

نقده

بر آموزش و پرورش

در جوامع

سرمایه‌داری

دیدگاه‌های انتقادی در تعلیم و تربیت

فریبرز بیات

با دانش، مدارک را با قابلیت، و روانی بیان را با توانایی گفتن حرف‌های تازه اشتباه بگیرند. در مدرسه معلمان اصرار دارند امر آموزش و مسئله اعطای مدرک را معادل هم قرار دهند.

به‌طور کلی ایلچ معتقد است، مدرسه یکی از چند نهادی است که آزادی‌های فردی را محدود می‌سازند. از این‌رو، معتقد به آزادسازی آموزش و پرورش از قید مدرسه یا مدرسه‌زدایی است. او استدلال می‌کند که برای کسب آموزش، لازم نیست فرد به مدرسه برود. مدرسه در حقیقت مانع آموزش و پرورش است. ایلچ مبلغ مدرسه‌زدایی از جامعه است و می‌گوید که آموزش و پرورش اجباری، اختراع نسبتاً جدیدی است و دلیلی ندارد که آن را به‌عنوان چیزی اجتناب‌ناپذیر پذیرفت. از دیدگاه ایلچ نظام آموزش و پرورش برای ایفای درست نقش در تربیت اجتماعی باید:

- برای کسانی که قصد یادگیری دارند، فرصت مناسب فراهم آورد و در تمام مرحله‌های زندگی منابع آموزشی را در اختیار آنان قرار دهد.
- به کسانی که می‌خواهند آگاهی‌های خود را با دیگران در میان گذارند، کمک کند تا کسانی را بیابند که در صدد یادگیری هستند.
- همه وسایل را فراهم آورد تا کسانی که می‌خواهند پیشنهادی به مردم ارائه دهند فرصت بیانند که نظراتشان را بیان کنند و نظرات مخالف را نیز بشنوند (قالیبافان و مقبلی، ۱۳۹۴).

از دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی، تعلیم و تربیت یعنی ارزش‌ها، آموزه‌ها و شیوه‌هایی که طبقه حاکم و سرمایه‌داران برای تداوم سلطه خود و بازتولید مناسبات نابرابر به کار می‌گیرند. از چنین دیدگاهی، هدف تربیت اجتماعی در جامعه‌های سرمایه‌داری آن است که به کودکان و نوجوانان طبقات کارگر و محروم ارزش‌هایی را تلقین کند که با صبر و بردباری، سختی‌ها و مشقت‌ها را تحمل و مناسبات نابرابر موجود را بپذیرند و درونی کنند و آن را سرنوشت محتوم خود بپندارند.

در جامعه‌های سرمایه‌داری رسالت آموزش و پرورش این است که با تبلیغ و ترویج اسطوره‌های اجتماعی، باورها و هنجارها و ارزش‌های مقوم طبقه حاکم، مشروعیت و اقتدار نظم موجود را تحکیم بخشد و مشارکت و همکاری مردم را برای تداوم این وضع جلب کند (علاقه‌بند، ۱۳۸۶). این در حالی است که رسالت و وظیفه نهاد آموزش و پرورش و تربیت اجتماعی در جامعه‌های غیرسرمایه‌داری و عادلانه آن است که چنین ارزش‌ها و عقیده‌هایی را که نوعی آگاهی کاذب هستند افشا و برملا سازد، با فرهنگ سکوت در برابر تبعیض و نابرابری مبارزه کند، و روحیه مشورت و جمع‌گرایی، احساس مسئولیت در قبال مردم و شهروندان، و منافع و خیر اجتماعی را ترویج دهد. یکی از نظریه‌های انتقادی شاخص در زمینه تربیت اجتماعی «مدرسه‌زدایی از جامعه» است که ایوان ایلچ دهه ۱۹۷۰ مطرح کرد. او معتقد است مدرسه‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزند که فرایندها را با محتوا، تدریس را با یادگیری، نمره‌های بهتر را

«فرهنگ سکوت» یکی دیگر از نظریه‌های انتقادی تربیت اجتماعی است. این نظریه را **پائولو فریره** مطرح کرده و رویکردی انتقادی به آموزش و پرورش است. او نظام آموزشی در جامعه‌های تحت ستم را یکی از ابزارهای قدرتمندان در به‌اسارت کشیدن مردم می‌داند. فریره بر این باور بود که نظام آموزشی به‌عنوان ابزاری برای جامعه‌پذیری و نگه‌داشتن مردم در قالب‌های فکری سنتی عمل می‌کند و فاصله بین قدرت و عدالت را مرتباً در هر نسل بازتولید می‌کند. او از این موضوع به‌عنوان اشاعه فرهنگ سکوت نام می‌برد.

