



# پیرامون مدرسه

- حافظ و قیل و قال مدرسه...
- آموزش و پرورش؛ عقلانیت، مدنیت، معنویت
- آموزش و تربیت شهروند از سنگلاخ اقتدار و ارتجاع
- پای صحبت دکتر نعمت‌الله فاضلی
- و ...

## فهرست

- حافظ و قیل و قال مدرسه / صالح میرزایی ..... ۳
- آموزش و پرورش؛ عقلانیت، مدنیت، معنویت / کتایون گلرخ ..... ۷
- آموزش و تربیت شهروند از سنگلاخ اقتدار و ارتجاع! / حبیب رمضانخانی ..... ۱۰
- سواد و اهمیت آن چیست؟ / نعمت‌الله فاضلی ..... ۳۲



## حافظ و قیل و قال

# مدرسه... \* صالح میرزایی - سردبیر

اگر در ساده‌ترین معنا مدرسه را محلی برای تحصیل علم، و در معنایی متعالی‌تر محلی برای پرورش و تعالیمی در جهت ارتقاء کمال انسانی بدانیم باید گفت که حافظ هیچ‌کدام از این ضروریات را در مدرسه پیدا نکرده است. مدرسه در تفکر خواجه شیراز چیزی به جز کلیشه‌ای تکرار شونده و خسته کننده نیست. کسی که به دنبال تحصیل عشق و رندی است را با مدرسه چه کار؟ رند عالم سوزی که سجاده را به می رنگین می‌کند و یا طهارت با می می‌گیرد در هیچ کلیشه‌ی رایج دیگری هم نمی‌گنجد؛ لذا مدرسه و سیستم تعلیم و تربیت نیز از این اصل مستثنا نیست. حافظ در اشعار خود ۸ بار (۷ بار در غزلیات و یکبار در قطعات) به مدرسه اشاره می‌کند که در شش مورد آن شاهد مدرسه‌گریزی هستیم. حافظ تشنه‌ی حقیقت است و در جستجوی گوهر کمال، ولی چه کند در مدرسه چیزی بجز مجاز به او تعلیم نمی‌دهند.

ابوالمفاخر یحیی باخرزی در کتاب اوراد الاحباب و فصوص الاداب در تعریف مدرسه چنین می‌نویسد: اشاره به قیود و تعلقات و عبادات وجهی است ظاهراً و باطناً، مثل عرف، عادت، رسم، احکام، اوامر، حزن، قبض، مجاهده، ریاضت، خوف و رجا و مقامات معینه (باخرزی، ۱۳۴۵: ۲۴۸). حال شما این تعاریف را با ویژگی‌های کسی که غلام همت آن است که زیر چرخ کبود ز هرچه رنگ تعلق پذیرد آزاد است مقایسه کنید! با یک نگاه هرچند سطحی نیز می‌توان فهمید که تحمل چنین فضایی برای این شخص چیزی بجز بطالت و در نهایت، عذاب نیست. به این قطعه توجه کنید:

چه سود چون دل دانا و چشم بینا نیست  
خلاف نیست که علم نظر در آنجا نیست

سرای مدرسه و بحث علم و طاق و رواق  
سرای قاضی یزد ارچه منبع فضل است

مدرسه، علم و... اگر نتیجه‌ای بجز دانایی و بینش برای حافظ به ارمغان نیاورد، سودی برایش نخواهد داشت و عقل سلیم رای به کار بیهوده و بی‌صرفه (مادی و معنوی) نمی‌دهد.

حافظ فضای مدرسه را درک کرده بود و می‌دانست در هوای آن تنفس برایش دشوار است. آنجا را معرکه‌ی مدعیانی دیده بود که لاف علم می‌زنند ولی درگیر مشاجراتی بی‌حاصل و غیرمفید هستند که دردی از دردهای او و بشر را مداوا نمی‌کند. از اینرو حافظ همانطور که از مسجد می‌گریخت از مدرسه نیز هم... او راه تعالی روح خود را در میکده جسته و مدرسه را در برابر آن بسیار حقیر می‌شمرد:

به کوی میکده یا رب سحر چه مشغله بود که جوش شاهد و ساقی و شمع و مشعله بود  
 حدیث عشق که از حرف و صوت مستغنیست به ناله دف و نی در خروش و ولوله بود  
 مباحثی که در آن مجلس جنون می‌رفت **ورای مدرسه** و قال و قیل مسئله بود  
 درس‌هایی که برای حافظ کاربرد و اهمیت دارد، نه در مدرسه که در دل طبیعت موجود است. از اینرو حافظ با کنایه به کتاب مهمی که در زمان او در مدارس تدریس می‌شد یعنی **کشف کشاف**، آن را بی‌اهمیت شمرده و راه دشت و صحرا در پیش می‌گیرد تا بیاورد آنچه را که درس واقعی است.

کنون که بر کف گل جام باده صاف است به صد هزار زبان بلبش در اوصاف است  
 بخواه دفتر اشعار و راه صحرا گیر چه وقت مدرسه و بحث کشف کشاف است  
 حافظ اگر درس زندگی می‌آموزد، نه در چارچوب محدود مدرسه که در بی‌نهایت طبیعت است. او در طبیعت واقعیات را می‌بیند و این دقیقاً همان چیزی است که جوای علم به دنبالش می‌رود. آنچه را که نشسته بر لب جوی و می‌بیند در هزاران کتاب و مدرسه به او نمی‌آموزند و همین یک اشارت برای او کافی است.

بنشین بر لب جوی و گذر عمر ببین کاین اشارت ز جهان گذران ما را بس

در تعاریف، قیل و قال را به مباحثه همراه با بلوا معنا می‌کنند، و این همان امر کسل‌کننده و بی‌حاصلی‌ست که در مدارس قرن هشتم شیوه‌ی غالب بوده، و روح تشنه‌ی حقیقت‌عاشقی همچون حافظ را سیراب نمی‌کرده است. از اینرو او همواره در تلاش است تا راه خود را از این هیاهوها جدا کند و به گوشه‌ای امن در جستجوی معنا باشد.

از قیل و قال مدرسه حالی دلم‌گرفت  
 یک چند نیز خدمت معشوق می‌کنم  
 طاق و رواق مدرسه و قیل و قال علم  
 در راه جام و ساقی مه رو نهاده‌ایم  
 اگر علم می‌آموزیم تا در این جهان حل معما کنیم و گره از گره‌های زندگی بگشاییم، این علم را باید از کجا آموخت، مدرسه؟ جواب حافظ به این سوال خیر است. گره‌های زندگی در عالم مستی باز می‌شود و جای فراگیری چنین روشی مدرسه نیست و بلکه میخانه است.

بر مدرسه تا چند نشینی حافظ  
 و یا  
 خیز تا از در میخانه گشادی طلبیم

حدیث مدرسه و خانقاه مگوی که باز  
 فتاد در سر حافظ هوای میخانه  
 اینکه می و میخانه در چه معنایی به کار رفته است محل بحث ما نیست، بلکه آنچه برای ما مهم است مدرسه‌ای است که حافظ به آن روی خوش نشان نمی‌دهد، از آن گریزان است و راه میکده را می‌جوید. گریز از مدرسه در اندیشه‌ی حافظ نه از سر تنبلی و فرار از حقیقت که دقیقاً برعکس، تلاشی برای رسیدن به حقیقتی ناب است. حافظ به دنبال راهی برای رسیدن به مقصود است حال آنکه اعتقاد دارد مدرسه او را به بیراهه می‌برد.

این روایت اجمالی از اندیشه‌ی خواجه‌ی شیراز را آوردیم تا بیان کنیم نقد روش‌های تعلیم و تربیت قدمتی طولانی دارد. اگرچه نگاه حافظ آمیخته با شیرینی رندانه است و با مفاهیم عارفانه تلفیق شده است، اما نقدی درست به روشی غلط دارد. امروز نگاه عارفانه در نقد مسائل جاری جایی ندارد، ولی نقادی همچنان پابرجاست و با تحلیل و گفتمان علمی مسایلی همچون آموزش و پرورش، و تعلیم و تربیت در بوته نقد قرار می‌گیرند. در هر دو نگاه یک چیز دنبال می‌شود و آن

اصلاح روش برای رسیدن به مقاصد عالی‌ست. لذا نگاهی به اندیشه‌ی خاص حافظ نیز خالی از لطف نیست، از اینرو در آغاز سخن به قرن هشت رفتیم تا در ادامه به جهان امروز برسیم.

## آموزش و پرورش؛

## عقلانیت، مدنیت، معنویت

\* کتابیون گلرخ - کارشناس فلسفه غرب



در جهان آشفته کنونی که اکثر آدم‌ها به دنبال هدفی که نمی‌دانند چیست می‌گردند، آموزش باید یکی از مهمترین مسائل باشد. آموزشی که به گفته پیشوایان دین و فیلسوفی مانند افلاطون حتی از دوران جنینی باید شروع شود. در گذشته آموزش منحصر به کودکان طبقه‌ای خاص با روشی خاص بود. مطالب در خانه توسط معلم سرخانه تعلیم داده می‌شد. این روش تا قرن‌ها بر آموزش دانش در جوامع پایدار بود اما با ورود انسان به زندگی مدرن و با پیشرفت تمدن و کشف علوم جدید آموزش کودکان و نوجوانان حداقل تا اواخر سنین نوجوانی کم‌کم به یکی از ضروریات جوامع تبدیل گشت و آموزش و پرورش همگانی حداقل برای کودکان و نوجوانان اجباری شد. مساله اصلی این نوشتار آموزش و پرورش، نقش معنویت عقلانیت و مدنیت در آن است.

۱. مطابق با این جمله؛ اگر آموزش: "سپردن دانستنی‌ها به دیگران باشد (نقیب زاده، ۱۶: ۱۳۸۷)، می‌توان نتیجه گرفت دانستنی‌ها فقط دانستنی هستند. یعنی این مساله با آگاهی یا معرفت به معنای آگاهی یا جوشش درونی‌یی که تحول یا تغییر ایجاد کند متفاوت است. در آموزش به دانش‌آموز فقط یاد می‌دهیم که چگونه بخواند بنویسد حساب کند و در دوره‌های بالاتر (دبیرستان)، احیانا پیش درس‌های رشته‌های دانشگاهی را هم یاد بگیرد اما به او یاد نمی‌دهیم چگونه فکر کند یا چگونه بتواند افکار غلط، متناقض و متضاد را از هم باز شناسد و چگونه بتواند تولید فکر کند. این مساله احتمالا یکی از بزرگترین معضلات آموزش همگانی در همه کشورها می‌باشد. آموزش اگر با آگاهی دهی به معنی تفکر خلاق یا جوشش درونی برای یادگیری همراه باشد، آن وقت می‌توانیم ادعا کنیم پرورش را نیز به دنبال دارد. شاید به همین دلیل است که در بعضی کشورها واحد منطق و گاه فلسفه را برای تمام رشته‌های دبیرستانی ارائه می‌کنند؛ منطق، فن درست فکر کردن را به دانش‌آموز یاد می‌دهد. این اولین قدم برای ورود به حوزه آگاهی یا

تربیت به معنای ایجاد تغییرات بنیادی و اساسی در فرد و جامعه است. در این صورت دانش‌آموز یاد می‌گیرد چگونه می‌تواند تناقضات و تضادهای افکار خود و دیگران را بیابد و یا چگونه سخن بگوید که دچار دور و تسلسل تناقض، تضاد، شعر، سفسطه و... نشود. بدین ترتیب جا برای خلاقیت‌های فکری باز خواهد شد.

**آموزش اگر با آگاهی دهی به معنی تفکر خلاق یا جوشش درونی برای یادگیری همراه باشد، آن وقت می‌توانیم ادعا کنیم پرورش را نیز به دنبال دارد. شاید به همین دلیل است که در بعضی کشورها واحد منطق و گاه فلسفه را برای تمام رشته‌های دبیرستانی ارائه می‌کنند؛**

«آموزش حقیقی باید برای توانایی فهمیدن به کار آید و نوآموز با یافتن پیوند دانستنی‌ها به فهم قاعده‌ها و قانون‌ها برسد به سخن کوتاه آموزش راهی است که مقصد آن پدید آوردن دگرگونی و تحول است و آموزشی که به هیچ‌گونه تحولی نینجامد، از معنی حقیقی خود دور شده است.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۴: ۱۶). چه ارتباطی بین انواع دانستنی‌هایی که طی ۱۲ سال آموزش بر ذهن دانش‌آموز بار می‌شود وجود دارد؟ چرا دانش‌آموزان باید مدام از خود و از دیگران سوال کنند که خواندن و یادگیری ریاضی، جغرافیا و یا جامعه‌شناسی به چه دردی می‌خورد؟ این‌ها که در زندگی روزمره‌مان به کار نمی‌آیند. این دقیقا همان معضلی است که در نقل قول بالا به آن اشاره شده است.

به عبارت دیگر آموزش و پرورش نتوانسته میان دانستنی‌ها پیوند برقرار کند. پیوند میان دانستنی‌ها از طریق کشف قواعد و قوانین برای دانش‌آموز اتفاق می‌افتد. چون توانسته‌ایم به دانش‌آموز توانایی تفکر و کشف این قوانین را بدهیم در نتیجه دانستنی‌ها یا آموزش کلاسیک در آموزش و پرورش ارتباطی با زندگی روزمره و عادی دانش‌آموزان ندارد. اگر دانش‌آموز بتواند با

یاد گرفتن قواعد حاکم بر ریاضی و فراگیری قوانین منطق و به تبع آن تفکر عمیق درباره قوانین حاکم بر تاریخ و جغرافی، لذت بردن از شعر و ادبیات را نیز یاد بگیرد خواهد توانست درسی از گذشته، برای پیمودن درست راه سخت زندگی کنونی و آینده خود و جامعه‌اش فرا بگیرد آن وقت می‌توان ادعا کرد نه تنها در آموزش که در تربیت او نیز موفق بوده‌ایم.

**اگر دانش آموز بتواند با یاد گرفتن قواعد حاکم بر ریاضی و فراگیری قوانین منطق و به تبع آن تفکر عمیق درباره قوانین حاکم بر تاریخ و جغرافی، لذت بردن از شعر و ادبیات را نیز یاد بگیرد خواهد توانست درسی از گذشته، برای پیمودن درست راه سخت زندگی کنونی و آینده خود و جامعه‌اش فرا بگیرد آن وقت می‌توان ادعا کرد نه تنها در آموزش که در تربیت او نیز موفق بوده‌ایم.**

۲. کند و کاو در تاریخچه آموزش و پرورش ما را به یونان باستان زمان سوفسطائیان می‌برد. قبلاً ذکر شد آموزش در گذشته مختص کودکان و نوجوانان طبقات خاص جامعه مثل اشراف یا روحانیون بود. اولین بار سوفسطائیان با دوره‌گردی در دولت شهرهای یونان باستان، جوانانی جویای دانش را از هر طبقه به گرد خود جمع کرده و به آنان آموزش می‌دادند. اگر دانش‌آموز از طبقه اشراف بود دستمزد هم می‌گرفتند. مهمترین دغدغه سوفسطائیان رویگردانی از طبیعت و فراطبیعت به سمت انسان بود. شاید آن‌ها اولین کسانی بودند که خود انسان را به عنوان جزئی از آفرینش فارغ از نقشی که دیگر فیلسوفان برای او در آفرینش در نظر گرفته بودند، مورد مطالعه و دقت نظر قرار دادند؛ کاری که سقراط، افلاطون و ارسطو بعدها با روش صحیح انجام دادند. تاثیر انسان بر طبیعت و نه انسان به عنوان جزئی از طبیعت، نقش او در خلقت به عنوان موجودی که قادر به تولید و باز آفرینی است، (هنر، قدرت ساخت وسایل راحت برای زندگی بهتر،

شعر، فلسفه، ریاضی و...) همگی برای سوفسطائیان اصلی مطالعاتی و برای جوانان و نوجوانان جاذبه آفرین بود. «اما با آن که بسیاری از نویسندگان تاریخ آموزش و پرورش آنان را نخستین آموزگاران بزرگ یونان می‌دانند و

سنت آموزش آنان را در گسترش آموزش عمومی، با اهمیت قلمداد می‌کنند و با آن که روش استدلالی آنان هم چون زمینه‌ای برای تحول روش استدلالی و منطقی سودمند بود، با این همه از آنجا که کارشان نه بر بنیاد، حقیقت بلکه برای رسیدن به قدرت، سلطه و ثروت بود با همه تاثیری که داشتند به هیچ رو ارزشمند نبود.» (همان، ۲۹). سوفسطائیان پایه‌گذاران آموزش و پرورش به سبک کنونی بودند. آنان حدود ۲۵۰۰ سال پیش، با گرفتن مزد به جوانان و نوجوانان آموزش می‌دادند و آن‌ها را برای رسیدن به مناصب بالای سیاسی در جامعه تربیت می‌کردند. یکی از مهم‌ترین مهارت‌های آموزشی آنان یاد دادن حقوق و چگونگی دفاع در دادگاه بود.

