

## واسازی نقش تربیت رسمی در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب اسلامی<sup>۱</sup>

ناصر نوروزی<sup>۲</sup>، رمضان برخوردار<sup>۳</sup>، سعید ضرغامی همراه<sup>۴</sup> و علیرضا محمودنیا<sup>۵</sup>

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واسازی نقش تربیت رسمی در نظام تربیتی کشور بعد از پیروزی انقلاب اسلامی است. تربیت رسمی با کنار هم قرار گرفتن چهار بُعد از ابعاد شکل‌گیری تربیت رسمی شامل: ساختار، مکانیزم، نظام ارزش‌گذاری و فعالیت‌های تربیتی، تقریباً از اواسط دوره قاجار خودنمایی کرد و با تثبیت خود در دوره پهلوی، به گسترش قابل ملاحظه‌ای دست یافت. روند توسعه تربیت رسمی بعد از سال ۱۳۵۷ نیز با تکیه بر آرمان‌های انقلاب اسلامی از جمله انسان‌سازی و تربیت انسانی ادامه یافت. توجه روزافزون به بُعد تربیت رسمی به منظور استفاده از ظرفیت‌های آن، ضمن تعمیق دوگانگی‌های موجود نظام تربیتی، با عدم تحقق کامل اهداف و انتظارات مواجه گردید. در این مطالعه با رویکرد واسازانه، دوگانگی حاکم بر نظام تربیتی کشور با بررسی پیش‌فرض‌های شکل‌گیری تربیت رسمی و قطب‌های مؤثر، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. مطالعه آرایش قطب‌های مربوط به هر دو بخش، نمایانگر مکملیت و ضرورت هر دو بخش است که با انجام واسازی و استفاده از ظرفیت‌های هر دو گونه نظام تربیتی، امکان‌های متعدد و مضاعفی همچون: دسترسی به عدالت آموزشی، آمادگی در برابر شرایط خاص، فراهم نمودن زمینه رشد ابعاد مختلف فراگیران، واقع‌بینی در انتظارات و فراهم شدن زمینه پاسخگویی، پذیرش تفاوت‌های متکثر فرهنگی و تغییر طرح‌واره‌های ارباب و رعیتی در تربیت میسر می‌گردد.

**واژگان کلیدی:** واسازی، تربیت رسمی، تربیت غیررسمی، نظام تربیتی ایران

<sup>۱</sup> این مقاله مستخرج از رساله دکتری است. تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول): n.noroozi@hotmail.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ ramazanbarkhordari@gmail.com

<sup>۴</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ zarghamii2005@yahoo.com

<sup>۵</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ alirezamahmmudnia@yahoo.com

## مقدمه

امر تربیت یکی از پیچیده‌ترین و گسترده‌ترین فعالیت‌های بشری است. در یکی از دسته‌بندی‌ها تربیت به تربیت رسمی<sup>۱</sup>، غیررسمی<sup>۲</sup> و ضمنی<sup>۳</sup> تقسیم شده است. در تربیت رسمی بیشترین تأکید بر دانش<sup>۴</sup> است و در تربیت ضمنی بیشترین تأکید بر نگرش است و در تربیت غیررسمی بیشترین تأکید بر مهارت است (لوانس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷، ص: ۲۳۶۴). «تربیت چه رسمی و چه غیررسمی وظیفه دولت‌هاست که باید با همکاری فعال والدین، اجتماعات و جوامع مدنی صورت پذیرد» (میرزاحمدی و ظفری‌پور، ۱۳۸۸، ص: ۹). از آنجایی که گسترش نظام‌های تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه اقتصادی به شمار می‌رود؛ لذا

«پرورش افرادی که به معنای عام کلمه و از منظر اقتصادی مولد باشند و بتوانند به رفع نیازمندی‌های خویش اقدام کنند و در عین حال دارای تطابق و سازگاری شغلی نیز باشند، دارای ضرورتی اساسی است» (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، صص: ۳۱۷-۳۱۸).

تربیت رسمی در درون فضایی به نام مدرسه و با استفاده از معلمان حرفه‌ای با اهدافی کاملاً مشخص و در دوره زمانی ثابت با محتوایی که شامل دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هاست با اجرای فعالیت‌های آموزشی منظم صورت می‌پذیرد. تربیت رسمی مبتنی بر کلاس درس است و هدف آن، آموزش دانش‌آموزان است. تربیت رسمی (به سبک امروزی) در ایران از سابقه دور و درازی برخوردار نیست و شروع آن نهایتاً به اواسط دوره‌ی قاجار برمی‌گردد. بررسی تاریخچه تربیت رسمی کشور بعد از انقلاب سال ۱۳۵۷ گویای این واقعیت است که نظام اسلامی با شعارهای بسیار کلیدی مانند: «ایران باید به مدرسه مبدل شود» (صحیفه نور، ج ۱۱، ص: ۱۲۱) یا «تعلیم و تعلم عبادت است» (صحیفه نور، ج ۱۳، ص: ۲۱۱)، ارزش فوق‌العاده‌ای برای تعلیم و تربیت قائل شد. اگرچه این سخنان هیچ منافاتی با تربیت غیررسمی نداشته و ندارند و حتی از جهاتی با تربیت غیررسمی بیش از تربیت رسمی

1. formal education

2. Nonformal education

3. Informal education

4. knowledge

5. Lawrence , J. Saha

نزدیکی و سنخیت دارند، با این همه، نگاه دو قطبی حاکم بر نظام تربیتی کشور از زمان شکل‌گیری تا حال، سبب شده تا تربیت رسمی همچنان در کانون توجهات قرار گرفته است و با قدرتی مضاعف‌تر به فعالیت‌های خود ادامه دهد.

در مقابل، تعلیم و تربیت غیررسمی به تأمین و ارائه فرصت‌های یادگیری سازمان یافته خارج از نظام رسمی تعلیم و تربیت می‌پردازد. در همین رابطه، فوردهام<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) عقیده دارد که تعلیم و تربیت دارای انواع و نهادهای رسمی و غیررسمی است؛ تربیت غیررسمی به عنوان یک نظام یا سیستم دارای اهداف، زمان‌بندی، محتوا، سیستم ارائه و نوع نظارت است که در بسیاری از زمینه‌ها با تربیت رسمی متفاوت است. در واقع این نوع از تعلیم و تربیت، به معنای هر اقدام آموزشی عمدی و نظام‌مندی است که معمولاً خارج از نظام آموزش رسمی انجام می‌شود (پائولسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). رز<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) بر این باور است که فعالیت‌های آموزشی غیررسمی<sup>۴</sup> اغلب به وسیله روش‌ها و یا محتواهای خلاق و منعطف مانند: مردم‌نهاد بودن، ارائه آموزش‌های متنوع، آموزش‌های جبرانی، برنامه‌های پاسخگو به نیازهای جامعه مدنی، آموزش‌های فراگیرنده‌محور، آموزش ناهمگن، انعطاف‌پذیر و مشارکتی، رویکرد یادگیری در عمل‌روزانه و معطوف به عمل، آموزش مبتنی بر نیازهای محلی و آموزش‌های مبتنی بر ساختارهای نامتمرکز ارائه می‌شوند (بلاک<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ دهیمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ دارابی، ۱۳۸۷). تربیت غیررسمی فرآیند یادگیری مادام‌العمری است که شامل تربیت بزرگسالان، تربیت مداوم، برنامه‌های آموزشی شغلی، توسعه حرفه‌ای و پرسنلی، برنامه‌های توسعه‌ای کارکنان، کارگران و ارائه آموزش‌های صنعتی به دانش‌آموزان است (مرزوقی، ۱۳۹۴، ص: ۲۴-۲۵). به دلیل گستردگی مصادیق تربیت غیررسمی و به منظور ارائه مفهومی جامع از تربیت غیررسمی، می‌توان به هرگونه فعالیت آموزشی و تربیتی، که در خارج از محیط‌های رسمی مانند دانشگاه و مدرسه صورت می‌پذیرد، عنوان تربیت غیررسمی اطلاق نمود.

