

بازخوانی انضباط در مدرسه، مبتنی بر تحلیل تناقض آزادی و اقتدار^۱

مرضیه عالی^۲ و پریسا کاظمی^۳

چکیده

مقاله حاضر با هدف بازسازی انضباط در مدرسه و مناسبات تحقق آن، به تحلیل نقدهایی که به طور عمده از سوی نظریه‌پردازان جنبش مدرسه‌زدایی ارائه شده و بازسازی مؤلفه‌های انضباطی مدرسه بر مبنای آن پرداخته است. در گام تحلیل نقدها، از روش تحلیلی-توصیفی و در بازسازی انضباط در مدرسه، از روش ترکیبی استفاده شده است. بر مبنای یافته‌های حاصل از مطالعه، حدود آزادی و اقتدار در مدرسه، شامل تحقق خوب‌شدن و نفی اقتدار آمرانه، کنش در موقعیت، پذیرش اقتدار ساختارهای زندگی، کسب تجربه و آگاهی و پذیرش اقتدار حامیانه بزرگسالی است. بر مبنای این حدود، مؤلفه‌های انضباطی در بازسازی مدرسه، شامل توجه و تأکید بر مسئولیت متقابل دانش‌آموز-معلم، بازتعریف نقش معلم به گونه‌ای که امکان تعامل دو سویه و آزاد با دانش‌آموز فراهم شود، ارائه محتوا مبتنی بر اصول حاکم بر دانش و با نظر به نیاز و علاقه دانش‌آموز به مثابه کنش‌گر فعال و انتخاب‌گر است. با نظر به این مؤلفه‌ها و در جهت تحقق آن، لازم است مدرسه در این تعریف جدید، امکان انتخاب‌گری در سطح خرد و کلان را داشته و به عبارتی مدرسه‌ای مستقل باشد. زیرا امکان انتخاب‌گری دانش‌آموز و معلم، بدون امکان انتخاب در سطح کلان توسط مدرسه، همچون آزادی در ارائه محتوا و برنامه درسی-مشروط به رعایت ضوابط دانشی و اجتماعی-امکان‌پذیر نیست.

واژگان کلیدی: آزادی، اقتدار، انضباط، مدرسه‌زدایی، انتخاب

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۰

^۲ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): m.aali@ut.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: npkazemi69@gmail.com

مقدمه

مدرسه یکی از نهادهای مهم در جامعه جدید است که حامل نقش‌هایی وسیع برای هم‌سوایی و توافق اجتماعی است. در این میان، انضباط^۱ و کارکردهای انضباطی مدرسه، توجیه‌گر حیطة گسترده‌ای از وظایف این نهاد، عوارض و عواقب خوشایند و ناخوشایند آن است؛ به بیان روشن‌تر، می‌توان گفت دامنه این ویژگی انضباطی، پوسته‌ای بر تعلیم و تربیت افکنده است که تمامی فرآیندهای دیگر در مدرسه و جامعه، از آن متأثر می‌شود. زیرا کارکردهای انضباطی این امکان را به مدارس می‌دهند که از طریق فعالیت‌های درسی مشخص و از پیش طراحی‌شده، محتوای آموزشی زمان‌بندی‌شده و غیره، نیازهای آموزشی کودکان را تأمین کنند و کودکان را به بسیاری از مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی مجهز نمایند. اما همین ویژگی انضباطی امکان تأمین کارکردهای پنهانی را نیز برای مدرسه فراهم می‌سازد که تا حدی منجر به یکسان‌سازی دانش‌آموزان شده و تمامی کارکردهای دیگر مدرسه را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. به همین دلیل می‌توان انضباط را یکی از مهم‌ترین مفاهیم شکل‌دهنده به مدرسه، دانش‌آموز، آموزش و حتی جامعه دانست (عالی و همکاران، ۱۳۹۱).

این کارکردهای آشکار و پنهان تا کنون از سوی ناقدان غربی مختلف مورد تحلیل قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به دیدگاه‌های ارائه‌شده از سوی صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی^۲ اشاره نمود. این جنبش که در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ توسط گودمن^۳ (۱۹۷۲، ۱۹۱۱)، ایلچ^۴ (۲۰۰۲، ۱۹۲۶)، ریمر^۵ (۱۹۹۸-۱۹۱۰) و هولت^۶ (۱۹۸۵-۱۹۲۳) به اوج رسید، نقدهای مختلفی را بر ماهیت انضباطی مدرسه وارد نمود. تعیین حد و مرزهای مشخص سنی، حضور اجباری، پیروی از برنامه درسی ثابت و تعیین شرایط مشخص برای ورود به مدرسه، از جمله نقدهای این گروه از صاحب‌نظران به ابعاد انضباطی مدرسه است. آنها بر این باورند که غلبه این ویژگی‌ها در مدرسه، تا حد زیادی امکان آزادی و تحقق فردیت را از افراد سلب

1. discipline

2. deschooling

3. Goodman

4. Illich

5. Reimer

6. Holt

می‌کند. این ناقدان متأثر از روسو بر این باورند که آزادی حق طبیعی و یک نیاز اصلی برای رشد و شکوفایی کودکان است. بر مبنای همین باور آنها نظام آموزشی را از آن جهت که مانع آزادی کودکان است، نیازمند تغییر یا جایگزینی می‌دانند. گودمن در کتاب *بیهودگی روزافزون* و بعدها در کتاب *بدآموزی/جباری*^۱ (۱۹۶۴) بر این نکته تأکید کرده است که یکی از فرضیات غلط شایع که باعث گسترش مدارس به شکل کنونی شده این است که مدارس، بچه‌ها را برای مشاغل مفید و موفق آماده می‌کنند، برای رشد بیشتر بچه‌ها طرح‌ریزی شده‌اند و بهترین مکان برای رشد و شکوفایی بچه‌ها هستند. ریمر نیز انتقادهای خود را به اقتدار و انضباط نظام مدرسه‌ای از منظر امکان مهندسی کودکی بیان کرده و مدرسه را عامل یکسان‌سازی می‌داند که انتخاب‌گری انسان غربی را زیر سؤال برده است. برای رهایی از این فرآیند، راهکار ایلچ مدرسه‌زدایی است. او پیشنهاد می‌کند که به جای اعتقاد به آموزش از طریق برنامه درسی رسمی که در واقع کنار گذاشتن هر نوع مسئولیت شخصی در راه رشد و استغناء فکری انسان در مقابل آن است، باید آموزش و پرورش نوینی جایگزین مدارس جدید گردد که بتواند آزادی ارتباط و آزادی نظردهی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد (ایلچ، ۱۳۸۹).

طرح چنین نقدهایی از سوی این صاحب‌نظران و در نهایت پیشنهاد مدرسه‌زدایی به عنوان راه حل، بیانگر مواجهه‌ای رادیکال و نیازمند تأمل است. زیرا حضور مدرسه در زندگی کودکان در شرایط کنونی تأمین‌کننده نیازهایی است که توسط سایر نهادهای فعلی قابلیت تأمین ندارد. ضمن اینکه اغلب نقدهای ارائه شده در این جنبش نوعی از مدرسه‌زدگی را مورد نظر دارد که صرفاً ناشی از حضور در مدرسه نیست، بلکه ناقد مدرسه‌زدگی است؛ به تعبیری دقیق‌تر می‌توان مدرسه را حذف کرد اما مدرسه‌زدگی را همراه داشت و بالعکس. این مقاله با نظر به مجموع نقدهای ارائه شده از سوی صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی، با این فرضیه که امکان ارائه راه‌حلی برای تحقق هدف اغلب این انتقادهای، در درون مدرسه وجود دارد، بازسازی مدرسه‌ای فارغ از مدرسه‌زدگی را هدف مطالعه قرار داده و سعی در تبیین نقدها و ارائه شرایط برای افزایش آزادی‌های شخصی و شکوفایی توانایی‌های دانش‌آموزان در مدرسه دارد. در این میان، از آنجا که انضباط ارتباط وثیقی با نسبت میان آزادی و حفظ اقتدار دارد، با نظر به تناقضی که پیش از این نیز توسط هوشیار

¹ Compulsory Miseducation

درباره اصول تربیت ذیل تناقض دوم میان اصل حریت و سندیت طرح گردیده است (شریعتمداری، ۱۳۷۶)، مقاله حاضر به بازسازی انضباط در مدرسه از طریق تأمل در نسبت متناقض‌نمای آزادی و اقتدار در مدرسه می‌پردازد؛ زیرا حل این تناقض و نگاه متفاوت به آن، با محوریت خودشکوفایی و امکان تحقق استعدادها در مدرسه می‌تواند افقی را پیش روی تصمیم‌گیران نظام تعلیم و تربیت بگشاید.