آنان بیشتر به نتایج عملی فکر می‌کردند، بدون در نظر گرفتن روش رسیدن به آن نتایج و یا درست و غلط بودن آن‌ها. «فلسفه پیشتر یونان با حقیقت عینی سروکار داشت جهان‌شناسان می‌خواستند حقیقت عینی درباره جهان را بیابند. آنان عمدتاً جویندگان بی‌غرض حقیقت بودند. برعکس، سوفسطائیان اصولاً به حقیقت عینی توجه نداشتند، هدف آنان عملی بود و نه نظری. از این رو سوفسطائیان ابزارهای تعلیم و تربیت در شهرهای یونان شدند هدف آنان تعلیم هنر زندگی و تنظیم آن بود و این نکته مورد توجه بوده است که در حالی که داشتن گروهی شاگرد برای فلاسفه پیش از سقراط امری کمابیش فرعی بود زیرا هدف اصلی آنان یافتن حقیقت بود، برای سوفسطائیان امری اساسی بود زیرا هدف آنان تعلیم بود.» (کاپلستون ۱۳۸۰: ۱/۱)

سوفسطائیان به درستی درک کرده بودند که بعد از انقلاب و روی کار آمدن حکومت جمهوری، سنت‌های جامعه یونانی دیگر جواب‌گوی مردمی نیست که با دنیای آن زمان در ارتباط مستمر بودند. واضح بود بعد از جهش ناگهانی فکری یونان، ۲۰۰ یا ۳۰۰ سال قبل از سوفسطائیان و برآمدن حکومت مردمی بعد از سلطه همه جانبه اشراف (آریستوکرات‌ها) نیاز جامعه، برای بازسازی جامعه‌ای که ساختارهای سیاسی فرهنگی و اقتصادی آن از بنیان ویران شده با روش‌ها

و سنت‌های اجتماعی و فرهنگی قدیم جامعه برطرف نمی‌شد. اما متفکران و روشنفکران و حتی حکومت تازه، نتوانستند به نیازهای جدید جامعه پاسخ‌های درخور بدهند. «پلوتارک می‌گوید: سوفسطائیان تعلیم و تربیت

نظری را به جای تعلیم و تربیت عملی قدیم که تا اندازه زیادی امری بود مربوط به سنت خانوادگی ارتباط با دولتمردان برجسته و آموزش و پرورش عملی و تجربی از طریق مشارکت در حیات سیاسی مطرح و سازماندهی کردند. آنچه اکنون مورد نیاز و تقاضا بود دوره‌های مخصوص تعلیم بود و سوفسطائیان چنین دوره‌هایی را در شهرها عرضه می‌کردند. سوفسطائیان مدعی بودند می‌توانند شخص را در فضیلت سیاسی، فضیلت اشرافیت، یعنی اشرافیت هوش و لیاقت بیرورانند. آنان برای تعلیمی که می‌دادند پاداش و مزد می‌گرفتند.» (همان، ۱۰۱-۱۰۳/۱).

۳. در بحث از پرورش نخست باید معنای آن را بدانیم. شاید یکی از بهترین معانی آن «شکوفاندن و به کار آوردن توانایی‌های درونی و استعدادهای طبیعی فرد باشد.» (نقیب زاده ۱۳۸۴: ۱۶) در پرورش علاوه بر شکوفاندن توانایی‌های درونی، معنی بار آوردن هم مستتر است. آیا قرار است در آموزش و پرورش یک کشور استعدادهای درونی دانش‌آموزان پرورش یابد؟ یعنی روند آموزشی به گونه‌ای پیش رود که دانش‌آموز بتواند به استعدادهای ذاتی خود پی برده و بر اساس آن زندگی آینده خود را پایه‌ریزی کند یا باید آنچه را که مسئولان آموزش و پرورش و یا به عبارتی دولت‌ها می‌خواهند، بار آورد؟ در صورتی که فرض اول صحیح باشد، برنامه‌های آموزشی آموزش و پرورش باید به گونه‌ای طراحی و اجرا شود که دانش‌آموز بتواند منطبقاً به قواعد و قوانین دانستنی‌های آموزش داده شده توسط معلمان دست یابد، تا توانایی تسلط بر فکر و شخصیت خود را نیز به دست آورد، در این صورت، دگرگونی و تغییر یکی از نتایج اصلی به دست آمده خواهد بود. بدین ترتیب دانش‌آموز از خود شناختی واقعی به دست می‌آورد و می‌تواند استعدادهای خود را بشناسد.

در صورتی که فرض دوم صحیح باشد؛ یعنی هدف از آموزش در نظر دولت‌ها، هل دادن دانش‌آموزان در جهت خواسته‌های حکومت و فقط حکومت باشد؛ آن وقت است که تناقضات

بی‌شماری پدید خواهد آمد. چه بسا دانش‌آموزان خواهان آنچه که توسط آموزش و پرورش رسمی کشور ارائه می‌شود، نباشند. حتی اگر آن آموزش‌ها را به بهترین نحو یاد بگیرند؛ اما چون با استعدادهای طبیعی

آنان در تناقض است در آینده دچار مشکلات عدیده شغلی و شخصیتی خواهند شد. هر چند که تقریباً تمام حکومت‌ها برای این که بتوانند از طریق این نهاد گسترده به اهداف بلندمدت خود برسند، سیاست‌های کلی خود را از طریق این نهاد آموزش می‌دهند اما باید دقت داشت نکته مهم در مورد همان اهداف بلندمدت است. آیا آزادی فکر و خلاقیت و تولید دانش و فکر در تمام زمینه‌های علمی، چه انسانی، چه طبیعی و چه تکنولوژیک، ارتباط با جوامع دیگر برای دریافت دانش آنان، جهت پیشرفت کشور مهم است یا خیر؟ علاوه بر آن «همزمان با تربیت روحی، جوانان باید از تربیت بدنی نیز برخوردار باشند. این تربیت نیز باید از کودکی آغاز شود و در همه عمر ادامه یابد.» (افلاطون، ۱۳۶۷: ۹۷۷). زمانی می‌توانیم از تربیت انسان سخن بگوییم که به جان انسان و ارزش‌هایی که او را از دیگر جانوران متمایز می‌کند توجه کافی داشته باشیم. «به

سخن کوتاه کشاندن به سوی ارزش‌ها معنی حقیقی تربیت انسانی است. آنچه این تعریف را از بار آوردن متمایز می‌کند تکیه آن است بر، فهمیدن، پذیرفتن و آگاه گردیدن آزادانه. حال آن که در بار آوردن تکیه نه بر فهم که بر ایجاد عادات و واداشتن به کارهای معین است.» (نقیب زاده، ۱۳۸۴: ۱۸) این تعریف از تربیت به خوبی نشان



می‌دهد که تربیت و پرورش بر روی خطی است که یک سوی آن فرد (دانش‌آموز) است و سوی دیگر آن جامعه. آیا قصد آموزش و پرورش در یک جامعه ایجاد دگرگونی در عقل و خرد افراد است تا به آن وسیله جامعه همواره پویا و شاداب باشد، یا صرفاً رفع تکلیف از حکومت و ایجاد عادت‌های خاص است؟

زمانی می‌توانیم از تربیت انسان سخن بگوییم که به جان انسان و ارزش‌هایی که او را از دیگر جانوران متمایز می‌کند توجه کافی داشته باشیم. «به سخن کوتاه کشاندن به سوی ارزش‌ها معنی حقیقی تربیت انسانی است. آنچه این تعریف را از بار آوردن متمایز می‌کند تکیه آن است بر، فهمیدن، پذیرفتن و آگاه گردیدن آزادانه. حال آن که در بار آوردن تکیه نه بر فهم که بر ایجاد عادات و واداشتن به کارهای معین است.»

«تربیت دو وجه دارد: از یک سو تربیت فرد است و در سوی، دیگر تربیت جامعه. تربیت فرد نیز دو وجه دارد: الف) تربیت تن ب) تربیت روان. تربیت تن یعنی پروراندن توانایی‌های جسمانی و نیرومند کردن آن برای انجام کارهای دشوار..... و تربیت روان یعنی شکوفاندن توانایی‌های آن و پروراندن جنبه‌های گوناگونش، چنان که به آن چه با طبیعتش خویشاوندی دارد یعنی نیکی زیبایی و حقیقت رو کند و از بدی زشتی و باطل روی گرداند.» (افلاطون، ۴۲) افلاطون وقتی در مورد جامعه و سیاست بحث می‌کند قانون را برتر از هر چیزی می‌داند. از نظر او هر قانونی ولو قانون بد از بی‌قانونی بهتر است. زیرا که قوانین بد اگر به دست حاکم عادل اجرا شوند چه بسا خوب خواهند بود. در حالی که بهترین قانون در دست جباران به بدترین قانون تبدیل می‌شود. اما با همه اهمیتی که افلاطون به قانون‌های درست می‌دهد، می‌گوید لازم نیست برای همه کارها در همه زمینه‌ها قانون بگذاریم بهتر آن است که انسان‌های شایسته تربیت کنیم زیرا بهترین

قانون‌ها بدون تربیت انسان‌ها بدان ماند که کسی بخواهد به جای در پیش گرفتن یک زندگانی درست و بهداشتی به زور داروهای گوناگون از زبان‌های یک زندگی نادرست و به دور از بهداشت بکاهد... او می‌گوید: «حتی اگر

زندگانی آدمی بر روی زمین چیزی جز بازیگری نقشی که خدا بدو، سپرده نباشد هر مرد یا زن تنها آن‌گاه می‌تواند نقش خود را به خوبی بازی کند که از تربیت درست برخوردار بوده باشد. (همان، ۴۲).

ارسطو نیز در بحث از تربیت به سه جنبه در انسان توجه کرده است: خرد، عادت و سرشت. از نظر او خرد وجه برترین است. «نیک‌بختی آدمی در هماهنگی این سه جنبه است و از آنجا که میان این سه جنبه خرد، برترین است و برتری انسان بر دیگر جانوران به خرد اوست، کمال انسانی در آن است که خرد رهبر عادات و سرشت وی گردد.» (همان ۶۱)

### عقلانیت

فردریک کاپلستون در مقدمه جلد چهار تاریخ فلسفه خود آورده: می‌توان سه معنای اصلی برای تکیه بر عقل برشمرد:

۱. کسی که به کاربرد عقل خود اعتماد کند و از شهود و عرفان رویگردان باشد.
۲. کسی که کاربرد عقل را قبول دارند و از قبول وحی، اسرار و رموز الهی سر باز می‌زنند.
۳. کسی که عقل را سرمنشا معرفت می‌داند. معنی سوم عقلانیت دارای سه ویژگی است؛ الف) قول به بعضی مبادی فطری یا قبلی  
ب) این مبادی از تعمیم‌های استقرایی حاصل از تجربه نیستند  
ج) این اصول و مبادی تنها به هنگام تجربه برای انسان روشن می‌شوند اما صدق آن‌ها متکی بر تجربه نیست. این مبادی فی‌نفسه مشهودند و صدقشان مقدم بر تجربه است.

هر یک از معانی فوق در مورد عقلانیت پذیرفته شود باید دانست عقلانیت سرمنشا پیدایش معارف گوناگون بشری است و آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای قصد آموزش پایه‌های علوم گوناگون را دارد. این علوم (انسانی، تجربی، ریاضی فنی و حرفه‌ای) همگی ریشه در پیشرفت‌های

علمی و فنی سده‌های اخیر دارند و می‌دانیم یکی از مهم‌ترین وجوه تفاوت عصر کنونی با دوره‌های زمانی دیگر، رشد عقلانیتی است که منجر به رشد و شکوفایی علوم جدید و در نتیجه تمدن جدید شده است. پایه‌های زندگی

نو (مدرن) بر چنین عقلانیتی استوار است. «همه‌ی حوزه‌های زندگی مدرن گرایش دارند که پیوسته عقلانی‌تر شوند. عمل نیز تا جایی عقلانی (به معنای ابزاری) است که معطوف به هدفی روشن با حدود مشخص باشد... به ندرت پیش می‌آید که در عمل عقلانی، عوامل "ناخالص" در آن دخیل باشند. این گونه عوامل غیر عقلانی‌اند، زیرا به کاری که باید انجام شود ربطی ندارند؛ مانند عادت‌های خارج از کنترل وفاداری‌های سنتی شخص عامل، عواطف مزاحم یا پایبندی به ارزش‌هایی که نمی‌گذارند کار مورد نظر با کفایت انجام گیرد. بنابراین عقلانیت پیش از آن که واقعیتی به دست آمده در مدرنیته باشد یک گرایش است. روندی ملایم ولو عمدتاً ناتمام که در همه حوزه‌های زندگی اجتماعی مشاهده می‌شود.» (بارگاس و دیگران ۱۳۸۶: ۴۱۹)

بنابراین شاید درست باشد اگر بگوییم با رشد عقلانیت در کودکان و نوجوانان، آنان آمادگی لازم برای یک زندگی مدرن به دور از تاثیر مخرب انفعالات را به دست خواهند آورد، هر چند که چنین انفعالات و یا هیجاناتی خاص این دوره است، اما دانش‌آموز فرا می‌گیرد که ۱. چگونه آن‌ها را کنترل کند. ۲. چگونه برای رشد شخصیت خود، آن‌ها را به مجرای صحیح بیندازد. ۳. چگونه برای ورود به دنیای پهناور بیرون از مدرسه آماده شود تا مبادا چنین انفعالاتی او را دچار زیان گرداند؛ و «این درست خواهد بود اگر بگوییم که تمدن مدرن همان قدر که به پیشبرد عقلانیت در کردار آدمی معروف است به سرکوب انفعالات یا هیجانات نیز شهرت دارد. در جامعه، سازماندهی عقلانی پیش از هر چیز دیگری، عبارت از مهار کردن خنثی ساختن، از کار انداختن یا تغییر مجرای سائق‌ها و آمادگی‌های غریزی انسان است... تمدن مدرن اصل واقعیت طلبی را جانشین اصل لذت جویی کرده است که اولی شرط ضروری همزیستی مسالمت‌آمیز و توأم با ایمنی است. دومی گونه‌ای آمادگی طبیعی آدمیان است که با اولی اصطکاک پیدا می‌کند. نشانه‌ی رفتار متمدن خویشنداری است... وجدان فردی تربیت اجتماعی پیدا کرده است و فرد را به

سرکوب تمایلات متعارض با هنجارهای اجتماعی و ادار می کند.» (همان ۴۲۰) این نوع تربیت همان طور که افلاطون تاکید دارد، باید از دوران کودکی شروع شود، یعنی از همان آغازین سال هایی که کودکان وارد آموزش و پرورش می شوند.

تمدن مدرن اصل واقعیت طلبی را جانشین اصل لذت جویی کرده است که اولی شرط ضروری همزیستی مسالمت آمیز و توام با ایمنی است. دومی گونه ای آمادگی طبیعی آدمیان است که با اولی اصطکاک پیدا می کند. نشانه ی رفتار متمدن خویشتن داری است.... وجدان فردی تربیت اجتماعی پیدا کرده است و فرد را به سرکوب تمایلات متعارض با هنجارهای اجتماعی و ادار می کند.

اگر گفتیم که تربیت یا پرورش باید زمینه ساز تغییرات در شخصیت و ذهن دانش آموز شود و گفتیم که آموزش باید به گونه ای ارائه شود که دانش آموز بتواند با قدرت عقل، قواعد و اصول درست علمی را با کمک معلمان خود به دست آورد، پس می توانیم نتیجه بگیریم که چنین آموزش و پرورشی به عقلانی زندگی کردن افراد جامعه در بزرگسالی منجر شود. به این ترتیب گسترش عقلانیت یا به تعبیر دیگر گسترش علم نوین که یکی از پایه های اساسی آن آموزش و پرورش بوده است که خود نیز منجر به رشد خردورزی و در نتیجه شکاکیت شد، باعث گسترش نوع جدیدی از زندگی هم شد. زندگی جدید (مدرن) تالی بدون قید و شرط علوم نوین است. زیرا وقتی روابط (هر رابطه ای میان هر انسانی با خود و یا موجودات دیگر) تبیین علمی و عقلانی شود دیگر به سختی می توان مانند قبل، فقط با انفعالات یا هیجانات زندگی کرد. به طور معمول انسان نمی تواند خود را به خوبی با تغییرات سریع هماهنگ کند و ممکن است به همین دلیل دچار آشفتگی های روحی و روانی شود. این مساله، ضرورت ایجاد نظام آموزشی جدید را بیش از پیش نشان می دهد. به همین دلیل است که نظام های آموزشی با تغییرات علمی

مداوم دچار تغییر می‌شوند. سازگاری میان انسان و دنیای جدید نیازمند بازنگری مداوم در نظام آموزشی است. آن نظام آموزشی‌ای که از این تغییرات مداوم و سریع عقب بماند، نمی‌تواند به تولید اندیشه علم و تکنولوژی بپردازد. در این صورت مدرنیت و توسعه یافتگی، امکان وقوع نمی‌یابند.