---

<sup>1</sup> Fordham, paul

<sup>2</sup> Paulsen

<sup>3</sup> Rose

<sup>4</sup> Nonformal Education

<sup>5</sup> Blaak

<sup>6</sup> Dhiman

یونسکو<sup>۱</sup> در تشریح ابعاد تربیت غیررسمی، آن را فرآیندی مادام‌العمر دانسته که در سه حالت یا نقش می‌تواند ظهور یابد؛ اضافه شدن، جایگزینی و مکمل بودن. این نوع از عملکرد برای تضمین حق دسترسی آموزش برای همه، در هر سنی است. با این حال تربیت غیررسمی لزوماً یک ساختار و مسیر پیوسته نبوده و معمولاً منجر به دریافت مدرک نیز نمی‌گردد. علاوه بر این تربیت غیررسمی می‌تواند برنامه‌هایی را پوشش دهد که به سوادآموزی و آموزش بزرگسالان و جوانان و همچنین برنامه‌هایی در زمینه مهارت‌های زندگی، مهارت‌های کاری و توسعه اجتماعی یا فرهنگی کمک کند (یونسکو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱).

بر طبق آنچه که به اختصار در باب دو قسم اصلی تربیت بیان گردید مشخص است که هر دو بعد تربیت دارای اهمیت بوده و کنار گذاشتن هر کدام از این دو وجه تربیت، باعث بروز اختلال در امر مهم تربیت می‌گردد. اما آغاز این چالش به آنجا برمی‌گردد که با ایجاد مدارس به سبک امروزی از حدود قرن ۱۷ و ۱۸ میلادی به دلایل مختلف و با توسعه صنایع، اشتغال والدین، ارائه نظریات و آرای مختلف تربیتی و ... تربیت غیررسمی به مرور به حاشیه رانده شد و تربیت رسمی به عنوان یک منطق یا گفتمانی حاکم و غالب مستقر گردید و تا عصر حاضر نیز با قدرتی مضاعف و مستمر تداوم یافته است. از نیمه دوم قرن بیستم با ظهور اندیشمندان منتقد متعددی از جمله: «فلیپ کومبز و احمد»<sup>۳</sup> (۱۹۷۴)، «پائولو فریره»<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) و ... بحران جهانی تعلیم و تربیت به انحاء مختلف مورد توجه قرار گرفت. فراست‌خواه در زمینه عقب‌ماندگی تربیت رسمی می‌گوید:

«تربیت رسمی از زمان فعلی جامعه عقب است و با جامعه هم‌زمان و همگام‌سازی نشده است. این سیستم نمی‌تواند با تغییرات اجتماعی فراوانی که در کف جامعه و در زیست - جهان جامعه به معنای «هابرماسی»<sup>۵</sup> کلمه اتفاق می‌افتد و با زندگی روزمره مردم و با زندگی بچه‌ها تعامل کند. بچه‌ها زندگی جدا از مدرسه دارند و کلاس با زندگی روزمره بچه‌ها همگام نیست» (فراست‌خواه، ۱۳۹۹، ص: ۶؛ علم‌الهدی، ۱۳۹۲؛ همتی‌فر، ۱۳۹۲؛ صفارحیدری، ۱۳۹۲؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹؛ حیدرزادگان و درازهی، ۱۳۹۷).

<sup>1</sup> UNESCO

<sup>2</sup> <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isc-ed>

<sup>3</sup> Coombs. P. and Ahmed

<sup>4</sup> Paulo Freire

<sup>5</sup> Habermas

دریدا برای خروج از این وضعیت دوگانگی، رویکرد «واسازی»<sup>۱</sup> را بکار گرفته است. همچنین «عده‌ای نیز واسازی را، راهی برای مرکززدایی و شیوه‌ای برای خواندن و نوشتن و همچنین حرکت به سوی نامعلوم، مبهم و تردیدآمیز می‌دانند که همه ساختارها و نظم پیشین را دگرگون می‌کند» (پالمر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، ص: ۷۱). آپیگننسی و گارات<sup>۳</sup> (۱۳۸۸) نیز اظهار می‌دارند که: «واسازی راهبردی است برای آشکار کردن لایه‌های زیرین معانی درون یک متن، که یا سرکوب شده‌اند و یا نوع تلقی از آن‌ها باعث شده است که شکل کنونی به خود گیرند (ص: ۸۲). در زیر چتر واسازی سه اصطلاح مهم «تضاد<sup>۴</sup>»، «عدالت<sup>۵</sup>» و «آلایش<sup>۶</sup>» بسیار به چشم می‌خورد.

در بحث از تضاد؛ دوگانگی‌های متعددی در ساختارهای مختلف از جمله در تربیت قابل مشاهده هستند. از نظر دریدا زمانی که ساختارها ایجاد می‌گردند، درون آن ساختارها، امر خوب و بد و یا امر مهم و غیرمهم تعریف می‌شوند.

«ساختار به معنای روابط بین اجزاست. در ساختارها همیشه یک چیز اصل است که آن را می‌توان امر کانونی نامید و یک چیز فرع است که آن را می‌توان امر حاشیه‌ای خطاب کرد. بنابراین، در هر ساختاری یک تقابل کلیدی وجود دارد که این تقابل به نفع یکی از طرفین سوگیری شده است» (دریدا، ۱۹۸۱، ص: ۲۸).

بر همین اساس اغلب تضادها در نظام‌های تربیتی، حاصل سوگیری‌هاست.

«در حقیقت دریدا با زیر سؤال بردن اندیشه‌های ثابت و بی‌تحرك به دنبال ایده‌ها و اندیشه‌های پویا، جدید و خلاق است. اندیشه‌هایی که می‌توانند برخی از مشکلات تعلیم و تربیت را حل و با عملیاتی‌کردن اندیشه‌های فلسفی، فراگیرانی خلاق‌تر، مبدع‌تر و نوآورتر تربیت کند» (بختیارنصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۲، ص: ۱۱۴).

<sup>۱</sup> در منابع مختلف زبان فارسی واژه Deconstructing با اصطلاحات متنوعی مانند واسازی، بنیان‌فکنی، بن‌فکنی، ساخت‌شکنی و... بکار گرفته شده است.

<sup>۲</sup> Palmer, J. A.

<sup>۳</sup> Richard Epignanis & Chris Garat

<sup>۴</sup> Conflict

<sup>۵</sup> justice

<sup>۶</sup> Contamination

در زمینه عدالت؛ وسازی راهکاری برای مرکززدایی عنصرهای برجسته و تأکید بر عنصرهای حاشیه‌ای و سرکوب شده است. وسازی دریدا با هدف تحقق عدالت روی می‌دهد؛ و نظام‌های تربیتی نیز در برخی شرایط برای حصول به اهداف ویژه خود از جمله عدالت آموزشی، چاره‌ای جز وسازی ندارند. به نظر می‌رسد اگر بخواهیم یک وجه مشترک برای نظام‌های آموزشی و رویکرد و سازانه جستجو کنیم، مفهومی کامل‌تر از جستجوی عدالت نیابیم.

در زمینه «آلایش» نیز به نظر می‌رسد هدف دریدا، جلوگیری از کشیدن خط قرمز بین قطب‌هاست. آلایش، مفهومی است که دریدا به کمک آن می‌کوشد عدم خلوص قطب‌های تضاد را نشان دهد و این که نمی‌توان آن‌ها را بطور قطع از یکدیگر جدا کرد.

«دریدا برای بیان ارتباط بین کانون و حاشیه از واژه آلایش استفاده می‌کند. این مفهوم بیانگر آن است که قطب‌های تضاد، مرز قاطع و روشنی ندارند بلکه همواره بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۴۰۶).

از منظر آلایش قطب‌ها، قطب‌های هر دو بخش تربیت از همدیگر جدا نبوده و علی‌رغم تضاد ظاهری، دارای ارتباط و تعامل با همدیگر هستند؛ لذا در این نوشتار چگونگی ایجاد تضاد بین قطب‌های تربیت رسمی و غیررسمی، نحوه آلایش قطب‌ها و رسیدن به اهداف ارزشمند تربیتی با طرح سه سؤال زیر مدنظر قرار گرفته‌اند: ۱. چه اندیشه‌ها و پیش‌فرض‌هایی باعث به حاشیه راندن تربیت غیررسمی در نظام تربیتی کشور شده‌اند؟ ۲. قطب‌های تضاد در دو نظام تربیت رسمی و غیررسمی کدامند؟ ۳. زمینه آلایش این قطب‌ها چگونه است؟ با مطالعه و سازانه نظام تربیت غیررسمی در نظام تربیت رسمی، چه امکان‌هایی پیش روی نظام تربیتی کشور وجود خواهد داشت؟

### روش‌شناسی

در این مطالعه از رویکرد وسازی که از رویکردهای پژوهش کیفی است (گیون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) استفاده شده است. در پژوهش و سازانه، فیلسوف تعلیم و تربیت، به بازشناسی عوامل تضاد در ساختار تعلیم و تربیت پرداخته و مراحل پژوهش را برای رسیدن به نتیجه مطلوب طی می‌کند. «در وسازی باید باورهای نظری را ویران ساخت تا به ذهنیت واقعی که بنیاد چنین باورهایی را تشکیل می‌دهد، پی ببریم» (ضیمران، ۱۳۹۶، ص: ۴۱). برای وضوح بخشی به روش

<sup>۱</sup>. Given

واسازی می‌توان مراحل زیر را در نظر گرفت: ۱. در نظر گرفتن یک متن ۲. بازشناسی قطب‌های تضاد در متن ۳. جستجوی آرایش قطب‌ها ۴. قراردادن متن در زمینه ۵. وارونه کردن قطب‌های تضاد ۶. مفهوم‌پردازی جدید ۷. تحلیل شبه‌فرارونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۳۹۶).

