

اندیشه و زبان

## به سوی مدرسه فردا

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های

محمود امانی طهرانی



بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

## به سوی مدرسه فردا

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های  
محمود امانی طهرانی

سرشناسنامه: امانی طهرانی، محمود، ۱۳۴۴،  
عنوان و نام پدیدآور: به سوی مدرسه فردا.  
مشخصات نشر: تهران: شرکت سهامی افست، ۱۴۰۰.  
مشخصات ظاهری: ۴۶۴ ص.  
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۷۳۰۹-۲-۸  
وضعیت فهرست‌نویسی: فنیبا  
عنوان دیگر: گفت‌وگو با امانی طهرانی، محمود.  
موضوع: مدرسان - ایران - مصاحبه‌ها  
موضوع: College teachers -- Iran -- Interviews  
موضوع: آموزش و پرورش - ایران - آینده‌نگری  
موضوع: Education -- Iran -- Forecasting  
رده‌بندی کنگره: LB ۱۷۷۸/۴  
رده‌بندی دیویی: ۳۷۸/۱۲۰۹۵۵  
شماره کتابشناسی ملی: ۷۴۹۷۲۷۱

## به سوی مدرسه فردا

جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های محمود امانی طهرانی

نویسنده (بخش داستانی): مصطفی خرامان

مدیر هماهنگی: جعفر ربانی

ویراستاری بخش میزگردها: جعفر ربانی

طراح گرافیک جلد: جعفر وافی

طراح گرافیک متن: الهام الیکایی

اعضای شرکت‌کننده در میزگردها:

محمدرضا سرکارآرانی، محمدرضا حشمتی، محمدحسین رفیعی، جعفر ربانی

محبت‌الله همتی، محمد ناصری، سیدمحسن گلدان‌ساز

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

لیتوگرافی و چاپ: افست (سهامی عام)

سال انتشار: ۱۴۰۰

نوبت چاپ: اول

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۹۷۳۰۹-۲-۸

قیمت: ۵۵۰۰۰ تومان

## فهرست

سخن ناشر / ۵

سال شمار / ۷

### بخش اول: زندگی‌نامه داستانی

فصل اول / دوچرخه‌سواری در شوش / ۱۳

فصل دوم / محمود و فرهاد / ۳۰

فصل سوم / روش جدید آموزش / ۴۵

فصل چهارم / پدر با پدرخوانده / ۶۶

فصل پنجم / مهره‌های دو مینو / ۷۷

### بخش دوم: میزگردها

میزگرد اول / مدرسه به مثابه گفتمان / ۹۹

میزگرد دوم / مدرسه کانون رشد و پیشرفت / ۱۲۹

میزگرد سوم / ابعاد آموزش عمومی / ۱۵۹

میزگرد چهارم / عرصه‌های گسترده آموزش / ۱۸۵

میزگرد پنجم / کامیابی‌ها و ناکامی‌ها / ۲۱۵

میزگرد ششم / تجربه‌ها: از پروژه علوم تا مطالعه تیمز / ۲۴۷

میزگرد هفتم / مدرسه‌های خاص / ۲۸۳

میزگرد هشتم / سند تحول و سند برنامه درسی ملی / ۳۰۳

میزگرد نهم / تربیت معلم / ۳۳۳

### مقالات

اشاره / ۳۷۳

ساختارگرایی برای معلمان علوم / ۳۷۵

کلاس معکوس بستری برای خودیادگیری / ۳۸۷

سواد علمی - فناوریانه چیست؟ / ۳۹۱

یادگیری رشد دهنده / ۳۹۷

فارسی به مثابه زبان علم / ۴۱۷

یادداشت‌های سفر / ۴۲۱

عکس‌ها / ۴۳۵





## سخن ناشر

«اندیشه‌ورزان» زندگی پرفراز و نشیبی دارند؛ چه در گذار از واقعیت‌های ناخوشایند و تلخ زندگی و چه در روند حل مسئله‌های دشوار و بزرگی که در مقابلشان قرار گرفته است. در این میان، داستان «اندیشه‌ورزی» آن‌ها خواندنی، و درنگ و تأمل در آن‌ها آموزنده و راه‌گشا است.

سیر و سلوک اندیشه‌ورزان در دریافته‌های تازه‌شان از حل یک مسئله، یا مواجهه با یک سؤال بزرگ و یا ریاضت‌هایی که در جست‌وجوهای مجاهدانه‌شان کشیده‌اند، دلپذیر است. این خردمندان روزگار، اغلب زندگی عاشقانه‌ای داشته‌اند. برای رسیدن به آمال و آرزوهایشان تلاش‌های جانانه کرده‌اند و به مراتبی از آرامش باطنی دست یافته‌اند.

در نظام تعلیم و تربیت ما نیز همچون سایر عرصه‌های علم و عمل، شمار «اندیشه‌ورزان» کم نبوده است؛ کسانی که در آثار و اندیشه‌هایشان بارقه‌هایی از خرد و روشننگری وجود دارد. امروزه نیز، شماری از آن‌ها که زندگی عاشقانه خود را در کلاس درس، در مقام پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و گفت‌وگوی بی‌پایان با دانش‌آموزان، در هیاهوی گسترده رسانه‌های نوظهور، در توسعه شگفت‌انگیز ارتباطات و اطلاعات، در جست‌وجوی بی‌وقفه بازسازی و بهسازی آموزشی، در ریزه‌کاری‌های عمیق و ژرف رفتارهای کودکان و نوجوانان و در مدیریت‌های خرد و کلان آموزشی و پرورشی و در همه لحظات اندیشه و تعمق در تعلیم و تربیت

فرزندان این مرز و بوم می‌گذرانند، حرف‌هایی تازه برای گفتن دارند.  
در مجموعه‌ای که جلد حاضر از آن پیش‌روی شماست، برآنیم که نقش و اهمیت  
عمل و تجربه‌اندیشه‌ورزان در حوزه‌ی تعلیم و تربیت را مستندسازی کنیم.  
بخش اول این سلسله کتاب‌ها، دربردارنده‌ی داستان زندگی آن‌هاست و در قالب  
روایت بیان می‌شود.

در بخش دیگر آن‌ها تجارب این افراد را در عرصه‌های علمی و عملی بازتاب  
می‌دهیم. این بخش عمدتاً در قالب گفت‌وگو و میزگرد درباره‌ی موضوعات خاص  
دنبال شده است.

در این مجموعه، از بزرگانی سخن می‌گوییم که در صحنه‌های خرد کلاس و  
مدرسه یا تصمیم‌گیری کلان آموزش و پرورش نقش داشته‌اند و با آن‌ها به گفت‌وگو  
می‌نشینیم.

اگر این مجموعه بتواند دریچه‌هایی از آگاهی را به روی خوانندگان خود بگشاید  
و تجارب زیسته‌ی شماری از بزرگان و نام‌آوران معاصر حوزه‌های نظری (دانش) و  
عملی (اجرایی و مدیریت، و مدرسه‌داری) آموزش و پرورش کشور را در اختیار این  
مهربانان قرار دهد، کامیاب بوده است.

آرزوی ماست که آموخته‌های این مجموعه، راه‌گشای عرصه‌های پرفراز و نشیب  
زندگی باشد و شهد کامیابی را در جام وجودتان بریزد. چنین باد!



سال شمار

## سال شمار / زندگی

۱۳۴۴	تولد، بیست و نهم تیرماه - تهران
۱۳۴۹	کودکستان شعله
۱۳۵۰	ورود به کلاس اول، دبستان حکیم نظامی
۱۳۵۳	کلاس سوم دبستان سپه
۱۳۵۵	ورود به کلاس اول راهنمایی مدرسه علوی
۱۳۶۲	آغاز دوره کارشناسی فیزیک، دانشگاه تهران
۱۳۶۳	شروع به معلمی علوم تجربی دوره راهنمایی در مدرسه علوی
۱۳۶۹	خدمت نظام وظیفه - معلم فیزیک و شیمی دبیرستان سپه پاسداران
۱۳۷۰	دعوت به گروه علوم تجربی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی
۱۳۷۱	ازدواج با خانم فرزانه فیض بخش
۱۳۷۳	اولین سفر خارجی به مالزی، اندونزی و تایلند
۱۳۷۳	اولین سفر استانی آموزش علوم - استان یزد
۱۳۷۴	دوره تخصصی آموزش جمعیت در دانشگاه فیلپین
۱۳۷۴	علی به دنیا آمد
۱۳۷۵	دوره تخصصی آموزش علوم - جایکا - ژاپن - دانشگاه هیروشیما
۱۳۷۶	سفر حج به همراه برادر
۱۳۷۶	اولین دوره داوری در جشنواره فیلم آموزشی رشد
۱۳۷۷	تولد مهدی، دومین فرزند خانواده
۱۳۷۷	اولین شرکت در کنفرانس انجمن آموزش علوم (ASE) - لیورپول
۱۳۷۸	کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی - دانشکده مدیریت و برنامه ریزی
۱۳۷۸	دوره تخصصی تألیف کتاب های علمی، آموزشی - ACCU - ژاپن، توکیو
۱۳۸۰	دوره تخصصی مدیریت تحول در نظام اجتماعی - آموزشی - اجرا شده توسط دانشگاه سیدنی غربی UWS
۱۳۸۱	اتمام تألیف کتاب های جدید علوم ابتدایی و راهنمایی تحصیلی

حسین، سومین فرزند خانواده به دنیا آمد	۱۳۸۳
انتصاب به عنوان دبیر شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی	۱۳۸۴
سفر مطالعاتی با اعضای انجمن مطالعات برنامه درسی ایران به هند	۱۳۸۵
سفر دوم حج به اتفاق همسر	۱۳۸۶
آغاز دوره دکتری در کینگز کالج لندن (KCL)	۱۳۸۷
سفر مطالعاتی با اعضای انجمن مطالعات برنامه درسی ایران به کره جنوبی	۱۳۸۸
دوره تخصصی فرهنگ و آموزش ژاپن	۱۳۸۹
آموزش معلمان علوم بنگلادش ISES CO	۱۳۹۰
انتصاب به عنوان مدیر کل دفتر تألیف کتاب های درسی	۱۳۹۲
آموزش معلمان علوم مالدیو ISES CO	۱۳۹۴
اخذ مدرک دکترای برنامه ریزی درسی از دانشگاه خوارزمی - تهران	۱۳۹۴
انتخاب به عنوان دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۹۹





# بخش اول

## زندگی نامه داستانی

یادگیرنده مادام العمر





## فصل اول

### دوچرخه‌سواری در شوش

روزی آفتابی در ماه دی، محمود با دوچرخه‌اش از خانه بیرون آمد. او قصد داشت از خیابان ایران تا میدان شوش را با دوچرخه بپیماید.

اسم قدیم خیابان ایران عین‌الدوله بوده و می‌توان این محله را محله‌ای با گرایش‌های دینی نامید. مثل مدرسه‌های دینی. خیابان ایران یکی از محله‌های مشهور تهران قدیم و تهران جدید است. در تهران بعضی محله‌ها دارای هویتی مستقل هستند و به صفتی مشهورند، مثل همین خیابان ایران. محله نازی‌آباد سابقه سیاسی دارد، کسانی در حوزه سیاست‌اند که اهل آن محل هستند. یک وقتی عباس عبدی می‌خواست کتابی درباره نازی‌آباد تهران بنویسد. خیابان شاهپور (وحدت اسلامی) محله بزنبهادرها بوده است. یا مثل مسجدی در محله جی تهران - مسجد جوادالائمه - که محفل هنرمندان بوده است. محله خیابان ایران هم جزو محله‌های مشهور تهران است که پیشینه دینی دارد. محله‌ای به عرض و طول کمتر از دو کیلومتر. این محله از غرب به میدان بهارستان می‌رسد، از شمال شرق به میدان شهدا، از شمال به خیابان مجاهدین اسلام و از جنوب به سهراب امین‌حضور و خیابان ری که این خیابان به میدان شوش وصل می‌شود. این همان مسیری بود که محمود امانی می‌خواست با دوچرخه‌اش آن را طی کند. او در زمانی نه چندان

دور تا میدان شوش را با تاکسی یا اتوبوس می‌رفت. می‌رفت میدان ژاله و تا میدان شوش را سوار ماشین می‌شد.

اواخر مرداد ۱۳۵۷ و روز عید فطر با دعوت دکتر مفتاح، مردم راهپیمایی‌ای کردند که در تغییر ساختار سیاسی ایران نقطه آغاز بود. مسیر راهپیمایی، از تپه‌های قیطریه بود تا میدان راه‌آهن. جمعیت بی‌شمار بودند، صدها هزار نفر. همان روز یعنی روز عید فطر، مردم قرار گذاشتند جمعه هفتۀ بعد راهپیمایی از میدان بیست و چهار اسفند - انقلاب - باشد تا میدان شهید - آزادی. در دومین راهپیمایی بیش از صدها هزار نفر شرکت کردند و مردم فریاد زدند: «جمعه، میدان ژاله.»

مردم قرار میدان ژاله را فریاد زدند و بی‌برو برگرد جمعیت بیشتری می‌رفتند. رژیم شاه، برای اینکه زنجیره آن قرارهای هفتگی را به هم بزند، حرکتی اشتباه را رقم زد. البته آن‌ها موفق شدند آن زنجیره قرارهای هفتگی را بهم بزنند اما براساس قانون آفرینش الهی بهای سنگینی بابت آن پرداخت کردند.

در همان دوران بود که محمود امانی کلاس سوم راهنمایی و چهارده ساله بود و تصمیم داشت مسیرش تا میدان شوش را با دوچرخه طی کند. او عاشق دوچرخه سواری بود و از فرصت ایجاد شده بهترین استفاده را می‌کرد. او خیابان ایران را دوست داشت.

خیابان ایران، خیابانی دلنواز و سرسبز است. در این خیابان دو قنات بود که آب‌شان می‌ریخت به خیابان ایران. به دلیل آب آن دو قنات خیابان ایران، سرسبز با درخت‌های تنومند و قدیمی بود. خیابانی که در تابستان سایه‌ای خوب و درختانی سایه‌گستر دارد. درختان توت، چنار، زبان گنجشک و ... این خیابان منهای عرض و طولش، شبیه خیابان فلسطین یا ولیعصر تهران است.

«بچه که بودیم کرم ابریشم پرورش می‌دادیم. یکی از تفریح‌ها مان این بود که می‌رفتیم از این درخت‌ها - درخت توت - برگ می‌کنندیم و می‌آوردیم برای کرم‌های ابریشم.»

یکی از سرگرمی‌های بچه‌ها، در دهه پنجاه پرورش کرم ابریشم بود که کار

هم محسوب می‌شود. محمود امانی البته کار جدی‌تری هم داشت. کار کردن در تشکیلات پدرش. او داشت می‌رفت شوش، همان‌جایی که مغازه و محل کار پدرش بود.

پدر در میدان شوش فروشگاه‌های داشت که آنجا خواروبار و لوازم نانوایی می‌فروختند. در همان نزدیکی‌ها، کارگاهی هم داشتند که دان مرغ تولید می‌کرد. پسرهای خانواده از جمله محمود، آنجا سخت کار می‌کردند، حتی کارگری. فروشگاه‌شان و کارگاه‌شان کار یدی می‌طلبید. کار یاد می‌گرفتند و بی‌شک با فرهنگ کارگران، راننده‌ها و خریداران اجناس آشنا می‌شدند. برای همین آنجا سواد خواندن نوشتن یاد نمی‌دادند، اما درس زندگی بسیار بود. زندگی با طعم کار و کارگری.

محمود آن‌روز صبح داشت می‌رفت مغازه پدرش. روز سردی در دی ماه و ساعت نه صبح خیابان ایران. بی‌برو برگرد هوا به خاطر دار و درخت‌ها، چند درجه سردتر از خیابان‌های دیگر بود. محمود هم وقتی به سمت جنوب می‌رفت، لرزی به تنش افتاد که فکر کرد، اگر کمی پا بزند، بدنش گرم می‌شود. خیابان ری گرم‌تر بود. آنجا درختان سایه‌سار خیابان ایران نداشت و خورشید می‌تابید و گرمش می‌کرد. اما او هنوز از خیابان ایران بیرون نرفته بود که مجبور شد، دو چرخه‌اش را نگهدارد و ببیند چه خبر است. گروهی حلقه زده بودند و نوشته روی دیوار را نگاه می‌کردند. درشت نوشته بودند، بختیار نوکر بی‌اختیار! هنوز بیست و چهار ساعت هم نشده بود که بختیار را به عنوان نخست‌وزیر معرفی کرده بودند.

کابینه از هاری بالاخره سقوط کرد و عده‌ای سرشناس از جبهه ملی دعوت شدند تا کابینه ائتلافی تشکیل دهند. بازرگان، سحابی و سنجابی عذر خواستند و بالاخره شاهپور بختیار پذیرفت. او هم که هنوز بیست و چهار ساعت نشده، نوکر بی‌اختیار شده بود.

او سپس به سمت شوش رفت که پدرش آنجا انتظارش را می‌کشید. جایی که زمینه مرد شدن فراهم بود و قصد پدر نیز چنین بود. نقصانی که گرفتاری بیشتر



خانوادها بود. در دوران معاصر کمتر کسی است که به این مسئله - مرد شدن، پسرها توجه کند. کتاب «مردِ مرد» نیز به این امر اشاره دارد.

می دانیم که جامعه ما، آمریکا، انبوه غریبی پسر بچه تولید می کند، اما تولید مرد در آن، هر روز کمتر و کمتر می شود. در گذشته جوامعی مثل قبیله های گینه ی نو، نمونه خوبی برای این مسئله بودند. آن ها با انواع و اقسام روش های تیزهوشانه، هیجان انگیز، تخیل گرایانه و سخت گیری های بی احتیاطانه، پسر را وادار به مرد شدن می کردند. شاید به نظر برسد این تعلیمات به علت بسیار جوان بودن پسران، مرد ریشه داری تولید نکند. با این حال در جوامع امروزی، ما، درست در سمت دیگر این رنگین کمان حرکت می کنیم. ما هیچ ایده ای نداریم که چگونه باید مرد تولید کنیم. ناآگاهانه می گذاریم هر اتفاقی که می خواهد بیفتد، بیفتد. روی خود را برمی گردانیم و مشغول بورس بازی می شویم و امیدواریم که همه چیز خود به خود و به نحو احسن صورت بگیرد و تمام شود.

البته هیچ چیز خود به خود به خود به نحو احسن درست نمی شود. پدر محمود امانی این را به خوبی می دانسته. او برای مرد بار آوردن پسرانش بدون ایده نبود. تابستان ها و هر وقت که مدرسه ها تعطیل بود، پسرها باید می رفتند میدان شوش، تا آنجا کار کنند، آنجا پدرشان را بهتر بشناسند و روی دیگر جامعه را هم ببینند.

درگیری مردم انقلابی و رژیم پهلوی روز به روز ابعاد بیشتری می گرفت و همین درگیری ها مدارس را به تعطیلی کشانده بود. امانی و برادرش از وقتی که مدرسه ها تعطیل شدند، می رفتند تا کنار پدرش کار و به او کمک کنند.

بیست و شش دی ماه، بختیار کابینه اش را معرفی کرد و از مجلس رای اعتماد گرفت. بعد از ظهر همان روز، روزنامه اطلاعات با تیتیر درشت در صفحه اول نوشت: «شاه رفت»

در شوش عده ای از مردم عکس های شاه، روی اسکناس ها را می کردند و آن را بدون تصویر شاه به یکدیگر نشان می دادند. صحنه ای که مخالفت شان را علنی می کرد و ابایی هم نداشتند که ضرر مالی متوجه شان باشد. شوش جهانی دیگر بود.

عده‌ای شیرینی و نقل به مردم تعارف می‌کردند.

عده‌ای ترک‌زبان شعار می‌دادند که: «ای شاه‌پرستلر الله شاه‌وزین الینن آلاسون»  
- ای شاه‌پرست‌ها خدا شاه‌تان را از دست‌تان بگیرد - همه این‌ها باعث شده بود محمود امانی بایستد و آن صحنه‌ها را تماشا کند.

پس از پیروزی انقلاب، امام در مدرسه‌ علوی مستقر شد. امانی از نزدیک شور و اشتیاق مردم را به چشم می‌دید و در تمام آن دوران مدرسه‌شان تعطیل بود. او در هر دوسوی ماجرا درگیر بود و البته این قاعده هم فراموش نمی‌شد که وقتی مدرسه تعطیل است پسرها در خانه نمانند.

«ما هشت بچه بودیم. دو پسر و شش دختر. پنج‌تا از خواهرانم بزرگ‌تر از من و برادرم بودند و یکی کوچک‌تر از ما دوتا. علاوه بر این تعداد، که با پدر و مادرم ده نفر می‌شدیم؛ مادر بزرگم - مادر پدری‌ام - که در زمان کودکی پدرم نابینا بود، نیز با ما زندگی می‌کرد. به خانواده‌ یازده نفری ما، خاله‌ام اضافه می‌شد که خانه‌اش نزدیک ما بود. او بیشتر اوقات، کنار ما روزگار می‌گذراند. غیر از این‌ها من عمویی داشتم که وقتی کودکی بیش نبودم، فوت کرده بود. پنج فرزند آن عمویم نیز در نزدیکی ما و تقریباً دائماً با ما زندگی می‌کردند. چیزی در حد یک گردان که مادرم آن را اداره می‌کرد. به این ترتیب مقرر شده بود، ما پسرها، تابستان‌ها و وقتی مدرسه تعطیل است برویم سرکار.»

خانه‌ خیابان ایران متعلق به مادر پدر محمود امانی بود. مادر پدر هم خانه را از مادرش به ارث برده بود. این خانه بیش از صد و بیست سالی قدمت داشت. مادر بزرگ با اینکه نابینا بود، زن مقتدری بود. خیلی فهمیده و درک درستی از زندگی داشت. فرزندانش را با همان وضعیت - نابینایی - بزرگ کرده بود. وضعیت جسمی، وضعی در او ایجاد نکرده بود. مادر بزرگ از نظر مالی و از نظر شخصیتی استقلال قابل توجهی داشت و اتاقتش مأمّن نوه‌ها بود. اگر کسی به او پناه می‌برد در امان بود.

تمام بچه‌ها، خواهران و برادران امانی، فرزندان عمومی مرحومش از مادر بزرگ نماز

و احکام یاد می‌گرفتند. مادر بزرگ اهل ادب بود. او با مثنوی و اشعار حافظ قرابتی نزدیک داشت و قدری هم زبان روسی می‌دانست. نسبتی هم با قاجار داشت. در نتیجه اقتدار مادر بزرگ، جایگاه زنان در خانواده قابل توجه و در تصمیم‌گیری‌ها مؤثر بود. مادر امانی نیز با اقتدار همراه با نرمی کارش را پیش می‌برد. او زنی روشن‌فکر و در عین حال آدمی عمیقاً مذهبی بود. چادر سرش می‌کرد، اما به سبک ایرانی. پوششیه نمی‌زد و البته حجاب سفت و سختی داشت و در عین حال روی خواسته‌هایش مصمم بود. تمام دخترانش در سطوح عالی درس خواندند. پزشک، داروساز، متخصص علوم آزمایشگاهی و معلم‌هایی با مدارک تحصیلی دانشگاهی. در دوره‌ای که همه پدران کوشش‌شان این بود که دختران با تحصیل حداقلی شوهر کنند و به خانه بخت بروند؛ مادر تمام دخترانش را فرستاد دانشگاه. آنچنان که رفتار و کردار «مریم خانم» در تمام فامیل زبانزد بود. همه دختران فامیل او را الگوی مادری نمونه می‌دانستند.

پدر مرد بیرون بود و هیچ باری از زندگی درون خانه برعهده نداشت. تمام امور خانه، تدبیر و انجامش با مادر بود. تعمیر، نقاشی، خرید لباس بچه‌ها، مایحتاج روزانه، حتی سر و کله‌زدن با فروشندگان و احياناً تعمیرکاران. با وجود چنین موقعیتی، مادر حرمت پدر را، عجیب نگه می‌داشت. بچه‌ها همه‌شان، پدر را آقا جان صدا می‌کردند و هیچگاه او را با فعل مفرد خطاب نمی‌کردند: شما گفتید، شما رفتید و... و این از رفتار مادر سرچشمه می‌گرفت. ملاک رفتار درست مادر، نمونه بیرونی هم دارد. انقلاب صنعتی به خاطر نیاز مبرمش به کارگر و کارمند، پدران را از پسران جدا کرد. در کتاب «مردِ مرد» نوشته رابرت بلائی و ترجمه فریدون معتمدی می‌خوانیم که:

«روش متداول و سنتی بزرگ کردن پسران که پیشینه‌ای هزاران هزار ساله دارد، چنین بوده است که پدر و پسر تنگاتنگ یکدیگر کار می‌کردند و با هم معاشرت داشتند و پدر در کنار این دوستی، حرفه خود را به پسر می‌آموخت.» آن چیزی که رابطه نزدیک پدر و پسر را از هم گسیخت، انقلاب صنعتی قرن

هجده بود. میان پدران و پسران جدایی انداخت. نیاز به نیروی کار، پسران را به تحصیل اجباری واداشت که در آن بیشتر معلمان زن بودند. «دی. اچ. لارنس» در یکی از مقالات خود به نام مردان باید کار کنند و زن‌ها هم؛ می‌گوید:

«نسل او در دوران استخراج معادن ذغال‌سنگ بریتانیا، در نوک حمله این تغییر و تحول قرار گرفته بود و این تفکر جدید بر یک محور اصلی استوار شد؛ کار یدی بد است.»

لارنس می‌گوید پدرها نمی‌دانستند چه اتفاقی در شرف انجام است. او می‌گوید:

«پدرم هر روز دوش به دوشِ دوستانش در معدن کار می‌کرد. او با روحیه‌ای بالا و شاداب به خانه برمی‌گشت و همانجا در آشپزخانه حمام می‌کرد. در آن ایام، معلم‌های جدید از لندن به دهکده‌های ما آمدند که به من و دوستانم بیاموزند که کار یدی بد است و ما باید خود را به مراتب بالاتر فکری برسانیم و حرفه‌ای با ارزش‌تر داشته باشیم. پدر، آن ارزش والا را از دست داد و بچه‌ها طرف مادرشان را گرفتند.»

محمود امانی خوش‌شانس بود که نه پدر و نه مادر بر سر مسائل کاری و مالی اختلافی نداشتند. انعطاف مادر در حدی بود که علاوه بر مدیریت تمام امور خانه و فرزندان به نحو احسن؛ در خانه‌اش به روی میهمانان و مشتری‌های شهرستانی پدر هم باز بود و حتی در دوا و درمان خانواده‌های آن‌ها مشارکت می‌کرد.

«پرورش خواهرهایم با پافشاری، با زحمت و متقاعد کردن پدر توسط مادرم فراهم می‌شد. تأمین فرصت تحصیلی برای دختران و تسلیم نشدن در فضای اجتماعی آن روز کشور، به خصوص فضای حاکم بر خیابان ایران کار سختی بود. دخترها به آسانی اجازه تحصیل پیدا نمی‌کردند، اما در خانه ما این اتفاق افتاد و این مربوط به عملکرد مصراة مادرم بود. البته نباید نقش حمایتی مادر بزرگم از این ماجرا را نادیده بگیریم. در ضمن مبارزات پیدا و پنهان برای تحصیل دخترها، تمام مراقبت‌های فامیل و رسیدگی به احوال ایشان با مدیریت مادرم انجام می‌شد. هر کسی که نیازی به کمک داشت،

با محوریت مادر من آن کمک را دریافت می‌کرد. حتی مریض‌هایی که خیلی‌شان فامیل هم نبودند... گاهی می‌شد که فرزند یکی از مشتری‌های شهرستانی پدرم می‌آمد خانه ما و مادر من او را می‌برد بیمارستان و کمکش می‌کرد و مدتی در خانه ما می‌ماند تا به‌طور کامل بهبود یابد. مادرم در این کارها خستگی‌ناپذیر بود. او از نظر خیرخواهی نمونه‌ای مثال زدنی است.»

مرد شدن پسران در سن بلوغ وقتی رخ می‌دهد که پسرها، پدرشان را نمی‌بینند و وابسته به مادر هستند. محمود امانی و برادرش از موهبت همزیستی با پدرشان برخوردار بودند و به نظر می‌رسد، رفتار پدر با آگاهی کامل انجام شده است. هر وقت مدرسه‌ای در کار نبود، مسئولیتی برای پسرها وجود داشت که آن را انجام بدهند. میدان شوش، در کنار پدر و سرکار.

پدر، پسرها را با فوت و فن کارش آشنا می‌کرد. مغازه یا به نوعی دفتر کار که پایگاه نانوهای تهران، کرج و دماوند بود، در واقع محلی برای کارآموزی دو برادر و پسرها عمومیش بود. حوزه فرماندهی پدر بعداً محل کار محمود امانی هم شد.

«پدرم در خیابان صاحب‌جمع مغازه‌ای داشت و ابتدای خیابان فدائیان اسلام کارگاه کوچکی که دان‌مرغ تولید می‌کردند. پس از دیپلم برادرم که دو سال از من بزرگ‌تر بود، در دانشگاه صنعتی اصفهان قبول شد و برای تحصیل به آنجا رفت. من در تهران ماندم با تمام کارهای پدر. با این حال ما خیلی با هم خوب بودیم و هنوز هم همان رابطه را حفظ کرده‌ایم.»

در غیاب برادر، محمود امانی دستیار پدر بود. اجناس مغازه، کنجد، خشخاش، صابونِ نانویی، خمیرمایه، جوش‌شیرین و... بود. این پنج قلم جزو اقلام اصلی مغازه و پرفروش بودند. در کنار این اقلام، برنج و حبوبات هم فروخته می‌شد. فروشگاه، فروش خوبی داشت، از وقتی کوچک‌تر بودند یکی از کارهای مداوم محمود و برادرش در فروشگاه، حمل کالا با چرخ دستی از انبار به فروشگاه بود. علاوه بر فروشگاه، کارگاهی بود که علوفه را آنجا خرد و مخلوط می‌کردند. محصول، دان‌مرغ بود. رفت و آمد کامیون‌ها، بارزدن گونی‌های پُر و خالی کردن



اجناس خریداری شده، آوردن جنس از انبار به مغازه و هم کلام شدن با کارگران و رانندگان کامیون‌ها جزو کارهای معمول محل کار بود. امانی با جان دل کار می‌کرد و هر وقت با برادرش در محیط کارگاه بودند، عملاً سررشته کارها را در دست می‌گرفتند. آن‌چنان که وقتی یکی از مشتریان پدرش او را در حال رتق وفتق امور دید و فهمید او پسر صاحب کار است، به پدرش گفت، حاجی آقا امانی! یه چیزی بهت بگم؟ این پسرت آدم بزرگی می‌شود.

آشنایی امانی با زیر و بم‌های کار پدرش بود که قبل از قبول شدن در دانشگاه، تمام زمان بیکاری او را پُر می‌کرد. کار موظف محمود امانی، برادرش و پسران فامیل همین بود. هیچ‌وقت سختی کار، امانی و برادرش نترسانده بود. آن‌ها هم‌پای کارگران کار می‌کردند. هر کاری که از عهده‌شان برمی‌آمد. خالی کردن بار، ساییدن، دوختن در گونی، بارزدن و ...

محمود در کوچکی، از وقتی کلاس پنجم دبستان بود، همراه پدر می‌رفت سرکار. دوره راهنمایی با اتوبوس و کرایه خطی، کمی که بزرگ‌تر شد، از سوم راهنمایی با دوچرخه و یک دوره‌ای هم با موتور. این‌ها سیر تکامل پسر را در کنار پدر نشان می‌داد. امکاناتی برای مرد شدن و مستقل شدن.

محمود عاشق دوچرخه سواری بود. خیابان ایران را می‌رفت رو به جنوب؛ می‌انداخت داخل خیابان ری و می‌رفت تا شوش. وقتی برادر بزرگ‌تر رفت اصفهان و بعدها در کار دانشگاهی در شریف و امیرکبیر ماندگار شد، در دوران نوجوانی و جوانی کم‌کم حساب و کتاب‌ها به محمود سپرده شد. مدل پدرش اعتماد کردن بود، نه تنها به محمود، بلکه نسبت به دیگران هم همین‌طور بود. اگر جوانی می‌آمد و کار می‌خواست، پدر می‌پرسید، چه کاری بلدی؟ و با راه‌اندازی یک کسب و کار جدید با او شراکت می‌کرد. مرغداری، آبکاری، کشاورزی، روغن‌کشی و ... با همان مدل کارآفرینی و شراکت. در شراکت هم کار را می‌سپرد به شریکش و می‌گفت آخر سال بیا حساب می‌کنیم. حقوقی برای شریک تعیین می‌کردند و او کم‌کم سرمایه را برمی‌گرداند، بدهی‌اش را به شرکت می‌داد و آخر سال، هزینه‌ها

و درآمد را حساب می کردند و هر چه می ماند نصف می شد. سیستمی برای دوری از ربا. محمود امانی در ارتباط با کارهای پدر و دستیاری او در مغازه و کارگاه تولید دان مرغ، با شغل های عجیبی آشنا می شود.

«من ساعت های متمادی می رفتم کارگاه آبکاری. بوی مواد شیمیایی آبکاری، بوی خاصی بود. من حتی شاهد طلاکاری هم بودم. همه این ها با دستگاه های ساده و در کارگاه های کوچک انجام می شد. آنچه بچه های دیگر در کتاب های شیمی خود در آن زمان می خواندند، من در عمل آن ها را می دیدم. کارگران آبکاری ها بنگلادشی ها بودند. در مرغداری غلبه با افغانستانی ها بود. در آسیاب کردن صدف، برای دان مرغ یک ترکمن کار را پیش می برد. کار خرد کردن و مخلوط کردن دان مرغ با گروهی مرکب از همه اقوام ایرانی، ترک، کرد، لر و مناطق مرکزی ایران بود، پیر و جوان. هر کسی با توجه به توانای هایش مشارکت می کرد. من در محیط کاری پدرم، با اقوام و نژادها و ملیت های مختلفی مواجه می شدم. حتی گره ای.»

گره ای ها، قبل از انقلاب، در تهران رستوران داشتند و مواد اولیه شان را از پدر محمود می خریدند. آن ها خودشان مغازه پدر را شناسایی کرده و به او اطمینان کامل داشتند. جذب شده بودند. تمام سفارش هاشان را از آنجا می خریدند.

تصویری که محمود امانی از دستیاری پدرش در ذهن دارد برایش جذاب است و الگوی کارهای بعدی اش. تمام مشتریان، پدر محمود و کارکنانش را به عنوان آدم های منصف و امین می شناختند. این شهرت دهان به دهان می چرخید و مشتری های جدید با خودش می آورد. مغازه مشهور بود به اینکه آدم های مومن و منصفی هستند و مراعات مشتری را می کنند. پدر علاوه بر رعایت انصاف، با شیوه های به روز، تفویض اختیار می کرد. بدین ترتیب محمود هم در تمام امور، بدون محدودیت، اختیار داشت و درگیر بود.

«من در زندگی ام شدید کارگری کرده ام و هیچ وقت هم برای کارگری ام دستمزد دریافت نکردم. پدرم به من حقوق نمی داد، مثلاً بگویند امروز کار

کردی این ده تومان مزدت. به من مزد نمی داد، اما هیچ نوع حساب کشی و کنترلی هم انجام نمی داد. این اعتماد بی حد و مرز، احساس درونی ای به ما پسرها می داد که هیچگاه به فکر دستمزد و حساب کردن کار خود و جدا دیدن خود از پدر نباشیم. من وقتی بزرگ تر شدم، در تمام امور اختیار داشتم. اختیاراتی بدون نیاز به نظارت.»

امانی در شوش دوره عملی دانشگاه را گذرانده بود. آن‌ها - او و برادرش - در میدان شوش، پسر ارباب نبودند. پسرانی نبودند که دست به سیاه و سفید زنند، بلکه مثل دو کارگر که مزد هم نمی گرفتند، کار می کردند. محمود در این گذر در دو فرهنگ متفاوت، خیابان ایران و میدان شوش، رشد می کرد.

«دور و بر کارگاه ما همه اوراق چی بودند. فقط ما کار تولید دان مرغ می کردیم. کارهای اوراق چی ها برای یک نوجوان، کلاس آموزشی بود. تراکتور، موتور برق، موتور ماشین ولوو، موتور یخچال و ... می آوردند. یادم هست یکبار بقایای یک موشک آورند. موشکی که عمل نکرده بود، فلزش را در مزایده ای خریده بودند. موشک منفجر نشده ای که شش متر طولش بود و آلومینیوم آن مشتری دست به نقد داشت. یکبار موتور برقی دیدم که دو سیلندر بود. هر سیلندرش یک آدم توش جا می شد. کارهایی که اوراق چی ها می کردند و درس هایی که در پس آن معاملات بود، عجیب و آموزنده بود. درستکاری و تعهد، تقلب و بی تعهدی آشکارا در کار اوراق چی ها قابل مشاهده بود. در کار بازار امین بودن، کلاهبرداری، معاملات ربوی، تقلید به اینکه معامله ای ربا نداشته باشد. این‌ها را من به چشم می دیدم.»

امانی در طول زندگی اش از یک الگوی اقتصادی پیروی کرده است. نوع رفتارشان در دخل و خرج، الگویی همراه با مراقبت و میانه روی بوده است. او با آن الگو تمام عمرش زندگی کرده است.

«اگر روزی درآمد خیلی خوب می شد، بریز و پاش انجام نمی گرفت. مدل قدیمی ها به نظرم این بود. اگر یک روزی هم سختی ایجاد می شد، این طوری

نبود که خود را ببازند. یک روند ساده و ثابت را حفظ می‌کردند. یعنی زندگی من در دورهٔ کودکی، نوجوانی، حتی اکنون نیز عین عرف جامعه است. همه چیز، مهمانی‌ها، لوازم خانه، لباس، همه چیز در حد پرهیز از تجمل و تشریفات بوده و هست.»

قبل از پیروزی انقلاب، تقریباً چسبیده به میدان شوش کوره‌های آجرپزی بوده است. منطقهٔ بزرگی را گود می‌کردند و با خاکش در کوره‌ها، آجر می‌پختند. بعد از تعطیل شدن کوره‌های آجرپزی مهاجران و افرادی بی‌سرپناه و بدون درآمد، با پیت‌های حلبی دیوار و با نایلون و چوب سقفی برای آلونک خودشان می‌ساختند. محله‌ای به ظاهر وحشتناک که رفت و آمد به آنجا برای هر غریبه‌ای ترسناک بود، چه برسد به زندگی در میان آن آلونک‌های بی‌در و پیکر و مخوف. امروز از آن گودال بزرگ فقط یک شیب در میدان شوش باقی مانده است.

«من هیچ‌وقت نرفتم تو گود عرب‌ها، اما ساکنان بسیاری از آن محله، کارگری می‌کردند و ما هر روز که می‌رفتیم شوش، آن‌ها را می‌دیدیم. زحمتکش و دنبال لقمه‌ای نان. بعضی‌هاشان هم معتاد و... شوش یک کلکسیون بود.»

به محمود و برادرش سفارش کرده بودند که وارد گود عرب‌ها نشوند. اما کارگران گود عرب‌ها را کنار اوراق‌چی‌ها می‌دیدند. تنوع فرهنگی میدان شوش با کارگرانش که از هر خطه‌ای از کشور بودند، با راننده‌ها که از هر طرف گذرشان به آنجا می‌افتاد. با خریداران دان‌مرغ و مشتریان مغازه به وسعت ایران بود. در مقابل شوش با فرهنگ خاص‌اش، خیابان ایران بود و فضای مذهبی‌اش و مدرسه علوی که مدرسهٔ پسران برگزیده بود.

نتیجهٔ دوران‌دیشی پدر این بود که پسرانش با استقلال کامل تربیت شدند. شاید به نظر برسد که آموزش یا همان سواد دار شدن عامل اصلی شکاف بین نسل‌ها - به خصوص میان پدرها و پسرها - باشد. این واقعیتی است انکارناپذیر به خصوص با فضای دور از جامعه و زندگی حاکم بر مدارس. امانی اما، علاوه بر آموزه‌های

مستقیم و غیرمستقیم پدرش، در مدرسه علوی نیز آموزه‌های عمیق دینی دریافت کرده است. او در این مدرسه تحت آموزش‌های علامه کرباسچیان، اعتقاد به سه اصل برایش درونی شد؛ اصولی که سال‌های سال در زندگی او تأثیر داشته و دارد. آن سه اصل مهم، مراعات حق الناس، اعتقاد به بقای روح (کوچکی دنیا در برابر عظمت آخرت) و اهمیت امر انسان‌سازی است.

علامه کرباسچیان که در سال ۱۲۹۳ متولد شده، در مدرسه صدر و مروی تهران، تحصیل دینی کرده است. او شاگرد کسانی مثل شیخ آقا بزرگ ساوجی و آیت‌الله بروجردی بوده و در قم فقه و فلسفه خوانده است. او بنیان‌گذار مهم‌ترین مدرسه دینی مدرن - مدرسه علوی - در تهران بوده است.

آموزه‌های دینی علامه کرباسچیان، در اثر تکرار ملکه ذهن شده بود و علاوه بر آن، تأکید پدر به خصوص درباره حق الناس نیز در تربیت دینی امانی بی‌تأثیر نبوده. علامه کرباسچیان بر این مهم تأکید داشته و پدرش نیز معتقد بود زندگی تمام انسان‌ها با حق الناس عجین است. او گاهی برای فرزندانش داستان‌های تمثیلی تعریف می‌کرد.

روز قیامت یک دزد را می‌آورند برای حساب و کتاب. دزد می‌بیند پرونده‌اش خیلی قطور و سنگین است، به این مسئله اعتراض می‌کند که من این قدر دزدی نکرده بودم. به او می‌گویند این فقط دزدی‌ها نیست. پول‌هایی هم که مردم صرف قفل‌ها و حفاظ‌ها کرده‌اند را حساب کرده‌ایم و سهم شما را هم زدیم به حساب‌تان. محور دیگری که علامه کرباسچیان روی آن پافشاری می‌کرد، انسان‌سازی بود. اینکه در زیر آسمان هیچ کاری به عظمت انسان‌سازی نیست. خودش مشغول به همین کار بود و این را از روز اولی که بچه‌ها به مدرسه می‌رفتند، تعلیم می‌داد. تئوری علامه این بود که یک آدم بساز، این آدم برود یک آدم دیگر بسازد، آن دو تا بروند، دو تا آدم دیگر را بسازند، این می‌شود تصاعد. علامه روی انسان‌سازی خیلی تأکید می‌کرد و آن را هدف زندگی می‌دانست و معتقد بود، همه چیزهای دیگر در این زمینه وسیله‌اند. علامه در این زمینه حکایت‌های فراوانی داشت، او به صراحت

می گفت: «مثلاً کسی پزشک است، جان یک عده‌ای را از مرگ نجات می دهد. خب می بیند بالأخره می میرند پنج یا ده سال دیگر، اما اگر روح یک نفر را نجات دادی فرق دارد، این الی الابد است، انتها ندارد.»

در واقع آقای علامه آموزه انسان سازی را به بقای روح پیوند می زند و در بسیاری از اوقات مراعات حق الناس را نیز با آن دو ترکیب می کند. بحث اعتقاد به بقای روح توسط آقای علامه همه جانبه مطرح می شود. ایشان با داستان هایی متعدد، اتفاقات فرا طبیعی که در این عالم رُخ می دهد، را نیز مطرح می کرد و موضوع بقای روح را با اعتقاد به عالم غیب، به هم گره می زد.

اما محمود امانی داستان دیگری هم در این ارتباط تعریف می کند. او با خانواده اش می رود سفر حج. و در آن سفر، با فردی به نام محمدآقا آشنا و با او هم اتاقی، دوستی است که امانی مدتی طولانی در مکه با او بوده و گفتگوهای بسیاری داشتند. محمدآقا همراه برادرانش بوده و همگی در یک اتاق بزرگ اسکان یافته بودند. امانی از او خوشش می آید. احساسش این بوده که او با برادرانش فرق دارد. دوست داشته دلیل این تفاوت را کشف کند. در دوران مناسک حج و همنشینی با محمدآقا، دلیل آن تفاوت بر او آشکار می شود.

محمد در کودکی بیماری سختی می گیرد. در همان دوران بیماری، او و خانواده اش در قم زندگی می کردند، هم زمان با وقتی که آقای شیخ جعفر مجتهدی هم در قم بود. بیماری محمد در حدی بوده که امکان مرگ نیز وجود داشته. مادر او، نذر می کند که اگر پسرش خوب شد، شش ماه برود به آقای مجتهدی خدمت کند. آقای مجتهدی آن موقع فلج و در بستر افتاده بود. مرحوم آقای مجتهدی همان کسی است که کتاب های لاله ای از ملکوت و در محضر لاهوتیان درباره او نوشته شده است. ایشان آدمی برجسته و البته کمی نیز عجیب و غریب بود.

محمدآقا ماجرای خودش و آقای مجتهدی را برای امانی تعریف می کند. «من که خوب شدم، مادرم به من گفت باید شش ماه بروی خدمت آقای مجتهدی. من گفتم می روم و هیچ شکایتی هم نکردم. ... روزی آقای مجتهدی به من کار

کوچکی گفت. در ذهنم بود که انجامش بدهم. بعد رفتم پیش ایشان در اتاق. ایشان پرسید، آن کار را انجام دادی؟ ... من در ذهنم این بود که بلافاصله می‌روم انجام می‌دهم. گفتم، بله. ایشان بدون لحظه‌ای تردید یا مکث گفت، ای دادا! چرا چنین گفتی؟ ظلمت دروغ، روحت و جسمت را گرفت. ... من با احساس پشیمانی گفتم، الآن می‌روم انجام می‌دهم. آقای مجتهدی با حسرتی انکارناپذیر گفت، خوب می‌گفتی الآن می‌روم انجام می‌دهم. من فکر نمی‌کردم دروغی ساده، ظلمتی باشد، با شرمندگی پرسیدم، آقا من الان چه کار باید بکنم؟ ایشان دستوری داد و گفت، تا یک مدتی مراقبت کن تا آن ظلمت از وجودت برود. اینکه او از کجا فهمید من دروغ گفته‌ام، بماند. اما برای من دلسوزی ایشان عجیب بود. وقتی گفت، چرا اینطور گفتی؟ اگر راستش را می‌گفتی، من که با تو بد خلقی نمی‌کردم.»

امانی براساس تعلیمات علامه کرباسچیان می‌تواند بفهمد این‌گونه وقایع، فراتر از عالم مادی است.

مثلی که آقای علامه می‌ساخت به زندگی انسان هدف می‌داد. هر کاری را که به تربیت انسان، سعادت‌مندی ابدی او و اثرگذار بودن او در این عالم مرتبط می‌شد، مهم و بزرگ تلقی می‌شد. در مقابل، مثلاً اینکه کسی در پی تجملات باشد. دنبال اسم و رسم باشد. پست و مقام، خودنمایی، شکم‌پرستی و چیزهایی از این قبیل را آقای علامه حقیر می‌شمرد و با جذابیت خاصی مورد تمسخر قرار می‌داد. لذا کسانی که مکتب آقای علامه را دیدند، اگر تا آخر عمر در مادیات به هر جا هم برسند، از چنین داشته‌ها و صفات حقیر شده‌ای، احساس سربلندی نمی‌کنند، چون درون وجودشان، مجلات کوبنده آقای علامه زنگ می‌زند.

«به هر حال آموزه‌های علامه کرباسچیان در شکل گرفتن شخصیت دینی من نقش مؤثری داشته است. ... جالب این است که او نمی‌گفت این دنیا را رها کنید. این دنیا بی‌ارزش است. بلکه برعکس دنیا را بسیار جدی می‌گرفت. شاید با همین نگاه است که آقای علامه بسیار بسیار شاد، پر انرژی، فعال، پُرانگیزه و حتی در بعضی زمینه‌ها بیش فعال محسوب می‌شود. او اصلاً با

تیپ‌های معمول علما که ما می‌شناسیم قابل مقایسه نیست. راه و روش و مشی علمایی به ایشان نمی‌چسبد. در راه رفتش سریع‌ترین راه رفتن‌ها مال ایشان بود. هیچ کسی در راه رفتن به پای ایشان نمی‌رسید.»

به هر شکل مدرسه علوی در ساخت ذهنی محمود امانی تأثیر به‌سزایی داشته، اما نقش پدر و کار کردن در شوش نیز انکارناپذیر است. در زمانه‌ای که پدرها نقش بسزایی در تربیت فرزندان به خصوص پسرها ندارند. پدر و مادر محمود امانی نقش به‌سزایی در شکل‌گیری شخصیت او داشته‌اند. صد و چهل سال است که از آغاز صنعتی شدن جهان و رواج کارخانه‌ها در غرب گذشته است. هر نسل از پی نسل دیگر، بعد از صنعتی شدن، پیوند میان پدرها و پسرها ضعیف و ضعیف‌تر شده است. این وضعیت، نتایج بسیار وحشتناکی در پی دارد.

در اوایل قرن بیستم، تغییرات گسترده‌ای در اروپا و آمریکای شمالی روی داد. پدران کار می‌کردند و پسران کار کردن آن‌ها را نمی‌دیدند. در تاریخ جوامع بشری، در تمام طول دوران «بشر شکارچی» که هزاران سال و شاید صدها هزار سال به طول انجامید و همچنین در دوران «شکار و خوشه‌چینی» که به دنبال آن آمده و سپس به دوران «کشاورزی و ابزارسازی» رسید. پدر و پسر همواره در کنار هم کار می‌کرده‌اند. حتی تا اواخر قرن بیستم در آمریکای شمالی، حدوداً نود درصد پدران به کشاورزی مشغول بوده‌اند. در همه این جوامع، پسر کار پدر را در طول روز و در گذر فصل‌ها و در سراسر سال می‌دید.

وقتی پسر دیگر کار پدر را نمی‌بیند، چه اتفاقی می‌افتد. الکساندر می‌چرلیخ، بعد از سی سال کار با جوانان آلمانی که مانند جوانان آمریکایی در اثر رواج فرهنگ صنعتی با کمبود پدر مواجهند، استعاره‌ای ساخته است. وقتی پسر محل کار پدر را نمی‌بیند یا نمی‌داند که او چه تولید می‌کند، حفره‌ای در درونش ایجاد می‌شود. آیا پسر در تخیلاتش پدر را یک قهرمان، یک مجاهد، یک قدیس یا پهلوانی بی‌دریغ و جوانمرد می‌بیند؟ پاسخ می‌چرلیخ غم‌انگیز است: اهریمن‌ها وارد این فضای خالی می‌شوند - اهریمن‌های بدبینی و سوءظن.<sup>۱</sup>



آیا می‌توانیم روی گزینه صنعتی شدن خط بکشیم؟ به طور قطع جواب منفی است. اما آنچه پسران را می‌سازد الگویی مثبت از پدر است.

«من آنچه از پدرم یاد دارم تلاش و استقامت است و توکل بر خدا. مغازه‌اش را اداره می‌کرد، کارگاه تولید دان مرغ را مدیریت می‌کرد و حتی با بعضی‌ها شریک هم می‌شد. حواسش به ما هم بود، وقتی می‌رفتیم میدان شوش و با کارگران و راننده‌ها نشست و برخاست داشتیم.»

## فصل دوم

### محمود و فرهاد

وسط‌های خیابان ایران، کوچه بن‌بست نظام به طول حدوداً بیست متر قرار دارد. انتهای کوچه خانه‌ای قدیمی هست که هنوز هم به همان سبک قدیم‌اش پابرجاست. اول ساختمان و سپس حیاط که از هیچ طرف مشرف نیست. دقیقاً مثل خانه‌های سنتی کاشان و یزد که اندرونی و بیرونی دارند. در آن شهرها که سابقه مذهبی دارند، خانه، به معنی واقعی، دارای امنیت و محلی برای استراحت است. حیاط خانه کوچه نظام، طوری طراحی شده که هیچ دیدی از بیرون ندارد. محمود، برادرش و شش خواهر در این خانه و در کوچه بن‌بست نظام به دنیا آمده‌اند. حتی پدر محمود هم آنجا متولد شده است.

خانه را مادرِ مادرِ بزرگ محمود امانی در سال ۱۲۸۸ خریده است، یعنی حدود صد و دوازده سیزده سال قبل. مادرِ بزرگ زنی مدیر و مقتدر بوده که حتی نوه و نتیجه‌هایش نیز از آن اقتدار بهره‌مند شده‌اند. خیابان ایران جزو خیابان‌های به نام تهران است و به دلیل بافت مذهبی، فضاهایی مثل حسینیه و مسجد کم ندارد. اگر کسی صبح‌های جمعه یا تعطیلی‌های خاص گذرش به این خیابان بیفتد، بدون صبحانه نمی‌ماند. دارالقران، هیئت‌ها و مساجد به نوعی زینت این خیابان هستند. یکی از این مسجدها، مسجد علی ابن موسی الرضا، مشهور به مسجد ضیاءآبادی

است. مسجدی در خیابان سقاباشی. آیت الله سید محمد ضیاءآبادی، استاد علوم دینی بود. او در سال ۱۳۰۷ متولد شد و در سن نود و دو سالگی درگذشت. سیدمحمد ضیاءآبادی در ضیاءآباد قزوین دیده به جهان گشود. خانواده سیدمحمد، کشاورز و بسیار خوشنام بودند. او نزد پدرش قرآن، همچنین خواندن و نوشتن را فراگرفت و در اولین قدم به حوزه علمیه قزوین و سپس به قم رفت. سیدمحمد ضیاءآبادی وقتی در حوزه قزوین درس طلبگی می خواند، هر کتابی را که تحصیل می کرد، مراحل پایین تر آن را برای طلاب جوان تر تدریس می کرد. در قم نیز همین رویه را دنبال کرد. ایشان پس از رحلت آیت الله بروجردی، به تهران مهاجرت کرد. در همان دوران حاج شیخ احمد مجتهدی تهرانی از ایشان دعوت کرد که در مدرسه علمیه او تدریس کند. آیت الله احمد مجتهدی تهرانی درباره محمدحسین ضیاءآبادی گفته است: «عالم ربانی به کسی می گویند که دنبال دنیا، مقام، ریاست و شهرت نیست؛ بلکه برای رضای خدا و خدمت به دین کار می کند و یا منبر می رود و یا هرگونه خدمت دیگری که از دستش برمی آید، هرچند در ظاهر کوچک و ناچیز باشد، انجام می دهد.»

رویه سیدمحمد ضیاءآبادی همان بود که از جوانی انجام می داده؛ هم درس می داد، هم به مجالس و عظ می رفت. او هم زمان امام جماعت مسجد ضیاءآبادی در خیابان سقاباشی در خیابان ایران بود و محمود امانی هم به او ارادت خاص داشت. «آقای ضیاءآبادی برای من کسی بود که اگر او را در زندگی خود نمی دیدم، خیلی از واقعیت های جهان برایم از تصور به تصدیق، و از ذهنیت به عینیت نمی رسید. ایشان از متعادل ترین و خالص ترین عالمان دینی ای بود که به چشم خود دیده ام. مظهر تبلیغ دین به صورتی منطقی، عقلانی، دور از خرافات بود. نه افراطی و نه تفریطی. ایشان به دور از کاسب کاری و مریدپروری، قدرت طلبی و ریاکاری بود.»

محمود امانی در جوار مسجد ضیاءآبادی و پرورش یافته خیابان است؛ ساکن همان خانه دنج و خلوت در بن بست نظام. تمام خاطرات خوب امانی در آن محله

ساخته شده است.

به فاصله کوتاهی از خانه، درست آن دست خیابان یک بقالی که سال پنجاه در خیابان ایران خرده‌فروشی می‌کرد. آقاسید صاحب این مغازه بدون اینکه خودش بخواهد، یکی از خاطره‌های کودکی امانی را ساخته است.

آقاسید روزگاری مستاجر پدر محمود بوده و بعدها دوست و همسایه. سال پنجاه پدر محمود یک ماشین می‌خرد. اولین تولیدات ایران ناسیونال - ایران خودرو - که در سال چهل و شش به بازار آمد. پیکان پدر امانی مدل چهل و نه بود و سال پنجاه اولین سفر را با همان ماشین و بعضی از اعضای خانواده ترتیب داد.

آقاسید وقتی ماشین را دید تبریک گفت و پدر را تشویق کرد که: «لازم شد یک سفر باهاش بروی.»

پدر گفت: «همین خیال را دارم. ان شاء الله می‌رویم بندرعباس.»

برای رسیدن به بندر زیبای جنوب غربی ایران، باید از نائین می‌گذشتند. آقاسید هم بچه آنجا بود. آدرسی داد که سلام او برسانند. بدین ترتیب سه بچه قد و نیم‌قد همراه پدر و مادر با همان پیکان تقریباً نو، راهی سفر شدند. دختر بزرگ‌تر که ازدواج هم کرده بود، همراه شوهر و بچه کوچک‌شان نیز جزو مسافران بودند. اولین شب و اولین توقف نائین بود، چون دم غروب به نائین رسیدند. پسران پسران خانه فامیل آقاسید را پیدا کردند.

همشهری آقاسید وقتی فهمد کسانی که آمده‌اند سراغ او، مسافرنند، با اصرار آن‌ها را به خانه‌اش برد. تصادفات مسافران تأثیری نداشت که شب را مزاحم نشوند و همشهری آقاسید به هیچ قیمتی کوتاه نیامد. با اصرار و قسم آیه، مرد نائینی آن‌ها را راضی کرد و محمود در همان عالم بچگی فکر کرد، چه خانواده‌بامعرفتی!

محمود که آن موقع هفت سال داشت و کلاس اول بود، آن شب را خوب به خاطر دارد. انگار منتظرشان بودند. یادش است که شام خوردند و چون عید بود، با آجیل و میوه پذیرایی شدند و شب هر کدام روی تشکی تر و تمیز خوابیدند. طبیعی بود که یک پسر هفت ساله، فکر کند شاید، این میزبانی و میهمان‌نوازی،

به خاطر آن رابطهٔ فامیلی است. البته شب بعد این تئوری از دست رفت. پدر و حتی دامادشان سالانه سالانه رانندگی می کردند.

به این ترتیب شب بعد به سیرجان رسیدند. سیرجان، یکی از شهرهای کرمان است که تا بندرعباس فاصله زیادی ندارد. حدود صد و سی کیلومتر. البته پدر، کسی نبود که شب رانندگی کند و شبانه بروند بندرعباس. تعدادشان زیاد بود و بدون تردید پدر هم در رانندگی تازه کار. قرار شد شب را آنجا بمانند. پدر توقف کرد که نشانی محلی برای اقامت را بپرسد. آن‌ها درست مقابل یک بقالی توقف کرده بودند. دختر بزرگ گفت: «آقا جان از این مغازه داره بپرسید. کاسب است، شهر را بهتر می شناسد.» و با دست به مغازه‌ای اشاره کرد که باز بود و لامپ جلوی مغازه‌اش هم روشن. مادر زیر لب گفت: «سر چراغ‌شان است.» هنوز شب نشده بود، اما زردی خورشید کم‌رنگ و بی‌رمق بود و انگار در چاهی فرو می‌رفت.»

پدر رفت توی مغازه و یکی دو تا از بچه‌ها همه به دنبالش.

پدر سلام و علیکی کرد و همان‌طور که مغازه را ورنانداز می‌کرد، با خوشرویی پرسید: «آقا اگر ما بخواهیم شب را در سیرجان بمانیم، کجا باید برویم؟» صاحب مغازه همراه لبخندی گفت: «باید بیایید خانهٔ ما. چند نفر هستید؟» پدر که خوشحال شده بود بالحنی دوستانه گفت: «تا جایی که ماشین جا داشته، سوار کردم. زیاد هستیم. مزاحم خانهٔ شما نمی‌شویم.» صاحب مغازه خندید و با خوش‌رویی گفت: «خاطر جمع! من که شما رو جای بد نمی‌فرستم. راهش ام سبک است. همین بغل.» پدر با شوخ‌طبعی گفت: «خدا خیرت دهد. چه آسان میهمان دعوت می‌کنی، لااقل از اهل خانه بپرس.»

مرد سیرجانی قسم خورد که پرسیدن ندارد و نتیجهٔ این گفتگو رفت به سمت شوخی و بگو بخند. پدر وقتی حریف مرد سیرجانی نشد، دست‌خالی و خنده‌کنان برگشت سراغ مسافران چشم انتظار؛ تا نتیجه را به همسرش و دیگران بگوید. در



همان اثنا که پدر مشغول شرح مذاکراتش با صاحب مغازه بود، مرد سیرجانی مغازه را رها و رفت در خانه را باز کرد تا مهمانان بروند داخل. خانه‌های سیرجان درهای کوچکی داشت، چون حیاط را برای پسته‌کاری گود می‌کردند. ما ماشین را کنار خیابان پارک کردند و رفتند توی خانه.

«با سلام و صلوات و روی باز زن و بچه‌های میزبان، رفتیم داخل خانه. توی اتاق بزرگ مهمان‌خانه سفره‌ای انداخته بودند. سفره وسط اتاق بود و ما دور سفره نشستیم. انگار منتظر ما بودند تا مهمان‌شان باشیم. آجیل و میوه و شیرینی را چیده بودند وسط سفره و ما ننشسته مشغول شدیم. خیلی خوش گذشت.»

صفا و صمیمیت در رفتار سیرجانی‌ها موج می‌زد. آن قدر راحت بودند که محمود از خواهرش و دختر صاحب‌خانه که قدری بزرگ‌تر از خودش بود پرسید: «یک بویی می‌آید شما هم حس می‌کنید؟»

خواهر محمود نگران شد که یک وقت صاحب‌خانه ناراحت نشود، اما آن دختر با خوش‌رویی پرسید: «بوی خوب است یا بد؟»  
وقتی محمود گفت: «بوی خوب!»

دختر خوش‌حال شد و خواهرش نفس راحتی کشید. دختر صاحب‌خانه برایش دلیل بو را توضیح داد: «خاک سیرجان نمک دارد. انگار روزگاری دریا بوده. این بو، بوی خاک و نمک و دریاست.»

آن شب هم خیلی خوش گذشت و پدر با عیدی دادن به بچه‌های میزبان صفا و صمیمیت آن‌ها را تا حدی پاسخ داد. محمود هم هیچ وقت، حتی وقتی بارها و بارها یاد آن سفر می‌افتاد، چیزی از دلیل آن کار را از پدر نپرسید. در طول تمام سال‌های بعد از سفر، محمود دوست داشت هر وقت یاد آن خاطرات خوب می‌افتد، یقین دارد که آن همه صفا و صمیمیت بدون پرداخت هرگونه بهایی انجام شده است. خاطرات اولین سفر، محمود را دلبسته همیشگی سفر کرد.

محمود کلاس اول بود که اولین سفر زندگی‌اش را رفته بود. سفری خاطره‌انگیز.

او تا کلاس پنجم دبستان، مدرسه عادی می‌رفت. سه سال دبستان ملی حکیم‌نظامی و دو سال مدرسه دولتی سپه. مدرسه حکیم‌نظامی منحل می‌شود و او به اجبار مدرسه‌اش را عوض می‌کند. کاری که امانی دوست نداشت. او مدرسه حکیم‌نظامی را دوست داشت چون با پنج دقیقه پیاده روی در یک کوچه مستقیم، به مدرسه فرهاد می‌رسید.

در دوره‌ای که او پسری دبستانی بود، از فضای درون دو مدرسه خاطرات هیجان‌آوری ندارد، مگر آنچه بیرون از مدرسه رخ می‌داد. مدرسه فرهاد یکی از آن حادثه‌های هیجان‌انگیز بیرون از مدرسه بود. در همان دوران او همراه برادرش که دو سال بزرگ‌تر از او بود و پسرعموی‌اش که دو سال کوچک‌تر از او، به مدرسه می‌رفتند. طبیعی بود که همین همراهی، می‌توانست برای‌شان خاطره‌های بسیاری بسازد. برادرش پنجم بوده، خودش سوم و پسرعموی‌اش اول، اما آن رفتن و آمدن چیزی نداشت، چون درون مدرسه نیز هیچ ماجرای رقم نمی‌خورد. اتفاقی رخ نمی‌داده که آن‌ها را هیجان‌زده کند.

وقتی او کلاس سوم بود، در یکی از زنگ‌های تفریح، خبری توی مدرسه دهان به دهان چرخید و به گوش محمود امانی هم رسید. خبر این بود که: «مدرسه‌ای به اسم مدرسه فرهاد، کتابخانه‌ای دارد که به بچه‌های محل کتاب امانت می‌دهد.» این خبر مهمی بود، به خصوص برای محمود امانی. او با جادوی داستان‌ها آشنا بود. در خانه، پنج خواهر بزرگ‌تر از خودش داشت که برای او کتاب می‌خواندند و قصه‌هایی که خودشان از مادر بزرگ‌شان شنیده بودند، تعریف می‌کردند. مدرسه حکیم‌نظامی که مدرسه خودشان بود، کتابخانه داشت یا نداشت، محمود به خاطر ندارد. اما این را به خاطر دارد که هیچ‌وقت، هیچ یک از معلمان اول و دوم و سوم درباره کتاب‌خواندن نکته‌ای یا تأکیدی نداشتند. لذا این خبر هیجان‌انگیز و قابل توجه بود. خوبی ماجرا این بود که مدرسه فرهاد - در فاصله دو بیست متری مدرسه حکیم‌نظامی بود و آن‌ها با پنج دقیقه پیاده‌روی در یک مسیر مستقیم به مدرسه فرهاد می‌رسیدند. کتابخانه توی حیاط مدرسه قرار داشت و ساختمان کتابخانه یکی

دو پله از کف حیاط پایین تر بود.

«خوشبختانه کتابخانه را طوری ساخته بودند که هیچ ربطی به خود مدرسه نداشت. اگر کسی مراجعه می کرد، نمی گفتند، وقتی بیایید که کلاس ها تعطیل باشد. یا الان نمی توانید بروید، سر و صدا تمرکز بچه ها و معلم ها را به هم می زند.»

مسئولین مدرسه فرهاد، برای بچه ها ارزش قایل بودند. مثل اینکه می خواستند بچه های مدارس اطراف با آزادی رفت و آمد داشته باشند. مقرراتی وجود نداشت که مانع دسترسی بچه ها به کتابخانه باشد. این اهمیت دادن به بچه ها بود، که هر وقت رفتند مانعی وجود نداشته باشد. کتابخانه به طور واقعی در اختیار بچه ها بود. در سال های قبل از انقلاب مدارس صبح و بعد از ظهر بودند. صبح ها هشت تا ساعت دوازده و از آن طرف ساعت دو تا چهار. بچه ها وقتی می خواستند برای نهار بروند در گروه های پنج تایی، شش تایی می رفتند مدرسه فرهاد. یکی از تفریح هاشان این بود که بروند آنجا کتاب بگیرند. جالب اینجاست که کتابدارها هیچ وقت نمی گفتند وقت نهار است، یا ما می خواهیم نهار بخوریم. در کتابخانه باز بود و همیشه کسی آنجا بود که کارها را راه بیندازد. علاوه بر حسن حضور دائمی کتابدارهای خوش اخلاق، شرایط عضویت نیز خیلی سهل و ساده بود.

«بار اول که به کتابخانه رفتم یکی از کتابدارها پرسید، کدام مدرسه می روی؟

و اسمت چیست؟ من هم اسم مدرسه و اسم خودم را گفتم و به همین سادگی عضو شدم. به من گفتند می توانی کتاب انتخاب کنی و با خودت ببری. با همان اطلاعات اعتماد کردند و من توانستیم کتاب بگیرم. من در تمام عمرم هیچ وقت کتابی را جوری ورق نزدم که حاشیه صفحه هایش خم شود یا تا بخورد. خواهرانم که بزرگ تر از من و برادرم بودند، فراوان برای ما کتاب می خواندند و قصه تعریف می کردند. من ارزش کتاب را می شناختم.»

محمود جزو مشتری های پروپا قرص کتابخانه بود. کتاب هایی که از آنجا می گرفت و می خواند بیشتر داستان بودند. کتاب هایی که توی مدرسه هم دست به



دست می‌شد کتاب داستان بود. محمود در نگهداری کتاب‌ها وسواس داشت و اگر قرار بود به کسی کتاب امانت بدهد، با دوستانش شرط می‌کرد که مراقب باشند. محمود دقت می‌کرد که امانت را به موقع برگرداند. او وقتی می‌خواست برای ناهار به خانه برود، زمان کافی در اختیار داشت که سری هم به کتابخانه بزند، حتی اگر تنها بود و کسی همراهی‌اش نمی‌کرد. با اینکه آن‌ها دقایق کوتاهی را در کتابخانه می‌گذراندند، اما خاطراتی به یاد ماندنی داشتند.

«یکبار که به کتابخانه رفته بودم، کتاب «کودک، سرباز، دریا» را انتخاب کردم. یکی از خانم‌های کتابدار که بیشتر از بقیه آنجا بود و خیلی خوب با بچه‌ها برخورد می‌کرد با مهربانی گفت، این کتاب به درد نمی‌خورد. تو نمی‌توانی آن را بخوانی. من با جدیت و بدون لحظه‌ای تردید گفتم، می‌توانم بخوانم. همین را می‌خواهم. خانم کتابدار لحظه‌ای مکث کرد، سپس لای کتاب را باز کرد و به من گفت، بخوان ببینم. و من خواندم.»

روخوانی محمود خوب بود. با اعتماد به نفس آن صفحه را خواند. لبخندی بر چهره خانم کتابدار نقش بست و با لحنی بی‌اعتراض گفت: «خیلی خوب، ببرش.» اکنون پس از چند دهه محمود می‌داند که منظور خانم کتابدار این بوده که یک پسر ده ساله، مفهوم کتاب را نمی‌فهمد. محمود عقب‌نشینی نکرد، با این حال خانم کتابدار هیچ‌وقت برخوردی تند یا پس‌زننده نداشت تا خاطرات امانی را خاکستری کند. محمود کتاب را بُرد، خواند و چیزی از آن دست‌گیرش نشد. هر چند خیلی بعدها آن کتاب را گرفت و دوباره خواند. داستانی درباره جنگ جهانی دوم که ماجرای دوستی یک سرباز آلمانی با یک پسر فرانسوی را روایت می‌کند. فرانسه‌ای که توسط آلمان‌ها اشغال شده بود.

آن موقع محمود، چنین فکر می‌کرد که در میان تمام مدرسه‌های محله ایران، مدرسه فرهاد، تنها مدرسه‌ای است که می‌تواند برای یک دانش‌آموز کلاس سوم اتفاق‌های خوب رقم بزند. برخورد کتابداران آن مدرسه حساب‌شده و بسیار بسیار انسانی بود. یکبار که امانی رفت کتاب بگیرد، خانم کتابدار از او پرسید: «تو مدرسه

حکیم نظامی هستی؟»

محمود امانی با خوشحالی و همراه لبخندی گفت: «بله». خانم کتابدار با لحنی که انگار از او کمک بخواهد، با مهربانی گفت: «می شود به چند نفر از بچه های آنجا که کتاب گرفتند و نیاوردند، یادآوری کنی که کتاب هاشان را بیاورند.»

محمود هم آن درخواست را پذیرفت. آن روز پسری ده ساله نمی توانست آن جمله را تفسیر کند، اما امروز می تواند آن را به خوبی تجزیه و تحلیل کند. اینکه خانم کتابدار به او موجهی مثبت داده است. غیر مستقیم به او مسئولیت داده، به او گفته که مورد اطمینانش است و از او خواسته کمکش کند. برایش کاری انجام بدهد. تمام این ها علائمی بوده که می توانست یک آدم ده ساله را رشد بدهد. امروز محمود می تواند بفهمد که آن علامت های مثبت را به دلیل نظم و امانتداری اش دریافت کرده است. به همین دلیل است که پس از چند دهه آن گفتگو در ذهن او نقش بسته است.

«امروز که فکر می کنم می توانم به جرئت بگویم که هیچ کلمه منفی ای در جملات خانم کتابدار درباره بچه هایی که کتاب را برنگردانده بودند، نبود. معلوم بود رفتارشان حساب شده است. من آن موقع که مدرسه می رفتم اصلاً نه با شخص مدیر مدرسه، نه با اسم شان، نه با هیچ کس در آن کتابخانه آشنا نبودم.»

مدرسه فرهاد در سال ۱۳۳۴ توسط توران میرهادی و شوهرش محسن خمارلو تاسیس شده است. خانم میرهادی طی بیش از نیم قرن فعالیت، در سه زمینه کار و مطالعه کرده بود. آموزش و پرورش، ادبیات کودک و فرهنگنامه که مرجع اختصاصی برای کودکان و نوجوانان است.

در حوزه آموزش و پرورش او مدرسه فرهاد را تأسیس می کند. شوهر خانم توران میرهادی، سرهنگ جعفر وکیلی در جریان کودتای بیست و هشت مرداد سی و دو خورشیدی از دست می رود و از این رو، ایشان وضعیت روحی مناسبی

نداشت. پدرش سیدفضل‌الله که دانش آموخته مهندسی مکانیک و ماشین‌آلات راه‌وساختمان از آلمان بود، او را تشویق می‌کند کودکستانی راه اندازی کند. خانم میرهادی که خودش نمی‌توانست امتیاز آن را بگیرد به نام مادرش گرتا دیتريش که تباری آلمانی داشت، امتیاز را گرفت و به همراه محسن خمارلو همسر دومش در همان خانه قدیمی پدرش در نزدیکی خیابان ایران، کودکستانی با نام برادرش فرهاد راه‌اندازی کرد. فرهاد، برادرِ توران میرهادی سال ۱۳۲۶ از دست رفته بود. کودکستان با همیاری فخری گلستان در حوزه آموزش و پرورش، آغاز به کار کرد. پرسش بزرگ خانم میرهادی این بود که چگونه می‌شود، کودکان را بزرگ و تربیت کرد که انسان‌هایی اسیر بار نیابند، آزاده باشند. به خرد و اندیشه و دانش خود تکیه کنند و پله پله از نردبان انسانیت بالا بروند. او می‌گوید که ما در واقع، خود را مدرسه‌داری تجربی می‌دانستیم و سخت کوشیدیم راه‌های توسعه آموزش و پرورش شایسته بچه‌ها را بیازمائیم.. از کارهای کوچک آغاز کردیم تا بتوانیم آرام آرام به کارهای بزرگ‌تر دست بزنیم.

