموزشی پویا، نظامی است که توانایی جذب اندوخته‌های اطلاعاتی تازه و منشهای نوپدید و تازه ساز را داشته باشد، و بتواند نیازهای فنی / فرهنگی جامعه اش را برآورده سازد.

برای نیل به این مقصود، پویا بودن هر سه ساخت یاد شده لازم است. ساخت تولید کننده‌ی فرهنگ، باید پا به پای پیچیده تر شدن جامعه و افزایش دامنه‌ی نیازهای آن تغییر کند و برای مشکلاتی که به طور مرتب در سطح جامعه طرح می شوند، راه‌حلهایی در خور بیابد. ساخت توزیع کننده، به همین ترتیب باید انگیزش و روش شناسی زمانمند و "به روز"ی را برای مخاطبان و حاملان فرهنگ فراهم سازد، و ساخت پشتیبان نیز باید هر چه متکثرتر و پویاتر شود.

موفق بودن یا نبودن یک نظام آموزشی، بر مبنای کارکرد آن تعریف می شود. نهاد آموزش و پرورش، مانند بسیاری از نهادهای دیگر اجتماعی، ساختاری است که برای حل مسائل خاصی تکامل یافته است، و اگر از حل آنها عاجز بماند شناسی برای بقا نخواهد داشت. نظام آموزشی امروزین ما در ایران، نظامی به نسبت ساده - هرچند حجیم - است که فاقد پویایی لازم برای برآورده کردن کارکردهای مربوط به خود است، و به همین دلیل ناموفق مانده است. پیکره اصلی ساخت تولید کننده‌ی فرهنگ در جامعه‌ی ما، توسط این نهاد نادیده انگاشته شده است و به این ترتیب شبکه‌ی ای تنومند و پربار از فرهنگ عوام به موازات آن رشد کرده است که از بسیاری از جنبه‌ها پیشروتر و نیرومندتر از پیکره رسمی آموزش است. تمام جوامع، در کنار نهادهای رسمی آموزشی خود، که ساخت پشتیبان اصلی شان ساخته‌ی سیاسی و دولتی جامعه است، خرده نهادهای مستقل و مردمی کوچکتری را هم دارند که در کار تولید و توزیع آنچه که فرهنگ عوام خوانده می شود نقش دارند. این خرده نهادهای آموزشی، گاه به عنوان هسته‌های مرکزی برای بازتولید نهادهای آموزشی

رسمی آینده - پس از انقراض نهاد رسمی موجود-عمل می کنند. چنان که باشگاه های بوکس چینی در جریان انقلاب چین، و مساجد در جریان انقلاب اسلامی ایران چنین کردند. با این وجود، معمولاً فرهنگ تولید شده توسط این نهادها از تنوع و دامنه ای کمتر از آنچه که توسط نهادهای رسمی تولید و توزیع می شود برخوردار است. یعنی فرهنگ موسیقایی تروبادورهای اسپانیا نسبت به موسیقی کلیسایی، و فرهنگ کوچه‌ی سیاهان آمریکا نسبت به آنچه که در دانشگاه های زبانشناسی و ادبیاتشان تدریس می شود، ساده تر و به راستی عامیانه تر است. در حال حاضر، پدیداری منحصر به فرد و خاص در جامعه‌ی ما شکل گرفته است، و آن هم استقلال یافتن این فرهنگ عام، به صورت نهادی موازی با نهادهای رسمی آموزشی است. انتقال منشهای هنری، هنجارهای رفتاری، و حتی برداشتهای فلسفی و علمی از جهان، در نهادهای خرده پای فرارسمی غنا و مقبولیتی بیشتر از نهادهای رسمی یافته اند. این مقبولیت و فرهیگی معلول چندین علت است، که پویانبودن نهادهای رسمی و تمایلشان برای مقاومت در مقابل تغییر، شاید مهمترین دلیل در این میان باشد.

نظام آموزشی رسمی موجود در ایران، که با قدرت سیاسی پیوند خورده و در قالب وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم تبلور یافته است، نظامی است گرده برداری شده از نهادهای مشابه غربی، که گویادر یک برش خاص زمانی، یعنی در ابتدای قرن کنونی خورشیدی، دارای کاربرد و بارآوری بالا بوده باشد. اما این نهاد به تدریج در همان ساخت قدیمی خود رسوب کرده و به صورت سنگواره ای باستانی درآمده است . شیوهی آموزش، حجم، محتوا، نوع و ساخت کتابهای درسی، و سازمان بندی سلسله مراتبی نقشهای آموزشی در دیوانسالاری این نظام، بسیار ساده، انعطاف ناپذیر، و ناموفق است . علت این عدم موفقیت، پیوند افراطی این نهاد با ساختهای سیاسی و سیاست گذاری غیرآموزشی و سلیقه ای برنامه ریزان آن در نیم قرن اخیر است . نتیجهی مستقیم این آغشتگی با قدرت، از بین رفتن پویایی و میل به سکون و انجماد بوده است، و این همان است که سه شاخص سادگی، عدم انعطاف و عدم موفقیت را برای نظام آموزشی ما به ارمغان آورده است . در بعدی دیگر، می توان این پدیدار را به صورت غلبه یافتن ساخت پشتیبان و توزیع کننده، بر ساخت تولید کنندهی منشها و عنصر فرهنگی جدید مشاهده کرد. این نمود، به تمرکز کارکردی نظام آموزشی ما بر توزیع کلان عناصر اطلاعاتی یکنواخت و حفظ پیکرهی سنگین دیوانسالاری آموزشی کشورمان مربوط می شود. تمرکز یاد شده، پشتیبانی از تولید عناصر فرهنگی جدید - که موتور محرک فرهنگ است - را فدای حفظ وضع موجود اداری / کارکردی کرده است .

با توجه به قوانین خدشه ناپذیر حاکم بر پویایی سیستم های پیچیده و الگوهای شناخته شدهی رفتار سامانه های تکاملی، شاهد آن هستیم که این انقراض نهاد آموزشی رسمی در ایران، به ویژه در ساخت تولید کنندهی منش، نمود خیره کننده ای یافته است و مراکز آموزشی رسمی کشور ما از پایتترین بازده ها در

امر تولید فرهنگ برخوردارند. نتیجه‌ی این وضعیت، رشد نهادهای غیررسمی موازی تولید کننده، توزیع کننده، و پشتیبان فرهنگ است. این نهادهای موازی، در برخی زمینه‌ها با بازدهی بالا و محتوای اندک، بخشهای منع شده یا نادیده انگاشته شده‌ی فرهنگ ما - مثل موسیقی - را زیر پوشش قرار داده‌اند. در بخشهای نخبه‌گرایانه‌تر - مثل ادبیات و فلسفه - موفقیت این نهادهای غیررسمی کم‌دامنه‌تر، اما پربارتر و جالب‌تر بوده است. و بالاخره در برخی از حوزه‌ها، نهادهای کاملاً موفق آموزشی تنها برای پر کردن خلاء ناشی از شکست نظام آموزشی رسمی - کلاسهای کمک‌درسی - و یا پاسخگویی به مشکلات مصنوعاً آفریده شده توسط آن - مثل کنکور - تخصص یافته‌اند.

در تمام این موارد، تغذیه نشدن نهادهای غیررسمی از امکانات و فضاهای گسترش‌مورد نیازشان - که به انحصار ساختارهای دولتی و پیوند خورده با قدرت در آمده است، به کم‌خونی و بی‌رمقی مزمن آنها منتهی شده است. ساخت پشتیبان اصلی نهادهای آموزشی غیردولتی، به پیکره‌ی نادیده انگاشته شده‌ی مردم متکی است، و به همین دلیل هم به رفع نیازهای معمولاً دروغین این انبوه نیمه خودآگاه اختصاص یافته است. در این بستر، عامیانه شدن فرهنگ رایج در میان مردم، - که به خودی خود پدیداری طبیعی و معمول است - با ضعف و در سایه ماندن لایه‌ی نخبه‌ی تولید کننده‌ی فرهنگ پیوند خورده است.

5) پیشنهاد راهکار

آسیب دیدگی آموزش و پرورش در ایران، موضوعی نیست که بیش از این قابل انکار یا نادیده گرفته شدن باشد. تنها راه حفظ سیستمی به بزرگی و کندی این نهاد اجتماعی در جامعه‌ی ما، بازنگری ریشه‌ای در اهداف، راهکارها، و سازماندهی آن است. آنچه که مسلم است، این نهاد بیمار شانس بقای اندکی دارد و

پویایی معمول جوامع در حال گذار در شرایط مشابه، منتهی به فروپاشی نهاد رسمی و شکل‌گیری نهادهای موازی آزادتر و انعطاف‌پذیرتر می‌شود. اگر خواهان این هستیم که این بازسازی بنیادین را با کمترین اتلاف نیرو و هزینه‌ی مکن پردازیم، نیازمند برخوردی علمی و بی‌طرفانه با موضوع هستیم.

پیشنهاد مشخص این نوشتار، برای حل بحران کنونی، طرح یک برنامه‌ی پژوهشی مدون است. برنامه‌ای که آسیب‌شناسی هر یک از سه ساخت سازنده‌ی نهاد آموزشی را در ایران امروز به دست دهد، دلایل و مبانی ایستا بودن روندها و اینرسی بالای کارکردی سیستم را ریشه‌یابی کند، و به ازای معماهایی که در این جریان طرح خواهند شد، روش‌شناسی موثری برای پاسخگویی ابداع کند.

بسیاری از مسایل موجود در ایران امروز، در سایر کشورهای در حال توسعه تجربه شده و مراجعه به متونی که در این زمینه وجود دارد می‌تواند راهگشا باشد، به ویژه تجربه‌ی موفق برزیل، و تجربیات کلان‌مشابه در کشورهای آفریقایی می‌توانند به عنوان سرمشق‌هایی حاضر و آماده مورد توجه قرار گیرند. البته این حرف به معنای گزینش برداری چشم‌بسته از این الگوها نیست. آسیب‌شناسی آموزشی در ایران، پژوهشی است در مورد بحران فرهنگی جامعه‌ای با پیشینه و ساختار منحصر به فرد و کاملاً ویژه. بسیاری از پرسشهایی که در این میان خواهیم یافت، برای نخستین بار طرح خواهند شد، و چه بسا که رویکرد و روش‌شناسی برخورد با آنها نیز چیزی جدید از آب در آید. پرداختن به مشکلی که با آن دست به‌گریبانیم، نه از عهده‌ی یک فرد برمی‌آید، و نه یک نهاد دولتی خاص. این چالشی است که در برابر تک‌تک ما و نسل ما قرار دارد. تجربه‌ی هر یک از ما در این مورد گرانبهاست، و راهکاری که هر یک از ما برای چاره‌جویی پیشنهاد می‌کنیم، می‌تواند به شکلی دور از انتظار گره‌گشا باشد.



آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه‌ها در ایران

آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه‌ها در ایران، هفته‌نامه مستقل، شماره‌ی ۲۶، شنبه ۱۳۹۴/۸/۱۶

درباره‌ی دانشگاه‌های ایران و کارکردها و کژکارکردهای آن بحث و سخن بسیار است و آنچه در اینجا بدان می‌پردازم، تنها تصویری کلی است از رئوس اختلالهایی که نمایان‌تر است، و در قالب یادداشتی کوتاه می‌گنجد. اما پیش از پرداختن به آن، نخست به این نکته اشاره کنم که نهاد دانشگاه در ایران، در دوران پیشامدرن پیشینه‌ای بسیار دیرینه و پر فراز و نشیب داشته است. معابد بابل و ایلام باستان با کتیبه‌ها و آیین‌هایی که بر محور دانش اخترشناسی سازمان یافته بودند، دانشگاه‌هایی مثل جندی‌شاپور و نیمروز که به شکلی عرفی‌گرا علمی مانند پزشکی و ریاضیات و معماری را تعلیم می‌دادند، و نهادهای دوران اسلامی که ممکن بود مثل نظامیه‌ها دولتی یا مثل انجمن اخوان الصفا غیردولتی باشند، همگی در زیر عنوان تاریخ دانشگاه در ایران زمین می‌گنجد و این نهاد را به یکی از ارکان کهن اجتماع ایرانی بدل می‌کنند.