به منظور ارائه تصویری کامل از مسئله، سه دوره زمانی (گذشته، حال و آینده) در طراحی سؤالات مدنظر قرار گرفته‌اند. در سؤال اول: چه اندیشه‌ها و پیش‌فرض‌هایی باعث به حاشیه راندن تربیت غیررسمی در نظام تربیتی کشور شده‌اند؟ به گذشته تعلیم و تربیت رسمی تقریباً از اواسط دوره قاجار پرداخته شده تا ریشه‌یابی دقیقی از مناسبت‌های شکل‌گیری پیش‌فرض‌ها تربیت رسمی و چگونگی تقابل قطب‌های تضاد صورت پذیرد. در بررسی زمینه‌های تعاملی قطب‌های تضاد به ویژه در بیشتر آنها به وضعیت فعلی (آرایش) تأکید شده و در ادامه با طرح سؤال سوم بیشتر قصد ارائه چشم‌اندازی از واسازی مدنظر است تا «قطب مغلوب، پس از آن‌که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید، به جز آن‌چه در ساخت قبلی داشت، آشکار گردند» (دریدا، ۱۹۹۱، ص: ۴۲). با انجام وارونگی که حرکت مفهوم‌پردازی را در برمی‌گیرد، در حقیقت به دنبال ترسیم فضای تربیتی مدنظر با تشریح شرط‌های امکان و عدم امکان شرایط مناسب تربیتی است که نوعاً به تحلیل شبه‌فرارونده نظر دارد.

### پیش‌فرض‌ها و شرایط استقرار تربیت رسمی از اواسط دوره قاجار

اگرچه تأکید این پژوهش بر واسازی نقش تربیت رسمی در دوران بعد از پیروزی انقلاب اسلامی است؛ اما از آنجایی که بنیان‌گذاری تربیت رسمی تقریباً از اواسط دوره قاجار صورت پذیرفته است بدون توجه به پیش‌فرض‌های حاکم بر آن دوران، امکان رسیدن به چشم‌اندازی جامع در ارتباط با تربیت غیررسمی ممکن نخواهد شد. بر همین مبنا، احترام و همکاران (۱۳۸۹) بیان می‌کنند که: «دریدا نظام‌های آموزشی را درگیر یک‌سری پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و تغییرناپذیری می‌داند که باید در یقینی بودن آنها شک کرد» (ص: ۱۴۸). از اواخر دوره قاجار، اجزاء چهارگانه تربیت رسمی (ساختار، مکانیزم، نظام ارزش‌گذاری و فعالیت‌های تربیتی) با ترکیبی متأثر از رویدادهای مختلف داخلی و با نگاه اقتباسی (وحدتی‌دانشمند و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۶) به نظام تربیتی غرب، آرام‌آرام در کشور شکل گرفته و در حالی که نقشه توسعه و پیشرفت را در ذهن می‌پروراند؛ با ایجاد مکانیزم‌هایی متنوع در فضای سنتی کشور سعی در برون‌رفت از وضعیت ضعف و عقب‌ماندگی را داشت.

## بُعد ساختاری

ساختار تربیت به دلیل ارتباط خود با سایر بخش‌های جامعه، ضمن تأثیرگذاری بر آنها، از ساختارهای مختلف دیگر نیز تأثیر می‌پذیرد. یکی از نکات بسیار مهم در مورد این ساختار، قبل از ورود به بحث، توجه به نقش الگویی غرب در ایجاد ساختارها و تحولات مختلف آن است. در این باره فرجی (۱۳۹۹) بیان می‌دارد که:

«نخبگان ایران در این دوره، امکانات درک مبانی تمدن جدید، نسبت علوم و فنون جدید با فرآیندهای صورت‌بندی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تمدن مذکور را نداشتند، علت قدرتمندی اروپائیان و تنزل خود را با بکارگیری علوم و فنون جدید تبیین کردند» (ص: ۷).

این نوع از رفتارها باعث شکل‌گیری ساختارهایی گردید که نه طبق قواعد و شرایط ساختارهای سنتی کشور بودند و نه ویژگی‌های سبک جدید غربی را داشتند. به عقیده بشیریه (۱۳۹۲) در این دوران [معاصر] سه گفتمان سیاسی مسلط در ایران در پی تعریف و تشکیل زندگی و کردارها و ساختارهای سیاسی بوده‌اند: «۱) گفتمان پاتریمونیالیسم سنتی<sup>۱</sup> (حکومت پدرمیراثی)؛ ۲) گفتمان مدرنیسم مطلق پهلوی؛ و ۳) گفتمان ایدئولوژیکی بعد از انقلاب اسلامی» (ص: ۶۴). سرآغاز تغییرات سیاسی مؤثر بر نظام آموزشی را می‌توان از شروع فعالیت‌های نهضت مشروطه پی‌گرفت؛ جایی که تلاش شد تا در ساختار قدرت سیاسی تحولات و تغییراتی ایجاد گردد. در این رابطه یکی از موارد تغییرات، در ساختار حکومت سلطنتی قاجار بود.

از منظر تربیتی انقلاب مشروطه همچون انقلاب فرانسه دستاوردهای متعددی داشت که از جمله آنها ایجاد انتظار عمومی برای دایر نمودن ساختار جدیدی، تحت عنوان نهادهای آموزشی (مدرسه، دانشگاه و ...) همچون آموزش از دبستان تا دانشگاه و فراهم آمدن امکان تحصیل برای همه آحاد کشور بود. مناشری (۱۳۹۷) عقیده دارد که آن ایده‌ها و برنامه‌ها [ایجاد و گسترش تربیت رسمی] کمبودی نداشتند بلکه شرایط غالب [قطب‌های مقابل] قدرتمند بودند. این سخن در واقع اشاره به همان گفتمان پاتریمونیالیسمی است.

با به حاشیه رانده شدن تربیت غیررسمی با تکیه بر ابعاد فوق‌الذکر و استقرار کامل نظام تربیت رسمی در سطح کشور تقریباً تا اوایل دهه ۱۳۵۰ ه.ش دوگانگی‌های حاصل از تضاد

<sup>1</sup> Traditional Patrimonialism



قطب‌ها، مورد توجه اندیشمندان مختلف قرار گرفت. برای نمونه شریعتی (۱۳۷۷) در نقد نظام آموزشی کشور در پیش از انقلاب، تقابل ارزش‌های حاکم بر تعلیم و تربیت مدرن با تعلیم و تربیت اسلامی را به ایجاد دوگانگی‌هایی مانند انسان/جامعه، حقیقت/قدرت، ایدئولوژی/تکنولوژی، پرورش و آموزش عنوان می‌دارد. با گذر از دهه ۱۳۴۰ و شروع دهه ۱۳۵۰ و در شرایطی که دو ایدئولوژی مارکسیسم و سرمایه‌داری دوش‌به‌دوش هم به دنبال اشاعه افکار خود در مناطق مختلف بودند، انقلاب اسلامی در ایران بر پایه ایدئولوژی اسلامی، نظامی را شکل داد: که یکی از شعارهای آن نه شرقی و نه غربی بود. براساس این شعار آرمانی، یافتن الگویی برای ساختارهای مختلف جامعه، از جمله ساختار تعلیم و تربیت، به ظاهر سهل می‌نمود. لذا با در نظر گرفتن بعد ساختارسازی مدنظر در این مطالعه، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تغییر ساختار عمده‌ای در نظام تربیت کشور صورت نپذیرفت و حتی می‌توان گفت که همان ساختار تداوم یافت و تنها تفاوت برجسته، در عرصه برخی از ارزش‌های تربیتی بود.

