



## نقد و بررسی دیدگاه مدرسه زدایی از جامعه ایوان ایلچ

نام نویسندگان:

سیدحسین قالیبافان<sup>۱</sup> و فاطمه کبری مقبولی<sup>۲</sup>

### چکیده

رویکردهای باز تولید طیف گسترده و وسیعی را دربرمی گیرد و در این زمره نظریه مدرسه زدایی از جامعه می باشد. در این مقاله ابتدا نظریات باز تولید و رویکردشان به نظام آموزش و مدارس مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته، سپس نظریه جنجالی مدرسه زدایی از جامعه تشریح می گردد. نظریه مدرسه زدایی ماهیت انتقادی داشته و تمامی جوانب نظام آموزش مدرسه‌ای را زیرسؤال می برد ولی از کارکردهای مثبت مدارس به ویژه مقطع ابتدایی غافل مانده است. هدف این مقاله بررسی و نقد نظریه مدرسه زدایی از جامعه ایوان ایلچ می باشد و توجه به این مهم که این نظریه دچار تقلیل گرایی گردیده است. روش این مقاله، روش توصیفی- تحلیلی که با بهره گیری از منابع کتابخانه‌ای تهیه شده است.

### مقدمه و بیان مسئله

به طور کلی کارکرد آموزش و پرورش از دو منظر قابل بررسی است.

- ۱- از نگاه ابزاری و تکنوکراتیک<sup>۳</sup> نهاد آموزش عمومی ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می شود.

<sup>۱</sup> . عضو هیأت علمی دانشگاه بیرجند، Sh.ghalibafan@birjand.ac.ir

<sup>۲</sup> . آموزگار دبستان پسرانه علامه حلی بیرجند

۲- از منظر ایدئولوژیک<sup>۱</sup>، آموزش و پرورش درصدد پرورش نخبه‌بانان نظام سیاسی موجود است. از این منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی تلقی می‌شود.

مدرسه به ویژه جایی است که در آن تلاش می‌شود تا ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت آن‌ها دستکاری شود. از این حیث در نهادهای آموزشی به معنای عام و مدرسه به معنای خاص نوعی فعالیت سیاسی جریان دارد که کیفیت تجربیات انسان‌ها را شکل می‌دهد. این نوع فعالیت سیاسی با باز تولید هنجارین سلطه و هژمونی گروه‌های حاکم بر جامعه در ارتباط است. این در واقع پیش فرض نظریه‌های باز تولید است که نهادهای اجتماعی از قبیل خانواده، نظام آموزشی، زبان و رسانه‌های گروهی نهادهایی هستند که گرایش به نوع خاصی از رفتار و فکرکردن در مردم به وجود می‌آورند. این نهادها در پی دسترسی به یک هدف هستند و آن درونی‌سازی، طبیعی جلوه دادن و ابدی‌سازی<sup>۲</sup> منافع و طرز تلقی‌های طبقات و گروه‌های از قدرت در جامعه است. این نهادها در نظریه‌های گوناگون به نام‌های مختلفی نامیده می‌شوند. دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت در نظریه آلتوسر<sup>۳</sup>، دستگاه‌های هژمونیک در نظریه گرامشی<sup>۴</sup> و ابزار صنعت فرهنگ در نظریه انتقادی خشونت نمادین بوردیو<sup>۵</sup>، نظریه ایلچیج<sup>۶</sup> هم در تحت عنوان مدرسه زدایی از جامعه را می‌توان در این زمره دانست این مقاله به دنبال بررسی و نقد نظریه‌های بازتولید به ویژه مدرسه زدایی از جامعه می‌باشد. هر چند این نظریه مربوط به دهه‌های قبل بوده ولی نقد و بررسی آن ایده جدیدی می‌باشد.

---

۱ Ideologic  
 ۲ Eternalization  
 ۳ Althusser  
 ۴ Gramsci  
 ۵ Bourdieu  
 ۶ Ivan Illich



## مبانی نظری

تمامی نظریات بازتولید ماهیت انتقادی داشته و با استدلالی خاص مفاهیم را به کار می برداین رویکرد ریشه در تفکرات ساموئل بولز<sup>۱</sup> و هربرت گین تیس<sup>۲</sup> دارد اینان معتقدند که نظام آموزشی عنصری اساسی در باز تولید به شمار رفته و این امر در نهایت بیانگر برتری طبقه سرمایه داری است و نابرابری آموزشی رابخشی از تار و پود جامعه سرمایه داری دانسته و معتقدند که ساختار سلسله مراتب اجتماعی همان سلسله مراتب و روابط موجود در کلاس است.

(قادری، ۱۳۸۹: ۶۱)

نظریه پردازان انتقادی از منظر دیگری به قشریندی و برابری فرصت‌ها می نگرند. اینان معتقدند که مشکلات موجود در نظام آموزشی ناشی از تضاد در جامعه است. آموزش و پرورش فقط بخشی از یک نظام مبتنی بر فقیران و ثروتمندان است. کارل مارکس<sup>۳</sup> معتقد بود که نظام‌های آموزشی ساختار طبقاتی موجود را تداوم می بخشند. با کنترل نوع آموزش و پرورش برای گروه‌های مختلف، بالطبع دسترسی این گروه‌ها به موقعیت‌ها و امکانات موجود در جامعه کنترل خواهد شد.

پس نقش آموزش و پرورش تداوم بخشیدن به ساختار طبقاتی موجود است. به اعتقاد نظریه‌پردازان انتقادی، آموزش و پرورش در واقع نابرابری‌های قدرت، درآمد و پایگاه اجتماعی را باز تولید می‌کند، ارزش‌ها، قواعد و نهادهای جامعه همگی بازتاب منافع گروه‌های مسلط و طبقه حاکمند و آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنی نیست.