عدم رشد خردورزی در آموزش و پرورش خود را در آینده به شکل عدم اجرای قانون، رفتارهای نادرست و مشمئز کننده اجتماعی، بی‌مبالاتی‌های قانونی از طرف شهروندان، عصبیت رو به رشد در روابط آدمیان و تناقضات و تضادهای عقیدتی و فکری نشان خواهد داد. در ذات عقلانیت شکاکیت نهفته است. شک نسبت به همه چیز، حتی نسبت به آن‌هایی که به عنوان اصول موضوعه معرفی می‌شوند (شاید به همین دلیل است که نظام‌های توتالیتر سعی در تعطیلی عقل انسان و رشد بنده‌وار رفتارهای آنان دارند). اما از آن جایی که شکاکیت مطلق نمی‌تواند وجود داشته باشد، یا به عبارت دیگر به قول دکارت اگر بتوان در هر چیزی شک کرد، در وجود خودمان نمی‌توانیم شک کنیم، پس می‌توان گفت شکاکیت نه به عنوان یک اصل که به عنوان یک روش برای رسیدن به اطمینان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

دیدگاه نقادانه و یا شک روشی نسبت به هر چیزی، خاستگاه اصلی علم و تمدن جدید است. هر نوع آموزشی در صورتی به نتیجه قطعی خواهد رسید که: الف) در قدم اول موضوع مورد آموزش خوب فهمیده شود، ب) در قدم بعدی خوب نقادی شود. به ویژه از طرف یادگیرنده. اگر به دانش‌آموز فرصت انتقاد داده شود، اگر جسارت سوال پرسیدن برای دانش‌آموز فراهم شود، حتی اگر سوالاتش به ظاهر پیش پا افتاده باشند و سرانجام اگر دانش‌آموز یاد بگیرد که می‌تواند تمام آنچه را که مسلسل وار آموزش دیده، در ذهن خود با نظم منطقی گردآوری کند، آن‌گاه می‌تواند حتی به صورت ناخودآگاه، اصول و قوانین هر علمی را یاد بگیرد و درک کند. سپس خواهد توانست به تخیلات خود بال و پر بدهد و آن‌گاه زایش اندیشه‌ای اتفاق خواهد افتاد. چنین زایشی نقطه شروع تمدن‌ها است. همواره در شک کردن و به دنبال آن نقادی، زایش اندیشه‌های نو وجود دارد. سوال این است آیا تا به حال توانسته‌ایم فقط یک دانش‌آموز را چنان تربیت کنیم

که جرات شک کردن داشته باشد؟ یعنی دقیقاً کاری را انجام دهد که باعث تولید فکر، اندیشه و علم شود؟

### مدنیت

نمی‌توان از عقلانیت سخن گفت، اما از مدرنیته نامی نبرد. «بسیاری بر این باورند که مدرنیته یعنی روزگار پیروزی خرد انسانی بر باورهای سنتی... رشد علمی و خردباوری، افزون شدن اعتبار دیدگاه نقادانه.» (احمدی ۱۳۷۳: ۹) هر چند که بحث از مدرنیته هیچ‌گاه به نتیجه‌ی قطعی خود نمی‌رسد و در دهه‌های اخیر عبور از آن با عنوان پست مدرن و یا پسا پست مدرن، آغاز شده، اما نقش عقل و خرد در مباحث مربوط به مدرنیته را نمی‌توان انکار کرد. آیا می‌توان گفت مدرنیته یعنی آغاز تکیه انسان است بر خرد به عنوان تنها منبع دریافت علم؟ تکیه بر عقل و خرد یکی از مهم‌ترین نمادهای تمدن است. حتی اگر در مباحث پست مدرن، اسطوره‌ها دین، اخلاق، مابعدالطبیعه و بسیاری مباحث مربوط به دنیای گذشته، جایی ویژه یافته باشند؛ با این حال طرح مجدد این مباحث در دهه‌های اخیر خارج از قواعد عقلگرایانه مدرنیته نیست. تنها تغییر اعتراف به عدم شناخت کافی از این مباحث است. حتی (استعمار کهن هم در سیاست پست مدرن بازتولید شده است.) پذیرش بی‌چون و چرا مباحث علمی، جای خود را به نقد و بررسی، کنکاش در چگونگی مسائل مذکور و رد یا قبول قواعد حاکم بر آن‌ها داده است. اما باید به یک مطلب اساسی توجه کرد؛ بر خلاف چند سده اخیر که در بیشتر مواقع روشنگری را در انکار کامل هر آنچه که با عقلانیت نمی‌خواند می‌دانستند، اکنون به جای انکار آن‌چه به فهم نمی‌آید. گویی آن را در صندوقچه‌ای می‌نهند و در گوشه‌ای از عقل قرار می‌دهند تا به وقت خود در آن را گشوده و جوابی برای آن بیابند.

در جامعه‌ای که مدنیت آن با عقلانیت توأم است «خرد نه تنها کنش‌های علمی و فعالیت‌های فنی - تکنولوژیک را تعیین می‌کند که به شیوه‌ی حکومت (زندگی سیاسی) و به حیات اداری جامعه نیز شکل می‌دهد. خرد، یگانه اصل سازماندهی اجتماعی و فردی است. خواجه نصیر در مورد تمدن یا مدنیت گفته: «تمدن در اصطلاح فلاسفه همان اجتماع بشری است.» ابن خلدون

کلمه مدنی را منسوب به مدینه دانسته و در اصطلاح حکما آن را اجتماع بشری می‌داند. فخررازی نیز گفته: «امتیاز انسان با حیوانات دیگر در این است که اگر انسان بخواهد به تنهایی و به دور از اجتماع زیست کند،

حسن معیشت وی تأمین نخواهد شد. پس ناگزیر با هم‌نوعان دیگر خود باید همکاری داشته باشد تا با معاونت آنان حسن معیشت وی تأمین و احتیاج او رفع گردد، و از همین روست که انسان مدنی بالطبع است.»

سه تلقی از جامعه مدنی (مدنیت) را می‌توان در میان فلاسفه غرب دید: الف) جامعه مدنی مترادف با مدنیت یعنی در طول تاریخ هر زمان و هر جا که جامعه‌ای دارای روابط اقتصادی و سیاسی، ظهور و بروز می‌کند جامعه مدنی تشکیل شده است. (مارکس و انگلس از ارائه دهندگان این نظریه هستند). ب) تعریف دوم تعریف سلبی است. (این تعریف از توماس هابز، جان لاک و ژان ژاک روسو است). در این تعریف، جامعه مدنی در مقابل وضع طبیعی و جامعه بدوی قرار می‌گیرد، و در آن مناسبات و ویژگی‌های جوامعی که در وضع طبیعی به سر می‌برند مشاهده نمی‌شود. جامعه طبیعی یعنی همه‌ی جوامع فرضی یا واقعی که بر اساس توافق قبلی برابری در حقوق و مساوات اجتماعی شکل نگرفته‌اند و در وضع طبیعی به سر می‌برند. مثل جوامع فئودالی قرون وسطای غرب. چنین جامعه‌ای بر اساس سنت و منافع طبقات خاص و اشراف تشکیل شده است. مردم نه در توزیع قدرت سیاسی سهمی دارند و نه در تنظیم ساختار نظم اجتماعی. در چنین جامعه‌ای، دولت، اقتصاد و روابط حقوقی همگی دارای وصف سنتی هستند. ج) جامعه‌ی مدنی با تلقی هگل؛ هگل جامعه کلان را به سه حوزه خصوصی (خانواده)، جامعه مدنی و دولت تقسیم کرد. او بر آن بود که جامعه مدنی نشانگر مرحله‌ای از تحولات دیالکتیکی خانواده به سمت دولت است. جامعه مدنی یا همان حیطه‌ی عمومی حائل میان خانواده و دولت است. حیطه‌ی عمومی یا جامعه مدنی شامل همه‌ی تشکله‌ها، نهادها و شوراها، احزاب و اتحادیه‌هایی است که به دور از اقتدار دولت و با نیت دفاع از حقوق صنفی و گروهی افراد و طبقات مختلف اجتماعی شکل می‌گیرند. برخی از این نهادها و گروه‌ها، سیاسی و متوجه مقوله دولت‌اند و برخی

دیگر غیر سیاسی و مراقب حقوق اقشار و اصناف هستند.

غیر دولتی بودن جامعه مدنی لزوماً به معنای معارضه و چالش با دولت نیست، بلکه نهادهای حوزه عمومی در بسیاری موارد با دولت تعامل و

همکاری دارند... این تعریف صرفاً به بخشی از جامعه که همان حوزه عمومی باشد نظر دارد. از تعاریف فوق چنین بر می آید که فلاسفه اسلامی در مورد جامعه رویکردی عقلانی و نقادانه از نوع تولید نظریات جدید نداشته‌اند. این مساله علل فراوانی دارد که جای بحث آن در این نوشته نیست. در حالی که فلاسفه غرب به ویژه بعد از قرن شانزدهم (که به عصر روشنگری معروف است) نسبت به جامعه با دیدی عمیق‌تر و در عین حال گسترده‌تر نگریده‌اند. آنان به خوبی می‌دانستند که با توجه به پیشرفت‌های فلسفی، علمی و تکنولوژیک، دیگر نمی‌توان به جامعه با همان نگاه سنتی نگریست. با تغییر شرایط زندگی، تعریف زندگی نیز باید تغییر کند. هر چند سنت‌ها به عنوان زیربنا باید نگهداری شوند. به عبارت دیگر گسست از سنت‌ها و نه انکار آن‌ها، یعنی تعریف جدید از آن‌ها همراه با روش‌های جدید عملی مناسب برای زندگی نوین. فقط با این روش می‌توان هم حافظ سنت‌ها بود و هم خود را با علم نوین و شرایط پیش آمده سازگار کرد و این یعنی مدرن بودن.

به عبارت دیگر گسست از سنت‌ها و نه انکار آن‌ها، یعنی تعریف جدید از آن‌ها همراه با روش‌های جدید عملی مناسب برای زندگی نوین. فقط با این روش می‌توان هم حافظ سنت‌ها بود و هم خود را با علم نوین و شرایط پیش آمده سازگار کرد و این یعنی مدرن بودن.

«مدنیت عنصری است که در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، نوعی سامان عقلانی را در جامعه ایجاد می‌کند. این سامان که از درون عقلانیت مبتنی بر مدنیت به وجود می‌آید می‌تواند زمینه ساز توسعه

باشد... کارکرد مدنیت این است که اختلاف‌ها و بحران‌های برآمده از تمایزات منافع و مصالح را به شیوه غیرسرکوبگرانه و مسالمت‌آمیز حل کند. (اگر چنین شود) سطح ظرفیت‌ها و امکانات جامعه به جای این که در رویارویی‌های خشونت‌آمیز ویران شود معطوف به توسعه‌ی جامعه می‌شود. بنابراین مدنیت می‌تواند زمینه‌ی مساعد و مناسبی برای توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی فراهم کند. اصلی‌ترین معیار مدنیت، پذیرش یا به رسمیت شناختن تمایز یا اختلاف در سطح روابط بینا شخصی، بین گروه‌ها و اقشار مختلف و از همه مهم‌تر در رابطه‌ی مردم و حکومت است. وقتی این تمایز و اختلاف منافع به رسمیت شناخته شود سعی می‌شود به شیوه‌های مسالمت‌آمیز با تضادها و تعارضات برخورد شود. (حسن قاضی مرادی) در غیر این صورت جامعه دچار بحران‌های اجتماعی می‌شود. روابط در جامعه‌ی بحران زده، نه به شکل روابط سنتی باقی می‌ماند و نه می‌تواند خود را با نظام زندگی اجتماعی جدید هماهنگ کند. مدنیت در شکل غیر منسجم باقی می‌ماند و رفتارها مانند تکه پارچه‌های ناهمگون در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. نه قانون‌های مدنی به خوبی اجرا می‌شوند و نه انسان‌ها یاد می‌گیرند چگونه به عدم اجرای آن قوانین اعتراض کنند. نظام آموزشی غیر کارآمد و به روز نشده غیر علمی خود را در آینده‌ی یک جامعه نشان می‌دهد. مدنیت جدید نتیجه طبیعی عقلانیت است.

یکی از مهم‌ترین مکان‌ها برای آموزش‌های مدنی مدرسه است. اگر دانش‌آموز در مدرسه، گفت و گو را یاد نگیرد و طبق سلیق خود وارد انجمن‌ها و گروه‌های گوناگون دانش‌آموزی نشود، در آینده با این معضلات روبرو خواهد شد: الف) نمی‌تواند با جمع کار کند و یا با گروه سازگاری داشته باشد. شاید به همین دلیل است که در میان ایرانیان شایع است که هر کسی دوست دارد خودش رییس باشد. ب) هیجانات دوران نوجوانی به نحو صحیح تخلیه نمی‌شود. در نتیجه دانش‌آموز وارد دسته‌ها و گروه‌های ناهنجار اجتماعی خواهد شد. ج) عدم وجود انجمن‌ها و

گروه‌های متفاوت برای سلايق گوناگون دانش‌آموزي، باعث مي‌شود اين سلیقه‌ها در آينده در تنها مسيري که توان نشان دادن خود را دارند به شدت فعال شوند، يعني مسير سياست. زيرا عدم آزادي انتخاب به هر حال به انتقاد از سياست‌هاي جاري مي‌انجامد. اگر دانش‌آموزان بتوانند از همان دوران تحصيل در آموزش و پرورش به وسيله انجمن‌ها و نهادهای گوناگون دانش‌آموزي استعدادها و سلايق خود را شناسايي کنند، در آينده قادر به درک بهتر و درست‌تر وضعيت خود در جامعه مي‌شوند و قادر به توليد فکر و علم خواهند بود.

اگر دانش‌آموز در مدرسه، گفت و گو را ياد نگیرد و طبق سلايق خود وارد انجمن‌ها و گروه‌های گوناگون دانش‌آموزي نشود، در آينده با اين معضلات روبرو خواهد شد: الف) نمی‌تواند با جمع کار کند و يا با گروه سازگاري داشته باشد. شايد به همين دليل است که در ميان ايرانيان شايع است که هر کسي دوست دارد خودش رييس باشد. ب) هيچانات دوران نوجواني به نحو صحيح تخليه نمی‌شود. در نتيجه دانش‌آموز وارد دسته‌ها و گروه‌های ناهنجار اجتماعي خواهد شد. ج) عدم وجود انجمن‌ها و گروه‌های متفاوت براي سلايق گوناگون دانش‌آموزي، باعث مي‌شود اين سلیقه‌ها در آينده در تنها مسيري که توان نشان دادن خود را دارند به شدت فعال شوند، يعني مسير سياست.

## معنویت

اگر از عقلانیت، شکاکیت زاده می‌شود، اگر در آموزش و پرورش رسمی کشورها، علمی تدریس می‌شود که به راحتی می‌توان از آن درس شکاکیت و جسارت پرسیدن گرفت، پس چگونه می‌توان در نظام آموزشی‌ای که عقلانیت باید در آن حرف اول را بزند، از آموزش‌های دینی که بنیان ایمان و معنویت در دانش‌آموزان است سخن گفت؟

اتفاقاً جواب، درست در خود سوال است. من خردورزم پس باید بتوانم از طریق خردورزی به بصیرت (بینش) دینی دست یابم. دقیقاً به دلیل شکاکیت زاده شده از عقلانیت و علم جدید است که معنای خرافی، دین جای خود را به بینشی نو درباره‌ی خدا و دین‌های الهی داده است. علم نوین دیگر خود را مجبور به انکار خدا و در نتیجه انکار آموزه‌های دینی نمی‌بیند. عقیده‌ی نافرجام من جای خدایم پس عقل خودبنیادم معنای خود را عوض کرده است. انسان جانشین خداست نه به این علت که به علوم گوناگون و تکنولوژی دست یافته پس بی‌نیاز از اوست. انسان جانشین خداست تا بهتر بتواند آن عقل خودبنیاد فراتر از هر چیز و هر کسی را بشناسد و جانشینی خود را نه به معنای خدایی کردن که به معنای خدایی شدن به نمایش بگذارد.

اما بحث بر سر معنویت است و این که آیا امکان آموزش آن در نظام آموزش رسمی یک کشور وجود دارد یا خیر، سوال این است: چگونه می‌توان احساس تعلق به نیرویی ماورایی یا فراطبیعی را که ادیان ابراهیمی به معنی خدا می‌شناسانند، آموزش داد؟ چگونه می‌توان تجربه‌های دینی و معنوی را که حاصل این وابستگی و تعلق است به دانش‌آموزان یاد داد؟ تجربه‌هایی مانند خلسه‌های زیبای معنوی برای دریافت اسرار عرفانی، احساس عشق نسبت به آنچه نادیدنی است، احساس فراتر رفتن از جهان و شناور بودن در نور همراه با اویی که برتر و بالاتر از نام و جایگاه است. این‌ها را به هیچ وجه نمی‌توان آموزش داد. اما می‌توان به دانش‌آموزان زندگی پاک توأم با ارزش‌ها را یاد داد. می‌توان به آنان اخلاقیات شخصی را یاد داد. انسان اخلاقی به معیارهای ثابت مشخص و کلی پایبند است؛ خصوصاً نظم. چنین کسی سعی می‌کند به زندگی و تفکرات خود نظم دهد. او از ضعف و سستی‌های خود و به همان نسبت از توانایی‌های خود آگاه است. چنین

انسانی به دنبال ساختن زندگی خود است. اهل تصمیم و اراده است. برای انسان اخلاقی، مسئله شناخت و یا معرفت بیشتر و بهتر مطرح است تا برای انسان‌هایی که به قول کی‌یرکگارد در مرحله حسانی پراکنده‌اند. اگر نتوانیم با آموزش صحیح و پرورش مناسب به دانش‌آموزان یاد بدهیم که اخلاقی زندگی کردن لازمه پرورش شخصیت آنان و هم‌چنین لازمه زندگی سالم اجتماعی است، نمی‌توانیم آنان را برای آشنایی با معنویت آماده کنیم. در این صورت رویارویی با معنویت نه تنها رخ نخواهد داد که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند دیندار باشند، اما فقط پوسته‌ای از آن را به تن کنند.

اگر نتوانیم با آموزش صحیح و پرورش مناسب به دانش‌آموزان یاد بدهیم که اخلاقی زندگی کردن لازمه پرورش شخصیت آنان و هم‌چنین لازمه زندگی سالم اجتماعی است، نمی‌توانیم آنان را برای آشنایی با معنویت آماده کنیم. در این صورت رویارویی با معنویت نه تنها رخ نخواهد داد که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند دیندار باشند، اما فقط پوسته‌ای از آن را به تن کنند.

