



## مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

### Death of the school or the Subject?

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۹/۲۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۳/۰۹

N. Fazeli (Ph.D)

نعمت اله فاضلی<sup>۱</sup>

**Abstract:** This article is an investigation of the role of the Iranian schooling system in educating and training the subject. It examines the question that what types of subjects, the Iranian modern school has been engendering in the contemporary era. Has the system been successful in producing the intended subject? Why?

Theoretically, this article is based on Michel Foucault's concept of the modern subject. Methodologically, this research employs a genealogical approach, focusing on the historical interpretations of the subject status in the Iranian schooling system, in order to explain the current educational crisis in Iran.

The article defines four conceptual types of subject, including the civil subject, the modern subject, the religious subject, and the resistant subject, their status in Iranian educational politics and policy, and the barriers to realizing them. The article concludes that the Iranian schooling system is unable to educate and generate the subject. Therefore, I posit that the Iranian school institution is facing its end or death.

**Keywords:** School, subject, the modern subject, the religious subject, the resistant subject, Training the subject

**چکیده:** این مقاله پژوهشی درباره نقش و موقعیت نظام مدرسه ایران از نظر چگونگی تربیت و پرورش سوژه است. پرسش کانون مقاله اینست که مدرسه مدرن در ایران معاصر از ابتدای شکل‌گیری تا کنون چه الگوهایی از سوژه را درصدد تحقق و پرورش آن بوده و چرا و تا چه میزان در تحقق سوژه کامیاب یا ناکام گردیده است؟ این پژوهش از حیث روش شناختی پژوهشی تبارشناسانه است 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، به عنوان الگوهای مفهومی سوژه در سیاست آموزشی ایران بحث و جایگاه و موانع تحقق آنها تحلیل می‌شود. چارچوب نظری این مقاله رهیافت میشل فوکو به مفهوم سوژه در دنیای مدرن است. نتیجه گیری این مقاله اینست که نظام مدرسه ایران امروز ناتوان از تربیت و پرورش سوژه است. بر این مبنا این نتیجه را گرفته‌ام که نهاد مدرسه با پایان یا مرگ خود روبروست.

**کلیدواژه‌ها:** مدرسه؛ سوژه، سوژه مدنی، سوژه مدرن، سوژه مؤمن، سوژه مقاوم، سوژه پروری

## مقدمه

«دوای نخوت و ناموس ما، افلاطون و جالینوس ما، مایه عشق و سودای ما، طیب جمله علت‌های ما مدرسه است. هنر و لیاقت، کار و فهم و درک، بستگی به تربیت دارد و تربیت ناشی از علم است. نظام کار این دنیا به علوم این جهانی است و درستکاری آخرت در پیروی علمای ربانی.» (روزنامه تربیت. نمره ۲۱۳. سال چهارم. ۱۳۱۸)

«بحران خاموش» عنوان فصل اول «نه به سود: چرا دموکراسی به علوم انسانی نیاز دارد؟» است؛ بحرانی که به تعبیر مارتا نوسباوم نویسنده‌اش، «همانند سرطان جوامع دموکراتیک امروزی را مبتلا کرده» و در آینده این جوامع را با «ویرانی بسیار شدیدتر روبرو می‌سازد». نوسباوم می‌نویسد این بحران اقتصادی نیست، بلکه «بحرانی جهان‌گستر در آموزش» است (نوسبام، ۲۰۱۰: ۱)

نوسباوم «مدرسه در آمریکا» را بحث می‌کند؛ اما نشان می‌دهد هر کشوری به شیوه خودش این بحران را تجربه می‌کند. اگر مقایسه‌های بین‌المللی را مبنا قرار دهیم، و به آزمون پرلز<sup>۲</sup> در زمینه توانایی خواندن و آزمون تیمز در زمینه توانایی دانش ریاضی<sup>۳</sup> نگاه کنیم، مدرسه در ایران با مرگ روبروست؛ چیزی فراتر از بحران؛ بحرانی که دیگر خاموش نیست و نشانه‌ها

### 1. Nussbaum

۲. مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (Pirls) یک مطالعه‌ی تطبیقی در زمینه سواد خواندن است و عوامل گوناگونی که با یادگیری سواد خواندن در دانش‌آموزان مرتبط است را تحت نظر انجمن بین‌المللی ارزیابی پی شرفتحصیلی (Iea) بررسی می‌کند. جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱ از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده در رتبه ۳۲ و در پرلز ۲۰۰۶ از میان ۴۵ نظام آموزشی جهان در رتبه ۴۰ قرار گرفت.

۳. آزمون تیمز (Timss) روند آموزش ریاضیات را می‌سنجد. مطالعه تیمز هر ۴ سال یک بار تکرار می‌شود تا روند تغییرات آموزشی و میزان کاهش و افزایش عملکرد دانش‌آموزان کشورهای شرکت‌کننده مشخص شود. ایران در آزمون ۲۰۱۹ با نمره کل ۴۴۳ میان ۵۸ کشور شرکت‌کننده در جایگاه ۵۰، و میان ۱۲ همسایه حاضر در آزمون تیمز ۲۰۱۹ پایه چهارم، در جایگاه نهم آموزش و یادگیری ریاضی قرار گرفته است. در علوم پایه چهارم نیز ایران با نمره ۴۴۱ در جایگاه ۴۸ قرار دارد. دانش‌آموزان پایه چهارم دبستان و هشتم دوره متوسطه به میانگین جهانی نرسیده‌اند و حتی از برخی کشورهای منطقه عقب‌ترند. پنج کشور آسیایی سنگاپور: ۶۲۵، هنگ‌کنگ: ۶۰۲، کره جنوبی: ۶۰۰، تایوان: ۵۹۹ و ژاپن: ۵۹۳، جایگاه‌های نخست در آموزش و یادگیری ریاضیات در پایه چهارم را به خود اختصاص داده‌اند.

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

و عوارض آن را در هر جا می‌توان دید؛ در ناتوانی دیپلمه‌ها در خواندن، نوشتن و سواد؛ در جمعیت انبوه چند میلیونی بازمانده از تحصیل؛ و در همه چیز.

ناتوانی در سواد پایه (خواندن و نوشتن و حساب و کتاب) بیان‌کننده شکست وعده تجدد ایرانی است. فرانک فوردی در کتاب جامعه‌شناختی خواندنی‌اش یعنی «قدرت خواندن» نشان می‌دهد پایه‌ای‌ترین وعده مدرنیته، خلق «سوژه خوانا و نویسا» است. ناکامی در پرورش سوژه مدرن یا سوژه مدنی را می‌توان در موقعیت شکننده و بحرانی مردم و گروه‌های اجتماعی و درگیری‌های ویرانگر آن‌ها مشاهده کرد. بیماری‌ها و بحران‌های رفتاری، روانی، عاطفی و اجتماعی افراد، ریشه‌ها و شاخه‌های گوناگون دارد اما تردیدی نیست که یکی از مهم‌ترین آن‌ها نظام آموزشی است؛ نظامی که وظیفه توانمندسازی و پرورش نسل جدید را بر عهده دارد. بالا بودن پرونده‌های قضایی ایران در دهه‌های اخیر؛ میزان بالای تصادفات؛ وضعیت اعتیاد در کشور که دو دهه است بالاترین میزان معتادان جهان را داریم؛ میزان بالای خشونت‌های خیابانی و خانگی و قتل‌های عمد؛ و بسیاری امور دیگر بیان‌کننده بسیاری نکات درباره وضعیت انسان ایرانی امروز است؛ انسانی کم‌توان شده که قادر نیست در جامعه امروزی خود را سامان دهد (کاظمی و گودرزی، ۱۴۰۱). این‌ها به وضوح موقعیت بحرانی سوژه در ایران را بیان می‌کند که به طریق اولی بحران مدرسه و به واقع مرگ مدرسه است.

«مدرسه مدرن» در ایران با بحران روبروست؛ بحران ناتوانی در پرورش انسان و سوژه متناسب با زمین، زبان و زمانه‌ای که آن را زیست می‌کنیم؛ ناتوانی در «خوانا»، «نویسا» و «توانا» ساختن انسان؛ انسانی که در جامعه کلان‌شهری، شبکه‌ای، رسانه‌ای و جهانی‌شده، زیستی شادمانه و برخوردار از کرامت و حقوق داشته باشد؛ بحران خلق «سوژه ایرانی» که بتواند در جهان زندگی کند و ایرانی باشد. مدرسه، نهاد پرورش انسان‌ها در جوامع معاصر است تا «انسان‌ها» در بستر جهان مدرن، شکلی از «بودن» و «شدن» را تجربه و ممکن کنند. مدرسه مدرن برای پرورش انسان‌های ایرانی تکوین یافت؛ تا هم مدرن باشند هم ایرانی. «ایرانی بودن» به تعبیر داریوش شایگان «مستلزم شیوه خاصی از بودن است، مستلزم طرز خاصی از دیدن جهان، طریق معینی از حضور در زندگی، در طبیعت و در برابر خداست؛ همچنین به معنای در

اختیار داشتن ابزارهای معینی از معرفت و شیوه خاصی از تعبیر جهان است...» (شایگان، ۱۳۷۴: ۱۵). مدرسه در وضعیت بحرانی است، زیرا نه «ایرانی بودن» و نه «مدرن بودن» را برای انسان‌های امروز این سرزمین ممکن نمی‌سازد. دقیقاً همین بحران است که ضرورت بازاندیشی و پرسش از مدرسه را ممکن می‌سازد. بحران می‌تواند سازنده یا سوزنده باشد؛ همه چیز بستگی دارد به شیوه مواجهه ما با آن.

هانا آرنت در «میان گذشته و آینده» می‌نویسد: «بحران ما را مجبور می‌کند به خود پرسش‌ها بازگردیم؛ پرسش‌هایی که پاسخ‌های نو یا قدیمی می‌طلبند، اما در هر دو حال، مجبور می‌شویم داوری خود را به کار گیریم. بحران فقط زمانی به فاجعه بدل می‌شود که با داوری‌های از پیش معین، یعنی با پیش‌داوری به آن پاسخ دهیم. چنین نگره‌ای نه تنها بحران را تشدید می‌کند، بلکه باعث می‌شود درک‌مان از واقعیت را از دست بدهیم و فرصتی را هدر بدهیم که بحران برای بازاندیشی در اختیارمان می‌گذارد» (آرنت، ۱۳۹۲: ۲۵۳).

بحران مدرسه می‌تواند فرصتی برای بهبود نظام آموزشی شود، اگر ما به پرسش‌های اساسی بازگردیم که لازمه بازاندیشی در این نظام است. شاید اساسی‌ترین پرسش این باشد که نظام آموزشی ایران چه تجربه‌ای در زمینه خلق یا پرورش سوژه داشته است؟ ساده بگویم جایگاه انسان و انسان‌ها در مدرسه ایرانی کجاست؟ آیا جایی دارد؟ این پرسش‌ها امروزه ممکن است بی‌ربط و دور از واقعیت به نظر آیند؛ در زمانه‌ای که خانواده‌ها و نظام آموزشی انتظار دارند مدرسه مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای به بچه‌ها بیاموزد؛ و نظام سیاسی هم انتظار دارد مدرسه بچه‌ها را متناسب با ارزش‌های سیاسی حاکم پرورش دهد، در چنین فضایی پرسش از این‌که جای انسان‌ها در مدرسه کجاست، پرسشی نابهنگام و حتی نابجا است.

می‌توان این پرسش را بی‌معنا هم دانست. مدرسه نمی‌تواند بدون حضور دانش‌آموزان باشد؛ مدرسه اجتماع دانش‌آموزان و معلمان است. مدرسه اجتماعی انسانی است و از آن انسان‌ها و برای انسان‌هاست. اما کدام انسان؟ ما در ایران معاصر دو الگوی مدرسه را همزمان داریم: مدرسه علمیه دینی و مدرسه مدرن. اولی، انسان دینی و دومی، انسان مدرن می‌سازد و می‌خواهد. تکیه‌گاه و منبع اولی الهیات، تاریخ، اسطوره، حافظه فرهنگی و سنت است؛ و تکیه‌گاه و منبع دومی علم، فناوری، فلسفه، و سیاست. یکی «سوژه مؤمن» می‌خواهد، و دیگری

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

«سوژه مدرن». اما این تقابل شاخ و برگ‌هایی دارد. در واقعیت «مؤمن‌ها» وجود دارند نه مؤمن، و «مدرن‌ها» وجود دارند نه مدرن. در مسیر تاریخ زایش و گسترش مدرسه مدرن از سال ۱۲۶۸ روایت گروه‌های گوناگونی از مؤمن‌ها و مدرن‌ها، به صورت متفاوت و گاه متضاد شکل گرفته است. تجربه جهانی می‌گوید آن نظام‌های آموزشی کارآمدترند که غایت‌شان پرورش «سوژه مدنی» است؛ سوژه‌ای که قابلیت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری ضروری برای زیستن در جوامع شهری و کلان‌شهری معاصر را دارد؛ سوژه‌ای که می‌تواند در چارچوب شهروندی از حقوق و مسئولیت‌هایی برخوردار شود و هم به تحقق خواسته‌ها و استعداد‌های شخصی‌اش بپردازد و هم به نیازهای جامعه. نظام مدرسه‌ای در ایران معاصر درگیر تعارضات ارزشی و نظری درباره سوژه است. تاریخ سوژه در ایران معاصر نشان می‌دهد نظام‌های سیاسی «سوژه متحد»، «سوژه ملی»، و «سوژه مؤمن» را به منزله سوژه آرمانی و مطلوب دنبال می‌کرده‌اند و در هر نظام سیاسی یکی از این سوژه‌ها شکل سوژه غالب را داشته و بقیه سوژه‌های حاشیه‌ای و گاه «سوژه مقاوم» بوده‌اند. برآیند این تاریخ پرمنازعه، ناتوانی نظام آموزشی در خلق سوژه مدنی است. این‌که چرا نظام آموزشی ایران در پرورش سوژه مدنی ناکام بوده و مدرسه به میدان منازعه سوژه‌های رقیب و مقاوم بدل شده، پرسشی است که مایلیم به آن بپردازیم. پاسخی که به این پرسش می‌دهم اینست که نظام مدرسه‌ای جدید، بخشی از دولت مدرن است. میزان و چگونگی کامیابی یا ناکامی نظام آموزشی در «سوژه‌پروری» بستگی به تلقی نظام سیاسی حاکم از سوژه و «شیوه‌های اعمال قدرت» آن دارد. شیوه‌هایی که نظام‌های سیاسی در ایران قدرت را در مدرسه برای پرورش سوژه استفاده کرده‌اند، مانع از شکل‌گیری سوژه مدنی شده و در عین حال سوژه آرمانی و مطلوب سیاسی نیز شکل نگرفته است؛ زیرا شیوه‌های اعمال عریان قدرت، افراد را در برابر آموزه‌ها و «روش‌های انضباط‌بخشی» مدرسه مقاوم کرده و حتی موجب شورش و طغیان سوژه علیه نظم موجود شده است. در ادامه صحبت‌م ابتدا با تکیه بر اندیشه‌های میشل فوکو شرحی از معنای سوژه و سازوکارهای سوژه‌پروری می‌دهم؛ اندیشمندی که مناسب‌ترین چارچوب مفهومی و نظری را برای فهم‌پذیر کردن سازوکارهای نظام آموزشی در زمینه سوژه‌پروری ارائه کرده است. بعد از آن تاریخ مدرسه در ایران معاصر را روایت می‌کنم و گسست از مکتب‌خانه و شکل سنتی آموزش را توضیح می‌دهم و داستان شیوه‌های ناکارآمد اعمال قدرت را می‌گویم.