ساختار مؤثر دیگر، ساختار نظامی است. تشکیل ارتش به سبک جدید به دوران عباس میرزا برای دفاع در برابر دُول تجاورزگر برمی‌گردد (فرجی، ۱۳۹۹). بر همین اساس اولین رگه‌های آموزش رسمی به سبک غربی در عرصه نظامی کلید خورد و در ادامه با شکست در جنگ‌های مقابل روسیه و معاهدات ننگین گلستان (۱۱۹۲) و ترکمانچای (۱۲۰۷)، توجه ایرانیان را نسبت به غرب بیشتر کرد. در نتیجه، ایران برای آموختن نظامی‌گری جدید به اروپا رو کرد. برگزاری کلاس‌های آموزشی با قالبی از سبک آموزش مدرن، در ایران، زمینه‌هایی را به وجود آورد که حداقل در تسهیل پذیرش تربیت رسمی تأثیرگذار بود.

علاوه بر ساختار نظامی، نظام اقتصادی نیز از جمله ساختارهای مهم و تأثیرگذار در فرآیند تربیت است. در قرن‌های نوزدهم و بیستم میلادی سرمایه‌داری ابزار غالب صنعتی شدن را در دنیا فراهم آورد. در حقیقت «نظام آموزشی مدرن که در قالب مدرسه نمود یافته؛ محصول مطالبه نظام سرمایه‌داری است» (برخورداری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰) و (سبحانی‌نژاد و منافی شرف‌آباد، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۵). رهاورد این تغییرات و تأثیرات، آشنایی ایرانیان با فرهنگ غرب و بهت‌زدگی و بررسی دلایل برتری غرب و علل عقب‌ماندگی ایران و جستجوی برون‌رفت از آن بود که بیشتر رهیافت‌ها در ابتدا، به شکل تقلید، خودنمایی کرد.

ساختار مهم دیگر، ساختار نظام تربیتی است. سیر تکوین نظام تربیت رسمی ایران، به جهت جریان‌های فکری که در آن مؤثر بوده‌اند، حداقل در چهار دوره قابل تفکیک است:

دوره اول از ابتدای اعزام محصل به خارج آغاز می‌شود و تا پایان سلطنت ناصرالدین‌شاه، که همان دیدگاه‌ها، اهداف و کارکردها دنبال می‌شد. دوره دوم که از سلطنت مظفرالدین‌شاه آغاز و تا انقلاب مشروطه، که تجددگرایان دست‌اندرکار توسعه آموزش جدید بودند. دوره سوم که از انقلاب مشروطه تا آغاز حکومت رضاخان به طول انجامید، بنا به ضرورتی که برای تأسیس نهادهای نوین به سبک غربی احساس می‌شد، قوانین آموزشی با تقلید از الگوهای غربی به تصویب می‌رسید. دوره پایانی در سیر تکوین تربیت رسمی که از سلطنت رضاخان آغاز شد و به تشکیل وزارت آموزش و پرورش انجامید. توسعه آموزش و پرورش هم‌راستا با سیاست‌های شبه‌مدرنیستی رضاخان صورت می‌گرفت (بنی‌اقبال و ناصح، ۱۳۸۵). گسترش نظام آموزشی در این دوره، بر محور آموزش متوسطه و عالی و تأسیس دانشگاه‌ها بود که با سیاست‌های شبه‌مدرنیستی حکومت هم‌خوانی داشت. این شیوه تا تشکیل وزارت مستقل آموزش و پرورش و تفکیک وظایف آن، از امور مطبوعات، اوقاف و... ادامه یافت.

#### بُعد مکانیزم (سازوکارها)

سازوکارهای شکل‌گیری تربیت رسمی تا حد زیادی متنوع و شاید هم متفاوت باشند. از تنوع سازوکارها، می‌توان به اعزام دانشجو به غرب اشاره کرد که نقشی کلیدی در استقرار تربیت رسمی ایفا نمود. در واقع بخشی از تفکرات شکل‌دهی ساختار تربیت رسمی در ذهن دانشجویان غرب رفته، متبلور شد و پس از بازگشت به کشور، به ثمر نشست. ثمره این تفکرات در تأسیس نهادهای آموزشی مانند دارالفنون، دانشگاه تهران، دانشسرای عالی و... تبلور یافت.

مکانیزم مهم دیگر در راستای ایجاد تربیت رسمی، تأسیس مراکز آموزشی مدرن بود که تقریباً به صورت ناخواسته در برابر مراکز غیررسمی مانند مکتب‌خانه‌ها و مدارس سنتی قد علم کرد. یکی از بارزترین تأثیرات اعزام دانشجو به غرب، دریافت این نکته بود که به جای فرستادن دانشجو به غرب، می‌توان از اساتید غرب برای آموزش در کشور استفاده نمود تا در مراکز آموزشی داخلی تدریس نمایند. تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ به عنوان اولین مؤسسه یادگیری آموزش عالی در ایران، یکی از پیامدهای طبیعی انگیزه‌ها و انتظاراتی بود که پیش از این منجر به اعزام دانشجویان به اروپا شده بود.

با تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰، تعلیمات عمومی و اجباری جزو وظایف دولت قرار گرفت. توجه به توسعه مراکز آموزشی نظیر مدرسه، نیازمندی به معلمان به عنوان نیروی آموزشی را بیش از پیش آشکار ساخت. این امر در واقع رویارویی دو قطب از ابعاد

تربیت در زمینه نیروی انسانی را آشکار ساخت (تقابل مدرسین مکتب‌خانه‌ها با مؤسسين مدارس مدرن). با تصویب اولین قانون تربیت‌معلم در اسفندماه سال ۱۳۱۲ این تقابل‌ها جدی‌تر شد.

«به موجب این قانون، ۲۵ دانشسرای مقدماتی برای تربیت معلمان دوره ابتدایی در سراسر کشور دایر گردید. مقرر شد، دانشسرای عالی تهران به تربیت و آماده‌سازی دبیران مدارس متوسطه اقدامات لازم را به عمل آورد» (آقازاده و آزمند، ۱۳۹۸، صص: ۱۲۵-۱۲۶).

در ادامه آموزش معلمان تقریباً بر همان قاعده گذشته تداوم یافت و جمعیت معلمان روز به روز بیشتر شد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز تربیت‌معلم روند رو به رشدی را تجربه نمود که در نتیجه آن معلمان بسیار زیادی استخدام و به اقصی نقاط کشور اعزام شدند که در واقع به عنوان مروجین و مدافعین تربیت رسمی عمل کردند. در همین راستا در سال ۱۳۶۷ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید (سایت مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۴۰۱). در قیاس با دوره قبل از انقلاب، با وجود رشد و گسترش مدارس غیرانتفاعی حدوداً ۱۲ درصدی (سامانه مدارس مدیارس، ۱۴۰۱) به ویژه در دهه اخیر هم نتوانسته‌اند با وجود آن‌که می‌توانستند فرصتی برای تربیت غیررسمی باشد اما این ساختار متمرکز رسمی، قیومیت خود را حفظ کرده و بیشتر به لحاظ کاهش بار مالی از دوش آموزش‌وپرورش ایفای نقش نموده است. کسب مقامات دولتی توسط این گروه از دانشجویان، نکته مهم دیگری از نتایج تأثیرات اعزام دانشجو به اروپاست. با بازگشت این فارغ‌التحصیلان از دیار فرنگ، زمینه‌های مناسبی برای قرار گرفتن و ارتقای آنان در بدنه حاکمیت به وجود آمد. بررسی سرگذشت چهره‌هایی مانند عیسی صدیق، علی‌اکبر سیاسی و... نشان می‌دهد که هر کدام از این افراد با انتقال دیدگاه‌ها و برداشت‌های خود از آموزش‌های غربی، در زمینه رشد و گسترش تربیت مدرن (تربیت رسمی) در ایران بسیار تأثیرگذار بوده‌اند.