اما اگر از این پیشینه چشم‌پوشیم، و تنها به تاریخ مدرن این نهاد بنگریم، بسته به این که تاسیس دارالفنون یا دانشگاه تهران را مبنا بگیریم، با دورانی صد و ده ساله یا هشتاد ساله روبرو خواهیم بود. در این مدت، اگر بخواهیم تنها خروجی سیستم را بررسی کنیم، با نهادی موفق و پویا مواجه می‌شویم. یعنی شمار دانشمندان و نخبگانی که در سطح دانشگاه‌های معتبر جهان اعتبار علمی داشته‌اند و از دانشگاه‌های ایران بیرون آمده‌اند، نسبت به جمعیت کشورمان چشمگیر است. همچنین سرعت توسعه‌ی دانشگاه‌ها در ایران و اقبال عمومی از «تحصیل دانشگاهی» و نهادینه شدن ارج و قرب کسانی که «دانشگاه دیده» هستند، نشان از جامعه‌ای می‌دهد که دانش‌اندوزی و تخصص را مهم می‌داند و تخصص را ارزشمند می‌شمارد.

با این وجود، به خصوص طی ده سال گذشته، با داده‌هایی روبرو هستیم که به این گمان دامن می‌زند که نهاد دانشگاه رو به افول و تباهی دارد، و اگر هم همچنان بخاری از این دیگ بر می‌خیزد، نتیجه‌ی هوشمندی دانشجویان و فرهنگ عمومی جامعه است، و نه کارکرد درست و مدیریت شده‌ی نهاد دانشگاه. ایرادهایی که به نظرم به نهاد دانشگاه در شکل کنونی‌اش وارد است را می‌توان در دو رده گنجانند. برخی از این اختلالات، از اشکالی زیربنایی و تنیده شده در کلیت ساخت دانشگاه‌های ایرانی بر می‌خیزند، و بنابراین سابقه‌شان به همان هشتاد یا صد سال پیش باز می‌گردد. برخی دیگر، از سوءمدیریت و نادانی و خطاهای کارگزاران ناشی شده‌اند و سابقه‌ی کمتری دارند و به خصوص طی دهه‌های گذشته شیوع بیشتری یافته‌اند. به عبارت دیگر، آسیب‌شناسی دانشگاه‌های ایرانی دو نوع ایراد نهادی و فردی را در سطح ساز و کارهای کلان اجتماعی یا کردارها و انتخابهای افراد در بر می‌گیرد.

ایرادهای نهادی را می‌شود در دو بند گنجانند:

نخست: دانشگاه‌های ایران با نوعی عدم انسجام در سرمشق نظری روبرو هستند. از همان ابتدای کار، نوعی تعارض میان سرمشق علوم و فنون مدرن و بافت فرهنگی پیشامدرن ایرانی وجود داشته که همچنان

حل نشده باقی مانده است. از این رو درباره‌ی برخی از حوزه‌های نظری (به خصوص فلسفه، الهیات، حقوق، و حتا معماری و پزشکی) دو سرمشقِ رقیبِ بومی / سنتی و غربی / مدرن را داشته‌ایم که به تدریج دومی اولی را از میدان به در کرده است. کارگزاران دانشگاه‌های ما از تلفیق و جذب و کنار هم نشانیدن این سرمشقهای هم‌سنخ و هم‌موضوع، اما متفاوت از دانایی ناکام مانده‌اند و از این رو همواره کشمکشی بر سر اسلامی کردن یا بومی کردن دانشهای غربی، یا ریشه‌کشی دانشهای سنتی جاری بوده است که به خاطر روزآمد نشدن علوم قدیم، به عقب‌نشینی دایمی فرهنگ سنتی در برابر مدرنیته انجامیده است. نتیجه، ترجمه‌مداری و رونویسی از علوم تولید شده در دانشگاه‌های غیرایرانی بوده، و سستی و ناتوانی در توسعه‌ی این دانشها، یا ژرف‌نگری در اندوخته‌ی دانشِ نهفته در فرهنگ خودمان.

دوم: دانشگاه‌ها در کشورهای توسعه یافته با صنعت و اقتصاد پیوندی انداموار و تنگاتنگ دارند. به شکلی که هزینه‌ی دانشگاه‌ها عمدتاً از سوی شرکتها و نهادهای اقتصادی‌ای تامین می‌شود که توسعه و ترقی و سوداندوزی خود را در گروی پیشرفت دانش و فن‌آوری می‌دانند. در ایران چنین پیوندی به شکلی سست در چند مقطع زمانی برقرار شد، اما دیری نپایید. دانشگاه‌های مدرن ایرانی معمولاً از بودجه‌های دولتی یا شهریه‌های پرداخت شده به خاطر شور دانش‌اندوزی (یا مدرک‌گرایی) مردم تغذیه می‌کنند، و این بدان معناست که خروجی دانشگاه‌ها هنوز به شکلی معنادار و نمایان به افزایش ثروت ملی منتهی نمی‌شود. به همین دلیل هم بر خلاف قاعده‌ی مرسوم در سایر کشورها، بیکاری در طبقه‌ی فرهیخته و دانشگاه رفته‌ی کشورمان بیشتر است، تا طبقه‌هایی که به خاطر تنگنای اقتصادی با زیربنای فرهنگی تحصیل در فرزندان‌شان در سنین پایین‌تر متوقف می‌شود. به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها هنوز نهادهایی عرفی و زمینی نیستند که سود حاصل از آن به شکلی ملموس سبک زندگی مردم را دستخوش تغییر سازد.

اما ایرادهای غیرنهادی ای هم هست، که به سوءمدیریت و ندانم‌کاری مسئولان و سیاست‌گزاران مربوط می‌شود، و در خود نهاد دانشگاه ریشه ندارد. این ایرادها را به نظر می‌توان در سه بند خلاصه کرد:

نخست: فضای دانشگاهی کشورمان از یک نظام شایسته‌سالار واقعی و عادلانه محروم است، و به همین دلیل سلسله مراتب دانشگاهی‌ای شکل گرفته که بر خلاف قاعده، رتبه‌بندی افراد بر حسب دانش، هوشمندی و تولید فکر را نشان نمی‌دهد، بلکه جایگاه افراد را بر اساس متغیرهای بی‌ربطی مثل مدیریت روابط اداری، مطیع بودن به لحاظ سازمانی، یا وابستگی‌های سیاسی تعیین می‌کند. نتیجه‌ی این امر، ابهام در نقشها، مسئله برانگیز بودن الگوهای جذب و ارتقای سازمانی نیروهای انسانی، و غلبه‌ی حاشیه‌های اجرایی و گاه آلودگی‌های اخلاقی بر متن کار علمی است. این اداری/سیاسی شدن لایه‌بندی دانشگاهیان به کارکردهای آموزشی دانشگاه‌ها هم تعمیم یافته و حلقه‌هایی بسته و تکرار شونده از آموزش و آزمون را خلق کرده که تنها برای برآورده کردن حداقل‌هایی علمی تنظیم شده‌اند. راه برون‌رفت از این بیماری فاجعه‌بار، محترم شمردن استقلال دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است، و تقویت انجمنهای علمی و پایبندی به قوانین شایسته‌سالارانه در مدیریت‌شان، چفت و بست کردن این انجمنها با نهادهای صنفی و صنعتی مربوط، ایجاد مسابقه‌ها، آزمونها، و جایزه‌های کلان ملی برای تشخیص و تشویق استعدادها در رشته‌ها مختلف.

دوم: اختلال بزرگی که از غیاب شایسته‌سالاری بر می‌خیزد، دلسرد شدن نیروهای نخبه از نهاد دانشگاه، و قطع ارتباط کارکردی ایشان با این سازمان‌هاست. فرار مغزهای فاجعه‌بار و پردامنه‌ای که طی سی سال گذشته شاهدش هستیم، تا حدودی در همین عارضه ریشه دارد. یعنی دانشگاه‌ها در جذب و حفظ نیروهای بااستعداد و نخبه ناتوان هستند، و دانشجویان و استادانی که به خاطر دغدغه‌های علمی خود از حاشیه‌های غیرعلمی گریزان و از ناعادلانه بودن ساز و کارها دلسرد می‌شوند، اقامت در سرزمینهایی بیگانه را به ماندن و کوشش در کشور خودشان ترجیح می‌دهند. در واقع بخش بزرگ و تعیین کننده‌ای از طبقه‌ی

نخبه‌ی علمی و فرهنگی ایرانی، در حال حاضر خارج از کشور اقامت دارند و به خدمات در نهادهایی مشغول‌اند که مسائل و برون‌دادهایشان ارتباط چندانی با کشورمان ندارند.

این عارضه درباره‌ی نخبگان سرسخت‌تری که در کشور باقی مانده‌اند هم مصداق دارد، یعنی بخش بزرگی از این نخبگان نیز در فضاهای غیردانشگاهی به فعالیت مشغول‌اند، در حالی که ماهیت فعالیت‌شان دانشگاهی است. یعنی با انبوهی از نویسندگان، پژوهشگران و استادان روبرو هستیم که در خارج از نهاد دانشگاه به تالیف و ترجمه و تدریس مشغول‌اند، و گاه دامنه‌ی مخاطبان و دایره‌ی نفوذشان از استادان رسمی دانشگاه‌ها افزون‌تر است. به عبارت دیگر، غیاب شایسته‌سالاری، به محرومیت نهاد دانشگاه از نیروهای نخبه و توانمند منجر شده است.

سوم: از ایرادی که شرحش گذشت، اختلالی دیگر بر می‌خیزد و آن هم ایستایی و بی‌توش و توان بودن فضای علمی در درون دانشگاه‌هاست. محرومیت دانشجویان از استادان تاثیرگذار و نخبه، به چیرگی نوعی فضای خموده و بی‌حاصل بر دانشگاه‌ها دامن زده است. به شکلی که آنچه تدریس می‌شود در بسیاری از موارد روزآمد و دقیق نیست و فراگیری‌اش هم دستاوردی جز عبور از آزمون‌هایی به همین اندازه نادقیق را ندارد. به همین دلیل است که جزوه‌خوانی جای کتابخوانی، و حفظ کردن پاسخ مرسوم جای طرح کردن پرسش نوآورانه را گرفته است. شمار دانشجویان به خاطر اقبال عمومی برای تحصیل دانشگاهی، به شکلی شتابنده زیاد می‌شود، در حالی که طبقه‌ی استادان به خاطر عوارضی که گفتیم، به کم‌خونی و ناتوانی چشمگیری دچار است. به همین دلیل استادان خوب و دلسوزی هم که همچنان هستند، توان اجرایی و زمان لازم برای رسیدگی به کار انبوه دانشجویان را ندارند. همه‌ی اینها دانشگاه‌ها را به دنباله‌ای از دبیرستان، و نسخه‌ای روشن‌فکرانه‌تر از همان مکتبخانه‌های قدیمی بدل کرده، که باید چیزی در آنجا حفظ شود و بعد سر جلسه‌ی امتحان پس داده شود، بی آن که پرسشگری و مسئله‌دار بودن در حریم علم ارجی داشته باشد.

این حقیقت که ایران در حال حاضر یکی از بزرگترین طبقه‌های جمعیتی دانش‌آموخته/ دانشجو را نسبت به جمعیتش داراست، و در منطقه‌ی خاورمیانه به کلی از این نظر بی‌رقیب است، باید در کنار این حقیقت نگریسته شود که این طبقه‌ی بزرگ دانشگاهی پس از حدود یک قرن نتوانسته در تولید صنایع پیشرفته، سرمشقهای نظری، نظریه‌های علمی در سطحی جهانی، و فن‌آوری پیچیده، دستاورد قابل‌اعتنایی داشته باشد. این نکته البته به جای خود باقی است که جامعه‌ی ایرانی، در همین قرن از عوارض یک جنگ جهانی لطمه دیده، در یکی از بزرگترین جنگهای معاصر درگیر بوده، و آخرین انقلاب سیاسی کلاسیک قرن بیستم را از سر گذرانده است. با تمام این حرفها، آشفتگی و ناکارآمدی دانشگاه‌های ما همچنان با توجه به خزانه‌ی فرهنگی غنی کشورمان، جوان بودن جمعیت‌مان، و رواج نویسایی و سوادِ عمومی در جامعه‌مان قابل درمان است، اگر هرچه سریعتر تدبیری در این مورد اندیشیده شود، و دست کم خطاهای ریشه‌دار گذشته از دستهایی که بدان معتاد شده‌اند، وا نهاده گردد.



طرح حذف آزمون: یک تجربه

شیوه‌نامه‌ی نوشته شده برای دبیران علوم دبیرستان علامه حلی و فرزندگان: ۱۳۸۱/۴/۵

چنان که می‌دانیم، یکی از اهداف محوری گروه زیست‌شناسی، دلپذیر کردن آموزش علوم پایه برای دانش‌آموزان است. بر اساس تجربه‌ی دوران دانش‌آموزی مان، می‌توانیم فرض کنیم که روزهای تلخ امتحان و تنش‌های ناشی از نمره و برگه و جزوه و پیامدهای آن، پدیده‌ای فراگیر و عام در نظام آموزشی کشورمان هستند. به دنبال نقدهایی که در جلسات گروه زیست‌شناسی مرکز بر نظام برگزاری امتحانات و شیوه‌ی سنجش دانایی شاگردان وارد شد، تصمیم بر این شد که از سال گذشته نظام جدید سنجش دانش‌آموزان با طرحی به نام حذف آزمون به مورد اجرا گذاشته شود.