رسیدن به معنویت یا اعلی درجه هست بودن (ژرونو، ۱۳۷۲ : ۱۲۸) یعنی ایمان واقعی داشتن. ایمانی که با شور و عشق و در عین حال رنج و محنت توامان درگیر است. آیا چنین چیزی آموختنی است؟ درست است که نسبت و رابطه با خداست که انسان را انسان کرده است و خدا نداشتن خود نداشتن است (همان، ۱۲۳) اما نمی‌توان با هیچ آموزش رسمی و کلاسیکی چنین احساس زیبای معنوی را به دانش‌آموزان یاد داد. می‌توان آنان را برای ورود به زندگی واقعی، اخلاقی بار آورد اما نمی‌توان آنان را معنوی بار آورد. احساس حاضر و ناظر بودن در پیشگاه خدا را نمی‌توان یاد داد. این احساسات کاملاً درونی و شخصی هستند. به همین دلیل است که انسان اخلاقی ممکن است کاملاً بی‌خدا یا بی‌ایمان باشد. در حالی که انسان دیندار ممکن است حتی

به اولین نقاط زندگی اخلاقی نزدیک هم نشده باشد و فقط در مرحله حسانی مانده باشد، مرحله‌ای که سراسر لذت بردن است. انسانی که در مرحله حسی زندگی می‌کند انسانی است پراکنده در مرحله‌ی حس؛

پراکنده شدن یعنی از هر چیزی لذت بردن. ممکن است انسان در این مرحله از لذت‌های بدنی پرهیز کند، ولی این کار را به خاطر برخورداری از یک لذت بالاتر انجام دهند. انسان پراکنده در مرحله‌ی حسانی در قلمرو حس پراکنده است. برای او معیارهای ثابت اخلاقی وجود ندارند نه این که اخلاقی رفتار نکند، بلکه ممکن است ارزش‌های اخلاقی در برخورد با تناقضات و مقتضیات، کم‌رنگ و یا حتی به نام همان ارزش‌ها به ضد خود بدل شوند. در این جاست که لزوم آموزش صحیح برای درک قواعد و قوانینی که در آغاز این نوشته به آن‌ها اشاره کردیم، حس می‌شود. اگر دانش‌آموز به نحو صحیح آموزش دیده باشد و توانسته باشد معنای عقلانی بودن را درک کند، آن وقت می‌تواند راحت‌تر وارد مرحله زندگی اخلاقی شود. اکثر دانش‌آموزان ما تا آخر عمر در مرحله‌ی حسانی باقی می‌مانند که در آن از ایمان دینی، یعنی معنویت خبری نیست. در این مرحله لذت کمال مطلوب است. یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های مرحله حسانی یا انسان پراکنده در حس، احساس یاس و ناامیدی است. برای غلبه به این احساس باید به دانش‌آموزان زندگی اخلاقی را یاد داد. زندگی به دور از ریا، نفاق، خودفریبی و دیگرفریبی، زندگی منظم وابسته به ارزش‌های اخلاقی و در یک کلام زندگی اخلاقی. آیا در آموزش و پرورش ما چنین طرحی برای آموزش وجود دارد؟ دقت داشته باشیم، می‌توان به دانش‌آموز نماز، احکام فقهی و خواندن درست قرآن را یاد داد. می‌توان به آنان گفت لیس کمثله شیء یعنی چه. اما این فقط در مرحله آموزش و یادگیری است. می‌توان استدلالات زیادی برای اثبات وجود خدا یا اثبات معاد و نبوت ارائه کرد، اما نمی‌توان احساس تعلق، عشق و نیاز توأم با رنج و اندوه این عشق بی حد و مرز را یاد داد. در آموزش و پرورش، عقل دانش‌آموز باید پرورش یابد و تربیت شود. اگر بتوانیم همراه با آن زندگی اخلاقی را نیز آموزش دهیم، آنگاه می‌توانیم امید داشته باشیم که آنان را برای ورود به سپهر معنویت آماده کرده‌ایم. اما فقط همین و نه بیشتر. تازه تمام این‌ها به شرطی است که با

برنامه‌ای دقیق در آموزش و پرورش بتوانیم اولاً عقلانیت را توسعه دهیم و بعد از طریق عقلانی بودن به دانش‌آموزان بفهمانیم که اخلاقی زندگی کردن می‌تواند برای رسیدن به زندگی بهتر و ایمان واقعی به آنان کمک کند هر چند این مرحله از آموزش با توجه به یکسانی کار آموزش و پرورش نه تنها در کشور ما که در تمام کشورهای دیگر نمی‌تواند صد درصد موفق باشد.

### منابع

- احمدی، بابک. مدرنیته و اندیشه انتقادی، تهران، نشر مرکز چاپ اول ۱۳۷۳
- افلاطون، جمهوری، جلد ۲ ترجمه محمدحسن لطفی، تهران انتشارات خوارزمی، چاپ دوم، ۱۳۶۷
- بارگاس ماریو و دیگران، گزیده، نوشته و ترجمه عزت الله فولادوند، تهران، نشر ماهی چاپ اول، ۱۳۸۷ روزنامه اعتماد، ۱۳۸۵
- ژرونو، ژان وال. نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه های هست بودن، ترجمه یحیی مهدوی، تهران، انتشارات خوارزمی چاپ اول، ۱۳۷۲ سایت پرس و جو.
- کاپلستون فردریک، تاریخ فلسفه یونان و روم، جلد اول ترجمه سید جلال الدین مجتبوی، تهران، نشر علمی و فرهنگی و سروش چاپ چهارم ۱۳۸۰ تاریخ فلسفه از دکارت تا لایب نیتس جلد چهارم، ترجمه غلامرضا اعوانی، تهران انتشارات علمی و فرهنگی و سروش، چاپ اول، ۱۳۸۰.
- گفت و گو با حسن قاضی مرادی، روزنامه اعتماد، ۱۳۸۷.
- نقیب زاده میرعبدالحسین فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات طهوری، چاپ ششم، ۱۳۷۴

## آموزش و تربیت شهروند از سنگلاخ اقتدار و ارتجاع!



\* حبیب رمضانخانی - پژوهشگر تاریخ

بی شک آنچه راه دنیای مدرن را از میان سنت، جزمیت و چارچوب های قرون وسطایی گشود و دنیا را به عصر و نظم جدید رهنمون کرد، آموزش عقلانیت محور و مدرن بود که با پایه گذاری موسسات آموزشی و مدارس نوین، اندیشه ورزی و نقد را بستر سازی و نهادینه کرد. واحد «شهروند» که با گذار از «رعیت» بودگی انسان از پس رنج هزاران ساله نابرابری و تبعیض، اول بار پس از انقلاب فرانسه نمود یافت، بی شک محصول آگاهی و آموزش جدید از پی به چالش کشیدن نظم گذشته بود.

برای حکومت ها و گروه های سنتی و اقتدارگرا که امتداد قدرت و بودشان، در محافظه کاری و عدم تغییر در چارچوب ها و سنت های حاکم بود، شهروند شدن تابو و پایانی بر آن اقتدار و انحصار بود. در نتیجه بیشترین مخالفت ها و سنگ اندازی ها را در مسیر شهروند شدن از مسیر آموزش به سبک نوین و ابزارهای آن و استقرار مدارس مدرن انجام داده و تا آخرین نفس، به سرکوب و حذف پافشاری کردند.

برای حکومت ها و گروه های سنتی و اقتدارگرا که امتداد قدرت و بودشان، در محافظه کاری و عدم تغییر در چارچوب ها و سنت های حاکم بود، شهروند شدن تابو و پایانی بر آن اقتدار و انحصار بود. در نتیجه بیشترین مخالفت ها و سنگ اندازی ها را در مسیر شهروند شدن از مسیر آموزش به سبک نوین و ابزارهای آن و استقرار مدارس مدرن انجام داده و تا آخرین نفس، به سرکوب و حذف پافشاری کردند.

مثلاً وقتی در قرن ۱۵ میلادی، ماشین چاپ، این نقطه عطف و ابزار تسهیل آموزش، در آلمان اختراع و به سرعت اثرگذاری خود را در مسیر اندیشه و آگاهی بخشی بر اروپا به جا نهاد، در مقایسه با باروت و سلاح گرم که در اندک زمانی در همه گیتی گسترده شد، این اختراع گاهی تا چند قرن اجازه ورود و استفاده در کشورهای استبدادی پیدا نکرد. مثلاً در عثمانی تا اواسط قرن ۱۸ ورود آن ممنوع و بعد از ورود هم با نظارت شدید و فعالیت محدود فقط به چاپ کتاب‌های خاص اجازه فعالیت گرفت.

این محدودیت ورود ماشین چاپ، در مورد ایران نیز صادق و با وجود اینکه اول بار آرامنه‌ی جلفا آن را به صورت محدود در دوره صفویه به کار بردند، ولی استقرار صنعت چاپ در ایران به صورت رسمی در دوره عباس میرزا انجام شد. یعنی چیزی بیش از سه قرن بعد از اختراع ماشین چاپ! حتی بعد از استقرار ماشین چاپ، استفاده و کاربرد آن محدود و با نظارت خاص و محدود به روزنامه و کتاب‌های خاصی بود.

در نتیجه اگر در اروپا به چالش کشیدن چارچوب قرون وسطا، امثال جوردانو بورنوها توسط کلیسا به آتش و حذف گرفتار شدند، اینجا مسیر آگاهی بخشی و شکستن آن چارچوب‌های متصلب سنتی و متعصبانه دست کمی از اروپا نداشت و امثال مستشارالدوله و رشديه‌ها به دلیل پیشرو بودن در آموزش و آگاهی بخشی، سر آرمان خود خون دل خورده و جان و مال خود را مقابل ارتجاع مذهبی و سیاسی فدا کردند.

از طرفی با وجود اینکه در ایران با تلاش‌ها و همت وطن دوستان ایرانی، چون امیرکبیر، حسن رشديه و ... آموزش علوم جدید و استقرار مدارس جدید کم‌کم جانمایی می‌شد، ولی بیشتر از ارتجاع و اقتدار حاکمیت، تعصبات مذهبی و جامعه عقب‌مانده و سنتی آن را پس می‌زد و با وجود آن تلاش‌ها نه تنها آموزش دختران تابو بود، بلکه مدارس و علوم جدید با انگ کفر و فرنگی بودن و در جهت تضعیف ارزش‌ها دینی برچسب می‌خورد. به طوری که حتی حسن رشديه مجبور می‌شود دختران خود را با پوشاندن لباس پسرانه در مدارس خود آموزش دهد!

با استقرار مشروطه و در ادامه در دوران حکومت پهلوی اول، این رویکرد دچار تحول عمده‌ای شد و حاکمیت خود در قامت سردمدار و پشتیبان اصلی در پی استقرار مدارس و آموزش نوین شد، ولی همچنان

مخالفت سخت روحانیت مذهبی و جامعه سنتی مانع بزرگی در این راه بود. چرا که گسترش مدارس و آموزش جدید، به تعبیر دارون عجم اوغلو «تخریب خلاق» در آموزش را باعث و در نتیجه به تعطیلی مکتب خانه‌ها و آموزش قدیم منجر گشت و منافع سرشار و انحصار نفوذ این طبقه را از کف بیرون کرد.

در ادامه هر چند مسیر استقرار مدارس و آموزش نوین هموارتر گشت، ولی خروجی حتماً در جهت آن مطلوب و الگوی شهروند مداری و مسیری که در اروپا پی گرفته می‌شد، نرفت. چرا که آموزش جدید به عنوان ابزار و مسیری برای تربیت مردمی تابع در جهت جانمایی مشی و اهداف حاکمیت‌ها قرار گرفت و جایگزین آن سنت‌ها و آموزش قدیم، آموزش آمرانه و ایدئولوژی محور نمود یافت.

در ادامه هر چند مسیر استقرار مدارس و آموزش نوین هموارتر گشت، ولی خروجی حتماً در جهت آن مطلوب و الگوی شهروند مداری و مسیری که در اروپا پی گرفته می‌شد، نرفت. چرا که آموزش جدید به عنوان ابزار و مسیری برای تربیت مردمی تابع در جهت جانمایی مشی و اهداف حاکمیت‌ها قرار گرفت و جایگزین آن سنت‌ها و آموزش قدیم، آموزش آمرانه و ایدئولوژی محور نمود یافت.

به عنوان مثال تأکید بیش از حد به باستانگرایی و فرهنگ غربی با هدف تضعیف جنبه اسلامیات همین ایرانی و در جهت اهداف حکومت پهلوی، هدفی بود که در آموزش و پرورش به صورت برجسته پیگیری شد و در نتیجه خروجی به پرورش شهروند منتهی نگردید و اتفاقاً همان شهروند نشدگی مردم، عاقبت دامن خود رژیم را گرفت!

در تأیید این ادعا، وقتی در سال ۱۳۵۵ بعد از تحولات و رشد بالای اقتصادی، محمدرضا شاه مسرور از آن رشد و قدرت، کتاب «به سوی تمدن بزرگ» را به ژسکار دستن، رییس جمهور فرانسه می‌دهد و شرح حال اقدامات و برنامه‌های آتی خود برای توسعه ایران را شرح می‌دهد، نهایت در مسیر فرودگاه، حوالی میدان انقلاب فعلی، رییس جمهور فرانسه با اشاره به حصارهای دور گلکاری آن بلوار، به شاه با این مضمون می‌گوید:

«تا زمانی که این حصارهایی که دور گل‌ها کشیده‌اید، در ذهن افراد و مردم نباشد، آیا فکر نمی‌کنید حرف از توسعه و تمدن زدن زود است؟ ابتدا شما باید از لحاظ فکری مقوله‌های توسعه و شهروند شدگی را آموزش داده و نهادینه کنید و به جای ظاهر، تفکر و اندیشه‌ی منابع انسانی و مردم خود را ارتقا دهید... و نهایت این توصیه و غفلت از آن بود که دو سال بعد منجر به سرنگونی حکومت شاه گردید!»

بعد از پیروزی انقلاب این رویکرد در مسیری دیگر تغییر و دچار تحول عمده گردید و اتفاقاً آنچه بعد از مشروطه از آموزش و آرمان‌های آن در جهت توسعه با مدل و سبک غربی داشتیم، تبدیل به تابو گشته و از این لحاظ یک عقب‌گرد فکری انجام دادیم. آموزش و مدارس عملاً وارد فاز جدیدی شد و با آن روحیه‌ی انقلابی و انقلاب فرهنگی که صورت گرفت، ایدئولوژی انقلابی محور و مشی اصلی مدارس و فعالیت‌ها و محتوای آموزشی آن گردید.

با وجود گذشت چهار دهه از انقلاب، به دلیل تأکید حاکمیت بر همان الگو و مشی انقلابی و ماندن در آن چارچوب، محتوای آموزش و هدف از آن در مدارس و موسسات مرتبط، جانمایی و نهادینه کردن ایدئولوژی انقلابی و ارزش‌های آن بود. به گونه‌ای که از همان ابتدا هدف آموزش،

تربیت نیروهای تابع و پای کار در جهت مشی ساختار بوده است.

در نتیجه در مدارس به جای آموزش مهارت‌های زندگی و زیست اجتماعی مانند، شیوه‌ی گفت و گو و تعامل، کنترل هیجانات و قدرت

تصمیم‌گیری، تمرین کار گروهی، تمرین نقد و مدارا، تحمل نظر مخالف، احترام به محیط زیست و... مدارس صرفاً تبدیل به پایگاه‌هایی برای پمپاژ تبلیغات ایدئولوژیک و پرورش نیروهای تابع و ارزشی به جای شهروند پروری و مقوله‌های آن بود. در همین راستا، علوم انسانی دچار تغییرات و انحصار بیشتر گردیده و چندین نوبت تلاش برای جایگزینی علوم انسانی اسلامی به جای آنچه ادعا می‌شد علوم انسانی غربی است در راستای همان هدف انجام گرفت.

امروز، از پس نزدیک به دو قرن تلاش برای استقرار مدارس و آموزش نوین، با وجود دستاوردهای خوب، اما همچنان آنچه پرورش نیروی انسانی و هدفمند کردن تفکر و اندیشه ورزی که پایه اصلی توسعه است مورد اغفال واقع شده و در نتیجه مسیر شهروند شدگی ایرانیان از خروجی آموزش و مدارس نوین، همچنان با موانع بزرگی مواجه و لنگ می‌زند که نیازمند توجه و اصلاحات گسترده در این ارتباط می‌باشد، اگر دنبال توسعه واقعی و پیشرفت هستیم!





## سواد و اهمیت آن چیست؟

• دکتر نعمت‌الله فاضلی

### مقدمه

زمستان ۱۴۰۱، خانه فرهنگی غدیر میزبان استاد ارجمند جناب آقای دکتر نعمت‌الله فاضلی بود. دکتر فاضلی انسان‌شناس و نویسنده، همچنین استاد دانشگاه می‌باشند که در حوزه آموزش، فرهنگ، مردم‌نگاری و... تألیفات بسیار ارزشمندی تقدیم جامعه‌ی علمی و پژوهشی کشور کرده‌اند. در چند ساعتی که در محضر ایشان بودیم، بسیار لذت بردیم و بسیار آموختیم؛ از اینرو تصمیم گرفتیم آن آموزه‌ها و لذتی که تجربه کردیم را با شما خوانندگان عزیز کوچه به اشتراک بگذاریم. استاد مجموع سخنرانی خود را در متنی جمع‌بندی کردند و ما نیز آن را تقدیم شما عزیزان می‌کنیم.

شایسته است از دوستان عزیزم در تحریریه کوچه، که قبول زحمت کرده و این فایل صوتی را که حدود ۵ ساعت بود پیاده سازی کردند نیز کمال تشکر را داشته باشم و به ایشان خدا قوت بگویم.

به شما و همه‌ی معلمان، قهرمانان دنیای مدرن درود می‌فرستم. سپاسگزارم که مرا برای حضور در جمع معلمان دارالاکرام دعوت کردید. می‌خواهم درباره‌ی چیستی سواد، اهمیت آن و سوادآموزی و برخی چالش‌های ما در این زمینه صحبت کنم. سواد نقش کلیدی در زندگی انسان و ساختار جامعه دارد. این نقش کمتر بحث می‌شود. رسالت شما پرورش سوژه‌ی مدرن است، پرورش انسانی که زیست انسانی و کامیاب و اخلاقی و خلاق در جهان امروز دارد. معلمان همچنان مورد اعتمادترین انسان‌های جامعه‌ی ما هستند. ریشه‌ی این اعتماد، کار ویژه‌ی معلمی است؛ یعنی سوادآموزی و پرورش سوژه مدرن.

در کتاب «مسئله‌ی مدرسه» (۱۴۰۱) توضیح داده‌ام که مدرسه نهاد مدرن سوادآموزی است. هدف‌های دیگر مدرسه، فرهنگ‌آموزی، انتقال میراث فرهنگی، پرورش سوژه خلاق و فعال، و تربیت شهروند شایسته و توانا، همه از راه خوانا و نویسا کردن همگان ممکن می‌شود. کامیابی و ناکامی نهاد مدرسه را از میزان توفیق آن در خوانا و نویسا کردن شهروندان هر جامعه می‌سنجند.

در کتاب «مسئله‌ی مدرسه» (۱۴۰۱) توضیح داده‌ام که مدرسه نهاد مدرن سوادآموزی است. هدف‌های دیگر مدرسه، فرهنگ‌آموزی، انتقال میراث فرهنگی، پرورش سوژه خلاق و فعال، و تربیت شهروند شایسته و توانا، همه از راه خوانا و نویسا کردن همگان ممکن می‌شود. کامیابی و ناکامی نهاد مدرسه را از میزان توفیق آن در خوانا و نویسا کردن شهروندان هر جامعه می‌سنجند.