منظور فریره از فرهنگ سکوت تأکید بر مانع‌های درونی فرایند یادگیری نزد ستم‌دیدگان، و بی‌علاقگی آنان به یادگیری است. فرهنگ سکوت فرهنگ وابستگی است. مردمان مغلوب این فرهنگ، وضعیت خود را خُدادادی تصور و خود را تسلیم سرنوشتشان می‌کنند. ستم‌دیدگان و طبقه‌های تحت ستم قادر به بیان خود و مطالباتشان نیستند. در نتیجه نمی‌توانند در زندگی سیاسی مشارکتی داشته باشند، چه رسد به آنکه از امکان بیان ویژه خود برخوردار شوند.

از دیدگاه فریره، در جامعه‌های تحت ستم، تعلیم و تربیت نقش بازدارنده و سرکوبگر دارد. دانش‌آموزان تنها به حفظ کردن مطالب درسی می‌پردازند، بدون اینکه بیاموزند مفاهیم درسی را بفهمند یا مورد پرسش قرار دهند. او از این موضوع به‌عنوان «آموزش بانکی» یاد می‌کند. این مفهوم ناظر بر شیوه‌هایی از آموزش است که به‌طور «ضد گفت‌وگویی» به انتقال دانسته‌ها (یا مضمون آموزش) می‌پردازند. در چنین شیوه‌هایی شاگردان به‌عنوان مشاهده‌کنندگانی (ابژه‌هایی) در نظر گرفته می‌شوند که دانسته‌های مورد تأیید به آن‌ها خوراند می‌شود. در این روش آموزشی رایج، دانش‌آموزان در جایگاه مشاهده‌کنندگانی (ابژه‌هایی) منفعل قرار می‌گیرند؛ به این معنا که به‌طور انفعالی آنچه را که معلم در برابر آن‌ها قرار می‌دهند، دریافت و ضبط می‌کنند. از دیدگاه وی، رویکرد به‌ظاهر ساده حافظه‌محوری، با نهادینه‌شدن در فکر و ذهن کودکان، از آنان افرادی مطیع و سر به‌زیر می‌سازد که قادر به تحول اجتماع پیرامون خود و شرایط زندگی مشقت‌بارشان نیستند.

فریره عقیده داشت که هدف آموزش در بعد فردی، متحول کردن ذهن افراد است؛ به‌طوری‌که آن‌ها را از بازیگران منفعل، نادان و اسیر در دست قدرت‌ها و سیاست‌ها، به بازیگران فعال، آگاه و تحول‌گرا تبدیل کند. او اعتقاد داشت که آموزش و پرورش رهایی‌بخش قادر است با «برانگیختن» (رادیکالیزه کردن) فرد، او را از یک عضو بی‌تفاوت به عضو فعال و آگاه جامعه بدل کند که قادر است برای تغییر ساختارهای ظلم و بی‌عدالتی به پا خیزد، مشکلات جامعه را درک کند و برای حل آن‌ها پیش‌قدم شود (فریره، ۱۳۹۴).

«نظریه بازتولید فرهنگی» **پیرو بوردیو** یکی دیگر از

نظریه‌های انتقادی آموزش و پرورش است. بوردیو در نظریه بازتولید فرهنگ تلاش می‌کند نشان دهد فرهنگ چگونه از طریق مدرسه بازتولید می‌شود و مشروعیت می‌یابد. به اعتقاد او، منبع نابرابری در جامعه بیشتر ماهیت فرهنگی دارد و فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عامل مهمی در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می‌شود. از نظر او، عناصر فرهنگی نقش حلقه واسط را بین ساختار اقتصادی و آموزش مدرسه‌ای ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، خانواده هر کودکی نوع خاصی از دانش فرهنگی را به فرزند خود منتقل می‌کند. در نتیجه فرزندان طبقه مسلط از همان ابتدا دانش، مهارت، سبک ارتباطی و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را از والدین خود به ارث می‌برند که با سرمایه فرهنگی فرزندان طبقات پایین تفاوت دارد و مورد تشویق مدرسه است.

