



حکایت تلخ یک جدایی

ریشه‌های جدانگری به «آموزش» و «پرورش» و ضرورت بازنگری در آن

امور تربیتی دیروز و معاونت پرورشی امروز، در طول بیش از سه دهه، در واقع بار سنگینی را در استقرار تربیت اسلامی از طریق فعالیت‌های پرورشی مصوب در مدارس، به دوش کشیده است. روند یکنواخت و ثابت این برنامه‌ها مؤید آن است که برنامه‌ریزان این عرصه، ضرورتی برای بازنگری و بازبینی در نوع برنامه‌ها و اجرای آن‌ها در مدارس احساس نمی‌کنند. اما بررسی‌ها نشان از موفق نبودن این برنامه‌ها در نیل به هدف‌های کلان آن دارد. در تبیین چرایی این ناکامی‌ها، اولین و بیشترین انتقادات، موضوع جداسازی فعالیت‌های پرورشی از فعالیت‌های آموزشی را نشانه می‌رود. ظاهر امر نیز همین است که در وزارت آموزش و پرورش و به تبع آن مدرسه، دو جریان موازی وجود دارد که یکی امر آموزش و دیگری امر پرورش دانش‌آموزان را سامان می‌دهند. نویسنده این مقاله با تکیه بر یافته‌های پژوهش‌های انجام شده، ویژگی‌های برنامه‌های پرورشی، نسبت آن را با موضوع جدانگری این دو عرصه بررسی می‌کند و آنگاه به ریشه‌یابی این موضوع می‌پردازد.

دکتر شهین ابروانی، عضو هیئت علمی دانشگاه تهران

پیشینه پژوهش‌های انجام شده درباره امور تربیتی (پرورشی) و یافته‌های آن‌ها

پژوهش‌های انجام شده در موضوع امور تربیتی^۱ عموماً در سه محور «کیفیت برنامه‌ها، نظرات مربیان پرورشی درباره فعالیت‌های حرفه‌ای خود، و میزان کارایی برنامه‌ها» انجام شده است. یافته‌ها مؤید سه نکته بسیار مهم است^۲:

الف) برنامه‌های پرورشی فاقد کارایی قابل قبول و حداقلی هستند

ب) مربیان پرورشی در فعالیت‌های حرفه‌ای‌شان نارضایتی و احساس ناکامی دارند.

ج) کارایی برنامه‌ها و مربیان در نگاه همکاران مدرسه و حوزه‌های ستادی مورد تردید است.

بررسی این پیشینه نشان می‌دهد که کیفیت برنامه‌های پرورشی بیش از حد دو محور دیگر موضوع پژوهش و توجه قرار گرفته‌اند، زیرا مشکل اصلی در نوع و کیفیت برنامه‌های پرورشی و روند اجرای آن‌هاست که موجب ناکارآمدی و ضعف آن‌ها می‌شود و به تدریج مربیان را دلسرد از توفیق در تأثیرگذاری، و سایر دست‌اندرکاران و حتی دانش‌آموزان را نسبت به کارایی آن‌ها مردد و بدبین می‌سازد. لذا لازم است توصیفی از برنامه‌های پرورشی در مدرسه به‌دست آید.

برنامه‌پرورشی در مدرسه چه تعریف و چه ویژگی‌هایی دارد؟

● برنامه‌های مسابقات هدفمند و منعطف نیستند و دستورالعمل‌های آن‌ها مدام تغییر می‌کنند (همان).

محور سوم: ویژگی‌های بنیادین در برنامه‌ریزی‌ها

● بیشترین آسیب در فعالیت‌های پرورشی و نیز نهاد امور تربیتی، به‌خاطر ساختار تفکیکی آموزش از پرورش است (مزیدی و همکاران، ۱۳۹۲).

● شرکت دانش‌آموزان در برنامه‌های تربیتی، از موفقیت‌های آموزشی و درسی آنان شمرده می‌شود (ابراهیمی، ۱۳۷۷).

● تربیت دینی محور اصلی مأموریت امور تربیتی است؛ اما در سطح بسیار ضعیفی صورت گرفته است. امور تربیتی نمی‌تواند تربیت دینی را محقق کند (رجبی و عباسی، ۱۳۷۸).

● امور تربیتی ظرفیت پرداختن به فعالیت‌های فوق برنامه، مشاوره، شناسایی و رشد استعدادها را ندارد (همان).