تحقیقات زیادی نشان داده که مدرسه به باز تولید فرهنگ و ساختار جامعه می پردازد. این بدان معناست که مدرسه افراد را اجتماعی کرده و به تقسیم و تخصیص آن‌ها می پردازد تا به عملکرد مدرسه. اما با ظهور نظریه باز تولید توجه اصلی به انتظارات ناگفته و تأثیر الگوهای

۱ Samuel Bowles

۲ Herbert Gintis

۳ Carl Marx

ضمنی و همچنین رابطه مدرسه و اقتصاد معطوف شد. بر اساس نظریه باز تولید مدرسه به گونه‌ای سازماندهی شده که امتیازات و مزایا را فقط شامل حال افرادی می‌سازد که متعلق به خاستگاه‌های بالای جامعه هستند.

نظریه‌های باز تولید طیف وسیعی را شامل می‌شوند گرامشی با طرح مفهوم هژمونی، آلتوسر با نظریه خود درباره ایدئولوژی، بوردیو با مفهوم خشونت نمادی، ایلچ با طرح مدرسه زدایی از جامعه از مهم‌ترین نظریه‌پردازانی هستند که به ویژه بر نقش مدرسه و نهاد آموزش و پرورش در فرآیند از تولید تأکید دارند و به دنبال این هستند که طبقات مسلط برای تضمین سلطه فکری خود بر سایر گروه‌ها چگونه عمل می‌کنند و تا چه میزان موفق هستند. به عبارت دیگر به جای قلمرو تولید، باز تولید اساساً به دنبال چنین نیازی پدیدار شوند. پس همه تلاش‌های نظریه‌های باز تولید این است که نشان دهند که آموزش و پرورش در این جوامع برخلاف ادعای بی‌طرفی‌شان نظام‌هایی سو یافته به سمت منافع در جامعه اند.

بنابراین از آن جا که چنین نظام‌هایی اموری غیر واقعی را واقعی جلوه می‌دهند و به دنبال طبیعی سازی مناسبات ساختگی هستند، نظام‌های ایدئولوژیک محسوب می‌شوند. ایدئولوژی مفهوم مشترک در نظریه‌های یاد شده برای تحلیل باز تولید سلطه است. البته این اشتراک مفهومی به معنای تأیید یکسان آن‌ها بر ایدئولوژی نیست. به عنوان مثال گر چه بوردیو این مفهوم را به کار می‌گیرد اما به اندازه آلتوسر و گرامشی بر آن‌ها تأکید ندارد.

در دهه‌های اخیر با افول مفهوم ایدئولوژی و جایگزینی مفهوم گفتمان، دسته دیگری از نظریه‌ها پدیدار شدند که باز تولید را یکی از شقوق نزاع گفتمانی قلمداد می‌کنند، در واقع باز تولید معرف وضعیت است که در آن گفتمان مسلط خود را تداوم می‌بخشد. با وجود این همیشه احتمال شکل‌گیری گفتمان‌های رقیب و پیروزی آن در نزاع گفتمانی وجود دارد دیدگاه ایلچ درباره آموزش و پرورش و به ویژه مدرسه را هم می‌توان در شمار نظریه‌های باز تولید دانست.



## نظریه آلتوسر و مدرسه

از دید آلتوسر، مدرسه دارای نوعی نقش باز تولید فرهنگی<sup>۱</sup> است، لذا مدرسه اساساً یک عامل بی طرف و خنثی نیست، بلکه ابزار ایدئولوژیک دولت است. او میان دستگاه های اجبار دولت و دستگاه های ایدئولوژیک دولت تمایز قائل می شود. دستگاه های دولت شامل حکومت، ادارات، ارتش، پلیس، دادگاه ها و زندان ها هستند. این دستگاه ها سرکوبگرند، چون با خشونت عمل می کنند هر چند که در مورد دستگاه های اداری خشونت فیزیکی اعمال می شود. ولی به هر حال دستگاه های مبتنی بر الزام و اجبار هستند. اما دستگاه های ایدئولوژیک، دستگاه های خاص هستند که در نگاه اول، نهادهای تخصصی مجزا از دستگاه های دولت به نظر می رسند. آلتوسر فهرستی از این دستگاه ها را اعلام می کند. دستگاه های مذهبی (نظام کلیساهای مختلف)، دستگاه های آموزشی (نظام آموزشی خصوصی و دولتی)، دستگاه خانواده، دستگاه حقوقی، دستگاه های مربوط به نظام سیاسی شامل احزاب مختلف، اتحادیه های تجاری، رسانه های ارتباط جمعی (روزنامه، رادیو، تلویزیون و...) دستگاه های فرهنگی (شامل ادبیات، هنر، ورزش ها و...) نباید دستگاه های سرکوبگر و ایدئولوژیک را یکسان تلقی کرد. آلتوسر می گوید: هر دستگاه دولتی چه سرکوبگر و چه ایدئولوژیک، هم با خشونت و هم از طریق ایدئولوژی عمل می کند.

هر یک از دستگاه های ایدئولوژیک دولتی به شیوه خاص خود عمل می کنند، اما به نظر آلتوسر در این سمفونی بزرگ، نقش مدرسه از همه برجسته تر است، شاید سایر دستگاه های ایدئولوژیک کاری شبیه به مدرسه انجام دهند. اما هیچ کدام مانند مدرسه عمل نمی کنند و از توانایی آن برخوردار نیستند. چون فقط در مدرسه است که افراد ۸ ساعت در روز و ۵ یا ۶ روز در هفته را با کمترین آزادی و بیشترین الزام در بند هستند.

