

Resistant Suspended Subject; Criticism of the Governing Discourse on Subject Development in Iran's Educational System

Elham Zareh , PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: elham.zareh70@gmail.com.

Babak Shamshiri , Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) Email: bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir.

Mohamad Hasan Karimi , Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: mhkarimi@rose.shirazu.ac.ir.

Shahrzad Shahsani , Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: sshahsani@rose.shirazu.ac.ir.

Detailed Abstract

Criticism of subject education in educational systems is important from two aspects; Both from the genealogical aspect and the historical evolution of the subject, and from the perspective of the ruling concepts of anthropology and the understanding of internal and external contradictions and inconsistencies in presenting this desirable image, which can in practice carry a hidden subject or subjects that even Sometimes it takes a different path with a desirable and explicit subject.

Regarding the ideal subject and human being and the style of Iran's educational system, which is specified in the upper level documents, it should be said that these documents seek to educate a faithful human being who, while having a religious orientation throughout his life, considers his desired goal to be close to God, serving God and living a good life, but, many academic, moral issues, social damages and indifference to religious and national values that have made the society's mind pessimistic about the outputs and performance of the education system, show that this system has not been able to find students in To guide a clear and consistent image of how to live and relate to oneself, society, culture and history, religion, ethics, modernity, etc.

In finding the root of the above problem and reviewing and criticizing the upper level documents of the educational system, it seems that these documents, which came out after solving the problem of "being imported" of the educational system, have some ambiguities and internal contradictions in compiling and including the requirements related to human beings, which causes confusion And increases his indecision.

The purpose of the current research is to review and criticize the upstream documents and find points in them that can generate ambiguities and contradictions that often cause the subject's confusion and have angles and differences with the subject's inherent capabilities, and therefore, will figure reactions contrary to the expectations of the educational system in the subject

Therefore, we seek to answer this question: "What kind of subject is supported by



the documents and discourse governing Iran's education system and which criticism is there on this subject?"

Research method: The current research has been conducted with a qualitative design and its data collection is done by referring to educational documents such as the theoretical foundations of the fundamental transformation of education, the fundamental transformation of education, the national curriculum document as the main documents, as well as other contents and researches in Access to the state of the human education system or its desired subject and its criticism has been obtained.

The main approach of the research is a critical approach and using the method of negative or internal criticism as well as external criticism, and in this regard, the inductive qualitative content analysis method has also been used.

Results and findings: The findings of the present research lead us to the issue that although the desirable person of the educational system and its explicit image in the documents is a "faithful subject" and transcendent, but due to the inadequacies, contradictions and inconsistencies in the text of the documents, the outcome and output It will not be a believing subject (with all its belongings), but a human being who has a kind of "suspension" or in other words a "suspended subject".

The suspension of a subject who is surrounded by ambiguities and the lack of clarity and explanation about himself, the current realities of life and the feeling of non-self in the school discourse, and a child who is not the target of documents and therefore becomes a means of realizing ideology and does not have a full existence.

This suspense and ambiguity is the result of the attitude and performance of the educational system, and although a small group of people, due to the favorable environment of religious life and the internalization of teachings and the adaptation of religious and mystical experiences to what they have reached their rational understanding, can manifest the subject and Be religious, but a large number of people, as a result of the continuation of the suspension, engage in active and passive resistance, and both forms of resistance are forms of the forced reaction of the subject due to his inherent agency and his desire to act and rebel against limitations and excesses.

keywords: suspended subject, resistant subject, Iran's educational system, discourse, criticism



سوژه معلق مقاوم؛

نقد گفتمان حاکم بر پرورش سوژه در نظام آموزشی ایران

الهام زارع^۱، بابک شمشیری^۲، محمدحسن کریمی^۳، شهرزاد شاهسنی^۴

چکیده

مقاله پیش رو به تحلیل و نقد بخش‌هایی از اسناد بالادستی نظام آموزشی، شامل سه سند مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی و نتایج آن در عرصه عمل آموزشی با هدف استخراج دلالت‌های مستقیم و غیرمستقیم درخصوص سوژه و پرورش آن می‌پردازد. پژوهش با طرح کیفی و دوروش انتقادی و تحلیل محتوای کیفی استقرایی در بررسی متن اسناد و سایر متون مرتبط انجام شده است و به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که «اسناد و گفتمان حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، مؤید چه نوع سوژه‌ای است و چه نقدی بر این سوژه وارد است؟». یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه در اسناد بالادستی سوژه مطلوب، غالباً با ویژگی‌های «سوژه مؤمن» توصیف شده است، اما دارای ابهامات و تناقض‌هایی است که موجب می‌شود سوژه محقق آن در عمل، مسیری متمایز با سوژه مطلوب، آرمانی و مصرح طی کند. دیگر این که برخلاف نقدهایی که سوژه‌پروری نظام آموزشی را با دوگانه نظام آموزشی غرب زده/دین زده تبیین می‌کند و علت شکست سیاست‌های آموزشی در پرورش انسان مطلوب را وارداتی بودن و تأثیرپذیری آن از فرهنگ غرب و یا دین زدگی و پرداختن افراطی به پرورش سوژه مؤمن و غفلت از سایر ابعاد انسان می‌دانند، باید گفت در حال حاضر در اسناد بالادستی و متعاقباً در عمل تربیتی، نوعی تعلیق، بلا تکلیفی و حصاربندی درخصوص قابلیت‌های انسان و حدود رشد و عاملیت او به چشم می‌خورد که منجر به شکل‌گیری و دامن زدن به تناقض و ابهام درخصوص نحوه مواجهه نظام آموزشی و دست‌اندرکاران تربیت با انسان و درنهایت پرورش «سوژه معلق» می‌شود. نتیجه این تعلیق، بنا به عاملیت ذاتی و بقاء سوژه (نه مرگ آن) می‌تواند مقاومت آشکار و پنهان در برابر گفتمان مدرسه، نه تنها در دانش‌آموزان، بلکه در معلمان و سایر دست‌اندرکاران شود.

واژگان کلیدی

سوژه معلق، سوژه مقاوم، نظام آموزشی ایران، گفتمان، نقد.

مقدمه

نظام‌های تربیتی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تحت تأثیر مبانی و نوع نگاه به انسان قرار دارند و تصویری که از سوژه مطلوب خود ارائه می‌دهند و در پی تحقق آنند تا حد زیادی درگرو زاویه نگاه به انسان و مختصات اوست. اهمیت نقد سوژه‌پروری در نظام‌های آموزشی هم از جنبه تبارشناسانه و سیر تحول تاریخی سوژه و هم از منظر انگاره‌های حاکم بر انسان‌شناسی و فهم تناقضات و ناهم‌خوانی‌های درونی و بیرونی در ارائه این تصویر مطلوب که می‌تواند در عمل، حامل سوژه یا سوژه‌های پنهانی باشد که حتی گاهی مسیر متمایزی با سوژه مطلوب و مصرح طی می‌کند، است. درخصوص سوژه و انسان مطلوب و طراز نظام آموزشی ایران که در اسناد بالادستی تصریح شده است، باید گفت این اسناد به‌دنبال تربیت انسانی مؤمن است که ضمن داشتن جهت‌گیری دینی در سراسر زندگی، غایت مطلوب خود را قرب الی‌الله، بندگی خداوند و حیات طیبه (ر.ک صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) بدانند، اما هویت آشفته و مغشوش بسیاری از تربیت‌یافتگان نظام آموزشی و بسیاری از آسیب‌های اجتماعی که در بین دانش‌آموزان رواج یافته است، نشانگر فاصله زیاد وضعیت کنونی دانش‌آموزان با آرمان‌های مصرح در اسناد تربیتی است. چنان‌که می‌توان «خشونت، خودکشی، مصرف مواد و دخانیات و مباحث مربوط به انحرافات اخلاقی» را به‌ترتیب، اصلی‌ترین آسیب‌های اجتماعی در مدارس معرفی کرد (salamatnews, 1397).

ازاین‌رو، مسائل عدیده تحصیلی، اخلاقی، آسیب‌های اجتماعی و بی‌تفاوتی به ارزش‌های دینی و ملی که ذهن جامعه را نسبت به خروجی‌ها و عملکرد نظام آموزش و پرورش بدبین کرده است، نشان از این دارد که این نظام نتوانسته دانش‌آموزان را در یافتن تصویری روشن و سازوار از چگونه‌زیستن و نسبت خود با خویشتن، جامعه، فرهنگ و تاریخ، دین، اخلاق، مدرنیته و... هدایت کند. برای این ناتوانی پاسخ‌های زیادی ارائه شده است؛ تا جایی که برخی سخن از «مرگ سوژه» در نظام آموزشی ایران به‌زبان آورده‌اند و دلیل آن را پرداختن افراطی به پرورش «سوژه مؤمن» و نتیجه چنین افراطی را شکل‌گیری «سوژه مقاوم» می‌دانند که در برابر نظام آموزشی و آنچه مطلوب آن است ایستادگی می‌کند (ر.ک فاضلی، ۱۴۰۱). از طرف دیگر برخی از صاحب‌نظران و محققان برآنند که نظام آموزشی ایران به‌دلیل «وارداتی بودن» و ترویج مبانی فکری غرب به‌صورت آشکار و پنهان موجب دین‌گریزی نسل جوان و زمینه‌ساز مشکلات و مسائل تربیتی شده است. یکی از دلایل تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

نیز ارائه یک سند تربیتی بومی و مبتنی بر مبانی فکری جامعه اسلامی است که مقابل چنین معضلاتی بایستد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۹). علی‌رغم نقدهای دوگانه فوق، به نظر می‌رسد اسناد حاکم بر نظام آموزش و پرورش کنونی ایران که در پی حل مسئله «وارداتی بودن» نظام آموزشی برآمده‌اند، خود دارای برخی ابهامات و تناقضات درونی در تدوین و لحاظ کردن استلزامات مربوط به انسان هستند که به سردرگمی و بلاتکلیفی او دامن می‌زند. این نقد به اسناد حاکم بر نظام آموزشی، از مجموع دیدگاه و نظریات انتقادی نسبت به اسناد بالادستی و عملکرد این نظام تا حد زیادی قابل برداشت است.

از این رو هدف پژوهش حاضر، بررسی و نقد اسناد بالادستی و یافتن نقاطی در آن‌هاست که می‌تواند مولد دوگانگی‌ها و تناقضاتی باشد که غالباً موجب سردرگمی سوژه می‌شود و با قابلیت‌های ذاتی سوژه دارای زاویه و اختلاف است و بنابراین، واکنش‌هایی برخلاف انتظار نظام آموزشی در وی رقم خواهد زد. از این رو پاسخ دادن به این پرسش را وجهه همت خود قرار داده‌ایم که: «اسناد و گفتمان حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران مؤید چه نوع سوژه‌ای است و چه نقدی بر این سوژه وارد است؟».

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های موجود در خصوص بررسی و نقد سوژه‌پروری در نظام آموزش و پرورش را می‌توان در دو دسته جای داد. نخست؛ پژوهش‌هایی که به‌طور مشخص به مفهوم سوژه در نظام آموزشی پرداخته‌اند و دوم؛ پژوهش‌هایی که به نقد نظام آموزشی و گفتمان حاکم بر مدرسه و چگونگی واکنش و مقاومت دانش‌آموز (سوژه) در برابر این گفتمان پرداخته‌اند.

فاضلی (۱۴۰۱) در مقاله «مرگ مدرسه یا مرگ سوژه» که درباره نقش و موقعیت نظام مدرسه ایران از نظر چگونگی تربیت و پرورش سوژه است، به این پرسش کانونی می‌پردازد که مدرسه مدرن در ایران معاصر از ابتدای شکل‌گیری تاکنون در صدد تحقق و پرورش چه الگوهایی از سوژه بوده و چرا و تا چه میزان در تحقق آن کامیاب یا ناکام گردیده است؟ این پژوهش از حیث روش‌شناختی پژوهشی تبارشناسانه و با تفسیر تاریخی جایگاه سوژه در مدرسه، مسئله بحران آموزش در ایران امروز را تحلیل می‌کند. در این مقاله سوژه مدنی، سوژه مدرن، سوژه مؤمن و سوژه مقاوم، به‌عنوان الگوهای مفهومی سوژه در سیاست آموزشی ایران بحث و جایگاه و موانع تحقق آن‌ها با استفاده

از رهیافت میشل فوکو به مفهوم سوژه در دنیای مدرن تحلیل شده است. نتیجه‌گیری این مقاله چنین است که نظام مدرسه ایران امروز ناتوان از تربیت و پرورش سوژه است و از این رو با پایان یا مرگ خود روبروست.

امینی (۱۴۰۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «فهم و تحلیل شیوه‌های مقاومت دانش‌آموزان در برابر گفتمان مدرسه»، به بررسی شیوه‌های مقاومت و چگونگی ایجاد شکاف در ساختار انضباطی_ تربیتی مدرسه از سوی دانش‌آموزان پرداخته است. راهنمای نظری پژوهش وی، مجموعه نظریاتی است که در علوم اجتماعی قائل به نوعی دیالکتیک تغییر و مقاومت در جریان زندگی روزمره هستند. به‌ویژه نظریاتی که به‌طور مشخص درباره‌ی امر آموزش و جنبه‌های انتقادی آن مفهوم‌پردازی کرده‌اند. روش مطالعه هم تحلیل گفتمان در پارادایم ارنستو لاکلاو و شانتال موفه بوده است. بر اساس نتایج این پژوهش، گفتمان مدرسه در میدان مطالعه، به‌طور مشخص «تولید دانش‌آموز مثبت» از منظر خود و به‌عنوان دال مرکزی را در دستور کار قرار داده است. در کشاکش قواعد مدرسه و تمایلات دانش‌آموزان، آزادمنشی، استدلال، برابری، شادی، شیطنت و احساسات دال‌هایی تُهی هستند که گفتمان مدرسه آن‌ها را پوشش نداده است. پوشش آزاد، آراستگی، زیبایی، جذابیت، نوجوانی هم‌معناهای مازاد در گفتمان هم‌سالان را تشکیل داده‌اند و حجاب، اطاعت‌پذیری و نظم نیز دال‌هایی شناور بوده‌اند که در میان دانش‌آموزان و گفتمان مدرسه توافقی بر سر معنا و هویت آن‌ها وجود نداشته است.

رجایی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «تبیین تربیت‌گفتگو محور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام آموزشی ایران»، با روشی تحلیلی، به تبیین گفتگو محوری در رویکرد مقاومت به تربیت انتقادی با تأکید بر دیدگاه‌های ژيرو در خصوص تربیت، مدرسه، دانش و ایدئولوژی پرداخته‌اند. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که گفتگو، محور تربیت انتقادی و زمینه‌ساز تحقق هدف رهایی بخشی است و با مفاهیم دموکراسی، تضاد و نقد ایدئولوژی پیوند عمیقی دارد. همچنین، متأثر از نگاهی است که نسبت به انسان، فرهنگ (طبقه اجتماعی و اقتصادی)، دانش، ایدئولوژی و روابط آن‌ها با یکدیگر دارد. علاوه بر این، با وجود مطلوبیت در روایت بومی از گفتگو محوری براساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، تحقق آن در بافت فعلی نظام آموزشی ایران با چالش‌های اساسی همراه است.

نظری (۱۳۹۷) در کتاب «مرگ مدرسه؛ گفتارهای انتقادی در آموزش و پرورش ایران»، ضمن گردآوری شانزده مقاله و گفتار از نه نویسنده و پژوهشگر که طی سال‌های اخیر در

حوزه نظام آموزش و پرورش و توسعه، اندیشه ورزی داشته‌اند، به دنبال انعکاس رویکردهای انتقادی نسبت به نظام آموزش و پرورش با هدف آسیب‌شناسی و نشان دادن نقاط انتقادی و بحرانی، سازندگی، اصلاح، بهبود و گشودن افق‌های نو در عرصه تعلیم و تربیت است. مفاهیمی انتقادی در باب سهم آموزش و پرورش در تحقق تمدن نوین اسلامی، کودکی و توسعه، تربیت عقلانی، تربیت انتقادی و ... در این کتاب به چشم می‌خورد و چنان‌که از نام آن پیداست، بحران موجود در آموزش و پرورش را در مجموع چنان گسترده می‌داند که از واژه دل‌خراش «مرگ» برای توصیف وضعیت آن استفاده کرده است.

رضایی و کاشی (۱۳۸۴) در مقاله خود با عنوان «چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه»، به مدد پژوهش میدانی در برخی مدارس منتخب شهر تهران، به این نتیجه رسیده‌اند که برخلاف نظریه‌هایی همچون نظریه بازتولید که بر اساس آن‌ها، حکومت از طریق مدارس در کنار سایر نهادهای اجتماعی، هژمونی خود را بازتولید می‌کند، صرف ایدئولوژیک بودن ساختار مدرسه برای عملکرد موفق آن در بازتولید هژمونی حکومت کفایت نمی‌کند. در واقع تلاش ایدئولوژیک برای مرجع‌سازی معانی خاص، فقط یک برهه از مدار تولید و مصرف احتمالی پیام‌های ایدئولوژیک است و چه‌بسا به دلایل مختلف، مصرف پیام به گونه‌ای متفاوت با خواست تولیدکنندگان آن صورت گیرد. همچنین مدرسه‌ها در صورتی قادر به بازتولید ارزش‌های موردنظر خود هستند که خانواده نیز در روندی مشابه، ذهنیت دانش‌آموزان را شکل دهد.