با همین افکار است که خانم توران میرهادی یکی از بنیان‌گذاران شورای کتاب کودک شد و از سال پنجاه‌وهشت مدیریت تدوین و تألیف فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان را نیز برعهده داشت. توران میرهادی معتقد بود که روابط انسانی، بسیاری از فاصله‌ها، رقابت‌ها و تنش‌ها را از میان برمی‌دارد و سبب پشتیبانی انسان‌ها از همدیگر در همه مراحل زندگی می‌شود.

این آموزه در مدرسه فرهاد جاری بوده و تأثیر خودش را نیز گذاشته است. مدت‌ها بعد، وقتی محمود امانی معلم راهنمای مدرسه علوی می‌شود؛ در دوره معلم راهنمایی، حدود سال‌های شصت‌وهشت تا هفتاد، هفتادویک؛ در آن دو سه سال با سه جلد کتاب خانم میرهادی آشنا می‌شود. موضوع آن سه جلد کتاب، جستجو در روش‌های تعلیم و تربیت است که تألیف توران میرهادی بوده و امانی در دوره معلمی که وظیفه‌اش راهنمایی بچه‌ها بوده، آن کتاب‌ها را می‌خواند و با عظمت اندیشه خانم میرهادی در حوزه آموزش و پرورش آشنا می‌شود.

«امروز که فکر می‌کنم، به وضوح برایم روشن می‌شود که کتابخانهٔ مدرسهٔ فرهاد، قطعهٔ کوچکی از طرح کلان خانم میرهادی بوده است. خانم میرهادی برای آموزش و تربیت درست، نقشه داشته و من خیلی از آن سه جلد کتاب آموختم و خیلی جاها استفاده کردم. البته بعدها در ملاقاتی که با ایشان پیش آمد، برای ایشان خاطرهٔ شخصی خودم را از کتابخانهٔ مدرسهٔ فرهاد، تعریف کردم. اقدامی برای اظهار ارادت غیابی‌ام به ایشان.»

پسری نُه ده ساله که در سال سوم دبستان تحت تأثیر کتابخانهٔ مدرسهٔ فرهاد قرار می‌گیرد، آن روزگار را فراموش نمی‌کند.

«آن موقع کتاب خواندن برای من، شیرین‌ترین لذت زندگی بود. ما توی خانه تلویزیون نداشتیم. این به خاطر پدری با اعتقادات دینی قوی بود و آن موقع، نداشتن تلویزیون برای خانواده‌های مذهبی امری طبیعی به حساب می‌آمد. در چنین شرایطی مطالب خواندنی برای پسری به سن من بهترین سرگرمی بود. آن موقع مجلهٔ پیک هم مخصوص کودکان منتشر می‌شد که در مدرسه به دست ما می‌رسید. البته مجلهٔ پیک خوراک دو روزمان بود. بقیهٔ اوقات را کتاب می‌توانست پُر کند. پیک را با علاقه می‌گرفتیم، می‌خواندیم و بین بچه‌ها دست به دست می‌گشت، ولی ما را سیراب نمی‌کرد. در آن میان کتابخانهٔ مدرسهٔ فرهاد و سپس کتابخانهٔ آقای جواهریان اتفاق‌های مهمی بودند.»

پس از پایان کلاس سوم دبستان، مدرسه حکیم‌نظامی، مدرسه‌ای که محمود امانی آنجا درس می‌خواند، منحل شد و آن‌ها منتقل شدند به دبستان دولتی سپه. این جابه‌جایی باعث شد که محمود از کتابخانهٔ فرهاد، دور بیفتد. قبلاً در یک پیاده‌روی چند دقیقه‌ای به آنجا می‌رفت، اما با جابه‌جایی مدرسه، رفتن به کتابخانهٔ مدرسه فرهاد بیست دقیقه وقت می‌خواست و بدین ترتیب محمود امانی از مزیت برخوردار از کتابخانهٔ مدرسهٔ فرهاد محروم شد. او مانده بود و مدرسهٔ جدیدی که کتابخانه نداشت. مدرسه به مثابه مدارس خاکستری.

در مورد زندگی شخصی محمود امانی آنچه مهم است، این است که او قبل از رفتن به مدرسه هدفمند دینی در دوره راهنمایی، تربیت دینی قوی‌ای داشته است. مادر بزرگ، مادر، پدر و ... یکی از دوستان نشانی خانه امانی را دید و به او گفت: «پس هر وقت ما می‌آمدیم مجلس روضه آقامجتبی تهرانی در واقع می‌آمدیم، محل شما.»

امانی خندید و گفت: «ما تو حیاط خانه‌مان، انگار وسط مجلس آقامجتبی بودیم.» آن‌قدر فاصله نزدیک بود که صدا به راحتی به ما می‌رسید. انگار خانه‌هایی پشت به پشت بودند.

آقامجتبی تهرانی هم جزو کسانی بود که امانی از او تأثیر گرفته بود. البته امانی معتقد است که اگر تعلیمات دینی‌اش همان بود که در خانه آموخته بود، کسی می‌شد که از سطح میانگین قشر مذهبی جامعه، بالاتر نمی‌رفت. آنچه انسان‌ها را به قله می‌رساند، آموزش مبتنی بر سواد دینی و ایمان قلبی است. از این نظر، علاوه بر مدرسه علوی، سیدمحمد ضیاءآبادی، علامه کرباسچیان و آقامجتبی تهرانی انسان‌های تأثیرگذار زندگی‌اش بودند و او از این افراد تأثیر فراوانی گرفته است.

امانی تا کلاس پنجم دبستان، در مدرسه‌هایی بوده که شواهد نشان می‌دهد برای او دوره مؤثری را رقم زده‌اند. ممکن است کسی بگوید در آن سن کم، چه آموزشی می‌توانسته مؤثر باشد. بی‌تردید آموزش هر کودکی از روز تولد آغاز می‌شود؛ حتی آموزش‌های دینی و رفتارهای اجتماعی. بسیاری این آموزش‌ها را خیلی مربوط به سن و سال نمی‌دانند. برای این ادعا نیز شواهدی انکارناپذیر وجود دارد. در مورد امانی و آموخته‌هایش، مدرسه فرهاد و کتابخانه آقای جواهریان تأثیر به‌سزایی داشتند. این دو اتفاق در دوره دبستان او مهم بوده‌اند.

در کتابخانه مدرسه فرهاد به او آموزش غیرمستقیم دادند، که قطعاً در ذهنش نقش بسته است. کلاس سوم دبستان، حدود ده سال، سنی است که بسیاری فکر می‌کنند، سن آموزش دادن نیست، اما در مورد امانی چنین نبوده است. مدرسه فرهاد به او اعتماد داشت. آن‌ها به امانی درس امانتداری و انضباط دادند.

«به نظرم مدرسه فرهاد، مدرسه مؤثری بود. نوعی تربیت و یاددادن رفتارهای اجتماعی به صورت غیرمستقیم در دستور کارشان بود. کتابخانه مدرسه فرهاد تابستان‌ها هم باز بود و در همان دوره ابتدایی، من یاد ندارم، حتی یکبار تابستان یا روزهای تعطیل در مدرسه خودمان باز باشد. مدرسه‌ای که آنجا درس می‌خواندیم. من خاطره‌ای به یاد ماندنی در مدرسه ابتدایی خودم ندارم، مثل مسابقه توی مدرسه یا تماشای یک بازی ورزشی، جشنی یا اقدامی غیرمنتظره!»

«ماجرا وقتی غم‌انگیز می‌شود که خود کلاس‌ها هم، اتاق‌هایی بزرگ، با سقف بلند و دیوارهایی به رنگ خاکستری بودند. من به خوبی یادم هست که تمام این فضا، فضای خشک و خالی و بدون هرگونه گل و گلدان، تابلو یا حتی رنگ‌آمیزی متنوع بود. من فکر نمی‌کنم هیچ بچه‌ای آن کلاس‌ها را دوست داشته باشد یا از حضور در آنجا به هیجان بیاید.»

و البته تربیت دینی امانی در جای دیگری جز خانه نیز استحکام یافته است. علاوه بر آموزه‌های در دسترس و قبل از رفتن به مدرسه علوی، ماجرای تأثیرگذار برای او رقم می‌خورد. نزدیک خانه ایشان، در خیابان عین‌الدوله - ایران - خانه‌ای بود متعلق به آقای جواهریان. خانه‌ای قدیمی که طبقه پایین‌اش تعدادی مغازه و طبقه بالای آن مسکونی بود. صاحب خانه، طبقه بالا را تبدیل کرده بود به کتابخانه شخصی خودش. امانی وقتی در مدرسه سپه درس می‌خواند و درست زمانی که دسترسی به مدرسه فرهاد برای او سخت شده بود، خبر رسید که بچه‌ها می‌توانند به کتابخانه آقای جواهریان مراجعه کنند و کتاب بگیرند، این خبر باعث خوشحالی محمود امانی شد.

«یکی از جذاب‌ترین بخش‌های زندگی کودکی من این بود که به آنجا بروم و توی کتابخانه آقای جواهریان، میان کتاب‌ها بچرخم. همان جا کتاب‌ها را بردارم، تورق کنم و بگذارم سرجایش. آنقدر زمان داشتیم که با کتاب‌ها کیف کنیم و گذر زمان یادمان می‌رفت. می‌گشتیم، می‌گشتیم و کتابی را که

می‌خواستیم انتخاب می‌کردیم.»

آن کتابخانه ساعت کاری منظمی نداشت، اینکه مثلاً سر یک ساعتی بروند کتاب بگیرند و در یک روز معینی آن را برگردانند. آقای جواهریان گاهی بود و گاهی نبود. ورودی آن کتابخانه یک در باریک کنار مغازه‌ها و تعدادی پله بود که به طبقه بالا می‌رفت. امانی گاهی در یک روز، بارها می‌رفت و وقتی با در بسته مواجه می‌شد؛ از مغازه‌دارن می‌پرسید: «آقای جواهریان نیامده؟» یا در می‌زد، شاید در باز شود. در آن دوران اف.اف و تجهیزات این‌چنینی نبود، باید زنگ در را می‌زدند. گاهی اوقات آقای جواهریان از پله‌ها پایین می‌آمد و در را باز می‌کرد. گاهی وقت‌ها در را باز می‌گذاشت و این بهترین وضعیت بود. یعنی هست. البته بی‌شک چنین مکان‌هایی انگشت شمارند که کسی در یک محله این‌طوری خدمات بدهد.

آقای جواهریان خانه مسکونی‌اش را برده بود جای دیگر و کتابخانه‌اش را حفظ کرده بود. ایشان خیریه‌ای هم تأسیس کرده بود به نام خیریه دکتر جواهریان. از جمله کارهای خیرش تأسیس یک مدرسه اسلامی بود به نام مدرسه معرفت. در این مدرسه در کنار دانش‌آموزان عادی، برادران نیز درس می‌خواندند. برادران نامی بود که به پسرچه‌هایی که از پرورشگاه نزدیک مدرسه می‌آمدند داده بودند. هنوز آن ساختمان به همان شکل و دست نخورده در خیابان ایران باقی مانده است. در هر صورت انتظار برای وارد شدن به آن محل، گاهی اوقات طولانی می‌شد، و وقتی قفل در باز بود برای بچه‌ها خوشحالی زایدالوصفی داشت.

«آنجا در قفسه‌های فشرده، امکان انتخاب کتاب برای ما فراهم بود. آقای جواهریان به آن روش مرسوم کتابدار نبود، و به همین دلیل کتاب‌ها دسته‌بندی نشده بودند.»

این برای کتاب‌دوستان سعادت است که بتوانند در میان کتاب‌ها بگردند و هر چه دوست دارند انتخاب کنند. کتاب‌های کتابخانه آقای جواهریان بیشتر تم دینی و مذهبی داشت. با این حال کتاب‌هایی هم که برای بچه‌ها جذاب باشد، کم نبود. آقای جواهریان مردی سالمند، فرهیخته و مذهبی بود. او در انتخاب کتاب دخالتی

نمی‌کرد. بچه‌ها می‌رفتند میان قفسه‌های کتابخانه می‌چرخیدند و آقای جواهریان، نیز پشت میز نشسته بود و کارش را می‌کرد. بدیهی است که گشتن در چنین کتابخانه‌ای خیلی لذت‌بخش بود. وقتی بچه‌ها کتاب را انتخاب می‌کردند، همچنان در آرامش می‌رفتند جلوی میز، کتاب را می‌گذاشتند روی میز و می‌گفتند: «این کتاب را می‌خواهم امانت بگیرم.»

اسم‌شان را می‌گفتند، او یادداشت می‌کرد و کار تمام بود. به همین سادگی بچه‌ها می‌توانستند کتاب بگیرند، آن را با خود ببرند و بخوانند و هیچ محدودیت زمانی هم نداشتند.

«این طوری نبود که بگویم آنجا پاتوق محله یا کتابخانه عمومی بود. گاهی پیش می‌آمد که مثلاً من یک‌ساعت آنجا بودم، من بودم و ایشان. اینجا نمی‌خواهم بگویم چون او آدم مطمئنی بود، ما راحت بودیم، در آن دوران خانواده‌ها وسواس و حساسیت کمتری داشتند. بچه‌ها آزادتر بودند. نوعی رهایی حساب شده. شاید جو عمومی جامعه بهتر از الان بود و خانواده‌ها نیز به بچه‌ها آزادی می‌دادند، چون معتقد بودند که آن‌ها می‌توانند از خودشان مراقبت کنیم.»

بچه‌ها باعث دلواپسی کسی نمی‌شدند. اما اکنون چنین نیست. آیا پدر و مادرها دلی دریایی داشتند یا بچه‌ها، بچه‌های خوبی بودند.

آنچه طبیعت آموزش می‌دهد، نیز همین است که بهتر است بچه‌ها امکان تجربه داشته باشند. روزی فرا می‌رسد که قوش مادر بچه‌هایش را از آشیانه بیرون می‌اندازد. روباه نر، اوایل زمستان توله‌های خود را از لانه می‌راند، اما آدم تا آنجا که می‌تواند، سعی می‌کند ماجرای استقلال بچه‌ها به درازا بکشد. در واقع شخصیت‌ها وقتی شکل می‌گیرند که پدر و مادر، استقلال بچه‌ها را به رسمیت بشناسند. کاری که در مورد امانی به خوبی صورت گرفته است.



## فصل سوم روش جدید آموزش

هزار سال قبل یک کشاورز می‌گشت یک گلابی واقعاً درشت و سالم و خوش طعم را پیدا کند و آن را برای پادشاه ببرد و به او پیشکش کند. در دوره پیش از صنعتی شدن، اگر پادشاه می‌گفت، از این گلابی بیست تا دانه برای من بیاورید که به ملکه و بچه‌هایم نیز بدهم، امکانش فراهم نبود. ممکن بود پادشاه عده‌ای را بفرستد دنبال همان بیست عدد گلابی یک‌جور، اما نتیجه می‌شد داستان‌های هزار و یک شبی. پس از صنعتی شدن جهان، امروز اگر کسی برای جشنی، بیست صندوق گلابی درشت، سالم و خوش طعم بخواهد، برایش فراهم می‌کنند. چون تولید گلابی در یک فرایند علمی باغداری به دست می‌آید. تولید میوه، حساب و کتاب پیدا کرده و از حالت تصادفی بودن خارج شده. تربیت انسان‌ها هم امروز به علم تبدیل شده و از حالت تصادفی خارج شده است و با برنامه به پیش می‌رود. هم اکنون مدرسه‌ها چنین کاری می‌کنند.

«اکوسیستمی شکل گرفته که مهم است. اکوسیستم، یعنی مدرسه به یک بافت پیرامونی هم وصل است، زنده است. بشر همین‌طور که جلو می‌رود، اختراعاتی می‌کند که این اختراعات تأثیر کیفیت‌های تصادفی را تبدیل کرده است به کیفیت‌های برنامه‌ریزی شده.»

البته همه مثل هم فکر نمی‌کنند. دیوبندی یک دیدگاه دارد و بر اثر دیدگاهش می‌آید مدرسه‌ای تأسیس می‌کند. او مکتب فکری‌اش را آنجا پیاده کرد. براساس تئوری‌های جان دیوبندی، آموزش و یادگیری فرایندهای اجتماعی هستند و در نتیجه مدرسه خود یک موسسه اجتماعی است که در آن اصلاح اجتماعی می‌تواند و باید شکل بگیرد.

مؤنثه‌سوری هم صاحب یک روش است. ماریا مؤنثه‌سوری پزشکی ایتالیایی است که با معلولین هم کار می‌کرد. براساس تئوری او، بچه می‌گوید، کمکم کن خودم انجام بدهم. قبل از این‌ها، یسوعیان در آموزش سابقه طولانی داشته‌اند. در طول قرن‌ها طرح‌های دیگری مشابه دیوبندی و مؤنثه‌سوری هم در دو قرن اخیر اجرا شده‌اند. در ایران نیز پشت هر مدرسه‌ای که تأثیر گذاشته یک آدم مؤثر وجود دارد. در جریان مدارس دینی، کسانی مثل رضا روزبه، مثل علامه کرباسچیان و شیخ عباسعلی اسلامی، انسان‌های مؤثری بودند. در میان مدارس غیر دینی، اما با دید ملی و علمی، مدرسه البرز با رهبری دکتر مجتهدی، مدرسه فرهاد که دیدگاه اخلاقی، تربیتی داشت توسط خانم توران میرهادی و بسیاری مدارس دیگر تأسیس شده‌اند. قبل از تمام این‌ها از دارالفنون امیرکبیر و مدارس رشدیّه می‌زرا حسن رشدیّه می‌توان نام برد. این نشان می‌دهد که شخصیت‌های صاحب فکر، در عالم آموزش و تربیت منشاء اثرند.

محمود امانی، گرچه از دبستان‌های خود خاطرات فراوان و مهمی ندارد اما از پایه اول راهنمایی که به مدرسه علوی رفت، تمام جزئیات مدرسه در خاطرش مانده است. تمام جزئیات، اتفاق‌ها، حوادث و صحبت‌ها. این به طور مسلم تأثیر حضور در مدرسه‌ای اثرگذار است. بدون شک انسان‌های صاحب فکر و شاخص می‌توانند انسان‌هایی مثل خودشان را در شمار بسیاری تکثیر کنند. برای مثال می‌توان به آقای محمد بهمن‌بیگی اشاره کرد. او تلاش می‌کرد به بچه‌های عشایر درس بدهد. با دست خالی کارش را پیش می‌برد که اتفاق جالبی رخ داد.

در سال‌های قبل از انقلاب، پادشاه می‌آید ایران. می‌گوید دوست دارم زندگی

عشایری را از نزدیک ببینیم. در ایران برنامه‌ای تنظیم می‌کنند و خوشحال می‌شوند که عشایر مدرسه هم دارند. همان مدرسه‌ای که بهمن‌بیگی با دست خالی راه انداخته بود. مهمانان شاه خیلی خوش‌شان می‌آید که عشایر درس هم می‌خوانند. مدرسه به چشم می‌آید. پس از این ماجرا، دولت کمک می‌کند تا مدرسه عشایری شکل بگیرند و به‌طور نظام‌مند اداره شوند. بدین ترتیب زیر ساخت مدرسه شبانه روزی عشایر شکل می‌گیرد و همچنان در حال آموزش دختران و پسران عشایر است.

«هر مدرسه موفق یک آدم موفق پشت سرش بوده که دوست داشته سقف را بشکافد و طرحی نو دراندازد. من معتقدم که مدرسه مؤثر، مدرسه‌ای است که حتی در شکل‌گیری خاطرات دانش‌آموزان ایفای نقش کند و به‌طور قطع چنین مدرسی خاطرات ماندگار را برای دانش‌آموزان‌شان می‌سازند.»

محمود امانی به دلیل ارتباط مداوم در مدارس دریافته است که تربیت انسان، حاصل ترکیبی از خانه و مدرسه است. زیرساخت و پایه‌های بسیار عمیق شخصیتی را خانواده پی‌ریزی می‌کند، اما بنای عظیمش را مدرسه می‌سازد. به جرئت می‌توان گفت بن‌مایه از خانواده است و بقیه از مدرسه، به شرط آنکه مدرسه صلاحیتش را داشته باشد. شاید بتوان مدعی شد که مدرسه‌ای با اهداف دینی می‌تواند شاگردان غیر مذهبی را مذهبی بار بیاورد. البته اثبات این ادعا سخت است. اما در مورد محمود امانی باید گفت که او با زمینه‌ای دینی به مدرسه‌ای رفت که اهداف دینی هم داشت و آنجا، این علاقه عمق گرفت. در مدرسه علوی، به‌طور خاص، علامه کرباسچیان تأثیر شگرفی روی شاگردانش از جمله محمود امانی داشت.

«ایشان در باب چند موضوع، محدود، اما بسیار حیاتی، تأثیر ماندگار در ذهن ما گذاشته است که این تأثیر محال است تا پایان زندگی فراموش شود یا حتی مورد خلدشه و تغییر قرار بگیرد.»

امانی براساس آنچه در دوره راهنمایی و دبیرستان طی کرده، معتقد است که تربیت دینی در مدارس می‌تواند نقشی ماندگار داشته باشد. البته سوال مهم و

اساسی این است که آیا ما می‌توانیم شخصیت‌های مثل آقای علامه را در همه مدارس داشته باشیم؟

امانی در سن هجده سالگی از مدرسه علوی دیپلم گرفت و بلافاصله در دانشگاه تهران در رشته فیزیک قبول شد. در آن دوران ترم اول دانشگاه از بهمن شروع می‌شد، از این رو محمود تابستان و سپس تا بهمن آزاد بود که مطابق معمول اوقات فراغتش شوش برود و مشغول کار شود. در اولین تابستان سال بعد، یک ترم از قبولی او در دانشگاه گذشته بود، از مدرسه علوی با او تماس گرفتند و قرار ملاقاتی گذاشتند. پس از آن دیدار حضوری، امانی دعوت به کار شد. او را دعوت کردند که برود و در پایه اول راهنمایی مدرسه، بخش فیزیک کتاب‌های علوم تجربی را درس بدهد. مسئولین مدرسه او را که دانش‌آموز خودشان بوده، رصد کرده بودند و می‌دانستند که به علوم علاقمند است و در دانشگاه هم در رشته فیزیک قبول شده است.

مدرسه علوی با درس فیزیک قرابتی دیرین دارد. اولین مدیر مدرسه علوی، رضا روزبه بود. روزبه اهل زنجان بود و پسر محمود خیاط. پدربزرگش حجت‌الاسلام شیخ جواد زنجان‌ی بوده است. رضا روزبه با رویکرد دینی و سابقه خانوادگی، قبل از رفتن به دانشگاه، علوم دینی را هم فرا گرفته بود. او از دانشگاه تهران فوق‌لیسانس فیزیک می‌گیرد و اولین مدیر مدرسه علوی می‌شود.

رضا روزبه به دانشگاه‌های معتبر دعوت شد، اما نپذیرفت و ترجیح داد مدیر مدرسه باشد که بتواند تعداد بیشتری دانش‌آموز را تربیت کند. او در ساده‌زیستی سرآمد معلمان مدرسه و الگوی دانش‌آموزان بود. محمود امانی پا به عرصه‌ای گذاشته بود که در مدرسه علوی با نام استاد روزبه عجین شده بود. درس دادن در رشته علوم برای محمود امانی تجربه خوبی بود. در آن روزگار، یعنی دهه شصت، معلم‌های مدارس بیشتر دیپلم داشتند و هر چه بلد بودند، تجربه شخصی بود. بسیاری از معلمان علوم به همان مطالب کتاب بسنده می‌کردند و خیلی کم بودند معلمان که درباره مباحث علوم، مطالعه خارج از کتاب درسی هم داشته باشند. او

که دانشجوی فیزیک بود، دلش می‌خواست علوم را با علم روز تدریس کند در مدرسه علوی سه کلاس اول راهنمایی بود. معلمان علوم هم سه نفر بودند. اولین راه حل این بود که هر معلم یک کلاس را بگیرد و هر کس روش خودش را پیش ببرد. اما محمود و معلم جوان دیگری که او هم دانشجو بود، پیشنهاد کردند که آن‌ها بخش فیزیک در درس علوم کتاب‌ها را تدریس کنند و آن همکار دیگر مباحث زیست و زمین‌شناسی را. در نتیجه امکانی فراهم شد که محمود امانی و دو معلم دیگر با دیدگاه تخصصی، علوم را درس بدهند. روش ایشان نو و جدید بود و دانش‌آموزان از مدل درس دادن معلمان و آزمایش‌هایی که انجام می‌شد، خیلی خوش‌شان می‌آمد. بدین ترتیب زمینه‌ای فراهم شد تا محمود امانی پا در راهی بگذارد که از قبل به آن راه پُر پیچ و خم فکر نکرده بود.

چند سال گذشت و چون امانی معلم دلسوزی بود و تلاش می‌کرد بچه‌ها درس علوم را بهتر درک کنند، نتیجه تلاشش ثمری داشت که مسیر زندگی‌اش را تغییر دهد. روزی از دفتر مدرسه صدایش کردند و همراه کمی تعجب گفتند که پدر یکی از دانش‌آموزان با او کار دارد. محمود امانی گوشی را گرفت و آن گفتگوی تلفنی با خوش‌رویی برقرار شد: «بفرمایید.»

کسی که آن طرف خط بود، با لحنی مهربان و با احترام گفت: «من پورسیف هستم، پدر یکی از دانش‌آموزان شما. ...»

امانی فوری پسر را در ذهنش مجسم کرد. پسر از آن بچه‌های باهوش و درس‌خوان بود. خیلی هم به درس علوم علاقه داشت. آقای معلم شک نکرد که موضوع درس و نمره و از این چیزها نیست، او هم برابر رویه‌اش با احترام گفت: «خوشبختم. ... چه کاری از دست من ساخته است؟»

آقای پورسیف با لحنی دوستانه گفت: «من مدیر کل تألیف کتاب‌های درسی هستم. می‌خواستم اگر ممکن است شما را به اینجا، به مرکز تألیف کتاب‌های درسی دعوت کنم.»

کتاب‌های درسی مقوله جذابی بود. کتابی که تألیف می‌شد و آن را تمام بچه‌های

ایران در هر جای کشور می‌خواندند و با آن پیش می‌رفتند. چنین کاری جذاب، مهم و قابل توجه بود. برای معلمی جوان چون امانی، پیشنهادی هیجان‌انگیز بود. به خصوص علوم که امانی معلم و دانش‌آموخته فیزیک، می‌دانست مشکل آن درس در بخش فیزیک، چیست. محمود امانی آن پیشنهاد را پذیرفت، با اینکه در کنار کار مدرسه، آن روزها مشغول گذراندن دورهٔ سربازی به عنوان معلم در مدرسهٔ سپاه هم بود و در تمام اوقات استراحت هم، همچون گذشته می‌رفت شوش، به کمک پدرش. با این حال پاسخش مثبت و توأم با قدرشناسی بود. مغازه و کارگاه پدر در میدان شوش مثل تدریس در مدرسه و تحصیل در دانشگاه برای او جذاب بود و امانی آنجا را دوست داشت. میدان شوش بستری بود برای آشنایی با فرهنگی غیر از آنچه در خیابان ایران و مدرسهٔ علوی و دانشگاه تهران جاری بود. دو محله‌ای کاملاً متفاوت؛ با ساکنانی از اقلیم‌های دور از هم. تافته‌هایی جدا بافته.

محمود امانی با اشتیاق یک روز را خالی کرد و رفت دفتر تألیف کتاب‌های درسی، خیابان ایرانشهر کمی پایین‌تر از کریمخان. دو ساختمان دوقلوی چسبیده به هم که طبقه چهارم یکی، طبقه سوم آن یکی بود. ماجرای که هر تازه‌واردی را گیج می‌کرد. کمی چرخید و دفتر مدیر تألیف کتاب‌های درسی را پیدا کرد. آقای پورسیف خیلی گرم و صمیمی تحویلش گرفت و با خشنودی گفت: «از روش تدریس شما خیلی خوشم می‌آید. از آزمایش‌هایی که پسرمان انجام می‌دهد و نکته‌هایی که یادگرفته، به خوبی متوجه شدم که شما روش متفاوتی برای تدریس علوم دارید.»

این تعریف می‌توانست باعث افتخار هر کسی باشد. محمود امانی برعکس معلم‌های مدارس که کتاب درسی را روخوانی می‌کنند، با استفاده از دروس دانشگاهی و مطالعاتی خارج از کتاب درسی، سعی کرده بود روش تدریس‌اش ساده، جذاب و قابل فهم باشد. آقای پورسیف پس از تعریف‌های دلگرم‌کننده، بال‌ب‌خندان گفت: «گروهی قرار است کتاب علوم جدید را بنویسند. استادان با تجربه و دو معلم جوان که پیشنهاد من برای یکی از معلم‌های جوان، شما هستید.»

محمود امانی خوشحال و خرسند از اینکه می‌تواند در تألیف کتاب‌های درسی شرکت کند؛ پیشنهاد آقای پورسیف را پذیرفت و قرار شد هفته‌ای یک روز برود دفتر تألیف. او عملاً مجبور بود سرزدن به پدرش و کمک در کارهای مغازه و کارگاه را کم کند. کاری که هم اکنون نیز انجام می‌دهد.

امانی حدود بیست و چهار سال داشت که دعوت شد به دفتر تألیف، برای درس علوم، درس مورد علاقه‌اش. او پس از شش سال تدریس، تردید نداشت که کتاب‌های علوم مشکل دارند و خودش هنگام درس دادن، بعضی از مباحث را جرح و تعدیل می‌کرد.

«از ترکیب کارشناسان با تجربه و دو معلم جوان گروهی تشکیل شده بود که من هم عضو شدم. با تجربه‌ها کارشناسان رسمی دفتر تحقیقات بودند و حوزه کاری‌شان فیزیک دبیرستان بود. اکثراً هم در شرف بازنشستگی قرار داشتند. من عملاً جوان‌ترین عضو گروه بودم و خیلی زود تبدیل شدم به یکی از اصلی‌ترین اعضای گروه. من تنها کسی بودم که دوره راهنمایی را درس می‌دادم و عملاً من تنها کسی بودم که مشکلات دانش‌آموزان دوره راهنمایی را از نزدیک می‌شناختم.»

امانی تا قبل از دعوت به دفتر تألیف، فکر نمی‌کرد که چنان کار جذابی هم وجود دارد. او هیچگاه به تشکیلات آموزش و پرورش فکر نکرده بود.

«من قبل از رفتن به دفتر تألیف ارتباطم با بدنه آموزش و پرورش خیلی محدود بود. به عنوان معلم علوم مدرسه، گاهی به جلسه‌های گروه آموزشی علوم منطقه دوازده تهران، دعوت می‌شدم. آن جلسه تعدادی از معلم‌های علوم مدارس مختلف می‌آمدند. آن موقع، اکثر مدارس دولتی بودند. پس از یکی دو جلسه، مشاهده کردم که معلم‌ها در بعضی مباحث اشکال علمی دارند، ولو اینکه سال‌هاست دارند علوم تدریس می‌کنند. همه‌شان سن و سالی داشتند، اما در آن مباحث راه را اشتباه می‌رفتند.»

امانی دانشجوی فیزیک بود و در مدرسه هم با سطح بالایی علوم را تدریس

می‌کرد، آن جلسهٔ منطقهٔ دوازده - برایش آوردگاهی بود که تبدیل شد به سکوی پرتاب. در همان جلسهٔ منطقه با اینکه جوان‌ترین معلم بود، کمی که گذشت تبدیل شد به مسئول رفع اشکال.

«کتاب‌های علوم هم جاهایی ابهام مفهومی داشت، خوب بیان نشده بود و

متاسفانه معلم‌ها دربارهٔ مفاهیم اشکال بنیادی داشتند.»

امانی آن موقع بیست و سه سالش بود و هنوز به دفتر تألیف دعوت نشده بود. پانزده معلمی که در جلسهٔ منطقه حاضر می‌شدند از او مسن‌تر بودند، اما با رضایت‌مندی و گاهی شوخی و جدی، از او می‌خواستند دانسته‌هایش را به آن‌ها منتقل کند. مسائل و مشکلاتی که همهٔ معلمان درگیرش بودند. مسائلی راجع به اهرم‌ها، ماده، تبدیل ماده به انرژی، تبدیل انرژی‌ها به هم. اینرسی. اینرسی سکون، اینرسی حرکت. تمام این مفاهیم در ذهن معلمان پر از اشکال بود. امانی با پشتوانهٔ جلسهٔ منطقهٔ دوازده به دفتر تألیف رفت. او اهل مطالعه بود. مطالعه کتاب‌ها غیر درسی. از این رو زبان فارسی‌اش عالی بود و اطلاعات غیر درسی‌اش گسترده. انگلیسی را بدون کلاس و معلم خصوصی و آموزشگاه‌های زبان یاد گرفته بود. لغت از حفظ می‌کرد و گرامر را لابه‌لای کتاب‌ها پیدا می‌کرد. حتی اگر لازم بود، سوال‌هایش را می‌پرسید. زبان را حرفه‌ای نخوانده بود، اما از معلمان دیگر جلوتر بود. امانی مزیتی داشت که همیشه به‌دانش می‌رسید و آن تلاش برای بهتر شدن بود. این مختصات باعث شد، او یکی از اعضای اصلی و فعال گروه تألیف کتاب علوم باشد. تلاش‌های بی‌وقفهٔ او تأثیر خودش را گذاشت. خیلی زود قرار شد هفته‌ای دو روز برای دفتر تألیف وقت بگذارد. دلیلش نیز معلوم بود، او نظرات مؤثری دربارهٔ کار داشت.

بدون شک هفته‌ای دو روز او را به زحمت می‌انداخت، اما او نمی‌خواست فرصت تألیف کتاب علوم را از دست بدهد. کار پدر، تدریس در مدرسه و دفتر تألیف کارهای در هم پیچیده‌ای بودند. او سختی برنامه‌ریزی و بدو بدو را به جان خرید. به طوری که مجبور بود، ساعت‌های بیشتری کار کند. امانی به نوعی دستیار



پدرش بود، معلم مؤثر مدرسه و در تألیف کتاب علوم هم از مهره‌های اصلی بود. پیش از این، امانی فکر می‌کرد وقتی دانشگاه و سربازی را تمام کند، می‌تواند قدری تدریس کند و با توجه به شغل پدر و علاقه خودش، برای آنجا هم وقت بگذارد، اما شرایط جور دیگری پیش رفت. گرچه در زمان تحصیل در دانشگاه، و تدریس هم‌زمان در مدرسه، پدر هم به پسرش اختیارات بیشتر و کارهای؟؟؟ داده بود و همه فکر می‌کردند چنین که پیش می‌رود او جانشین پدر خواهد شد، اما چنین نشد.

دفتر تألیف، در مدرسه رازی، بالای میدان ونک، همایشی برگزار کرد که موضوعش آسیب‌شناسی آموزش دوره راهنمایی بود. به امانی هم گفتند شما هم بیا و درباره علوم صحبت کن. امانی تجربه چندانی در زمینه سخنرانی در جمع‌های بزرگ را نداشت. البته تجربه دوره معلمی به دانش رسید. قبول کرد به عنوان سخنران برود همایش و آنجا هم از موضع فراتر حرف زد. مقداری وضعیت دوره راهنمایی را تحلیل کرد و درباره معضلات درس علوم سخن گفت. مخاطبان همایش کارشناسان سازمان پژوهش، آقای مهندس ابوطالبی، مدیرکل و معاونانش بودند. مدیرکل از معاونش می‌پرسد: «این آقا کیست؟»

آقای قریشی معاون دفتر تألیف می‌گوید: «این آقا، معلمی است که عضو گروه علوم‌مان است.»

امانی در آن سخنرانی مشکلات را برمی‌شمارد: «رها شدن بچه‌ها به حال خودشان در دوره راهنمایی پس از عبور از دوره تک معلمی ابتدایی، نابسامانی تربیتی این دوره، سردرگمی اهداف آموزش علوم، تبدیل درسی که باید عملی باشد به درس حفظی و ...»

او به خوبی از پس کار سخنرانی در آن جلسه برمی‌آید و توجه خیلی‌ها را جلب می‌کند. مدیر کل می‌گوید: «این آقا به درد کارشناسی سازمان پژوهش می‌خورد. ایشان را باید جذب کنیم.»

از آن جلسه موضوع استخدام محمود امانی در دفتر تألیف جدی‌تر شد. به امانی

پیشنهاد دادند برود و استخدام شود. در همان دوران بوده که آقای وزیر از رئیس جمهور، آقای هاشمی رفسنجانی، چند مجوز برای استخدام گرفته بود. یکی از آن مجوزها نصیب امانی شد.

امانی ورودش به دفتر تألیف براساس کارآمدی بود به همین دلیل، هیچ وقت پس زده نشد. یعنی او جای کسی را نگرفته بود. پله پله بالا رفت تا پس از بیست سال به مدیرکلی دفتر تألیف هم رسید.

امانی به ماندن در محیط مدرس علاقه داشت، در ضمن به نوعی دستیار پدرش هم بود. وقتی بحث استخدامش پیش آمد همین‌ها را به آقای ابوطالبی گفت. آقای ابوطالبی چون تصمیم گرفته بود او را جذب کند، موافقت کرد که ساعت کار امانی شناور باشد. یعنی در ساعات رفت و آمد محدودیتی نداشته باشد، اما ساعت کارش را پر کند. آقای ابوطالبی در حد اختیاراتش با امانی مدارا کرد: «هر ساعتی خواستی برو و هر ساعتی خواستی بیا. من می‌نویسم که شما فقط ساعت را پر کن. زمان‌های حضورت شناور باشد. مثلاً اگر ده یا یازده صبح آمدی، عصری اضافه‌تر بمان که ساعت مقرر کاری پُر شود.»

به این ترتیب امانی به استخدام آموزش و پرورش، در سازمان پژوهش درآمد. تشخیص آقای ابوطالبی، مدیرکل دفتر تألیف این بوده که امانی به درد کارشان می‌خورد و می‌خواسته به هر ترتیبی او را استخدام کند. بدین ترتیب امانی کارمند رسمی شد و آقای ابوطالبی در این ماجرا نقش اساسی داشت. بعد معلوم شد که تشخیص آقای ابوطالبی درست بوده و فردی کارآمد و به شدت علاقه‌مند استخدام شده است. وظیفه اصلی یک مدیر کار بلد! ابوطالبی بخشی از تجربه کاری‌اش را در آلمان کسب کرده بود. نتیجه کار ابوطالبی و انعطاف نشان دادن در کار امانی، هم خدمت به دولت بود و هم به نفع ملت.

«من تمایلی به استخدام رسمی و کارمند دولت شدن نداشتم اما به هر حال وارد سازمان که شدم و در آن جمع افراد مجرب قرار گرفتم، از آن‌ها خیلی آموختم. من صفت یادگیرندگی، اهل خواندن بودن و تلاش برای به دست

آوردن چیزی مثل زبان انگلیسی که ابزار کارم بود، تمرکز گذاشتن روی کارها را از پدرم و در مدرسه علوی، هر دو، آموختم. آموزه‌های شوش، تعلیمات دوره دانش آموزی و تجربیات دوره معلمی در مدرسه علوی.»

شغل معلمی، سپس کار در دفتر تألیف. از عضویت در گروه علوم تا مدیرکل شدن در دفتر تألیف کتاب‌های درسی، مسیری است که سخت پیموده شده است. گروه علوم تجربی دفتر تألیف، مرجع آموزش علوم کشور بود. آخرین کتاب‌های جهان، نظریه‌های جدید، آدم‌های مطرح جهان و مجلات مرتبط آنجا جمع بودند، به طوری که از آموزش عالی هم به آنجا مراجعه می‌کردند.

امانی از وقتی به دفتر تألیف رفت و افتاد در مسیر کانال آموزش علوم، به عینه مشاهده کرد که کسی روی آموزش علوم، به عنوان یک کار آکادمیک و منسجم، کار اساسی نکرده است. کسانی بودند که بسته گریخته کارهایی کرده بودند و این به او انگیزه داد که با جدیت روی همان موضوع - آموزش علوم - متمرکز بماند. در نتیجه وقتی رفت سراغ آموزش رده‌های بالاتر همچنان با همان هدف اول حرکت کرد. تحصیلات رده‌های بالا را با عجله انجام نداد. ده سال پس از لیسانس، فوق لیسانس‌اش را در رشته برنامه‌ریزی آموزشی از دانشکده مدیریت و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش گرفت. سپس یک دوره تخصصی یک ساله در «مدیریت تحول» در حوزه مطالعات اجتماعی را، که توسط دانشگاه سیدنی غربی UWS استرالیا برای کارشناسان ارشد وزارت آموزش و پرورش ایران برگزار شده بود با موفقیت سپری کرد. پس از آن و دقیقاً ده سال بعد رفت سراغ مدرک دکترا.

در طول این زمان کتاب‌های علوم یکی یکی نوشته و چاپ می‌شد. بعد از تألیف کتاب‌ها، در سال ۱۳۷۳ بلافاصله جریان سفر به استان‌ها آغاز شد. باید به معلمان استان‌ها، آموزش می‌دادند. اولین گروه برای آشنایی با کتاب علوم جدید، از مدرسان آموزش علوم کشوری بودند. مدرسان منتخب، ابتدا، کمی با موضوع مخالفت آمدند، چون خودشان را صاحب نظر و فعال در این عرصه می‌دانستند، اما

پس از طی دوره، متوجه خیلی مسایل شدند. اهمیت درس علوم و پیشرفت‌های جهان در این عرصه که خودشان به آن واقف نبودند. این گروه در شهرهای کشور پخش شدند و بعداً یاران اصلی امانی شدند و دوستی‌هاشان بسیار اساسی و عمیق شد. جالب بود که امانی همچنان جوان‌ترین فرد در گروه بود. هم آن‌ها که آمده بودند، آموزش ببینند و هم آنان که آموزش می‌دادند. آن‌ها که از شهرهای مختلف به تهران دعوت شده بودند، مدرسین تربیت معلم بودند. در آن دوران، امانی حدود سی سال داشت و دعوت‌شدگان معمولاً در سنین بالاتر قرار داشتند.

بعضی از آن‌هایی که آمده بودند تهران، امانی را دعوت کردند به شهرشان. در نتیجه امانی به تک تک استان‌ها و بسیاری از شهرهای کشور سفر کرد و همین سفرها دلیل رشد چشمگیر او بود. امانی با سفرهایش توانست محور آموزش علوم کشور شود. جایگاهی که به سادگی به دست نیامد.

«در جوانی احساس پشتیبانی خوبی داشتم. گروهی که دوره اول آمده بودند، نویسندگان گروه تألیف - یعنی ما را - به رسمیت نمی‌شناختند. اما روز آخر که می‌خواستند بروند، دلباخته کار و روش جدید آموزش علوم شدند، مدافع شدند، همدل شدند، و به نوعی هم پیمان با ما که طرح جدید علوم را به عنوان یک نهضت، به عنوان یک کار دلی، حتی با منابع شخصی گسترش دهند.»

این مشخصه جا افتاد و افتخارش برای گروه علوم ماند. در واقع گروهی به عنوان یک نهضت اصلاح آموزش علوم کشور، پا به عرصه گذاشته بود و از طرف ریش‌سفیدهای این عرصه پذیرفته شده بود. از این رو، گروه علوم دفتر تألیف نمی‌جنگید برای پول و حقوق، یا انجام وظیفه اداری یا چیزهایی در این حد. آن‌ها می‌جنگیدند برای پیشرفت و توسعه علمی کشور از طریق درس علوم و کتاب‌های جدید. تلاش‌ها، باعث شد امکانات اولیه نیز - گر چه به سختی - فراهم شود. امانی و دیگر اعضای گروه علوم به نقاط مختلف کشور سفر کردند. هر جا می‌رفتند جلسه‌های طولانی در توجیه کار علوم برگزار می‌شد. هر سفری باعث می‌شد کار

گسترده‌تر شود. سفرها مثل گلوله برقی بود که بهمن آن، همه را در بر می‌گرفت. انگار مشتی برف که از کوه سرازیر شود و بهمن علوم را بسازد. سفر به استان‌های مختلف از یزد شروع شد و بعد استان به استان درخواست دادند. همه می‌خواستند، دوره‌ها و کلاس‌های توجیهی را در شهرشان داشته باشند. کلاس‌های آموزش برای معلمان. امانی از جریان برگزاری آن کلاس‌ها خرسند بود و هر روز تجربه‌ای کسب می‌کرد.

«در این دوره‌ها اتفاق‌های شیرینی افتاد. اتفاق شیرین از این جهت که وقتی شما می‌روی جایی و بعد حس می‌کنی همه راضی هستند، احساس موفقیت می‌کنی. وقتی پایان روز معلم‌ها می‌گفتند که آقای امانی امروز، روزی بود که از تمام ثانیه‌هایش استفاده کردیم. یا می‌گفتند جلسه امروز، جلسه‌ای بود که به درمان خورد، نشان‌دهنده احساس رضایت مندی جدی بود.»

در این سفرها تجربه کم نبود و همچنین اتفاقات شیرین و به یاد ماندنی. امانی یکبار می‌رود مرودشت. مرودشت شیراز در استان فارس. در شهر پلاکارد زده بودند که خوش آمدید! و عنوان امانی مؤلف کتاب علوم بود. به دلیل سن کمش، نه لقب استاد به او می‌چسبید، نه القابی مثل مهندس یا دکتر داشت. او سی و یک سال داشت و البته نسبت به سن‌اش آبدیده و با تجربه بود. هر چند در شهرهای جدید، در اولین برخورد، با دیدن جوانی به ظاهر کم‌سن و کم تجربه، جا می‌خوردند.

مرودشت شهر کوچکی بود. برای‌شان مهم بود که مهمانی از وزارتخانه آمده است. البته شاید ترجیح می‌دادند، مهمان‌شان پنجاه شصت ساله باشد، تا مطمئن باشند تجربه کافی دارد. امانی وقتی وارد سالن شد، جا خورد. آنجا سوله‌ای بود که صندلی چیده بودند. معلم‌ها هم گوش تا گوش نشسته بودند. آن سوله، استانداردهای سالن را که نداشت هیچ، بیش از حد هم شلوغ بود. دیوارها آگوستیک نبودند و سیستم صوتی درست و حسابی به چشم نمی‌خورد. معلوم بود همه معلمان ابتدایی شهر و مناطق اطراف را جمع کرده‌اند آنجا و همه با هم حرف می‌زدند. سالن تخت بود و ته سوله دیده نمی‌شد. مشکل بزرگ‌تر این بود که معلم‌ها از همه پایه‌های دوره

ابتدایی، یک جا جمع شده بودند. امانی جا خورده بود که با آن خیل معلمان چه کند. در شهرهای کوچک این طور است که اگر کسی دعوت نشود، حتماً دلخور می‌شود و دلخوری‌اش را نیز عیان می‌کند.

شاید نزدیک به هزار نفر داخل سالن بودند. در نگاه اول، سالن مملو از جمعیت و پُر از سر و صدا، غیرقابل کنترل به نظر می‌رسید. ازدحام آن قدر بود که امانی به سختی صدای بغل دستی‌اش را می‌شنید. استان فارس، منطقه‌ای پرجمعیت است و کلاس درس هم زیاد دارد. استان فارس با سعدی و حافظ‌اش مهد هنر و ادب است و مردم‌اش نیز طرفدار آموختن علم و دانش. از همه جا آمده و بیشترشان هم خانم بودند. مسئله توزیع نیروی انسانی در مدارس هم مشکلی است. مردها سخت سراغ معلمی می‌روند، اگر بروند هم باید فرستادشان دبیرستان. چون آنجا نمی‌شود معلم‌ها را غیرهم‌جنس فرستاد. این مسئله ممکن است روزی به معضلی لاینحل بدل شود. اگر به جنسیت معلمان توجه نکنیم، با سیاست جداسازی مدارس دختر و پسر چه باید کرد؟

به طور طبیعی سالن پر از جمعیت، یک میکروفون و تعداد اندکی بلندگو داشت. امکانات پیشرفته صوتی و تصویری مثل امکان نمایش پاورپوینت یا لاقفل آمپلی فایر و تجهیزاتی که صدا به همه برسد، وجود نداشت. یک میکروفون و یک تخته وایت‌برد و یک سخنران. سالن هم که تخت بود و طبیعتاً آن‌ها که ته سالن بودند سخنران را به خوبی نمی‌دیدند و ممکن بود صدا را هم خوب نشوند. امانی هم نمی‌دانست هنگام سخنرانی با کدام بخش از سالن ارتباط برقرار کند. سوله‌ای عریض و طویل، یک سخنران جوان و معلم‌هایی که به هم رسیده بودند و دل‌شان می‌خواست با هم درد دل کنند.

این‌ها امانی را نگران کرده بود. این نگرانی وقتی چند برابر شد که رئیس اداره رفت پشت تریبون تا چند جمله حرف بزند و خوش‌آمدی بگوید تا شاید بتواند حاضران را ساکت کند. آن قدر، معلم‌ها، با هم گرم گفتگو بودند که آن بنده خدا، مدیر، نتوانست ساکت‌شان کند. امانی هم غصه‌اش شده بود که چه بکند. اما از قضا

شاید قرار بود یکی از آن اتفاق‌های جالب زندگی امانی در آنجا رقم بخورد. امانی فکر کرد باید ساختارشکنی کند. او را در یک فضای شلوغ و غیرمعمول معرفی کردند. مسئول استان که رفته بود خوش‌آمد بگوید، خیس عرق از پشت تریبون پایین آمد و از امانی هم عذرخواهی کرد. در آن شرایط سخت مهمان جوان رفت پشت تریبون.

اسم امانی اول کتاب درسی نوشته شده بود. اسامی را بر اساس حروف الفبا نوشته بودند و اسم او اولین نفر بود. به هر حال باید کاری می‌کرد، او برخلاف روال، بدون سلام و بسم‌الله رفت سراغ تخته و ایت‌بُرد، سعی کرد به خط خوش و درشت چیزهایی بنویسد. فهرست مطالبی که قرار بود آن روز درباره‌اش حرف بزند. هدف از آموزش علوم و هدف‌های طرح جدید آموزش علوم. ساختار کتاب درسی علوم در دوره ابتدایی، روش یادگیری، نحوه پاسخگویی به پرسش‌های بچه‌ها، تکالیف درسی در آموزش علوم، ارزشیابی علوم، مهارت‌های فرآیندی در آموزش علوم، نحوه تهیه وسایل و تجهیزات، نحوه تدریس یک درس و مدیریت زمان در آموزش علوم. اینکه از کجا شروع کنیم، وسط درس چه کار کنیم و چگونه به بچه‌ها تکلیف بدهیم و تکالیف را کنترل کنیم، و چگونه از آن‌ها امتحان بگیریم؟ با پدر و مادرها چگونه صحبت کنیم؟ مدیر مدرسه خود را چگونه همراه خود کنیم؟

آن تیتراها حاصل تجربه و چالش‌های امانی در آموزش معلمان استان‌ها بود. دست آخر پرسش و پاسخ در کلاس علوم را هم اضافه کرد. در طول مدتی که او رئوس مطالب را می‌نوشت، همهمه فروکش کرد. وقتی کار نوشتن تمام شد، سکوت کامل برقرار بود. امانی بعد از بسم‌الله و سلام علیک، با خوش‌رویی گفت: «من آمده‌ام این مباحث را که فهرست‌وار نوشته‌ام، مطرح کنم. وقت متعلق به شماست. من که شروع کردم، هر جا خسته شدید، کمی سر و صدا کنید. من می‌فهمم چه خبر است و رفع زحمت می‌کنم.»

به مدیر منطقه نگاه کرد؛ او با لبخندی نشان داد که از کار امانی خوشش آمده است. وقتی سخنران شروع کرد، از خودکارها، صدا در می‌آمد، اما از معلم‌ها صدا در نیامد.

امانی قرار نبود، داستان هیجان انگیزی تعریف کند، باید هر چه می گفت درباره علوم باشد. یک تنه باید کار را پیش می برد. همین طور هم شد. آن فهرستی که نوشته بود کمکش کرد. بسیار پخته بحث را پیش برد. در واقع او می دانست درباره علوم چه باید بگوید، فقط نمی دانست که با آن خیل جمعیت چه کند که ساختار شکنی اش جواب داد. بارها و بارها بر مطالب، آزمایش ها، متون و تصاویر صفحه های کتاب های درسی از پایه اول تا پایه پنجم دبستان ارجاع داد، به بچه ها اشاره کرد که چرا درس علوم را دوست ندارند. این موضوع را جا انداخت که دلیلش این است که وقتی بچه ها درس را نمی فهمند و در آن احساس موفقیت نمی کنند. به آن علاقه ای هم نخواهند داشت. غیرمستقیم گفت که این موضوع به روش تدریس معلم ها مربوط می شود که بچه ها درس ها را نمی فهمند. معلم ها می خواستند اشکال های شان را بدانند و راه رفع آن را کشف کنند.

وسط برنامه یادداشتی دادند که می خواهند پذیرایی کنند. معلم ها راضی نشدند. گفتند ما بحث ها را گوش می کنیم، و پذیرایی در حین اجرای برنامه انجام شود. از خیر پذیرایی نمی شد، به سادگی گذشت. امانی گفت: «پس لطفاً با سکوت! جلسه را به هم نریزید.» جلسه از هشت صبح تا ساعت یک بعد از ظهر طول کشید و در آخر جلسه، امانی از معلمان حاضر در سالن تعریف کرد. او خوشحال و با احساس قلبی اش حرف زده بود.

«من شهادت دادم که آن معلم ها شاگردان شان را دوست دارند. گواهی دادم که آن ها انسان های دلسوز و مسئولیت پذیری هستند. با من همراهی کرده بودند، صبوری کرده بودند. من می دیدم که تمام وقت یادداشت برمی دارند، رفتارشان نشان می داد که به کارشان اهمیت می دهند. و در پایان از آن ها تشکر کردم که برای من احساس موفقیت آفریده بودند!»

آن روز معلم های توی آن سالن یاد گرفتند که به بچه ها نگویند چه جوابی درست یا چه جوابی غلط است، بلکه بچه ها را راهنمایی کنند که خود به پاسخ برسند.

«آن روز به آن ها با زبان بی زبانی گفتم، به جای جواب دادن به پرسش های



بچه‌ها، آن‌ها را هدایت کنید. گفتم راه یادگیری پرسش است و باید راهنمایی کنید که بچه‌ها، خودشان به جواب برسند. آن روز وقت ناهار و حتی تا آخرین لحظه، من جواب سوال‌های بی‌پایان را می‌دادم. هر اعتراضی که به کتاب داشتند حل شده بود. اعتراض‌ها تبدیل شده بود به پرسش‌هایی برای دانستن. من روی تجربه‌ای که داشتم، نوع مشکلات را می‌دانستم. برایم روشن بود، چه سؤال‌هایی دارند.»

حس معلم‌ها این بود که به سؤال‌های اساسی آن‌ها، به روشنی پاسخ داده شده است. پس از مراسم، رئیس اداره نزد امانی رفت و اقرار کرد که: «من می‌خواستم شما را معرفی کنم، موفق نشدم. همان لحظه با خودم گفتم، این مرد جوان چه خواهد کرد. باور نمی‌کردم شما هزار نفر را کنترل کنید و به جای جلسه دو ساعته، جلسه پنج ساعته برگزار کنید، بدون اعتراض.»

مدیر و معلم‌ها و برگزارکنندگان راضی بودند و امانی خسته، اما نتیجه کار درخشان بود. معلم‌ها با محمود امانی عکس یادگاری گرفتند. موبایلی در کار نبود که هر لحظه یکی عکس بیندازد. هر که دوربین داشت عکس می‌گرفت و همه شماره تلفن و نشانی رد و بدل می‌کردند که بعد عکس‌ها را بگیرند. ارتباط برقرار شده بود و کتاب علوم جدید حلقه ارتباط دایم بود. امانی که سفر را دوست داشت و می‌دانست که اگر یک معلم، ماجرا را درک کند، به نفع بچه‌هاست و هر بچه باسوادی می‌تواند انسان مفیدی باشد، به سفرها نه نمی‌گفت.

هر جا می‌رفت محور کتاب‌های جدید علوم بود. کتاب‌های علوم دوره ابتدایی و سپس دوره راهنمایی. این فرصت‌ها امانی را رشد داد و حرفه‌ای کرد. مراوده با معلم‌ها برای خود او هم سؤال‌هایی را ایجاد می‌کرد. او مجبور بود برای رسیدن به پاسخ سؤال‌ها، مطالعه کند. جالب بود که هر جلسه‌ای پایش با جلسه بعدی تفاوت داشت. امانی عادت داشت و هنوز هم عادت دارد که از هر جلسه یادداشت برمی‌دارد. فهرستی از سوال‌ها داشت و جوابی برای هر سوال. هر جلسه‌ای سوالی به لیست سوال‌ها می‌افزود. او دایم فکر می‌کرد باید با همه وجود برود. با همه

انرژی. اگر انرژی لازم برای درس علوم از دست می‌رفت، اگر او فکر می‌کرد دارد کار تکراری انجام می‌دهد، اشتیاق برای شرکت در جمع معلمان از بین می‌رفت. هر سفر، اتفاقی جدید بود و او باید شگرد جدیدی می‌آموخت. گاهی معلم‌هایی بودند که همه وجودشان اعتراض بود و ناراحت بودند، باید آن‌ها را آرام و راضی می‌کرد. «به دلایل مختلف، حق با آن‌ها بود، اما ما این را یاد گرفته بودیم که چگونه از مقابل‌شان، برویم کنار دست‌شان. دلیلی وجود نداشت که ما مقابل هم باشیم. با چند جمله دوستانه می‌رفتیم کنارشان. این حرکت آن‌ها را آرام و ما را موفق می‌کرد. هیچ وقت اجازه ندادیم حضور ما با آن‌ها به جدل و ناراحتی منجر شود.»

البته سیاست‌های میزبانان در نوع دعوت از مؤلفان یکسان نبود. در شهرهایی استقبال عالی بود. با هدایایی بسته‌بندی شده که سوغات همان شهر بود و گاهی همراه با پاکتی نازک یا پُر و پیمان. شهرهایی هم بودند که چیزی نمی‌دادند. ای بسا وسیله رفت و آمد را هم خود مهمانان تأمین می‌کردند. این تفاوت‌ها نشانه تفاوت امکانات و دیدگاه‌ها بود. سیاستی یکسان حاکم نبود. اما اعضای گروه تألیف کتاب‌های علوم، سیاست یکسانی داشتند. همگی بر آن سیاست مقید بودند. رفتن یا نرفتن به عهده خودمان است، اما هیچ جا طی نمی‌کنیم. هر چه دادند یا ندادند؛ ناراحت هم نمی‌شویم.

«من چون درباره مسائل مالی چیزی نمی‌گفتم، برای همین تقریباً همه دوست داشتند مرا دعوت کنند. از این رو من بدون تردید به همه شهرها سفر کرده‌ام.»

شاید به همین دلیل بود که گروه علوم مشهور شده بودند به اینکه کیسه‌ای برای این کار نداشتند. دانش‌فر، معتمدی، رستگار، پزشکپور، فرنوش، الوندی، کرام‌الدینی، ارشدی، محمودزاده، حسینی، امانی و... همگی روال‌شان همین بود. امانی فکر می‌کرد که عشق به علوم، پنجره‌های بسیاری به روی‌شان باز کرده است. بسیاری از شهرها آن‌ها را به عنوان پیامبران یک نهضت نگاه می‌کردند. فکر

نمی‌کردند که اگر کسی وضع‌اش خوب بود، آن‌ها را دعوت کند. کاری کرده بودند که اگر کسی هم چیزی نداشت باز هم آن‌ها را دعوت می‌کرد. آموزه‌های امانی اینجا به یاری‌اش می‌آمدند.

«من در زندگی صدها بار این را تجربه کرده بودم؛ آن پولی که باید به تو برسد، به هر طریقی می‌رسد. از اینجا نشد از یک جای دیگر، از آنجا نشد از یک جای دیگر. یعنی وقتی پولی قرار است به تو برسد، همین که تو تلاش می‌کنی راه باز می‌شود، می‌آید. همان تلاش کافی است.»

امانی به‌خاطر دارد که در سفری، دو نفر از مسئولان شهر جایی نشسته بودند که او را نمی‌دیدند. یکی از آن دو از دیگری پرسید: «چرا فقط در درس علوم همایش گذاشتید؟»

آن یکی گفت: «در درس‌های دیگر هم خواستید، اما نشد. نتوانستیم پولش را جور کنیم. آقای امانی را دعوت کردیم، چون از نظر مالی خیالمان راحت بود. شنیده بودیم پولکی نیست.»

امانی ناراحت نمی‌شود، چون خودش می‌داند که چه کار می‌کند. مفید بودن هدف بوده نه چیز دیگری. این حرف‌ها هیچ‌وقت در او حس منفی ایجاد نکرد و همین منش‌اش به او یک سرمایه‌عظیم اجتماعی داد. او رشد کرد و در بین جامعه‌معلمان پذیرش بسیاری پیدا کرد.

«دوستان خیلی خوبی پیدا کردم. گاهی یک معلم با یک جمله‌ای که من در یک سخنرانی گفته بودم، تغییر رویه می‌داد و این به نفع بچه‌ها تمام می‌شد و البته من از این اتفاق‌ها انرژی مثبت می‌گرفتم.»

داستانی که در زنجان رخ داد نیز شنیدنی است. عبدالله نصیری، معاون آموزشی زنجان او را می‌شناخت و از او دعوت کرده بود که یک روز صبح تا ظهر برای معلم‌های ابتدایی و ظهر تا شب برای معلم‌های کارگاه‌های آموزشی بگذارد. روز کشنده‌ای بود؛ پنج ساعت با ابتدایی‌ها، پنج ساعت با راهنمایی‌ها و بعد هم سوال و جواب.

امانی در زنجان گفت: «اگر نمی‌توانید همه آزمایش‌های کتاب را انجام دهید، لااقل بخشی از آن را که وسایل عجیب و پیچیده نمی‌خواهد عملی کنید. بگذارید بچه‌ها لذت آزمایش کردن را بچشند.»

او گفته بود یک جعبه داشته باشید، بروید یک روستا، بچه‌ها را جمع کنید، بگویید من آمده‌ام برای شما چهارتا آزمایش انجام بدهم. امکان فراهم کنید تا آن بچه‌ها بفهمند علوم یعنی چه. بحث امانی این بود که بچه‌ها باید شیرینی تجربه کردن را بچشند. این شعر را نیز از مولانا برای‌شان خوانده بود.

«شب نگردد روشن از وصف چراغ نام فروردین نیارد گل به باغ

تا ابد صوفی اگر هی کند تا ننوشد باده کی مستی کند»

امانی اصرار داشت که بچه‌ها باید لذت مهارت‌ها را، مشاهده کردن را، اندازه گرفتن را، پیش‌بینی کردن را و فرضیه‌سازی را بچشند. این‌ها را گفته بود. حتی با یک دستمال کاغذی دو سه آزمایش انجام داده بود. آزمایشی که نه پول می‌خواست و نه وسایل آن‌چنانی. وقتی سه سال بعد دوباره رفت زنجان برای داوری جشنواره الگوهای تدریس یک آقای آمد و گفت: «آقای امانی شما در سفر قبلی‌تان یک جمله گفتید که روند کاری من را تغییر داد.»

امانی پرسید: «چه کار کردی؟»

معلم با رضایتی زایدالوصف گفت: «رفتم اداره یک نیشان تحویل گرفتم.»

یعنی رفته بود جنگیده بود و یک آزمایشگاه سیار راه انداخته بود. جمله امانی هم همین بود که اگر همه آزمایش‌های کتاب را نمی‌توانید انجام بدهید، سه‌تا چهارتا را انجام بدهید. آن مرد فداکار زنجان‌ی یک عالمه آدم - از مدیر تا مسئول اموال - را متقاعد کرده بود و یک آزمایشگاه سیار با یک نیشان راه انداخته بود. هر روز در کوه و کمر و راه‌های روستایی برای بچه‌ها، آزمایش علوم انجام می‌داد. یک روز اینجا، یک روز آنجا. طارم سفلی، طارم علیا، ماه نشان و ... معلم گفت: «من تمام سال را با این نیشان در جاده‌ام. من این ایده را از سخنرانی شما گرفتم، اداره هم با من همراهی کرد. نتیجه اینکه بچه‌ها کیف می‌کنند. از او که ماشین من را می‌بینند،

در دلشان جشنی به پا می‌شود.

«معلم زنجانی اتاق زده بود عقب نیشان. خیلی شکیل و بلند. برایش در گذاشته بود و به معنی واقعی یک آزمایشگاه سیار درست کرده بود. هم رانندگی می‌کرد و هم آزمایش‌ها را انجام می‌داد. من با همدلی به تمام حرف‌ها و تجربه‌های او گوش داد و با شعف دیدم که آن معلم، درونش غرق در احساس موفقیت و رضایتمندی است.

من در آن دوره‌ای که روی علوم متمرکز شدم، هم رشد کردم، هم یک نهضتی را در ایران، در طول یازده دوازده سال به طور مستمر پیگیری کردم.»  
شاید آنچه که امانی را متفاوت می‌کرد علاقه‌اش به یادگیری بود. امانی کتاب می‌خواند، کتاب‌های غیر درسی را فراموش نمی‌کرد و حتی فیلم هم می‌دید. او با تمام دغدغه‌هایش فیلم هم می‌دید. پیگیر سینمای ایران و جهان بود. سینمای کودک را خوب می‌شناخت و از آدم‌های تأثیرگذار و داوران دائمی جشنواره فیلم رشد بود. امانی حتی در ساخت چندین مجموعه فیلم آموزشی در حوزه آموزش علوم هم مشارکت داشته است.

## فصل چهارم

### پدر با پدر خوانده

قبل از صنعتی شدن جهان، تمام فرهنگ‌ها برای تربیت فرزندان‌شان راه و رسم خودشان را داشتند، اما پس از صنعتی شدن، معلم‌ها باید راه و رسم را نشان دختران و پسران می‌دادند.

در فرهنگ‌های سنتی، تعداد زیادی پدرخوانده با پسر کار می‌کنند. عموها خجالتش را می‌ریزند و با او راجع به دختران صحبت می‌کنند، پدربزرگ برای او داستان می‌گویند. جنگجویان فامیل به او استفاده از سلاح و نظم و ادب را یاد می‌دهند. و پیرمردان راه سنت را به او نشان می‌دهند و تمام این آدم‌ها، برای پسر، پدرانی افتخاری هستند.<sup>۱</sup>

آیا همه این‌ها را مدرسه به بچه‌ها - به خصوص پسرها - یاد می‌دهد؟ مدرسه بدون معلم معنایی ندارد. امانی در ردیف معلم‌هایی قرار می‌گیرد که به خوبی می‌دانند دانش‌آموز، فقط به تربیت دینی نیاز ندارد. تربیت علمی، تربیت اجتماعی، تربیت ذوق هنری و آموزش اینکه دانش‌آموز تمام عمرش یادگیرنده حرفه‌ای باقی بماند. این‌ها ابعاد مختلف تربیت هستند. معلم برای اینکه مؤثر باشد کافی نیست که فقط نیت خوبی داشته باشد؛ طراحی آموزشی هم لازم است. طراحی آموزشی گاهی یک طرح درس است. گاهی یک فعالیت خارج از کلاس است.

مثل آزمایشگاه علوم که امانی در پناهگاه مدرسه برپا می‌کند. گاهی یک تکلیف است که دانش‌آموز در خانه انجام بدهد. گاهی یک پروژه است. گاهی هم تشویق دانش‌آموز و توجه دادن به استعدادی که دارد. دانش‌آموزی که خوب انشاء می‌نویسد، دانش‌آموزی که مطالعه غیردرسی دارد و ... کافی است معلم تلنگری بزند. یک سرنخ به دانش‌آموزش بدهد و بگوید این رگه را داری. امانی چنین می‌کرد. بچه‌ها را به یادگیری ترغیب و تشویق می‌کرد. وقتی آقای پورسیف می‌بند پرسش به درسی که بیشتر بچه‌ها نمی‌فهمند، علاقه‌مند شده است، کنجکاو می‌شود و این یک فرآیند مثبت است که نتیجه‌اش، رفتن امانی به دفتر تألیف است. در واقع شناخت دانش‌آموز، یا حتی فراشناختی که معلم به دانش‌آموزش می‌دهد، باعث پرتاب هر دو به پله بالاتر می‌شود. این فرآیند، تأثیرگذاری معلم روی دانش‌آموز و بازخورد آن است. اینجاست که معلم عیار خودش را نشان می‌دهد. علاقه، نیت، خیرخواهی، توجه به جزئیات و ... این‌ها سرمایه هر معلمی است، اما یک وجه حرفه‌ای هم لازم است و آن قدرت خلق موقعیت‌های تربیتی و یادگیری مؤثر است.

امانی معلم موفق بود، چون در رشد دانش‌آموزان تأثیر داشت. قطعاً به همین دلیل است که او را دعوت کردند معلم راهنما باشد. وقتی معلم علوم بود، بچه‌ها دوستش داشتند و از درس‌اش لذت می‌بردند. تأثیر تلاش او برای بچه‌ها، راه را باز کرد تا او به سازمان پژوهش و دفتر تألیف، دعوت شود. از همان مسیر سفر به استان‌ها فراهم شد. به شهرهای بسیاری سفر کرد و برای جستجو در کشف اهمیت درس علوم به کشورهای دیگر هم رفت. در واقع می‌شود گفت، او پله پله رشد کرد و خودش را بالا کشید. به قول معروف گنج کلاس خورد و در نتیجه، نظراتش درباره معلم مؤثر مبتنی بر دانش و تجربه بود.

«معلمی جریانی است که تعاملات انسانی در آن حرف اصلی را می‌زند. من معتقدم اینکه خداوند در این عالم رسولانی را فرستاده، از جنس خود مردم، دلیل داشته. خداوند قادر و متعال است و راه‌های دیگری برای رساندن

پیام در ید قدرتش بود.»

پرو دگار عالم می توانست دستگاه‌هایی نصب کند و از آن طریق آنچه می خواهد به بندگانش ابلاغ کند. اکنون اگر با موبایل پیغامی ارسال کنیم؛ آن قدر در آسمان می ماند تا برود به مقصد برسد. اگر خدا می خواست قادر بود همین سیستم را جاری و ساری کند. یا صفحه‌هایی بیافریند که پیام‌هایش را به تمام مردم روی زمین برسانند، رسانه‌هایی صوتی تصویری. فرشته‌ها نیز گزینه‌ای بودند که از آسمان فرود آیند و انسان را هدایت کنند، اما خداوند یکتا، چنین نکرده است. خداوند در قرآن می فرماید که اگر روی زمین فرشته‌ها ساکن بودند، ما هم فرشته برایشان می فرستادیم. پس برای انسان‌ها، پیامبرشان از جنس خودشان است. کلمه «مِن أَنْفُسِهِمْ»، در قرآن هست. این عبارت همان وجه ارتباط عنصر انسانی است. و این ارتباط انسانی صرفاً انتقال دانش یا معلومات نیست. این گونه نیست که معلم بیاید با صرف چند دقیقه وقت، بگوید، بچه‌های خوبی باشید. بچه‌ها بشنوند و همه چیز روبه‌راه شود. کدام معلم این قدرت را دارد؟ نفس معلم باید حق باشد. این نفس است که نفس را احیاء می کند. یکی باید جان بدهد تا یکی جان بگیرد.

دانش آموز فدا می خواهد، فدا از نظر ادبی یعنی ما به ازا. هم خانواده فدیة است در زبان عربی. حالا فکر کنید این مفهوم از معلم را تبدیلیش کنیم به کتاب، یا فایل ویدئویی. یا فیلم بسازیم. آیا این‌ها تربیت را به جایی می رسانند؟ شاید اشاره به داستان عطار، تمثیلی از این مفهوم باشد که مورد نظر امانی نیز هست.

فریدالدین ابو حامد محمد ابن ابراهیم کدکنی نیشابوری، معروف به عطار است. او در شهر نیشابور دکان عطاری داشت. در زمان فریدالدین، عطارها کار پزشک را انجام می دادند. آن‌ها بیمار را معاینه می کردند و براساس شرح حالش از داروهای عطاری برای وی تجویز می کردند. روزی عطار در دکان خود سرگرم کسب و کار بود. او مشغول معاینه بیماری بود که برایش داروی گیاهی بنویسد. درویشی به آنجا رسید و چندبار گفت: «چیزی برای خدا بدهید.»

عطار که سرگرم کاسبی بود، توجهی نکرد. درویش به او گفت: «ای خواجه تو



با این خساست چگونه خواهی مُرد؟»

عطار که عصبانی شده بود با تندی پاسخ داد: «همانگونه که تو از دنیا می‌روی.»

درویش با لحنی گزنده گفت: «تو مانند من می‌توانی بمیری؟»

عطار که می‌خواست از دست درویش مزاحم، رها شود، گفت: «بله.»

درویش کاسه چوبی خود را زیر سر نهاد و با گفتن کلمه الله از دنیا برفت. عطار چون این دید، متحیر و متغیر شد. از دکان خارج شد و راه زندگی خود را برای همیشه تغییر داد. عطار پس از این قضیه مرید شیخ رکن‌الدین اکاف نیشابوری شد. در نتیجه آن اتفاق، عطار، عارف و شاعری بزرگ و بی‌نظیر شد. درویش، معلم مؤثر عطار بود. هم او بود که خط زندگی عطار را تغییر داد. مردی که گرفتار دکان عطاری‌اش بود، اما بعد از آن جهان را نیز بر نمی‌تایید. درویش جانش را داد تا جان او را رها کند.

«اینکه یکی جانش را می‌دهد تا یکی جان بگیرد. این جریان معلمی است.

یعنی معلم می‌آید که اثبات کند هستی‌اش برای این است که هستی بچه‌ها

شکل بگیرد. بالأخره هر کسی عمرش را در مسیری می‌گذارد. کسی حاصل

عمرش، تولید دویست هزار جفت کفش بوده. کفش‌ها را مردم پوشیده‌اند

و راحت راه رفته‌اند. خیلی خوب است. کسی لباس تولید کرده، آن یکی

گندم و ... آیا نباید در این چرخه کسی باشد بگوید، من بیست انسان تربیت

کرده‌ام؟ این معلمی است. شغلی متفاوت.»

ای کسانی که ایمان آوردید، پاسخ مثبت بدهید، استجابت کنید، دعوت خدا را و

رسول را هنگامی که شما را می‌خواند، تا شما را زنده کند. این آیه قرآن است، یعنی

پیامبر آمده آدم‌ها را زنده کند. این زنده کردن به معنای مفهوم متفاوتی از زندگی است.

