

## خرده پیوست

### اشاره

خرده پیوست حاضر دربرگیرنده بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران جدید است. جناب آقای دکتر حجت صفارحیدری در این جستار کوشیده است تا امکان به کارگیری نظریه کنش ارتباطی را در اصلاح کارکردهای مدارس جدید مورد بررسی قرار دهد.

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال یازدهم - دوره جدید

شماره ۹

اسفند ۱۳۸۳

## بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران نو

نویسنده: دکتر حجت صفار حیدری\*

\* استادیار دانشگاه مازندران

### چکیده

این مقاله به بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران نو می‌پردازد. در دیدگاه انتقادی کارکرد اساسی مدرسه بازتولید مناسبات تبعیض‌آمیز اجتماعی - اقتصادی است. براساس این دیدگاه دگرگونی کارکرد مذکور بدون تغییر بنیادی جوامع از لحاظ اجتماعی - سیاسی امکان‌پذیر نیست. با این حال متفکرانی چون هابرماس بر آنند که می‌توان به اصلاح کارکرد تبعیض‌آمیز مدارس در جوامع جدید پرداخت. برای انجام این کار او نظریه کنش ارتباطی را مطرح می‌کند. مقاله حاضر در واقع تلاشی است برای نشان دادن امکان بکارگیری نظریه کنش ارتباطی در اصلاح کارکردهای مدارس جدید.

واژه‌های کلیدی: کارکردهای مدارس، هابرماس، نظریه کنش ارتباطی

دوماهنامه علمی - پژوهشی  
دانشگاه شاهد  
سال یازدهم - دوره جدید  
شماره ۹  
اسفند ۱۳۸۳

### مقدمه

ماکس هورکایمر [۱] در نوشته خود با عنوان «سپیده دمان فلسفه بورژوازی» ویژگی تمدن جدید را در میل آدمی به چیرگی بر همه چیز: (بر طبیعت و بر انسان) می‌داند. به نظر می‌رسد همه نهادهای مدرنی - از جمله مدارس جدید - که در طی این دوران به تدریج تأسیس شده‌اند تحقق چنین میلی را تسهیل کرده‌اند. همه

کوششی که آدمی برای چیرگی از خود نشان داد با آرمان‌هایی چون «پیشرفت»، «رفاه» و «سعادت» نوع بشر توجیه گردید و مشروعیت یافت. بخش اعظم وظیفه مدارس در دوران نو مشروعیت دادن به آرمان‌های مذکور بوده است. اما مدارس جدید چگونه به انجام چنین وظیفه‌ای پرداختند؟ به بیان دیگر مدارس در دوران نو با ایفای کدام نقش‌ها و اجرای کدام

مدارس به تدریج جای خانواده و کلیسا را گرفتند. آموزگاران در ارائه خدمات عمومی جانشین کشیش شدند. از این روست که راس نوعی توازی کاملاً روشنی میان افول قدرت کلیسا و طلوع مدارس می‌بیند. به نظر او، مدارس از طریق محتوای درسی به کودکان می‌آموزند که چگونه با پیروی از نظم موجود، اطاعت از قوانین خارجی را فراگیرند. راس بر آن است که آموزگار صورتی ظریف از اقتدار را نمایش می‌دهد که به کار افزایش کنترل اجتماعی می‌آید [۵].

یکی از راه‌های کنترل اجتماعی که در قرن بیستم به‌طور گسترده‌ای به کار رفت و به نوبه خود به نابرابری‌های اجتماعی مشروعیت بخشید، استفاده از آزمون‌های هوشی بود. به کارگیری این آزمون‌ها به گروه‌بندی و دسته‌بندی کردن دانش‌آموزان انجامید. اسپرینگ [۶] نشان می‌دهد که چگونه آزمون‌های اولیه هوش از معیارهایی برای قضاوت درباره هوش افراد استفاده کرده است که با تعریف یک «سرباز خوب» هماهنگی دارد. به نظر او در ارتش سرباز خوب بودن چیزی جز توانایی پیروی از فرامین مافوق و عمل کردن در سازمانی با انضباط سخت نیست. بر این اساس ساختار مدارس جدید تا اندازه زیادی با ساختار نظامی ارتش مطابقت دارد. مدیر مدرسه نقش فرمانده ارتش را ایفا می‌کند و آموزگاران، افسران رده‌های پایین‌تر را تشکیل می‌دهند و سربازان نیز در انتهای رده قرار می‌گیرند. آموزگاران همان نقش‌هایی را ایفا می‌کنند که افسران ارتش و دانش‌آموزان نیز اجرای وظایفی همچون سربازان را بر عهده دارند. شاگردان مانند سربازان موظف به اجرای فرامین مافوق هستند و در صورت اجرای مطلوب این وظایف امتیازهایی را دریافت می‌کنند. با این همه در این نظام نه شاگردان از حقوقی برخوردارند و نه سربازان. اسپرینگ براساس نتایج تحقیقات انجام شده بیان می‌کند که همبستگی میان ارزیابی آموزگاران با ارزیابی آزمون‌های ارتش در مورد ویژگی‌های یک سرباز خوب بسیار نزدیک است. این همبستگی بین ۰/۶۷ و ۰/۸۲ گزارش شده است.

کارکردها توانستند آن میل به چیرگی را در پوشش این آرمان‌ها موجه جلوه دهند؟

پرسش دیگری که در این نوشته به آن می‌پردازیم این است که آیا امکان دگرگونی در کارکردهای مدارس جدید وجود دارد؟ و آیا می‌توان بی آن‌که با تمدن مدرن به ستیز برخاست در درون آن دست به اصلاحات اساسی زد؟

نگارنده به پیروی از هابرماس و برخلاف اندیشه‌گران انتقادی و پسا مدرن، انجام چنین اصلاحاتی را ممکن می‌داند. از این روموضوع محوری مقاله حاضر تبیین چنین امکانی است.