<sup>1</sup> <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/۱۳۴۲۵۴>

<sup>2</sup> <https://madyar.org/Article/۱۳۶>

## بُعد نظام ارزش‌گذاری (قانون‌گذاری)

آشنایی با نهادهای مدنی و قانون‌گذاری در اروپا و احساس خلأهای قانونی مرتبط با حوزه تربیت در کشور، یکی دیگر از زمینه‌هایی بود که با نقش‌آفرینی این قشر از دانشجویان همراه شد. زیربنای تصویب این قوانین، همان ویژگی‌های الگوی غربی تربیت رسمی است. محمدی‌پویا (۱۳۹۷) درباره تصویب این قوانین بیان می‌کند که: «نخستین قوانین آموزشی، بیشتر برای سازمان‌دهی، اداره، کنترل، تأمین هزینه‌ها و ملزومات آموزش و پرورش تدوین شده بودند. در همین راستا بررسی اهداف آموزشی سال‌های ۱۲۸۵، ۱۳۰۲، ۱۳۱۶، ۱۳۱۹، ۱۳۲۰، ۱۳۳۸، ۱۳۴۱، ۱۳۴۳ و ۱۳۵۴ نشانگر آن است که تا حدود زیادی کلی بوده و در سال‌های انتهایی به تفکیک ابعاد مختلف تربیتی دانش‌آموزان، آن هم به صورت محدود پرداخته است» (ص: ۲۱۰). تقریباً از سال ۱۳۲۷ براساس قانونی که مجلس در ششم مردادماه ۱۳۲۲ تصویب نمود، آموزش در کشور اجباری شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، ضمن تأکید بر اصل رایگان بودن تحصیل، طبق اصل سی‌ام قانون اساسی، تداوم آن تا پایان دوره متوسطه نیز دائمی اعلام گردید.

در مجموع می‌توان نظام‌های ارزش‌گذاری تربیت رسمی را در سه دسته جمع‌بندی نمود. در دسته اول: ارزش‌هایی که از دل الگوی تربیت غربی برآمده‌اند و نمود آن بیشتر در تدوین قوانین و مقررات مربوط به چارچوب‌های کلی و عمومی تربیت رسمی است. در دسته دوم: که اکثریت معطوف به ارزش‌هایی است که در دوره پهلوی اول و دوم مورد توجه قرار گرفته‌اند که بر باورهای باستانی، ایرانی و همچنین اروپایی تأکید داشتند و بعضاً بر باورهای سنتی جامعه نیز دامن می‌زند و در دسته سوم: که نمود آن پس از پیروزی انقلاب اسلامی ظاهر گردید، توجه به ارزش‌های اسلامی در ابعاد مختلف تربیت رسمی است. البته این به معنای بی‌توجهی و یا کنار نهادن دسته‌های اول و دوم نیست بلکه مقصود غلبه کلی آموزه‌های ارزشی - اسلامی بر دسته‌های اول و دوم است. علاوه بر این، موارد گنجانده شده در اصول انقلاب سفید را نیز می‌توان به عنوان عاملی در نظر گرفت که در نقش تقویت‌کننده نظام ارزشی تربیت رسمی عمل نموده؛ که از آن جمله مواد ششم (ایجاد سپاه‌دانش)، دوازدهم (اصلاحات آموزشی) و پانزدهم (تحصیل رایگان) قابل ذکر است.

## بُعد فعالیت‌های تربیتی

براساس ابعاد اشاره شده در ساختار نظام تربیتی، آخرین بُعد، مربوط به بخش فعالیت‌های تربیتی است که در سطح مدارس صورت می‌پذیرد. در حقیقت آنچه که در قالب

ساختار، سازوکار و نظام ارزش‌گذاری ساخته و پرداخته می‌شود، در پرده‌نمایشی به نام مدرسه متجلی می‌گردد. مدرسه تجلی‌گاه واقعی ساختار تربیت رسمی است و کتاب‌ها نیز مصدر و منبع غالب فعالیت‌های تربیتی هستند. با ترسیم این تصویر از ساختار تربیت رسمی، اگر بگوییم کتاب‌های درسی یکی از «ابزارهای مهم» به حاشیه راندن تربیت غیررسمی هستند، سخن‌گزافی نخواهد بود. در این رابطه بازوبندی و امانی‌طهرانی (۱۳۹۴) اظهار می‌دارند: «در آموزش رسمی کشور ما، یکی از ارکان اساسی در فرآیند یاددهی-یادگیری در مقاطع آموزشی ابتدایی و متوسطه، کتاب‌درسی است» (ص: ۳) که با اعطای مدرک تحصیلی اعتبار می‌یابد.

بعد از شکل‌گیری نظام تربیت رسمی کشور و تا پایان دوره حکومت پهلوی در سال ۱۳۵۷، وظیفه اصلی مدارس، آموزش علوم طبیعی و انسانی به سبک مدرن به دانش‌آموزان بود.

«بعد از انقلاب نهادی به نام امور تربیتی در مدارس ایجاد شد که با تکیه بر برخی مفاهیم مذهبی و وظیفه‌تربیت «متعهدمتخصص» را بر عهده گرفت. هدف عمده این حرکت گسترش فرهنگ اسلامی به نحو درست در میان دانش‌آموزان و جوانان و حراست از دستاوردهای انقلاب اسلامی ذکر شد و به این ترتیب دو نهاد متفاوت در مدارس تشکیل شد و وظایف آن‌ها تا حدود بسیار زیادی از یکدیگر منفک گردید» (اباذری و محمدی، ۱۳۹۲، ص: ۲۹۲).

### آلایش قطب‌های تضاد در نظام تربیتی در شرایط فعلی

آنچه که در ابتدا از مطالعه قطب‌بندی‌ها در امر واسازی بیشتر نمود دارد، شکل تقابلی قطب‌هاست، اما در باطن این قطب‌ها به دلیل آن‌که معمولاً از زمینه‌ها و بسترهای یکسان اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... برمی‌خیزند و یا به آن زمینه‌ها وابستگی پیدا کرده‌اند، همواره بر یکدیگر تأثیر گذاشته و مرزهای روشنی ندارند. این کلام در واقع بیان ساده از آلایش قطب‌هاست. قطب‌هایی که در بالا برشمردیم بیشتر قطب‌هایی بودند که در حالت ایجاد و استقرار تربیت رسمی نقش‌آفرین بودند که به شرایط و وضعیت زمانی دوره قبل از سال ۱۳۵۷ تعلق داشتند. برای درک بهتر از زمینه‌های آلایش قطب‌ها در نظام تعلیم و تربیت کشور خصوصاً بعد از انقلاب اسلامی، ضروری است تا نگاهی به برخی از سیاست‌های مهم آموزشی در ذیل گفتمان حاکم بر دولت‌ها داشته باشیم. همان‌گونه که ساعی و همکاران (۱۳۹۱) عنوان کرده‌اند: «سیاست‌های آموزشی به عنوان بُعدی از سیاست‌های اجتماعی تحت تأثیر جهت‌گیری‌ها و رویکردهای دولت‌ها قرار می‌گیرد (ص: ۱۱۹). مطالعه برنامه‌ها و

سیاست‌های آموزشی کشور نشان می‌دهد که این برنامه‌ها در ذیل سیاست‌های کلان دولت‌ها قرار دارند. این سیاست‌ها حاصل گفت‌وگوهای کلی است که معمولاً اکثر دولت‌ها برای خود برگزیده‌اند. برای مثال در دولت‌های سوم و چهارم با شعار مقاومت و عدالت اجتماعی، در پی تحقق اصل سی‌ام قانون اساسی، تعمیم حداکثری آموزش ابتدایی، ریشه‌کنی بیسوادی بوده‌اند. در دولت‌های پنجم و ششم با محوریت سازندگی و رشد اقتصادی پیگیر برنامه‌هایی مانند تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، فراهم کردن مقدمات اجرای نظام جدید آموزش و پرورش، توسعه فضاهای آموزشی، اولویت دادن به ریشه‌کنی بیسوادی شده‌اند. در دولت هفتم و هشتم با شعار اصلاحات درصدد اجرای برنامه‌هایی مانند بازنگری در برنامه‌های درسی، اصلاح روش‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تمرکززدایی، اجرای مدیریت مدرسه‌محور، پژوهش‌محوری در برنامه‌ها، بکارگیری نیروی انسانی در مناطق محروم، تغییر در تقویم آموزشی، اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت بوده‌اند. در دولت‌های نهم و دهم با شعار عدالت‌محوری، برنامه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، تضمین فرصت‌های عادلانه آموزشی، افزایش مشارکت در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، تدوین سیاست‌ها و برنامه‌ها برای پیش‌دبستانی‌ها، تدوین اساسنامه مدارس غیردولتی و اجرای آزمایشی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را دنبال کرده‌اند (ابوذری لطف، ۱۳۹۳، ص: ۱۴۷). در دولت‌های یازدهم و دوازدهم و با شعار اعتدال به ساماندهی و بهسازی نیروی انسانی، توسعه مشارکت‌های مردم (تقویت مدارس غیردولتی و جذب کمک مالی در مدارس دولتی)، ارتقای مدیریت آموزشگاهی (طرح تعالی مدیریت مدارس)، تمرکززدایی (تفویض اختیار به مدیران استانی و مناطق و مدارس) پرداخته شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در ایران «هرچند تأکید بر سنت اسلامی به عنوان منشأ همه ارزش‌ها و هنجارهای مقبول، اصل اساسی ایدئولوژی نظام جمهوری اسلامی است (بشیریه، ۱۳۹۲) اما درون نظام، جهت‌گیری‌ها و طیف‌های سیاسی وجود دارد که با عنوان گفت‌وگوهای سیاسی و ... شناسایی شده‌اند.