از این رو، این پژوهش به صورت هدمند به این نقدها پرداخته و نظر به اینکه بازسازی انضباط در مدرسه را مدنظر دارد، بر آن دسته از نقدهایی متمرکز شده است که اولاً درباره انضباط طرح شده‌اند و ثانیاً در مدرسه امکان بازسازی داشته باشند. بر این مبنا، سؤالات اصلی مقاله به شرح ذیل می‌باشند: ۱. مفروضه‌های شکل دهنده به انضباط در نسبت میان آزادی و اقتدار در مدرسه کدامند؟ ۲. نقدهای وارد بر مفروضه‌های شکل دهنده به انضباط در مدرسه از منظر صاحب‌نظران کدامند؟ و ۳. مبتنی بر شرایط تحقق آزادی و اقتدار در تربیت بازتعریف انضباط در مدرسه مستلزم چه تحولاتی است؟ با نظر به سؤالات فوق، برای پاسخ‌دهی به پرسش اول و دوم از روش تحلیلی - توصیفی استفاده شده و مفروضه‌ها و نقدهای وارد بر مدرسه از منظر انضباطی مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفته است، اما با نظر به هدف پژوهش که بازسازی مجدد انضباطی مدرسه مبتنی بر این رویکردهاست، برای تأمین هدف اصلی و پاسخ به پرسش سوم از روش ترکیبی استفاده شده است. در این روش سعی می‌شود با ارائه تعبیر و تفسیری متفاوت از یافته‌ها و کارکردهای یک رویکرد نظری متناسب با رویکرد جدید راهکارهایی ارائه نمود (باقری، ۱۳۸۹ الف، ص. ۲۲۶). از این رو ابتدا مفروضه‌های شکل دهنده به مفهوم انضباط در نسبت میان آزادی و اقتدار، اعم از باورها و شرایط تحقق آن، از منظر ناقدان مدرسه، احصاء و توصیف شده و از آنجا که انضباط کانون نقدهای مدرسه در رویکردهای مدرسه‌زدایی است، در تبیین مؤلفه‌های این مفهوم بر دیدگاه‌های صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی که جدی‌ترین نقدها را بر انضباط مدرسه‌ای وارد کرده‌اند، تأکید شده است. سپس جهت تحقق هدف اصلی مقاله که بازسازی مفهوم انضباط در مدرسه است، مفروضه‌های ناقدان مدرسه و جنبش مدرسه‌زدایی با رویکرد حفظ مدرسه مورد ترکیب قرار گرفته و سعی شده است کاربرد جدیدی حاصل از این رویکرد انتقادی به انضباط، در درون مدرسه ایجاد شود. از این رو پس از تبیین شرایط و با توجه به نقدها و مؤلفه‌های اساسی به دست آمده، با رویکرد ترکیبی، انضباط در مدرسه با نظر به مؤلفه‌های آن مورد بازتعریف قرار گرفته است.

سیر تطور نظرگاه‌ها درباره انضباط و نسبت آن با اقتدار و آزادی

در رویکردهای اولیه به انضباط، محیط مدرسه نقش محوری در شکل‌دهی به رفتار و منش دانش‌آموزان داشت و هدف از آن تضمین محیطی کامل برای کودک بود که بتواند در آن رشد کند (میلی^۱، ۲۰۰۷، ص. ۱۰). در این گفتمان اولیه، کودک به مثابه جعبه سیاه یا ماشین که صرفاً رفتارهایش واکنش در برابر محیط بود، تعریف می‌شد. بر اساس این ایده‌ها که نمونه‌های آنها در آثار پاولف^۲ (۱۹۳۶-۱۹۴۹)، واتسون^۳ (۱۹۵۸-۱۸۷۸) و نورفترگرایانی مانند گاتری^۴ (۱۸۸۴-۱۹۵۲)، هال^۵ (۱۹۵۹-۱۸۸۶) و اسکینر^۶ (۱۹۹۰-۱۹۰۴) می‌توان مشاهده کرد، کودک صرفاً دریافت‌کننده منفعل تجربه است که شکل‌گیری شخصیتش نیازمند محیط بهینه‌ای در نظر گرفته می‌شد که باید ساخته شود و هدف تربیتش در نهادهای آموزشی نیز خلق فرصت‌هایی برای رسیدن به هدف از پیش تعریف شده، بر اساس معیارهای عقلانیت و اخلاق بزرگسالی بود (میلی، ۲۰۰۷، ص. ۸۲). بدین ترتیب، در رویکردهای اولیه انضباطی می‌توان گفت، اولین مسئولیت معلم کنترل رفتار دانش‌آموزان بود و معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می‌شد که وظیفه‌اش اداره محیط با استفاده از اصول شرطی‌سازی بود. به عبارتی ساز و کارهای انضباطی در این روش نقشی مهم در شکل‌گیری رفتار انسان‌ها ایفا می‌کردند و آزادی به معنای حذف موانع از سر راه اهداف انسان در نظر گرفته می‌شد.

اما پس از دهه ۱۹۶۰، گفتمان‌های حاکم بر آموزش و پرورش تغییر کرد و تعاریف جدیدی از کودک همچون فرد «اجتماعی» پدید آمد (میلی، ۲۰۰۷، ص. ۹۴). این دیدگاه‌ها که با نظریه‌های یادگیری اجتماعی و در نقد رفتارگرایی ظهور یافت، به جای محیط، تأکید را بر فرآیندهای شناختی گذاشت. نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۷ (۱۹۲۵) و پس از آن نظریه یادگیری اجتماعی راتر^۸ (۱۹۴۷) که متأثر از مکتب روانکاو فروید^۹ (۱۸۵۶-۱۹۳۹) و آدلر^۱

1. Millei

2. Pavlov

3. Watson

4. Guthrie

5. Hull

6. Skinner

7. Bandura

8. Rotter

9. Freud

(۱۹۳۷-۱۸۷۰) بود، منجر به روی کار آمدن گفتمان جدیدی در آموزش و پرورش شد که آموزش را بر علایق، نیازها و رشد کودکان معطوف می‌دانست (بارمن^۲، ۱۹۹۴، ص. ۱۶۴). همان‌طور که ویک^۳ (۱۹۹۶) مطرح می‌کند، در طی این تحول، روان‌شناسی به عنوان دانش محوری در تربیت مطرح شد. در این باره دریکرز و کاسل^۴ بر این نکته تأکید می‌کنند:

تا زمانی که قرار بر این بود که معلمان درس بدهند و دانش‌آموزان یاد بگیرند، نیازی به درک کودکان و تغییر انگیزه آنها نبود. امروزه که فشار از بیرون اثربخشی خود را از دست داده و انگیزه بخشی از درون باید جای آن را بگیرد، چنین مهارت‌ها و توانایی‌هایی (شناخت علایق و نیازهای کودکان) برای تمام معلمان یک پیش نیاز محسوب می‌شود (دریکرز و کاسل، ۱۹۹۰، ص. ۲۹).

در این رویکرد کنترل رفتار دانش‌آموزان، مسئولیت مشترک معلم و فراگیران است و نمی‌توان مسئولیت آن را صرفاً به معلمان یا دانش‌آموزان واگذار نمود. از طرفی طرفداران نظریه تعاملی انضباط معتقدند حفظ ماهیت گروهی کلاس، هدف اصلی انضباط بخشی به کودکان است و این امر مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی یاددهی - یادگیری به جای راهبردهای فردی استفاده کند. آنها اظهار می‌کنند به سبب آنکه یکی از اهداف بلند مدت و ضمنی تعلیم و تربیت کمک به دانش‌آموزان در آموختن کنترل رفتار خویش است، بنابراین، باید به آنها فرصت‌هایی برای کنترل رفتار داده شود. اما به هر حال معلم باید مسئولیت رفتار دانش‌آموزان را به عهده بگیرد؛ زیرا کلاس درس موقعیت یادگیری گروهی است (لوین و نولان^۵، ۱۹۹۷). گلاسر^۶ (۱۹۸۶) در کتاب *نظریه انضباطی در کلاس درس* بر این پیش‌فرض تأکید می‌کند که انسان یک نظام کنترلی است و کنترل برای تعادل روانی او ضروری است. او شیوه‌های کنترلی پیش از جنگ جهانی دوم را بدون برنامه می‌داند و راه نظم دهی به کلاس درس را بیرون کردن دانش‌آموزان سرکش و اخراج دانش‌آموزان بی‌انگیزه توصیف می‌کند، او بر این باور است که در دوره جدید، دانش‌آموزان در مدرسه نگه داشته شده و نظم داده

¹. Adler

². Burman

³. Vick

⁴. Dreikurs & Cassel

⁵. Levin & Nolan

⁶. Glasser

می‌شوند. او نام نظریه خود را «نظریه انتخاب به جای کنترل» می‌گذارد و بر این باور است که اگر ما اهداف آموزشی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنیم که کودکان خود در انتخاب مشارکت داشته باشند، می‌توانیم بدون هیچ مقاومتی به اهداف خود دست یابیم.

شاید بتوان نیل^۱ (۱۹۷۳-۱۸۸۳)، مؤسس مدرسه سامرهیل را که مدرسه‌ای کاملاً استثنایی در انگلستان بود، آغازگر موج سوم رویکردها درباره انضباط در عصر حاضر در نظر گرفت. طرفداران این رویکرد نوین معتقدند دانش‌آموزان به طور طبیعی قادر به کنترل رفتار خود هستند و فقط کافی است برای انجام این کار به آنها فرصت داده شود. بنابراین نقش اصلی و اساسی معلم آن است که ساختار کلاس و تمامی جوانب کلاس را به گونه‌ای سازمان دهی و هماهنگ نماید که کنترل رفتار دانش‌آموزان تسهیل شود (لوین و نولان، ۱۹۹۷).

در این دیدگاه، دانش‌آموز دارای انگیزه درونی است؛ بنابراین کافی است که این انگیزه پرورش یابد (نه این‌که کنترل شود) تا بتواند به بار نشیند. همان‌گونه که گل به آب، خاک و آفتاب نیازمند است تا پرورش یابد و بشکفتد، کودکان نیز در صورت مهیا بودن شرایط، توانایی رشد را دارند. اگرچه در این رویکرد معلم در خط مقدم پرورش قرار نمی‌گیرد. ولی این بدان معنا نیست که کودکان به حال خود رها می‌شوند. این نوع نگاه با دیدگاه روسو درباره تربیت منفی هم‌سویی دارد. از نظر روسو تربیت طبیعی می‌تواند مطلقاً منفی باشد. نسبت به نیکی طبیعت اعتماد کامل نشان دهد، درصدد شکوفایی همه تمایلات اعم از فکری و اجتماعی و هنری باشد و دانسته، از هرگونه اجبار و حتی تلقینی بر وجدان کودک بپرهیزد (غفاری و غفاری، ۱۳۹۴). از منظر مبانی روان‌شناختی، این دیدگاه با رویکرد انسان‌گرایان درباره آموزش، به ویژه با نظریات مازلو^۲ (۱۹۴۵)، راجرز^۳ (۱۹۶۲) و گوردن^۴ (۱۹۷۴) هم‌سویی دارد. تأکید اساسی این صاحب‌نظران بر این است که آموزش باید فعالیت خود را بر کل شخص، بر مفهوم رشد فردی، بر چشم‌انداز دانش‌آموز نسبت به خویش و جهان درباره و بر مفاهیم عاملیت فرد و قدرت انتخاب متمرکز نماید. مجموع این دیدگاه‌ها که با باورهای رایج درباره مدرسه غیرقابل جمع می‌نمود، در نقدهای جنبش مدرسه‌زدایی نمایان شد. زیرا آزادی از انضباط نهادی یکی از مفروضه‌های مطرح در این رویکرد انتقادی به مدرسه است.

^۱. Neill

^۲. Maslow

^۳. Rogers

^۴. Gordon

تبیین حدود آزادی و اقتدار در مدرسه از منظر ناقدان

در تحلیل منتقدان از باورهای رایج، آزادی به عنوان مفهومی ذهنی و تجربی و پیچیده در نظر گرفته شد که باورهای غلط مانع از تحقق آن در فضای مدرسه شده است؛ اما در کنار نقدهای ارائه شده، پیش‌فرض‌هایی را نیز می‌توان برای تحقق آزادی در مدرسه در نسبت آن با اقتدار متصور شد که از آسیب‌های احتمالی نیز در امان باشد. این مفروضه‌ها عبارتند از:

۱- آزادی برای تحقق خویشتن

هولت^۱ یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان جنبش مدرسه‌زدایی، درباره آزادی چنین می‌گوید:

کلمه آزادی برای اغلب ما نگران کننده است و به نظر می‌رسد اکثر ما از این کلمه وهم و ترس داشته باشیم ... هیچ کس معنای دقیق آزادی را نمی‌داند^۲ و از این رو ابهام و باورهایی متناقض در مورد آن وجود دارد. زیرا عموماً مفهوم آزادی با عدم هرگونه قید و شرط و محدودیتی در اذهان هم معنا شده و از این رو مطلوب نیست (هولت، ۱۹۷۴، ص. ۱۷).

او همچنین درباره مفروضه‌های نادرست آزادی می‌گوید:

اولین مفروضه نادرست درباره آزادی، این باور عامه این است که آزادی یعنی به فرد اجازه داده شود که هر کاری خواست انجام دهد و اگر بگذاریم این نوع از آزادی محقق شود و افراد آزاد گذاشته شوند، قطعاً کارهای بدی انجام خواهند داد (هولت، ۱۹۷۴، ص. ۱۶).

به تعبیر هولت، این باورها هنگامی در افکار شکل می‌گیرد که آزادی به عنوان مقوله‌ای متناقض با نظم در نظر گرفته شود و افرادی که خواهان آزادی هستند، در واقع خواهان آنارشسیسم و طرفداران بی‌نظمی و آشوب در نظر گرفته شوند. او در نهایت تلقی‌های غلط از آزادی را ناشی از آن می‌داند که آزادی مفهومی ذهنی است که صرفاً از طریق تجربه برای انسان‌ها معنا پیدا می‌کند و در حقیقت چیزی است که باید تجربه بشود تا بتوان آن را فهمید و درک کرد. ریمر منتقد دیگری است که به بیان نقد باورهای رایج غلط درباره آزادی می‌پردازد. او نیز درباره مشکلات و سختی‌های تعریف آزادی بر این باور است که ما از آزادی تعبیر «آزادی از چیزی» به جای «آزادی برای» را در ذهن داریم، این سوءتعبیر به باور ریمر

^۱ Holt

^۲ البته این ادعا قابل نقد است.

منجر به سوءبرداشت‌ها و نقض اصول و ارزش‌های اولیه ما خواهد شد. مفهوم «آزادی از» به تحمل کردن چیزی و ضرورت آزادی از آن دلالت دارد، در حالی که دلالت «آزادی برای»، ارجاع به انجام دادن کاری دارد که می‌تواند امکان و توانایی جدیدی برای فرد باشد. این دو گزاره، معلول دو نگاه متفاوت به آزادی هستند که شامل آزادی از چیزی و یا آزاد شدن برای انجام کاری می‌شود. ریمر همچنین اشاره می‌کند که باید به زاویه نگاه فرد به آزادی هم توجه کرد و قبل از هر چیز باید زاویه نگاهمان به آزادی را مشخص کنیم. «آزادی از چیزی» در واقع آزادی از امور منفی زندگی را مدنظر دارد و در پسی آن، این سؤال نهفته است که فرد از چه چیزی باید رها شود؟ در واقع رهایی از زمینه‌هایی از زندگی که موجب ناخوشایندی در ما می‌شود و خلاص شدن از آنها اولویت ما می‌شود. در مقابل، نگاه «آزادی برای چیزی» که به انجام کاری دلالت دارد، حقی را برای فرد ایجاد می‌کند که به سمت و جهتی برود و کاری انجام دهد. در نهایت ریمر از مقابل هم قرار دادن این دو گزاره متضاد به این نتیجه می‌رسد که «آزادی برای چیزی»، در مقابل «آزادی از چیزی»، یک مفهوم مثبت و سازنده است که میل به پیشرفت و حرکت به سمت شکوفایی نهفته است. در حالی که در گزاره «آزادی از چیزی» فقط جنبه‌های منفی زندگی و رهایی از آنها مورد نظر قرار گرفته است. او همچنین بر این نکته تأکید می‌کند:

اگر بخواهیم آزادی را در یک جمله خلاصه کنیم، اصلی‌ترین اصلش نفی هرگونه اعمال زور می‌شود؛ حالا می‌خواهد در مسیر درست باشد یا غلط. نفی اعمال زور، الفبا و اصول آزادی است و معنای آن از منظر آموزشی نفی هرگونه اجبار در نظام آموزشی است (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۹۰).

در تعبیری که ریمر ارائه می‌دهد و در این جایگزینی مفهومی و گزاره‌ای، آزادی به معنای نفی انحصار در چیزی است که دیگران به آن نیاز دارند و یکی از اصول و ارکان این نوع از آزادی در تربیت این است که انحصار در زمینه آنچه دانش‌آموزان برای تحقق خویشتن به آن نیاز دارند، وجود نداشته باشد.

۲- آزادی برای کنش در موقعیت و پذیرش اقتدار موقعیت در زندگی

آزادی در جریان زندگی قرار دارد و مقوله‌ای است که در تعامل فرد و جامعه معنا می‌یابد. از این رو آزادی در مدرسه از زندگی واقعی تفکیک شده نیست. باید حقیقت آزادی را در نسبت میان فرد و جامعه فهمید و امکان تحقق آن را در زندگی فراهم نمود. فرض اساسی صاحب‌نظران ناقد مدرسه آن است که آزادی با طبیعت زندگی و انسان ارتباط دارد و

هنگامی محقق می‌شود که طبیعت انسان از خلال آن امکان تحقق و رشد بیابد. هرن^۱ در این زمینه می‌نویسد: «آزادی در خود زندگی جریان دارد و در حقیقت معنایش هم‌نوا شدن ما و طبیعت ما با آن است» (هرن، ۲۰۰۸، ص. ۹۱). صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی در کنار نقدهایی که درباره ساختار مدرسه ارائه می‌کنند، بر این باور نیز صحه می‌گذارند که موقعیت‌ها آزاد و بدون ساختار نیستند. هر کنش انسانی در موقعیت انجام می‌شود و هر قدر هم تعمدی، آگاهانه و بدون اعمال نیروی خارجی باشد، باز هم ساختارمند و نظام‌مند است. ساختارهای اجتماعی، موقعیت‌های تو در تو و درهم تنیده‌ای هستند که کنار هم قرار گرفته و نظم جدیدی را تشکیل می‌دهند. این ساختارها برای موقعیت‌های مختلف در تربیت کودکان نیز وجود دارند؛ به عنوان مثال، کودکان در قالب ساختار طبیعی رشد خود، در درون ساختار خانواده و محیطی جمعی که شامل افراد و بستگان است، رشد می‌کنند و این ساختارها نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر رشد و رفتار او دارند. به همین ترتیب موقعیت‌های آموزشی نیز متأثر از ساختارهایی هستند که کودکان آن را با دوستان و مربیان‌شان (در مدرسه) و حتی محیط‌های کلان‌تر اجتماعی تجربه می‌کنند. هولت ضمن بدیهی فرض کردن موقعیت‌مندی تربیت نتیجه می‌گیرد: «نیازی نیست که بچه‌ها را مجبور به تبعیت از یک ساختار از پیش تعیین شده کرد، چرا که آنها خودشان به صورت ناخودآگاه مجموعه‌ای از ساختارها و هنجارها را رعایت می‌کنند و با آنها آشنا هستند» (هولت، ۱۹۷۲، ص. ۹).

بنابراین از منظر هولت، زندگی موقعیت‌مند است و کودکان از ابتدای زندگی در این موقعیت‌ها قرار داشته و تبعیت از ساختارها بخشی از فرآیندهایی است که آنها درک می‌کنند و می‌پذیرند. از این رو آزادی به معنای حذف موقعیت‌مندی زندگی یا آزادی از تمامی ساختارهای زندگی نبوده و پذیرش این ساختارها نیز به معنای محدودیت برای آزادی نیست. در این قالب است که در نگاه طرفداران آزادی، آزادی با پذیرش موقعیت‌مندی و ساختارمندی زندگی هم‌سو است و در تضاد با معیارهای اخلاقی و اجتماعی قرار نمی‌گیرد و بی‌حد و مرز نیست.

¹. Hern

۳- آزادی برای کسب تجربه و آگاهی و پذیرش اقتدار حامیانه بزرگسالی^۱

در اهمیت تجربه برای درک مفهوم آزادی، ریمر معتقد است ما فقط در صورتی می‌توانیم موانع آزادی خودمان و دیگران را از سر راه برداریم که به موانع و محدودیت‌های راهمان آگاه باشیم؛ پس در حقیقت، درک و بینش ما از آزادی، به آگاهی ما از موانع موجود در راه وابسته است و این آگاهی نیز حاصل تجربه است (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۴۹). هولت بر این اعتقاد است که نظام انضباطی مدرسه از طریق اعمال اقتدار خود بر دانش و آگاهی، باعث جهت دهی به آموزش‌ها طبق تشخیص آموزش دهندگان می‌شود و دانش‌آموزان را وامی‌دارد که صرفاً چیزهایی را یاد بگیرند که از دید سران آموزش، یادگیری آن اهمیت دارد. او در این باره بیان می‌کند: «موضوعاتی را که برنامه ریزان آموزش تصور می‌کنند دیگران باید آنها را یاد بگیرند، به خورد آموزش پذیران می‌دهند» (هولت، ۲۰۰۸، ص. ۱۷). گاتو^۲ برای توصیف این وضعیت از اصطلاح «وابستگی فکری» استفاده می‌کند. از منظر او، وابستگی فکری که در نظام آموزشی خودشان وجود دارد، عاملی است که طی آن، دانش‌آموزان منتظر می‌مانند تا معلم به آنها بگوید که چه کاری را انجام دهند، از این رو او چنین بیان می‌کند:

در واقع تمام دانش‌آموزان در مدارس منتظر هستند تا دیگران به زندگی آنها معنا ببخشند... در این نظام، معلم و نظام آموزشی تمام انتخاب‌های مهم را انجام می‌دهند و آنها تعیین می‌کنند که دانش‌آموزان چه چیزی باید بخوانند. در این حالت دانش‌آموزان در مدارس به معلمشان وابسته می‌شوند، معلم نقش تعیین کننده را در یادگیری‌های آنها ایفا می‌کند و منجر به آن می‌شود که در سایر مراحل و امور زندگی نیز دانش‌آموزان به متخصصین یا افرادی که تصور می‌کنند نسبت به آنها واجد صلاحیت‌تر هستند، تکیه کنند و به آنها وابسته باشند... چقدر دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های جدید، وابسته، منفعل و ترسو هستند (گاتو، ۲۰۰۵، ص. ۷).

بر مبنای این باور، ارائه آگاهی و تجربه می‌تواند امکان آزادی بیشتری را برای کودکان فراهم کند، به طوری که آنها اغلب خود تصمیم گیرندگان مسیر زندگی علمی خود باشند.

^۱ . اقتدار بزرگسالی به یک حق عمومی، دائمی و حتی از وظایف پدر و مادرها گفته می‌شود که حق راهبری فرزندان را به والدین می‌دهد (نگاه کنید به هولت، ۱۹۷۲، ص. ۵۲).

^۲ Gatto

از این رو برای آزادتر بودن، می‌توان چنین در نظر گرفت که پذیرش اقتدار بزرگسالی مشروط به تجربه و فهم بیشتر آنها است. در واقع این نوع اقتدار که به وسیله فهم و تجربه ایجاد می‌شود، می‌تواند تعیین‌کننده‌ی حد و مرزی برای رشد کودک و جهت‌دهنده‌ی به آموزش‌های او باشد. هولت این موضوع را با ذکر یک مثال توضیح می‌دهد:

مثلاً اگر ما یک نفر را ببینیم که خطر تهدیدش می‌کند یا در حال افتادن در گودالی است، فریاد می‌زنیم و سعی می‌کنیم او را از این کار بازداریم تا جانش را حفظ کنیم، دقیقاً با چنین استدلالی به خودمان اجازه می‌دهیم که در زندگی بچه‌ها هم دخالت کنیم... این کاملاً درست و طبیعی است که فرض کنیم هنگامی یک کودک در معرض اشیای داغی قرار دارد، والدینش دخالت کرده و مانع او شوند (هولت، ۱۹۷۲، ص. ۵۲).

طبق این استدلال، تجربه و فهم، عوامل تعیین‌کننده در مورد اقتدار هستند. دیویدسن^۱ در کنار پذیرش اقتدار بزرگسالی، هشدار می‌دهد: «باید مراقب باشیم که در کنار این هدایت‌گری افکار خودمان را به بچه‌ها تحمیل نکنیم» (دیویدسن، ۲۰۰۹، ص. ۲۳). نیل اعتقاد دارد که عموماً بچه‌ها به این خاطر از بزرگ‌تره‌ایشان تبعیت می‌کنند که میل و عطش آنها را به قدرت بپوشانند و ارضا کنند. نیل بر این باور است که در افراد بزرگسال به طور طبیعی، میل و نیاز به کنترل قشر جوان‌تر وجود دارد:

در هر موقعیتی که بچه‌ها و بزرگ‌ترها باهم روبه‌رو می‌شوند و تعاملی بین آنها به وجود آید، فرمی از اقتدار نیز وجود خواهد داشت، ولی این اقتدار نباید این‌گونه تعبیر شود که بچه‌ها به خاطر اینکه جوان‌تر هستند، همواره باید فقط تابع باشند (نیل، ۱۹۷۰، ص. ۱۵۵).

مدرسه مکانی برای اعمال این نوع از اقتدار بزرگسالی است و از طرفی به دلیل مشروعیت اجتماعی، خطر سلطه قدرت بزرگسالی و رای حدود تجربه و آگاهی در آن وجود دارد. گاتو نیز این موضوع را چنین تبیین می‌کند: «در نهاد مدرسه گاهی حقوق دانش‌آموزان سلب می‌شود و مدرسه خودش را مجاز و بر حق می‌داند که برخی از حقوق را از دانش‌آموزان سلب کند» (گاتو، ۲۰۰۵، ص. ۶). این در حالی است که از منظر ناقدان، اقتدار بر آگاهی و تجربه نامتوازن میان معلم و شاگرد تأکید دارد و مشروعیت خود را از این عدم توازن کسب می‌کند.

¹ Davidson

«بدین معنا که معلم یا مربی به دلیل تجربه چیزهایی را می‌بیند که کودکان نمی‌بینند و با همراهی کودکان حس امنیت و آرامش بیشتری برای تجربه و مکاشفه زندگی به آنها می‌دهد» (هرن، ۲۰۰۸، ص. ۷۲). در این معنای جدید، اقتدار ماهیتی محدود کننده نداشته، بلکه صرفاً حمایتی است و هدف از آن محافظت از کودکان در راستای مکاشفه بهتر جهان و ایجاد شرایط برای پیگیری بهتر موضوعات مورد علاقه‌شان است.

نقش و جایگاه انضباط در مدرسه با نظر به نسبت میان آزادی و اقتدار

با توجه به مفروضه‌های تبیین‌گر نسبت میان آزادی و اقتدار، می‌توان انضباط نوینی که حاصل درهم کنشی آزادی به مثابه امری طبیعی و تحقق بخش و اقتدار به مثابه کانون حمایت و تجربه را ترسیم نمود که امری ضروری برای زندگی مسئولانه آموزشی است. از این منظر، مدرسه برای تحقق انضباط به مثابه امری درونی لازم است شرایط آزادی را برای تحقق خویشتن فراهم کند و دانش‌آموزان را از هرگونه انحصارطلبی در مسیر تحقق خویشتن در امان نگه دارد؛ اما این به معنای نفی اقتدار در مدرسه نیست، بلکه فهم و تجربه بزرگسالان این امکان را فراهم می‌کند تا اقتدار آنها در محدوده تجربه و آگاهی از سوی دانش‌آموزان مورد پذیرش قرار گیرد؛ زیرا اقتضای مدرسه حکم می‌کند که کودکان درباره آنچه نیاز آنهاست مانند شناخت جهان و مکاشفه در آن، آزاد بوده و امکان دستیابی به آن را داشته باشند. در واقع این نوع جدید از محدودیت‌های حمایت‌گرایانه، نه تنها در تضاد با آزادی نیست، بلکه از آن جهت که مرزهای عمل را برای افراد مشخص می‌کند کاملاً ضروری است.

مؤلفه‌های انضباطی در بازسازی مدرسه آزاد

همان‌گونه که در تحلیل‌های پیشین آمد، ناقدان مدرسه بر این باورند که دانش‌آموزان در مدارس فعلی از نظر فکری بسیار منفعل و وابسته به اقتدار دیگری هستند، آنها باید تبدیل به انسان‌های مستقلی شوند که بتوانند خودشان فکر کنند، تصمیم بگیرند و نقشی انتقادی را نسبت به عامل اعمال کننده اقتدار، یا فردی که به آن وابسته هستند، ایفا نمایند. موریسون^۱ می‌گوید:

می‌شود ظهور مدرسه آزاد را در نوع نگاه آن به دانش‌آموزان دید. مدرسه آزاد، بچه‌ها را به عنوان موجوداتی که به صورت طبیعی کنجکاو هستند و درون‌مایه ذاتی برای رشد دارند، می‌بیند و اگر ما در کار آنها اخلاقی به وجود نیاوریم و به آنها فشار

^۱. Morrison

نیووریم و به انجام کاری و ادارشان نکنیم، بچه‌ها خود، به دنبال علائقشان می‌روند و به زندگی‌شان معنا می‌بخشند (موریسون، ۲۰۰۷، ص. ۴۳).

این اعمال اقتدار و به معنای دقیق‌تری اجبارها را نه تنها در محتوا و شیوه ارائه آن، بلکه در شیوه سنجش در مدارس نیز می‌توان دید. مفروض شیوه‌های سنجش در مدارس آن است که دانش‌آموزان توسط نمره و ادار به پیروی از اموری شوند که معلمان و آموزگاران از آنها توقع دارند، به باور هولت:

نظام سنجش به ما این توانایی را می‌دهد که به افرادی که از نظام مدرسه به خوبی تبعیت کردند، پاداش دهیم و کسانی که از آن نظام تبعیت نکردند و به هر طریقی مسیر خودشان را پیمودند، تنبیه کنیم... مدارس مانند بسیاری از جوامع، بر مبنای حرص و طمع و ترس به افراد شکل می‌گیرند و نسبت‌شان با دانش‌آموزان را تعیین می‌کنند... نیز آزمون‌ها از یک سو باعث به وجود آمدن ترس می‌شوند (هولت، ۱۹۷۰، ص. ۵۵).

در این فرآیند رقابت و تعیین برندگان و بازندگان، عده‌ای از نظام آموزشی طرد می‌شوند و با بسیاری از فرآیندهای تربیتی و به تبع آن اجتماعی، بیگانه می‌شوند که این خود ناقض تربیت است. بر مبنای توصیف دیدگاه‌ها و تحلیل مفهوم آزادی از منظر ناقدان مدرسه و در نسبت آن با اقتدار، مهم‌ترین مؤلفه‌های مدرسه عبارتند از:

الف) بازخوانی مدرسه مبتنی بر مسئولیت متقابل دانش‌آموز- معلم

با وجود تصور عموم، مدرسه می‌تواند محیطی باشد که در آن فعالیت‌ها بر اساس مسئولیت متقابل شکل گیرد؛ محیطی که کاملاً حمایتی بوده و دانش‌آموزان از همدیگر و معلمان از دانش‌آموزان حمایت کنند. این مدرسه می‌تواند کاملاً آزاد نبوده و بلکه محدوده‌های آزادی مشخص و منطقی داشته باشد که از سوی معلمان تعیین شود و دانش‌آموزان نیز در قبال حفظ آن احساس مسئولیت کنند و شرایطی ایجاد شود که هر یک از اعضا بتوانند به اهداف شخصی‌شان برسند. در این مدارس نیازهای فردی و متمایز افراد از هم به رسمیت شناخته می‌شود و افراد توانایی اینکه بر خودشان مسلط شوند و خودشان را هدایت کنند، خواهند داشت (بنیس^۱، ۲۰۰۸، ص. ۳۹). در ارتباط با جایگزین‌های نظام مدرسه، ریمر اشاره می‌کند:

^۱. Bennis

جایگزین‌های مدرسه باید در درجه اول هدفشان این باشد که به همه افراد اجازه و حق انتخاب مطالعه آنچه را که دوست دارند، بدهند^۱ و در درجه دوم این اجازه را به آنها بدهند آن چیزی که موردعلاقه‌شان هست، به همان روش خلاقانه‌ای که مختص و خاص هر فرد است، یاد بگیرند (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۸۹).

در این مسئولیت متقابل برای بازسازی فرآیندهای آموزشی در مدرسه لازم است این فرآیندها از حالت خطی و از بالا به پایین با محوریت تبعیت، به رابطه‌ای مبتنی بر تعامل آن هم از نوع تعامل ناهم‌تراز تبدیل گردد که این ناهم‌ترازی حاصل تجربه و آگاهی فزون‌تر مربی در نسبت با مربی است. این دیدگاه در نظریه اسلامی عمل توسط باقری (۱۳۸۹ب) در طیفی از ناهم‌ترازی تا هم‌ترازی قرار می‌گیرد که در آن، ضمن به رسمیت شناختن آزادی شاگرد، تجربه و آگاهی معلم که شرط برقراری رابطه تربیتی است نیز به مشروعیت شناخته می‌شود.

ب) بازتعریف نقش معلم در تعامل دوسویه و آزاد با دانش‌آموز

در شرایط کنونی، تمایز میان معلمان از نظر شایستگی صرفاً از طریق امتیازات اداری و ارزشیابی‌های نهادی، قابل انجام است و نظر کودکان در این میان نقش جدی ندارد. از نظر ایلیچ، اجباری بودن مدرسه باعث شده است که تفاوتی بین معلمان مختلف از نظر کیفیت مواجهه‌شان با دانش‌آموزان و میزان استقبال دانش‌آموزان نباشد: «خوب یا بد همه باید با او (معلم تعیین شده از سوی نظام مدرسه) بسازند» (ایلیچ، ۱۹۷۰، ص. ۱۰۴). ایلیچ بر این باور است که اگر مدرسه اجباری نبود و کودکان صرفاً بر اساس نیاز و علاقه به معلمان مراجعه می‌کردند، معلمانی که عملکرد مناسب و رضایت بخش‌تری در کلاس داشتند، مورد توجه بیشتری قرار می‌گرفتند و آنانی که عملکردشان رضایت بخش نبود، به حاشیه رانده می‌شدند؛ اما نظام مدرسه اجباری، باعث شده است که معلمان شایسته از سایرین متمایز نشده و هر دو کلاس‌هایی مملو از شاگرد داشته باشند و بدین گونه نه تنها علایق واقعی و حق انتخاب شاگردان به رسمیت شناخته نمی‌شود بلکه منجر به بی‌انگیزگی می‌شود که خود مانع از تحقق یادگیری هدفمند، مفید و خلاقانه است. نکته دیگری که باید در این بازسازی مورد توجه قرار گیرد، این است که باید نقش معلم و نوع مواجهه او با فرآیندهای

^۱ البته با توجه به این که کودکان در این سنین به رشد کافی در جهت انتخاب مطالب دست نیافته‌اند، لذا باید آنان را از مطالعه کتاب‌های بدآموز به دور داشت.

آموزشی نیز مورد بازنگری قرار گیرد. بدین معنا که به جای اینکه معلم به تنهایی بار انتقال تمام نقش‌های اجتماعی را به عهده گیرد، کمی نقش خود را کم‌رنگ‌تر کرده و اجازه ظهور به سایر اعضای اجتماع را در فرآیند آموزش بدهد. معلم باید مقداری از اقتدار خود بکاهد و سعی نماید با به رسمیت شناختن آزادی کودکان، امکان مواجهه آنها با اجتماع واقعی‌تر را فراهم کند. پیشنهاد مشخص گودمن (۱۹۶۴) برای تحقق این امر آن است که به جای یک معلم ثابت، از افراد بزرگسال موجه از نظر اخلاقی و مناسب در جامعه مانند پزشکان، مکانیک‌ها و غیره هم به عنوان مربیان استفاده شود و مواجهه کودکان با جامعه به صورت واقعی‌تر و بر اساس تجربه‌های واقعی زیست در جامعه شکل گیرد. از نظر گودمن این کار برای بزرگسالان نیز تجربه‌ای مفید و روح بخش خواهد بود. او بر این اعتقاد است که حتی بهتر است به جای مدرسه برای برخی دوره‌های تحصیلی، از فضاهای خود شهر؛ یعنی خیابان‌ها، فروشگاه‌ها، سینماها، موزه‌ها، پارک‌ها و کارخانه‌ها و غیره، به عنوان مدرسه استفاده شود. او پیشنهاد می‌کند که متناسب با بودجه مدرسه، حتی می‌توان بچه‌ها را به مدت دو ماه در سال به مزارع اعزام کرد تا به کشاورزان کمک کنند. از نظر گودمن تنها شرط لازم برای استفاده از این محیط‌ها این است که کشاورز به آنها غذا بدهد و آنها را تنبیه بدنی نکند.

ج) بازتعریف محتوا و روش ارائه آن مبتنی بر اصول حاکم بر دانش

محتوای آموزشی یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌دهی به فرآیندهای آموزشی است. میلر بر این نکته تأکید می‌کند که «انقلاب آموزشی هدفش برگرداندن تدریس و آموزش به حوزه آزادی و خلاقیت است» (میلر، ۲۰۰۸، ص. ۲۹). بر همین مبنا، هولت می‌گوید:

آزادی در مدرسه، فقط محدود به آزادی شرکت کردن یا نکردن در مدرسه نیست، بلکه اینکه دانش‌آموزان چه چیزی را بخوانند و چگونه آن را بخوانند نیز موضوعاتی است که نیازمند بهره‌گیری از آزادی و امکان انتخاب است (هولت، ۱۹۷۰، ص. ۱۲۹).

ارائه محتوای متنوع این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان از میان طیف وسیعی از بدیل‌های محتوایی، موضوعاتی را برگزینند که به آن علاقه‌مند هستند و این‌گونه نه تنها یادگیری آنها با انگیزه بیشتری صورت می‌گیرد بلکه در طی تجربه محتواهای متنوع به درک و شناختی از خود دست می‌یابند که لازمه تحقق خویشتن و شکوفایی استعدادهاست؛ اما از آنجا که در انتخاب‌گری این امکان وجود دارد که برخی موضوعات ضروری مورد تمایل کودکان نبوده و از فرآیند آموزش حذف شوند، لازم است حدود انضباط در ارائه محتوای

آموزشی در نظر گرفته شود. این حدود در دیدگاه هرست و پیترز^۱ (۱۳۸۹) حدود و مرزهای دانش در نظر گرفته شده است؛ بدین معنا که برای کسب دانشی خاص لازم است قواعد و نظم حاکم بر آن دانش در فرآیند آموزش در نظر گرفته شود و سپس امکان انتخاب‌گری برای دانش‌آموز فراهم شود. هولت مشکلات دیگری را نیز در باب انتخاب محتوا مطرح می‌کند و می‌گوید اغلب دانش‌آموزان نه تنها توان انتخاب محتوا را ندارند و نمی‌توانند خوب تصمیم بگیرند بلکه حتی در مورد جایگاه خودشان در تصمیم‌گیری و اینکه کجا باید تصمیم بگیرند و یا اینکه طیف انتخاب‌هایشان چه هستند نیز آگاهی ندارند. به تعبیری دقیق‌تر آنها به ساز و کار تصمیم‌گیری واقف نبوده و گزینه‌هایی را که پیش رویشان هستند، نمی‌شناسند و در صورت شناخت گزینه‌ها نیز اغلب آنها باب میلشان نیست؛ به‌عنوان مثال، در بسیاری از موارد معلمان و کارگزاران آموزشی به دانش‌آموزان توصیه می‌کنند که انتخاب‌گر باشند و گزینه مطلوب را بر اساس شرایط و علائق خودشان انتخاب کنند در حالی که در عمل گزینه‌ای برای انتخاب وجود ندارد و یا گزینه‌های موجود چنان محدود است که هیچ کدام موافق میل و استعداد آنها نیست (هولت، ۱۹۷۰).

د) بازتعریف دانش‌آموز به مثابه کنش‌گر فعال و انتخاب‌گر

می‌توان از مجموع مباحث و نتایج حاصل از نقدها و نظرها، مهم‌ترین تغییر در ساختار انضباطی مدرسه را بازسازی تعریف دانش‌آموز در نظر گرفت؛ زیرا هنگامی نهاد آموزشی می‌تواند حافظ اقتدار بر پایه آزادی دانش‌آموزان باشد که امکان پیگیری علائق و خواسته‌هایشان را در مدرسه فراهم کند. امکانی را فراهم کند که آنها خودشان را بهتر بشناسند و با شناخت علائقشان، دریابند که چگونه خواسته‌هایشان را دنبال و از موانع عبور کنند. در همین زمینه سادوفسکی^۲ بیان می‌کند:

فهمیدنش ساده است، ولی قبول کردن و پایه‌ریزی نظام اجتماعی مبتنی بر آن خیلی سخت است. اینکه بهترین راه ارضای خلاقیت و کنجکاوی انسان‌ها این است که آن را دست‌کاری نکنیم و تسلیم باشیم و سعی کنیم جلوی آن را سد نکنیم (سادوفسکی، ۲۰۰۸، ص. ۱۶۰).

^۱ Hirst & Peters

^۲ Sadofsky

او با این گزاره‌ها بر این باور تأکید می‌کند که هرگونه ایستادگی کردن و هرگونه اخلاق در مسیر خلاقیت و کنجکاوی انسان باعث شکست و سقوط او می‌شود. دیویدسون^۱ (۲۰۰۹) بچه‌ها را به عنوان بازیگران مستقل زندگی خودشان می‌بیند و نه به عنوان عروسک‌هایی که بزرگ‌ترها بخواهند طبق آرای خودشان به اینها شکل دهند و در راستای آنچه از منظر خودشان صحیح است، از بچه‌ها استفاده کنند^۲.

در مجموع این باور که برخی دانش‌آموزان هستند که در هیچ زمینه‌ای استعداد ندارند، باعث شده است که نظام آموزش اجباری مدرسه، حق انتخاب را به جای دانش‌آموزان برای خود قائل شود و موضوعات و برنامه‌هایی را بدون توجه به علائق دانش‌آموزان برای هدایت آنها ارائه نماید.

حال اگر فرض این مواجهه را واژگون کنیم و این گزاره را مفروض قرار دهیم که انسان‌ها همواره دارای استعداد هستند و به دانایی و حقیقت علاقه دارند، فرض دومی را باید مورد پرسش قرار دهیم که آیا هر انسانی صرفاً یک استعداد دارد؟ یا انسان‌ها می‌توانند در عین حال استعدادهای متعددی داشته باشند و مدرسه می‌تواند با ارائه تنوع شرایط و آموزش‌ها، امکان شناخت انواع استعداد و پرورش آنها را در نظام آموزشی فراهم نماید؟ نقشی که تا کنون از مدرسه سلب شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه در دهه‌های اخیر بخشی از ساختار جامعه و عمده‌ترین نهاد جهت دهنده به زندگی کودکان بوده است. همان‌گونه که پویایی شرط بقای هر نهاد و ساختاری است، مدرسه نیز نیازمند بازسازی و پویایی در جهت ایجاد بهزیستی برای کودکان با نظر به شرایط متغیر اجتماعی است. از عمده‌ترین عناصری که تا حدی در مدرسه مغفول مانده و ساختار انضباطی مدرسه مانع از حضور مطلوب آن شده است، عنصر آزادی و انتخاب‌گری است که لازم است بر مبنای بازخوانی مؤلفه‌های انضباطی مدرسه و در کانون آن، نسبت مناسبی از آزادی و اقتدار به مدرسه بازگردانده شود. از جمله مهم‌ترین وجوه در این بازسازی، مشروعیت اقتدار نظام آموزشی و اجباری بودن حضور در مدرسه، تعریف و نقش معلم،

^۱ Davidson

^۲ البته دعوت از دانش‌آموزان به سوی دین حق و هدایت کردن آنان به سوی خداوند از وظایف و تکالیف دینی معلمان محسوب می‌شود و کاری پسندیده است.

محتوا و روش ارائه و تبعیت دانش‌آموز است که باید با محوریت آزادی و انتخاب‌گری مورد بازتعریف قرار گیرد. این بدیل‌ها می‌توانند شامل ارائه طیفی از بدیل‌های متنوع برای مدرسه، محتوا و معلم و روش‌ها و شرایط یادگیری باشند. برای ایجاد جامعه‌ای بهتر لازم است مدارس تبدیل به محیط‌هایی شوند که افراد در آن مسئولیت انتخاب‌های خود را به عهده بگیرند و شرایط انتخاب و تصمیم‌گیری بهینه را تشخیص دهند. دیویی^۱ (۱۸۹۵-۱۹۵۲) از فلاسفه پیشگام این نوع نگاه به تعلیم و تربیت، تربیت اجتماعی و تربیت اخلاقی را دو روی یک سکه می‌داند که اگر امور مدرسه درست ساماندهی شود، به هر دوی آن خواهد رسید. به زعم او در مدرسه‌ای که با شیوه مردم‌سالارانه اداره شود، معلم عقاید خود را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند بلکه در کارها، حتی در تعیین و تدوین برنامه‌های آموزشی، آنان را به همکاری و مشارکت فرامی‌خواند و این خود زمینه تربیت اخلاقی است. همچنین لازم است دانش‌آموزان در مدرسه علائق خود را بشناسند و با جامعه خود تحت حمایت بزرگسالان ارتباط بگیرند. برای تحقق هر یک از این موارد باید مدرسه را بر مبنای مؤلفه‌های اساسی آزادی و اقتدار مورد بازتعریف قرارداد. این بازتعریف از طرفی با دیدگاه انسان‌گرایانی همچون راجرز، مازلو و گوردن درباره آزادی هم‌سو است که آزادی را محور رشد انسان می‌داند و اقتدار بزرگسالان را در حد تجربه و آگاهی و نقش حمایتی می‌پذیرند و از سوی دیگر با شرایط کنونی مدرسه فاصله دارد و در نگاه اولیه در مدرسه امکان تحقق کامل نمی‌یابد؛ اما می‌توان مبتنی بر مفروضه‌های اساسی آن، به ترکیب دیدگاه‌ها و در نهایت بازسازی مدرسه کنونی پرداخت، به طوری که به دانش‌آموزان برای شکوفایی و تحقق علائق و استعدادهایشان در مدرسه کمک کرد. از این رو لازم است تحقق مفروضه‌های این شیوه انضباطی جدید به گونه‌ای در مدرسه تحقق یابد که دانش‌آموز بتواند در تنوع شرایط، روش و محتوای مناسب برای رشد و یادگیری خود را بیابد.

نکته قابل تأمل دیگر آن است که انتخاب‌گری برای آنکه بتواند محقق‌کننده رشد خویشتن و رهایی بخش از ساختار انضباطی یک‌دست‌ساز در مدرسه باشد، نیازمند طیف وسیعی از امکان‌ها است که لازم است در ابعاد کلان‌تری نیز مورد توجه قرار گیرد. ابعادی که مستلزم بازنگری در نوع اداره مدرسه و ساختار نظام‌های آموزشی است. در واقع علاوه بر فرآیندهای درون مدرسه، لازم است مدرسه خود در سطح وسیع‌تری نیز انتخاب‌گری داشته

^۱. Dewey

باشد؛ زیرا تحقق مؤلفه‌های این شیوه جدید از مدرسه بدون ایجاد امکان‌های وسیع‌تر و آزادی در سطح کلان‌تر در جوامع بشری امکان‌پذیر نیست. از این جهت می‌توان به امکان‌های شکل‌گیری مدرسه مستقل اشاره کرد. مدرسه مستقل^۱ فارغ از استقلال اقتصادی که نیازمند تأمل جدی توسط اقتصاددانان آموزش و پرورش است که در آن امکان انتخاب‌گری در سطح برنامه درسی و نظام ارزیابی به مدرسه واگذار می‌شود، می‌تواند راه را برای تحقق انتخاب‌گری در سطوح خردتر نیز فراهم نماید. با این وصف می‌توان در شرایط کنونی ایده مدرسه‌زدایی را با تحولی بنیادین در درون مدرسه محقق کرد؛ به طوری که این زدودگی صرفاً به حذف مدرسه که امروزه تنها مکان برای تعامل اجتماعی و انسانی کودکان، تحویل نیافته است بلکه به ایجاد محیطی برای رشد و شکوفایی کودکان منتهی شود.

^۱. autonomy school

منابع

- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). *مدرسه‌زدایی از جامعه*. (داور شیخاوندی، مترجم). تهران: انتشارات کیسا.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹الف). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ب). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی، روش‌ها)*. جلد دوم. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- عالی، مرضیه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی، طاهره؛ آهنجیان، محمدرضا (۱۳۹۱). *تبارشناسی انضباط در مدرسه (مبتنی بر مناسبات قدرت، دانش در دیدگاه میشل فوکو)*. (پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت)، دانشگاه فردوسی، مشهد.
- غفاری، ارسلان؛ غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۴). بررسی رابطه آزادی و انضباط در فرآیند تربیت از دیدگاه کانت و روسو، *فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، ۱ (۱): ۹۵-۱۰۶.
- نیل، ای، اس (۱۳۷۲). *کودگانی آزاد و مستقل تربیت کنیم*. (عبدالرضا صرافان، مترجم). تهران: انتشارات دستان.
- هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی*. (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Bennis, D. (2008). Do Freedom-Based Schools Fail to Produce Self-Discipline?. *Encounter*, 21 (2), 38-40.
- Davidson, E. (2009). Let Kids Be Free. *Encounter*, 22 (2), 22-26.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1990). *Discipline without tears*. New York: Dutton.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing us down. The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishing.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. New York: Horizon press.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Hern, M. (2003). *Field day – Getting society out of schools*. Vancouver: New Star books Ltd.
- Hern, M. (2008). Getting busy. In M. Hern (Ed.). *Everywhere all the time – a new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Holt, J. (1970). *The underachieving school*. New York: Pitman Publishing Corporation.
- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. Toronto & Vancouver: Clarke, Irwin & Company Limited.
- Holt, J. (1974). *Schools are bad places for kids*. In I. Lister (Ed.), *Deschooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, J. (2008). Instead of education. In M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: a new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Illich, I. (1973). *After deschooling, what?*. London: The Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Manchester: The Phillips Parl Press Ltd.
- Levin, J., & Nolan, J. (1997). *Principles of classroom management*. Boston: Anynod Bacon.
- Millei, Z. (2007). A genealogical study of 'the child' as the subject of pre-compulsory education in Western Australia. (Doctoral thesis), Murdoch University.

- Miller, R. (2008). Freedom in the Cultural Sphere. *Encounter*, 21 (4), 27-30.
- Morrison, K. A. (2007). Unschooling: Homeschools provide the freedom to learn. *Encounter* 2 (20), 42-49.
- Neill, A. S. (1970). *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta*. Tapiola: Oy Weilin + Gös Ab:n kirjapaino.
- Reimer, E. (1971). *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Penguin Books Ltd: Harmondsworth
- Sadofsky, M. (2008). A school for today. In M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: A new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Vick, M. (1996). *Fixing the body: Prescriptions for pedagogy 1850–1950*. In E. McWilliam & P. G. Taylor (Eds.), *Pedagogy, technology and the body* (113–126). New York: Peter Lang.