## سوژه مدنی

کشورها در جهان معاصر هر روایتی از مدرن یا امروزی شدن را خلق کنند، به مدرسه جدید نیازمندند؛ و بدون مدرسه، مدرنیته نه تنها ناتمام بلکه ناقص الخلقه می‌شود. اما داشتن تأسیسات مدرسه به معنای تأسیس مدرسه نیست؛ مدرسه زمانی تأسیس می‌شود که بتواند نقش مادری‌اش، همان زایش و پرورش سوژه مدنی را به خوبی ایفا کند.

آرمان مدرنیته، پرورش «سوژه مدنی» است و مربی و پرورنده‌ی آن، مدرسه است. مدرسه همچون مادر، سوژه مدنی را در خانواده مدرنیته، تربیت و بالنده می‌کند. نهاد حکومت، نهاد رسانه، نهاد هنر، نهاد اقتصاد، نهاد خانواده، نهاد دین و دیگر نهادهای «خانواده مدرنیته» در پرورش سوژه مدرن مدنی مسئولند، اما همگی نقش همکار و دستیار مدرسه در مقام مادر سوژه مدنی را دارند. حکومت‌ها موظفند از نهاد مدرسه حمایت حداکثری کنند، والدین و خانواده‌ها در تعامل با مدرسه به معلمان و مدرسه در پرورش فرزندان‌شان یاری می‌رسانند، اقتصاد و بخش خصوصی نیز همراه مدرسه است؛ همه نهادها سهم و جایگاهی در نظام مدرسه‌ای جدید برای پرورش سوژه مدرن دارند. مدرسه نمی‌تواند وظایف مادری‌اش را بدون حمایت و همراهی کامل دیگر اعضای خانواده (نهادهای) انجام دهد. اما سوژه مدنی چیست و مدرسه در مقام مادر چگونه این فرزند را پرورش می‌دهد؟ جامعه مدرن انباشته از روابط قدرت و بده بستان‌های مادی و منزلتی است که حکومت‌ها و گروه‌ها و طبقات اجتماعی درگیر آنند. مدرسه چگونه می‌تواند فضایی گرم، جذاب، یادگیرنده و مهربان برای پرورش سوژه مدنی فراهم کند؟ مادر نیازمند چه قابلیت‌ها، چه روابطی با سایر نهادها و اعضا، چه امکانات، چه قوانین و فرصت‌هایی است تا بتواند سوژه مدنی‌اش را پرورش دهد؟ این‌ها پرسش‌های مهمی است که جهان در دوره مدرن درگیر آن بوده و گفتمان‌ها و گفتارهایی انبوه را پیرامون‌شان آفریده است. از ویژگی‌های نظام سیاسی مدرن است که افراد و آحاد جامعه را «شهروند» بشناسد و زمینه رشد و پرورش آن‌ها را فراهم سازد؛ و رابطه میان اتباع یک کشور با نظام سیاسی، رابطه شهروندی باشد نه شهریاری؛ رابطه‌ای متقابل مبتنی بر حقوق (اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی)، و مسئولیت‌ها؛ مسئولیت تولید، مسئولیت مراعات قانون، وظیفه دفاع از کشور، و مسئولیت همراهی با نظام سیاسی در ایجاد نظم و رفاه و توسعه. نظام سیاسی

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

مدرن، نهادهای آموزشی، هنری، رسانه‌ای، فرهنگی، رفاهی، خدماتی، قضایی و امنیتی دارد که از طریق آن‌ها می‌تواند و وظیفه دارد آحاد مردم را شهروند کند و در «موقعیت شهروندی» قرار دهد. این وظیفه نظام سیاسی است که شهروندپروری کند؛ قابلیت‌ها و توانایی‌ها و آمادگی‌های شهروندی را به کمک نهادهای گوناگون به ویژه نهادهای آموزشی و فرهنگی به همه افراد جامعه بدهد.

در زبان فلسفی، این شهروندپروری را پرورش سوژه می‌گویند. شهروند به معنای دقیق آن، «سوژه مدنی» است. اگر نظام‌های سیاسی مدرن کارآمد باشند، می‌توانند اتباع خود را به گونه‌ای پرورش دهند که از همه حقوق خود برخوردار شوند در عین حال وظایف و مسئولیت‌های مدنی‌شان را نیز به نحو مطلوب ایفا کنند. سرشت و سرنوشت نظام‌های سیاسی همچنین اتباع یک کشور به چگونگی پرورش سوژه مدنی بستگی دارد. البته موضوع به این سادگی و سراسری نیست؛ چون تاریخ و واقعیت مدرنیته نشان می‌دهد که در مواجهه با افراد یا همان سوژه، هم «امکان رهایی‌بخشی» و «آزادی» برای سوژه مهیا می‌شود و هم «امکان به انقیاد درآمدن» و «زیر سلطه رفتن». دنیای مدرن هم مجهز به «عقلانیت ابزاری» (دیوانسالاری، پوزیتیویسم، اقتصادگرایی) است هم مجهز به «عقلانیت ارتباطی» (انسان‌گرایی، حقوق بشر، دموکراسی). لازمه شکل‌گیری و پرورش «سوژه مدنی» وجود تعادل و توازن میان این عقلانیت‌هاست. این‌که در نظام‌های سیاسی مدرن کدام کفه بچربد، آزادی یا سلطه، و سوژه عاقبت به خیر شود یا نه، رویدادی تاریخی است که ابر و باد و مه و خورشید و فلک (جامعه، تاریخ، فرهنگ، سیاست و جهان) همه در آن نقش دارند. خلاق‌ترین اندیشمندان دنیای مدرن از هگل تا هابرماس کوشیده‌اند رمز و راز سوژه و سوژگی در دنیای مدرن را بیابند و بگویند. برای هدفی که در این‌جا منظور دارم به سراغ میشل فوکو می‌روم. قصه سوژه در نظام‌های سیاسی مدرن را شاید کسی بهتر از او روایت نکرده باشد. این‌جا می‌گویم از زبان و مفاهیم فوکو برای توضیح بحثم استفاده کنم هر چند قصدم نه توضیح اندیشه فوکوست و نه به اندیشه او کاملاً وفادارم. قصه سوژه را از زبان فوکو می‌گویم چون به منظوری که دارم نزدیک است. قصه فلسفی فوکو پیچ و خم‌های مفهومی دارد که البته خالی از لطف نیست و به قول ژیل دلوز نوشته‌های فوکو «سرشار از شادی و شعفی است که با شکوه سبک و سیاست محتوا

درمی‌آمیزد» (دلوز، ۱۳۸۶: ۳۸)؛ اما برای کوتاه و ساده کردن بحث، اجازه دهید روایتی به زبان خودم از سوژه فوکو نقل کنم.

فوکو راوی اصلی «قدرت مدرن» همچنین راوی قصه سرشت و سرنوشت «سوژه مدرن» است، قصه‌ای که او آن را چندان شیرین نمی‌داند و معتقد است این سوژه عاقبت بخیر نمی‌شود، اگرچه مدرنیته در باغ سبز (رهایی، رفاه، برابری و مساوات) را به او نشان داد. فوکو نشان می‌دهد قصه مدرنیته و وعده‌های آن چنانی‌اش دست‌کم هم‌اکنون راست نیست. فوکو فرهنگ و جامعه مدرن را زندان می‌بیند و سوژه را زندانی این «قفس آهنین» (به تعبیر ماکس وبر)، و می‌کوشد راهی برای رهایی او از این زندان پیدا کند یا بسازد. فوکو قصه چگونگی ساخته شدن این زندان را از آغاز پیدایش آن در سده هفدهم تا نیمه قرن بیستم پی می‌گیرد.

فوکو این را به وضوح نشان می‌دهد که شکل‌گیری ملت-دولت<sup>۱</sup>، چیزی نیست جز ادغام رضایت‌مندانه آحاد یک سرزمین در روابط قدرت و سیاستی که حکومت‌های مدرن خلق می‌کنند. گمان نکنیم چنین ادغام رضایت‌مندانه‌ای همیشه بوده یا حتی کاری ساده است. به روایت فوکو از سده‌های هفدهم و هجدهم شکل و نحوه‌ی اعمال قدرت در حکومت‌ها تغییر می‌کند. امپراتورها، شاهان، فئودال‌ها و ملاکان در قلمروشان شیوه‌هایی برای اعمال قدرت داشتند که فوکو به آن «حاکمیت»<sup>۲</sup> می‌گوید؛ ولی در دنیای مدرن و با ظهور ملت-دولت‌های مدرن این شیوه جایش را به «حکومت»<sup>۳</sup> می‌دهد. در شیوه حاکمیت، «حکفرمایی» و زور و اجبار و اعمال عریان قدرت رایج و پذیرفته است؛ و در شیوه حکومت کردن، «حکمرانی» و «اداره کردن» جای اعمال زور و حکمرمایی می‌نشیند. در شیوه حاکمیت، مسأله اصلی پادشاه، فرماندهی و ایجاد تبعیت و فرمانبری افراد و اتباع یک کشور است تا سلطنت پادشاه و سرزمین تحت سلطه‌اش بقا یابد؛ و برای این منظور هر شیوه‌ای از اعمال عریان قدرت و خشونت جسمی و فیزیکی انجام می‌شود. «قدرت مبتنی بر حاکمیت» اجازه می‌دهد جان افراد در اختیار حاکم باشد، اراده حاکم تعیین می‌کند کسی می‌تواند زنده باشد یا نمی‌تواند؛ اما در حکومت، قدرت به معنای «اشراف داشتن بر حیات» است. افراد و جمعیت‌ها روابط خود با حاکم و نظام

---

1. Nation-State

2. Sovereignty

3. Government



مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

سیاسی را محاسبه می‌کنند، و پیامدهای کنش‌ها و عملکردهای خودشان و اعمال قدرت را در نظر می‌گیرند. در این «حسابگری سیاسی» است که امکان و شیوه اعمال قدرت تعریف می‌شود. فوکو به ما می‌گوید حکومت کردن مستلزم در نظر گرفتن این «حسابگری سیاسی» است؛ و اگر قدرت به صورت کارآمدتر، ظریف‌تر و کم‌هزینه‌تر اعمال نشود، «اقتصاد قدرت» چنان پرهزینه می‌شود که جامعه را از حرکت باز می‌دارد.

با پیدایش ملت-دولت‌هاست که «قواعد بازی حاکم بر روابط مردم و حکومت‌ها» تغییر می‌کند و مراقبت از افراد و شهروندان نه تنها لازمه حکومت کردن و اعمال قدرت بلکه اساساً مترادف با آن می‌گردد. اما حکومت شکلی از اعمال قدرت است که نه صرفاً بر یک سرزمین بلکه بر واحد درهم‌تافته‌ای از انسان‌ها و اشیاء اعمال می‌شود و هدف آن مدیریت یا تسهیل تأمین بهینه نیازهای اتباع حکومت است. اینست که عبارت «ملت-دولت»<sup>۱</sup> برای توصیف نظام‌های سیاسی مدرن رایج شد؛ یعنی نظم سیاسی ترکیبی است از شهروندان (ملت) و نظام سیاسی (دولت)؛ و در این ترکیب، ملت اول است و دولت بعد از آن؟ در عین حال هر دو به هم پیوسته و وابسته‌اند اگرچه دولت با خط فاصله‌ای کنار ملت قرار گرفته؛ فاصله‌ای که از دیدگاه فوکو برای پرورش سوژه ضروری است. دولت‌ها نباید مستقیم و بدون میانجی بر افراد اعمال قدرت کنند. این میانجی، چیزی نیست جز پذیرش مقداری خودمختاری، اختیار و آزادی افراد در زندگی و ابراز خود و خواسته‌های‌شان.