<sup>۱</sup> Cultural reproduction

مدارس، کودکان را از دوران ابتدایی طی سال‌هایی که کودک آسیب‌پذیرتر از همیشه است در اختیار می‌گیرند. دستگاه دولتی خانواده و آموزش به آن‌ها فشار می‌آورند تا مهارت‌هایی را که ایدئولوژی حاکم شکل داده فرا گیرند از طریق دوره‌های کارآموزی و با انواع مهارت‌هایی که به طور گسترده به جایگزین شدن ایدئولوژی طبقه حاکم سهولت می‌بخشند، عموماً مناسبات تولید در شکل اجتماعی سرمایه‌داری یعنی مناسبات استعمار شونده و استعمار کننده و استثمار کننده و استثمار شونده باز تولید می‌شوند.

آلتوسر اعتقاد داشت که در دوره پیش از سرمایه‌داری، کلیسا دستگاه عمده ایدئولوژیکی بود که کارکردهای متنوع آموزش، فرهنگ، ارتباطی و مذهبی را انجام می‌داد اما در دوره سرمایه‌داری پیشرفته، نظام آموزشی عمده‌ترین دستگاه ایدئولوژیکی دولت است. (ریتزر، ۱۳۹۳: ۲۱۹)

### نظریه هژمونی<sup>۱</sup> گرامشی و مدارس

بر خلاف دیدگاه لیبرالی، گرامشی جامعه مدنی را قلمرو آزادی تصور نمی‌کند، بلکه عرصه‌ای قلمداد می‌کند که نهادهای دولتی و در رأس همه آن‌ها نظام آموزش و پرورش به ویژه مدرسه بر سر کسب اقتدار هژمونیک تلاش می‌کنند.

دولت به دنبال نقش آموزشی خود تلاش می‌کند تا به واسطه نیروی هژمونیک تمدن جدیدی را پایه‌ریزی کند. دولت چه در معنای ایجابی و چه در معنای سلبی آن، نقش آموزشی را برای خود قائل است. در وجه ایجابی توده‌ها را به سطوح اخلاقی، هنجاری و فرهنگی معین هدایت می‌کند. در وجه سلبی اش آداب، هنجارها و نگرش‌های خاصی را حذف می‌کند.

گرامشی مفهوم تفوق را مطرح می‌نماید. تفوق را به عنوان رهبری فرهنگی که طبقه حاکم آن را اعمال می‌کند، تعریف کرده است. او تفوق را متفاوت از اعمال زوری می‌داند که «قوای

<sup>۱</sup> Hegemony



مجریه و مقننه اعمال می‌کنند و یا با دخالت پلیس اجرا می‌شود.» مارکسیست‌هایی اقتصادی گرایش به تأکید بر اقتصاد و جنبه‌های تحمیلی سلطه دولتی دارند. اما گرامشی بر خلاف آن‌ها بر «تفوق» و «رهبری فرهنگی» تأکید می‌ورزد. او در تحلیل سرمایه داری می‌خواست بداند که چگونه برخی از روشنفکران که به سود سرمایه داران کار می‌کنند توانسته‌اند رهبری فرهنگی و موافقت توده‌ها را به دست آورند. از سوی دیگر آموزش و پرورش، نقش انتقادی در مشروعیت بخشیدن به تفوق حاکم ایفا می‌کند. به اعتقاد او در عین حال که متفکران نقش مهمی در حفظ نظم موجود ایفا می‌کنند. در واقع از طریق آن‌هاست که فرهنگ ضد تفوق نیز شکل می‌گیرد. بدین سان به اعتقاد گرامشی مدرسه صرفاً سلطه طبقه حاکم را منعکس نمی‌کند. بلکه می‌تواند ابزاری برای تغییرات اجتماعی و به خصوص ابزاری برای سرنگونی سلطه نظام سرمایه داری نیز باشد. (گرامشی، ۱۳۵۸؛ ۴۳)

از این بعد نظریه گرامشی رابطه نزدیکی با افکار مکتب فرانکفورت دارد که معتقد است تغییر شکل از سرمایه داری به سوسیالیسم می‌تواند از طریق ابزارهای غیر انقلابی صورت گیرد، به خصوص از طریق توسعه «گاهی یا شعور انتقادی» که به رهایی از سلطه سرمایه داری منجر می‌شود.

### ابزار صنعت فرهنگی در نظریه انتقادی

مکتب فرانکفورت بیشترین توجه را به قلمرو فرهنگی متمرکز کرده است. به نظر مکتب انتقادی صنعت فرهنگی به ساختارهای عقلانی و دیوان سالاری چون شبکه تلویزیونی اطلاق می‌شود که رو ساختار فرهنگی جامعه نوین را ساخته و پرداخته و به توده مردم القا می‌کنند. صنعت فرهنگی تولید کننده فرهنگ توده‌ای است که فرهنگی جهت داده شده، غیر خود جوش، چیزواره و ساختگی و دروغین است و به صورت افکار بسته بندی شده توسط رسانه

های همگانی وارد ذهن مردم می‌شود. این فرهنگ در جهت ساکت کردن، سرکوبی و خرف کردن توده های مردم عمل می‌کند.

به نظر مکتب فرانکفورت، تسلط در دوران گذشته، به شیوه ای ساده و بیشتر از طریق اعمال زور و تحمیل سلطه طبقه حاکم بر قشر ها و طبقات دیگر عملی می شد. اما در جهان نوین تسلط بر آخرین مرحله کمال و پیچیدگی اش رسیده و از طریق اعمال نفوذ عوامل فرهنگی مانند رسانه های همگانی در دل و جان و ذهن کنشگران عجین گشته است و دیگر چندان نیازی به روش های آشکار اعمال زور ندارد. تسلط چندان کامل شده که دیگر به تسلط شباهتی ندارد و انسان ها با میل و رغبت خود وسیله تسلط بر خودشان گشته اند. (ریترز، ۱۳۹۳: ۲۱۰)

مکتب انتقادی به آن چه که خود «صنعت دانش» می‌خواند، صنعتی که به موسسات تولید کننده دانش نیز توجه و انتقاد دارد و می‌گوید این موسسات در جامعه ما به ساختار های خودمختاری تبدیل گشته اند. همین خود مختاری به آن ها اجازه داده است که تا فراسوی حدود و اختیارشان گسترش یابند آنها ساختار های سرکوبگری گشته اند که به بسط نفوذشان در سراسر جامعه علاقمندند.