مبانی نظری پژوهش

مفهوم سوژه و سیر تحول آن

سوژه^۱ را حداقل از سه منظر می‌توان موردبررسی قرار داد؛ از منظر اول، مفهوم سوژه را باید در دوران مدرن و نوزایی جستجو نمود که پیش‌قراول آن رنه دکارت^۲ (۱۵۹۶ - ۱۶۵۰) است. دکارت سوژه را با قضیه کوگیتو^۳ معروف خود بنیان نهاد: «من می‌اندیشم، پس هستم». در اندیشه دکارت سوژه به‌عنوان فاعل شناسایی و قائم‌به‌ذات خویش است که مستقل از نیروهای متافیزیکی و جهان پیرامون، دارای توانایی اندیشیدن و کنش است (کریمی و نوابخش، ۱۳۹۸: ۸). پیامد چنین نگرشی، گسست جهان درونی

سوژه از جهان خارجی و ابژه است؛ بنابراین از زمان دکارت به بعد، دوگانه سوژه/ابژه متولد شد و وی با بنیان نهادن مرکز ثقل نظام فلسفی خود بر «من اندیشنده»، پایه جدایی و شکاف بین فاعل شناسایی (سوژه) و متعلق شناسایی (ابژه) را گذاشت و مدعی شد که انسان نسبت به خویشتن علم دارد و این نفس و خویشتن غیر از بدن اوست (اسفندیاری، ۱۳۸۸: ۵۴-۴۰). ازاین رو، «سوژه همان فرد آگاه است؛ یعنی هستی خودمختار و پایداری که جوهر خویشتن خویش و مستقل و سرچشمه واقعی کنش و معنا است» (هال، ۱۳۹۳: ۱۰۶). در قرن بیستم، سوژه از معنای اولیه خود فاصله می‌گیرد و به عرصه سیاست پیوند می‌خورد. ازاین رو، حالت دوم در رویکرد پساساختارگرا و پسامدرن و به صورت خاص در اندیشه فوکو^۲ تجلی می‌یابد. فوکو با طرح مفهوم گفتمان و دوگانه دانش/قدرت، عقیده دارد که سوژه مقهور عناصر قدرت است و کاملاً در بستر نیروهای تاریخی و گفتمان‌های آن شکل می‌گیرد (میلر، ۱۳۸۲: ۲۳۴). ازاین رو نقش کنشگری و عاملیت انسان در این رویکرد کم‌رنگ است. این رابطه بر فرایند شکل‌گیری سوژه سیاسی که آشکارا با روابط قدرت/سلطه که حول مفاهیمی چون «جنسیت»، «نژاد»، «طبقه» یا دیگر انواع تمایزها سازمان‌دهی شده تأثیر مهمی دارد (آب‌نیکی، ۱۳۸۵: ۶۳). در منظر سوم، سوژه فاعلی است که اگرچه در بستر نیروهای تاریخی و گفتمان‌ها شکل می‌گیرد، اما توان مقاومت و تغییر آن را نیز داراست و بر آن اثر می‌گذارد (کلگ، ۱۴۰۰: ۲۴۷-۲۴۶). آلن تورن^۳ در اثر خود با عنوان دموکراسی چیست؟ اصطلاح «سوژه» را برای توصیف برساختی از فرد یا گروه به کار می‌برد که کنشگری خود را هم‌زمان در ابراز آزادی و آفرینش و بازتفسیر تجربه زندگی نشان می‌دهد: «سوژه تلاشی است برای تبدیل یک موقعیت زیسته به یک کنشگری آزاد؛ سوژه روح آزادی را در کالبد جبر اجتماعی و میراث فرهنگی می‌دمد» (تورن، ۱۳۹۹: ۳۶). در این برداشت، سوژگی سیاسی به حالتی گفته می‌شود که بر اثر بی‌قراری‌های اجتماعی، موقعیت گفتمان مسلط متزلزل شده و سوژه، آزادی عمل می‌یابد تا به عنوان یک «کارگزار» یا «عامل سیاسی» دست به فعالیت بزند و ضمن به چالش کشیدن گفتمان هژمون، نظم مدنظر خویش را بر جامعه مسلط کند (عبادی، گرجیان، ویسی و سلطانی، ۱۴۰۱: ۱۴۰). شکل‌گیری نظریاتی همچون «نظریه مقاومت» در آموزش و پرورش را می‌توان ماحصل چنین برداشتی از سوژه دانست.

1. Object
2. Michel Foucault
3. Alain Touraine

سوژه در نظام آموزشی معاصر ایران

پژوهش‌هایی چند در خصوص انواع سوژه در نظام آموزشی ایران معاصر انجام شده است. برای نمونه، فاضلی (۱۴۰۱) به انواع سوژه در آموزش و پرورش، مختاری و همکاران (۱۳۹۸) به سوژه ملی و یعقوبی (۱۳۹۵)؛ حاضری و رضایپور (۱۳۹۲)؛ معیفر و دارابی (۱۳۹۱)؛ رضایی و کاشی (۱۳۸۴) نیز به گفتمان مقاومت و سوژه مقاوم در آموزش و پرورش پرداخته‌اند. در ادامه به دلیل جامع‌تر بودن دیدگاه فاضلی، به بررسی و نقد دیدگاه وی خواهیم پرداخت تا ایده مقاله حاضر روشن‌تر گردد.

فاضلی (۱۴۰۱) در مقاله «مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟»، معتقد است نهاد مدرسه به دلیل ناتوانی در پرورش شکل مطلوب سوژه که وی آن را «سوژه مدنی»، می‌داند، با بحران یا «مرگ سوژه» مواجه است. وی در مقاله‌اش، سوژه مدنی را این‌گونه معرفی می‌کند: سوژه مدنی سوژه‌ای است که «قابلیت‌های شناختی، عاطفی، رفتاری ضروری برای زندگی در جوامع شهری و کلان‌شهری معاصر را دارد و می‌تواند در چارچوب شهروندی، هم از حقوق و مسئولیت‌هایی برخوردار شود و هم به تحقق خواسته‌ها و استعدادهای شخصی‌اش بپردازد و هم به نیازهای جامعه و تکالیفش در قبال جامعه» بپردازد؛ «انسانی که در جامعه کلان‌شهری، شبکه‌ای، رسانه‌ای و جهانی شده، زیستی شادمانه و برخوردار از کرامت و حقوق داشته باشد؛ «سوژه ایرانی» که بتواند در جهان زندگی کند و ایرانی باشد...» (فاضلی، ۱۴۰۱: ۷).

از دیدگاه فاضلی، گروه‌های سنتی و محافظه کار دینی از ابتدای شکل‌گیری مدارس جدید در دوره قاجار تا زمان پهلوی دوم که توانستند ضمن شورش بر نظم متجدد، انقلاب اسلامی را رقم بزنند، ضمن انتقاد به مدارس جدید و برنامه درسی مدرن از این منظر که با آموزه‌های دینی ناسازگار است و موجب به حاشیه راندن، انکار و طرد آن می‌شود، شروع به شکل دادن به گفتمان سوژه مؤمن کردند و توانستند تجربه محدود مدارس مستقل دینی در دهه ۱۳۴۰ را به عنوان سرمشق یا آزمون برای صورت‌بندی سوژه‌پروری مؤمنانه از طریق مدارس جدید به کارگیرند (فاضلی، ۱۴۰۱: ۷). از دید وی، دال مرکزی گفتمان «سوژه مؤمن»، سوژه‌زدایی^۱ است؛ چرا که نظام آموزش مدرن را خلاف حاکمیت خداوند و مبتنی بر مبانی انسان‌گرایی و جهان‌بینی لائیک می‌شناسد. گفتمان حاکم نه تنها با سوژه متجدد و مدنی مدرن سر ناسازگاری دارد، بلکه سوژه ملی را نیز به عنوان گفتمان غیردینی و «دیگری خود» می‌داند و این امر، باعث شده از

ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی، مدرسه به مکانی برای تنش بین سوژه‌ها تبدیل شود. نظام آموزشی پساانقلاب تلاش می‌کند از طریق احکام رسمی و اعمال قدرت عریان و استفاده از سازوکارهای اداری و سازمانی مدرسه، دانش‌آموزان و معلمان را ناگزیر از اجرا و پذیرش دستورالعمل‌ها و احکام و خط‌مشی‌های ایدئولوژیک کند و همین امر عاملی برای ایجاد شکاف بین زیست‌جهان مردم و سیستم شده است (فاضلی، ۱۴۰۱: ۷). نتیجه آن که حاصل روند تربیتی پیش‌گفته، شکل‌گیری مقاومت روزافزون از سوی دانش‌آموزان یا «سوژه مقاوم» در برابر نظام آموزشی و آموزه‌های آن است که با تکیه بر ایدئولوژی و جهان‌بینی دینی و استفاده از ابزارهای اداری مدرسه و دانش رسمی، بر حقانیت آموزه‌ها و احکام خود تکیه دارد.

در خصوص نظریه «مقاومت» که فاضلی در طرح مفهوم «سوژه مقاوم» از آن بهره‌برده است، دیدگاه‌های مختلفی از سوی متفکران مطرح شده که هسته بنیادین آن، این است که چه در محیط آموزشی و چه در عرصه اجتماع، نادیده گرفتن خواسته‌ها، رغبت‌ها و اقتضائات انسان، به این دلیل که انسان موجودی ذاتاً عامل است، می‌تواند منجر به واکنش‌های مختلفی از سوی او گردد. از دیدگاه مک‌لارن^۱ (۱۹۸۵)، در جریان مقاومت که وی آن را به دو نوع فعال و منفعل تقسیم می‌کند، نیروهای سلطه که مدرسه و تعلیم و تربیت آن‌ها را بازنمایی می‌کنند، به وسیله رفتارهای مقاومتی دانش‌آموزان گسیخته شده و به گفت‌وگو و چانه‌زنی مجدد فراخوانده می‌شوند. مقاومت منفعلانه نوعی شانه‌خالی کردن دانش‌آموزان و معلمان از زیر بار مسئولیت و تکالیف مدرسه و بی‌توجهی به دانش رسمی و فرهنگ آموزشی حاکم است و مقاومت فعالانه، شکل‌های پیچیده آشکار و پنهان از فعالیت‌های دانش‌آموزان برای تخریب و دور زدن نظم مدرسه و خلق بدیل‌هایی برای این نظم را در برمی‌گیرد (McLaren, 1985: 87).

از این رو، مدرسه از سویی با ایجاد چارچوب‌ها و قیدوبندهایی برای دانش‌آموزان، آن‌ها را محدود می‌سازد و از سوی دیگر، غالباً به صورت ناخواسته امکانی برای کنشگری برای آن‌ها فراهم می‌سازد و از این طریق، به محلی برای مبارزه میان گفتمان رسمی آموزش و پرورش و تفسیرهای دانش‌آموزی تبدیل می‌شود. به این ترتیب، دانش‌آموزان «نظم موجود مدرسه را دور می‌زنند، فضاهای کوچک و سیال و گریزپای خود در مدرسه را خلق می‌کنند» و از مدرسه «می‌گریزند بدون این که مدرسه را ترک کنند» (فاضلی، ۱۴۰۱: ۲۶). اغلب مدارس در عمل، گفتمان موفقیت تحصیلی را برتر از

گفتمان تربیتی می‌دانند اما دانش‌آموزان با توسل به خلاقیت‌ها و بازخوردهای مختص خود، شرایط حضور در مدرسه را برای خود جذاب یا قابل تحمل می‌سازند. توسل به اقداماتی همچون نوشتن جملات زننده در دیوارهای حیاط مدرسه، دستشویی‌ها، فضای روی میزها و روی دیوارهای سالن از سوی دانش‌آموزان، نوعی مقاومت یا دهن کجی به انتظارات، فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه محسوب می‌شود (رجایی، جاویدی کلاته، صادق‌زاده و شعبانی، ۱۳۹۸).

در نقد دیدگاه فاضلی، علی‌رغم وجود نکات مقبول و قابل تامل، باید گفت بین «سوژه مطلوب» و «سوژه محقق» تفکیکی وجود ندارد. سوژه متجدد، سوژه ملی و مدرن و سوژه‌ی مؤمن به‌ترتیب سوژه‌های مطلوب دوران قاجار، دوران پهلوی اول و پس‌انقلاب اسلامی معرفی شده‌اند، اما «سوژه مقاوم» را نمی‌توان سوژه مطلوب این دوران دانست، بلکه نوعی سوژه محقق و واکنشی است به روش‌های سوژه‌پروری در این دوران. اهمیت این نقد به این دلیل است که بحث‌های گسترده‌ای به‌سوی عاملیت ذاتی انسان و توجه به محتواها، چشم‌اندازها و ظرفیت‌های مغفول و مبهم، برنامه درسی پنهان و نهفته را در گستره نقد نظام آموزشی به روی ما می‌گشاید. در ادامه تلاش خواهیم کرد اسناد تربیتی نظام آموزشی را از منظر این نقد مورد بررسی قرار دهیم تا نقاط ابهام و تناقض موجود در اسناد در خصوص سوژه آشکار و مورد تحلیل و نقد قرار گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با طرح کیفی انجام شده است و داده‌یابی آن از طریق مراجعه به اسناد تربیتی همچون مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی به‌عنوان اسناد اصلی و همچنین سایر محتواها و پژوهش‌های در دسترس در خصوص وضعیت نظام آموزش و پرورش و تربیت انسان یا سوژه مطلوب آن و نقد آن به‌دست آمده است. برای فراهم کردن چارچوب تحلیل و نقد، به سراغ واژگان، مفاهیم و برخی مؤلفه‌های اساسی موجود در اسناد رفته‌ایم و ضمن بررسی منظور از آن‌ها در اسناد، به تحلیل و نقد دلالت‌ها و نتایج و همچنین سازواری یا ناسازواری آن‌ها با مقتضیات انسان پرداخته‌ایم. به‌منظور داده‌کاوی اطلاعات به‌دست‌آمده، رویکرد اصلی پژوهش، رویکردی انتقادی و استفاده از روش نقد منفی یا درونی و همچنین نقد بیرونی است و در این راستا، از روش تحلیل محتوای

کیفی استقرایی نیز استفاده شده است.

در نقد درونی یا منفی که ریشه در دیدگاه برخی متفکران مکتب انتقادی یا فرانکفورت، همچون آدورنو^۱ و هورکهایمر^۲ دارد، آگاهی‌های نهادینه‌شده یا ایدئولوژی که حالت مطلق یافته‌اند و در قالب مفاهیم کلی مطرح شده‌اند، قابل نفی و نقد است. ایدئولوژی در اصطلاح مارکسیستی، به معنای آگاهی کاذب است و از این نقد ایدئولوژی در پی شکافتن و تغییر دادن این آگاهی کاذب در نزد افراد جامعه است. مارکس، نقد ایدئولوژی را تأملی می‌دانست که می‌تواند سوژه را از محدودیت‌های پنهان آزاد کند (Roderick, 1986: 63). آدورنو از دیالکتیک منفی تحت عنوان نقد درونی نیز سخن گفته است. از نظر وی، نقد درونی به‌طور خلاصه تفاوت میان اینکه انسان‌ها و چیزها چگونه‌اند و چگونه می‌توانند باشند، است (Adorno, 197).

از سوی دیگر، در حالت دوم نقد که نقد بیرونی است و می‌توان آن را نوعی نقادی اجتماعی دانست، منتقد بیش از آن که کنش‌های فردی را مدنظر داشته باشد، به دنبال ارزیابی یک رفتار فردی در وجه اجتماعی آن و یا یک نهاد اجتماعی است. این نوع نقادی مستلزم آن است که مجموعه‌ای از معیارها فراهم آمده و سپس این ادعا اثبات شود که عملکرد نهاد اجتماعی مدنظر با این معیارها فاصله دارد. اگرچه می‌توان این معیارها را خارج از آن نهاد و بدون پذیرش کنشگران داخلی آن گرد هم آورد، اما روشن است که هدف از نقادی، اصلاح و نزدیک شدن به آن معیارها بوده و از این رو پذیرش و اقبال عاملان برای ایجاد تحول، ضروری خواهد بود. در این حالت، معیارهای سنجش کنش اجتماعی به‌گونه‌ای تدوین می‌شوند که اعتبار خود را مستقل از شناخت و توصیف آن کنش، بیابند.

در این پژوهش نیز تلاش خواهد شد در کنار آشکار کردن تناقضات درونی مربوط به گفتمان حاکم بر نظام آموزشی ایران در پرورش انسان، از طریق ارائه چارچوب‌های نظری و مستدل در خصوص موضوعات مرتبط که غالباً از دیدگاه متفکران انتقادی اخذ شده است، معیاری برای نقد وضعیت نظام آموزشی در راستای موضوع مقاله حاصل شود. برای پاسخ دادن به بخش اول پرسش پژوهش، مبنی بر این که اسناد و گفتمان حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران مؤید چه نوع سوژه‌ای است، از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی که در رشته‌هایی همچون

1. Theodor W. Adorno
2. Max Horkheimer
3. Content analysis

ارتباطات، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و روان‌شناسی، کاربرد گسترده‌ای دارد، روشی برای شناسایی، تحلیل و تفسیر الگوهای معنایی داده‌های کیفی و مقوله‌های زیربنایی است و بر این فرض بنا شده است که با تحلیل پیام‌های زبانی می‌توان به کشف معانی، اولویت‌ها، نگرش‌ها، شیوه‌های درک و سازمان‌یافتگی جهان دست یافت. بر اساس تقسیم‌بندی میرینگا^۱ (۲۰۰۰). تحلیل محتوای کیفی استقرایی با مراجعه مستقیم به داده‌ها و حرکت از متن به سمت بیرون، می‌کوشد به‌نوعی جمع‌بندی نظری و قواعد عام از آنها دست پیدا کند. در تحلیل محتوای استقرایی، رسیدن به دریافتی جدید از یک حوزه، ارائه نظریه، مدل، الگو و چارچوبی نوین در یک زمینه مطالعاتی مد نظر است. در جریان استقرا، محقق به فهم درونی و حرکت به لایه‌های عمیق موضوع حرکت می‌کند، از استقرای خام، دور شده و به‌نوعی با استفهام پیوند می‌یابد (تبریزی، ۱۳۹۳).