با این دیدگاه اهمیت و ضرورت سواد را توضیح می‌دهم و سواد را یادآوری و آشنازدایی می‌کنم. امروزه گفتارها و گفتمان‌های مدرسه در ایران انباشته از لفاظی‌ها و گرگویی‌های سیاسی و ایدئولوژیک شده که باعث شده اهمیت سواد از یاد رفته برود. همین از یاد رفتن، مسئله‌ی سواد در جامعه‌ی ماست. رسانه‌ها و مطبوعات و شبکه‌های اجتماعی حساسیتی به افزایش و بالا بودن میزان بی‌سوادی در جامعه ما ندارند. به‌سختی و به‌ندرت می‌بینیم که مسئله‌ی سواد در حوزه‌ی عمومی بحث شود؛ چشم‌مان را به بحران سواد بسته‌ایم.

مسئله‌ی سواد، مسئله‌ی امروز نهاد مدرسه‌ی جدید در ایران است. جمعیت پرشماری بی‌سواد و جمعیت پرشمارتری هم «ناسواد» و کم‌سواد داریم. این وضعیت علل و دلایل متعدد دارد. می‌کوشم یکی از آنها را بیان کنم؛ آن هم تلقی‌ای است که در سپهر معنایی و آگاهی جامعه و نظام آموزشی‌مان از سواد بر ساخته‌ایم.

نهاد مدرسه به‌رغم حرف‌های دهن‌پرکن و تبلیغات کم‌مایه‌ای که داریم، در ایران امروز نهادی حاشیه‌ای شده است. ریشه‌ی این کم‌توجهی را در حاشیه شدن انسان می‌دانم. اگر انسان‌ها برای جامعه اهمیت داشتند، مدرسه مهم‌ترین و ارزشمندترین نهاد جامعه می‌بود. امروزه قدرت سیاسی، ایدئولوژی و قدرت بازار و ارزش‌های اقتصادی و مادی هستند که اولویت نظام سیاسی و جامعه شده‌اند. اگر انسان‌ها با فرهنگ‌ها و تنوع‌اتشان اهمیتی داشتند، سواد و بی‌سوادی آن‌ها برای همگان بالاترین اولویت‌ها می‌بود.

سوادآموزی، فرهنگ‌آموزی در دنیای مدرن است. انسان معاصر با آموختن و ارتقای سواد است که جهان جدید را تجربه می‌کند. کم‌توجهی به سواد، انسان‌ها را از دنیای امروز به حاشیه پرت می‌کند و فرودست می‌سازد. انبوه فرودستان امروزی محصول کم‌توجهی به سوادآموزی هستند. انسان‌های کم‌سواد و بی‌سواد توانایی تعامل خلاق با جهان امروزی را از دست می‌دهند. منزلت معلم و ارزشمندی نهاد مدرسه در این است که همگان و جمهور را توانمند می‌سازد. معلم منزلتی والا دارد، چون در خادم‌ترین قشر جامعه برای توانمندسازی امروزی انسان‌ها فعالیت

می‌کند. قصه‌ی تلخ نهاد مدرسه، قصه‌ی تلخ فرایند و فرهنگ سواد و سوادآموزی در جامعه‌ی ماست. امیدوارم شما معلمان این مؤسسه کمک کنید تا با هم اهمیت سواد و نقد فرهنگ سوادآموزی را در جامعه توسعه دهیم. این جا اشاره‌هایی به برخی نکات می‌کنم و شرح بیشتر آن را به کتاب «مسئله‌ی مدرسه» ارجاع می‌دهم.

نهاد مدرسه به‌رغم حرف‌های دهن‌پرکن و تبلیغات کم‌مایه‌ای که داریم، در ایران امروز نهادی حاشیه‌ای شده است. ریشه‌ی این کم‌توجهی را در حاشیه شدن انسان می‌دانم. اگر انسان‌ها برای جامعه اهمیت داشتند، مدرسه مهم‌ترین و ارزشمندترین نهاد جامعه می‌بود. امروزه قدرت سیاسی، ایدئولوژی و قدرت بازار و ارزش‌های اقتصادی و مادی هستند که اولویت نظام سیاسی و جامعه شده‌اند. اگر انسان‌ها با فرهنگ‌ها و تنوع‌اتشان اهمیتی داشتند، سواد و بی‌سوادی آن‌ها برای همگان بالاترین اولویت‌ها می‌بود.

### چرا سواد؟

از پرسش «چرا سواد؟» شروع می‌کنم. بحران مدرسه در ایران امروز، از یاد بردن نقش و ضرورت سواد در جامعه است. ما نیازمند یادآوری و آشنایی‌زدایی از معنای سواد، کارکردها و اهمیت آن در جامعه‌ی امروزی هستیم. مدرسه زمانی اعتبار و اهمیت و جایگاه پرمنزلتی در جامعه می‌یابد که سواد برای جامعه مهم و در اولویت باشد. این‌که معلمان و مدارس در نظام حکمرانی ما در دهه‌های اخیر منزلت‌شان را از دست داده‌اند، در ناتوانی جامعه و نظام حکمرانی در فهم و شناخت سواد و جایگاه آن در جامعه‌ی امروزی ریشه دارد. تردید نکنید اگر نظام حکمرانی ما برای سواد و باسوادی اهمیت بنیادی قائل بود، نیازی نبود ما درباره‌ی اهمیت

آموزش و مدرسه و مقام معلم چیزی بگوییم. این است که می‌کوشم اهمیت و معنای سواد را توضیح دهم. البته، لازمه‌ی فهم اهمیت سواد، این است که تعریف و معنایی از سواد ارائه کنیم که بیانگر اهمیت آن باشد. بخشی از حاشیه‌ای شدن اهمیت سواد، ریشه در نوع برداشت و فهم ما از سواد دارد. بخشی از این حاشیه‌ای شدن هم ناشی از سیطره‌ی زبان ایدئولوژی بر نظام آموزشی ماست.



### از اهمیت سواد می‌آغازم.

سواد مقوله‌ی جدیدی نیست. از همان زمان که خط و الفبا پیدا شد، سواد هم پیدا شد. اما سواد برای همگان نبود. عده‌ی کم‌شماری از افراد باسواد می‌شدند. نظام اجتماعی طبقاتی حاکم بر جوامع، سواد را انحصار عده‌ای کم‌شمار از طبقات بالای جامعه محدود می‌کرد. در حال حاضر این که چرا این‌گونه بود، هدف سخنم نیست و جای بحث آن جای دیگری است. فرانک فوردی در کتاب «قدرت خواندن» نشان می‌دهد از قرن نوزدهم سواد امری همگانی شد و حق داشتن سواد

کم کم حقی عمومی گردید. تحولات سیاسی، اقتصادی، فناورانه و اجتماعی متعدد زمینه‌ساز این تحول گردید. سون اریک لیدمن در کتاب «در سایه‌ی آینده؛ تاریخ اندیشه‌ی مدرنیته»، نشان می‌دهد چگونه یادگیری سواد و یادگیری حساب و جدول ضرب پاره‌ی مهمی از اندیشه‌ی مدرنیته شد. نمی‌خواهم این تاریخ را هم مرور کنم؛ اگرچه برای شناخت اهمیت سواد نیازمند درک چگونگی ظهور سواد همگانی هستیم. جامعه‌ی مدرن نیازمند انسان باسواد است. اگر این نکته را فهم نکنیم، نمی‌توانیم از بحران‌های موجود بیرون بیاییم.

فرانک فوردی در کتاب «قدرت خواندن» نشان می‌دهد از قرن نوزدهم سواد امری همگانی شد و حق داشتن سواد کم کم حقی عمومی گردید. تحولات سیاسی، اقتصادی، فناورانه و اجتماعی متعدد زمینه‌ساز این تحول گردید. سون اریک لیدمن در کتاب «در سایه‌ی آینده؛ تاریخ اندیشه‌ی مدرنیته»، نشان می‌دهد چگونه یادگیری سواد و یادگیری حساب و جدول ضرب پاره‌ی مهمی از اندیشه‌ی مدرنیته شد.

کامپیوتر سیستم عاملی دارد که نرم‌افزارهای دیگر با آن فعال می‌شوند. سواد، سیستم عامل انسان مدرن است؛ اگر نباشد نرم‌افزارهای دیگر نمی‌توانند کار کنند. استعاره‌ی دیگر نزدیک به سواد، پول است. داشتن پول آدم را خوش‌بخت نمی‌کند، ولی نداشتنش بدبختی می‌آورد! خیلی‌ها پول دارند و لزوماً هم خوش‌بخت نیستند. اما آن‌هایی که ندارند بدبختند! سواد هم همین است. پول می‌تواند به خوش‌بختی انسان کمک کند اگر بدانیم کاربردهایش چیست. سواد هم می‌تواند انسان را خوش‌بخت بکند اگر با کاربردهای آن آشنا شویم. امروز می‌خواهم به این پرسش‌ها پردازم که سواد چیست؟ وجود کدام تلقی از سواد ضروری است؟ و باسواد شدن به چه شیوه‌ای

می‌تواند فرد را خوش‌بخت کند؟

ابتدا ببینیم چرا در این مقطع زمان می‌پرسیم «سواد چیست؟». چه اتفاقی افتاده که باید درباره‌اش صحبت کنیم؟ قطعاً این پرسش برای

سرگرمی یا بحث‌های دانشگاهی محض نیست. در فضای امروزی ایران صحبت می‌کنم، و پاسخ و صورت‌بندی‌ام از مسئله سواد، با توجه به فضایی است که در آن زندگی می‌کنیم.

چالش‌هایی در کشور داریم که پرسش «سواد چیست؟» را ضروری می‌کند. چالش مهم و بنیادی نخست بی‌توجهی یا کم‌توجهی به اهمیت سواد در جامعه‌ی معاصر است. معاصرت و امروزی شدن نیازمند مؤلفه‌های گوناگونی مانند شهری شدن، رسانه‌ای شدن، صنعتی شدن، دموکراتیک شدن، جهانی شدن، و «باسواد شدن» است. این شدن‌ها درهم‌تنیده و به‌هم‌وابسته‌اند. رسانه‌ای شدن نیازمند گسترش سواد رسانه‌ای است. بدون سواد رسانه‌ای همگانی، فقط تکنولوژی رسانه در جامعه رواج می‌یابد و تأثیرات رسانه‌ای شدن در مسیر ساختن و پیشرفت جامعه نخواهد بود. شهری شدن نیز محتاج گسترش سواد شهری و شهروندی است. بدون این گونه‌ی سواد، شهرها گسترش می‌یابند اما شهروندی رشد نمی‌کند. حتی صنعتی شدن نیز در گرو گسترش سواد فناورانه است. بدون این، ماشین در جامعه فراوان می‌شود، اما بحران تأخیر فرهنگی پیش می‌آید؛ بحرانی که مردم به صنعت و ماشین دسترسی دارند اما الزامات و اقتضائات زندگی صنعتی را ندارند و پیامدهای [این نوع] صنعتی شدن، ویرانی محیط زیست، گسترش تصادفات و بحران‌های دیگر است. سایر فرایندهای امروزی شدن نیز وابسته به سوادآموزی است. امروزه ده‌ها شکل سواد داریم؛ سواد عاطفی، سواد اجتماعی، سواد اقتصادی، سواد فرهنگی، سواد هنری، سواد سیاسی، سواد شهری، سواد ارتباطی، سواد علمی و سوادهای دیگر. تنوع‌یابی سوادها به دلیل پیچیده‌تر شدن جامعه‌ی معاصر است. ضرورت‌های امروزی ایجاب می‌کند که شهروندان سوادهای متعددی را بیاموزند. سواد پایه، یعنی خواندن و نوشتن، بنیاد همه‌ی سوادهاست. نظام مدرسه‌ای امروزه وظیفه دارد هم سواد پایه و هم دیگر سوادها را به دانش‌آموزان بیاموزد. نهاد مدرسه با «زبان سواد» سخن می‌گوید و دانش‌آموزان را با این زبان آشنا می‌سازد. جامعه‌ی امروز

ما مانند دیگر جوامع، پیچیده شده، جمعیت آن رشد یافته، بحران‌های جهانی و محلی عظیم دارد؛ تقسیم کار اجتماعی پیچیده‌ای در آن شکل گرفته و تحولات شهری، صنعتی، ارتباطی، اقتصادی و دیگر تحولات را تجربه کرده است. چنین جامعه‌ای لاجرم محتاج نظام مدرسه‌ای کارآمدی است که همه‌ی شکل‌های سواد را به شیوه‌ای اثربخش و کارآمد آموزش دهد. اما چنین اتفاقی نیفتاده و مدرسه نمی‌تواند با زبان سواد سخن بگوید. زبان مدرسه‌ی امروزی ما نه زبان سواد، بل «زبان ایدئولوژی» است. این زبان قادر نیست و اجازه نمی‌دهد زبان سواد به معنای واقعی زبان مدرسه شود. زبان ایدئولوژی، زبانی سیاسی است که به جای تربیت انسان باسواد، انسان مطیع، سرباز و درگیر با مأموریت‌های حکومت را تربیت می‌کند، یا می‌خواهد و می‌کوشد تربیت کند. زبان سواد، زبانی بی‌طرف است که شهروندان و دانش‌آموزان را با قابلیت‌ها و مهارت‌ها و توانایی‌هایی آشنا می‌سازد که لازمه و ضرورت زیست امروزی آن‌هاست. اما زبان ایدئولوژی زبان بی‌طرف نیست و شهروندان و دانش‌آموزان را با ارزش‌های سیاسی رسمی درگیر می‌کند و میان آن‌ها اشکال آشکار و پنهان تبعیض و نابرابری ایجاد می‌نماید.

امروزه ده‌ها شکل سواد داریم؛ سواد عاطفی، سواد اجتماعی، سواد اقتصادی، سواد فرهنگی، سواد هنری، سواد سیاسی، سواد شهری، سواد ارتباطی، سواد علمی و سوادهای دیگر. تنوع‌یابی سوادها به دلیل پیچیده‌تر شدن جامعه‌ی معاصر است. ضرورت‌های امروزی ایجاب می‌کند که شهروندان سوادهای متعددی را بیاموزند. سواد پایه، یعنی خواندن و نوشتن، بنیاد همه‌ی سوادهاست.

زبان ایدئولوژی، اهمیت زبان سواد را کاسته و آن را به حاشیه رانده است. این است که اهمیت سواد برای جامعه و نظام آموزشی کاسته شده و موجب دگردیسی‌های عمیقی در نظام مدرسه گردیده است. وقتی مدرسه با زبان خودش سخن نمی‌گوید، برنامه‌ی درسی آشکار و پنهان مدرسه دچار کژکارکردی و پیامدهای خواسته و ناخواسته‌ی ویرانگری می‌شود. دانش‌آموزان برنامه‌ی درسی را مطابق نیازهای واقعی‌شان نمی‌بینند و نمی‌یابند. معلمان هم نمی‌توانند با این زبان ایدئولوژیک همسو و همراهی کامل و کارآمد کنند. حتی نظام حکمرانی هم در نهایت و در عمل قادر نیست مدرسه را جدی بگیرد؛ زیرا برونداد نهادی نظام آموزشی، نه تربیت شهروند توانا و شایسته و باسواد است و نه سرباز مطیع و سازگار سیاسی.

زبان ایدئولوژی، اهمیت زبان سواد را کاسته و آن را به حاشیه رانده است. این است که اهمیت سواد برای جامعه و نظام آموزشی کاسته شده و موجب دگردیسی‌های عمیقی در نظام مدرسه گردیده است. وقتی مدرسه با زبان خودش سخن نمی‌گوید، برنامه‌ی درسی آشکار و پنهان مدرسه دچار کژکارکردی و پیامدهای خواسته و ناخواسته‌ی ویرانگری می‌شود. دانش‌آموزان برنامه‌ی درسی را مطابق نیازهای واقعی‌شان نمی‌بینند و نمی‌یابند.

چالش دوم ما «ناسوادان» است. وقتی مدرسه با زبان سواد سخن نمی‌گوید، و برنامه‌ی درسی معطوف و متمرکز به آموزش موثر و شایسته‌ی سواد پایه و سوادهای دیگر نیست، دانش‌آموزان و مدرسه‌رفته‌های ما باسواد نمی‌شوند و نیستند. این بحران چنان عمیق است که حتی سواد پایه نیز گسترش نمی‌یابد.

چالش دوم ما «ناسوادان» است. وقتی مدرسه با زبان سواد سخن نمی‌گوید، و برنامه‌ی درسی معطوف و متمرکز به آموزش موثر و شایسته‌ی سواد پایه و سوادهای دیگر نیست، دانش‌آموزان و مدرسه‌رفته‌های ما باسواد نمی‌شوند و نیستند. این بحران چنان عمیق است که حتی سواد پایه نیز گسترش نمی‌یابد.

جمعیت زیادی از ما مدرسه و دانشگاه رفته‌ایم، اما از توانایی خواندن و نوشتن‌مان استفاده نمی‌کنیم. فردی در خانه‌اش استخر دارد و وقت هم دارد و می‌داند استخر برای سلامتی خوب است، ولی از آن استفاده نمی‌کند. از این داشته‌ها زیاد داریم که از استفاده‌شان محرومیم. سواد یکی از آن‌ها است. صد سال پیش، در پایان سده‌ی سیزدهم و آغاز سده چهاردهم، پنج درصد جامعه باسواد بودند. الان حدوداً هشتاد درصد باسوادند. اما تنها کمی از این جمعیت، خوانا و نویسایند. من این‌ها را «ناسوادان» می‌نامم. مانند داستانی که ناداستان است؛ و چیزهای دیگر که ظاهراً چیزی هستند ولی عملاً آن چیز نیستند.