طرح حذف آزمون در سال گذشته برای سال اولی‌ها اجرا شد و نتایج عملی آن چشمگیر و قابل

توجه بود.

چنان که می دانیم، نظام نمره دهی در گروه زیست شناسی بر مجموعه ای از فعالیتهای مطالعاتی و پژوهشی استوار است که دانش آموزان از سال نخست ورودشان به مرکز با آن درگیر می شوند. عناصر اصلی این سیستم عبارتند از:

نمرات کلاسی عمدتاً بر فعالیت کلاسی دانش آموزان -به ویژه آزمونهای کوچک کلاسی- کوئیزها- بنا نهاده شده است. امسال برای اولین بار سیستم برگزاری آزمونهای کوچک کلاسی متحول شد و دانش آموزان برگه هایی با یک یا دو سوال مفهومی را دریافت می کردند و آن را به همراه خود به خانه می بردند و تا یک هفته بعد فرصت داشتند تا آن را بر اساس منابعی که در اختیار داشتند پاسخ بگویند. در نیمسال نخست، به دلیل نبودن شیوهی آزمون و جدی گرفته نشدنش از سوی دانش آموزان، با افت نمره‌ی شدید روبرو بودیم که بیشتر در تحویل ندادن برگه های پاسخ ریشه داشت. چنان که پیش بینی می شد، دانش آموزان به تدریج به این شیوه از آزمون دادن آشنا شدند و توانستند در طول سال تحصیلی عقب ماندگی ناشی از کم کاری شان در نیمسال نخست را جبران کنند.

نمرات ورقه، که در حالت عادی شکل استاندهی آزمون گرفتن را تشکیل می دهد. گروه زیست از سال گذشته تمام آزمونهای خود را -به جز آزمون پایان سال که کشوری بود و بخشی از آن مورد پذیرش گروه زیست هم قرار گرفت- به صورت کتاب باز برگزار کرد. آزمون پایان سال دانش آموزان -که دارای برگه‌ی آزمون کشوری بود، یک بخش کتاب باز هم داشت که یک چهارم نمره‌ی پایان ترم شاگردان را تشکیل می داد.

این بدان معنا بود که شاگردان اجازه داشتند متون مورد نیاز خود را -اعم از کتاب، جزوه یا کتابهای کمک درسی- به سر جلسه‌ی آزمون بیاورند و بسته به نیازشان از آن استفاده کنند. جالب بود که با وجود آسانی

شیوه‌ی آزمون، پرسشهای مفهومی در حوزه‌ی زیست‌شناسی به قدری برای شاگردان ناملموس و نامفهوم بود که در نیمسال نخست نمرات دانش‌آموزان از میانگین پیش‌بینی شده -17- کمتر بود.

سومین عنصر مورد نیاز برای سنجش دانش شاگردان، کار پژوهشی‌شان بود، که در قالب یک تحقیق کوچک کلاسی شکل می‌گرفت. دانش‌آموزان یک سال فرصت داشتند در زمینه‌ای که مورد علاقه‌شان بود -با راهنمایی یکی از معلمهای گروه- کار تحقیقی خود را انجام دهند.

به این ترتیب، در سال گذشته، به جز آزمون کشوری پایان سال، تمام آزمونهای به‌شکلی برگزار شده بود که تنش سر جلسه برای شاگردان به کمترین میزان خود برسد. پرسشهای مورد نظر گروه، مفهومی و غیرحفظ‌کردنی بودند، به این ترتیب امکان تقلب کردن شاگردان نیز بسیار کاهش می‌یافت.

نتیجه‌ی طرح حذف آزمون را در سال گذشته می‌توان به این صورت جمع‌بندی کرد:

الف) دانش‌آموزان با توجه به ناآشنا بودن شیوه‌ی آزمون، در ابتدای کار نمراتی پایین می‌آوردند. این ماجرا باعث نگرانی و ناخوشنودی والدین هم شده بود که با توضیحات گروه همکاری ایشان نیز برای اجرای طرح جلب شد. طبق پیش‌بینی، سطح نمرات دانش‌آموزان تا نیمسال دوم به سطح مورد انتظار -میانگین نمره بالای 17- رسید. میانگین نمرات پایان سال شاگردان به 17/6 رسید.

ب) توانایی تحلیل شاگردان به طور چشمگیری افزایش یافته بود. به طوری که پرسشهای تحلیلی و پیچیده‌ی پایان سال با دقت و موفقیتی شایسته‌ی تحسینی پاسخ گفته شده بود.

پ) تنش سر جلسه به طور مشخصی از بین رفته بود به طوری که دانش‌آموزان بارها این نکته را به مسئولین گروه اطلاع داده بودند.

1. آموزش، فرآیندی تنش زاست. به ویژه در شرایط اجتماعی امروزی که ارزیابی توانایی تحصیلی و کامیابی در به دست آوردن مدرک در امر پیشرفت اجتماعی فرد موثر، و در برخورداری اقتصادی وی راهگشاست. آموزش، فرآیندی است که در جریان آن مجموعه ای از منشاها (عناصر فرهنگی) از مرجعی معتبر (آموزگار، کتاب، یا نهاد آموزشی) به فرد فرهنگ پذیر (کودک، دانش آموز یا دانشجو) منتقل می شود، و مهارت زیستی وی را برای حل مسائل فردی و اجتماعی افزایش می دهد. درگیر شدن با یک نظام آموزشی، به معنای آن اعلام آمادگی فرد برای بر عهده گرفتن وظیفه ای فرهنگی در جامعه است. کودکی که در کلاسهای دبستانی شرکت می کند، ناگفته ملزومات باسواد بودن و عمل کردن در مقام فردی نویسا را با حضور بر نیمکت مدرسه ادعا می کند، و دانشجویی که در حال گذراندن پایان نامه ی خویش است، با آنچه که به عنوان موضوع کار تخصصی اش بر می گزیند، و بر محور آنچه که می اندیشد و می نگارد، ادعایی مشابه را در سطحی تخصص یافته تر و پیچیده تر، طرح می نماید. مشارکت در امر آموزش، به منزله ی اقامه ی ادعایی است، که موقعیت اجتماعی، پایگاه فرهنگی و درجه ی برخورداری اقتصادی شایسته ی فرد را تعیین می کند. این مشارکت و آن ادعا چنان در آینده ی شغلی و پایگاه اجتماعی فرد اثرگذارند، که حضور معیارهایی عینی و ملموس را برای تشخیص موقعیت دقیق فرد در این سلسله مراتب آموزشی، ضروری می سازند. به این ترتیب است که آزمون شکل می گیرد.

2. آزمون، شیوه ای به ظاهر علمی است، که موقعیت مخاطب را در برابر نظام آموزشی تعیین می کند، و ادعاهای به ظاهر مبهم مخاطبان نظام آموزشی را رسیدگی پذیر می سازد. این که مخاطب آموزش کیست و تا چه سطحی منتهای تخصصی معتبر در یک حوزه دانایی را فراگرفته است، توسط آزمون تعیین می شود. آزمون مشخص می کند که آموزنده فرآیند آموزش را تکمیل کرده است، یا خیر. آزمون جایگاه فرد را در سلسله مراتب علمی نظام آموزشی قطعیت می بخشد، و امکان گذار وی را از مرحله ای ابتدایی تر به سطحی پیشرفته تر فراهم می کند.

آزمون، شیوه ای است برای مشاهده پذیر کردن موفقیت تحصیلی آموزندگان. ترفندی است که به کمکش توانمندیهای شاگردان را به شاخصهایی متمایز تفکیک و تجزیه می کنیم، و بر مبنای مدارجی کمیت پذیر آن را می سنجیم. آزمون، محک ادعای آموزندگان دربارهی توانمندیهایشان است.

این که فردی موقعیت اجتماعی خاصی را به دست آورد، یا از آن محروم شود، این که شایستهی رتبهی سازمانی خاصی دانسته شود، یا برای آن نامناسب تشخیص داده شود، این که فلان مقدار حقوق بگیرد، یا بهمان میزان، همه و همه توسط آزمون تعیین می شود. آزمون چنان در تزریق روح علمی و عینیت گرایی قرن نوزدهمی به پیکرهی جامعه کامیاب بوده است، که به صورت نظامی خودمختار از نظامهای آموزشی تفکیک شده و در سایر خرده نظامهای انضباطی جامعه نیز کاربرد یافته است. از ادارات دولتی گرفته تا شرکتهای خصوصی، قواعد بازی آزمون را می بینیم که با متغیرهای ریاضی گونه، خشک، دقیق و بی طرفانه اش، کنشهای انسانی را به نفر/ساعت و بازده کاری تبدیل می کند و بر مبنای آن پایهی حقوق و مزایا تعریف می نماید.

آزمون تعیین کنندهی سرنوشت افراد است.

3. آموزش، به خودی خود تنش زاست، چرا که نمایشگر کارکردی با اهمیت حیاتی است. در جامعه‌ی مدرن، که موقعیت افراد در آن توسط نمادها و شاخصهای شفاف و روشن و صورتبندی می شود، نظامهای آموزشی به همراه ساز و کارهای بازار مهمترین ساختارهای تعیین جایگیری اجتماعی افراد هستند، و همین به تنهایی برای تنش زا بودن ارتباط با آموزش کفایت می کند.

آزمون، گرانیگاه تنشی است که نظام آموزشی به مخاطبش وارد می کند. آزمون، بنا به خصلت علمی قرن نوزدهمی اش، باید با ویژگیهای یک آزمایش عینی و مستقل از آزمایشگر همراه باشد. به همین دلیل هم آزمایشگاه هایی به نام جلسات آزمون برای این کار طرحریزی شده اند، که در آنها گروهی از ناظران بی طرف و آزمایشگران تعلیم دیده (معلمان و ممتحن ها) بر مبنای دستورالعملی از پیش تعیین شده و شفاف، توانمندی های آموزنده را محک می زنند. از آنجا که چنین عینیتی تنها با تفکیک کردن نیوتونی موضوع مشاهده از زمینه‌ی همیشگی اش قابل دستیابی است، آزمون باید در شرایطی کنترل شده، ویژه، و بنابراین در برش خاصی از زمان و مکان اجرا شود. همین تمرکز اهمیت یک نقطه از فضا/زمان است که آموزندگان را دچار تنش می کند. کسی که برای دومین بار کنکور می دهد، باید در مدت سه/چهار ساعتی که در اختیار دارد، شایستگی خود را برای ورود به دانشگاه اثبات کند. وگرنه ناچار می شود به خدمت سربازی برود و به مدت دو سال شرایطی را از سر بگذراند که به طور آماری برای مردم ناخوشایند تلقی می شود. بدیهی است که این ساعات اندک و آن جلسه‌ی آزمون، برای کسی که دو خطراهی کاملاً متفاوت از تجربیات آینده را در پیش رو دارد، تنش آفرین جلوه خواهد کرد. درک این نکته دشوار نیست که رد چنین شرایطی، انتخابها با تردید بسیار، و کنشها با دغدغهی فراوان انجام خواهد گرفت، و اینها همه نشانه‌ی تنش است.

اگر خواهان نظام آموزشی کارآمدی هستیم، باید به راهکارهایی بیندیشیم که در آن تنشهای ناشی از آموزش در حد امکان رفع شده باشد، و مخاطب برنامه های درسی به شکلی داوطلبانه، خودجوش، و دلبخواهانه

خویش را با برنامه های درسی رویاروی ببیند. اگر جز این باشد، دستیابی به نمادهای موفقیت جایگزین موفقیت خواهد شد و دانشجویان و دانش آموزان داشتنِ نمره‌ی مطلوب در فلان درس را با داشتن مهارت کافی در آن زمینه اشتباه خواهند گرفت و همچنان شایستگی افراد نه بر مبنای توانمندی هایشان برای انجام کار، که بر مبنای موفقیتشان در اثبات ادعای خویش در این مورد، سنجیده خواهد شد. و مگر نه این که چنین شده است؟

4. ما سر آن داریم که آموزش را به فرآیندی دوستانه و خوشایند تبدیل کنیم. آموزش، همچون هر تجربه‌ی دیگری، می تواند لذتبخش و دلپذیر باشد. جذب منشهایی که توانمندی فرد را در حل مسائل فردی و اجتماعی اش افزایش دهد، به خودی خود روندی ناخوشایند نیست. معانی بار شده بر این جریان و نمادهای تحمیل شده بدان هستند که آن را بدین پایه نادلچسب و اجباری می سازند.