یعنی ما سواد نداریم با سواد می‌شویم. یعنی ما بینش نداریم، بینش پیدا می‌کنیم. یعنی

ما به آنچه آگاه نیستیم، آگاهی پیدا می‌کنیم. توجه پیدا می‌کنیم، تفکر می‌کنیم و ایمان

می‌آوریم، این می‌شود جریان معلمی. این می‌شود معلم مؤثر. یعنی معلمی که در

مجاورت با بچه‌ها سرنوشتی خوب، یا اتفاقی ماندنی را رقم می‌زند. امانی در مدرسه،

درس علوم می‌داد. در دفتر تألیف در نوشتن کتاب علوم مشارکت داشت، وقتی به او گفتند بیا معلم راهنمای مدرسه باش، پذیرفت. معلم راهنما، معلمی است که جریان تربیت یک گروه از بچه‌ها را در دست می‌گیرد و هدایت می‌کند.

امانی در مدرسه تلاش می‌کرد فضای کلاس‌هایش متفاوت باشد. سمت «معلم راهنما» را پذیرفت، چون دوست داشت تجربه‌ای متفاوت کسب کند و عقیده داشت این کار لازم است. او به وضوح می‌دید که بچه‌های دوره راهنمایی از نظر ذهنی سرگردانند. وقتی معلم علوم بود، گاهی با او درد دل می‌کردند، اما نمی‌توانست آن امور را پیگیری کند. جسته و گریخته کمک می‌کرد، اما کافی نبود. در دوره آموزش ابتدایی معلم کلاس، یک نفر است. اما در دوره راهنمایی یا به عبارت کنونی در دبیرستان چه دوره اول یا دوره دوم، دانش‌آموزان چند معلم دارند. بچه‌ها فرصتی ندارند که اگر مشکلی بود، آن را با معلم‌شان در میان بگذارند. درست در سنی که به دلیل آغاز دوره استقلال‌یابی، از خانواده در حال جدا شدن هستند و به یک مرجع بیرونی احتیاج دارند. سن نوجوانی است و هزار یک مشکل در زندگی و مدرسه.

این درست آنجایی است که مدارس بچه‌ها را به حال خود، رها می‌کنند. درست زمانی که نیاز به مشورت دارند. درست در مقطعی که پدر به دلیل گرفتاری‌هایش غایب است. پس از صنعتی شدن جهان گرفتاری بچه‌های بدون الگو مشکل تمام کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه است. در این کشورها، آنجا پدرها مجبورند تا دیروقت کار کنند، یا برنامه‌های تلویزیون فرصت نمی‌دهند که پدر با فرزندانش گفتگو کند. کتاب *مردِ مرد* به درستی این موضوع را تحلیل کرده است.

«پدری که همه روز غایب است و ساعت هشت شب به خانه باز می‌گردد، فرزندانش اغلب تنگ‌خلقی او را می‌بینند. تا آموزش‌هایش را. پدرانی که برای شرکت‌های عظیم کار می‌کنند، چه چیزی راجع به کارشان دارند که تعلیم دهند؟ چنین پدری هیچ علاقه‌ای ندارد که به پسرش از دنیای این شرکت‌ها

بگوید.» ص ۱۵۶

میرچا الیاده در کتاب خود استفاده‌های بسیاری را که راهبران پیر در استرالیا، آفریقا، خاور نزدیک، آمریکای جنوبی، جزایر پاسفیک از خاکستر می‌کنند برشمرده است. آیین ورود می‌گوید، پسر پیش از اینکه بتواند مرد شود باید طفولیت در او بمیرد. دوران خاکسترنشینی، زمانی است برای مرگ آن طفل درون خودخواه. پسر هشت تا یازده ساله از مادر جدا و به دست راهنمای پیر سپرده می‌شود. راهبران، بدن پسرک را با خاکستر می‌پوشاندند تا به رنگ مردگان درآید و یادآوری می‌کنند که چیزی درون او خواهد مرد. پسرک را گاه ساعت‌ها و شاید روزها در جایی تاریک می‌گذارند تا با ارواح نیاکانش آشنا شود.

سپس او را از تونلی تاریک - یا رحم - می‌گذرانند. مردان قبیله آن‌سوی تونل منتظر او می‌مانند. پسرک دوباره متولد می‌شد و مردان، نام جدیدی بر او می‌نهند. مادران در بعضی فرهنگ‌ها به قدری به این موضوع علاقه‌مند و درباره آن جدی بودند که وقتی پسر را دوباره نزد مادر می‌بردند، مادر تظاهر می‌کرد که او را نمی‌شناسد. ص ۱۳۴

شاید معلم راهنما بتواند این نقش را بازی کند. امانی برای راهنما بودن در مدرسه چنین نگاهی داشت که آن را پذیرفت.

«من معتقدم که معلم راهنما جزو ضرورت‌های دوره راهنمایی و دبیرستان است. وقتی آن پیشنهاد را پذیرفتم، در طول یک سال تحصیلی، حدود سی کتاب مرتبط را تهیه کردم و آن‌ها را با دقت خواندم. قصد داشتم، کارم را با آگاهی انجام بدهم. من از معلم راهنما بودنم، خاطره‌های جالبی دارم.»

گاهی یک معلم راهنما با یک رسیدگی، سرنوشت یک انسان را تغییر می‌دهد. در مدرسه علوی که امانی معلم راهنمای آنجا بود، دانش‌آموزی داشتند که رتبه علمی خوبی نداشت. پدرش از روحانیون سرشناس تهران بود و میدان بسیاری داشت. متأسفانه در آن دوره به بیماری بسیار سختی مبتلا شده بود. در آن زمان، مدرسه در پایه سوم راهنمایی نود دانش‌آموز داشت که از آن‌ها فقط شصت نفر برای رفتن به

کلاس اول نظری پذیرفته می‌شدند. رقابتی سخت در جریان بود. امانی اولین کاری که انجام داد، بررسی استعداد و توانایی این دانش‌آموز بود.

امانی با او صحبت کرد و متوجه شد که بیماری پدرش باعث شده او اعتماد به نفس‌اش را از دست بدهد. مسایل ریز و درشت دیگری هم بودند که باید حل می‌شدند. امانی با دادن یک برنامه منظم درسی و یاد دادن چند تکنیک برای مطالعه و افزایش تمرکز و دادن روحیه، زمینه موفقیت‌های جزئی و مستمر او را فراهم کرد. تا جایی که رتبه درسی‌اش تا حد قابل توجهی بهبود پیدا کرد و توانست در دبیرستان مورد نظر ثبت نام کند.

چند سالی از این ماجرا گذشته بود که امانی ازدواج کرد. روزی با همسرش راهی روضه سالانه یکی از بستگان همسرش شدند. در راه همسرش گفت: «سخنران این روضه سالانه، حاج آقا فلانی است.»

این اتفاق، تصادف جالبی بود. امانی با خوشحالی گفت: «چه خوب! پسر ایشان شاگرد من در مدرسه بوده است.»

خانم هم از این تصادف اظهار خوشحالی کرد و پرسید: «پس تو ایشان را می‌شناسی؟»

محل برگزاری مجلس، محوطه بزرگی بود که دورتادورش را پشتی چیده و تختی گذاشته بودند که حاج آقا روی آن نشسته بود. امانی که وارد شد، حاج آقا برخاست و تمام قد ایستاد و امانی را به نام خواند: «به به! آقای امانی عزیز!» یکی از برادران همسرش پرسید: «تو حاج آقا را می‌شناسی؟»

امانی شرمنده و کمی هم معذب از اینکه حاج آقا همچنان سرپا ایستاده است، خجالت‌زده گفت: «پسر حاج آقا از شاگردان مدرسه علوی است.»

در هر صورت حاج آقا آن قدر سرپا ایستاد تا امانی خودش را به او رساند. حاج آقا، او را کنار خودش نشاند و گفت: «شما با این خانواده وصلت کردی؟»

امانی با سر تأیید کرد و حاج لبخندی زد. سپس با لحنی صریح و مهربان گفت: «عجب اتفاق فرخنده‌ای! این ازدواج بسیار مبارک است.»

پس از گفتگوی مقدماتی و چاق سلامتی حاج آقا گفت: «پسر من مدیون لطف و بزرگواری شما است.»

امانی که از این همه قدردانی شرمنده شده بود، همچنان با ادب گفت: «نفرمایید حاج آقا! من کاری نکردم.»

حاج آقا دستی به محاسن خود کشید و گفت: «چرا. خیلی لطف کردید. شاید باور نکنید، اما همیشه پیش ما ذکر خیر شماست.»

امانی با مهربانی گفت: «این باعث افتخار من است. من اگر کاری هم کرده‌ام، وظیفه‌ام را انجام داده‌ام.»

او همان لحظه فکر کرد که معلم‌های راهنما می‌توانند بی‌سر و صدا و بدون بوق و کرنا به نجات انسان‌ها و به مرد شدن پسرها، و خانم شدن دخترها کمک کنند.

«من هنوز هم همان‌طور فکر می‌کنم و به نظرم این مسئله - تنهایی

دانش‌آموزان دوره نوجوانی - معضلی است که حل نشده و به سادگی هم

حل نمی‌شود. در دوره راهنمایی و دبیرستان، چه دوره اول و چه دوره دوم

چندین معلم به شاگردان درس می‌دهند. علوم، ریاضی، زبان، ادبیات و ...

بدیهی است که این معلم‌ها نتوانند نگاه کلی‌نگر به یک دانش‌آموز و شرایط

روحی، روانی، جسمی و تحصیلی‌اش داشته باشند. خیلی که دلسوز باشند،

شاید گذرا و تلگرافی چیزهایی بشنوند و اگر وقت داشته باشند، به مدیر یا

ناظم گزارش بدهند. به همین دلیل معلم راهنما در دوره تحصیلی دبیرستان،

مثل نان شب واجب است.»

وقتی کشتی‌ها دچار توفان می‌شوند و راه را گم می‌کنند. این فانوس دریایی است

که ناخداهای سرگردان را به ساحل امن می‌رساند. دور نیست اگر روزی برسد

که آموزش، مثل رسانه‌ها دیجیتالی شود، اما ارتباط انسانی رشد دهنده را نمی‌توان

انکار کرد.

امانی به دلیل سابقه‌اش در تدریس، حضور مؤثرش در دفتر تألیف، سابقه‌اش در

معلم راهنمایی، سفرهای متعدد داخلی که باعث شده بود، او ساختار آموزش و

پرورش را در سطوح مختلف بشناسد. و سابقه‌اش در مدیریت دبستان و دبیرستان، سخت طرفدار وجود معلم راهنما در دبیرستان است. امانی دوره‌های طولانی مدیر مدرسه صلحا بود.

«گروهی از فارغ‌التحصیل‌های مدرسه علوی که از من چند سال بزرگ‌تر بودند، تصمیم گرفتند مدرسه‌ای تأسیس کنند. مجتمع آموزشی‌ای به نام صلحا. این مدرسه در منطقه چهار تهران واقع است. تشکیل دهندگان مدرسه، اساسنامه‌ای برای آن نوشتند. در آن اساسنامه، صاحبان آن مجتمع آموزشی، حق مالکیت شخصی را از خود سلب کردند. این مدرسه به معنای واقعی غیرانتفاعی است.»

وقتی کسی مالکیت نداشته باشد سود هم در کار نیست. درآمدها صرف امور توسعه خودش می‌شود. مدرسه‌ای به معنای واقعی غیر دولتی و غیرانتفاعی. چون صاحبان مجتمع آموزشی، انگیزه کار تربیت دینی سطح بالا داشته‌اند، امانی هم به دلیل آشنایی قبلی، قبول کرد که کمک کند و از بدو تأسیس مدرسه به عنوان مشاور، طرف مشورت قرار گیرد. در سال‌های اولیه امانی به عنوان معلم آنجا درس هم می‌داد.

سه چهار سال پس از تأسیس می‌رسند به ورودی دبیرستان. دانش‌آموزان راهنمایی می‌روند دبیرستان و امانی هم مدیر دبیرستان می‌شود. نه به معنای، مدیر رسمی از صفر تا صد. مدیریتی از جنس مدیریت کلان. برای دبیرستان مدیر رسمی می‌گذارند. مدیر رسمی در کسوت دستیار و در چارچوب کاری امانی، برنامه‌های مدرسه را پیش می‌برد. کادر آموزشی با نظر امانی انتخاب می‌شوند و تمام امور را او برنامه‌ریزی می‌کند.

«بین شش تا هفت صبح می‌رفتم مدرسه، بین نه تا ده صبح می‌رفتم دفتر تألیف. هفت هشت سال مدیر دبیرستان بودم؛ پس از آن با یک وقفه، حدود پنج سالی مدیر دبستان و پیش دبستان. در مجموع از سال ۱۳۷۶ تا سال ۱۳۹۲ که به دلیل مدیر کلی دفتر تألیف، دیگر وقتی برای هیچ کار دیگر

نداشتم و مجبور شدم مدرسه را رها کنم، در مدرسه مدیریت کردم. آنجا، کار من کار با والدین، معلمین، سازماندهی و کارهای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و مدیریت اجرا بود. در همین دوران بود که روزی حاج آقا مجتبی تهرانی به یکی از مدیران مجموعه زنگ زد و گفت، جمعه مدرسه هستید؟ و او وقتی مطمئن شد مزاحم نیست، گفت جمعه می‌آید مدرسه.»

حاج آقا مجتبی تهرانی در سال ۱۳۱۶ در تهران چشم به جهان گشود. پدرش میرزا عبدالعلی تهرانی، از شاگردان عبدالکریم حائری یزدی بود که در زمان حکومت رضاشاه، با همراهی محمود شاه‌آبادی، نماز جماعت مسجد جامع بازار تهران را امامت می‌کرد.

حاج آقا حدود چهل سال در تهران به تدریس اخلاق و فقه مشغول بود و شاگردان فراوانی داشت. وی تحصیلات مقدماتی را در حوزه مشهد و تهران گذراند و البته قبل از آن در قم طلبه بود. او در بیست و پنج سالگی به اجتهاد رسید. حاج آقا مجتبی تهرانی از سال ۱۳۵۱ جلسات تفسیر و اخلاق داشت و علیرغم ارتباط نزدیک با امام خمینی، پس از انقلاب هیچ سمت دولتی و مسئولیتی را نپذیرفت و تنها در حوزه درس و بحث این فعالیت می‌کرد.

جلسات درس اخلاق حاج آقا مجتبی تهرانی طرفداران بسیاری داشت. از تمام اقشار می‌رفتند مجلس درس و روضه ایشان. البته زمان روضه ناچیز بود و بیشتر تفسیر و معارف و اخلاق بود. دوستی می‌گفت، من ماه‌های رمضان و محرم و در مناسبت‌های خاص می‌رفتم به مجلس آقامجتبی. همیشه هم نگران بودم که امام جماعت مسجدمان روزی این را به زبان بیاورد و گله کند. تا اینکه روزی در خیابان ایران و در لابه‌لای موتورهای پارک شده، پیشنماز مسجدمان را آنجا دیدم. او گفت: «پس تو هم می‌آیی اینجا.» خودش هم می‌آمده مجلس آقامجتبی و برای همین هیچ‌وقت گله نکرده بود که چرا نیستی. آن شب، آن قدر شلوغ بود که ما مجبور شدیم نیم ساعت بگردیم تا موتورمان را پیدا کنیم. وقتی مجلس تمام می‌شد موتور چاره کار بود، وگرنه باید پیاده به خانه برمی‌گشتیم. تا چشم کار می‌کرد موتور بود

– شاید ده هزارتا- و اگر کسی مسافر نداشت حتماً یکی را سوار می‌کرد.

آشنایی امانی با حاج آقا مجتبی به جلسات درس اخلاق محدود نمی‌شد. حاج آقا مجتبی در اواخر دهه شصت بانی ایجاد یک مدرسه با رویکرد اسلامی شده بود به نام دبیرستان نور و از امانی هم خواسته بود که در شورای مدرسه عضو باشد. به همین دلیل فرصت ملاقات‌ها و دیدارهای بیشتری با حاج آقا فراهم شده بود.

آقای تهرانی با آن احوال و بزرگی، خودش زنگ می‌زند و خودش را دعوت می‌کند به مدرسه صلحا. این میزان اهمیت مدرسه را در نگاه حاج آقا مجتبی نشان می‌دهد. ایشان وقتی می‌رود مدرسه، تنها جایی را که بازدید می‌کند، کتابخانه مدرسه است. بعد مقداری پول، همانجا و نقدی می‌دهد و می‌گوید فقط کتاب بخرید. او صراحتاً تأکید می‌کند که از کتابخانه کم نگذارید.

مدیران مجموعه با سفارش آقا مجتبی به کتابخانه مدرسه توجه ویژه می‌کنند. امانی که خودش می‌رفته کتابخانه مدرسه فرهاد و کتابخانه آقای جواهریان و عاشق کتاب بوده، چنین توجهی نیست به کتابخانه مدرسه توسط حاج آقا مجتبی را خیلی معنادار می‌داند. همکاری امانی با مدرسه صلحاء تا سال‌ها ادامه یافت، با همان سبک و سیاق قبلی، تا زمانی که او مدیرکل دفتر تألیف شد.

از آن پس، حجم کارهای دفتر به گونه‌ای بود که او را از صبح زود تا حدود ۹ و ۱۰ شب درگیر می‌کرد و برای او مجالی برای حضور در مدرسه به‌طور منظم باقی نمی‌گذاشت. از سوی دیگر فضای جامعه هم به سمت حاشیه‌سازی‌های آزار دهنده می‌رفت. پرهیز از آن‌ها لازم بود. این چنین بود که پرونده سی سال حضور مستمر در مدرسه، از اول مهر سال ۱۳۶۳ تا آخر شهریور ۱۳۹۳ بسته شد.



## فصل پنجم

### مهره‌های دومینو

محمود امانی نزدیک به چهل کشور از کشورهای پیشرفته و در حال پیشرفت جهان را دیده و سیستم آموزش‌شان را بررسی کرده است. بیشتر کشورها جهان برای دوره آموزش عمومی تعریفی دارند. به یک معنی هدف‌گذاری کرده‌اند. ژاپن: بچه‌ها تنها نباشند.

ایتالیا: کمک کن تا این کار را خودم انجام دهم.

فنلاند: مدرسه بهترین زیستگاه

مالزی: اصول تجارت را یاد بگیر

پروژه علوم که از تدریس در مدرسه شروع شد، رفت به دفتر تألیف و زمینه‌ای شد برای سفر به حدود چهل کشور در جهان و بیش از چهل شهر در ایران. آنچه که باید یاد می‌گرفت و آنچه باید یاد می‌داد در این سفرها به انجام رسید و همین یاد گرفتن‌ها و یاد دادن‌ها بخش مهمی از زندگی امانی را تشکیل می‌دهد. کاری که با عشق انجام شده و تأثیرش را گذاشته است. امانی برای آشنایی با رویکرد جدید آموزش علوم و روش‌های نوین تدریس، سفرهای بسیاری کرده است. جهان، برنامه جدید تغییرات در آموزش را حدود سال ۱۳۵۰ شمسی شروع کرده بود و ایران در سال ۱۳۶۹ این حرکت را آغاز نمود.



«فرصت مطالعاتی ای بود با عنوان تیم سیار در آموزش علوم. این پروژه را دفتر منطقه‌ای یونسکو در بانکوک برنامه‌ریزی کرده بود. قرار بود از هر کشور تیم‌های دو یا سه نفره آموزش علوم، به دو سه کشور سفر کنند و وضع آموزش علوم را از نزدیک ببینند. قرار بود از ایران هم یک تیم سه نفره به این سفر بروند.»

محمود امانی در سال ۱۳۷۲ در سن بیست و هشت سالگی و به عنوان جوان‌ترین عضو، به گروه اعزامی پیوست. قرار بود این گروه سفری به مالزی و اندونزی داشته باشد. هدف سفر، آشنایی با تألیف کتاب‌های درسی، آموزش ضمن خدمت معلمان، تربیت معلم و تولید رسانه‌های صوتی تصویری آموزشی در حوزه آموزش علوم تجربی تعیین شده بود. در ایران، عرف گروه درسی و شوراهای برنامه‌ریزی در دفتر تألیف این بود که تعدادی از کارشناسان سازمان پژوهش، اساتید دانشگاه به اضافه یک یا دو معلم، هر گروه را تشکیل می‌دادند. قدم اول امانی، دعوت از او به عنوان معلم به گروه علوم بود.

این دعوت به دلیل گرایش‌های دینی امانی، یا به دلیل اینکه دانشجوی خوبی در دانشگاه تهران بوده، صورت نگرفت. این دعوت به دلیل تدریس خوب و مؤثر در کلاس درس بود.

اعضای گروه تألیف علوم، بیشتر کارشناسان سازمان بودند. رئیس گروه، کارشناس زیست‌شناسی بود و اعضای دیگر کارشناسان فیزیک، شیمی، زمین‌شناسی بودند. امانی به عنوان معلم درس علوم رفته بود. طبیعی بود که اساتید گروه، جوان بیست و چهار ساله‌ای که تازه لیسانس گرفته بود و در مدرسه تدریس می‌کرد را تحویل نگیرند. اما چنین نشد. وقتی گروه تألیف وارد مباحث درس علوم شدند کم‌کم احساس کردند که امانی می‌داند مشکل کجاست. امانی دقیقاً نقطه‌ی خلاء و ضعف گروه را پوشش می‌داد. کارشناسان از کلاس درس و مدرسه دوره راهنمایی خبر نداشتند. آن‌ها بیشتر در حوزه دبیرستان کار کرده بودند. و استادان دانشگاه نیز از موضع بالا به ماجرا نگاه می‌کردند. آنکه از معضلات دوره راهنمایی خبر داشت

امانی بود. بزرگان گروه که باید مسایل را حل و فصل می‌کردند، در نوع بحث‌ها بیشتر مسائل نظری را دنبال می‌کردند. در این میان مشکل گم شده بود. همه در پی درد بودند تا درمانش کنند. امانی چون شش سال با دانش‌آموزان دوره راهنمایی سر و کله زده بود می‌دانست درد کجاست. به همین سادگی امانی یکی از اعضای اصلی گروه شد.

«چند سری کتاب علمی از خارج آمده بود. اساتید داشتند کتاب‌ها را می‌خواندند. چندتا از آن کتاب‌ها را به من هم دادند. برای من هیجان‌انگیز بود. تعدادی کتاب در اختیار داشتم که مربوط به درس علوم آمریکا بود. انگلیسی من خیلی خوب نبود. سفارش کرده بودند که در نگهداری کتاب‌ها احتیاط کنم. می‌گفتند بعداً از عکس‌هایش استفاده می‌کنیم. من بسیار با احترام با کتاب‌ها رفتار کردم که مبادا آسیب ببینند یا کثیف شوند. خط به خط آن‌ها را خواندم. لغت به لغت.»

در ایران کتاب‌های علوم دوره راهنمایی مورد اعتراض بود و قرار بود آن‌ها را عوض کنند. امانی نزدیک چهار سال در تألیف کتاب‌ها مشارکت فعال داشت تا به فرصت مطالعاتی یونسکو رسید.

«دو همسفر دیگرم در سفر یونسکو، سفرهای دیگری هم رفته بودند، اما این اولین سفر خارجی من در گروه علوم بود. ایران حدود بیست سال، ارتباط جهانی نداشت و در همین سال‌ها دنیا دچار تحولات بنیادی شده بود.»

اهداف آموزش علوم تغییر و به نوعی توسعه پیدا کرده بود. به تبع تغییر اهداف، روش‌ها نیز عوض شده بود. علوم از دانش‌هایی است که باید یاد گرفت. همه مباحث در شکل یادگیری، دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها، توسعه یافته بود. و این نگاه تحولی در برنامه درسی علوم در جهان ایجاد کرده بود. هشت مهارت جزو لاینفک درس علوم شده بودند.

– مشاهده کن.

- اندازه‌گیری کن.

- اطلاعات جمع‌آوری کن

- تفسیر کن.

- طبقه‌بندی کن.

- فرضیه‌سازی کن

- پیش‌بینی کن.

- طراحی تحقیق کن، یعنی روش علمی را در عمل به‌طور کامل به‌کار بگیر.

در این جریان خیلی کشورها مثل مالزی حرکت کرده بودند و ایران تازه شروع کرده بود. پروژه یونسکو هدف آموزش علوم را کسب سواد علمی فناورانه تعریف کرده بود. به این معنی که هدف آموزش علوم، ارتقای دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که یک فرد را در زندگی بهتر، اشتغال بهتر، تولید بهتر، کار بهتر، سلامت جسم و روان کمک می‌کند.

«در جریان اولین سفر خارجی‌ام من از دو همسفرم که تجربه قبلی داشتند. زبان قوی و تجربه‌هایی آموختنی و به درد بخور داشتند خیلی استفاده کردم. در سایه آن‌ها توانستم کلی چیز یاد بگیرم. طبیعی بود که من تجربه آن‌ها را نداشتم، اما هنر یادگیری را از قبل آموخته بودم. در مدرسه علوی و در شوش. همراهی با آن تیم خیلی به من کمک کرد. آداب این نوع کار را آموختم. سفر برو یعنی چه؟ وسایل بردار یعنی چه؟ آنجا یاد بگیر یعنی چه؟ چه کار کن؟ آداب، مراقبت‌ها و ...»

در هر صورت اولین سفر می‌توانست بهترین سفر هم باشد و همین‌طور هم شد. امانی جوان بدون تجربه قبلی خوب پیش می‌رفت. سفر جوری شکل گرفت که آن‌ها علاوه بر مالزی و اندونزی یک توقف کوتاه و ملاقات‌هایی در تایلند داشتند. دفتر منطقه‌ای یونسکو در بانکوک بود و آن‌ها دو روز در بانکوک ماندند تا با برنامه‌های آینده علوم آشنا شوند. اولین سفر معمولاً جذابیت‌هایی هم دارد. امانی برای اولین بار آنجا پیجر (Pager) را می‌بیند و اول فکر می‌کند قدم‌شمار است.

چون خیلی‌ها یکی به کمرشان بسته بودند و مرتب به آن نگاه می‌کردند. امانی پرسید این چیست و آن‌ها برایش توضیح دادند که پیجر است. اگر کسی زنگ بزند شماره‌اش می‌افتد و صاحب دستگاه با او تماس می‌گیرد. آن موقع هنوز تلفن همراه به بازار نیامده بود. سال هفتاد و سه شمسی، سالی که اولین سفر خارجی امانی شکل گرفته بود، توسعه فناوری در مالزی به وضوح دیده می‌شد.

در مالزی برنامه‌شان این بود که شهروندی تربیت کنند تا بتواند سهم خود را از تجارت، از تولید و از بازار مالی جهان کسب کند. در فنلاند سرمایه اصلی‌شان نیروی انسانی است. فنلاند هیچ چیز جز نیروی انسانی ندارد. بر همین اساس می‌گویند؛ هر کاری می‌کنی برای بچه‌ها بکن و خیلی روی این تأکید دارند. با همین نگاه است که آنجا آموزش و پرورش امری مهم و گسترده است. در فنلاند مدرسه‌ها خیلی مهم‌اند. برای بچه‌ها با دست‌و‌دل‌بازی، برنامه‌ریزی شده است. اولین قدم، افزایش ساعت حضور بچه‌ها در مدرسه است. آن‌ها بیشترین ساعت‌های روز را در مدرسه می‌گذرانند، نه فقط برای درس بازی، ورزش و کار بدنی می‌کنند. صبحانه و ناهار را در مدرسه می‌خورند. درس و آزمایشگاه و کتابخانه هم هست. در واقع مدرسه زیستگاه است با تمام امکانات. حتی فضای بیرون مدرسه را هم طوری درست کرده‌اند که بچه‌ها دوست داشته باشند. فضای بیرونی هم جزو مدرسه است و در برنامه‌های روزانه بچه‌ها لحاظ شده است. در فنلاند به مثلث نیازهای شخصی، نیاز اجتماعی و رشد و توسعه کشور توجه دارند. نیازهای اجتماعی در هر سه ضلع وجود دارد. در فنلاند جریان آموزش جدی است. مهارت‌های پایه یادگیری، دانش آموز را یادگیرنده مادام‌العمر می‌کند.

محمود امانی پس از اخذ لیسانس از دانشگاه معلمی کرده است. و به آموزش یادگیری مادام‌العمر اهمیت می‌دهد. خودش بر همین سیاق رفتار می‌کند؛ یادگیری دایم. سفرهای بسیار در داخل و خارج کشور، سپس با فاصله‌ای ده ساله فوق لیسانس و در همان فاصله زمانی اقدام برای دکترا. آنچه که در این فرایند مهم بوده تنوع محیط‌ها و برخورد با عقاید متفاوت است. او در تمام این سال‌ها در

معرض افکار روشنفکری، حتی ضد دینی و مکاتب و جریان‌های سیاسی بود. کشورهای پیشرفته، دانشگاه‌های درجه یک و ... که همه اندیشه‌های گوناگون را تبلیغ می‌کردند.

بافت خانوادگی مذهبی، سنتی و اصیل در خیابان ایران با ساختار مذهبی‌اش. همزمان آموختن در جایی دیگر مثل میدان شوش که نقطهٔ مقابل خیابان ایران است، امانی را آبدیده کرده بود. مثل فلزی که پیش چشمانش آب می‌دادند که مقاومتش چندبرابر شود. شوش نقش همان آبکاری با لوازم ابتدایی بود. دنیایی دیگر و رنگ و بویی دیگر. حرف‌زدن‌هاشان، فقرشان و عزت نفس‌شان. شوش با خیابان ایران قابل مقایسه نبود.

«در محیط کاری پدرم من یک ایران کوچک بود، به همهٔ همسایه‌هایش، من با کارگران، کارکنان، راننده‌ها و مشتری‌ها از هر جا که فکر کنید، در ارتباط بودم.»

پدر امانی مردی خودساخته است. مردِ مردِ با الگوهایی که در کتابی به همین نام آمده است. پدر آن‌قدر مذهبی بوده که پسرش را در مدرسه‌ای با اهداف دینی ثبت‌نام کند، در خیابان ایران به عنوان یک محلهٔ دینی بماند، اما به پسرش این آزادی را هم داده که در معرض اندیشه‌ها مختلف قرار بگیرد. به پسرانش یاد داده که با افتخار کار کنند و درگیر مشکلات و مسایل زندگی باشند! امانی در طول زندگی‌اش به شدت کارگری کرده است و البته نه به منظور گرفتن دستمزد. تا حد امکان با همه مدل آدم بده بستان داشته است. با کارگران شوش ناهار بخورد و در خیابان ایران زندگی کند. امانی این رویه را هیچ‌وقت ترک نکرد.

«من در ژاپن دوره‌ای از علوم را گذراندم و تصمیم داشتم که مدرک دکترا را در زمینهٔ آموزش علوم از ژاپن بگیرم تا آنکه در سال ۱۳۶۷، همراه یکی از دوستانم در کنفرانسی در انگلیس شرکت کردیم. کنفرانس آموزش علوم که سالی یکبار در اولین روزهای سال میلادی در یکی از دانشگاه‌های انگلیس برگزار می‌شد.»

در این کنفرانس سالانه، تعداد زیادی معلم از سراسر جهان شرکت می‌کنند و آنجا نمایشگاهی هست با تمام ملزومات و تجهیزات. نمایشگاه کتاب، تجهیزات آموزشی و علاوه بر این‌ها ارائه مقالات پژوهشی و آشنایی با معلم‌هایی که از اقصای نقاط جهان به همایش می‌آیند. جمع همه چیز درباره آموزش علوم و کنفرانس‌های مفصل و بی‌نظیر. امانی در روزهای حضور در این کنفرانس متوجه می‌شود که انگلستان یک کشور صاحب سبک در آموزش علوم است.

چنین شد که انگلیس را جایگزین ژاپن کرد. و پس از آن هر سال به آن کنفرانس رفت و در همین رفت و آمدها بود که زبانش را بهتر و بهتر کرد. در یکی از همین سفرها امتحان آیلتس داد و با نمره هفت و نیم قبول شد. در حد یک شاگرد اول. نمره آیلتس از نه است و نیم نمره نیم نمره کم می‌شود. امتحان آیلتس شامل خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن است. او در تمام این زمینه‌ها نمره خوبی گرفت و این امکان فراهم شد که در دانشگاه‌های انگلیس درس بخواند.

«ابتدا قصد داشتم در دانشگاه IOE لندن دکترا بگیرم. یک ماه مرخصی گرفتم و رفتم تا در آن دانشگاه ثبت‌نام کنم. آنجا یکی از دانشجویان ایرانی گفت، چرا نمی‌روی دانشگاه کینگز کالج؟»

کینگز کالج لندن با بیش از بیست هزار دانشجو از بزرگ‌ترین دانشگاه‌های لندن است. این دانشگاه در رده‌بندی دانشگاه‌های انگلستان در رده چهارم قرار دارد و یکی از بیست دانشگاه برتر اروپا است. دانشگاه کینگز بیش از صد و نود سال قدمت دارد و در زمان جرج چهارم ساخته شده است.

ورود به کینگز کالج سخت بود، اما امانی با تشویق همان دانشجوی ایرانی مدرکش را برای آن دانشگاه نیز فرستاد. آن‌ها به او پذیرش دادند و دعوتش کردند که برای ملاقات حضوری به آنجا برود. این خبر بسیار خوبی بود. امانی در کینگز کالج با آقای پال بلاک، استادی مسن و خیلی خوش برخورد، ملاقات کرد. قبل از ملاقات در ایمیلی، خودش را به استاد معرفی کرده بود و گفته بود که با آثار او آشنایی دارد. امانی وقتی دفتر تألیف بود، کتاب‌های آقای پال بلاک را خوانده بود.

آقای پال بلاک با برخوردی بسیار خوب و محترمانه و رفتاری دوستانه همراه امانی رفت تا او را به مدیر دپارتمان معرفی کند. امانی وقتی از پذیرش‌اش مطمئن شد، رفت سراغ هزینه‌ها. او بنا داشت با هزینه شخصی دورهٔ دکترا را بگذراند.

امانی سفرهای زیادی رفته بود. در این سفرها گاهی شرکت‌کننده‌ای در یک کنفرانس بوده، گاهی بازدیدکننده از یک فرایند علمی، گاهی آموزش‌گیرندهٔ یک دورهٔ آموزشی و گاهی عضو یک گروه انجام کار بوده است. بعضی وقت‌ها به عنوان مدرس، خیلی وقت‌ها به عنوان معلم سفر کرده است. می‌توان به جرئت گفت که او هیچ امکانی برای سفر را رد نکرده است. امانی کشورهای متعددی را در جهان دیده است و طبیعی است که از نگاه بیرونی، قضاوت این باشد که او این سفرها را به هزینهٔ دولت و یا مأموریتی رفته است، اما چنین نیست. امانی مبنایش این نبوده که منتظر شود، اگر سفری به صورت مأموریت رسمی کاری جور شد شال و کلاه کند و به آن سفر برود. به طور معمول در بروکراسی ایران مأموریت‌ها به سختی به سرانجام می‌رسند. مقدمات کار آن‌قدر فرسایشی می‌شود که وقتی اجازهٔ رفتن را صادر می‌کنند که موضوع سفر منتفی شده باشد. بدون شک اگر امانی می‌خواست منتظر مأموریت دولتی باشد، قطعاً تعداد سفرهایش به تعداد انگشتان دست هم نمی‌رسید، اما او نزدیک به چهل سفر رفته است. او بیشتر سفرهایش را با هزینهٔ شخصی رفته است.

«سفری نبوده که پیش بیاید و نروم. گاهی زحمتی را به جان می‌خریدم. به قیمت دشواری‌هایی برای خودم، هزینه‌ها را فراهم می‌کردم. خدا رزق خیلی خوبی در این زمینه برای من گذاشته. در این عالم، تنها پولی را که از خرج کردنش، ذره‌ای پشیمان نیستم هزینه‌های سفر است. با همین ذهنیت من از شرقی‌ترین کشور عالم یعنی نیوزلند سفر کردم تا استرالیا، فیلیپین، اندونزی، مالزی، هند، کره، ژاپن، چین، بعد افغانستان، بعد قطر، امارات، عربستان، عراق، سوریه، لبنان، تونس، آفریقای جنوبی، برزیل، روسیه، هلند، فرانسه، آلمان و بیشتر کشورهای آسیای میانه، بسیاری را از بیش از یکبار.»



امانی عقیده دارد سفری را که می‌شود رفت، باید رفت. البته طبیعی است که این امکان به دلیل وضع مالی خانوادگی ایجاد شده و بدون شک نگاه او به مدل زندگی نیز مؤثر بوده که امکان سفرها را فراهم کرده است، و گرنه به طور طبیعی چنین امکانی برای خیلی‌ها میسر نمی‌شود.

مدل زندگی شخصی امانی بسیار صرفه‌جو است. به همین دلیل تمام سفرهایی هم که رفته بسیار بسیار اقتصادی بودند. سفرهایی کم خرج و با دلیلی لازم در حوزه کارش. درس علوم. تقریباً تمام سفرها ارتباطی به موضوع آموزش علوم داشته است. یعنی یک دعوت یا یک رویداد، یک کنفرانس، یک همایش، یک کارگاه، یک تدریس، موضوع مبنایی سفر بوده که ارتباطی هم به کار داشته باشد. سفرهای یک نفره تا سفرهای پانزده نفره. بعضی وقت‌ها نیز با همراهی دوستان همفکر سفری را برنامه‌ریزی کرده‌اند. یکبار همراه چند نفر سفری مطالعاتی به هند را برنامه‌ریزی می‌کنند. با این شرط که هزینه‌ها را افراد داوطلب خودشان پرداخت کنند. بنابراین ده نفر به هند می‌روند. یک هفته آموزش و پرورش هند را کاملاً به عنوان افراد آزاد، نه به عنوان ماموریت، بررسی می‌کنند. کشور کره را همین‌طور. سفرهایی با هزینه شخصی، اما با رعایت قناعت کامل، با رعایت حداقل هزینه‌ها. بدین سبب امانی به رئیس دپارتمان آموزش در کینگزکالج گفت: «من دوست دارم اینجا تحصیل کنم، اما راستش را بخواهید شرایط دانشگاه IOE برایم بهتر است.»

آن استاد دنیا دیده انگلیس با تعجب پرسید: «چرا؟ آنجا چه مزیتی دارد؟ شرایط آن‌ها چیست؟»

و امانی توضیح داد: «آن دانشگاه سیستمی ترکیبی از تمام وقت و پاره وقت دارد و هزینه‌هایش مناسب‌تر است.»

نتیجه این گفت‌وگو با امانی، صریح و کارساز بود: «تو سال اول شهریه تمام وقت بده و از سال بعد نیم‌وقت بیا و شهریه را هم نصف بده.» و بدین ترتیب امانی دانشجوی کینگزکالج شد.

«در اولین سفر که رفتم، نزدیک سه ماه آنجا بودم، شاید به اندازه یک سال کار کردم. روزی که می‌خواستم بیایم تأییدیه اخلاقی پژوهش و حتی قرارداد پژوهش را هم گرفتم. کاری که به‌طور معمول یکسال طول می‌کشد.»

این‌ها بدون شک برمی‌گردد به عادت امانی به تلاش بی‌وقفه و اطمینان از زندگی و خانه و خانواده. اینکه کسی می‌تواند روی موضوعی مثل پژوهش برای دکترا چنان تمرکز کند که سه ماهه قرارداد پژوهش‌اش را هم بگیرد، کم چیزی نیست. اینجا قرارداد به معنی قرارداد مالی نیست. منظور این است که دانشجو موضوع تزش را تثبیت کرده است. کل این فرایند نشان می‌دهد که امانی با سرعت پیش رفته بود. او آنجا با جدیت کار می‌کرد و استادش در انگلیس به‌طور فشرده برای او وقت می‌گذاشت و کارها را با هم مرور می‌کردند. استاد، پیشینه کاری امانی را به خوبی می‌شناخت و می‌دانست که او هدفش چیست. پژوهش امانی فقط برای گرفتن دکترا نبود. او دنبال خلق مدلی در آموزش علوم بود که در شرایط کمبود تجهیزات و امکانات مناسب، بتوان یک آموزش مؤثر داشت. یعنی راه‌حلی برای شرایط واقعی کشور خودمان. استاد می‌دانست که امانی روی چه موضوعی متمرکز است. امانی دوست داشت الگویی طراحی کند که کاربردی باشد و استاد هم همراهی و همفکری می‌کرد. استاد دانشگاه کینگز کالج، امانی را تشویق می‌کرد و به او اطمینان می‌داد که مسیر پژوهش را خوب پیش می‌برد.

«بیشتر جهات فنی تبدیل پژوهش به یک پایان‌نامه دکتري را ایشان مراقبت می‌کرد. چون انگلیسی من، انگلیسی مادری نبود، ایشان متن‌های پایان‌نامه‌ای را اصلاح می‌کرد. من انگلیسی را در بزرگسالی یاد گرفتم و به‌طور طبیعی زیر و بم‌های انگلیسی را مثل انگلیسی‌زبانان نمی‌دانستم.»

محمود امانی پس از ترک مدرسه علوی در معرض اندیشه‌های مختلفی قرار داشت، اما این در معرض قرار گرفتن‌ها هیچ‌خللی در آموزه‌های آقای علامه وارد نکرده بود. شاید در طول بیست سال - از مدرسه علوی تا مدرک دکترا - تنها تغییر در گفتمان او این بود که به جای بقای روح می‌گوید نسبت دنیا و آخرت. اعتقاد به

بقای روح یکی از آن چیزهایی بود که آقای علامه در ذهن او ایجاد کرده و آن را جا انداخته بود. امانی از مثلث آقای علامه، مثلثی الهام گرفته که پس از بیست سال دوست داشته دکترایش را بر اساس یک الگوی مثلثی بنویسد.

مهارت‌ها، جستجوگری، کارهای علمی، روش‌های یادگیری، مشاهده، به کارگیری حواس، طبقه‌بندی کردن، یادداشت‌برداری و ارایه کردن؛ تمام این‌ها یک ضلع مثلث است. ضلع دیگر مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورهاست که شامل اخلاق هم می‌شود. ضلعی که آدم‌ها را تبدیل می‌کند به آدمی بهتر. آدمی که مسئولانه عمل می‌کند. خودخواه نیست، با دیگران ارتباط درستی برقرار می‌کند؛ از زندگی لذت می‌برد، خوشبین است و آسیب نمی‌رساند. این ضلع دوم است که اعتقادات دینی هم می‌تواند در همین ضلع قرار بگیرد. ضلع سوم هم سفارش جامعه به مدرسه است. هر کشوری نیازهایی دارد که آسیب‌شناسی هم شده است. جایی مهارت‌های ارتباطی می‌خواهد، جایی خلاقیت می‌خواهد، جایی دنبال خودباوری است، یک کشور دیگر روی خودانگاره‌ها کار می‌کند. آنچه جامعه می‌خواهد، همان چیزی است که تحلیل و بررسی شده و آن چیزی است که کشور نیاز دارد. در یک کشور خودکشی زیاد است، جایی دیگر زندگی‌ها دوام نمی‌آورد، کشوری دست به گریبان رشوه و فساد است؛ قانون‌گریزی، قانون‌مداری. در تئوری امانی جای اصلاح ساختاری جامعه، مدرسه است. تز دکترای امانی توجه به علوم است و راه‌های گسترش آن با توجه به آن سه ضلع طلایی یک مثلث.

«من از سال ۲۰۰۸ تا سال ۲۰۱۰ سخت مشغول بودم. تز دکترای پنج فصل است و من وقتی برای آخرین بار به انگلستان رفتم، به جای سه فصل، چهار فصل از تز دکترایم آماده بود. بعد از پیش دفاع، آمدم ایران که برای دفاع پایانی آماده شوم، بخشنامه‌ای آمد که کارمندان دولت که در انگلستان تحصیل می‌کنند، ادامه ندهند. من مجبور شدم کینگز کالج را ترک کنم و دکترایم را از دانشگاه خوارزمی بگیرم.»

این جابه‌جایی مدرک دکترایم، دردسرهایی داشت، اما در مجموع خیلی به هدف

امانی لطمه نزد. حدود سه سال رفت و آمد به انگلیس، به امانی کمک کرد که فضای مدرسه‌ای، فضای آموزش، فضای زندگی در آنجا را به خوبی درک کند. اما مهم‌تر به او بینش فلسفی عمیق‌تری نسبت به زندگی می‌دهد. او که در ایران خانواده بزرگی داشته. مسئولیت‌های خانواده خیلی‌هايش روی دوش او بود. کار پدرش، مسئولیت پسرها، دفتر تألیف، مدیریت یک مدرسه، ارتباط‌های استانی و درگیری‌های یک آدم کاملاً اجتماعی، و برای هر کاری عادت داشته یک تیم بچیند، حالا در انگلستان خودش است و خودش. آنجا تا روزی هفده هجده ساعت کار می‌کند و می‌تواند حتی از ثانیه‌ها نیز استفاده کند. نکته دیگری که عمق ذهن او را قفلک می‌دهد، تنهایی است و اینکه همه رابطه‌های افقی در این عالم، اعتباری است. این حس در مالدیو به شکل دیگری در نگاه او به زندگی تأثیر می‌گذارد. مالدیو جزیره‌ای است در اقیانوس هند و در جنوب غربی کشور هند. پایتخت آن ماله است و حدود دویست هزار نفر جمعیت دارد. واحد پولش روفیه مالدیو است و زبان‌های هندی و انگلیسی، زبان رسمی‌شان است. زبان اصلی‌شان همانندی‌هایی با زبان سینهالی قدیم دارد. تبار اصلی مردم آن سری‌لانکایی است و رگه‌هایی از اعراب نیز دارند. دین رسمی‌شان اسلام است.

مالدیو از کوچک‌ترین کشورهای جهان است. جزیره ماله که پایتخت آن است یک و نیم کیلومتر در دو کیلومتر وسعت دارد. امانی به آنجا دعوت شده بود تا به معلم‌های مالدیو علوم درس بدهد. نشانه‌ای برای اهمیت علوم در جهان. با این حال شکل فیزیکی جزیره سیستم ذهنی هر آدمی را به هم می‌ریزد.

«سر و ته جزیره را می‌شود پیاده، طی بیست یا بیست و پنج دقیقه پیمود. پنج شش ماشین در این جزیره است که به عنوان تاکسی کار می‌کنند. تعدادی هم دوچرخه وجود دارد. آنجا داشتن ماشین معنایی ندارد. داشتن خانه بزرگ هم همینطور. کل شهر چند خیابان با کوچه‌های آدم رو است. مردم در خانه‌هایی کوچک زندگی می‌کنند که قفل و بست ندارد. اگر کسی چیزی بدزد، کجا می‌خواهد ببرد. پولدار شدن در مالدیو معنای بقیه جاهای دنیا را

ندارد.»

مالدیو جایی بود که امانی تجربه‌ی غریبی داشت. در لندن هم همین حس و حال به او دست داد. شهری کاملاً متفاوت، اما امانی را به حسی رساند که مالدیو رسانده بود. اینکه همه‌ی رابطه‌ها اعتباری هستند. امانی در لندن رئیس علوم نبود، پدر خانواده نبود، مدیر مدرسه نبود و نه هیچ چیز دیگر. یک رابطه‌ی عمودی بین زمین و آسمان جایگزین بی‌نهایت رابطه‌های افقی شده بود.

در انگلیس دو تا خانواده ایرانی درست مجاور محل سکونت امانی خانه داشتند. شب به محض اینکه او چراغ اتاقش را روشن می‌کرد، نیم ساعت بعد سینی غذا از راه می‌رسید. در این دوره عمده‌ی رابطه‌ی انسانی امانی با آنان بود. با آن‌ها و بچه‌هایشان گپ می‌زد. این گپ زدن برای هر دو طرف جذابیت داشت.

«من خیلی از بهره‌های معنوی خودم را در همان دوره‌ی انگلستان بردم. در آن تمرکز بی‌نظیر، زن نبود، بچه نبود، پدر، مادر، شغل، مسئولیت، پوزیشن، رفت‌وآمد، هیچ کدام. خودت بودی و کار. روز می‌شد که من کل حجم مکالمه‌ام با آدم‌ها نیم ساعت هم نبود.»

امانی سه پسر دارد که پسر بزرگش علی بیست و شش ساله و فوق‌لیسانس عمران با گرایش محیط‌زیست است. پسر دومش، مهدی بیست و سه ساله که در دانشگاه شریف برق می‌خواند. پسر سوم هم پایه‌ی یازدهم مدرسه‌ی علوی است. شاید فکر کنیم کسی با آن همه مشغله چگونه حدود چهل سفر خارج از کشور رفته و فرصت داشته در لندن دنبال مدرک دکترا باشد. امانی در این مورد شاید مصداق این ضرب‌المثل بشود که هر مرد موفقی را یک زن فداکار حمایت می‌کند. همسر امانی زیست‌شناسی خوانده، تهرانی است و اصالتاً بیچه‌قنات آباد، بزرگ شده در شمیران. خانم، زیست‌شناسی را در دانشگاه شهید بهشتی خوانده و نیم‌وقت معلمی هم کرده است. بدون شک مسئولیت خانه به عهده‌ی خانم بوده که امانی صبح ساعت شش و هفت می‌رفته و شب نه و ده برمی‌گشته.

«من خیالم از جانب خانه راحت بود. خانم من یک مادر به تمام معناست.

ایشان اصل را خانه و زندگی خانوادگی قرار داده و بقیه چیزها را فرغ گرفته است. بنابراین همه چیز را با آن اصل می‌سنجد. در خیلی از برنامه‌ها و سفرها امکانش بود که ایشان بیاید و من هم مایل بودم این کار را بکنیم، ایشان نمی‌پذیرفت. خانم بنده مسئولیت‌پذیری فوق‌العاده‌ای نسبت به انسان‌ها دارد که آدم اطمینان پیدا می‌کند. این مسئولیت‌پذیری فقط شامل حال همسر و فرزندان نمی‌شود. پدر و مادر و خواهر و برادر و همکار و فایل و همسایه در همین خانواده بزرگ قرار می‌گیرد.»

همین اطمینان به امانی این فرصت را داده تا در انگلیس از گیر و دار جهان رها باشد. هر آدمی در زندگی‌اش به این فرصت‌ها نیاز دارد، ولو موقت. مولوی و صائب نیز ما را دعوت می‌کنند به خاموشی ذهن. حتی اگر شده یک دقیقه ذهن را خاموش کنید. آقای امانی در انگلستان به مراتبی از خاموشی ذهن دست یافته است. امانی از لندن و انگلستان برداشت خودش را دارد.

«کلاس دوازدهم معلم دینی ما آقای عبدالکریم سروش بود. کتاب بینش دینی را دکتر سروش نوشته بود و خودش هم آن را در مدرسه علوی درس می‌داد. دکتر سروش خودش هم مدرسه علوی درس خوانده بود. او می‌گفت، اگر روزی رفتید غرب یا به تعبیر او، فرنگستان، بدانید که برای چه می‌روید. این را بدانید که فرنگستان بازار است، همه چیز در بازار هست. همه چیز هم در اوج است. مهم این است که شما مشتری کدام کالا باشید؟ اگر بروید آنجا و همین طوری در بازار بگردید، دست آخر می‌بینید کلی جنس به‌تان فروختند، بدون اینکه نیاز داشته باشید.»

امانی با این نگاه به غرب کاملاً موافق بود، اما آن را در تضاد با دیدن زیر و بم شهری مثل لندن نمی‌داند. جغرافیایش، خیابان‌بندی‌اش، محله‌ها، رسانه‌ها، روزنامه‌ها، جاهای دیدنی، موزه‌ها، نوع فرهنگ مردم، آموزش‌شان و... امانی برای گرفتن دکترا به ژاپن فکر کرده بود و بعد احساس کرد که انگلیس در این علوم زمینه پیشروتر از ژاپن است. به این دلیل لندن جایگزین توکیو شد. دکتر امانی به

لندن که سه سال به طور منقطع آنجا زندگی کرده است به چشم یک آزمایشگاه حل مسئله نگاه می‌کند. بی شک شناخت لندن نیازمند یک تفکر تحلیلی است. لندن یک وقتی در آلودگی هوا، سرآمد بود. در دهه شصت میلادی در آن شهر عده‌ای از دود خفه شدند، اما آن‌ها این معضل را حل کردند. این می‌تواند الگو باشد. مرکز شهرشان واقعاً مرکز شهر است. وقتی آلودگی هوا بی‌داد می‌کرد می‌توانستند شهر را رها کنند و بروند بیرون از لندن، اما آن‌ها ماندند و مشکل را حل کردند. مشکل رودخانه تایمز را برطرف کردند. وقتی فاضلاب‌ها به رودخانه می‌ریختند. مشکلی که ما هم در جنوب درگیرش هستیم. ماهی‌های رودخانه تایمز می‌مردند و آن‌ها مشکلش را حل کردند. وقتی باز هم ماهی‌ها سر و کله‌شان پیدا شد، با افتخار کنار تایمز قدم زدند. آتش‌سوزی عظیمی در لندن رخ داد، آن‌ها پس از گذر از آن معضل، بنای یادبود ساختند که یادشان نرود چه اتفاقی افتاده است.

کرامول یک جمهوری خواه بوده، اما ماجرای دموکراسی‌اش به یک دیکتاتوری ختم شده است. کرامول سمبل خشونت و شورش بر علیه نظام حاکم بر کشور بوده، آثار مربوط به او را نگهداشته‌اند. ما باشیم می‌گوییم آثارش را از بین ببرید، اما انگلیسی‌ها آن مسئله را به عنوان بخشی از تاریخ نگاه کردند.

«در تحلیل لندن باید به این چیزها نیز توجه کرد. به هر حال لندن نمونه‌ای

از تلاش انسان است برای اینکه جایی نامناسب را تبدیل به یک زیستگاه

مناسب کند.»

امانی درباره انگلیس و به خصوص لندن بسیار خواننده است. یکبار ناظر امتحانات جمهوری اسلامی را می‌برد شهر را نشانش بدهد. هر سال خردادماه کسی را از ایران می‌فرستند که بر امتحانات مدرسه جمهوری اسلامی، نظارت کند. مدیر مدرسه ایرانیان با امانی تماس گرفت که ناظر امتحانات شما را می‌شناسد و مایل است شما را ببیند. امانی هم او را می‌شناخته. قبلاً معاون آموزشی یکی از استان‌ها بوده و امانی در همان دوران سفر به استان‌ها با او آشنا شده بود. امانی می‌رود به دیدارش و هر روز او را می‌برد تا منطقه‌ای از لندن را ببیند. او، بعداً در سفرنامه‌اش

می‌نویسد که امانی چه اطلاعات دقیقی داشته است.

امانی با تکیه بر همان اشتیاق رفتن به سفر، بچه‌ها و همسرش را برای قدردانی، یک سال تابستان، می‌برد انگلیس و بسیاری از جاهای دیدنی لندن را به ایشان نشان می‌دهد.

محمود امانی جزو کسانی است که مهاجرت را رد نمی‌کند. او به این پدیده جهانی با دید منفی نگاه نمی‌کند. او بر ماجرای مهاجرت تبصره‌ای هم می‌زند. اگر کسی که مهاجرت می‌کند، فراموش نکند امکانات رشد را مردم کشورش در اختیار او گذاشته‌اند و باید در هر جا که هست به نحوی به کشور و مردم خدمت نماید. و نیز اینکه مکتب فکری‌اش و ارزش‌هایش را از یاد نبرد و هدف خود را توسعه و ترویج آن قرار دهد. در چنین شرایطی مهاجرت هیچ ایرادی ندارد. اگر کسی این دو اصل را فراموش کند هم به خودش و هم به هویتش جفا کرده است. البته اکثراً فراموش می‌کنند که با امکانات یک کشوری ساخته شده‌اند که کشور دیگری حاضر شده آن‌ها را بپذیرد. به زبان ساده کسی که مهاجرت می‌کند نباید این قدر تهی باشد که هر چی درونش ریختند، به راحتی بپذیرد. در آیات قرآن نیز این مسئله با دید مثبت مطرح شده است.

البته اگر کسی در ایران منشاء خدمات است و امکانات و فرصت‌های خوبی دارد، چنین کسی اگر همه داشته‌هایش، سرمایه‌هایش، ارتباط‌هایش، جایگاه اجتماعی‌اش، شخصیت‌اش را رها کند و مهاجرت کند، به چنین آدمی باید با دید منفی نگاه کرد، مگر آنکه اندیشه‌ای جهانی در ورای آن باشد. یعنی از جنبه‌ی منافع شخصی عبور کرده باشد.

برای هر کسی فرصت‌ها، مهره‌های دومینویی هستند که در طول زندگی پشت هم قرار می‌گیرند. عمل کردن مهره‌های دومینو مهم است. مهره‌های دومینو برای محمود امانی خوب عمل کردند.

اولین مهره پس از خانه، دعوت به معلمی در مدرسه علوی بود و دانش‌آموزی که درس‌های امانی را با اشتیاق می‌برد. پدر آن پسر، مسئول دفتر تألیف کتاب‌های



درسی بود. همان پدر مدیر، امانی را دعوت می‌کند، به دفتر تألیف. مهره اول دومینوی امانی - معلمی - خوش نشسته است. البته این به شانس بستگی ندارد. در دومینو یک قطعه که می‌افتد، قطعه بعدی، قطعه بعدی و اگر مهره‌ها با هم جفت و جور شوند، اتفاق‌های خوبی رقم می‌خورد. باید بدانیم که ضربه اول خوب وارد شده که مهره بعدی هم درست نشسته است. امانی در مدرسه علوی با عشق درس می‌دهد و یک معلم علوم مؤثر بوده است. مهره دوم دفتر تألیف بوده که امانی آنجا هم خوب عمل کرده است.

«من قبل از رفتن به دفتر تألیف ارتباطم با بدنه آموزش و پرورش خیلی محدود بود. به عنوان معلم علوم مدرسه، گاهی به جلسه‌های گروه آموزشی علوم منطقه دوازده تهران دعوت می‌شدم. آن جلسه تعدادی از معلم‌های علوم مدارس مختلف می‌آمدند. آن موقع هم اکثر مدارس دولتی بودند. چون اصلاً مدرسه غیر دولتی نداشتیم. بعضی از مدارس را می‌گفتند، مدارس خاص. در جلسه علوم معلم‌های منطقه، پس از دو جلسه دیدم متأسفانه معلم‌ها اشکال علمی دارند. ولو اینکه سال‌هاست دارند علوم تدریس می‌کنند. همه‌شان سن و سالی داشتند، اما در مباحث علوم اشکال علمی داشتند.»

امانی دانشجوی فیزیک بود و در مدرسه هم با سطح بالایی علوم را تدریس می‌کرد، آن جلسه - منطقه دوازده - برایش آوردگاهی بود که تبدیل شد به سکوی پرتاب. در همان جلسه منطقه با اینکه جوان‌ترین معلم بود، کمی که گذشت تبدیل شد به مسئول رفع اشکال. آن‌ها هیچ‌کدام فیزیک نخوانده بودند، اما با اعتماد به نفس کامل علوم درس می‌دادند. امانی آن موقع بیست و سه سالش بود و آن پانزده معلم حاضر در جلسه منطقه از او مسن‌تر بودند، اما با رضایت‌مندی، به شوخی و جدی از او می‌خواستند دانسته‌هایش را به آن‌ها منتقل کند.

«کتاب‌های علوم هم جاهایی ابهام مفهومی داشتند، خوب بیان نشده بودند و متأسفانه معلم‌ها درباره مفاهیم اشکال بنیادی داشتند. علوم مهم است، اگر خوب تدریس نشود. دانش‌آموزان با علوم، شیرینی علم را درک می‌کنند.

علاقه به درس علوم فرصتی را برای من فراهم کرد که هم داخل و هم خارج کشور را با یک دید خیلی متفاوت و در یک لایه خیلی منحصر به فردی تجربه کنم.»

مهرة بعدی دومینو سفر به استان‌ها بود. کتاب علوم را نوشته بودند و کسی باید می‌رفت آن را برای معلم‌ها توضیح می‌داد. تقریباً تمام استان‌ها این جلسه توجیهی را داشتند. و تقریباً تمام معلم‌ها شاهد بودند که در یک سالن پر، مرد جوانی کتاب علوم را به زبان ساده برای ایشان توضیح می‌دهد. محمود امانی هر جا می‌رفت دوباره دعوت می‌شد که برود. طرح جدید آموزش علوم باعث شد که او به بعضی از کشورها هم سفر کند تا بداند آنجا درباره درس علوم در مدارس چه خبر است. و به کشورهایی سفر می‌کرد که آنجا علوم برای شان مهم بود. جایی برای یاد گرفتن و جایی برای درس دادن. درس علوم در تمام کشورها یک مسئله مشترک بود. علوم کلید توسعه کشورها بود. و همه کشورها در پی راه‌حلی بودند که بچه‌ها درس علوم را دوست داشته باشند.

مهرة بعدی دومینوی امانی مواجهه با تجربیات جهانی، سفرها، آمدن تیم‌هایی از خارج به ایران بود. امانی از حضور معلمان و پژوهشگران دیگر کمال استفاده را می‌برد.

«من وارد سازمان پژوهش که شدم زبان انگلیسی‌ام بسیار بسیار ضعیف بود، خیلی ضعیف، اما هیچ‌وقت ناامید نشدم. کوتاه نیامدم. خودم را در معرض قرار می‌دادم. یعنی اگر کتابی برای ترجمه بود آن را می‌پذیرفتم و با زحمت سعی می‌کردم ترجمه‌اش کنم. به دلیل کتاب‌هایی که به فارسی خوانده بودم، زبان مادری‌ام را خوب می‌دانستم.»

با این حال او برای آموختن زبان انگلیسی به هیچ کلاسی؛ دوره‌ای، ترمی، آموزشگاه‌های زبان و امثال این‌ها نرفت. به قول خودش در معرض زبان قرار گرفته بود (Being Exposed). کتاب‌های خارجی در اختیار بودند و نمی‌شد به راحتی آن‌ها را نادیده گرفت. کسی که واژه‌های اولیه را نمی‌دانست باید خیلی زحمت

می کشید تا بتواند کمی پیش برود. کسی که معنی لغت train یعنی تعلیم دادن را با واژه قطار اشتباه می گرفته، سال‌ها بعد در انگلیس امتحان آیلتس می دهد و با نمره هفت و نیم قبول می شود. این یعنی اراده برای کار بهتر.

«مواجهه شدم با کتاب‌ها. حتی معادل واژه‌هایی چون تبخیر، تصعید، چگالی، انبساط و انقباض را در زبان انگلیسی نمی دانستم. در واقع زبان علم را بلد نبودم.»

همین آدم تلاش می کند، خودش در تنگناها قرار دهد. از کارشناسان سازمان که بعضی هاشان در زبان خیلی خوب بودند، کمک می گیرد. آن‌ها قبل از انقلاب طرح فولبرایت را گذرانده بودند. طرحی که کارشناسان به خارج اعزام می شدند. امانی زبان را فرا می گیرد و وقتی برای دوره‌ای می رود ژاپن، سعی می کند برای هر کاری داوطلب بشود تا در زبان و یادگرفتن علوم پیشرو باشد.

«چند ماه ژاپن بودم. دوره فشرده آموزش علوم بود. در این دوره هر چه می خواستند من داوطلب بودم، داوطلب و نفر اول. خیلی خودم را به زحمت می انداختم. مثلاً پس از یک بازدید، می گفتند فردا یکی گزارش بدهد. تا می گفتند، کی؟ من داوطلب بودم و پیش فرض این بود که محمود هست. اگر کسی می خواست داوطلب بشود باید قبل از من اعلام می کرد، یا اگر کسی داوطلب نبود، می گفتند محمود هست.»

او شب‌ها بی خوابی می کشید، با کمک دیکشنری گزارش آماده می کرد و روز بعد، صبح زود آن را به هماهنگ کننده گروه که ژاپنی بود و خیلی مسلط به زبان انگلیسی. متن اش را می داد تا برایش تصحیح کند. او راهنمایی اش می کرد که این لغت را درست به کار بردی و آن یکی غلط است. خیلی چیزها را از او یاد گرفت. هر جا می رفتند او داوطلب بود که از طرف گروه صحبت کند و گروه را معرفی کند که از کجا آمده‌اند و الی آخر. خودش را در کوران حوادث قرار می داد تا آبدیده شود. داوطلب بود تا رشد کند.

مهره دومینوی بعدی محمود امانی مسئولیت شورای هماهنگی علمی سازمان

پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به مدت هشت سال بود که به امانی فرصت بازبینی و کنترل نهایی تمامی کتاب‌های درسی عمومی، نظری و حتی فنی و حرفه‌ای را فراهم کرد، تجربه‌ای که برای تصدی مدیریت کل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی از سال ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۷ بسیار به‌کار آمد.

آخرین مهرهٔ دومینوی محمود امانی شورای عالی وزارت آموزش و پرورش است. پله‌ای که محمود امانی تهرانی اکنون روی آن ایستاده است. تعداد پله‌هایی که امانی طی کرده تا به آخرین پله برسد، پله‌های بسیار بوده است. پله‌هایی که یکی یکی طی شده. معلمی، دعوت به دفتر تألیف، عضو شورای تألیف کتاب علوم، مسئول تألیف کتاب علوم، رئیس شورای هماهنگی علمی پژوهش، رئیس دفتر تألیف کتاب‌های درسی و اکنون شورای عالی. برای رفتن از پله‌ای به پلهٔ دیگر زحمت‌های بسیار کشید. مدرک فوق‌لیسانس، دکتر، سفرهای داخلی با دستمزد یا بدون دستمزد، سفرهای خارجی بیشتر با هزینهٔ شخصی و قبول هر زحمتی برای اینکه از علوم، از آموزش و پرورش بیشتر بدانند.

محمود امانی از هیچ پله‌ای نپزیده، اگر پله‌ای دیگر هم باشد او لازم نیست بپرد؛ برای او چندان دشوار نیست. آن را پله‌ای می‌داند تا نسخه دیگر پله‌های زندگی اش. دومینویی دیگر.

## بخش دوم میزگردها

مدرسه به مثابه گفتمان

میزگرد اول

مدرسه کانون رشد و پیشرفت

میزگرد دوم

ابعاد آموزش عمومی

میزگرد سوم

عرصه‌های گسترده آموزش

میزگرد چهارم

کامیابی‌ها و ناکامی‌ها

میزگرد پنجم

تجربه‌ها: از پروژه علوم تا مطالعه تیمز

میزگرد ششم

مدرسه‌های خاص

میزگرد هفتم

سند تحول و سند برنامه درسی ملی

میزگرد هشتم

تربیت معلم

میزگرد نهم



# مدرسه به مثابه گفتمان

## گفت‌وگوی اول

نخستین گفت‌وگوی ما با دکتر محمود امانی به «مدرسه» اختصاص دارد که ما عنوان «مدرسه به مثابه گفتمان» به آن داده‌ایم. اما گفتمان چیست؟

گفتمان را به معنای مجموعه یا دستگامی بینشی تعریف کرده‌اند که از راه واژگان و گفتارهای نهادینه شده بر ذهنیت‌ها اثر می‌گذارد و گاه حتی بر آگاهی یک دوران تاریخی نیز سایه می‌اندازد، بی‌آنکه کاربران همواره بر این ذهنیت و خصلت تاریخی آن خودآگاه باشند. در تعریفی دیگر، گفتمان به معنی پرداختن مفصل و جزء به جزء یک موضوع در قالب نوشتن یا گفتن، یا به کار بردن زبان در گفتار و نوشتار برای پدید آوردن معنا و مفهوم است.

حال اگر توجه کنیم که «مدرسه» یکی از محوری‌ترین مباحث در جامعه ایران از اواسط دوره قاجار به‌ویژه در دوره انقلاب مشروطه بوده و در مقاطعی حتی کانون تنازعات فکری میان قشرهایی از جامعه قرار داشته، و هنوز هم این تنازعات کمابیش وجود دارد، به «گفتمان بودن مدرسه» بهتر واقف می‌شویم. با این توضیح اگر بگوییم همه گفت‌وگوهای این کتاب اجزای یک گفتمان هستند بی‌راه نگفته‌ایم.

اکنون، در گفت‌وگوی اول که فتح بابی در این مبحث است نخست از نقش تأثیرگذار مدرسه در تاریخ معاصر ایران گفته می‌شود و دکتر امانی به نکته‌های مهمی اشاره می‌کند که در همین گفت‌وگو و گفت‌وگوهای بعدی توسط حاضران بحث می‌شود و گسترش بیشتری می‌یابد.

قابل ذکر است که در ابتدای گفت‌وگو آقای سیدمحسن گلدان‌ساز - مبدع کتاب‌های اندیشه‌ورزان توضیح کوتاهی درباره مجموعه می‌دهند که برای آشنایی خوانندگان عزیز با مجموعه رهگشاست. همچنین شرکت‌کنندگان در این گفت‌وگوها، به جز آقای دکتر امانی، عبارت‌اند از: محمدرضا حشمتی، جعفر ربانی، محمدحسین رفیعی طاری، سیدمحسن گلدان‌ساز و محمد ناصری. آقای مصطفی خرامان نویسنده زندگی داستانی بخش اول کتاب نیز در این گفت‌وگوها شرکت داشته‌اند.

◀ **گلدان‌ساز:** امروز این یازدهمین سلسله گفت‌وگوهایی است که ما از مجموعه اندیشه‌ورزان برگزار می‌کنیم.

در این نشست و این جلسه محور بحث و گفت‌وگو آقای دکتر محمود امانی هستند، و در واقع قرار است ما اندیشه‌های ایشان را واکاوی کنیم. یکی از ویژگی‌ها و خصوصیات دکتر امانی این است که در امر آموزش و پرورش، در خیلی زمینه‌ها، ایشان هم صاحب‌نظر و هم صاحب‌تجربه هستند. معلمی کرده‌اند، کارهای مدیریتی کرده‌اند، کار کارشناسی کرده‌اند، کار برنامه‌ریزی درسی کرده‌اند، در تألیف کتاب‌های درسی تجربه دارند و در حال حاضر در جایگاه دبیر شورای عالی آموزش و پرورش مشغول خدمت هستند. خوشبختانه تحصیلات و دانششان هم مرتبط با این حوزه است. بنابراین امیدواریم گفت‌وگوهای خوبی با ایشان داشته باشیم.

دیگر اینکه من لازم می‌دانم در این فرصت راجع به برنامه اندیشه‌ورزان هم چند نکته را یادآور شوم. برنامه اندیشه‌ورزان در ابتدا یک طرح و ایده کلی بود که ما شروع کردیم و رفته‌رفته که پیش آمدیم وضعیت آن بهتر شد. باید بگویم ما از کتاب‌هایی که تاکنون منتشر شده، بسته به محتوا و حوزه‌ای که اندیشه‌ورز در آن حضور داشته و با او گفت‌وگو شده، بازخوردهای متفاوت و مختلفی از جامعه و به‌خصوص از جامعه آموزش و پرورش داشته‌ایم. مثلاً بعضی از کتاب‌ها تا هفت چاپ خورده، بعضی از آن‌ها هم دستمایه گفت‌وگو در گروه‌های کارشناسی در آموزش و پرورش، در دانشگاه و در بعضی از محافل علمی قرار گرفته که در نوع خود مؤثر بوده و به نظرم کمتر نظیرش وجود داشته است. تعدادی از کتاب‌ها این‌طور بوده ولی بعضی از کتاب‌ها هم کمرنگ‌تر بوده، علتش شاید این است که در بعضی از این کتاب‌ها بیشتر به روایت‌های تاریخی و در واقع بیان تجربیات گذشته پرداخته شده است، در حالی که قاعدتاً پرداختن به وضعیت امروز، سؤالات، ابهامات و چالش‌های فعلی آموزش و پرورش و رویکرد به آینده مورد اقبال بیشتری قرار می‌گیرد. اگر شرایط کنونی نبود این مجموعه جایگاه





بهتری پیدا می‌کرد. با این حال بعضی از جاها هم در فضای مجازی اقداماتی کردند و نشست‌هایی برگزار کردند که در نوع خودش برای کار کتاب و مجموعه اطلاعات مکتوب کار قابل اعتنایی است. در نهایت وقتی این مجموعه کنار هم قرار گیرد دستمایه‌ای می‌شود برای کسانی که بخواهند مروری بکنند بر مسائل، چالش‌ها و زمینه‌های آموزش و پرورش و به‌ویژه آنچه که در آینده مدنظر است. مطلب دیگری که می‌خواهم عرض کنم این است که در بعضی از این کتاب‌ها مشاهده می‌کنیم که در گفت‌وگوها نوعی پراکندگی وجود دارد؛ پراکندگی بین پرسش‌گرها و پاسخ‌هایی که داده شده. یعنی دائم از یک سؤال به سؤال دیگری رفته‌اند بدون آنکه سؤال منتج به نتیجه‌ای شده باشد. به عبارت دیگر هرکسی بحث خودش را گرفته و پیش رفته است. شاید این روش مقداری باعث کم‌اقبال‌تر شدن کتاب و کم‌نتیجه‌تر شدن کار و اثر شده است. لذا ما باید سعی کنیم که صحبت‌ها و بحث‌ها و سؤالاتمان حالت دیالوگ داشته باشد تا بحث یا موضوع را به جایی برسانیم. هم سؤال‌کننده و هم پاسخ‌دهنده باید به این مطلب توجه داشته باشند.

و بالاخره سخن آخر من درباره نحوه تعامل ما با آقای دکتر امانی در این گفت‌وگوهاست. می‌گفتیم که ایشان الان دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش هستند، ولی ما می‌خواهیم در این گفت‌وگو با ایشان از این جایگاه فاصله بگیریم. نمی‌خواهیم مسائل را از منظر شورای عالی ببینیم یا نقد کنیم. بلکه می‌خواهیم از منظر شخص دکتر امانی که صاحب اندیشه معلمی، کارشناسی، مدیریتی، تجربه اجرایی و اندیشه آینده‌نگر نسبت به آموزش و پرورش است صحبت کنیم. البته بدیهی است که بخشی از این‌ها ممکن است یک جایی با مباحث و مسائل شورای عالی آموزش و پرورش تعاطی و اشتراک هم داشته باشد که اهمیت ندارد.

فکر کنم خود آقای دکتر امانی هم از منظر نقد به مسائل آموزش و پرورش و فارغ از بحث شورای عالی به این موضوعات توجه خواهند کرد.