مارک اژه، انسان‌شناس فرانسوی، مفهوم نامکان‌ها را ابداع کرد و کتابی هم با همین نام دارد که به فارسی هم ترجمه شده‌است. نامکان‌ها، مکان‌ها و ساختمان‌هایی است که کارکرد مکان را ندارند و هویت‌بخش نیستند. فرودگاه‌ها، سوپرمارکت‌ها و بانک‌ها این گونه‌اند. ناسوادان، خواندن و نوشتن بلدند، ولی قابلیت و آمادگی استفاده از این توانایی را ندارند. این‌ها نه بی‌سوادند، نه باسواد.

صد سال پیش بحران بی‌سوادی داشتیم و بهتر از بحران ناسوادی بود، چرا که هم مردم و هم بی‌سوادان می‌دانستند که بی‌سوادند. اما درمورد ناسوادان، نه خودشان و نه جامعه نمی‌دانند که ناسوادند. نقابی از سواد به چهره دارند و جامعه و خودشان را فریب می‌دهند. اگر بی‌سواد بودیم

به این فکر می‌افتادیم که نمی‌شود هشتاد درصد جمعیت بی‌سواد باشد، و فکری می‌کردیم. اما برای ناسوادان نه. ناسوادی سرطان است؛ دوره‌ی خفتگی دارد و روزی آشکار می‌شود که نمی‌توانیم درمانش کنیم. ناسوادی یک سرطان فرهنگی است. ناسوادان در ذهنیت جامعه مدرسه رفته‌اند، درس خوانده‌اند، دیپلم گرفته‌اند، لیسانس و فوق لیسانس و دکتری گرفته‌اند، اما ناسوادند.

در مورد ناسوادان، نه خودشان و نه جامعه نمی‌دانند که ناسوادند. نقابی از سواد به چهره دارند و جامعه و خودشان را فریب می‌دهند. اگر بی‌سواد بودیم به این فکر می‌افتادیم که نمی‌شود هشتاد درصد جمعیت بی‌سواد باشد، و فکری می‌کردیم. اما برای ناسوادان نه. ناسوادی سرطان است؛ دوره‌ی خفتگی دارد و روزی آشکار می‌شود که نمی‌توانیم درمانش کنیم. ناسوادی یک سرطان فرهنگی است. ناسوادان در ذهنیت جامعه مدرسه رفته‌اند، درس خوانده‌اند، دیپلم گرفته‌اند، لیسانس و فوق لیسانس و دکتری گرفته‌اند، اما ناسوادند.

چالش سوم ما، «بی‌سوادان» است؛ و روز به روز بیشتر می‌شوند. افرادی که به مدرسه دسترسی ندارند، ترک تحصیل کرده یا از مدرسه فرار کرده‌اند. سال ۱۳۹۵ ده میلیون و سیصد هزار نفر بی‌سواد مطلق داشتیم، ده میلیون و پانصد هزار نفر هم کم‌سواد بودند، که آن‌ها هم بی‌سواد محسوب می‌شوند. بی‌سوادی آشکار داریم، و بی‌سوادی پنهان. آشکار آن است که افراد به مدرسه دسترسی ندارند و مدرسه نرفته‌اند، و بی‌سوادی پنهان افرادی است که مدرسه رفته‌اند ولی از سواد استفاده نمی‌کنند.

چرا این‌طور است؟ مثل هر پدیده‌ی جمعی دیگری، عوامل اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زیادی درگیرند. این عوامل در اذهان و افکار عمومی ناشناخته نیستند. اما عامل پنهانی

که به آن توجه نمی‌شود، چگونگی معنای سواد در جامعه است. وقتی سواد را کم‌اهمیت بدانیم، جامعه هم برای باسوادی سرمایه‌گذاری نمی‌کند. تعریف ما از سواد چنان نیست که منابع اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و فرهنگی خود را برای گسترش آن بسیج کنیم. سخنم این است که ما سواد را صرفاً مهارت می‌دانیم. این تلقی اگرچه نادرست نیست، اما ناکافی است و مانع درک جامع و درست سواد می‌شود. ادامه‌ی صحبت‌م روشن کردن این نکته است، و توضیح می‌دهم که چرا و چه‌گونه تلقی مهارتی از سواد ناکافی است و پیامدهای ویرانگری دارد.

چیزی که باعث شده سواد را جامع و عمیق فهم نکنیم این است که مفهوم سواد را بدیهی دانسته‌ایم. سواد معانی، دلالت‌ها و تعریف‌های متعدد دارد و چنان‌که در ظاهر می‌نماید امری واضح و بدیهی نیست. محققان و اندیشمندان در دهه‌های اخیر در رشته‌های گوناگون تلاش کرده‌اند تعاریف و دلالت‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی سواد را بشناساند و بشناسانند. در ایران هنوز مطالعات سواد گسترش نیافته و ما در این زمینه بسیار فقیر هستیم. جامعه‌ی ما اگرچه برای سوادآموزی بیش از یک سده تلاش کرده، اما هنوز برای شناخت چیستی و چرایی و

چگونگی سواد نکوشیده‌ایم. این مسأله ریشه در نهاد دانشگاه در ایران و همچنین بروکراتیک شدن جنبش سوادآموزی در ایران دارد. این‌جا مجال بحث آن را ندارم ولی این خود بحث مهمی است.



نکته‌ی دوم، همان‌طور که گفتیم تلقی یک‌سویه و محدود ما از معنای سواد است که محدودیت‌ها و موانعی در راه گسترده‌ی سواد ایجاد کرده است. تلقی عمومی ما این است که سواد صرفاً یک مهارت است؛ مثل رانندگی، مثل دوچرخه‌سواری، مثل شنا کردن. این نگاه به سواد خطاست، چون سواد را به یک قابلیت شناختی «تقلیل می‌دهد. سواد صرفاً یک قابلیت شناختی نیست. سواد قابلیت اجتماعی، عاطفی، روانی و شناختی است. باسواد کسی است که همه‌ی این قابلیت‌ها را دارد. در صورتی فرد سوادآموخته می‌تواند از سواد و مهارت‌های خواندن و نوشتن بهره بگیرد و در زندگی‌اش این مهارت‌ها را کار ببرد که قابلیت‌های عاطفی، روانی، اجتماعی، و دیگر قابلیت‌های ضروری را هم آموخته و در خود احساس کند. استفاده از توانایی خواندن و نوشتن نیازمند انگیزه و همین‌طور آمادگی‌های روانی و عاطفی و اجتماعی است. نوشتن یک الگوی ارتباطی است. این الگوی ارتباطی ویژگی‌هایی دارد که با الگوی ارتباط شفاهی متمایز است. نوشتن و خواندن نیازمند دقت، تمرکز و زمینه‌ی اجتماعی است. این است که اگر زمینه‌ی اجتماعی و سایر قابلیت‌ها مهیا نباشد، افراد باسواد نمی‌توانند از توانایی‌های خواندن و نوشتن خود بهره ببرند.

سواد صرفاً یک قابلیت شناختی نیست. سواد قابلیت اجتماعی، عاطفی، روانی و شناختی است. باسواد کسی است که همه‌ی این قابلیت‌ها را دارد. در صورتی فرد سوادآموخته می‌تواند از سواد و مهارت‌های خواندن و نوشتن بهره بگیرد و در زندگی‌اش این مهارت‌ها را کار ببرد که قابلیت‌های عاطفی، روانی، اجتماعی، و دیگر قابلیت‌های ضروری را هم آموخته و در خود احساس کند.

همچنین اگر سواد را به قابلیت شناختی و رفتاری تقلیل دهیم، ضرورت سواد از زندگی اجتماعی حذف یا کاملاً بی‌اهمیت می‌شود. برخی می‌توانند بگویند این مهارت را نمی‌خواهیم.

همه که نباید دوچرخه‌سواری یا شنا بلد باشند! چه اشکالی دارد؟ در عوض مهارت‌های دیگری داریم. به‌سادگی این اتفاق می‌افتد. می‌گویند قدیمی‌ها که سواد نداشتند، آدم نبودند؟ زندگی نمی‌کردند؟ یا آن نوجوان‌ها یا جوانانی که به کارگاه‌ها می‌روند یا در مغازه‌ها کار یاد می‌گیرند چطور؟

سواد به‌مثابه‌ی مهارت، مشکل دومی هم دارد، این که شیوه‌ی سوادآموزی ما غلط خواهد بود. معلمی که فکر می‌کند به دانش‌آموز مهارت می‌آموزد، غافلانه راه غلطی می‌رود. اگر فکر کنیم سواد مهارت است، رابطه‌ی معلم و متعلم، رابطه‌ی ابزاری، محدود و شناختی است. دستمزد و پولی گرفته‌ام و مدتی به شما مهارتی را یاد می‌دهم. لزومی ندارد با شخصیت و عواطف و زندگی شما درگیر شوم. احساس مسئولیتی در قبال شما ندارم. فقط وظیفه دارم به شما مهارتی را یاد بدهم. معلمی که چنین ذهنیتی نسبت به سواد دارد، رابطه‌ای که با دانش‌آموز خود برقرار می‌کند در همین حد است که این مهارت را یاد بدهد، نه بیشتر. دلیلی ندارد بیشتر از این با آن فرد درگیر شود. شکلی از بینش رفتارگرایانه بر فرهنگ سوادآموزی امروزی ما سیطره دارد. در این نگاه رفتارگرایانه، ما می‌کوشیم با اعطای پاداش دانش‌آموز را وادار به یادگیری سواد کنیم، و در صورت سرپیچی هم او را مجازات و تنبیه می‌کنیم. تصور ما این است که سواد، رفتار است؛ رفتاری مهارتی. این بینش سویه‌های ارزشی، انتقادی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی سواد را نمی‌بیند.

سواد به‌مثابه‌ی مهارت، مشکل دومی هم دارد، این که شیوه‌ی سوادآموزی ما غلط خواهد بود. معلمی که فکر می‌کند به دانش‌آموز مهارت می‌آموزد، غافلانه راه غلطی می‌رود. اگر فکر کنیم سواد مهارت است، رابطه‌ی معلم و متعلم، رابطه‌ای ابزاری، محدود و شناختی است.

همچنین بینش فردی که سواد را مهارت می‌داند، بینش تکنوکراتیک و فنی است. در مقاله‌ی «چه نیازی به بینش جامعه‌شناسی داریم؟» گفته‌ام سه شیوه‌ی اندیشیدن داریم: نجّاری، پاسبانی و باغبانی. نجارها درخت را چوب می‌بینند که از آن وسیله‌ای بسازند و بفروشند. پاسبان‌ها به چشم امنیت نگاه می‌کنند؛ و دزد و قاتل و خطاکار را می‌بینند. اما باغبان‌ها مادرانه می‌بینند؛ در این فکرند که درخت باید رشد کند و باید از آن مراقبت کنند. به سایه‌اش یا رشد و گل و خاک و آبش فکر می‌کنند. نگاه نجارانه، سواد را ابزار می‌داند، نه قابلیت وجودی و ارزشی ذاتی. ابزاری است که یاد می‌گیری، چون به دردت می‌خورد. سواد را ارزش غایی نمی‌دانند مثل عشق، ستایش، یا محبت و مهربانی. سواد را قابلیت وجودی نمی‌دانند.

این شیوه‌ی تفکر، چون دم‌دست و ساده است، عامه‌پسند است. آگاهی‌های دم‌دست، سریع ترویج و پذیرفته می‌شوند و لایه‌های پنهان عمیق و واقعی‌شان دیده نمی‌شود. در گذشته نمی‌خواستند زنان باسواد باشند، چون فکر می‌کردند سواد ابزار و تیغی است که نباید دست زنان داد.

کتاب **برایم شمع‌ی بیافروز** داستان ریتا ویزینگر، خانم اتریشی هندی‌تبار است که سال ۱۳۴۶ به ایران می‌آید و به زنان عشایر ایرانی سواد یاد می‌دهد. مردان عشایری مخالف سوادآموزی زنان‌شان بودند، همان‌طور که قبل از آن برخی روحانیان نیز مخالف بودند و برخی از آن‌ها حتی الان هم ممکن است مخالف باشند هرچند که دیگر نتوانند به‌زبان بیاورند. این مردان عشایری استدلال‌شان این بود که سواد ابزار خطرناکی است. ویزینگر می‌نویسد مردهای دزفولی و خوزستانی به‌صراحت می‌گفتند اگر زنان نوشتن و خواندن را بیاموزند، ضعیف‌اند؛ و ارتباط برقرار می‌کنند و فاسد می‌شوند. سواد یک تیغ است؛ دستش بدهیم، زن با آن خودش را می‌کشد.

نگاه رفتاری و مهارتی به سواد، سواد را ابزار می‌داند و نه ارزش. سواد را امری وجودی و انسانی نمی‌داند؛ ظرفیتی انسانی نمی‌داند، بخشی از عواطف و احساسات، باورها و جهان‌بینی انسان نمی‌داند. اگر سواد را ظرفیتی انسانی و وجودی بدانیم، هر بشری، زن یا مرد، مستحق آن می‌شود.

وقتی سواد را ابزار می‌دانید، اعلام عمومی در مطبوعات و رسانه‌ها که بیست و یک میلیون نفر بی‌سواد داریم در جامعه واکنش و طنینی ندارد. اما اگر اعلام کنیم بیست و یک میلیون الکلی داریم، همه یکه می‌خورند، چون مشروب‌خواری گناهی کبیره است. یا اگر اعلام کنند هشتاد درصد زنان ما روسری بر سر نمی‌کنند، از نظر حکومت این یک فاجعه است، چون گناه است! اما وقتی اعلام کردند که در همین یکی دو سال اخیر چهار میلیون نفر از دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده‌اند یا از تحصیل باز مانده‌اند، اتفاق خاصی نیفتاد! ماه پیش اعلام شد یک میلیون و دویست و هجده هزار نفر از پارسال تا به حال از تحصیل محروم شده‌اند. [در نگاه خیلی‌ها] این فقط آمار بود، اتفاق تکان‌دهنده و شوک‌آوری نبود، چون تصور بر این است که اشکالی ندارد، درست می‌شود، می‌روند کار یاد می‌گیرند؛ نه جرم است و نه گناه. انگار اتفاق بدی نیفتاده است. چون تصور ما از سواد این است که یک مهارت است؛ که بعضی آن را بلدند و بعضی بلد نیستند.

وقتی سواد را ابزار می‌دانید، اعلام عمومی در مطبوعات و رسانه‌ها که بیست و یک میلیون نفر بی‌سواد داریم در جامعه واکنش و طنینی ندارد. اما اگر اعلام کنیم بیست و یک میلیون الکلی داریم، همه یکه می‌خورند، چون مشروب‌خواری گناهی کبیره است. یا اگر اعلام کنند هشتاد درصد زنان ما روسری بر سر نمی‌کنند، از نظر حکومت این یک فاجعه است، چون گناه است!

اگر سواد را صرفاً مهارت بدانیم، معلم هم سواد را [چیزی] در کلیت هستی انسان نمی‌بیند که بین خودش و آموزنده، رابطه‌ای برقرار می‌کند و تأثیری عمیق می‌گذارد. یادگیرنده هم یادگیری واقعی نخواهد داشت. وجود ناسوادها به همین خاطر است. مدرسه‌ای که سواد را ابزار می‌بیند و مهارت، آن مدرسه و معلم و برنامه‌ی درسی نمی‌توانند انسان باسواد تربیت کنند.

همچنین اگر سواد را مهارت بدانیم، سوادآموز هم این برداشت را دارد که این مهارت است؛ اگر خواستم استفاده می‌کنم، اگر نخواستم استفاده نمی‌کنم. شد استفاده می‌کنم، نشد استفاده نمی‌کنم. کسی که دوچرخه

دارد یا دسترسی به استخر دارد، اگر خواست می‌رود و اگر نخواست نمی‌رود. انتخاب خودش است. چنین فردی این تصور را ندارد که سواد ظرفیت وجودی اوست که به کمک آن می‌تواند در تمام جوانب، بزرگ و بالنده شود؛ که می‌تواند با آن تخیلش را گسترش دهد، می‌تواند روابط انسانی عمیق و عاطفی به وجود بیاورد، می‌تواند خوش‌بخت و شاد باشد، می‌تواند به ارتباطات وسیعی برسد - هم ارتباط با خودش و هم ارتباط با جامعه و هستی. فردی که سواد را مهارت می‌داند ارتباطش با زبان، ناقص و نابارور و ناخلاق است؛ چون سواد را نفهمیده است. به او یاد داده‌اند که بنویسد و بخواند، ولی او رغبت و علاقه به سواد را پیدا نکرده است. به او نگفته‌اند سواد چیزی از جنس عشق و از جنس زندگی است؛ که نوشتن و خواندن مهارت نیست، معنویت است! نوشتن و خواندن شغل نیست، شور و شوق است! این را یاد نگرفته است.

مردم در زندگی اداری، کارهای روزمره، خرید کردن، اسناد مالکیت و ازدواج و از طریق شبکه‌های اجتماعی و پیامک‌ها و امثال این‌ها، مکاتبه و نوشتن را تجربه می‌کنند. هر کدام از این‌ها شکلی از سوادند. سواد بیرون از ما نیست که بر ما اثر بگذارد. سواد، مؤلفه‌ی وجودی انسان معاصر است. سواد، بودن و شدن ماست. قابلیت‌های ارتباطی، در امتداد اندام و وجود ما هستند. مثلاً تلویزیون و خواندن و نوشتن امتداد چشم‌اند. ظهور خط و الفبا بیشتر از ظهور اینترنت زندگی بشر را دگرگون کرد و تاریخ را به دوران ماقبل و مابعد خود تقسیم نمود.

سواد، احساسات و عواطف و باورها و جهان‌بینی ما را شکل می‌دهد. آدمی که درگیر سواد می‌شود، هویت جدیدی پیدا می‌کند؛ شیوه‌ی احساس کردنش نسبت به جهان تغییر می‌کند. برایان استریت در کتاب سواد در نظریه و عمل می‌گوید در مکتب‌خانه‌های قدیم ایران، سواد قابلیت همه‌جانبه بود. باسوادها، زندگی‌شان فرق دارد. باسواد فردی است که خواندن و نوشتن پاره‌ای از وجودش است. انسان خوانا و نویسا، جهان را به گونه‌ی دیگری تجربه می‌کند. سواد

مهارت نیست، بلکه تخیل کردن هستی به شیوه‌ای متفاوت است.