## نقش‌ها و کارکردهای گوناگون مدارس جدید

### الف. کارکردهای اجتماعی

در حالی که پارسونز [۲] دربین [۳] جکسون [۴] برآند که مدرسه مکان آموزش هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی است، ادوارد راس [۵] مدرسه را در مقایسه با صورت‌های کنترل بیرونی چون قانون، حکومت و پلیس، ابزاری برای کنترل درونی معرفی می‌کند. به نظر او مدرسه عامل حفظ نظم و پیوستگی اجتماعی است [۶]. به نظر راس جوامع آینده بیش‌تر بر کنترل درونی یا روانی تکیه خواهد کرد تا صورت‌های بیرونی دستکاری اجتماعی. به نظر او در جوامع سنتی کنترل بر کودک بر عهده خانواده، کلیسا و جامعه بوده است. خانواده و کلیسا از طریق آموزش‌های اخلاقی و مسئولیت اجتماعی به کودکان، ثبات و همبستگی اجتماعی را تضمین می‌کردند [۵].

اما در قرن بیستم با ورود جوامع به دوره صنعتی و رشد فزاینده شهرنشینی - که امریکا نمونه خوبی از آن بود - کارکردهای نهادهای خانواده، دین و اجتماع در حفظ همبستگی اجتماعی با افول مواجه گردید.

به نظر راس وسایل ارتباط جمعی، تبلیغات و آموزش و پرورش صورت‌های جدیدی از کنترل هستند که به تدریج قوت گرفتند. راس کاربرد این ابزارها را ویژگی ممتاز جامعه امریکایی معرفی می‌کند.

جالب این که همبستگی میان ارزیابی افسران ارتش و آموزگاران بالاتر از ۰/۵۰ و ۰/۶۰ بوده است [۶].

### ب. کارکردهای اقتصادی

دسته‌ای از نظریه پردازان انتقادی چون گیروکس [۷]، بویلز و جین تیز [۸] ریشه نابرابری‌های اجتماعی را در مناسبات اقتصادی جامعه و تأثیری که بر مدارس می‌گذارند، می‌دانند. به نظر این دسته از نظریه‌پردازان، نهادهای آموزشی در جوامع سرمایه‌داری به بازتولید (reproduction) و حفظ مناسبات چیرگی، استثمار و نابرابری طبقاتی می‌پردازند. به‌عنوان نمونه بویلز و جین تیز بر آنند که میان ساختار و مناسبات اجتماعی کار و مناسبات اجتماعی نظام آموزشی نوعی انطباق وجود دارد. بنا بر توصیف آن‌ها نظام مدارس عمومی برای این به‌وجود آمده است که کودکان را با قواعد و هنجارهای جدیدی که نیروی کار تولیدی در سرمایه‌داری صنعتی بدان نیاز دارند، آشنا سازد. مناسبات اجتماعی آموزش و پرورش آگاهی‌های لازم را برای مناسبات کار، بازتولید می‌کند. برای نمونه این کار را از طریق تقسیم سلسله مراتبی کار میان آموزگاران و دانش‌آموزان، بیگانه کردن دانش‌آموزان از کاری که خود انجام می‌دهند و رتبه‌بندی و در نتیجه شقاقی که میان دانش‌آموزان براساس نمره‌گذاری و ارزشیابی به‌وجود می‌آورند، انجام می‌دهند [۹].

علاوه بر این، نظام آموزشی از طریق سطوح مختلف آموزش، نیروی کار لازم را برای سطوح مختلف ساختار شغلی فراهم می‌سازد. به نظر هارنت اصلاحات نوین آموزشی در کشورهای سرمایه‌داری به‌دنبال آن است که ایدئولوژی رقابتی و بازاری را به جای ارزش‌های دموکراسی اجتماعی بنشانند. این ایدئولوژی اساساً به آموزش و پرورش بر حسب کارکرد اقتصادی می‌نگرد، یعنی نقشی که در تولید نیروی کارآمد، تولید فرهنگ کارآفرینی و فعالیت و پروراندن دیدگاه مثبت به صنعت و تولید ثروت ایفا می‌کند.

مدارس نه تنها مناسبات اقتصادی را بازتولید می‌کنند، بلکه به بازتولید مناسبات اجتماعی نیز

می‌پردازند. به‌عنوان نمونه بوردیو و پاسرون [۱۰] معتقدند که جریان یاددهی و یادگیری در مدارس در درون عادت‌های خاصی رخ می‌دهد؛ یعنی این‌که مدارس به اشاعه و انعکاس نوعی خاص از نظام فکری، ادراکی، ارزشیابی و کنش که حافظ منافع مادی و سمبلیک گروه‌ها یا طبقات غالب در جامعه است، می‌پردازد.

به نظر مهران [۱۱] و کیدی [۱۲] نحوه‌گزینش دانش، سازماندهی و ارزیابی آن‌ها در مدارس، ایدئولوژی و منافع گروه‌های قدرتمند را در جامعه منعکس می‌سازد. به‌عنوان نمونه این پرسش مطرح می‌شود که چرا دانش‌آموزان نوع خاصی از محتوای درسی را می‌آموزند و چرا بعضی از موضوعات درسی اهمیت بیشتری از سایر موضوعات دارند. «کیدی» نیز اشاره می‌کند که تصور آموزگاران از دانش‌آموزان، خود در نوع دانشی که آن‌ها ارائه می‌کنند تأثیر می‌گذارد. به نظر او دانش‌آموزان طبقه کارگر موضوعات ساده و پیش پا افتاده را می‌آموزند و یاد می‌گیرند که به آن‌ها به‌عنوان حقایق شک‌ناپذیر بنگرند. در حالی که دانش‌آموزان طبقه متوسط مطالب انتزاعی‌تری را می‌آموزند و از آن‌ها انتظار می‌رود نسبت به آنچه می‌آموزند دیدی انتقادی داشته باشند. بر این اساس است که کیدی نتیجه می‌گیرد که دانش‌آموزان طبقه کارگر از دسترسی به سطح عالی‌تر دانش علمی منع می‌شوند و همین ممانعت پیشرفت‌های تحصیلی آن‌ها را در آینده محدود می‌سازد.