❁ **ربانی:** بسم الله الرحمن الرحيم. فکر کنم در این امر، تردید نیست که تاریخ معاصر ایران را «مدرسه» ساخته است. به عبارت دیگر ایران امروز، که ما در آن داریم زندگی می‌کنیم، حاصل رویکرد جدید جامعه ایرانی به آموزش است که از اواسط دوره قاجار شروع می‌شود و در قالب مدرسه یا مدارس تبلور می‌یابد و به صورت یک «گفتمان» درمی‌آید. ما می‌خواهیم در این باره با دکتر امانی صحبت کنیم و دوستان حاضر نیز مشارکت علمی و نقادانه در بحث داشته باشند. من این بحث را تقسیم کرده‌ام به سه بخش مختلف تا بتوانیم بهتر گفت‌وگو کنیم و به نتایجی برسیم.

**اول** اشاره کوتاهی به «تاریخچه مدرسه» خواهیم داشت؛ فقط اشاره، نمی‌خواهیم وارد بحث تاریخی بشویم. فقط می‌خواهیم زمینه بحث فراهم بشود.

**دوم** راجع به «نقش کارکردی و کارآمدی مدرسه» صحبت می‌کنیم تا ببینیم نقش مدرسه در پیشرفت و پیشبرد جامعه ما در مقاطع مختلف تاریخ معاصر چه بوده و به چه صورت بوده. چون همان‌طور که می‌دانیم در ایران، از همان آغاز، گروه‌های مختلفی اعم از مصلحان مذهبی، غربگرایان و پیشرفت‌گرایان، خیران و حتی سرمایه‌گذاران فرهنگی و ثروتمندان از مشروطه به بعد مدرسه‌هایی در ایران تأسیس کردند که بعضی از آن‌ها هم خیلی پربازده بوده. در کنار آنکه خود دولت‌ها هم دائماً در کار تأسیس مدارس و توسعه آموزش عمومی و متوسطه بوده‌اند که به آموزش عالی منجر شده است. همچنین از وضعیت فعلی مدارس و فرصت‌ها و تهدیدهایی که در این موضوع وجود دارد صحبت خواهیم کرد.

**سوم** هم بحث مدارس خارجی است، به خصوص که آقای مهندس رفیعی به‌طور خاص باز دیده‌های بسیاری از مدارس خارج داشته‌اند، و گروه‌های زیادی از معلمان را نیز به این باز دیده‌ها برده‌اند. خود آقای دکتر امانی هم، از مدارس زیادی دیدن کرده‌اند و دوستان دیگر کمابیش تجربه‌هایی در این زمینه دارند.

این چشم‌اندازی است که برای این بخش از گفت‌وگوها ترسیم کرده‌ایم، یعنی بحث مدرسه. حالا از آقای امانی خواهش می‌کنم شروع بفرمایند.

◀ امانی: بسم الله الرحمن الرحيم. به نظر من «بحث مدرسه» نقطه شروع بنیادی و محوری کار است، چون خیلی چیزهای دیگر به آن قابل اتصال است.

## دو کتاب، له و علیه مدرسه

من قبل از ورود به بحث می‌خواهم به دو کتاب اشاره کنم تا بگویم که چقدر این موضوع مهم است و نگاه به مدرسه چقدر می‌تواند متفاوت باشد. اولین کتاب، کتابی است به نام «مردِ مرد»، ترجمه دکتر فریدون معتمدی.

نویسنده این کتاب، رابرت بلای، برنده جایزه پولتیزر است؛ بنابراین کتاب مطرحی است. نویسنده کتاب، مبحثی را مطرح می‌کند در باب اینکه چگونه پسرها مرد می‌شوند. او با طرح یک داستان، به نوعی نقدی می‌کند بر نظام آموزش و پرورش، نظام رسانه‌ای و اصلاً نگاه ما به تعلیم و تربیت و بزرگ شدن انسان‌ها و بچه‌ها را زیر سؤال می‌برد. او می‌گوید در کشور انگلستان، در مناطقی که معدن‌های ذغال‌سنگ فراوان و معدنچی‌ها خانه و زندگی‌شان در اطراف معدن بود، مرد خانواده صبح بیدار می‌شد و می‌رفت داخل معدن. کار می‌کرد تا عصر. عصر که برمی‌گشت خانه، بدنش سیاه و کثیف شده بود. وقتی می‌آمد داخل خانه یک وان بزرگ آب گرم آنجا بود و همسرش آب می‌ریخت و مرد حمام می‌کرد، لباس‌هایش را هم کامل عوض می‌کرد و بعد می‌آمد می‌نشست سر میز و با بچه‌ها و همسرش غذایشان را می‌خوردند. طبعاً همه افراد خانواده نسبت به زحماتی که این پدر می‌کشید خیلی قدردان بودند و از او تشکر می‌کردند که به واسطه تلاش و طاقت‌فرسای روزانه او چراغ زندگی‌شان روشن و این سفره گشوده است. این بود تا اینکه سر و کله معلم‌ها پیدا شد. روزها که مردها سر کار بودند، این معلم‌ها بچه‌ها را در جایی مانند کلاس جمع می‌کردند و به آن‌ها سواد یاد می‌دادند. ضمن درس به بچه‌ها می‌گفتند که درس بخوانید تا به یک جایی برسید که مثل پدرانتان نشوید! در واقع به‌طور ضمنی پدرها را در ذهن بچه‌هایشان خفیف می‌کردند. بنابراین به تدریج این مردی که هر روز عصر به خانه‌اش می‌آمد و همسرش با

پاسخ اولیه دربارهٔ  
ضرورت مدرسه این  
است که دو اتفاق  
را باید رقم بزنند،  
اول رشد دانش آموز  
به عنوان یک فرد  
و دوم توسعهٔ کل  
کشور

علاقه به او می‌رسید، لباسش را عوض می‌کرد و به او در استحمام کمک می‌کرد، به جایی رسید که همان همسر نیز از او شاکی شد که بابا این چه شغلی است! این چه وضعی است که تو داری! من هر روز باید آب گرم کنم، بیاورم، لباس بشویم و... برو یک شغل تر و تمیزتری پیدا کن!

رابرت بلای به نوعی نقد می‌کند نقش معلم‌ها و مدارس جدید و می‌گوید که این نظام مدرسه‌ای، پسرها را از همراهی با پدرها و طی کردن فرآیند طبیعی تبدیل به مرد شدن محروم می‌کند، در حالی که در مورد دخترها چنین اتفاقی نمی‌افتد. این از کتاب اول.

کتاب دوم اما، برعکس، در ستایش مدارس جدید است. نام آن «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن» تألیف دیوید مناشری است. این کتاب در باب تأثیر آموزش و پرورش نوین در پدید آوردن ایران معاصر و تأثیر مدرسه‌ها در حوزه‌های اجتماعی کنونی ایران و در توسعهٔ کلی کشور است. اگر کسی این کتاب را بخواند متوجه می‌شود که، به نظر نویسنده‌اش، ریشهٔ هر اتفاق مثبتی که در سدهٔ اخیر در ایران افتاده، مدرسه بوده است. او می‌گوید از هنگامی که مدارس جدید در ایران پا گرفتند تأثیرهای عمیقی گذاشتند بر روی تمام جریان‌های توسعه‌ای کشور و نقش اجتماعی مهمی ایفا کردند. با این مقدمه، حالا وارد اصل بحث می‌شویم.

۱۰۴

## ضرورت مدرسه

حالا مهم‌ترین سؤال ما این است که اساساً مدرسه قرار است چه کاری انجام بدهد؟ ما مدرسه را برای چه نیاز داریم؟ چه مقدار از بار آموزش و تربیت را بر دوش مدرسه قرار است بگذاریم؟ این مدرسه چه مقدار زمان از عمر بچه‌ها را باید به خودش اختصاص بدهد؟ و از این سؤال‌ها. بدیهی است پاسخ اولیه دربارهٔ ضرورت مدرسه این است که دو اتفاق را باید رقم بزنند، اول رشد دانش آموز به عنوان یک فرد و دوم توسعهٔ کل کشور.

ما از این نقطه می‌توانیم شروع کنیم و بپرسیم که امروز کارکردهای مدرسه و کارآمدی مدرسه برای تک‌تک بچه‌ها، خانواده‌ها، جامعه و جهان چیست؟ من نگاه خیلی روشنی راجع به مدرسه دارم. معتقدم که در هر جامعه «مدرسه» ارزان‌ترین راه برای بهبود تمام شاخص‌های مطلوب آن جامعه است. روی این کلمه «ارزان‌ترین» هم تأکید می‌کنم. البته کم‌آسیب‌ترین، پایدارترین، عقلایی‌ترین، انسانی‌ترین، سازنده‌ترین، قابل محاسبه‌ترین، مؤثرترین، سازگارترین با فطرت آدم‌ها و ... هم هست. یعنی اگر کشوری و مردمی یا جامعه‌ای می‌خواهند به این نقطه برسند که اوضاعشان را خوب کنند، خیلی راه‌ها و گزینه‌ها مقابل روی آن‌هاست؛ مثل تقویت رسانه‌ها، دادن اختیارات به جوامع محلی، توسعه صنعت، توجه به تولید و ... بدیهی است هریک از این کارها به ارتقای پاره‌ای از شاخص‌ها می‌انجامد اما من به شدت معتقدم که اگر تمام شاخص‌های مثبت مورد توجه یک کشور را می‌خواهیم به‌طور بنیادی بهبود بدهیم، ارزان‌ترین نقطه دستیابی به آن مدرسه است. با این جمله عملاً ما داریم مدرسه‌ای با یک کارکرد ویژه تعریف می‌کنیم. بسط این موضوع در این گفت‌وگوها برای خودم خیلی مهم است. از این نقطه است که ما به این نتیجه می‌رسیم که آموزش و پرورش مهم است. آموزش و پرورش اولویت اول کشور است و از طریق آموزش و پرورش است که «صلاح‌ها» و از ناحیه فقدان «فسادها» در کشور رخ می‌دهد. ترسیم این مسئله که مدرسه ارزان‌ترین راه برای ارتقای تمام شاخص‌های یک جامعه است، ابعاد متعددی را در برمی‌گیرد. مثلاً یک محله را در نظر بگیرید. این محله به دنبال این است که مردمش آدم‌های خوش اخلاقی باشند. فضای محله، فضای پاک و تمیزی باشد. تفکیک زباله در آن انجام بشود. ازدواج‌هایی که در این محله شکل می‌گیرد، خانواده‌های پر دوامی را به وجود آورد، بچه‌هایی که در این محله به دنیا می‌آیند خوب تغذیه بشوند و خوب رشد کنند. بزرگان، پدران، مادران، پدربزرگ‌ها، مادربزرگ‌ها در این محله تکریم بشوند. کسبه محل امین باشند، با مردم محل صادق، امانت‌دار مال مردم، حافظ ناموس مردم، پایبند به عقاید و

اخلاق باشند. تمام این ویژگی ها، نقطه اولیه، محوری و شاکله اصلی تشکیلش مدرسه است.

### مدرسه کانون تربیتی محله

اینکه گفته می شود مدرسه کانون تربیتی محله است، و مدرسه، محله را رشد می دهد خیلی تعبیر درستی است. دقیقاً هم در کشور ما این اتفاق افتاده. یعنی مدرسه هایی بوده اند که جامعه پیرامونی خودشان را دقیقاً تحت تأثیر قرار داده اند. این نگاه از بُعد فردی، خانوادگی، جامعه کوچک محلی، شهری و ملی قابل بسط و تبیین مفصل است.

باید مدرسه، اولویت اولی ملی مان (هم اولویت ملت و هم اولویت دولت) برای بهبود اوضاع باشد و هر چه در این زمینه کمتر کار بشود، دودش مشخصاً به فاصله خیلی کوتاه در چشم مردم و جامعه خواهد رفت. یعنی هر چه از مدرسه کم بگذاریم. جاهای دیگر باید تاوانش را پس دهیم و شاهد افزایش جرایم، افزایش تعداد زندانی ها، افزایش تعداد معتادها، افزایش تعداد خانواده هایی که دچار فروپاشی می شوند، بچه هایی که با یک والد بزرگ می شوند، کاهش تعداد موالید، ناکارآمدی آدم ها در شغل ها و در کارها، کم ظرفیتی آدم ها در موقعیت ها، خودکشی، بی هویتی، فرار مغزها، شکاف نسلی، مهاجرت نخبگان، مصرف زیاد، تولید کم، فقر و تکدی و ... باشیم. تمام این ها که می بینید ریشه در فقدان تعلیم و تربیت و «فقدان مدرسه مؤثر» دارد. فقط تعلیم و تربیت خوب است که می تواند بسیاری از مشکلات را کاهش دهد. یک مثال ساده بزنم. همه می دانیم که سلامت جسمانی بچه ها بسیار مهم است. در یک مدرسه مؤثر، با تغذیه خوب، ورزش خوب و آموزش های خوب در باب اینکه چگونه باید با این بدن و روان رفتار کرد، یک نسل سالم به جامعه تحویل داده می شود. بعد این نسل سالم نتیجه اش این می شود که نظام های پرهزینه درمان بارشان سبک می شود. همه می دانند که نظام های بهداشتی کم هزینه و نظام های درمانی پرهزینه هستند و این

در کل به نفع کشور است. اینکه می‌بینیم بعضی کشورها روی تغذیهٔ مدرسه‌ای کار جدی می‌کنند و صبحانه می‌دهند و ناهار می‌دهند، برای این است که طی ۱۲ سال این بچه را قوی بار بیاورند تا کم‌خونی نداشته باشد، پوکی استخوان نداشته باشد، دخترها بشوند مادرهای قوی، و پسرها بشوند پدران لایق و توانا و ...

ایجاد عادات درست راه رفتن، نشستن، ورزش کردن، خوابیدن، درست زندگی کردن، تمام این ابعاد امروز به مدرسه وصل شده. یعنی علم بشر پیشرفت کرده و دیگر آموزه‌های اولیهٔ پدر و مادری در بیشتر زمینه‌ها کفایت نمی‌کند. باید کار به صورت سامان‌یافته و تخصصی و قوی پیش برود. علاوه بر جنبه‌های جسمی، جنبه‌های دیگر هم مطرح است. مثلاً امروز بر روی دورهٔ طلایی صفر تا ۶ سال. کار جدی علمی و مطالعاتی در جهان انجام شده. معلوم شده که بسیاری از خلاقیت‌های فردی و رشد و توان ذهنی کودکان وابسته به موقعیت‌های یادگیری خوبی است که در این دوره، در آن قرار می‌گیرند. بازی‌هایی که فرد می‌کند، مسئله‌هایی که با آن‌ها مواجه می‌شود. چالش‌هایی که برایش به وجود می‌آید داستان‌هایی که می‌شنود و تمام موقعیت‌های یادگیری دیگر. این‌ها آن نقاط رشددهنده‌ای است که ما را، هم در بُعد موفقیت شغلی و موفقیت خانوادگی، هم در بُعد کاهش آسیب‌های اجتماعی و عوارض و تبعاتش و هم در باب سلامت جسمانی و روانی می‌سازد و پرورش می‌دهد و در کنار تمام این‌ها رشد اخلاقی جامعه، رشد ایمانی و دینی مردم و باورمندی‌ها و یک نظام و سبک زندگی را نیز ترسیم می‌کند یا سامان می‌دهد. با چنین نگاهی است که کارکردهای اصلی مدرسه‌ای برجسته می‌شود.

◀ **ربانی:** با این توصیفاتی که کردید آیا این همان آموزش عمومی نیست؟

◀ **امانی:** بله. کاملاً. یعنی آن چیزی که هر شهروند به آن نیاز دارد؛ و از همین جا من می‌خواهم وارد یک نکتهٔ تحلیلی و یک نکتهٔ آسیب‌شناختی بشوم. آن نکته این است که اگر قرار است مدرسه‌های ما این نقش را ایفا بکنند باید ببینیم چه

نوع مدرسه‌ای است که می‌تواند این مأموریت را محقق بکند. پاسخ این است که باید دو بُعد بسیار بسیار مهم کنار هم قرار گیرند. محتوا و معلم. منظورم از بُعد محتوایی مدرسه عنوان درس‌ها نیست. بلکه منظورم آن موقعیت‌های یادگیری و تربیتی است که فرد با قرار گرفتن در آن‌ها رشدی را که باید پیدا بکند پیدا می‌کند. مثلاً اگر می‌گوییم این فرد باید یاد بگیرد که از آن دوره خودبینی، خودمحوری و خودخواهی عبور کند و به رشد بالاتری برسد که این صفات در او محو شده باشد. باید در مدرسه به او یاد بدهیم تا دیگر همه‌چیز را بر محور و مدار خودش نبیند. در واقع مدرسه است که باید این رشد یا اصلاحات را در رفتار بچه‌ها ایجاد کند تا در بزرگسالی این مشکل را نداشته باشند.

❖ **ربانی:** شما نکات مهمی را، دست‌کم در باب «نظریه مدرسه»، مطرح کردید که قابل توجه است. فکر می‌کنم حالا خوب است دوستان هم وارد بحث بشوند. من در تکمیل صحبت‌های شما اشاره‌ای می‌کنم و بعد هم دوستان صحبت کنند. موضوع کتاب «مرد مرد» البته در اصل حرف درستی است و تبیین یک واقعیت است. منتها فکر می‌کنم این مال قرن احتمالاً ۱۸ و ۱۹ اروپا باشد. منظورم تأثیر منفی معلمان در فرهنگ جامعه از یک نگاه خاص است. من زمانی در یکی از مناطق عشایری کشور خدمت می‌کردم. آنجا از مخالفت‌های خوانین گذشته با مدرسه‌ها می‌گفتند، و اینکه یکی از دلایلشان این بوده که می‌گفته‌اند اگر ما بگذاریم مدرسه تأسیس شود و بچه‌های مردم باسواد شوند کم‌کم قدرتمان را از دست می‌دهیم! در واقع آن‌ها آگاهی مردم را منافی قدرتشان می‌دانستند. از این مخالفت‌ها کمابیش بوده ولی امروز دیگر رنگ باخته است. البته اصل داستان به‌عنوان یک اثر انسانی قابل توجه است. اما آن نکته‌ای که درباره کتاب دیوید مناشری یعنی نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن گفتید واقعاً مهم است و امر روشنی هم هست. آن بحث تاریخی که من عرض کردم یکی‌اش همین است. یعنی ببینیم تأثیر مدارس در قرن حاضر بر جامعه ایران چه بوده است؟ اگر دقت کنیم، در قرن حاضر تقریباً نخبگان



جامعه همگی از مدرسه‌ها برخاسته‌اند و خیلی از آن‌ها خودشان مؤسس مدرسه شده‌اند و روی دوش همدیگر ایستاده و جامعه ایران را ارتقا داده‌اند. چه بخش مذهبی، به خصوص در دهه ۲۰ و ۳۰ تا امروز، و چه بخش غیرمذهبی، و این تأثیر مدرسه است که آن‌ها درک کردند. این هم یک نکته است.

صحبت‌های شما نهایتاً ما را به اینجا می‌رساند که ما یک نظریه یا یک ایده‌آلی راجع به مدرسه داریم که به نظر من همه‌اش هم درست است. ولی یک واقعیتی هم داریم به نام مدرسه یا مدارس موجود، که در این خصوص واقعیت‌های حاضر نشان می‌دهد که خیلی جای کار دارد تا بتوانیم به آن ایده‌آل‌ها برسیم. نکته دیگری که شما گفتید اینکه فرمودید «آموزش و پرورش ارزان‌ترین راه اصلاح جامعه است» حالا سؤال این است که آیا منظور آن اقتصادی بودن مسئله است؟ چون اگر ما، دست‌کم در وضعیت فعلی، نگاه کنیم در ایران امروز آموزش برای خانواده‌ها خیلی گران تمام می‌شود. با این حال می‌پذیریم که به مدرسه رفتن در درازمدت کار اقتصادی‌تری است. امروز خیلی از خانواده‌ها از حواشی زندگی‌شان می‌گذرند تا بتوانند هرچه دارند صرف آموزش فرزندان خود بکنند و کار درستی هم می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت مدرسه رفتن یک کار اقتصادی است ولی خب بازدهی‌اش درازمدت است.

۱۰۹

◀ **امانی:** مقصود من از «ارزان‌ترین» در یک نگاه ملی بود نه در یک نگاه خرد و خانواده. اینجا بحث سرمایه‌گذاری جامعه مطرح است. جامعه یا باید در مدرسه سرمایه‌گذاری کند یا در زندان، یا در مدرسه یا در بیمارستان، یا در مدرسه یا در پلیس امنیت، یا در مدرسه یا در فلان مراکز بازدارنده! بنابراین وقتی می‌گوییم ارزان‌ترین، ارزان‌ترین به لحاظ مقیاس ملی است. در این صورت اگر مدرسه‌های کامل و با کیفیتی داشته باشیم و در آن‌ها خوب هزینه کنیم، در آن جاهایی که گفتم کمتر هزینه می‌کنیم.

این حرف را من اولین بار از مرحوم دکتر حسین عظیمی آرانی (۱۳۸۲ - ۱۳۲۷)

که اقتصاددان و توسعه‌شناس بود شنیدم. در پروژه علوم تجربی جلسه‌ای داشتیم، ایشان آمد و راجع به موضوع توسعه آموزش علوم خیلی مفصل و عالی صحبت کرد، و آنجا بود که ما فهمیدیم نقش آموزش در توسعه جامعه تا چه حد مهم است. تازه آنجا فقط بحث توسعه سواد علمی فناوریانه بود و چگونگی تأثیر این سواد در زندگی فردی و شغلی و اجتماعی و ملی؛ و اینکه اگر یک جامعه‌ای سواد علمی فناوریانه‌اش رشد کند، منافع آن برای کشور چقدر گسترده است. امروزه علاوه بر این بُعد پنج بعد دیگر هم مطرح است.

درباره کتاب «مردِ مرد» هم بگویم. آن کتاب اتفاقاً نقدش نسبت به امروز است و آن را به صورت یک داستان بیان می‌کند. حرف اساسی او این است که یک جریان طبیعی در این عالم وجود داشته که پسرها وقتی بزرگ می‌شدند همراه پدرها می‌شدند، و دخترها هم همراه مادرها می‌شدند، ولی این اتفاقاتی که افتاده، تغییر محیط کاری پدرها و محل پرورش پسرها، پسرها را از پدرها جدا کرده و لذا دیگر آن چیزی که تحت عنوان مردانگی باید اتفاق بیفتد نمی‌افتد. عمده حرف رابرت بلائی در این کتاب این است که پدرها باید ایفای نقش تربیتی‌شان را همچنان جدی بگیرند در حالی که جامعه، مدرسه‌ها، رسانه‌ها، فیلم‌های سینمایی و تمام این‌ها، این نقش را دارند تضعیف می‌کنند. یک خیزشی باید علیه این تضعیف به وجود بیاید. او آمارهای جالبی هم می‌دهد. مثلاً حجم فیلم‌های سینمایی را که تولید شده تحلیل می‌کند، و نتیجه می‌گیرد که در عمده این فیلم‌ها شما می‌بینید که پدر یک جوری کوبیده می‌شود، اما مادر معمولاً تکریم می‌شود. و این یک جریان سینمایی است. آن کتاب البته این حرف‌ها را از موضع ضدفمینیستی و دوگانه‌سازی نمی‌زند. در واقع درصدد توصیف یک «وضعیت» است.

اما اینکه گفتید که مدرسه‌ها را در وضعیت کنونی بررسی کنیم من هم فکر می‌کنم با این مقدمه دقیقاً باید همین اتفاق بیفتد. بله، مدرسه در خیزش‌های کشور ما و در خیلی از نقاط جهان تأثیرگذار بوده. همان اتفاقاتی را که شما گفتید رقم زده. مدرسه در بسط عدالت آموزشی مؤثر بوده و آدم‌هایی که به واسطه آن نقطه

در ایران، مدرسه  
در تخریب  
چارچوب‌های بسیار  
بسیار ریشه‌داری از  
تبعیض‌ها، ظلم‌ها،  
عقب‌نگه داشتن‌ها،  
خرافه‌ها، انحراف‌ها  
و سوءاستفاده‌ها،  
عقب‌ماندگی‌های  
اقتصادی، اجتماعی،  
تمامی این‌ها نقش  
داشته، ضمن اینکه  
مدارس به توسعه  
اخلاق، علم، ادب،  
فرهنگ، و تمام  
این‌ها نیز کمک  
کرده‌اند

جغرافیایی که در آن به دنیا آمده‌اند باید به هیچ نقطه‌ای نمی‌رسیدند، به واسطه همین نظام، با همه انتقادهایی که وجود دارد، استعدادهایشان کشف شده و به نقطه‌های خیلی بالایی رسیده‌اند. در ایران، مدرسه در تخریب چارچوب‌های بسیار بسیار ریشه‌داری از تبعیض‌ها، ظلم‌ها، عقب‌نگه داشتن‌ها، خرافه‌ها، انحراف‌ها و سوءاستفاده‌ها، عقب‌ماندگی‌های اقتصادی، اجتماعی، تمامی این‌ها نقش داشته، ضمن اینکه مدارس به توسعه اخلاق، علم، ادب، فرهنگ، و تمام این‌ها نیز کمک کرده‌اند. این نقش، همان نقطه‌ای است که از قرآن گفتیم؛ و اما ما ینفع الناس فیما کنت فی الارض. یعنی هر چیز که برای مردم مفید باشد ماندگار است.

❖ **حشمتی:** من می‌خواهم بگویم ریشه این بحث را می‌توانیم در اوایل دوره پهلوی پیدا کنیم. اگر شما جلد هفدهم مقالات سیدحسن تقی‌زاده<sup>۱</sup> را نگاه بکنید، می‌بینید که نگاه او کاملاً تعلیم و تربیتی است و دقیقاً همین دغدغه‌های شما را دارد. یعنی حرف‌هایش بر محور مدرسه شکل می‌گیرد و اصولی را مطرح کند که ریشه‌اش برمی‌گردد به کسانی که رفتند برلن. کتاب «برلنی‌ها»ی جمشید بهنام را اگر دیده باشید<sup>۲</sup> می‌گوید دو گروه به برلن رفتند. گروه اول که تقی‌زاده و محمدعلی تربیت و چند نفر دیگر بودند و گروه دوم هم حسین کاظم‌زاده ایرانشهر و جمعی دیگر. و همه این‌ها دیدگاه آزادی‌خواهانه مبتنی بر تعلیم و تربیت داشتند. می‌خواهم بگویم که آن روشنفکران دقیقاً همین نگاه آقای دکتر امانی را داشتند.

❖ **رفیعی:** به نظر من هم مدرسه در حقیقت حکم پیش‌گیری قبل از درمان را دارد، یا حکم علاج واقعه قبل از وقوع را دارد. بنابراین اگر ما روی مدرسه سرمایه‌گذاری بکنیم از خسارت‌های بسیار زیادی پیشگیری کرده‌ایم، شاید ده برابر بیشتر از سرمایه‌گذاری‌هایی که در جاهای دیگر انجام می‌دهیم. اما متأسفانه خیلی از کسانی که متولی مسائل مملکت هستند درک درستی از آموزش و پرورش

۱. مقالات تقی‌زاده، جلد هفدهم (تعلیم و تربیت)، به کوشش ایرج افشار، انتشارات توسی، ۱۳۹۲.

۲. برلنی‌ها، جمشید بهنام، ناشر: فرزانه روز، ۱۳۹۶.

ندارند و به ابعاد مسئله از همه جهات توجه ندارند. علتش هم این است که این‌ها خودشان آموزش و پرورشی نبوده‌اند. اوایل انقلاب شاید این‌طور نبود. یعنی اوایل انقلاب بزرگان مملکت، مثل شهید بهشتی، شهید باهنر، شهید رجایی و امثال این‌ها، که سردمداران انقلاب و بزرگان مملکت بودند، خودشان اهل مدرسه بودند. آموزش و پرورشی بودند. در نتیجه مثلاً در سال‌های اوایل انقلاب می‌دیدیم که معلم می‌شود نخست‌وزیر، و بعد می‌شود رئیس‌جمهور یا نماینده مجلس و ... یعنی بزرگان مملکت از بین معلم‌ها بودند، در نتیجه اهمیت خیلی زیادتری به آموزش و پرورش می‌دادند. اما به تدریج متأسفانه این وضعیت تغییر کرده تا جایی که بعد از آن‌ها نگاه به آموزش و پرورش از منظر هزینه‌بر بودن آن بود و هنوز هم هست.

دلیل دیگرش کم‌حوصلگی و دیربازدهی آموزش و پرورش است. شک نیست که آموزش و پرورش یک فعالیت و یک فرایند دیربازده است. یعنی الان که شما سرمایه‌گذاری بکنید، مثلاً ۱۵ سال بعد نتیجه‌اش را می‌بینید. ولی در خیلی چیزهای دیگر، امروز که سرمایه‌گذاری بکنید سال دیگر نتیجه‌اش را می‌بینید حتی ۶ ماه دیگر نتیجه‌اش را می‌بینید. لذا احساس می‌کنید که یک کار مهمی کرده‌اید. خلاصه اینکه آموزش و پرورش یک امر ریشه‌ای اما دیربازده است؛ برعکس بسیاری از امور دیگر که بی‌ریشه ولی زودبازده است.

مطلب دوم اینکه مدرسه از دیرباز تا امروز وسیله‌ای بوده در خدمت هر نوع فرهنگی که مدرسه در آن شکل می‌گیرد، اعم از فرهنگ مذهبی، غیرمذهبی، ملی، الحادی، نژادی و ... لذا در مدرسه چینی شهروند چینی بار می‌آید، در مدرسه ژاپنی شهروند ژاپنی، در مدرسه ایرانی شهروند ایرانی، در مدرسه عربستان شهروند عربستانی، در مدارس اروپا هم شهروند اروپایی و الی آخر. پس مدرسه یک طریق است و بسته به اینکه شما در چه مسیری قرار داشته باشید می‌توانید آن را هدایت کنید.

نکته دیگری که به نظر من بد نیست آقای دکتر امانی به آن پردازند یا آن را

مطرح بکنند، این است که بگویند چه اهدافی بر محصول مدرسه مترتب است؟ فرض کنیم یک نفر ۱۲ سال می‌آید در مدرسه ما درس می‌خواند، ما می‌خواهیم آن آخر که او بیرون می‌آید دارای چه خصوصاتی یا چه توانایی‌هایی باشد. حالا چه به لحاظ آموزشی - که آن برمی‌گردد به رشته‌های درسی و انواع درس‌ها و علوم - و چه به لحاظ شخصیتی، یعنی آن چیزی که محصول تربیت است. ما می‌خواهیم آن کسی که مثلاً در ۱۸ سالگی یا ۱۹ سالگی از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شود چه ویژگی‌های شخصیتی داشته باشد و بنابراین برای رسیدن به آن ویژگی‌ها مدرسه ما چه فعالیت‌هایی باید بکند؟ مثلاً مدرسه چه کارهایی بکند که این فرد مسئولیت‌پذیر بار بیاید یا قانون‌مدار شود و قانون‌گریز نباشد و امثال این‌ها.

❖ **امانی:** بخش اولی که جناب آقای رفیعی اشاره کردند تأکید بر همان نقش و جلوه‌های تأثیرگذار یک مدرسه واقعی است در سرنوشت آحاد بچه‌هایی که آنجا می‌آیند و مصداق‌های خیلی عینیت‌یافته‌ای هم دارد. از این جهت من فکر می‌کنم هرچه فهم عمومی جامعه از این نوع کارکرد مدرسه‌ای بالاتر برود، نتیجه‌اش توجه بیشتر به مدرسه و به آموزش و پرورش می‌شود.

در بخش دوم هم دقیقاً مقصود من از اینکه می‌گویم «محتوا» مهم است همین فرمایش شما است. یعنی تحلیل اینکه این مدرسه چه کارکردهایی باید داشته باشد و چه موقعیت‌هایی برای آن آدمی که می‌خواهد بسازد باید فراهم بکند. ما در این باره، به بحث محتوای برنامه درسی که برسیم باید مفصل صحبت کنیم. و من معتقدم که ما، در ایران، در قرن اخیر، در باب پوشش تحصیلی و توسعه یک سرپناه به نام مدرسه فوق‌العاده موفق عمل کرده‌ایم و این اقدام کوچکی نیست. بین قبل و پس از انقلاب هم، از این حیث تفاوت راهبردی مشاهده نمی‌شود. البته ممکن است شیب‌ها فرق کرده، اما روند و ساختار تقریباً ثابت بوده. مشکلات بروکراسی هم همان‌طور ثابت مانده. هم مثبت‌ها و هم منفی‌ها. امر ایجاد ساختمانی برای مدرسه یا سرپناهی به نام مدرسه در طول زمان وجود

داشته و فعالیت افتخارآمیزی است برای خود. چون یک سرمایه اولیه دسترسی به آموزش را برای همه رقم زده است. در یک جا جلوه‌اش شده کارهای آقای بهمن بیگی در آموزش عشایر که از چادر، مدرسه درست کرده بود به رنگ سفید، تا هرکس از دور نگاه می‌کند بداند که این ایل مدرسه دارد. (او این رنگ را در مقابل چادرهای سیاه عشایر انتخاب کرده بود) و در جای دیگر خیل کثیر مدارس خیرساز و نیز مدارس دولتی که از محل پنج درصد سهم آموزش و پرورش از شهرداری‌ها ساخته می‌شوند.

در باب محتوای آموزشی شاید بعداً در جای خودش بیشتر صحبت کنیم، چون حیطه تخصصی من بوده و رویش کار کرده‌ام. اما درباره مدرسه چند نکته دیگر به نظر می‌آید که مهم است و به بحث فوق اضافه می‌کنم.

## مردم و مدرسه

اولین نکته رابطه دولت و ملت است راجع به مدرسه. رابطه دولت و ملت در مورد مدرسه در کشور ما خیلی سرنوشت عبرت‌آموزی دارد و تا امروز آثارش باقی است. می‌دانیم که اولین مدرسی که در ایران تأسیس شد مدارس شخصی بود که در دوره قاجار در ایران شکل گرفت. البته قبل از آن زمان ما مکتب‌خانه‌ها را داشتیم. در هر محله‌ای تعلیم و تربیت ابتدایی در مکتب‌خانه‌ها شکل می‌گرفت. بچه‌ها چند سال یک آموزش‌های اولیه می‌دیدند و بعد عده‌ای از آنها می‌رفتند در مشاغل کنار دست استادکارها و پدرها و فامیل‌ها و غیره، کار می‌کردند ولی اگر می‌خواستند تحصیل را ادامه دهند می‌رفتند به مدارس دینی یا همان حوزه‌های علمیه. غیر از این ما جریانی نداشتیم. اما وقتی مدارس جدید مطرح شد آدم‌های متجدد، یا بهتر بگوییم متجدد و ترقی‌خواه، آمدند مدرسه تأسیس کردند و از بچه‌ها ثبت‌نام کردند. تعدادی از میسیونرهای مسیحی خارجی هم همین کار را انجام دادند. مدرسه‌ها اغلب خصوصی بود. هزینه‌ها را هم از خود افراد می‌گرفتند، تا اینکه کار رسمیت پیدا کرد و دولت هم وارد ماجرا شد و به

تأسیس مدرسه اقدام کرد. از آن پس دو نوع مدرسه پیدا شد: مدرسه‌های دولتی، و مدرسه‌های ملی. پس دوگانه دولت و ملت در مدارس از اینجا پیدا شد و این برخلاف روالی بود که در غرب حاکم بود. در غرب بیشتر مدرسه‌ها عمومی بودند (Public Schools) برای همه مردم. متأسفانه مدرسه عمومی در ایران ترجمه شد به مدرسه دولتی (Governmental Schools). در حالی که می‌شد به آن‌ها مدرسه عمومی یا مدرسه ملی بگویند. همان‌طور که در شهرها، به باغی که قابل استفاده برای عموم مردم بود، باغ ملی می‌گفتند.

از آن طرف مدرسه خصوصی (Private School) را درست نقطه مقابلش، ترجمه کردند به مدرسه ملی! این اشتباه تاریخی، تنها یک نام نیست، بلکه بیان‌کننده نوعی نگاه است که آثار و تبعات خود را تاکنون برجای گذاشته است. وقتی به جای عمومی و ملی می‌گوییم دولتی، نقش و مسئولیت آحاد مردم در رسیدگی به امر آموزش و پرورش فرزندانشان را نادیده می‌گیریم. بعد از انقلاب عبارت مدرسه دولتی بر جا ماند و مدرسه‌های ملی را ابتدا غیرانتفاعی نامیدند که ماهیتاً نادرست بود و پس از پی بردن به نادرستی آن، از عبارت «غیردولتی» استفاده کردند که این هم مشکلات خود را دارد.

❖ رفیعی: من خاطره‌ای از شهید رجایی در مورد همین نامگذاری مدارس بگویم. در سال ۵۹ - وقتی در حضور او صحبت از مدارس ملی بود و گفته شد که این مدارس، یعنی مدارس ملی، نه انتفاعی است نه غیرانتفاعی است، - چون بعضی‌ها می‌گفتند این‌ها تبدیل بشوند به غیرانتفاعی - آقای رجایی گفت مگر مدارس دولتی انتفاعی اند که حالا در مقابلش بشود مدارس غیرانتفاعی تأسیس کنیم؟ می‌خواهم بگویم که گاهی وقت‌ها این کلمات رهن معانی می‌شوند.

❖ امانی: من معتقدم این تصمیم، یعنی اینکه دولت باید تمامی هزینه‌های آموزش عمومی را تأمین نماید، کاملاً درست است اما باید به همان گونه‌ای عمل می‌شد که در نظام آموزش عالی کشور و با حفظ استقلال نسبی و قدرت عمل

مدیریت هر دانشگاه اتفاق افتاد و نتیجه‌اش این شد که الان بهترین دانشگاه‌های کشور، دانشگاه‌های دولتی ما در مراکز استان‌ها هستند، در حالی که مدارس دولتی به سرنوشت بقیه ادارات و سازمان‌های دولتی کشور دچار شده‌اند.

از سویی هیچ‌گاه مدرسه، در اولویت اول دولت‌ها در اختصاص بودجه مورد نیاز قرار نگرفت و همواره این نهاد از کمبودهای فراوان و کوچک‌انگاری در رنج بود و از سویی دیگر به دلیل تلقی معمول از «دولتی بودن مدارس» توسط عامه مردم، انتظار عمومی این بود که از صفر تا صد امور مدرسه به دست دولت اداره شود و میزان مسئولیت و مشارکت مردم محلی، شهرداری‌ها و نهادهای عام‌المنفعه در اداره امور مدارس نزدیک به صفر بوده است. گرچه خیرین در احداث مدارس مشارکت داشته و دارند اما در اداره مدارس، تقابل دولتی - ملتی آسیب فراوانی را به بار آورده است.

این دوگانه روی همه ابعاد و مسائل مدرسه‌داری ما اثر گذاشته. مثلاً اگر الان یک مدرسه‌ای در یک محله، تمام بزرگان محله جمع شوند و بگویند این فردی که شما به‌عنوان معلم دبستان گذاشته‌اید به درد نمی‌خورد، اخلاقش خوب نیست، برای بچه‌ها وقت نمی‌گذارد، سواد کافی ندارد، انگیزه ندارد، راهش دور است، خسته است، مشکلات خانوادگی دارد. اولویتش چیز دیگر و جاهای دیگر است، و بگویند ما خودمان جوانی را در محله داریم که خانواده‌اش را می‌شناسیم و ادب و ایمان و عملش را می‌دانیم که می‌تواند معلم مناسبی باشد و حاضریم خودمان هم حقوقش را بدهیم و فقط شما بگذارید که به بچه‌هایمان درس بدهد؛ و این را عقل سلیم هم قبول دارد. ولی این اتفاق غیرممکن است در یک نظام دولتی بیفتد. دلیلش هم معلوم است؛ سیستم و بروکراسی حاکم بر نظام‌های دولتی اجازه چنین کارهایی را نمی‌دهد.

یا اگر مردم بگویند مگر این مدرسه، ساختمانش متعلق به ما و محله ما نیست؟ ما می‌خواهیم استفاده‌های بیشتری از این فضا بکنیم. معلوم است که مدیر مدرسه می‌گوید این اموال دولتی است و «کلید»ش هم در دست من و اختیارش در کف



به نظر من هرچه  
سطح فهم عمومی  
از مشارکت مردم  
در جامعه‌ای بالاتر  
است، به همان  
اندازه مشارکت  
عمومی مردم در  
ادارهٔ مدرسه‌ها هم  
پررنگ‌تر می‌شود

من است. همین کلمهٔ کلید، یعنی ما یک انقطاع بین مدرسه و ملت در مفهوم مالکیت مدرسه به وجود آورده‌ایم.

❖ **ربانی:** فکر می‌کنید در کشورهای دیگر هم این اتفاق می‌افتد یا نه؟ آیا در همه جای دنیا این طوری است؟ اثرات این دیدگاه چیست؟

❖ **امانی:** خیلی سؤال خوبی است. به نظر من هرچه سطح فهم عمومی از مشارکت مردم در جامعه‌ای بالاتر است، به همان اندازه مشارکت عمومی مردم در ادارهٔ مدرسه‌ها هم پررنگ‌تر می‌شود.

به هر حال، وجود چنین دیدگاهی روی معیشت معلمان، منزلت معلمان، پاسخگویی مدرسه‌ها، فرسودگی مدرسه و ... اثر می‌گذارد. در کشور ما یک مثال خوب برای تقابل در دیدگاه فوق، مساجد و حسینیه‌هاست. مساجد و حسینیه‌ها کاملاً در این کشور مردمی‌اند. عمومی‌اند. آموزششان در دست مردم است و کلیدشان در دست مردم است. نه اینکه حکومت نسبت به این‌ها هیچ نقشی ایفا نمی‌کند. نه، خیلی کارها می‌کند. اما اصل کار را نیامده تصرف کند. یعنی اگر مثلاً مسجدی کولرش خراب است، کسی نمی‌گوید آقا این چه رئیس جمهوری است که اینجا کولرش خراب است؟ یا چرا این مسجد یا حسینیه تابستانش گرم است، زمستانش سرد است و ... همه می‌دانند که این کار را باید خودشان انجام دهند. در اینجا کار به توازن خوبی رسیده است. اما مدرسه‌ها این طور نیست. بدیهی است که خرید یا ساخت ساختمانش وظیفهٔ دولت است، تهیهٔ تجهیزاتش وظیفه دولت است، کارکنانش را دولت باید تأمین کند، پولش را دولت باید بدهد، معیشت این معلم دست دولت است. اما من فکر می‌کنم این از بزرگ‌ترین اشتباهات بوده که مدیریت مردم محل، امنای محل و امکانات محل و مسئولیت محله به طور رسمی و به طور متوازن و پررنگ، به کار گرفته نشده و به عبارت دیگر شوراهای آموزش و پرورش یا حداقل شهرداری‌ها در همهٔ سطوح

باید متولی کار می‌شدند اما در عمل هیچ‌گاه این اتفاق نیفتاده است. خوشبختانه یکی از بزرگ‌ترین تصحیح‌های سند تحول بنیادی همین نقطه است. مشروط بر، آن را جدی بگیریم. این عبارت سند تحول، عبارت فوق‌العاده ارزشمندی است که می‌گوید: «مدرسه محله کانون تربیتی محله است». دارد یک تکلیف جدیدی برای مدرسه تعیین می‌کند. البته لوازم اجرای این کار خیلی زیاد است. من اوایل معلمی‌ام حدود سال ۶۵ کتابی را خواندم به نام «هنر معلمی». از نویسنده‌ای به نام گیلبرت. آن موقع این کتاب قدیمی بود، آقای علامه کرباسچیان، مدیر دبیرستان علوی، آن را به من داد. در این کتاب نکته‌های خیلی جالبی نوشته بود. یک جمله از آن کتاب در ذهن من حک شده که هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم: «ملتی که به این بلوغ نرسیده است که برجسته‌ترین آدم‌های خود را به تربیت فرزندان خودش بگمارد این ملت برای آینده خود محاسبه‌ای نکند.» این حرف بسیار مهمی است. اگر سازوکاری وجود می‌داشت که هر مدرسه‌ای به خود بگوید بهترین دانش‌آموزان این مدرسه چه کسانی هستند و کاری کند که دو سه نفر از آن‌ها بعداً برگردند و معلم همین مدرسه شوند، سرنوشت آن محله، منطقه و حتی کشور به گونه‌ای دیگر رقم می‌خورد.

۱۱۸

❖ **ربانی:** آقای امانی، شما از ملت و دولت که گفتید، من تصور دیگری داشتم و فکر کردم منظورتان دولت ملی است؛ و به نظرم به آن نیز باید توجه کرد. می‌دانید که بحث ملت - دولت، یا دولت ملی، براساس تعریف جدید دولت است، یعنی تعریف جدیدی که در دو سه قرن اخیر در دنیا پیدا شده. در ایران دولت به این معنای جدید از دوره قاجار و عمدتاً از مشروطه به این طرف در ایران تشکیل شد. در دولت ملی، مردم یا ملت‌اند که دولت را می‌سازند. قبل از آن دولت‌ها نه وظیفهٔ تعلیم و تربیت داشتند، نه وظیفهٔ طب و درمان و بهداشت داشتند، نه ارتش ملی داشتند و از این قبیل. مثلاً در جنگ‌ها ایلات و عشایر به کمک دولت می‌آمدند. مکتب‌خانه‌ها را خود مردم و حوزه‌ها را علما می‌گرداندند، اقتصاد کاملاً آزاد و

دست تجار بود و از این قبیل.

اما در دولت ملی بار همهٔ این کارها بر دوش دولت می‌افتد. در این صورت دولتی که می‌خواهد وظیفهٔ آموزش را به عهده بگیرد، ناچار است تشکیلاتی مثل وزارت معارف ایجاد کند که بندرعباس و مشهد و اصفهان و تبریز و ... همه‌شان تحت یک نظام شکل بگیرند تا آموزش ملی شکل بگیرد. در غیر این صورت ادارهٔ کشور غیرممکن می‌شود. بنابراین دولت ملی تبعات مثبت خودش را هم دارد. لذا ما اگر بتوانیم در همین ساختار ملی بین تعریف جدید دولت و این ایده‌ای که شما دارید پیوند یا سازشی ایجاد کنیم می‌توانیم خیلی کارها را انجام دهیم و حتی مدرسه را کانون محله کنیم. این کار طراحی بزرگی لازم دارد. شاید بشود از طریق مثلاً فرهنگ‌سراها که زیرمجموعهٔ شوراهای شهرها هستند این کار را انجام داد. من فکر می‌کنم در کشورهایی که شهرداری‌ها مدرسه‌ها را اداره می‌کنند این کارها امکان‌پذیر باشد ولی در ایران که یک وزارت‌خانه برای دورافتاده‌ترین روستاها هم بخشنامه و دستورالعمل صادر می‌کند این کار دشواری است.

❖ **حشمتی:** در این کار سهم‌دهی خیلی مهم است؛ هم سهم‌دهی و هم مشارکت. یعنی دولت این را بپذیرد که مدیر فقط نباید پاسخگوی او باشد و مثلاً در انتخاب مدیر، من هم که اهل محل هستم نقش داشته باشم، خود معلمان مدرسه هم نقش داشته باشند و حتی دانش‌آموزان. این یعنی پاسخگو بودن مدیر به دیگران، نه اینکه من مدیر برنامه‌ام را برای مدرسه اعلام کنم که امسال چه کارها می‌خواهم بکنم ولی فقط به بالاتر پاسخگو باشم و به بقیه نه. تنها در این صورت است که خودبه‌خود در محله این اتفاق می‌افتد و می‌شود این را طراحی کرد و به همه نقاط کشور تعمیم داد. یعنی ما بیابیم در یک ناحیه‌ای در یک شهرستان بگوییم انتخاب مدیر با مشارکت شورای محله باشد، افراد صاحب عنوان و پیشکسوت‌های محله باشند. معلمان هم باشند، و مدیر برنامه بدهد که من امسال، مثلاً در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ این کارها را خواهم کرد. این مدیر وقتی برنامه‌اش را ارائه کرد،

از طرف همان مردم ارزیابی می‌شود. در نتیجه مشارکت عمومی اتفاق می‌افتد و مدرسه تبدیل به کانون محله می‌شود.

### «اختیارات» و «الزامات» مدیران

❖ **امانی:** ببینید، دقیقاً در تأیید این دیدگاه، اگر ما بیاییم این الگو یا پارادایم جدید را بپذیریم که هم بودجه عمومی که دولت می‌دهد و هم مدرسه دولتی، متعلق به محله است، یعنی مدرسه به معنای واقعی کلمه عمومی است، این امر روی زمان کار مدرسه، نحوه اداره مدرسه، محتوای آموزش مدرسه، کار کارکنان مدرسه، روی تمام این‌ها تأثیر می‌گذارد. یعنی به‌طور جدی پاسخ‌گویی به نیازها، برای مدرسه می‌شود یک دغدغه جدی. این پاسخ‌گویی به نیازها از محله برمی‌آید. در کارهایی که در زمینه سند تحول بنیادین شده خوشبختانه باب این نوع گفت‌وگوها باز شده است. اما مهم‌ترین کار این است که هم موانع این کار و هم راه‌هایی که برای این موضوع وجود دارد شناخته بشود. مثالی برای شما بزنم. شما الان می‌بینید آیین‌نامه اجرایی مدارس، چه آیین‌نامه قدیم که متعلق به سال ۸۷ است، یعنی قبل از سند تحول، و چه آیین‌نامه جدید. یک رشته حقوق و اختیاراتی به مدرسه داده ولی همین حقوق و اختیارات را مدرسه‌ها جرئت نمی‌کنند اجرایی و عملیاتی کنند. هیچ‌کس هم به آن‌ها تذکر نمی‌دهد که شما به چه حقی از این حقوق و اختیارات خودتان برای بهبود مدرسه استفاده نمی‌کنید! مثلاً قبل از عید یکی از مدیرکل‌های استان‌ها، بخشنامه‌ای به مدارس فرستاده بود که از این تاریخ مدارس تماماً تعطیل‌اند، و هرکس بیاید این‌طور و آن‌طور!

این بخشنامه اتفاقاً آمد پیش من. من یک نامه برای ایشان نوشتم که در مصوبات و اسناد ما اختیاراتی برای مدارس تعیین شده؛ برای مدیر مدرسه، شورای مدرسه، انجمن و غیره؛ و این بخشنامه شما در موارد متعددی با این بندها مغایر است. نوشتم ورود غیرقانونی شما به این موضوع و ایجاد فضای ارباب در مدرسه‌ها منجر به این می‌شود که مدارس رشد کافی پیدا نکنند و نوشتم اقتضای کار

این است که شما این بخشنامه خودتان را با توضیح این موضوع پس بگیرید. رونوشت نامه را هم فرستادم به ارزیابی عملکرد و بازرسی.

حالا جالب این بود که آن مدیرکل استان می گفت: آقا یعنی ما اختیار این را نداریم؟ گفتم نه ندارید دیگر.

تصمیم گیری درباره ایام تعطیل بر عهده مدرسه و شورای مدرسه است. حالا تعجب این بود که مدیرکل این را بخشنامه کرده بود و تازه یک رئیس منطقه هم چند تا روی آن گذاشته و یک نامه دیگر فرستاده بود به مدارس.

پس ببینید گاهی قانون هست، مقررات هست، اما این ناآگاهی عمومی هم هست! در واقع دولت زور دارد و چون زور دارد بعضی افراد دولتی اجازه زورگویی هم به خودشان می دهند. در حالی که قوانین و مقررات و مصلحت کار این نیست.

## اقتدارگرایی

❖ رفیعی: متأسفانه در مملکت ما دولت به نوعی از اقتدارگرایی و تمامیت خواهی رسیده و این هم به تدریج پیدا شده نه یک شبه و یک روزه. ۳۰ - ۴۰ سال پیش یکی از دوستان ما مدیریتی بالا پیدا کرده بوده و مرتب دستور می داد که فلان کار را بکنید، فلان کار را نکنید، این دانش آموز را در مدرسه تان بپذیرید، آن معلم را اخراج کنید و از این حرف ها. ما خیلی گوش نمی دادیم. قبول نمی کردیم. من دو سه بار تلفنی باهاش صحبت کردم و جواب بعضی حرف هایش را دادم و گذشت. بالاخره ایشان بازنشسته شد و رفت خودش یک مدرسه تأسیس کرد. مدرسه که تأسیس کرد روزی رفتم سراغش. گفتم دوست عزیز! الان که خود شما مدیر این مدرسه شده اید اگر یک مدیری بالای سرت باشد و هی بهت دستور دهد که این کارها را بکن آن کارها را نکن، چه حالی بهت دست می دهد؟! یعنی ما گاهی وقت ها این طرف میز که هستیم فکر می کنیم عقل کل هستیم. همین که مسئولیتی را به عهده می گیریم فکر می کنیم دیگر ما از همه آدم هایی که زبردست ما هستند و ما مدیریشان را به عهده داریم بیشتر می فهمیم. این حالت

اقتدارگرایی و تمامیت‌خواهی را خلاصه ما در عناصر دولتی مان داریم. مثلاً همین که در یک منطقه فلان مدیر مدرسه را به ریاست منطقه منصوب می‌کنند او فکر می‌کند از همه مدیران مدارس بیشتر می‌فهمد و اگر بگذارندش مدیرکل استان فکر می‌کند از همه رؤسای این استان بهتر می‌فهمد. ما این را یقین داریم که وزیر آموزش و پرورش بهترین معلم مملکت نیست، بهترین مدیر مدرسه نیست، ولی متأسفانه خودشان این را نمی‌دانند. این نکته‌ای که آقای امانی اشاره کردند که یک مدیرکل آن بخشنامه را صادر کرده منشأش همین صفت است. یعنی این آدم فکر می‌کند به محض اینکه مدیرکل شد، دیگر حالا این اشراف عقلانی و علمی را بر همه مدیران مدارس دارد که بگوید مدارس چه کار بکنند و چه کار نکنند.

و اما در مورد استفاده از مساجد که مثال زدید، مساجد تا قبل از انقلاب و تا سال‌های اول انقلاب در همین حالتی که گفتید بودند. ولی متأسفانه به تدریج مساجد هم جنبه نرم‌افزاری‌شان دولتی شده. یعنی الان حکومت است که می‌گوید امام جماعت فلان مسجد فلان شخص باشد، یا همه مساجد فلان فعالیت را انجام بدهند.

مثلاً بخشنامه‌ای شده که در همه مساجد بین نماز مغرب و عشا یا بعد از نماز عشا باید فلان دعا خوانده بشود، یا فلان مقدار از قرآن خوانده بشود. می‌خواهم بگویم این اقتدارگرایی، این دستور از بالا متأسفانه به مساجد هم تسری پیدا کرده. الان مساجد بهترین ساختمان را دارند، کولرشان خراب شود خودشان باید درست کنند، نه یقه دولت را بگیرند؛ و از این کارها. ولی این‌ها همه در جنبه‌های سخت‌افزاری است. اما در جنبه‌های نرم‌افزاری مساجد شده‌اند یک مکان دولتی.

در تعیین امام جماعت مسجد و برنامه‌های مسجد از بالا دستور می‌آید که باید این کارها را بکنید یا این فرد باید باشد و این کارها باید بشود. می‌خواهم بگویم که متأسفانه این داستان هست.

## مدرسه و محله

ولی در خیلی از کشورها که بعضی از همین دوستان هم بوده‌اند دیده‌ایم که وزارت آموزش و پرورش فقط برنامه‌ریز است. یعنی فقط خطوط را تعیین می‌کند که مثلاً معلم‌ها به چه شیوه‌ای انتخاب بشوند، مدارس چه استانداردهایی داشته باشند، چه درس‌هایی در کدام کلاس یا پایه داده بشود و از این قبیل. تنها برنامه‌ریزی می‌کند. اما مجری برنامه آموزشی معمولاً در خیلی از کشورهای پیشرفته شهرداری‌ها هستند، با همان توضیحی که آقای امانی دادند. یعنی شهرداری است که دارد مدرسه‌ها را اداره می‌کند. در نتیجه انتخاب مدیر، انتخاب معلمین، رسیدگی به ساختمان مدرسه، کولرش خراب می‌شود، بخاری‌اش که خراب می‌شود، این کار شهرداری است. آموزش و پرورش به این کارها کار ندارد. آموزش و پرورش فقط کلیات را ابلاغ می‌کند. برنامه‌ریزی‌های مدرسه را تدوین و مشخص می‌کند و بقیه‌اش در اختیار شهرداری‌هاست. حالا ما اگر این شیوه را بخواهیم در سیستم مملکت خودمان پیاده کنیم حداقلش این است که در خیلی از جاهایی که جنبه محلی دارند امکان دارد مثلاً در روستاها، شهرهای کوچک و محلاتی که در شهرهای بزرگ هست. چون در شهرهای بزرگ یک جاهایی محله هست ولی یک جاهایی هم محله‌ای وجود ندارد. اما فرض کنید در فلان محله مثلاً نازی‌آباد، یا بعضی جاهای دیگر تهران که جنبه‌های محلی دارد، و بیشتر در جنوب شهر هست، و البته بعضی از نقاط شمال شهر، بله مدرسه می‌تواند جنبه محلی داشته باشد و چشم و چراغ آن محله هم باشد، هم مدیرش را افراد محله تعیین بکنند و هم امور مالی‌اش را نظارت کنند و بخشی از هزینه‌هایش را تأمین کنند.

## ضرورت تفویض اختیار به مدرسه

نکته آخر که می‌خواستم عرض بکنم اینکه در حقیقت ما باید در انتخاب مدیر مدرسه دقت‌های لازم را به کار گیریم ولی همه اختیارات آموزشی و پرورشی را هم در اختیار او بگذاریم. تعطیلی را که شما مثال زدید، این یک جزئش است.

خیلی چیزهای دیگر هم هست. در خیلی از امور مدرسه متأسفانه ما دائماً در کار مدیر دخالت می‌کنیم، اصلاً یکی از کارهای مدیر که شاید نصف وقتش را می‌گیرد همین پاسخ دادن به بخشنامه‌های ناحیه یا منطقه است. در نتیجه مدیر مدرسه تقریباً خیلی نمی‌تواند بپردازد به جنبه‌های آموزشی مدرسه و جنبه‌های پرورشی مدرسه. بیشتر، همان‌جور که آقای حشمتی گفتند، باید پاسخ‌گوی منطقه باشد. من به آقای دانش آشتیانی، وقتی که تازه وزیر شده بود (۱۳۹۴) گفتم اگر شما بتوانید این دو تا کار را در کشور جا بیندازید خیلی کار کرده‌اید. یکی اینکه اختیارات آموزش و پرورش را به مدیران مدارس بدهید. طوری که اصلاً هیچ‌کسی به جز مدیر حق نداشته باشد در امور مدرسه دخالت بکند، و فوقش این است که توصیه بکند. یعنی یک چارچوب‌هایی را وزارتخانه برای مدیر تعیین بکند، چه در جهت شخصیتش و آن مشخصاتی که باید شاغل در پست مدیریت داشته باشد را تعیین بکند. به علاوه یک سری خطوطی که مثلاً این کارها را باید بکند؛ همین. بقیه‌اش را بگذارد در کنار خودش. اختیارات مالی هر استانی را بگذارد در اختیار مدیرکل استان. یعنی اختیارات مالی در حد مدیرکل حل و فصل بشود و در کارش دخالتی نداشته باشد و اختیارات آموزشی و پرورشی هم داده بشود به مدیر مدرسه. در کشور ما، می‌گوییم متأسفانه، به آن دلیل که هرکسی فکر می‌کند که حتماً باید زیردستان خودش را، در همه زمینه‌ها هدایت بکند و از همه بهتر می‌فهمد، طوری شده که متأسفانه آموزش و پرورش هم گرفتار همین داستان است. یعنی کسی که مثلاً تا دیروز از عهده معلمی یک کلاس هم به زور برمی‌آمده حالا می‌شود، به علت و دلایلی، رئیس منطقه، یا می‌شود مدیر کل، و فکر می‌کند دیگر حالا از همه آدم‌های این استان بهتر می‌فهمد. آدم‌ها را جابه‌جا می‌کند، حالا چه با غرض چه بی‌غرض، ولی سیستم فکری‌اش این است که من از همه بهتر می‌فهمم و خلاصه آموزش و پرورش را من باید راهبری کنم با همه ابعاد سخت‌افزاری و نرم‌افزاری‌اش.



◀ **امانی:** ما به چارچوب‌های مدیریت که برسیم یک خرده سامان یافته باید به این موضوع در ابعاد چهارگانه شناخت، برنامه‌ریزی، سازماندهی و اجرا، نسبت مدیریت مدرسه با این کارها را دقیقاً تعریف کنیم. اگر این‌ها در آن چارچوب قرار گیرد، این دیدگاه، یک دیدگاه یکپارچه معناداری می‌شود؛ یعنی بگوییم مدرسه این‌طور، مدیریت این‌طور، محتوا این‌طور، معلم این‌طور، ارزشیابی این‌طور و ... این می‌شود یک چارچوب نظام‌مند.

◀ **ربانی:** آقای رفیعی به اقتدارگرایی و تمامیت‌خواهی در سیستم آموزش و پرورش اشاره کردند. من می‌خواهم بگویم، به نظر من، اولاً این اقتدارگرایی ریشه در استبداد و تحکم رضاشاهی دارد که تا امروز تا حد زیادی نهادینه شده است. کسانی که در مدارس آن دوره تحصیل کرده‌اند عموماً حکایت از سخت‌گیری معلمان و چوب و فلک می‌کنند. من حتی در خاطرات حسن کامشاد خوانده‌ام که می‌گوید در مدرسه البرز ثبت‌نام کرده بودم ولی بیش از دو روز نماندم و شبانه فرار کردم چون محیط آن خیلی مستبدانه بود! دیگر اینکه این ویژگی - شاید غیرمستقیم - در مدارس حتی آموزش هم داده می‌شود و لذا توجه به آن ضروری است. یکی از کسانی که در ایران بر روی این مسئله، یعنی آزادی و دموکراسی در تعلیم و تربیت خیلی تأکید داشت مرحوم دکتر علی شریعتمداری بود. اگر ما در ضمن آموزش علوم و ریاضیات و ادبیات و علوم انسانی و اجتماعی به آزادی و دموکراسی که بستر رشد علمی است نپردازیم این آموزش‌ها ناقص می‌ماند. همین که معلمان عموماً در برنامه‌ریزی‌های کلان، به‌طور اساسی شرکت داده نمی‌شوند و باید از مرکز برایشان تصمیم گرفته شود خودش اقتدارگرایی است و آن‌ها هم به نوبه خود همین شیوه را به دانش‌آموزان القا می‌کنند. البته بچه‌ها در سشان را می‌خوانند، نمره خوب هم می‌آورند، یک عده‌شان دکتر می‌شوند، عده‌ای مهندس می‌شوند یا به رشته‌های دیگر می‌روند ولی اهل بحث و منطق و استدلال در مسائل زندگی نمی‌شوند، و روح علمی پیدا نمی‌کنند و فرهیخته نمی‌شوند. به هر حال جای این بحث هم در صحبت‌های ما خالی است.

## مدارس آینده

◀ **امانی:** من یکی دو تا نکته دیگر راجع به همین بحث مدرسه به نظر می‌آید. حالا حداقل سرفصلش را بگویم تا شاید بعداً به آن پردازیم. یک نکته که فکر می‌کنم خیلی مسئله‌ای کلیدی هم هست در باب مدارس، این است که مدارس آینده چگونه خواهند بود؟ پیش‌بینی ما راجع به آینده چیست؟ همه چیزش. و برای آن نوع مدرسه چه تمهیداتی، چه مقدماتی، چه نگاه‌هایی لازم است و چه جور تغییراتی رخ خواهد داد؟ من مایلم راجع به این یک مقداری گفت‌وگو بکنیم. گرچه اینجا دقیقاً وقتی صحبت از مدرسه خواهیم کرد، تمام اجزای آن یعنی محتوا، ارزشیابی، مدارک تحصیلی، معلم، نقش‌ها و به تبع آن ترسیم مدرسه آینده به نظر مورد توجه قرار خواهد گرفت.

مسئله دومی که فکر می‌کنم راجع به مدرسه باید به آن پردازیم مفهوم متکثر از مدرسه است. نه یک مفهوم واحد. یعنی معانی مدرسه، اقسام شکل‌گیری مدرسه، انواع مدرسه و طبقه‌بندی‌های مدارس. چون هر نوع حکمی بخواهید صادر کنید در این مقوله، بدون داشتن یک نوع طبقه‌بندی، این حکم محکوم به شکست است. مثلاً من معتقدم «مدارس ویژه یا مأموریت‌گرا» برای خودشان یک مقوله جداگانه‌اند که نمی‌شود براساس مدارس نوع دیگر درباره‌شان حکم کرد.

◀ **ربانی:** منظورتان از مدارس مأموریت‌گرا همین است که بعضی‌ها امروزه می‌گویند ایدئولوژیک؟

◀ **امانی:** ایدئولوژیک‌ها هم از نوع مأموریت‌گراها هستند. اما مدارس ویژه یا مأموریت‌گرا از این فراتر می‌روند. خیلی ابعاد را می‌توانند در بر بگیرند و در همین مقوله، مدرسه‌هایی در دنیا رشد کرده‌اند که خودشان راهبر یک اندیشه‌هایی شده‌اند؛ یعنی یک مکتب خلق کرده‌اند. مدارس ویژه دارای یک محور خاص در طبقه همین مدرسه‌های مأموریت‌گرا قرار می‌گیرند که از دل آن‌ها مکتب مونتسوری در می‌آید، طرح ویتکا در می‌آید، طرح واشبورن در می‌آید، مدرسه

مدرسه، نهادی است  
که به راحتی لطمه  
می خورد، از ناحیه  
اینکه ممکن است  
شما اختیاری به آن  
بدهید، ولی توانش  
را نداشته باشد و در  
نتیجه دانش آموزان  
لطمه بخورند، و  
نقطه مقابل آن این  
است که اختیار را به  
آن ندهید و جلوی  
رشدش را بگیرید

جامعه دیوبندی در می آید. مدارس اجتماعی، و انواع دیگر. مدرسه های دینی ما به نوعی در همین دسته قرار می گیرند. یا مدرسه های خاص علمی قوی مثل البرز. شما خاطرات دکتر مجتهدی - رئیس دبیرستان البرز در قبل از انقلاب - را که می خوانید، می بینید او آمده و برای البرز یک مدرسه مأموریت گرا تعریف کرده است. بعداً هم که به آمریکا می رود در جمع دانش آموزان سابق - که حالا همه به مدارج عالی رسیده اند - می گوید شما برای چی اینجا هستید؟ من شما را تربیت کردم که اگر هم به اینجا آمدید برگردید کشور خودتان و بشوید مدیران مملکت! ببینید این یک نوع مأموریت گرایی است. این نوع طبقه بندی ها خیلی کمک می کند به اینکه مفهوم مدرسه توسعه پیدا کند و اقسامی پیدا کند. و آن وقت ما شاهد اشکال اجرای سند، اشکال مدرسه موفق، اشکال سطوح تفویض اختیار، اشکال اعتماد به مسئولین خواهیم بود و این دیگر آنارشیسم یا هرج و مرج نیست. مدرسه، نهادی است که به راحتی لطمه می خورد، از ناحیه اینکه ممکن است شما اختیاری به آن بدهید، ولی توانش را نداشته باشد و در نتیجه دانش آموزان لطمه بخورند، و نقطه مقابل آن این است که اختیار را به آن ندهید و جلوی رشدش را بگیرید.



# مدرسه کانون رشد و پیشرفت

گفت‌وگوی دوم

در ادامه گفت‌وگوی اول، در گفت‌وگوی حاضر به کارکردهای مدرسه پرداخته‌ایم که موضوعی بسیار گسترده و فراگیر است. این کارکردها در دو کلمه «آموزش عمومی» یا به تعبیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش «تربیت رسمی عمومی» خلاصه می‌شود.

آموزش عمومی در ساده‌ترین بیان از یادگیری خواندن و نوشتن کودکان در شش سالگی آغاز می‌شود با این هدف که آنان را، که تازه در حال بال درآوردن برای پرواز در عرصه زندگی هستند، نسبت به خود و پیرامونشان آگاه سازد به گونه‌ای که در یک فرایند دست‌کم ۹ ساله، خود را بیابند و به نوجوانان و جوانانی رشدیافته، و به تعبیر دیگر به شهروندانی فرهیخته و آگاه تبدیل شوند. روشن است که این امر یا این هدف هنگامی تحقق می‌یابد که مدرسه واقعاً کانونی برای رشد و اعتلا باشد. تبیین چنین کانونی و ترسیم چشم‌اندازهای آن کاری دشوار است که همواره در پیش روی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت وجود دارد و پیوسته بازیابی و بازخوانی می‌شود. نکته دیگر اینکه مدرسه، در عصر حاضر، کانون رشد و پیشرفت و شاید تنها کانون رشد و پیشرفت است. به عبارت دیگر، امروز هرگونه توسعه فنی و صنعتی و تجاری و آموزشی و بهداشتی، و حتی صلح و همزیستی، در هر جای جهان، از مدرسه به معنایی که می‌شناسیم آغاز می‌شود، نه از جای دیگر. بنابراین هراندازه مدارس ما مجهزتر، معلمان ما آموخته‌تر و تواناتر و نظام آموزشی ما علمی‌تر باشد، می‌توانیم آینده شکوفاتی را برای کشور انتظار بکشیم، در غیر این صورت، چه بسیار مسائل‌ها که حل نشده باقی خواهند ماند. ما در این گفت‌وگو می‌کوشیم زوایای این موضوع را مورد کنکاش قرار دهیم.

◉ **ربانی:** آقای امانی، شما وقتی اسم مدرسه را می شنوید یا به به مدرسه فکر می کنید، چه تصویر یا تصویری برایتان حاصل می شود؟

◉ **امانی:** آموزش عمومی. بله، من تصورم بر این است که مدرسه در درجه اول یعنی آموزش عمومی؛ و آموزش عمومی همان زیرساختی است که هر فردی برای تمام ابعاد رشد خود به آن نیاز دارد. اگر مدرسه این کار، یعنی آموزش عمومی، را انجام ندهد، هر کار دیگری که بکند به مأموریت خود عمل نکرده. به عبارت دیگر اگر مدرسه یکی از ابعاد رشد را بگیرد، و به زعم خود، حتی بچه‌ها را در آن بعد به تعالی برساند، ولی آن تربیت متعادل و متناسب با رشد همه‌جانبه را فراهم نکند، مأموریت اصلی مدرسه بر زمین مانده است.

آموزش عمومی را می‌شود شامل چند مقوله اساسی دانست. اول آموختن مهارت‌های چند پایه یادگیری یا به تعبیر سند تحول بنیادین «شایستگی‌های پایه» که در فرد قابلیت یادگیری مادام‌العمر را به وجود می‌آورد. در پاره‌ای از اسناد، از جمله سند تحول بنیادین، شش ساحت برای رشد برشمرده شده که هر کدام خودش دو بخش را در برمی‌گیرد. این شش ساحت عبارت است از ساحت دینی - اخلاقی، ساحت علمی - فناوریانه. ساحت هنری - زیبایی‌شناختی، ساحت اقتصادی - حرفه‌ای. ساحت اجتماعی - سیاسی. و ساحت زیستی - بدنی. این‌ها آن زمینه‌های اصلی رشد است. این دو قسمت بسیار بسیار مهم است و اگر مدرسه روی همین دو موضوع، یعنی رشد همه‌جانبه متوازن در ساحت‌هایی که ذکر کردم و مهارت‌های پایه یادگیری و یادگیرنده مادام‌العمر شدن، متمرکز بشود، می‌توانیم بگوییم که مأموریت اولیه و اصلی‌اش را محقق کرده است. در کنار این، هر جامعه‌ای و به تبع آن هر مدرسه‌ای، بسته به تحلیلی که از مسائل اصلی خود دارد، باید نیازهای ویژه‌ای را هم برآورده بکند. پس برآوردن این نیازهای ویژه و رفع موانع خاصی که در برابر آن قرار دارد، نیز جزء وظایف و مأموریت‌های اصلی مدرسه است. حال اگر این سه موضوع را به هم وصل کنیم، می‌توانیم بگوییم

که مدرسه جایی است برای آموزش زندگی یا آمادگی برای زندگی کردن. همه این‌ها وقتی کنار هم قرار گیرند زیرساخت اولیه برای زندگی کردن را به وجود می‌آورند.

❖ **ربانی:** این مقوله سوم را کمی بیشتر توضیح می‌دهید و مثالی بزنید که دیگر کشورها چگونه به آن پرداخته‌اند و در کشور ما چه مصادیقی دارد.

❖ **امانی:** بله، مثلاً وقتی که شما وارد یک جامعه چندفرهنگی مثل جامعه آمریکا می‌شوید. آنجا می‌بینید که یکی از نیازهای جدی فرد برای زندگی در این جامعه درک و پذیرش تفاوت‌های مردم با یکدیگر است. تفاوت در نژاد، تفاوت در دین، تفاوت در رنگ پوست، در ملیت اولیه، در ثروت، در زبان مادری، در سبک زندگی و تفاوت در همه چیز. آن‌ها روی این موضوع خیلی کار می‌کنند. شاید شنیده باشید که این وضعی که الان از دید ما خیلی طبیعی است که در یک مدرسه بچه‌های سفیدپوست و بچه‌های سیاه‌پوست در کنار هم درس می‌خوانند نسبتاً تازه است و در آمریکا تاریخ خیلی طولانی ندارد. تا اواسط قرن بیستم این‌ها مدرسه‌هایشان جدا بود. عمدتاً هم به دلیل اینکه محله‌های زندگی این‌ها جدا بود، یک نوع جداسازی غیررسمی ولی عملاً بسیار جدی میان آن‌ها وجود داشت. زمانی که آمریکایی‌ها قصد کردند این مشکل را حل کنند در شروع کار یک قاعده‌هایی گذاشتند. مثلاً گفتند ترکیب دانش‌آموزان یک مدرسه باید ترکیبی از جامعه بزرگ و مختلط آن منطقه باشد، و برای اینکه این اتفاق بیفتد مجبور شدند اتوبوس‌هایی بگذارند که مثلاً بچه‌هایی را از منطقه سفید بپرانند به منطقه سیاه و بچه‌هایی را از منطقه سیاه بیاورند به منطقه سفید. و این شاید بیش از صد سال بعد از زمانی است که قانون الغای برده‌برداری در آمریکا تصویب شده بود. این نمونه‌ای از سفارش ویژه یک جامعه به مدرسه است که از جهت کاهش تبعیض‌ها و رواداری تفاوت‌ها ایفای نقش کند.