همچنین برای خلق سوژه‌های جدید، ضروریست موقعیت‌های زندگی و کار افراد، موقعیت‌های سوژگی شوند؛ موقعیت‌هایی که به افراد کمک کنند متناسب ارزش‌ها، الگوها و انتظارات جامعه مدرن ببیند، کار کنند، بیافرینند و صاحب هویت شوند. معنی این سخن آنست که دانش‌آموزان و دانشجویان، مدرسه و دانشگاه را به‌مثابه «موقعیت سوژگی» تجربه کنند؛ موقعیت‌هایی که در آن افراد نقش‌هایی را ایفا کنند که از یک‌سو در چارچوب نظم سیاسی جدید، کاملاً کارکردی و معنادار باشد و از سوی دیگر خودشان نیز منتفع شوند و بنابر

---

## 1. Nation-State

۲. البته در ترجمه فارسی این عبارت را وارونه ترجمه کرده‌اند و دولت-ملت می‌گویند. این جایجایی تصادفی و فاقد معنا نیست؛ بلکه بیان‌کننده شکل و جهت رابطه میان شهروندان و نظام سیاسی در جامعه ماست؛ این‌که اولویت در هر حال با نظام سیاسی است و نه شهروندان.

میل و اشتیاق خود به فعالیت بپردازند. در واقع افراد در موقعیت سوژگی احساس می‌کنند خودشان این موقعیت‌ها را انتخاب کرده‌اند و داوطلبانه و بر اساس پاسخ به نیازهای‌شان، به منظور «خودتحقق‌بخشی» و برآورده شدن احساس آزادی و قدرت انتخاب شخصی، در این موقعیت‌ها مشارکت می‌کنند. موقعیت‌های سوژگی نیازمند ویژگی‌های اخلاقی و سیاسی است که بدون آن‌ها، افراد نه تنها تن به نظم موجود نمی‌دهند، بلکه سرکنگبین صفرا میفزاید. ساده‌تر بگوییم، مدرسه اگر صرفاً ساختمان، نظم بروکراتیک، اقتدار سیاسی و غیردموکراتیک باشد، نه تنها سوژه‌ای خلق نمی‌کند و موقعیت سوژگی نمی‌آفریند بلکه سوژه‌ای علیه گفتمان مدرسه و نظم حاکم از آن بیرون می‌آید.

کاری که دولت‌های جدید باید انجام دهند، خلق موقعیت‌های سوژگی است. به مقداری که این موقعیت‌ها شکل می‌گیرند، فرایند شکل‌گیری ملت-دولت امکان‌پذیر می‌شود. هرچه به دوره‌های گذشته بازمی‌گردیم، این رابطه را کمرنگ‌تر می‌یابیم و هرچه به زمان کنونی نزدیک‌تر می‌شویم، می‌بینیم که این تجربه تاریخی در جوامع توسعه‌یافته غربی موفق‌تر بوده است. به مرحله‌ای رسیده‌ایم که فوکو از آن به «حکومت بر ذهنیت‌ها»<sup>۱</sup> یاد می‌کند؛ یعنی مردم قواعد بازی قدرت را طوری درونی کرده‌اند که به صورت امر طبیعی و ناخودآگاه درآمده و افراد و تابعین یک دولت احساس می‌کنند با میل و رضایت خود، مجموعه مسئولیت‌هایی را پذیرفته‌اند که انتخاب خودشان است و ایفای این مسئولیت‌ها، نظم اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی را به وجود آورده است. از دیدگاه فوکو، دولت‌ها برای این‌که بتوانند موقعیت‌های سوژگی ایجاد کنند، مسئولیت ارائه خدمات، ایجاد رفاه و توجه به نیازهای گوناگون شهروندان اعم از آموزشی، سلامتی، امنیتی، اقتصادی، ارتباطی و نیازهای دیگر را عهده‌دار می‌شوند. شهروندان در پرتو تأمین نیازهای گوناگون‌شان، مسئولیت‌هایی از قبیل پرداخت مالیات، تولید کالا، رعایت قوانین را می‌پذیرند تا بتوانند در چارچوب جدید، خود را شهروندان یک دولت به حساب بیاورند. به همین دلیل، در طول تجربه‌ای تاریخی، دولت به مفهوم سامان سیاسی، به‌جای این‌که تابعین خود را وادار به انجام کاری یا سرکوب کند، موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

که ضمن کنترل شهروندان و ایجاد قدرت انضباطبخشی، آن‌ها را در سیستم خود ادغام می‌کند و احساس رضایت، آزادی و انتخاب را به آن‌ها می‌دهد.

فوکو استدلال می‌کند که دولت‌ها برای چنین ادغام، یکپارچگی و ایجاد حکومت‌مندی، دانش را به خدمت گرفتند. دانش‌های مدرن پزشکی، مهندسی، علوم انسانی (فلسفه، ادبیات، هنرها) و علوم اجتماعی (حقوق، اقتصاد، جامعه‌شناسی، مدیریت، روان‌شناسی، تاریخ، جغرافیا) به صورت «قدرت‌های انضباطبخش» و «فناوری‌های قدرت» درآمدند که به کمک آن‌ها افراد از یک سو خدمات، امکانات و فرصت‌های خود را پیدا می‌کردند و از سوی دیگر، در مجموعه ملت-دولت استقرار می‌یافتند و نظم جدیدی را شکل می‌دادند.

فوکو در «مراقبت و تنبیه» نشان می‌دهد حکومت‌های مدرن برای تولید و اعمال قدرت بیش از آن‌که اقدام به حذف و سرکوب و ممنوعیت سوژه کنند، از راهبردهای برانگیختن، تحریک و ترغیب نهانی‌ترین و جزئی‌ترین گرایش‌های او بهره می‌برند تا از این طریق سوژه بهنجار را پرورش دهند.

نکته حساس و کلیدی در سوژه‌پروری، «به رسمیت شناختن آزادی و استقلال سوژه است». تنها و تنها با وجود و تحقق چنین شرطی است که نهادهای مدرن مانند نظام‌های آموزشی می‌توانند سیاست سوژه‌پروری را به نحوی موفق تحقق بخشند. اگر استقلال و آزادی سوژه به حد کافی پذیرفته نشود، عملاً شیوه‌های اعمال قدرت و «تکنیک‌های انضباطی» صورت اجبار، زور و اعمال عریان قدرت را پیدا می‌کند. پیامد این وضعیت، ظهور «سوژه مقاوم» است؛ سوژه‌ای که به شیوه‌های آشکار و پنهان می‌کوشد زیر بار «تکنیک‌های استیلائی» و انضباطی نهادهای حاکم نرود.

فوکو به ما آموخت اعمال قدرت در صورتی سازنده است که سوژه با میل خود آن را بپذیرد؛ و به جای «تکنیک‌های استیلا»، «تکنیک‌های خود»<sup>۱</sup> رایج و عمومی باشد. تکنیک‌های استیلا شامل همه راهبردهای اعمال خشونت مادی و نمادین است مثل تنبیه کردن، استفاده از حربه قانون و مقررات اداری به منظور تحمیل اراده سیاسی، مشارکت ندادن دانش‌آموز در فرایندهای تصمیم‌گیری و اجرای تصمیم در زندگی آموزشی و فرایندهای مدرسه، نادیده گرفتن خواسته‌ها و آرزوها و علائق و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، سرکوب تفاوت‌های

فرهنگی و زبانی و دینی و اجتماعی آن‌ها و به طور کلی اعمال زور و اجبار برای همگن‌سازی دانش‌آموزان. فوکو می‌گوید شکل‌گیری سوژه مدنی زمانی ممکن است که تکنیک‌های استیلا نباشد و جای آن را «خودتفسیرگری»<sup>۱</sup> و «تکنیک‌های خود» بگیرد.

اگر از مفاهیم فلسفی و دشوار فوکو استفاده نکنم، «تکنیک‌های خود» چیزی نیست مگر شیوه‌های ارتباط هر فرد با خودش؛ این که فرد در نتیجه آموزش‌هایی که مدرسه، دانشگاه، رسانه‌ها و جامعه می‌بیند، مجاب شود به شیوه‌ای خاص از بدن، سلامتی، روح و کلیت شخصیتش مراقبت کند، و در زمینه‌های پوشش، تغذیه، آرایش، کار، کسب مهارت‌ها و دیگر امور به شیوه‌ای داوطلبانه و خودمختار انتخاب‌هایی کند که خواسته خود اوست و در عین حال در تعارض و ضدیت آشکار با حکومت هم نیست. این «هنر حکومت کردن» است که چنان دموکراتیک و معطف و مشارکتی با افراد رفتار می‌کند که حکومت و گفتمان آن تبدیل به همان ارزش‌ها و خواسته‌های سوژه می‌شود. سوژه مدنی در این‌جا به جای دگرمراقبتی به خودمراقبتی می‌پردازد و از راه تفسیر و خودفهمی مداوم می‌کوشد به خواسته‌های مادی و معنوی‌اش برای کمال برسد (فوکو، ۱۳۹۵). به اعتقاد فوکو علوم انسانی و هنر و ادبیات در دنیای مدرن کارشان همین خودتفسیرگری سوژه است. این دانش‌ها به روایت کردن و خودروایتگری سوژه کمک می‌کنند و گفتگوی سوژه با نظم نمادین و اخلاقی جامعه را شکل می‌دهند. از این طریق سوژه به درونی‌سازی احکام و هنجارهای مسلط جامعه می‌پردازد و بهنجار می‌شود.

این خودتفسیرگری و خودمراقبتی در دنیای مدرن زمانی ممکن می‌شود که حکومت‌مندی جای حاکمیت را بگیرد. در حکومت‌مندی و شیوه‌های مدرن اعمال قدرت، لازمه سوژه‌پروری، پرهیز از عمل مستقیم بر روی جسم و شخصیت افراد است. اگر نظام سیاسی کارآمد و دموکراتیک باشد، نهادهای آن مانند نهاد مدرسه و آموزش می‌توانند سوژه مدنی پرورش دهند. از این منظر اصلی‌ترین کار نظام آموزش، تربیت سوژه مدنی است؛ انسانی که بتواند در ساختار شهری و کلان‌شهری امروز زندگی کند؛ و قابلیت‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم برای زندگی در فضای شهری را به دست آورد؛ سوژه‌ای که در انجمن‌های مدنی عضو می‌شود،

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

داوطلب فعالیت‌های مدنی است؛ در انتخابات مشارکت فعال دارد؛ به حقوق خویش آگاه است و می‌داند چگونه مسئولین سیاسی را پاسخگو کند و چگونه زیر بار زور نرود و به نام قانون او را محدود سرکوب نکنند؛ به طور کلی مطالبه‌گر است و حقوق شهروندی خودش را می‌شناسد. نه تنها به حقوق و وظایف خود آگاهی دارد، بلکه مهم‌تر می‌داند چگونه خلاق باشد و بیافریند و نوآوری کند و برای تحقق خود و جامعه بیندیشد. کاری که آموزش باید بکند، ساختن سوژه مدنی است که خلاق، پرسشگر، آگاه، دگرخواه، متساهل، مداراجو، اهل گفتگو، دارای فهم و درک همدلانه نسبت به دیگری، حساس به محیط زیست و دلسوز باشد. مدرسه ایرانی در ساختن این سوژه، توانا نیست.

ایفای وظیفه پرورش سوژه مدنی توسط نهاد مدرسه و نظام آموزشی زمانی ممکن است که شیوه‌های اعمال قدرت هم در جامعه و هم در مدرسه براساس الگوی حکومت‌داری و حکمرانی باشد نه الگوی حاکمیت و حکم‌فرمایی؛ الگوی دموکراتیک، همراه با تأمین حدی از آزادی و خودمختاری و خودآیینی فرد. مدرسه بیرون از محیط سیاسی و اجتماعی نیست؛ و عملکرد مدرسه درهم تنیده با عملکرد سایر نهادهاست. نکته کلیدی این است که سوژه بیش از آن‌که متأثر از محتوای ایدئولوژی‌های سیاسی حاکم باشد، از شیوه‌ها و تکنیک‌های اعمال قدرت تاثیر می‌پذیرد. اگر مدرسه بتواند دانش‌آموزان را به سوی تأمل در خود، بازاندیشی، و انتخاب آزادانه و داوطلبانه‌ی روش‌ها و ایده‌آل‌های سیاست فرهنگی و آموزشی مدرسه و نظام سیاسی هدایت کند، می‌توان مدرسه را در پرورش سوژه مدنی کامیاب و موفق دانست. اهمیتی ندارد که ایدئولوژی رسمی نظام سیاسی دینی است، یا سوسیالیستی یا لیبرالیستی، مهم این است که این ایدئولوژی‌ها در نظام مدرسه چگونه قدرت را اعمال می‌کنند. واقعیت نظام‌های آموزشی در دنیای مدرن نشان می‌دهد که این نظام‌ها نمی‌توانند خنثی و بی‌طرف و فارغ از احکام و گزاره‌های ایدئولوژیک باشند؛ در عین حال می‌دانیم که نظام‌های آموزشی و ایدئولوژی‌های آن‌ها از نظر توانایی پرورش سوژه و ایجاد زمینه برای یادگیری با یکدیگر قابلیت مشابه ندارند.

## سوژه متجدد

اکنون آمادگی داریم تا قصه سوژه و شهروند شدن در ایران را با هم بشنویم. در این زمینه اجماع وجود دارد که تجدد در ایران در دوره قاجار با تکیه بر ایده «ترقی» از راه «علم و تکنولوژی» راه خود را آغاز کرد. با اینکه در جوامع غربی نیز علم و فناوری یکی از بال‌های اصلی مدرنیته بود، اما مدرنیته غربی به «دموکراسی» و وعده‌ها و ایده‌های انسان‌گرایانه و رهایی‌بخش نیز تکیه داشت. این ذهنیت ایرانی که برای تجدد به علم و تکنولوژی جدید نیازمندیم، زمینه مناسبی را برای تکوین و توسعه مدرسه و نظام آموزشی جدید فراهم کرد. اما بی‌توجهی به دموکراسی و وعده‌های رهایی‌بخش مدرنیته، مانع از آن شد که مدارس و نظام‌های آموزشی در ایران بتوانند سوژه مدنی پرورش دهند. اجازه دهید این قصه را با هم مرور کنیم.