### ب. کارکردهای جنسیتی و نژادی

برخی از پژوهشگران فمینیست نظریه‌های بازتولید و مقاومت را در توصیف تجاربی که زنان در نهادهای آموزشی کسب می‌کنند به‌کار می‌گیرند. به‌عنوان نمونه مک‌روبی [۱۳]، مک‌دونالد [۱۴] نشان داده‌اند که گرچه مدارس مدعی‌اند که از برابری‌های آموزشی حمایت می‌کنند، با این همه هنجارها، ارزش‌ها، انتظارات و فعالیت‌های مدارس به تقویت کلیشه‌های جنسی

کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در برابر نقش نان‌آور مردان نقش‌های سنتی زنان را بازآفرینی می‌کند. بنابراین نتایج تحقیق مذکور نظریه بازتولید اجتماعی در قالب مناسبات جنسی را در ایران تأیید می‌کند.

بخشی از مطالعات مربوط به نظریه بازتولید اجتماعی به رابطه آموزش و پرورش و مناسبات نژادی اختصاص دارند. به نظر گیب [۱۷] این نوع مطالعات عمدتاً توصیفی‌اند و به مسائلی چون ارتباط میان تجربه بچه‌های سیاه‌پوست و احترام به خود و پیشرفت تحصیلی می‌پردازند. از نظر مولارد و براندت آموزش‌ها و فعالیت‌های مدرسه‌ای در زمینه مسائل نژادی، نهادها، ارزش‌ها و باورهای سفیدپوستان را بازتولید می‌کند. سیاست‌ها و فعالیت‌های خاص تربیتی، چنین هدفی را به‌طور گسترده منعکس می‌نمایند [۱۵].

### ج. کارکردهای مشروعیت بخشی

در سال‌های اخیر نوشته‌های اندیشه‌گران پسا مدرنی چون لیوتار، بودریلار، رورتی، جیمس و فوکو تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر علوم اجتماعی گذارده است [۱۸]. از این میان نوشته‌های ژان فرانسوا لیوتار و میشل فوکو زمینه‌ساز فراهم آمدن بینشی ژرف درباره کارکردهای مدارس جدید بوده است. نوشته مشهور لیوتار با نام «شرایط پسامدرن» که در سال ۱۹۷۹ در پاریس منتشر گردید توصیف دقیقی است از وضعیت دانش، علم و آموزش و پرورش در جوامع بسیار توسعه یافته. به نظر او ورود جوامع به عصر پسا صنعتی و فرهنگ‌ها به دوره پسامدرن سبب گردیده است که منزلت دانش دگرگونی یابد. لیوتار بر آن است که علم و دانش در دوران مدرن در خدمت سرمایه داری قرار دارد و هدف عمده نهادهای آموزشی نیز برآوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع و شرکت‌های بزرگ است. در دوران مدرن نهادهای آموزشی مشروعیت خود را از طریق تأمین نیازهای مذکور فراهم می‌سازند و خود نیز زمینه مشروعیت بخشی به آرمان‌های مدرنیته را چون: پیشرفت، رفاه و سعادت نوع انسان فراهم می‌سازند. در

می‌پردازند و از این رو نوعی برنامه درسی پنهان را شکل می‌دهند. ماهیت جنسیت‌گرای چنین برنامه درسی‌ای به تولید دوباره مناسبات مردسالارانه در جامعه منتهی می‌گردد.

اگرچه پژوهش‌های نسبتاً اندکی در مورد چگونگی بازتولید سیطره مردسالاری در جریان آموزش و پرورش انجام گرفته است، مطالعات نشان می‌دهد که نوعی دوگانگی تلویحی در جریان آموزش و پرورش - یعنی تقسیم‌بندی علمی / بدنی - وجود دارد که سلسله مراتب مردانگی را تولید و حفظ می‌نماید. اسکلتن نیز نشان داده است که چگونه مراکز تربیت معلم در خدمت تولید دوباره صورت‌های مردانگی در جامعه و فعالیت تربیتی محدود قرار می‌گیرند [۱۵]. تحقیق دیگری که در زمینه «نقش اجتماعی زنان در محتوای کتاب‌های درسی دوره آموزش عمومی (آموزش ابتدایی)» ایران توسط محمدنژاد [۱۶] انجام شده است نشان می‌دهد که: (۱) در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بین نقش جنسی زن و مرد، هویت جنسی زن و مرد و وظایف نقش‌زن و مرد تفاوت چشمگیر وجود دارد؛ (۲) در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بیش‌ترین نقش که برای زن ترسیم شده است، نقش مادر با وجود جلوه‌های گوناگونش به‌عنوان کسی که فقط غذا می‌پزد و نقش‌های مراقبتی و نگهداری را ایفا می‌کند. فقط سه مورد به شغل پزشکی برای زنان مطرح شده است؛ (۳) در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی فقط نقش مادری زنان به رسمیت شناخته شده است، در حالی که مردان علاوه بر نقش پدری به‌عنوان نویسنده، دانشمند، مخترع، مبارز، پزشک، رهبر، پادشاه، پستچی و نقش‌های دیگری را ایفا می‌کنند؛ (۴) معلمی تنها شغلی است که برای زنان به‌عنوان یک نقش خارج از منزل مطرح گردیده است در حالی که فعالیت‌های پسران حرفه‌ای و مشاغل خارج از منزل را نیز شامل می‌شود؛ (۵) در تصاویر و محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی نوعی نگرش مردسالاری دیده می‌شود. همچنین تصاویر و اسامی پسران از دختران بیش‌تر است؛ (۶) محتوای

این وضعیت به آموزش و پرورش به عنوان یک حق عمومی برای کسب رفاه، تحت مدل و الگویی دموکراتیک اجتماعی نگریسته نمی شود، بلکه خرده نظامی است که نقش برجسته‌ای را در جامعه پیشرفته اقتصادی و پسا صنعتی بازی می کند. از آنجایی که آرمان‌های انسان‌گرایانه دوران مدرن اعتبار و مشروعیت خود را از دست داده‌اند، نهادهای آموزشی نیز با بحران مشروعیت مواجه گردیده‌اند و از این رو قادر به ایفای نقش‌های گذشته خود نیستند [۱۸].