در ایران هم در سند تحول بنیادین چند سفارش ویژه به مدارس و آموزش و پرورش داده شده است. مثلاً در سند روی آموختن یک مهارت برای تأمین معاش حلال یعنی موضوع اشتغال و مهارت آموزی تأکید خاص شده است. مثال دوم، تأکید بر آموزش موضوع مدیریت خانواده و سلوک زندگی است که به تقویت نهاد خانواده در جامعه قرار است بینجامد. مثال سوم که در همه جای سند موج می‌زند، ایجاد هویت ایرانی، اسلامی و انقلابی در دانش‌آموزان است. علاوه بر این‌ها من فکر می‌کنم مسائل دیگری هم داریم که باید روی آن‌ها کار ویژه کنیم. مثلاً من حسم این است که امروز یکی از موضوعاتی که باید خیلی برای بچه‌ها روی آن کار کرد «خودپنداره» و به تعبیر روان‌شناختی (Self Concept) است. خودپنداره یعنی درک، احساس و در واقع ذهنیتی که فرد از خودش دارد. مثلاً خود را زیبا می‌داند یا خود را در یادگیری توانمند می‌داند یا خود را در ورزش، در نوشتن و خیلی چیزهای دیگر ضعیف یا قوی و توانا یا ناتوان می‌بیند. این در واقع بخشی از هویت است، دقیقاً. بخشی از هویت فرد را همین خودانگاره و خودپنداره‌اش می‌سازد. اینکه می‌بینیم در ایران این قدر این جراحی‌های زیبایی زیاد شده یک دلیلش نوع خودانگاره جوانان است. و این بیشتر منشأ بیرونی دارد تا درونی. یعنی فرد خودپنداره‌اش را از یک مرجع بیرونی می‌گیرد در نتیجه احساس ناراحتی می‌کند و می‌خواهد مثلاً با جراحی زیبایی این ناراحتی را رفع کند. خودانگاره با عزت نفس متفاوت است، بلکه زمینه عزت نفس است.

مثال‌های دیگری هم می‌شود زد. مثلاً جامعه امروز راجع به موضوع دین، دین‌مداری، شبهات و آگاهی‌های دینی حساس است. این می‌شود یک نیاز ویژه و یک مسئله ویژه. یا گاهی از بین مهارت‌های زندگی یک مهارت بیشتر حس می‌شود که خیلی مهم است و باید به آن پرداخت. مثلاً «کنترل خشم». این‌ها مثال‌هایی است که شاید در ایران به‌طور خاص مورد نیاز باشد.

در هر حال باید وظایف مدرسه را این‌طور بچینیم: اول زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های پایه یادگیری (یادگیرنده مادام‌العمر شدن) دوم رسیدن به رشد





من معتقدم که  
در یک نظام  
مدرسه‌ای درست،  
«نخبگی» پرورش  
داده می‌شود نه  
«نخبگان»

متوازن در ساحت‌های شش‌گانه ذکر شده در سند تحول بنیادین و سوم پرداختن به آن نیازهای ویژه‌ای که جامعه لازم دارد. این سه تا دست به دست هم می‌دهند و وظیفهٔ مدرسه در دورهٔ تربیت رسمی و عمومی را می‌سازند. مدرسه تازمانی که یکی از این‌ها بر زمین مانده و به حد قابل توجهی نرسیده حق ندارد وارد عمیق کردن یک بخش مثلاً تمرکز خاص بر روی بُعد دینی یا بُعد علمی یا بُعد ورزشی یا بُعد هنری بشود. این را در خصوص دورهٔ آموزش عمومی عرض می‌کنم.

### پرورش نخبگی

همین جا می‌خواهم اشاره‌ای بکنم به دیدگاه خودم راجع به مسئلهٔ نخبگی و نخبگان. من معتقدم که در یک نظام مدرسه‌ای درست، «نخبگی» پرورش داده می‌شود نه «نخبگان». منظور من از نخبگی این است که هر انسان در عین اینکه یک رشد عمومی دارد، می‌تواند در بعضی از زمینه‌ها خودش را برکشد و بالاتر رود. یعنی مدرسه علاوه بر آن برنامه‌های آموزش مشترکی که دارد، مقدار زیادی برنامه‌های جنبی رشد دهنده و موقعیت‌های یادگیری متنوع نیز به بچه‌ها پیشنهاد می‌کند. دانش آموز می‌تواند با اختیار و انتخاب خودش وارد این موقعیت‌های یادگیری متنوع بشود و هر موقع هم خواست از آن خارج شود. در همین ورود و خروج‌هاست که بچه‌ها به نوعی دارند می‌چشند، آزمایش می‌کنند، و ای بسا در یکی از این‌ها قلابشان گیر کند و در زمینه‌ای شکوفا شوند. این زمینه می‌تواند ورزشی، هنری، ادبی، علمی، اجتماعی، دینی، و فنی و حرفه‌ای باشد. در آن صورت این فرد به تدریج تبدیل می‌شود به یک نخبه در آن زمینهٔ خاص. در واقع، بدون آن که او را از دیگران جدا کنیم به او کمک می‌کنیم که جریان نخبگی‌اش را با کمک مدرسه پیش ببرد. این یعنی به هر فرد این پیام را دادن که تو می‌توانی رگه‌ای از نخبگی را در وجود خودت کشف کنی و آن را ادامه بدهی؛ و این به عقیدهٔ من یک جریان بسیار سازنده است و متفاوت است با شناسایی نخبگان تحصیلی از طریق آزمون و روش‌های مرسوم. این جریان تا پایان دورهٔ اول متوسطه ادامه می‌یابد.

حالا در ادامه، مثلاً در دوره دوم متوسطه، اگر این فرد به نقطه‌ای رسید که پس از آموزش عمومی می‌خواهد در مسیر باریک‌تر و عمیق‌تری قدم بردارد این امکان را باید برایش فراهم کرد. یعنی اگر بحث جداسازی هم بخواهد مطرح بشود در دوره دوم متوسطه است، نه در دوره ابتدایی و دوره متوسطه اول و با آزمون. لذا من با وجود برنامه سمپاد برای دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه برای عرضه به تمام دانش‌آموزان و دادن مجال انتخاب و آزمایش خود به آن‌ها - به معنای تعمیم و تمرین نخبگی - موافقم اما با جداسازی آن‌ها از پایه هفتم کاملاً مخالفم، چون این کار اولاً بدون توجه به آن موقعیت‌های متنوع که گفتم انجام می‌شود و لذا عرصه نخبگی را به نخبگی در تحصیل یعنی همین درس‌های علوم و ریاضی و ... محدود می‌کند، ثانیاً بافت طبیعی مدرسه را که باید ترکیبی از همه بچه‌ها در کنار هم باشد، تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد. این تأثیر منفی، بر هر دو گروه است. این نوع تعجیل در جداسازی‌ها از ابعاد مختلف قابل نقد است.

❖ **حشمتی:** شما فقط مدارس سمپاد را در نظر دارید یا خیلی از مدارس به اصطلاح غیردولتی (غیرانتفاعی) هم منظور نظر تان است؟

❖ **امانی:** من مأموریت کلی مدرسه را چنین می‌بینم که در دوره آموزش عمومی، اهداف آموزش عمومی را که اشاره کردم به همراه تقویت رگه‌هایی از نخبگی برای بچه‌ها فراهم سازد. مدارس خصوصی هم شامل همین نگاه می‌شود. من با وجود مدرسه‌های خصوصی در کنار مدرسه‌های عمومی موافقم و اصلاً معتقدم که این یک جریان طبیعی است که وقتی یک کاری را در سطح جامعه تعریف می‌کنی، یکی از جنبه‌هایش هم این است که وجوه اختصاصی یا خصوصی شدنش را نیز برای جامعه فراهم کنی.

لذا می‌گویم اصل داشتن مدرسه خصوصی، در کنار مدرسه عمومی مطلوبیت دارد. آن هم مدرسه خصوصی با کمترین مداخله‌ها. یعنی ایجاد این حق برای

شهروندان که به گونه‌ای در این زمینه مدل‌های مدرسه‌ای مطلوب خود را ایجاد کنند و مردم هم بتوانند خودشان دست به انتخاب مدرسه بزنند. مفهوم متکثر از مدرسه، یکی از ابعادش همین انواع این‌چنینی‌اش است. انواع ادارهٔ مدرسه از حیث عمومی یا خصوصی بودن است، اما انواع دیگری هم دارد که بعداً که به آن برسیم من اشاراتی خواهم داشت.

❖ **گلدان‌ساز:** من دو سه نکته به نظرم رسید که نمی‌دانم چقدر در ارتباط با این بحث مؤثر است. شما در بین مطالبی که فرمودید، بحث مهارت‌های زندگی را هم مطرح کردید و در واقع مدرسه را به شکلی تعریف کردید که حضور در آن باعث می‌شود فرد مهارت‌های زندگی را کسب کند و در زندگی وضعیت بهتر و آماده‌تری داشته باشد. من از صحبت‌هایتان به این دریافت هم رسیدم که مهارت‌های زندگی در این فرمایش شما دو بخش می‌شود. یکی مهارت‌هایی که در واقع به زندگی شهروندی برمی‌گردد. مثل قانون‌پذیری، کنترل خشم، همیاری عمومی و رفتارهای دیگری که فرد باید آن‌ها را مراعات کند و به آن پایبند باشد؛ که می‌شود گفت آموزش این مهارت‌ها تا حدود زیادی کار مدرسه است. در واقع باید مدرسه شهروند آینده را سوق بدهد به سمت کسب این رفتارها و او را بسازد. ولی بخش دیگری از مهارت‌های زندگی کاملاً فردی و انتخابی یا اختیاری است. هر فردی متناسب با ذائقه و علاقهٔ خودش یک کارهایی را دوست دارد و یک کارهایی را دوست ندارد. او کارهایی را دوست دارد که اقتضائات فیزیکی، جسمی و شاید اقتصادی وی ایجاب می‌کند به سوی آن‌ها برود.

به هر حال سؤال این است که در این کار، مدرسه چه نقشی می‌تواند داشته باشد؟ آیا مدرسه‌کانون رشد همهٔ این جوانب است؟ آیا این نقش را با این گستردگی و تنوع مدرسه می‌تواند بسترسازی کند؟ اگر می‌تواند چه الزاماتی برای آن باید وجود داشته باشد؟ این یک موضوع است که به نظرم می‌آید باید به آن توجه کنیم.

موضوع بعدی هم همین نخبگی و نخبه‌پروری است که شما اشاره کردید. می‌فرمایید مدرسه باید به پردازش نخبگی پردازد، آن هم در عرصه‌های مختلف، نه به جداسازی نخبگان، و این اشاره‌تان به سمپاد بود؛ بعد هم به مدارس خصوصی. ولی واقعیت این است که در دوازده سال آموزش مدرسه‌ای، که نه سال اول آن آموزش عمومی است، فرق عمده‌ای بین سمپاد و سایر مدارس وجود ندارد، به دلیل اینکه در مدارس، به واسطه اینکه مردم باید بخشی از هزینه‌های تحصیل فرزندان خود را از سبد هزینه‌های زندگی‌شان پردازند و انتخاب کنند که آیا بچه‌شان را به این مدرسه ببرند یا آن مدرسه، و خود مدارس هم یک سری معیارها و ملاک‌هایی برای پذیرش دانش‌آموز دارند، این وضعیت خود به خود این طبقه‌بندی را به وجود می‌آورد و تداخل فرهنگی و اجتماعی هم ایجاد نمی‌شود. یعنی یک بخشش را سمپاد می‌برد، یک بخشش را مدرسه نمونه دولتی می‌برد، یکی بخش آن را مدارس غیردولتی موفق می‌برد. به این موضوع باید در واقع بیشتر پرداخت و آن را بیشتر حل‌جی کرد.

◀ **امانی:** من راجع به مسئله نخبگی و نخبگان و کاری که الان داریم در کشور می‌کنیم، در بخش‌هایی مانند «شهاب» موافق و در بخش‌هایی مانند کاری که در دوره اول متوسطه انجام می‌شود مخالفم. در دوره اول متوسطه. کاری که در حال حاضر داریم انجام می‌دهیم این است که بچه‌ها را در پایان پایه ششم، براساس ترکیبی از هوش و استعداد تحصیلی، با یک آزمون جدا می‌کنیم و می‌آوریم در مدارس که همان مدرسه‌های معمولی‌اند، اما در بعضی از موضوعات درسی بخش‌های تکمیلی دارند. یعنی برنامه‌های درسی را به لحاظ عمق یا وسعت، قدری قوی‌تر ارائه می‌کنند و این به یک معنا تقویت همان آموزش‌های رسمی است و چیز خاص ویژه‌ای نیست. مثلاً فرض کنید که در مدارس عمومی همه ۱۲۰ صفحه علوم می‌خوانند، ولی این‌ها ۶۰ صفحه اضافه‌تر می‌خوانند. همین و نه بیشتر. این دقیقاً در آن چارچوب تعریف ناکافی که آقای ربانی به آن اشاره

کردند پیش می‌رود. و یک بدیلی دارد ایجاد می‌کند برای مدارس خصوصی که آقای گلدان‌ساز اشاره فرمودند و یک آسیبی هم می‌رساند به جریان آموزش‌های عمومی کشور. آن آسیب این است که مدارس دیگر را از این نوع بچه‌هایی که هوش و استعداد تحصیلی بهتری دارند خالی می‌کند. همین‌جا من داخل پراتنز عرض کنم، در یک دوره‌هایی هم اساساً توسعه‌ای که به مدارس تیزهوشان داده شد، هدف اولیه‌اش این بود که در هر منطقه‌ای یک واحد مدرسه تیزهوشان داشته باشیم؛ یک دخترانه و یک پسرانه. شاید به دنبال ایجاد فضایی بودند در مقابله با مدارس خصوصی. الان هم شما می‌دانید که در مدارس استعدادهای درخشان یا سمپاد تقریباً کار کاملاً با مکانیزم‌های غیردولتی دارد پیش می‌رود. یعنی بچه‌ها شهریه می‌دهند و آموزش و پرورش هم به این مدارس به جز مدیر، نیروی دیگری نمی‌دهد، کادرشان را خودشان می‌گیرند و پشتیبانی مالی خاصی نمی‌شوند. کارکردشان هم، همان‌طور که اشاره فرمودید، کمابیش همان کارکرد گزینش و تخصیص است که من در جلسه قبل به‌عنوان یکی از آفت‌های نظام آموزش و پرورش به آن اشاره کردم. من معتقدم کارکرد گزینش و تخصیص، اگر در کنار بقیه کارکردها قرار بگیرد و به‌طور خاص با آن دید مینیاتوری زیاده‌گنده نشود، اشکالی ندارد. اما وقتی تنها انتظار ما از محیط یادگیری، گزینش و تخصیص می‌شود نتیجه‌اش همین است که بله، بچه‌هایی که وارد این مدارس می‌شوند، آن را سکویی برای پرتاب به موقعیت‌های شغلی برتر می‌بینند، لذا در عین اینکه این مدارس مورد انتقاد قرار می‌گیرند مورد استقبال نیز واقع می‌شوند. اما این اتفاق، جریان سازنده نخبگی، به آن معنایی که هر فرد در زندگی خود می‌تواند داشته باشد، نیست.

البته الان جامعه به آگاهی‌هایی در یک سطوحی دست یافته است، اما هنوز به حدی نرسیده که در تغییر وضعیت کارساز باشد. اینجاست که در سند‌های ما، از حرف‌های ما، در لایه‌های یک‌خرده بالاتر و گفتمانی ما، یک حرف‌هایی شکل گرفته، اما مابه‌ازای آن‌ها در قوانینمان، مقرراتمان، روش‌هایمان و عملمان شکل

نگرفته است. هر موقعی هم که خواسته‌ایم در این زمینه تصمیمی بگیریم، این تصمیم مقهور حاشیه‌های دیگری شده و به محاق رفته است. حتی تصمیم‌های درستی که گاهی گرفته شده، ناکام مانده است. مثل آن تصمیمی که قرار شد برای ورود بچه‌های پایه ششم به دوره اول متوسطه از آن‌ها آزمون تیزهوشان گرفته نشود و این تصمیمی بود که به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش هم رسید اما نهایتاً آن فشار اجتماعی که به وجود آمد و حاشیه‌هایی که این مسئله به وجود آورد عملی شدن آن تصمیم را ناکام گذاشت، و مشکل همچنان باقی است، یعنی الان کثرت تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون‌های سمپاد نشان‌دهنده این است که آن اتفاقی که باید در دوره ابتدایی در این زمینه بیفتد نمی‌افتد و آن تنوع شکل نمی‌گیرد.

❖ **حشمتی:** من فکر می‌کنم آقای امانی که شما یک دوگانه‌ای را در تقسیم‌بندی تان ایجاد کردید و آن جدا کردن «آموزش» از «پرورش» است. آن ساحت‌هایی را که شما اشاره کردید من از جنس دانش می‌دانم، و این یعنی هدف‌گذاری‌هایمان هم غالباً شناختی هستند؛ و آن قسمتی را که تحت عنوان مهارت‌ها مطرح فرمودید، از جنس پرورشی می‌دانم. می‌خواهم بگویم گویی خودبه‌خود در انگاره‌های ما این تلقی شکل گرفته است که این دو از هم جدا هستند. چرا مهارت‌ها را جدا می‌کنیم؟ مگر ما شعار نمی‌دهیم که مدارس ما مدرسه زندگی هستند؟ پس ردپای آن شش یا دوازده ساحتی را که شما اشاره می‌فرمایید کجا می‌بینیم؟ حتی در بحث اهداف هم که می‌آییم و به برتری می‌رسیم قسمت‌های شناختی را پررنگ‌تر کرده‌اند و طبق آن نگاهی که شما به مدرسه دارید، مدرسه نتوانسته به آن قابلیت برسد. می‌بینید؟ مثلاً ما این قدر که توانسته‌ایم با بچه‌هایمان ریاضی کار کنیم، روی عزت نفس، روی خودپنداره و روی خودانگاره آن‌ها کار نکرده‌ایم؛ و حتی روی آن احترام اجتماعی در بحث شهروندی. شما قائل به این هستید که مدرسه باید به این خودپنداره توجه داشته باشد. اما در عمل چرخیده‌ایم - اگر با ادبیات

ما باید اصلاً بیاییم  
حساب آموزش  
عمومی را جدا کنیم  
و بگوییم ما این ۹  
سال را کاملاً از هر  
جور اعمال نظرهای  
گزینشی جدا  
می‌کنیم و دست  
به کارهایی که از  
جنس رتبه‌بندی،  
رقابت، جداسازی،  
انتخاب‌گری و  
این‌هاست نمی‌زنیم

قدیم صحبت کنیم - به سمت سه آر (3R) یعنی خواندن (reading) و نوشتن (writing) و حساب کردن (arithmetic). مگر ما در آن ساحت‌ها، ساحت روانی نداریم؟ این را چطور جدا می‌کنیم؟ بسیاری از مواردی که ما در بحث مهارت‌ها داریم، بُعدی از آن نیز در ساحت اجتماعی باید اتفاق بیفتد و یک بُعدش هم در ساحت روانی باید اتفاق بیفتد. حتی من می‌خواهم بگویم که در بُعد سیاسی‌اش باید کار گروهی اتفاق بیفتد، یعنی نگاه دموکراتیک و نگاه مشارکتی باید داشته باشیم. اینجوری هم می‌شود نگاه کرد. چرا ما به این جنبه توجه نکرده‌ایم تا حالا و بیشتر رفته‌ایم به سمت آن جنبه‌های شناختی؟ حتی در کتاب‌های درسی‌مان؟ با این نگاهی که شما نسبت به مدرسه دارید، نقص کار را آقای امانی در کجا می‌بینید؟

❖ امانی: درست است، ولی اول باید ببینیم چه می‌شود که ما می‌رویم سراغ به تعبیر شما، جدا کردن «آموزش» از «پرورش» یا به نوعی بخش‌هایی از کارهایی را که می‌تواند مبنای سنجش‌های رقابتی باشد جدا می‌کنیم؟ چون از اول پیش‌فرضمان این بوده که مدرسه باید یک «گروه‌هایی» را برای یک «موقعیت‌هایی» انتخاب کند، و ما در این افراط کردیم. ما باید اصلاً بیاییم حساب آموزش عمومی را جدا کنیم و بگوییم ما این ۹ سال را کاملاً از هر جور اعمال نظرهای گزینشی جدا می‌کنیم و دست به کارهایی که از جنس رتبه‌بندی، رقابت، جداسازی، انتخاب‌گری و این‌هاست نمی‌زنیم. یعنی با دست خودمان این آش را شورترش نمی‌کنیم. البته یک بخشی از آن اجتناب‌ناپذیر است که آن هم زیاد نیست.

من همین‌جا این را وصل کنم به موضوعی که آقای گلدان‌ساز اشاره فرمودند؛ بحث اینکه مهارت‌های زندگی شخصی منظورمان است یا اجتماعی؟ شاید مثال‌هایی که من آوردم چون در مقوله‌های اجتماعی قرار می‌گرفت این سؤال را پیش آورد، ولی واقعیتش این است که به اعتقاد من مهارت‌های زندگی بخش شخصی‌اش غلبه دارد، بر وجه اجتماعی‌اش. در واقع اگر بخش شخصی‌اش خوب

کار بشود، در بخش کارکردهای اجتماعی اش هم جواب می‌دهد. بر همین اساس است که من گفتم و باز می‌گویم که مدرسه و سرمایه‌گذاری روی انسان‌سازی در مدرسه ارزان‌ترین راه برای ارتقای تمام شاخص‌های جامعه است.

❖ **رفیعی:** عرض کنم که در باب همین مهارت‌هایی که آقای حشمتی هم به آن اشاره کردند، نکاتی به نظرم رسید. حالا شاید دوستان هم مطلع باشند. طبق برآوردهایی که هر سال می‌کنند معمولاً کشورهای شمال اروپا، از جمله فنلاند و دانمارک و سوئد و ایسلند و چند کشور دیگر، جزو شادترین کشورهای دنیا هستند. البته، دوستانی که به این کشورها رفته باشند می‌دانند که در آنجا معنی شاد بودن این نیست که مردم در خیابان‌ها مثلاً می‌زنند و می‌رقصند یا فرض کنید همیشه خندان‌اند. آدم این حالت را در آن‌ها نمی‌بیند. برعکس شاید در مثلاً آفریقا آدم بیشتر این چیزها را می‌بیند، که می‌زنند، می‌رقصند و ... به هر حال، طبق برآوردهایی که می‌شود این کشورها به‌عنوان شادترین کشورها معرفی می‌شوند. حالا بعضی سال‌ها فنلاند اول است، بعضی سال‌ها دانمارک است یا ایسلند است یا جای دیگر. این به نظر من تا حد زیادی برمی‌گردد به مدرسه. یعنی وضعیت هر جامعه، از این نظر، به مدرسه‌هایش برمی‌گردد. در کشورهای مورد نظر هم علتش این است که در مدارسشان در حقیقت بچه را بر همین مبنای معنی شاد بودن، بار می‌آورند، نه اینکه فقط به آن‌ها آموزش می‌دهند. نکته‌ای که آقای حشمتی گفتند فقط جنبه شناختی نیست، بچه را بر این اساس تربیت می‌کنند. در این خصوص، نکاتی را که خودم از قدیم دیده‌ام و الان به ذهنم رسیده و یادداشت کرده‌ام، یکی داشتن روحیه «قناعت» است. قناعت بسیار در شاد بودن آدم‌ها مؤثر است. یعنی اینکه آدم حریص نباشد، تلاشش را بکند، ولی به آن چیزی که دارد راضی باشد و با آن احساس خوبی و خوشی و خوشبختی بکند. تلاش بکند برای پیشرفتش، ولی همانی را که دارد قدرش را بداند. در تعالیم دینی هم بر این مسئله خیلی تأکید شده است.



یکی دیگر عدم مقایسه خود با دیگران، و در نتیجه غبطه دیگران را نخوردن است. اینکه به بچه‌ها یاد دهند خودشان را با همدیگر مقایسه نکنند. یک بچه دائماً فکر نکند که این خوب‌تر است، آن خوشگل‌تر است، یا نمی‌دانم پولدارتر است، چاق‌تر است، لاغرتر است، زرنگ‌تر است، ورزشکارتر است و الی آخر. هرکس خودش باشد. یعنی آدم صرفاً انگیزه‌های بیرونی برای فعالیت‌هایش نداشته باشد. بلکه اصل انگیزه‌های درونی او باشد. بچه یاد می‌گیرد که اگر مثلاً لباسی می‌پوشد، غذایی می‌خورد یا کاری می‌کند، برای خودنمایی نباشد و اسیر تبلیغات نیست. مطلب دیگری در آن کشورها مطرح است «عدالت آموزشی» است. طوری است که بچه‌ها احساس می‌کنند در هر شرایطی که باشند می‌توانند از بهترین نوع آموزش‌ها برخوردار باشند. آموزش‌ها طبقاتی و دسته‌بندی نشده که مثلاً یک عده به‌طور قطره‌چکانی از آموزش و پرورش و مدرسه و معلم برخوردار باشند و عده‌ای دیگر همه امکانات در اختیارشان باشد. در فنلاند، در ذهنم هست، مدارس تقریباً همه عمومی یا دولتی‌اند، مدرسه خصوصی هم البته هست، ولی اگر کسی مدرسه عمومی برود احساس نمی‌کند که عقب افتاده است.

موضوع دیگری که در فنلاند آموزش داده می‌شود به بچه‌ها این است که در آنجا احساس فقیر بودن یا غنی بودن نسبت به دیگران نداشته باشند. ضمن اینکه جامعه فنلاند هم خیلی دچار اختلاف طبقاتی نیست. مثل آمریکا نیست که یک طرف یک آدم‌هایی مثلاً بی‌خانمان و کارتن‌خواب باشند و یک طرف آدم‌هایی با ۱۸۰ میلیارد دلار ثروت.

همچنین آنجا همه احساس امنیت می‌کنند در شغلی که دارند، و این امنیت از خانواده سرایت می‌کند به دانش‌آموز؛ یا بچه دغدغه‌اش این نیست که امشب بابای من بیکار است و با خود بگوید نان نداریم بخوریم، یا بابای من را از کارش بیرون کردند، یا کارش تعطیل شده، یا نمی‌دانم امکان فعالیت ندارد. این حالت‌ها هم به هر حال در بچه‌ها بسیار بسیار مؤثر است.

باز مثلاً چیزی که به بچه‌ها یاد می‌دهند و در ذهنم هست، اینکه زود جذب

دیگران نمی‌شوند. خیلی با آدم دیرجوش هستند، ولی وقتی به آدم نزدیک می‌شوند و می‌جوشند، خیلی اعتماد می‌کنند. یک نکته خیلی مهمی که باز به آن‌ها آموزش داده می‌شود اعتماد اجتماعی توأم با اعتماد به خود است. آدم‌ها همدیگر را دروغگو نمی‌دانند. فرضشان بر این است که این آدم هرچه می‌گوید راست است و درست است. یک پدیده‌ای که آنجا برای ما خیلی قابل توجه بود این بود که دیدیم محدودیت‌ها کم ولی نظارت‌ها و اعمال قانون خیلی زیاد است. همان چیزی که در امثال کشور ما برعکس است؛ یعنی محدودیت‌ها خیلی زیاد ولی نظارت تقریباً صفر! نتیجه این وضع در کشور ما این می‌شود که معمولاً آدمی که قانون‌گریز است در زندگی‌اش موفق‌تر می‌شود. مثل این می‌ماند که شما در بیابان یک دری را بگذارید و به مردم بگویید که از این در عبور کنید، در حالی که این طرف و آن‌طرفش هم باز است. معلوم است که این کار عبثی است، حالا هرچه می‌خواهید توصیه کنید که از این در بیاپید بروید. در نتیجه، در آنجا فرد احساس می‌کند که اگر مطابق قانون و قواعد عرفی جامعه کار بکند و زندگی بکند بهتر به نتیجه می‌رسد تا اینکه قانون‌گریز باشد. به هر حال این‌ها چیزهایی است که در مدرسه باید آموزش داده بشود. این بدیهی است که تأثیرگذاری متقابلی وجود دارد بین مدرسه و جامعه. به تعبیری مانند مثال تخم‌مرغ و مرغ است. که نمی‌شود گفت آیا اول این درست می‌شود یا آن درست می‌شود؟ در جوامع پیشرفته هم همین‌طور است. بر این اساس یک چیزی که من شاید در خیلی از جاها دیده‌ام، و اصلاً این یک چیز عقلی است، این است که جوامع خوب مدارس خوب دارند، و جوامع بد، مدارس بد و من کاملاً این را احساس کرده‌ام. هر کشوری که پیشرفته‌تر است در آموزش، و مخصوصاً پرورش، حداقل تا پایان دوره اول دبیرستان. آموزش‌ها دقیقاً مطابق نیاز جامعه شکل می‌گیرد. به هر حال این نکاتی بود که من فکر می‌کنم ما در بحث مدرسه باید مورد توجه قرار دهیم.

بود من اضافه می‌کنم در ۳۰ - ۲۰ ساله اخیر مفاهیم مثبتی وارد جامعه آموزشی ما شده که خاستگاهش جامعه خودمان نبوده، بلکه خاستگاه جهانی داشته است. نمونه‌اش همین مهارت‌های زندگی و سبک زندگی و حقوق بشر و تنظیم خانواده بوده که فکر می‌کنم ۲۰ سال می‌شود وارد شده به آموزش عمومی ما. می‌دانیم که سبک زندگی ترجمه (life style) و مهارت‌های زندگی ترجمه (living skills) است. وقتی مفاهیمی این‌طور وارد می‌شود، جامعه آن را درست فهم نمی‌کند و در نتیجه این مقولات پایدار هم نمی‌ماند. مثلاً امروز از بحث‌های حقوق بشر و آموزش جمعیت که در دهه ۷۰ و ۸۰ در سازمان پژوهش ترویج می‌شد و برای آن‌ها کلاس‌های آموزشی می‌گذاشتند و متن درسی تهیه می‌کردند و برو و بیایی داشت هیچ خبری نیست. این دو تای اخیر هم، یعنی مهارت‌های زندگی و سبک زندگی، افتان و نالان دارند پیش می‌روند و من به‌شخصه فکر نمی‌کنم این دو درس تاکنون تأثیر اساسی روی رفتار بچه‌ها گذاشته باشد. هرچند شاید تاکنون ده‌ها گزارش و مقاله فقط در مجلات رشد درباره‌اش نوشته‌اند. این در حالی است که اگر این درس‌های وارداتی را بتوانیم از نظر مفاهیم و شبکه مفهومی به اصطلاح بومی کنیم و به وسیله ادبیات فارسی و مفاهیم دینی هم آن‌ها را تغذیه کنیم بهتر جا می‌افتد. حاصل عرضم این است که ما در جهت پرورش یا تربیت در مدارس کم کار نکرده‌ایم ولی عموماً کارهای عجولانه و نسنجیده انجام داده‌ایم. در نتیجه بهره‌وری آن‌ها هم خیلی کم بوده است.

نکته دیگر اینکه وقتی آقای رفیعی داشتند از مرغ و تخم مرغ می‌گفتند همین مثال به ذهن من هم می‌گذشت. این حرف مهمی است که جامعه خوب مدرسه خوب ایجاد می‌کند و مدرسه خوب جامعه خوب و این خودش بحث مفصلی را طلب می‌کند؛ منتهی من در حاشیه این حرف عرض می‌کنم که جامعه وقتی خوب است که مراجع یا گروه‌های مرجع خوب و تأثیرگذار داشته باشد و برعکس. مثلاً در دو دهه منتهی به انقلاب اسلامی گروه‌های مرجع جامعه ما بیشتر شامل روحانیون، روشنفکران، دانشگاهیان، معلمان، دانشجویان، سیاستمداران فعال و

مبارز و بعضاً نویسندگان و شاعران برجسته و امثال این‌ها بودند. در نتیجه نسل جوانی که انقلاب کرد بعداً هم که جنگ واقع شد توانست در جلو دشمن بایستد. اما احساس می‌شود در سال‌های اخیر بیش از آن که قشرهای فرهیخته و برجسته جامعه اعم از روحانیون و غیر روحانیون گروه‌های مرجع جامعه شوند، به قول معروف این «سلبریتی»ها هستند که مرجع شده‌اند و در همه‌جا از جمله صدا و سیما و مطبوعات زرد و به‌ویژه فضای مجازی جولان می‌دهند. طبعاً تأثیرگذاری این‌ها بر مدارس را نباید از نظر دور داشت. لذا به نظرم جا دارد این موضوع، در عالی‌ترین مراکز تصمیم‌گیری، برای تعلیم و تربیت مدنظر قرار گیرد.

❖ **امانی:** این فرمایشی که آقای مهندس رفیعی داشتند، مدرسه خوب و جامعه خوب و جامعه خوب و مدرسه خوب، و همین‌طور مدرسه بد و جامعه بد و جامعه بد و برعکس، به عقیده من عین ایمان و عمل صالح است که در قرآن می‌فرماید: «الَّيْهَ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ» (فاطر / ۳۵) حاج آقا مجتبی تهرانی، خدا رحمتش کند، به این موضوع اشارات زیادی داشت و می‌گفت که پاره‌ای از توفیق‌های یک آدم نتیجه یک مثلاً عمل یا یک توفیق قبلی‌اش است. توفیقی پیدا می‌کند و خداوند به او یک مرتبه‌ای از ایمان می‌دهد. سپس این ایمان عمل بهتری را نصیب او می‌کند و این چرخه پیش‌رونده به حرکت درمی‌آید. نقطه مقابلش هم املا و استدراج است که همین جور می‌آید پایین.

❖ **ناصری:** من یک سؤالی دارم؛ یعنی تبیین بیشتری از آقای دکتر امانی می‌خواهم راجع به این موضوعی که عرض می‌کنم. امروز یکی از مباحث شما این است که مدرسه اولاً یعنی آموزش عمومی! و این به نظرم تعریف خیلی درستی است. یعنی یک نگاه واقع‌گرایانه‌ای است و با آن بحث نیمه تخصصی یا متوسطه داستانش فرق می‌کند. همه جای دنیا هم فرق می‌کند. منتها من روی یکی از جملات شما می‌خواهم مکث کنم و شما توضیح بیشتر بدهید. شما می‌فرمایید

که در کشور ما مدرسه و مدارس عمومی یا همان دولتی باید وجود داشته باشد - آقای رفیعی هم توضیح دادند که در مدارس کشورهایی مثل فنلاند معمولاً کسی غبطهٔ مدرسهٔ خصوصی را نمی‌خورد؛ و یا می‌دانیم که در ژاپن ۸۵ درصد مدارس عمومی‌اند، یعنی دولتی‌اند و تعداد کمی هم خصوصی که برایشان کسی سر و دست نمی‌شکند - حالا من فکر می‌کنم در جوامعی مثل جامعهٔ ما مشکل از اینجا شروع می‌شود که ما بگوییم علاوه بر مدارس عمومی یا همان مدارس دولتی، مدارس خصوصی هم می‌تواند وجود داشته باشد، ولی در این مورد، در جهان، نمونه‌ها و مصداق‌های خیلی متفاوتی برای مدارس به‌طور کلی وجود دارد. برای نمونه، ما در ترکیه بازدیدی از مدارس بیلفن داشتیم. در ترکیه مدارس بیلفن مدارس کله‌گنده‌ها و ثروتمندهاست. آنجا دیدیم که این مدارس ۱۸۰ درجه با مدارس در سیستم آموزشی ژاپن، که ما آن‌ها را هم در خدمت دوستان دیده بودیم، فرق می‌کرد. اولاً مدرسه خیلی شیک بود. ثانیاً اگر اشتباه نکنم، سالی ۳۰ الی ۴۰ هزار دلار از هر دانش‌آموزی شهریه می‌گرفتند. راهنمای ما همان اول توضیح داد که شخصیت‌های برجسته‌ای از این مدرسه و از این سلسله مدارس به ظهور رسیده‌اند. می‌گفت یکی دو تا از نوبلیست‌های شیمی در سال‌های اخیر که از ترکیه بوده‌اند در این مدرسه درس خوانده‌اند. حالا آن علمی‌اش بود. از چهره‌های سیاست‌مدار و کارآمد اجتماعی هم نام برد. موقعی هم که داشت آشپزخانه‌اش را توضیح می‌داد، گفت اینجا ۴۰۰ تا دانش‌آموز دارد، ولی ما به اندازهٔ ۷۰۰ نفر غذا اینجا سرو می‌کنیم. من پرسیدم یعنی چه‌طور؟ گفت ۴۰۰ نفر حداقلی است و از آن بیشترش دست خود بچه‌هاست که بخورند یا نخورند. من گفتم در مدرسه‌های ژاپن غذا وقتی زیاد است دانش‌آموز می‌رود می‌گوید کمش کن. جواب داد نه نه! اینجا اصلاً این جور نیست، آن حداقل را می‌خورند و بعدش هم می‌توانند بیشتر درخواست کنند. گفتم اگر مثلاً غذای یکی بر زمین بریزد چی می‌شود؟ گفت خب خدماتی‌ها اینجا هستند! سپس از قصد سؤال کردم که آیا اینجا نظافت مدرسه با بچه‌هاست؟ گفت اصلاً اصلاً! طوری جواب داد مثل اینکه

داری به او توهین می‌کنی. در حالی که در ژاپن همه می‌دانیم که توالت‌ها را هم خود بچه‌ها می‌شویند. نوع نگاه و تفاوت‌ها را می‌خواهم بگویم.

آقای دکتر امانی! وقتی ما می‌گوییم مدرسه عمومی باید این آموزش‌ها را بدهد و دولت هم متولی‌اش باشد، ولی مدرسه خصوصی هم می‌توانیم داشته باشیم، این به نظر من نقطه‌ای است که به دنبالش داستان‌ها به وجود می‌آید. یعنی در واقع به نفع اینکه آینده این دانش‌آموز چگونه می‌خواهد رقم بخورد، چه منصبی را بگیرد، حتی بخشی از این آموزش عمومی هم معطل شده. یعنی آن آموزش عمومی‌ای که باید در مدرسه داده بشود به نفع یک درس مثلاً ریاضیات، یا زبان‌های خارجی، یا حتی مثلاً تست‌زنی از دوره دبستان زیر پا گذاشته می‌شود. یعنی از آنجاها شروع می‌شود دیگر. چون نگاهش این است که آن طرف می‌خواهد موفق شود که یک موقعیت یا منصب اجتماعی را بگیرد. شما بفرمایید چطوری می‌شود که این مسیر واقعی‌ای که حداقل بعد از انقلاب ما دیدیم، در مدارس خصوصی، حتی آن‌هایی که مذهبی هستند اتفاق افتاده است؟

◀ **امانی:** ببینید، اینکه ما الان داریم در جامعه چه کار می‌کنیم و درک درست آن بدون قضاوت، شرط هر نوع اظهارنظر و تصمیم‌گیری بعدی است. پس اول ببینیم واقعاً داریم چه کار می‌کنیم. یعنی ببینیم مثلاً در این ۱۰۰ سالی که مدرسه در ایران به‌طور جدی مطرح شده، تا امروز ما کجای کار قرار داریم و چه کار می‌کنیم؟ حالا برای ورود به موضوع من اول یک مثال بزنم تا بگویم الگوی اداره جامعه چقدر به الگوی اداره مدرسه شبیه است.

الگوهای سیاسی متعددی در این یک قرن اخیر در جهان سر برآورده و ادعاهایی کرده و آثار و نتایج خود را نشان داده است. امروز می‌شود قضاوت کرد که کدام الگو و تا چه حدی درست بوده یا غلط. مثال بزنم. ببینید از اول قرن بیستم تا امروز ۳ الگوی سیاسی جدی در دنیا به‌طور جدی مطرح شده است. یکی مکتب کمونیسم، که راجع به مالکیت دیدگاه دارد، راجع به تولید دیدگاه دارد، راجع به اداره جامعه دیدگاه دارد، و در مورد مدرسه هم دیدگاه دارد. و نتیجه کارش هم روشن

است. چون یک تجربه جهانی است. کمونیزم به لحاظ تاریخی که نگاه کنیم، ظهور و سقوط دارد. یعنی یک دوره اولیه پراگشایی دارد، بعد به اوج می‌رسد و سپس افول می‌کند. مثل همه تمدن‌ها، و در نهایت طرد و کنار گذاشته می‌شود. این را ماها با چشم خودمان دیدیم. الگوی مقابل کمونیزم، الگوی سرمایه‌داری است. در الگوی سرمایه‌داری، دیدگاه‌هایی وجود دارد برای اداره جامعه، نقش دولت، نقش مردم و مدرسه و تمام امور جامعه. این را هم می‌دانیم که قطب کمونیزم اتحاد جماهیر شوروی بود و قطب سرمایه‌داری هم ایالات متحده آمریکا.

الگوی سرمایه‌داری آمد و خیلی روشن گفت که موفقیت شرکت‌ها به معنی موفقیت ملت‌هاست. رفاه شرکت‌ها به معنی رفاه ملت‌هاست. پیشرفت شرکت‌ها پیشرفت ملت‌هاست. بر همین اساس مقوله‌ای را با پوششی تحت عنوان «سواد اقتصادی» از دهه ۱۹۲۰ تعریف و مطرح کردند و کوشیدند همین مفهوم را در ذهن مردم جا بیندازند؛ با تبلیغ‌ها، با فیلم‌ها، با تحلیل‌ها، و حتی با کارهای علمی و مقالات. یک تحقیق نشان داده که این باور که «آمریکای موفق، آمریکای شرکت‌های موفق است و اگر کمپانی‌ها موفق باشند زندگی رو به راه می‌شود» آنچنان رشد کرد که در سال‌های ۱۹۸۰ باورمندی مردم به این گزاره به بالای ۸۰ درصد رسید. و این درست زمانی بود که کمونیسم یعنی الگو یا مکتب رقیب سرمایه‌داری به‌طور آشکار با افول روبه‌رو شده بود و کمتر از یک دهه بعد هم با فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی سقوطش قطعی شد و آن ایدئولوژی را هم، به تعبیر امام، دیگر باید در موزه‌ها سراغش را گرفت. اما می‌دانیم سقوط کمونیسم به معنای درست بودن سرمایه‌داری هم نبود. چون از همان زمان افول آمریکای در اوج هم شروع شد. یعنی آن رضایت ۸۵ - ۸۰ درصدی سال به سال کم شد، و برعکس آمریکا به نقطه‌ای رسید که امروز شما می‌بینید یک جنبش ۹۹ درصدی در آنجا رخ می‌دهد. یعنی اکثریت قریب به اتفاق مردم آمریکا حس می‌کنند که سرمایه‌داری برایشان موفقیت به بار نیاورده است. چون دیدند شغل ندارند، امنیت شغلی ندارند، بیمه درست و حسابی ندارند، رفاه به اندازه کافی ندارند و چیزهای

دیگر و در مقابل، ثروت‌های فوق‌العاده کلانی در دست گروه بسیار اندکی است که روز به روز هم به آن اضافه می‌شود.

در این میان الگوی سومی هم وجود داشت و آن سوسیالیزم بود. من نام این الگو را دولت رفاه ملی، رفاه عمومی یا رفاه اجتماعی می‌گذارم. بنای این الگو نه کمونیزم است به آن معنا، نه کاپیتالیزم به این معنا. این الگو مبنای خودش را بر صرفه و صلاح عمومی می‌گذارد. این الگو در کشورهای آلمان، فنلاند، سوئد، دانمارک و عمدتاً کشورهای شمال اروپا حاکم است و گاهی با نام سوسیال دموکراسی شناخته می‌شود. الگوی دولت رفاه عمومی، در این کشورها نمی‌آید آزادی اقتصادی و سرمایه‌داری را مبنای قرار دهد، بلکه مبنای چیز دیگری می‌گیرد و آن نفع عموم است.

در این الگو حد آزادی‌های اقتصادی و قوانین مالیاتی به گونه‌ای تنظیم می‌شود که هم تولید ثروت در کشور به وسیلهٔ بخش خصوصی به طور کامل انجام شود و هم بین آحاد شهروندان فاصلهٔ طبقاتی نامحدود ایجاد نشود. درآمد دولت هم که عمدتاً ناشی از مالیات است، صرف تأمین خدمات پایهٔ مورد نیاز عموم شهروندان می‌شود.

ببینید، اگر یک قرن پیش، این سه الگو به طور نظری برای افراد تشریح می‌شد، قضاوت در مورد درستی و نادرستی آن‌ها شاید کار دشواری بود اما الان پس از یک قرن که امتحان خود را در عمل پس داده‌اند، می‌توان دربارهٔ آن‌ها قضاوت کرد.

دربارهٔ تصمیم‌های آموزشی هم همین قضیه صادق است. مثلاً فنلاند براساس همین الگوست که از حدود ۵۰ سال پیش به مدرسه‌های عمومی (دولتی) خود رسیده و مستمراً هم رسیده. یک سال، دو سال، سه سال، پنج سال، ده سال و این مدارس کم‌کم ارتقا پیدا کرده‌اند. در نتیجه اقبال به این مدارس هم بیشتر شده است. شما می‌دانید که فنلاند از «عدالت آموزشی» عبور کرده و به کلمهٔ «مساوات آموزشی» رسیده. یعنی می‌گوید که هر دانش‌آموز این کشور از روی کد ملی‌اش



این خدمات را می‌تواند بگیرد و این خدمات در سراسر کشور برای همه عین هم است. ربطی به روستا و شهر و فلان و این‌ها ندارد.

البته ممکن است نوع برنامه‌ریزی، نوع فضا، نوع چینش‌ها و ... متفاوت باشد. اما در اصل خدماتی که به بچه‌ها می‌دهند مساوات آموزشی رعایت شده. شاید کمتر کشوری را بتوان یافت که مثل فنلاند باشد، حتی ژاپن این‌طور نیست.

به هر حال، جریان تقویت مدارس عمومی که انجام شد این‌ها آمدند سراغ مدرسه‌های خصوصی. گفتند مالکیت شما سر جایش، خیلی هم خوب است، آن را داشته باشید، هیئت مدیره، رئیس، اختیارات، همه این‌ها را هم داشته باشید. اما شما فقط برنامه و بودجه سالانه‌تان را برای اداره مدرسه بدهید به شهرداری و شهرداری این بودجه را به مدرسه می‌دهد، به جای اینکه والدین بدهند. مدرسه خصوصی است اما بچه اصلاً حس نمی‌کند که مدرسه‌اش خصوصی است یا عمومی! ملاحظه می‌کنید که آن‌ها در نهایت کار به اینجا رسیده‌اند، نه اینکه از همان اول بیايند مدارس خصوصی تأسیس کنند. در فنلاند مسئله خصوصی و عمومی را این‌طور حل کرده‌اند، نه اینکه با آن مقابله کنند یا آن را محدود کنند.

آنجا در واقع به مؤسس مدرسه خصوصی می‌گویند: تو کار اصلی‌ات را بچسب، بقیه کارها با ما. با دولت. کار اصلی هم این است که در این بدنه آموزش عمومی خلل ایجاد نشود. دانشگاه‌های بزرگ و اصلی ایران تقریباً چنین وضعی دارند. ببینید الان دانشگاه‌های دولتی اصلی ما در مراکز استان‌ها مثلاً دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه تبریز، دانشگاه شیراز و ... از آغاز تأسیس تا امروز به مدت چند دهه امکانات گرفته‌اند و رشد کرده‌اند، تا آنجا که مثلاً امروز دانشگاه مشهد حدود ۳۰ هزار دانشجو دارد، در رشته‌های مختلف، تا فوق لیسانس و دکترا، چند هزار هیئت علمی دارد، حدود سه هزار دانشجو از کشورهای خارجی منطقه یعنی خاورمیانه و آسیای مرکزی دارد که کارشناسی ارشد و دکترا می‌خوانند. حالا شما این جریان عمومی را داشته باشید. از این پس هرکسی آمد روبه‌روی این جریان دانشگاه اختصاصی زد، به شرط اینکه به این لطمه نزند قابل پذیرش است. پس

باید از این هم مراقبت کنید یعنی از دانشگاه غیردولتی. بنابراین باید این بستر عمومی را قوی نگه داریم تا عدالت آموزشی بر جا بماند و تا آن بجهای هم که استعداد و کفایت دارد، اما در یک خانواده فقیر به دنیا آمده بتواند به دانشگاه دولتی برود و در این جریان خودش را به اوج هم برساند.

در ایران بعد از انقلاب، یک عده‌ای آمدند که فکر می‌کردند علت عدم رشد مدارس عمومی ما وجود مدارس خصوصی است و لذا مدارس ملی را برچیدند. این آدرس غلط دادن به جامعه بود. به عقیده من علت این مسئله عدم اهتمام حکومت به مدرسه‌های عمومی بود. ما در ابتدای انقلاب به موضوع مدرسه به‌عنوان اولویت اول انسان‌ساز، ملت‌ساز، هویت‌ساز، کیفیت‌ساز، شاخص‌ساز، و آن نقطه پایه رشد و ارتقای کشور توجه کافی نداشتیم. گرچه تحقیق‌های مختلف، از جمله آن تحقیق دیوید مناشری که دفعه پیش گفتم، نشان می‌دهد همین مدرسه نصف و نیمه این طوری که ما تا امروز داشته‌ایم چقدر به این ملت خدمت کرده و با همین مقدارش خیلی اثرات مثبت در جامعه گذاشته.

بعد از انقلاب انتظار این بود که مدرسه‌های ما بشوند کانون اصلی رشد و ارتقا، اما به دلیل اینکه ما یکی دو فهم اشتباه راجع به این مسئله داشتیم اساساً این کار را نکردیم و بلکه برعکسش عمل کردیم. یکی از آن فهم‌های اشتباه این بود که ما فکر می‌کردیم که هر آنچه که در این جامعه عامل تخریب آدم‌ها بوده نظام شاهنشاهی بوده، و حالا که شاه رفت و نظام شاهنشاهی هم رفته دیگر جامعه سالم است؛ و حالا که جامعه سالم است پس نیازی نیست دیگر خیلی به این برسیم.

❖ **حشمتی:** شما وضع فعلی را چی می‌بینید؟ الان چه کار می‌توانیم بکنیم؟ آیا

باید به این وضعیت راضی باشیم؟

❖ **امانی:** به عقیده من علم به ما خیلی روشن می‌گوید که اگر راه و روشی را

ما بی‌اعتنایی به  
مدارس عمومی  
را تجربه کردیم  
و نتیجه معکوس  
گرفتیم و این خیلی  
هم روشن است.  
همه چیز افت کرده.  
باید برگردیم و  
مدرسه را بر  
صدر بنشانیم.  
اولویت اول ملت و  
دولت قرار دهیم

رفتی ولی نتیجه نداد باید برگردی و راه و روش را درست کنی. ما بی‌اعتنایی به مدارس عمومی را تجربه کردیم و نتیجه معکوس گرفتیم و این خیلی هم روشن است. همه چیز افت کرده. باید برگردیم و مدرسه را بر صدر بنشانیم. اولویت اول ملت و دولت قرار دهیم. مثلاً تا ساختمان مدرسه، عالی و مجهز نیست، هیچ جایی در محله نباید عالی و مجهز باشد. نه پارک، نه بانک، نه مسجد و حسینیه و نه حتی خانه‌های خودمان. اول مدرسه، بعد جاهای دیگر.

◀ **گلدان‌ساز:** آقای امانی بحث به جای خوبی رسیده و الان رسیدیم به یک نقطه آغازین. از این منظر که شما آموزش مطلوب خودتان را و مدرسه مطلوب خودتان را تبیین کنید. این نکته‌هایی که راجع به تفاوت بین دانشگاه دولتی و مدارس دولتی و فاصله از زمین تا آسمان این دو. اشاره فرمودید این‌ها در گفت‌وگوهای با آقای مهندس نفیسی هم در کتاب «در مسیر توسعه و آموزش» به خوبی مطرح شده و ایشان به لحاظ تاریخی گفته که اصلاً چرا و چگونه در ایران دانشگاه خودش را از آموزش و پرورش جدا کرد و چرا در یک سطح بالاتری قرار گرفت و چی شد که الان که به اینجا رسیدیم. بیاییم از اینجا به بعد ببینیم از دیدگاه شما، با این شناخت تاریخی و این تجربه اجرایی و کاری، آموزش عمومی مطلوب چیست؟ مدرسه مطلوب چیست؟ و شما این موارد را با ابعاد مختلفش باز کنید. صرف نظر از اینکه چه محدودیت‌هایی دارد و بعد از آن آسیب‌ها و موانع را بحث کنیم.

◀ **امانی:** بله. من کاملاً موافقم و بحث جلسه بعد را عمدتاً به آن اختصاص خواهیم داد. اما پیش از آن، من درباره مدرسه به چند نکته اشاره کنم. اولین نکته‌ای را که می‌خواستم بگویم، این بود که ما بیاییم ببینیم چه اتفاقی افتاده که در آموزش عالی، امروز دانشگاه‌های سرآمد همین کشور و همین ملت، دانشگاه‌های عمومی هستند، اما در مدارس برعکس است. اگر این را فهمیدیم این می‌شود کلید حل مشکل ما. من معتقدم که هنوز فهم عمیق و مشترکی راجع به این مسئله

در بین مسئولان و تصمیم‌گیرندگان عالی کشور اعم از وزرا و نمایندگان مجلس و مسئولان نهادهای مؤثر کشور وجود ندارد حتی صورت این مسئله که الان برای من و شما بدیهی است به خاطر عده زیادی خطور نکرده که به آن توجه کنند، چه رسد که بتوانند این تفاوت را ببینند و تحلیل نمایند و برای آن چاره‌اندیشی کنند. خیلی‌ها فکر می‌کنند این وضع بدیهی است. آقا این بدیهی نیست! می‌توانست کاملاً برعکس این باشد.

نکته دوم درباره مدارس ویژه یا مأموریت‌گرا است. من بحث مدارس مأموریت‌گرا را از بحث مدارس خصوصی جدا می‌کنم. از دید من مدارس مأموریت‌گرا واکنش‌های جامعه به وضعیت پیرامونی خود، برای برآوردن نیازهای خودش. الان هم من یقین دارم مدرسه‌های مأموریت‌گرای زیرپوستی داریم. چون در جامعه مشتری دارند این مدارس. مثلاً یک گروهی در این جامعه نمی‌خواهند بچه‌شان در این نظام آموزشی خاص، چه از نظر اعتقادی و ایدئولوژیک و چه از نظر دیگر، تربیت بشود، یا اینکه نمی‌خواهند زبانش ضعیف باشد، کامپیوترش ضعیف باشد و می‌خواهند در فضای تعلیم و تربیت جهانی قرار گیرد، به دنبال مدرسه‌ای برای بچه‌هایشان می‌گردند که این‌گونه باشد. من اصلاً معتقد نیستم که این‌گونه مدرسه‌ها صرفاً برای پول تأسیس شده‌اند. این کوتاه‌فکری است که فکر کنیم کسانی اینجا را تأسیس کرده‌اند تا پولی در بیاورند. این حاصل تنوع اندیشه بشر در حوزه تعلیم و تربیت است. همچنان که مدارس اسلامی هم در گذشته برای پول تأسیس نشده‌اند. نه، این‌ها مأموریت‌گرا بودند یا هستند. درک این مدارس مأموریت‌گرا و فهم و تحلیل آن‌ها سر جای خودش خیلی مهم است و ماندگاری‌شان هم به همین است که این‌ها مشتری خودشان را دارند.

❖ **ناصری:** شما خیلی خوب تبیین کردید. آن ۳ تا الگوتیان هم خیلی عالی بود. همه این مباحث خوب بود. ولی وقتی ما قبول می‌کنیم که مسیر را اشتباه رفتیم، برای اینکه برگردیم و مسیر را درست برویم، اول باید متوقف شویم. ببینید، در

یک جاهایی مثل فنلاند، که شما فرمودید از عدالت عبور کرده و به مساوات رسیده‌اند. آن پیشینه و نوع عملی که در آنجا اتفاق افتاده به ما این درس را می‌دهد که ما در ایران در بخش عمومی کوتاهی نکنیم و کم نگذاریم. الان به نظر من این تبعیض طبقاتی و این ناعدالتی که ایجاد شده. یک بخشی از آن ناخواسته به خاطر مدارس غیردولتی است. مدرسه غیردولتی یک موقع مدرسه علوی بوده، یا چهار تا مدرسه خصوصی این طرف و آن طرف بودند و یک کارکردی هم داشتند. این با اتفاقاتی که بعداً افتاد متفاوت است. بعدی‌ها و کسانی که در رأس امور بودند، این را بر نمی‌تابیدند که بچه‌شان به مدرسه دولتی برود. اما بچه‌های دیگر مردم چی؟ من نمی‌گویم حالا ظلم بالسویه عدل است، ولی وقتی شما کار را قانونی می‌کنید، یعنی راه را باز می‌کنید برای اینکه آدم‌هایی وارد تأسیس مدرسه شوند، چه با تعبیر مأموریت‌گرایی و چه با تعبیر خصوصی‌سازی، ولی به نظر می‌رسد هنوز بستر جامعه ما، مردم جامعه ما، فرهنگ ما، و اصلاً عقبه و پیشینه سواد اجتماعی ما این قدر عقلانیت ندارد که این خودخواهی‌ها را دامن نزنند. آن بی‌عدالتی و شکاف طبقاتی اجتناب‌ناپذیر است. به نظر من مدارس غیردولتی اگرچه با یک نیت خوب ایجاد شده، اما نیت خوبی که به بستر اجتماعی توجهی ندارد.

در واقع امروزه وقتی ما نمی‌توانیم مدرسه دولتی درست کنیم و توانش را نداریم، می‌آییم این مدارس غیردولتی را رونق می‌دهیم و این قصه ادامه پیدا می‌کند.

◀ **امانی:** من با اینکه گفته شود اگر مدرسه‌های خصوصی را اجازه نمی‌دادیم رشد کنند امروز مدرسه‌های عمومی بهتری داشتیم موافق نیستم. یعنی معتقد نیستم که بدبختی و ناکارآمدی و عقب‌افتادگی نظام آموزشی ما و مدرسه‌های ما ناشی از این است که مدارس خصوصی توسعه پیدا کرده‌اند.

به نظر من عمده قضیه به این برمی‌گردد که آن اتفاقی که گفتم در دانشگاه‌های دولتی افتاد که برترین‌ها شدند و هنوز هم هستند، در مدرسه نیفتاد،

«جامعه‌ای که  
بهترین آدم‌های خود  
را به تربیت فرزندان  
خود نگمارد تاوان  
این کارش را پس  
خواهد داد.»

و این شاید به دلیل الگوهای غلط تحلیلی تربیتی در کشور بود. به یکی از این الگوهای غلط اشاره کردم و آن اینکه فکر می‌کردیم شاه که رفت، دیگر جامعه سالم است، دیگر دغدغه فساد، دغدغه تربیت کردن و دغدغه دین را نداریم. بعد از انقلاب همه فکر می‌کردند که دیگر الحمدلله جرثومه‌های فساد رفتند، غافل از اینکه اگر به مدرسه نرسی همه آن‌ها جور دیگر برمی‌گردند، چنان‌که می‌بینیم همه آن‌ها برگشته‌اند و این فضایی که امروز با آن مواجهیم، دقیقاً نتیجه عمل خودمان است. نتیجه بی‌اعتنایی به آموزش، به پرورش، به تربیت و به مدرسه است. نتیجه آن حرف گیلبرت است که قبلاً اشاره کردم که گفته بود «جامعه‌ای که بهترین آدم‌های خود را به تربیت فرزندان خود نگمارد تاوان این کارش را پس خواهد داد.» ببینید در آموزش عالی یک کاری کردیم که بهترین استعدادهای ما استاد‌های دانشگاه‌های عمومی مان شدند. قوی‌ترین‌ها و برترین رتبه‌ها. چه کار کردیم؟ خب همان کار را می‌شد در مدرسه کرد. اما ما آمدیم یک فضای کاملاً متفاوت ایجاد کردیم. بعد خوردیم به جنگ، امکانات کم شد. حالا از کجا بزنیم؟ از آموزش و پرورش. بعد خوردیم به افزایش انفجاری جمعیت، چه کار کنیم؟ مدرسه‌ها را دو شیفت کنیم. کنارش هم یک نفس‌کشی به نام مدرسه خصوصی یا غیرانتفاعی تأسیس کردیم که این نفس‌کش چند تا کارکرد را با هم دارد انجام می‌دهد. یکی‌اش این است که آدم‌هایی که به تعبیر قرآن «ملاً» جامعه‌اند. یعنی بلندگو دارند، یعنی صدایشان به جایی می‌رسد و تریبون دارند، یعنی پولدارها، مدیرهای ارشد، مسئولین و غیره. این‌ها بچه‌هایشان را آنجاها ببرند، اصلاً دردشان هم نمی‌آید دیگر مزاحم ما هم نمی‌شوند و غر نمی‌زنند. عوامل دیگری هم پیش آمد. مثل همین بحث تعارض منافع که آدم‌هایی که می‌نشینند اینجا تصمیم می‌گیرند ناخودآگاه به منافع خود فکر می‌کنند. شنیده‌اید که علامه حلی چاه آبی در خانه داشت. زمانی که می‌خواست مسائل مربوط به طهارت آب چاه را بررسی کند که آیا در حکم آب ساکن یا آب جاری است و به ملاقات نجس، نجس می‌شود یا نه، دستور داد چاه آب خانه‌اش را پر کردند مبادا که ناخودآگاه

تحت تأثیر مشکل چاه آب خانه‌اش فتوا دهد. ولی همه که علامه حلی نمی‌شوند. لذا من احساس کلی‌ام این است که ما اگر می‌آمدیم و بعد از انقلاب به‌طور جدی از آموزش و پرورش کم نمی‌گذاشتیم و حتی دوبرابر به آموزش و پرورش می‌رسیدیم و اجازه نمی‌دادیم در یک خانه مسکونی مدرسه تأسیس شود و اجازه نمی‌دادیم مدارس دوشیفته شوند، و اجازه نمی‌دادیم طول روز کم بشود، به اینجا نمی‌رسیدیم. من خودم دبستان دولتی می‌رفتم. ۸ صبح می‌رفتیم تا ۱۲. ظهر خانه می‌آمدیم، ناهار می‌خوردیم، دوباره می‌رفتیم. ساعت ۲ تا ۴ بعد از ظهر هم دو زنگ درس داشتیم.

من در مطالعاتی که داشته‌ام به این نتیجه رسیده‌ام که سیاست‌های ما در باب آموزش عمومی، چه در زمان طاغوت و چه بعد از انقلاب فرق زیادی نکرده. حتی مسئله‌های اجرایی مثل مدارس دونوبته و فشرده تقریباً یکسان بوده است.

من معتقدم کلاً آموزش و پرورش از همین بی‌اعتنایی، و اولویت دهم بودن، در همه ابعادش لطمه خورده. ساختمان مدرسه یکی‌اش است. معلم مدرسه هم یکی‌اش است. مدیر مدرسه هم یکی‌اش است. بی‌اختیاری مدارس هم یکی‌اش است. محتوای ناکافی و ناقص و نامؤثر هم یکی‌اش است، قوانین و مقررات بازدارنده هم یکی دیگر. اینکه من مقایسه را به آموزش عالی احاله می‌دهم برای این است که فکر نکنیم این سرنوشت محتوم آموزش و پرورش است. رؤسای دانشگاه‌های دولتی، تقریباً تمام اختیاراتی را که در ذهن شما برای یک مدیر متصور است دارند. حتی در سطح استانی شورای مدیریت دانشگاه‌های استان وجود دارد که رئیس دانشگاه اصلی هر استان مدیریت آن را بر عهده دارد. رئیس دانشگاه فنی و حرفه‌ای، رئیس دانشگاه آزاد استان، رئیس دانشگاه فرهنگیان استان، و سایر رؤسای دانشگاه در آن شورا عضویت دارند. دانشگاه‌ها با اختیارات، هیئت امنایشان، هیئت رئیسه‌شان، به اینجا رسیده‌اند. این‌ها همه چیزش هم قانونمند است. ببینید این شدنی بوده، پس شما هم بیایید در کشور آموزش و پرورش را با این مدل رشد بدهید. اما آن پیش فرض که گفتم، ریختن امکانات است که

من معتقدم کلاً  
آموزش و پرورش از  
همین بی‌اعتنایی، و  
اولویت دهم بودن،  
در همه ابعادش  
لطمه خورده.

ساختمان مدرسه  
یکی‌اش است. معلم  
مدرسه هم یکی‌اش  
است. مدیر مدرسه  
هم یکی‌اش است.  
بی‌اختیاری مدارس  
هم یکی‌اش است.  
محتوای ناکافی و  
ناقص و نامؤثر هم  
یکی‌اش است

این امکان رشد فراهم می‌کند. اختیارات دانشگاه‌ها در طول ۴۰ سال گذشته روزبه‌روز بیشتر شده. هرگز فرصت‌های مطالعاتی طولانی مدت خارج از کشور با پرداخت‌های ارزی قابل توجه قطع نشده است. در کنار این‌ها، یک بابی را باز کرده‌اند، به‌عنوان پذیرش‌های تفاهم‌نامه‌ای و قراردادی و آزاد و شبانه مشترک با خارج از کشور و غیره. به همه‌شان هم اجازه افتتاح حساب اختصاصی داده‌اند. همه این درآمدها به حساب اختصاصی می‌روند.

❖ **گلدان‌ساز:** البته درباره آموزش و پرورش و آموزش عالی باید بپذیریم که در ارزش‌گذاری بین مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌ها هم تفاوت وجود دارد؛ اینکه در منظر و مرآی جامعه اقبال عمومی هم به دانشگاه‌های دولتی زیاد است و این در آموزش عمومی نیست تا حدی قابل قبول است. ولی ممکن است مورد نقد قرار بگیرد. میان دانشگاه‌های دولتی، حتی در خود تهران هم تفاوت وجود دارد. بالاخره بین دانشگاه صنعتی شریف و دانشگاه‌های دیگر تفاوت وجود دارد. و در دانشگاه دولتی هم داوطلبان اگر بتوانند اول می‌روند دانشگاه شریف، اگر نتوانند همین‌طور به ترتیب دانشگاه‌های دولتی دیگری را انتخاب می‌کنند و در بعضی از استان‌ها و شهرستان‌ها هم اصلاً سراغ دانشگاه نمی‌روند. یعنی دانشگاه‌ها صندلی‌های خالی دارد. این در آموزش و پرورش هم هست، همین الان هست. یعنی در مدارس دولتی در تهران و در شهرستان‌ها، مدارس وجود دارد که مسئولین مناطق، مدیران کل و امثال این‌ها برای اینکه عده خاصی بتوانند به این مدارس بروند آن‌ها را حمایت می‌کنند. یعنی می‌خواهم بگویم از این حیث این تفاوت هم در مدارس و هم در دانشگاه‌های دولتی وجود دارد. دانشگاه‌های غیرانتفاعی و آزاد و چه و این‌ها هم که آمده، آن‌ها هم نتوانسته خیلی کمک بکنند، برعکس سطح و کیفیت آموزش را هم تقلیل داده که الان مورد انتقاد جامعه است. از این منظر می‌تواند مورد نقد قرار بگیرد. بنابراین این مقایسه نمی‌تواند همه جوانب امر را پوشش دهد.



ثانیاً اینکه الان با همه این شرایط و اوصاف من باید برگردم به آن سؤال اولی، از منظر آقای دکتر امانی، با توجه به تذکری هم که آقای ربانی دادند اصلاً تعریف آموزش عمومی چیست و آموزش عمومی مطلوب چیست؟ و برگردیم سراغ مدرسه مطلوب که شما الان بعضی از شاخص‌هایش را گفتید، یعنی اشاره کردید، که مدرسه معلمش، محتوایش و سایر کارکردهایش باید مورد بررسی قرار گیرد. اگر این باز و روشن بشود، زمینه خوبی ایجاد می‌کند برای گفت‌وگو و آنچه که شما می‌اندیشید و در مقام ارجاع و عمل شدنی و نشدنی می‌دانید. طبیعتاً این موضوع گفت‌وگوی بعدی ما خواهد بود.

◀ امانی: اگر موافق باشید ما جلسه بعد را به‌طور کامل با همین موضوع شروع کنیم. یعنی توصیف آموزش عمومی، تعریف آن و مطلوب آن و مدرسه‌های مرتبط با آن را مورد بحث قرار دهیم.



# ابعاد آموزش عمومی

گفت‌وگوی سوم

آموزش عمومی از زمانی در ایران قوت گرفت که مدرسه‌ها جای مکتب‌خانه‌ها را گرفتند. درست این است که بگوییم در گذشته وظیفه آموزش عمومی جامعه را مکتب‌خانه‌ها بر عهده داشتند؛ ولی دایره آموزش‌هایشان تنها به خواندن و نوشتن و حساب سیاق برای معاملات و پاره‌ای آموزش‌های شرعی محدود می‌شد. اما از زمانی که مدرسه‌ها - به تأسی از پیشروان تعلیم و تربیت نوین - تأسیس شدند، دایره آموزش‌ها و مهارت‌ها توسعه یافت و درس‌هایی چون ورزش و بهداشت و تعلیمات دینی و علوم و تاریخ و جغرافیا و اجتماعی و ادبیات فارسی، و نیز مهارت‌هایی مثل سرودخوانی و هنر و کاردستی را هم در بر گرفت که همان برنامه‌ها کمابیش تا امروز ادامه دارد.

از سوی دیگر، آموزش عمومی از همان آغاز ارتباط رسمی و معناداری با حاکمیت ملی پیدا کرد که مفهوم پیشرفت و ترقی را به اذهان متبادر می‌ساخت و لذا تا امروز وظیفه آموزش عمومی - و حتی مراحل بعدی آن - را دولت بر دوش داشته است. در گفت‌وگوی قبل بحث از اشاره به آموزش عمومی شروع شد ولی به دلیل گستردگی فراخی موضوع پایان نیافت و هنوز ناگفته‌هایی در این باره وجود دارد؛ لذا ادامه گفت‌وگو را با عنوان «ابعاد آموزش عمومی» پی می‌گیریم. از آقای امانی خواهش می‌کنم در تکمیل جلسه قبل مطالبشان را بفرمایند.

❁ **امانی:** آموزش عمومی ابعاد مختلفی دارد که می‌طلبد راجع به آن گفت‌وگو کنیم. قبلاً دربارهٔ چند جنبه صحبت کردیم، اول اهمیتش از بعد توسعهٔ جامعه و اینکه اگر هر شاخصی در جامعه بخواند رشد بکند، آموزش عمومی مهم‌ترین و ارزان‌ترین و قابل‌اتکاترین راه برای آن است. بُعد دیگر عدالت بود؛ عدالت اجتماعی، عدالت آموزشی. و اینکه بسیاری از سازوکارهای ادارهٔ جوامع به نوعی نمی‌تواند به عدالت کمکی برساند، اما آموزش عمومی یکی از آن سازوکارهایی است که می‌تواند به‌طور مشخص جریان عدالت را تقویت کمک بکند. نکتهٔ سوم این بود که آموزش عمومی می‌تواند برای آحاد مردم و آحاد بچه‌ها زندگی بهتری را رقم بزند، و از آلام احتمالی‌شان بکاهد، لذا یک امر کاملاً انسانی است و در ضمن دیگر می‌تواند زمینه‌های رشد و موفقیت در سطوح مختلف یک فرد و جامعهٔ پیرامونی‌اش را رقم بزند.

جنبهٔ دیگری که درباره‌اش گفت‌وگو کردیم ولی هنوز به نظر من جای کار چالشی دارد این است که مدل درست ادارهٔ مدرسه با دید آموزش عمومی چیست؟ در این باره من اشاراتی داشتم به اینکه به مدرسه نباید به‌عنوان یک دستگاه یا واحد دولتی نگاه کرد. بلکه از دید من مدرسه، مثل حسینیه‌ها و مساجد مال عموم مردم است و در مدیریت آن خود مردم و خود شهروندان منطقه شراکت دارند. آن تعبیر «مدرسه، کانون تربیتی محله» را که در سند تحول هست من متصل کردم به این مفهوم که محله صاحب اصلی مدرسه است و بین این دو تا باید یک نوع ارتباط ایجاد کرد. البته می‌دانم که این حرف ساده‌ای نیست و قابل بحث و چالش و بسط است. از جمله اینکه اگر قرار باشد چنین دیدگاهی جدی گرفته بشود باید چه تغییرهایی انجام شود و چه شرایط و چه راه‌کارها و راه‌حلهایی وجود دارد برای اینکه این موضوع محقق بشود اول باید مفهوم «جامعهٔ پیرامونی مدرسه» را ترسیم کرد، و نیز منظور از اینکه هر مدرسه یک «جامعهٔ حامی» دارد چیست؟ این جامعهٔ حامی چه نوع کاری برای مدرسه انجام می‌دهد و در مقابل چه نوع انتظاری دارد؟

آموزش عمومی از یک سو جنرال اجوکیشن (general education) است که معمولاً تا پایه نهم را در برمی گیرد. این جنرال اجوکیشن، البته رگه‌هایی از آن، حتی تا آخر آموزش‌های دانشگاهی هم می‌رود، به‌عنوان درس. از سوی دیگر آموزش عمومی به معنای پابلیک اسکولز (public schools) و پابلیک اجوکیشن (public education) تا پایان دوره متوسطه هم ادامه دارد و حتی به نوعی به دانشگاه‌ها هم وصل می‌شود. اگر مفهوم آموزش عمومی را الان به معنای آن آموزش‌های پایه‌ای که جنرال است بگیریم آن موقع خیلی از این آسیب‌ها اصلاح می‌شود. ولی ما این دو تا را از هم تفکیک نکرده‌ایم. ای بسا که باید این کار را انجام بدهیم، و شاید هم برایش عبارت‌سازی بهتری بکنیم که خواننده از اول گیج نشود. یعنی «عمومی» را ناظر به همین «جنرال» بگیریم، و بعد برای آن مدل، مدل مدارس مثلاً، یا دانشگاه‌ها، همان چیزی که تحت عنوان «دولتی» یا «عمومی» است. به هر حال فرمایشتان درست است.

بحث پنجمی که در دو جلسه گذشته به آن پرداختیم بحث هدف‌های آموزش عمومی بود که در جلسه پیش یک مقداری راجع به آن صحبت کردیم و دوستان هم در این باب گفت‌وگوهای مبسوط و فربه‌ای داشتند. آنجا گفتیم که هدف‌های نظام آموزشی عمدتاً به سه زمینه معطوف می‌شود، اول فراهم کردن زیرساخت‌ها برای اینکه فرد تبدیل بشود به یادگیرنده مادام‌العمری که خودش بتواند نیازهای یادگیری خود را برآورده بکند، دوم بحث رشد متوازن در ساحت‌های شش‌گانه رشد که به نوعی پوشش‌دهنده مهارت‌های زندگی در جهان کنونی است و سوم زمینه‌سازی برای سفارش‌های خاصی که جامعه به نظام آموزشی‌اش می‌دهد؛ چه از جهت سلبی و چه از جهت ایجابی.