### مفهوم خشونت نمادین<sup>۱</sup> بوردیو و نظام آموزشی

بیشترین آثار بوردیو معطوف به نقش نظام آموزشی در باز تولید روابط اجتماعی و اقتصادی است. به علاوه بوردیو نظام آموزشی جدید را بهترین شیوه برای پنهان ساختن سازو کارهای بازتولید روابط اجتماعی و اقتصادی می‌داند.

بنظرش نظام تولید سرمایه در این جوامع کارکردی ایدئولوژیکی دارد. این نظام از این جهت ایدئولوژیکی است که مکانیسم‌های خود برای باز تولید نظم موجود و تداوم سلطه را پنهان می

<sup>۱</sup> symbolic violence





سازد. جان کلام بورديو اين است كه رابطه ظاهري و قوي ميان صلاحيت ها و نوع مشاغل افراد و بدنبال آن امتيازاتي كه فرد به واسطه شغل و منزلت خود كسب مي كند نظام واقعاً نا برابر موجود را توجيه مي كند. بورديو نظام آموزش و پرورش را امري نابرابر توصيف مي كند.

بورديو در يك تقسيم بندي حداقل دو شكل سلطه را از هم متمايز مي سازد. در جوامعي كه بازار خود تنظيم شونده نظام آموزشي، دستگاه حقوقی و دولت مدرن ديده نمي شود، روابط سلطه حاصل استراتژی هايي است كه بايد دائماً تجديد شوند چون شرايط لازم براي تخصيص پايدار و با واسطه كار خدمات يا وفاداري ديگر عاملان وجود ندارد. اما در جامعه مدرن نيازي نيست كه سلطه به روش مستقيم اعمال شود. جامعه اي كه نانويسا است نمي تواند منابع فرهنگي خود را در قالبی عينييت يافته انباشت و حفظ كند و همچنين فاقد نظامی آموزشي است كه به عاملانش آمادگی و توان لازم براي باز تخصيص نمادی اين منابع را اعطا كند. اما سواد افراد را از منابع فرهنگي جامعه جدا مي سازد و از اين رو امكان آزادي از محدوديت هاي انساني نظير حافظه افراد را براي حفظ و نگهداشت منابع فرهنگي فراهم مي سازد. در نتيجه، شرايطی پديد مي آورد كه امكان در انحصار گرفتن جزيی يا كلي منابع نمادين جامعه در قالب مذهب، فلسفه، هنر، علم و... از طريق در انحصار گرفتن ابزارهاي تخصيص اين منابع مثل خواندن، نوشتن و ساير فنون رمزگشایی، ميسر مي شود. نظام آموزشي به ويژه مدرسه يكي از اين نهادهاي عيني است كه امكان تخصيص سرمايه فرهنگي را فراهم مي سازد. سرمايه فرهنگي همان قدر مهم است كه پول در حوزه اقتصادي. در جوامعي كه چنين نهادهاي، توزيع لياقت ها را و سرمايه فرهنگي را در اختيار دارند روابط قدرت و سلطه به نحوی مستقيم ميان افراد وجود ندارد. اين روابط در عينييت ناب ميان نهادها برقرار مي شود يعني ميان لياقت هاي اجتماعاً تضمين شده و جاگاه ها و موقعيتهايي كه به لحاظ اجتماعي تعريف شدند. اما نظام توزيع سرمايه فرهنگي در اين جوامع كار كرده ايدئولوژيكي دارد.

در روش اول تداوم رابطه سلطه، فرد يا گروه مسلط، آشكارا از اجباري اقتصادي مثل قرض دادن يا اجبارهاي فزيكي استفاده مي كنند. بورديو اين شيوه را خشونت آشكار مي خواند. روش



دوم حفظ سلطه مبتنی بر استفاده از اجبارهای عاطفی و اخلاقی است که بوردیو آن را به خشونت نمادین یاد می‌کند. قدرت نمادین ابزار اعمال خشونت پنهان در جوامع است. قدرت نامرئی که فقط با هم دستی کسانی اعمال می‌شود که نمی‌خواهند بدانند که خود آن‌ها چنین قدرتی را بر خود اعمال می‌کنند. (بوردیو، ۱۳۸۰: ۵۴)

این بحث بوردیو یادآور مفهوم هژمونی گرامشی از یک طرف و قدرت انضباطی میشل فوکو از طرف دیگرانست در هر دو مورد قدرت از طریق یا با میانجگری ابژه‌های قدرت اعمال می‌شود. فوکو البته بر تربیت بدن‌های مطیع در نظام انضباطی بیشتر تأکید دارد. (فوکو، ۱۳۹۳: ۵۹)

همین نکته فوکورا از گرامشی و بوردیو متفاوت می‌سازد. در مورد گرامشی هژمونی به وضعیتی اطلاق می‌شود که متابعان تن به رضایتی می‌دهد که ناشی از اقناع ذهنی است تا تربیت بدنی. در مورد بوردیو هم وضع این‌گونه است. بوردیو بر مکانیسم‌هایی تأکید دارد که اصول ادراک جهان اجتماعی را در نزد افراد شکل می‌دهند. مقولات درک جهان اجتماعی ضرورتاً حاصل مشارکت در ساختارهای اجتماعی معین است. گر چه بوردیو و گرامشی بر نحوه تکوین ذهنیت متابعان بیش از تکوین بدن‌های منضبط و مطیع مورد تأکید فوکو تأکید دارد اما گرامشی بر سطح ایدئولوژیک تأکید دارد. در حالی که بوردیو بر مواضع و جایگاه‌های افراد و چگونگی تأثیر گذاری آن‌ها بر منش افراد اصرار می‌ورزد. بخش عمده استدلال‌های بوردیو در این زمینه به رابطه خانواده و نظام آموزشی یا دسترسی متفاوت طبقات به آموزش و زبان به عنوان یکی از نظام‌های نمادی مهم در جامعه برمی‌گردد.