یافته‌های پژوهش

تحلیل و نقد سوژه‌پروری در نظام تربیتی ایران

اسناد آموزش و پرورش «هم به‌مثابه نقشه راه و نشان‌دهنده فهم رسمی و صریح ما از مسائل آموزش و پرورش و هم مبنایی برای تغییر و تحول و اصلاح و نقد نظام تعلیم و تربیت فعلی تصویب شده‌اند» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). از این رو برای هرگونه بررسی، نقد و اصلاح نظام آموزشی باید نخست ببینیم این اسناد در مورد موضوعات گوناگون و مهم چه گفته‌اند و رویکردشان چیست؟ چه موضوعات، واژگان و مفاهیمی را تأکید و کدام نکات را تماماً یا سهواً نادیده یا کم‌تر دیده‌اند؟ رویکرد ما در بررسی و نقد محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش، تحلیل و نقد مفاهیم اساسی اسناد، همچون «عاملیت انسان» و «تعامل»، «حیات طیبه»، «مبانی انسان‌شناختی و تعریف ارائه‌شده از انسان» و نقاط مغفولی همچون مفاهیم «کودک و کودکی»، «گفتگوی انتقادی» و... خواهد بود که مجموعاً باعث شده‌اند اسناد تربیتی حامل سوژه‌های نهفته و موازی شوند که می‌تواند ضد و تهدیدی برای آرمان‌های مصرح باشد.

نقد «عاملیت انسان» و «تعامل» در اسناد تربیتی

عاملیت انسان زیربنای بسیاری از نظریات تربیتی محسوب می‌شود. باقری (۱۳۸۷) با بررسی و نقد دیدگاه‌های مربوط به عاملیت، رویکردی از آن به‌دست‌داده که از جمله مبنایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش محسوب می‌شود. از دید وی، انسان چه در

بعد فردی و چه در بعد جمعی، به منزله عامل مورد توجه است و دارای آگاهی، قصد و مسئولیت نسبت به عملکرد خود است. رفتارهای بیرونی که از سه مبنای شناختی، گرایش و ارادی - اختیاری برخوردار باشند، عمل محسوب می‌شوند و به انسان عامل منتسب خواهند بود (باقری و خسروی، ۱۳۸۷: ۸۴).

برخی اندیشمندان تربیتی به دیدگاه باقری انتقاداتی وارد کرده‌اند. از دیدگاه سجادی (۱۳۹۹)، زمانی می‌توانیم از عامل بودن انسان سخن بگوییم که عمل او مشروط به چیزی نباشد و در چارچوب مفاهیم خاص یا دال و مدلول‌های خاصی کانالیزه و محصور نباشد. این در حالی است که نظریه مذکور، هنگامی که به داوری در خصوص عمل می‌پردازد، به عمل مبتنی بر کفر و عمل مبتنی بر ایمان (عمل صالح) اشاره می‌کند و به نظر می‌رسد معیار صحت عمل از نظر وی، معطوف بودن معرفت و میل و اراده انسان به خداست: «فرد برای این که به خدا ایمان بیاورد، باید تصویری از او داشته باشد (معرفت)، به او تمایل پیدا کند (میل) و او را از روی اراده به عنوان رب خویش انتخاب کند (باقری نوع پرست و خسروی: ۱۳۳، به نقل از سجادی، ۱۳۹۹). سجادی معتقد به نگاه طبیعت‌وار به انسان است که طی آن، چیزی از بیرون به وی تحمیل نمی‌شود و عمل او نه به خاطر تحمیل امری بیرونی، بلکه امری درونی و از سرآزادی او جاری می‌شود. این جمله می‌تواند مصداقی از آیه «...فمن شاء اتخذ الی ربه سبیلاً» باشد که نقش میل و خواست درونی انسان در انتخاب راه خداوند را برجسته کرده است. از این رو، «در نگاه طبیعت‌وار به انسان، اراده و اختیار معطوف یا مسبوق به چیزی نیست، چرا که چنین اراده‌ای زائد است، بلکه اراده کردن به مثابه یک امر بنیادین، خود زاینده قدرت است. همچنان که اراده معطوف به قدرت نیز اراده واقعی نیست. خود عمل اراده کردن، عملی از سر قدرت است. به عقیده هایدگر، اراده مسبوق به «بوده‌ای»، اراده واقعی نیست. چرا که بوده بر حسب خصیصه متافیزیکی خود، در برابر اراده مقاومت می‌کند» (سجادی، ۱۳۹۹: ۲۸).

می‌توان نقد سجادی به دیدگاه باقری را چنین پاسخ داد که نام رویکرد باقری، «نظریه اسلامی عمل» است و طبیعی است در عین اینکه عامل بودن انسان را منوط و مشروط به عضویت او در دین، فرهنگ، نژاد و جنسیت خاصی نمی‌داند، اما چون در چارچوب نظریه اسلامی به ارائه نظر پرداخته است، مثال‌های او نیز در این چارچوب و برای فرد دیندار مسلمان آورده شود. باین حال، وقتی به اسناد آموزش و پرورش

می‌رسیم، به دلیل گستردگی جامعه هدف آن، با همه تفاوت‌های مذهبی، فرهنگی، سنی، جنسیتی و... انتظار داریم در عین ایجاد بستر و شرایط عمل مطلوب و صالح، دایره اختیار و انتخاب فرد را محدود نکند؛ زیرا درنهایت، انسان برای چیزی جز انتخاب خود ثواب و عقاب نمی‌بیند. در غیر این صورت، عمل او برخلاف عاملیت انسان و رفتاری مطابق خواست قدرت یا عوامل بیرونی خواهد بود.

به‌عنوان نمونه‌ای از محصورشدن عمل انسان در اسناد بالادستی، می‌توان به استفاده گسترده از مفهوم «نظام معیار اسلامی» اشاره کرد. (ر.ک فرح‌بخش، باقری نوع‌پرست و سجادیه، ۱۴۰۰) که در سند مبانی نظری و سند تحول بنیادین، به‌عنوان «مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن...» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰b) معرفی شده است که مشتمل بر نظامی از ارزش‌هاست و همچنین «مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی (مفاهیم و گزاره‌هایی که به‌طور روشن از منابع معرفتی معتبر اسلام - یعنی قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و عقل - و یا در چهارچوب آن‌ها برحسب فرایند اجتهاد، استخراج و استنباط شده‌اند، استوار و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشند» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

به‌عنوان مثال، در اسناد بالادستی در بحث از توانایی و عاملیت انسان در «عمل نقد و پیرایش سنت‌ها و روال‌های جاری زندگی»، چنین آمده است: «...مهارت نقد مبتنی بر چارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد رد پای پررنگ مفهوم «نظام معیار اسلامی» در گزاره‌های مختلف موجود در اسناد، همچون یک خط‌کش و پیش‌شرط، به ارائه حد و حدود عمل انسان می‌پردازد، به‌گونه‌ای که به مخاطب القاء می‌شود که: «تو عامل هستی، اما تا زمانی که در چارچوب نظام معیار اسلامی حرکت کنی!»، یا «تو عامل هستی، به این شرط که در چارچوب نظام معیار اسلامی حرکت کنی!».

نمونه‌های فراوانی از این محصورشدن عمل انسان در چارچوب نظام معیار اسلامی مطرح شده و به‌نوبه خود منجر به نوعی تناقض و تعیین قلمرو برای عاملیت انسان شده است. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که اسناد بالادستی هم انسان را عامل می‌دانند و هم نمی‌خواهند عمل وی از چارچوب نظام معیار اسلامی عدول کرده و خارج شود. در واقع عاملیت موردنظر اسناد، نه عاملیت آزاد و خلاق، بلکه نوعی «عاملیت تجویزی» است. اگرچه نظریه عاملیت، در نوع خود صورت‌بندی و مفهوم‌پردازی بدیعی از

عمل انسان ارائه می‌دهد و دارای دلالت‌های ارزشمندی است، اما چنان‌که اموری همچون نظام معیار اسلامی را مفروض گرفته، در دام محدودیت‌های جدیدی افتاده است. از این رو، عمل مسبوق و معطوف به «نظام معیار اسلامی»، می‌تواند به احساس «سردرگمی»، «ناعمل‌بودگی» و «مقاومت» منجر شود، زیرا فرد همواره احساس می‌کند که عمل او متعلق به وی نیست و مربوط به چیزی یا امری بیرون از اوست. به‌ویژه زمانی که نظام معیار اسلامی به‌عنوان نظامی از باورهای پیشینی، مفروض و بدون نیاز به تفکر و درونی‌شدن به دانش‌آموزان القاء شود و انتظار رود که در هر شرایطی منطبق با آن عمل کنند.

علاوه بر موارد مذکور، اتکاء به نظام معیار اسلامی، می‌تواند مانعی بر سر راه تحقق عمل تربیتی نیز باشد. باقری (۲۰۱۶) در توضیح الگوی تربیتی مبتنی بر تعامل، معتقد است که: «تعامل عبارت است از رابطه دو عامل». وی در کتاب «عاملیت انسان؛ رویکردی دینی و فلسفی» (۱۳۹۹)، در الهام‌بخشی عاملیت برای تعلیم و تربیت، تربیت را «تحول ناهم‌تراز بر بستر تعامل ناهم‌تراز» تعریف می‌کند و در توضیح آن می‌گوید: «تربیت حاصل تعامل مطلوب میان معلم و شاگرد است. تعامل مطلوب هنگامی رخ می‌دهد که معلم و شاگرد، عاملیت یکدیگر را دست‌کم به رسمیت بشناسند و دست‌بالا، از آن استقبال کنند...» (باقری، ۱۳۹۹).

اگرچه بر تعاملی‌بودن جریان تربیت تأکید شده است، اما ابتناء اسناد بر نظام معیار اسلامی، همیشه نمی‌تواند با فرایند تعاملی تربیت هم‌خوان باشد (فرح‌بخش، باقری نوع‌پرست و سجادیه، ۱۴۰۰: ۵۴). به نظر می‌رسد پیش‌فرض ذهنی نویسندگان سند این است که در مسیر تعاملی تربیت، معلم و دانش‌آموز در نهایت به درک مشترکی از مسائل مطروحه در قالب نظام معیار اسلامی خواهند رسید که خود این فرض به‌طور ضمنی، به انکار و طرد شواهد مخالف و ایده‌های دانش‌آموز منجر خواهد شد. این در حالیست که عوامل زیادی بر تحقق عاملیت دخیل هستند و ساده‌انگاری و داشتن نگاه خطی در خصوص آن، منجر به ساده‌شدن مسیر تحقق آن نخواهد شد. واقع کار معلم، حرکت بر روی مرز باریکی بین عاملیت دانش‌آموز و عوامل و آشفتگی‌هایی است که در کلاس درس جریان دارد (Moses et al., 2020).

در مجموع باید گفت که تکیه بر «نظام معیار اسلامی»، اگرچه به‌عنوان وجه تمایز نظام تربیتی مد نظر تحول‌بنیادین در آموزش و پرورش با سایر نظام‌های تربیتی معرفی شده است (ر.ک مبانی نظری سند تحول‌بنیادین)، اما می‌تواند یکی از پررنگ‌ترین

و مهم‌ترین ابزارها و مفاهیم ایدئولوژیک در خدمت محدودکردن انسان در مسیرهای از پیش تعیین شده باشد. باقری (همان) در نقد ایدئولوژی ساختن از دین معتقد است: «تا جایی که به اسلام مربوط می‌شود، ایدئولوژی ساختن از اسلام، گام نهادن در مسیری آشکارا تناقض آمیز است. این آزان‌رو است که اسلام، دین را امری پذیرفتنی دانسته که با الزام و اکراه تناسبی ندارد^۱. زیرا از سویی اعتبار دین را آزمون پذیر دانسته^۲ و از سوی دیگر، آدمی را چونان عاملی نگریسته که دست به گزینش برده و هویت خود را رقم می‌زند^۳» (باقری، ۱۳۹۹: ۷۱۰).

ایده‌آل گرایی نامحدود و نگاه حاکمیتی

در سند برنامه درسی ملی، هدف «برنامه‌های درسی» در پرورش انسان، چنین بیان شده است: «تربیت نسلی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و خردمند، دانش‌پژوه و علاقه‌مند به علم و آگاهی، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاش‌گر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانت‌دار، دانا و توانا، پاکدامن و باحیا، انتخابگر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کارآفرین، مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر، وفادار به ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی...» (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۸-۷). علی‌رغم چنین تصویر ایده‌آل و ارزشمندی از انسان مطلوب، راه تحقق این ویژگی‌ها، جایگاه عقل و تجربه در تحقق هر کدام از این ویژگی‌ها و حل تناقضات احتمالی بین برخی از واژه‌ها مشخص نشده است. برای نمونه، چنان‌که پیش‌تر گفتیم، ابتناء بر نظام معیار اسلامی، می‌تواند منجر به کمرنگ‌شدن خلاقیت گردد و این امر در هیچ‌کجای اسناد مورد توجه قرار نگرفته است. در واقع تصویر ارائه‌شده، تصویر انسانی کمال‌یافته است که پس از گذشتن از مراحل تودرتو و چالش‌های درونی و بیرونی و محک‌زدن خود در آزمون‌های فراوان بندگی و زندگی و سربلند بیرون‌آمدن از آن‌ها و تجارب گوناگون توانسته مس وجود خود را به طلا تبدیل کند و به قرب الی‌الله

۱. لا اکراه فی الدین. بقره: ۲۵۶

۲. قد تبین الرشد من الغی. بقره: ۲۵۶

۳. اما شاکرا و اما کفورا. انسان: ۳

برسد، اما آغاز مسئله آن جاست که چالش‌های زمینی این مسیر، اهمیت چندانی نداشته باشد و تنها این موضوع مهم باشد که فرد باید هرطور شده به این مقصد برسد؛ یعنی تعاریف موجود در اسناد از انسان، حاکی از آرزوها و نقاط مطلوب است، نه امکان‌ها و چالش‌ها. از طرف دیگر، اهداف زیاد، خود نوعی بی‌هدفی محسوب می‌شود که موجد سردرگمی و تحمیل و غلبه نگاه از بالا به پایین می‌گردد (ر.ک رنالی، ۱۴۰۰). باید گفت اسناد تحول با وجود طرح دیدگاه‌ها و دعاوی بلندمرتبه، در تدوین «نظامی» از تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی که بتواند امور موعود را محقق سازد، دچار اجمال، ابهام، آشفتگی و سازمان‌نیافتگی است؛ مقوله‌ای که به‌طور نمونه، سند برنامه درسی ملی را از مرتبه و موقعیت یک سند نظام‌مند و روش‌مند، به جایگاه نازلی چون بیان مواضع عمومی و کلی نامنسجم، نامنظم و ناهماهنگ فروکاسته و عرصه «تحول» را به ورطه «تکرار» رویکردها، ساختارها و نظام‌های گذشته و تنها در پرتو القاب و الفاظ جدید به‌سوی مسیری نامعین رهنمون می‌سازد. چنین حالتی، ورود به طرح مواضع در قالب جادوی کلمات و عبارت‌های کلی نغز و شعارگونه و در حد نوعی «سونامی الفاظ و دعاوی» (قجری، مزیدی و شمشیری، ۱۳۹۹: ۳۷) و درهم‌آمیختگی واژگان و مفاهیم دینی با جهت‌دهی مطلوب نظام سیاسی در اسناد است که تفکیک و افتراق بین این دو را با مشکل مواجه کرده است.

اگرچه انسان بدون آرمان، تهی از ارزش‌ها و بی‌هدف است، اما در عرصه سیاست‌گذاری، مسیر رسیدن به آرمان‌ها و سازگاری آن با واقعیت‌های زندگی، فرصت‌های موجود، امکانات و چالش‌ها، مهم‌ترین عامل است؛ چیزی که پوپر در «جامعه باز و دشمنانش» (۱۳۸۰)، آن را مهندسی تدریجی تغییرات اجتماعی در مقابل رویکرد اتوپایی به تغییرات می‌داند و از آن دفاع می‌کند (ر.ک پوپر، ۱۳۸۰: ۳۵۷-۳۵۶).

با این اوصاف، حتی استفاده از واژه «تحول بنیادین» نیز به‌نوعی رویکرد اتوپایی قابل نقد اشاره دارد. چنان‌که صادق‌زاده به چنین رویکردی در نگارش سند اذعان کرده و اتخاذ این رویکرد را موجب غفلت از واقعیت‌ها می‌داند: «ما در مقام سندنویسی باید قبول می‌کردیم بعد از این که وضع مطلوب آموزش و پرورش ایرانی و اسلامی را ترسیم کردیم، بگوئیم در ۲۰ سال به کجا باید برسیم، نیازمند بررسی امکانات و توانمندی‌های آموزش و پرورش بودیم [...] دوستان با عجله و با سرعت در سندنویسی به سمت تعیین چشم‌انداز رفتند و به راهبردها و مشخص کردن تمام اجزاء و پژوهش‌های واقع‌بینانه بی‌توجه بودند [...] لازم بود اطلاعات دقیقی از وضعیت مدارس، معلمان و نظام

آموزش و پرورش کشور کسب می‌کردیم» (صادق‌زاده، ۱۳۹۸).