دوران قاجار سرآغاز گسستی بود که جامعه و فرهنگ ایران را وارد دوره جدید خود کرد. این گسست با پرسشی تاریخی کلید خورد؛ زمانی که عباس میرزا ولیعهد فتحعلی شاه، از ژوبر<sup>۱</sup> دیپلمات و نماینده ناپلئون در ایران پرسید شما فرنگی‌ها چه کرده‌اید که چنین پیشرفت کرده‌اید در حالی که ما در عقب‌ماندگی به سر می‌بریم؟ پاسخ این پرسش را روشنگران ایرانی در «سوادآموزی» و «مدرسه جدید» یافتند. میرزا فتحعلی آخوندزاده ادیب و نویسنده پیشگام ایرانی در نیمه سده سیزدهم که اندیشه‌هایش نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری و توسعه تجدد در ایران داشت، معتقد بود «ملت ایران قدرت و قوت و عظمت قدیمه‌ی خود را محال است دوباره به دست آورد مگر به تربیت ملت. تربیت ملت به سهولت میسر نخواهد شد مگر با کسب سواد» (آخوندزاده، ۱۳۹۵: ۶-۶۹). این حکم، بنیانی شد برای تکوین و توسعه «مدرسه جدید» در ایران. امیرکبیر و مستشارالدوله و دیگر مصلحان ایرانی بر اساس همین حکم، اندیشه «ترقی» و «تجدد» را پیش بردند. مستشارالدوله که رمز ترقی را در «یک کلمه»، «قانون» می‌دانست، معتقد بود لازمه برقراری و استمرار قانون، «آموزش و سواد» است (مستشارالدوله، ۱۳۸۶: ۷۴-۷۵). جامعه ایران نیز از همان آغاز پیدایش و زایش مدرسه جدید با این پرسش‌ها روبرو و درگیر شد.

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

فرزین وحدت در کتاب «رویارویی فکری ایران با مدرنیت» با تحلیل اندیشه‌ورزان دوره قاجار (میرزا ملکم خان ناظم‌الدوله، میرزا فتحعلی آخوندزاده، میرزا عبدالرحیم طالبوف و سیدجمال‌الدین اسدآبادی) نشان می‌دهد این اندیشمندان با مفهوم سوژه مدرن آشنایی دقیقی و عمیق داشتند!

میرزا ملکم خان و روشنگران دوره مشروطه راه این مصلحان را ادامه دادند و آموزش و سواد از ارکان ایدئولوژی ملی‌گرایی ایرانی شد. محمود افشار از شارحان ملی‌گرایی و از حامیان رضاشاه گفت: «ملت ایران از خوزستان تا خراسان و از بلوچستان تا کردستان و آذربایجان با سواد شوند و در مدارس زبان فارسی و تاریخ ایران بیاموزند تا بازیچه دست اجنبی نشوند» (افشار، ۱۳۰۴: ۲۰۹).

با تلاش‌های امیرکبیر، سپهسالار، رشیدی و دیگران، به مرور نظام مدرسه‌ای جدید در ایران متولد شد و گسترش یافت. دولت و نهادهای مدنی و روشنفکران با یکدیگر هم‌رأی و هم‌صدا شدند تا با تأسیس و گسترش این نظام، مردم را برای زندگی در فرهنگ و جامعه معاصر آماده نمایند؛ نظامی که گرچه خاستگاه غربی دارد اما ایرانیان به تعبیر مونیکا رینگر (۱۳۹۶) آن را «ترجمه فرهنگی»<sup>۲</sup> کردند و نه تقلید.

مسئله مدرسه جدید از همین‌جا شکل گرفت. شور و شوق روشنگران ترقی‌خواه برای نو شدن و امر جدید لزوماً با اقبال و پذیرش همه مردم و گروه‌ها همراه نبود و نمی‌توانست باشد. مکتب‌خانه‌ها و مدرسه‌های قدیم ریشه تاریخی داشتند و به سادگی ممکن نبود جای خود را به مدرسه جدید بدهند. مکتب‌خانه‌ها و مدرسه‌های قدیم با ارزش‌های تاریخی و الگوهای

---

۱. وحدت در مصاحبه‌ای نمونه‌هایی از نوشته‌های این اندیشمندان را که بیانگر آشنایی و فهم عمیق آن‌ها از سوژه است را ارائه می‌کند:

به گفته ملکم، «شرافت خلقت ما در این است که [خدا] ما را فاعل مختار [سوژه] آفریده و به اقتضای این شرافت ما را مامور فرموده که به عقل و اجتهاد خودمان مالک و مستحفظ حقوق آدمیت خود باشیم... گناه بزرگ و [علت] تمام سیاه‌بختی ما این است که این شرافت و این ماموریت مقدس خود را به کلی از دست داده‌ایم و قرن‌هاست که نعمت خود را عوض اینکه از خود بخواهیم از مرحمت دیگران منتظر هستیم.» (کتابچه غیبی، مجموعه آثار ملکم‌خان، ۱۳۲۷. تهران: دانش. ص ۲۱۵).

[Http://Farhangemrooz.Com/News/37508/](http://Farhangemrooz.Com/News/37508/)

فرهنگی یا طرحواره‌های شناختی<sup>۱</sup> ایرانیان سازگاری داشتند. مکتب‌خانه‌ها تک‌جنسیتی، مذهبی، مردسالار و کاملاً مبتنی بر بازتولید سنت بودند (قاسمی پویا، ۱۳۷۷).

رینگر به مقاومت‌های شدید اقشار مختلف مردم از شاه و درباریان گرفته تا طبقه علما و روحانیون در مقابل پذیرش تغییرات فرهنگی و نظام آموزشی جدید اشاره می‌کند؛ چیزی که می‌تواند نشانه پیشینه فرهنگی قدرتمندی باشد که مایل نیست به سرعت و بدون فکر به تغییرات لیبک بگوید؛ و تمایل دارد آن را از صافی فکری و فرهنگی خود عبور دهد و با مکث و طمأنینه نسبت به ابعاد و تبعات تحولات واکنش نشان دهد. این مکث و مقاومت‌های فرهنگی، یا به قول فوکو فرایند مسئله‌مند کردن<sup>۲</sup>، تلاشی بود از طرف جامعه ایران برای «تنظیم فرهنگی» و ابداع «ترکیب‌های تازه» برای زندگی در دوران جدید؛ امری که باعث شد نظام آموزشی ما بر مبنای شیوه زیست ایرانی تعریف شود. اندیشیدن به قول فوکو صرفاً ایده نبوغ‌آمیز یک نفر نیست، بلکه بازنمای فرایندی جمعی است؛ وقتی ملتی در دوره‌های تاریخی مختلف در برابر رخدادها درنگ می‌کند و درباره ماهیت و سازوکار تغییرات بازاندیشی و پرسش می‌کند، در واقع می‌کوشد تا پدیده‌ها و جریان‌ها را بفهمد و با تلفیق تغییرات در بستر فرهنگی خود ترکیب‌هایی تازه بسازد. این لحظه‌ی ارزشمندی است؛ همان لحظه‌ی زایش معنای جدید؛ لحظه‌ای که ملتی در برابر تغییرات و تحولات با درنگ و تأمل پاسخ می‌دهد و به جای تبعیت کور و خام، آن را از آن خود می‌کند. از این نقطه، امر پرابلماتیک ما آشکار می‌شود. در همین مناقشات است که گفتمان‌های سوژه در ایران ظاهر می‌شود و به بیان فوکویی «به گفتمان درمی‌آید» و صورت‌بندی گفتمانی شکل می‌گیرد. سوژه متجدد، سوژه مؤمن، سوژه ملی، و سوژه مقاوم، محصول گفتمانی‌شدن و مسئله‌شدن سوژه است که در ادامه آن‌ها را روایت می‌کنم.

قصه سوژه در نظام آموزشی ما تا این‌جا خوب پیش آمده است، زیرا همگام با تجدید، مدرسه‌های جدید در ایران تأسیس شدند و گفتگویی میان مدرسه‌های قدیم، مکتب‌خانه‌ها و مدرسه‌های جدید بر سر سواد، اهمیت و ضرورت‌های آن و چگونگی «تربیت ملت» شکل

---

1. Cognitive Schema

2. Problematization



مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

گرفت. بعد از پیروزی انقلاب مشروطه روند گسترش مدارس جدید شتاب گرفت و به سرعت در همه شهرها به ویژه شهرهای بزرگ فراگیر شد.

در حال و هوای تجدد و ترقی‌خواهی، علوم جدید و سواد با ارزش‌های سنتی و دینی تلفیق شدند و سوژه متجدد ایرانی متولد شد. این همان سوژه‌ای است که انقلاب مشروطه می‌آفریند و در دارالفنون و دانشسراها و مدرسه‌های عالی ادامه تحصیل می‌دهد. این سوژه متجدد، نقش مهمی در ساخته شدن ایران مدرن در نیمه دوم سده سیزدهم و دهه‌های اول سده چهاردهم ایفا می‌کند. در سال‌های مشروطه تا روی کار آمدن رضاشاه، مدارس جدید سازمان دیوانسالاری متمرکز و هدایت شده دولتی نداشتند، در نتیجه از فضای بازتری برای مشارکت و خلاقیت معلمان، خانواده‌ها و گروه‌های اجتماعی در برنامه درسی، شیوه‌های تدریس، فرهنگ یادگیری و یاددهی و به طور کلی درگیر شدن دانش‌آموزان در فرایند تحصیل برخوردار بودند. در این دهه‌ها به دلیل نبود نظام متمرکز برنامه‌ریزی، مدارس می‌توانستند و عملاً نیاز داشتند از منابع فرهنگ محلی و بومی و دانش‌ها و منابع تاریخی در کنار درس‌ها و موضوعات علمی جدید استفاده کنند. نتیجه‌ی نسل‌هایی که در این دهه‌ها پرورش یافتند، تحولات سیاسی و پیشرفت‌های فرهنگی چشمگیری است که ایران در این دوره تجربه کرد؛ به‌رغم این‌که وضعیت سیاسی و اقتصادی ایران در سال‌های پسامشروطه تا سال‌های ۱۳۱۰ به شدت آشفته و بحرانی بود. تعداد جمعیت باسواد در این دوره تا سال ۱۳۰۴ بسیار کم و معادل پنج درصد جمعیت کشور بود اما این اقلیت کم‌شمار توانستند فضای فرهنگی خلاق و پرشوری بسازند که رنسانس فرهنگی ایران را شکل داد؛ رنسانسی که ظهور سبک‌های تازه نویسندگی، روزنامه‌نگاری، داستان کوتاه، طنز، شعر نو، مقاله‌نویسی، گزارش‌نویسی در حوزه زبان و ادبیات فارسی یکی از جلوه‌های آنست. خلاقیت‌های هنری، عکاسی، فیلم و سینما، معماری، طراحی و نقاشی نیز در این دهه‌ها شکوفا می‌شود. با وجود این که جنگ جهانی اول، قحطی، خشکسالی و وبا و بیماری‌های مسری در سال‌های ۱۲۹۶ تا ۱۲۹۹ لطمه‌های سنگینی به اقتصاد، سیاست و زندگی مردم ایران می‌زند، اما جامعه از هم نمی‌پاشد و با روی کار آمدن دولت پهلوی، اولین دولت مدرن ایران نیز تأسیس و تثبیت می‌شود و زمینه برای نوسازی سریع کشور فراهم می‌گردد. یکی از عوامل مهم در این تحولات وجود سوژه متجددی است که در مدارس جدید و دانشسراهای عالی تحصیل کرده بود. در ۱۲۹۰ قانون وزارت معارف

تصویب می‌شود و روند گسترش مدارس جدید در سراسر کشور شتاب می‌گیرد و این سرآغاز «دولتی شدن نظام تعلیم و تربیت در ایران» است. از زمان ۱۲۶۷ شمسی که رشدیه اولین مدرسه جدید را تأسیس می‌کند تا ۱۲۸۶ و تصویب قانون اساسی مشروطه، نهاد مدرسه نهادی غیردولتی است و ماهیتی کاملاً مدنی دارد. از این تاریخ نیز تا ۱۲۹۰ که قانون وزارت معارف تصویب می‌شود اگرچه مطابق قانون اساسی دولت وظایفی در زمینه مدرسه دارد اما عملاً مدارس از هر نظر مستقل‌اند. به همین دلیل است که مدارس در شکل‌گیری و فرایند انقلاب مشروطه نقشی فعال ایفا می‌کنند (قاسمی پویا، ۱۳۹۰). رضاشاه سیاست نوسازی آمرانه، متمرکز و از بالا داشت؛ در زمینه مدارس نیز هدف او استفاده حداکثری از مدارس برای ترویج و درونی‌سازی ایدئولوژی ملی‌گرایی باستانی بود.