از نظر بوردیو خشونت نمادین صورت ملایمی از خشونت است که با همدستی خود عامل اجتماعی بر او اعمال می‌شود. خشونت نمادین به‌گونه‌ای غیر مستقیم و بیشتر از طریق مکانیسم‌های فرهنگی اعمال می‌شود. و با صورت‌های مستقیم تر نظارت اجتماعی که جامعه شناسان غالباً بر آن‌ها تأکید دارد. متفاوت است نظام آموزشی نهاد عمده‌ای است که از طریق



آن خشونت نمادین در مورد انسان‌ها اعمال می‌شود. زبان، معانی و نظام نمادین افراد در رأس قدرت، بر بقیه مردم جامعه تحمیل می‌شود. این نوع خشونت جایگاه افراد در رأس قدرت را تحکیم می‌بخشد و عملکردهای واقعی آن‌ها را از چشم بقیه مردم پنهان می‌سازد. بورديو نظام آموزشی را در باز تولید قدرت موجود و روابط طبقاتی بسیار دخیل می‌داند. در واقع بورديو خواهان رهایی مردم از دست این خشونت و به‌گونه‌ای کلیتر از قید چیرگی طبقاتی و سیاسی است. (جلایی پور، محمدی، ۱۳۹۳: ۵۹۰)

شکاف اصلی در نظریه بورديو این است که این نظریه، نظریه باز تولید است به طوری که هیچ امیدي به این ندارد که گروه‌ها و طبقات فرو دست بتوانند یا بخواهند شرایطی را که تحت آن زندگی می‌کنند، کار می‌کنند و می‌آموزند تغییر داده و از نو بسازند.

### نظریه مدرسه زدایی از جامعه<sup>۱</sup> ایوان ایلچ

انتقاد از پارادایم کارکرد گرایی که معتقد بود جامعه جدید به عنوان جامعه عقلانی و شایسته سالاری نگریسته می‌شد که در آن تعصب، پیش داوری و جهل به زودی از بین خواهد رفت، از اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ آغاز شد و این زمانی بود که انسان‌ها به مزایای علم و فناوری شک کردند.

ایلچ، نظام موجود آموزش و پرورش و نیز جامعه معاصر را مورد انتقادی بنیادی قرار می‌دهد و ساخت متفاوت و رادیکالی ارائه می‌دهند. لبه تیز انتقادات ایلچ، متوجه توسعه اقتصادی نوین است. (گیدنز، ۱۳۸۳، ۴۷)

او دارای دیدگاه انتقادی و انقلابی بود که درصدد افشای ماهیت سرکوبگرانه جامعه نوین در ابعاد گوناگون می‌باشد و می‌خواهد موانع رشد و خلاقیت و شکوفایی انسان‌ها را در جامعه سرمایه داری و نیز سوسیالیستی تشخیص داده و با تشویق انسان‌ها به رفع این موانع، جامعه بازتر، آزادتر و انسانی تری را محقق سازد. ایده اصلی ایلچ این بود که مؤسسه‌ای که ویژگی

<sup>۱</sup> de – schooling society



اصلی ساختار اجتماعی را تشکیل می‌دهند در اصل خود عامل تحریف و حتی نابودی اهداف یا نهادهایی هستند که خود به خاطر آن‌ها به وجود آورده اند. مثلاً کلیسا عامل نابودی مذهب است. بیمارستان عامل نابودی بهداشت است و مدرسه عامل نابودی آموزش و پرورش. ایللیچ آن‌ها را مؤسسات تحریف کننده و معتاد کننده می‌نامید. به سانی که پائولوفریه مفهوم بانکی آموزش را سد راه نوآوری دانش‌آموزان می‌داند و بر مفهوم طرح مسأله در آموزش تأکید دارد. (فریره، ۱۳۵۸: ۶۵)

ایللیچ می‌گوید: آموزش که مقصود از آن، در اصل پر و بال دادن به استعداد و قریحه انسان بوده است امروز مغلوب خصائل فردی خود، بالا رفتن از پایگاه اجتماعی، مشاغل نان و آب دار و غیره گر دیده است. آموزش امروز دارای خصلتی به اصطلاح سرمایه دارانه است کسی که آن را بیشتر متراکم کرده باشد، بهره ای بیشتر می‌برد.