فوکو کم تر به طور مستقیم به مسأله آموزش و پرورش پرداخته است اما از نوشته‌های او می توان نکته‌هایی را برای بحث درباره مسائلی چون: «نقش آموزش و پرورش در کنترل اجتماعی؛ ایستادگی دانش آموز/ یادگیرنده؛ اعمال قدرت و مناسبات میان قدرت و دانش» استنباط کرد [۱۹].

در پاسخ به پرسش‌های بنیادی چون «چگونه می توان ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای معینی را متناسب خواند؟» و «از طریق چه مکانیزم‌هایی آدمیان به آن‌ها مشروعیت می بخشند؟»، فوکو استفاده از نظریه‌های کل گرایانه‌ای چون مارکسیسم و فمینیسم را رد می کند. استدلال او این است که صورت‌های قدرت در جامعه متنوع و از لحاظ مکانی متعددند و از این رو نمی توان آنچه را که آموزش و پرورش از لحاظ اجتماعی باز تولید می کند صرفاً به موجودات توطئه‌گری چون «منافع طبقاتی»، «دولت» و یا «مردسالاری» فرو کاست [۱۵].

فوکو بر آن است که مدارس نهادهای انضباطی‌ای هستند که به تولید قدرت - دانش می پردازند. به عنوان نمونه، فوکو در کتاب «انضباط و تنبیه» قدرت بیرحمانه حکومت مطلق (که از طریق اعدام عمومی به نمایش گذاشته می شود) را با صورت‌های ظریف قدرت انضباطی‌ای که در جوامع مدرن اعمال می شود در مقابل هم می گذارد. مدارس، به همراه دیگر نهادهایی چون، بیمارستان‌ها، محل کار و ارتش توانایی‌ها، رفتار، نگرش‌ها و دانش آدمیان را درباره خود شکل می دهد.

البته به میزانی که این دانش از سوی آن‌ها «حقیقی» تلقی شود. به نظر فوکو مدارس به عنوان نوعی نهاد انضباطی زمان و مکان لازم را برای تغییر رفتار دانش آموزان در مسیری که مقدر است فراهم می سازند. استفاده از راهبردهای نظارتی چون آزمون، مشاهده و ثبت استعدادها و عواطف شخصی، رفتار مطلوب و مورد نظر تقویت می شوند. با تن دادن به چنین ملاحظاتی، دانش آموزان به تدریج منفعل می شوند و تصویری را که سازمان از آن‌ها و توانایی‌هایشان ارائه می کند می پذیرند و در نتیجه از لحاظ سیاسی به موجوداتی سرزیر تبدیل می گردند. به نظر فوکو مدارس با هویت‌سازی برای افراد است که برای خود مشروعیت به وجود می آورند. دانش تخصصی‌ای که در این فرآیند مورد استفاده مدارس قرار می گیرد اعمال بیش تر قدرت را که فوکو بدان نام قدرت - دانش داده است، مشروعیت می بخشد.

از این روست که در نگاه فوکو نهادهای آموزشی آن نوع انضباطی را ترغیب می کنند که در نهایت آدمی را به اطاعت از قدرت ناچار می سازد. او به هیچ وجه چنین وضعیتی را صرفاً با مفهوم‌هایی چون منافع گروهی، جدال تاریخی طبقاتی و یا ستیز جنسی تبیین نمی کند، بلکه به نظر او قدرت هویتی است که از طریق گفتمان جریان می یابد و از این رو امکان ایستادگی آدمیان در برابر نیروهای نهادی وجود دارد.

گرچه فوکو درباره غلبه بر قدرت‌های نهادی، راهکارهای معینی را ارائه نکرده است، با این همه از نوشته‌های متاخر او می توان به اشاراتی برای ایستادگی دانش آموزان مدارس در برابر چیرگی، دست یافت. به عنوان نمونه می توان به یاری رساندن به گروه‌های محلی در جمع‌آوری اطلاعات برای جدال به‌خاطر کنترل یا آزادی بیش تر بر زندگانی خویش در زمینه‌های خاص اشاره کرد.

## هابرماس و نظریه کنش ارتباطی

در حالی که نومارکسیست‌های مکتب فرانکفورت و پسامدرنیست‌ها به کارکردهای نهادهای مدرن و از جمله مدارس بدبینانه می‌نگرند و بنیاد همه کجروی‌ها را در مدرنیته جستجو می‌کنند، هابرماس تصویری متفاوت از وظایف این نهادها را به نمایش می‌گذارد. او در حالی که نقص‌ها و ضعف‌های تمدن مدرن را نادیده نمی‌گیرد، با این همه با اعلام ناتمام بودن طرح مدرنیته، به اصلاح کارکردهای نهادهای مدرن امیدوار است [۲۰]. نظریه کنش ارتباطی او در واقع کوششی است در این راه. او در این نظریه بخوبی توانسته است تفکر انتقادی را با اخلاق و دانش علمی پیوند زند و از این همه، زمینه‌ای را برای کنش سازنده در آموزش و پرورش فراهم آورد. اگرچه هابرماس نقش مدارس را در بازتولید اجتماعی مورد توجه قرار می‌دهد، با این همه انتقاد او از کارکردهای مدارس این است که بجای تاکید بر گسترش کنش ارتباطی، در جامعه سرمایه‌داری در خدمت نوعی تفکر ابزاری قرار گرفته است. در این نوع تفکر، سود و زیان طبقه و فرهنگی خاص مدارس را به سوی جهت یا جهت‌هایی معین می‌راند.