● عملکرد برنامه‌های نماز جماعت، اردو، بازدید و مسابقات قرآن و نهج‌البلاغه موفق است و کلاس پرورشی، مسابقات شعر، تئاتر، هنرهای دستی و تجسمی، مطالعه و پژوهش در مدارس ناموفق‌اند (پرتو و سلطانی، ۱۳۷۶).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، فعالیت‌های پرورشی به دلیل انتخاب مبانی نظری قابل نقد، رعایت نکردن اصول برنامه‌ریزی، و ابتلا به کثرت‌گرایی، نارسا و ناکارآمد است. در این میان، رویکرد جدانگری و تجزیه‌ای به پدیده یکپارچه آموزش و پرورش، که به مبانی نظری موضوع مربوط می‌شود، مهم‌ترین آن‌هاست. لذا آنچه در اینجا مورد تأمل قرار می‌گیرد، موضوع جدانگری و جداسازی دو حوزه آموزش و پرورش در مدرسه است.

ویژگی‌های برشمرده در پژوهش‌ها شامل شانزده مورد است که در سه محور قابل دسته‌بندی‌اند:

محور اول: ویژگی‌های ناشی از رعایت نشدن اصول برنامه‌ریزی برنامه‌های پرورشی

● برنامه‌های پرورشی اقتضائات زمانی و موقعیتی را لحاظ نمی‌کنند (رجبی و عباسی، ۱۳۷۸).

● برنامه‌ها مراحل رشد و جنسیت دانش‌آموزان را لحاظ نمی‌کنند (ایروانی، بشارتی، ۱۳۹۲).

● برنامه‌های پرورشی در کمک به ایجاد هویت‌های سه‌گانه - حتی هویت دینی دانش‌آموزان - تأثیر تعیین‌کننده ندارند (اسکندری، ۱۳۹۱).

محور دوم: ویژگی‌های مربوط به کثرت‌گرایی غیر واقع‌بینانه و پیامدهای آن در برنامه‌ریزی‌های پرورشی

● تعداد برنامه‌های پرورشی بسیار زیاد است (ایروانی، بشارتی، ۱۳۹۲).

● عموم برنامه‌های پرورشی کوتاه مدت هستند (همان).

● برنامه‌ها تعدد هدف و هم‌پوشانی هدف دارند (همان).

● محتوای برنامه و هدف‌های آن با هم سنخیت ندارند (همان).

● برگزاری مسابقات پرورشی در مدارس چندان ضروری به نظر نمی‌رسد (جعفری علم‌آبادی، ۱۳۷۸).

● تعداد مسابقات زیاد و شیوه دآوری آن‌ها مورد ابهام و نقد است (مرتضوی، ۱۳۸۱).

● کیفیت جوایز مسابقات رضایت‌بخش نیست و اهدای آن‌ها بلافاصله در پایان مسابقات صورت نمی‌گیرد. انتظار طولانی برای دریافت نیز ارزش آن را لوٹ می‌کند (همان).



جدایی عرصه آموزش از عرصه پرورش یعنی چه؟ در مدرسه چه معیاری یک فعالیت آموزشی را از فعالیتی پرورشی جدا می‌کند؟

در مباحث نظری، هرگز تعلیم و تربیت از هم تفکیک نشده‌اند. در تحلیل مفهومی، تمامی مفاهیم مرتبط اعم از تعلیم و تربیت^۴، education، pedagogy، و حتی Androgogy^۵ به اقدامی واحد اطلاق می‌شود. در اندیشه‌های هیچ یک از فیلسوفان آموزش و پرورش نیز جدایی این دو حیطه مطرح نشده است.^۶ در نظام تعلیم و تربیت دینی، اعم از یهودیت و مسیحیت، همواره تعلیم و تربیت یگانه بوده و مربی واحدی، مسئولیت واحدی را در تعلیم و تربیت متربی بر عهده می‌گرفته است (ایروانی، ۱۳۷۰ و ۱۳۸۳). در قرآن، برای توضیح فرایند تربیت آدم برای مقام خلیفگی، از واژه تعلیم و نه تربیت استفاده شده است (بقره/ ۳۱)^۷. در قرن‌های جدید، با تغییر نگاه به انسان، نگاه به تعلیم و تربیت نیز دستخوش تغییراتی شد. به گونه‌ای که مطالبات از انسان و در نتیجه مسئولیت تعلیم و تربیت نیز سبک‌تر شد. با ورود درس‌هایی نظیر علم‌الاشیا و علوم اجتماعی به برنامه درسی، روش‌های تدریس تجربی - عملی تجویز شد، اما باز هم از تفکیک دو حوزه تعلیم و تربیت صحبتی نشد. دانستنی بودن این محتوا به تفکیک دو حوزه منجر نشد (دورکیم، ۱۹۰۴، مشایخی ۱۳۸۱). گرچه انقلاب صنعتی نیز مفهوم تعلیم و تربیت را تربیت به سوی نیروی کار^۸ تغییر داد، اما باز هم از جدایی تعلیم و تربیت صحبتی نشده است. و تنها حیطه‌های مورد توجه در عرصه نظر و عمل، به سوی نوعی مهارت‌آموزی محدودتر شده است (ویلفرد کار، ۱۹۹۰). به این ترتیب، ریشه این جدا نگری را باید در آموزش و پرورش کشورمان جست‌وجو کرد.

در نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای، تعلیم عین تربیت و تربیت عین تعلیم بود، اما صورت اقدامات تربیتی عمدتاً تعلیمی

و معیار ارزشیابی نیز مشاهده تغییرات مورد نظر در متربی یا متعلم بود. در اواخر دوره قاجار، ورود درس‌های جدید مانند علوم و زبان خارجه به برنامه درسی، که پیش از آن سابقه نداشت، شاید آغاز عرصه‌ای جدید بود، زیرا بر خلاف غرب، برای آموزش آن در مدارس، از روش‌های تجربی - عملی استفاده نشد، بلکه بیشتر بر دانستن متمرکز ماند. همین استفاده نکردن از روش مقتضی تدریس، یادگیری آن‌ها را مشکل می‌ساخت. از سوی دیگر، در حالی که تا پیش از آن هر درس و آموزشی کاربرد و مصرف مشخص داشت، درباره این مواد درسی کارکرد عملی آن‌ها روشن نبود. در حالی که این درس‌ها به دلیل علمی بودن و دشواری یادگیری، مهم‌ترین‌ها نیز محسوب می‌شدند و به تدریج سهم بیشتری از برنامه مدرسه و نیز اولویت و تقدم ارزشی نسبت به سایر دروس را از آن خود کردند. همین موضوع آغازی آرام برای پررنگ شدن جهت‌گیری به سمت آموزش در معنای صرف دانستن بود. در حالی که بی‌شک حتی صرف دانستن نیز برای دانش‌آموز کارکرد تربیتی دارد. اما نوع این کارکرد یا تأثیرگذاری، بروز آشکاری نداشت و چه بسا برخلاف تصور و مطالبات مدرسه بود. روش ارزشیابی با سنجش میزان محفوظات و تعیین مقیاس کمی - نمره بیست - این رویه را تقویت کرد. زیرا نمره قبولی شاهی بر تحقق یادگیری تلقی شد، اما نمایانگر وجود تأثیر عملی، که شاخصه تربیت است، نبود. **در واقع، زمینه‌های جدا نگری این دو عرصه، از پررنگ شدن آموزش به معنای انتقال معلومات، بدون انتظار تغییر در نگرش یا رفتار، از زمان ورود مواد درسی غیر بومی به عنوان برنامه درسی مدارس جدید، شروع شد.** این روند در دوره پهلوی سرعت گرفت. با این وصف، صحبتی از جدایی این دو حوزه نبود؛ هر چند باعث شد حوزه فوق برنامه در کنار برنامه درسی موضوعیت یابد. فوق برنامه از دهه چهل شمسی در حوزه‌های

بدین ترتیب، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ضمن این‌که آموزش در همان معنای برنامه‌اصلی و فعالیت‌های پرورشی در حکم فوق‌برنامه ماندند اما در سطح مدرسه، هر یک جریان مستقلی یافتند و همین امر این جدایی را به شدت تثبیت کرد. معلم کماکان مجری برنامه‌اصلی و مربی مجری برنامه‌های حاشیه‌ای شد.

حاصل آن که مبنای جدایی فعالیت آموزشی از فعالیت پرورشی در مدرسه، نه مبنای علمی یا فلسفی، بلکه در وهله‌اول ایرادی اساسی در نظام تدریس و ارزشیابی و پس از آن جدا کردن مجریان این دو دسته فعالیت در مدرسه و نیز در ساختار وزارت آموزش و پرورش است.