بوردیو از مفهوم «خشونت نمادین» استفاده می‌کند تا نشان دهد، کنش آموزشی به شکل یک خشونت نمادین است. به این معنی است که آموزش روابطی از زور و فشار را بین گروه‌ها و طبقه‌های مختلف اجتماعی برقرار می‌کند. چنین روابطی ساختاری اجتماعی را می‌سازد که به بنیان‌های یک قدرت استبدادی شکل می‌دهد؛ قدرتی که به‌ویژه در روابط آموزشی عیان می‌شود. این رابطه به معنی تحمیل و تلقین کردن یک فرهنگ خاص و طبقه‌ای خاص است. وی در ادامه می‌افزاید: «هر قدر درجه اقتدار فرهنگ تحمیلی بالاتر باشد، درجه عینی اقتدار و قدرت تحمیل یک کنش اجتماعی نیز بالاتر است» (بوردیو، ۱۹۷۰). با واپایش (کنترل) آموزش و پرورش، طبقات مسلط بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می‌کنند. **باسیل برنشتاین**، یکی دیگر از نظریه‌پردازان انتقادی، در همین زمینه معتقد است مدرسه آنچه را که انتظار می‌رود نمی‌آموزد! کانون اصلی توجه برنشتاین «مسئله انتقال» است و اینکه چگونه فرد اصول ارتباط را فرامی‌گیرد و به تفکر و عمل در چارچوب شرایط اجتماعی خاصی می‌پردازد. برنشتاین معتقد بود، قواعد زبان‌شناختی کودکان در خلال جامعه‌پذیری اولیه آن‌ها، به لحاظ طبقه اجتماعی‌شان، با یکدیگر متفاوت است.

به این معنا که کودکان طبقات پایین‌تر جامعه از قواعد محدودتری نسبت به کودکان طبقات متوسط استفاده می‌کنند. این کودکان از جمله‌های ناقص و کوتاه، غالباً بدون قید و صفت، و مفهومی غیرانتزاعی و عامیانه استفاده می‌کنند که دقیقاً در برابر زبان رسمی است که در مدرسه با آن صحبت می‌شود. کودک طبقه پایین جامعه از همان بدو ورود به مدرسه در محیطی نابرابر قرار می‌گیرد، زیرا کودک طبقه متوسط از قبل زبان رسمی و بسط‌یافته مدرسه را آموخته و از سرمایه فرهنگی بیشتری برخوردار است. بنابراین از امکان پیشرفت

راحت‌تر و وسیع‌تری نسبت به کودک طبقه پایین نیز بهره می‌برد (شارع‌پور، ۱۳۸۴).

ساموئل بولز و هربرت گین تیس، جامعه‌شناسان رادیکال آمریکایی، بر آن‌اند که مدرسه در جهت منافع نظام سرمایه‌داری عمل می‌کند. از این رو، آن‌ها عمدتاً پیشینه نهادی رشد و تحول نظام آموزشی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. آن‌ها اگرچه اندیشه‌های خود را بر آموزش و پرورش آموزشگاهی در ایالات متحده بنا نهاده‌اند، ولی مدعی‌اند که نظرات آن‌ها به سایر جامعه‌های غربی نیز قابل تعمیم است. آن‌ها بر اساس تحقیقاتی که درباره نابرابری‌های آموزشی انجام گرفته‌اند، استدلال می‌کنند که آموزش و پرورش، عامل قدرتمند و مؤثری در جهت ایجاد نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی نبوده است.

به نظر آن‌ها، آموزش و پرورش نوین را باید به‌عنوان پاسخی به نیازهای اقتصادی سرمایه‌داری صنعتی تلقی کرد. مدرسه‌ها به تأمین مهارت‌های اجتماعی و فنی مورد نیاز کسب و کار صنعتی مدد می‌رسانند. آن‌ها ضامن تربیت نیروی کار، احترام به اقتدار، و پذیرش انضباط هستند. روابط اقتدار، نظارت و واپایش (کنترل) در مدرسه، سلسله مراتبی است و بر اطاعت تأکید دارد. این وضع دقیقاً با شرایط محیط کار مطابقت دارد. پاداش‌ها و تنبیه‌های مرسوم در مدرسه نیز، تکرار همان مواردی است که در قلمرو کار رواج دارند. مدرسه‌ها بعضی را به پیشرفت و موفقیت ترغیب می‌کنند، در حالی که بعضی دیگر را دل‌سرد و مأیوس و راهی شغل‌های کم‌درآمد می‌سازند (علاقه‌بند، ۱۳۸۶).