ما قصد داریم تنشهای ناشی از برخورد با نظامی ارزشگذار و محک زننده را کمینه سازیم، شاید به این ترتیب ادعای شایستگی آموزندگانمان با صداهای لرزان و هراس زده همراه نشود، و نمایش توانمندی — و نه نمایش خوب ادعا کردن در مورد توانمندی — معیار سنجش جایگاه افراد قرار گیرد.

دستیابی به این مهم، تنها زمانی ممکن خواهد بود که عناصر تنش زای موجود در نظام آموزشی یک به یک شناسایی شوند و راهبردهایی علمی، تکرارپذیر و قابل نقد برای حذف کردنشان پیشنهاد شود.

گروه آموزشی ما (گروه زیست شناسی دبیرستان علامه حلی)، در سال تحصیلی گذشته (80-81) در زمینه‌ی حذف بزرگترین این تنشها — یعنی آزمون — گامهایی مقدماتی را برداشته است، که با نتایجی بسیار جالب توجه و مثبت همراه بوده است. در بندهای بعدی به طور ریزبینانه تری به این تجربه خواهیم پرداخت، بدان امید که ثبت و انتقال این تجربه سرآغاز تکرار تجربه هایی از این دست باشد.

5. درس زیست شناسی، یکی از مظلوم ترین شاخه هایی دانایی تدریس شده در دوره ی متوسطه است. محتوای علمی آن، که باید قاعدتا به دلیل ملموس بودن جذاب باشد، با شعبده هایی پیچیده به متونی دشوار و حفظ کردنی تحویل شده است، و غفلت از بن مایه ی غنی آن، نوعی برداشت سطحی و غیرتحلیلی از این علم را رواج داده است. برداشتی که حتی در دانشگاه هایمان هم تداوم می یابد، و در بهترین حالت دایره المعارف های متحرکی از کلیدواژگان علوم زیستی را تحویل جامعه می دهد که از تحلیل و حل ساده ترین پرسشهای این قلمرو نیز عاجزند.

تنشِ آزمون، که به گمان من مهمترین تنشِ آموزشی در ایران است، به خوبی در این درس تبلور یافته است. آزمونها معمولا بر مبنای پرسشهایی که پاسخهای حفظ کردنی دارند، و بر متونی حجیم مبتنی هستند، طرحریزی می شوند. نتیجه ی این امر، زبانزد شدن این توهم است که برای موفقیت در رشته ی تجربی باید حافظه ی خوب داشت، یا باید برای نمره آوردن در زیست شناسی کتابها را حفظ کرد.

این ماجرای مظلومیت زیست شناسی تنها به تنشهای آزمون منحصر نمی شود، که خود فرآیند آموزش زیست شناسی را هم شامل می شود. گسستهای معنایی در کتابهای درسی به شکلی است که تدریس مفهومی آنها را دشوار می سازد، و توزیع اطلاعات در کتابهای چهار سال دبیرستان و پیش دانشگاهی امکان ارائه ی منظم و گام به گام مفاهیم را از بین برده است. به این ترتیب، ما در برآورده کردن وظیفه ی خویش - یعنی آموزاندن زیست شناسی به دانش آموزان - با دو چالش جدی روبرو هستیم: گسستگی و شلختگی متون رسمی آموزشی، و تنشهای ناشی از آزمونهایی که معمولا فاقد روایی هستند.

6. تجربه ای که ما در سال تحصیلی 80-81 داشتیم، بر مبنای دگرگون کردن نظام ارزیابی و سنجش دانش آموزان استوار بود. نتایج تفصیلی این تجربه را در نوشتاری دیگر آورده ام، اما آنچه که در اینجا ارزش ذکر کردن را دارد، جمع بندی چیزی است که در نخستین سال اجرای طرح حذف آزمون شاهدش بودیم. نخستین نتیجه ی ملموس، واداشته شدن دانش آموزان به تفکر و شکوفایی اندیشه ی تحلیلی و استنتاجهایشان بود. حل کردن یک مسئله از چند راه حل تشویق می شد، و روند آموزش به شکلی مسئله-محور پیگیری می شد. شاگردان می آموختند تا علاوه بر فراگیری پاسخهای دیگران، شیوه ی پرسیدن را نیز فرا گیرند و این مهارت را در محیطهای متفاوت و در سطوح مختلف علم زیست شناسی به کار ببندند. دومین نتیجه، کاهش مشخص تنش تحصیلی در دانش آموزان بود. این واقعه را با متغیرهایی بسیار کیفی سنجیدیم، که میزان استقبال از کلاسها، نتایج نظرسنجیها، و شاخصهای مربوط به مشارکت شاگردان در کارهای گروه از آن جمله بود. ناگفته پیداست که تداوم یافتن این تجربه با تحلیلی تر شدن نتایج و کنترل کردن بیشتر پیامدهای اجرای طرح در سالهای آینده ممکن خواهد شد. سومین نتیجه، افزایش خلاقیت آموزشی در معلمان و آموزگاران بود که از سویی خود را با سیل پرسشهای جالب توجه شاگردان روبرو می دیدند و از سوی دیگر می بایست به دنبال طرح پرسشهایی چنان پیچیده و تجلیلی بگردند که کتاب باز بودن امتحان را ممکن کند.

طرح عملیاتی

کلیدواژگان: دانش آموز، معلم، منش، آموزش، آزمون، شاخص ارزیابی، کمیت پذیری، تقارن

زمانی/مکانی.

چارچوب نظری: بر مبنای مدل سیستمی آموزش؛

1. تنشهای آموزش را می توان به این سه دسته تقسیم کرد:

الف) تنشهای ناشی از معلم، که خود به این زیر گروههای قابل تقسیم است:

نخست: تنش ناشی از سلطه‌ی شخصیتی معلم (غیرمجاز شدن طیفی از رفتارهای شاگرد در حضور

معلم).

دوم: تنش ناشی از تنبیه از سوی معلم.

سوم: تنش ناشی از مخدوش شدن انگاره‌ی شاگرد نزد معلم.

ب) تنشهای ناشی از همشاگردی ها، که به این موارد قابل تقسیم است:

نخست: تنش ناشی از احتمال ناکامی در جایگیری مطلوب اجتماعی.

دوم: تنش ناشی از بازیهای بازنده/بازنده با همکلاسان.

سوم: تنش ناشی از رقابت درسی.

چهارم: تنش ناشی از مخدوش شدن انگاره‌ی شاگرد نزد همکلاسان.

پ) تنشهای ناشی از فرآیند آموزش که این موارد را در بر می گیرد.

نخست: تنش ناشی از طرح مسئله و برخورد با مسائل نو

دوم: تنش ناشی از رویارویی با تغییر (که خود نتیجه‌ی جذب منشهای جدید است).

سوم: تنش ناشی از ضرورت اثبات شایستگی فردی در نظام آموزشی.

۲. از میان این تنشها، آخرین مورد همان است که با نام تنش آزمون مورد اشاره قرار خواهد گرفت. تنش آزمون عبارت است از حالت روانی ناخوشایندی که در اثر تمرکز کنشهای اثبات کننده‌ی شایستگی فرد بر گرانیگاه خاصی بر فضا/زمان ایجاد می‌شود. جلسه‌ی امتحان، برش خاصی از زمان و مکان است که رفتار فرد در جریان آن تعیین کننده‌ی کامیابی یا ناکامی اش در عبور از یک مرحله‌ی تحصیلی است. اهمیت یافتن اغراق آمیز رفتارهای فردی در این مقطع علت اصلی پیدایش تنش آزمون است. تنش آزمون نتیجه‌ی طبیعی علمی شدن و تمرکز یافتن روشهای ارزیابی دانش آموز است که از قرن هژدهم زیر تاثیر علم گرایی و عینیت گرایی افراطی شکل گرفت و تمرکز یافتن روند ارزیابی را در یک جلسه‌ی آزمایشگاهی و کنترل شده ضروری ساخت. تنش آزمون و پیامدهای آن -نمره سالاری، نمادین شدن دانایی، حفظی شدن شیوه‌ی ارزیابی - یکی از مهمترین آسیبهای موجود در نظام آموزشی کنونی ماست.

هدف: از بین بردن تنش آموزشی ناشی از برگزاری آزمون.

ضرورت: تنشهای ناشی از آموزش، مهمترین عامل مختل کننده‌ی یک آموزش بهینه هستند. از آنجا که مهمترین این تنشها زیر عنوان آزمون و یسنجش توانمندیهای آموخته شده می‌گنجد، می‌توان با دگرگون ساختن نظام ارزیابی دانش آموزان، از راه تنش زدایی از مفهوم امتحان، از این اختلالها جلوگیری کرد.

زمینه‌ی اجرا: دانش آموزان تیزهوش سال اول دبیرستان، درس زیست شناسی.

راهبردها: چهار مرحله برای طرح حذف آزمون در نظر گرفته شد:

گام نخست: ایجاد تقارن در زمان. این بدان معناست که شاگردان در تمام اوقات تحصیل خود شکلی ملایم از نظارت ارزیابانه را بر کار خویش احساس می‌کنند. به این ترتیب انباشته شدن تنش آزمون در شب امتحان

از بین می رود، و دانش آموزان درمی یابند که تمام فعالیت‌هایشان نقشی هرچند جزئی در ارزیابی نهایی شان خواهد داشت. توزیع کردن فشار آزمون بر محور زمان، از سویی تنش را به دلیل خفیف و همیشگی بودنش کاهش می دهد، و از سوی دیگر دانش آموزان را به نظارت دائمی -ولی فارغ از دلهره- بر کار خویش وا می دارد. در گروه زیست شناسی این کار از راه حذف آزمونهای میان ترم و جایگزین کردن کوئیزهای تصادفی انجام گرفت. کوئیزها به طور تصادفی در دو سوم جلسات کلاس از دانش آموزان گرفته می شدند.

گام دوم: برداشتن فشار حفظیات از آزمونها. این کار باعث می شود که بخش مهمی از تنش که از حفظ کردن طوطی وار کتابهای درسی ناشی می شد، حذف شود. برای از بین بردن نیاز به حفظ کردن، ارزیابی شاگردان به سه شیوه انجام گرفت:

نخست: گرفتن کوئیزهایی با دو یا سه پرسش تحلیلی که به دانش آموزان داده می شد و پاسخ ایشان یک هفته بعد جمع آوری می شد. شاگردان در این مدت فرصت داشتند به کتابهای مرجعی که در اختیارشان قرار داشت مراجعه کنند، با یکدیگر در مورد پرسشها بحث کنند، و در مورد پاسخی که می خواهند بدهند به طور شخصی تصمیم بگیرند. پاسخهایی که عینا شبیه به هم بود (و معمولا اشتباهات بعید و مشابهی را هم تکرار می کرد)، به دلیل تقلب تصحیح نمی شد.

دوم: برگزاری آزمون در پایان هر نیمسال، که به صورت کتاب باز انجام می گرفت. شاگردان می توانستند هر جزوه یا کتابی را که می خواهند با خود به سر جلسه امتحان بیاورند و در محل از آنها استفاده کنند.

ناگفته پیداست که پرسشهای طرح شده برای آزمونهایی از این دست می بایست این ویژگی ها را داشته باشد: الف) تحلیلی و عمیق باشند و دانش آموز ناچار باشد با استفاده از استنتاجهای شخصی خود پاسخی برایشان بیابد.

ب) مستقل از اطلاعات حفظ کردنی باشد. در مواردی هم که اطلاعات خام برای پاسخگویی به پرسشی مورد نیاز بود، این اطلاعات در ورقه‌ی امتحان به شرکت کنندگان داده می شد و مرحله‌ی آخر پاسخگویی، یعنی ترکیب داده ها و استنتاج پاسخ مورد نظر از ایشان خواسته می شد.

پ) جذاب، ملموس و عینی باشد. یعنی در مورد موضوعاتی روزانه و قابل لمس پرسش کند و شاگردان را به حل مسائلی وادار کند که احتمالاً در زندگی شخصی شان با آن برخورد می کنند.

سوم: بها دادن به کارهای داوطلبانه، تحقیقهای کلاسی، و فعالیتهای فوق برنامه. یک هفتم نمره‌ی پایانی شاگردان به انجام کارهای گروهی پژوهشی اختصاص یافت. شاگردان در ابتدای سال در زمینه های گوناگون مورد علاقه شان گروه های مطالعاتی و تحقیقاتی تشکیل می دادند و با راهبری یک استاد راهنما کار خود را آغاز می کردند. نمره‌ی نهایی بر مبنای محتوای رساله ای که در آخر سال می نوشتند داده می شد. گام سوم: شریک کردن شاگردان در امر ارزیابی. این کار به این ترتیب انجام گرفت:

الف) نظرخواهی های مکرر از شاگردان در مورد امتحان ها و پرسشها.