تحلیل یگانگی یا جدایی «آموزش از پرورش» از منظر دیگر، پدیده‌یادگیری در دانش‌آموز

اگر موضوع نسبت آموزش و پرورش براساس فرایند یادگیری و تأثیرگذاری فعالیت‌ها بر مربی یا دانش‌آموز بررسی شود، تصور تفکیک درباره‌آن موضوعیت نمی‌یابد. زیرا دانش‌آموز مرجع واحد دریافت آموختنی‌ها از منابع متفاوت و به روش‌های گوناگون در مدرسه است. بدیهی است که یادگیری دانش‌آموز از این منابع، بسته به عمق آن‌ها، می‌تواند به ایجاد یا تغییر نگرش و رفتار در وی منجر شود. چنین فرایندی فارغ از موضوع و موقعیت امکان وقوع دارد، یعنی در فرایند یادگیری تفاوتی ندارد که این آموختنی‌ها، دانش ریاضی، علوم و ادبیات یا تربیت بدنی، مباحث مذهبی و سیاسی و حتی موسیقی باشد و موقعیت یادگیری، کلاس درس، نمازخانه، جلسه‌سخنرانی، حیاط مدرسه و فضای اردو باشد و مهم‌تر این که ارائه‌دهنده محتوا معلم یا مربی باشد و روش آن آزمایش و مشاهده، سخنرانی یا محاسبه. آنچه قطب مجری فراهم می‌کند، ایجاد فرصت‌های یادگیری است و در مقابل آنچه قطب یادگیرنده انجام می‌دهد، انتخاب، توجه و یادگیری محتوا به فراخور است. اینک باید از ضرورت باز تعریف فعالیت‌های پرورشی با تلاش برای حذف جدانگاری در مدارس صحبت کرد، زیرا تعلیم و تربیت فعالیتی یگانه

ستادی شامل فعالیت‌های تعریف شده‌ای مانند سازمان پیشاهنگی و جمعیت شیر و خورشید بود و بعدها اداره کل امور تربیتی با دو اداره امور فعالیت‌های فوق برنامه و اداره امور اردوها و مسابقات هنری و درسی شکل گرفت (مزیدی و همکاران، ۱۳۹۲). اما نکته مهم آن است که این اداره کل در مدرسه نماینده و مجری متمایزی نداشت و بلکه فعالیت‌های آن‌ها را معاونان مدرسه و برخی معلمان به صورت داوطلبانه و در قالب اضافه کاری انجام می‌دادند. بخشی از فعالیت‌ها نظیر بازدید از موزه‌ها یا مراکز تولیدی و... در بخشی از درس‌ها نظیر ادبیات، علوم، تاریخ و جغرافیا برای کلاس‌های پایه‌های بالاتر انجام می‌گرفت. در تمام این برنامه‌ها معلمان و کارکنان مدرسه برنامه بازدیدها و اردوها را برگزار می‌کردند. تربیت بدنی یک ماده درسی بود و برنامه مشاوره تحصیلی در مدارس راهنمایی، اما بسیار محدود، اجرا می‌شد. توجه و رسیدگی به مشکلات رفتاری - انضباطی دانش‌آموزان نیز با همکاری معلمان و دفتر مدرسه پی‌گیری می‌شد. پس از انقلاب اسلامی، نهاد امور تربیتی جایگزین بخش فوق برنامه شد و نوع برنامه‌هایی که اجرا می‌کرد، معمولاً از همان سنخ بود. اما تبدیل اداره کل امور تربیتی به یک معاونت در سطح وزارتخانه، مستلزم تشکیلات گسترده‌تری بود. لذا ادارات مشاوره، بهداشت مدارس و تربیت بدنی که تا پیش از آن از فعالیت‌های فوق برنامه امور تربیتی مستقل بودند، با توجه به نوع فعالیت‌هایشان، ذیل معاونت پرورشی قرار گرفتند. اما به دلیل تفاوت‌های ماهوی در پیشینه و نوع مبنای نظری آن‌ها، عملاً مستقل از یکدیگر برنامه‌ریزی و اقدام می‌کردند.

اکنون، در عرصه مدرسه، همانند سابق، معلم ورزش و مشاور حضور دارند. اما برخلاف گذشته، فعالیت‌های فوق برنامه (امور تربیتی) نماینده مستقلی به نام معاون پرورشی و با شرح وظایف‌ای مستقل از برنامه درسی - کلاسی دارد که البته بدون ارزشیابی و سنجش نوع تأثیرات آن صورت می‌گیرد. این تفکیک رسمی وظایف موجب شد که به تدریج این حیطه‌های کاری جدا از هم تلقی شوند.

نهاد کتابخانه مدرسه به عنوان مرکز ثقل
فعالیت‌های پرورشی احیا شود و برای
تدارک محتوای کافی و مناسب، با مساعدت
حوزه‌های ستادی، به محل فعالیت‌های
مکمل تبدیل شود.