برای این که نشان دهیم مدارس چگونه می‌توانند کنش ارتباطی را به جای کنش ابزاری بنشانند لازم است که نظریه کنش ارتباطی را مورد بحث قرار دهیم و برای این کار تحلیل دیدگاه معرفت‌شناختی هابرماس ضروری است. او دیدگاه معرفت‌شناسی خود را به عنوان «کاربردشناسی عمومی (universal pragmatics)»؛ یعنی کاری که «باید شرایط عمومی فهم ممکن را معلوم و بازسازی نماید» [۲۱] توصیف می‌کند. در اینجا منظور از مفهوم «عمومی» شرایطی است که در آن فهم برای همگان روشن و آشکار است. اما منظور او از «کاربردشناسی» چیست؟ باختصار می‌توان گفت که این مفهوم نشانگر آن است که هابرماس از تحلیل صرف نحوی یا منطقی زبان روی گردانده و به نقش‌ها و مقاصد عینی زبان توجه کرده است. بررسی صدق و معنای منطقی زبان از مطالعه مقاصد زبان که به

زمینه‌های خاص وابسته است، متفاوت است. به نظر هابرماس نه تنها مطالعه این بعد از زبان حائز اهمیت است، بلکه می‌توان پیش‌فرض‌های درونی این بعد از بیان را مشخص ساخت. از این روست که می‌توان کوشش هابرماس را کوششی برای مطالعه زبان با توجه به بعد ارتباطی آن توصیف کرد.

او برای این که این امکان را فراهم سازد تا بتوان درباره زبان به صورتی عقلانی اندیشید، به تغییر راهی می‌پردازد که ما از آن طریق درباره صدق می‌اندیشیم. با طرح پرسش‌هایی چون «پیش‌فرض ارتباط اصیل چیست؟» و «چگونه این نیاز عملی تحقق می‌یابد؟» او توجه ما را از قواعد منطقی معنا به زمینه‌های اجتماعی بیان جلب می‌کند.

گرچه توجه هابرماس به بعد اجتماعی - عملی زبان است، با این همه او شرایطی که معنای منطقی بیان را به وجود می‌آورد و به واقعیت مشترک اشاره دارد، نادیده نمی‌گیرد. هابرماس در کنش به سوی فهم (کنش بیانی) میان سه نوع اعتباری که گوینده مدعی آن است تمایز قایل می‌شود: (۱) ما مدعی صدق (truth) قضایایی هستیم که از آن‌ها استفاده می‌کنیم؛ (۲) ما ادعا می‌کنیم هنجارها یا ارزش‌هایی که در زمینه خاص بین فردی مؤثرند دارای صحت (rightness) هستند؛ و (۳) ما نسبت به نگرش شخصی خود در کنش بیانی ادعای صداقت (truthfulness) می‌کنیم. هر یک از این سه، با بخش متفاوتی از تجربه ما تطابق دارند: (۱) ادعاهای صدق ما را به سوی جهان عینی (بیرونی) هدایت می‌کنند؛ (۲) ادعاهای صحت ما را به سوی جهان اجتماعی هدایت می‌کنند؛ و (۳) ادعاهای صداقت ما را به جهان ذهنی و درونی راهنمایی می‌نمایند. اگرچه این سه نوع ادعا به نظر هابرماس در گفتار ما دخیلند، اما در ارتباط، تنها یکی از این سه نوع از مرکزیتی صریح و آشکار برخوردار است. به عنوان نمونه اگر من تعریفی از خط شیب دار را برای شاگردانم ارائه کنم، روشن است که تعریف من به امری در عالم واقع اشاره می‌کند. با این حال فراسوی چنین تعریفی، تعریف مذکور ادعاهای

این همه وضعیت بیانی آرمانی، به عنوان معیاری برای نقادی و اصلاح وضع موجود سودمند است. از نظر هابرماس اجماع آرمان دانش و گفتگو است.

هابرماس نمونه‌ای از انحراف ناصحیح در ارتباط را حذف زنان از مشاغل علمی می‌داند که تا اواخر قرن بیستم رایج بود. بر این اساس است که فیلسوفان علم فمینیست استدلال می‌کنند که این حادثه هم بر محتوای پروژه‌های تحقیقی اثر گذاره است و هم بر روش‌های اجرای آن‌ها. هابرماس بر آن است که حتی آن‌جا که موضوع پژوهش جهان خارج است و نه هنجارهای اجتماعی، می‌توان پیش‌فرض‌های ارتباطی را در صدق آن‌ها دخیل دانست.

در بُعد دوم، هابرماس به روشنگری پیش‌فرض‌هایی در حوزه هنجارها و ارزش‌های اجتماعی می‌پردازد که گفتگو می‌تواند آشکارا در محور و مرکز آن‌ها قرار گیرد.