در همین ارتباط بررسی برخی از تحقیقات از جمله صراف و بزرگیان (۱۳۸۴)، آقازاده (۱۳۸۸)، عبداللهی (۱۳۸۹)، ساعی و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که با وجود برخی اختلافات جزئی، سیاست‌های کلی آموزشی (با تأکید بر توسعه و پشتیبانی از تربیت رسمی) استمرار یافته است که این سیاست، همان تداوم در حاشیه قرار گرفتن تربیت غیررسمی است. با این حال آرایش قطب‌ها برقرار بوده است. وجه مشترک دو مفهوم تربیت رسمی و

«واسازی» در «عدالت» قابل تأمل است. معمولاً تصویری که در ذهن افراد جامعه و حتی دولت‌ها در حوزه تعلیم و تربیت وجود دارد این است که با اجرای تربیت رسمی، «عدالت آموزشی» تحقق می‌یابد. واسازی دریدا نیز با هدف تحقق عدالت روی می‌دهد. با این کلیدواژه‌ها به بررسی چند زمینه از آرایش قطب‌ها می‌پردازیم.

#### عدالت آموزشی - فراگیرنده محوری

با بررسی دقیق گفتمان‌های حاکم بر دولت‌ها، اکثریت دولت‌ها در حوزه آموزش و پرورش، گسترش فرصت‌های آموزشی یا به عبارتی بهتر و کامل‌تر «عدالت آموزشی» را مدنظر داشته‌اند. در مقابل ادعای طرفداران تربیت غیررسمی نیز توجه به فراگیرنده محوری (بلاک و همکاران، ۲۰۱۳) است که در بستر تربیت غیررسمی بسیار بهتر به ثمر می‌نشیند که این امر نیز در راستای تحقق عدالت است تا افراد برحسب توانایی‌ها و قابلیت‌های خود (به ویژه گروه‌های نابرخودار اجتماعی)، آنچه را که شایستگی کسبش را دارند، دریافت نمایند (فوردهام، ۱۹۸۹).

#### کسب هویت

«کسب هویت» به عنوان یکی از اهداف مهم تربیت محسوب می‌شود. هویت دارای طیف متنوعی از ویژگی‌هاست که یک سوی طیف اشتراکات و سوی دیگر آن تفاوت‌هاست. هویت دارای اشکال مختلفی است که بخشی با تربیت رسمی و بخش دیگر با تربیت غیررسمی شکل می‌گیرند. هویت‌هایی مانند هویت اجتماعی، هویت ملی، هویت دینی، هویت فردی، هویت فرهنگی و ... همچون رودخانه‌ای در حال حرکت و تکوین هستند که از جویبارهای تربیت رسمی و غیررسمی تغذیه می‌کنند و امکان رسیدن به هویتی کامل بدون هم‌پوشانی دوگونه تربیت مقدور نیست.

#### فعالیت‌های آموزشی «تدریس - بازی»

بازی به عنوان یک نیاز اساسی بشر به ویژه اوایل زندگی را به خود اختصاص می‌دهد. انجام بازی و فعالیت‌های مرتبط (پر کردن اوقات فراغت) با آن به عنوان یکی از اهداف مهم تربیت غیررسمی است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۲۷). تدریس نیز به عنوان یکی از ارکان مهم تربیت رسمی حائز اهمیتی ویژه است. با گسترش علوم مختلف از جمله روان‌شناسی یادگیری و روان‌شناسی بازی، استفاده از بازی‌های فردی و گروهی در مدارس به عنوان یکی از روش‌های تدریس فعال مورد تأکید فراوان قرار گرفته است. امروزه این دو

مفهوم- بازی و تدریس - چنان در حوزه آموزش با هم درآمیخته‌اند که تصور تدریس بدون بکارگیری بازی امری محال به نظر می‌رسد.

#### آموزش حضوری با آموزش‌های مجازی

با توجه به توسعه فاوا<sup>۱</sup> در عرصه‌های مختلف در کشور حداقل در دهه اخیر، بستر آموزش‌های تربیت غیررسمی به صورت قابل ملاحظه‌ای به این فضا منتقل شده است. اگر بخواهیم رویکرد «ابزارگرایانه»<sup>۲</sup> از فناوری اطلاعات (ضرغامی، ۱۳۸۸) داشته باشیم و فناوری اطلاعات را به عنوان ابزاری در اختیار نظام تربیتی فرض نماییم؛ به وضوح مشخص است که تربیت غیررسمی در این عرصه، گوی سبقت را از تربیت رسمی ربوده است. البته اقدامات متعددی در بخش تربیت رسمی همچون: آموزش از راه دور، مدارس هوشمند، کلاس‌های مجازی، تألیف کتب درسی با محوریت فناوری اطلاعات صورت گرفته است اما اپیدمی بیماری کرونا نشان داد که هنوز جای کار و برنامه‌ریزی در این زمینه بسیار است. بر همین اساس، الگوی تربیت‌آمیخته یکی از موضوعات مهمی است که بعد از پشت سر نهادن ایام کرونایی، بیشتر کشورها بدان پرداخته‌اند. بکارگیری فناوری در هر دو عرصه و ضرورت‌های بهره‌گیری از آن فارغ از هر استنباط فلسفی، آرایش آموزش‌های حضوری و مجازی را به شکلی جدیدتر به نمایش می‌گذارد.

#### رفع نیازها

یکی از برنامه‌های تربیت غیررسمی، انطباق آن با نیازهای آنی و آتی جامعه است که عموماً نیازمحورند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۳۵). در مقابل در مدارس نیز فعالیت‌های متنوعی با عناوین مختلف از جمله «مهارت‌های زندگی» صورت می‌پذیرد که در واقع هدف آن‌ها رفع نیازهای زندگی با طریق مناسب است. از سوی دیگر از شعارهای امروز نظام‌های تربیتی، تبدیل فراگیران به یادگیرندگان مادام‌العمر (برای رفع نیازهای خود در آینده) است که بخشی از این رسالت می‌تواند در نظام تربیت رسمی و بخش عمده‌ای در نظام تربیت غیررسمی صورت می‌پذیرد.

<sup>۱</sup> فناوری اطلاعات و ارتباطات ITC

<sup>۲</sup> Instrumentalism



### امکان‌های جدید واسازی تربیت رسمی در آینده

تربیت غیررسمی مکمل تربیت رسمی است؛ در واقع آنچه مکمل نامیده می‌شود، چیزی است که فراهم‌کننده امکان‌های جدید برای کمال است. امکان‌های جدید (یا مفهوم‌پردازی جدید) متضمن این است که «قطب مغلوب، پس از آن‌که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید، متفاوت با قبل، آشکار گردد» (دریدا، ۱۹۹۱، ص: ۴۲). با در نظر گرفتن این خطی‌مشی و در شرایط فعلی که دامن‌گستری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی روزبه‌روز توسعه می‌یابد و با لحاظ قرار دادن تجارب دوران شیوع کووید ۱۹<sup>۱</sup>، می‌توان خلاصه‌ای از امکان‌های مهم را که از واسازی در عرصه تربیت حاصل می‌گردد به شرح ذیل برشمرد:

#### ۱. دسترسی به عدالت آموزشی

یکی از کارکردها یا نتایج رویکرد واسازی، رسیدن به عدالت است. بکارگیری این رویکرد در تعلیم و تربیت نیز می‌تواند دستاورد ارزنده‌ای چون عدالت آموزشی را به ارمغان آورد که تقریباً شعار همه نظام‌های آموزشی است. عدالت در رویکرد واسازی، از چنان جایگاه اساسی و مهمی برخوردار است که دریدا اشاره می‌کند که عدالت همان واسازی است (دریدا، به نقل از بیستا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

#### ۲. آمادگی در برابر شرایط خاص

بحران جهانی کرونا<sup>۳</sup> نشان داد که ساختارهای مختلف اجتماعی (از جمله ساختار تربیت رسمی) بسیار شکننده بوده و در شرایط غیرمترقبه، ممکن است قابلیت‌های خود را به نحو قابل ملاحظه‌ای از دست بدهند. این در حالی است که عموماً نظام‌های تربیتی، مدعی آموزش‌هایی هستند که می‌توانند فراگیران را در شرایط بحرانی، یاری رسانند. اما شیوع امواج متلاطم و پی‌درپی کرونا، این ادعا را تا حدود بسیار زیادی زیر سؤال برده است.