لویی آلتوسر نیز به نقش بازتولیدکنندگی مناسبات قدرت توسط آموزش و پرورش قائل است. از دیدگاه او مدرسه اساساً عاملی بی‌طرف و خنثا نیست، بلکه ابزار ایدئولوژیکی دولت به حساب می‌آید. از نظر آلتوسر آنچه شاه‌رگ سازوبرگ‌های ایدئولوژیکی دولت به شمار می‌آید، «سازوبرگ نظام آموزشی» است (آلتوسر، ۱۳۸۷). در تحلیلی دیگر او حوزه آموزش (مدرسه و دانشگاه) را در مقام کارگزار ایدئولوژیک دولت می‌داند که «فرمانبری» را در جامعه بازتولید می‌کند (همان). به عقیده وی، ایدئولوژی طبقه حاکم تنها به این علت که قدرت سیاسی در دست این طبقه است، به ایدئولوژی حاکم تبدیل نمی‌شود، بلکه فرایندهای جامعه‌پذیری در درون دستگاه‌های ایدئولوژیکی در این زمینه مهم‌ترین عامل هستند. طبقه حاکم طبقه‌ای است که دستگاه‌های ایدئولوژیک دولتی را در دست دارد (بشیریه، ۱۳۷۳).

نسل متأخر متفکرین انتقادی تعلیم و تربیت، برخلاف اسلاف خود، گرچه معتقدند نظام آموزش و پرورش در راستای بازتولید ساختارهای فرهنگی و اجتماعی، افراد را جامعه‌پذیر می‌کند و به تقسیم و تخصیص این نیروها در جهت هدف‌های خود قدم برمی‌دارد و به عبارتی در نهادینه شدن واقعیت در

ذهن دانش‌آموزان نقش واسطه را ایفا می‌کند و اذهان را با سوگیری‌های خاصی دستکاری می‌کند، اما در همین نظام امکان رهایی از این وضعیت نیز فراهم می‌شود.

هانری ژبرو با الهام از اندیشه‌های **آنتونیو گرامشی**، **هربرت مارکوزه** و به‌خصوص پائولو فریره، مفهوم «مقاومت» را مطرح می‌کند. او اعتقاد دارد همیشه این‌گونه نیست که باید انتظار داشته باشیم نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای ساختارهایش را به‌طور کامل بازتولید کند، بلکه همواره در برابر آنچه که وی برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی می‌خواند، مقاومت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد (ژبرو، ۲۰۰۳). این رویکرد، برخلاف رویکرد بازتولید، توجه ویژه‌ای به عاملیت انسانی دارد و تا حد زیادی به اراده فرد در قبال ارزش‌های ارائه‌شده از سوی نظام رسمی باور دارد. همین توجه ویژه به اراده «کنشگر» - عنصری که آلتوسر از آن غفلت کرده بود - بارزترین وجه تمایز نظریه مقاومت را نسبت به نظریات قبلی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش آشکار می‌کند.

منابع

- آلتوسر، لویی (۱۳۸۷). ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت. ترجمه روزبه صدرآرا. نشر چشمه. تهران.
- بشیریه، حسین (۱۳۷۳). مارکسیسم ساختارگرا: لویی آلتوسر. مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی. شماره ۸۲-۸۱، ۳.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ نجفی، حسن؛ و دیگران (۱۳۹۸). «دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژبرو بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران». نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره شانزدهم. شماره ۶۰.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
- رضایی، محمد (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفت‌وگو در مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ششم. شماره ۴.
- فریره، پائولو (۱۳۹۴). آموزش ستم‌پدگان، ترجمه احمد بیرشک. خوارزمی. تهران.
- قالیبافان، سید حسن؛ مقبلی، فاطمه‌کبری (۱۳۹۴). «نقد و بررسی دیدگاه مدرسه‌زدایی از جامعه ایوان ایلچ». نشریه همایش ملی آموزش ابتدایی. دوره اول.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر روان. تهران.
- گرنفل، مایکل (۱۳۸۸). مفاهیم کلیدی پییر بوردیو. ترجمه محمد مهدی لیبی. نشر نقد افکار. تهران.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی. تهران.
- گلشن‌فومنی، محمدرسول (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر دوران. تهران.
- Althusser, Louis (1979), Reading Capital: 12. London, Verso. (5-19).
- Bourdieu, P. (1973), Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed), Knowledge, education and cultural change, London: Harper & Row
- Giroux, H, A, (2003), Public pedagogy and politics Resistance: Note on critical Theory and Educational Struggle, Journal of Educational Philosophy and Theory, 1(35): 5-16