ابهام در تحقق مراتب حیات طیبیه و مراحل تربیت

از مهم‌ترین نقدهای وارد بر اسناد تربیتی، غفلت از چگونگی تحقق حیات طیبیه و نسبت آن با مراحل تربیت است. چنان‌که پیداست، حیات طیبیه، مفهومی صرفاً اخروی نیست و در این دنیا هم قابل حصول است، اما از آنجا که تحقق کامل آن در جهان آخرت است، عبارت «دست‌یافتن به مراتبی از حیات طیبیه» برای بعد دنیایی آن استفاده شده است؛ یعنی در دنیا تنها می‌توان به درجات و مراتبی از حیات طیبیه دست‌یافت. همچنین واژگانی همچون «مرتبۀ قابل قبولی از حیات طیبیه»، «مراحل مقدماتی و پیش‌نیاز حیات طیبیه»، «جلوهای از حیات طیبیه» و عباراتی از این نوع، در اغلب جملاتی که به نسبت این مفهوم و تربیت اشاره دارند، مشاهده می‌شود. «حیات طیبیه امری صرفاً اخروی نیست (که تنها در عالم آخرت و پس از مرگ محقق گردد) بلکه در حقیقت حاصل ارتقاء و استعلای حیات طبیعی و متعارف آدمی در همین دنیا، با صبغه الهی بخشیدن به آن است که با پذیرش حاکمیت نظام معیار دینی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام) بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی آدمی و تمام شئون مختلف آن، جلوهای از آن (در همین دنیای فانی و محدود) قابل تحقق‌اند...» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۳۰-۱۲۹). در بخش توضیح مفاهیم اصلی و عمده سند، بیان شده است که: «حیات طیبیه امری دارای مراتب و درجات است که نه تنها دست‌یابی به آن مقصود هر انسان دین‌دار در دنیا است، بلکه وصول به برخی مراتب مقدماتی آن نظیر تأمین متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه با رعایت بعضی از هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مورد قبول عموم عقلا، هم مقبول و بلکه مورد تأکید فراوان همه ادیان الهی و هم مورد درخواست هر شخص دارای عقل سلیم است. لذا می‌توان و باید دعوت همه مردم به سوی این نوع زندگانی شایسته و تدبیر و تلاش برای تحقق حیات طیبیه را از این مراتب مقدماتی آغاز نمود» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۳۰)؛ اما نکته این است که منظور دقیق اسناد از «مراتب حیات طیبیه» و نحوه ارتباط حیات طیبیه با سایر اهداف تربیتی، مشخص نشده است. ویژگی‌های حیات طیبیه در هر دوره تحصیلی، شاخصه این ویژگی‌ها و معیار رسیدن و نحوه تشخیص «مرتبۀ قابل قبول» حیات طیبیه مشخص نیست؛ بنابراین، ارزیابی از تحقق آن مرتبه از حیات طیبیه که متناسب با هر دوره تحصیلی است را دشوار می‌کند.

در بخش مبانی ارزش‌شناسی سند مبانی نظری، حیات طیبیه به مثابه مقدمه ضروری

و پیش‌نیاز تحقق کلیه مفاهیم غایی آفرینش انسان دانسته شده است (ر.ک همان). حیات طیبه، دارای شئونی در ابعاد فردی و اجتماعی است که باید تحقق یابد. این شئون عبارت‌اند از: شان دینی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، شان زیستی و بدنی، شان اجتماعی و سیاسی، شان اقتصادی و حرفه‌ای، شان علمی و فناوری، شان زیبایی‌شناختی و هنری. در ادامه به توضیح برتری و اولویت‌شان دینی نسبت به سایر شئون و دلایل آن پرداخته می‌شود: «تخصیص هدایت نظام معیار دینی به برخی از جنبه‌های زندگی با مقصود از تشییع دین - به مثابه آیین جامع زندگی - منافات دارد. در نتیجه در حیات طیبه لازم است برای شان دینی آن (شامل جنبه‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، اولویت خاصی قائل شویم...» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۷-۹۵). به زعم نویسندگان سند، در حیات طیبه، نوعی اولویت‌بندی و سلسله‌مراتب بین ارزش‌ها وجود دارد و پذیرش و التزام به برخی از آن‌ها، چون مورد قبول خرد جمعی و افراد دارای عقل سلیم و وجدان سالم است، حتی نیاز به این‌که فرد، دین حق (اسلام) را پذیرفته باشد نیز ندارد و نقطه شروع خوبی برای تربیت است و «دعوت به تحقق حیات طیبه از این مراتب آغاز گردد تا زمینه مناسبی برای جذب و اشتیاق همه افراد جامعه نسبت به تحقق مراتب بالاتر حیات طیبه بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار دینی) فراهم آید» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۸).

پرسش‌هایی چند در اینجا قابل طرح است که اسناد تربیتی در برابر آن مسکوت مانده‌اند: اگر این‌را بپذیریم که برای جذب حداکثری افراد، با هر دیدگاه و اعتقادی، می‌توانیم از مشترکات عقلی و فطری آن‌ها به‌عنوان پیش‌نیاز آغاز کنیم (که به نظر می‌رسد این کار، امر پسندیده‌ای است و مقاومت در برابر اهداف تربیت در مراحل بعدی را می‌کاهد) و پس از تحقق این ضروریات، دعوت به حیات طیبه را آغاز کنیم، چه الگوی تربیتی مناسب چنین کاری است و مختصات این نوع تربیت چیست؟ به عبارت دیگر، آیا می‌توانیم به‌جای «دین‌دهی»، به «دین‌یابی» بپردازیم و سهم مؤلفه‌های تفکر را در فرایند تربیت دینی افزایش دهیم و چگونه؟ آیا می‌توانیم به‌منظور شروع تربیت با مراحل مقدماتی حیات طیبه یا پیش‌نیازهای حیات طیبه، تربیت دینی را به مقطع یا دوره تحصیلی خاصی موقوف کنیم؟ اگر پاسخ بله است که به نظر می‌رسد بر پایه گفته‌های موجود در سند، چنین تربیتی استنتاج می‌شود، تبیین و توصیف این نوع از تربیت در کجای اسناد اتفاق افتاده است؟ اگر چنین تربیتی مورد پذیرش است، از چه سنی باید آغاز گردد؟ آیا می‌توانیم بگوییم آغاز تربیت بر پایه تحقق حیات طیبه،

می‌تواند در دوران نوجوانی و پس از ورود متریبی به مرحله تفکر انتزاعی آغاز گردد؟ بر پایه پذیرش این دیدگاه، باید بسیاری از مطالب و موضوعاتی که تاکنون در کتاب‌های درسی نگاشته شده یا مطرح گردیده مورد بازبینی قرار گیرد، اما به نظر می‌رسد با توجه به غلبه مفهوم نظام معیار و همچنین ماهیت ایدئولوژیک اسناد تربیتی ایران، چنین الگویی از تربیت، مد نظر اسناد تربیتی ما نیست و این امر به تناقضات درونی اسناد دامن می‌زند. از این رو نگارندگان اسناد باید تبیین درستی از مراحل و مراتب حیات طیبه، پیش‌نیازهای آن و زمان و نوع ارائه آن‌ها مطرح کنند. علاوه بر این، باید به این پرسش نیز پاسخ دهند که رفع متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی ارزش‌های اخلاقی مقبول همگان (نظیر انصاف، آزادگی، عدالت‌ورزی، صداقت، وفای به عهد و امانت‌داری) که آن‌ها را به عنوان مراتب پیش‌نیاز حیات طیبه معرفی کرده‌اند، بر چه مبنایی به عنوان پیش‌نیاز مطرح شده‌اند و نحوه ارائه و نهادینه کردن این پیش‌نیازها در متریبان چگونه است؟ و مراحل رشد اخلاقی، ذهنی و اجتماعی تا چه میزان در تحقق مراتب حیات طیبه لحاظ شده است؟

بی‌توجهی به مراحل تربیت و غفلت از روان‌شناسی «کودک» و «کودکی»

چنان‌که می‌دانیم، کودک در هر مرحله از رشد خود دارای ویژگی‌های رشدی در جنبه‌های مختلف جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و... است و اندیشمندان تربیتی بر انطباق اقدامات تربیتی و آموزشی با این مراحل تاکید فراوانی دارند. در واقع عدم انطباق با مراحل رشدی کودک، مانند این است که با کسی از چیزهایی صحبت کنیم که هنوز قابلیت‌های درک و فهم آن در وی موجود نباشد یا هنوز به پختگی و رسش لازم برای درک و دریافت آن نرسیده باشد. البته باید توجه داشت که بر اساس دیدگاه فطرت‌گرایی و بسیاری از رویکردهای روان‌شناسی، وجود انسان تهی نیست و واجد گرایش‌ها و تمایلات یا ساختارهای شناختی برای درک و فهم و طبقه‌بندی امور است؛ اما باید توجه داشت که اولاً این توانمندی‌های بالقوه، باید مطابق مراحل، نوع بیان و روش‌های خاص بالفعل شود و ثانیاً نباید از ابعاد درونی و درون‌زایی آن‌ها غافل شد. تا پیش از قرن بیستم، تصویری از کودک رایج بود که می‌توان آن‌را پیش‌ساختگی^۱ نامید. در این برداشت از کودک، به وی نه به عنوان موجودی پویا و فعال که دنیای درونی، شیوه خاص تفکر و برداشت از محیط، نحوه ادراک و سازماندهی ذهنی در مورد دنیای اطراف خود و عواطف و ویژگی‌های رشدی متمایز با دوره بزرگسالی را

دارد که البته همه این‌ها مبنایی برای رشد بعدی او در سایر عمر می‌گردد، بلکه غالباً تمایزی غیر از اندازه بدنی بین کودک و بزرگسال در نظر گرفته نمی‌شد. در واقع به کودکان همچون بزرگسالان کوچک نگریسته می‌شد که از بدو تولد به صورت افراد بالغ پیش ساخته اما مینیاتوری یا در اندازه و شمایی کوچک‌تر به دنیا می‌آیند. این دیدگاه، تنها به همین جا محدود نمی‌شد و به تبع، روش‌های تربیت کودکان و نحوه مواجهه با مسائل آن‌ها را تحت الشعاع خود قرار می‌داد. به عنوان مثال، کودک باید همان‌گونه بیندیشد که بزرگسال می‌اندیشد؛ باید همان‌گونه رفتار کند و همان آدابی را رعایت کند که بزرگسال رعایت می‌کند، باید همان کارهایی را انجام دهد که بزرگسال انجام می‌دهد و در مجموع همان انتظاراتی که از بزرگسال می‌رود، در مورد کودک هم مصداق دارد (ر.ک کرباسی، ۱۳۹۶: ۹-۸).

به مرور و با طرح دیدگاه‌های جدید و کاربرد اصطلاح «کودکی» توسط افرادی همچون ژان ژاک روسو^۱ و جان لاک^۲ که می‌توان آن‌ها را از پیشگامان روان‌شناسی کودک دانست، دیدگاه نسبت به کودک و دوره کودکی تغییر یافت و مسیری آغاز شد که در نهایت به شکل‌گیری روان‌شناسی کودک^۳ به عنوان نگاه دقیق و علمی به مطالعه کودک، نیازهای او و یافتن شیوه‌های تربیتی و آموزشی مناسب برای وی انجامید (کرباسی، ۱۳۹۶: ۹-۸). از این رو، قرن بیستم به دلیل توجه زیاد به «کودک» و مفهوم «کودکی» و پژوهش‌های فراوان در رابطه با وی، «قرن کودک» نامیده شده است (برنارد، ۱۹۷۳).

چنان‌که پیش از این در بخش مربوط به ابهام در مراتب حیات طیبیه و نحوه تحقق آن بیان کردیم، در عبارت «مراتب حیات طیبیه» و نحوه تحقق آن، نوعی عدم وضوح و عدم شفافیت مشاهده می‌شود. این امر می‌تواند پیامدها و دلالت‌های انسان‌شناختی و کودک‌شناختی و همین‌طور روش‌شناختی (متوسل شدن به هر روشی برای وادار کردن کودک به این که طبق اصول و قواعد رفتار کند) گسترده‌ای داشته باشد. در واقع زمانی که ویژگی‌ها و نحوه تحقق حیات طیبیه در هر مرحله از رشد مشخص نباشد، از هر فردی در هر سن و مرحله رشد، انتظار می‌رود که آن‌را در خود محقق سازد. این به معنای نادیده گرفتن توانایی‌ها، دریافت‌ها و امکانات هر مرحله از رشد و نقض روان‌شناسی کودک است. به نظر می‌رسد پیش‌فرض اسناد تربیتی ما چنین است که فهم کودک از مؤلفه‌های دین، باید همچون فهم بزرگسال باشد. حتی در مواردی هم نشانه‌هایی مبنی بر آشفستگی اسناد در

1. Jean-Jacques Rousseau

2. John Locke

3. Child Psychology

مخاطب‌شناسی و بی‌توجهی به کودک که اولین مخاطب نظام آموزشی است وجود دارد و به‌نوعی انسان‌کلی و یا بزرگسال را مدنظر قرار داده است. به‌عنوان مثال، استفاده از واژه «هنوز» در جمله زیر، به این ابهام که مخاطب اسناد، کودک نیست دامن می‌زند:

«وصول به برخی مراتب مقدماتی و پیش‌نیاز حیات طیبه نظیر رفع متعادل نیازهای زیستی و طبیعی افراد جامعه یا رعایت بعضی ارزش‌های اخلاقی مقبول همگان (نظیر انصاف، آزادگی، عدالت‌ورزی، صداقت، وفای به عهد و امانت‌داری) مورد درخواست هر شخص خردمند و دارای عقل سلیمی است که هنوز جلوه‌های التزام عملی به فطرت پاک الهی، عقل سلیم و وجدان سالم انسانی، در وجود او باقی باشد» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). استفاده از واژه «هنوز»، نشان‌دهنده جهت‌گیری سند به سمت انسان کلی و یا بزرگسال است که نوعی خلط مباحث و عدم توجه به دوره سنی مخاطب است، در صورتی که مخاطب این سند، باید کودک باشد. اگر «مراتب مقدماتی و پیش‌نیاز حیات طیبه» مدنظر است، پس مخاطب باید کودکی باشد که در مراحل رشد و «اشتداد وجودی»، از این مراتب مقدماتی عبور می‌کند تا به بالاترین درجات حیات طیبه برسد، اما در اینجا به انسان ظاهراً بزرگسال و گناهکاری توجه شده که زنگار گناه بر فطرت او غبار افکنده و مراتب «ضعف وجودی» تا حد زیادی بر او آشکار شده است و انتظار می‌رود که اگر «هنوز» جلوه‌ای از التزام عملی به فطرت پاک الهی یا عقل سلیم و وجدان سالم انسانی در او وجود دارد، باید موفق شود از مراتب مقدماتی حیات طیبه عبور کند. این غفلت از کودکی، باعث شده اگرچه ما در زمانه‌ای زیست می‌کنیم که روان‌شناسی کودک پیشرفت‌های چشم‌گیری دارد، اما همچنان نوعی تصور مینیاتوری از کودک در ذهن ما حاکم باشد.

در عرصه فعالیت‌های ستادی آموزش و پرورش هم آنچه در عمل شاهد آن هستیم، در بخشنامه‌های آموزش و پرورش و به‌ویژه بخشنامه‌های حوزه پرورشی مربوط به مناسبت‌ها و برنامه‌های دینی که ناظر به تحقق راهکارها و زیر نظام‌های سند تحول برای همه مقاطع تحصیلی هستند، تنها انتظار می‌رود که اهداف برنامه‌ها محقق شود و حرفی از تناسب با مرحله رشدی و سنی کودکان به میان نیامده و به‌نوعی مسکوت مانده. به همین دلیل ما غالباً شاهد برگزاری سخنرانی‌ها و برنامه‌هایی هستیم که تبیین درستی از آن‌ها در ذهن دانش‌آموزان شکل نمی‌گیرد و به تناسب آن با مراحل رشدی کودکان و نوجوانان اهمیتی داده نشده است و به دانش‌آموزان به عنوان «مصرف‌کنندگان صرف پیام‌های ایدئولوژیک» نگاه می‌شود.

از طرف دیگر، باید این نکته را مدنظر قرار داد که عاملیت فرد در مرحله سنی کودکی، با عاملیت وی در مراتب بالاتر، تفاوت‌هایی دارد. در واقع کودک، عامل تمام‌عیار نیست و مؤلفه‌ها و مبادی عمل وی، همچون میل، اراده و شناخت در حال تکوین و شکل‌گیری است. از این رو انتظاری که از عمل وی داریم، باید با انتظاری که از عمل فرد در دوره‌های سنی بالاتر وجود دارد، متفاوت باشد. باقری (۱۳۹۹) از این موضوع با عنوان «گذار به سمت عاملیت» نام می‌برد (ر.ک باقری، ۱۳۹۹: ۷۳۹-۷۳۸). از این رو، باید در عین این که عاملیت بالقوه کودک را در نظر داریم، مواجهه‌ای هوشمندانه با تکوین ویژگی‌هایی که پیش‌نیاز عاملیت وی است داشته باشیم؛ امری که با توجه به نقدهای وارد شده به اسناد، شاهد حضور بسیار کم‌رنگ یا عدم حضور آن در اسناد هستیم.

غلبه انسان‌شناسی فلسفی در اسناد

با بررسی مفاهیم مربوط به انسان در اسناد تربیتی، متوجه غلبه نوعی رویکرد کلی‌گرایانه به انسان هستیم. انسان‌شناسی فلسفی، انسان کلی را مورد بررسی قرار می‌دهد و غالباً به ارائه بینش و خط‌مشی‌های طولانی‌مدت و غایت‌نگرانه در مورد انسان می‌پردازد که اگرچه دورنما و اهداف غایی را به‌خوبی ترسیم می‌کند، اما در عرصه عمل تربیت، راه‌درازی را برای تحقق در پیش‌رو دارد و همچنین نمی‌تواند گویای جزئیات مربوط به زندگی هر روزه و تجارب کامل انسان باشد. به‌عنوان مثال، «این که انسان موجودی است مرکب از جسم و روح، حقیقت انسان روح اوست و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می‌شود، آفرینش انسان هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است» (ر.ک مبانی نظری سند تحول بنیادین)، اگرچه به ابعاد وجودی انسان و هدفمندی آفرینش وی اشاره دارد و می‌تواند الهام‌بخش نظریه‌پردازان تربیتی قرار گیرد و همچنین در جای خود بسیار ارزشمند است، اما کافی نیست و اسناد تربیتی باید به واقعیت‌های هر روزه و همه‌جانبه زندگی انسان و چالش‌های او در عرصه فرهنگ، اجتماع، اقتصاد و... نیز بپردازند.