برایان استریت در کتاب **سواد در نظریه و عمل** می‌گویند در مکتب‌خانه‌های قدیم ایران، سواد قابلیت همه‌جانبه بود. باسوادها، زندگی‌شان فرق دارد. باسواد فردی است که خواندن و نوشتن پاره‌ای از وجودش است. انسان خوانا و نویسا، جهان را به گونه‌ی دیگری تجربه می‌کند.

باسواد شدن آدم‌ها به این معناست که بتوانند قابلیت‌های خوانایی و نویسایی را چنان درونی کنند که شیوه‌ی رمزگذاری و رمزگشایی‌شان از جهان بر پایه‌ی خط استوار شود. آن موقع، جهان برای آن آدم جور دیگری رخ می‌نماید و به‌شکل دیگری فهمیده می‌شود؛ شبکه‌ی اجتماعی‌اش تغییر می‌کند و روابطش با آدم‌های دیگر و شیوه‌ی سخن گفتنش دگرگون می‌شود. شیوه‌ی حس کردنش و ارتباطش با طبیعت و با دیگران تغییر می‌کند.

یادگیری وقتی اتفاق می‌افتد که ما تغییر می‌کنیم. اگر تغییر نکنیم هنوز یاد نگرفته‌ایم. در هر یادگیری تغییر رخ می‌دهد: تغییر در عواطف، باورها و شناخت‌های ما. یادگیری، تغییر کردن است. سواد هم یادگیری است، پس سواد، رخداد تغییر کردن ماست.

سواد رویه و عمل اجتماعی است؛ شیوه‌ای از زیستن و بودن و شدن در جمع. سواد، شیوه‌ای از بودن و شدن است، به آن تعبیری که اریک فروم در کتاب **داشتن** یا بودن به‌کار می‌برد. فروم می‌گوید دو شیوه‌ی نگاه کردن به آموزش هست: یکی مهارت، که از جنس داشتن است، و دیگری شیوه‌ی شدن و بودن. بودن، یعنی هویت. هویت فقط شیعه و سنی بودن نیست. هویت‌های زیادی داریم. یکی از آنها سواد است. برخی از ما سواد داریم ولی باسواد نیستیم. سواد داشتن یعنی مدرکش را داریم؛ دیپلم، لیسانس یا هر چه. اما باسوادی مثل متأهل شدن

است. تأهل، یعنی اهلیت پیدا کردن. کسی ممکن است ازدواج کند، ولی متأهل نباشد. چه، تأهل یعنی اهلیت، یعنی اهل شدن، یعنی عمیقاً خود را متعلق دانستن. باسوادی هم اهلیت یافتن است؛ اهلیتی مدرن.

باسوادى همگانی محصول مدرنیته است. در گذشته ما سواد داشتیم، ولی همگانی نبود. بعضی در مکتب‌خانه‌ها یا مدرسه‌های دینی، خواندن و نوشتن یاد می‌گرفتند. ولی باسوادی عمومی نبود. سواد همگانی در ذاتش باور به برابری دارد که یکی از ارکان اصلی آن است. سواد همگانی می‌گوید تبعیض‌ها را کنار بگذارید. فقیر و غنی و طبقه‌ی متوسط و اشراف و حزب‌اللهی و غیر حزب‌اللهی یا تفکیک‌های دیگری از این جنس نداریم. سواد همگانی جزو مفاد حقوق بشر و حق بشری است. وقتی ما به سواد فکر می‌کنیم، باید این ارزش مساوات‌گرایانه در آن باشد. این است کسی که می‌خواهد سواد را یاد بدهد، نباید آن را به‌مثابه‌ی یک ابزار ببیند، بلکه باید خودش را یک ارزش‌غایی در نظر بگیرد.



ژاک رانسیر در کتاب **معلم نادان** توضیح می‌دهد که چه معلمی می‌تواند معلمی کند. کسی که خودش هم در حال یاد گرفتن است و خود را [با یادگیرندگان] برابر می‌داند. چون یادگیری در فضای برابر ممکن است. در حالتی که یکی آن بالا ایستاده باشد، این رابطه رابطه‌ی سلطه است و در آن یادگیری اتفاق نمی‌افتد.

همچنین مسئله‌ی سواد، مسئله‌ی هوش و استعداد نیست. ژاک رانسیر در کتاب **استاد نادان** نشان می‌دهد بحث اصلی نابرابری در نظام‌های آموزشی تفاوت در هوش افراد نیست؛ و مسئله‌ی هوش برای سرپوش نهادن بر نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی است. امروزه ایدئولوژی «هوش» حاکم است، به این خاطر که می‌توانند با استفاده از این ایده‌ی «هوش» به راحتی سرکوب و حذف کنند. ولی روان‌شناسان فرهنگی و انسان‌گرا به شدت با این ایدئولوژی مبارزه می‌کنند. مسئله‌ی امروز آموزش در جهان، تفاوت در استعدادها و هوش نیست، تفاوت در توزیع نابرابر فرصت‌ها و در آموزش‌های غلط است.

توزیع نابرابر فرصت‌ها و برچسب‌هایی که دیگران به ما می‌زنند و گاهی خودمان به خودمان می‌زنیم، باعث می‌شود باور کنیم که استعداد نداریم، و با این باور خودمان قبرمان را کنده‌ایم. هر که فکر کند که استعداد ندارد، انگار سنگ قبری روی زندگی خود می‌گذارد. از حرکت می‌ایستد، اعتماد به نفسش را از دست می‌دهد و دیگر انگیزه‌ای برای خواندن و نوشتن و برای هیچ کار دیگری ندارد؛ چون ته دلش خودش را قبول ندارد و باورش شده است که استعداد ندارد و نمی‌تواند به راه یادگیری برود؛ چون در نهاد و ضمیرش اعتماد به نفس رشد نکرده است. ما نباید انسان‌ها را بر حسب هوش و استعداد و زیبایی و چیزهای دیگر طبقه‌بندی کنیم. این‌ها باعث می‌شوند اعتماد به نفس افراد از بین برود و زندگی برایشان جهنم شود.

ایده‌ی سواد همگانی، این است که سواد حق همه است، و در خود ارزش برابری و نفی سلطه را دارد. سواد همگانی در عین حال بر انسان‌گرایی استوار است. مدرنیته ارزش‌های آزادی و برابری و کرامت انسان و آیینی دارد. آیین انسان مدرن، سواد همگانی است.

ایده‌ی سواد همگانی، این است که سواد حق همه است، و در خود ارزش برابری و نفی سلطه را دارد. سواد همگانی در عین حال بر انسان‌گرایی استوار است. مدرنیته ارزش‌های آزادی و برابری و کرامت انسان و آیینی دارد. آیین انسان مدرن، سواد همگانی است.

چرا مدرسه برای مدرنیته مقدس است؟ چون برابری و آزادی و انسان‌گرایی را در مدرسه تجربه می‌کنیم. در مدرسه چه می‌کنیم؟ باسواد می‌شویم. و من حق می‌دهم به کسانی که در زمان قاجار می‌گفتند صدای زنگ مدرسه، صدای ناقوس کلیسا و صدای کفر است و می‌گفتند دخترها و زنان ما را گمراه می‌کنند. چون احساس می‌کردند که مدرسه با باسواد کردن زن‌ها و سواد همگانی، در حال آوردن ارزش‌هایی است که برای آن‌ها قابل تحمل نیست. ارزش آزادی، ارزش برابری و مساوات، و مهم‌تر از آن‌ها، پاسداشت خود انسان. سواد امتداد اندام و وجود ماست. امتداد گوش‌ها، چشم‌ها و لامسه‌ی ماست. به همین دلیل سواد یعنی کرامت انسان. نداشتن سواد در دوره‌ی مدرن انسان را به فلاکت می‌اندازد. برای انسان‌های پیشامدرن، چون ۹۹ درصد جامعه‌هایشان سواد نداشت و سپهر و افق عمومی جامعه متفاوت از امروز بود، این به فلاکت رسیدن هم معنایی نداشت.

استریت می‌گوید سواد عمل اجتماعی است و با حیات جمعی ما در هم تنیده است. سواد مجموعه‌ای از روال‌ها و رویه‌های اجتماعی است. وقتی می‌خواهیم سواد یاد بدهیم، باید موجود یادگیرنده را موجودی اجتماعی فرض کنیم و ببینیم که او با چه مسئله‌ای روبه‌رو است؛ چگونه فکر می‌کند، نیازها و عادت‌هایش چیست، درگیری‌هایش کدام است؟ اگر می‌خواهیم باسواد بشود، فقط این نیست که به او الفبا یاد دهیم، بلکه موضوع این است که او به‌طور اجتماعی الفبا را یاد بگیرد. یعنی در فرهنگ و گروه خودش. البته این کلمه‌ی «فرهنگ» گاهی اوقات واژه‌ی پیچیده‌ای

است، به خصوص در جامعه‌ی ما. ایدئولوژی و دین، بسته‌ای آماده به تو می‌دهند، می‌گویند این‌ها فرهنگ است، همین‌ها را به شخص یاد بده. این‌ها ایدئولوژی و قدرت است.

فرهنگ امری محلی است. فرهنگ، تجربه‌ی زیسته‌ی گروهی از آدم‌ها از زندگی، از نیازهای مادی، از نیازهای انسانی و از روابط اجتماعی است. فرهنگ، تصور و تخیل جمعی گروهی محدود از مردمی است که در روستا یا در محله‌ای از یک شهر زندگی می‌کنند. وقتی در کلاس بیست نفر داریم، فرهنگ آن‌ها منظورمان است، نه فرهنگ اسلامی و نه فرهنگ مسیحی یا فرهنگ ترکی یا این‌گونه مقولات بزرگ. فرهنگ، یعنی فرهنگِ مربوط به آن ده نفر در کلاس. باید آن‌ها را خوب بشناسیم، همان‌طور که خانم ویزینگر در کتاب *برایم شمعی* بیفروز مفهوم سواد کارکردی را به کار می‌برد. (مترجم کتاب کلمه‌ی سوادِ کاربردی را برای آن استفاده کرده است).

در مقاله‌ی «چیستی، چرایی و چگونگی کاربردی‌سازی علوم انسانی» که در کتاب **«درآمدی بر کاربردی‌سازی علوم انسانی در ایران»** چاپ شده، گفته‌ام که علوم انسانی علوم کاربردی نیستند، علوم کارکردی‌اند. کارکرد غیر از کاربرد است. کارکرد، اقداماتی است که به رشد و بالندگی و توسعه‌ی کلیت زندگی ما کمک می‌کند، مثل هنر و ادبیات. چرا رمان می‌خوانیم؟ رمان خواندن یا گوش دادن موسیقی کاربرد ندارد؛ کاربرد این‌ها که پول درآوریم و کاسبی کنیم یا به قدرت برسیم. اما کارکردی در زندگی ما دارد؛ ما را عاشق‌تر می‌کند، در محیط خانواده‌مان لطیف‌تر می‌شویم، و رابطه‌ی ما با طبیعت کم‌کم تغییر می‌کند. آدمی که موسیقی گوش می‌دهد، اهلی‌تر از کسی است که فکر می‌کند نباید موسیقی گوش داد. هنر، حس رضایت جمعی و پایداری فرهنگی به وجود می‌آورند، و کارکردهای دیگر.

نگاه ما به سواد می‌تواند نگاه تجاری، نگاه فکری یا نگاه انسانی باشد. ما در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که وظیفه‌ی مدرسه پرورش انسان نیست، بلکه پرورش سرباز است؛ سربازانی مطیع و گوش به فرمان. بنابراین سواد هم ابزاری است برای این هدف، و همین باعث می‌شود که خیلی‌ها آشکارا یا پنهان در برابر این گفتمان مدرسه مقاومت کنند.

شرط گسترش سواد، فهم چیستی آن است. نیازمندیم به فهم تازه‌ای از سواد برسیم و ببینیم فرهنگی که می‌خواهیم سوادآموزی را در آن ترویج کنیم، چیست؟ یعنی آن مردم، جهان را چگونه می‌فهمند، علایقشان

چیست و آن‌ها با چه مفهومی از سواد سر و کار دارند. ما در انسان‌شناسی، می‌گوییم نه سواد، بل سوادها وجود دارند. چه، سواد برای گروه‌های گوناگون دلالت‌ها و معناهای گوناگونی دارد. هر گروه اجتماعی، سواد خود را خلق می‌کند. اگر مربیان سوادآموزی هستید، بهتر می‌دانید برای باسواد کردن بچه‌ها نیاز است که از نو سواد را برایشان بازتعریف کنید. بچه‌ها برای این که لذت سوادآموزی به جان‌شان بنشینند، علاقه‌مند و درگیر شوند، و از درون شوق یادگیری سواد پیدا کنند، لاجرم نیازمند درکی از سواد و تجربه سوادآموزی‌اند که سواد را سازگار با زندگی، ساختار عواطف، منطق فرهنگی و روزگار و زمانه‌ی واقعی‌شان بیابند. جرج فاستر، انسان‌شناس کلاسیک در کتاب «**جوامع سنتی و تغییرات فنی**»، که استاد مهدی ثریا ترجمه کرده‌اند، روایت‌های خواندنی‌ای از آموزش بر اساس و سازگار با فرهنگ ارائه می‌کنند. تجربه‌های جهانی یونسکو در زمینه سوادآموزی هم بیان‌کننده‌ی همین واقعیت است.

این مسئله کار معلم را هم متفاوت می‌کند. معلمی نیازمند فهم دانش‌آموزان است. این فهم هم نیازمند داشتن احساس تعلق عمیق به فرهنگ و وجود دانش‌آموزان است. پارکز پالمر در کتاب «**شهامت تدریس**»، از یکپارچگی در تدریس می‌گوید. یعنی معلم بتواند با دانش‌آموز و موضوعی که ارائه می‌کند رابطه‌ای عمیق، عاشقانه و وجودی برقرار کند. یاد دادن سواد مستلزم یکپارچگی است. یکپارچگی یعنی گسیختگی‌های درونی‌مان را بشناسیم. به قول پالمر، هر کدام از ما یک معلم درون داریم. معلم درون ما باید با ما حرف بزند و ما را تشویق کند. اگر این اتفاق بیفتد، دانش‌آموز ما هم یاد می‌گیرد. چون یادگیری فقط وقتی اتفاق می‌افتد که قلب‌ها همدیگر را لمس کنند.

کارل پوپر در کتاب «**زندگی سراسر حل مسئله است**»، می‌گوید نمی‌توانیم دستور کار واحدی برای همه‌ی مردم ارائه کنیم. البته، این تکرر و گوناگونی کار را سخت می‌کند. ما دوست

داریم منطق «یا این یا آن» حاکم و به‌طور قطعی تکلیف همه چیز روشن و مشخص باشد. اما بخواهیم یا نخواهیم، در دنیایی زندگی می‌کنیم که منطق یا این یا آن شدنی نیست. به قول ادگار مورن، ما در پارادایم

پیچیدگی (complexity) زندگی می‌کنیم. جهان، پیچیدگی است. ناگزیریم زیستن در جهان ابهام و ابهام را تمرین کنیم؛ چه، ماهیت زندگی امروزی، زیستن در ابهام‌ها و ابهام‌هاست.

مدرسه هم نمی‌تواند الگوی واحدی باشد. درباره‌ی مدرسه هدفی واحد و قطعی و همه‌شمول نمی‌توان داشت. خردمندی و عملی نیست که هدف بزرگ کلی برای همگان بگذاریم. همه‌چیز بستگی به آدم‌ها و جوامع دارد. نزدیک به یک میلیون عشایر و بیست‌وپنج میلیون روستایی داریم. آن‌ها خانه‌هایشان مهندسی‌ساز است، اما کشاورزی و دام‌پروری می‌کنند. روستاهای آذربایجان با روستاهای کردستان، کاشان، یزد یا اصفهان فرق می‌کنند. هر کدام مسئله‌های محلی خاص و خودشان را دارند. فرهنگ‌های محلی داریم؛ و این فرهنگ‌ها در عملکردها و یادگیری ما تعیین‌کننده‌تر از فرهنگ بزرگ و کلان جامعه است.

متناسب با موقعیت‌های محلی می‌توان به هر گروه سواد عملی مناسب را یاد داد؛ سوادی که در آن فرهنگ محلی کارکرد دارد. اما ما این موقعیت‌ها و فرهنگ‌های محلی را در نظام مدرسه‌ای تقریباً نادیده می‌گیریم. سیستم رسمی کاری به تفاوت‌های فردی و اجتماعی؛ زن یا مرد، عشایر یا روستایی؛ و شهری یا کلان‌شهری ندارد. این سیستم در نگاهش مدرسه را مرغ‌داری و جوجه‌کشی می‌پندارد و می‌کوشد همه یک‌دست شوند. هرچند دانش‌آموزان و معلمان مقاومت می‌کنند و عاملیتشان برایشان اهمیت دارد؛ اما نگاه مرغ‌دارانه به مدرسه هزینه‌های مادی و غیرمادی زیادی بر جامعه تحمیل می‌کند و موجب ناکارآمدی نهاد مدرسه می‌شود.