#### ۳. فراهم نمودن رشد ابعاد مختلف فراگیران

هم‌چنان که گذشت تربیت رسمی به تنهایی جوابگوی تمامی نیازهای فراگیران نیست، رشد کامل ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان در گِرو استفاده از تربیت غیررسمی است (فرمهبینی و همکاران، ۲۰۱۴).

1. Covid-19

2. Biesta

3. Coronavirus

## ۴. واقع‌بینی در انتظارات و فراهم شدن زمینه پاسخ‌گویی

مسئولیت‌های اجتماعی نهادهای مختلف و به تبع، انتظارات عمومی جامعه از آن‌ها، موضوعی کاملاً روشن و شفاف است. با انجام واسازی در تربیت، مسئولیت پاسخگویی در برابر وظایف تربیتی نیز به درستی تعیین می‌گردد. نهادهایی که بعضاً ردیف بودجه‌ای خاص آموزشی نیز دارند، مکلف به پاسخ در برابر هزینه‌های خود می‌شوند.

## ۵. پذیرش تفاوت‌های متکثر فرهنگی (هویت‌های بومی محلی)

کشور ما به دلیل گستردگی جغرافیایی و تنوع اقوام و فرهنگ‌های متعدد، دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است که با تربیت رسمی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند. این امکان، به مفهوم «تربیت چندفرهنگ‌گرایی»<sup>۱</sup> نیز نزدیک است. واسازی با رد هرگونه کلیت‌گرایی و حمایت از ایده محلی‌گرایی، به تمایز و تفاوت احترام گذاشته و خواستار کثرت‌گرایی فرهنگی است (تریفوناس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

## ۶. تغییر «طرح‌واره‌های ارباب و رعیتی» در نظام تربیتی:

در حال حاضر «نظام تربیت رسمی با تکیه بر برخی پشتوانه‌های قانونی و اعتباری، به مثابه ارباب در حلقه نظام تربیتی حضور دارد و به هیچ عنوان قصد واگذاری برخی از جایگاه‌ها را نیز ندارد» (برخورداری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰). لذا یکی از امکان‌های جدید، تغییر چنین طرح‌واره‌هایی است که راه را بر تغییرات مسدود یا دشوار می‌سازند.

## ۷. ایجاد وحدت در ابعاد تربیت

همان‌گونه که بیان گردید تربیت دارای ابعاد و ارکانی است؛ از امکان‌های جدید در واسازی ایجاد وحدت در ارکان مختلف نظام تربیتی خواهد بود.

## ۸. اجرای اصل تفاوت‌های فردی در آموزش:

شعار توجه به تفاوت‌های فردی در تربیت رسمی، پارادوکس بزرگی است که با استانداردهای گسترده مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد. با انجام واسازی در حوزه تفاوت‌های فردی شرایط نیل به عدالت آموزشی تسهیل می‌گردد (کریمی‌گلیده و همکاران، ۱۳۹۴).

<sup>۱</sup> Multicultural Pedagogy

<sup>۲</sup> Trifonas

## ۹. فراهم شدن زمینه برای خلاقیت، نوآوری و نقد

حرکت، تغییر و شتاب از خصیصه‌های جدانشدنی عصر حاضر شده‌اند؛ لذا، کلیه امور مسلط بر جامعه قطعی و غیرقابل تغییر نیستند. بنابراین ضروری است که همواره با دیدی نقادانه آنها را مورد بررسی قرار داد و زمینه‌هایی برای بروز خلاقیت و نوآوری ایجاد کرد.

**نتیجه‌گیری**

در این گفتار سعی شد تا از موضعی متفاوت و تقریباً جدید، نظام تربیتی کشور مورد نقد قرار گیرد تا از این رهگذر زمینه‌هایی برای استفاده مناسب از قابلیت‌های دو بخش تربیت رسمی و غیررسمی - فراهم شود. نکته قابل ذکر این است که کشورهایی که خود پایه‌گذار تربیت رسمی مدرن در جهان هستند به اندازه کشور ما از تأثیرات و تبعات در حاشیه قرار دادن تربیت غیررسمی و قطب‌بندی‌های صورت گرفته، دچار چالش نشده‌اند. دلیل عمده این مسئله نیز به بسترهای مشترک تربیت رسمی و غیررسمی بازمی‌گردد اما این چالش‌ها با نوعی عقب‌ماندگی نیز همراه شده‌اند. از آنجایی که در دوران اخیر انحصار میدان تربیت، به دست تربیت رسمی بوده، فضایی برای دیگر ابعاد تربیت باقی نگذاشته و با نگاهی منعبت از قطب‌های خوب و بد، تاکنون سعی نموده تا این رسالت سنگین را به تنهایی بر دوش بکشد که حاصل آن چیزی جز حسرت موقعیت‌های از دست رفته و آرزوهای بر باد رفته نبوده است؛ لذا لازمه چنین درکی از وضعیت فعلی، در ابتدا، شک و تردید و نگاه نقادانه به پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و به ظاهر تغییرناپذیر در ساختار نظام تربیت رسمی است. ذات تفکر نقادانه در ایجاد تردیدهایی فلسفی است که شاید پژوهش حاضر، گامی کوچک و حداقلی در شروع این مسیر دور و دراز و دشوار باشد. بنابراین می‌بایست مسئله تربیت به عنوان شاه‌کلید توسعه و پیشرفت کشور در عالی‌ترین ارکان سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی، به دغدغه‌ای دائمی و مستمر تبدیل گردد که قطعاً این مهم فراتر از توان و ظرفیت وزارت آموزش و پرورش است. در این رابطه می‌توان به جایگاه‌های مهم و کلیدی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش تکیه کرد که با نگاهی تردیدی به بحث تربیت و مطالعه دستاوردهای آن تاکنون، به دنبال برنامه‌ای جامع و مدون و ارائه مدل جدیدی از نهاد تعلیم و تربیت با بهره‌گیری از صاحب‌نظران و کارشناسان دلسوز و خبره، جهت ایجاد تحولی بنیادین در سطح کلی تربیت کشور باشند؛ که مسلماً دایره شمول چنین طرحی می‌تواند کلیه نهادها و مؤسسات آموزشی، علمی، فرهنگی، هنری در سطح مختلف کشور را در برگیرد. این حرکت نیازمند تلاش فکری گسترده و عمیق و همچنین نظریه‌پردازی

در باب چگونگی آن است. البته در این موضوعی که ممکن است ایده (واسازی) حاضر را تهدید نماید، واهمه برخی افراد از واسازی تربیت رسمی است. همچنان که گفته شد، وقتی جابجایی در کانون و حاشیه صورت گرفت، ساختار دیگری متولد می‌شود که می‌تواند مشکلات ساختار قبلی را برطرف نماید؛ لذا واسازی به معنای تخریب و ویرانی مدارس نیست بلکه ایجاد بنایی جدید برای نظام تربیتی است و براساس رویکرد واسازی، آنچه از این تغییرات متولد خواهد شد چیزی فراتر از تربیت غیررسمی خواهد بود.