در سند مبانی نظری تحول بنیادین، چنین به تعریف انسان‌شناسی پرداخته شده است: «انسان‌شناسی بخشی از مباحث هستی‌شناختی است که درباره انسان به‌عنوان یکی از عناصر سه‌گانه هستی (خدا، عالم و انسان) بحث می‌کند. انسان‌شناسی فلسفی، چپستی، چگونگی و موقعیت انسان را در هستی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۴۸) همچنین در خصوص مبانی انسان‌شناسی

چنین آمده است: «مراد از مبانی انسان‌شناختی، در ذیل مبانی اساسی تربیت، آن دسته از گزاره‌های توصیفی-تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی در مقام توصیف خصوصیات عموم افراد نوع بشر یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای کلی انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ‌بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۷).

بدون در نظر گرفتن پرسش از نحوه پرداختن و حل استلزامات روش‌شناسی جداگانه اموری همچون «چیستی، چگونگی، توصیف و تبیین» در تعریف فوق، باید گفت همان‌طور که پیداست، مؤلفه‌های انسان‌شناسی فلسفی، در این تعریف، کاملاً مشخص است. البته چنان‌که می‌دانیم، مبانی در ذات خود از ماهیتی کلی برخوردار هستند و پس از استخراج اصول و روش‌های تربیت از آن‌ها، جنبه خردتر و عملی می‌یابند و از طرفی هر نظام تربیتی، نیازمند مبانی خاصی است که برگرفته از ارزش‌های مسلط آن جامعه و راهنما و الهام‌بخش اعمال تربیتی است. «شکی نیست که یک نظام تربیتی بدون وجود یک نگرش فلسفی نمی‌تواند شکل بگیرد. فهم یک نظام تربیتی و فرایند تحول آن و نیز چگونگی شکل‌گیری سیاست‌ها و اهداف آن، در صورتی امکان‌پذیر است که جریان اصلی تفکر یا فلسفه حاکم بر آن جامعه فهم شود» (کارابل و هالسی، به نقل از ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۸). بر مبنای نقدهایی که تاکنون مطرح کرده‌ایم، به نظر می‌رسد این تصور کلی‌گرایانه از انسان و تربیت وی، نتوانسته تصویر کاملی از نسبت بین سیمای کلی انسان و راه‌های تربیت وی، ویژگی‌ها و مقتضیات و استلزامات رشدی او ارائه دهد و غلبه این نگرش کل‌گرایانه را در سراسر اسناد شاهد هستیم؛ بنابراین باید گفت که اگرچه مبانی انسان‌شناسی به‌عنوان کلیاتی مربوط به انسان، قابل قبول هستند، اما باید به‌خوبی تشریح شوند و راهکارهای اجرایی شدن آن‌ها بدون افتادن در دام تناقض و ابهام و نادیده گرفتن ارتباط آن با سایر ارکان زیست انسان، مشخص گردد.

آنچه پیش از این در باب ویژگی‌های انسان مطلوب در سند برنامه درسی ملی ذکر شد، نشان داد در باب انسان مطلوب که غایت برنامه‌های درسی است، نوعی «تورم لغوی» به چشم می‌خورد. فراستخواه (۱۳۹۶) در نقد تصویر ارائه‌شده از انسان در سند برنامه درسی ملی چنین می‌گوید: «در بحث چشم‌انداز ۳۰ بند هست که حدوداً ۱۰۰ تا مفهوم دارد که در دنیا چنین چیزی بی‌سابقه است؛ و از ولایت‌مداری گرفته تا

کارآفرینی و نشاط، درحالی که چیزهایی مثل حقوق شهروندی و انسانی یا منزلت معلمان... و مانند آن لحاظ نشده است و ما در سند فقط ارکان را می بینیم، نه جامعه را و دموکراسی و حقوق انسانی و نگاه جدید به دنیا و برابری و نوآوری و خلاقیت و غیره در سند نیست و اگر هم باشد بسیار مشوش است و در این سند فلسفه تعلیم و تربیت کارآمد دیده نمی شود» (فراستخواه و حسنی، ۱۳۹۶).

بار ایدئولوژیک و غفلت از گفتگوی انتقادی

باید اذعان کرد در مبانی نظری تحول بنیادین از توجه و تصریح به نقش انتقاد و گفتگوی انتقادی، در راستای شکل گیری و پیشرفت جامعه، در فرایند تربیت و کارکرد آن در کشف ساختارهای اجتماعی و ایدئولوژی پنهان حاکم بر این ساختارها و نیز عملکرد رهایی بخش و عدالت جویانه گفتگوی انتقادی در مبارزه با حاکمیت ایدئولوژی غفلت شده است و گفتگوی مورد تایید نیز به نظر می رسد به جای انتقادی بودن، بیشتر بر اقناع مخاطب - به دلیل ایدئولوژیک بودن سند - تمرکز دارد، به ویژه آن که نسبت به مخالفت با نظام معیار اسلامی و به چالش کشیدن و یا عدم پذیرش آن از سوی متریبان مسکوت مانده است (رجایی، جاویدی کلاته، صادق زاده و شعبانی، ۱۳۹۸: ۹۶). این امر، تعاملی بودن تربیت را که مستلزم گفتگوی انتقادی است به خطر می اندازد و تربیت را از مسیر صحیح آن دور می کند و در عوض، هرگونه عمل نقد را بر اساس نظام معیار اسلامی قابل قبول می داند. از جمله چالش هایی که در جامعه ما به تبع چنین نگرشی شکل گرفته است، ایجاد و دامن زدن به اختلافات بین افراد و جناح های سیاسی است که به جای معطوف شدن به جمع بندی آراء و رسیدن به تفاهم و فهم یکدیگر و به نوعی «امتزاج افقها» در راستای اعتلا و توسعه کشور، مدام به تخطئه طرف مقابل و بی بهره خواندن آن از حقانیت یا عقلانیت مشغول اند این درحالیست که تربیت اصیل باید مروج گفتگوی آزاد و انتقادی برای به چالش کشیدن، بازسازی و فهم موقعیت ها و موضوعات مختلف باشد.

باید توجه داشت که منظور از ایدئولوژی در اینجا، چشم انداز تربیتی که هر نظام آموزشی برای خود دارد نیست، زیرا داشتن چنین چشم اندازی امری طبیعی است و چنان که آیزنر^۱ نیز همه دیدگاه ها، چشم اندازها و فلسفه های تربیتی را نوعی ایدئولوژی می داند؛ اما آنچه در اینجا مورد نقد است، بیشتر نوعی «ایدئولوژی زدگی» و ارائه خوانشی است که سعی دارد همه چیز و همه کس را تحت کنترل واژگان و قلمروی

خاصی نگه دارد و به پیش برد. با چنین دیدگاهی، به عقیده باقری (۱۳۹۹)، «حاکمیت ایدئولوژیک هرگز مرادف تربیت نخواهد بود و کسانی که به چنین ترادفی قائل باشند، نظر خویش را نقض می کنند» (باقری، ۱۳۹۹: ۷۱۰).

البته باید به این نکته توجه داشت که دولت‌ها به هر حال در قبال آموزش جامعه در جهت ایجاد انسجام ملی و حمایت از رشد و شکوفایی افراد جامعه مسئولیت دارند؛ اما آنچه در اینجا بحران آفرین می شود، درهم آمیختگی سیاست و آموزش و فراتر رفتن این درهم آمیختگی از حد تعادل است. این امر موجب می گردد «استقلال نهادی» نظام آموزشی از بین برود و «تفکیک پذیری نهادی»^۱ که از الزامات و ضرورت‌های جامعه مدرن است، تحقق نیابد و این که سیاست و ایدئولوژی سیاسی، محور و هسته اصلی همه چیز، حتی تفکر منتقدانه باشد، مسئله آفرین است.

گسست از پیشینه تاریخی و تبارشناسی تحولات و جریان‌های تعلیم و تربیت در پرورش سوژه با رویکردی التقاطی:

یکی از مهم‌ترین اهداف تحول در نظام آموزش و پرورش، ایجاد تمدن نوین اسلامی است و این انگاره که برای رسیدن به تمدن نوین اسلامی، می توان همه چیز را از نو ساخت، برداشت غلطی است که بر اسناد حاکم است. به عنوان مثال، در خصوص تحول بنیادین در آموزش و پرورش در سند برنامه درسی ملی چنین آمده است: «تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تحولی عمیق و ریشه‌ای است که به تحول در مفاهیم نظری، روندها و فرایندها، نقش‌ها و کارکردها و رویکردها منجر خواهد شد. در تحول بنیادین، نوع نگاه به معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به ویژه دانش آموز دگرگون خواهد شد. این نگاه، معلم را در قله می بیند و همه شرایط و امکانات را برای الگوپذیری و تاسی دانش آموز به معلم جهت دستیابی به قله‌های انسانیت، علم و ادب و اخلاق فراهم می آورد» (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). علاوه بر این که عبارات و جملاتی چون «در قله بودن معلم» و «فراهم آوردن همه شرایط و امکانات برای الگوپذیری و تاسی دانش آموز به معلم»، به خوبی تبیین نشده است و با برخی دیگر از اهداف تربیت معاصر همچون دانش آموز محوری و رابطه تعاملی معلم و شاگرد که پیش از این در خصوص آن گفتیم، همخوانی ندارد، چنان که ملاحظه می شود، رویکرد اسناد این است که نوعی انقلاب و بازسازی مجدد و فراگیر در همه ارکان و عناصر تعلیم و تربیت صورت گیرد. این نوع نگرش که محصول نفی تصنعی بسیاری از روندها، اقدامات،

افراد و اصلاحات صورت گرفته است، خودبه‌خود منجر به کنار گذاشتن و حذف بسیاری از این اقدامات، افراد و اصلاحات صورت گرفته خواهد شد و نتیجه نوعی نگاه مهندسی و تمامیت‌خواه به فعالیت‌های انسان و پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی است. بر مبنای رویکرد تمامیت‌گرایانه یا تمامیت‌خواه، جامعه و گروه‌های انسانی، همچون مهره‌های شطرنجی هستند که یک دست قدرتمند و آگاه، می‌تواند آن‌ها را به اشکال و صورت‌های گوناگون درآورد. در این راستا، می‌توان به جمله معروف استالین استناد کرد که: «اگر واقعیت‌ها با آرمان‌های ما مطابق نباشند، پس وای به حال واقعیت‌ها!» (هاشم‌زهی، خلجی و کاظمی، ۱۳۸۹: ۹۶-۹۵).

از این رو، صرف نظرورزی و مفهوم‌پردازی جدید، نمی‌تواند موجد تحولات در تعلیم و تربیت گردد، بلکه مسائل و تحولات تاریخی و اجتماعی، بازبینی در نظریات را ضروری می‌سازند. به عبارت دیگر، منتقد فردی است که توانایی دیدن پیشینه تاریخی و بافتار فرهنگی این انگاره را داشته و همچنین می‌تواند پیوند میان انگاره موجود با انگاره‌های پیشین که اکنون منتفی شده یا به حاشیه رفته است را واکاوی کند. همان‌گونه که بکر^۲ می‌گوید، «تنها ویژگی که ما را قادر به متمایز دیدن یک وضعیت از آگاهی می‌کند، آن است که هر انگاره بنیادینی را بتوانیم به نحوی تبارشناسانه و یا به‌عنوان محصول نفی یا وارونه‌شدن انگاره بنیادین دیگری ببینیم» (Becker, 2018: 10). در این راستا، دریدا^۳ با طرح مفاهیمی چون «تصمیم‌ناپذیری»^۴، «خود-ایمنی»^۵ و «مذاکره»^۶، در روش و سازانه خود، به نقد دیدگاه‌هایی می‌پردازد که به اتخاذ تصمیمات یک‌سویه بدون توجه به تبارشناسی و تاریخچه آنچه در یک زمینه گذشته است، مشغول شده‌اند. از منظر «تصمیم‌ناپذیری»، هر تصمیمی که در فضای اخلاقی-سیاسی گرفته می‌شود، حتی پس از اجرا تحت تاثیر گزینه‌های دیگری است که کنار گذاشته شده‌اند. در حقیقت مقوم یک تصمیم آن است که این تصمیم همواره می‌توانست به گونه‌ای دیگر باشد. وی معتقد است این تصمیم‌ناپذیری است که از هر تصمیم، چیزی فراتر از اعمال طرح‌هایی برنامه‌ریزی شده از قبل را می‌سازد و آن را حرکتی شبح‌گونه می‌داند که هرگونه تمامیت‌سازی، کمال و سرشاری را غیرممکن می‌سازد. به عقیده وی، یک

1. Totaliter
2. Becker
3. Jacques Derrida
4. Undecidability
5. Auto-immunity
6. negotiation

تصمیم از آن رو تصمیم‌ناپذیر است که همواره چیزی که در اتخاذ آن محاسبه نشده، امکان وقوع دارد (Derrida, 2001: 61).

همچنین دریدا با طرح مفهوم «خود-ایمنی» که آن را از علوم زیستی اخذ کرده و به معنای وضعیتی در بدن بیمار است که طی آن، نیروهای بدن به جای حمله به عامل خارجی، سلامت خود فرد را هدف می‌دهند (وحدتی دانشمند و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۱)، معتقد است «درست در آن زمان که به دنبال معنایی برای حاکمیت هستیم و می‌خواهیم آن را توجیه کرده، دلیلی برای آن بیابیم، مشغول کوتاه آمدن از انحصار آن در تصمیم‌گیری بوده و آن را در معرض قوانین، تبصره‌ای بر یک قانون، قانونی فراگیر و در نهایت، مفاهیم قرار داده‌ایم... در واقع از ایمنی حاکمیت کوتاه آمده‌ایم» (Derrida, 2005: 101).

همچنین دریدا با طرح مفهوم مذاکره، آن را مداخله میان دو امر مذاکره‌ناپذیر (دریدا، ۲۰۰۲: ۱۳) تعریف می‌کند و معتقد است که عدم مذاکره دیدگاه‌های متضاد، به هیچ وجه منجر به خلوص ابدی نخواهد ماند و به نتیجه عکس منجر خواهد شد. در واقع باید به یاری کمی ناخالصی، از ناخالصی بیشتر جلوگیری کنیم؛ دستان فرد مذاکره‌کننده کمی آلوده خواهد شد، اما اگر مذاکره نکنیم، دستان ما آلوده‌تر خواهد شد (Derrida, 2002: 13-14).

بنابراین تلاشی که برای کنارزدن پیشینه تاریخی آموزش و پرورش در ایران به بهانه‌هایی همچون سکولاربودن، استعماری‌بودن، وارداتی‌بودن و یا غربی‌بودن انجام شده، منجر به گسستن پیوند میان وضع موجود با تاریخ این نهاد در ایران شده و اصلاح آن را دشوار ساخته است. در واقع می‌توان ادعا کرد که جریان سندنویسی به بهانه بنیادین بودن، تلاش‌های به ظاهر سطحی و رویین را وانهاده و به تدوین نظریه‌ها و مبانی متوسل شده است. درحالی‌که اگر به سویه عمل بنگریم، درمی‌یابیم که این انگاره باید برگرفته و در تماس مستقیم با کنش‌های موجود باشد. به این معنا که متوقف ساختن مسیر عینی حرکت یک نهاد به منظور تجویز و اصلاح ایده مطلوب آن، امری ناصحیح است.

می‌توان گفت که این اسناد ضمن گسست از پیشینه تحولات و اقدامات تربیتی که ماحصل تغییرات درونی و بیرونی نظام‌های آموزشی متأخر است، سعی دارند تصویری نه کاملاً بریده، اما تقطیع شده، التقاطی و گزینشی از تاریخ گذشته نظام آموزشی ارائه دهند. در واقع این ذهنیت و تصور در سراسر اسناد حاکم است که تاریخ را می‌توان گزینش کرد و هر کجای آن با جهان‌بینی ما ناسازگار بود یا تصور کردیم ناسازگار است، باید قطع گردد.

در رویکرد التقاطی، تلاش می‌شود همه چیز بر مبنای یک دال مرکزی یا رویکرد منتخب تحلیل و بررسی شود. به عنوان مثالی از رویکرد التقاطی با محوریت دال مرکزی گفتمان انقلاب اسلامی، عبادی و همکاران (۱۴۰۱)، پس از بررسی متن کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) با یکدیگر، به این نتیجه رسیدند که هویت ملی ایرانیان در این کتب در میان سه گفتمان اسلامی بودن، ایرانی بودن و غرب، در نوسان است، بنابراین سازواره کردن این سه گفتمان باعث تطابق نداشتن و برجسته کردن یک گفتمان و به حاشیه راندن گفتمان‌های دیگر شده است که نتیجه آن می‌تواند بحران هویت باشد. به طوری که در بررسی کتاب‌های پس از سال ۱۳۹۶ این رویه به طور کامل مشهود است. به نظر می‌رسد تلاش بر این است که گفتمان ملی بر اساس نوعی پالایش تاریخی - فرهنگی ارائه شود و این مسئله به طور آشکار گفتمان ایرانی بودن را به حاشیه رانده است. نکته دیگر، گفتمان انقلاب اسلامی در این سه کتاب است. گفتمان انقلاب اسلامی با تلفیق عناصر تجددگرایی و سنت‌گرایی پیرامون دال مرکزی امام خمینی (ره) که عالمی دینی - سیاسی بوده‌اند، مفصل‌بندی شده است؛ از این رو شاید بتوان ادعا کرد که هویت ملی ایران پشتوانه‌ای ایدئولوژیک و سیاسی دارد و آنچه دانش‌آموز در کتاب‌های درسی با عنوان هویت ملی با آن مواجه است، از نظر گفتمان ایرانی بودن بسیار ضعیف به نظر می‌آید. در متن کتاب‌ها درباره قومیت‌ها، تمدن‌های پیش از اسلام و خدماتی که ارائه کرده‌اند مطالب اندکی ارائه شده است یا کمتر به تمجید از دستاوردهای آن‌ها پرداخته‌اند. از سوی دیگر، گفتمان دینی، گفتمان غالب است و کتاب‌های درسی را می‌توان محیطی ایدئولوژیک دانست که در چارچوب‌های مشخص فعالیت می‌کند. در این میان، مولفان کتاب‌های درسی تلاش می‌کنند این سه گفتمان را پیرامون دال مرکزی اسلام با هم آشتی دهند؛ بنابراین با محوریت اسلام دو گفتمان دیگر را بررسی می‌کنند؛ مثلاً پیشرفت و ظهور عالمان و دانشمندان ایرانی، معماری، ادبیات و ... زیر لوای اسلام مطرح می‌کنند (عبادی، گرجیان، ویسی و سلطانی، ۱۴۰۱: ۱۵۲-۱۲۵).