اما از سال‌های ۱۲۷۰ تا پایان دوره پهلوی اول به مدت نیم‌قرن، مدارس را می‌توان فضاهایی برای پرورش سوژه متجدد در نظر گرفت؛ سوژه‌ای که نمی‌توان او را سوژه مدنی ایده‌آل دانست اما در مقایسه با دوره‌های بعد، مدارس ایران در این دوره از حیث پرورش سوژه مدنی و مدرن کارآمدتر بودند. دلایل متعددی این قابلیت را به مدرسه می‌داد. نخست این‌که اگر دولت قصد و تلاش داشت که تمام عملکردهای مدرسه را کنترل کند و مطابق اراده‌اش درآورد اما فاقد نظام دیوانسالار نیرومندی بود که چنین خواست و اراده‌ای را تحقق عملی بخشد. دوم، مدرسی که از ۱۲۶۷ تا ۱۳۰۴ تأسیس و توسعه یافتند عمدتاً ماهیت مدنی داشتند و به صورت سازمان مردم‌نهاد عمل می‌کردند. حتی می‌توان گفت عملاً تا دهه ۱۳۴۰ سازوکارهای دیوانسالارانه اثرگذار برای کنترل ایدئولوژیک مدارس شکل نگرفته بود (رضایی، ۱۳۸۷). سوم، ایدئولوژی ملی‌گرایی نظام پهلوی ناسازگاری با جهان‌بینی و ارزش‌های مدرن نداشت؛ مدارس با ترویج ملی‌گرایی به فرایندهای ملت-دولت‌سازی کمک می‌کردند و همسو با برخی از ارزش‌های مدرن مانند عرفی‌شدن بودند. چهارم، مدارس این دوره عمدتاً به فرزندان خانواده‌های ثروتمند تعلق داشت؛ فرزندان که از پایگاه اجتماعی، سرمایه‌های فرهنگی، و عادت‌واره‌های طبقاتی و فکری برخوردار بودند که به آن‌ها کمک می‌کرد تا بهتر با ارزش‌ها و دانش‌های مدارس جدید سازگار شوند و آن‌ها را درونی کنند.

مرگ مدرسه یا مرگ سوزه؟

همچنین در این دوره، از آغاز تأسیس مدارس تا سال‌های ۱۳۳۰ معلم و گفتمان معلمی، شأن و منزلت اجتماعی والا و بالایی داشت (فاضلی، ۱۳۹۰). منزلت اجتماعی معلم نقش مهمی در کیفیت آموزش در مدارس این دوره ایفا می‌کرد. در این دوره جامعه ایران به دانش جدید دسترسی نداشت؛ زیرا شبکه ارتباطی، رسانه‌ای و آموزشی موجود نبود که بتواند همگان را در معرض شناخت و آشنایی با دانش‌های جدید قرار دهد؛ و مدرسه تنها نهادی بود که به طور سراسری و همگانی مردم را با دانش‌های علمی و فرهنگی جدید مواجه می‌کرد. مدارس جدید به دلیل این نقش مهم‌شان، منزلت و احترام داشتند و دروازه ورود به فرهنگ مدرن شناخته می‌شدند. همچنین در این دوره نهادهای جدید دیگر (بیمارستان، دانشگاه، صنایع و کارخانجات، سازمان‌های اداری نوین، رادیو، مطبوعات و مؤسسات همگانی) گسترش می‌یافتند و به افراد باسواد نیاز داشتند. کسانی که دیپلم یا مدارج پایین‌تر دریافت می‌کردند در نهادهای جدید استخدام می‌شدند. برای افراد باسواد فرصت شغلی تضمین‌شده و آبرومند وجود داشت. همچنین در این دوره موج تازه‌ای از رشد شهرنشینی در ایران به راه افتاده بود. افراد باسواد و دارای دیپلم ساکن شهرها می‌شدند و از این طریق تحول مهمی در زندگی و هویت آن‌ها به وجود می‌آمد. مدرسه در این دوره موجب تحرک اجتماعی صعودی افراد می‌شد. علاوه بر این، در این دوره از نظر تاریخی و فرهنگی، ایران در موقعیتی بود که همچنان به منابع فرهنگی سنتی و تاریخی گذشته‌اش دسترسی داشت. بسیاری از معلمان مدارس، تحصیل‌کردگان حوزه‌های علمیه و مکتب‌خانه‌ها بودند. این معلمان خواهی‌نخواهی نماد ارزش‌های سنتی و تاریخی بودند و حضورشان در مدارس گفتگویی خلاق را میان گذشته و حال به وجود می‌آورد. این نکته را درباره معماری مدارس نیز می‌توان مشاهده کرد. بسیاری از مدارس این دوره از نظر طراحی، مصالح و ارزش‌های زیبایی‌شناختی، تلفیقی از معماری ایرانی و سنتی و مدرن بودند. حال و هوای درون مدارس و شکل روابط معلم-شاگردی نیز بر مقام معنوی معلم صحنه می‌گذاشت. اگرچه در این دوره همچنان تنبیه بدنی در مدارس رایج بود و این موضوع از نظر فلسفه‌های تعلیم و تربیت مدرن کاملاً ضدانسانی است، اما جنبه‌های دیگری از روابط معلم-شاگردی و جایگاه معلم در این دوره وجود داشت که در تقویت نقش معلم و کیفیت تدریس و آموزش عمیقاً اثر می‌گذاشت.

برآیند این موقعیت برای نهاد مدرسه بسیار مهم و پربار بود. نظام مدرسه‌ای در این دوره را «اداره فرهنگ» و معلمان را «فرهنگیان» می‌نامیدند. فرهنگ در این‌جا، فرهنگ مدرن است؛ فرهنگی که علم و آموزش مدرن ارائه می‌کند. با این حال سیاست‌های رضاشاه برای دولت‌سازی و شکل دادن دولت مقتدر مرکزی همچنین ایدئولوژی ملی‌گرایی مانع از آن شد که «سیاست تفاوت» در نظام آموزشی ایران به صورت رسمی و مشروع شکل بگیرد و این امر بذری بود که در دوره‌ها و سال‌های بعد رشد کرد و به آفت بزرگی برای شکل‌گیری سوژه مدنی در نظام آموزش و پرورش رسمی ایران تبدیل شد. سیاست نوسازی و ملی‌گرایی این دوره همچنین مانع از توجه جدی به برخی ظرفیت‌ها و منابع فرهنگی شد که ریشه در تاریخ دینی ایران داشت. همین موضوع منجر به تنش و کشمکش‌های ایدئولوژیک میان روحانیون و حکومت گردید، کشمکش‌هایی که در دوره پهلوی دوم اوج گرفت و نهایتاً زمینه‌ساز وقوع انقلاب اسلامی شد.

نکته مهم دیگر در این دوره گسترش نظام اداری و ضرورت تربیت نیروی انسانی برای فعالیت در سازمان‌های جدید است. مدرسه مدرن در این سال‌ها با شتاب گسترش می‌یافت و با ارائه مدرک دیپلم کارکنان و کارمندان سازمان‌های جدید را تأمین می‌کرد. این موقعیت در آن زمان مناسب بود و رابطه‌ای ارگانیک و کارکردی میان مدرسه و نظام اداری وجود داشت. اما این وضعیت در عین حال مانع از آن شد که مدارس ضرورت توجه عمیق و همه‌جانبه به پرورش سوژه‌ای خلاق، توانمند، پرسشگر و مسئول را درک و دریافت کنند. بذر تمرکزگرایی شدید اداری در نظام آموزشی نیز در این دوره کاشته شد، اگرچه پیامدهای آن در دوره‌های بعد به‌ویژه بعد از انقلاب اسلامی آشکار گردید.

### سوژه مؤمن

از همان آغاز شکل‌گیری مدارس جدید در دوره قاجار، گروه‌های سنتی و محافظه‌کار و دینی در مواجهه با مدارس جدید، گفتمانی را شکل می‌دهند که بعدها در دوره پهلوی دوم شروع به رویش و رشد می‌کند و نهایتاً سر از انقلاب اسلامی درمی‌آورد. در دهه ۱۳۴۰ گروه‌های مذهبی مدارس مستقل دینی ایجاد می‌کنند و در این مدارس سیاست پرورش سوژه مؤمن را

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

شکل می‌دهند. اگرچه این مدارس تا تأسیس جمهوری اسلامی به صورت محدود فعالیت می‌کردند و الگوی نظام آموزشی رسمی نبودند، ولی به‌عنوان سرمشق یا آزمونی برای صورت‌بندی کردن سوژه‌پروری مؤمنانه از طریق مدارس جدید عمل کردند.

سوژه مؤمن از همین لحظه گسست در نظام تعلیم و تربیت، زبان، مفاهیم و احکام و گزاره‌هایش را شکل می‌دهد. بر اساس آموزه‌های این گفتمان، مدارس جدید با آموزه‌های دینی سازگار نیستند و برنامه درسی مدرن، ارزش‌های دینی را به حاشیه می‌راند و برخی را نیز انکار و طرد می‌کند. گفتمان سوژه مؤمن در واکنش به شکل‌گیری گفتمان سوژه متجدد ظاهر شد؛ و ماهیتی واکنشی و مقابله‌جویانه داشت؛ و همین بود که در نهایت انقلابیونی را پرورش داد که بر نظم متجدد شوریدند.

از همان آغاز انقلاب اسلامی، آموزش و پرورش بیش از نهادها و سازمان‌های دیگر در کانون سیاست‌های ایدئولوژیک و حساسیت‌های گفتمانی حکومت دینی قرار گرفت. دال مرکزی گفتمان سوژه مؤمن، سوژه‌زدایی است؛ چرا که نظام آموزش مدرن را خلاف حاکمیت خداوند و مبتنی بر انسان‌گرایی و جهان‌بینی لائیک می‌شناسد. گفتمان سیاسی حاکم دینی نه تنها با سوژه متجدد و مدنی مدرن سر سازگاری ندارد بلکه سوژه ملی را نیز پاره‌ای از گفتمان غیردینی و «دیگری خود» می‌داند. از ابتدای انقلاب اسلامی تا امروز، مدرسه و برنامه درسی فضای مناقشه و تنش میان سوژه‌هاست. حکومت از طریق سازوکارهای اداری به طرد و انکار سوژه‌های متجدد، ملی و مدنی می‌پردازد اما مدرسه متأثر از فضای جامعه و حتی فضای جهانی است، فضاهایی که با ارزش‌های مدنی، متجدد و ملی سازگاری بیشتری دارند و در مقابل نسبت به ارزش‌های اسلام سیاسی حکومت ناهمسو و اغلب در ستیزند. گسترش رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، ماهواره‌ها و شکل‌گیری و تشدید فرایندهای جهانی‌شدن، سیاست رسمی برای خلق سوژه مؤمن را دچار بحران و اغلب ناکامی کرده است. حکومت می‌کوشد در فضایی سوژه مؤمن پرورش دهد که فرهنگ عرفی و سکولار بر جهان سیطره دارد و ارزش‌های عرفی از طریق رسانه‌ها و فرایندهای جهانی‌شدن بر زیست‌جهان مردم حاکم است. در این وضعیت میان زیست‌جهان (فضای تعاملات رو در رو و زندگی خانوادگی و شخصی) و سیستم، شکاف و تعارض گفتمانی به وجود می‌آید. نظام حکمرانی می‌کوشد 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 خط مشی‌های ایدئولوژیک کند. این گفتمان خواهان اینست که مدارس و نظام تعلیم و تربیت مطابق گذشته در اختیار روحانیون قرار گیرد و «هدف نهایی مدرسه» پرورش فرد دینی و انقلابی باشد. به تعبیر رضایی دانش‌آموز بعد از پایان دوره متوسطه «اصول اعتقادات اسلامی»؛ «صفات ثبوتیه و سلبیه خداوند»؛ «ولایت فقیه و ارتباط آن با امامت»؛ «منشأ حاکمیت در جمهوری اسلامی» و «نیروهای استکبار جهانی» را بشناسد؛ «پوشش اسلامی را مراعات کند»؛ و «منشأ حاکمیت در نظام‌های عمده جهانی را بر اساس جهان‌بینی اسلامی نقد کند» (رضایی، ۱۳۸۷: ۱۹).

رضایی به ما می‌گوید در مدرسه سه گفتمان وجود دارد: «گفتمان موفقیت تحصیلی»، «گفتمان نظم» و «گفتمان پرورشی». گفتمان پرورشی وظیفه آموزش‌های ایدئولوژیک را بر عهده دارد. رضایی نشان می‌دهد گفتمان پرورشی قادر نیست دانش‌آموزان را به شیوه‌ای که می‌خواهد پرورش دهد و با ناسازه‌هایی روبروست و نوعی تباری میان خانواده و مدرسه در این‌جا وجود دارد. همچنین رضایی شرح می‌دهد که در مدرسه «گفتمان دانش‌آموزی» در برابر گفتمان مدرسه شکل گرفته است؛ گفتمانی که حاصل تعبیر و تفسیرهای دانش‌آموزان از گفتمان رسمی حاکم بر مدرسه است؛ و دانش‌آموزان در تجربه‌های زیسته و زندگی روزمره‌شان برای لذت‌بخش و تحمل‌پذیر کردن مدرسه، «به راه‌های مختلفی طرح‌ها و برنامه‌های اولیای مدرسه را ناکام می‌گذارند». رضایی به ما نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان «نظم موجود مدرسه را دور می‌زنند، فضاهای کوچک و سیال و گریزپای خود در مکان مدرسه را خلق می‌کنند» و از مدرسه «می‌گریزند بدون این‌که مدرسه را ترک کنند».