## منابع

- ابادری، یوسف؛ محمدی، محرم (۱۳۹۲). مدرسه: از تشکیل امور تربیتی تا جداسازی، مطالعات جامعه‌شناختی، دوره ۲۰ (شماره ۲)، ۲۹۱ - ۳۱۱.
- ابوذری لطف، مرضیه (۱۳۹۳). تحلیل توصیفی گفتمان‌های دولت‌های پس از انقلاب اسلامی؛ در حوزه توسعه اقتصادی (۱۳۹۲-۱۳۵۷). فصلنامه مطالعات سیاسی، سال هفتم (شماره ۲۶)، ۱۳۷-۱۶۳.
- احترام، ابراهیم؛ بهشتی، سعید؛ کشاورز، سوسن (۱۳۸۹). بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن، رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، زمستان دانشگاه اصفهان، سال پنجم (شماره ۱، شماره پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۸۹، ۱۶۸-۱۴۷.
- آپگننسی، ریچارد؛ گارات، کریس (۱۳۸۸). پست‌مدرنیسم (گام اول) (ترجمه فاطمه جلالی سعادت)، تهران: شیرازه.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۸). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- آقازاده، احمد؛ آزمد، محمد (۱۳۹۸). تاریخ آموزش و پرورش ایران (با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر). تهران: سمت.
- بازوبندی، محمدحسین؛ امانی‌طهرانی، محمود (۱۳۹۴). تألیف کتاب‌های درسی براساس معیارهای یاددهی-یادگیری، کنگره بین‌المللی تخصصی علوم و زمین، دوره ۳۴.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ جمشیدیان، عبدالرسول؛ نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۲). مروری بر اندیشه‌های فلسفی و تربیتی دریدا. مجله علوم انسانی مصباح، بهمن و اسفند ۱۳۸۲ (شماره ۴۹)، ۱۱۳-۱۲۵.
- بشیریه، حسین (۱۳۹۲). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران. تهران: نگاه معاصر.
- بنی اقبال، ناهید؛ ناصح، محمدامین (۱۳۸۵). سیر تکوین نظام آموزشی نوین در ایران. روزنامه اطلاعات، چهارشنبه ۲۸ تیرماه ۱۳۸۵ (شماره ۲۳۶۸۰)، ۶.
- برخورداری، رمضان (۱۳۹۹). طرح‌واره ارباب‌رعیت؛ کسوف گفتگو. فلسفه آموزش، ۱۴۰۰/۵/۱۰، <https://philoedu.ir/1399/06/01/scheme-of-master-and-servant-%E2%80%8C/>.
- دارابی، مهری (۱۳۸۷). بررسی کارکردهای نهادی آموزشی و تربیتی در توسعه فرهنگی و هنری کشور. ماهنامه مهندسی فرهنگی، آذر و دی ۱۳۸۷، سال سوم (شماره‌های ۲۳ و ۲۴).
- حیدرزادگان، علیرضا؛ درازهی، گوهر (۱۳۹۷). بررسی بایدها و نبایدهای فضای مجازی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران فضای مجازی و فلسفه تربیت، دانشگاه سیستان و بلوچستان، مهرماه ۱۳۹۷.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، معصومه؛ مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۱). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا سال ۱۳۸۸. فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، شماره ۵۶، ۱۱۹ - ۱۶۸.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ منافی، کاظم (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: یسپرون.
- شریعتی، علی (۱۳۷۷). روش شناخت اسلام. تهران: شرکت چاپخش.
- صحیفه نور (۱۳۷۸) مجموعه آثار امام خمینی (بیانات، پیام‌ها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها: ج ۱۱). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- صفارحیدری، حجت (۱۳۹۲). ایدئولوژی و آموزش و پرورش: نگاهی انتقادی به سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی، ۳۴۱-۳۳۹.
- صراف، حمیدرضا؛ کوروش، بزرگیان (۱۳۸۴). درباره لایحه بودجه سال ۱۳۸۵ کل کشور. آموزش و پرورش و ردیف‌های ملی، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، دفتر مطالعات اجتماعی، بخش آموزش و پرورش.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: مبنای خرد.
- ضیمران، محمد (۱۳۹۶). ژاک دریدا و متافیزیک حضور. تهران: هرمس.

- عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش (با تأکید بر تجربه ایران). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۲). چالش عقلانیت در نظام آموزش رسمی. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مبنای فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی، ۱۴-۱۲.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۹). رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۲۳ (شماره ۱)، پاییز ۱۳۹۹، ۴-۱۲.
- فرجی، مهدی (۱۳۹۹). حبل‌المتین و ترقی ایران. تهران: نقد فرهنگ.
- کریمی‌گیله، علی؛ علیرضا: صادق‌زاده‌قمصری؛ سجادی، سیدمهدی؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۴). واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نقد از منظر بازسازی. پژوهش‌نامه مبنای تعلیم و تربیت، سال ۶ (شماره ۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۵، ۶۹-۸۲.
- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۵). فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی (ترجمه فریده مشایخ). تهران: مدرسه.
- گروه مؤلفان (۱۳۹۰). مبنای نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، آذرماه ۱۳۹۰.
- محمدی‌پویا، فرامرز (۱۳۹۷). بررسی عملکرد انقلاب اسلامی در حوزه نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی. مطالعات انقلاب اسلامی، سال ۱۵، زمستان ۱۳۹۷ (شماره ۵۵).
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ عقیلی، رضا؛ مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهش‌نامه مبنای تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، سال ۶ (شماره ۲)، ۴۰-۲۱.
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ حیدری، الهام (۱۳۹۴). نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان (مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها). تهران: آوای نور.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی ایران و ساختن ایران مدرن (مترجمان: محمدحسین بادامچی؛ عرفان مصلح). تهران: سینا.
- میرزاحمدی، محمدحسن؛ ظفری‌پور، طاهره (۱۳۸۸). بررسی نقش آموزش غیررسمی در شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی. مهندسی فرهنگی، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۸ (شماره ۲۷ و ۲۸)، ۸-۲۱.
- وحدتی‌دانشمند، علی؛ ایروانی، شهین؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۴۰۰). از پذیرش تا شورش، نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر. پژوهش‌نامه مبنای تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، سال ۱۱ (شماره ۱)، بهار و تابستان ۱۴۰۰.
- همتی‌فر، مجتبی (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت غیر «رسمی»، مکمل تعلیم و تربیت «رسمی»، ۲۱/۸/۹۸، <http://ayaronline.ir/1392/04/28912.html>
- Bekkers, R. (2007). Measuring Altruistic Behavior in Surveys: The all or nothing dictator game, *Survey Research Method*. (3):139-144
- Biesta, G. J. J. (2001). Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education. In Biesta, G. J. J. & Egea-kuhne, D. (Eds) *Derrida & Education*, New York: St Edmundsbury Press, 32-54.
- Blaak, M, Openjuru. G. L, Zeelen. J (2013). Non formal vocational education in Uganda: practical empowerment through a workable alternative. *International of Educationa Development*, 33, 88-97.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*, trans. Gayatri chakravorty spivak. Baltiomor: Johan Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. (B. Johnson, Trans). London: The Athlone Press.
- Derrida, J. (1991). *Dissemination*. Trans, Barbara Johnson, London: The Athlone Press.
- Dhiman, O, P. (2007). *Principles and Techniques of Education*, India: Kalpaz Publication.
- Farmahini Farahani, Mohsen; Mirzamohamadi, MohammadHasan; Noroozi, Naser (2014). *The Study on Features of Informal Education in Postmodernism*, Procedia - Social and

Behavioral Sciences, Volume 136, 9 July 2014, 559-563.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.376>

- Fordhom.p. (1980). participation Learning and change: Commonwealth Approaches to Non-Formal Education. London: Commonwealth Secretariat .
- Given, L. M. (2008).The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. London: sage.
- Lawrence J. Saha. (1997). International encyclopedia of the sociology of education, Australian National university, Canberra: Pergamon.
- Mc, Givney, V. (2002). Spreading the Word reaching out to new learners, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Leicester: NIACE.
- Paulsen. T.H. (2011). Supervisory practices in non-formal educational settings as perceived by agricultural education teachers: A national. study Iowa State University.
- Palmer. J. A. (2000). Fifty Moder n Thinkers On Education From Piaget To The Present, New York: International Press.
- Rose, P. (2007). NGO Provision of Basic Education: Alternative or Complementary Service Delivery to Support Access to the Excluded, CREATE, Sussex.
- Thomas, Michael, Potman Daley, Joannah. (2011). Digital Education, (Deconstructing Formal and Informal Learning Spaces with Social Networking Sits), [https://doi.org/10.1057/9780230118003\\_11](https://doi.org/10.1057/9780230118003_11),
- Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a philosopher of education. Encyclopedia of philosophy of education .