با توجه به رویکرد التقاطی مطرح‌شده، در بررسی میزان توجه به تکثر فرهنگی ایرانیان در اسناد بالادستی، به نظر می‌رسد نظام آموزشی ایران هویت‌یابی سنتی، به معنی پیوند تنگاتنگ فضا، زمان و فرهنگ در یک سرزمین معین که نیازهای هویتی را تامین می‌کند را بهترین شیوه برای نهادینه کردن اهداف خود می‌داند؛ یعنی انسان‌ها درون جهان‌هایی کوچک، پایدار و متحد، به‌سادگی هویت و معنای مد نظر خود را

می‌یابند. درحالی‌که واقعیت جهان امروز، امکان هویت‌یابی سنتی را تا حد زیادی کاهش داده است و تداوم این رویه در کتاب‌های درسی می‌تواند به نوعی بحران هویت منجر شود و چه‌بسا شده است (عبادی، گرجیان، ویسی و سلطانی، ۱۴۰۱: ۱۵۲-۱۲۵). حاصل چنین رویکردی را می‌توان تربیت تحریمی دانست که معتقد است افراد باید از آنچه نابه‌جاست و خط قرمزها دور نگه‌داشته‌شوند و در منطقه مجاز قرنطینه شوند تا مصون بمانند (باقری، ۱۳۸۶: ۵۶). این در حالی است که «در دنیای واقعی، تصور هویت به‌عنوان مقوله‌ای ناب، یک‌دست و خالص، تصویری غیرتاریخی و البته غیر واقعی است» (بشیری، ۱۳۸۲: ۱۳۴).

انتقادهایی از این دست، در خصوص مفاهیم کلیدی دیگری همچون هویت، فرهنگ و... نیز در اسناد بالادستی قابل مشاهده است. به‌عنوان مثال، مرادی و باقری (۱۳۹۹) در تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین، ضمن بررسی واژگان و توصیفات مختلفی که برای این واژه به‌کاررفته است، به این نتیجه رسیدند که علی‌رغم ارائه تحلیل‌های بسیار متنوع و غنی از مفاهیم در اسناد تحول و به‌ویژه در سند مبانی نظری، به نظر می‌رسد گاهی مرزهای معنایی مفاهیم به‌درستی تبیین نشده است و در سند مبانی نظری در خصوص مفهوم هویت تلاش شده است هم‌جانب نظر دین حفظ شود، هم حکمت متعالیه صدرا پاس داشته شود، هم به ادبیات اخلاقی در سنت اسلامی بی‌توجهی نشود و هم نگاهی به ادبیات علمی روز در این خصوص شود و مجموع این برداشت‌ها، منجر به نوعی شمول‌گرایی ظاهرگرایانه و شلختگی و بی‌ربطی شده است که طی آن، امتیازات مفاهیم در زمینه‌های مختلف ذیل یک واژه یا مفهوم خاص گنجانده شود (باقری و مرادی، ۱۳۹۹: ۱۴۶-۱۴۵).

انسان‌تصنعی: ناخودبودگی و ارتباط‌صوری معلمان و دانش‌آموزان

با توجه به نقدهای پیش‌گفته، به نظرمی رسد تصویر و چشم‌انداز مطلوب اسناد، اگرچه با واژگان زیبا و مطلوب آراسته‌شده است و نقاط قوتی در آن به چشم می‌خورد، اما به دلیل کلی‌گویی‌ها، برداشت‌های التقاطی و گزینشی از مفاهیم، ابهامات و دوگانگی‌های مستتر و منتج از اسناد که متعاقباً در عمل تربیتی نیز نمود می‌یابد، سوژه قادر به یافتن تصویر یکپارچه‌ای از جایگاه خود و هویتش، حدود اختیار و عاملیتش، چگونگی زیستن در عصر حاضر، زندگی مومنانه در دنیای مدرن و گوناگونی‌ها و چالش‌های آن، خودبودن در زیر بار حصاربندی‌های سازمانی و ساختاری، ابراز وجود و... نباشد و این امر، ایستادگی دانش‌آموز در برابر مدرسه و مقاومت را به‌دنبال خواهد داشت. این مسئله

نه تنها در مورد متربیان، بلکه در مورد دست‌اندرکاران تربیت و معلمان نیز صادق خواهد بود. پالمر^۱ (۱۹۹۸) در کتاب «شهامت تدریس»^۲، معتقد است معلمان در دنیای امروز با قلب‌شان تدریس نمی‌کنند و «زندگی گسیخته» و غیر یکپارچه‌ای دارند. معلم ناگزیر است در کلاس درس بدون شوق، بدون حس حضور، بدون تعلق و بدون قلب، حاضر شود و قادر نیست دانشجویان، موضوع درس و خود یا خویشتن خود را به هم پیوند بزند و ارتباطی گرم، خلاق و پرشور میان آن‌ها برقرار کند. مدرسان نمی‌توانند در کنش تدریس واقعاً همان باشند که هستند. آن‌ها در کلاس درس و آموزش محکوم به داشتن نقاب‌های ایدئولوژیک، سیاسی و اجتماعی شده‌اند. این نقاب‌ها مانع برقراری ارتباط سازنده میان مدرسان و دانشجویان، میان مدرسان با یکدیگر و میان مدرسان با کارکنان شده است. در نتیجه زندگی حرفه‌ای مدرسان زندگی گسیخته‌ای است. ارتباط آن‌ها با قلب‌شان قطع شده است. آن‌ها چیزی را تدریس می‌کنند که به قلبشان تعلق ندارد. در واقع معلم که خود را کارگزار نظام آموزشی می‌بیند، همچون دانش‌آموز، می‌تواند همسو با نظام آموزشی حرکت کند یا این که به اشکالی از مقاومت دست بزند، اما قدرت بازدارندگی نظام آموزشی و محرومیت‌هایی که می‌تواند برای معلمان اعمال کند، مانع از آن می‌شود که غالب معلمان، شجاعت مقاومت و خودبودن را داشته باشند، از این رو غالباً تصمیم می‌گیرند «نقاب احترام» (اسکات، ۱۳۹۰) به هژمونی مدرسه را بر چهره بگذارند که البته این امر نیز به نوبه خود شکلی از مقاومت پنهان است. به عنوان مثال، آسانی و محمدی (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که زنان معلم در فضای رسمی مدرسه به میانجی نوعی «نمایش عمومی» با سازوکارهای انضباطی مدرسه کنار می‌آیند، اما در زیر پوست این نمایش عمومی، نوعی «روایت نهانی» برای مقاومت در برابر این نظام انضباطی برمی‌سازند، این درحالی است که همین زنان، در فضاهای غیررسمی، نمایشی عمومی را می‌سازند که طی آن، در این فضاها تلاش آن‌ها برای برساخت روایتی نهانی جهت محافظت از خویش کم‌رنگ‌تر و غیرضروری‌تر می‌شود و جای خود را به تلاش جهت تقویت عاملیت زنانه و نقاب‌زدایی از چهره می‌دهد (آسانی و محمدی، ۱۴۰۰: ۶۶).

کارکنان مدرسه نیز در چنین فضایی غالباً به ارائه صوری مستندات و «فرم‌گرایی» خواهند پرداخت. پژوهش‌های میدانی در مدرسه، همچون پژوهش رضایی و کاشی (۱۳۸۷) نیز مؤید این مسئله است که مسئولان مدرسه بیش از اجرای رویه‌های ایدئولوژیک، خود

1. Parker Palmer

2. Courage to Teach

را در قبال ارسال گزارشات صوری در پاسخ به بخشنامه‌ها و برنامه‌ها مسئول می‌دانند؛ بخشنامه‌هایی که آن‌ها را مکلف می‌کند تا نسبت به برخی مناسبت‌ها حساس باشند و برخلاف واقع، گزارش‌ها به سازمان آموزش و پرورش به گونه‌ای تنظیم می‌گردد که گویی تمام مناسبت‌ها به نحوی مطلوب و البته تأثیرگذار برگزار می‌شود. از این حیث، مدرسه گرفتار نوعی «مناسک موفقیت‌نمایی» است (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴: ۴۳).

از نظر پالمر، ریشه این وضعیت و زندگی گسیخته مدرسان در نظام آموزشی و جامعه است که اجازه نمی‌دهد مدرسان «هویت شخصی» خود را شکل داده و در فرایند و کنش تدریس ابراز دارند. نظام ارزشیابی کمیت‌سالار، قواعد دست و پاگیر دیوانسالاری دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی، فشار بازار و ارزش‌های تجاری بر آموزش، بی‌اعتبار شدن ارزش‌های انسانی و اخلاقی، فقدان آزادی، به‌حاشیه‌راندن معلم و مدرس در نهاد دانشگاه، تکنوکراسی و فن‌سالاری و کم‌توجهی جدی به هنر و ادبیات و علوم انسانی در نهاد دانشگاه و نظام آموزشی و عوامل دیگر باعث نادیده گرفتن و حذف فردیت مدرس و معلم شده است. از نظر وی، غلبه بر ترس‌ها و برداشتن نقاب‌ها و ایجاد پیوندها، زمانی ممکن است که مدرسان بخواهند و بتوانند شهادت خودبودن مدرس را بپذیرند (پالمر، ۱۴۰۲، به نقل از فاضلی، ۱۴۰۰).

از سوی دیگر، نظام آموزشی ایران در سال‌های اخیر با چالش‌هایی روبه‌رو بوده که از جمله آن می‌توان به گسترش نهادهای غیرانتفاعی با کیفیت پایین، رشد موسسات کنکور، افزایش گرایش به تجاری‌سازی دانش، پیوند نزدیک‌تر دانشگاه‌ها با صنعت و توجه بیشتر به تجاری‌شدن رشته‌ها، و ضعف در اصول اخلاق پژوهشی اشاره کرد. این موضوعات از علائم آشکار رواج فرهنگ بازاری و کالایی شدن در آموزش و پرورش هستند. پژوهشگران معتقدند که این روند، تأثیرات منفی متعددی بر نظام آموزشی کشور بر جای گذاشته است، نظیر تبدیل دانش به یک کالای مصرفی، نگرستن به دانش‌آموز به عنوان مشتری این کالا، شدت گرفتن رقابت برای دستیابی به سرمایه‌های علمی، کاهش بودجه رشته‌های علوم انسانی، و در نهایت، بازتولید نابرابری‌های اجتماعی. حال باید پرسید که آیا تبدیل شدن دانش به کالای مصرفی و خرید و فروش آن، به معنای فدا کردن فرهنگ و معرفت یک سرزمین و غلبه نگرش انسان اقتصادی بر سایر صورت‌های انسان به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه نیست؟

از این رو شاید بتوان ادعا کرد که سیطره سیاست، ایدئولوژی و در سال‌های اخیر هژمونی بازار و ارزش‌های اقتصادی، نظام آموزشی ما را به جای قرار گرفتن در مسیر

صحیح پرورش سوژه، انسان‌زدایی و سوژه‌گریز کرده است که پیش از هر چیز، با ساحت‌های شش‌گانه مطرح‌شده در سند تحول و موازنه و اولویت‌بندی بین آن‌ها در تضاد است.

پاسخ به پرسش پژوهش:

اسناد و گفتمان حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، مؤید چه نوع سوژه‌ای است و چه نقدی بر این سوژه وارد است؟

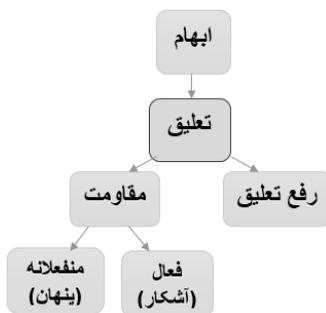
یافته‌های پیشین که در مجموع تحت عنوان «انسان‌شناسی حاکم بر نظام آموزشی ایران» یا «سوژه‌پروری» از آن نام بردیم، ما را به این مسئله رهنمون می‌سازد که اگرچه انسان مطلوب نظام آموزشی و تصویر مصرح آن در اسناد، «سوژه مؤمن» و متعالی است، اما به‌دلیل نارسایی‌ها، تناقض‌ها و ناسازدهی‌های موجود در متن اسناد، برآیند و خروجی آن، نه سوژه مؤمن (با همه متعلقات آن)، بلکه انسانی خواهد بود که دچار نوعی «تعلیق» و یا به‌عبارتی «سوژه معلق» است؛ تعلیق بین دوگانگی‌ها، بین اقتضائات جاری زندگی و اقتضائات مورد انتظار اسناد، بین زمین و آسمان، تعلیق بین عاملیت خلاقانه یا عاملیت سوگیرانه و جهت‌مند، تعلیق بین خودبودن یا مطابق‌خواست دیگران بودن، تعلیق بین چگونگی مواجهه، پیوست یا گسست از گذشته و گذشتگان، تعلیق بین منطبق با فرهنگ عمل کردن یا ذوب‌شدن در اندیشه و فرهنگ واحد، تعلیق بین عمل کردن منطبق با رشد یا پیروی از استلزامات بیرونی، تعلیق بین کودک بودن یا مینیاتوری از بزرگسال بودن، تعلیق سوژه‌ای که توسط ابهامات و عدم وجود شفافیت و ایضاح نسبت به خود، واقعیت‌های جاری زندگی و احساس ناخودبودگی در تسخیر گفتمان مدرسه محصورشده و کودکی که مخاطب اسناد نیست و از این‌رو وسیله تحقق ایدئولوژی می‌شود و از بودنی سرشار برخوردار نیست.

این تعلیق و ابهام، نتیجه نگرش و عملکرد نظام آموزشی است و اگرچه گروه معدودی از افراد، به واسطه محیط مؤید زندگی مومنانه و درونی‌شدن آموزه‌ها و انطباق تجربیات دینی و عرفانی با آنچه به فهم عقلانی آن رسیده‌اند، می‌توانند تجلی سوژه و زیست مؤمنانه باشند، اما تعداد کثیری از افراد، در نتیجه تداوم تعلیق، به مقاومت فعال و منفعلانه می‌پردازند و هر دو شکل مقاومت، از اشکال واکنش قهری سوژه بنابه عاملیت ذاتی و میل او به کنشگری و طغیان علیه محدودیت‌ها و افراط و تفریط‌ها است. از این‌رو زمانی که در مسئله‌شناسی آموزش و پرورش، مدافعان تربیت دینی ادعا دارند که نظام آموزشی ما به خاطر پرورش دانش‌آموزانی که از دین‌گریزان هستند و به

ارزش‌ها و حرمت‌هایی که نسل‌های قبل برای ارزش‌ها، اخلاقیات و بزرگ‌ترها قائل بودند، پشت پا می‌زنند و طرفداران تربیت مدرن هم معتقدند که مدارس ما به‌صورت مدام درگیر تزریق ایدئولوژی در ذهن و قلب و روان دانش‌آموزان است و از پرورش انسان‌های منتقد و آزاداندیش عاجز است، این پرسش باید مطرح‌گردد که حق با کیست؟ در حقیقت به نظر می‌رسد هر دو گروه از جهتی حق دارند و از جهتی نه زیرا سوژه‌ای که نظام آموزشی ما تربیت کرده و به بساخت آن مبادرت ورزیده، نه سوژه مؤمن با متعلقات آن و نه سوژه‌ای است که مطلوب جامعه مدنی باشد، بلکه سوژه‌ای معلق است که در عین حال، دیر یا زود، به مقاومت می‌پردازد. از این‌رو شاید تعبیر «سوژه معلق مقاوم»، برای تعداد کثیری از پرورش‌یافتگان نظام تربیتی ما مناسب‌تر باشد. چنین سوژه‌ای هم بلا تکلیف است و از زندگی و بودن و زیستن در مدرسه لذت نمی‌برد، هم در عین بلا تکلیفی و سرگردانی و معلق بودن در زمان، مکان و موقعیت‌های زندگی، به سائقه ذات عامل خویش، به دنبال راهی برای رهایی و گریز از نابودگی است. سوژه معلق، سوژه‌ای است که بین خود بودن و مطلوب دیگری بیرون از خود بودن سرگردان است، سوژه‌ای است که هم در اسناد تربیتی از آزادی و اراده و اختیار وی سخن گفته شده و هم بر آزادی‌اش معیاری بیرونی حد زده، هم اسیر کلی‌گویی است و هم درگیر واقعیت، هم آرمان‌های بزرگ را شنیده و هم در برآوردن امکانات کوچک مانده، هم در جهانی متکثر زیست می‌کند و هم باید تا حد زیادی تک فرهنگی بیندیشد، هم باید تاریخ بخواند و هم امکان گفتگوی او با تاریخ قطع شده و بین زمین و آسمان و ایدئولوژی‌گرایی نرم معلق مانده. این ایدئولوژی‌گرایی نرم به معنی شمول‌گرایی در بیان واژگان و انحصارگرایی در حوزه عمل، باعث می‌شود فرد، تکلیف خود را نداند و از این‌رو، بیشتر مولد تناقض و سردرگمی است تا این که حلال مشکلات باشد. در چنین حالتی، دانش‌آموز و معلم تلاش می‌کنند راه خودشان را بروند تا این که منتظر رمزگشایی و گره‌گشایی از مفاهیم و منظور اسناد و گفتمان مدرسه شوند و در نهایت این معلمان و سایر عواملان تربیتی هستند که اهداف تعیین شده از بیرون را به اهدافی برآمده از تجربیات شخصی خود تبدیل کرده و این‌گونه جریان اصلاحات را به سمت تمایلات برآمده از فعالیت‌های خود منحرف می‌سازند (وحدتی دانشمند، ۱۳۹۹: ۱۳۵-۱۱۶) و دانش‌آموزان نیز به دنبال یافتن راه‌های شخصی برای ابراز وجود خواهند بود که شکلی از مقاومت است.