این کلیت بحثی بود که تاکنون در آن پیش رفتیم و هنوز وارد بحث فضای مجازی و آینده مدارس نشده‌ایم، اما در هریک از این زمینه‌ها می‌شود همان‌ها را به فضای آتی هم وصل کرد. من اینجا یک توقف می‌دهم به بحث و خواهش‌م این است که اگر بعد دیگری در این بخش وجود دارد، دوستان مطرح فرمایند،

چون در واقع آن چیزی که در ذهن من است محورهای بعدی ما همه به نوعی به همین وصل می‌شود؛ از جمله به برنامه‌درسی، به محتوا، به معلم، به تربیت معلم، به بحث‌سنجش و ارزشیابی، به بحث مدیریت مدرسه یا اداره مدرسه و تا آخر.

❖ **گلدان‌ساز:** سؤال من این است که با توجه به بحثی که راجع به آموزش عمومی تا اینجا داشته‌ایم و آنچه که شما می‌خواهید در آموزش عمومی به آن بپردازید، طبقه‌بندی دوره‌های تحصیلی کجا قرار می‌گیرد؟ یعنی آیا حسب وضع موجود، آموزش عمومی را ۶ سال دوره ابتدایی، و ۳ سال متوسطه اول می‌بینید؟ و یا کل ۱۲ سال مدرسه را آموزش عمومی می‌بینید؟ چون اشاره کردید که رگه‌هایش وجود دارد. اگر این دو برداشت را تفکیک کنید روشن می‌شود که درباره کدام گروه سنی یا دوره تحصیلی داریم بحث می‌کنیم.

❖ **امانی:** من معتقدم که آموزش یک وجه عمومی دارد، یک وجه نیمه‌تخصصی دارد و یک وجه تخصصی هم دارد. وجه عمومی‌اش در دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه تمام فضا را به خودش اختصاص داده. یعنی در این دو دوره اصلاً نباید به وجه نیمه‌تخصصی و وجه تخصصی آموزش عمومی، جز در موارد استثنایی، ورود پیدا کرد. این وجه عمومی با پایان دوره اول متوسطه تمام هم نمی‌شود، چون وجه عمومی فصل مشترک زندگی افراد جامعه، فارغ از زمینه‌های تخصصی شغلی و تحصیلی‌شان تا پایان عمر است. به همین دلیل است که در دوره دوم متوسطه و حتی در دوره‌های آموزش عالی، بخشی از آموزش همیشه به وجه عمومی اختصاص داده می‌شود و در کنار وجه نیمه‌تخصصی و تخصصی سهم خود را کم یا زیاد دریافت می‌کند.

❖ **گلدان‌ساز:** باز هم به نظر می‌آید ابهامی وجود دارد. در ایران و بعضی کشورهای دیگر هم نوعاً همین‌طور است که از دوره متوسطه، آموزش عمومی تحت‌تأثیر

رشته‌های تحصیلی قرار می‌گیرد. بنابراین اگر می‌خواهیم درباره آموزش عمومی بحث کنیم، باید روی دوره‌های خاصی متمرکز شویم که تداخل پیدا نکند. یعنی آموزش عمومی را ۹ سال اول در نظر بگیریم.

❖ **امانی:** من با این فرمایش شما موافقم. یعنی خودم هم در ذهنم همین است، منتهی اینکه آن سه وجه را توضیح دادم از این باب بود که در بعضی از نگاه‌ها، وقتی که صحبت از آموزش عمومی می‌شود، «ماهیت» تحت‌تأثیر «قرارداد» قرار می‌گیرد؛ و من معتقدم که این بحث ماهیت را باید باز نگه داریم، چون این ماهیت، به دلیل سودمندی و فلسفه‌ای که دارد، منطقی که دارد و قابلیت دفاعی که دارد در شکل‌گیری همه مراحل برای خود سهم‌خواهی باید بکند و وجود داشته باشد. اما در عین حال، در اینکه در طبقه‌بندی قراردادی ما، باید تا حدی به محض آموزش عمومی با آن اهدافی که ذکر می‌کنیم فکر کنیم کاملاً موافقم. عمده کشورهای جهان هم امروز این حد را حد پایان دوره اول متوسطه‌شان گرفته‌اند. در کشور ما هم همین‌طور است. تفاوتی که وجود دارد ناشی از این است که در همه جا کلمه‌ها، به یک معنای مشترک به کار گرفته نشده‌اند. مثلاً در کتاب مبانی نظری تحول بنیادین گفته شده که این سند برای نظام تربیت رسمی و عمومی است. در اینجا کلمه «عمومی» به معنای پایان دوره اول متوسطه نیست بلکه یعنی عموم شهروندان است، در نتیجه بخشی از دوره دوم متوسطه را هم شامل می‌شود. اما من با فرمایش شما موافقم که ما در گفت‌وگوی خود حساب دوره عمومی را با همین اصطلاح، یعنی تا پایان دوره اول متوسطه کاملاً جدا کنیم، چون این دوره حال و هواهای خاصی دارد و از دید من نسخه‌های خاصی می‌شود برایش پیچید و تصمیم‌های مهمی می‌شود برایش گرفت.

❖ **ربانی:** می‌دانید که در سیر آموزش و پرورش ایران زمانی بود که تصدیق ششم ابتدایی خیلی اعتبار داشت. یعنی وقتی هنوز بچه‌ها وارد دبیرستان هم نشده بودند،

ادارات دولتی با همان تصدیق افرادی را استخدام می‌کردند و استخدام شده‌ها منزلتی داشتند. مثلاً خیلی‌ها با همین تصدیق ۶ معلم می‌شدند. فکر کنم تا دهه ۲۰ این‌طور بوده. در آموزش عشایر بهمن‌یگی هم تا این اواخر همین‌طور بود. بعد که آموزش‌ها ارتقا پیدا کرد، به سیکل یا سال سوم متوسطه رسید؛ طوری که وقتی از کسی می‌پرسیدند تو چه مدرکی داری و می‌گفت سیکل دارم، سیکل یک اعتباری داشته است. مثلاً دانشسراهای مقدماتی با سیکل افراد را می‌پذیرفتند تا بعداً معلم شوند. اوایل انقلاب هم این‌طور بود. منظورم دانشسراهای تربیت معلم است که چند سال دایر بود. ولی الان طوری شده که دیپلم دیگر حداقل مدرکی است که می‌شود به وسیله آن یک اعتباری کسب کرد یا امتیازی به دست آورد. آیا به نظر شما ما می‌توانیم آموزش عمومی را، به دلیلی که عرض کردم، تسری بدهیم به تا پایان سال دوازدهم؟ طور دیگر بگوییم: در دنیای امروز ۹ سال برای آموزش عمومی کم است، پس آیا بهتر نیست که ما این دوره را تسری بدهیم به کل دوازده سال تحصیلی در مدرسه؟

❖ **امانی:** در سند تحول بنیادین عبارت «تربیت رسمی و عمومی» تا پایان پایه دوازدهم را شامل می‌شود، در عین حال وقتی از عبارت «دوره آموزش عمومی» نام می‌برد. دوره آموزش عمومی را تا پایان نهم می‌گیرد. یعنی این دو تا عبارت در دو جایگاه دارد استفاده می‌شود.

❖ **حشمتی:** در سند برنامه درسی ملی هم همین نگاه هست، یعنی دوره عمومی تا پایان متوسطه اول.

❖ **امانی:** ولی بحث اصلی این است که دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد در باب دوره دوم متوسطه. الان در دوره دوم متوسطه ما حدود ۶۰-۵۰ درصد دروس مشترک است بین بچه‌ها؛ و آنچه را که مشترک است می‌شود بگوییم عمومی



است. دلیلش هم اینکه بالاخره وقتی دانش بشری پیشرفت می‌کند، دانش در حیطه‌های بیشتری به حوزه آموزش عمومی شهروندها وارد می‌شود و طبیعتاً آن آموزش مکتب‌خانه‌ای سه چهار ساله را می‌کند دبستان ۶ ساله، دبستان ۶ ساله را می‌کند دوره اول متوسطه یا همان سیکل. احتمالاً باز هم تنه می‌زند به سیکل دوم و می‌آید تا دوازدهم. الان هم افرادی مثل دکتر غلامعلی افروز معتقدند که دوره آموزش عمومی باید تا پایه دوازدهم باشد و هیچ نوع رشته و جداسازی و تخصصی شدن و این‌ها در طی ۱۲ سال نداشته باشیم.

این جریان در دنیا هم پرطرفدار است. کشورهایی هستند که برای همه درس‌ها به نوعی یک بستر عمومی قائل‌اند و در ضمن آن تعدادی درس انتخابی هم می‌گذارند. یعنی درس‌های تخصصی انتخابی می‌شود، نه اجباری و نه رشته. همین الان هم در دوره دوم متوسطه ما، در عمل تقریباً همین اتفاق افتاده. الان بین رشته تجربی و ریاضی ما یک کتاب فرق است. به نوعی در مبانی نظری تحول بنیادین همین دیدگاه مطرح شده است، اما در برنامه درسی ملی صراحتاً رشته‌های نیمه تخصصی دوره دوم متوسطه ذکر شده است. علی‌رغم اختلاف نظرها یک استثنایی وجود دارد که تقریباً همه این را پذیرفته‌اند. آن هم در مورد گروهی از بچه‌هاست که می‌خواهند وارد شغل بشوند.

۱۶۵

منظورم دوره‌های فنی مهارتی و حرفه‌ای است. در همه جا این امکان را فراهم می‌کنند که بچه‌هایی که نمی‌خواهند به دانشگاه بروند و از همان دوره آموزش عمومی دنبال شغل می‌گردند تصمیمشان را می‌گیرند که از اول خطشان را جدا کنند و وارد یکی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای شوند. حالا اینکه این بچه‌ها چه مقدار از آن عمومی‌ها را بخوانند یا نخوانند و این‌ها، بحثی است سر جای خودش که به آن بحثی مربوط می‌شود که آقای گلدان‌ساز مطرح فرمودند.

## هدف‌های آموزش عمومی

✪ ناصری: این مباحث در نوع خودش جالب و جذاب است، ولی به نظر

من، با توجه به  
مجموع برداشت‌ها،  
گفت‌وگوها، مذاقه‌ها  
و مطالعات و نیز  
مبانی نظری و  
کارهایی که راجع به  
سند شده است،  
مأموریت اصلی و  
اولویت دوره سه  
ساله اول را ایجاد  
زیرساخت یادگیری  
می‌دانم

ما باید یک قراردادی اینجا داشته باشیم که منظور ما از آموزش عمومی، دبستان و دوره اول متوسطه، یعنی ۹ سال است. اگر موافق باشید ما آموزش عمومی را این‌طور تعریف بکنیم و بعد بیاییم راجع به این مباحثی که شما فرمودید همچون اهداف دوره آموزش عمومی وارد گفت‌وگو بشویم.

❖ **امانی:** من با این برداشت موافقم، به خاطر اینکه اصلاً فصل مشترک همه برداشت‌های دیگر همین است. یعنی شما با هر برداشتی که داشته باشید قدر متیقن آموزش عمومی این ۹ سال است و اصل اتفاق باید اینجا بیفتد. تمام آن اهمیتی که صاحب نظرها برای آموزش قائل هستند، از مرحوم دکتر حسین عظیمی گرفته تا دیگران، همه به این دوره ربط پیدا می‌کند. به همین خاطر من موافقم که ما هر جا می‌گوییم آموزش عمومی منظورمان همین ۹ سال باشد، مگر اینکه تصریح کنیم یکی از آن وجوه دیگر مورد نظر است. اما اینکه در باب این آموزش عمومی چه نکته‌هایی وجود دارد، اولین نکته این است که ما در بحث اهداف، خواه‌ناخواه با یک نوع تقسیم‌بندی زمانی در این ۹ سال مواجهیم و آن تعریف سه دوره سه ساله است. ما در دفتر تألیف کتاب‌های درسی در مذاقه‌های فراوانی که روی این دوره‌ها داشته‌ایم، برای هر یک از این دوره‌ها یک نوع اولویت تعریف کرده‌ایم. این اولویت به معنی «این است و جز این نیست»، نیست؛ یعنی به معنی سلبی مطلق یا ایجابی مطلق نیست، به معنای یک نقطه عالی یا قله‌ای است که می‌تواند دامنه خیلی وسیعی هم داشته باشد.

من، با توجه به مجموع برداشت‌ها، گفت‌وگوها، مذاقه‌ها و مطالعات و نیز مبانی نظری و کارهایی که راجع به سند شده است، مأموریت اصلی و اولویت دوره سه ساله اول را ایجاد زیرساخت یادگیری می‌دانم. این زیرساخت شامل هم مهارت‌های حسی می‌شود، هم حیطه‌های یادگیری پایه (3Rs) یعنی خواندن و نوشتن و حساب کردن، و هم مهارت‌های فرایندی را در برمی‌گیرد. یعنی در سه ساله اول زمینه‌های اولیه برای پیمودن کل این مسیر در کودک به وجود می‌آید و

این توانمندی‌ها بعداً در همه جا به داد او خواهد رسید.

❖ **رفیعی:** آیا شما اصرار دارید که حتماً سه سال اول و دوم دبستان را از هم جدا کنید؟ یعنی فکر می‌کنید واقعاً قابل تفکیک است؟

❖ **امانی:** بله. از حیث برنامه‌داری من حسم این است که این کار مفید است و برای هر بخش، آورده‌های ارزشمندی را به بار می‌آورد. اما از نظر مکانی گرچه مزایایی دارد اما اصرار زیادی بر آن ندارم، به‌ویژه اگر به کاهش امکانات مدرسه بیانجامد.

❖ **رفیعی:** من هم جدا کردن ملایمش را تا یک حدودی قبول دارم، ولی نظرم این است که آنچه معنا و مفهوم عملی دارد جدا کردن ۶ سال اول ابتدایی از دوره اول متوسطه است که یکی دبستان است و دیگری سیکل اول دبیرستان و هریک از این دو، از نظر روان‌شناسی رشد، مفهوم خودش را دارد، ولی در مورد دو شقه کردن دبستان تردید دارم. البته من با آن ۵ سال ابتدایی قبلی بیشتر موافق بودم. یعنی آن ۵ سال از نظر رشد، از نظر خصوصیات مشترک بین بچه‌ها مناسب‌تر بود. چون با کلاس ششم یک خرده قضیه فرق می‌کند، مخصوصاً در دخترها. یعنی در دخترها این تفاوت بیشتر به چشم می‌خورد. ولی فعلاً که این‌طور شده من فکر می‌کنم بهتر است بین دو دوره سه ساله اول و سه ساله دوم دبستان خیلی مرز مشترکی وجود نداشته باشد. مثلاً میان بچه کلاس سوم و چهارم، خیلی تفاوتی نیست. البته که می‌شود اهدافی را برای سه سال اول تعریف کرد، یا خصوصیات معلم کلاس سه سال اول را تعریف کرد و همین‌طور درس‌های سه سال اول را؛ ولی به نظر من خیلی مرز شفاف‌تری ندارد. مثلاً درس‌هایی که در سه سال اول گفته می‌شود تا یک حدودی همان اهدافی را که شما فرمودید دنبال می‌کند و درست است. ولی من فکر می‌کنم همین زمینه‌سازی تا کلاس‌های چهارم و پنجم هم

من معتقدم که در سه سال اول ابتدایی، اصلاً بچه‌ها را نباید با کثرت حوزه‌های یادگیری و دروس متعدد مواجه کرد

ادامه دارد. یا مثلاً معلمی که در سه سال اول درس می‌دهد، با معلم چهارم و پنجم شاید تفاوت آنچنانی نداشته باشد، یا محتواهای درسی و امثال این‌ها. نمی‌گویم هیچ مرزی ندارد، واقعاً سه سال اول با سه سال دوم، یک تفاوتی دارد، ولی آن قدر پررنگ نیست این تفاوت.

❖ **امانی:** من هم فکر می‌کنم که تربیت یک جریان پیوسته و مستمر است که اما علت اینکه برای این سه سال‌ها تقسیم‌بندی انجام می‌دهیم این است که کار و جوه تمایز خودش را بهتر نشان دهد. یعنی با تأکید بر این جوه تمایز و اینکه اگر این سه ساله اول را به‌گونه خاصی پیش ببریم به دستاوردهای بیشتری می‌رسیم. در مورد سه سال اول من مایل‌م درباره محتوا و معلم دیدگاهم را به تفصیل عرض کنم. من معتقدم که در سه سال اول ابتدایی، اصلاً بچه‌ها را نباید با کثرت حوزه‌های یادگیری و دروس متعدد مواجه کرد. این خودش یک قضیه بزرگ است در تصمیم‌گیری‌های ما. طبق سند تحول، در شرایط مطلوب در سه سال اول بچه‌ها یک معلم اصلی دارند که پایه به پایه با آن‌ها بالا می‌آید و بر جریان رشد و آموزش آن‌ها نظارت می‌کند: «دستم بگیرت و پا به پا برد، تا شیوه راه رفتن آموخت.» اما در دوره دوم ابتدایی، کلاس ممکن است ۳ تا ۴ معلم به تعداد خوشه‌های دروس داشته باشد. این جوه تمایز به فهم بهتر کمک می‌کند. هدف من در این گفت‌وگوها این است که به هر دوره‌ای یک هویتی بدهم که برایش تعیین تکلیف شود و آدم‌ها احساس کنند که الان می‌دانم چه کار می‌خواهم بکنم. فقط از این جهت است این طبقه‌بندی من. در عین حال تأکید می‌کنم که باید هر چه در دوره اول وجود دارد، در دوره دوم ادامه پیدا کند و قطع نشود، این هم مفروض اصلی است. اصلاً جریان تربیت طوری است که پیوسته به آن اضافه می‌شود. مثل یک رودی است که از یک جا سرچشمه می‌گیرد و در ادامه مسیر، رودهای دیگر هم می‌آیند و به آن آب اولیه می‌پیوندند. در باب سه سال اول گفتم که مأموریت، اولویت و نقطه تمرکز اصلی آن مهارت‌های پایه یادگیری، بحث

زبان‌آموزی، استفاده از حواس و مهارت‌های اولیه فرایندی است که این فرد را به یک یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل می‌کند.

یک فضای این‌چنینی از دید من مشخصاتی دارد. این مشخصات از نظر محتوایی برمی‌گردد به دیدگاه کلانی که در باب نوع تدارکات محتوا من برای این دوره دارم. من معتقدم کتاب‌هایی که ما تاکنون تولید کرده‌ایم، برای سه ساله اول، ناشی از یک تأمل و تفکر عمیق و تحلیل درست این دوره نبوده، بلکه یک الگوبرداری غیرقابل دفاع و خام، از پایه‌های بالاتر تحصیلی بوده است. یعنی این دوره را، همه چیزش را، تحت تأثیر سال‌های بالاتر از خود قرار دادیم. در حالی که این سه سال اول دوره کاملاً متفاوتی است. بچه‌ها تازه از خانه به مدرسه آمده‌اند و تفاوت آن‌ها با هم خیلی زیاد است. لذا این تفاوت خیلی زیاد نیازمند یک دوره‌ای است که ضرباهنگش کند باشد و به سرعت بچه‌ها را وارد یادگیری‌های سنگین و پر حجم نکند.

◀ **حشمتی:** آیا می‌شود گفت که ما در دوره اول روی مفاهیم و مهارت‌های غیرشناختی بیشتر تمرکز کنیم تا بر روی مفاهیم شناختی؟

۱۶۹

◀ **امانی:** بله، اما این واژه‌های شناختی و غیرشناختی را خیلی‌ها به کار می‌برند، و این برمی‌گردد به یک نوع اصطلاح‌سازی شناختی! اما من خودم پرهیز می‌کنم از این عبارت. چون معتقدم در همه چیز عنصر شناختی وجود دارد. یعنی عنصر شناختی بخشی از همه یادگیری‌های آدمی است. من معتقدم به عبارت‌های جدیدی برای مفهوم مورد اشاره شما نیاز داریم.

◀ **حشمتی:** شما پرهیز از نگاه دیسیپلینی، یا رشته‌ای، را می‌خواهید مطرح کنید؟  
◀ **امانی:** بله دقیقاً. ما باید جریان آموزش را از حفظ کردن عبارت‌های سرشاخه‌ای به رشته‌های علمی محافظت کنیم.

معتقدم این دوره را باید طوری برنامه‌ریزی کرد که آخرش همه در همه گام‌ها به موفقیت و احساس موفقیت برسند. یعنی اصلاً عدم موفقیت در این دوره نباید معنا داشته باشد. معتقدم این دوره، محور عمده کارهایش بازی است

از این جهت با فرمایش شما کاملاً موافقم. فقط عبارت شناختی را عرض کردم. آنچه ما در این دوره باید به دنبالش باشیم از دید من باید مقتضای مخاطب این دوره باشد. مثلاً اینکه بچه‌ها، یعنی در این سن، تفاوت‌های فردی‌شان خیلی زیاد است و مدرسه سازگار با کودک مدرسه‌ای است که در آن‌ها ایجاد استرس و اضطراب نکند. زود شلیک نکند و بگوید بدو! بلکه قشنگ فرصت بدهد که این بچه بیاید با مدرسه انس بگیرد. لذا از کارهای تعجیلی باید پرهیز بشود. من معتقدم آموختن الفبا ظرف سه سال باید تعریف شود. معتقدم خواندن را باید بر نوشتن اولویت و تقدم داد. یعنی با خواندن شروع کند نه با نوشتن، تا لذت خواندن را بچشد. باز، معتقدم این دوره را باید طوری برنامه‌ریزی کرد که آخرش همه در همه گام‌ها به موفقیت و احساس موفقیت برسند. یعنی اصلاً عدم موفقیت در این دوره نباید معنا داشته باشد. معتقدم این دوره، محور عمده کارهایش بازی است. نوع فضای یادگیری، شکل‌گیری «موقعیت‌های یادگیری» و به عبارت بهتر «موقعیت‌های تربیتی رشددهنده» است. محتوای مورد نیازش از این جنس است، یعنی از جنس سناریوهای بسیار خوب طراحی شده و انعطاف‌پذیر است. بچه‌ها که مدرسه می‌آیند نباید مواجه با کتاب فارسی، کتاب ریاضی و کتاب علوم شوند یا زنگ اول این، زنگ دوم این، زنگ سوم آن. باید ادامه و شبیه آن چیزی باشد که در پیش‌دبستانی داریم. وقتی این‌ها وارد بشوند و در این موقعیت یادگیری قرار گیرند، هم خواندن وجود دارد، هم نوشتن وجود دارد، هم حواس آن‌ها تقویت می‌شود، هم بازی می‌کنند، هم با هنر آشنا می‌شوند، و هم فعالیت بدنی انجام می‌دهند و خلاصه انواع موقعیت‌های یادگیری تلفیقی را در همه حوزه‌ها تجربه می‌کند و دقیقاً آن رشد اتفاق می‌افتد، یعنی یادگیری و رشد همه‌جانبه و یکپارچه. معتقدم در این سه سال باید از آن چیزهایی که جدیت و رسمیت ایجاد می‌کند، حداقلی استفاده کرد و در صورت ضرورت، به‌طور تدریجی به سراغ آن‌ها رفت. مثلاً در پایه اول، یونیفرم مطلوبیت ندارد، برعکس نزدیک‌ترین لباس‌ها به لباس خانه برای بچه‌ها مطلوبیت دارد. این دید من است.

جالب است بدانید که در ژاپن برای دبستان یونیفرم اجباری نیست و از اول دوره متوسطه اجباری می‌شود. چون می‌گویند یونیفرم خودش یک درجه است، یک تشخص و امتیاز است. عین کسی که در فضای دینی ما به سن تکلیف می‌رسد و مخاطب وظایف الهی قرار می‌گیرد، یونیفرم را مرحله‌ای از دستیابی به جایگاه اجتماعی توسط بچه‌ها می‌گیرند.

به هر حال، این سه ساله اول به این صورت توصیف می‌شود. در این سیستم بچه‌ها به تدریج مواجه می‌شوند با موقعیت‌هایی که هر موقعیت تمام آن مهارت‌های کلی را می‌تواند پوشش دهد؛ یعنی الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی، تفکر، ایمان، علم، عمل، اخلاق، و نیز آن رابطه‌های چهارگانه (رابطه با خود، با خداوند متعال، با خلق و با خلقت) اینجاست که یک موقعیت‌هایی را می‌شود طراحی کرد که این بچه‌هایی که واردش می‌شوند و خارج می‌شوند این اتفاق بیفتد. در اینجا مهم‌ترین کاری که نظام آموزشی کشور باید انجام بدهد تغذیه مدرسه‌ها توسط این موقعیت‌های یادگیری است. یعنی طراحی این موقعیت‌ها مهم‌ترین کار ماست. این موقعیت باید یک جوری باشد که فکری که پشتش است خیلی عمیق و وسیع و حساب‌شده و فنی باشد ولی در عرصه اجرا، اجرای ساده‌ای را بطلبد. مثال خیلی واضحش اپلیکیشن‌هاست. طراحی اپلیکیشن‌های کنونی موبایل‌ها حاصل زحمت فوق‌العاده طراحان آنهاست، اما زحمت کاربران نزدیک به صفر است. مثل یک کوه یخی که ۹۹ درصدش زیر آب است و اصلاً دیده نمی‌شود. یک مثال دیگر بزخم. اگر شما بروید سراغ بسته‌های آموزشی جدیدی که لگوی آموزشی (Lego education) داده، یا بسته‌های آموزشی مونته‌سوری که توسط بعضی شرکت‌ها توصیه شده است یا حتی کارهای دم‌دستی تری مثل چرتکه که اصلاً بحث خوب و بدش مطرح نیست - بحث حرفه‌ای و تجاری بودن آنها در اینجا مورد نظر ماست - در این بسته‌ها آمده‌اند و یک سناریوی یادگیرنده پیشنهاد داده‌اند و برای اجرای آن سناریو لوازمش را هم داده‌اند. این لوازم ممکن است یک متن خواندنی باشد، یک داستان باشد، یک فعالیت برای شروع باشد، یا مقداری

ابزار و وسایل فیزیکی باشد. ممکن است انفرادی، دو نفری، سه نفری و حتی کلاسی باشد. مثلاً بچه‌ها را جمع می‌کند برایشان یک فیلمی را نشان می‌دهد، سه تا سؤال مطرح می‌کند یا یک داستانی می‌خواند یا یک فعالیتی را مطرح می‌کند و خیلی متنوع است. نکته مهمش این است که این بسته آموزشی به گونه‌ای طراحی شده که آن زمینه‌های رشدی را که گفتم فراهم می‌کند. این رشد اگر در زمینه رشد مهارت‌های پایه یادگیری باشد جنبه‌های مختلفی را در برمی‌گیرد، از جمله مثلاً رشد اخلاقی؛ یا مثلاً بچه‌ها یاد می‌گیرند که چگونه از آن حالت خودمحموری کودکی در بیایند و بقیه را هم به حساب بیاورند و به تدریج به این نقطه برسند که با خود بگویند همان‌طور که من حق دارم او هم حق دارد، و بپذیرد که همیشه قرار نیست آن چیزی که خودش می‌خواهد اتفاق بیفتد و می‌دانیم که این فضای با هم بودن، فضای دادن و گرفتن و این‌ها آموزه‌های مهمی است در زیرساخت، و در واقع یک نوع پایه‌گذاری برای تمام رشدهای اخلاقی است. تمام این‌ها حول و حوش یک موقعیت یادگیری، (learning situation) دارد شکل می‌گیرد و بسته آموزشی برای این شکل‌گیری لازم است. این هم مهم است که به‌طور خاص در این دوره باید اصرار داشت که این بسته حتماً شامل چیزهای فیزیکی باشد. چون دوره هنوز دوره کاملاً حسی و تجسمی است نه ذهنی. یعنی عدد اینجا باید عدد حسی باشد و هر چیز دیگری را هم حسی و تجسمی کنیم.

باید تمام حواس درگیر شود. در عین حال باید این دوره، دوره پرورش تخیل هم باشد. تخیل در این دوره خیلی نقش مهمی ایفا می‌کند. چون در ادامه رشد، فرد به این تخیل نیاز دارد. حالا بعضی‌ها این را می‌گویند خلاقیت، ولی من می‌گویم خلاقیت هنوز زود است. خلاقیت مرحله بعد از تخیل است.

❖ **حشمتی:** آیا موقعیت یادگیری، را نظام باید طراحی کند یا من معلم به اقتضای شرایطی که دارم باید طراحی بکنم؟ به عبارت دیگر می‌پرسم آیا دادن این بسته‌ها کار نظام آموزشی است؟



◀ **امانی:** این خیلی نکته مهمی است. من معتقدم دادن این بسته‌ها کار نظام آموزشی است. البته باید بسته‌هایی تولید کرد که قابلیت انعطاف و تغییر در تناسب‌سازی توسط معلمان را داشته باشند. یعنی معلم حق و توانایی داشته باشد که وقتی هدف هر بسته را آگاهانه شناخت، بتواند سناریوی کار را هر جور که مایل بود بچیند. بگذارید جوانب این موضوع را قدری باز کنم. من معتقدم که ما راجع به رشد تک‌تک بچه‌ها مسئولیت داریم، لذا می‌گوییم نظام باید این طراحی و تولید محتوا را انجام دهد. هرچند این حرف، قدری برای بعضی سنگین و خلاف عرف معمول باشد. اگر ما این رشد را منوط کنیم به یک معلم، که این معلم ممکن است توانا باشد یا ناتوان باشد، این لطمه زدن به حقوق گروهی از بچه‌هاست. می‌خواهم بگویم شما باید این قدر عقبه کار را قوی بچینید که یک معلمی هم که ممکن است توان «طراحی» یک موقعیت خوب را نداشته باشد، اما از پس «اجرای» خوب بسته‌ای که شما به دست او داده‌اید برمی‌آید، دانش‌آموزان خود را به رشد برساند. در اینجا نگاه سومی به معلمی به وجود می‌آید که نگاه متفاوتی است. ببینید ما در گذشته با دو نوع معلم مواجه بودیم. اول معلم اپراتور یا مجری؛ یعنی همان معلم سنتی که کتاب را صفحه به صفحه با رویکرد انتقالی درس می‌دهد. و به‌طور سنتی و حافظه‌مدار امتحان می‌گیرد. این نوع تدریس معمولاً بدون آگاهی کامل از هدف‌های یادگیری و رشدی که باید در دانش‌آموز ایجاد کند انجام می‌شود.

نوع دوم معلمی است که هدف‌های درس را به او می‌دهید. مثلاً اهداف دوره ابتدایی را، این معلم کارشناس و خبره (Expert) است و خودش به طراحی سناریو و به خلق موقعیت‌های یادگیری رشددهنده دست می‌زند. این‌ها گروه بسیار اندکی‌اند و عموم بچه‌ها به چنین معلمانی دسترسی ندارند. برای این عموم، اگر شما برای آن‌ها کاری انجام ندهید، این بچه‌ها به رشد نمی‌رسند و خیلی لطمه خواهند خورد. این را از این جهت گفتم که شما پرسیدید آیا دادن این بسته‌ها

کار نظام آموزشی است؟ و من می‌گویم بله. چون این دفاع از حقوق بچه‌هاست. اما دادن این بسته‌ها نباید در یک فضای تحمیلی صورت بگیرد. برعکس باید در فضای عرضه، انتخاب‌گری، امکان تغییر دادن و ویژه‌سازی، و ... صورت بگیرد. پیشرفته‌ترین بسته‌ها را هم که بدهید می‌بینید این طوری نیست که حق تغییر توسط معلم را از او بگیرید. در واقع در اینجا، آن معلم‌های نوع دوم یعنی طراحان موقعیت‌های یادگیری، تجربه خود و تولیدات امتحان پس داده خود را در اختیار معلمان گروه اول می‌گذارند. مثلاً به او می‌گویند: این قصه را بخوان، در این نقطه قصه توقف کن، کتاب را به بچه‌ها بده، بگو الان دیگر کار ما در کلاس تمام شد، چیز دیگری نگو، بگذار این بچه خانه برود، دنبال یک آدم بگردد که کتاب را برایش بخواند. از تکنیک داستان ناتمام استفاده کن.

این بخشی از یک فرایند رشد است که شما توپ را بیندازید در زمین بچه‌ها تا خودشان پیش بروند. مثل همین کتاب خواندن و متوقف شدن و از بچه‌ها چند تا سؤال پرسیدن؛ که فکر می‌کنید در ادامه چه اتفاقی خواهد افتاد؟ قصه چه جوری تمام می‌شود؟ یا اصلاً راجع به این محتوا قضاوت کنند. رشد اخلاقی همین جاهاست که اتفاق می‌افتد. من اسم این نوع سوم معلم‌ها را می‌گذارم معلم‌های حرفه‌ای (Professional). دقت کنید که من در ادبیاتم در این بخش بین کلمه «حرفه‌ای» که گاهی مردم عادی آن را به معنای تجربه و کارشناس و ارشد می‌گیرند، تفاوت قائلم. در اینجا معلم حرفه‌ای کسی است که از عهده اجرای عالی، آگاهانه، درست و با استانداردهای لازم این موقعیت خوب برمی‌آید. معلم مجری (Operator) که فاقد نگاهی از بالا به موضوع، نقش خود و نقش یادگیرنده است و هدف‌گیری خاصی ندارد بلکه صفحه به صفحه جلو می‌رود و غرق در اجزاء است، نیز کاملاً متفاوت است. تربیت معلم حرفه‌ای هم مدل جدیدی از تربیت معلم است که در خیلی زمینه‌ها دارد اتفاق می‌افتد و خوب جواب داده.

دوره تربیت معلم معلمان حرفه‌ای، معمولاً برابر جوانانی که تحصیلات اولیه دانشگاهی را دارند برگزار می‌شود. البته خیلی به زمینه تحصیلی یا رشته خاصی

متکی نیست و بیشتر توانایی‌های اولیهٔ آکادمیک و علمی مؤثر است که حتی در افرادی که به دانشگاه نرفته‌اند نیز ممکن است اگر دورهٔ دبیرستان خوبی را گذرانده باشند موجود باشد. در این دوره‌های تربیت معلم که معمولاً به صورت دوره‌های کوتاه‌مدت برگزار می‌شود، افراد با تمرکز بر یک بستهٔ یادگیری که ممکن است مشتمل بر تعدادی پودمان باشد، با ایفای نقش خود به عنوان راهبر یادگیری و تسهیل‌کنندهٔ یادگیری آشنا می‌شوند و عملاً آن را اجرا می‌کنند. در حین اجرا، مبانی پداگوژی (یعنی علم و هنر یاددهی - یادگیری) و نیز مباحث تئوری و نظری را در حد مورد نیاز می‌آموزند و نحوهٔ رفتار درست با دانش‌آموز را فرا می‌گیرند.

این مباحث تئوری و نظری معمولاً ترکیبی از دانش برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی یادگیری و تکنولوژی آموزشی است که در مقام عمل مورد نیاز معلمان است. همچنین دربارهٔ چگونگی تحقق ارزشیابی به صورت عملی و نظری تجربه کسب می‌کنند. در پایان این دوره‌ها، فرد اعتماد به نفس کافی را برای اجرای بسته‌هایی که آموزش دیده است دارد. معمولاً در طول دورهٔ آموزشی یا در اولین اجراهای فرد، یک راهنمای تعلیماتی (سوپروایزر)، نظارت مورد نیاز برای بهبود عملکرد او و رفع نواقص و اشکالات احتمالی را رصد می‌کند و به او آموزش می‌دهد.

الان شما می‌بینید بسته‌هایی که بعضی مؤسسات مانند «نیک‌زی» یا «نمؤ بال» در ایران تولید کرده‌اند موفق است. تولیدکنندگان این بسته‌های یادگیری تعدادی جوان خوش فکر با تخصص‌های مختلف‌اند که دور هم می‌نشینند و یک موضوع را وسط می‌گذارند. این موضوع می‌تواند دینی اجتماعی، علمی و غیره باشد. موضوع را مطرح می‌کنند و می‌گویند راجع به این می‌خواهیم یک موقعیت یادگیری طراحی کنیم که بازی داشته باشد، کار گروهی باشد، جذاب و فعال باشد، و از همه مهم‌تر مؤثر باشد یعنی پس از اتمام کار، دانش‌آموز در آن زمینه رشد مشخصی کرده باشد. به آرامی به مصداق «اضربوا للرأی بالرأی و ولد

منه الصواب» یک جریانی از یادگیری طراحی می‌شود، شکل می‌گیرد، قطعاتش تولید می‌شود، این‌ها می‌شود یک بسته یادگیری. حالا دیگر هدف معلوم است. این بسته مهم‌ترین مشخصه‌اش از دید من این است که وقتی تمام شد و آن صیقل کاری‌هایش تمام شد و دو سه جا اجرا شد و بهبود پیدا کرد؛ محصول نهایی قابلیت اجرای مؤثر توسط معلمان معمولی را دارد و نیاز به معلمان خبره و ارشد (Expert) ندارد.

❖ **حشمتی:** این معلم، به نوعی باز هم اپراتور است. آن معلم حرفه‌ای که شما گفتید نیست. معلمی نیست که به واسطه موقعیت‌های دیگر بتواند تغییری بدهد.

❖ **امانی:** نه این معلم اپراتور نیست. چون نسبت به هدف کار، جریان یادگیری و اتفاقی که باید بیفتد آگاهی دارد و از حدود و اختیارات خود برای تغییر آن و متناسب‌سازی با شرایط ویژه کار خود آگاه است. این جریان حرکت آگاهانه و چه تمایز بین معلم اپراتور و معلم حرفه‌ای است. بدین ترتیب رشد بچه‌ها محقق می‌شود که از دید من مطلوب است. در عین حال این مرحله حرفه‌ای عمل کردن، راه را برای تبدیل به معلم خبره و طراح آموزشی هموار می‌کند.

❖ **حشمتی:** شما عدالت‌محور دارید فکر می‌کنید.

❖ **امانی:** بله. اما من رشد بچه و معلمان کشور، هر دو برایم مهم است. من تأکید می‌کنم که فقط ظاهر این نوع کار به اپراتوری شباهت دارد، اما در عمل اصلاً این‌طور نیست. معلمی که این اجرای حرفه‌ای را به عهده می‌گیرد، می‌فهمد که دارد چه می‌کند و بچه‌ها را کجا می‌خواهد ببرد. هدف این مسیر را می‌بیند. این معلم ناخودآگاه دارد رشدهایی می‌کند و درک‌هایی دارد. رهرو چشم و گوش بسته این راه نیست. برخلاف معلم اپراتور که به نحوی چشم و گوش بسته است

به نظر من در سه سال اول ابتدایی، مهم‌ترین اتفاقی که باید نظام آموزشی رقم بزند این است که بیاید اینجا نوع یادگیری را تبدیل بکند به جریان غالب یادگیری در مدرسه‌ها

و نمی‌داند چه کار دارد می‌کند، این یک مجری حرفه‌ای این کار است. مجری حرفه‌ای به این معناست که آگاهانه دارد گام‌هایش را برمی‌دارد. می‌داند چرا هر یک از این گام‌ها برداشته می‌شود، و می‌داند که حتی یک گام یک جور دیگر برداشته شود کار خراب خواهد شد. می‌داند که یک جایی باید صبوری کند، عجله نکند. لازم است یک جایی جواب را ندهد ولو بچه‌ها التماس کنند. به موقعیت ابهام توجه داشته باشد، تحمل ایجاد کند. می‌داند که در کجا سؤال‌کردنش باید بازپاسخ باشد و در کجا بسته. اتفاقاً این آدمی که دارد عمل حرفه‌ای و آگاهانه انجام می‌دهد به دلیل همین آگاهی که دارد می‌تواند منشأ بهبود این سناریو، تغییر این موقعیت یادگیری، ویژه‌سازی این موقعیت، متناسب‌سازی این موقعیت، و حتی تولید مشابه این موقعیت یادگیری بشود. اینکه خداوند در قرآن به پیغمبر می‌فرماید «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُوا إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي» (یوسف/۱۰۸): «بگو این راه من است، به سوی خدا می‌خوانم. با بصیرت کامل، خودم و پیروانم را»، یعنی من کسی که کورکورانه از من پیروی کند و دنبالم بیاید نمی‌خواهم. آن می‌شود اپراتور. اما این «علی بصیرة»، یعنی عمل آگاهانه. با این تعریفی که من گفتم معلم حرفه‌ای دقیقاً با فلسفه و هدف یادگیری آشناست.

الان خیلی از دانشجوهای تربیت‌معلم وقتی فارغ‌التحصیل می‌شوند و از آن‌ها می‌پرسند شما چه کار بلدی؟ در کدام پایه/درس آمادگی تدریس داری؟ خیلی‌هایشان می‌مانند که چه بگویند. اما در این مدل، فرد دقیقاً آمادگی تدریس بسته‌هایی را که گذرانده دارد.

به نظر من در سه سال اول ابتدایی، مهم‌ترین اتفاقی که باید نظام آموزشی رقم بزند این است که بیاید اینجا نوع یادگیری را تبدیل بکند به جریان غالب یادگیری در مدرسه‌ها. یعنی حتی تشکیل مفهوم عدد در ذهن بچه‌ها در این قالب انجام بشود. بازی‌هایی وجود دارد که عدد را می‌سازد، با چیزهای ساده‌ای مانند سه تا دانه مهره یا نخود یا لوبیا یا سنگ، بعد بچه یک بازی معین را شروع می‌کند و طی آن یادگیری و رشد انجام می‌شود.

◉ **ناصری:** آقای دکتر! این بحث شما بحث جذاب و فوق‌العاده‌ای است. من فقط از منظر محتوای آموزشی جملاتی را می‌خوانم که جملات شماست: ضرباهنگ دوره اول ابتدایی خیلی کند باید باشد؛ اقتضای کار این است که فرصت برای تفاوت‌های فردی فراهم شده باشد؛ خواندن بر نوشتن غلبه و سبقت داشته باشد؛ لذت خواندن را باید بچه درک کند؛ محور عمده کار بازی است؛ متصل به پیش دبستان باشد؛ ایجاد موقعیت‌های تربیتی مهم است؛ به جای چند کتاب درسی بهتر است یک کتاب پایه تلفیقی داشته باشیم؛ بچه باید از شر جدول تحصیلی و کتاب‌ها و این‌ها فارغ باشد. می‌دانید من یاد چی افتادم؟ یاد این افتادم که در بعضی جاها با مجلات رشد این کار را می‌کردند. مثلاً یک موقعی ما را دعوت کرده بودند به استان مازندران. آنجا گفتند که ما یک هفته بدون کیف داریم. در این هفته دانش آموز فقط مجله رشد با خودش می‌آورد. ما رفتیم بازدید کردیم. بعد همدان هم همین‌طور و بعد جاهای دیگر! اصفهان و ...

حالا اتفاقی که افتاده بود چی بود؟ درس و کلاس و کتاب همه حذف شده بود. رفته بودند به سمتی که، با استفاده از محتوای مجلات دانش‌آموزی، بچه‌ها آشپزی کرده بودند. یک میز چیده بودند و بچه‌ها داشتند درباره غذاهای خود توضیح می‌دادند. این دقیقاً فرمایشی است که شما دارید. بعد در بازی‌ها و اجرای تئاتر هم همین‌طور بود.

منظورم این است که همه این ویژگی‌هایی که شما گفتید در یک جایی در آموزش و پرورش به‌طور غیررسمی در مجلات رشد اتفاق افتاده. اتفاقاً تیم تولید مجلات هم شبیه همان تیمی است که شما مثال زدید، یعنی گرافیک و طراح بازی و داستان‌نویس و شاعر و طنزنویس و ... همه با هم کار می‌کنند.

◉ **امانی:** دقیقاً شباهت بسیار زیادی بین این دو موضوع وجود دارد. فقط باید دانست که تفاوتی نیز در اینجا وجود دارد و آن این است که در مجلات فعالیت‌هایی از این جنس که اشاره کردید طبیعتاً یکپارچه نیست و پراکنده است. البته باعث رشد

می‌شود. اما اگر بیایید و به‌عنوان یک برنامه‌ریز درسی، برنامه‌ریزی کنید. طراحی این موقعیت‌ها با برنامه‌ریزی درسی شکل جدی پیدا می‌کند. بلکه موقعیت‌هایی به وجود می‌آید و پاره‌ای از زمینه‌هایی که حتی یک استراتژی ملی را ممکن است تشکیل بدهد اینجا نمود پیدا می‌کند. مثال بزنم. اگر ما به دنبال این باشیم که در آینده از ثروت تولید شده در دنیای نرم‌افزار و دیجیتال، بهره‌ زیادی داشته باشیم، سنگ بنایش همین جا گذاشته می‌شود، تفکر رایانشی (Computational Thinking). نکته دیگری که می‌خواهم اضافه بکنم این است که آن چیزی که ما سال‌ها راجع به آن صحبت می‌کردیم، که سطوح آزادسازی برنامه درسی بود، اینجا معنا پیدا می‌کند: در ابتدا در مقام ویژه‌سازی، سپس در انتخاب‌گری، یعنی وقتی عرضه فراوان است اما شمای معلم هستی که انتخاب می‌کنی. و نهایتاً در خلق موقعیت‌های یادگیری خودخواسته، یعنی درست عالی‌ترین سطوح آزادسازی برنامه درسی توسط یک معلم. حتی یک مدرسه ممکن است تصمیم بگیرد که من مثلاً در هر پایه تحصیلی، ده تا پودمان، ده تا موقعیت یادگیری ام مال خودم است و اصلاً با برند خودم اجرا می‌کنم و به دیگران عرضه می‌کنم. اینجا یک جوری مدرسه‌ها می‌توانند وجه تمایز ایجاد کنند برای خود. با همین مدل. مثلاً مدرسه‌ای که رویکرد آن مأموریت‌مداری دینی است، می‌آید و تولیدات ویژه خود را در کنار بخش مشترک و برنامه درسی ملی عرضه می‌کند. عین همین اتفاق در مدرسه‌ای دیگر برای تعمیق وجه هنری یا پرورش نویسندگی یا تربیت‌بدنی می‌افتد. یعنی بخش مشترک را - به‌عنوان کف یادگیری - همه دارند یاد می‌گیرند، اما یک مدرسه به هنر یک نقش خاص می‌دهد و دیگری به نویسندگی یا اشتغال و کارآفرینی. این انتخاب‌گری‌ها، آن جریان نخبگی را که من عرض کردم، یعنی پرورش نخبگی را، امکان‌پذیر می‌کند. با این مدل، آن سطوح آزادسازی برایش تعیین تکلیف می‌شود، به‌طور واقعی، نه به‌صورت ظاهری و در اینجا اختیار توزیع زمان یادگیری و تعیین مکان یادگیری در دست مدرسه است. این خیلی موضوع مهمی است. یکی از مهم‌ترین اختیاراتی که به نظر من نباید از مدرسه‌ها

گرفت، این است که مدارس باید در یک مقیاس قابل توجهی انعطاف زمان داشته باشند. بله، هیچ مدرسه‌ای حق ندارد بگوید که من پاره‌ای از اهداف را به کل کنار می‌گذارم، مثلاً بگویم ما در مدرسه اصلاً هنر یا ورزش یا دینی کار نمی‌کنیم. چرا که در نظام آموزشی برنامه‌درسی ملی برای همه است.

❖ **رفیعی:** فرمایش شما را اگر خلاصه بکنم این است که نظام باید یک حداقل یا یک کفی را به مدرسه یا به معلم بدهد، ولی دست معلم را هم باز بگذارد. به این معنا که یک کف را انجام بدهد ولی بیشتر از این و بهتر از این اگر توانست انجام بدهد آزاد است، درست فهمیدم؟

❖ **امانی:** بله، از حیث سطوح آزادسازی دقیقاً همین معنا مورد نظر است. اما از حیث اینکه آن حداقل کفی که می‌دهد از چه جنسی باشد، دیدگاه من کاملاً با وضع موجود متفاوت است. نظام آموزشی همین الان هم دارد یک کف می‌دهد. می‌گوید کتاب ریاضی این است، کتاب علوم این است، این هم کتاب دینی و این هم قرآن. من معتقدم که این کار در سه ساله اول ابتدایی غلط است و یک مسیر اشتباهی را دارد رقم می‌زند. به نظر من این الگوبرداری از پایه‌های بالاتر مناسب پایه‌ی پایین نیست و بچه را گرفتار چارچوب‌های بی‌معنای مضری می‌کند که از آن خلاص نخواهند شد. برای مثال، آوردن کلمه‌هایی که برای بچه هیچ معنایی ندارد، مثل ریاضیات، اصلاً این واژه ریاضیات که روی این کتاب نوشته‌اند یعنی چه؟ اصلاً استفاده از این واژه در این پایه‌های تحصیلی نفعش برای بچه چی است؟

کلمه‌ای که یک نقطه هم در کل تجربه زیسته این بچه، در آن طبقات واژگانی اش جا نداشته، و واژه‌های هم‌خانواده مورد استفاده کودک هم ندارد.

در این دوره بهتر است به جای کتاب‌های مجزای علوم، فارسی، ریاضی و ...، در قدم اول بگویید که ما به جای کتاب‌های متعدد، کتاب پایه اول، کتاب پایه دوم و کتاب پایه سوم داریم، به نحوی که وقتی یک سال سپری می‌شود، بچه‌ها تا ۵۰ موقعیت رشددهنده از این جنس را تجربه کنند. یعنی در این کتاب ما انتظارمان



این است که همه چیز در قالب تلفیقی ارائه شود.

این راندمان آموزش را بالا می‌برد و به تدریج یک فرهنگ جدیدی از نظر ساختار کاری به وجود می‌آید که کتاب پایه اول را گروه مؤلفان پایه اول می‌نویسند، نه ریاضی‌اش را مؤلف ریاضی، علومش را مؤلف علوم. مثل کاری که در مجلات رشد انجام می‌شود. این‌ها آن اتفاق‌هایی است که می‌تواند بیفتد.

یکی از مهم‌ترین  
نقطه‌هایی که ما  
ضعف داریم، این  
است که ما دانش  
فنی یا تکنیکالمان  
در این نوع تولیدها  
ضعیف است و این  
مسئله خیلی مهمی  
است. ما افراد

برنامه‌ریزی درسی  
خوانده کم نداریم.  
اما برنامه‌ریزی  
درسی خوانده‌هایی  
که دانش تکنیکال  
برنامه درسی داشته  
باشد بسیار کم  
داریم

❖ **ربانی:** انتظار می‌رود که شما با توجه به موقعیت فعلی‌تان در شورای عالی، این ایده را به طرح و سپس پروژه‌ای تبدیل کنید و به‌طور آزمایشی ببینید چه نتیجه‌ای به بار می‌آورد.

❖ **امانی:** بله. البته باید وزارت آموزش و پرورش و مشخصاً سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به این نقطه برسد که سه سال اول را این‌طوری سامان بدهد. یکی از مهم‌ترین نقطه‌هایی که ما ضعف داریم، این است که ما دانش فنی یا تکنیکالمان در این نوع تولیدها ضعیف است و این مسئله خیلی مهمی است. ما افراد برنامه‌ریزی درسی خوانده کم نداریم. اما برنامه‌ریزی درسی خوانده‌هایی که دانش تکنیکال برنامه درسی داشته باشد بسیار کم داریم. من افراد معدودی را می‌شناسم که جرئت تکنیکال را داشته باشد. اما این به این معنا نیست که نشدنی است. اتفاقاً بسیاری از افرادی که با چنین رویکردی در این کار می‌آیند، اصلاً خودشان آن دانش برنامه درسی را انگار با یک نوع عقل سلیم کشف می‌کنند، یا به سرعت دریافت می‌کنند. کافی است یک نفر باشد که آن‌ها را راهبری کند.

❖ **حشمتی:** در سازمان نسبت به این کار مقاومت هست؟

❖ **امانی:** بله، مقاومت دلیلش چی است؟ دلیلش این است که در این ساختارهای کنونی جایگاه‌ها و نقش‌ها و وظایف جاافتاده است. به تعبیر حضرت علی(ع) در نهج البلاغه:

فما شيءٍ أكره إليهم من مفارقة ما كانوا فيه! یعنی بدترین چیز نزد آنها این است که بخواهد از وضعیتی که به آن خو گرفته‌اند جدایشان کند.

❖ **حشمتی:** یک رابطه‌ای آقای دکتر مهرمحمدی مطرح کرده که عرض می‌کنم. ایشان معتقدند که ما یک برنامه درسی داریم و یک معلم که می‌خواهد برنامه درسی را، اجرا کند و یا طراحی بکند. حالا زمانی که معلم سنگین بشود، برنامه درسی کوچک می‌شود و برعکس، اما زمانی که برنامه درسی چترش گسترده شود معلم کوچک می‌شود. ما برای مدلی که شما می‌فرمایید به نظرم باید معلم را بزرگ کنیم که بتواند روی آن برنامه درسی کار بکند. و آن موقعیتی را که من عرض کردم بتواند طراحی کند. سند برنامه درسی می‌گوید معلم طراح، تدوین‌گر، تطبیق‌کننده، اجراکننده و ارزشیاب برنامه درسی است. برنامه درسی در سطح کلاس مطرح است و این یعنی من معلم باید موقعیت یادگیری را طراحی کنم؛ یا به فرمایش شما، خلق موقعیت‌های تربیتی آموزشی را. پس اینجا است که برمی‌گردیم به بحث معلم و برنامه درسی که باید این دو تا را اینجا دنبال کنیم، چون شما مدل را مطرح کردید. ولی معلمی می‌تواند این کتاب پایه اول را کار بکند که مسلط باشد، نه اینکه به او دیکته بکند، ولی باید دید معلم ما چقدر می‌تواند طراح و برنامه‌ریز درسی باشد. مسئله این است.

❖ **امانی:** ببینید من معتقدم که این مسیر یک دوران گذار می‌خواهد و به صرف اینکه شما بالای پشت‌بام بایستید، بگویید بیایید بالای پشت‌بام. کسی بالا نمی‌آید. باید دستش را بگیرد، یا نردبان را به او نشان بدهید تا پله پله از آن بالا بیاید. بله، وضع مطلوب این است، اما در درجه اول این معلم باید اصلاً از مفهوم «موقعیت تربیتی رشددهنده»، تصور عینی پیدا کند.

❖ **حشمتی:** شما این کار را کرده‌اید. در راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه، کتاب بوم کرده‌اید.

◀ **امانی:** بله. اتفاقاً این‌ها گام‌هایی در همین جهت است. ما برای عموم بچه‌ها چه کار می‌توانیم بکنیم؟ کاری که می‌توانیم بکنیم این است که این معلم را دستش را پر کنیم. یعنی به کمکش بیاییم، به او ایده بدهیم، موضوع بدهیم. سناریو بدهیم و این‌ها. البته این غلط است که راه نوآوری را بر این معلم ببندیم و او را الزام کنیم و بگوییم این است و جز این نیست.

من اصلاً با آن وضعیت مطلوب معلمی که توصیف شده است نه تنها مخالف نیستم بلکه کاملاً مدافع آن هستم. اما می‌گویم معلم برای رسیدن به آن، باید با حداقلی از تضمین کیفیت کار بچه‌ها از این راه عبور کند. معلمی که صرفاً اپراتور یا مجری باشد، اگر کتاب‌های درسی کنونی را به او بدهید و بگویید یک صفحه مشابه‌اش را بنویس نمی‌تواند. اما در این موقعیت جدید، وقتی آگاهانه هدفش را بشناسد، دیگر می‌داند که ما چه جوری طراحی کرده‌ایم. اصلاً خودش منتقد و کارشناس می‌شود. می‌تواند نقشه و سناریوی یادگیری را از ابتدا تا انتها ترسیم کند و برای بهبود آن پیشنهادهایی بدهد. این نقشه به معلم فهم و رشد می‌دهد که یک جریانی مبتنی بر یادگیری فعال، دانش‌آموزمحور، تولید مفهوم به وسیله یادگیرنده، درونی‌سازی مفاهیم و ارزش‌ها، توسعه همزمان دانش و مهارت و نگرش، کسب شایستگی‌ها را راه بیندازد. این‌ها کلیدواژه‌های این نوع یادگیری است و اتفاق می‌افتد.

این تمرین، کمک می‌کند که معلم بتواند خود در قالب برنامه ویژه مدرسه یعنی «بوم» برای یک موضوع، نیازسنجی کند، هدف بنویسد، محتوا تهیه کند و دست به خلق سناریوی آموزش و ارزشیابی بزند.



# عرصه‌های گسترده آموزش

گفت‌وگوی چهارم

این سخن مشهوری از کانت، فیلسوف آلمانی است که می‌گوید: «در جامعه انسانی دو کار از همه کارها سخت‌تر است، یکی مملکت‌داری و دیگری تعلیم و تربیت.» این سخن به حقی است و ما امیدواریم بحث‌های ما در اینجا افق سختی تعلیم و تربیت را به شما نشان داده باشد.

در واقع هدف از مجموعه گفت‌وگوهای «اندیشه‌ورزان» هم تا امروز چیزی نبوده جز اینکه در تعامل با پاره‌ای از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت زوایای این موضوع کاویده و معضلات آن نشان داده شود. اینک در ادامه جلسات قبل، در بحث، حرف از عرصه‌های گسترده آموزش و پرورش به میان می‌آید؛ عرصه‌های متنوعی که فراتر از یک درس یا یک رشته به فرد و جامعه امکان رشد و پیشرفت می‌دهند و در نهایت، به تعبیری، موجب صبرورت و دگرگونی ماهوی و بنیادی هم فرد و هم جامعه می‌شوند، که در نهایت از درهم‌تنیدن آن‌ها جامعه مدنی یا تمدن شکل می‌گیرد. در این گفت‌وگو همچنین از موضوعاتی چون اهمیت دوره دوم ابتدایی و اقتضانات آن، تربیت دینی، ایدئولوژیک بودن یا نبودن آموزش و پرورش ما، نقاط قوت و ضعف دوره اول دبیرستان و کم‌عنایتی این دوره، کمیت و کیفیت محتواهای آموزشی و ... سخن خواهد رفت.

حضور دکتر محمدرضا سرکارآرانی استاد دانشگاه ناگویای ژاپن را که از طریق مجازی در این گفت‌وگو و گفت‌وگوهای آینده شرکت خواهند داشت گرامی می‌داریم و به ایشان خوش آمد می‌گوییم.

◀ **ربانی:** در گفت‌وگوی قبلی، آقای امانی بحث دوره سه ساله اول ابتدایی را از جهات مختلف به نوعی تمام کردند، اگرچه به بعضی از عنصرهایش به‌طور مستقیم نپرداختند. مثلاً ارزشیابی را جدا نگفتند، ولی بیشتر روی محتوا و نقش معلم و نحوه اداره آن متمرکز شدند. حالا برای اینکه آقای دکتر سرکار سرکار آرائی بیشتر در جریان باشند، من اضافه می‌کنم که در آن بحث آمدم سراغ سه سال اول و مأموریت این سه سال و اولویت‌های آن. نقطه تمرکز اصلی در سه سال اول را هم مقداری رویش بحث کردیم که شامل ابعادی مثل مهارت‌های پایه یادگیری به علاوه رشد حسی و به‌طور خاص تمرکز بر روی زبان‌آموزی بود. بحث مفصلی هم آقای امانی داشتند درباره اینکه رشد در این سه سال اگر چگونه شکل بگیرد وضعیت مطلوبی پیدا می‌کند. شاید لب کلام ایشان این بود که معتقد بودند دوره سه‌ساله اول ابتدایی باید خیلی متفاوت از دوره‌های بعدی باشد که درس‌محور و موضوع‌محور است. در واقع نظرشان این بود که در این دوره بچه‌ها باید آزادی بیشتری داشته باشند تا به تدریج با تجربه خودشان قدم در راه یادگیری بگذارند. حالا از ایشان خواهش می‌کنم همان بحث را پی بگیرید.

◀ **امانی:** من بحث ایجاد موقعیت‌های تربیتی رشددهنده را هم گفتم که یادگیرنده در یک بستری قرار می‌گیرد که در آن یکپارچگی وجود دارد، لذا درگیر فعالیت‌هایی از پیش طراحی شده می‌شود که در آن‌ها بازی و ایفای نقش انفرادی و گروهی، موضوعیت جلدی دارد و هریک از این موقعیت‌ها او را به رشد معینی می‌رساند. در این بستر، رشد مهارت‌های پایه یادگیری وجود دارد که شاخص‌ترین وجه آن مهارت‌های زبانی است، یعنی مهارت‌های چهارگانه خواندن و نوشتن و صحبت کردن و شنیدن، که اخیراً دو مهارت «دیدن» (Viewing) و «ارائه» (Presentation) هم به آن اضافه شده و شش تا شده است. دیدن که می‌گویم نه به معنای مشاهده (observation) است که جزء مهارت‌های فرایندی (process skills) است که به‌ویژه در علوم تجربی مطرح است، بلکه بیشتر

اما نقطه اصلی  
تمرکز دوره دوم  
ابتدایی، یعنی آن  
چیزی که باید وجه  
تقویت کننده و مقوم  
این دوره باشد،  
بحث اجتماعی شدن  
دانش آموز است

به عنوان دیدنی است که همراه با درک و یادگیری باشد. مثلاً دیدن صفحات ترکیبی گرافیک‌های اطلاع‌رسانی یا پوسترها یا صفحات وب و فضای مجازی. در مورد ارائه (presentation) هم، یکی دو بار من، در آن الگوی مثلث یادگیری به آن پرداخته‌ام؛ ارائه در آنجا یک ضلع اصلی است. این برای خود من خیلی جالب و جذاب بود که آن موقعی که این مثلث را طراحی می‌کردم، این یافته هنوز جزء مهارت‌های زبانی نیامده بود. لذا حالا برای الگوی خودم یک نوع پشتیبانی احساس کردم.

❖ **ربانی:** خوب. با این اجمالی که شما فرمودید و آقای دکتر سرکار آراونی هم در جریان قرار گرفتند. امروز باید پردازیم به دوره‌های تحصیلی بعدی، البته شاید نه به آن مبسوطی دوره اول ابتدایی.

❖ **امانی:** درباره دوره دوم ابتدایی، یعنی پایه‌های چهارم و پنجم و ششم، من معتقدم که اولاً جریانی که در سه سال اول هست در این دوره باید ادامه پیدا کند. یعنی جریان تبدیل دانش آموز به یک یادگیرنده فعال مادام‌العمری که از عهده نیازهای یادگیری خود برمی‌آید و مهارت‌های یادگیری خودش را مرتباً تقویت می‌کند؛ جریانی نیست که متوقف شود و این یک اصل است.

۱۳۷

اما نقطه اصلی تمرکز دوره دوم ابتدایی، یعنی آن چیزی که باید وجه تقویت کننده و مقوم این دوره باشد، بحث اجتماعی شدن دانش آموز است. دوره سه ساله دوم ابتدایی، سه سالی است که به تدریج بچه‌ها را از دوره خودمحوری (Egocentrism) بیرون می‌آورد و این‌ها را وارد دوره اجتماعی شدن می‌کند. علاوه بر اجتماعی شدن، در دوره دوم ابتدایی، پرورش مهارت‌های تفکر، که خود شامل انواعی از تفکر است، نیز در دستور کار قرار می‌گیرد. این دو مأموریت از طریق ایجاد فرصت برای فعالیت‌هایی از این جنس، برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. در دوره دوم ابتدایی، ما آن موقعیت‌های یادگیری رشددهنده را که در

دوره اول داشتیم با رشته‌ها یا درس‌های علمی مقداری تلفیق می‌کنیم، بدون اینکه این رشته‌های علمی به صورت دیسیپلین‌های مجزا ارائه شوند، به اصطلاح برنامه‌ریزان درسی به دنبال عرصه‌های گسترده (broad fields) هستیم. براد فیلدها یا عرصه‌های گسترده، عرصه‌هایی هستند که به‌طور همزمان چند دیسیپلین را در برمی‌گیرند. مثلاً یکی از براد فیلدهایی که خیلی خوب جا افتاده در کشور علوم تجربی است. پس علوم تجربی یک دیسیپلین نیست، بلکه یک عرصه گسترده است که درون خود دیسیپلین‌های متعددی مثل فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی، علوم زیست، محیط زیست و این‌جور مباحث را در برمی‌گیرد که یک نوع وحدتی، به لحاظ روش‌شناسی، و یک نوع قرابتی، به لحاظ موضوع مطالعه‌شان که در واقع طبیعت است، در بین آن‌ها به وجود دارد. همین قرابت‌ها سبب می‌شود که این‌ها را بشود در یک عرصه گسترده قرار داد.

البته ارتباط این حوزه با مهارت‌های تفکر از جمله مهارت حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر نقاد، تفکر سیستمی و تفکر منطقی نیز مطرح است.

❖ **ربانی:** با توجه به اجتماعی شدن بچه‌ها که اشاره کردید، باید گفت درس مطالعات اجتماعی هم که عمدتاً در دوره دوم ابتدایی مطرح می‌شود و شامل دیسیپلین‌های تاریخ و جغرافی و اجتماعی است، یک عرصه گسترده است.

❖ **امانی:** دقیقاً همین است. این درس باید «مأموریت اجتماعی شدن» را در دوره دوم ابتدایی را تقویت بکند که در دل آن، مؤلفه‌هایی مثل مسئولیت‌پذیری، مثل قانون‌پذیری، مثل جامعه‌پذیری و غیره در یک سطوح خیلی ملایمی جا می‌گیرد.

باید تأکید کنم که این درس یکی از آن درس‌هایی است که می‌تواند موقعیت‌های یادگیری رشددهنده‌ای را برای پرورش موضوعاتی مثل انواع تفکر یعنی تفکر نقاد، تفکر خلاق، بررسی همه‌جانبه مسئله‌ها، حتی نگاه علمی و حل مسئله‌ای به



علوم انسانی داشتن ایفا بکند. یعنی اینجاست که بچه‌ها مجال پیدا می‌کنند ببینند همان‌طور که بشر در عرصه علم و فناوری خلاقیت‌هایی به خرج می‌دهد و مسائل و مشکلات خود را حل می‌کند، یا همان‌طور که در آن عرصه‌ها اختراعاتی انجام می‌دهد که زندگی او را بهبود می‌بخشد، در عرصه علوم اجتماعی و انسانی هم همین کارها را می‌تواند انجام بدهد. ما یک پرسشی را از اول آموزش، مرتب رویش باید کار بکنیم، البته الان هم کار می‌شود مقداری، و آن این است که «چی» اگر «چگونه» بود بهتر می‌بود؟ همین پرسش کلیدی است که از آن، در عرصه صنعت و فناوری و در پایه علوم تجربی، اختراعات بروز می‌کند. اگر دقت کنیم تک‌تک ابزارهایی که ما در اطراف خود می‌بینیم، حاصل چنین پرسشی بوده است. مثلاً تلفن حاصل پرسشی بود که گراهام بل از خودش پرسید که حالا که می‌توانم صدا را از این اتاق به اتاق دیگر بفرستم، چگونه می‌شود آن را از اینجا به شهر دیگر هم بفرستم. بعد ارتباطات بی‌سیم که پیدا شد به دنبالش تلفن همراه پیدا شد. به همین طریق تصویری‌اش آمد و الی آخر. این یک جریانی است که پایان هم ندارد و مفهوم پیشرفت همین است. در باب مطالعات اجتماعی هم همین مسئله است. یعنی دادن این دید به بچه‌ها که این مسائل و مشکلاتی که در جوامع بشری وجود دارد، این‌ها سرنوشت ابدی جوامع نیستند، بلکه مسائلی هستند که وجود دارند و ما باید با یک نگاه دقیق حل مسئله، آن‌ها را بشناسیم و در جهت حل آن‌ها قدم برداریم. این مسائل می‌تواند در محیط خانواده باشد، در محیط مدرسه، در محیط شهری کوچک، حتی یک کشور و تا جهان. این نوع نگاه در عرصه گسترده مطالعات اجتماعی، خیلی خوب شکل می‌گیرد.

این خیلی مهم است که در همین حوزه در بچه‌ها نگاه تمدنی شکل بگیرد؛ یعنی متوجه بشوند که در هر عصر یا دوره‌ای انسان‌ها می‌توانند در یک منطقه یا زیستگاه جغرافیایی تمدن به وجود آورند و تاریخی را خلق کنند و سرنوشت خود را رقم بزنند. این ترکیب تاریخ و جغرافیا و اجتماعی با هم در یک زمینه تمدنی یا دوره تمدنی به بچه‌ها دید یکپارچه عمیقی می‌دهد؛ در نتیجه می‌بینند

که چگونه وقایع تاریخی با جغرافیا و با فرهنگ و با مسائل اجتماعی به شکل عجیبی در هم تنیده است. آغاز این اتفاق‌ها در دوره دوم ابتدایی است و بعد در دوره‌های بعد غنی می‌شود. جنبه سومی که در باب محتوای این دوره وجود دارد، این است که بچه‌ها به تدریج با وجوه به نسبت متمایزکننده «ساحت‌های شش‌گانه» آشنا می‌شوند. یعنی ساحت علمی و فناوری، ساحت دینی و اخلاقی و اعتقادی و بقیه، که به نوعی ابعاد وجودی انسان‌اند. رسیدن به این شناخت که من به‌عنوان یک انسان رشدیافته، در تمام این‌ها، نیاز به رشد داریم. رشد هنری، رشد بدنی، رشد علمی، رشد اخلاقی و دینی، رشد اجتماعی و رشد اقتصادی و حرفه‌ای. به هر حال دوره دوم ابتدایی دوره آماده شدن برای تغییراتی است که در پایان این دوره اندک‌اندک برای بچه‌ها رخ می‌دهد. در این دوره آن نقشی که برای یک معلم واحد دوری، برای دوره اول تعریف کرده بودیم که محوریت با معلم کلاس بود، یک مقداری تغییر می‌کند. اینجا دیگر بچه‌ها می‌توانند با دو یا سه معلم که معلم‌هایی‌اند که اصطلاحاً خوشه دروس را بر عهده می‌گیرند سروکار داشته باشند. یکی از مشخصه‌های این دوره این است که، البته در یک نظام مدرسه‌ای مطلوب، یکی از این معلم‌ها نسبت به دیگران جنبه محوری و سرپرستی پیدا می‌کند و مسئولیت هماهنگی تربیت گروهی از بچه‌ها را بر عهده می‌گیرد.

❖ **ربانی:** اینجا من سؤالی از آقای دکتر سرکار سرکار آرائی دارم. با توجه به صحبت‌های آقای دکتر امانی، یکی از حرف‌هایی که ما از شما آموخته‌ایم و به‌خصوص در کتاب ضیافت آموختن بر آن تأکید کرده‌اید این است که در ژاپن دائماً گفته می‌شود «کسی تنها نماند، یا کسی تنها نباشد» یعنی در آنجا فرد تقریباً بی‌معناست و همه افراد از کودکی در جمع معنا و هویت پیدا می‌کنند. حالا، سؤال من این است که با توجه به صحبت‌های آقای امانی در خصوص اجتماعی شدن، آیا می‌توان میان آن «تنها نماندن» شما و «اجتماعی شدن» که ما می‌گوییم مقایسه‌ای انجام داد؟ به عبارت دیگر می‌پرسم آیا در نحوه اجتماعی شدن در ژاپن و اجتماعی شدن در ایران با هم وجوه اشتراک و یا وجوه تمایزی وجود دارد؟

❖ سرکارآرانی: مقایسه به چه معنا؟ به معنای آنچه که الان در ایران اتفاق می‌افتد یا آنچه که آقای امانی به صورت نظری گفتند؟ این‌ها با هم فرق می‌کند. به هر حال آقای امانی، در این موضوع از سه منظر صحبت کردند. یعنی یک جاهایی می‌گویند این وضع تا حدودی الان هست و یک جا می‌گویند اگر من مدرسه‌دار باشم این کارها را هم اضافه می‌کنم. یک جاهایی هم به مثابه چالش‌های موجود مطرح می‌کنند که هنوز محقق نشده است. از این سه منظر من اگر بخواهم مشخصاً مقایسه‌ای بکنم، برمی‌گردم. به این نکته که کدام یک از این دوره‌های رشد ما، که آقای امانی هم الان بهش اشاره کردند، در ساحت‌های تربیتی مختلف مهم‌تر است.

من این روزها کتابی را می‌خوانم به نام «گل داودی و شمشیر: الگوهای فرهنگ ژاپن» اثر روث بندیکت که در سال ۱۹۴۶ در آمریکا منتشر شده است. در این کتاب یک فصلی دارد که در آن تربیت کودک در ژاپن و آمریکا را مقایسه می‌کند. می‌گوید در آمریکا دوره‌های کودکی، دوره سختی است، دوره کهن‌سالی و پیری هم سخت می‌گذرد، ولی دوره بلوغ و میان‌سالی بهشت آدمی است. در حالی که در ژاپن، دوره‌های کودکی و پیری هم دوره بهشت است و برعکس دوره بلوغ و دوره میان‌سالی خیلی سخت می‌گذرد. حالا ببینید همین بافتار یا زمینه فرهنگی است که در آنجا تکلیف آموزش را در مراحل رشد و حتی دیگر مراحل زندگی مشخص می‌کند. حالا بیایید این را بگذارید مثلاً در ایران و ببینید چه وضعیتی دارد. آقای امانی در جلسه دوم قشنگ مطرح کرده‌اند نظر خودشان را و خیلی روان و راحت بیان کرده‌اند، و من هم قبول دارم، که این سخت‌گیری‌ها به دوره‌های ابتدایی ما تحمیل شده، به‌خصوص در این دو دهه گذشته که به حسب شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه، و این بحث آزمون‌ها و محتوا و بحث رقابت آموزشی ما به دوره ابتدایی هم کشیده شده. ما دوران کودکی‌مان این همه چفت و بست نداشت. شخص خود من در کویر بودم و در محیط‌مان دستمان باز بود، ولی فکر می‌کنم آقای امانی هم که در تهران بوده باز بتواند بگوید که آن دوره‌های

کودکی اش دوره‌های آزادی بوده؛ حتی آن وقتی که می‌رفته مدرسه.