به هنگام بحث درباره مقبولیت یک عمل خاص، حتی آن‌جا که یک هنجار اجتماعی مورد نظر است، طرفین آشکارا ادعاهایی را درباره معنای منطقی بیان و نگرش ذهنی خود ارائه می‌کنند (یعنی به ترتیب ادعاهای اعتبار ۱ و ۳). با این وجود، چنین ادعاهای اعتباری مربوط به حوزه حیات اجتماعی هستند و با گفتمان اخلاقی یا «عملی» بیش‌ترین تناسب را دارند. هابرماس تاکید می‌کند که برای این که بحث درباره هنجاری از مشروعیت برخوردار باشد، لازم است که هر کسی که با آن سروکار دارد، بی آن‌که تحت آزار درونی و بیرونی قرار گیرد و حقی از او سلب شود، در گفتمان نقش کاملی را ایفا نماید. گفتگو باید تجسم آن چیزی باشد که می‌توان بدان «احترام عمومی اخلاقی» و «رابطه متقابل توأم با مساوات خواهی» نام نهاد. اگرچه این اصول در مباحث علمی و اخلاقی از اهمیت یکسانی برخوردار هستند، با این همه آنجا که جامعه و هنجارهای اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌گیرند، راهنمای روشن‌تری برای انجام گفتگو هستند. بدین‌سان است که هابرماس برای تفکر انتقادی درباره نهادها و

معینی را درباره هنجارهای حاکم بر رابطه معلم - شاگرد و همچنین صداقت من مطرح می‌سازد. برای نمونه این که من به عنوان معلم تعریفی از شیب ارائه می‌کنم هنجاری اجتماعی است که می‌تواند توسط شاگردان و یا خود من مورد چالش قرار گیرد. کشش به چالش کشیدن، هنجارهای اجتماعی را موضوع بحث خود قرار می‌دهد و نه تعریف عینی را. روابط توأم با همزیستی این سه نوع ادعا درباره آنچه صادق و صحیح است در تمام ارتباط، نقطه تلاقی هم معرفت‌شناسی هابرماس و هم دیدگاه او درباره اخلاق است. در واقع دو بعد هنجاری در نظریه او وجود دارد. بُعد اول به طریق به وجود آمدن دانش ما و ادعاهای صدق تجربی اشاره دارد. هابرماس صدق را نتیجه اجماع می‌داند و معتقد است آنگاه ادعایی صادق است که فرد دیگری که با من وارد گفتگو می‌شود به همان ادعا برسد. از این روست که برخلاف تجربه‌گرایان معتقد نیست که می‌توان صدق ادعایی را از طریق تجربه حسی به دست آورد، بلکه راه نیل به آن تفکر انتقادی و بحث و گفتگو است. البته این بدان معنا نیست که در نهایت نتوان به معیاری برای تعیین صدق ادعایی دست یافت. هابرماس بر آن است که معیار صدق در قوت استدلال فی‌مابینی قرار دارد نه آنچه که به صورت اتفاقی در هر ارتباطی حاصل می‌شود. دانشی که تحت اجبار به وجود آید، خواه این اجبار از خشونت بدنی ناشی شده باشد یا ستمی که از ساختار جامعه ریشه می‌گیرد، لازم است که بار دیگر مورد بررسی قرار گیرد. هابرماس به «وضعیت گفتگوی آرمانی» می‌اندیشد که در آن موانع، آگاهانه و یا ناآگاهانه مانع تحقق و مشارکت همگان در گفتگوی عقلانی و صادقانه نمی‌شود. هابرماس به این مسأله که اصلاً اجماع عینی دست یافتنی است یا نه توجه چندانی نمی‌کند، بلکه آنچه مورد علاقه اوست این است که صدق در زمینه‌ای روی می‌دهد که اجماع واقعی ممکن باشد، یعنی زمینه‌ای که نه از خشونت خبری باشد و نه از ستم. اگرچه وضعیت‌های عینی همواره چنان نیستند که این انتظارات را برآورند، با



بر پایه فهم متقابل انجام گرفتنی هستند. بدین سان در شرح هابرماس از کنش ارتباطی به صورت تلویحی نوعی طرح سیاسی و تربیتی وجود دارد. کنش ارتباطی آنگاه تحقق یافتنی است که در درون خرده فرهنگ‌ها امکان رشد فهم متقابل و پرهیز از منافع تنگ نظرانه و کوتاه بینانه فراهم گردد. با توجه به این که مدارس می‌توانند در ایجاد و انتقال فرهنگ مبتنی بر فهم متقابل نقش اجتماعی با اهمیتی را ایفا می‌کند، لازم است که برای حفظ چنین فرهنگی از خطرات منفعت طلبی، به مدارس نقش‌های صریح و روشنی واگذار گردد.

به طور خلاصه، هابرماس با ارتباط دادن میان دانش و اخلاق زمینه‌ای را برای فهم اصیل فراهم می‌سازد. او نشان می‌دهد که هر نوع ادعای اعتبار برای صدق خواه مربوط به جهان واقعی باشد و یا حوزه زندگی اجتماعی، به زمینه ارتباطی وابسته است. توصیف او از ادعاهای «صدق» در حالی که وابستگی علوم تجربی و منطقی را به زمینه ارتباط آزاد نشان می‌دهد، جوهره اساسی آن‌ها را همچنان حفظ می‌نماید. توصیف او از ادعاهای اعتبار «صحت» و گفتمان اخلاقی، اصولی را فراهم می‌آورد که احترام و مشارکت متقابل را پاس می‌دارد و می‌تواند همچون راهنمایی برای بحث درباره هنجارهای اجتماعی عمل کند. و در نهایت، توصیف هابرماس از تحول زیست - جهان خطر آن دسته از فعالیت‌های اجتماعی‌ای که وابستگی خود را به کنش ارتباطی انکار و زمینه آزادی و احترامی را که بدان نیازمندند، تهدید می‌کنند، نشان می‌دهد. از این رو آموزش و پرورش به عنوان ابزار عمده بازتولید اجتماعی، باید در برابر این فرهنگ‌های ابزاری بایستد و به رشد و پرورش آن دسته از فعالیت‌هایی پردازد که ارتباط اصیل را تجسم می‌بخشند.

### بررسی و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد در این مورد که مدرس در دوران نو کارکردهای گوناگونی را بر عهده داشته‌اند چندان اختلافی وجود نداشته باشد، بلکه اختلاف نظر در این

هنجارهای اجتماعی خطوط راهنمایی‌کننده‌ای را ارائه می‌کند که می‌تواند سازنده باشد.