بنابر آن‌چه گفته شد می‌توان ادعا کرد نظام آموزشی ایران با تلاش برای تدوین

فلسفه و نظامی بومی برای رسیدن به اهداف و انسان مطلوب خود که با طرح تحول بنیادین آموزش و پرورش به آن اقدام کرد، به نوعی به دنبال قلمروزدایی از چارچوب‌های پیشین بود، اما چنان که گفتیم، گسست از پیشینه و تبارشناسی تحولات و اقدامات گذشته و افتادن در ورطه‌ی واژگانی جدید و نه ساختاری جدید، باعث می‌شود سوژه محقق، بیشتر سوژه معلق باشد تا سوژه مؤمن. از این رو می‌توان گفت گفتمان اصلاحات در نظام آموزشی ایران، دارای تناقض است؛ زیرا علی‌رغم طرح موضوع تحول بنیادین در آموزش و پرورش، مجدداً به بازتولید قلمروهای محدودکننده، برنداشتن موانع رشد انسان و حتی افزایش دادن آن و توصیفات کلی از انسان پرداخته است و اگرچه اهداف غایی آن در تربیت سوژه مؤمن، اهدافی ارزشمند است، اما راه‌های وصول به آن و چگونگی مواجهه با چالش‌های آن به درستی تبیین نشده است و از این رو، در موارد بسیاری به‌طور بالقوه ضد خودش را در درون خود پرورش می‌دهد. از این رو، تلاش نظام آموزشی برای تحقق سوژه مطلوب خود، نوعی «کنش» است و ماحصل آن به دلیل مسائل پیش گفته، در تعلیق سوژه نمود می‌یابد و «واکنش» سوژه بنابه عاملیت ذاتی و عدم انفعال محض در مقابل این کنش، مقاومت فعال و یا منفعلانه خواهد بود که در نمودار زیر ترسیم شده است:



نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تلاش کردیم به نقد گفتمان حاکم بر انسان‌شناسی نظام تربیتی ایران یا سوژه‌پروری در این نظام بپردازیم. در این راستا، سوژه برآمده از اسناد تربیتی و گفتمان حاکم بر آن را سوژه معلق نامیدیم که البته بنا به ذات عامل خویش، در برابر این تعلیق ناشی از نظام آموزشی، بی‌پاسخ نمی‌ماند و به اشکال مختلف، دست به مقاومت خواهد زد.

البته باید دانست که مقاومت کردن نیازمند نوعی آگاهی است، آگاهی از روابط پنهان قدرت و سلطه و هرآنچه قابلیت‌های انسان را در حصار محدود خود نگه داشته است و نوعی فریب محسوب می‌شود، اما دانش آموز معاصر، به واسطه سلطه نامحدود فناوری و فضای مجازی و بی‌ثباتی و تزلزل دنیای اطرافش، اگرچه دارای سطحی از آگاهی و شهامت انتقادی و انتقاد کردن است، اما چنان‌که باید و شاید به آگاهی نرسیده یا امکان آن برایش فراهم نشده. از این‌رو مقاومتش هم می‌تواند اشکال عجیب و غریبی به خود بگیرد که ترکیبی از ابعاد عاطفی و احساسی، شناختی، رفتاری و... است. به عنوان مثال، نحوه مشارکت در برخی جنبش‌ها و التهابات اجتماعی اخیر را می‌توان نمونه‌ای از تلاش برای نشان دادن عاملیت به اشکال متنوع و بی‌ثبات دانست. در واقع وی قادر به هویت‌یابی و رسیدن به سطحی از ثبات برای تکوین هویت خود و ادارک درست و نادرست نیست و سلطه تکنولوژی، فرصت تفکر را از او گرفته است و در مقایسه با گذشته که امکان هویت‌یابی در فضایی آرام‌تر و با ثبات‌تر برای افراد مهیا بود، برای نوجوان امروزی، این آرامش و ثبات به‌سختی فراهم می‌شود و از این‌رو شاهد بی‌ثباتی‌های فراوانی در رفتار، افکار، عواطف و عملکرد دانش‌آموز خواهیم بود. پرسش مهمی که باید در این‌جا مطرح کرد این است که چرا اسناد نظام آموزشی حامل چنین تعلیقی برای سوژه است و به‌جای تسهیل حرکت سوژه، به سردرگمی وی دامن می‌زند؟ در یک جمع بندی، به نظر می‌رسد بخشی از این تعلیق ناشی از جهت‌دهی نظام سیاسی و ارائه خوانشی‌گزینشی و سازوار با نظام سیاسی از تعلیم و تربیت است که لزوماً با آنچه برآمده از دین و همچنین استلزامات درونی انسان است سازگار نیست. سعی در محصور کردن انسان در قالب‌های مشخص، محدود کردن آزادی او و تلاش مضاعف برای پیش‌بینی‌پذیر کردن او با روش‌های تکراری، اگرچه در هیچ سندی به صراحت بیان نشده است، اما می‌تواند برآیند اندیشه حاکم بر اسناد باشد. در حالی که نظام آموزشی موفق، تلاش می‌کند انسان جدیدی خلق کند که فراتر از حد تصور او باشد. به قول نیچه، بهترین آموزش‌ها و پرورش‌ها آن‌هایی هستند که قاتل خود را تربیت می‌کنند و آماده‌اند که در راه ظهور انسان برتر فدا شوند. این‌گونه است که ایثار، روح هر آموزش و پرورش برتر است. چنین نظامی می‌داند که به دنبال تولید برده و نیروی کار نیست، بلکه در پی خلق یک ارباب برتر است که آموزش و پرورش پیشروتری را بنا خواهد کرد.

بخش دیگری از این تعلیق را می‌توان در تداوم جدال تاریخی بین گذشته و حال و

سنت و مدرنیته و تداوم بلاتکلیفی و برداشت التقاطی و ناسازوار نظام آموزشی در قبال آن دانست. دو قرن از رویارویی جامعه ایرانی با مدرنیته می‌گذرد؛ مواجهه‌ای که گاهی چهره‌ای شوق‌آفرین و رهایی‌بخش و گاهی سیمایی دردناک و هراس‌انگیز به خود گرفته است (حائری، ۱۳۸۷)؛ اما یک چیز روشن است و آن این که جامعه ایرانی هنوز نتوانسته نسبت خود را با مدرنیته تعیین کند و در هزارتوی تردید میان پناه‌بردن به گذشته یا فرار به آینده سرگردان است (صادقی‌زاده، ۱۳۹۹: ۱۰۰). چنان‌که به‌عنوان مثال، در بررسی مفهوم هویت در اسناد تربیتی گفتیم که نوعی شمول‌گرایی ظاهرگرایانه وجود دارد، این تردید و بلاتکلیفی در گزینش یا طرد نظریات علمی غربی در اسناد تربیتی به‌چشم می‌خورد. از این‌رو به‌نظر می‌رسد در وضعیت کنونی باید بیش از آن که با طرح دین‌زدگی یا غرب‌زدگی و وارداتی بودن به تبیین مسائل نظام آموزشی ایران بپردازیم، به تعلیق و سرگردانی نظام آموزشی بین این دو مفهوم بپردازیم؛ یعنی شکست در پرورش سوژه، نه نتیجه دین‌گرایی افراطی و نه نتیجه وارداتی بودن صرف است، بلکه بلاتکلیفی در نوع مواجهه با غرب و ارائه خوانشی سیاسی یا نارسا از دین، موجب شکل‌گیری ترکیب ناسازواری از سیاست‌های پرورش سوژه در اسناد و عمل تربیتی شده است.

تعلیم و تربیت در وضعیت فعلی ایران، از یک طرف تحت تاثیر تلاش‌های نظام سیاسی ملهم از انقلاب اسلامی برای ارائه ارزش‌های متناسب با ایدئولوژی انقلاب بوده و از طرف دیگر، هم‌زمان ارزش‌های مربوط به نوگرایی و مدرنیزاسیون از زمان انقلاب مشروطه تا به امروز در حال سرازیر شدن به جامعه ایران بوده است (حاضری و رضاپور، ۱۳۹۲: ۶۲-۳۵). بنابراین از همان آغاز مشروطه جامعه ما با ارزش‌های متفاوت و متضادی روبرو بوده است که چالش‌هایی را نیز در پی داشته است. در طی این سال‌ها، تلاش‌های زیادی از سوی نظام رسمی صورت گرفته است تا رفتارها و نگرش‌های دانش‌آموزان را همسو با ایدئولوژی رسمی شناخته و اصطلاحاً جامعه‌پذیر کند. میزان موفقیت این تلاش‌ها را می‌توان تا حدی از طریق پژوهش‌های انجام شده درک نمود. با این حال، نتایج تحقیقات انجام شده در ایران در باب تلاش آموزش و پرورش در جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان (رضایی، ۱۳۸۴، شریفی، ۱۳۸۷، گل وردی، ۱۳۸۳) نشان‌دهنده این است که علی‌رغم تلاش‌های نظام آموزش و پرورش، همواره مقاومت‌هایی از سوی دانش‌آموزان در مقابل هنجارهای مدرسه به اشکال مختلف وجود داشته است که کارکرد آموزش و پرورش برای ایجاد هم‌نوایی و جامعه‌پذیری را زیر سوال برده است (حاضری و رضاپور، ۱۳۹۲: ۳۷). در نقطه مقابل، کم‌رنگ شدن مرزهای اطلاعاتی و آشنایی با سبک زندگی و

رویکردهای غربی جدید توسط مردم به واسطه سلطه نامحدود تکنولوژی و برداشتن موانع ارتباطی، باعث ایجاد شکاف و عدم همگرایی بین فرهنگ عمومی و سیاست‌های حاکم‌بر کشور و نظام تربیتی شده است. از این‌رو کشاکش میان اراده حاکمیت برای هویت‌سازی اسلامی در تقابل با رواج نظام‌های غربی توسط فرهنگ عمومی به‌وضوح قابل مشاهده است و تعلیم و تربیت به‌عنوان کانون مجادله، از جانب سیاست‌گذاری‌های حکومتی به‌سمت بومی‌بودن سوق داده‌شده و در سوی مقابل، از جانب فرهنگ عمومی به‌دلیل کاستی‌های نظام آموزش رسمی به‌سوی غربی‌شدن و شکل‌گیری گفتمان‌های مخالف و مقاوم می‌رود (وحدتی دانشمند، ایروانی و باقری نوع‌پرست، ۱۴۰۰: ۷).

علاوه‌بر موارد مذکور، چنان‌که گفتیم در رویکردهای اخیر، سوژه معطوف به خود و ابراز خود شده است؛ به این معنا که تحقق وجود خود را نه در سازه‌های سیاسی و نه در برساخت‌های اجتماعی، بلکه در امکان تحقق سوژگی شخصی و مقاومت در برابر ساختارهای موجود جستجو می‌کند. این امر به فردی‌شدن امر جمعی در ایران امروز منجر شده و صورت‌بندی اجتماعی را دستخوش تحولی پارادایمی نموده است.

از این‌رو می‌توان گفت که به‌دلیل فردی‌شدن تجربه امر جمعی در ایران امروز، صورت‌بندی اجتماعی دستخوش تحولی پارادایمی شده است، اما به‌دلیل نبود هم‌نهادی منسجم برای امکان‌بخشی به مواجهه‌ای اصیل با تحولات مدرنیته، صورت‌بندی ذهنی لازم برای این تحول به‌وجود نیامده است. ایرانیان به‌لحاظ عینیت اجتماعی با امر مدرن مواجه شده‌اند، بی‌آن‌که به‌لحاظ ذهنیت فرهنگی بایسته‌های این مواجهه را فراهم آورند؛ امری که پیش‌نیاز تحقق سیاست سوژه به‌شمار می‌رود (صادقی‌زاده، ۱۳۹۹: ۱۰۱)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد اولویت نخست سیاست‌های پرورش سوژه، نباید ساخت کلیتی سیاسی، دفاع مستقیم از ایدئولوژی‌ای خاص یا ره‌پوئیدن به‌سوی آرمان‌شهری کامل، بلکه باید گسترش امکان‌های کنشگری اجتماعی و آفرینش‌گری انسانی باشد. به همین دلیل، اصرار بر آرمان‌های کلان، بدون توجه به راه‌های خودتحقق‌بخشی سوژه و برنامه‌ریزی گام‌به‌گام، منجر به شکست خواهد شد. در نهایت، صوری‌شدن مناسبات بین نهاد آموزش و فرهنگ معاصر نیز یکی دیگر از مسائل موجود در نظام آموزشی است. اگر فرهنگ را به‌مثابه محتوای ذهن و بینش و اعمال افراد در نظر بگیریم، امروزه آموزش به «فرم» تقلیل یافته و با «محتوا» یعنی فرهنگ بیگانه شده است؛ چیزی که زیمل^۱ به آن «بیگانگی بین فرم و محتوا» می‌گوید.

محتوا شامل سرمایه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی و همچنین نیازها و علائق واقعی آدم‌ها و توانمندی‌های جمعی و تاریخی است که به ارث برده‌ایم و فرم نیز همان برنامه و کتب درسی و روش‌های تدریس و ارزشیابی است که به کار گرفته‌ایم (فاضلی ۱۴۰۱: ۳۰). مدرسه، یک نهاد میانجی است که بین خانواده و جامعه و بین دولت و شهروندان قرار می‌گیرد تا آن‌ها را به هم مرتبط کند؛ اما متأسفانه این نهاد، به دلایل پیش‌گفته، قادر به ایجاد رابطه‌ای خلاق، مشارکتی و مبتنی بر گفت‌وگو و تعامل با فرهنگ و جامعه نیست و همچون جزیره‌ای جدا افتاده از آن‌ها عمل می‌کند. همین مسئله باعث شده است که مدارس ما فاقد روح و اشتیاق لازم برای بازسازی فرهنگی و اجتماعی و کنش‌ورزی و مشارکت برای پیشرفت شوند و زمینه‌های بیزاری یا بی‌میلی دانش‌آموزان نسبت به خود را فراهم سازند و این مدعا، چیزی است که اثبات آن در عرصه عمل و آنچه بر روزمرگی مدارس و دانش‌آموزان می‌گذرد، کار دشواری نیست. با این اوصاف، به نظر می‌رسد نظام آموزشی ایران باید اولاً به بازاندیشی در تعریف خود از سوژه و راه‌های تحقق سوژه خلاق و کنشگر بیندیشد و موانع، تناقضات و خلأهایی که در متن و بطن این نظام در مسیر پرورش چنین سوژه‌ای وجود دارد را از میان بردارد. ضمن این که پرورش سوژه کنشگر، به معنای کنار گذاشتن آرمان‌ها و ارزش‌های دینی و ملی و اهداف تربیتی نیست، بلکه جستجوی راه‌هایی است که ضمن تفکیک نهادی نظام آموزش و پرورش و جلوگیری از مداخله مستقیم سیاست و پرهیز از اعمال قدرت مستقیم و عریان بر سوژه، عاملیت انسان را به رسمیت بشناسد و راه‌های خودتحقق بخشی و لذت بردن از خودشکوفایی، انتقاد، مشارکت و سهم بودن در توسعه را به وی معرفی کند یا وی را به یافتن آن‌ها ترغیب کند.

ثانیاً باید بار دیگر به یاد بیاوریم که عنصر اصلی تعلیم و تربیت، «یادگیرنده» (انسان) است و سایر عناصر و عوامل، بدون وجود یادگیرنده، معنایی ندارد. این مورد از آن رو مطرح شده است که متأسفانه در مدارس، بسیار شاهد هستیم که اجرای بخشنامه‌ها و دستورات حوزه ستادی و ارسال گزارش و مستندات و راضی نگه‌داشتن بازدیدکنندگان عملکرد مدرسه که بعضاً از سایر ارگان‌ها نیز در آن حضور دارند، بر تعامل و ارتباط اصیل با دانش‌آموزان و گفت‌وگو و شنیدن صدای آن‌ها پیشی می‌گیرد. کلاس‌های با تعداد زیاد دانش‌آموز، محتوای زیاد و حجیم بودن کتاب‌ها که معلم‌ها را به‌جای اجرای شیوه‌های خلاق و مبتنی بر گفت‌وگو و پروژه، به شیوه‌های رفتارگرایانه برای اتمام سریع‌تر کتاب وامی‌دارد و همچنین وجود تعداد بسیار کم نیروی مشاور در

مدارس، نشانه های ملموسی از این است که نظام آموزشی ایران، در حالی که ادعای تحول بنیادین و تمدن سازی دارد، از تهیه الزامات ابتدایی تحقق آن ناتوان است. از سوی دیگر، به نظر می رسد نظام آموزشی باید به نشانه های مقاومت دانش آموزان در برابر گفتمان مدرسه و شیوه های فعال و منفعل آن حساس باشد و از این طریق تا حد امکان به رفع دغدغه ها و مسائلی که دانش آموزان را آزار می دهد بپردازد. به عنوان مثال، خراب و خط خطی کردن درودیوار و صندلی های مدرسه، بیرون رفتن زیاد از کلاس درس، پرخاشگری در کلاس و...، همگی می تواند نشانه هایی از اختلال یا نارضایتی دانش آموزان از حضور در مدرسه باشد که باید تا حد امکان به ریشه یابی و رفع دلایل آن پرداخت.