اما مشخصاً دربارهٔ اینکه پرسیدید در ژاپن می‌گویند: «هیچ کودکی تنها نماند» من این‌طور می‌توانم بگویم که در اینجا، به زبان حال، به کودک می‌گویند که وقتی می‌آیی در جامعه‌ای بزرگتر از خانواده و محله شکل کوچک شده جامعه بزرگتر یا بفهمی که در زندگی اجتماعی هم هست، «دیگری» هم هست. ببینید این غیری هست، و این دیگری هست، یعنی از این خیمهٔ خودت بیایی بیرون. و من قبلاً یک جایی گفته‌ام که یادگیری در آستانهٔ خروجی خیمه ایستادن است، یک ذره دیدن و شنیدن و خندیدن است، یک ذره گریه کردن است، یک ذره نشستن و برخاستن است، یک ذره دویدن و ایستادن است، یک ذره خسته شدن است، یک ذره رفع خستگی کردن است، ولی از در نمی‌آیید بیرون، از این خیمه بیرون نمی‌آیید و همچنان در داخل می‌مانید و در این تجربه‌ها را ورز می‌دهید و درونی می‌کنید.

در دوره‌های اول، در واقع این نقش آموزش عمومی، که آقای امانی به آن اشاره کردند، یعنی اینکه کودک بداند غیری هست! این «غیری» هست یعنی یک «دیگری» هست که از تو وزنش بیشتر است، تندتر می‌دود، قدش بلندتر است، ریزنقش‌تر است، به کمک تو احتیاج دارد، یا تو به کمک او احتیاج داری و ... این مدرسه و این پهنه را ما قدیم‌ها بیشتر داشتیم. «مکتب» هم - با اینکه آموزش فردی در آن پررنگ‌تر بود - همین بود.

بله، در ژاپن بر اینکه «هیچ کسی در مدرسه و کلاس درس تنها نباشد» در عموم دوره‌های آموزشی تأکید می‌شود. البته ما راهکارهای دیگری برای آموزش اثربخش داریم. راه‌های دیگری هم برای تربیت داریم. بسترهای دیگری هم وجود دارد. حتی پیش از مدرن شدن هم بالاخره همهٔ فرصت‌ها، فرصت‌های یادگیری و تجربه بوده، ولی کیفیتش متفاوت بوده، اما وقتی مدرسه تأسیس می‌شود، اجتماعی شدن به این معنا است که در پاسخ مشخص، آقای امانی، بود مطرح می‌شود.

نکتهٔ دوم، آن ایده و دریافت نویسندهٔ «گل داودی و شمشیر» است. او معتقد

یکی از چیزهای  
مهمی که به نظر  
من در دوره دوم  
ابتدایی به صورت  
پررنگ مطرح  
می‌شود، این است  
که بچه‌ها اندک‌اندک  
یاد می‌گیرند که  
دوست پیدا کنند  
و با مسئله‌ای به  
نام «دوستی» آشنا  
می‌شوند

است دلیل اینکه در ژاپن جمله «هیچ کسی تنها نماند» معنا پیدا می‌کند به خاطر آزاد بودن، نگاه اجتماعی داشتن، و لذت بردن و احساس خوشبختی کردن کودک از حضور در جایی به مثابه مدرسه است؛ یعنی چیزی که در آمریکا متفاوت است. در آمریکا شکل دادن و رقابت و دویدن و مرحله بعدی را دیدن و پریدن و شکوفا شدن بیشتر در بُعد شناختی و این رتبه‌بندی و این غربال کردن مدام، مثل این دستگاه‌های کارخانه‌های شن و ماسه خیلی زود شروع می‌شود.

درباره ایران، من فکر می‌کنم بهتر است اینجا کوتاه بیایم تا آقای امانی خودشان بگویند که در واقع الان ایران را از این منظر چگونه می‌بینند.

◀ **امانی:** متشکرم. نکته‌ای که آقای دکتر سرکارآرانی می‌فرمایند، به نظر من، یک باب متفاوت و مکملی را در توصیف این دوره‌ها باز می‌کند و آن جریان شکل‌گیری شخصیت است که جا دارد به آن بپردازیم. یکی از چیزهای مهمی که به نظر من در دوره دوم ابتدایی به صورت پررنگ مطرح می‌شود، این است که بچه‌ها اندک‌اندک یاد می‌گیرند که دوست پیدا کنند و با مسئله‌ای به نام «دوستی» آشنا می‌شوند، و این همان «غیر» یا «دیگری» است که آقای دکتر سرکارآرانی اشاره می‌کنند. تجربه عینی که من دارم این است که بچه‌ها در دوره اول ابتدایی بیشتر همکلاسی دارند تا دوست به معنای رایج. با همکلاسی‌ها بازی می‌کنند. با همکلاسی‌ها ارتباط برقرار می‌کنند. با هم کارهای مشترکی انجام می‌دهند. اما وقتی وارد دوره دوم می‌شوند، کم‌کم دوستی‌ها شکل می‌گیرد و همکلاسی به دوست تبدیل می‌شود. این دوستی خیلی عرصه گسترده‌ای هم دارد. مثلاً در دوره بعدی، یعنی دوره اول متوسطه، می‌بینیم که این دوست تبدیل می‌شود به دوست صمیمی و حتی گروه‌های دوستی خاص شکل می‌گیرند، طوری که این دوستی‌ها در کار و رفتار و فضای مدرسه‌ای و خانوادگی بچه‌ها هم متجلی می‌شود و حتی اسم پیدا می‌کند. مثلاً در تیم که می‌آیند اسمشان می‌شود «یار» و اصطلاحات «یارگیری» و «یارکشی» معنا پیدا می‌کند. یا «هم‌گروهی».

این نکته هم برای من تازه بود که آقای دکتر سرکارآرانی گفتند که بحث دوره کودکی و کهن‌سالی دو مفهوم کاملاً متفاوت در آمریکا و ژاپن است و من حس می‌کنم که خیلی جاها لاقلاً الگوی گذشته ما به الگوی ژاپنی نزدیک‌تر بوده. ما خودمان دوره کودکی شادتر، آزادتر و کم‌اذیت‌تری را گذرانیدیم. اما امروز این طور نیست. الان، به دلایلی که قابل تحلیل است، خانواده‌ها می‌خواهند به هر قیمتی که شده بچه‌های کم‌تعدادشان را در کانال‌های خیلی باریکی قرار دهند با دیوارهای بلند، طوری که بچه جز جلو رفتن در این مسیر چاره‌ای ندارد، و لذا آسیب‌هایی که در این زمینه رخ می‌دهد کم نیست. مهم‌ترین آسیب این است که ما را از آن مأموریت اصلی، که ایجاد فرصتی برای اجتماعی شدن کودک است، باز می‌دارد. به هر حال دوره دوم ابتدایی، دوره‌ای است که از حیث آغاز شکل‌گیری شخصیت اجتماعی بچه‌ها به این معنا نقش جدی ایفا می‌کند.

❖ **ربانی:** به نظر من این اتفاقی که می‌فرمایید در ایران افتاده و بچه‌ها دیگر، به اصطلاح، کودکی نمی‌کنند، این‌ها ناشی از شهری شدن بیشتر جامعه یا زندگی شهری جدید است. یعنی الان ما اگر در روستاها برویم، مثل گذشته خودمان بچه‌ها آزادند و در این تنگناهای شهری قرار ندارند. به عبارت دیگر اقتضانات زندگی شهری ایجاب می‌کند که بچه‌ها را وارد به قول شما، این کانال‌های باریک کنیم. پس باید متناسب با فضاهای جدید فکری برای آزادی آن‌ها بکنیم که این جای بحث دارد.

❖ **امانی:** نکته درست و مهمی است و در عین حال، خیلی از این‌ها، به عقیده من، برمی‌گردد به همان بلیه کلی رسمی شدن آموزش. چگونه؟ ببینید! در حالت طبیعی این همه آموزش و یادگیری و مدرسه و آمدن و رفتن و این‌ها هدف کلانش رشد دادن آدم‌ها و توانمند شدن و شایسته شدنشان است. و این رشد که یک جریان مطلوب و جذاب است در همه حالاتش معطوف به درون فرد است. اما بلیه رسمی شدن می‌آید و یک ملاک‌های بیرونی می‌دهد و می‌گوید

یکی از نکته‌هایی که  
من بر آن در مدرسه  
تأکید دارم این  
است که در مدرسه  
ابتدایی تشویق روی  
دیگر تنبیه است.  
یعنی اگر شما در  
یک کلاس، به یک  
نفر یک جایزه دادید  
در واقع انگار به  
بقیه این جایزه را  
نداده‌اید و من این را  
مجاز نمی‌شمارم

شماها باید تن به سنجش بدهید تا من بتوانم رتبه‌بندی‌تان کنم و همین تن به سنجش دادن و تسلیم آن جهات بیرونی شدن است که من آن را «بلیه رسمی شدن» می‌گویم، و این یک نوع تناقضی با اصل فلسفه تعلیم و تربیت به معنای رشد آدم‌ها دارد.

این در واقع می‌شود یک امر کاملاً تکنیکی که مثلاً وقتی در اموری مثل گزینش و مسائل اعتقادی و سیاسی تلاقی می‌کند موجب تن دادن به ریا، تن دادن به تظاهر یا ظاهرسازی، تن دادن به نفاق، تن دادن به آشکار کردن آن چیزهایی که تمام مطلوبیتش مخفی بودنش است و امثال این‌ها می‌شود. متأسفانه ما برای این بلیه هیچ بدیلی تا الان پیدا نکرده‌ایم و هنوز داریم به تمام این‌ها تن می‌دهیم. ببینید تعبیری که شما از زندگی در روستا می‌کنید در مقایسه با زندگی در شهر، ناشی از همین تن دادن‌هاست. در زندگی روستایی، جنبه‌های شخصی بودن، خود بودن، با ملاک‌های بیرونی کمتر سنجیده شدن، احساس موفقیت و این‌ها بیشتر وجود دارد.

◀ ربانی: خوب، بهتر است برگردیم به بحث اصلی.

◀ امانی: در ادامه، من بحثی را مطرح می‌کنم که به هر دو دوره اول و دوم ابتدایی برمی‌گردد و آن مسئله تشویق است. یکی از نکته‌هایی که من بر آن در مدرسه تأکید دارم این است که در مدرسه ابتدایی تشویق روی دیگر تنبیه است. یعنی اگر شما در یک کلاس، به یک نفر یک جایزه دادید در واقع انگار به بقیه این جایزه را نداده‌اید و من این را مجاز نمی‌شمارم. یعنی معتقدم در دوره ابتدایی اصلاً تشویق، بر مبنای مقایسه افراد، درست نیست و به جای تشویق باید تأیید رفتار مطلوب را دست و دلبازانه و نسبت به همه انجام بدهیم. چون تأیید یک نفر به معنی محرومیت دیگری نیست. روش‌های تأیید که روان‌شناسان مطرح می‌سازد مانند اغوای کلامی و غیره در همین جا مطرح می‌شود.

◀ ربانی: پس مسئله رقابت که معمولاً عاملی برای رشد بچه‌ها تلقی می‌شود اینجا چه جایگاهی دارد؟

◀ امانی: من معتقدم که در دوره ابتدایی رقابت به این معنایی که درش یک نوع برتری جویی و یک نوع رتبه‌بندی است جا ندارد، و نباید داشته باشد، چون وجه سازنده ندارد. بلکه برعکس، آن کامیابی‌هایی هم که از آن حاصل می‌شود کامیابی‌هایی است که چون به قیمت شکست دیگران به دست می‌آید با فطرت انسان سازگار نیست و شیرینی ندارد. همین رقابت است که وقتی به کنکور می‌رسد فرد حس می‌کند که شرط موفقیت او در کنکور فقط این نیست که خودش عالی باشد بلکه شرطش این است که دیگری عالی نباشد و این یعنی موفقیت به قیمت شکست دیگری!

پیغمبرها هم که آمدند این سفره‌شان را برای همه باز کردند. تمام محاسبات مربوط به فضل‌ها، تقدم‌ها و این‌ها را سپردند به خدا که هم احکم الحاکمین و هم اسرع الحاسبین است. پیامبران خودشان را وارد این طبقه‌بندی‌ها و این‌ها نکردند و تن ندادند به این مسئله. لذا در امر تربیت هم تن دادن به رقابت، تن دادن به کارکرد گزینش و تخصیص، بیش از آن مقداری که در حد اکل میته باید رفت سراغش، کار را خراب می‌کند.

◀ ربانی: اگر اشتباه نکنم خانم توران میرهادی هم که مؤسس و مدیر مدرسه فرهاد بود روی این موضوع خیلی تأکید داشته و اجازه نمی‌داده رقابت به این معنای رایج بر مدرسه غلبه کند.

◀ امانی: بله. ایشان در کتاب «جست‌وجو در روش‌های تعلیم و تربیت» هم به این موضوع خیلی اشارات خوبی دارد. ایشان موضوع دیگری هم آنجا دارد که به چگونگی شکل‌گیری اجتماعی شدن در دوره ابتدایی اشاره می‌کند.



◀ **حشمتی:** با این نگاه گسترده‌ای که شما مطرح کردید ما موضوع تربیت دینی هم داریم، به‌ویژه که تلاقی‌هایی با مطالعات اجتماعی دارد. مثلاً در مطالعات اجتماعی بحث دوستی مطرح می‌شود همین موضوع در کتاب‌های دینی هم با نگاه دیگری مطرح می‌شود. حالا، به نظر شما در بحث عرصه‌های گسترده، ما اگر بخواهیم بگوییم جمهوری اسلامی نوآوری‌هایی در این زمینه داشته، شما فکر می‌کنید چه باید بگوییم؟

◀ **امانی:** خیلی ممنونم از این تذکر و یادآوری بجای شما. اولاً تربیت دینی به نظر من برای خودش کاملاً یک عرصه گسترده مفصل است. ثانیاً من به جای کلمه تعلیمات دینی از تربیت دینی استفاده می‌کنم. چون تربیت دینی فراتر از صرف تعلیمات و جهات دانشی دین است و در واقع یک «الگوی عمل آگاهانه» است، و این اصطلاح الگوی عمل آگاهانه خیلی کلمه اصیلی است به نظر من. این همان آیه‌ای است که من چند بار هم تلاوت کرده‌ام که: «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي» یعنی ای پیامبر به مردم بگو این راهی است که به سوی خدا دعوت می‌کنم؛ از روی بصیرت و آگاهی، هم خودم را و هم هر کسی را که پیرو من است.

دین دقیقاً یک الگوی عمل آگاهانه است که بخش آگاهی‌اش کاملاً بخش‌های نظری و دانشی را در برمی‌گیرد. دانشی از جنس دانش ناظر به عمل و کاربردی همراه با بخش عمده‌ای از باورها، نگرش‌ها، بینش‌ها، ارزش‌ها و اعمال و احکام و رفتارها. پس به هر حال، اولین نکته اینکه تربیت دینی یک عرصه گسترده است که اجزای متعددی را درون خودش دارد. بخش‌های اعتقادی دین را دارد، بخش‌های اخلاقی دین را دارد، بخش‌های تاریخی را دارد. بخش‌های مربوط به قرآن را دارد، و تازه خود قرآن یک عرصه خیلی جدی را در این فضا به خودش اختصاص می‌دهد. احکام دینی در اینجا مطرح است. به هر حال حوزه تربیت دینی، حوزه گسترده‌ای است. ضمناً علاوه بر اینکه دین به‌عنوان یک حوزه گسترده در این

دوره مطرح است، در حوزه‌های گستردهٔ دیگر هم، به‌عنوان یک فصل مشترک و به‌عنوان یک روح حاکم ایفای نقش می‌کند. مثلاً هنگامی که در عرصهٔ علوم تجربی، کسی از منظر تربیت دینی وارد می‌شود، طبیعت را «خلقت» می‌بیند، آیه‌های الهی می‌بیند، نشانه‌هایی فراتر از ماده می‌بیند که از آن‌ها درس‌هایی را می‌گیرد. آیه دیدن پدیده‌های طبیعی اینجاست که معنا و مفهوم پیدا می‌کند. عین همین نگاه در مطالعات اجتماعی مطرح می‌شود. چون مطالعات اجتماعی در بسیاری زمینه‌ها به اخلاق و رفتار و قوانین و مقررات و مناسبات بشری و غیره پهلو می‌زند. پس اینجا هم آموزه‌های دینی به‌طور جدی قابل طرح‌اند.

❖ **ربانی:** لابد دوستان هم می‌دانند که یکی دو دهه است اصطلاح یا کلمهٔ «ایدئولوژی» و «ایدئولوژیک» بر سر زبان‌ها و قلم‌ها افتاده و کسانی می‌کوشند هر وضعیت دینی و از جمله آموزش و پرورش را با برچسب ایدئولوژیک تخطئه کنند. مثلاً می‌گویند نظام آموزشی ما ایدئولوژیک است. اما نمی‌گویند دینی است. در اینجا دو نکته وجود دارد. اول اینکه به خاطر داریم کلمهٔ ایدئولوژی، به معنای دین و عقیده، در سال‌های قبل از انقلاب در آثار متفکران اسلامی به‌ویژه دکتر شریعتی و تا حدی مطهری و دیگران ظاهر شد و در واقع کلمه‌ای مثبت بود نه منفی. اما بعد از انقلاب این کلمه را به «عقیدتی» تغییر دادند و کلمهٔ ایدئولوژی کم‌کم رنگ باخت تا امروز که در واقع بار منفی پیدا کرده است. بنابراین فعلاً ما با بار منفی آن کار داریم. نکته دوم اینکه کلمه‌های ایدئولوژی و ایدئولوژیک اساساً بار معنوی و دینی ندارند که بتوان آن‌ها را به دین اطلاق کرد و این دو کلمه از کانال مطالعات چپ‌گرایانه در فرهنگ دینی ما رسوخ کرد. طوری که قبل از انقلاب همان‌طور که می‌گفتیم مثلاً مارکسیسم یک ایدئولوژی است، اسلام را هم یک ایدئولوژی مقابل آن می‌دانستیم. البته این نگاه به تدریج اصلاح شد، ولی حالا همان کلمه یا اصطلاح دارد نقش دیگری ایفا می‌کند که توضیح دادم. به نظر من خوب است راجع به خلط مفهوم دین و ایدئولوژی هم توضیح و نقدی داشته باشیم.

❖ **امانی:** ببینید، من فکر می‌کنم آنچه که بعد از انقلاب اتفاق افتاده این است که جامعه با انتخاب عبارت‌های خاصی نسبت به پاره‌ای از افراط‌های ما عکس‌العمل معنادار نشان می‌دهد و خودش هم آن را نام‌گذاری می‌کند. مثلاً اگر ما آمدیم و در باب تعلیم و تربیت دینی افراط کردیم، چه در باب میزانش، چه در باب اینکه از نوع برداشت‌های عمومی و فصل مشترک جامعه، مرتب خواستیم خوانش‌های ویژه‌ای از دین را غلبه بدهیم، و به‌ویژه این را آمیختیم با مسائل سیاسی، آن هم نه با ریشه‌های اصلی سیاسی، مثل استقلال، آزادی، استکبارستیزی و این‌ها، بلکه با سرشاخه‌ها و گرایش‌های فرعی آن‌ها، این افراط‌ها در جامعه وقتی جمع می‌شود باید با یک برچسب، با یک عبارت، با یک عنوانی نام‌گذاری بشود، لذاست که جامعه می‌آید هوشمندانه یک اسم انتخاب می‌کند تا حرف خودش را برساند. پاسخ به این واکنش‌ها، به نظر من از این جنس نیست که بیایم بگوییم که همه جای دنیا بالاخره مثلاً چارچوب ارزشی دارند و به تصور خود به این طریق از دین دفاع کنیم. چون آن‌هایی که این را می‌گویند خودشان آگاهند که همه جای دنیا چارچوب ارزشی دارند. اما اعتراضشان به چیز دیگری است.

من معتقدم باید بیایم و این ۴۰ سال گذشته را نگاه کنیم و آنجاهایی را که اشتباه رفتیم برگردیم. به‌طور مشخص، مثلاً در عرصهٔ گزینش ما از آن حد لازم عبور کردیم و توانی هم برایش پرداختیم. باید آن را برگردانیم به آن حد اولیهٔ ضروری کار. یکی از جهاتی هم که باید برگردیم در بسیاری از زمینه‌های مرتبط با دین، آموزش دین، تبلیغ دین، ترویج دین و میزان آمیختگی‌اش با جریان‌های سیاسی، سرشاخه‌های مصادیق سیاسی، رقابت سیاسی و غیره است.

از مثال‌های دیگر مسئله حجاب و عفاف است که نوع مواجههٔ ما با آن درست نبوده است و رنگ سیاسی به خود گرفته. به‌طور کلی وقتی یک موضوع دستمایهٔ یک جلوهٔ سیاسی می‌شود، آن‌وقت دیگر خودش موضوعیت ندارد، بلکه آن حالت نمادین اهمیت پیدا می‌کند. در همین موضوع حجاب، اگر شما آمدید آن را طوری جلوه دادید که فقط بخشی از جامعه که به حکومت گرایش دارد فلان

نوع پوشش را می‌پسندد معلوم است کسانی که گرایش به حکومت ندارند دست به انتخاب دیگری می‌زنند و با حجاب مورد نظر شما مخالفت می‌کنند.

❖ **ناصری:** به نظر من این بحث یک کمی پیچیده‌تر و عمیق‌تر از این است که در این سطح مطرح شده. می‌دانید که اساساً در جمهوری اسلامی نگاه به دین عمدتاً نگاه فقهی و فقهاتی است، در حالی که نگاه عرفانی هم داریم، نگاه فلسفی هم داریم، نگاه‌های دیگری هم داریم. بحثی که بعضی از روشنفکران دینی مطرح می‌کنند ناظر به همین واقعیت است، و به عبارتی در انتقاد از این وضعیت است. آن‌ها می‌گویند این نگاه مناسکی که شما دارید بر جوهر دین غلبه دارد که می‌گوید ارتباطات با خدا بی‌ریا باید باشد، یا خودخواهی مذموم است یا خودمحوری یا حق‌الناس را خوردن و امثال این‌ها خلاف دین است که البته به نظر من هم قابل توجه است.

شاید آن‌هایی که می‌گویند آموزش‌های ما ایدئولوژیک است به واقع می‌گویند این قرائت فقهاتی که شما از دین دارید، در کتاب‌های درسی دارید، در مدارس رسمی دارید و آن را رسمی می‌کنید بر خیلی از آموزه‌های اصیل دینی غلبه دارد. من هم بارها مواجه بوده‌ام با روحانیون محترمی که به دفتر مجلات رشد می‌آمدند و دقیقاً در پی ظواهر دینی بودند. مثلاً می‌گفتند احکام نماز کجای مجلات است؟ یا شما با موضوع حجاب، آن هم حجاب برتر! در مجلات چه می‌کنید؟ یا در مجله رشد نوآموز احکام کجاست؟ در فلان جا کجاست؟

❖ **امانی:** در هر حال، اینکه خدا به پیغمبر می‌فرماید: «إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكَّرٌ \* لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ» یعنی تو تنها تذکردهنده‌ای ولی سلطه‌گر بر مردم نیستی؛ این‌ها نشان می‌دهد که جریان دین از جنس جریان تبلیغ، پذیرش و همان عمل آگاهانه است، ولی همین که ما می‌آییم و مثلاً از دید رسمی‌سازی و مدیریتی به آن نگاه می‌کنیم به مشکل برخوردیم خورد. لذا من به‌طور جد معتقدم آن جاهایی که ما

من حسم این است  
که در زمان قبل از  
انقلاب اصلی ترین  
جریان ترویج دین  
به وسیله معلم‌ها  
انجام می شد

موضوعاتی مثل دین را که تمام ماهیتشان وجه انتخابگرانه داشتن، وجه مختار بودن انسان، وجه عمل آگاهانه، وجه کیفیت، وجه معرفت و ... است بخواهیم رسمی سازی و مدیریت کنیم و به دنبال نتایج خاص باشیم مرتکب اشتباه‌های زیان‌باری خواهیم شد. آن وقت نتیجه‌اش این می شود که امروز شما می بینید که نهادهای کنش گر، فعال، بودجه خواه، بیلان دهنده، این‌ها روز به روز زیاد می شوند، اما نتایج آن‌ها در عمل روز به روز کمتر می شود؛ و معلوم است که حساسیت‌ها نسبت به آن‌ها هم بیشتر و بیشتر و بیشتر می شود. امروز این نوع کارهای حرفه‌ای قوی در صیانت از دین در جامعه ما کم نیست. آنچه مهم است این است که بازار و مشتری‌هایش را اصلاً دارد از دست می دهد.

من حسم این است که در زمان قبل از انقلاب اصلی ترین جریان ترویج دین به وسیله معلم‌ها انجام می شد؛ در مدرسه‌های حتی زمان شاه. در آن موقع تقریباً تمام این بدنه آموزش و پرورش آدم‌های مؤمن بودند. حتی رئیس‌ها و مدیرکل‌ها. این طور نبود که امروز بعضی‌ها فکر می کنند. مثلاً آثار دین درونی‌شان در تمام نوشته‌هایشان هست، اسنادشان هست، مصوباتشان هست، و آثار اقدام‌هایشان هم هست. بله، البته گاهی یک آدمی هم پیدا می شد که به زور در یک دوره می خواست بی حجابی را مثلاً ترویج کند ولی چندان موفق نمی شد. آن هم از همین جنس اشتباهات بود. یعنی آن هم یک نوع کار ایدئولوژیک آن طرفی! اما آن کارها با عکس‌العمل‌های اجتماعی جدی مواجه می شد.

۲۰۱

◀ **سرکار آرائی:** ما می توانیم به سراغ کارکرد دین برویم و ببینیم که در عصر حاضر کارکرد دین چیست؟ و آن وقت آموزش دینی هم می تواند از این منظر باز تعریف بشود. اینجا تعبیر «ایدئولوژیک» به انحاء مختلف استفاده شده ولی شاید قریب‌ترین و نزدیک‌ترینش «ابزاری بودن یا شدن» مراد است، به این معنا که دین قدرت تولید می کند. در جامعه ایران هم که می بینیم قدرت حاکم به دین منتسب است. و لذاست که می توان گفت این ترویج دین در واقع تولید قدرت از این منظر

است و آقای ربانی خوب اشاره کرد که می‌توان نقدش کرد. اساساً تربیت از سینه و سیره منتقل می‌شود نه از زبان و فرمایش؛ و من فکر می‌کنم که همه صحبت‌های آقای امانی در اینکه این تربیت وقتی رسمی و اجباری شد و لابد شد که این بچه بیاید سر این میز بنشینند و ما به صد روایت به او حالی کنیم که آن کسی که آنجا ایستاده و حرفی که می‌زند حجت است، می‌شود یک بلیه رسمی و اجباری.

بینید! من وقتی پایان‌نامه‌ام را در ایران می‌نوشتم، در دانشگاه تربیت مدرس، آنجا نوشتم که مثلاً آموزش دینی در مدارس ژاپنی نیست. آن وقت‌ها از چین خبر نداشتم، کره هم نرفته بودم. ولی وقتی در این سال‌ها آمدم به ژاپن، اولین بار که با استادم رفتیم مدرسه که کار را شروع کنیم آهسته آهسته، در سال ۱۹۹۵، دیدم که خیلی از سنجه‌های رفتاری در آموزش‌های مدارس اصلاً رگه‌های کنفوسیوسی، شیئتوئی و بودایی دارد. در اینجا مثلاً بچه‌ها ناهارشان آماده است ولی تا وقتی ۳۰ تا دانش‌آموز ننشینند کسی بهش دست نمی‌زند. چون اول باید دستشان را به هم بچسبانند، سرشان را بیاورند پایین، یک ذکر سپاسگزاری هم بخوانند و آن وقت با هم شروع کنند به غذا خوردن. تمام هم که می‌شود دوباره ذکر سپاس دارد. این در حالی است که اصلاً در اینجا مدرسه سکولار به نظر می‌رسد، آرام آرام که بیشتر وارد می‌شوی می‌بینی که جنبه تربیتی و شئون فرهنگی این رفتارها همه جا آشکار است. ولی کسی این را سر نکرده، جار نمی‌زند و نیامده به بهانه ترویج یا تأکید بر ذکر سپاس بچه‌ها در زنگ ناهار، با آن کاسی کند. چون این کارها منشأ قدرت نیست. ربطی به قدرت هم ندارد و ربطی به حفظ قدرت هم ندارد.

من وقتی یک مقدار بیشتر تأمل کردم، دیدم که در این مناسبات تعاملی سه تا کلیدواژه استفاده می‌شود. یکی اش کلیدواژه dangerous است (خطرناک)، یکی کلیدواژه bad (بد) است و یکی اش کلیدواژه dirty (کثیف) است. از نزدیک که مشاهده کردم دیدم که معلم در اینجا چقدر «حضور» دارد! حضور به همان معنایی که در ادبیات دینی و عرفانی ماست، شهودی و وجودی. او می‌داند که از کجا و از کدام واژه باید استفاده بکند و در کجا کدام یک از این سه واژه را بگوید مثلاً

به کودکی می‌گفت این کار dirty بود. یعنی در شأن تو نبود. ولی نه اینکه حالا بد بود. یک جاهایی خیلی محکم می‌گفت این کار بد است، یک جاهایی هم می‌گوید dangerous است، این عمل خطرناک است. این حضور معلم در اینجا، برای همان از سینه و سیره آموختن است نه از زبان و فرمان او.

❖ **ربانی:** متشکرم. کفایت بحث را در این باره اعلام می‌کنیم و دنباله بحث قبلی را با سؤالی که آقای دکتر سرکارآرانی دارند پی می‌گیریم. بفرمایید دکتر سرکارآرانی.

❖ **سرکارآرانی:** آقای امانی! من می‌خواستم ببینم وقتی از آموزش عمومی صحبت می‌کنیم دقیقاً از چه چیزی صحبت می‌کنیم؟ شما چه تصویری از آن دارید؟ چون برای خود من این دوره خیلی مهم است. ۳۰۰۰ روز اول<sup>۱</sup> یا سال‌های اول آموزش این قدر که در شرق، چه کره جنوبی، چه ژاپن، چه چین مهم است برای ما مهم نیست و ما معمولاً از کنار این آموزش با غفلت عبور کرده‌ایم و فکر می‌کنیم که باید برویم پول‌ها و سرمایه‌گذاری و نیروی انسانی و همه را ببریم در دوره‌های عالی خرج کنیم. لذا می‌پرسم، شما وقتی از آموزش عمومی صحبت می‌کنید از چی صحبت می‌کنید؟

۲۰۳

❖ **امانی:** خیلی ممنونم. این سؤال شما کمک می‌کند که من یکی از مباحثی را که قبلاً به آن اشاره‌ای داشته‌ام در اینجا باز کنم. من در یکی از جلسه‌های قبل به این موضوع اشاره کردم که ما گویی خروجی نظام آموزشی یعنی دبیرستان را

۱. برخی کشورها، متناسب با موقعیت اقتصادی و اجتماعی کلان و خرد خود، این نکته مهم را در افکار عمومی ترویج می‌کنند که هر جا می‌گویند دولت یا حاکمیت مکلف به آموزش است، بیشتر منظورشان آموزش دوره ۹ ساله عمومی است. در این کشورها توجه بیش از پیش به آموزش عمومی و البته رایگان، همگانی و کیفی برای تمرین و تبحر نوعی «عمل به بدیهیات» است. این دوره آموزشی هویت‌ساز، امنیت‌بخش و تولیدکننده زبان و فهم مشترک برای بنیادهای توسعه و زندگی اثربخش است.

دوره یادشده برای بسیاری از کشورها، از جمله ژاپن، مقصد تربیتی است و کمتر بخش خصوصی و مؤسسات سنجش آموزش فرصت می‌یابند که در آن جولان دهند. به علاوه این انگاره که سرمایه‌گذاری اقتصادی و اجتماعی در آموزش دیربازده است به بازاندیشی نیاز دارد. در دنیای امروز، با شتاب‌ها و تکان‌های بسیار فرهنگی و اجتماعی، و آینده‌ای که به دشواری به پیش‌بینی نیاز دارد. در دنیای امروز، با شتاب‌ها و تکان‌های بسیار فرهنگی و اجتماعی، و آینده‌ای است «غیرواقعی جلوه می‌کند و راه امنی برای سلب مسئولیت از مدیران مؤسسات آموزشی نیست. از نظر اجتماعی نیز کودکان دوره ابتدایی ما، شش تا هشت سال بعد، هم مباحثه بزرگسالان خانواده‌اند. آن‌ها در بیشتر موضوع‌های فرهنگی و اجتماعی به‌ویژه دنیای ارتباطات، گردش و خوانش اطلاعات و بعضاً در تحلیل و مسئله‌یابی پیشروترند (افزوده دکتر سرکارآرانی)

اما مهم‌ترین وجوهی که در آموزش عمومی به عقیده من باید مورد توجه مؤکد قرار بگیرد سه امر به هم پیوسته و درهم آمیخته است؛ یکی توسعه جامعه و رشد همه شاخص‌ها، دوم بحث عدالت اجتماعی که فراتر از عدالت آموزشی است و سوم زندگی بهتر مردم و بچه‌ها

ساخته‌ایم و بعد دوره‌های قبلی را با آن منطبق کرده‌ایم. به عبارت دیگر دبیرستان ساخته‌ایم، بعد این نسخه را آورده‌ایم پایین‌تر، تا اول ابتدایی. در نتیجه یک انقطاعی ایجاد شده ما بین آن تجربه پیشینی که در این کشور در مکتب‌خانه‌ها بوده با این مدارس ابتدایی جدید و مدل جدید آموزش. این نشان می‌دهد که ما در آغاز یک فکر بنیادی در مورد اینکه آموزش جدید یا نوین قرار است بچه‌ها را تا به کجا برساند، نداشتیم بیشتر به اقدام رو آوردیم تا به تفکر. اگر برگردیم به اینکه جامعه برای آینده خود یک آمال و آرزوهایی دارد و به شرایط و شاخص‌های مطلوبی فکر می‌کند که دلش می‌خواهد به آن برسد، این بهبود از طریق رسیدگی به وضع مدارس حاصل می‌شود، یعنی از طریق آموزش عمومی که فصل مشترک رشددهنده تمام انسان‌هاست. به لحاظ پایه‌های تحصیلی، از ابتدا تا پایه نهم قطعیت دارد که جز به ابعاد عمومی آموزش نباید پرداخت و هر کاری غیر از این باید جنبی و تبعی تلقی بشود.

## دستاوردهای آموزش عمومی

اما مهم‌ترین وجوهی که در آموزش عمومی به عقیده من باید مورد توجه مؤکد قرار بگیرد سه امر به هم پیوسته و درهم آمیخته است؛ یکی توسعه جامعه و رشد همه شاخص‌ها، دوم بحث عدالت اجتماعی که فراتر از عدالت آموزشی است و سوم زندگی بهتر مردم و بچه‌ها. همه این‌ها آن محورهایی بود که در مسئله آموزش عمومی ما به آن توجه خاص کردیم.

یک نکته‌ای هم که در جلسات قبل به آن پرداختیم این است که آسیب‌هایی که نظام آموزش عمومی دیده چیست و از چه ناحیه‌هایی بوده؟ و اینکه ما در نظام آموزش عمومی چه اشتباهاتی کرده‌ایم و حالا کجاها باید برگردیم و در آن تجدیدنظر کنیم. من این آسیب‌ها را در چند نقطه می‌بینم. اولین نقطه‌ای که می‌خواهم به آن اشاره بکنم این است که ما در دوره آموزش عمومی مان باید به دنبال معلمین کیفی که با بچه‌ها زندگی بکنند می‌گشتیم. معلم‌هایی که با بچه‌ها



زندگی بکنند یکی از شرط‌های تحقق آن اهدافی است که در این دوره برایش متصور است. در این دوره بچه‌ها فقط عقل و مغز و استدلال نیستند. بچه‌ها در این دوره با همه وجود و عواطفشان مدرسه و معلم را ادامه پدر و مادر خودشان می‌بینند و این با مهربان بودن معلم فرق دارد. چون معلم مهربان و معلم دلسوز حداقل معلمی یا کف معلمی است. و اصلاً نباید به این مباهات کرد که مثلاً فلانی معلم مهربانی است یا معلم دلسوزی است. آنچه ما می‌گوییم معلم رشدیافته‌ای است که بتواند بچه‌ها را به آن رشدی که توصیف کردیم. یعنی رشد همه‌جانبه، یادگیرنده شدن، ایجاد شوق در آن‌ها، انگیزه بخشیدن، خلاقیت، اسناد درونی، احساس موفقیت و ... برساند. به‌طور کلی برجسته‌ترین معلم‌ها از نظر جامع‌الشرایط بودن در این دوره مورد نیازند.

جنبه دومی که می‌خواهم به آن اشاره بکنم محتوای آموزشی است. یعنی محتوای ارزشمند و اصیل رشددهنده‌ای که تسهیل بکند در کار. همان بحثی که انتهای جلسه قبل داشتیم، این هم از آن اتفاقی‌هایی است که چون نیفتاده، توان دوره صرف چیزهایی همچون کتاب‌های درسی کنونی شده که درجه ارزشمندی و مؤثر بودنشان متوسط و پایین است.

و نکته سوم هم که خیلی آسیب جدی زده به کار ما و این آسیب حالا حالاها ما را رها نخواهد کرد جریان پرننگی از جداسازی است در این دوره عمومی که مرتب به آن دامن زده‌ایم و مدارس متفاوت ایجاد کرده‌ایم. مثل مدرسه‌های تیزهوشان، مدرسه‌های نمونه مردمی، مدرسه‌های شاهد، غیردولتی و غیره. این جریان‌های جداسازی نتیجه عینی‌اش در جامعه ترویج تفکر خود را برتر دیدن و حساب خود را از بقیه جدا کردن در جامعه است و موجب طبقاتی شدن جامعه می‌شود. این جداسازی‌ها نتایج خوبی نداشته است.

در آمار کنکور می‌بینید سهم مدرسه‌های عمومی کشور از نمرات بالای ۱۰۵۴۰، که معمولاً رتبه‌های ۳۰۰۰ به پایین را می‌سازد خیلی کم است و این واقعاً هشدار بزرگی است برای یک کشور. این، یعنی محروم کردن یک گروه ۹۰ درصدی از فضاهایی

رهاترین دوره ما و  
پراسیب‌ترین دوره  
ما، دوره راهنمایی  
یعنی همین دوره  
اول متوسطه کنونی  
است. از هر جهت  
بگیری اوضاعش از  
همه دوره‌های دیگر  
بدتر است

برای رشد. و این از همان جاهایی است که ما باید برگردیم و بازبینی کنیم.

❖ **ربانی:** این خیلی جای تعجب دارد. فکر کنم اگر سهمیه‌بندی‌ها نبود وضع بدتر از این می‌شد.

❖ **امانی:** بله. حالا با سهمیه‌بندی‌های منطقه‌ای می‌آیند یک مقداری این نتایج را تعدیل می‌کنند، که البته سهمیه‌بندی هم از دید من همه‌جا به معنی بهبود نیست و اتفاقاً خیلی جاها مشکلات ثانویه‌ای ایجاد می‌کند. ما برای اینکه برگردیم و این فضا را عوض بکنیم خیلی راه دشواری در پیش داریم. دلیل عمده‌اش هم ضعف آموزش عمومی است. هم در دوره ابتدایی و هم در دوره اول متوسطه. البته به نظر من در مقام مقایسه بچه‌های دوره اول متوسطه اوضاع بسیار بدتری نسبت به ابتدایی‌ها دارند و من موقعی که برسیم به دوره اول متوسطه راجع به این موضوع قدری بحث را باز می‌کنم.

❖ **ربانی:** یادم است آقای دکتر حداد عادل هم، آن زمان که رئیس سازمان بودند، همین را می‌گفتند. می‌گفتند دوره راهنمایی (یا همین دوره اول متوسطه) دوره بی‌پناهی است و کسی حتی خانواده‌ها به آن توجه ندارند.

❖ **امانی:** من هم چون شروع کارم با دوره راهنمایی تحصیلی بوده و در این دوره معلمی کرده‌ام و معلم راهنما بوده‌ام، دقیقاً این را حس می‌کنم که رهاترین دوره ما و پراسیب‌ترین دوره ما، دوره راهنمایی یعنی همین دوره اول متوسطه کنونی است. از هر جهت بگیری اوضاعش از همه دوره‌های دیگر بدتر است. از حیث مدلی که برای طراحی دوره انتخاب کردیم، از حیث معلم، از حیث محتوا، از حیث نیازهایی که بچه‌های این دوره دارند و حتی از نظر این اسمی که اخیراً روی آن گذاشته‌ایم و بسیاری از بچه‌ها قربانی این دوره می‌شوند. و در این دوره، نسبت به دوره ابتدایی، حتی پدر و مادرها هم جایشان را از دست داده‌اند،

چون این بچه‌ها آمده‌اند به دوره نوجوانی، و می‌دانیم که این دوره مشخصه‌های خودش را دارد. بچه‌ها در دوره ابتدایی پدر و مادرشان را داشتند، در مدرسه هم یک معلم داشتند که معلم کلاس بود و فرصت داشت آن‌ها را بشناسد، دست به سر و گوششان بکشد و اگر مشکلی دارند حل کند. ولی به دوره اول متوسطه که می‌رسند با چند معلم پراکنده مواجه می‌شوند و هیچ هماهنگ‌کننده و متولی تربیتی بین چند معلم مشترکی هم نگذاشته‌ایم. مثلاً اگر یک دانش‌آموز خجول و گوشه‌گیر باشد، در این دوره اصلاً کشف نمی‌شود، چون معلم‌ها ۲ ساعت، ۳ ساعت می‌آیند و می‌روند و هیچ فردی هم وجود ندارد که اطلاعات راجع به این نوجوان را بگیرد و تبدیلیش بکند به یک طرح تربیتی که مشکل خجالت این را حل بکند و او را رشد بدهد.

به‌طور کلی، بچه‌ها در این دوره محرم اسرار ندارند و متولی هم ندارند، و این پراکندگی معلمین دروس آسیب می‌رساند به بچه‌ها در این دوره.

#### ◀ ربانی: به نظر شما امور تربیتی در این زمینه چه کارکردی دارد؟

◀ **امانی:** امور تربیتی، یا نهاد پرورشی به این موضوع معمولاً ورودی ندارد، اگر هم داشته باشد امکانات لازم برای این کار را ندارد. شاید چون روی این خلأ متمرکز نمی‌شود از دید خانواده‌ها بود و نبودش در مدرسه یکی است. شما می‌دانید که اگر یک مدرسه‌ای در ابتدای سال معلم ریاضی نداشت، پدر و مادرها می‌روند جلوی اداره صف می‌کشند که دو هفته گذشته و بچه‌های ما معلم ریاضی ندارند، ریاضی‌شان عقب افتاد، چه کار می‌خواهید بکنید؟ اما اگر مدرسه‌ای مربی معلم پرورشی نداشت معمولاً کسی مطالبه‌ای نمی‌کند. چون پیوندی مابین این نهاد با آن نیاز زده نشده آن خلأ همچنان وجود دارد و آسیب می‌زند. به هر حال من می‌گویم در آموزش عمومی فقط به ابتدایی فکر نکنیم. مرحوم مهندس علاقه‌مندان که به سازمان آمد می‌گفت باید به ابتدایی برسیم، ولی

به دلایلی که  
گفتم معتقدم  
آموزش عمومی  
کشور نیازمند یک  
خانه‌تکانی بنیادی  
است. حتی یک نوع  
تخریب و نوسازی  
کامل؛ و شرط  
تحققش این است  
که اول به این اجماع  
برسیم که باید این  
کار را انجام داد و  
سپس برایش به‌طور  
جدی برنامه‌ریزی  
کنیم

من می‌خواهم بگویم که باید به کل آموزش عمومی برسیم، یا می‌رسیدیم. تمام تغییراتی که در محتوای این کتاب‌ها، اگر دیده باشید، در این سال‌ها انجام شده و سر جای خودش تلاش‌های پرزحمتی هم بوده و من هم در آن سهم بوده‌ام، هیچ‌کدام این‌ها از جنس کار صددرصد اصیل و تولیدی مبتنی بر نیاز این دوره نیست. تا امروز، همه کارهایی که انجام شده، مشابه‌سازی آموزش رشته‌های علمی دوره‌های بالاتر است. اما اینکه بیایم بگویم نیازهای این دوره این است، حالا براساس این نیازها بیایم طراحی آموزشی بکنیم. طراحی محتوایی بکنیم. ای بسا اصلاً به عنوان‌های درسی دیگری برسیم. ای بسا که حتی به چند عنوان جذاب ژورنالیستی برسیم به جای درس کنونی. این حرف را نباید دست کم گرفت. پاره‌ای از عنوان‌های ژورنالیستی به خاطر نوع دربرگیرندگی که دارند فضای متفاوتی را به وجود می‌آورند.

به دلایلی که گفتم معتقدم آموزش عمومی کشور نیازمند یک خانه‌تکانی بنیادی است. حتی یک نوع تخریب و نوسازی کامل؛ و شرط تحققش این است که اول به این اجماع برسیم که باید این کار را انجام داد و سپس برایش به‌طور جدی برنامه‌ریزی کنیم. این از آن جنس برنامه‌هایی است که ۳ سال، ۴ سال، ۵ سال باید فقط فکر تولید کرد و سپس برنامه‌ریزی اجرایی انجام داد و آن را عملیاتی کرد؛ برای معلمش، برای ارزشیابی‌اش، برای خانواده‌ها، برای پشتیبانی اجتماعی، برای فضای یادگیری‌اش، و برای نسخه‌های عمل متکثرش، برای دخترها، برای پسرها و ... باید کار کرد.

◀ **ربانی:** سند تحول در این مورد چه می‌گوید؟

◀ **امانی:** ببینید سند تحول در این باره ماده‌ی خام بسیار مناسب و خوبی داده است. تأکیدهای بسیار خوبی کرده. ولی این برای آن اتفاقی که باید بیفتد لازم است اما کافی نیست. در مجموع یکی از حاصل‌های سند تحول این بوده که امروز ما یک مجموعه اهداف دوره‌های تحصیلی داریم که اگر آن‌ها را مبنا قرار بدهیم می‌تواند

به فضای جدیدی منجر بشود. این دستاور خوبی است اما اگر مبنای تولید محتوای آموزشی قرار نگیرد، فایده‌ای ندارد. مهم این است که ما راجع به اجرای سند در این دوره به یک تعریف عملیاتی درست برسیم. تعاریف مفهومی مان کفایت نمی‌کند. چون پرسیدید آیا سند این را تعیین تکلیف می‌کند یا نه؟ من معتقدم داشتن سند خیلی کمک می‌کند به اینکه آن گفتمان را بتوانید رسماً شکل بدهید. یعنی بگویید آیا می‌خواهید سند اجرا بشود؟ پس باید چنین اتفاقاتی بیفتد. ولی من معتقدم که متأسفانه کشور هنوز در این موضع نیست، یعنی نه رئیس‌جمهور کشور، نه نمایندگان مجلس، نه کسانی که بودجه‌ها را طراحی می‌کنند و اختصاص می‌دهند، نه جامعه دانشگاهی کشور، هیچ‌کدام از این‌ها یک چشم‌انداز جدی و عمیق که حاکی از اهمیت دادن آن‌ها به این دوره و اینکه در دوره آموزش عمومی چه اتفاقاتی باید بیفتد ندارند. در این همه مواجهه‌هایی که من با آدم‌های مختلف داشته‌ام، در سطوح مختلف، نگاه آن‌ها را به موضوع آموزش عمومی و اهمیت آن، سطحی، شعاری، فاقد بینش عمیق و تحلیل درست و ساده‌انگارانه دیده‌ام.

❖ **سرکارآرانی:** آقای امانی، با توجه به این سفره‌ای که خود شما اشاره کردید که پهن کرده‌اید و مسئول تولید این کتاب‌های درسی بودم، سؤالی از شما دارم. من دست‌کم از زمان مرحوم جعفر علاقه‌مندان به سازمان پژوهش که شما هم مسئولیت داشتید و از جمله در شورای علمی سازمان بودید رفت‌وآمد داشتم. لذا می‌پرسم با توجه به این سوابق، آیا خودتان فکر کرده‌اید که برنامه این دوره را هرس کنید و از این شلوغی درش بیاورید؟ اگر چنین قصدی در بازاندیشی و هرس کردن داشته باشید کجاها را برمی‌دارید؟

❖ **امانی:** بله. من آن موقعی که داشتم جدول دروس دوره دوم متوسطه را می‌نوشتم که بدهم شورای عالی آموزش و پرورش برای تصویب، جدول دوره آموزش عمومی یعنی از ابتدایی تا نهم را هم نوشتم. البته آن وقت چون همه تلاش‌ها روی دوره دوم متوسطه متمرکز شده بود مجال تغییر مجدد و مکرر

جدول دروس دوره ابتدایی و اول متوسطه وجود نداشت. نسخه‌هایی که نوشتم در دو نوع بود، یک نوع محتاطانه با حداقل تغییرات، یک نوع کمی شجاعانه‌تر و انقلابی‌تر و با تغییرات بیشتر. مثلاً به شما عرض کنم، من تعدادی از دروس دوره اول متوسطه را با هم تلفیق کرده بودم و از تعداد عناوین کاسته بودم. مثلاً دینی و عربی و قرآن را یکی کرده بودم، چون کارکرد این سه تا درس را به هم متصل و مرتبط می‌دیدم و این کار خودش دو عنوان از عنوان‌های این دوره را کم می‌کرد. در ابتدایی هم شبیه همین کار را انجام داده بودم.

البته آن روزی که من آن نسخه‌ها را نوشتم هنوز اهداف دوره تحصیلی را ننوشته بودم. بنابراین آن نسخه من الان مورد دفاع خودم نیست، هرچند ممکن است ایده‌هایی داشته باشد.

❖ **سرکار آرائی: آقای امانی، به نظر می‌رسد که ما در هدف نوشتن خیلی وقت گذاشته‌ایم در این سال‌ها. شاید در این ۳۰ سال، ۴۰ سال ما هر وقت سراغ هر کسی را گرفتیم در این سازمان پژوهش، شورای عالی، وزارتخانه، مشغول نوشتن هدف بود! انواعش را هم نوشتیم، ۷-۸ نوع هدف نوشتیم، اما یک بار هم سر نزدیک به نیازها تا ببینیم که مثلاً این بحث انرژی چیست.**

در کتاب پایه سوم علوم تجربی ما؟ کجای دنیای پایه سوم مثلاً درس «انرژی چیست؟» را درس می‌دهند که ما می‌دهیم؟ این سنگینی محتوا، این سلسله مراتب افقی عمودی‌اش با دروس دیگر، این پر مشغله بودن، این شلوغی کتاب‌ها ما، آیا جایی هست که مثلاً این‌ها را آنالیز کند به شکل کیفی؟

❖ **ربانی: حرف شما کاملاً درست است. در گفت‌وگوی ما با استاد احمد صافی هم که کتاب آن به نام «معلم مصلح» در همین مجموعه اندیشه‌ورزان منتشر شده یکی از افراد حاضر در گفت‌وگو، خانم دکتر آمنه احمدی، همین را می‌گفتند، و اینکه همیشه هر کس خواسته کاری انجام دهد آمده و از هدف‌نویسی شروع کرده،**

در حالی که هدف نویسی اولاً کار ساده‌ای است و ثانیاً یک بار که بنویسید برای چند دهه کفایت می‌کند!

❖ **سرکار آرائی:** نکته دوم اینکه بالاخره ببینید درباره تأکید زیاد بر دیکته و برعکس اهمال در درس انشا خیلی حرف و حدیث است، در آموزش عمومی. همچنین این کتاب‌های هدیه‌های آسمان خیلی راجع بهش حرف و حدیث است. آموزش قرآن به خصوص برای مناطق چندزبانی که حالا فارسی را هم با اول ابتدایی شروع می‌کنند طفلک‌ها، خیلی حرف و حدیث هست. کتاب‌های دیگر هم هست. علوم هست، فارسی هست، تعلیمات دینی هست، علوم اجتماعی هست، درس فارسی هست و ...

❖ **رفیعی:** چون آقای امانی اشاره کردند به ضعف کلی دوره اول متوسطه یا راهنمایی تحصیلی قبلی، خاطره‌ای به یادم آمد که فکر می‌کنم ذکر آن در اینجا مناسب باشد. ما سفری به سنگاپور رفته بودیم برای بازدید مدارس آنجا. اولاً مدارس سنگاپور، به خصوص دبیرستان‌هایش، خیلی بزرگ است. در حد مثلاً چند هکتار است. این مدارس همه امکانات را هم دارد. در حالی که خود سنگاپور یک کشور خیلی کوچکی است. یک شهر است و یک جزیره نه بیشتر. البته خیلی پیشرفته است. آن مدرسه‌ای که ما رفتیم مدیری داشت که تحصیلاتش دکترای علوم تربیتی بود. او برای جمع ما که همگی معلم و فرهنگی بودیم صحبت می‌کرد. نکته‌ای گفت که منظور من همان است. می‌گفت که متأسفانه در مدارس همیشه یک فکری برای دانش‌آموزهای ضعیف می‌کنند و یک فکری هم، یعنی تدابیری، برای دانش‌آموزهای خیلی قوی می‌چینند. ولی کسی به فکر بچه‌های متوسط نیست. می‌گفت معمولاً بچه‌های متوسط مظلوم‌ترین بچه‌ها هستند به لحاظ توجه و تربیت و این حرف‌ها. این حرف او، که در واقع بدیهی هم هست، برای ما تازه بود و واقعاً هم یک نکته خیلی مهمی است که ما نیز به آن توجه نداریم. در

مأموریت ویژه دوره  
اول متوسطه یا  
همان دوره راهنمایی  
تحصیلی - که من  
این اسم را خیلی  
بیشتر می‌پسندم -  
هویت‌سازی است

حقیقت بچه‌های متوسط که نه خیلی ضعیف‌اند که به خاطر ضعفشان مورد توجه قرار بگیرند و نه خیلی قوی‌اند که به خاطر قوتشان برجسته شوند، معمولاً بهشان کم‌توجهی می‌شود. یعنی نه آن امکاناتی که باید در اختیارشان قرار بگیرد، قرار می‌گیرد و نه آن برنامه‌هایی که باید برایشان طراحی شود، طراحی می‌شود. تازه فراوانی‌شان هم بیشتر است.

❖ **ربانی:** آیا آن مدیر مدرسه که این حرف را می‌زد خودشان، یعنی سنگاپور، را هم مشمول این قاعده می‌دانست؟ و خودش هم احساس می‌کرد که آن‌ها این ضعف را دارند؟

❖ **رفیعی:** بله. او اصلاً از ضعف خودشان می‌گفت. می‌گفت که در مدارسمان این نکته یا ضعف هست که ما بچه‌های ضعیف را بهشان توجه می‌کنیم، بچه‌های قوی را هم خیلی توجه می‌کنیم، یا خودبه‌خود مورد توجه قرار می‌گیرند، ولی بچه‌های متوسط معمولاً کم‌توجهی بهشان می‌شود و خیلی کسی به دادشان نمی‌رسد.

❖ **امانی:** نکته‌ای که در این جلسه باید به آن اشاره می‌کردیم و در بین دیگر بحث‌ها از آن غفلت کردیم این بود که مأموریت ویژه دوره اول متوسطه یا همان دوره راهنمایی تحصیلی - که من این اسم را خیلی بیشتر می‌پسندم - هویت‌سازی است. در دوره نوجوانی، جوانه‌های استقلال آشکار می‌شود لازم است نوجوان، هویت شخصی، هویت جنسی، هویت خانوادگی، هویت اجتماعی، هویت ملی و هویت دینی خود را بشناسد.

شکل‌گیری هویت نوجوان، به او کمک می‌کند که احساس خودباوری بیشتری بنماید و برای خود شأن و جایگاهی قائل باشد. احساس کرامت و منزلت کند. قدر خود را بشناسد. این شناخت از خود، محصول تعامل با دیگران است. در مقام تعامل با دوستان و همکلاس‌ها و بزرگ‌ترها، هویت‌های مشترک و هویت‌های



اختصاصی خود را می‌شناسیم. همهٔ دروس دورهٔ اول متوسطه باید طوری باشند که نقش خود را در ایجاد هویت بازتعریف کنند و فرصت‌های لازم برابر خلق آن را به وجود آورند.

❖ **ربانی:** شاید این موضوع را بتوانیم بعداً بیشتر بسط دهیم.



# کامیابی‌ها و ناکامی‌ها

گفت‌وگوی پنجم

نظام مدرسه‌ای در ایران، تاکنون افت و خیزها و تب و تاب‌های فراوانی را پشت سر گذاشته است. این را شاید بتوان ناشی از ماهیت نظام‌های آموزشی در جهان متحول عصر حاضر دانست که در آن تغییرات فزاینده حاصل از رشد علم، تکنولوژی، سرمایه و عدم ثبات قدرت‌ها چنین افت و خیزهایی را موجه می‌سازد.

یکی از تغییرات بزرگ در نظام آموزشی ایران در دهه چهل صورت گرفت که با خود نوآوری‌های بسیار داشت و از جمله در تغییر بینش و نگرش معلمان نیز تأثیرگذار بود. آن تغییر اما سراسر کامیابی نبود و نامرادی‌هایی در پی داشت که همان‌ها سبب شد نظام آموزشی از تب و تاب بیفتد تا به انقلاب اسلامی رسیدیم.

بعد از انقلاب نیز تاکنون چند بار با برنامه تغییر و تحول بنیادی مواجه بوده‌ایم که باز هم توفیق چندان نیافته و هر یک پس از چند سال جای خود را به برنامه دیگری سپرده است. این امر دلایل بسیار دارد که باید در جای خود بررسی شود که از جمله به گفته دکتر امانی «مهم‌ترین دلیل آن، این است که» در این تغییر دادن‌ها ما به سراغ «وجه کارکردی امر آموزش و پرورش نرفتیم که قرار است چه اتفاقی بیفتد، بلکه از وجه حل مشکلات خودمان رفتیم» در گفت‌وگوی حاضر نقبی زده شده است به این افت و خیزها، با این توضیح که در یکی از گفت‌وگوهای آینده به‌طور مستقل به موضوع «سند تحول» نیز خواهیم پرداخت.

محور دوره دوم  
متوسطه هم، آنچه  
که در واقع ما، در  
جریان برنامه ریزی  
دوره های تحصیلی  
به آن رسیده بودیم،  
«استقلال یابی»  
است

◉ ربانی: جناب آقای امانی، در جلسه قبل به اینجا رسیدیم که شما راجع به هر یک از دوره های تحصیلی گفتید که در هر یک از دوره ها یک محور تربیتی اصلی وجود دارد. مثلاً در دوره اول ابتدایی این محور عبارت است از توانمندسازی های بچه ها در یادگیری های پایه و زیرساخت تبدیل آن ها به یادگیرندگان مادام العمر و بسط حواس آن ها. در دوره دوم ابتدایی بحث اجتماعی شدن، دوستی، ایجاد رابطه های انسانی محور است. در دوره اول متوسطه بحث هویت یابی مهم است؛ این را هم گفتید که در این دوره هویت یابی شروع می شود ولی پایان پیدا نمی کند، بلکه هویت یابی نقطه اصلی تمرکز است و در دوره های بعد هم ادامه دارد. اصولاً هر یک از این رگه ها که در مقطع خاصی بروز می کند تا آخر دوره تربیتی باقی می ماند و متحول هم می شود. اکنون پردازیم به دوره دوم متوسطه با این اشاره که دوره متوسطه از خیلی جهات دوره خطیری است.

◉ امانی: محور دوره دوم متوسطه هم، آنچه که در واقع ما، در جریان برنامه ریزی دوره های تحصیلی به آن رسیده بودیم، «استقلال یابی» است. استقلال یابی نه تنها با ادبیات دینی ما سازگار است که یک نوع پشتوانه جهانی هم دارد. اینکه می گویم با جنبه های دینی سازگار است، چون به هر حال دوره دوم متوسطه سنی است که در آن تمام بچه ها از نظر شرعی به تکلیف رسیده اند و با توجه به آن روایت شریف، سنی است که این ها دیگر «وزیر» شده اند، یعنی یک نوع احساس استقلالی در خود دارند که قبلاً نداشتند و این ناشی از همان هویت یابی است. این پدیده استقلال یابی در دوره نوجوانی خیلی مهم است و بر زمینه های متعددی تأثیر می گذارد. مثلاً در نوع انتخاب محتوا و در نوع انتخاب مسیر یادگیری مؤثر است. اینجا اولین جایی است که بچه ها دست به انتخاب کردن می زنند و خود را در واقع در معرض انتخاب های جدی قرار می دهند.

گرایش به شاخه های تحصیلی و رشته های تحصیلی و حتی زمینه شغلی آینده همین جا مطرح می شود. البته بعضی جاها پررنگ تر و بعضی جاها کم رنگ تر. در

این دوره بچه‌ها تبدیل می‌شوند به یک فرد مستقل مسئولیت‌پذیر. لذا آموزش مهارت‌هایی مثل تصمیم‌گیری مسئولانه به آن‌ها در این دوره خیلی مهم است و باید به آن پرداخت. در محتوا و روش بسیاری از دروس و فعالیت‌های یادگیری هم بچه‌ها خودشان را نشان می‌دهند. مثلاً در حوزه تربیت دینی، بچه‌ها باید به نوعی در صیانت و پاسداری از آن‌الگوی اعتقادی که دارند تلاش کنند؛ و در جنبه‌های کلامی و جنبه‌های استدلالی دین وارد می‌شوند. مثل سبکی که شهید مطهری با دین مواجه می‌شد و دین را یک چارچوب عقلانی قابل دفاع و قابل استدلال مبتنی بر منطق و دلیل معرفی می‌کرد به مردم و جوانان. در این دوره، این نوع نگاه در آموزش‌های دینی بسیار پررنگ می‌شود. مواجهه بچه‌ها با اندیشه‌های دیگران، شبهاتی که مطرح می‌شود و قدرت‌یابی در پاسخ‌گویی به این شبهات، احساس قوت کردن در اینکه ممکن است امروز من پاسخ مسئله‌ای را ندانم اما با مقداری صرف وقت و مطالعه و پرسیدن از افراد مطلع می‌توانم به این پاسخ برسیم، و یک نوع اعتمادبه‌نفس پیدا کردن به اینکه من یک مکتب فکری دارم و از عهده پاسخ‌گویی به بسیاری از سؤالات بنیادی مطرح در این زمینه برمی‌آیم. این‌ها و خیلی امور دیگر چیزهایی است که در دوره استقلال‌یابی پررنگ می‌شود. واقعیت این است که ما در دوره دوم متوسطه در طراحی نظام آموزشی مان، بیشترین سرگشتگی‌ها را داشته‌ایم، حتی در اسناد تحولی مان، بیشترین تغییرها را هم در این دوره داشته‌ایم، اما باز هم نتوانسته‌ایم آن اتفاقی را که باید در این دوره بیفتد به خوبی رقم بزنیم. به سخن حافظ «از هر طرف که رفتیم جز ظلمتم نیفزود» در اینجا مصداق پیدا کرده است.

❖ ربانی: به نظر شما دلایل چیست که ما در این دوره با ناکامی مواجه شده‌ایم؟ آیا غافلگیر شده‌ایم یا در اثر بی‌تدبیری بوده و یا دلیل دیگری داشته؟

❖ امانی: به نظرم مهم‌ترین دلیل آن این است که ما اکثراً به سراغ این دوره که

رفتیم از وجه کارکردی‌اش یعنی نفع، وظیفه و مأموریتش نرفتیم که در این دوره قرار است چه اتفاقی بیفتد، بلکه از وجه حل مشکلات اجرایی خودمان که با آن‌ها مواجه بودیم و هنوز هم هستیم وارد شدیم که این مشکلات را حل یا مدیریت کنیم. بدتر اینکه اسم این کارهای نصف و نیمه‌ای را که انجام دادیم گذاشتیم انقلاب آموزشی! یا نظام جدید! آخرین نمونه‌اش که در خاطر همه هست «نظام جدید متوسطه» است که در سال‌های دهه هفتاد در کشور عرضه شد و تغییرهایی عمدتاً شکلی و نه عمیق و محتوایی در دوم متوسطه داد. اول نظام ترمی واحدی را آورد و بعد آن را به نظام سالی واحدی تغییر داد. این کار در وزارت دکتر نجفی و معاونت مرحوم آقای علاقه‌مندان عمدتاً شکل گرفت. هدف اصلی از آن کار هم حل مسئله نحوه اداره کردن دوره دوم متوسطه بود که با موج افزایش جمعیت روبه‌رو شده بود.

به هر حال نوع مواجهه‌ای که با مسئله شد به عقیده من کمک چندانی به بهبود این دوره و به سامان کردن آن نکرد. در واقع، ناخواسته این دوره را تبدیل کردیم به جولانگاه امری به نام کنکور که آمد و تمام چاله و چوله‌ها را انگار یک جوری پر کرد و آنچه اتفاق افتاد این بود که هرچه جلوتر رفتیم دیدیم نحوه آموزش‌مان، نحوه ارزشیابی‌مان، روش‌های تدریس‌مان و محتواهای یادگیری‌مان بیشتر آزمون‌مدار و کنکورمدار شده است. یعنی آن «بلیه رسمی سازی» و کارکرد گزینش و تخصیص که قبلاً من چند جا به آن اشاره کردم در این دوره پررنگ‌تر از بقیه جاها مطرح شد که بعد اثراش را روی دوره‌های پایین‌تر هم گذاشت. تا امروز هم این دوره از آن قوت فکری لازم و کافی و قابلیت دفاع کارشناسانه برخوردار نشده. ما در سال ۹۱، بعد از آن پروژه همسوسازی با برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین را در سازمان پژوهش آغاز کردیم، وقتی که رسیدیم به دوره متوسطه، به دلیل مدلی که وزیر وقت آموزش و پرورش تحمیل کرده بود به نظام آموزشی، و ما را وارد یک دومینوی اجرایی پی‌درپی سال‌های تحصیلی کرده بود، فرصت تأمل و تأنی و طراحی یک ساختار جدید را پیدا نکردیم. در نتیجه

در هر حال دوره دوم  
متوسطه به عقیده  
من الان تقریباً  
غیرقابل دفاع‌ترین  
چارچوب را دارد و  
بیشترین انرژی را از  
همه می‌گیرد و اگر  
بخواهیم در واقع  
یک خرده ریشه‌ای  
به آن نگاه کنیم اصلاً  
این عنوان رشته‌های  
تحصیلی و  
شاخه‌هایی که الان  
انتخاب کرده‌ایم باید  
محل تأمل جدی  
قرار بگیرد

تمام ارکان قبلی، بدون اینکه مورد یک تحلیل دقیق و عمیق قرار بگیرد، مجدداً مورد تثبیت قرار گرفت. یعنی شاخه‌های تحصیلی همانی که بود ماند و رشته‌های تحصیلی هم همانی که بود ماند، در حالی که الان می‌بینیم وجه افتراق مثلاً دو تا رشته فقط یک عنوان درسی شده است. مثل افتراق دو تا رشته ریاضی - فیزیک و تجربی که فقط در درس زیست‌شناسی است.

در نتیجه، بچه‌ها در این دوره خیلی اذیت می‌شوند و می‌گویند که ما همه این درس‌ها را برای چی باید بخوانیم؟ چه کمکی به ما می‌کند؟ و اطلاعات خیلی از مسئولین هم راجع به این دوره واقعیتش این است که نزدیک به صفر است. در هر حال دوره دوم متوسطه به عقیده من الان تقریباً غیرقابل دفاع‌ترین چارچوب را دارد و بیشترین انرژی را از همه می‌گیرد و اگر بخواهیم در واقع یک خرده ریشه‌ای به آن نگاه کنیم اصلاً این عنوان رشته‌های تحصیلی و شاخه‌هایی که الان انتخاب کرده‌ایم باید محل تأمل جدی قرار بگیرد. همین‌طور هم در داخل رشته‌ها، عنوان‌های درسی این دوره. به علاوه، نسبتی که بین جنبه‌های عمومی، تربیت رسمی و عمومی، که سهم این دوره است، و سهم آن بخش تخصصی و رشته‌ای قابل دفاع نیست. مثلاً دروسی که در برنامه رشته ادبیات و علوم انسانی ارائه شده، می‌تواند خیلی متفاوت باشد. در بخش‌های مربوط به فنی و حرفه‌ای و این‌ها هم مشکلات بسیار زیادی از جنس طراحی برنامه درسی و همچنین اجرا وجود دارد. این وضعیت به خیلی جاهای کشور هم لطمه می‌زند. به مسئله اشتغال لطمه می‌زند به‌طور جدی. همچنین به مسئله ادامه تحصیل فوق‌العاده مرتبط است. حتی فضای اجتماعی هم دارد روی این موضوع تأثیر جدی می‌گذارد.

❖ ربانی: به نظر شما، آیا «نظام جدید متوسطه» هیچ جنبه مثبتی نداشت؟

❖ امانی: حتماً داشت. مثلاً یکی از نقطه‌های مثبت آن ایجاد رشته‌های متنوع کاردانش بود و من به شدت طرفدار این ایده‌ام، اگرچه در عمل خوب اجرا نشد.

البته رشته کاردانش هنوز وجود دارد. می‌دانید که رشته کاردانش بازارمحور، متقاضی محور و صنعت‌محور است. یعنی آن کسانی که نیرو می‌خواهند می‌آیند به عرصه. می‌گویند به ما اجازه بده مدرک ما را مهر کن. کار ما را به رسمیت بشناس. این خیلی فرایند زیبایی است که یک گروهی بیایند بگویند که ما داریم این آموزش را می‌دهیم. حالا شما هم به ما کمک فنی بدهید تا این را تبدیل به برنامه درسی کنیم و آن را با استانداردهایش به بچه‌ها عرضه کنیم ولی دیپلم آن را شما مهر کنید. به هر حال این نظام به وجود آمد و الان هم هست و شاید زنده‌ترین بخش آموزش فنی و حرفه‌ای همین است. چون می‌بینیم که هر یک ماه، دو ماه، سه ماه، یک رشته جدید تصویب می‌شود، گرچه این رشته جدید ممکن است ۶۰-۵۰ تا هنرجو در یک نقطه باشند. ولی از دید ما همان ۶۰-۵۰ نفر بسیار مهم‌اند. ضمناً همین‌طور که صنعت دارد رشد می‌کند، این رشته‌ها هم دارد زیاد می‌شود و البته پاره‌ای‌ش هم ممکن است جمع بشود. به هر حال یک جریان زنده است. مثلاً فرض کنید که الان در پرورش گیاهان بدون خاک، ما دیپلم کاردانش می‌دهیم. کاردانش به این معنا، چون جامعه‌محور و تقاضا‌محور است. صاحب هر حرفه‌ای در جامعه می‌تواند به این فکر کند که من چه نیرویی می‌خواهم و این نیرو را از همان مردم منطقه بگیرد و آموزش دهد. ما الان دست‌تک‌تک صنعت‌ها که بگذاریم، می‌بینیم ایران خیلی در کاردانش امکان و پتانسیل دارد. مثلاً فرض کنید بنادر. بندر خیلی جای مهمی است و در آن کارهای بسیار زیادی انجام می‌شود. ما سه رشته را در بندر تعریف کردیم و وقتی یک جا استانداردها و برنامه درسی مورد نیاز را تولید کرد، سایر بنادر هم می‌توانند مجری آن بشوند.

## تولد رشته کاردانش

❁ رفیعی: من نکته‌ای می‌خواهم عرض بکنم در مورد همین رشته کاردانش. فکر می‌کنم سال ۶۵ بود که شورای انقلاب فرهنگی پیشنهاد تشکیل «شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» را داد و من هم یکی از اعضای آن شورا بودم؛ این



شورا تعدادی عضو داشت که سه نفرشان را خود شورای انقلاب فرهنگی تعیین می‌کرد که یک نفرش من بودم. دیگر اعضا هم خود وزیر بود (آن زمان آقای سیدکاظم اکرمی) و چند تا از معاونانش از جمله آقایان دکتر حداد عادل و مهندس علاقه‌مندان و ... همچنین دکتر احمد احمدی هم بود، که تا آخر عمر دبیر شورای انقلاب فرهنگی بود، آقای مهندس عبدالحسین نفیسی بود و عده‌ای دیگر. این شورا تشکیل شد و بعد از اینکه جلسات متعددی داشت، ما یک سفری داشتیم به استرالیا و یک سفر هم رفتیم ژاپن. در ملبورن استرالیا مؤسسه‌ای بود به نام تیف (tafe) که یک مؤسسه فنی و حرفه‌ای خیلی بزرگ بود. ما را راهنمایی کردند که بروید از آنجا بازدید کنید. در آنجا انواع و اقسام رشته‌ها، آشپزی، سلمانی، سلمانی زنانه، مردانه، جوشکاری، تراشکاری، و هر چی که تصورش را بکنید تدریس می‌شد. گاو‌داری، گوسفندداری، مرغداری، باغبانی، هر رشته‌ای. مدرک هم می‌داد. آنجا را که بازدید کردیم این فکر بر ایمن ایجاد شد که ما هم بیاییم و یک رشته‌ای در مدرسه ایجاد بکنیم؛ و آن همین رشته‌ی کاردانش بود و اجرایی شد. کلمه کاردانش را هم من پیشنهاد دادم. البته خیلی دنبال اسم بودیم که چه بگذاریم که همین اسم تصویب هم شد. آن زمان دوره دبیرستان ۴ سال بود. اساس رشته کاردانش بر این مبنا بود که قرار شد بچه‌ها درس‌های عمومی را بخوانند، مثل ادبیات و زبان و مختصری تاریخ و جغرافی و از این چیزها. کمی هم ریاضیات، یا فیزیک یا شیمی در حد یکی دو ساعت، در حد آشنایی با کلیات، ولی اصل کارشان آن حرفه‌ای باشد که آموزش می‌بینند که شامل ده‌ها حرفه مختلف می‌شد. خلاصه این جا افتاد و آن موقع یادم است که مثلاً مؤسسه پارس الکترونیک یکی از اولین مؤسساتی بود که با ما همکاری کرد در راه‌اندازی رشته کاردانش. پارس الکترونیک آمد و یک مدرسه درست کرد به نام مدرسه کاردانش، که بچه‌ها در آن کار الکترونیک یاد می‌گرفتند. مثلاً ساخت رادیو و تلویزیون و از این جور چیزها. و بعد از ۴ سال دیپلم می‌گرفتند. انواع و اقسام رشته‌های دیگر هم درست شد، مثل طلا جواهرسازی، ماهی‌گیری، کشاورزی، خیاطی، جوشکاری، تراشکاری،

مکانیک اتومبیل، و غیره. انواع و اقسام رشته‌ها راه‌اندازی شد. و من فکر می‌کنم که خیلی ایده خوبی بود. چون واقعاً آدم‌ها را بار می‌آورد برای حرفه و منجر به مدرک هم می‌شد. از آقای امانی پرسیدم گفتند: رشته کاردانش همچنان برقرار است و الان چهارصد و خرده‌ای رشته دارد.