ب) برگزاری مسابقه هایی که در آنها به بهترین پرسش > طرح شده از سوی شاگردان جایزه داده می شد. این پرسشها بعداً به صورت کوئیز یا سوال امتحانی به خود شاگردان بازمی گشت.

پ) استفاده از نیروی انسانی خود شاگردان برای تصحیح اوراق، نمره دهی، و انجام کارهای آماری بر روی نمرات شاگردان.

گام چهارم: دادن بازخوردهای مرتب به شاگردان و خانواده هایشان، که از این راه ها ممکن گشت:

الف) اعلام عمومی نمرات شاگردان، که بر خلاف روش مرسوم بر مبنای یک تا سه نمره، ارزشگذاری می شد. به این ترتیب شاگردی که می دید از یک امتحان دو نمره ای یک نمره آورده در عین حال که از تنشِ مردود شدن رها می شد، امکان مقایسه‌ی وضعیت خود با دیگران را هم به دست می آورد.

ب) آموزش شیوه‌ی نمره دهی نهایی به شاگردان

نتایج: شاگردان که به این شیوه از تدریس و آزمون در رشته‌ی زیست شناسی عادت نداشتند، در دو ماه اول سال بسیار سردرگم بودند. کوییزهایی که در قالب ورقه‌هایی کوچک به شاگردان داده می‌شد و یک هفته وقت برای پاسخگویی به آن اعلام می‌شد، معمولاً جدی گرفته نمی‌شد و شاگردان احساس نمی‌کردند که با امتحانی جدی روبرو شده‌اند. اوج این سردرگمی در زمان امتحان میانه‌ی نیمسال اول دیده شد، که در جریان آن شاگردان جزوه‌ها و کتابهایشان را با وجود هشدارهای معلمانشان حفظ کرده بودند و با این وجود در سر جلسه‌ی امتحان (که به صورت کتاب باز برگزار می‌شد) از پاسخگویی به پرسشها در ماندند. مهمترین دلیل ناتوانی آنها در پاسخگویی، عادت نداشتنشان به تحلیل و استنتاج بود. شاگردان با وجود در دسترس داشتن منابعی مانند کتاب، و با وجود آن که روش استنتاج پاسخهای علمی را در کلاس آموخته بودند، در به کار گیری آن ضعف نشان می‌دادند. این آشنایی زدایی به تدریج نتیجه داد و پس از گذشت دو تا سه ماه، همه‌ی شاگردان دریافته‌اند که تحلیل و استنتاج و جستجوی راههای جدید پاسخگویی به مسایل در گروه ارزشمند دانسته می‌شود، نه حفظ کردن و باز پس دادن متون کلاسیک. در نهایت شاگردان به قدری در تحلیل و استفاده از روش شناسی علمی خبره شده بودند که امتحان‌های بعدی خود را با میانگین نمره‌ی بالای 17 پشت سر گذاشتند.

پی‌نوشت: آزمون درس تکامل زیستی/گروه بیوتکنولوژی دانشگاه تهران/نیمسال دوم ۱۳۸۰-۸۱

در این کلاسها هم مثل دبیرستان، تدریس مسئله-محور پیش می‌رفت و پرسیدن نکات هوشمندانه یا توجه به تناقضهای ظاهری مطالب ارائه شده با تشویق روبرو می‌شد.

آزمون پایان ترم دانشجویان این درس به این ترتیب انجام گرفت:

الف) آزمون تنها از یک پرسش تحلیلی و پیچیده تشکیل شده بود.

ب) دانشجویان می توانستند هنگام پاسخگویی به کتاب و جزوه هایشان مراجعه کنند.

پ) در ابتدای جلسه، پرسش یکبار برای شرکت کنندگان خوانده می شد. بعد دانشجویان پنج دقیقه فرصت داشتند تا در مورد یک پرسش خوب - که بتواند معمای مسئله را برایشان گشودنی سازد - فکر کنند. پس از پنج دقیقه، هریک از دانشجویان در حضور جمع یک پرسش می پرسید، و پاسخش را در جمع می گرفت. پرسشی که در این مرحله توسط هرکس ارائه می شد، نمره داشت، و پاسخ مربوطه می توانست به عنوان کلید پاسخگویی به سوال اصلی مورد استفاده‌ی همه قرار گیرد.

ت) پس از پاسخگویی پرسشهای سری اول، بار دیگر دانشجویان پنج دقیقه فرصت داشتند تا پرسش دیگری را صورتبندی کنند. بعد از این مدت باز همین روند تکرار می شد. مانند دور قبل، هرکس پرسش خود را بر برگه‌اش می نوشت، و بر مبنای اختصار، دقت، عینیت، ارتباط و عمق پرسش نمره می گرفت.

ث) پس از دو دور پاسخگویی به پرسش، دانشجویان ده دقیقه فرصت داشتند تا در مورد جواب مورد نظرشان فکر کنند. بعد از ده دقیقه، هریک از آنها یک دقیقه وقت داشتند تا یک نکته‌ی کلیدی مهم را که به نظرشان می توانست در اسخگویی به سوال راهگشا باشد، در جمع اعلام کنند. این بخش برای این گذاشته شده بود که شاگردان در فرآیند حل مسئله به طور گروهی شرکت کنند و به عنوان رقیب به یکدیگر ننگرند. این بخش در واقع از رفتار تقلب کردن شاگردان وامگیری شده بود و اثر بسیار مثبتی بر شیوه‌ی امتحان گیری داشت. به این معنا که با دادن این فرصت، دیگر کسی نیاز به تقلب از برگه‌ی دیگران را احساس نمی کرد. پرسش اصلی هم به قدری تحلیلی و پیچیده بود که گذشته از همین راهنمایی عمومی، وامگیری کردن

پاسخهای دیگری برای هیچکس به صرفه نبود. راهنمایی انجام شده در این مرحله هم نمره‌ی خاص خود را داشت.

ج) پس از پایان تمام این مراحل، دانشجویان چهل دقیقه فرصت داشتند تا پاسخ مورد نظرشان را در مورد پرسش اصلی بنگارند. این پاسخ دو سوم کل نمره را به خود اختصاص می داد. برای این که تنش آزمون بر کسی وارد نشود، نمره های نهایی بر محور نمره‌ی ۱۷-۲۰ فشرده شدند. یعنی کسی که پایتترین نمره (۱۵) را آورده بود، ۱۷ گرفت و بقیه با همین مقیاس نمره هایی نزدیکتر به ۲۰ را دریافت کردند.



تاریخچه‌ی گروه پژوهشی زیست‌شناسی علامه‌علی

خبرنامه‌ی داخلی دبیرستان علامه‌علی (گروه پژوهشی)؛ دوره‌ی سوم، سال اول؛ شماره‌ی اول، ۱۳۷۹

گوشزد: این نوشتار، تبلور اندیشه‌هایی است در زمینه‌ی تجربه‌ی کاری نگارنده در مدت هفت سالی (۱۳۷۲-۱۳۷۹) که مسئولیت تشکیل و راهبری گروه پژوهشی زیست‌شناسی را در دبیرستان علامه‌علی بر عهده داشته است. مفاهیم مربوط به این موضوع بدون نظم و ترتیب مشخص، و به ترتیبی که اندیشیده شده اند ثبت خواهند شد. خواننده باید پیش از پیش از پرداختن به آنها به این چند نکته توجه کند:

نخست این که این نوشتار گزارشی کاری یا متنی رسمی نیست. شکل و محتوای این مجموعه بیشتر باید به عنوان یادداشتهایی شخصی در نظر گرفته شوند. یادداشتهایی که شاید بعدها به کار دیگران هم بیاید و کاربردی در ساماندهی به برنامه‌هایی مشابه پیدا کند.

دوم این که این نوشتار هیچ برنامه‌ی مطلق و نقدناپذیری را پیشنهاد نمی‌کند. آنچه در این مدت در بخشهای کاری مرتبط با من و انجام گرفته است: باید به عنوان تجربه‌ی ای نیازمند بازبینی و تصحیح نگریسته شود.

سوم این که پشتوانه‌ی فلسفی و نظری راهکارهایی که در این مدت مورد استفاده قرار گرفته است، چنان که گاه مورد اشاره قرار خواهد گرفت، دیدگاه شخصی نگارنده است و باید برای درک دقیقتر آنچه که آماج بوده و آنچه که حاصل شده، مورد توجه قرار گیرد.

در آبان ماه سال ۱۳۷۲ بود که به عنوان دبیر زیست شناسی پایه‌ی دوم وارد دبیرستان علامه حلی شدم. در آن برش زمانی، شرایط زیر بر درس زیست شناسی دبیرستان حاکم بود:

(۱) دبیرستان فاقد رشته‌ی تجربی بود و تمام دانش آموزانی که علاقمند به ادامه تحصیل در رشته‌ی تجربی بودند می‌بایست تا سال چهارم دبیرستان در رشته‌ی ریاضی به تحصیل خود ادامه دهند و بعد در سال آخر تغییر رشته داده و در کنکور رشته‌ی تجربی شرکت کنند.

(۲) شبیه به سایر دبیرستانهای تهران، رشته‌های خاصی (به ویژه رشته‌ی پزشکی) مورد علاقه و درخواست دانش آموزان بود و همه خود را برای ادامه تحصیل در این رشته حاضر می‌کردند. تبلیغات مشخصی از سوی مسئولین دبیرستان صورت می‌گرفت تا (الف) دانش آموزان در رشته‌ی ریاضی باقی بمانند و تغییر رشته ندهند. و (ب) اگر در رشته‌ی تجربی وارد شدند حتما در رشته‌ی پزشکی (به ویژه در دانشگاه های تهران) پذیرفته شوند. این تبلیغات به پشتوانه‌ی درخواستهای مشابه خانواده های شاگردان انجام می‌گرفت.

۳) در پایه‌ی اول، همه‌ی کلاسها (ریاضی و تجربی) ناچار بودند درس زیست شناسی را بگذرانند.

این درس توسط معلمهای باتجربه و قدیمی به روشی کلاسیک و جا افتاده تدریس می شد.

۴) از همان سال کلاسهای خارج از برنامه برای شاگردان پایه‌ی دوم و سوم که علاقمند به مطالعه‌ی

زیست شناسی و تغییر رشته به گروه تجربی بودند گذاشته شده بود که حضور بچه ها در آن اختیاری بود.

این کلاسها در خارج از زمان رسمی مدرسه برگزار می شد و بچه های برای شرکت در آن به طور جداگانه

شهریه پرداخت می کردند.

روز نخستی که وارد کلاس درس شدم را هرگز فراموش نمی کنم. تازه دانشجوی دانشگاه شده بودم

و بیش از هژده سال نداشتم. معاون مدیر و مسئول بخش آموزشی (آقایان مقدم و چنگیزی) که آشکارا از

دیدن جوان بودنم ناامید شده بودند، به قضا و قدر تکیه کرده بودند و منتظر بودند تا با شورش و شلوغ بازی

بچه ها پرونده‌ی تدریسم در دبیرستان بسته شود. از همه جالبتر این که این اولین بار بود که در سر کلاسی

به عنوان معلم حاضر می شدم و هیچ نمی دانستم باید انتظار چه چیزی را داشته باشم. کلاسی هم که من

داشتم، از پنجاه و دو نفر از دانش آموزان سال دومی تشکیل شده بود که به لحاظ شلوغی در بین کلاسهای

اختیاری مدرسه مقام خاصی داشت.

به هر صورت، تدریس در این کلاس آغاز شد. با توجه به شیوه‌ی خاص نگرش من به مفهوم آموزش،

از ابتدا اعلام کردم که کتاب درسی رسمی شان را تدریس نخواهم کرد و برنامه‌ی مطالعاتی شان را خودم

تدوین خواهم کرد. این امر با پذیرش بچه ها روبرو شد. تعداد زیاد اولیه‌ی شاگردان، به دو کلاس بیست و

چند نفره تقسیم شد تا تدریس ساده تر صورت گیرد. در طی آن سال، کلاسهایم به صورت یک جلسه‌ی دو

ساعته در هفته به طور مرتب دنبال شد. در هر جلسه نود دقیقه تدریس می کردم و شاگردان حق داشتند در

وسط درس پرسش کنند و یا نظراتشان را اعلام کنند، نیم ساعت آخر هر کلاس هم به پرسش و پاسخ آزاد اختصاص داشت که شاگردان حق داشتند هر پرسشی که در زمینه‌ی زیست شناسی دارند مطرح کنند. نکات مهمی که در این کلاس تجربه کردم عبارت بود از:

(۱) اکثریت شاگردان با وجود شلوغبازی های معمولشان، به درسی که خارج از طرح آموزشی رسمی شان ارائه می شد علاقمند بودند و به خوبی مباحث را پیگیری می کردند.