در حوزه راهبردی و سیاست گذاری نیز کاستن از طرح های متعدد و گاهی موازی که موجب سردرگمی و اتلاف وقت عوامل مدرسه و دانش آموزان و گیرافتادن در ورطه فرم گرایی و تهی شدن از مناسبات و تعاملات انسانی می شود، می تواند به رشد سوژه منجر شود. ضمن اینکه محوریت دادن به برنامه های معدود، اما کلیدی، همچون ارتقاء آگاهی خانواده ها و تعامل خانواده و مدرسه، می تواند جایگزین خوبی برای بسیاری از برنامه های عریض و طویل با نتایج حداقلی یا حتی عکس باشد.

از سوی دیگر، قوانین و رویه های موجود باید بر مبنای تسهیلگری اقدامات آموزشی و پرورشی در مدرسه صورت گیرد، نه این که باعث تحمیل کار و فشار مضاعف به معلمان و سایر عوامل مدرسه باشد؛ زیرا اخلال در کار معلمان، باعث اخلال در رابطه تعاملی معلم و شاگردان و برداشت آن ها از عدالت در ساختارهای آموزشی می شود. ادراک معلمان از قوانین، رویه ها و برنامه هایی که در حین انجام کار با آن ها مواجه می شوند، بر نگرش آن ها به مدرسه موثر است. معلمان که این قوانین و رویه ها را تسهیل کننده ادراک می کنند، نسبت به کسانی که آن ها را بازدارنده می یابند، اعتقاد بیشتری به وجود عدالت در نظام آموزشی و ساختارهای بوروکراتیک آن دارند (Alanoğlu & Demirtaş, 440:2021).

تعارض منافع

مقاله حاضر کاملاً به صورت مستقل انجام شده است و نویسندگان مقاله هیچ گونه تضاد منفعی برای اطلاع دادن ندارند.

ORCID

Elham Zareh  <https://orcid.org/0009-0007-0071-5478>

Babak Shamshiri  <https://orcid.org/0000-0003-3455-7504>

Mohamad Hasan Karimi  <https://orcid.org/0000-0003-4262-2089>

Shahrzad Shahsani  <https://orcid.org/0000-0002-5017-4944>

منابع و مأخذ

- آب‌نیکي، حسن (۱۳۸۵). جورج اورول و سرگشتگی سوژه سیاسی مدرن، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- آسانی، سارا و محمدی، جمال (۱۴۰۰). دیالکتیک سوژه و فضا: زنان در فضاهای رسمی و غیر رسمی (مورد مطالعه: زنان شهر کامیاران). *دوفصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۸ (۱۸)، ۶۳-۸۸.
- doi: 10.22080/ssi.2021.22438.1932
- اسفندیاری، سیمین (۱۳۸۸). سویزکتیویسم دکارت: نقطه آغاز عزیمت فلاسفه عصر جدید، حکمت و فلسفه، ۵ (۱)، ۶۳-۸۸. <https://doi.org/10.22054/wph.2009.5771>
- اسکات، جیمز (۱۳۹۶). سلطه و هنر مقاومت؛ روایت‌های نهانی، ترجمه افشین خاکباز، مترجم، تهران: نشر مرکز.
- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۶). انتظارات بجا و نابجا از فلسفه تربیت، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۰).
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت انسان، رویکردی دینی و فلسفی*، تهران: نشر واکاوش.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۸۶). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی سیاسی*، تهران: نشر نی.
- پارکر جی، پالم (۱۴۰۲). *شهامت تدریس*، ترجمه نوگل روحانی، تهران: هوش ناب.
- پوپر، کارل (۱۳۸۰). *جامعه باز و دشمنان آن*، ترجمه عزت اله فولادوند، چاپ ۳، تهران: خوارزمی.
- تربیزی، منصوره (۱۳۹۳). *تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی*. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۱ (۶۴)، ۱۰۵-۱۳۸. doi: <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.344>
- تورن، آلن (۱۳۹۹). *دموکراسی چیست؟*، ترجمه سلمان صادقی‌زاده، تهران: نشر ثالث.
- <https://www.adinehbook.com/gp/product/6004056049>
- حاضری، علی محمد و رضاپور، اسماعیل (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل موثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه: بررسی دبیرستان‌های شهر تهران، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۴ (۴)، ۳۵-۶۲.
- dor: 20.1001.1.17351901.1392.14.4.2.8
- حائری، عبدالهادی (۱۳۸۷). *نخستین رویارویی اندیشگران ایران با دورویه تمدن بورژوازی غرب*، تهران: امیرکبیر.
- <https://www.gisoom.com/book/1152732/>
- خسروی، زهره و باقری، خسرو (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۲ (۸)، ۸۱-۱۰۵.
- خسروی، زهره و باقری، خسرو (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌های اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، *فصلنامه حکمت و فلسفه*، ۲ (۳)، ۷-۲۲.
- <https://www.jcsicsa.ir/journal/about?lang=en>

رجائی، ملیحه، جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره، صادق‌زاده قمصری، علیرضا و شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۸). تبیین تربیت‌گفت‌و‌گومحور در نظریه انتقادی مقاومت: مطلوبیت و امکان تحقق آن در نظام آموزشی ایران، پژوهشنامه مبانی تعلیم‌وتربیت، ۹ (۲)، ۸۵-۱۰۴. <https://doi.org/10.22067/fedu.v9i2.80824>

رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶ (۴)، ۳۴-۵۸. [doi:10.117351901.1384.6.4.3.3](https://doi.org/10.117351901.1384.6.4.3.3)

رنانی، محسن (۱۴۰۰). نقد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بازیابی از: <https://rezamoghaddasi.blog.ir>
سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۹). بازتولید قلمرو: گفتمان پارادوکسیکال اصلاحات در نظام تربیتی ایران، پژوهشنامه مبانی تعلیم‌وتربیت، ۱۰ (۱)، ۵-۳۲. [doi: 10.22067/fedu.v10i1.86747](https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.86747)

سلامت‌نیوز (۱۳۹۷). یادداشت با عنوان: «اصولی‌ترین آسیب‌های اجتماعی در مدارس»، به نقل از مدیر کل دفتر آسیب‌های اجتماعی وزارت آموزش و پرورش، قابل بازیابی در: <https://www.salamatnews.com/news/253175>

صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۸). سخنرانی در موسسه تحقیقات آموزش و پرورش. تهران. بازیابی از: <http://rabnews.ir>

صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. <https://www.sce.ir>

صادقی زاده، سلمان (۱۳۹۹). جامعه‌شناسی گذار به سیاست سوژه در عصر جهانی‌شدن؛ با نگاهی کوتاه به وضعیت ایران، جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۱۱ (۴)، ۸۷-۱۰۵. [doi: 10.30465/scs.2021.32378.2267](https://doi.org/10.30465/scs.2021.32378.2267)

عبادی، آزاده، گرجیان، بهمن، ویسی، الخاص و سلطانی، سیدعلی اصغر (۱۴۰۱). واکاوی گفتمان هویت ملی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی متوسطه اول از منظر لاکلائو و موف، نشریه جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۳ (۳)، ۱۲۵-۱۵۲. <https://doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176>

فاضلی، نعمت‌اله (۱۴۰۱). مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟ فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۷ (۶۶)، ۵-۴۰. [Dor: 20.1001.1.17354986.1401.17.66.2.2](https://doi.org/10.117354986.1401.17.66.2.2)

فاضلی، نعمت‌اله (۱۴۰۰). نشست با موضوع «شهامت تدریس». قابل دستیابی در: <https://www.aparat.com/v/V7ifN>

فرح‌بخش، حمیده، باقری نوع پرست، خسرو و سجادی، نرگس (۱۴۰۰). بررسی و نقد نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی، دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۶ (۲)، ۲۹-۵۴.

فراست‌خواه، مقصود و حسینی، محمد (۱۳۹۶). گفتگو پیرامون «نقد و بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، قابل دستیابی در: <https://www.mehnews.com>

قجری، ناصر، مزیدی، محمد و شمشری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن، پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰ (۱)، ۱-۳۳.

کرباسی، منیژه (۱۳۹۶). روانشناسی رشد ۱، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

کریمی، شهناز و نوابخش، مهرداد (۱۳۹۸). واکاوی مفهوم «سوژه» در رویکردهای تحلیل گفتمان، مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۱۱ (۲)، ۷-۱۹. https://jjsds.srbiau.ac.ir/article_14575.html

کلنگ، استوارت (۱۴۰۰). چهارچوب های قدرت، ترجمه مصطفی یونسی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.

<https://www.gisoom.com/book/11076306>

میلر، پیتر (۱۳۸۲). سوژه، استیلا و قدرت در نگاه هورکهایمر، مارکوزه، هابرماس و فوکو، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهاننده، تهران: نشر نی. <https://nashreney.com/product/>

مرادی، مصطفی و باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۳۶-۱۵۶.

doi: 10.22067/fedu.v10i1.81044

وحدتی دانشمند، علی، ایروانی، شهین و باقری نوع پرست، خسرو (۱۴۰۰). از پذیرش تا شورش؛ نگاهی و اسازانه بر سیاست های اقتباس آموزشی در ایران معاصر، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۱ (۱)، ۲۶-۵.

وحدتی دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آراء هگل، مارکس و آدورنو، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۱۶-۱۳۵. DOI: 10.22067/fedu.v10i1.87435

هاشم زهی، نوروز و خلجی، عباس و کاظمی، حجت (۱۳۸۹). کاوش مفهومی و نظری مهندسی اجتماعی، راهبردی فرهنگ، ۳ (۱۱-۱۰)، ۹۱-۱۱۲.

هال، استوارت (۱۳۹۸). معنا، فرهنگ و زندگی اجتماعی، ترجمه احمد گل محمدی، تهران: نشر نی.

<https://nashreney.com/product/>

Abniki, H. (2015). George Orwell and the confusion of the modern political subject. PhD Thesis, Tarbiat Modares University [In Persian].

Adorno, T. (1973). *Negative dialectics*, Translated by E. B. Ashton.

New York: Continuum.

Asani, S., & Mohamadi, J. (2022). The dialectic of subject and space: women in formal and informal spaces (a case study on women in Kamyaran city). *Sociology of Social Institutions*, 8(18), 63-88. [In Persian]. doi: 10.22080/ssi.2021.22438.1932

Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2021). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teachers' Job Satisfaction: The Mediator Role of the Organizational Justice. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6 (2), 470-432. DOI: 10.30828/real/2021.2.3

Bagheri, Kh., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Research approaches and methods in the philosophy of education*, Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology. [In Persian].

Bagheri Noparast, Kh. (2008). *A second look at Islamic education*. Tehran: Madrasah Publications. [In Persian].

Bagheri, Kh. (2019). *Human agency, a religious and philosophical approach*. Tehran: Vakavush Publishing. [In Persian].

Bashiriye, H. (2012). *Political sociology*. Tehran: Nei Publishing House. [In Persian].

- Bagheri Noaparast, K. (2016). *Islamic education as asymmetrical democratic interaction*. In Education. New York: Macmillan Press.
- Bernard, H. W. (1973). *CHild Development and Learning*. Boston: Allyn Bacon, Inc.
- Clegg, S. (2021). *Power frameworks*, Translated by Mustafa Younesi. Tehran: Institute of Strategic Studies. [In Persian].
- <https://www.gisoom.com/book/11076306>
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*, Translated by A. Bass .London: Routledge.
- Derrida, J. (2002). *Negotiations: Interventions and Interviews, 1971-2001*, Translated by E. Rottenberg. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2005). *Rogues*, Translated by P. Brault & M. Nass. Stanford: Stanford University Press
- Ebadi, A., Gorjian, B., Veysi, E., & Soltani, S. A. A. (2022). A study of national identity discourse in Iranian junior high school social science textbooks based on Laclau and Muffe theory. *Journal of Applied Sociology*, 33(3), 125-152. [In Persian].<https://doi.org/10.22108/jas.2022.130576.2176>
- Esfandiari, S. (2009). Cartesian subjectivism: Departure of philosophers in the modern age. *Wisdom and Philosophy*, 5(17), 113-128. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/wph.2009.5771>
- Fazeli, N. (2022). Death of the school or the subject?, *Journal of Curriculum Studies*, 17(66), 5-40. (in Persian) Dor: 20.1001.1.17354986.1401.17.66.2.2
- Hashemzahi, Nowruz and, Khalaji, Abbas and Kazemi, Hojjat (2010). Conceptual and Theoretical Exploration of Social Engineering, *Cultural Strategy*, 3 (10-11), 112-91.
- Hairi, A. H. (2007). *The first confrontation of Iranian thinkers with the two methods of western bourgeois civilization*. Tehran: Amirkabir. [In Persian]. <https://www.gisoom.com/book/1152732/>
- Hall, S. (2014). *Meaning, culture and social life*, Translated by Ahmad Golmohammadi. Tehran: Nei Publishing. <https://nashreney.com/product/> [In Persian].
- Hazeri, A. M., & Rezapour, E. (2013). The study of some effective factors on appearance of student resistance against school norms, in tehran high schools. *Iranian Journal of Sociology*, 14(4), 35-62. [In Persian]. dor: 20.1001.1.17351901.1392.14.4.2.8
- Karbasi, M. (2016). *Psychology of development 1*. Tehran: Payam Noor University Press. [In Persian].
- Karimi, S. H., & Navabakhsh, M. (2019). Analysis of the concept of “subject” in discourse analysis approaches. *Journal of Iranian Social Development Studies*, 11(42), 7-19. [In Persian].https://jjsds.srbiau.ac.ir/article_14575.html
- Khosravi, Z., & Bagheri, Kh. (2009). A guide to internalizing moral values through the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 3(8), 81-105. (in Persian) <https://www.jcsicsa.ir/journal/about?lang=en>
- McLaren.P. (1985), The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic Inversion. *Journal of Education*, 2 (167), 84-97.

- Miller, P. (2003). *Subject, domination and power in the view of Horkheimer, Marcuse, Habermas and Foucault*, Translated by Niko Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Nei Publishing. <https://nashreney.com/product/>
- Moradi, M., & Bagheri Noaparast, K. (2020). An analysis and critique of the concept of "identity" in the documents of fundamental transformation of the education of Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 10(1), 136-156. [In Persian]. doi: 10.22067/fedu.v10i1.81044
- Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, Ch. & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student Agency. *Theory into practice*, 59 (2), 213-222. doi:10.1080/00405841.2019.1705106
- National curriculum document (2016). <https://madresefile.com/my-account/>
- Parker J., Palmer (1402). *The Courage to Teach*. translated by Nogol Rouhani, Tehran: Hosh Nab. [In Persian].
- Qajri, N., Mazidi, M., & Shamshiri, B. (2019). Analyzing and understanding the main practical challenges and obstacles in the realization of the document of fundamental transformation with a focus on its main subsystems. *Curriculum Research*, 10(1), 1-10. [In Persian].
- Rajaei, M., Javidi, T., Sadeghzadeh, A., & Shabani, B. (2020). Explaining dialogical education in the resistance approach of critical theory: the desirability and possibility of its realization in education in Iran. *Foundations of Education*, 9(2), 85-104. [In Persian]. <https://doi.org/10.22067/fedu.v9i2.80824>
- Rezaei, M., & Gholamreza Kashi, M. (2005). The challenges of reproducing the hegemony of the state through school discourse, *Iranian Journal of Sociology*, 6 (4), 34-58. [In Persian].
- Dor: 20.1001.1.17351901.1384.6.4.3.3
- Roderick, R. (1986). *Habermas and the foundations of critical theory*. London: Macmillan.
- Sadeghzadeh, S (2021). Sociology of Transition to the Politics of the Subject in the Era of Globalization. *Sociological Cultural Studies*, 11(4), 87-105. [In Persian]. doi: 10.30465/scs.2021.32378.2267
- Sadeghzadeh, A & et al. (2012). Theoretical foundations of fundamental transformation in the education system of the official Islamic Republic of Iran. Tehran: *Secretariat of the Supreme Council of Education*. [In Persian]. <https://www.sce.ir>
- Sadeghzadeh, A & et al. (b2011). Theoretical foundations of the fundamental transformation document in the public formal education and training system Islamic Republic of Iran. Tehran: *Secretariat of the Supreme Council of Education*. [In Persian].
- Salamat News. (2017). The note titled: "The main social harms in schools", quoted by the Director General of the Office of Social Harms of the Ministry of Education, can be retrieved at: <https://www.salamatnews.com/news/253175/> [In Persian].
- Sajjadi, S. M. (2020). Re-Territorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System. *Foundations of Education*, 10(1), 5-32. [In Persian]. doi: 10.22067/fedu.v10i1.86747
- Scott, J. C. (2017). *Domination and the art of resistance*. Translator by Afshin Khakbaz. Tehran: Center publication. [In Persian].

Tabrizi, M. (2013). Qualitative content analysis from the perspective of analogical and inductive approaches. *Social Sciences Quarterly*, 21(64), 105-138. doi: <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.344> [In Persian].

Thorne, A. (2020). *What is democracy?*. Translated by Salman Sadeghizadeh. Tehran: Sales Publication. [In Persian]. <https://www.adinehbook.com/gp/product/6004056049>

Vahdati Daneshmand, A. (2019). internal criticism of the educational system; Rereading the views of Hegel, Marx and Adorno, *Research Journal of Basics of Education*, 10 (1), pp. 116-135. [In Persian].

DOI: 10.22067/fedu.v10i1.87435



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.