آموزش و پرورش، موفقیت این معاونت در امر تربیت دینی نیز افزایش در خور داشته باشد. بی تردید ظرفیت‌های واحد مشاوره و تربیت بدنی منابع مهمی برای غنای مجموعه فعالیت‌های تکمیلی پرورشی خواهند بود. بدیهی است، به منظور اجرای اصولی و کنترل شده این برنامه، تمهیدات لازم برای آماده‌سازی معاونان پرورشی، معلمان و تدارکات محتوایی کتابخانه و مراحل اجرای آزمایشی در سطوحی بسیار محدود از دوره ابتدایی و پایه اول دبستان فراهم آید.

پی‌نوشت‌ها

۱. دستیابی اولیه به پیشینه پژوهش به کمک مقاله دکتر مزیدی و همکاران امکان پذیر شده است.
۲. در هر بخش، گزارش پژوهش‌ها به ترتیب زمان انجام منظم شده است.
۳. تعلیم و تربیت
۴. تعلیم و تربیت کودکان
۵. تعلیم و تربیت بزرگسالان (آموزش بزرگسالان)
۶. حتی ارسطو که از فلسفه نظری و عملی و نیز عقل نظری و عملی صحبت کرده، از جدایی تعلیم و تربیت چیزی نگفته است. در طرح تربیتی افلاطون و ارسطو نیز نگاهی یکپارچه به موضوع قابل مشاهده است. به ویژه افلاطون در طرح تربیت نمونه مثالی خود، فیلسوف شاه، از آموزشی صحبت می‌کند که تحقق آن عین پرورش است (برای آشنایی با نظرات تربیتی و طرح مدینه فاضله به کتاب جمهور افلاطون و سیاست ارسطو مراجعه شود).
۷. «وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ».
۸. Labor Market
۹. و البته گاه مواجهه انتقادی و تنش‌زا نسبت به ورود معلمان و سایر همکاران مدرسه در مسائل پرورشی - رفتاری دانش‌آموزان از سوی مربیان در اوان فعالیت در مدرسه

است و تصور استقلال آن‌ها، خطایی شناختی محسوب می‌شود. اما زخم‌های ناشی از نوع محتوای آموزش، روش تدریس و روش ارزشیابی درس‌ها در نظام آموزشی، اگرچه کهنه‌تر است، دست کم به این زودی‌ها، مدرسه نمی‌تواند در جایگاه فراتر آموزش تغییری ایجاد کند و حتی تلاش‌های انجام شده برای وارد کردن معلمان به عرصه پرورش در دهه‌های گذشته، قرین توفیق چندانی نبوده است. بنابراین لازم است تا حوزه معاونت پرورشی که جوان‌تر است، در این راستا باز تعریف شود.

بدیهی است با توجه به نوع ساختار و روندی که در بیش از سه دهه در مدارس شکل گرفته است، باید نگاهی مرحله‌ای و تدریجی و نه اقدام یکباره، به چنین تحولی داشت. آنچه می‌تواند در مرحله اول قابل اجرا باشد، پیشنهاد باز تعریف فعالیت پرورشی به شکل فعالیت‌های تکمیلی آموزشی است. به گونه‌ای که به جای فعالیت‌های پرورشی متعدد معمول، برای هر درسی یک بخش پرورشی تخصیص یابد که برنامه عملی و کاربردی درس مربوطه باشد و سهمی از نمره درس نیز بدان اختصاص یابد. مسئولیت معاون پرورشی، همانند سایر معاونت‌ها، کمک به غنای محتوای درس‌ها باشد. زیرا از طریق این فعالیت‌های مکمل می‌توان ساحت‌های مطرح شده در سند را مورد توجه قرار داد. در همین راستا، تدارک امکانات و برنامه‌ریزی مربوط به فعالیت‌های عملی درس‌ها نظیر تدارک بازدیدهای علمی - فرهنگی، برنامه اردو و نظایر آن نیز با همکاری معلمان بر عهده همین معاونت خواهد بود. نهاد کتابخانه مدرسه به عنوان مرکز ثقل فعالیت‌های پرورشی احیا شود و برای تدارک محتوای کافی و مناسب، با مساعدت حوزه‌های ستادی، به محل فعالیت‌های مکمل تبدیل شود. درباره احساس تعهد جدی، معاونت پرورشی در تربیت دینی، درس دینی و فعالیت‌های پرورشی مکمل آن، می‌تواند محمل مناسب تربیت دینی باشد و حتی بسته به هر پایه و دوره تحصیلی، بسته‌ای مناسب برای آن تعریف شود تا معلم مربوطه و معاون پرورشی آن را اجرا کنند. امید آن است با نگاه همه‌جانبه به تربیت و تلاش برای یکپارچگی