پرسش اینست که عامل اصلی امتناع دانش‌آموزان از گفتمان مدرسه در دوره پس‌انقلاب چیست؟ می‌توان به این پرسش پاسخ‌های گوناگون داد، زیرا عوامل متعددی در آن دخالت دارند؛ اما اگر به نکاتی که بر اساس چارچوب فوکویی ارائه کردم توجه شود، چیزی که سیاست سوژه‌پروری را در مدرسه پس‌انقلاب مسئله‌ساز و بحرانی می‌کند، نه صرفاً محتوای دینی و آموزه‌ها و جهان‌بینی و ایدئولوژی بلکه شیوه‌های آشکار و پنهان اعمال قدرت روی سوژه‌هاست؛ سوژه‌هایی که عملاً به ابژه تقلیل می‌یابند و فاقد هر گونه اختیار و آزادی می‌شوند. نظام سیاسی با تکیه بر ایدئولوژی دینی، برای پوشش و مدیریت بدن معلمان و

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

دانش‌آموزان، برای چگونگی فراغت و تأمین نیازهای دانش‌آموزان به شادی و نشاط، تفکیک جنسیتی، و برای دانش و اطلاعات و مهارت‌ها، برنامه و دستورالعمل دارد. علاوه بر این، تفاوت‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی و زبانی دانش‌آموزان در برنامه درسی رسمی نادیده گرفته شده است. اساساً مدرسه فاقد «سیاست تفاوت» است. فرض مدرسه بر هویت‌سازی مطابق الگوی سوژه مؤمن است، سوژه‌ای که هم به جهان‌بینی شیعی ایمان دارد و هم به ارزش‌های سیاسی حکومت وفادار است. این سوژه فاقد فردیت است، و نمی‌تواند خود باشد، و اندیشه‌ای مستقل را پرورش دهد. سوژه مؤمن، سرباز نظام سیاسی است.

نظام آموزشی پسانقلاب در موقعیتی می‌کوشد سوژه مؤمن پرورش دهد که تقریباً همه عوامل محیطی و زمینه‌ای ناسازگار با خلق چنین سوژه‌ای است. معلمان و مدرسه در دهه‌های اخیر اعتبار و منزلت اجتماعی خود را از دست داده‌اند. معلمی برخلاف دوره مشروطه و دوره پهلوی اول، شغل فرهنگی و پرمنزلی نیست؛ بلکه کارمند سطح پایین نظام اداری شناخته می‌شود؛ کارمندی که درآمد کافی برای تأمین نیازهایش را ندارد و در چشم جامعه هم جزو مشاغل مهم محسوب نمی‌شود. در کلاس درس هم معلم فاقد اختیار و اقتدار است. نظام اداری مدرسه و نظام متمرکز برنامه‌ریزی جایی برای مشارکت و خلاقیت معلم در مدرسه در نظر نگرفته‌اند و معلمان وظیفه‌ای جز تکرار و بازتولید کتاب‌ها و مواد درسی تعیین شده ندارند. برخلاف دهه‌های نخست سده چهاردهم و دوره پهلوی، داشتن دیپلم نمی‌تواند شغل و آینده حرفه‌ای برای افراد ایجاد کند. طی کردن دوره آموزشی مدرسه فاقد انگیزه‌های درونی و بیرونی جدی است. این وضعیت پیامدی جز مقاومت بیشتر و شدیدتر دانش‌آموزان در برابر آموزه‌ها و گفتمان مدرسه ندارد.

### سوژه مقاوم

در حالی که گفتمان مدرسه با تکیه بر ایدئولوژی و جهان‌بینی دینی، بر حقانیت آموزه‌ها و احکام خود تکیه دارد و از ابزارهای اداری مدرسه و دانش رسمی برای پیشبرد هدفش - پرورش سوژه مؤمن - بهره می‌گیرد، هر سال بر شمار کسانی که در برابر گفتمان مدرسه مقاومت می‌کنند افزوده می‌شود. این مقاومت هم به صورت «مقاومت منفعلانه» است و هم به صورت «مقاومت فعالانه». مقاومت منفعلانه، شانه خالی کردن دانش‌آموزان و معلمان از زیر بار

مسئولیت و تکالیف مدرسه، همچنین بی‌توجهی و بی‌اعتنایی به دانش رسمی و فرهنگ آموزشی حاکم است. 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. به تعبیر جیمز اسکات گروه‌های تحت سلطه «هنر مقاومت» در برابر گروه‌های مسلط را خلق می‌کنند (اسکات، ۱۳۹۶). گروه‌های تحت سلطه از دردها، سختی‌ها، نگرانی‌ها و فشارهای گروه‌های مسلط بر آن‌ها، روایت نهانی و گفتمان پنهانی را می‌سازند که نقد قدرت حاکمان است اما در غیاب آن‌ها. اسکات توضیح می‌دهد که شایعات، صحبت‌های درگوشی، داستان‌های عامیانه، حالت‌های چهره و از همه مهم‌تر «اشکال گوناگون کم‌کاری»، فریب دادن صاحبان کار، اشکال پیچیده‌ای از تخریب کردن، «پرهزینه کردن روابط قدرت» و شکل‌های گوناگونی از «نافرمانی پنهان ایدئولوژیک»، علیه حاکمان و گروه‌های مسلط از سوی ضعیفان اعمال می‌شود که اسکات نام آن را «الگوهای پنهان‌سازی نافرمانی» می‌گذارد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره کردم محمد رضایی (۱۳۸۷) در پژوهش تجربی نظام‌مند و روش‌مندی ناسازه‌های گفتمان مدرسه را بر اساس تحلیل زندگی روزمره دانش‌آموزان نشان می‌دهد و ناکامی گفتمان پرورشی در خلق سوژه دینی را بیان می‌کند. دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها با گفتمان مدرسه همسویی ندارند و همین ناهم‌سویی به تعبیر رضایی مدرسه را ناگزیر می‌سازد تا با خانواده‌ها تبانی کنند و مصالحه‌ای شکل می‌گیرد که عمدتاً مبتنی است بر چشم‌پوشی مدرسه بر هنجارشکنی‌های ایدئولوژیک دانش‌آموزان و رفتارهای ضد‌هژمونی آن‌ها. سوژه مقاوم شکل‌های متعدد دارد و تنها یکی از آن‌ها تن ندادن به برنامه درسی و اجرا و انجام تکالیف و آموزه‌ها و امر و نهی‌های مدرسه است. رفتارهای پرخطر و آسیب‌زای دانش‌آموزان مانند مصرف دخانیات، مواد مخدر، رفتارهای جنسی، بزهکاری و تن ندادن به نظم اخلاقی مدرسه، از شکل‌های مقاومت دانش‌آموزان در مقابل گفتمان پرورشی است. کافی است جستجویی در گوگل کنیم تا روند رشد آسیب‌های اجتماعی در میان دانش‌آموزان را ببینیم. افت تحصیلی، ترک تحصیل و ناکامی مدارس در آموزش مواد درسی شکل‌های دیگر مقاومت است. در ابتدای صحبت‌م به نتایج آزمون‌های پرلز و تیمز اشاره کردم.



مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

از سال‌های ۱۳۳۰ به بعد با سیطره کامل نظام اداری گسترده و متمرکز و نیرومند در تعلیم و تربیت رسمی، هم سوژه متجدد و هم سوژه ملی بتدریج با بحران و افول روبرو می‌شوند. پیش از وقوع انقلاب اسلامی، نظام تعلیم و تربیت و آموزش رسمی از هدف‌ها و عملکردهای پیشین خود بازماند و توانایی‌اش برای پرورش سوژه را از دست داد. این را سوژه‌زدایی یا دقیق‌تر بگویم انسان‌زدایی می‌نامم. انسان‌زدایی از نظام آموزشی خصوصاً پس از ۱۳۴۰ با رشد اقتصاد نفتی شدت گرفت، یعنی زمانی که دولت با کسب درآمد سرشار از فروش نفت بی‌نیاز از مردم شد. از آن زمان اصلی‌ترین دغدغه دولت، ایجاد نظام اداری عریض و طویلی بود تا بتواند از طریق آن دولت مقتدری به وجود آورد و شهروندان را کنترل کند. دولت مایل نبود شهروندانی آزاد و مستقل و خلاق تربیت کند، بلکه به دنبال کسانی بود که تابع دولت باشند و از سیاست‌های خرد و کلان حکومتی تبعیت و پشتیبانی کنند.

در نتیجه نظام آموزشی به جای آن که به دنبال پرورش قوای تفکر انتقادی و خلاقیت و ابداع باشد - چیزی که امروزه در گفتمان آموزش به آن «سواد انتقادی» می‌گویند یعنی قدرت تجزیه و تحلیل و فهمیدن و خواندن و نوشتن و برقراری ارتباط - به دنبال اعمال سلیقه و منویات سیاسی خود از طریق آموزش و پرورش بود. به این ترتیب انسان ایرانی نتوانست از طریق مدرسه و دانشگاه، سوژگی خود را در موقعیت تاریخی کنونی درک کند و میراث فرهنگی خود از جمله زبان مادری و دین و سایر سرمایه‌های فرهنگی را به جامعه معاصر عرضه کند. سیستم آموزش ما از طریق همگن‌سازی، کمی‌سازی و استانداردسازی، نوعی عقلانیت ریاضی‌وار همراه با ایدئولوژی سیاسی را بر جامعه تحمیل کرد با این هدف که ما جامعه‌های تاریخی و فرهنگی را از جسم و جان‌مان بیرون آوریم و یونیفرمی ملی به تن کنیم. غافل از آنکه شاید این لباس متحدالشکل به تن ما جور در نیاید و این امکان را ندهد که سرمایه‌های زیبایی، عاطفی، تاریخی، هنری و اجتماعی‌مان را که در گروه‌ها و افراد انباشته شده از قوه به فعل برسانیم. یعنی در عین حال که زن‌ها زنانگی کنند، آذری‌ها آذری باشند، کردها کرد، شیعه‌ها شیعه و سنی‌ها سنی باشند، همگی حول محور دولت ملی ارتباط و انسجام یابند. معنای سوژه مدرن این بود که انسان امروزی سطحی از انضباط را بپذیرد بدون اینکه نیازی به از دست دادن سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی و عاطفی خود داشته باشد.

اما امروز مناسبات بین نهاد آموزش و فرهنگ معاصر صوری شده است. آموزش به «فرم» تقلیل یافته و با «محتوا» یعنی فرهنگ بیگانه شده است؛ چیزی که زیمل به آن بیگانگی بین فرم و محتوا می‌گوید. محتوا همان سرمایه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی همچنین نیازها و علایق واقعی آدم‌ها و توانمندی‌های جمعی و تاریخی است که به ارث برده‌ایم؛ فرم نیز همان برنامه و کتب درسی و روش‌های تدریس و ارزشیابی است که به کار گرفته‌ایم. مدرسه، نهاد میانجی است که بین خانواده و جامعه و بین دولت و شهروندان قرار می‌گیرد تا آن‌ها را به هم مرتبط کند؛ اما رابطه‌ای که مدارس ما ایجاد می‌کنند از نوع مشارکتی، خلاق و گفتگویی نیست. در نتیجه آموزش به فرم و صورتی فاقد محتوا تبدیل شده است و از نیازها و علایق واقعی ما فاصله گرفته و به بیگانگی فرم و محتوا دچار شده است.

از همان ابتدای ایجاد نظام آموزش جدید، سراغ قرار دادن عناوین دروس در برنامه درسی رفتیم و فکر کردیم صرف اینکه درس علوم، ریاضی، جغرافی و تاریخ یا علوم اجتماعی را ارائه کنیم برای توسعه دانایی، ایجاد تغییرات، توانمندسازی و تحقق آزادی و دموکراسی و توسعه، کافی است؛ و به تعارض‌هایی که بین سبک یادگیری و یاددهی ما با سایر فرهنگ‌ها وجود دارد توجهی نکردیم. پیش از این در کتاب «فرهنگ و دانشگاه» (فاضلی، ۱۳۸۷) تفاوت «فرهنگ یادگیری» در جوامع گوناگون را شرح داده‌ام. اُتو کلاینبرگ (۱۹۷۹) روان‌شناس اجتماعی مشهور که درباره تفاوت سبک‌های یادگیری و یاددهی دانشجویان کشورهای مختلف از جمله ایران کار کرده است نشان می‌دهد ایرانی‌ها بر انباشت و ذخیره‌سازی اطلاعات تکیه دارند در حالی که در غرب تجزیه و تحلیل و تفکر انتقادی و خلاق تشویق می‌شود. در نظام آموزشی و آموزش عالی به مسئله سبک‌ها و فرهنگ‌های یادگیری در ایران توجه نکرده‌ایم و برای بهبود و تغییر این فرهنگ و متناسب‌سازی آن با ارزش‌ها و شیوه‌های امروزی و ضروری یادگیری، برنامه‌ریزی و سیاستگذاری مشخص نداریم. نظام آموزشی لاجرم نیاز دارد که انسان ایرانی را با توانایی‌های تفکر انتقادی، تفکر مستقل، و ارزش‌های دمکراتیک و جهانی امروزی آشنا و توانا سازد. فرهنگ آموزش در نظام مدرسه‌ای نمی‌تواند بدون تحول بنیادی و با تداوم سبک یادگیری طوطی‌وار سنتی، سوژه خلاق و شهروند مسئولیت‌پذیر پرورش دهد.

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

فاصله گرفتن فرهنگ آموزش از رسالت تربیت سوژه مدنی، بحران نظام آموزشی ماست. فرهنگی که تفکر انتقادی را در بطن خود دارد؛ فرهنگی که پرسشگری، کنججوی و عشق به دانایی را در ذات خود تنیده است؛ فرهنگی که به علم مرجعیت می‌دهد و به انسانیت و مردم عشق می‌ورزد. این‌ها الزامات فرهنگ معاصر است اما اگر نیک بنگریم نظام آموزشی ما درگیر روش و فرم است نه محتوا. نگاه ابزاری ما به آموزش باعث شده از آرمان خلق و گسترش فرهنگ معاصر دور شویم و خود را با امور سیاسی، بروکراتیک و تکنوکراتیک سرگرم کنیم.

### سخن پایانی

آموزش و پرورش جز از راه پرورش سوژه مدنی قادر به ایفای نقش جدی در جامعه امروز و فردای ایران نخواهد بود. پرورش سوژه مدنی مستلزم پذیرش تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است. لازمه چنین تحولی بازاندیشی انتقادی در مبانی نظری و سیاسی ایدئولوژی حاکم از یک سو و از سوی دیگر بازاندیشی انتقادی در سازوکارهای حکمرانی و اداره مدارس است. سازوکارهای موجود و آزمون شده، اداره مدرسه را به اعمال عریان قدرت و استفاده از تکنیک‌های سلطه و استیلا کشانده؛ تکنیک‌هایی که نهایتاً مقاومت دانش‌آموزان و معلمان را ایجاد کرده است. امروزه هم «گفتمان دانش‌آموزی» و هم «گفتمان معلمی»، و حتی «گفتمان اولیا» در مقابل «گفتمان مدرسه» و «دانش رسمی» قرار دارند و همه این‌ها بیش از آن‌که سوژه مطلوب نظام سیاسی، یعنی سوژه مؤمن را پرورش دهند یا تقویت کنند، به مقاومت‌های منفعلانه و فعالانه علیه آن سوق یافته‌اند به طوری که امروزه شکل مسلط سوژه نظام آموزشی ما، سوژه مقاوم است.

از سال‌های ۱۳۴۰ سیطره بروکراسی و تمرکزگرایی بر نظام آموزش و پرورش به تدریج چنان گسترش یافت که این نظام جایی برای بازیگری معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در فرایند آموزش باقی نگذاشت. فرایند تمرکزگرایی همراه با ایدئولوژی تمامیت‌خواه و اقتدارگرا، فضای مدرسه را با خفقان، رخوت، بی‌انگیزگی و تهی شدن از انرژی‌های عاطفی و فرهنگی پر کرد. برآیند نهایی این وضعیت حذف انسان و انسان‌ها و سوژه از گفتمان مدرسه شد. حذف انسان‌ها به معنای مرگ یا پایان مدرسه است؛ حتی اگر تأسیسات اداری و کالبد معمارانه مدارس بماند و گسترش یابد، مدرسه جسدی مرده است.

شرط زنده ماندن و زنده نگاه داشتن نهاد مدرسه بازگشت انسان‌ها، جان‌ها و روان‌ها و بازگشت زبان‌ها، فرهنگ‌ها، دین‌ها، رسم‌ها، سنت‌ها، و به بیان کلی تفاوت‌ها به مدرسه است. این‌ها را با مفهوم «انسان‌ها» توضیح می‌دهم. اگر توانسته بودیم انسان‌ها را دال مرکزی یا نقطه کانونی<sup>۱</sup> گفتمان آموزش تعریف کنیم و مناسبات و الزامات آن را بفهمیم و بپذیریم، امروز بخش بزرگی از کارکردها و انتظارات ما از آموزش مدرن برآورده می‌شد. اگر بخواهیم از این پس، آموزش را در جایگاه اصلی خود بگذاریم و اجازه دهیم نقش خودش را در ایجاد توسعه پایدار و فرهنگ متوازن و متعادل و معنادار ایفا نماید، ضروریست به این نقطه کانونی توجه کنیم. نقطه کانونی و دال مرکزی از ابتدای آموزش نوین تا کنون، ناتوانی آن در خلق موقعیت‌های سوژگی برای سوژه مدنی بوده است. بهتر و دقیق‌تر سخن بگویم، «انسان‌ها»ی ایرانی؛ انسان‌هایی که در خوزستان، بلوچستان، سیستان، گیلان، آذربایجان، کردستان، تهران، اصفهان، کرمان، کرمانشاه و دیگر جاها تجربه‌های تاریخی و انسانی خودشان را دارند؛ این «انسان‌ها» سازنده و ساخته شده فرهنگ، تاریخ، دین، زبان، قومیت، جغرافیا و موقعیت خاص خودشانند. تکثر و تفاوت، هستی انکارناپذیر گروه‌ها و جمعیت‌های انسانی در سراسر جهان است.

نظام آموزشی وقتی می‌تواند تجربه یادگیری و توانمندی را برای این انسان‌ها مهیا سازد که گفتمان آموزش انسان‌محور و مدنی باشد؛ انسان‌ها را با ارزش‌های‌شان به رسمیت بشناسد و به آن‌ها کمک کند تا برای تحقق آرزوها، ارزش‌ها و انتظارات‌های‌شان بکوشند و به آن‌ها رسمیت بخشند.

بی‌توجهی به «انسان‌ها» به معنای نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و فردی دانش‌آموزان است؛ تفاوت‌هایی که لاجرم در فرایند یادگیری آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. نهاد مدرسه نیازمند درک «انسان‌هاست»، درک این‌که دانش‌آموزان پیشینه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت، ترجیحات و سبک‌های یادگیری، هوش‌های چندگانه، مسیرهای زندگی گوناگون و علایق و نیازهای مختلف دارند. نادیده گرفتن این تفاوت‌های فرهنگی و فردی و به اجبار گنجاندن همه

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

دانش‌آموزان در قالب‌ها و ساختارهای همگن‌ساز، نه تنها انگیزه و رغبت دانش‌آموزان برای یادگیری را نابود می‌کند، بلکه آن‌ها را به «مقاومت فعالانه» علیه برنامه درسی سوق می‌دهد. انسان‌ها در ایران معاصر در موقعیت مدرن قرار گرفته‌اند؛ این واقعیتی انکارناپذیر است؛ موقعیتی که فناوری‌ها، علوم، تحولات جهانی، انقلاب‌ها و رخداد‌های ریز و درشت آن را تشکیل می‌دهند. همین شکل‌گیری و گسترش مدرسه مدرن در سراسر ایران، پاره‌ای از حکایت مدرن‌بودگی ماست. زیستن در موقعیت مدرن اقتضائات و ضرورت‌هایی دارد از جمله توسعه توانایی‌ها و قابلیت‌های فردی و اجتماعی انسان‌ها به نحوی که فرصت و فراغت لازم برای مشارکت در زندگی اجتماعی و حوزه عمومی را بیابند و استعدادها و خلاقیت‌های خود را بروز دهند و شکوفا کنند. انسان‌های مدرن در مسیر تحولات تاریخی و اجتماعی، نیازها و اقتضا‌های نو به نو می‌یابند. جامعه‌ای می‌تواند همسو و همراه با تحولات جهانی حرکت کند و مسیر سازنده‌ای طی نماید که افق فکری‌اش درست و متناسب با اقتضائات جهانی و تاریخی باشد. نظام آموزشی از دستگاه‌های فرهنگی مدرن است تا «انسان‌ها» را در موقعیت‌های محلی، ملی و جهانی‌شان کمک کند و توانمند سازد تا بتوانند انسان زمانه خود باشند و از عهده تأمین نیازهای زمانه خود برآیند، و مسئولیت خود بودن در این موقعیت را بپذیرا شوند. اما پرسش مهم اینست که نظام آموزشی چگونه می‌تواند چنین اقتضائات مدرنی را جدی گرفته و تحقق بخشد؟

پاسخ این پرسش را می‌توان از تجربه کشورها و نظام‌های آموزشی کارآمد بدست آورد. نظام‌های آموزشی جوامع معاصر و مدرن به میزانی که فرصت و فضای سوژگی و انسان‌ورزی برای انسان‌های خود فراهم کرده‌اند، به همان اندازه آموزش کارآمد و موثر و موفق آفریده‌اند. ممکن است گفتن این سخن از بدیهیات باشد؛ و صد البته که چنین است؛ اما وقتی چشم و گوش‌مان را بر بدیهیات بسته‌ایم، و وقتی نظام حکمرانی غافلانه یا آگاهانه توجهی به اصل بدیهی سوژگی و انسان‌ندارد، مگر وظیفه‌ای مهم‌تر از بازگویی و تأکید و توجه و تکرار این گزاره‌های بدیهی برعهده داریم؟ نظام آموزشی ما در مسیر سوژگی و انسان‌نیست، و سیطره سیاست، ایدئولوژی و در سال‌های اخیر هژمونی بازار و ارزش‌های اقتصادی، نظام آموزشی ما را انسان‌زدایی و سوژه‌گریز کرده است.

نظام آموزش تنها زمانی می‌تواند به انتظارات جامعه پاسخ دهد و فرهنگی خلاق و پایدار به وجود آورد که به سوژه یا همان انسان‌ها توجه کند؛ این توجه از طریق خلق موقعیت‌های سوژگی ایجاد می‌شود؛ موقعیت‌هایی که انسان‌ها بتوانند انسانیت و فردیت و یکتایی‌شان را متحقق کنند و امکان خلاقیت و ابداع و فهم و آزادی انتخاب داشته باشند. در ایران امروز انسان‌ها در مرکز توجه آموزش نبوده و نیستند. عناصر تشکیل‌دهنده نظام آموزشی از برنامه درسی گرفته تا معماری مدارس و مولفه‌های شکل‌دهنده ساختارهای آموزشی، متناسب با فرهنگ سوژه‌پرور طراحی نشده‌اند. فرهنگ سوژه‌پرور، فرهنگی است که در آن انسان‌ها در اولویت و محوریت قرار دارند. اما نظام آموزشی امروز ما صرفاً در خدمت سیاست و ایدئولوژی است.

قائل به جدایی ذاتی سیاست و آموزش نیستیم؛ این جدایی نه ممکن است و نه مطلوب. دولت به هر حال در قبال آموزش جامعه در جهت ایجاد انسجام ملی و حمایت از رشد و شکوفایی افراد جامعه مسئولیت دارد؛ اما درهم‌آمیختگی سیاست و آموزش از حد تعادل و لازم خود فراتر رفته است. نظام آموزشی امروزی ما فاقد «استقلال نهادی» کافی است و «تفکیک‌پذیری نهادی»<sup>۱</sup> که از الزامات و ضرورت‌های جامعه مدرن است در ایران تحقق نیافته و این وضع شامل آموزش هم می‌شود (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۲). در نظام آموزشی ایران سیاست و ایدئولوژی سیاسی، محور و هسته اصلی همه‌چیز است. آموزش نمی‌تواند بدون پذیرش و رسمیت دادن به انسان و نیازها و اقتضائات او کاری انجام دهد. آموزش اگر نخواهد و نتواند به توانمندسازی و توسعه قابلیت‌های دانش‌آموزان بپردازد، و اگر دانش‌آموزان را در موقعیت تاریخی و اجتماعی‌شان در نظر نگیرد، و اگر برنامه درسی را متناسب با تفاوت‌های قومی، جنسیتی، مذهبی، زبانی و اجتماعی و اقتصادی‌شان طراحی نکند، نمی‌تواند فرصت یادگیری برای دانش‌آموزان فراهم سازد.

در مواجهه با موقعیت سوژه‌گریز و انسان‌زدای نظام آموزشی چه می‌توان کرد؟ یا دقیق‌تر بگوییم به چه شیوه‌ای باید اندیشید؟ قائل به این نیستیم که مهندسانه بیندیشیم و گمان کنیم نظام آموزشی و مدرسه، قطعه چوبی است که با اره و تیشه‌ی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

می‌توانیم مجسمه یا ابزار دلخواه خود را تراش داده و بسازیم. برای رسیدن به وضعیت کنونی و بر ساختن این بحران‌ها بیش از صد سال راه طی کرده‌ایم و لابد و یقیناً برای بهبود این نظام به زمانی طولانی نیازمندیم. مهم نیست که بتوانیم در زمانی کوتاه معجزه کنیم و همه چیز را تغییر دهیم، انسان عاقل امر محال را دنبال نمی‌کند؛ مهم این است که مسیر و جهت حرکت و تحولات، سازنده و امیدبخش و به سوی قرار دادن انسان‌ها در کانون گفتمان آموزشی باشد. فهرست‌وار نکاتی را در این باره بیان می‌کنم.

**نخست، مدرسه را متعلق به «انسان‌ها» بدانیم.** بازار، ایدئولوژی و قدرت، جا را برای انسان‌ها در نظام آموزشی تنگ کرده‌اند. آموزش، مدرسه‌سازی نیست. تمرکز خود را از توسعه کالبدی و سازه‌ها و ساختمان‌ها به سمت پرورش انسان معطوف کنیم. پرورش سوژه خلاق و فعال، آزاد، پرسشگر و مسئول را جایگزین پرورش انسان منفعل، ترسو و مسئولیت‌گریز کنیم. بخواهیم یا نخواهیم مدرسه جز سوژه مدنی، قادر به پرورش الگوی دیگری نیست. مدرسه‌ای می‌تواند سوژه‌پروری کند که اعتماد بنفس دانش‌آموزان را ارتقا بخشد، میل به خود بودن آن‌ها را تقویت کند، تفکر مستقل و انتقادی داشتن را به آن‌ها آموزش دهد، و دانش‌آموزان را چنان بارآورد که در رویارویی با فشارها و بحران‌های اجتماعی و فردی از هم نپاشند.

**دوم، مدرسه را فضای پیوند و گفتگو کنیم.** نظریه‌پردازان آموزش انتقادی<sup>۱</sup> مانند پائولو فریره<sup>۲</sup> به طور مفصل اهمیت راهبرد گفتگویی و دیالوگ در آموزش را توضیح داده‌اند. در مطالعات فرهنگی نیز ریموند ویلیامز<sup>۳</sup> و دیگران بر اهمیت و نقش مباحثه و گفتگو هم در کلاس درس و هم در گفتگوی آموزش با سایر نهادهای اجتماعی صحنه گذاشته‌اند. ولی امروز روح حاکم بر نظام آموزشی ما به جای دیالوگ مبتنی بر مونولوگ است. تنها حکومت است که تک‌صدا فریاد می‌زند و دیالوگی با جامعه و افراد ندارد. در شیوه‌های تدریس نیز تک‌صدایی در مدرسه و کلاس درس حاکم است و دانش‌آموزان و حتی معلمان فاقد صدا و سهم در فرایندهای یادگیری‌اند.