هابرماس با به کارگیری اندیشه انتقادی در حوزه آموزش و پرورش از یکسو نشان می‌دهد که چگونه میان کار مدارس و علائق و منافع قدرت پیوند وجود دارد و از سوی دیگر، نشان می‌دهد که اهمیت دادن به احترام عمومی و مشارکت همگان تا چه حد ضروری است. از این روست که او برخلاف اپل و گیروکس معیاری اخلاقی را برای نقادی ارائه می‌کند.

تحلیل فرهنگی - تاریخی‌ای که با نظریه دانش و اخلاق هابرماس همراه است، او را می‌جاز می‌سازد تا به توسعه اصولی پردازد که در نظریه او بنیانی مستحکم تر را برای نقادی اجتماعی فراهم می‌آورد. برای هابرماس همه دانش بانضمام قواعد عملی ارتباط محصول توسعه اجتماعی است. همه دانش و هنجارهای رفتار در آنچه او «زیست جهان (life - world)» می‌خواند تجسم می‌یابد. زیست جهان الگوهای تعبیری‌ای هستند که به طریق فرهنگی منتقل می‌شوند و در ساختی زبانی قرار می‌گیرند [۲۲]. این زمینه فرهنگ و زبان واسطه‌ای هستند که از طریق آن‌ها فعالیت ارتباطی رخ می‌دهد. هابرماس امیدوار است که بتواند تعریف روشنی از این زمینه‌ها ارائه کند. با این همه به نظر او امکان گسیختن بعضی از خرده فرهنگ‌ها به علت انکار هویت ارتباطی خود و پذیرفتن وظیفه ابزاری صرف، از زیست جهان وجود دارد. به عنوان نمونه با نهادینه شدن پول به عنوان یک واسطه قانونی در جوامع سرمایه‌داری، سودطلبی و موفقیت محور کنش آدمیان قرار می‌گیرد و همین امر مانع هر گونه کنش ارتباطی مبتنی بر فهم متقابل می‌گردد [۲۲]. به نظر او در فرهنگ‌هایی که نظام اقتصاد و اداری آن‌ها بر پایه پول و قدرت شکل گرفته است، به صورت بیمارگونه‌ای آن دسته از فعالیت‌هایی را که ارتباط شالوده آن‌ها است، از میان بر می‌دارند. به طور مثال می‌توان اظهار کرد که اقتصاد سرمایه‌داری به دلیل جهت‌گیری سودمدارانه خود مانع انتقال انسانی فرهنگ و تربیت درست کودکان می‌گردد، فعالیت‌هایی که تنها

است که برآستی کارکرد محوری و مهم مدارس کدام است. اندیشه گرانی چون پارسونز، دربین و جکسون کارکرد محوری مدارس را انتقال هنجارهای اجتماعی به نسل جوان می‌دانند. به نظر آن‌ها محور فعالیت‌های مدارس پیشرفت اجتماع است. فرض بر این است که پیشرفت اجتماع تنها با اجرای برنامه‌های واحد و یکسان از سوی نهادهای اجتماعی، به‌ویژه مدارس، امکان‌پذیر است. اما در این دیدگاه کارکردهای پنهان و ناعادلانه مدارس و تکثر فرهنگی که بر کار مدارس تأثیر می‌گذارد، نادیده گرفته می‌شود. بنابراین تصویری که پارسونز و دیگران از کارکردهای مدارس ارائه می‌کنند یک سویه است و با واقعیت‌های اجتماعی انطباق ندارد.

گیروکس، بویلز، جین‌تیز، لیوتار و تا حدی فوکو کارکرد مدارس را بازتولید ناعادلانه مناسبات اجتماعی و اقتصادی از یک سو، و مشروعیت بخشی به قدرت از سوی دیگر، می‌دانند. به نظر آن‌ها مدارس وضعیت نابرابر اجتماعی و اقتصادی جامعه را موجه جلوه می‌دهند. به نظر این گروه مدارس تنها نقشی انفعالی دارند. از این‌رو قادر به تغییر و دگرگونی وضع موجود نیستند. اما لینچ [۲۳] نشان داده است که نظریه بازتولید بیش از حد میان نهادهای آموزشی و نظام اقتصادی ارتباط جبرگرایانه و مکانیکی برقرار می‌کند و همچنین تصویر منفعلانه‌ای را از آموزگاران و دانش‌آموزان در دریافت هنجارهای اجتماعی از سوی مدارس ترسیم می‌کند. ویلیس [۲۴] هم اشاره می‌کند که همواره این قدرت‌های مسلط اجتماعی نیستند که نوع مناسبات طبقاتی و اجتماعی لازم را برای سرمایه‌داری بازتولید می‌کنند. مقاومت دانش‌آموزان به‌صورت گروه‌های غیررسمی و بروز رفتارهای ضداجتماعی در مدارس خود نوعی احساس قدرت را در آن‌ها ایجاد می‌کند.

گیروکس [۲۵] به نوع دیگری از مقاومت دانش‌آموزان اشاره می‌کند. به نظر او مقاومت‌های دانش‌آموزی همواره با رفتارهای ناهنجار و خشونت‌آمیز همراه نیست، بلکه آن‌ها با دروغ تلقی کردن آموزش‌های

اجتماعی و اخلاقی مدارس، به‌عنوان نمونه در زمینه عدالت و نابرابری، که به عدم پذیرش این آموزش‌ها از سوی آن‌ها منجر می‌شود، به مقاومت منفی دست می‌زنند. او در عین حال به‌صورت‌های دیگر مقاومت مانند، مقاومت زنان یا گروه‌های اقلیت و قومی اشاره می‌کند.