(۲) عده‌ی کمی از شاگردان (در هر کلاس بین سه تا پنج نفر) از شیوه‌ی تدریس راضی نبودند و به طور نامرتب در کلاس حضور می یافتند. برای این که کسی به دلیل اجبار بیرونی در کلاسها حضور نیابد، حضور و غیاب نمی کردم و از کسی به دلیل غیبتش بازخواست نمی کردم.

(۳) بر مبنای پرسشنامه ای که به عنوان نظرسنجی به شاگردان دادم درصدی بالا (حدود ۸۰٪) از نحوه‌ی تدریس راضی بودند. ایرادهای مشخصی که از سوی شاگردان عنوان شده بود عبارت بود از: نامربوط بودن مطالب درسی به کنکور و کتاب درسی، و گسسته بودن معنایی مطالب عنوان شده.

(۴) تدریس در تمام جلسات به صورت فی البداهه و خودجوش انجام می شد و در مواردی که بچه ها علاقه نشان می دادند یک مبحث بیشتر باز می شد. محتوای تدریس شده بر مبنای سرفصلهای کتاب درسی شان جانورشناسی و فیزیولوژی انتخاب شده بود، اما ورود به شاخه های دیگر زیست شناسی هم بسته به مورد انجام می شد.



تأثیر المپیاد زیست بر آموزش زیست‌شناسی کشور

خبرنامه‌ی باشگاه دانش‌پژوهان جوان، ۱۳۸۸

1. در کل، برگزاری مسابقه، المپیاد، همایش، جشنواره، و کارسوق راهبردهایی شناخته شده و مرسوم

برای تشویق و گسترش آموزش علوم در یک جامعه هستند. از این رو، المپیاد زیست را هم می‌توان

به نوعی دستمایه‌ی "رسمیت یافتن" علم زیست‌شناسی به عنوان "علمی جدی و رسمی" در میان

دانش‌آموزان و عوام جامعه دانست.

2. با این وجود، آنچه که رشد واقعی آموزش علوم، و نه تراکم نمادها و زرق و برق‌های نمایشی

"علمی" را موجب می‌شود، شبکه‌ای از این برنامه‌های تشویقی است، که در تعادل و ارتباط با یکدیگر

طراحی و اجرا شود، و مهمتر از همه این که، با برنامه‌های آموزشی، پژوهشی، و پشتیبانی فنی از مراکز خودآموزی و تحقیق آزاد، تکمیل گردد.

3. در کشورمان متأسفانه برنامه‌ای از این دست وجود نداشته است. در کل، پرداختن به اموری مانند

المپیاد و مسابقه و نمایشگاه علمی با اهدافی کوتاه مدت، مقطعی، و بی ارتباط با سایر برنامه‌ها انجام

می‌گرفته و نشانی از یک طرح عمومی و دراز مدت که این برنامه‌ها را به هم متصل کند و چفت و

بستی معنادار در میانشان پدید آورد، به چشم نمی‌خورد. بدتر از همه آن که اصولاً بیشتر این برنامه‌ها

با قصد و نیت همان زرق و برق و تبلیغات مقطعی طراحی و اجرا می‌شده و از همان ابتدا دانش و

عزم لازم برای قرار دادن آن در زمینه‌ی عمومی و کلان آموزش علوم در کشور، در کار نبوده است.

4. با این وجود، در اینجا و آنجا تلاشهایی فردی و به ندرت جمعی و دیرپاتر (مثلاً در دوره‌ی بین

۱۳۷۲-۱۳۸۰ در علامه حلی و فرزنانگان) انجام گرفته که به این چارچوب کلی نظر داشته است.

دست‌آورد این تلاشها آن بوده که برنامه‌هایی در اتصال و راستای آموزش "دانش راستین" و نه "علایم

دانستن" تدوین و با موفقیت اجرا شود. این فعالیتها که در گوشه و کنار، - و همچنین در درون

ساختارهای رسمی‌تری مانند المپیاد و آموزش و پرورش- انجام می‌گرفته، به گمان من تنها نقاط

درخشش آموزش علوم در دوران کنونی ما هستند. تا جایی که من خبر دارم، تمام این تلاشها در

نهایت به دلیل ندانم کاری‌های مدیریتی و ناهمخوانی مطالبات سطوح بالایی مدیریت آموزشی کشور با ضرورت‌های واقعی و موجود، نیمه کاره رها شده و تداوم نیافته است. درازپاترین حرکتی که من می‌شناسم جریان "پژوهشی‌ها" و برنامه‌ی آموزش پویا (در برابر آموزش ایستا) است که در ۱۳۷۲ در دبیرستان علامه حلی آغاز شد و در ۱۳۷۴ با نمایشگاه‌های علوم و فنون رسمیت یافت و تا ۱۳۸۰ به انباشت خزانه‌ای غنی از راهبردهای آموزشی و تجربه‌های جمعی انجامید. گره خوردن این تلاشها با فعالیت معلمان با انگیزه‌ای که در مدارس دیگر (به خصوص مراکز سمپاد) به کاری مشابه مشغول بودند، در نهایت جریانی را پدید آورد که به ویژه در زیست شناسی و فیزیک ماندگار شد و پویایی آموزشی در المپیاد زیست شناسی را هم می‌توان دنباله‌ی همان جریان دانست. با این وجود، آسیب شناسی عمومی ناشی از فقدان برنامه‌ریزی عمومی و مدیریت کلان، در اینجا هم اثرگذار بوده است و این تلاشها را به جزیره‌هایی در میانه‌ی اقیانوس آشوب تبدیل کرده است.

5. در یک نگاه کلی، با توجه به چارچوب عمومی‌ای که ذکرش گذشت، می‌توانم تاثیر المپیاد زیست بر

آموزش زیست شناسی ایران را در دهه‌ی اخیر به این ترتیب جمع‌بندی کنم:

a. المپیاد در تشویق دانش آموزان به مطالعه‌ی بیشتر و خارج از کتاب درسی در زمینه‌ی زیست

شناسی موثر بوده‌است.

b. المپیاد به پیدایش نسلی از معلمان جوان و خلاق و اندوخته شدن تجربیات آموزشی دست

اولی در ایران انجامید که بدون وجود این نهاد پدیدار نمی‌گشت یا تداوم نمی‌یافت.

c. المپیاد در ضمن، به "المپیادی" شدن علم زیست‌شناسی در ایران کمک رساند که محصول

جانبی نامطلوبی است. یعنی زیست‌شناسی را به مجموعه‌ای از نکات جالب (بدون نگرستن

به طرح کلی این علم) و شبکه‌ای از جوابهای حفظ‌کردنی (بدون آموزش راهبرد دستیابی

به این جوابها و پرسشهای مولدشان) فروکاست. این البته در مورد کل آموزش زیست‌شناسی

ایران صادق است و تلاشهای معناداری برای رهیدن از این بند در میان معلمان باشگاه انجام

گرفت که باید منتظر نتیجه‌اش ماند...



کتابهای دیگر به قلم دکتر شروین وکیلی

مجموعه‌ی تاریخ خرد ایرانی

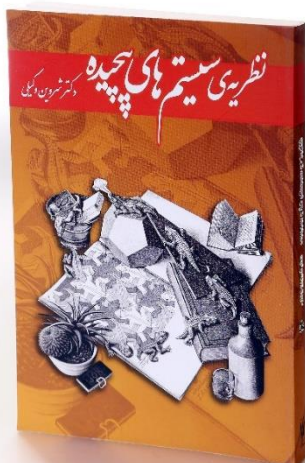
کتاب نخست: زند گاهان، شوراآفرین، ۱۳۹۴

کتاب دوم: تاریخ خرد ایونی، علمی و فرهنگی، ۱۳۹۵

کتاب سوم: واسازی افسانه‌ی افلاطون، ثالث، ۱۳۹۵

کتاب چهارم: خرد بودایی، خورشید، ۱۳۹۵

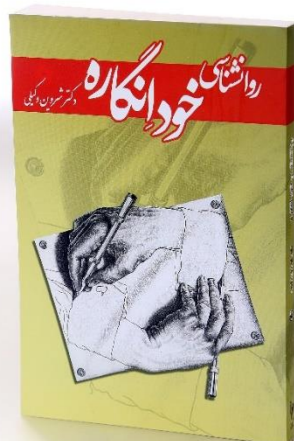




مجموعه دیدگاه زروان

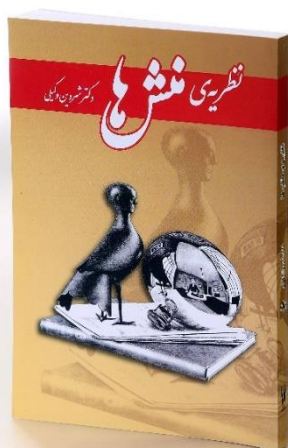
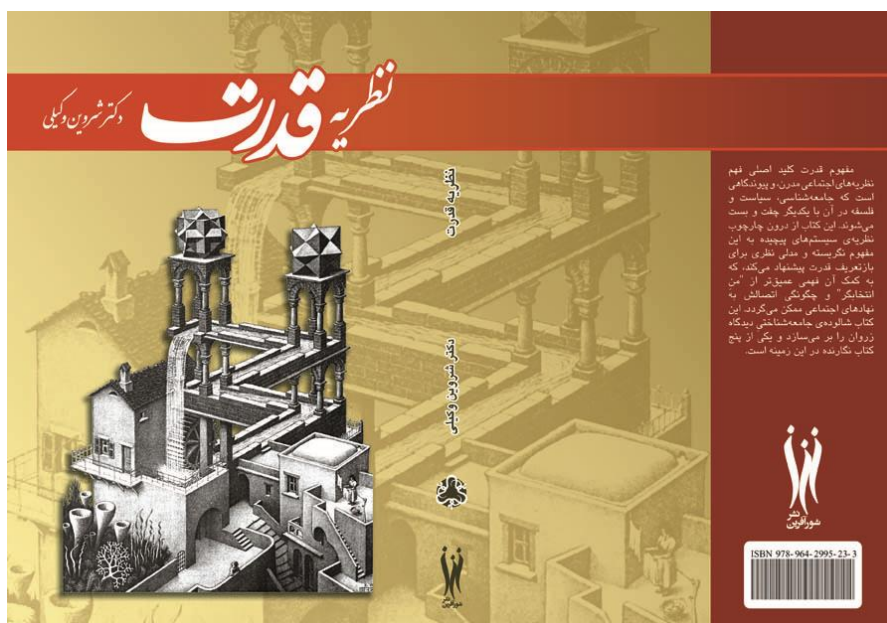
کتاب نخست: نظریه سیستم‌های پیچیده، شورآفرین، ۱۳۸۹