آموزش دارای خصلتی «دیوانسالارانه» است به خدمت دستگاهی در می‌آید که در اصل آن دستگاه را برای خدمت به خود ساخته بود. (ایللیچ: ۱۳۵۳: ۷۹)

دیدگاه انتقادی چنین پرسش‌هایی پیش روی می‌نهد که مدرسه بازتاب آینده، پیشینه و خواست های چه کسانی است؟ (میرلوحی، ۱۳۷۶: ۵۴)

ایللیچ از نظر سیاسی چپ‌گرا می‌باشد. هر چند او را نمی‌شود به حزب سیاسی خاصی منتسب کرد. از آن چه در مدارس می‌گذرد به شدت ناراضی و از فرد در برابر نیروهای سرکوب کننده و انسانیت زدای نهادهای اجتماعی معاصر حمایت می‌کند. طرفدار افزایش آزادی های شخصی بوده و ایمان عمیق به فرد و توانایی او برای خودشکوفایی داشته و برآوردن نیازهای فردی و اجتماعی را در جهان معاصر مستلزم تحول در نظام آموزش و پرورش می‌دانند. به نظر ایللیچ نظام مدرسه‌ای آموزش را ناکارآمد ساخته است. پول دولت برای مقاصد آموزشی، بیواسطه به مدارس سرازیر می‌شود بی آن که شاگردان را بر آن نفوذی باشد. توجیه سیاسی این روش این است که بدین ترتیب همگان به شیوه ای یکسان جواز ورود به کلاس مدرسه را دارند.



ودراین نوع آموزش دروغ، فقط دانش‌آموزان اندکی هستند که از این رهگذر بهره‌ای می‌گیرند و تا بالاترین پله نظام می‌روند.

دیدگاه ایلیچ درباره آموزش و پرورش این است که در مجموع تأثیرات مدرسه برای جامعه منفی است. به عنوان مثال مدرسه کودکان را تحقیر می‌کند. آموزش‌های آن به‌گونه‌ای است که خلاقیت‌ها را گسترش دهد. به طور کلی این نوع آموزش افراد و جامعه را به سوی تخصصی شدن صرف می‌کشاند.

او معتقد است مدرسه برای ایفای چهار وظیفه اصلی توسعه پیدا کرده است. مواظبت اجباری، توزیع مردم به نقش‌های شغلی، یادگیری ارزش‌های مسلط و کسب دانش و مهارت‌های مورد پسند اجتماعی.

به نظرش مدرسه یک سازمان اجباری<sup>۱</sup> یا بازداشتگاهی است، زیرا حضور در آن اجباری است است و کودکان در سال‌های بین طفولیت و ورود به بازار کار به دور از کوچه و خیابان در آن جا نگهداری می‌شوند. ایلیچ مدرسه را نهادی می‌داند که آداب و رسوم ورود به جامعه مصرفی را به کودکان

می‌آموزد. بدین لحاظ این نهاد را صنعت تولید مصرف کننده می‌داند که بخش شکوفایی از اقتصاد جامعه را تشکیل می‌دهد. صنعت آموزش بی‌گفتگو بزرگترین کارفرمای جهان امروز است.

ورود به مدرسه با سه قید همراه است قید سنی، قید حضور اجباری، قید دنبال کردن برنامه‌ای که در واقع نقش دانش استاندارد شده را بازی می‌کند. او می‌گوید ما بی آن که لحظه‌ای فکر کرده باشیم، سه اصل را به عنوان اصول بدیهی پذیرفته ایم.

اول: بچه‌ها باید به مدرسه بروند.

دوم: بچه‌ها در مدرسه چیز یاد می‌گیرند.

۱. custodial organization



سوم: مدرسه تنها جایی است که می‌تواند آموزش دهد و این منتهای ناخود آگاهی یا اوج مسمومیت توسط ایدئولوژی مدرسه است. (ایلچ، ۱۳۸۹: ۵۴)

وی اشاره می‌کند که تمامی قدرت مدرسه بر این اصل که باز همه فکر نکرده آن را پذیرفته اند متکی است که آموزش مترادف بلع برنامه های درسی است. مدرسه هیچ آموزش دیگری را به رسمیت نمی شناسد و به عنوان یک نهاد انحصار توزیع دانش را به خود اختصاص داده است و جهت به کرسی نشاندن این انحصار در زندگی اجتماعی، جامعه متکی به مدرسه، دیپلم مدرسه‌ای یگانه ضابطه کسب دانش و مترادف احراز صلاحیت شناخته است. «کار مدرسه فروش برنامه های درسی بسته بندی شده است.»

آموختن دانش بهانه ای بیش نیست. هدف اصلی تولید افرادی است که به درد جامعه بخورند. یعنی نهادهای مستقر را ابدی کنند... همه مواد برنامه درسی تحمیلی است و هیچ چیز به دلخواه یا انتخاب شاگرد یا اولیای شاگرد یا هیچ کس دیگر واگذار نمی‌شود. تدریس مدرسه‌ای در تمام جهان مزاحم آموزش واقعی است. چرا که به همه قبولانده است که آموزش جز از راه مدرسه میسر نیست. آموزش از راه برنامه های درسی فقط به وجود آورنده تقاضا برای یک نوع ساختگی و قلابی است که در آن هر نوع خلاقیت و ابتکار شخصی کشته شده باشد. اعتقاد به آموزش از طریق برنامه های درسی در واقع کنار گذاشتن هر نوع مسئولیت شخصی در راه رشد خویش است. استعفای فکری انسان در مقابل هیولای برنامه تحمیلی است. (علاقه بند: ۱۳۹۴، ۱۱۰)

ایلچ تقریباً تمام جوانب نظام آموزش مدرسه‌ای را زیر سؤال برده و به طور کلی معتقد است که مدرسه یکی از چند نهادی است که آزادی هایی فردی را محدود می سازند از این رو معتقد به آزادسازی آموزش و پرورش از قید مدرسه است. او استدلال می‌کند که برای کسب آموزش لازم نیست فرد به مدرسه برود. مدرسه در حقیقت مانع آموزش و پرورش است.