یک‌دست‌سازی و همگن کردن صرفاً سیاست حکومت نیست؛ بازار هم تحمل تفاوت‌ها را ندارد. جامعه‌ی شبه‌سرمایه‌داری داریم. در این فرهنگ همه باید به ماشین‌های تولید پول تبدیل شوند و ارزش‌های بازار را پاسخ دهند. امروز بسیاری از مردم با ایدئولوژی حکومت مشکل پیدا کرده و حساس شده‌اند، اما اتفاقاً با بازار همسو هستند. چرا پدر و مادرها همه‌ی فکرشان

موفقیت تحصیلی و کنکور است؟ عاشق رشته‌ی پزشکی که نیستند. می‌خواهند فرزندشان مطب بزند و پول دربیاورد، یا حقوق بخواند تا وکیل شود و پول دربیاورد. سیطره‌ی بازار به اندازه‌ی سیطره‌ی ایدئولوژی حکومت یا حتی بیشتر از آن وجود دارد. این وسط چه چیزی قربانی می‌شود؟ خود این جوان‌ها و نوجوان‌ها. نوجوان که هنوز نه بازار برایش مسئله است نه ایدئولوژی حکومت! او می‌خواهد علایقش را پیدا کند و خودش باشد. بازار و ایدئولوژی، خویشتن‌ها را می‌کشد، سرکوب می‌کند و تاب تحمل اصالت را ندارد. همه محکوم به ناخود بودن هستند. ناخودی و بی‌خودی درد مشترک زمانه‌ی ماست. رولو می‌در **کتاب انسان در جست‌وجوی خویشتن** می‌گوید ریشه‌ی اکثر نارضایتی‌ها این است که ما خویشتن نداریم و خودمان را گم کرده‌ایم. نظام آموزشی ما به ساختن و یافتن این خود بودن و خویشتن نه تنها کمک نمی‌کند، بلکه مانع آن می‌شود.

یک‌دست‌سازی و همگن کردن صرفاً سیاست حکومت نیست؛ بازار هم تحمل تفاوت‌ها را ندارد. جامعه‌ی شبه‌سرمایه‌داری داریم. در این فرهنگ هم همه باید به ماشین‌های تولید پول تبدیل شوند و ارزش‌های بازار را پاسخ دهند. امروز بسیاری از مردم با ایدئولوژی حکومت مشکل پیدا کرده و حساس شده‌اند، اما اتفاقاً با بازار همسو هستند.

بازار و ایدئولوژی، خویشتن‌ها را می‌کشد، سرکوب می‌کند و تاب تحمل اصالت را ندارد. همه محکوم به ناخود بودن هستند. ناخودی و بی‌خودی درد مشترک زمانه‌ی ماست.

پاره‌ای از بحران، گفتمان مطالعات آموزش و علوم تربیتی است که نظام رسمی به آن تکیه دارد. این گفتمان نتوانسته و نخواسته نقد بنیادی از نظام آموزشی ارائه کند. مطالعات آموزشی و تربیتی انتقادی در ایران در حاشیه است و نظام رسمی اعتنایی به آن ندارد. دانش تربیتی حاکم محافظه‌کارانه است. دستورالعمل می‌دهد که این کار را بکن، آن کار را بدون در نظر گرفتن انسان‌ها و فرهنگ‌های محلی و تفاوت‌های فردی و اجتماعی انجام نده. فایده‌گرایی ایدئولوژیک و سیاسی بر نظام آموزشی و مطالعات آموزشی رسمی حاکم است. نظام آموزشی انباشته از امر و نهی‌هاست و جایی برای ارزش‌های انسانی و اخلاقی و ارزش‌های غایی انسانی در آن وجود معنادار و مؤثر ندارد. ارزش‌های بازاری همه‌چیز را راهبردی و ارزش‌های ایدئولوژیک هم همه‌چیز را سیاسی می‌خواهد. دنیای آموزش در سیطره‌ی ارزش‌های ابزاری و نگاه رفتارگرا قرار دارد. بدون ارزیابی انتقادی از این سیطره‌ی ابزارگرایی و رفتارگرایی، مدرسه و آموزش و سواد، نجات نمی‌یابد. در ایران امروز ما، نگاه رفتارگرا و ابزارگرا با نگاه و سیطره ایدئولوژیک و سیاسی تلفیق شده، و همین شدت و ویرانی آموزش را زیاده‌تر کرده‌است.

یکی از راه‌هایی که ایدئولوژی‌ها خود را تثبیت می‌کنند این است که خود را به شعور متعارف نزدیک می‌کنند. شعور متعارف به ما می‌گوید کنش‌ها باید استراتژیک باشند و دلیل و نتیجه‌ی هر چیز باید مشخص باشد. ولی خیلی از کارها دلیل دیگری لازم ندارد. دلیلش خود آدم‌هاست. آدم‌ها خودشان فی‌نفسه مهم‌اند. مهربانی، گفت‌وگو، عشق و یادگیری دلیل نمی‌خواهند؛ خودشان فی‌نفسه ارزش‌اند. سواد هم دلیل نمی‌خواهد؛ خودش فی‌نفسه ارزش است. ارزش‌های غایی و ارزش‌های ذاتی را نگاه‌های ایدئولوژیک و نگاه‌های استراتژیک کوچک می‌کنند.

بیونگ چول هان، جامعه‌شناس و فیلسوف کره جنوبی، در کتاب «**جامعه‌ی فرسودگی؛ جامعه‌ی شفافیت**» نقدی به نگاه ابزارگرایانه و سیطره‌ی نگاه «دستاورد داشتن» در جامعه‌ی امروزی می‌کند، و می‌گوید چنین نگاهی انسان‌ها را فرسوده و ملول کرده است. نظام‌های آموزشی هم در امتداد همین دستاورد داشتن، رقابت خصمانه‌ای را میان دانش‌آموزان و مدارس دامن می‌زنند.

آموزش فی‌نفسه ارزش است. چرا برای آموزش باید از پیش «هدفی ابزاری» تعیین کنیم؟ بگذاریم همین آدم‌ها با هم گفت‌وگو کنند، سواد را بفهمند، خوانا و نویسا شوند، و خودشان تصمیم بگیرند در زندگی‌شان چه

می‌خواهند. چرا از قبل برایشان تصمیم بگیریم؟ الان مثلاً مادر شما با روسری است و به دخترش که کنارش نشسته اجازه داده بدون روسری باشد. وادارتان نکرده که: آن‌گونه بپوش که من هستم. اختیاری کردن زندگی و گسترش دامنه‌ی انتخاب‌ها، شرط یادگیری عمیق است. مدرسه هم می‌تواند اجباری نباشد. پیتر گری در کتاب خواندنی‌اش، «**یادگیری آزاد**» نشان می‌دهد یکی از بنیادهای ویرانگر و مانع یادگیری، اجباری بودن است. یادگیری با زور قابل جمع نیست. ممکن است دانش‌آموز و دانشجو از روی ترس و اجبار تظاهر به یادگیری کند، اما چنین یادگیری‌ای نه تنها ماندگاری نیست، بل روح و روان دانش‌آموز و دانشجو را فرسوده می‌کند و او را به مقاومت در برابر یادگیری سوق می‌دهد.

در مدرسه باید راه یادگیری آزاد را باز کنیم. چرا فکر می‌کنیم باید به بچه‌ها بگوییم آن‌گونه که من می‌گویم باشید؟ مادرانه رفتار کنیم. بگوییم شما را بزرگ می‌کنم و کمک‌تان می‌کنم که چه قابلیت‌هایی را پیدا کنید و چه ظرفیت‌هایی در شما تحقق پیدا کند، تا انتخاب کنید. مادرها این‌گونه‌اند. بچه‌هایشان را مشروط دوست ندارند. اخلاق مادری، الگوی آرمانی یادگیری در مدرسه هم می‌تواند باشد. این که مدرسه چارچوب و برنامه‌ی درسی دارد و بدون برنامه‌ی درسی، مدرسه ممکن نیست، به معنای اجباری بودن مدرسه نیست و نمی‌تواند باشد. شرح دقیق این دیدگاه را واگذار می‌کنم به شما که کتاب «**یادگیری آزاد**» پیتر گری را بخوانید. اما اشاره‌ای کوتاه کنم که چرا زن‌ها و مادرها الگوی مناسب‌تری برای «**یادگیری آزاد**» هستند.

مادرها به انتخاب‌های فرزندانشان بیش از پدرها توجه دارند. این لزوماً شامل همه‌ی مادرها نمی‌شود. می‌دانیم که مادرهای کنترل‌گر و سلطه‌جو هم داریم. بیوک محمدی در کتاب «**زن دلیل**» نشان می‌دهد که سلطه‌جویی می‌تواند شامل زنان هم بشود. اما مرادم الگوی کلی مادری است. «انتخابگری» بنیاد یادگیری آزاد است. ما نیازمند گسترش فرهنگ انتخابگری در نظام

آموزشی هستیم. منطق بشر برای یادگیری عمیق با انتخابگری سازگاری بیشتری دارد.

مارک تواین کتاب زیبا و جالبی دارد به نام «بشر چیست؟»، و

می‌گوید این پرسش را جدی بگیریم که «بشر چیست؟»، و هر کس بکوشد و ببیند فهمش از بشر بودن چیست؟ تواین می‌گوید بشر موجودی انتخابگر است؛ می‌تواند مهربانی یا خشونتگر بودن را انتخاب کند. می‌تواند فکر و ایده‌ای را برگزیند و به آن وفادار باشد. این انتخاب کردن، ماهیت و سرشت و سرنوشت بشر را رقم می‌زند.

سخنم این است که منطق مادرانه، منطق اخلاق مراقبتی و پذیرش دیگری، تخیل همدلانه و گسترش انتخابگری است. این‌ها برای یادگیری و برای بشر بودن حیاتی هستند. این که محی‌الدین ابن‌عربی، عارف و فیلسوف مسلمان مشهور و صاحب «فصوص الحکم» معتقد بود «ظهور حقیقت، تنها در زن کامل می‌شود»، به گمانم ریشه در همین منطق مادرانگی دارد که بیان کردم. معلمی هم بشر بودن است؛ این که بدون قید و شرط دانش‌آموزان را دوست بدارید، و بکوشید شوق یادگیری را در دانش‌آموزان افزایش دهید.

سخنم این است که منطق مادرانه، منطق اخلاق مراقبتی و پذیرش دیگری، تخیل همدلانه و گسترش انتخابگری است. این‌ها برای یادگیری و برای بشر بودن حیاتی هستند. این که محی‌الدین ابن‌عربی، عارف و فیلسوف مسلمان مشهور و صاحب «فصوص الحکم» معتقد بود «ظهور حقیقت، تنها در زن کامل می‌شود»، به گمانم ریشه در همین منطق مادرانگی دارد که بیان کردم. معلمی هم بشر بودن است؛ این که بدون قید و شرط دانش‌آموزان را دوست بدارید، و بکوشید شوق یادگیری را در دانش‌آموزان افزایش دهید.

مثلی انگلیسی می‌گوید: «اسب را می‌توانی کنار آب ببری، ولی نمی‌توانی وادار به نوشیدن کنی». با زور و ضرب خانواده و فشار اداری و مدرسه‌های می‌توانیم بچه‌ها را به مدرسه و کلاس بیاوریم؛ اما لزوماً بچه‌ها در مدرسه

همانی را نمی‌آموزند که ما می‌خواهیم. زور نقشی در یادگیری عمیق ندارد. این قانون طبیعت بشر است. شرط یادگیری، فراهم ساختن زمینه و زبان عاطفی و انسانی‌ای است که شوق و اشتیاق‌های آموختن را برای دانش‌آموز و دانش‌جو فراهم و ممکن سازد. دانش‌آموز و دانش‌جویی که یاد نمی‌گیرد، انگیزه ندارد. او نمی‌خواهد درس‌های رسمی مدرسه را بیاموزد، بلکه می‌خواهد خرس از پل رد شود و در رقابت جا نماند.

ما معلمان و استادان باید تلاش کنیم تا کشش و انگیزه‌ی یادگیری واقعی و اصیل را در یادگیرنده بیدار کنیم. تلاش معلم مهم است. اگر معلمی شوق و انگیزه‌ی یاددهی نداشته باشد، این حس به یادگیرنده منتقل می‌شود. وقتی معلمی می‌گوید: کلی بدبختی داشتم و برای همین دو ساعت اضافه‌تر کلاس گرفتم تا بتوانم از پس مخارجم برآیم؛ با گفتن همین، فاتحه‌ی یادگیری را می‌خواند. دانش‌جو هم می‌فهمد که معلم (یا استاد) نیامده است این‌جا که واقعاً یاد بدهد.

ارنست دیمنه از بنیان‌گذاران آموزش و پرورش فرانسه، در کتاب «هنر فکر کردن» می‌نویسد تمرکز و توجه از ارکان یادگیری است. نویسایی و خوانایی، نوعی مراقبه است. ما باید بتوانیم سواد را طوری آموزش دهیم که تصور سوادآموزان این باشد که در معبد مدرن مدرسه، مشغول توجه و تمرکز کردن هستند. جان دیویی در کتاب «دموکراسی و آموزش» می‌گوید توجه کردن دموکراسی است و آن را به آموزش و سواد مرتبط می‌کند.

بین تمرکز کردن و خوانایی و نویسایی، پیوندی هستی‌شناختی وجود دارد. آدم‌ها بعد از این‌که خوانا و نویسا می‌شوند، شیوه‌ی تازه‌ای از تمرکز کردن را پیدا می‌کنند. ما در عصر حواس‌پرتی زندگی می‌کنیم. مهم است که آمادگی زیستن در این عصر را به دست آوریم. درست مانند کسی که در روی گسل زندگی می‌کند و باید همیشه آمادگی زلزله را داشته باشد، گسل‌های حواس‌پرتی هم وجود دارند که باید برای مواجه شدن با آن آماده شد. خوانایی و

نویسایی مانند مراقبه و یوگا، شکلی از مقابله با حواس پرتی است. فرق کتاب با تلویزیون و چیزهای دیگر این است که کتاب را باید در خلوت و آرامش خواند. خواندن داوطلبانه و آزاد، درست مانند نماز خواندن است؛

شکلی از خلوت‌گزینی است و به تنهایی و خلوت نیاز دارد. نوشتن هم همین‌طور است. ما نمی‌توانیم در هیاهو بنویسیم.

از این رو، مهم است که خوانایی و نویسایی را بازتعریف کنیم و آن‌ها را با نیازهای وجودی‌ای مثل توجه و تمرکز کردن ارتباط دهیم. خیلی از ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها به این‌ها ربط دارد و زندگی ما از همین‌ها بیرون می‌آید. جامعه‌ی متوجه، جامعه‌ای دموکراتیک است؛ یعنی جامعه‌ای است که به مصالح خودش توجه می‌کند. جامعه‌ی ما به مدرسه و آموزش توجه ندارد. نگاه و ذهن جامعه پراکنده و گسیخته شده است. در دهه‌های اخیر، ذهن جامعه به‌شدت تمرکزش را از دست داده است. این نامتمرکز بودن با یوگا و مراقبه حل نمی‌شود! یوگا راه‌حلی فردی است و حتی می‌تواند همراه‌کننده و ضدجامعه هم باشد، چون مبتنی بر این باور است که تنها باید گلیم خود را از آب بکشیم، نه این که جامعه را نجات دهیم.

**در دهه‌های اخیر، ذهن جامعه به‌شدت تمرکزش را از دست داده است. این نامتمرکز بودن با یوگا و مراقبه حل نمی‌شود! یوگا راه‌حلی فردی است و حتی می‌تواند همراه‌کننده و ضدجامعه هم باشد، چون مبتنی بر این باور است که تنها باید گلیم خود را از آب بکشیم، نه این که جامعه را نجات دهیم.**

خوش‌بختانه شما چنین نبوده‌اید. مؤسسه‌ای درست کرده‌اید، دور هم جمع شده‌اید، و فکرتان این نبوده که فقط خودتان را نجات دهید، فکر کرده‌اید که به سراغ بچه‌های مردم بروید، و کمک کنید بی‌سوادی را رفع کنید. سراغ دیگری‌ها رفته‌اید تا از این طریق انسان بودن و انسان شدن را به معنای واقعی تحقق بخشید.

صحبت‌م را در این جا تمام می‌کنم، گرچه برخی نکات را گفتم و می‌توان همچنان این بحث‌ها را ادامه داد. کوشیدم ره‌یافت‌م به چیستی سواد و اهمیت آن را بیان کنم و برخی چالش‌های سوادآموزی و مدرسه را

توضیح دهم. در جامعه‌ی ما، این سال‌ها کمتر در این زمینه‌ها در حوزه‌ی عمومی صحبت می‌شود. نهاد مدرسه مثل شهرنشینی و صنعتی شدن، نقش مهمی در فرایند ساخته شدن جامعه داشته و هنوز هم دارد. این نقش عمدتاً به سوادآموزی و پرورش سوژه‌ی خوانا و نویسا بستگی دارد. یوسف کورباژ و امانوئل تد در کتاب «**ملاقات تمدن‌ها**» شرح مفصلی درباره‌ی اهمیت سواد در تحولات اجتماعی و سیاسی ایران ارائه کرده‌اند. توصیه می‌کنم معلمان این کتاب را بخوانند. به اعتقاد آن‌ها، انقلاب سال ۵۷ به دلیل گسترش سوادآموزی بود و آینده‌ی ایران نیز همچنان به سوادآموزی گره خورده‌است.

بحران‌های اقتصادی و آشوبناک جامعه‌ی امروز ایران مانع از فهم اهمیت مدرسه و معلمان و سواد شده‌است. کوشیدم اشاره‌ها و سرنخ‌هایی از برخی جنبه‌های سواد و سوادآموزی را بیان کنم. این اشاره‌ها نه کامل‌اند و نه کافی. امیدوارم معلمان عزیز فرصت کنند و کتاب‌هایی که در این زمینه چاپ شده را بخوانند. نوشته‌های ویلیام گلسر و پارکر پالمر می‌تواند نکات سودمندی در زمینه‌ی تدریس و مدرسه به ما بیاموزد. همچنین پژوهش‌های انتقادی متعددی در زمینه‌ی آموزش و پرورش ایران امروز چاپ شده است. ما نیازمند نگاه انتقادی هستیم. امیدوارم این نگاه در جامعه‌ی ما گسترش یابد. در غیر این صورت، مدرسه و نظام آموزشی و سوادآموزی ما با بحران‌های بزرگتری روبه‌رو خواهند شد. بدیهی است که مسئله‌ی سواد تنها یکی از مسئله‌های مدرسه‌ی ایرانی است، و فهم دقیق و انتقادی مدرسه نیازمند توجه به همه‌ی مسئله‌هاست. مسئله‌ی سواد همه‌ی مسئله‌های نهاد مدرسه نیست، اما همه‌ی مسئله‌های مدرسه پیوندی عمیق با مسئله‌ی سواد دارند.