- 
1. Critical Pedagogy
  2. Paulo Freire (1921- 1997)
  3. Raymond Henry Williams (1921- 1988)

سوم، مدرسه را به جهان پیوند بزنیم. ما در دنیایی جهانی شده زندگی می‌کنیم پس به چشم‌اندازی جهانی و تطبیقی نیاز داریم تا به فهم میان‌فرهنگی مطابق با مقتضیات امروز دست یابیم؛ فرهنگی که دیگر نمی‌تواند نگاهی یک‌سویه داشته باشد؛ نه تعصب ملی و نه جهان‌گرایی بی‌قیدوشرط، هیچ‌کدام چاره‌ساز نیست. به چشم‌انداز جهان‌محلی<sup>۱</sup> نیازمندیم؛ تلفیقی از ملاحظات فرهنگ محلی و ملی و ضرورت‌ها و ارزش‌های برآمده از تحولات جهانی؛ و پاسخ‌گویی به چالش‌ها در بافت فرهنگی و اجتماعی خود به کمک درس‌های کشورهای دیگر. سوژه قرن بیست‌ویکم، لاجرم سوژه و شهروند جهانی است و ناگزیر از زیست جهان‌وطنانه و در تعامل با جهان. نظام آموزشی امروزی ما ناتوان از پرورش شهروند جهانی است و حتی می‌کوشد سوژه ایرانی را در فضایی بسته و محصور در اقتضائات و موقعیت محلی و بومی‌اش نگه دارد. چنین رویکرد محدود و محلی‌گرایانه تناقضات و تنش‌های جدی برای نسل امروز و فردای ایران ایجاد کرده و می‌کند. ما چه بخواهیم چه نخواهیم در «جهان سیاره‌ای شده» زندگی می‌کنیم، و فناوری‌های ارتباطی، اقتصاد جهانی، سیاست‌های بین‌المللی و همه قلمروهای زندگی فردی و عمومی جهانی شده‌اند. لازمه زیستن در چنین فرهنگ جهانی، داشتن توانایی‌های شهروند جهانی است؛ توانایی درک همدلانه، مدارا و تساهل در برابر فرهنگ‌های دیگر، توانایی زیستن در کنار اقوام، گروه‌ها و انسان‌هایی با زبان‌ها، دین‌ها، سلیقه‌ها، منافع و علایق و حساسیت‌های گوناگون.

**چهارم، آموزش را به حوزه عمومی بیاوریم.** مسئله‌ها و چالش‌های آموزش و فرهنگ معاصر وارد گفتگوی جمعی ما نشده‌اند و در حلقه محدودی از نشست‌های تخصصی و علمی محصور مانده‌اند. هنوز به امر آموزش به مثابه موضوعی فنی و تخصصی می‌نگریم. انبوه رساله‌ها و نتایج پژوهشی در کتابخانه‌های دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی خاک می‌خورند و نتوانسته‌اند به طور جدی در راه اصلاح نظام آموزش موثر واقع شوند. اصلاح آموزش جز از طریق بسیج همه نیروهای اجتماعی ممکن نخواهد بود. مسئله‌های آموزشی، از مسئله‌های جامعه و فرهنگ جدا نیستند. نمی‌توان صرفاً با اتخاذ رویکرد تخصصی و فنی، جامعه را از ورود به بحث آموزش عقب راند و انتظار تحولات جدی در نظام آموزشی و پشتیبانی جمعی



مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

از مردم داشت. نسخه از پیش آماده‌ای برای اصلاح نظام آموزشی وجود ندارد جز آن‌که مسئله آموزش را به محور گفتگوهای جمعی خود بدل کنیم و با شفافیت و صراحت درباره آن به گفتگو بنشینیم.

**پنجم، آموزش را با جامعه و فرهنگ امروز پیوند بزنیم.** از بدیهیات است که مدرسه نیازمند تعامل زنده با وضعیت اکنون، بحران‌ها، مسائل و تحولات جهانی، منطقه‌ای، ملی و محلی است. سوژه زمانی شکل می‌گیرد که از طریق مدرسه بتواند با محیط بالفعل و اکنون خود ارتباطی خلاق و فعال برقرار کند. مدرسه تاکنون نتوانسته این پویایی و تعامل و گفتگوی زنده میان دانش‌آموزان و محیط و جامعه‌ی محل زندگی‌شان را برقرار کند.

**ششم، آموزش را به افراد پیوند بزنیم.** این‌که مدرسه و برنامه درسی پیوندی با زندگی و داستان‌های شخصی، ویژگی‌های روان‌شناختی، عصب‌شناختی و جامعه‌شناختی دانش‌آموزان ندارد، مضحک و ناباورانه است، اما واقعیت دارد. تجربه آموزشی که تاکنون داشتیم، انکار فرد و نادیده گرفتن قابلیت‌های سوژگی، خودبیانگری، تفاوت‌ها و خواسته‌ها و علایق فردی، و سرکوب هر شکل شخص‌بودگی و خودمختاری دانش‌آموزان بوده است. این آموزش، پیامدی جز مرگ سوژه و شکل‌گیری سوژه مقاوم ندارد. آلن تورن در کتاب «برابری و تفاوت» (۱۳۹۹) این پرسش را صورت‌بندی می‌کند که با توجه به بحران‌ها و کشمکش‌های بزرگ در دنیای امروز «آیا می‌توانیم با هم زندگی کنیم؟». وی پاسخ می‌دهد بله می‌توانیم، مشروط به این‌که «آزادی سوژه شخصی، به‌رسمیت‌شناسی تفاوت‌های فرهنگی و حمایت‌های نهادی به‌مثابه بایسته‌ی حفظ آزادی‌ها و تفاوت‌ها» تحقق یابد. تورن «مدرسه سوژه‌محور» را راه حل تحقق این وظیفه می‌شناسد؛ مدرسه‌ای که دانش‌آموزان به تعبیر تورن بتوانند «داستان زندگی خود را داشته باشند» و «تکثر فرهنگی را به رسمیت بشناسد»؛ مدرسه‌ای که می‌داند نمی‌تواند با تکیه بر اقتدار اداری و سیاسی، هنجارها و ارزش‌هایش را بر دانش‌آموزان تحمیل کند؛ مدرسه‌ای که خواسته‌ها و مطالبات دانش‌آموزان و معلمان را می‌شناسد و می‌پذیرد؛ مدرسه‌ای که می‌داند طیف وسیعی از ناهمگنی‌های اجتماعی و فرهنگی درون جامعه در مدرسه جای گرفته‌اند پس نیازمند سازوکارهایی است که این ناهمگنی‌ها با یکدیگر هم‌نشینی و مکالمه کنند. تورن به ما می‌گوید جهانی که می‌شد از راه جامعه‌پذیری، بچه‌های سر بره و مطیع و حرف گوش‌کن تربیت کرد و آرمان‌های تاریخی، دینی و اجتماعی را بی‌توجه به تفاوت‌ها،

علاقه، خواسته‌ها، مطالبات و ویژگی‌های بچه‌ها در مدرسه پی گرفت، چنین جهانی برای همیشه پایان یافته و امروزه بچه‌ها بیش از آن‌که از مدرسه بیاموزند، از رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی و محیط جهانی می‌آموزند. مدرسه تنها و تنها در صورتی می‌تواند بماند و سازنده باشد که مفروضات اصلی‌اش را درباره انسان، جامعه، یادگیری، دانش و سوژه بازناندیشی انتقادی کند و گفتمان مدرسه را از اساس تغییر دهد.

**هفتم، «مدرسه سوژه» نیازمند فضای تعامل آزاد است.** فضای سلسله مراتبی، رعب و روابط سلطه در فضای کلاس درس و مدرسه مانع از مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در گفتگویی زنده و سازنده می‌شود. سوژگی از مدرسه و تعامل درون آن آغاز می‌شود. مدرسه هم انتقال‌دهنده دانش‌ها، پیام‌ها و ارزش‌ها به دانش‌آموزان است و هم دریافت‌کننده، شنونده و گیرنده تجربه‌ها، دانش‌ها و پیام‌های نسل جدید است. شرط سوژه‌پروری، ایجاد ارتباط و تعامل برابر، چندسویه و آزاد میان دانش‌آموزان، معلمان و کادر مدیریتی مدرسه و ساختار آنست.

**هشتم، مدرسه سوژه، مدرسه پرورش کنشگر است.** اگر مدرسه بخواهد سوژه‌پروری کند نیازمند آموزش و افزایش توانایی دانش‌آموزان برای کنشگری و مشارکت فعال و موثر در زندگی اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی است. تون توضیح می‌دهد وظیفه مدرسه سوژه اینست که به دانش‌آموزان کمک کند تا «دیگری» را درک کنند، حقوق او را پاس بدارند، و منافع و ارزش‌های فرهنگی دیگری را به رسمیت بشناسند؛ و حتی برای تأمین حقوق و آزادی‌های دیگری، مانند حقوق و آزادی‌های خودشان تلاش کنند. این‌ها مستلزم وجود فضا و ارزش‌های دموکراتیک در مدرسه است.

این گزاره‌ها را می‌توان توسعه داد ولی همین‌جا آن را متوقف می‌کنم؛ به گمانم اگر این گزاره‌ها را کنار هم بگذاریم تصویر نسبتاً روشنی از مدرسه سوژه ساخته می‌شود. می‌دانم بحثی که ارائه کردم راهنمای گام به گام برای مدیریت مدرسه یا حتی سیاستگذاری نیست؛ و چنین قصدی هم نداشتم. قصه سوژه را روایت کردم تا افق و چشم‌اندازی انتقادی درباره مدرسه در کلیت آن در موقعیت اکنون ارائه کنم. شاید دقیق‌تر باشد اگر قصه‌ای که گفتم را تبارشناسی

مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟

مسئله سوژه یا مدرسه سوژه بدانیم. این قصه شاخ و برگ‌های زیادی دارد که این‌جا به برخی از آن‌ها اشاره کردم.

عنوان صحبت‌م را این پرسش گذاشتم که مرگ مدرسه یا مرگ سوژه؟ تا به این اشاره کنم که کالبد مدرسه‌ها نمی‌میرد، یا دست‌کم فعلاً نشانه‌ای از نابودی آن‌ها به چشم نمی‌خورد؛ اما مدرسه می‌تواند ناتوان از پرورش سوژه شود؛ اتفاقی که رخ داده است. در این صورت با مرگ سوژه روبرویم. اکنون پرسش اینست مدرسه ناتوان از خلق سوژه به چه معنا زنده است؟!

### منابع:

آرنت، هانا. (۱۳۹۲). میان گذشته و آینده: هشت تمرین در اندیشه سیاسی. ترجمه سعید مقدم. تهران: اختران.

اسکات، جیمز. (۱۳۹۶). سلطه و هنر مقاومت؛ روایت‌های نهانی. ترجمه افشین خاکباز. تهران: نشر مرکز.

افشار، محمود. (مهر ۱۳۰۴). مجله آینده. ص ۲۰۹.

تورن، آلن. (۱۳۹۹). برابری و تفاوت: آیا می‌توانیم با هم زندگی کنیم؟ ترجمه سلمان صادقی‌زاده. تهران: نشر ثالث.

دلوز، ژیل. (۱۳۸۶). فوکو. ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نی.

رضایی، محمد. (۱۳۸۷). ناسازه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی. تهران: جامعه و فرهنگ.

رینگر، مونیکا. (۱۳۹۶). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. چاپ چهارم. تهران: ققنوس.

شایگان، داریوش. (۱۳۷۴). زیر آسمان‌های جهان؛ مجموعه گفتگوها با رامین جهان‌نگلو. ترجمه نازی عظیمیا. تهران: نشر فرزانه روز.

کاظمی، عبدالحمید؛ گودرزی، محسن. (۱۴۰۱). افول اجتماع در ایران؛ روایتی گاه‌شمارانه (کرونولوژیک). فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی. سال ۲۲ بهار ۱۴۰۱.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۶). فرهنگ و دانشگاه. چاپ سوم. تهران: نشر ثالث.

فاضلی، نعمت‌الله؛ قلیچ، مرتضی. (۱۳۹۲). نگرشی نو به سیاست فرهنگی. تهران: تپاسا.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش. تهران: نشر علم.

فوکو، میشل. (۱۳۹۵). خاستگاه هرمنیوتیک خود. افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش. تهران: نشر نی.

فوکو، میشل. (۱۳۸۲). مراقبت و تنبیه. ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نی.  
قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه، بانیان و پیشروان. تهران: مرکز نشر  
دانشگاهی.

میرزا فتحعلی آخوندزاده. (۱۳۹۵). مکتوبات کمال‌الدوله و ملحقات آن. به اهتمام علی‌اصغر حقدار.  
آنکارا: باشگاه ادبیات، صص ۶-۶۹.

میرزا یوسف خان مستشارالدوله. (۱۳۸۶). یک کلمه. به اهتمام علیرضا شاهی. تهران: انتشارات بال.  
صص ۷۴-۷۵.

وحدت، فرزین. (۱۳۸۳). رویارویی فکری ایران با مدرنیت. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس.

Furedi; F. (2015) Power of Reading: From Socrates to Twitter. London:  
Bloomsbury Academic & Professional.

Klineberg, O; Hull, F. (1979). At a Foreign University: An International  
Study of Adaptation and Coping. ERIC. Retrieved at 19 May 2022 from  
<https://eric.ed.gov/?id=ED212196>

Nussbaum. M.C (2010). Not for profit; Why democracy needs the  
humanities? Princeton University Press