ایلیچ مبلغ مدرسه زدایی از جامعه است و می‌گوید آموزش و پرورش اجباری اختراع نسبتاً جدیدی است، دلیلی ندارد که آن را به عنوان چیزی اجتناب‌ناپذیر پذیرفت. حال که مدارس به ارتقای برابری‌های اجتماعی و اقتصادی یا رشد توانای‌های خلاق فردی کمک نمی‌کنند چرا نباید از شکل کنونی‌شان از شر آن‌ها خلاص شد پس باید بنیاد مدرسه را براندازیم (گلشن فومنی، ۱۳۷۹: ۱۳۶)

از سوی دیگر دلالت دیگر بحث ایلیچ آن است که آموزش رسمی تا حد زیادی به عوامل بیرونی بستگی دارد. نقش والدین در این زمینه بسیار جدی است از این رو عینیت و بیطرفی مدرسه افسانه‌ای بیش نیست. این رابطه نه فقط از منظر توانایی‌ها و امکانات مادی بلکه از منظر امکانات کلامی هم قابل بحث است. به این معنا که خانواده‌های طبقات مختلف توانایی کلامی متفاوتی کسب می‌کنند که آن‌ها را در جایگاه‌های متفاوتی برای استفاده از امکانات به ظاهر برابر مدرسه قرار می‌دهد.

ایوان ایلیچ در مقاله‌ای با عنوان مدرسه چون گاوی مقدس از پایان عصر مدرسه سخن می‌گوید وی خواستار تسریع روندی است که که از آن به «جدایی آموزش از مدرسه» یاد می‌کند. هزینه‌گزار آموزش مدرسه‌ای اما با عملکرد پایین در کنار عدم توفیق نظام مدرسه‌ای در ایجاد دسترسی عادلانه به امکانات مدرسه دو عامل مهمی است که به نظر ایلیچ نظام مدرسه‌ای آموزش را ناکارآمد ساخته است. ایلیچ بر برنامه درسی پنهان مدارس تأکید می‌کند. چیزهای بسیاری در آن جا آموخته می‌شود که هیچ ارتباطی با محتوای رسمی دروس ندارد. مدارس به واسطه ماهیت انضباط و سازمان‌دهی خشکی که دارند پذیرش چشم بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کنند این درس‌ها آگاهانه آموخته نمی‌شوند آن‌ها در شیوه‌های عمل و سازمان مدرسه به طور منفی وجود دارد. برنامه درسی پنهان به کودکان می‌آموزد که نقش آن‌ها در زندگی این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند.

## نتیجه گیری

رویکردهای باز تولید و به ویژه مدرسه زدایی از جامعه ماهیت و نگاه انتقادی به مدارس داشته و در این مقاله به نقد این نظریات و نگاهشان به نظام آموزشی و مدارس پرداخته شده است. ایوان ایلچ در مدرسه زدایی از جامعه دچار آفت تقلیل گرایی شده است. با آن که در بیان هدف ها صریح است از وسایل به کلی غافل می ماند. می گوید: «تحول اجتماعی بنیادی باید با تغییری در آگاهی مردم نسبت به نهاد ها آغاز شود» یعنی مردم هنگامی تغییر خواهند کرد که ضرورت تغییر را بشناسند و تمایل و اراده لازم را برای تغییر به دست آورند. او درباره این که چگونه آگاهی تغییر می یابد موشکافی نمی کند و راهی نشان نمی دهد. لابد تنها راه خواندن کتاب های او و تغییر کردن آن ها خواهد بود اما تکلیف والدین و آموزگاران که باید طرد شوند چه خواهد بود؟ می توان پیش بینی کرد که این گروه ها در برابر کوچکترین تغییری در نظام آموزش و پرورش موضعی محافظه کار خواهند گرفت.

ایلچ و برخی از همفکرانش در غرب رشد کردند اما حوزه ی کار و تجربه شان بیشتر جهان سوم بود. از این رو می توانیم این واقعیت را بخوبی درک کنیم که چرا خلاصه ی نهایی یا (نتیجه ای) که آن ها بدان دست یافتند به رؤیاهایشان در مقابله با مشکلات آموزشی موجود در این جهان بی نوا، کاملاً یا دست کم در بیشتر موارد- عینیت نمی بخشد. دلیل این ناکامی این است که بیشتر مقدماتی که مبنا و پایه ی اندیشه ی آنان را تشکیل می دهد، بوضوح ریشه در غرب دارند و دارای ویژگی ها و فلسفه ی این تمدن هستند. بنابراین، کاملاً منطقی است که نتایج با مقدمات هماهنگ نباشد.

هم چنین ما نقد ایلچ از مدرسه را به عنوان یک مؤسسه ی مصرفی و بودجه خور در همین راستا باید بفهمیم. افزودن مفهوم کالای مصرفی به برنامه ها و گواهینامه و بطور کلی تولیدات مدرسه ای، بر جوامع سرمایه داری غربی انطباق می یابد که قوانین و مقررات بازار و عرضه و تقاضا و سود بیشتر بر آن ها حکومت می کند. این گرایش مصرفی که از ویژگی های مدرسه ی





سرمایه داری به شمار می‌رود اساساً از دیدگاه و چگونگی نگرش آن نسبت به فرهنگ (به عنوان یک کالا) و نیز از فاصله ی فزاینده ای که میان این فرهنگ و نیازهای واقعی اش وجود دارد، نشأت می‌گیرد.