کتاب دوم: روانشناسی خودانگاره، شورآفرین، ۱۳۸۹



کتاب سوم: نظریه قدرت، شورآفرین، ۱۳۸۹

کتاب چهارم: نظریه منش‌ها، شورآفرین، ۱۳۸۹



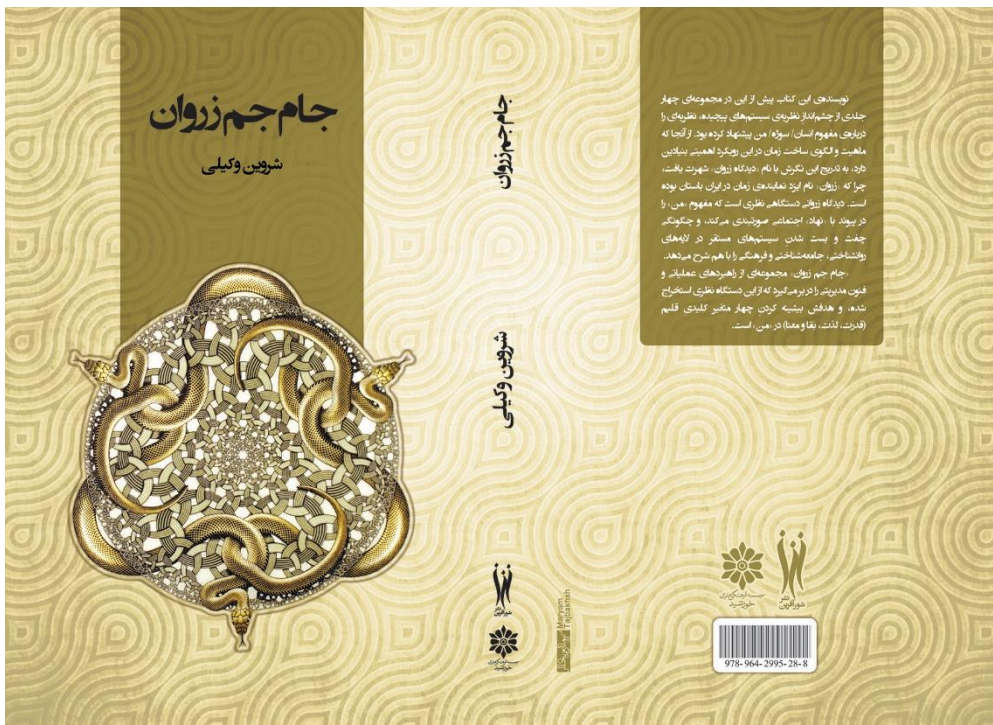


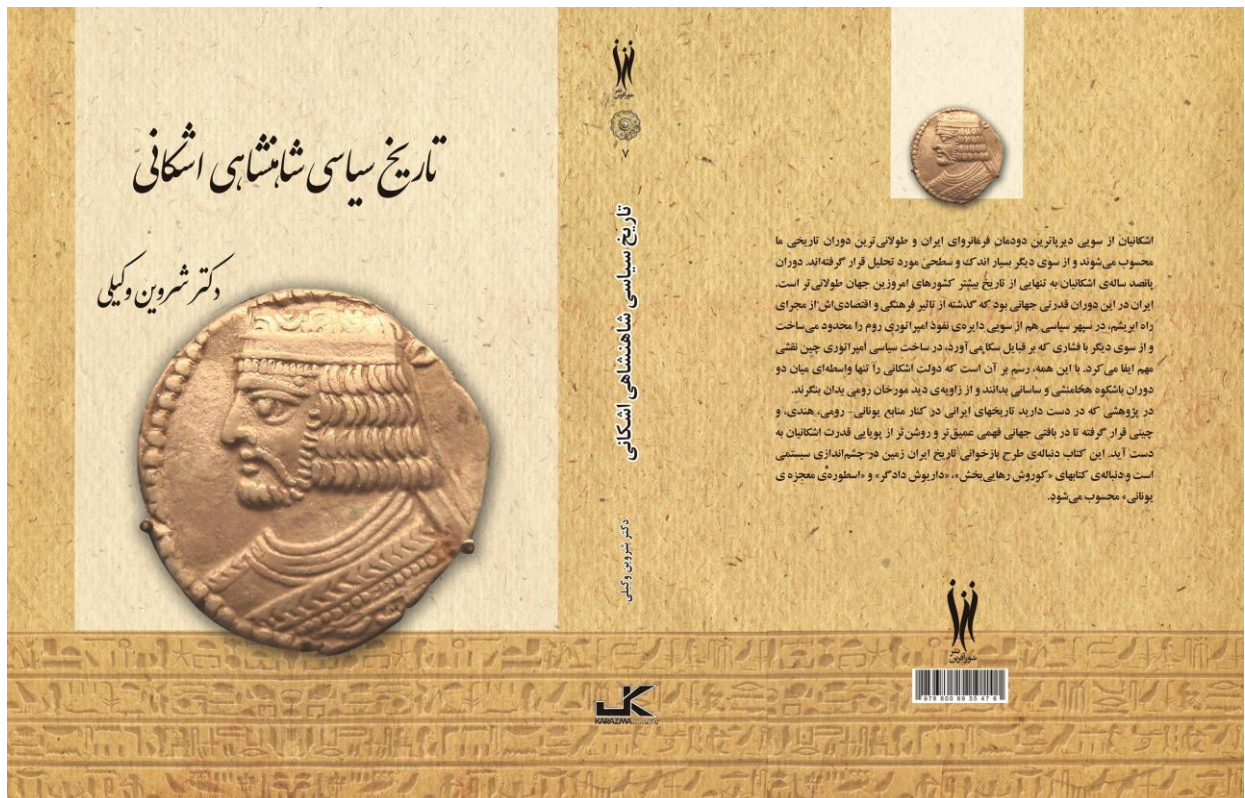
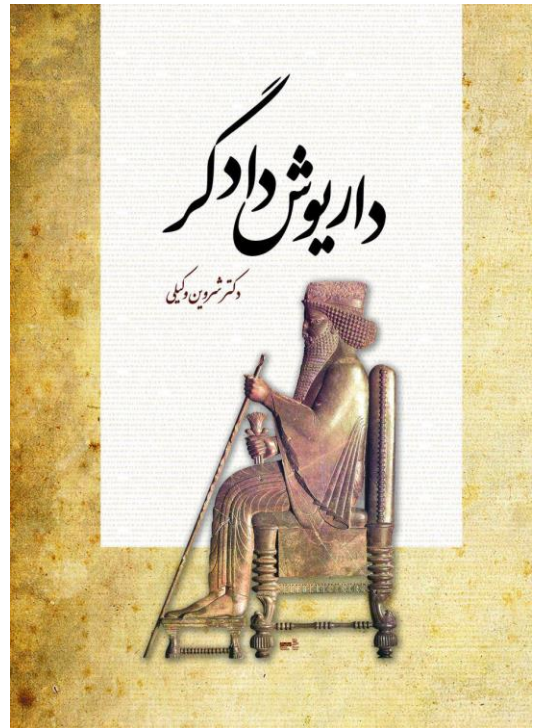
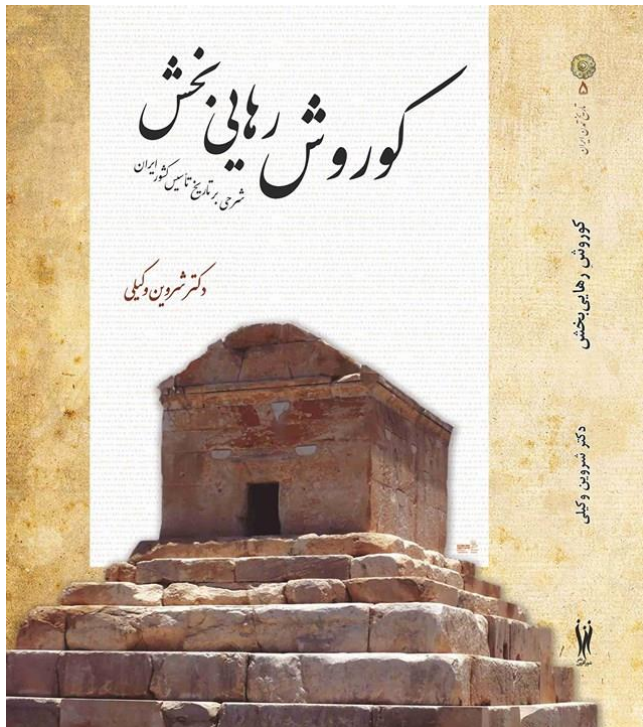
کتاب پنجم: درباره‌ی زمان؛ زروان کرانمند، شورآفرین، ۱۳۹۱

کتاب ششم: زبان، زمان، زنان، شورآفرین، ۱۳۹۱



کتاب هفتم: جام جم زروان، شورآفرین، ۱۳۹۳



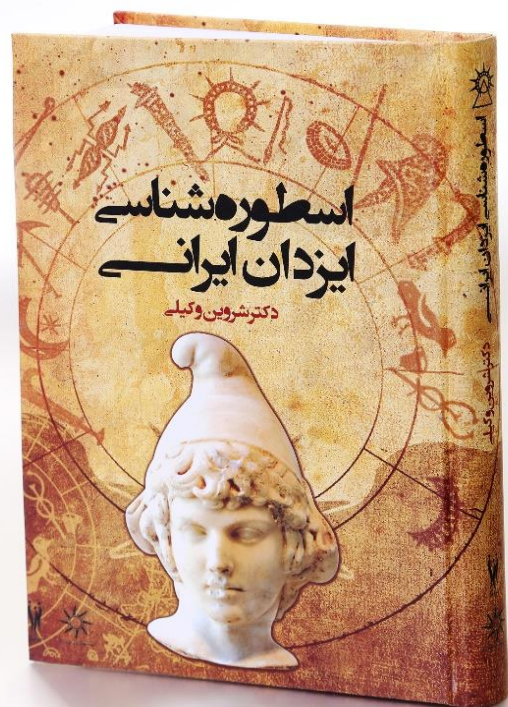
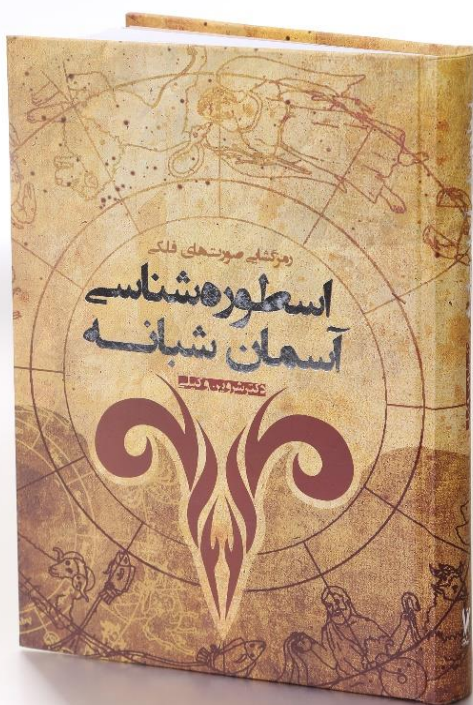


مجموعه‌ی اسطوره‌شناسی ایرانی

کتاب نخست: اسطوره‌شناسی پهلوانان ایرانی، پازینه، ۱۳۸۹

کتاب دوم: رویای دوموزی، خورشید، ۱۳۷۹

کتاب سوم: اسطوره‌شناسی آسمان شبانه، شورآفرین، ۱۳۹۱

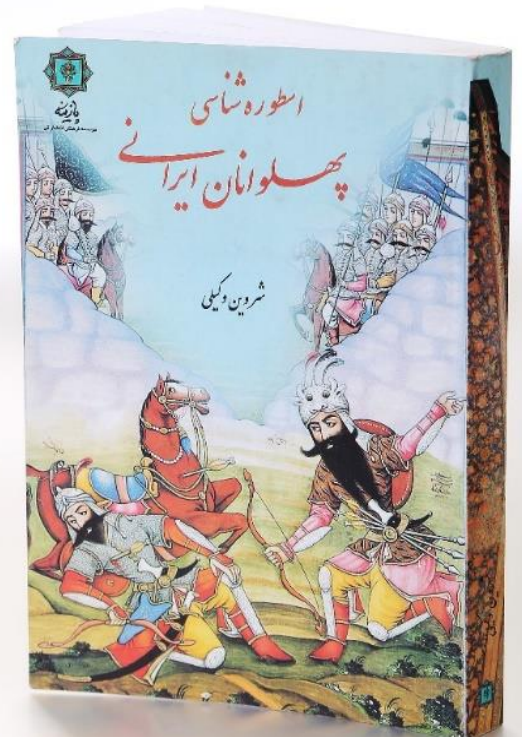
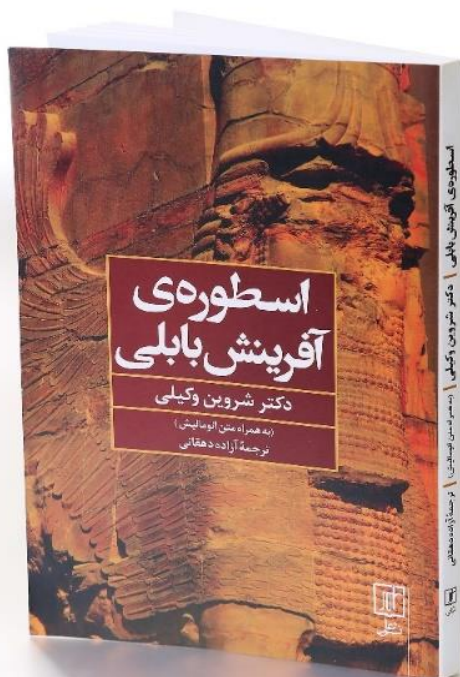


کتاب چهارم: اسطوره‌ی یوسف و افسانه‌ی زلیخا، خورشید، ۱۳۹۰

کتاب پنجم: اسطوره‌ی آفرینش بابلی، علم، ۱۳۹۲

کتاب ششم: پالایش‌های امیدوکلس، خورشید، ۱۳۹۴

کتاب هفتم: اسطوره‌شناسی ایزدان ایرانی، شورآفرین، ۱۳۹۵



جامعه‌شناسی جوک و خنده



شروین وکیلی

مجموعه‌ی عصب - روانشناسی و تکامل

کتاب نخست: کلبدشناسی آگاهی، خورشید، ۱۳۷۷

کتاب دوم: رساله‌ی هم‌افزایی، خورشید، ۱۳۷۷

کتاب سوم: مغز خفته، اندیشه‌سرا، ۱۳۸۵

کتاب چهارم: جامعه‌شناسی جوک و خنده، اندیشه‌سرا، ۱۳۸۵

کتاب پنجم: عصب‌شناسی لذت، خورشید، ۱۳۹۱

کتاب ششم: فرگشت انسان، بی‌نا، ۱۳۹۴

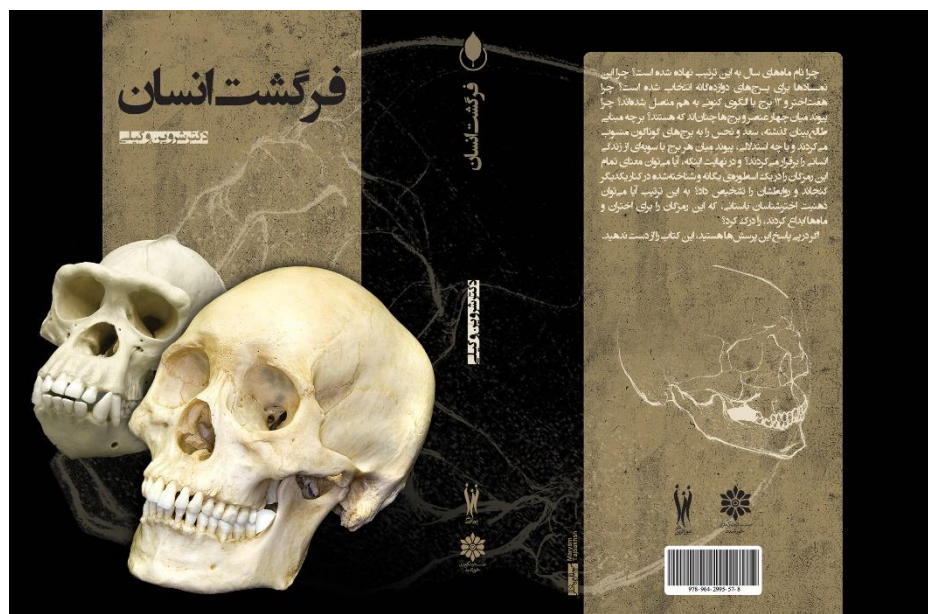
کتاب هفتم: همجنس‌گرایی: از عصب‌شناسی تا تکامل، خورشید، ۱۳۹۵

مغز خفته

فیزیولوژی و روانشناسی خواب و رویا



شروین وکیلی

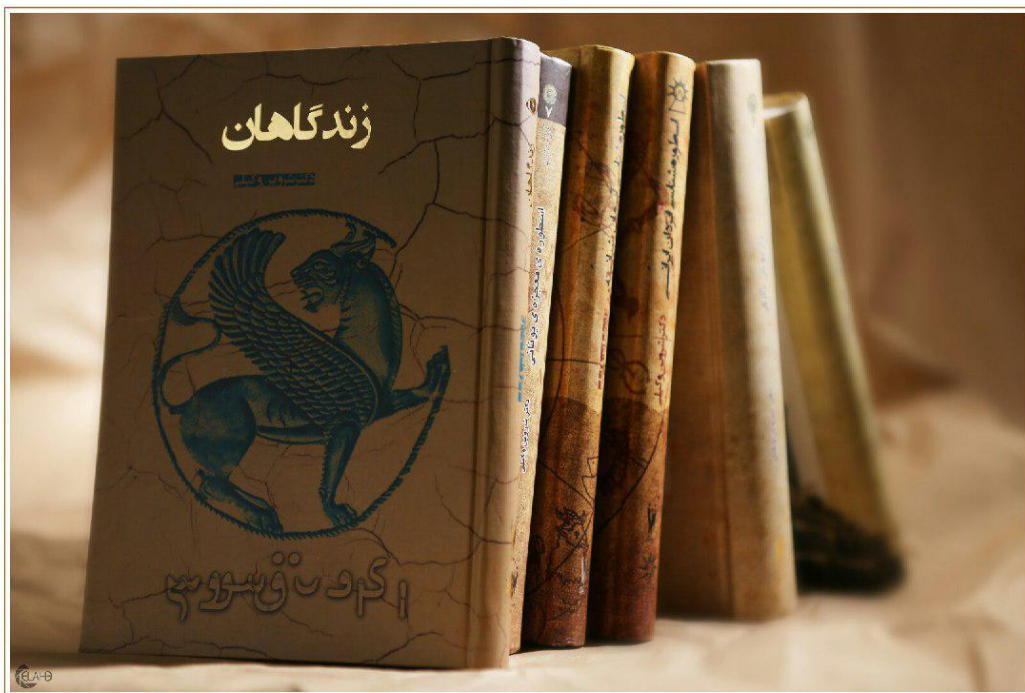


مجموعه‌ی فلسفه

کتاب نخست: آناتومی شناخت، خورشید، ۱۳۷۸

کتاب دوم: درباره‌ی آفرینش پدیدارها، خورشید، ۱۳۸۰

کتاب سوم: کشتنِ مرگ‌ارزان، خورشید، ۱۳۹۵





مجموعه‌ی داستان، رمان و شعر

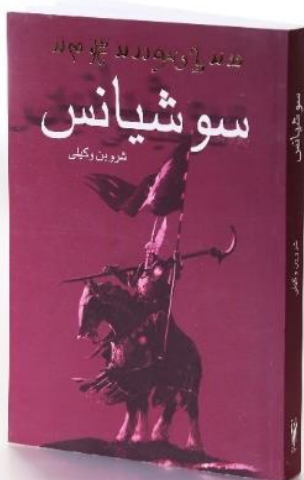
کتاب نخست: ماردوش، خورشید، ۱۳۷۹



کتاب دوم: جنگجو، اندیشه‌سرا، ۱۳۸۱

کتاب سوم: سوشیانس، تمدن - شورآفرین، ۱۳۸۳

کتاب چهارم: جام جمشید، خورشید، ۱۳۸۶



کتاب پنجم: حکیم فارابی، خورشید، ۱۳۸۷

کتاب ششم: راه جنگجو، شورآفرین، ۱۳۸۹

کتاب هفتم: نفرین صندلی (مبل جادویی)، فرهی، ۱۳۹۱

۱۴۳



کتاب هشتم: دازیمدا، بی‌نا، ۱۳۹۳

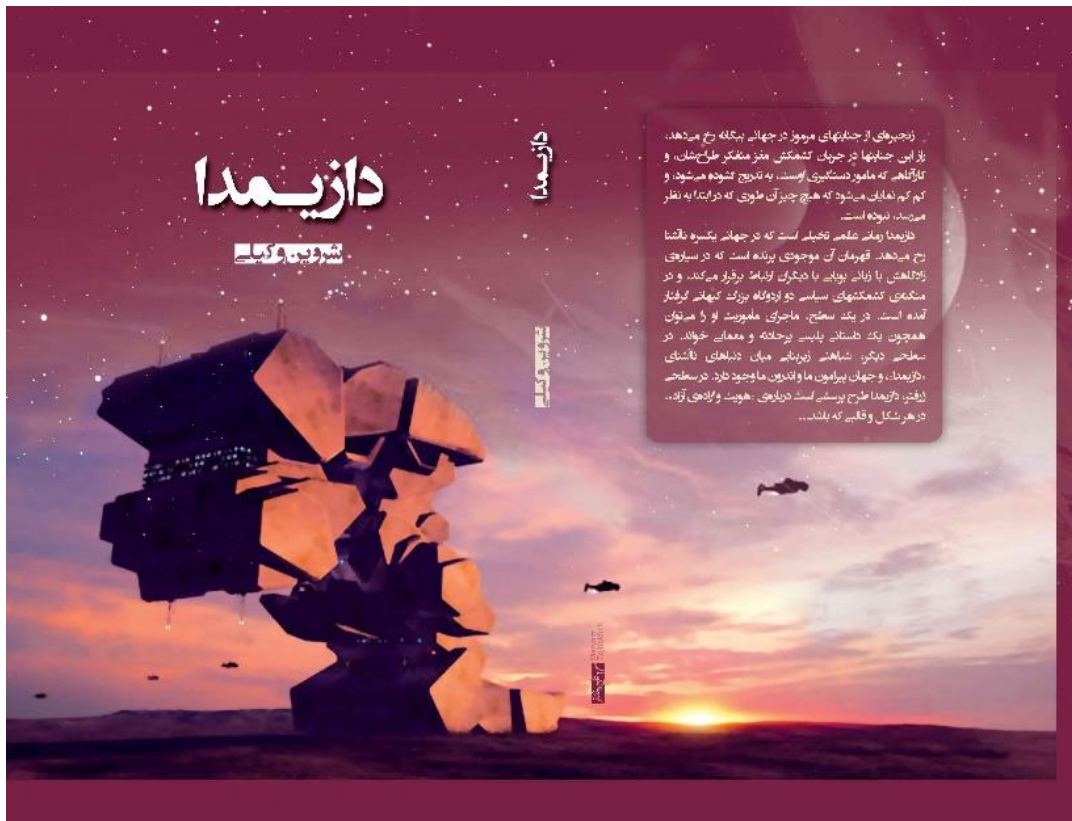
کتاب نهم: فرشگرد، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب دهم: جم، شورآفرین، ۱۳۹۵

کتاب یازدهم: آرمانشهر؛ مجموعه‌ی داستان کوتاه، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب دوازدهم: زیر؛ مجموعه داستان کوتاه تاریخی، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب سیزدهم: مرتاض؛ مجموعه داستان کوتاه طنز، خورشید، ۱۳۹۵

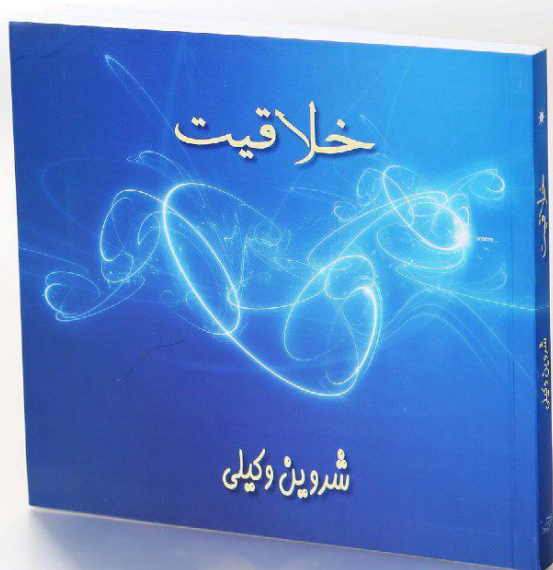


مجموعه‌ی راهبردهای زروانی

کتاب نخست: خلاقیت، اندیشه‌سرا، ۱۳۸۵

کتاب دوم: کارگاه مناظره، جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران، ۱۳۹۲

کتاب سوم: بازی‌نامک، شورآفرین، ۱۳۹۵



مجموعه‌ی ادبیات

کتاب نخست: ملک‌الشعراى بهار، خورشید، ۱۳۹۴

کتاب دوم: نیمایوشیج، خورشید، ۱۳۹۴

کتاب سوم: پروین، سیمین، فروغ، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب چهارم: لاهوتی و شاعران انقلابی، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب پنجم: خویشتنِ پارسی، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب ششم: عشاق‌نامه، خورشید، ۱۳۹۵





مجموعه‌ی سفرنامه‌ها

کتاب نخست: سفرنامه‌ی سغد و خوارزم، خورشید، ۱۳۸۸

کتاب دوم: سفرنامه‌ی چین و ماچین، خورشید، ۱۳۸۹

کتابهای دیگر

کتاب نخست: نام شناخت، خورشید، ۱۳۸۲

کتاب دوم: کاربرد نظریه‌ی سیستمهای پیچیده در مدلسازی تغییرات فرهنگی، جهاد دانشگاهی دانشگاه

تهران، ۱۳۸۴.

کتاب سوم: گاندی، خورشید، ۱۳۹۴

کتاب چهارم: رخ‌نامه: جلد نخست، خورشید، ۱۳۹۵

کتاب پنجم: سرخ، سپید، سبز: شرحی بر رمانتیسیم ایرانی، خورشید، ۱۳۷۹

مجموعه مقاله‌ها

جلد نخست: نظریه‌ی زروان، خورشید، ۱۳۹۵

جلد دوم: جامعه‌شناسی، خورشید، ۱۳۹۵

جلد سوم: تاریخ، خورشید، ۱۳۹۵

جلد چهارم: اسطوره‌شناسی، خورشید، ۱۳۹۵

جلد پنجم: ادبیات، خورشید، ۱۳۹۵

جلد ششم: روانشناسی، خورشید، ۱۳۹۵

جلد هفتم: فلسفه، خورشید، ۱۳۹۵

جلد هشتم: زیست‌شناسی، خورشید، ۱۳۹۵

جلد نهم: آموزش و پرورش، خورشید، ۱۳۹۵