به‌طور خلاصه در پاسخ به پرسش نخست مقاله، می‌توان کارکردهای مدارس در دوران نو را عبارت از کنترل اجتماعی، بازتولید مناسبات اجتماعی و اقتصادی، توجیه نابرابری جنسی و نژادی، و مشروعیت بخشیدن به قدرت دانست. اما در پاسخ به این پرسش که آیا امکان دگرگونی کارکردهای مذکور وجود دارد، نگارنده با هابرماس موافق است که برای ایجاد جامعه‌ای انسانی امکان اصلاحات اساسی در جامعه وجود دارد و لازم نیست که برای انجام این کار ساختار اجتماعی ویران شود.

هابرماس در حالی که به ضعف‌های کارکردهای نهادهای مدرن و از جمله مدارس آگاه است، با این همه امیدوار است که با جانشین کردن کنش ارتباطی بجای کنش ابزاری که ویژگی جوامع سرمایه‌داری مدرن است، بتوان با حفظ دستاوردهای تمدن مدرن، به دگرگون کردن آن اقدام کرد. از این رو به نظر می‌رسد که نظریه کنش ارتباطی او می‌تواند زمینه مساعدی را برای بهبود کارکرد مدارس فراهم سازد. کاری که مدارس در این فرایند می‌توانند انجام دهند این است که با اصلاح معرفت‌شناسی دانش‌آموزان ارتباطی انسانی را برای دستیابی به حقیقت که به نظر هابرماس خود نیز حاصل کوشش جمعی است به‌وجود آورند. گفتگو محورکنش ارتباطی است و آموختن چگونگی به‌کارگیری آن شرط برقراری ارتباطی انسانی است. گفتگویی که هابرماس از آن سخن می‌گوید، وضعیتی است که در آن طرفین گفتگو براساس معیاری معتبر که مورد قبول آن‌ها است، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند تا از این طریق به فهم متقابل دست یابند. چنین کوششی به رشد و شکوفایی خرد که دارای ارزشی

13. Mc Robbie, A. (1978) Working – class girls and the culture of femininity, in Women s Studies Group. Women take Issue. London: Hutchinson.
14. McDonald, M. (1980) Schooling and Reproduction of class and gender relation, in L. Barton, R. Meighan & S. Walker (Eds) Schooling, Ideology, and the politics of schooling. Lewes: Falmer Press.
15. Skellon, A. (1997) Studying Hidden Curricula: Developing a perspective in the ligh of postmodern insights. *Journal of curriculum Studies*, 5, pp.177-193.
۱۶. محمدنژاد، منصوره (۱۳۸۱) بررسی نقش اجتماعی زنان در محتوای کتاب‌های درسی دوره‌آموزش عمومی (آموزش ابتدایی). رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری.
17. Gabe, J. (1991) Explaining Race Educational Opportunity: case studies of west Indian mal – white teacher relationships. *British Journal of Sociology of Education*, 9, pp.371-385.
۱۸. لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰) وضعیت پست مدرن. حسینعلی نوذری. تهران: نشر نی.
۱۹. دریفوس، هیوبرت و بینو، پل. میشل فوکو (۱۳۷۶) فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک. ترجمه حسین بشیریه، تهران، نشر نی.
20. Terry, Paul. R. (1997) Habermas and Education: Knowledge, communication, discourse. in *Curriculum Studies*, 5, pp.269 – 279.
21. Habermas, Jurgen (1979) What is Universal Pramatics? in *Communication and the Evolution of Society*. London: Heinemann, 1.
22. Habermas, Jurgen (1987) *The Theory of Communicative Action*, Vol.2. Boston: Beacon press.
23. Lynch, K. (1989) *The Hidden Curriculum: reproduction in education, a reappraisal*. London: Falmer press.
24. Willis, P. (1977) *Learning to Labour*. London, Saxon House.
25. Giroux, H.A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann.
26. Heslep, Robert D. (2001) Habermas On Communication In Teaching. In *journal of Educational Theory*; Vol.51 Issue 2, p.191, 17p.

برجسته و ذاتی است منجر می‌شود. برای هابرماس ارتباط تربیتی که هدف آن چیزی نیست جز ایجاد فهم آنچه که به‌طور عقلانی میان آموزگار و دانش‌آموزان جریان دارد، اساساً باید کنش‌های زبانی را دربرگیرد. از این طریق است که آموزش، خرد را غنا می‌بخشد، به استقلال عقلانی آدمی امکان می‌دهد و احترام متقابل را، قوام می‌بخشد [۲۶]. بنابراین با استقرار چنین ارتباطی می‌توان به اصلاح کارکردهای مدارس امید داشت.

### منابع

۱. هورکهایمر، ماکس (۱۳۷۰) سپیده دمان فلسفه تاریخ بورژوازی. مترجم محمد جعفر پوینده. تهران: نشر نی.
2. Parsons, T. (1959) *The School Class as a Social System: some of its functions in American Society*. *Harvard Education Review*, 29, pp. 297- 318.
3. Deerben, R. (1968) *On What is Learnd in School*. Massachusets: Hddison Wesley.
4. Jackson, P. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
5. Ross, Eduard. A. (1906) *Social Contorl*. New York: Macmillan.
6. Spring, Joel (2002) *Education as a form of social control*. In: *History of Education*, Vol.2. London: Falmer press.
7. Giroux, H.A. (2002) *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann.
8. Bowles, S.& Gintis, H. (1977) *Schooling in capitalistic American*. New York: Basic Books.
9. Skellon, Alen (1997) *Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the ligh of postmodern insights*. in *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp.177– 193.
10. Bourdieu, P. & passeron, J.C. (1976) *Reproduction in Education. Society and culture*. Berverley Hills: sage.
11. Mehran, Golnar. Khatami, (2003) *Political Reform and Education in Iran*. In *journal of Comparative Education*, Vol.39, No.3, pp. 311-329.
12. Keddie, N. (1971) *Classroom Knowledge*, in M.F.D. Young (Ed) *Knowledge and Cotrol*. London: Collier – Macmillan.