در هر صورت، این اشاره ها و توضیحات ایلچ کافی نیست و توان لازم را برای از میان بردن تمام نگرانی ها ندارد؛ وانگهی، آیا فراهم شدن عملی این ابزارها و وسایل دارای کاربردهای متعدد که هر انسانی می‌تواند آن‌ها را به دلخواه خود به کار گیرد، خود نوعی ساختار موسساتی نیست که ممکن است تا حدود زیادی شبیه یک مدرسه ی مدرن باشد؟ از سوی دیگر، اگر ما هر نوع تشکیلاتی را به دلیل اجباری بودن یا درجه ی نخست مدرسه‌ای بودن آن را رد کنیم آیا می‌توان به خواسته ها و نیازهای کودکان پاسخ مثبت دهیم. منظور ما آن خواسته هایی است که هنوز دلیل قاطعی برای آن ارائه نشده است و این که می‌توان آن‌ها را بدون آموزش روشمند منظم برآورده ساخت. آیا تنها کلاس **مدرسه بویژه دبستان** نیست که می‌تواند معارف اساسی و بنیادی را عملاً به کودکان ارائه دهد و مفاهیم و تکنیک های فکری را که سایر معارف اکتسابی در آینده و نیز یادگیری خواندن و نوشتن بر آن‌ها مبتنی خواهد بود به صورت برنامه‌ریزی شده و روشمند بیاموزد؛ البته به شرط آن که یک فن و روشی مناسب انتخاب و مشخص شود. آیا این امر مستلزم کار مداوم و منظم در مدرسه و حضور دقیق و برنامه‌ریزی شده و پیشرفت استوار و وجود آگاهانه یک راهنمای کارآزموده و مجرب نیست بویژه در مورد کسانی که خانواده نمی‌توانند برای آن‌ها یک مبنای جوهری و استوار آموزشی را فراهم کند؟ کدام پدر است که فرزندانش را به مراکز فرهنگی بفرستد که به صورت اجباری آموزش نمی‌دهند؟ مگر پدرانی که از چنان توانایی فکری برخوردارند که به آن‌ها اجازه می‌دهد محاسن و برتری های این نوع فرهنگ را درک کنند. بنابراین، آیا طرح ایلچ برخلاف اهداف اصلی اش، برای هیچ کس جز برخورداران و صاحبان ثروت، سودی در بر دارد و سرانجام آنکه اگر ما شبکه‌های خاصی از ارتباطات را جایگزین مدرسه کنیم، آیا این کار به افزایش تعداد مخاطبان

منجر خواهد شد و این نیز به نوبه ی خود، امکان سلطه ی همان محافل «سلطه گری» را که ایللیچ دوست دارد سلطه شان را در هم بکوبد، فراهم نخواهد ساخت؟

به این ترتیب، اتهامی که ایللیچ به مدرسه وارد می کند، تنها محدود به کوتاهی مدرسه در ایجاد برابری آموزش در میان شهروندان کشورهای سرمایه داری است. در این راستا متأسفانه ایللیچ راه حل را جز در ویرانی مدرسه به عنوان یک مؤسسه نمی بیند. و خطرناکتر آن که ما دعوت می کند که مدارس را به شبکه های معرفتی تبدیل کنیم که بظاهر آزادند اما در حقیقت، بیشتر برده روابط حاکم هستند.

بارزترین نکته ای که در این جا می توان بدان اشاره کرد، این است که مدرسه شایستگی خود را در برنامه ریزی مغزها و روشمند کردن رفتارها و یکپارچه ساختن واکنش ها در برابر هر کسی که معترض کار آموزشی اش شود، ثابت کرده است. در انجام چنین کاری که رژیم های سیاسی علاقمند به بقا و تداوم تعادل های موجود اجتماعی به آن نیاز دارند، هیچ دستگاه و مؤسسه ای نمی تواند با مدرسه رقابت کند. نباید از هنر تعلیم و تربیت که به تعبیر دکتر شکوهی دشوارترین ابداع انسانی میباشد غفلت نمود و مقطع ابتدایی اساسی ترین دوره می باشد که میبایست بدان توجه نمود.

## پیشنهاد

۱- تصویب و ارائه درس بررسی و آشنایی با تألیفات استاد دکتر غلامحسین شکوهی برای دانشجویان دانشگاه های فرهنگیان و بیرجند در شوراهای مربوطه.

۲- برگزاری کارگاه های تخصصی و سمینارهای عمومی جهت آشنایی با اندیشه های دکتر

شکوهی



## منابع

- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۳). فقر آموزش در آمریکای لاتین، ترجمه هوشنگ وزیری، انتشارات خوارزمی.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه زدایی از جامعه، ترجمه داور شیخاوندی. تهران، نشر گیسا.
- بورديو، پیر (۱۳۸۰). نظریه کنش، دلایل عملی و انتخاب عقلانی، ترجمه مرتضی مردیها، تهران انتشارات نقش و نگار.
- جلایی پور، حمیدرضا، محمدی، جمال (۱۳۹۳). نظریه های متأخر جامعه شناسی. تهران نشر نی.
- ذکاوتی قراگزلو، علی (۱۳۷۱). آموزش و پرورش (مبانی و نظریه ها)، احیا کتاب.
- ریتزر، جرج (۱۳۹۳). نظریه جامعه شناسی در دوران معاصر، ترجمه هوشنگ نابی، تهران: نشر نی.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۷). جامعه شناسی آموزش و پرورش، سمت.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- علاقه بند، علی (۱۳۹۴). جامعه شناسی آموزش و پرورش، نشر روان.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). آموزش ستم دیدگان، ترجمه احمد بیرشک. خوارزمی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۳). مراقبت و تنبیه، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهانانیده، نشر نی.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹). نظریه های انتقادی تعلیم و تربیت. یادواره کتاب.
- گرامشی، آنتونیو (۱۳۵۸). درباره فرهنگ و آموزش از یادداشت های زندان، ترجمه: آروین سرخرودی، انتشارات پژوهاک.
- گلشن فومنی، محمد رسول (۱۳۷۹). جامعه شناسی آموزش و پرورش، نشر دوران.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). جامعه شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، نشر نی.



معدن دار آرانی، عباس و سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۸). آموزش و توسعه. تهران: نشر نی.  
میرلوحی (۱۳۷۶). دیدگاه‌های تربیتی مبتنی بر نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت.