نشر گل آذین

آسیب شناسی نظام آموزشی در ایران

ولی بهرامی

آسیب‌شناسی نظام آموزشی
در ایران

آسیب‌شناسی نظام آموزشی در ایران

نویسنده: ولی بهرامی ۱۳۶۲- .

تهران: گل آذین، ۱۳۹۸. ۲۵۲ صفحه

شابک: 978-622-6352-32-1

وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا

موضوع: آموزش و پرورش ـ نظام‌های آموزشی ـ حقوق مدنی ـ ارزشیابی ـ شبکه‌های اجتماعی ـ جنبه‌های اجتماعی ـ ایران

Education-Instructional Systems-Evaluation-Civil rights-Social networks-Social aspects-Iran

رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۸ ۵ آ ۹ ب/ ۱۳۵۱ LA

رده‌بندی دیویی: ۳۷۰/۹۵۵

شماره کتابشناسی ملی: ۵۶۱۰۵۲۰

آسیب‌شناسی نظام آموزشی در ایران

نویسنده:

ولی بهرامی

نشر گل آذین

تأسیس ۱۳۷۷

نشر گل‌آذین

آسیب‌شناسی نظام آموزشی در ایران

نویسنده: ولی بهرامی

چاپ اول: ۱۳۹۸

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

قیمت: ٤٠٠٠٠ تومان

لیتوگرافی و چاپ و صحافی: آدوین

شابک: 978-622-6352-32-1

E-mail: GOL_AZIN@YAHOO.COM

WWW.GOLAZINPUB.COM

: telegram.me/golazinpub

تهران، خیابان انقلاب، خیابان ابوریحان، تقاطع روانمهر، پلاک ٦١، واحد ٣

تلفکس: ٧ ـ ٦٦٩٧٠٨١٦

حق چاپ محفوظ و متعلق به انتشارات گل‌آذین است. هرگونه اقتباس بدون مجوز کتبی از ناشر ممنوع و از طریق مراجع قانونی قابل پیگیری است.

تقدیم به

همسر عزیزم اکرم، سنگ صبور زندگی و محمدطاها و فاطمه گل‌های زندگی‌ام،
که بهترین هدیه‌ام به آن‌ها هنر شاد زیستن است.

فهرست

پیشگفتار ۱۱

فصل اول / تقسیم کار در نظام آموزشی ۱۵

مقدمه ۱۵

تقسیم کار بهنجار ۱۶

تقسیم‌کار بهنجار و مدیریت مشارکتی ۱۸

عدم ایفای نقش و تقسیم‌کار نابهنجار ۲۰

تقسیم کار نابهنجار وتمرکزگرایی در نظام آموزشی ۲۴

تقلب پیامدی از تقسیم‌کار نابهنجار ۲۵

فصل دوم / مسائل نظام آموزشی ۳۱

مقدمه ۳۱

اهداف ۳۲

پیشینه تجربی ۳۳

نظریه‌های آموزشی ۳۴

عدم همبستگی و همکاری در بین اجزای نظام آموزشی ۴۰

اثرات متقابل نظام آموزشی و نهاد خانواده بازتولید کننده خشونت ۴۱

کمی‌گرایی در نظام آموزشی و عدم توجه به مهارت‌های زندگی ۴۴

همزمانی حضور درکلاس و امتحان ۴۵

تغییرات موتاسیونی در انتصاب مدیران ۴۸

نحوه‌ی گزینش واعتیاد کنشگران نظام آموزشی ۴۹

نقش و تأثیر رسانه‌های جمعی بر نظام آموزشی ۵۱

عدم بازآفرینی معنای امر اجتماعی و اخلاق در نظام آموزشی ۵۳

نتیجه‌گیری ۵۵

فصل سوم / طرد اجتماعی دانش‌آموزان ۵۷

مقدمه ۵۷

پیشینه تجربی ۶۱

مبانی و چارچوب نظری ۶۴

فرضیه‌ها ۶۷

روش‌شناسی ۶۷

یافته‌ها ۷۳
تعیین عوامل تأثیرگذار بر میزان طرد اجتماعی دانش‌آموزان ۷۸
بحث و نتیجه‌گیری ۷۹

فصل چهارم / نشاط اجتماعی معلمان ۸۵
مقدمه ۸۵
نظریه‌های نشاط ۸۷
تعریف متغیرها و مفاهیم ۹۲
پیشینه تجربی ۹۳
۱/۴ محاسبه معیارها ۱۰۲

فصل پنجم / آسیب شناسی استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی ۱۱۵
مقدمه ۱۱۵
پیشینه تجربی ۱۱۹
فرضیات تحقیق ۱۲۳
روش شناسی ۱۲۴
روش تحلیل مضمون ۱۲۴
انواع مضمون در شبکه مضامین ۱۲۵
چارچوب مفهومی ۱۲۷
یافته‌ها ۱۲۹
خانواده گریزی ۱۳۱
بی اعتماد اجتماعی ۱۳۳
اثرات تحصیلی ۱۳۵
پورنوگرافی ۱۳۸
ازدواج زودهنگام ۱۴۰
بحث و نتیجه‌گیری ۱۴۳

فصل ششم / آگاهی از حقوق شهروندی ۱۴۷
مقدمه ۱۴۷
پیشینه تجربی ۱۵۱
نظریات شهروندی ۱۵۳
پارسونز: دوگانه‌ی عام‌گرایی- خاص‌گرایی ۱۵۵
هابرماس: دسترسی برابر به مشارکت وشهروندی ۱۵۵
نظریه کورت لوین ۱۵۶
روش‌شناسی ۱۵۷

متغیرهای پژوهش ۱۵۸
تعریف نظری و عملی متغییرها ۱۵۸
یافته‌ها ۱۶۴
نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها (t-test) ۱۶۵
نتایج آزمون تحلیل واریانس (F_test) ۱۶۸
همبستگی اسپیرمن و پیرسون ۱۷۱
تعیین عوامل مؤثر بر میزان آگاهی دانش‌آموزان از حقوق شهروندی ۱۷۳
بحث و نتیجه‌گیری ۱۷۹
پیشنهادها ۱۸۰

فصل هفتم / آموزش شهروندی ۱۸۳
مقدمه ۱۸۳
تعریف مفاهیم ۱۸۷
آموزش شهروندی چگونه باید انجام پذیرد؟ ۱۹۹
چه زمانی باید آموزش ارزش‌های شهروندی آغاز شود؟ ۲۰۵
نتیجه گیری ۲۰۷
پیشنهادها ۲۰۹

فصل هشتم / آگاهی از حقوق شهروندی به مثابه امری رسانه‌ای ۲۱۱
مقدمه ۲۱۱
ضرورت و اهمیت ۲۱۴
پیشینه تجربی ۲۱۶
مبانی و دیدگاه‌های نظری ۲۱۹
روش شناسی ۲۲۵
متغیرهای پژوهش ۲۲۶
تعریف نظری و عملیاتی متغیرها ۲۲۶
یافته‌ها ۲۲۸
نتایج آزمون مقایسه میانگین‌ها (t_test) ۲۳۲
همبستگی اسپیرمن و پیرسون ۲۳۵
نتیجه‌گیری ۲۳۷
پیشنهادها ۲۳۹

منابع ۲۴۱

پیشگفتار

امروزه نظام آموزشی به عنوان مولفه اساسی و بخش تفکیک ناپذیری از زندگی اجتماعی جوامع بشری در نظر گرفته می‌شود. زندگی اجتماعی انسان‌ها با آموزش و یادگیری گره خورده است چنانچه توسعه همه جانبه هر کشوری بدون سرمایه‌گذاری در نظام آموزشی امکان پذیر نمی‌باشد. در کشورهای توسعه‌یافته، نظام آموزشی به عنوان یکی از اصیل ترین و وسیع ترین نظام‌های فرهنگی است که نقش آماده‌سازی نیروی انسانی را بر عهده دارد، جایگاه و نقش کلیدی را به خود اختصاص داده است. نظام‌های آموزشی در دنیا با موانع و مشکلاتی مواجه‌اند که می‌تواند فرصت‌های آموزشی را به تهدید و آسیب مبدل سازد، نظام آموزشی در جامعه ایران نیز برای تحقق اهداف خود با موانع و آسیب‌های مواجه است که آگاهی و شناخت نسبت به آن می‌تواند راهکارهای پیش روی سیاستگذاران و برنامه ریزان و مدیران نظام آموزشی قرار دهد تا به نحو بهتری با شناخت بیشتری نسبت به مسائل و مشکلات و چالش‌های رو به رو، برنامه‌ریزی و تصمیماتی مثمر ثمرتری اتخاذ کنند. با توجه به این مهم، این اثر تحت عنوان " آسیب‌شناسی نظام آموزشی" با تأکید بر مسائل اساسی ذیل تدوین گردیده است:

در فصل اول کتاب، مفهوم تقسیم کار در نظام آموزشی مورد بحث قرار گرفته است. در این ارتباط صور نابهنجار تقسیم کار مطرح شده‌است که شناخت آن می‌تواند به تقسیم کار بهنجار در نظام آموزشی کمک کند. همچنین در پایان این فصل امر تقلب در نظام آموزشی به عنوان یکی از پیامدهای تقسیم کار نابهنجار مورد بررسی قرار گرفته است که از طریق سنخ‌شناسی امر تقلب، علل آن مشخص شده است.

در فصل دوم، از دیدگاه کارشناسان، مدیران و معلمان مهمترین مسائل نظام آموزشی مورد بحث قرار گرفته است. در این ارتباط به مسائلی از قبیل؛ نبود و عدم همکاری بین نهادی، اثرت متقابل خانوده و نظام آموزشی؛ بازتولیدکننده خشونت، بزرگ شدن نقش رسانه‌های جمعی، بی‌سامانی آموزشی و عدم قشر بندی، افزایش نرخ آسیب‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان و معلمان، کمبود نیروی انسانی در نظام آموزشی (کمبود مشاوران زن و مرد در سطح مدارس)، همزمانی امتحان و کلاس درس در مدارس، تغییرات جهشی در انتصاب مدیران نظام آموزشی اشاره شده است.

در فصل سوم، طرد اجتماعی در میان دانش‌آموزان مورد بحث و تبیین قرار گرفته است. این فصل که با روش تلفیقی (کمی و کیفی) در میان دانش‌آموزان انجام گرفته، زوایای پنهان مسئله طرد اجتماعی در نظام آموزشی را مشخص می‌کند. همچنین در این قسمت به ارتباط متغیرهای کیفیت زندگی، سرمایه فرهنگی، مشارکت اجتماعی و تبعیض اجتماعی با طرد اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته شده است. بخش پایانی این فصل به این اختصاص یافته که طرد اجتماعی دانش‌آموزان پدیده‌ای چند بعدی، پیچیده و پنهان است که برای کاهش آن به تعامل بین نهادی و مشارکت نظام آموزشی با نهاد خانواده و کنشگران نظام آموزشی نیازمند است.

فصل چهارم، به بررسی عوامل مؤثر بر نشاط اجتماعی معلمان با روش سلسله مراتبی (AHP) پرداخته است. در این فصل مهمترین عوامل

رتبه‌بندی‌شده مؤثر بر نشاط اجتماعی معلمان؛ امید به آینده، دینداری، پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی، سطح تحصیلات و پذیرش اجتماعی است. همچنین در این فصل نتایج مقایسه زوجی معیارهای نشاط اجتماعی معلمان بر اساس جنسیت نشان می‌دهد که زنان پایگاه اقتصادی ـ اجتماعی و پذیرش اجتماعی را بیش از مردان و مردان، امید به آینده، سطح تحصیلات و دینداری را بیش از زنان بر نشاط اجتماعی خود مؤثر می‌دانند.

فصل پنجم، آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی مجازی بر دانش‌آموزان را مورد بحث قرار می‌دهد. در این فصل از طریق روش تحلیل مضمون پس از اکتشاف پنج مقوله مهم خانواده‌گریزی، بی‌اعتمادی اجتماعی، اثرات تحصیلی، پورنوگرافی، ازدواج زودهنگام را از مهم‌ترین پیامدهای شبکه‌های اجتماعی مجازی مورد بررسی قرار داده است.

فصل ششم به بررسی میزان آگاهی دانش‌آموزان از حقوق شهروندی و عوامل مرتبط با آن می‌پردازد. در این فصل، میزان آگاهی از حقوق شهروندی با ابعاد آگاهی از حقوق مدنی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و جنسیتی مورد سنجش قرار گرفته است و به رابطه بین متغیرهای جنسیت، نوع تحصیلات، میزان عضویت در انجمن‌ها و کانون‌های مدرسه، تحصیلات والدین، مکان (روستایی یا شهری بودن) و استفاده از رسانه‌های جمعی با میزان آگاهی از حقوق شهروندی پرداخته می‌شود.

فصل هفتم و هشتم به عنوان راهکارهایی برای افزایش میزان آگاهی دانش‌آموزان از حقوق شهروندی از طریق آموزش شهروندی است. در فصل هفتم آموزش شهروندی و نقش آن در نظام آموزشی، رویکردها و نظریات مرتبط با آن و وضعیت آموزش شهروندی در نظام آموزشی ایران مورد بحث قرار گرفته است.

در فصل آخر به آگاهی از حقوق شهروندی به مثابه امری رسانه‌ای پرداخته شده است. این فصل که در تکمیل فصل هفتم نوشته شده است رسانه‌های

ارتباط جمعی را وسیله‌ای برای افزایش آگاهی از حقوق شهروندی می‌داند که به افزایش مشارکت اجتماعی شهروندان نیز منجر می‌شود.

این اثر مرهون تلاش‌های بسیار ارزنده اندیشمندان و پژوهشگران ارجمندی است که همواره مشوق و همراه بنده بوده‌اند و اگر همکاری و همراهی این عزیزان نبود شاید تدوین و تألیف این اثر ناتمام می‌ماند. بدینوسیله مولف مراتب سپاسگزاری خود از استادان فرهیخته جناب آقای دکتر تقی آزاد ارمکی، جناب آقای دکتر محسن نیازی و جناب آقای دکتر علی اکبر تاج مزینانی و دوستان عزیزم جناب آقای دکتر سامان یوسفوند، جناب آقای دکتر ابوذر قاسمی نژاد، جناب آقای اردشیر بهرامی، جناب آقای حسین امیری و جناب آقای بهروز بهروزیان را اعلام می‌دارد. امید است این اثر گامی مثبت در جهت شناخت نسبت به آسیب‌های نظام آموزشی ایران برای تمام دوستداران عرصه تعلیم و تربیت بردارد. در پایان، امیدواریم که خوانندگان محترم کاستی‌های این اثر را یادآوری کنند تا در فصول آتی بتوانیم محدودیت‌های احتمالی را رفع نمایم.

و توفیق من ا...

ولی بهرامی

مهرماه ۱۳۹۷

فصل اول

تقسیم کار در نظام آموزشی

مقدمه

امروزه تقسیم کار به حدی عمومیت یافته که دیگر از چشم کسی پوشیده نیست. تقسیم کار خاص جهان اقتصادی نیست و در متفاوت ترین بخش‌های جامعه از صنعت گرفته تا نهادهای اجتماعی، سیاسی، قضایی، اداری و آموزشی به عنوان یک الزام به آن توجه می‌شود. نظام آموزشی نیز با توجه به اجزای متنوع و اهداف خاصی که دارد بیش از همه به تقسیم کار نیازمند است. با این وجود یکی از مسائل و مشکلاتی که در نظام آموزشی عینیت دارد، صور نابهنجار تقسیم کار است. شناخت صور نابهنجار تقسیم کار و علت‌های آن می‌تواند ما را به سوی تقسیم کار بهنجار نزدیک سازد. تقسیم کار پیوند افراد با گروه را نیرومندتر و متعددتر می کند و افراد نسبت به وابستگی‌شان در برابر نظام آموزشی آگاهی می‌یابند و نسبت به مدرسه و اعضای آن احساس تعلق خاطر دارند و هویتی جدیدی را کسب می کنند. همچنین تقسیم کار سبب می‌شود روزنه‌های خالی ساعت کار پر شود و افراد و کنشگران کمتر جابه‌جا شوند و جلوی شک و تردید در انجام کارها گرفته شود (دورکیم،۳۵۵:۱۳۹۴). از سوی دیگر تقسیم کار نابهنجار موجب می‌شود که نظام آموزشی چندان تسلطی بر کنشگران خود نداشته باشد و کنشگران ماندن برای انجام هر فعالیتی در نظام آموزشی را موقت بدانند، در این حالت تعهد و تعلق خاطر افراد در

نظام آموزشی کمرنگ و پیوند کنشگران با سایر اجزای نظام آموزشی سست شود و شاهد بی‌اعتمادی، تضعیف مشارکت اجتماعی و کاهش سرمایه اجتماعی خواهیم بود. همچنین این نوع تقسیم کار موجب اتلاف منابع، نیروی انسانی، کاهش همبستگی اجتماعی و به تبع بی‌نظمی اخلاقی و بی‌سامانی در نظام آموزشی خواهد شد. در اینجا به این سوأل پاسخ خواهیم داد که برای تقسیم کار بهنجار در نظام آموزشی چه شرایطی لازم است و صور نابهنجار آن کدامند و علت آن چه می‌تواند باشد؟

تقسیم کار بهنجار

تقسیم کار هنگامی بهنجار است که مقررات اخلاقی صحیحی راهنمای کنش متقابل افراد باشد و دستیابی به پایگاه‌های اجتماعی عادلانه صورت گیرد. در این نوع تقسیم کار افراد با خویشتن‌داری با هم تعامل دارند و از تعهدات خود در مقابل یکدیگر و کل جامعه آگاه می‌شوند و برای عادلانه بودن افراد از فرصت‌هایی برابر برای دستیابی به پایگاهی اجتماعی برخوردار باشند و این پایگاه‌ها متناسب توانایی‌ها و علایق فردی اشخاص نیستند. نقض هرکدام از این اصول باعث پیدایش صور نابهنجار تقسیم کار می‌شود (ج. گرب،۱۰۵:۱۳۸۱). تقسیم کار بهنجار در نظام آموزشی نیازمند افراد متخصص، آموزش دیده و آگاهی است که وظایف و نقش‌های محول شده را به خوبی انجام دهند و نسبت به حقوق و تکالیف خود و دیگران آگاهی کافی و در انجام وظایف خود پیوستگی و استمرار داشته باشند و مهمتر از این‌ها کلیت حاصل از نقش‌های خود را مد نظر داشته باشند. مشاهدات نشان می‌دهد که یکی از دلایل عدم انجام وظایف و ایفای نقش مناسب کنشگران نظام آموزشی، نداشتن آگاهی و شناخت کافی نسبت به وظایف کاری است که می‌تواند ریشه در سازماندهی و قشربندی نامناسب، سیستمی و تحمیلی از طرف خود نظام آموزشی باشد. در نظام آموزشی وظایف و اهمیت جایگاه‌ها متفاوت است و این جایگاه‌ها ارزش‌های متفاوت دارند، باید در جایگاه‌های باارزش افرادی باتخصص، آموزش دیده، دارای پشتکار و استعداد بیشتر گماشته شود و از امتیازات بیشتری هم برخوردار باشند تا قشربندی مناسب کارکردی باشد، با این وجود

نظام آموزشی کمتر به این اصول در سازماندهی کنشگران خود توجه داشته است و این موجب می‌شود که کنشگران نظام آموزشی در موقعیتی قرار گیرند که نقش عاملیتی آن‌ها تحت سیطره ساختار نامناسب آموزشی تضعیف شود. نادیده گرفتن اصول قشربندی و تقسیم کار اجباری که تحمیلی و بیرونی است منجر به صور نابهنجار تقسیم کار می‌شود. در صورتی که اگر تقسیم کار بر مبنای استعدادها و توانایی کنشگران نظام آموزشی باشد و هرکس فعالیت مناسب با توان خود را انجام دهد و براساس منشاء درونی باشد نه بیرونی و تحمیلی که ساختار نظام آموزشی آنرا ایجاد می‌کند می‌توان انتظار تقسیم کار بهنجار را داشته باشیم.

در تقسیم کار نظام آموزشی باید کار و فعالیت ایجاد شده به اندازه کافی باشد و توسعه این تقسیم کار زمانی اتفاق می‌افتد که فعالیت‌های کارکردی در عین حال و به همان نسبت بیشتر شود در غیر این صورت شاهد عدم همبستگی و تقسیم کار ناقص خواهیم بود. مثلاً بارها در مدارس مشاهده می‌شود که مسئولیت‌هایی از قبیل؛ معاون فناوری اطلاعات یا متصدی امور آزمایشگاه مشخص شده است اما بدون اینکه سایت و کامپیوتر یا فضایی مناسب آزمایشگاهی وجود داشته باشد، یا اینکه در بعضی مدارس مشاور تحصیلی داریم بدون اینکه اتاق مناسبی جهت مشاوره برای او و دانش‌آموزان اختصاص داده شود. مدیریت و نحوه و چگونگی اعمال مدیریت نقش بسزایی در تقسیم کار بهنجار در مدرسه دارد. مدیریت می‌تواند به عنوان یک اندام تنظیم کننده در مدرسه در جهت هماهنگی کم و بیش وظایف و نقش‌ها عمل کند، اما مدیریت به تنهایی کافی نیست، بلکه چگونگی اعمال مدیریت مهم است. نقص در نحوه مدیریت و چگونگی اعمال آن می‌تواند منجر به تقسیم کار نابهنجار شود. مدیریت می‌تواند به سامان، نظم اجتماعی، همبستگی و انسجام بین نیروهای اجتماعی در مدرسه کمک کند و همبستگی بین مدیر، معلمان، دانش‌آموزان و استمرار آن می‌تواند موجب شود که هرکس کار و نقش خود را به درستی انجام دهد. در هرجایی که اندام‌های همبسته تماس لازم و به حد کافی مداوم با یکدیگر داشته باشند کمتر شاهد تقسیم کار نابهنجار خواهیم بود.

تقسیم‌کار بهنجار و مدیریت مشارکتی

نظام جامعه یا نهادهای آن متشکل از اجزای همبسته‌ای است که در پیوند با یکدیگر فعالیت می‌کنند و هر کدام از آن‌ها کارکردهای لازم و معینی را برای بقای جامعه و نهادهای آن انجام می‌دهند. اگر در گذشته خانواده نقش مضاعفی در زمینه تربیت و آموزش داشت، اکنون برای همه آشکار شده است که نهادهای آموزشی نقش کلیدی به همراه خانواده در زمینه تربیت اخلاقی، القای ارزش‌ها، جامعه‌پذیری، افزایش همبستگی اجتماعی و... دارند. خانواده به عنوان یک مقوله اجتماعی عینی مبنای هزاران بازنمود کنش با سایر نهادهاست که در بازتولید ساختار فضای اجتماعی و تعاملات اجتماعی نقش دارد و به عنوان یک نمود عینی از انباشت سرمایه است (بوردیو،۱۹۹۵). تحلیل فرآیندهای اجتماعی و اثرات آن‌ها بدون ساختارهای اجتماعی دربرگیرنده آن غیرممکن است و خود این ساختارها برآیند تعاملات اجتماعی و مشارکت نهادها با یکدیگر است. ضعف مشارکت و تعامل بین نهادِ خانواده و نظام آموزشی و تمرکز در ساختار نظام آموزشی و عملکردهای ناشی از این تمرکزگرایی، یکی از کاستی‌های ساختار نظام آموزشی و تقسیم کار نابهنجار است که مشارکت با سایر نهادها را با موانعی جدی مواجه ساخته است. هرچند معتقدیم ساختار نظام آموزشی به گونه‌ای نیست که بتواند مشارکت مردم در سطح وسیع را جلب کند با این وجود نمی‌توان نقش عاملیت و تأثیر آن بر ساختار را نادیده یا انکار کرد. بنابراین در اینجا به دنبال پیدا کردن حلقهء مفقوده و پیوند دهنده نهاد خانواده با نهاد مدرسه به عنوان عنصری کلیدی در نظام آموزشی و تقسیم کار بهنجار هستیم.

کاهش اقتدار و اعتبار نهاد مدرنِ تخصصی مدرسه در سایه تحولات اجتماعی اخیر و افزایش همزمان نقش خانواده در مدرسه‌زدایی، بازنگری در کیفیت تعاملات خانواده و مدرسه را ضروری ساخته است. از دست رفتن ارتباط منظم و تعاملات اجتماعی بین نهاد خانواده و نظام آموزشی می‌تواند به عنوان یکی از شرایط آسیب‌رسان تلقی شود. تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی و فاصله گرفتن ارزش‌های نسل جدید از نسل قدیم و کاهش

نظارت غیر رسمی بر رفتار نوجوانان در کنار نبود تعاملات و مشارکت بین نهادی زمینه ساز بروز انواع آسیب‌های اجتماعی، انحرافات و کج رفتاری و بزهکاری در بین نوجوانان شده است. علاوه‌براین موارد دگردیسی و تغییرات صورت گرفته در نهاد خانواده و فقدان نظام هنجاری کارآمد در اثر این تغییرات، موجب شده که حساسیت و انگیزه‌های اولیه نوجوانان از بین رود و مانند کاتالیستی آن‌ها را بسوی وضعیت بحرانی در دوره گذار نوجوانی پیش برد. مشاهدات و شواهد در بعضی از مدارس نظام آموزشی نشان می‌دهد که هرچند در درون برخی از اجزای نظام آموزشی تعامل و همبستگی وجود دارد، با این وجود در بیرون نظام آموزشی نظاره‌گر ضعف تعامل آن با نهاد خانواده و تقسیم کار اجتماعی هستیم. این ضعف مشارکتی سبب عدم آگاهی خانواده‌ها از وضعیت تحصیلی، انواع انحرافات اجتماعی، کج رفتارها و بزهکاری فرزندانشان در عصر جامعه مخاطره آمیز شده است. این نوجوانان در میان انبوهی از نظرات متناقض اولیاء و معلمان خود درهاله‌ای از ابهام و تردید بسر می‌برند که دچار دوگانگی و تضاد ارزشی می‌شوند و در بعضی مواقع به علت عدم توجه و کنترل اجتماعی به مثابه فرد رها شده و آزادی هستند که فارغ از هر قید و بند و الزام رسمی وغیر رسمی‌اند. در این حالت نوجوانان دچار فاصله‌گیری از نقش دانش‌آموزی خود می‌شوند و در نهایت برآیند و برهم کنش این عوامل سبب بدبینی او نسبت به کنشگران نظام آموزشی، فضای مدرسه، از خود بیگانگی و احساس بی‌هویت‌شدن او خواهد شد. همچنین عدم تعامل و مشارکت بین مدرسه و نهاد خانواده موجب افت راندمان کمی- کیفی کار معلمان و میزان رضایتمندی آنان می‌شود. ضعف تعاملات و مشارکت منفعل خانواده‌ها بعضی اوقات سبب مشارکت بالا ولی ناگهانی- موقتی و همراه با انتقاد و تنش‌زای آن‌ها خصوصاً در زمان ارزیابی پایان سال و مشاهده عملکرد ضعیف فرزندان خود در هنگام تحویل کارنامه‌های تحصیلی نیز می‌شود. علاوه بر موارد مذکور بررسی اثراتِ این مسئله از نگاه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیز قابل تأمل است. در وضعیت کنونی هرچند نظام آموزشی برای برون‌رفت و مواجه با این تهدیدها، چالش‌ها و استفاده از فرصت‌های پیش‌رو در سطوح مدیریتی خود جلسات و کارگروه‌هایی را برگزار و تشکیل می‌دهد اما در هنگام ارزیابی عملکردِ برنامه‌ها و سیاست گذاری‌های خود، با انبوه زیاد و

تورمی از بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های عملیاتی نشده و صوری مواجه است، که از دلایل مهم آن شکنندهِ بودن پل ارتباطی و مشارکتی کنشگران نظام آموزشی با نهاد خانواده است. لازمه به وجود آمدن مشارکت همه جانبه، به وجود آمدن زمینه‌های ورود نهادهای مردمی و اجتماعی (خصوصاً خانواده‌ها) در نظام آموزشی است که این امر می‌تواند از طریق «مدیریت مشارکت‌جویانه» صورت گیرد. در نبود مدیریت مشارکت‌جویانه، مدیران درسطح مدارس برای عملیاتی کردن برنامه‌های نظام آموزشی با مشکلات عدیده‌ای مواجه‌اند که این نوع مدیران معمولاً فاقد خلاقیت، تخصص و اخلاق حرفه‌ای‌اند. مدیر مشارکت‌جو دارای ابزاری مهمی به نام «کنش ارتباطی» است. در کنش ارتباطی افراد درگیر در کنش از طریق کنش‌های تفاهم آمیز و متقابل با هم ارتباط برقرار پیدا می‌کنند و با عنصر «گفتار» که یکی از مهمترین عناصر کنش ارتباطی است بیشتر به مسائل، مشکلات و فهم جهان ذهنی دانش‌آموزان، فضای مدرسه و خواسته‌های معلمان پرداخته می‌شود و کنش گران نهاد خانواده و نظام آموزشی در این حالت از طریق یک اجماع عقلانی به «حقیقت توافقی» می‌رسند. در حقیقت از طریق کنش ارتباطی، مدیریت بر اساس روش‌های گفتگویی و اقناعی متقابل به جای روش‌های تجویزی و تحکمی یک‌سویه سامانمند و کارآمد می‌شود. بنابراین هر اندازه کنش ارتباطی بین کنشگران نظام آموزشی و نهاد خانواده بهتر صورت گیرد، مدیران و معلمان در رسیدن به اهداف نظام آموزشی موفق‌تر عمل خواهند کرد. مدیریت مشارکت‌جویانه با کمک تشکل‌های مردمی و مشارکت آن‌ها در چارچوب امتزاج افق‌ها و نه تحمیل افق‌ها می‌تواند نقش عاملیت کنشگری مدیران را برجسته نماید و در تغییر انحصارطلبی الگوی متمرکز نظام آموزشی به سوی «آزادی مدارس» و «مدرسه‌زدایی» و «تمرکززدایی» ساختار آموزشی مؤثر باشد.

عدم ایفای نقش و تقسیم‌کار نابهنجار

تعارض در بنیاد جامعه و یا دگرگونی‌های عمده اجتماعی بازتاب خود را بطور مشخص در دگرگونی نقش‌های اجتماعی می‌یابند، می‌توان نتیجه واقعیت پیچیده جامعه و حتی پدیده‌های کلان اجتماعی را از طریق مفهوم «نقش اجتماعی» درک

وتبیین کرد. نقش‌های اجتماعی فرد را با جامعه و همچنین فرد را با دنیای قانون و اخلاق مرتبط می‌سازد (دارندورف،۶۱:۱۹۷۴). نقش آن بخش سازمان یافته از جهت گیری فاعل اجتماعی نسبت به دیگری است که در آن نحوه شرکت وی را در یک فرآیند دو طرفه تعیین و تعریف می‌کند و شامل مجموعه‌ای از انتظارات مکمل است که در ارتباط با کنش فرد و کنش دیگرانی است که وی با آن‌ها در تعامل قرار می‌گیرد. اهمیت نظریه نقش این است که به کسی هویت می‌بخشد و این هویت را نگه می‌دارد و یا آن را دگرگون می‌سازد (برگر،۱۳۹۳). مقوله نقش برای توضیح و توصیف واقعیت اجتماعی اهمیت محوری دارد یکی از واقعیت‌های اجتماعی موجود که در نظام آموزشی ما مشاهده می‌شود واقعیت‌های آموزشی و ارتباط آن با مفهوم نقش است. درهر نقش متقابل مجموعه‌ای از انتظارات رفتاری داریم که توجه نکردن و نادیده گرفتن آن موجب آشفتگی و انارشیسم و بی‌سامانی آموزشی و اجتماعی خواهد شد. همچنین عدم ایفای نقش کنشگران نظام آموزشی و همبستگی بین مجموعه اجزاء آن موجب شده است که تقسیم کار شکل نگیرد. جامعه شناسان شدیدا نگران بی‌سازمانی و بی‌سامانی جوامع جدید بوده و هستند و معتقدند که بهزیستی و رفاه افراد جامعه به بقای نهادهای اجتماعی منسجم مانند نهاد آوزش و پرورش وابسته است. اگر نظام آموزشی را به عنوان عامل ایجاد کننده انسجام و همبستگی در ساختار جامعه، وسیله تغییر و پیشرفت جامعه، عامل نظم اجتماعی و ایجاد کننده وفاق اخلاقی بدانیم (دورکیم،۱۳۷۶) در این صورت چگونه می‌توان شاهد تحقق اهداف بالا در صورت نداشتن نظام آموزشی سامان‌مند و با تقسیم کار بهنجار باشیم؟ چه عوامل و واقعیت‌های آموزشی را می‌توان در این تقسیم کار نابهنجار و بی‌سامانی آموزشی دخیل دانست؟ این بی‌سامانی چه اثراتی بر کنش گران آموزشی و نظام آموزشی و نهاد خانواده و جامعه خواهد داشت؟

در هر نقش مجموعه‌ای از انتظارات رفتاری متقابل داریم که توجه نکردن و نادیده گرفتن آن موجب تقسیم کار نابهنجار و بی‌سامانی آموزشی خواهد شد. در نظام آموزشی همراه با وضعیت‌ها به هر فرد نقش‌های متعددی تعلق می‌گیرد که هر کدام از آن‌ها بر حسب امکان مجموعه‌ای از «قطاع‌های نقشی» را دربرمی‌گیرد. اگر در حوزه

مدیریت بازیگر اصلی نقش اجتماعی را مدیر مدرسه در نظر بگیریم در این صورت ما روابط متقابلی بین « مدیر- معلم»، «مدیر- دانش‌آموز»، «مدیر- والدین»، «مدیر- نهاد آموزش» را مشاهده خواهیم کرد. به عنوان مثال، نقش- «مدیر- دانش‌آموزان»- دانش‌آموزان با نقش جمعیتی قابل توجهی که در مدارس دارند و در قسمت‌های مختلفی از قبیل؛ شورای دانش‌آموزی، سفیران سلامت، همیاران معلم و... می‌تواند ایفای نقش کنند و به تقسیم کار کمک کنند. اما مشاهدات میدانی نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان از انجام مسئولیت‌های محول شده ناتوان هستند یا تمایل چندانی به مشارکت در امور مدرسه ندارند.

همچنین در بعضی از اجزای نظام آموزشی نقش‌های به آموزگار یا مدیر محول می‌شود که نمی توانند انتظارات نقشی نهاد آموزش و خانواده و جامعه را برآورده سازند. یکی از دلایل آن مربوط به بازیگران نقش آموزشی و دیگری مربوط به تضمین اعتبار نقش‌های آموزشی و ارتباط آن با نهادهای مراقبت کننده وضمانت‌های اجرایی این نقش‌هاست. بازیگران نقش‌های آموزشی و نهادهای که ضمانت اجرایی این نقش‌ها را برعهده دارند نتوانسته‌اند وظایف خود را به خوبی ایفا کنند. به عنوان مثال معلمانی دیده می‌شود که معلمی را برحسب هزینه- فایده نسبت به شغل‌های دیگرکه سود اقتصادی بیشتری دارند در نظر می گیرد و ترجیح می‌دهد بیشتر به دنبال منفعت طلبی و سود شخصی خود باشد بنابراین کمتر در مدرسه حضور یابند و اگر در کلاس درس حضور می‌یابند ما شاهد دلزدگی نقشی و «فاصله گیری از نقش» آنان هستیم. یا معلمی دیده می‌شود که بین نقش‌های مختلف خود دچار تضاد نقشی می‌شود و نمی‌تواند بین نقش‌های مختلف خود (کار آموزشی و کار یدی، رانندگی، ...) در موقعیت‌های مختلف درست ایفای نقش کند.

به نظر می‌رسد نهاد آموزش خود بی‌تقصیر نیست، گاهاً دیده می‌شود نهاد آموزش به «گزینش خود» عمل می کند، یعنی مدیران آموزشی کسانی را برمی گزینند که برای آن‌ها کارکرد دارند و کسانی که به درد آن‌ها نمی خورند را کنار می گذارند و برای ماندگاری خود، مدیران و معاونین دلخواه خود را می‌سازند. این مدیران معمولاً بله قربان گو و

مریدان خوبی برای رسیدن به اهداف سیاسی و حزبی هستند که به دلیل نداشتن تخصص و شایستگی نمی توانند نقش و انتظارات نقشی و اهداف آموزشی مورد نظر را براورده سازند. از آنجا که خانواده‌های دانش‌آموزان آگاهی کافی آموزشی را ندارند یا به خاطر مشکلات و مشغله‌های زندگی کمتر در مدرسه و امور مدرسه مشارکت می کنند نظارت و کنترل غیر رسمی آنان کمترشده و نهادهای نظارت کننده رسمی و قانونی هم نتوانسته به درستی وظایف خود را انجام دهند. اکثر این مدیران و معلمان کنش‌ها و نقش‌های خود را بدون اینکه در عمل انجام دهند و یا نقشی را بازی کنند آنان را در نوشته‌ها و صورت جلسه‌های صوری می‌آورند که فقط برای رفع تکلیف و پاسخگویی به بخشنامه‌های اداری و بازرسانی که گاهاً بازدید می کنند می‌نویسند. از آنجا که میان ساخت نظام کنش متقابل آموزش و انتظارات، احساسات و کنش‌های کارگزاران اجتماعی رابطه وجود دارد که اثرات منتجه حاصل از این نظام وابستگی متقابل اثرات اجتماعی مهمی دارد که در اینجا به چند مورد آن اشاره کرده‌ایم؛ اثرات آن در کنش گران آموزشی (معلمان) سبب مهاجرت و انتقال معلمان باتجربه و متعهد به مدارس بهتر و در نتیجه زوال و انحطاط این مدارس به دلیل مهاجرت و نبود این معلمان می‌شود که این خود سبب دافعه این مدارس برای جذب معلمان بهتر در سال‌های بعدی می‌باشد. علاوه‌براین دانش‌آموزانی بدون مسئولیت پذیری، بدون سخت کوشی به دنبال گرفتن مدارج تحصیلی‌اند که اکثر بی‌دلیل ضعف و نداشتن بنیه علمی نمی توانند حتی دیپلم خود را بگیرند و اگر هم موفق به ورود به دانشگاه می‌شوند وارد دانشگاه‌های می‌شوند که سطح علمی پایینی دارند که در نهایت مدارک تحصیلی نا کارآمدی کسب می کنند که به دلیل نداشتن مهارت کافی و سواد لازم اکثراً بیکارمی شوند، از طرفی نهاد خانواده احتمالاً به دلیل مشکلات و آسیب‌های اجتماعی از قبیل اعتیاد، بزهکاری و خودکشی و...؛ که این افراد نسبت به همسالان خود احتمالاً در آینده با آن مواجه خواهند شد متأثر خواهد شد. با توجه به عوامل مطرح شده به نظر می‌رسد آموزش و پرورش در بعضی مدارس نتوانسته نقش خود را به خوبی در قشربندی اجتماعی ـ آموزشی درست ایفا کند. قشر بندی جایگاه و موقعیت مردم در ساختار جامعه و در نتیجه شیوه زندگی آن‌ها را تعیین می کند و جزء کارکردی و ضروری سازماندهی

خصوصا در نهادها می‌باشد. در نظام قشربندی، اعضای گروه یا نهاد یا جامعه، با توجه به موقعیت‌های خود (شغلی، سیاسی، استعداد و مهارت و...) در ترتیب نسبتاً پایداری رده بندی می‌شوند و آموزش و پرورش در گزینش و تخصیص متولیان خود به گروه بندیهای شغلی، بر حسب استعداد و توانایی آن‌ها، نقش مهمی دارد؛ بنابراین بازنگری و توجه به قشربندی و ارتباط آن با موقعیت و جایگاه افراد و نقش‌های که آن‌ها خواهند داشت در ساماندهی آموزشی مهم می‌باشد. همچنین مشارکت و حضورکم خانواده‌ها در امور تحصیلی فرزندانشان و به تبع نظارت و کنترل غیر رسمی در این بی‌سامانی آموزشی بی‌تأثیر نبوده است؛ و در آخر ضمانت‌های اجرایی و قانونی و اهرام‌های نظارت رسمی از طریق نهادهای آموزشی می‌تواند به کمک نهاد خانواده تأثیر بسزایی در سامان دمندی آموزشی و تقسیم کار بهنجار و ایفای نقش‌های مرتبط کمک کند.

تقسیم کار نابهنجار وتمرکزگرایی در نظام آموزشی

مشارکت و حضور کم خانواده‌ها همچنین از جمله مواردی است که مانع تقسیم کار بهنجار شده است. تمرکزگرایی در نظام آموزشی و مشارکت پایین خانواده در امور مدرسه موجب شده که بسیاری از معلمان و خصوصاً اولیا

نتوانند نقش‌های مناسب خود را در قبال مدرسه به خوبی ایفا کنند. این تمرکزگرایی سبب شده که نظام آموزشی در تعامل با سایر نهادها خصوصاً نهاد خانواده ناتوان و ناکارآمد باشد و در بسیاری از جنبه‌های تقسیم کار که به کمک و مساعدت نهاد خانواده نیازمند است، ناتوان باشد. تمرکزگرایی در درون خود نظام آموزشی نیز موجب فرسایش نیروهای آموزشی و عدم استفاده بهینه از تمام نیروهای انسانی مجموعه شده است. تمرکزگرایی در نظام آموزشی موجب شده که بسیاری از معاونین و مشاوران تحصیلی از وظایف محوله شانه خالی کنند و مانع تقسیم کار و همبستگی بین نیروهای اجتماعی در نظام آموزشی شوند.

علاوه‌براین غرق شدن کنشگران نظام آموزشی در فعالیت خویش و عدم توجه به نیاز سایر کنشگران و عدم آگاهی آنان از تغییرات و تحولات صورت گرفته در نظام

آموزشی می‌تواند به عنوان یکی از موانع دیگر تقسیم کار بهنجار در نظام آموزشی مطرح شود.

تقلب پیامدی از تقسیم‌کار نابهنجار

تصور سازمان، نهاد و جامعه‌ی بدون افراد متقلب محال است، منتهی صورت تقلب تغییر می‌کند و در همه جا یکسان نیست. در وهله اول، تقلب بهنجار است زیرا تصور وجود نهاد و جامعه‌ای عاری از آن محال است. تقلب بهنجار است به شرط آنکه تقلب کردن برای هر نمونه اجتماعی به میزانی برسد و از این میزان تجاوز نکند. همانند سایر مسائل اجتماعی میزان کمی از تقلب در مدارس محتمل است و نشانه پویایی دانش‌آموزان و مدرسه است و بیانگر آن است که وجود افراد به یکدیگر بستگی دارد و مانند سوپاپ اطمینانی عمل می‌کند که می‌تواند به تخلیه روانی دانش‌آموز کمک کند و نشانه تجلی ناراضایتی آن‌ها از وضع موجود باشد. همچنین اعتراض به وضعیت تقلب در مدارس و جامعه نشان دهنده تلاش برای شناسایی آسیب‌ها و پیامدها برای رفع آن‌ها است. عمل تقلب یک امر عام و صورت استثنایی است که بررسی آن به ما کمک می‌کند که شرایط حالت عادی و بهنجار امر آموزش مطلوب در مدرسه را بهتر درک کنیم. تقلب پدیده اجتماعی است که علل اجتماعی در آن دخیل هستند و میزان آن در وضعیت‌های مختلف اجتماعی مانند؛ اعتقادات دینی، نوع مدرسه محل تحصیل، وضعیت خانوادگی، وضعیت تحصیلی، تغییر در رویه‌های نظام آموزشی و سبک‌های تدریس متفاوت است. صورت نابهنجار تقلب می‌تواند نظم اجتماعی مدرسه، حس اعتماد، اطمینان عمومی و ارزش‌ها و باورهای اخلاقی در مورد نظام آموزشی و جامعه را مخدوش سازد و با تبدیل شدن به یک هنجار و یادگیری آن خصوصاً تحت اثر گروه همسالان هزینه‌های بسیار زیادی را در آینده از قبیل؛ رانت، رشوه و فساد اداری و کاهش سرمایه اجتماعی در جامعه را به دنبال داشته باشد. تمایل به تقلب تنها از طریق تقلب فردی که مظهر آن است قابل مشاهده است. دلیل اینکه تقلب به بیش از یک علت مربوط است این است که چندین نوع تقلب وجود دارد. هر چه ما بیشتر

انواع مشخص تقلب را شناسایی کنیم، به همان اندازه نیز جریان تقلب را بهتر خواهیم شناخت و به علت شناسی امر تقلب بر حسب اهمیت نسبی‌شان بهتر و بیشتر پی خواهیم برد. بنابراین برای واکاوی امر تقلب و علل اجتماعی آن ابتدا به سنخ‌شناسی تقلب بر اساس زمینه‌ها و نیروهای اجتماعی می‌پردازیم.

۱. **تقلب معلم محور:** در این نوع تقلب عده‌ای از معلمان برای نشان دادن موفقیت در رویکرد تدریس و کلاس‌داری خود، برآورده کردن انتظارات نظام آموزشی، محبوبیت در بین دانش‌آموزان، مخفی کردن ضعف تدریس، حفظ اقتدار و کسب پرستیژ اجتماعی، ترحم و دلسوزی، پی بردن به ضعف علمی دانش‌آموزان، پایان دادن به مسایل اتفاق افتاده در کلاس درس، رفع و رهایی از مزاحمت‌ها و دردسرهای بعد امتحان از قبیل مشاجره با والدین دانش‌آموز، سعی می‌کنند سوألات امتحانی درس تدریس شده خود را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند و این موجب نخواندن محتوای کتاب و حفظ کردن سوألات گفته شده و یا ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن این سوألات به صورت تقلب در امتحان می‌شود.

۲. **تقلب مدیر محور:** هرچند مدیریت می‌تواند به عنوان یک اندام تنظیم کننده در مدرسه در جهت هماهنگی کم و بیش وظایف و نقش‌ها در مدرسه عمل کند، اما مدیریت به تنهایی کافی نیست، بلکه چگونگی اعمال مدیریت مهم است. نقص در نحوه مدیریت و چگونگی اعمال آن می‌تواند منجر به بازتولید تقلب و فراگیرشدن آن شود. همبستگی بین مدیر و معلمان و استمرار آن می‌تواند موجب شود که هرکس کار و نقش خود را به درستی انجام دهد. در هرجایی که اندام‌های همبسته تماس لازم و به حد کافی مداوم با یکدیگر داشته باشند کمتر شاهد حالت نابسامانی از قبیل امر تقلب خواهیم بود. تقلب می‌تواند نتیجه نحوه مدیریت غلط و چگونگی اعمال بد آن باشد. مدیریت دموکراتیک و استفاده از تمام ظرفیت‌ها نیروهای آموزشی می‌تواند زمینه اعتماد و وحدت مجموعه را فراهم کند و توافق جمعی به جای تضارب آراء ریشه هرگونه تقلب را بخشکاند. زمانی که معلم در برگزاری امتحانات مستمر سال تحصیلی جدی است و مدیریت در زمان برگزای امتحان پایان ترم امهال کاری می‌کند و دانش‌آموز

این تصور را دارد که چه درس بخواند و چه درس نخواند مدیر مدرسه همه کاره است و او را قبول می‌کند، دانش‌آموزان تنبل تقلب را یک ابزار و ارزش تصور می‌کند و دانش‌آموزان زرنگ دلسرد از تلاش و کوشش می‌شوند و در این صورت تقلب از ساحت فردی به یک ساحت اجتماعی تبدیل خواهد شد.

۳. تقلب دانش‌آموز محور: این دانش‌آموزان به چندین دسته تقسیم می‌شوند:

الف- دانش‌آموزانی که تقلب را یک زرنگی و افتخار می‌دانند و در بین گروه همسالان جایگاه و منزلتی پیدا می‌کنند و می‌خواهند هنر خود را به رخ دیگران بکشند. ب- دانش‌آموزانی که تقلب را برای جلو افتادن در رقابت با دیگران مفید می‌دانند. تقلب می‌کنند تا شاگرد اول شوند و آن را به رخ همکلاسی‌ها بکشند (دانش‌آموزان شاگرد اولی). پ- دانش‌آموزانی که تقلب را برای قبول شدن و کسب نمره ۱۰ لازم می‌دانند و حاضر نیستند شکست و رد شدن را حتی یکبار تجربه کنند (دانش‌آموزان تنبل). ت- دانش‌آموزانی که تقلب می‌کنند که با سرزنش و تحقیر معلم، پدر و مادر و دوستان خود مواجه نشوند. ث- دانش‌آموزانی که تقلب می‌کنند تا فقط دیپلمی بگیرند چون خانواده اهداف بلند مدتی را برای آن‌ها ترسیم نمی‌کند.

٤. تقلب نهادی: نخستین و مهمترین نهاد اجتماعی که کودکان فرآیند اجتماعی شدن را یاد می‌گیرند، نهاد خانواده است. کودکان با مشاهده رفتار والدین آن را درونی می‌کنند و سپس این رفتارها را در سنین بالاتر عملی می‌کنند. در واقع والدین آینه تمام نمایی هستند که رفتار و کنش فرزندان تصویر و بازخورد رفتار آن‌ها هستند. کودکی که در رفتار و گفتار والدینش تناقض و تضاد را می‌بیند، در شخصیت فردی و اجتماعی دچار دوگانگی ارزشی خواهد شد. تقلب قبل از اینکه در مدرسه و اجتماع به وقوع پیوند در نهاد خانواده با دروغ، نیرنگ و خیانت والدین و تحت تأثیر رسانه‌ها، فیلم‌ها و اخبارهای کذب آموزش داده می‌شود و در دوران کودکی مانند بذری کاشته می‌شود و نتیجه آن در سنین بالاتر بروز پیدا می‌کند. همچنین می‌توان گفت بسیاری از کنشگران نظام آموزشی چون تقلب، فساد و رانت‌ها در سایر نهادها و جامعه را می‌بینند و در این نهادها و سازمان‌ها افراد بر اساس شایستگی و توانمندی در جایگاه مناسب قرار

نمی‌گیرند (عدم قشربندی). در این صورت افراد متقلب‌تر و بی‌سوادتر در جایگاه و سمت‌های اداری قرار می‌گیرند که این جایگاه‌ها حق افراد نخبه، باسواد، درس خوان و شاگرد اول مدرسه بوده است. بنابراین کنشگران نظام آموزشی هم به تبعیت از فضای حاکم بر جامعه نسبت به دانش‌آموزان متقلب حساسیت چندانی نشان نمی‌دهند و در این صورت ساحت نهادی تقلب در کالبد و شریان جامعه اشاعه پیدا می‌کند، بدون آنکه شاهد مقاومت و مکافاتی باشیم.

باتوجه به سنخ شناسی تقلب در بالا می‌توان علت انواع تقلب را به شرح ذیل تبیین نمود.

الف. کالایی شدن آموزش: بررسی ابعاد مختلف آموزش نشان می‌دهد که امر کیفیت در آموزش تابع امر کمیت و کمی‌گرایی است. کمیت‌گرایی و کالایی شدن آموزش در نظام آموزشی، نهاد خانواده، نهادهای خصوصی غالب است. در نهاد خانواده با فشاری که به فرزندان از طرف مادران در سنین ابتدایی وارد می‌شود. چرا به فرزندمان مشق نمی دید؟ چرا کتاب کمک درسی معرفی نمی کنید؟ چرا کلاس تقویتی و معلم خصوصی برای کنکور نمی‌گذارید؟ نشان می‌دهد که ملاک اولیا در پیشرفت تحصیلی فرزندان نمرات و معدل بالاتر و قبولی در دانشگاه است. از همان سنین ابتدایی دغدغه قبولی در کنکور سراسری را دارند. کنکور سراسری عینیت و نمود واقعی مسئله کمی‌گرایی در نظام آموزش عالی است. این کمی‌گرایی و کالایی شدن امر آموزش هم در موسسات خصوصی و هم در نظام آموزشی مشهود است. ملاک ادارات آموزش و پرورش در رتبه بندی مدارس، مدیران و معلمان درصد قبولی بالاتر و میانگین نمرات بالاتر است. این نگاه کمی‌گرایانه در معلمان به عنوان مهمترین رکن نظام آموزشی در همان ابتدای سال تحصیلی از قبیل امضای تفاهم نامه آموزشی برای مشخص نمودن میزان درصد قبولی و هم در تنظیم برنامه تدریس‌شان دیده می‌شود. تجمیع برنامه تدریس در دو یا حداکثر سه روز و اصرار معلمان به این کار نشان می‌دهد که نگاه کمی‌گرایانه در تمام اجزای نظام آموزشی دیده می‌شود، چرا که وقت بیشتر داشتن یعنی تدریس خصوصی، شغل و درآمد دومی برای تامین معاش و امورات زندگی است. مطالعات نشان می‌دهد که اگر زمانی معلمان جزء طبقه متوسط

جامعه بودند. اکنون شاهد تنزل شدید طبقه اجتماعی آن‌ها هستیم و بی‌دلیل نیست که بسیاری از آن‌ها دوست ندارند فرزندشان در آینده معلم شود. بنابراین کالایی شدن امر آموزش می‌تواند ریشه در جایگاه نظام آموزشی و کنشگران آن و کاهش طبقه اجتماعی معلمان نسبت به سایر نهادها داشته باشد. در مجموع این عوامل می‌تواند امر آموزش را به کالایی اقتصادی تبدیل کند. بنابراین می‌توان تقلب را نتیجه تطابق نداشتن فرد با ساختار اجتماعی که کالایی شده است دانست.

ب. قضاوت ارزشی کنشگران نظام آموزشی در قیاس با سایر نهادها: مشاهدات و مصاحبه‌های و توجه به حرف‌ها، رفتارها و افکار معلمان نشان می‌دهد که آن‌ها بر اساس وجدان، نگرش شخصی خود، ارزش‌های موجود در نظام آموزشی و جامعه را معنا و بازتعریف می‌کنند. آن‌ها وقتی وضعیت موجود خود را با کارمندان سایر نهادها و حتی همسالان و دوستان دیرینه خود مقایسه می‌کنند و می‌سنجند، احساس می‌کنند منزلت و شأن و اقتدار حرفه‌ای‌شان حفظ نمی‌شود. در بعضی مواقع احساس می‌کنند که از زندگی عقب افتاده‌اند و کاش شغل دیگری را انتخاب می‌کردند. بنابراین آن‌ها در میان انبوهی از این ارزش‌ها و اهداف دست به انتخاب می‌زنند و درهاله‌ای از قضاوت‌های ارزشی ناشی از دیگران، سایر نهادها و جامعه قرار دارند که نگاه آن‌ها به معلمان، ارزش‌ها و باورهای معلمان در مورد خود و جایگاهشان در جامعه را شکل می‌دهد. بسیاری از این معلمان دلزده از نقش معلمی هستند و شغل معلمی را در کنار مشاغل دیگر دارند. نتیجه و برآیند اثرات متقابل این امر فاصله‌گیری معلم از نقش خود در کلاس درس و تقلب کردن دانش‌آموزان راهی برای قبول شدن در درسی است که به خوبی آموزش داده نشده است.

پ. تضعیف نهاد خانواده و تغییر آن به خانوار: خانواده نهادی است انسجام بخش، پیوند دهنده و دارای روابط خویشاوندی است که در اجتماعی‌کردن فرزندان و برآورده شدن نیازها بنیادی نقش دارد. تغییر در نهاد خانواده تحت دگرگونی اجتماعی جدید موجب شده شکل و کارکرد آن تغییر یابد. در گذر از خانواده سنتی به خانوده جدید شاهد آزادی و فردیت بیشتر اعضای خانواده هستیم و ارتباط موزائیکی که در آن افراد کنار

هم می‌نشینند، بدون آنکه باهم کنش متقابل داشته باشند، باعث تغییر در روابط خانوادگی شده است. همچنین خانواده ابعاد کوچکتری پیدا کرده است و شاهد گرایش خانواده به تکه تکه شدن هستیم و عملکرد خانواده در اثر کاهش میزان تراکم آن تغییر کرده است. در اثر این تغییرات انتقال تفاهمات به یکدیگر ناپیوسته شده است و واحدهای اجتماعی کمتر در تماس با یکدیگر هستند و مصونیت بخشی و نگهداری اعضا توسط نهاد خانواده تحت اثر کاهش تراکم خانواده و کوچکتر شدن ابعاد خانواده و تکه تکه شدن آن با مشکل مواجه شده است. علاوه‌براین تغییرات خانواده بسیاری از کارکردهای خود را به نهادهای دیگری از قبیل مدرسه، دولت و رسانه‌ها منتقل کرده است که این نهادها نتوانسته‌اند وظایف خود را به خوبی ایفا کنند. بنابراین کوچک شدن ابعاد خانواده، تکه تکه شدن و انتقال کارکردهای خانواده به سایر نهادها در مجموع سبب تضعیف نقش نهاد خانواده در امر تربیت و اخلاق شده است که یک نتیجه آن می‌تواند تقلب و بی‌تفاوتی خانواده نسبت به امر تقلب باشد.

فصل دوم

مسائل نظام آموزشی

مقدمه

نقش آموزش در پویایی حیات اجتماعی و ضرورت توجه به کارکردهای اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آن برای دولت و مردم مضاعف شده است. تغییرات شگرف و رقابتی کشورهای جهان در دستیابی هرچه سریعتر به توسعه اقتصادی و رفاه اجتماعی و تأثیر این تحولات باعث توجه بیشتر به نقش و کارکردهای آموزش عمومی و عالی شده است. چنانچه برای رسیدن به منابع انسانی یکی از بهترین و مهمترین سرمایه‌گذاری‌ها روی آموزش وپرورش است؛ زیرا هدف آموزش و پرورش، آماده کردن کودک برای برعهده گرفتن مشاغل تخصصی در آینده و شرکت در نظام تقسیم کار است. سرمایه‌گذاری در آموزش وپرورش، می‌تواند توسعه را هرچه بیشتر تحقق بخشد. در بسیاری از کشورهای توسعه یافته، آموزش و پرورش به عنوان یکی از اصیل‌ترین و وسیع ترین نظام‌های فرهنگی است که نقش آماده سازی نیروی انسانی را بر عهده دارد و بیشترین بودجه ملی را به خود اختصاص می‌دهد. توجه به نظام آموزش و پرورش می‌تواند به عنوان راهکاری برای رفع همه مشکلات، نابسامانی‌ها و بحران‌های اجتماعی تلقی شود (کاشانی و رستم پور،۱۳۹۲). اگر قرار است، جامعه‌ی در حال گذاری مانند ایران به سلامت از گردونه‌ی دشوار تغییرات اجتماعی گذر کند بایستی نظام آموزشی ما ضمن کسب شأن و جایگاه واقعی

خود در نظام سلسه مراتب اجتماعی، خود را از قید وبندها و مشکلات بی‌شماری که گریبانگیر آن است برهاند. نظام آموزشی برای نیل به اهداف مورد نظر خود با موانع و چالش‌هایی مواجهه است که توجه وشناخت نسبت به این موانع و چاش‌ها می‌تواند به مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا با نگاه عمیق‌تر و اشراف بیشتر نسبت به مسائل رو به روی خود به برنامه ریزهای مؤثرتری اقدام نمایند، چرا تا این موانع شناسایی نشود نمی‌توان راه درمان و علاج سیستم بیمارگونه را تجویذ نمود. در این فصل سعی شده است از نظرات و تجربیات کسانی که خود عضو و جزئی از این نظام هستند و درد و مشکلات نظام آموزشی را درد و مشکل خود می‌دانند و در عمل با این مشکلات دست و پنجه نرم می‌کنند استفاده کنیم. در این فصل به مسائلی از قبیل عدم همکاری بین آموزش و پرورش و نهادهای خصوصی، تغییرات جهشی در انتصاب مدیران، ایفای نقش و بی‌سامانی آموزشی، چیرگی روابط حزبی بر ضوابط و قوانین، اعتیاد معلمان و آسیب‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان، نبود و تعداد کم مشاوران زن و مرد در سطح مدارس و عدم بازآفرینی معنای امر اجتماعی و اخلاق در نظام آموزشی خواهیم پرداخت. لازم به ذکر است بگوییم در پی آن نیستیم که نظام آموزشی ایران را یکسره نفی کنیم؛ کما اینکه مدعی آن هم نیستیم که با پیشنهادهای مطرح شده می‌توان همه آرمان‌های آموزشی را محقق ساخت. هدف این فصل تنها قرار دادن چشم‌اندازی متفاوت فراروی سیاست‌گذاران، دست‌اندرکاران مدیریتی و اجرایی است تا بتوانند راهی باز کند که به کارآمدی بیشتر و پیوند راسخ‌تر نظام آموزشی با نیازهای واقعی جامعه و نیز علایق و انگیزه‌های آموزشی کودکان، نوجوانان و جوانان این مرز و بوم بیانجامد.

اهداف

این فصل با هدف مسئله شناسی نظام آموزشی انجام گرفته است. هدف از آن ارائه راهکارهای پیش روی سیاست‌گذاران و برنامه ریزان و مدیران نظام آموزشی است تا بتوانند با شناخت بهتر نسبت مسائل نظام آموزشی، برنامه‌ریزی و تصمیماتی مثمر ثمرتری اتخاذ شود. در اینجا سؤالات زیر قابل طرح و پیگیری‌اند.

۱ـ مهمترین مسائل نظام آموزشی ایران کدام است؟
۲ـ کارکنان، فرهنگیان و مدیران چه موانع و چالش‌های را مطرح کرده‌اند؟
۳ـ چه نقد و انتقاداتی بر برنامه‌ها و سازکار فعلی نظام آموزشی وارد است؟
۴ـ چه راهکارها و پیشنهادهایی برای رفع این موانع و چالش‌ها می توان ارائه داد؟

پیشینه تجربی

در طول سالیان درازی که از تأسیس نظام آموزش و پرورش عمومی و رسمی در ایران می‌گذرد. همواره در خصوص مشکلات و معضلات آن بحث و گفت و گو جریان داشته است. بسیاری از اندیشمندان در ایران و دنیا، افزون بر اظهار نظر درباره مشکلات موجود در نظام آموزش و پرورش به شرح مشکلات موجود و انتقاد از قسمت‌های گوناگون این نظام پرداخته و راه کارهایی برای بهبود وضعیت موجود و کم کردن مشکلات نشأت گرفته از آموزش و پرورش، ارائه داده‌اند.

یکی از اولین منتقدان نظام آموزشی در ایران صمد بهرنگی (۱۳۳۶) است. بهرنگی انتقادهای خود را سال‌ها پیش مطرح کرده است. انتقادهایی از قبیل مشکلات متعدد مالی و معیشتی معلمان، نامناسب بودن محتوای کتاب درسی (تناسب نداشتن آن با سن افراد و با شرایط اجتماعی جامعه ایران)، نبود نظارت صحیح و مناسب بر مسائل آموزشی، ابتذال و بی‌تفاوتی معلمان نسبت به مسائل مهم تربیتی از جمله مباحثی هستند که هنوز هم در زمینه آموزش و پرورش مطرح می‌شود.

یکی از دیگر منتقدان محمد رضا سرکار آرانی (۱۳۸۲)، است که با بررسی تطبیقی نظام آموزشی ایران و ژاپن به بررسی مشکلات آموزشی ایران پرداخته و با توجه به مدل آموزش ژاپن راهکارهایی را برای حل معضلات آموزشی ایران ارائه کرده است. وی بر این نظر است که آموزش ملی در ایران دارای مشکلات متعددی از قبیل ناهماهنگی و ناسازواری بین نظام آموزشی و نظام ارزش‌ها و نیازهای فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشور است و تأمین نشدن نیازهای جامعه و انتظارات مردم از دیگر مشکلات آن است.

منتقد دیگر، ابوالحسن بهرام پوری (۱۳۸۳) است که به بررسی نظام آموزش و پرورش فعلی پرداخته و با نقد و مقایسه آن با نظام آموزش و پرورش مطلوب به وجود مشکلات متعددی اشاره کرده است. به نظر وی مشکلات آموزشی موجود شامل گرفتن فرصت علاقه مندشدن به علم، هنر، دین و ادبیات از معلمان و نتیجتاً انتقال بی‌علاقگی به دانش‌آموزان است؛ بنابراین، باید با تأمل در اشکالات موجود و نگاه به آموزش مطلوب در قدم برداشتن به آن سمت کوشید.

سید ضیاءهاشمی و محسن غلامی (۱۳۸۷)، مشکلات نظام آموزشی ایران را ناشی از ساز و کارهای کلی نظام آموزشی می‌دانند. مشکلاتی که این سازو کار ایجاد کرده بدین شرح است: یادگیری مهارت‌های نامرتبط و کسب اطلاعات زاید، نداشتن مهارت‌ها و اطلاعات مورد نیاز، افزایش بیش از حد فارغ التحصیلان، نیاز به افزایش مداوم بودجه‌های آموزشی، نیازمندی محصلان به حمایت‌های خانواده یا دولت در طول دوران آموزش و نبود امکان جبران سوابق تحصیلی گذشته برای فرد؛ اما به مشکلاتی که به طور غیر مستقیم بر نظام آموزشی کشور مؤثر است نیز اشاره دارد که به شرح ذیل می‌باشد:

مشکلاتی مانند به تعویق افتادن استقلال مالی، به تعویق افتادن بلوغ اجتماعی، مسئولیت پذیری ناکافی در سنین جوانی، تأخیر در ازدواج جوانان، نبودن کار کافی و مناسب برای فارغ التحصیلان با مدارج بالای علمی، مهاجرت گسترده نیروهای متخصص، هدر رفتن هزینه‌های صرف شده در آموزش، بروز سرخوردگی در افراد و... از این دست هستند. این مشکلات در ساز و کارهای کلی نظام آموزش ریشه دارد و برای حل آن نیز باید به بازنگری این سازوکارها پرداخت.

نظریه‌های آموزشی

یکی از مهمترین نظریه پردازان نظام آموزشی ایلیچ است. انتقادهای اصلی ایلیچ به نظام بودجه دهی در زمینه آموزش عمومی است. وی معتقد است، یکی از عوامل اصلی ترویج مدرسه محوری مدل بودجه‌دهی است. بودجه‌ها به گونه‌ای توزیع می‌شوند که

افراد برای بهره مندی از آن‌ها مجبور به استفاده از نهادهای رسمی آموزش می‌شوند؛ به عبارت دیگر، بودجه نه به افراد؛ بلکه فقط به ارگان‌ها و سازمان‌هایی داده شده است که متخصصان آموزشی آن را اداره می‌کنند آن‌ها نیز برای خود این حق را قائل هستند که بودجه را به گونه‌ای که صحیح می‌دانند خرج کنند و همواره نیز از کمبود این بودجه‌ها شکایت دارند (ایلیچ، ۴۹: ۱۳۸۹).

به زعم ایلیچ، مهمترین مسئله برای ایجاد یک نظام آموزشی خوب و صحیح، بازگشت آزادی به نظام آموزشی و حق انتخاب موضوع و روش یادگیری است. وی معتقد است که در نظام آموزشی به هیچ وجه نباید افراد را وادار به ورود به مکان‌های مختلف آموزشی کرد. همچنین نباید برای یادگیری یک موضوع موظف به انجام تکالیف خاص و یادگیری دروس بی‌ربط با آن شد. به نظر وی یادگیری اصلی برای هر فرد در چهار حالت رخ می‌دهد: ۱) در داخل جامعه در اثر حوادث و در طول زندگی روزمره ۲) در اثر کنکاش‌هایی که فرد با وسائل مختلف دارد؛ ۳) در اثر قرار گرفتن در گروه‌هایی که همه افراد آن سعی در یادگیری یک موضوع خاص دارند ۴) آموزش فرد نزد یک شخص ماهر یا یک معلم دانا. او معتقد است که فرد در حین یادگیری به دو عنصر مهم نیاز دارد، اول: داشتن دیدگاهی انتقادی که از طریق آن می‌تواند به بررسی داده‌ها و اطلاعات بپردازد و به آگاهی کامل و صحیح دست یابد، دوم: اطلاعات و داده‌ها. از اینرو، وی منابع یادگیری را شامل دو بخش: منابع اطلاعاتی و منابع فراگیری دید انتقادی می‌داند. به نظر وی اشیا و انسان‌ها منابع اطلاعاتند؛ اما منابع تحلیل انتقادی اطلاعات فقط افراد هستند. این افراد می‌توانند به شکل گروه‌های همگن یا به شکل معلم و مربی باشند (ایلیچ؛ ۱۸۳: ۱۳۸۹).

همچنین ایلیچ به مناسب نبودن آموزش‌ها با اهداف شغلی می‌پردازد. به زعم وی یکی از اهداف مهم هر نظام آموزشی، آموزش مهارت‌ها و تخصص‌های لازم برای مشاغل است. در زمینه آموزش مهارت‌های شغلی باید نهادها و نظام‌های جداگانه‌ای ایجاد شود؛ به عبارت دیگر، در یک نظام آموزشی خوب باید فراگیری مهارت‌ها و اطلاعات ضروری برای تمامی افراد اجباری باشد، نه یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌ها

واطلاعات که بسیاری از آن‌ها در زندگی آینده فرد کارایی نخواهد داشت. به همین منظور، باید در ابتدا مهارت‌ها و اطلاعات ضروری برای تمامی افراد جامعه مشخص شود. این مهارت‌ها و اطلاعات به گونه‌ای هستند که تمامی افراد به داشتن آن‌ها نیاز دارند؛ برای مثال، سواد خواندن، نوشتن و محاسبه‌های ساده ریاضی از مواردی هستند که تمامی افراد جامعه به آن‌ها نیاز دارند و آگاهی نداشتن از آن‌ها می‌تواند تأثیرات ناخوشایندی در زندگی آن‌ها داشته باشد.

وجود نهادها و آموزشکده‌های خصوصی یکی از شاخصه‌های توسعه آموزش در هر کشور است. در ابتدا باید آن دسته از نهادهای عمومی که می‌تواند به یادگیری مسائل مختلف کمک کند ایجاد شود، نهادهایی مانند کتابخانه‌هایی با امکانات جدید، آزمایشگاه‌های عمومی و همچنین مراکزی که در آنجا افراد بتوانند مهارت‌ها و شناخت‌های خود را در اختیار دیگران بگذارند یا با خود آموزی بپردازند. چنانچه بوردیو معتقد است که فرزندانی که قبل از ورود به مدرسه در خانواده‌ها و محله‌هایی که دارای امکانات بیشتری هستند به دنیا می‌آیند و والدین آن‌ها تحصیل کرده‌اند و اوقات فراغت بیشتری دارند، دارای سرمایه فرهنگی بیشتری هستند و آن‌ها هنگام ورود به مدرسه آشنایی بیشتری با فضای مدرسه، معلم و محتوای کتاب دارند و بهتر یاد می‌گیرند و حضور در مدرسه برای آن‌ها جالب و لذت بخش‌تر است، بنابراین به نظر می‌رسد هرچه نهادها و آموزشکده‌های خصوصی و کانون‌های تربیتی- تفریحی بیشتر وجود داشته باشد به همان اندازه تأثیرات مطلوب‌تری بر کیفیت و پیشرفت آموزشی خواهند گذاشت.

به نظر می‌رسد که در آموزش و پرورش بستر و زیرساخت لازم برای آموزش مهارت‌ها و آماده کردن نسل جوان برای کار آفرینی و شغل مورد نظر هنوز شکل نگرفته است. کتاب‌هایی از قبیل؛ تفکر و سواد رسانه‌ای، کارگاه کارآفرینی و تولید، هنر، حرفه‌وفن و... نیازمند بستر، امکانات مناسب و نیروی متخصص است. مشاهدات نشان می‌دهد که علاوه بر نبود بستر و امکانات مناسب، تدریس این دروس مهارت‌های لازمی را می‌طلبد که در بسیاری از موارد، تدریس این دروس به رشته‌های غیرمرتبط

داده می‌شود و از آنجا که بیشتر بر بعد نظری و انتزاعی کتاب‌ها و کمتر به بعد مهارتی و کارآموزی دروس مربوطه توجه می‌شود. فرآیند تدریس و اهداف مورد نظر به نتیجه مطلوب نخواهد انجامید.

علاوه‌بر موارد بالا، امروز باید مراکز ویژه اشتغال و تولید از قبیل: کارخانه‌ها، مراکز صنعتی، شرکت‌های طراحی و به‌طورکلی هر جایی که می‌تواند مهارتی را در کنار کار به فرد آموزش دهد، به امر آموزش روی آورند. این‌گونه مراکز و نهادها می‌توانند فرد را با معیاری خاص که خود آن نهاد (در صورت خصوصی بودن) تعیین می‌کند یا با معیاری عام (در صورت دولتی بودن) پذیرش کنند، در حین کارآموزی به آموزش فرد بپردازند. در حقیقت یک تعامل دوسویه و متقابل بین آموزش دولتی و غیر دولتی و خصوصی ایجاد شود. کلاس‌های عملی می‌تواند با همکاری نهادهای خصوصی، کارخانه‌ها، مراکز صنعتی، شرکت‌های طراحی، آزمایشگاها و ... به نحو بهتری اجرا شود که بازده این همکاری تربیت نیروی خود شکوفا، کارآمد و کارآفرین است که با مهارت خودش زمینه اشتغال خود را فراهم می‌کند.

اما برای رسیدن به اهداف مورد نظر به امکانات و نهادهای نیاز داریم که در این نهادها اطلاعات گوناگونی باید در زمینه تمام تجهیزات و امکانات وجود داشته باشد. این تجهیزات عبارتند از: ۱) امکانات عمومی مانند کتابخانه‌ها، آزمایشگاه‌ها سالن‌های کنفرانس، بیمارستان‌ها و کارخانه‌ها ۲) مؤسسات خصوصی که به فعالیت‌های آموزشی می‌پردازند: از قبیل آموزشکده‌های خصوصی، مراکز شغلی، اشخاص ماهر و... ۳) مشاوران آموزش که افراد می‌توانند از آن‌ها برای انتخاب نحوه‌ی یادگیری کمک گیرند ۴) از همه مهمتر آزمون‌های عمومی که به منظور استخدام و مدرک دهی وجود دارند. امروزه، چنین بانک اطلاعاتی را به راحتی می‌توان با استفاده از تکنولوژی جدید ایجاد کرد.

اگر بتوانیم چنین سازو کاری برای آموزش ایجاد کنیم دیگر تداوم تحصیلات رسمی به مثابه یک امر الزامی و ناگزیر برای جوانان تلقی نخواهد شد. دیگر استرس کنکور و استرس پیدا کردن شغل و استخدامی‌های چند هزار نفری برای قبولی تعداد اندکی از افراد در مشاغل

را نخواهیم داشت و دیگر افراد بازمانده از تحصیل یا کسانی که نتوانسته‌اند در کسب مدارک تحصیلی موفق شوند، دچار سرخوردگی و احساس کمبود نخواهند شد. در این صورت کمتر وقت افراد و هزینه‌ها به هدر خواهد رفت و علاوه‌براین افراد در سنین پایین‌تری می‌توانند به استقلال مالی و بلوغ اجتماعی دست یابند.

آنچه می‌تواند با برخی از مضامین نظریه ایلیچ ربط داشته باشد، کمک گرفتن از مفهوم بازتولید فرهنگ است (Burdieu۱۹۸۶,۱۹۸۸؛ Burdieu and passeron۱۹۷۷). بازتولید فرهنگی به معنای راه و روش‌هایی است که طی آن‌ها مدارس، همراه با سایر نهادهای اجتماعی، موجب استمرار و تکرار نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در نسل‌های متوالی می‌شوند. این مفهوم نگاه ما را متوجه ابزارها و روش‌هایی می‌کند که از آن طریق، و از گذر برنامه درسی پنهان، مدارس بر یادگیری ارزش‌ها، ایستارها و عادت‌ها تأثیر می‌گذارند. مدارس موجب تقویت و تحکیم انواع و اقسام ارزش‌ها و نگرش‌های فرهنگی می‌شوند که در سنین اولیه زندگی اخذ شده‌اند؛ وقتی دانش‌آموزان مدرسه را ترک می‌کنند، این آموخته‌ها موجب محدود شن فرصت‌ها برای بعضی و گشوده شدن فرصت‌ها برای بعضی دیگر می‌شود. شیوه‌های کاربرد زبان مورد نظر برنشتین بدون شک به این تفاوت‌های فرهنگی کلی‌تر که پایه و اساس تنوع و گوناگونی علاقه‌ها و سلیقه‌هاست، مربوط می‌شوند. کودکانی که از طبقات پایین تر هستند و غالبا کودکانی که از گروه‌های اقلیت محسوب می‌شوند، شیوه‌های از سخن گفتن و عمل کردن را می‌آموزند که با شیوه‌های حاکم در مدرسه تعارض دارد. کودکان طبقه کارگر بسیار بیش از کودکان خانواده‌های مرفه‌تر به هنگام ورود به مدرسه با تصادم و تعارض فرهنگی مواجه می‌شوند. این کودکان خود را در محیط فرهنگی بیگانه‌ای می‌یابند (گیدنز،۷۴۳: ۱۳۹۳). طبق نظریه برنشتین کودکانی که رمزهای گفتاری مشروح را می‌آموزند بیش‌تر می‌توانند با خواسته‌های آموزش و پرورش رسمی منطبق شوند تا کودکانی که فقط رمزهای اختصاری را می‌دانند. یکی از نظریه‌پردازانی که به چگونگی رخ دادن بازتولید فرهنگی پرداخته، ویلیس است. به زعم وی غالباً تصور

می‌شود که کودکان طبقات پایین‌تر یا گروه‌های اقلیت در جریان تحصیل متوجه می‌شوند که آن قدرها تیزهوش نیستند که توقع مشاغل پردرآمد یا با منزلت را در زندگی آینده خود داشته باشند. به عبارت دیگر، تجربه ناکامی تحصیلی به آن‌ها می‌آموزد که محدودیت‌های ذهنی خود را تشخیص دهند؛ و با پذیرش این «نقص و کاستی»، به مشاغلی رو می‌آورند که دورنمای پیشرفت چندانی ندارد. اما همانطور که ویلیس خاطر نشان می‌سازد، این تفسیر اصلاً با واقعیت زندگی و تجربه مردم تطبیق نمی‌کند. ویلیس توجه خود را روی گروه خاصی از پسران در یک مدرسه متمرکز کرد و اوقات زیادی را با آن‌ها گذراند. اعضای این دارودسته که خود را، «برو بچه‌ها» می‌نامیدند همگی سفیدپوست بودند؛ وی دریافت که این بروبچه‌ها فهم دقیق و هوشمندانه‌ای از نظام اقتدار مدرسه داشتند- اما از این فهم خود برای درافتادن با این نظام نه برای همکاری با آن استفاده می‌کردند. آن‌ها مدرسه را محیطی بیگانه تلقی می‌کردند، البته محیطی که می‌توانستند آن را بنا به اهداف و مقاصد خود دستکاری کنند. آن‌ها می‌دانستند که کارکردن و محیط کار تا حد زیادی شبیه مدرسه است، اما مشتاقانه در انتظار آن بودند. آن‌ها توقع نداشتند که محیط کار برایشان رضایت بخش باشد، بلکه برای گرفتن مزد و دسترسی به پول صبر و تحمل نداشتند. آن‌ها بدون توجه به شغلی که ممکن بود به دست آورند- پنچرگیری، نصب موکت، لوله کشی، نقاشی ساختمان و از این قبیل- و بدون احساس نقص و کاستی، نوعی نگرش بی‌اعتنا و برتر بودن نسبت به کار اتخاذ می‌کردند، مثل همان نگرشی که در قبال مدرسه داشتند. آن‌ها از منزلت بزرگسالی ناشی از کارکردن لذت می‌بردند اما به «ترفیع شغلی» علاقه‌ای نشان نمی‌دادند. همانطور که ویلیس می‌گوید، کارکردن در محیط‌های کارگری یا یقه آبی اغلب شامل همان خصوصیات فرهنگی است که بروبچه‌ها در فرهنگ ضد مدرسه خود خلق می‌کنند- شوخی کردن، حاضرجوابی و مهارت در زیرپاگذاشتن خواسته‌های صاحبان اقتدار در موقع مقتضی (همان،۴۷-۷۴۶).

در ادامه به تفصیل مهمترین موانع و چالش‌های پیشروی نظام آموزشی می‌پردازیم.