❖ ربانی: فکر می‌کنم کاردانش دو تا مشکل داشت، یکی اینکه خیلی خوب اجرا نشد و یکی هم اینکه دانش آموزان نسبتاً سطح پایین می‌آمدند به این رشته. نمی‌دانم هنوز هم همین‌طور است یا نه!

❖ رفیعی: درست است. علت هم این بود یا هست که کنکور سایه‌اش را انداخت روی این قضیه. در نتیجه عده‌ای فکر کردند با کاردانش به آن جایی که می‌خواهند نمی‌رسند.

❖ گلدانساز: آقای دکتر امانی در واقع متوسطه دوره دوم را نقد کردند و گفتند که امروز تفاوت بین دو رشته تجربی و ریاضی فقط یک درس است و برای این باید فکری کرد و بعد هم، در مورد فنی و حرفه‌ای و کاردانش و مجموعه این رشته‌ها، توجهی به بحث کاردانش بیشتر داشتند و آن را عمده قرار دادند و به بعضی از موانع و مشکلاتش پرداختند. ایشان در واقع وضع موجود را نقد کردند. خوب است شما یک مقداری هم وضع مطلوب دوره دوم متوسطه را به‌طور کلی از دید خودتان تبیین کنید، و بگویید آیا بالاخره این رشته‌های تجربی و ریاضی از دید شما باید همین باشد و بماند؟ یا اصلاح بشود؟ یکی بشود؟ مجزا بشود؟ عناوینش تعدادش فرق بکند؟ در کاردانش و فنی و حرفه‌ای چه اتفاقاتی بیفتد؟ به نظر من اگر این بیشتر تبیین بشود کمک می‌کند به فهم مطلب. در کنارش یکی دو تا موضوع دیگر را هم مورد توجه قرار بدهیم. مثلاً اشاره فرمودند که رشته کاردانش با آن تفکری که پشتش بود شروع شد ولی امروز شاید نیاز به بازنگری



جدی داشته باشد.

این را هم اضافه کنم که به طور کلی رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش رشته‌های پرهزینه‌ای هستند، چون برای آن‌ها به امکانات و تجهیزات، فضا، مواد اولیه و چیزهایی نیاز است که اغلب گران است و به راحتی در دسترس مدارس نیست. و این مشکل جدی آموزش و پرورش است با این اقتصاد ضعیفی که دارد. از طرف دیگر ما سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای را داریم که مأموریتش به طور جدی در سطح کشور برای حرفه‌آموزی است، اصلاً به دیپلم هم کاری ندارد. کارش فقط آموزش است، کاری به مدرک ندارد. لذا تنوع بیشتری می‌تواند داشته باشد و این مهم است که این دو، یعنی آموزش و پرورش و سازمان فنی و حرفه‌ای، طوری با همدیگر پیوند بخورند که موازی‌کاری نشود و هرکدام مأموریتش را انجام بدهد.

ما تجربه‌ای در همین شرکت افست داشتیم که به نظرم قابل تأمل است. می‌دانید که از گذشته، شاید مثلاً ۲۵، ۲۰ سال پیش، رشته‌ای به نام رشته چاپ در هنرستان‌ها دایر بود که هنوز هم دایر است و دیپلم چاپ می‌دهند. قبلاً در افست متناسب با نیازی که داشت، هر سال چند نفر از این دیپلمه‌ها در شرکت افست جذب می‌شدند. ولی الان دانشگاه‌های علمی کاربردی دارند مدرک‌های کاردانی و کارشناسی در صنعت چاپ می‌دهند، آن هم در چند گرایش و به دنبال کارشناسی ارشد نیز هستند. با این وضعیت طبیعی است که دیگر کسی نمی‌آید دیپلم چاپ استخدام کند.

یعنی الان اگر کسی بیاید شرکت افست، و بگوید من دیپلم چاپ دارم امکان ندارد استخدام شود، چون حداقل مدرک تحصیلی برای ورود به این کار، مدرک کاردانی است - یعنی تکنسین لازمه دارد - کاردانی برای رشته‌های دیگری هم که این شرکت می‌خواهد به وفور وجود دارد و حتی بالاترش یعنی لیسانس. برخی از مثال‌هایی هم که شما زدید مثل بنادر، یا مثل پتروشیمی‌ها، نفت و صنایع دیگر، آن‌ها هم از همین جنس است.

این‌ها چالش‌هایی است که در آموزش کشور وجود دارد و در واقع آموزش و پرورش باید همه جوانب را بسنجد و خودش را درگیر موضوعات و مسائل مختلف و گوناگونی نکند که دستگاه‌ها و سازمان‌های دیگر دارند برایش هزینه می‌کنند و نیرو تربیت می‌کنند. چون هرچه در این رشته‌ها آموزش و پرورش کار کند در واقع دیگر بازاریارش وجود ندارد. این مجموعه را اگر ما مورد توجه قرار دهیم آن وقت مدل مناسب‌تری را برای متوسطه دوم می‌توانیم طراحی کنیم.

❖ **امانی:** مجموعه مشکلات و مسائلی که دوره دوم متوسطه دارد خیلی پیچیده است. یعنی به راحتی درباره این دوره نمی‌شود صحبت کرد یا راه‌حل ارائه داد. یک نکته مهم این است که این بچه‌ها تا سن ۱۷، ۱۸ سالگی باید نگهداری بشوند. یعنی اگر رها بشوند، یا مثلاً در برنامه‌های کاملاً انتخابی پودمانی (یعنی واحدهای درسی متنوع و مستقل از هم) پراکنده قرار بگیرند و نظام آموزش رسمی مدرسه‌ای منظم - مثلاً از ۸ صبح تا ۲ یا ۴ بعدازظهر - برداشته بشود. این بچه‌ها در این پراکندگی دچار آسیب می‌شوند، این اتفاقی است که در دهه ۷۰، در ابتدای نظام جدید اندکی، فقط اندکی، خود را نشان داد.

اگر خاطرتان باشد آن زمان ما با پدیده‌ای مواجه شدیم به نام پنجره‌های باز. پنجره باز چه بود؟ برنامه واحدهای درسی دبیرستان طوری بود که یک عده دانش‌آموز در یک مدرسه، مثلاً ساعت ۹/۵ تا ۱۱ صبح کلاسی نداشتند. مدرسه‌ها در این ساعت بچه‌ها را می‌فرستادند بیرون و می‌گفتند بروید ساعت ۱۱ بیایید، چون شما برنامه‌ای ندارید و ما هم جایی برای نگهداری‌تان نداریم. معلوم است که این بچه‌ها رها می‌شدند در کوچه و خیابان و این خودش تبدیل شد به یکی از معضله‌های نظام جدید متوسطه؛ و همین یکی از دلایلی شد که ترمی واحدی را تبدیل کردند به سالی واحدی، آن هم پس از چقدر کشمکش!

یا باز اگر خاطرتان باشد در این دوره در ابتدا اصلاً بحث اینکه در یک پایه قبول هر دو مطرح بشد نبود، بلکه واحد پاس می‌کردند و قرار بود کسی که می‌خواهد

من شخصاً به این نتیجه رسیده‌ام که ما تمام انرژی را باید تا پایان پایه نهم برای تمام شهروندان بگذاریم به نحوی که اگر به این نقطه رسیدند بتوانیم بگوییم همه شهروندانمان در زمینه‌های اصلی رشد به حد کفایت خوبی رسیده‌اند

از این دوره فارغ‌التحصیل بشود، در رشته‌های نظری، باید ۹۶ واحد می‌گذرانند تا فارغ‌التحصیل شود. اما پس از مدتی به دلایل اجرایی، دوباره عقب‌نشینی کردند و گفتند پایه اول نظری قبول و رد دارد و مبنای انتخاب رشته را هم تغییر دادند. از این مسائل خیلی وجود داشت.

اما در باب آموزش‌های فنی مهارتی، به عقیده من، مهم‌ترین عامل و ملاکی که باید مبنای کار قرار بگیرد، این است که قالب‌های ذهنی ما غلبه بر کار پیدا نکند، بلکه نیازها حرف اول را بزنند. یعنی به‌طور خاص در بخشِ کاردانش و فنی و حرفه‌ای سیستمی باشد که دقیقاً معطوف به واقعیت‌ها و نیازها و آن چیزی که جامعه، بازار کار و صنعت می‌خواهد عمل کند. لذا من شخصاً به این نتیجه رسیده‌ام که ما تمام انرژی را باید تا پایان پایه نهم برای تمام شهروندان بگذاریم به نحوی که اگر به این نقطه رسیدند بتوانیم بگوییم همه شهروندانمان در زمینه‌های اصلی رشد به حد کفایت خوبی رسیده‌اند. پس از آن می‌توان مسیرهای متعددی را به رویشان باز کرد که به انتخاب خود و هر طور که می‌خواهند آینده خودشان را رقم بزنند. طبیعی است که این مسیرها که می‌گویم خودش به برنامه‌ریزی وسیع و گسترده‌ای نیاز دارد.

مثلاً همین جاست که بحث‌های برنامه‌ریزی درسی و اقتصاد آموزش و پرورش هم به وسط می‌آید که کار را خیلی پیچیده‌تر می‌کند؛ یا مثلاً بحث آموزش رایگان پیش می‌آید. بعضی از آموزش‌ها خیلی هزینه دارد. فرضاً رشته فتوگرافیک خیلی رشته پرهزینه‌ای است. اقلماً ۲۰، ۲۵ میلیون تومان ابزار و وسیله در طول این دو سه سال می‌خواهد. آیا آموزش رایگان به این معناست که این‌ها را دولت می‌دهد؟ من فکر نمی‌کنم اصلاً امکان‌ش باشد. مگر اینکه یک جاهایی اسپانسرهایی هم باشند و کمک کنند، مثل سازمان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای که بودجه‌های خوبی برای همین موضوع دارد یا بعضی مؤسسات و کارخانه‌ها و ...

❖ رفیعی: من دو سه نکته می‌خواستم عرض بکنم. یکی در مورد اسپانسر.

همان موقع‌ها هم نظرم‌ان این بود که این کارها اسپانسر می‌خواهد. چگونه؟ ما پیش‌بینی کرده بودیم که برای درس‌های عمومی و آن‌هایی که شما فرمودید، آموزش و پرورش هزینه‌اش را بدهد، که عملاً هم دارد می‌دهد. اما برای درس‌های خاص فنی و حرفه‌ای که رشته‌های کاردانش بود و حتی هنرستان‌ها، مؤسسات و کارخانه‌هایی اسپانسر شوند و هر مؤسسه‌ای که از یک حدی بزرگ‌تر است بیاید و یک مدرسه کاردانش در کنار خودش تأسیس بکند و بودجه‌ای را برایش قرار بدهد. در این مدرسه هم برای خودش نیرو تربیت بکند و هم برای بیرون.

مثلاً کارخانه ذوب آهن در کنارش یک مدرسه کاردانش ذوب آهن تأسیس بکند و ۲۰۰ تا دانش‌آموز بگیرد. حالا ممکن است خودش ۱۰۰ تایش را بخواهد ۱۰۰ تای دیگر هم برای جاهای دیگر تربیت می‌شوند. به این‌ها می‌گفتیم مدارس کارخانه‌ای یا «مدارس جوار». یادم است که آن موقع با صنف طلا و جواهر صحبت کردیم که بیایند و مدرسه جواهرسازی و طلاسازی و این‌ها تأسیس کنند، با این شرط که هزینه‌های عمومی‌اش را آموزش و پرورش بدهد و هزینه‌های خاصش را آن‌ها بدهند. هم برای صنف خودشان نیرو تربیت بکنند و هم برای بیرون، و همین‌طور مثلاً شیلات، وزارت کشاورزی، وزارت نفت، پتروشیمی و دیگر صنایع و حرفه‌ها.

یک مسئله دیگر. سفری به آلمان رفته بودیم. در یکی از مدارس آلمان گفتند اینجا مثلاً فلان کارخانه به ما سفارش می‌دهد که ما ۳۰ نفر را در فلان رشته می‌خواهیم. به این ترتیب آن‌ها برای ۴ سال دیگر پیش‌بینی می‌کردند که چند نفر را برای فلان رشته می‌خواهند و از الان شروع می‌کردند به جذب افراد و آموزش و تربیت آن‌ها.

در مورد درس عمومی هم من فکر می‌کنم که لازم باشد همه درس عمومی یکسان و مشابهی بخوانند. یعنی درس عمومی که در رشته‌های نظری و یا هنرستان‌ها یا مدارس کاردانش و این‌ها و خوانده می‌شود، قاعدتاً باید متفاوت طراحی و برنامه‌ریزی شود. مثلاً فیزیکی که در یک مدرسه کاردانش خوانده

می‌شود با فیزیک رشته نظری قاعدتاً باید متفاوت باشد، یا همین‌طور شیمی و زیست‌شناسی برای رشته تجربی، یا ادبیات برای رشته علوم انسانی و امثال این‌ها. خلاصه اینکه باید یک تفاوتی بین دروس عمومی و رشته‌های نظری با درس‌های عمومی که در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش خوانده می‌شود وجود داشته باشد.

❖ **ربانی:** در مورد آموزش رایگان در ایران، به نظرم عدم تعادل شدیدی وجود دارد که باید به آن توجه شود. در حال حاضر گفته می‌شود که آموزش رایگان است. در عین حال می‌دانیم که حدود ده درصد دانش‌آموزان به مدارس غیردولتی و غیرانتفاعی می‌روند که کل هزینه‌هایشان را مردم می‌پردازند. در مدارس دولتی هم، به لطایف‌الحیل سعی می‌شود بخشی از هزینه‌ها را از خانواده‌ها بگیرند و می‌گیرند. اینکه هر سال در هنگام ثبت‌نام‌ها دائماً می‌گویند مدارس حق دریافت هیچ‌گونه وجهی را ندارند حاکی از همین امر است. حالا، وقتی به آموزش عالی می‌آییم غیر از دانشگاه آزاد و دانشگاه‌های غیرانتفاعی همه دانشگاه‌های دولتی رایگان‌اند. این در حالی است که مثلاً دانشجوی پزشکی بعد از چند سال می‌تواند درآمد خوبی کسب کند، ولی از همان اول که وارد دانشگاه می‌شود رایگان تحصیل می‌کند با همه امکانات. بنابراین این نشان می‌دهد که این نگاه ما به آموزش تعادل ندارد این را من خیلی موجز و خلاصه گفتم.

یک نکته دیگر هم که می‌خواهم بگویم درباره مدارس خارجی است. ببینید ما وقتی بحث مدارس خارج را می‌کنیم، عموماً جنبه‌های ظاهری و فنی آن‌ها برایمان مهم و قابل توجه است. مثل اینکه چه درس‌هایی می‌خوانند یا چه واحدهایی دارند، محتوایش چگونه است، هفته‌ای چند روز مدرسه می‌روند، چگونه وارد دانشگاه می‌شوند و از این قبیل. اما به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی که آن‌ها در آن این درس‌ها را می‌خوانند توجه نمی‌کنیم. قبلاً هم توجه نمی‌کرده‌ایم. شاید بتوانیم این‌طور بگویم که ما به آن بعد تربیتی و پرورشی مدارس خارجی توجه

نداریم. به شیوه‌های آموزش آن‌ها توجه نداریم. به نحوه تربیت معلم یا نیروی انسانی آن‌ها توجه نداریم و از این قبیل. در نتیجه بهره‌وری ما از آموزش بسیار کم است. اغلب این بچه‌هایی که دیپلم می‌گیرند به جز بخش کمی که به رشته‌های خوب دانشگاه می‌روند، و حتی خود اینان، اغلب نه فارسی را درست می‌خوانند و می‌نویسند، نه انگلیسی را، نه عربی را، نه تاریخ را، نه هویت ملی و دینی خود را می‌شناسند، نه چندان به فضیلت‌های اخلاقی آشنا یا پایبند هستند. البته این‌ها ربط وثیقی با مدارس خارجی ندارد ولی دست‌کم قابل مطالعه است. یادم هست حدود ۲۰ سال پیش مجله نشر دانش که به سردبیری دکتر نصرالله پورجوادی در مرکز نشر دانشگاهی منتشر می‌شد سؤالات امتحانی درس فلسفه یکی از مدارس فرانسه را چاپ کرده بود. وقتی می‌خواندی می‌دیدی سطح آن به لحاظ درک مطلب خیلی بالاتر از دبیرستان‌های ما بود. شاید در حد سوم دانشگاه و بالاتر در کشور ما بود. من فهمیدم آنجا زبان فرانسه را به بچه‌هایشان طوری آموزش می‌دهند که در همان سنین دبیرستان این‌ها می‌توانند مفاهیم سخت را نه فقط بفهمند بلکه بحث هم بکنند. من این دو نکته را فقط به عنوان طرح موضوع گفتم. حالا می‌تواند بحث آن بماند برای وقت دیگر.

۳۳۸

◀ سرکار آرائی: من از این نکته آخر شروع کنم که آقای ربانی دقیق انگشت گذاشت روی مسئله که می‌شود بعداً آن را صورت‌بندی کرد. در راستای همان فرمایش آقای امانی که گفتند آموزش عمومی باید مثل یک جریان مداوم در همه این رگ و ریشه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و این‌ها همین جوری در جریان باشد. این روزها یک کتابی را دوباره دارم می‌خوانم از کونوسوکه ماتسوشیتاکه که در ایران هم ترجمه شده و عنوانش هست «نخست انسان سپس کالا». از آقای ماتسوشیتا می‌پرسند که شما در کارخانه‌ات چه کار می‌کنی؟ می‌گوید من آدم تربیت می‌کنم، و انسان‌هایی که تربیت می‌کنم کالاهای کیفی هم می‌سازند و منظورش این است که اگر آدم تربیت کنی البته کالای خوب هم می‌سازد. یا



مثلاً دربارهٔ میدل لیدرز (Middle Leaders) یعنی رهبران میانی، این شرکت‌ها و کارخانه‌ها و این بخش‌های خدمات، گفته است این‌ها آدم‌هایی نیستند که از لحاظ فنی خیلی برجسته باشند، بلکه آدم‌هایی هستند که به ویژن یا بینش شرکت وفادارترند یا فهمشان از آن ارزش‌های شرکت از بقیه بالاتر است و گرنه شاید خیلی مهارت زیادی بیش از آن‌ها نداشته باشند. و این همان نگاهی است که مدنظر آقای ربانی است. یعنی آن فلسفهٔ مدیریتی است و نگاه جامع داشتن به انسان، به ساختن، به کالا، به محیط زیست به راهبردهای اثربخش و بیشن‌های سازنده. نگاهی که امروزه در غرب به آن می‌گویند رویکرد فیزیک کوانتومی به مسائل انسان و جهان. این نکته‌ای است که من فکر می‌کنم برمی‌گردد به کلیدواژهٔ این گفت‌وگوها و آن «نیاز» است.

❖ **امانی:** بله، خیلی ممنون. البته این مباحثی که شما و آقای ربانی مطرح کردید مباحث گسترده‌ای است. ابتدا یک نکته دربارهٔ دروس عمومی که آقای مهندس رفیعی فرمودند عرض کنم. ما باید دروس عمومی متفاوت برای رشته‌ها داشته باشیم یا نه، برمی‌گردد به تعریفی که از آموزش عمومی داریم. اگر آموزش عمومی مال همهٔ شهروندان است نباید تفاوت بکند و البته اگر یک درسی برای گروهی از دانش‌آموزان قابلیت ارتقا دارد باید آن را جزء بخش تخصصی رشته بیاوریم. مثلاً حدی از علوم تجربی را باید برای همه تا سال نهم بگذاریم ولی برای دوره دوم متوسطه باید موضوع‌هایی مانند فیزیک و زیست‌شناسی را تخصصی رشته ببینیم. همین‌طور مثلاً ادبیات را برای رشتهٔ انسانی باید تخصصی دید. در آنجا دیگر هر چه می‌خواستیم می‌توانیم درس را فربه کنیم.

علاوه بر آن، ببینید الان ما در دورهٔ متوسطه به بچه‌ها هیچ آموزشی دربارهٔ مسائل حقوقی نمی‌دهیم. در حالی که در این دوره عموم انسان‌ها سخت نیازمند چنین آموزش‌هایی هستند، و این جزء شایستگی‌های پایهٔ زندگی است. ما دانش‌آموزان را نسبت به این‌گونه مفاهیم اولیه، مهارت‌های اولیه و نگاه‌های اولیه زندگی نه در

مدرسه و نه در دانشگاه، آموزش نمی‌دهیم. مثلاً در چهار سال رشته عمران که همه‌اش قرارداد است و هر مهندس عمران باید اطلاعاتی راجع به عقد قرارداد داشته باشد ولی حتی یک کلاس دو ساعته برای اینکه قرارداد چیست؟ چطور بسته می‌شود؟ حقوق طرفین قرارداد چیست و ... به این دانشجویان یاد نمی‌دهند و به نظر من همین منشأ بسیاری از مشکلاتی است که این‌ها بعداً پیدا خواهند کرد. من معتقدم در دوره متوسطه هرچه را در بخش عمومی می‌آوریم واقعاً باید قابل دفاع جدی باشد. از این جهت که این برای زندگی این آدم ضروری است. اگر چیزهایی از جنس فرهنگ و این‌ها هم هست باید همین را دفاع بتوانیم از آن بکنیم، نه از باب اینکه بگوییم مثلاً بعضی مباحث ادبی خوب است که خوانده شود. همین جا وصل کنم این بحث را به بحث «رایگان بودن آموزش»، چون این از آن مباحثی است که خیلی به نظر من نیازمند گفت‌وگو است و آقای ربانی هم اشاره کردند.

### نقد آموزش رایگان

◉ **ربانی:** اجازه بدهید متن اصل ۳۰ قانون اساسی را بخوانیم: «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سر حد خودکفایی کشور به‌طور رایگان گسترش دهد.» این اصل این‌گونه تفسیر شده که دولت وظیفه خود را در تأمین آموزش و پرورش رایگان انجام می‌دهد اما در عین حال خانواده‌ها اختیار دارند که از این امکان استفاده نکنند و بچه‌های خود را به مدارس غیردولتی ببرند و هزینه آن را هم بپردازند.

◉ **امانی:** بله، البته در تأسیس مدارس غیردولتی وقتی عملاً با تنگناها مواجه شدیم، قانون را به گونه‌ای تفسیر کردیم که تن بدهد به امکان‌های موجودمان در سال‌های جنگ و بعد از آن. اما هرگز درباره آموزش رایگان هوشمندانه عمل نکردیم. من مایلم دیدگاه خودم را راجع به آموزش رایگان بیان کنم، چون یک

مقداری متفاوت با آن روشی است که الان وجود دارد. در اینجا هم آموزش عالی مطرح است و هم آموزش و پرورش. در آموزش عالی ما یک نظام کاملاً غیرقابل دفاع رایگان داریم که واقعاً از حداقل دفاع ممکن برخوردار است، حالت صفر یا صد. می‌گوییم دانشگاه دولتی رایگان و بقیه پولی. در خود دانشگاه دولتی هم بعضی از صندلی‌ها رایگان و مابقی مثلاً پردیس‌ها و ظرفیت‌های مازاد و شبانه و غیره پولی است. باید بگوییم مبنای این کارها چی است؟ می‌گویند این پولی که دولت به دانشگاه‌ها می‌دهد کم است و ما باید از طریق شبانه و ظرفیت مازاد و ظرفیت آزاد، و پردیس‌ها این کسری را جبران می‌کنیم. می‌گوییم این پولی که دولت دارد می‌دهد مال کیست؟ خوب، معلوم است این پول مال همه ملت است. برای این است که هزاران فرزند در نقاط مختلف کشور که استعدادهای خوبی دارند، اما خانواده آن‌ها توان مالی ندارد که آن‌ها را پشتیبانی کافی نماید، حق این فرزند و حق این ملت این است که این پول را صرف آموزش عمومی کنیم و صرف آن بچه‌ها کنیم تا عدالت جاری بشود. اما وقتی می‌آییم مبنا را می‌گذاریم روی مبنای صفر یا صد، چه در آموزش‌های مدرسه‌ای و چه در آموزش عالی این عین بی‌عدالتی است. چرا فرزند یک کارمند که به مدرسه غیردولتی می‌رود نباید سهم و بهره خود را از بودجه آموزش عمومی به‌عنوان بخشی از هزینه‌ها دریافت نماید؟ چرا فاصله یک رتبه تا رتبه بعدی باید به منزله ده‌ها میلیون تومان هزینه باشد، چه منطقی دارد؟ ما نیازمند طراحی نظام آموزشی - اقتصادی پیچیده‌ای هستیم که بتواند این مشکل را حل کند ولی چون تحمل پیچیدگی‌اش را نداریم خودمان را راحت می‌کنیم. مثلاً در دانشگاه‌ها می‌شود گفت دهک اول رتبه‌ها و استعدادهای در هر شرایطی که هستند و هر جا که خواستند بروند، چه در دانشگاه‌های دولتی، چه در دانشگاه‌های خصوصی، صد درصد رایگان و تمام هزینه‌هایشان را به علاوه یک هزینه تحصیل دولت می‌دهد. بعد دهک دوم تا ۹۰ درصد رایگان. دهک سوم ۸۰ درصد. همین‌طور تا دهک آخر. تمام بودجه دانشگاه از این طریق به آن‌ها تزریق شود. ما باید به جای حمایت مستقیم مالی و تزریق پول به دانشگاه‌ها و مؤسسات

آموزش عالی، که عملاً در تقابل آن پاسخ‌گویی مشخصی وجودپذیر نیست، این پول را صرف حمایت از استعدادها کنیم. آن هم به صورت طیفی، نه صفر یا صد. این خیلی نظام عادلانه‌تری است. دانشگاه‌ها هم خودشان یک تکانی می‌خورند. چون می‌بینند دانشگاه با پذیرش دانشجو آورده مالی پیدا می‌کند. الان عمداً مدیران دولتی ما، از جمله رؤسا و مدیران دانشگاه‌ها همه مدیر هزینه‌اند، نه مدیر درآمد! حالا بیاییم ببینیم در مدرسه چطور می‌شود؟ در مدرسه ظاهراً آموزش رایگان است. ولی این دانش‌آموز باید در کنار این آموزش ظاهراً رایگان کلی این طرف هزینه کند تا به جایی برسد. یعنی دیگر امروز تک و توک ممکن است شما آدم‌هایی پیدا کنید که بدون تحمل آن هزینه‌های دوره متوسطه بتوانند به موفقیت‌های تحصیلی بالا برسند. چون ما بر آتش این رقابت دمیده‌ایم. خانواده‌ها، مجبورند مایه بگذارند برای کلاس کنکور. برای کنکور آزمایشی یا کتاب‌های آنچنانی بخرند که هر کدام این کتاب‌ها ۷۰ هزار تومان، ۸۰ هزار تومان، ۱۰۰ هزار تومان قیمتش است. این هزینه‌ها، هزینه قابل توجهی است و متأسفانه وقتی که می‌آییم در سطوح پایین‌تر هم می‌بینیم که این اشتباه را ما در آموزش عمومی هم به گونه‌ای داریم انجام می‌دهیم. ما باید به نحوی از خانواده‌هایی که تأمین هزینه‌های آموزش فرزند خود را به عهده می‌گیرند پشتیبانی کنیم. با این روش، حجم کلی منابع مالی آموزش عمومی کشور بالا می‌رود.



❖ **ربانی:** شما فکر می‌کنید چرا با وجود روشن بودن این مشکلات و راه‌حلهایی که برای آن‌ها داده می‌شود و این حرف‌هایی که زده می‌شود باز هم به تصمیم منجر نمی‌شود و مشکلات سر جای خودش هست؟

❖ **امانی:** بله. شما با هر کس که صحبت می‌کنید در آموزش و پرورش، از وزیر و وکیل، دلش پردرد است و همه این‌ها را می‌فهمند و باز اتفاقی نمی‌افتد؛ که این به نظر من خیلی قابل تأمل و نیازمند تحلیل است. در همین مسئله آموزش رایگان

ببینید ما در خیلی  
زمینه‌ها واقعا  
نیازمند این هستیم  
که مسائلمان را با  
شجاعت جدیدی  
تعریف و با مدل  
جدیدی تحلیل کنیم  
و راه‌حل‌های جدیدی  
برای آن‌ها پیدا کنیم.  
بی‌اعتقادی به علم  
و روش حل مسئله  
به ریشه‌های کار ما  
لطمه زده و آن را  
تضعیف کرده است

این نکته را هم بگویم. من در بعضی از جلسات مرتبط به شورای عالی انقلاب فرهنگی، یا مرکز بررسی‌های استراتژیک ریاست جمهوری راجع به همین مسئله چند بار تلنگر زدم، که آقا بیایید و تحصیل رایگان را مفومش را عوض کنید. رایگان را بیاورید در آدم‌ها. به آدم‌ها سهم بدهید تا انگیزه پیدا کنند، تا بچه‌ها در خانه سربلند شوند و ... اما دیدم اصلاً کسی رغبتی نشان نمی‌دهد. می‌دانید چرا؟ چون خودش را در اندازه‌ای نمی‌بیند که مسئله را بتواند حل کند. نمونه دیگرش مسئله سهمیه‌های کنکور است. چندین مرجع، بدون وجود یک ستاد هماهنگی، در طول چهل سال تعیین سهمیه کرده‌اند؛ با آشفتگی تام و کمترین شفاف‌سازی. سهمیه‌هایی وجود دارد که شما حتی اسمشان به گوشتان نخورده است. نتیجه اینکه الان ما رشته داریم که جمع سهمیه‌هایش ۱۰۷ درصد است، یعنی از ۱۰۰ هم زده بالاتر. یک نمونه ذکر کنم. در یک سال تحصیلی، پایین‌ترین رتبه پذیرفته‌شده در رشته پزشکی در سطح کشور، غیر سهمیه ۷۰۰۰ بوده که مربوط به یکی از دانشگاه‌های پزشکی در یکی از شهرهای محروم کشور است. رتبه پذیرفته‌شده سهمیه‌ای ۱۰۳۰۰۰ است! می‌بینید عمق فاجعه را؟

من به معاون وزیر بهداشت گفتم کسی که با رتبه ۱۰۳۰۰۰ می‌آید سر کلاس پزشکی آیا می‌تواند پزشک شود؟! گفت ما تحقیق کرده‌ایم که حجم خطاهای پزشکی این افراد با پایین رفتن رتبه‌شان نسبت مستقیم دارد این‌ها پزشک کارآمدی نخواهند شد.

ببینید ما در خیلی زمینه‌ها واقعا نیازمند این هستیم که مسائلمان را با شجاعت جدیدی تعریف و با مدل جدیدی تحلیل کنیم و راه‌حل‌های جدیدی برای آن‌ها پیدا کنیم. بی‌اعتقادی به علم و روش حل مسئله به ریشه‌های کار ما لطمه زده و آن را تضعیف کرده است. در نتیجه هرگونه امکان رشد جدیدی را از ما گرفته است و عجیب هم هست که نمی‌خواهیم از این بدفهمی دست برداریم. نمونه‌ای برایتان بگویم. وقتی کتاب‌های جدید جامعه‌شناسی دبیرستان نوشته می‌شد؛ خوب این گروه مؤلفین کتاب‌های اجتماعی یک گروهی‌اند که تیپ فکری خاص



خودشان را دارند. من این‌ها را آوردم و گفتم خواهش‌م این است یک‌سوم کتاب را اختصاص بدهید به اینکه جامعه‌شناسی یک علم نافع است. یعنی جامعه‌شناس کمک می‌کند که تو مشکلاتت را به‌عنوان «مسئله» تعریف کنی، ابعاد و جوانبش را خوب بشناسی و بعد کمک می‌کند راه‌حل‌های احتمالی را پیدا کنی. چون علم است، علم نافع است، یعنی کاملاً قواعد علمی دارد. من روی کلمه علم تأکید داشتم. گفتم جامعه‌شناسی یک مکتب نیست، یک ساینس است دقیقاً. علم است. عین فیزیک. اما پیچیده‌تر. لذا یک راه‌حلی‌هایی که می‌دهید احتمالی است، اما مؤثر است. اگر امروز با مسئله‌ای یا مشکلی مواجهیم ده سال دیگر می‌تواند بهبود پیدا کرده باشد. مثال زدم، گفتم ببینید! این کشور تجربه‌های خوبی دارد، مثلاً ما تا حدود دهه ۶۰ با مسئله سیگار کشیدن در اماکن عمومی مواجه بودیم. ده سال رویش کار شد و الان شما می‌بینید که دیگر کسی در فضای بسته سیگار نمی‌کشد. در حالی که قبلاً خیلی‌ها با هم سر این موضوع اصطکاک داشتند. دعوا داشتند، مسئله داشتند، ولی الان مردم دیگر راحت شدند در این قضیه. دائم با هم نمی‌جنگند. ما از این مسائل در جامعه کم نداریم.

به بچه‌ها نشان دهید که جامعه‌شناسی علم نافع است و کارش حل مسئله است! اما زیر بار نرفتند. گفتند این دیدگاه اصلاً مورد پذیرش ما نیست. این‌ها دیدگاه‌های پوزیتیویستی است. دیدگاه‌های پراگماتیستی است، دیدگاه‌های ابزارانگاره است و ... و کتاب را با رویکرد فلسفی و انتزاعی نوشتند!!

❁ ربانی: شما در گفت‌وگوی پیشین درباره ضرورت نیاز به مدرسه گفتید که مدرسه باید دو اتفاق را رقم بزند یکی رشد دانش‌آموز به عنوان یک فرد و دوم توسط کل کشور. حال با توجه به نکاتی که در این گفت‌وگو درباره دوره متوسطه، به خصوص دوره متوسطه گفته شد، آیا فکر می‌کنید ما در جهت همان دو اتفاق داریم حرکت می‌کنیم؟



در واقع جامعه امروز به مدرسه به چشم یک ابزار یا راهی که به خودی خود «موضوعیت» چندان ندارد، بلکه «طریقیّت» دارد نگاه می‌کند. یعنی برایش آنچه مدرسه می‌آموزد خیلی مهم نیست

◀ **امانی:** به نظر من، جامعه در مقام عمل به این دو اتفاق اعتنای چندانی ندارد. جامعه به یک مقوله سوم توجه دارد و آن این است که در کشور یک سری فرصت وجود دارد، - اعم از فرصت‌های علمی، فرصت‌های مالی، مقام‌های اجتماعی، فرصت‌های شغلی و غیره - مانند پزشکی، استادی دانشگاه، وکالت، استخدام دولت و این‌ها که راهیابی به آن‌ها از طریق ورود به دانشگاه امکان‌پذیر است و همه علاقه دارند از آن‌ها بهره‌مند شوند. بدیهی است که عرضه این فرصت‌ها بسیار محدودتر از تقاضای آن‌هاست و مستلزم نوعی رقابت است، بنابراین نیازمند نظامی برای توزیع است. از نظر جامعه، بی‌حرف و حدیث‌ترین نظام پذیرفته شده برای توزیع این رقابت، مدرسه است. در واقع جامعه امروز به مدرسه به چشم یک ابزار یا راهی که به خودی خود «موضوعیت» چندان ندارد، بلکه «طریقیّت» دارد نگاه می‌کند. یعنی برایش آنچه مدرسه می‌آموزد خیلی مهم نیست. مهم این است که بتواند به صورتی که سروصدایی در نیاید و اعتراض زیادی نشود، آن توزیع را سامان بدهد. در این مسیر عملاً مدرسه‌ها می‌شوند محلی برای اینکه افراد را درگیر آموختن محتوایی کنند که بتواند آن «کارکرد گزینش و تخصیص» را به خوبی انجام بدهد، در حالی که ممکن است این محتواها به خودی خود ارزشمندی آنچنانی نداشته باشند.

## اهمیت پیدا کردن ارزشیابی

درست از همین نقطه است که سروکله «ارزشیابی» به عنوان یک امر بسیار مهم پیدا می‌شود و خودش هم تبدیل می‌شود به یک هدف مستقل و برتر از اهداف و کارکردهای اصیل مدرسه. بدین ترتیب یک نظام رسمی به وجود می‌آید که در خیلی جاها علیه فلسفه خود عمل می‌کند و در عین حال کسی هم خیلی به آن اعتراض نمی‌کند. فرض کنید شما بیایید و بگویید که پرورش مکارم اخلاقی در افراد هدف این نظام است. همین که این را ملاک گزینش و تخصیص خود قرار می‌دهید، دارید شخص را در معرض امری قرار می‌دهید که برای او آشکار کردن

آن مکارم می‌شود اصل. و از همین آشکار کردن است که ریا و ظاهرسازی نشئت می‌گیرد و به ضد هدف تبدیل می‌شود. نتیجه اهمیت دادن به این موضوع، یعنی تن دادن به ارزشیابی، این می‌شود که تا حد زیادی آن کارکردها، آن اهداف و آن رشد اولیه تحت تأثیر قرار می‌گیرد و از دست می‌رود.

### رسمی‌سازی، مدرک‌گرایی، ضد تربیت

همزمان با این یک اتفاق چهارم هم می‌افتد. اتفاق چهارم چیست؟ این است که گروهی که مدیریت این فضای آموزش و ارزشیابی را بر عهده دارند به خودشان اجازه می‌دهند که تصمیم‌هایی برای نظام آموزشی بگیرند که با «بدیهیات» خلقت آدمی خیلی سازگار نیست. لذا آدم‌ها را می‌اندازند در مسیرهایی که در آن، دیگر فرد اختیار و آزادی عمل ندارد. از همین جا رشته‌های تحصیلی و دوره‌های تحصیلی در می‌آید. هر چه هم این کانال‌ها محدودتر می‌شود آن امکان رشد و بالندگی در عرصه‌های گوناگون کاهش پیدا می‌کند. این موضوع‌ها نشان می‌دهد که علی‌رغم همه تحرک‌هایی که در زمینه تعلیم و تربیت در خیلی جاها وجود دارد هنوز آن پرسش اولیه ما از اهمیت زیادی برخوردار است که مدرسه اساساً قرار است چه کار بکند؟ چه نوع مدرسه‌ای داشته باشیم؟ چه کارکردهایی از مدرسه انتظار داشته باشیم؟ باید هایش چیست؟ نباید هایش چیست؟ و ...

مواجهه بسیاری از ملل امروز جهان با این موضوع، از جمله ایران، مواجهه از نقطه صفر نبوده. مدرسه و آموزش همیشه به شکلی وجود داشته، منتها در عصر ما بشر به آن سامان و نظم و تعریف جدیدی داده، به‌ویژه وقتی رسیده به دوره صنعتی شدن. البته مدت‌ها قبل از صنعتی شدن، اساساً گروه‌هایی آموزش‌گر بودند، مثل یسوعیان یا ژروئیت‌ها در مسیحیت. یسوعیان کارشان آموزش بوده و هنوز هم هستند. اصولاً در پرتو ادیان آموزش خیلی قدرت گرفته و مدارس دینی، خودشان نظام آموزشی بوده‌اند. منتها با دوره مدرنیزاسیون و صنعتی شدن کارکرد مدرسه‌ای متفاوت شده. مثلاً مدارک تحصیلی رسمی شکل گرفته است، برای



چه؟ برای همان امکان‌ها که گفتیم. وقتی می‌خواهید امکانی را به کسی بدهید تا معلوم شود که مثلاً این اجازه طابیت دارد ولی آن دیگری ندارد، باید مدرک به او بدهید. اما کم‌کم این مدرک اصالت پیدا می‌کند و به تدریج از ماهیت دانایی خالی می‌شود؛ چون شخص می‌تواند با روش‌های دیگری هم این مدرک را به دست بیاورد، مثلاً با تکنیک موفقیت در آزمون‌هایش، نه با رشد علمی واقعی‌اش؛ به‌ویژه در جاهایی که آن دانش کاملاً عملیاتی مثل پزشکی، یا تراشکاری یا فنی و حرفه‌ای و این‌ها نیست، بلکه یک دانش نظری مانند علوم انسانی مطرح است.

### اصالت موفقیت و ارزشیابی، یک انحراف بزرگ

اینجاست که باید یک نقطه سرخطی بگذاریم و برگردیم و به خودمان بگوییم: فاین تذهبون؟ در این «فاین تذهبون» پیش‌فرضمان این است که تمام آن نقاط قوت و تمام آن دو اتفاق مهمی را که باید بیفتد حفظ و صیانت کنیم و پاره‌ای از نقاط ضعف و انحراف‌ها را نقد و کشف کنیم و بهبود ببخشیم. از اینجاست که مباحثی همچون اندیشه‌ورزی در نوسازی، بازسازی، رفرم، اصلاح، انقلاب، تحول و این‌ها در عرصهٔ تعلیم و تربیت مطرح می‌شود.



◀ **ربانی:** شما از گزینش و تخصیص و ارزشیابی صحبت کردید. بفرمایید که ارتباط این‌ها را با رشد، که هدف غایی تعلیم و تربیت است چگونه می‌بینید؟

◀ **امانی:** اساساً اینکه شما هنگامی که به رشد فکر می‌کنید و به مردم می‌گویید من بستری را فراهم می‌کنم برای رشد، همین سبب می‌شود این آدم‌ها رشد کنند. این عین سفره‌ای است که پیامبر در جامعه باز می‌کند و همهٔ آدم‌ها را در معرض یک رشد کلی قرار می‌دهد، و آن‌ها هم هرکدام در جنبه‌ای از جنبه‌های دین و اعتقاد و معنویت و غیره رشد می‌کنند.

پس رشد ابعاد مختلفی دارد و فقط شناختی نیست. مثلاً می‌گوییم رشد زیستی

توجه کنیم  
که پاره‌ای از  
تصمیم‌هایی که  
ما می‌گیریم، به  
خاطر تبعاتی  
که دارند به ضد  
هدف‌های اولیه‌مان  
تبدیل می‌شوند، و  
آسیب‌شناسی این  
امر خیلی خیلی مهم  
است

و بدنی، این آدم در بعد زیستی و بدنی خود رشد می‌کند، مثلاً جثه‌اش را در نظر می‌گیرد، توان بدنی‌اش را در نظر می‌گیرد و غیره و نهایت این است که یک نسل سالم می‌شود از نظر جسمی. اما به محض اینکه شما می‌آیید و می‌خواهید این رشد را مبنایی برای جداسازی و رتبه‌بندی قرار دهید کار مشکل می‌شود.  
به قول مولوی:

**چون که بی‌رنگی اسیر رنگ شد**      **موسی‌بی با موسی‌بی در جنگ شد**  
ببینید! پیامبر می‌توانست در جامعه خودش، بر مبنای ملاک‌هایی، توزیع بیت‌المال را متفاوت انجام دهد. اما این کار را نکرد. مثلاً اینکه بگویند هرکسی زودتر اسلام آورد غنائم بیشتری بگیرد. مثلاً اسلام آوردن سال اول را با ضریب یک و یک‌دهم. اسلام آوردن سال دوم را با ضریب مثلاً یک و هشت‌صدم، بعدی یک و شش‌صدم، و... . اما چرا این کار را نکرد؟ و حتی تقوا و مؤمن خوب و خوب‌تر را مبنایی برای توزیع موقعیت‌های مادی قرار نداد؟ یک دلیلش این بود که به محض اینکه این نوع ملاک‌ها را می‌آورد کار از ماهیت اولیه خود خارج می‌شد. یعنی جریانی از ظاهرسازی، ریا و قابل ارزشیابی کمی کردن این امور شکل می‌گرفت و این خودش علیه آن هدف اولیه دعوت رسول خدا بود. به همین دلیل شناخت و تحلیل درست عواملی که علیه اهداف آموزش و پرورش عمل می‌کند یکی از بخش‌های بسیار بسیار مهم کار ماست.

باز هم به قول مولوی:

**اول ای جان دفع شر موش کن**      **بعد از آن در جمع گندم کوش کن**  
مخصوصاً توجه کنیم که پاره‌ای از تصمیم‌هایی که ما می‌گیریم، به خاطر تبعاتی که دارند به ضد هدف‌های اولیه‌مان تبدیل می‌شوند، و آسیب‌شناسی این امر خیلی خیلی مهم است. مثال: ما پس از انقلاب هسته‌های گزینش را در کشور ایجاد کردیم. اصل کار هم خوب بود. اما یک موقع در یک لایه خیلی اولیه خاص کار می‌شود. مثلاً اینکه ببینیم فلان آدم وابستگی‌های مثلاً گروه‌کی، براندازی، توطئه‌گری و این‌ها داشته یا نداشته؛ و این یک سطح است. ولی یک موقع هست

از این سطح شما عبور می‌کنید و وارد لایه‌های دیگری از کنکاش در احوال افراد می‌شوید که نباید بشوید. همین که تن می‌دهید به لایه‌های دیگر، آن هم با آن ابزارهایی که دارید، در واقع میدان می‌دهید به افراد که خود را در لایه‌هایی از ریا، تظاهر، نفاق و این‌ها مخفی کنند و کم‌کم این امر در جامعه نهادینه می‌شود. در واقع شما یک پیش‌فرضی را هم که خدا در این عالم نهاده پذیرفته‌اید و آن اینکه فکر می‌کنید اگر کسی را در بدو استخدام این‌طوری - فرض بگیریم صالح و کارآمد - انتخاب کردید، او همواره، حتی در تغییر موقعیت‌ها این حالت اولیه‌اش را حفظ می‌کند و همیشه صالح می‌ماند. در حالی که خداوند خلقت آدمی را طوری قرار داده که این شخصی که امروز آدم خوبی است، فردا می‌رود در یک موقعیتی قرار می‌گیرد و ممکن است اصلاً آدم دیگری شود! من معتقدم که عدّه زیادی در این عالم، امکان صدام‌حسین شدن را داشتند یا دارند. اما در مورد صدام شرایط دست به دست هم داد تا او ظهور کرد.

نتیجه این دو اشتباه بنیادی راجع به مسئله‌گزینش این می‌شود که شما به جای اینکه بیایید سازوکارهایی برای نظارت، آموزش و پاسخگویی فراهم کنید، فرض را بر این می‌گذارید که این آدم اساساً آدم خوبی است یا آدم بدی است. نتیجه اینکه هنوز بعد از ۴۲ سال دنبال آدم خوب سالم و پاکدست می‌گردید. در حالی که همان آدم خوب و سالم و پاکدست است که فردا که می‌رود در موقعیت یا ساختار فاسدی قرار می‌گیرد می‌شود یک آدم فاسد!

به نظر من اگر می‌خواهیم امروز راجع به مدرسه صحبت کنیم، باید مثل هر اختراع دیگر بشر، مدرسه را یک اختراع ببینیم که تا امروز دوام آورده و صرف دوام آوردنش نشانه سودمندی‌اش است، پس به آن باید اعتماد کرد. مدرسه اگر پذیرفته شده و دوام آورده و نهادینه شده ناشی از یک ضرورت بوده و هنوز هم هست. به تعبیر قرآن: **وَمَا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمُكُّهُ فِي الْأَرْضِ** (رعد/۱۷). از سوی دیگر تاریخ نشان می‌دهد که عامل اصلی فروپاشی جوامع، عاداتی است که در نقطه‌ای باید مورد تغییر و بازاندیشی قرار بگیرد، اما مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرد.

تخریب ناشی از سوء عواقب این عادات، گاهی به فروپاشی جامعه می‌انجامد. خیلی از تمدن‌های بشری از همین نقطه دچار فروپاشی شده‌اند. مدرسه هم اگر با نگاه تحلیلی مورد بازنگری جدی قرار نگیرد، عواملی در درون خود دارد که به تخریب آن منجر خواهد شد.

## دو نوع آموزش

❖ **ربانی:** در این نگاه تحلیلی چه مواردی باید مورد مراقبت جدی یا بازنگری قرار گیرد؟

❖ **امانی:** مهم‌ترین موضوعی که راجع به آن قبلاً صحبت کردیم، بحث جلوگیری از انحراف‌ها بود. آنجا بود که پرسیدم آفات این نوع نگاه به آموزش عمومی چه آفاتی است؟ که من گفتم وقتی نظام‌ها به سمت رسمی شدن می‌روند، رسمی شدن به معنای این می‌شود که «کارکرد گزینش و تخصیص» خیلی اهمیت پیدا می‌کند، در نتیجه مفهوم «رشد و موفقیت عمومی» را که امری عادی و در طبیعت این عالم نهفته است، از این فضا جدا می‌کند و به فضای رقابت می‌اندازد که امری مصنوعی است. رقابت هم که نیازمند یک خط‌کش است، پس آن خط‌کش خودش می‌شود هدف و این می‌شود انحراف. اما این تنها انحراف نیست و جوانب دیگر هم دارد. مثل حاکمیتی بودن مدیریت آن، که به معنای تحمیل پاره‌ای از دیدگاه‌ها است که هنوز به آن نپرداخته‌ایم، و من این موضوع را در جلسه بحث از کتاب «گذار از بحران»<sup>۱</sup> ارائه کردم.

آقای دکتر مهرمحمدی که بعداً نظرات مرا دیده بود به من گفت این دیدگاهی که شما بیان می‌کنید نشان از یک نوع ناامیدی تو از این سیستم، از این سیستم کلی آموزش، دارد و یک نوع دست و پا بسته بودن! به ایشان گفتم که اتفاقاً همین‌طور است، و اگر این جدی گرفته نشود به جایی نخواهیم رسید. فعلاً که این در عمل هم خودش را نشان داده. گفتم اما آگاهی به این وضع می‌تواند مانع ناامیدی شود.

۱. گذار از بحران: تعلیم و تربیت در گذار به سمت نظام برتر. اردوان مجیدی. ناشر: خبرگزاری فارس. ۱۳۹۹.

آقای مجیدی در آن کتاب دو دیدگاه را بیان می‌کند. یکی آموزش در فضای صنعتی شده و دیگری پارادایم رشد و آموزش برتر.

او برای هر کدام از این‌ها مشخصه‌هایی برمی‌شمارد و پیش‌فرض این است که اگر مردم محاسن آموزش برتر را بدانند خودشان می‌آیند به سراغ آن. من آنجا گفتم اتفاقاً این طور نیست. مردم اگر هم این را بدانند به خاطر اینکه اصلاً دنبال هدف و کارکرد دیگری از آموزش هستند به این یکی توجه نمی‌کنند؛ یعنی به آموزش برتر.

◀ **ربانی:** منظورتان این است که آموزش صنعتی را انتخاب می‌کنند؟

◀ **امانی:** بله. آموزش صنعتی را انتخاب می‌کنند. با همه آن نقص‌هایی که دارد. پس این طور نیست که اگر «آموزش برتر» را معرفی کنیم، دیگر همه می‌آیند به سراغ آن. در آن ارائه‌ای که من داشتم بحث این انحراف را کامل باز کردم که اینجا هم باز قابل طرح است. حرف‌هایی که آنجا به نوعی من عبارت‌سازی کرده بودم همین در واقع، «بلیه رسمی‌سازی آموزش» بود که اتفاق افتاده و همچنین بلیه مدیریت کار. بحث کردم که اگر می‌خواهیم کارها را مدیریت کنیم، به چه چیزهایی مجبوریم تن بدهیم.

◀ **ربانی:** لطفاً درباره کتاب «گذار از بحران» آقای مجیدی مختصری توضیح دهید.

◀ **امانی:** گذار در بحران کتابی خواندنی و از معدود کتاب‌هایی است که در میانه کرونا نوشته شده راجع به موضوع کرونا. داعیه اصلی‌اش هم این است که کرونا به ما کمک می‌کند که از آن پارادایم آموزش صنعتی عبور کنیم و به پارادایم آموزش برتر برسیم. ولی نگاه من این بود که این یک نگاه خیلی خوش‌بینانه

است، و تا وقتی اعتبار دارد که کارکردها از این جنس است، یعنی شما تعدادی موقعیت دارید که این موقعیت‌ها خواهان دارد. هدف اصلی آن است و این‌ها همه وسیله می‌شود.

❖ **حشمتی:** آقای مجیدی در این کتاب، در خیلی قسمت‌هایش، به‌ویژه فصل پنجم که اصلاً خودش قسمت‌هایی از نظام برتر است که در سال ۸۰ چاپ شده، «آموزش آینده و آینده آموزش» را مطرح می‌کند. در آنجا دقیقاً بحث آقای مجیدی این است که، در تأیید فرمایش شما، حاکمیت آنچنان این آموزش عمومی را در اختیار خودش گرفته که نمی‌تواند جلو برود. من این موضوع را تحت عنوان **گاورنمنت (government)** و **گاورننس (governance)** تبیین کرده‌ام و گفته‌ام که باید برویم به سمت حکمرانی؛ و اگر نخواهد حاکمیت این را بپذیرد این‌ها وجود دارند و دارند کار می‌کنند. حالا در تأیید فرمایش شما عرض کنم که مسئله آموزش عمومی ما این است که حاکمیت آن را مصادره به مطلوب کرده، یعنی به واسطه همان تدبیری که شما در **پابلیک (Public)** به **گاورنمنت (government)** اشاره کردید، اتفاق افتاده، و سعی کرده در اختیار خودش بگیرد و مطابق خواست خودش جلو برود و این نقصی است که بر فرایند آموزش و پرورش ما حاکم است. حالا سؤال من این است که شما که این باور را دارید راه برون‌رفت را در چه می‌بینید؟

❖ **امانی:** این دقیقاً یکی از بحث‌های ما باید باشد راجع به این موضوع. من داشتم ابتدا این چارچوب را ترسیم می‌کردم. آقای مجیدی این را در دو تا اسلاید خیلی خوب توصیف می‌کند و می‌گوید که آموزش صنعتی چه مشخصه‌هایی دارد، و آموزش برتر چه مشخصه‌هایی دارد. می‌گوید آموزش برتر، آموزشی است که فرد با انتخابگری خود، نیاز خود، برای احساس موفقیت خود، برای رشد خود و براساس طرح خود جلو می‌رود و مسئله اصلی او رشد خودش است. در

این آموزش مسئله اصلی فرد ملاک‌های بیرونی، استانداردهای بیرونی، رتبه‌های بیرونی و این‌گونه موقعیت‌های اعتباری نیست، بلکه حقیقتِ رشد مد نظر است.

❖ **ربانی:** مثل آموزش در حوزه‌های علمیه در گذشته و حتی امروز، که بر همین اساس بوده است.

❖ **امانی:** اتفاقاً یکی از مثال‌هایی که من برایش زدم، برای این آموزش برتر، همین حوزه‌هاست که میراث بیش از هزار ساله حوزه‌های ماست. ولی وقتی می‌آییم و می‌خواهیم مدیریت کنیم تن می‌دهیم به آنچه که بر روال دانشگاهی حاکم است و روال دانشگاهی از این جهت با این نقد بسیار جدی مواجه است. می‌شود گفت در این زمان، ما داریم حوزه را خالی می‌کنیم از آن هویت و حیثیتی که تا حالا داشته و تاکنون در برابر شیوه‌های جدید مقاومت کرده و به آن تن نداده. حرف‌های مهمی در نقد نظام صنعتی وجود دارد، اما آن نکته‌ای که در حرف من متفاوت است از حرف آقای مجیدی این است که آقای مجیدی تصور و ذهنیتش را بر مبنای این حدیث معروف گذاشته که «لَوْ عَلِمَ النَّاسَ مَحَاسِنَ كَلَامِنَا لَا تَبْعُونَا؛ یعنی معصوم (ع) فرمود: اگر مردم به محاسن کلام ما پی ببرند از ما متابعت خواهند کرد.» او فرض را بر این گذاشته، ولی من این حرف را به‌طور جدی زیر سؤال بردم و گفتم که نه، اصلاً انتخاب آگاهانه مردم آن است، یعنی انتخاب صنعتی است، نه این‌هایی که شما می‌گویید.

❖ **ربانی:** یعنی شما، آقای امانی، با اینکه خودتان قبول دارید که آموزش برتر بهتر است ولی واقعیت را این‌گونه می‌بینید.

❖ **امانی:** بله و در حالی که همه قبول دارند که آن بهتر است ولی در عمل این یکی را انتخاب می‌کنند، چون به آن احتیاج دارند: لایری الّا حاجتّه. نیاز خود را

در این مدل می‌بینند. در واقع چون پدر و مادر می‌خواهند بچه‌شان به یک جایی برسد، چاره‌ای ندارند که از این مسیر عبور کنند. مطلب روشن است. یک وجه قضیه هم این است که من معتقدم در خیلی زمینه‌های دیگر هم این اتفاق افتاده. اما چون نظام آموزشی برای خودش کارکرد دیگری تعریف کرده و مدافعینش هم نمی‌گویند که لیسانس شما این قدر عمر مفید دارد. فوق لیسانس شما این قدر، دکتری شما این قدر و بعد از این مدت اعتبار علمی ندارد و باید آن را به روز کنید. وضع این طور به رکود می‌انجامد. اما آن جاهایی که کار از حیطة مدرک فراتر می‌رود و شأن عملی و کارکردی پیدا می‌کند مثل پزشکی، مثل مهندسی و امثال این‌ها، جامعه دیگر به صرف مدرک اکتفا نمی‌کند و می‌گوید نه، در پزشکی باید برای این مرحله، مثلاً بوردا تخصصی بگذرانی یا در مهندسی فلان دوره را در فلان کشور آموزش ببینی و ...

❖ **ربانی:** من فکر می‌کنم بعضی از این کشورهای خارجی خیلی پیشرفته، مثل آمریکا و آلمان و فنلاند و ... همان آموزش برتر را دارند اجرا می‌کنند، منتها به طور توأمان از مزایای صنعتی‌اش هم بهره می‌برند. یعنی کیفیت آموزش آن‌ها این قدر بالا هست که می‌شود گفت این دو آموزش با هم انطباق دارند و مثل این است که همان آموزش برتر را اجرا می‌کند. ما هم مشابه آن‌ها، تقریباً همین ساختارهای آموزشی را داریم ولی چون کیفیت ندارد مجبوریم به حداقل این مزایای آموزش صنعتی اکتفا کنیم. آیا این طور نیست؟

❖ **امانی:** کاملاً همین طور است. و اتفاقاً از همین جا در می‌آید که وقتی شما می‌آیید بار مدرسه را از حیث گزینش و تخصیص سبک می‌کنید، در این جامعه امکان‌های موفقیت را بیشتر و بهینه می‌کنید. وقتی این بار را سبک می‌کنید مدرسه از عهده‌اش برمی‌آید، بدون اینکه لطمه جدی بخورد. اما وقتی می‌آید هی این مسیر و این قیف را تنگ‌تر می‌کنید و از گزینه‌هایی که بچه‌ها می‌توانند از طریق



آن‌ها به یک جایی برسند کم می‌کنید، نتیجه‌اش این می‌شود که تمام این بار می‌آید روی دوش ساختار و مدرسه را گرفتار همان آموزش صنعتی - به تعبیر آقای مجیدی - می‌کند. و این مسئله عمیق‌تر از چیزی است که راه‌حلش مثلاً حذف کنکور و برداشتن فلان روش و این‌ها باشد. چون کارکرد سیستم این‌طور است. بعد کارکرد که این می‌شود اصلاً ذهنیت‌ها، خوب و بد، عوض می‌شود، محتوا عوض می‌شود، اولویت‌ها عوض می‌شود، نقش‌ها عوض می‌شود، سرمایه‌گذاری‌ها معطوف به جهات خاصی می‌شود و ... دقیقاً همین که می‌فرمایید؛ یعنی نوع فضای حاکم بر یک جامعه و امکان‌های موفقیت و ارزش‌گذاری‌های به امور می‌تواند این مسئله را جهت مثبت یا منفی بدهد.

❖ **رفیعی:** من یک نکته‌ای می‌خواستم عرض کنیم. این مطالبی که شما فرمودید و بعضی دوستان دیگر هم به آن اشاره کردند فکر نمی‌کنم خیلی به آموزش عمومی مرتبط باشد. اگر آموزش عمومی را همان ۹ سال بدانیم که مثلاً در دبستان و دوره اول دبیرستان فعلی، و در نظام قبلی دبستان و راهنمایی، جریان دارد، من فکر می‌کنم در اینجا انگیزه‌های درونی دیگری که بعضاً شما دوستان هم می‌دانید، برای مردم وجود دارد تا انگیزه‌هایی مثل قبولی در کنکور و این‌ها و این مسائل برمی‌گردد به آموزش بعد از عمومی. یعنی از دوره متوسطه دوم به بعد. شاید ۹۰ درصد مردم دغدغه‌شان این نباشد که مثلاً فرزندشان در کنکور قبول بشود یا بخواهد به فلان مزایای شغلی یا تحصیلی و این‌ها برسد.

در مورد آن تفکیک آموزش به آموزش صنعتی و آموزش برتر هم، من فکر می‌کنم که در آموزش عمومی، آموزش صنعتی اصلاً خیلی مطرح نیست. یعنی انگیزه‌های بیرونی به این معنا که ارتقای شغلی پیدا کنند یا فرض کنید که مثلاً به رشته‌های خاصی بروند در آموزش عمومی خیلی مطرح نیست. لذا باید کاری کنیم که آموزش عمومی همان آموزش برتر بشود. من به این معنا درک می‌کنم که هدف از آموزش عمومی چیست. اهداف آموزش عمومی اگر تبیین بشود و عملاً

هم فکر می‌کنم مدارس، آموزش عمومی را به همین معنا می‌دانند. حالا من به درست بودن یا غلط بودن آموزششان کار ندارم، شاید همان آموزش برتر پیروزتر باشد در این موضوع و آموزش صنعتی بماند برای بعد از دوره آموزش عمومی، یعنی همان آموزش رشته‌های مختلفی که بعداً بچه‌ها در رشته‌های علوم انسانی، یا تجربی یا ریاضی می‌روند.

# تجربه‌ها: از پروژه علوم تا مطالعه تیمز

گفت‌وگوی ششم

در میان تجربه‌هایی که دکتر محمود امانی از سر گذرانده دو تجربه پروژه علوم و آزمون‌های مطالعه تیمز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پروژه علوم به برنامه تغییر آموزش علوم در دوره ابتدایی اشاره دارد که از سال ۱۳۷۹ اجرا شد و در پی آن علاوه بر تغییر و تحولی اساسی که در کتاب‌ها به عمل آمد شیوه آموزش علوم هم متحول شد به طوری که بنا به گفته دکتر امانی در همین گفت‌وگو آن تغییرات به ارتقای رتبه جهانی دانش‌آموزان ایران در مطالعه تیمز انجامید.

و اما مطالعه تیمز که در خلال گفت‌وگو با آن بیشتر آشنا می‌شوید نوعی آزمون است که هر چهار سال یک بار با حضور تعداد زیادی کشورهای داوطلب برگزار می‌شود و حاصل آن برآورد بهره‌وری آموزشی درس‌های علوم و ریاضیات در هریک از این کشورها نسبت به میانگین مورد نظر است.

گفت‌وگوهای حاضر عمدتاً بر محور این دو موضوع صورت گرفته و نکته‌های حاشیه‌ای هم در این میان مطرح شده است. گفت‌وگو را با سؤال دکتر سرکارآرانی از آقای امانی آغاز می‌کنیم.

از نظر من یک زنگ یا یک درس یعنی یک موقعیت یادگیری است که قرار است بچه‌ها را طی یک جلسه یا دو جلسه از یک نقطه به نقطه دیگری برساند و آداب و ترتیبی هم دارد که در یک بستر فرهنگی شکل می‌گیرد

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی، اگر از شما بپرسند که وقتی می‌گوییم یک درس (a lesson) یعنی چی؟ چه پاسخ می‌دهید؟ آیا هیچ‌وقت به آن فکر کرده‌اید؟ مثلاً معلم‌ها می‌گویند یک کلاس دارم یا طلبه‌ها می‌گویند برویم یک درس بگیریم و بیاییم یا ما خودمان می‌گوییم یک زنگ. شما در اسناد آموزشی به چی می‌گویید درس؟

❖ **امانی:** کلمه درس در فرهنگ آموزشی ما دو معنا دارد. یکی «موضوع درسی» است که معادل (Subject) است، که مصداقش می‌شود درس علوم، درس ریاضی و درس مطالعات اجتماعی و غیره که در جایی مثل شورای عالی تصویب می‌شود. این یک معنای درس است. معنای دیگرش دروس و واحدهای یادگیری یک کتاب درسی است که این واحدها می‌آید در زنگ‌های مدرسه‌ای می‌نشیند و مجموعه‌اش زنگ‌ها را در کنار هم تشکیل می‌دهد. حالا شما کدامش را مدنظر دارید؟

❖ **سرکار آرائی:** این دومی را. آن اولی در واقع تهیه شده برای این دومی. برای یک زنگ یا زنگ‌های درس که همین ۵۰ دقیقه یا ۴۵ دقیقه است. شما از درس چه مفهومی در ذهن دارید و چه دیدگاهی را پذیرفته‌اید؟

❖ **امانی:** از نظر من یک زنگ یا یک درس یعنی یک موقعیت یادگیری است که قرار است بچه‌ها را طی یک جلسه یا دو جلسه از یک نقطه به نقطه دیگری برساند و آداب و ترتیبی هم دارد که در یک بستر فرهنگی شکل می‌گیرد. اخیراً من همه‌جا از «طراحی آموزشی» استفاده می‌کنم به جای طرح درس. یکی از مشخصه‌های مهم طراحی آموزشی این است که برای یک زنگ نیست، بلکه برای یک واحد یادگیری است که ممکن است مثلاً برای دو هفته، سه هفته یا بیشتر طراحی شود. چند تا از این زنگ‌ها را به هم وصل کند. و یک هدف از جنس

شایستگی هم در آخرش قرار دارد. یعنی این تک‌زنگ‌ها به هم وصل می‌شود تا آخرش به یک شایستگی برسد، تا فرد را ارتقا بدهد، تا یک تجربه یادگیری برای او رقم بزند و یک احساس موفقیت و رشد برایش خلق نماید.

این دریافت من است و به نظرم با آن تعبیری که شما در بحث فرهنگ یادگیری دارید در کتاب «شکاف آموزشی» مرتبط است که در هر کشوری برای خودش یک مدل فرهنگ یادگیری آموزشی دارد. مثلاً در ایران، بچه‌ها، قبل از اینکه بیایند مدرسه، در خانه‌ها که معلم - شاگردی بازی می‌کنند، ادای معلم را در می‌آورند، و این ادایی است که بعداً هم که می‌آیند در مدرسه می‌بینند که معلم همان کارها را می‌کند.

❖ **سرکارآرانی:** آیا خودتان در دوره معلمی تجربه‌ای داشته‌اید که در آن این سناریوی فرهنگی آموزشی را دستکاری کرده باشید؟ مثلاً یک جایی‌اش را بخواهید عوض کنید. یک تجربه‌ای که برای معلم‌ها هم قابل درک باشد؛ از همین آموزش علوم یا درس دیگری.

❖ **امانی:** بله. من سال‌های تدریس خودم را به دو بخش تقسیم می‌کنم. یک بخش تدریس در دوران به قول خودم، جاهلیت! و یک بخش تدریس در دوران روشنگری یا اصلاح. تدریس در دوره جاهلیت، چند سال اول تدریس بود در همان چارچوب پذیرفته شده دانش محور. یعنی اینکه با جدیت تمام به آموزش مفاهیم و لایه‌های پایین و طرح سؤال‌های سخت، سؤال‌های پیچیده داخل و خارج از کتاب و غیره می‌پرداختم. اتفاقاً در همان چارچوب خیلی موفق بودم. یعنی هر سال وقتی که مدرسه از بچه‌ها نظرسنجی می‌کرد پرچم کلاس من بالا بود.

ما آن موقع کتاب علوم راهنمایی را به دو بخش تقسیم کرده بودیم. بخش علوم فیزیکی و بخش علوم زیستی. من بخش اول را تدریس می‌کردم و بخش

دیگرش، یعنی زیست‌شناسی و زمین‌شناسی را آقای اسبقی تدریس می‌کرد که رشته‌اش زیست‌شناسی بود. ما معلمانی بودیم جوان و خیلی جدی. درس ما، درس مطرح بچه‌ها بود و موفقیت در آن هم برای بچه‌ها خیلی دشوار بود. چون تکالیف دشواری داشت و خیلی کارهای جنبی هم باید انجام می‌دادند. مثلاً ما آزمایش می‌کردیم و خود بچه‌ها هم آزمایش می‌کردند. اما تمام این مسیر، مسیر یاد دادن بود، نه مسیر یاددهی - یادگیری. من هنوز با دفتر تألیف آشنا نشده بودم. البته گاهی جرعه‌هایی درباره غلط بودن این روش در ذهنمان زده می‌شد، اما کسی نبود که این جرعه را شعله‌ور کند و بگوید همه این کارها را که شما دارید می‌کنید به کجا می‌خواهید برسید؟ چه کار می‌خواهید بکنید؟ طرح کلی شما چیست؟ عین یک آدمی بودیم که افتاده است در یک خطی و دارد خوب پیش می‌رود. اما خودش هم دقیقاً نمی‌داند که دارد کجا می‌رود! با وجود این همان جرعه‌ها منجر به این شد که ما یک آسیب‌شناسی‌های اولیه‌ای از کار خودمان انجام دادیم و در پی آن آمدیم و فضای پناهگاه دوره جنگ مدرسه را که بدون استفاده مانده بود، با تغییراتی تجهیز و تبدیل کردیم به یک «مرکز یادگیری علوم». در واقع یک اسم هم به آن دادیم تا تشخیص پیدا کند. گرچه نگاهمان هنوز همان نگاه قبلی بود، منتها تلاش‌هایی خودجوش و برخاسته از عقل سلیم خودمان را برای تحول در این نگاه انجام می‌دادیم. فعالیت‌هایی را شروع کردیم؛ مثل دعوت از یک نفر برای سخنرانی عملی، ایجاد چند کلاس اختیاری و از این قبیل. آن موقع خودم افتاده بودم در خط نجوم آماتوری و گروهی از بچه‌ها هم جذب این کار شده بودند. گروهی هم در کارهای سمیناری و پروژه‌ای و این‌گونه امور فعال شده بودند. در سخنرانی‌های علمی که برگزار می‌کردیم، آدم‌های معتبری مثل مهندس احمد دالکی، آقای اسفندیار معتمدی و امثال این‌ها می‌آمدند و برای بچه‌ها، راحت و بدون دردسر صحبت می‌کردند. کم‌کم درس علوم یک جوری آنجا جان گرفت. اما باز هم این‌ها به آن بصیرت برای من منجر نشد. بلکه فقط کورمال کورمال حس می‌کردم که دارم یک چیزهایی را در ذهن خودم زیر سؤال می‌برم و تلاش

می‌کنم یک چیزهایی را تغییر بدهم تا به زعم خودم بچه‌ها را در این میدان فعال کنم.

❖ **ربانی:** شما در آن دوره به قول خودتان جاهلیت که درس می‌دادید، آن روش‌ها را از کجا گرفته بودید؟ آیا از دانشگاه گرفته بودید یا از تجربه شخصی خودتان؟ و بعد، چه شد که نگاهتان تغییر کرد و به وضع فعال بعدی رسیدید؟ و آیا تحولاتی که در آن سال‌ها، و به اصطلاح در آن برهه زمانی، در زمینه بحث‌های علمی و برنامه‌ریزی آموزشی و این‌ها پیش آمد در این مؤثر بود یا نبود؟

❖ **حشمتی:** سؤال من هم این است که آیا شما آن موقع دانش تربیتی یا پداگوژیک داشتید یا نه؟ شما ضمن اینکه دانشگاه می‌رفتید مدرسه جذبتان کرده بود. اکثر ماها هم این جور بودیم دیگر. حالا آیا شما این دانش را داشتید که به این صرافت افتادید که بیاید و علامت سؤال ایجاد کنید نسبت به آنچه که دارید انجام می‌دهید؟

❖ **امانی:** من سال ۶۳ تدریس را شروع کردم. در ۱۹ سالگی، که اولین سال ورودم به دانشگاه تهران در رشته فیزیک بود بیشترین چیزی که به تدریس من آن موقع به‌عنوان یک آدم ۱۹ ساله شکل می‌داد این بود که «ره چنان رو که رهروان رفتند» مدرسه یک روندی داشت که ما در آن روند درس خوانده بودیم و بعد هم در همان روند معلم شده بودیم. در کنار من هم یک معلم بزرگ‌تر از من بود که یک کلاس او داشت و من دو کلاس. من پایه‌پای او می‌آمدم و از کار او الهام می‌گرفتم، شکل می‌گرفتم و می‌رفتم. سه سال که گذشت کم‌کم من محور علوم در مدرسه شده بودم.

در پاسخ به سؤال آقای حشمتی، باید بگویم که نه، ما علم پداگوژی یا آموزش به این معنا نداشتیم، به همین خاطر مدرسه سعی می‌کرد معلمین را با این مسائل آشنا کند. مثلاً ما کلاس‌هایی راجع به «اهداف رفتاری»، که آن موقع گل کرده بود،

اولین سالی که  
معلم راهنما شدم،  
هفته‌ای یک کتاب را  
می‌خواندم و پیش  
برمی‌داشتم. مثلاً ۳۶  
تا کتاب تربیتی را در  
یک سال تحصیلی  
خواندم و فیش  
برداشتم

داشتیم یا مثلاً کتابی به نام «مدیریت آموزشگاهی» را در جلسات معلمین فصل به فصل می‌خواندیم و یک نفر هم آن را برای ماها تدریس می‌کرد. مدرسه کارهایی از این جنس می‌کرد چون علوی مدرسه قابل توجهی بود. رشد می‌داد معلم‌ها را و طبعاً انتظارات خود را از آن‌ها بالا می‌برد. آن موقع به دلیل محدود بودن مدارس خاص، بچه‌هایی که می‌آمدند، عموماً بچه‌های باهوش و توانمندی بودند. خودم هم البته خیلی کتاب می‌خواندم. اما کتاب‌ها بیش از اینکه پداگوژیک و آموزشی باشد، کتاب‌های تربیتی بود. یادم است اولین سالی که معلم راهنما شدم، هفته‌ای یک کتاب را می‌خواندم و فیش برمی‌داشتم. مثلاً ۳۶ تا کتاب تربیتی را در یک سال تحصیلی خواندم و فیش برداشتم. این‌ها تأثیرهای غیرمستقیمش را داشت می‌گذاشت دیگر. مثلاً فرض کنید کسی دارد کتاب «داستان پداگوژیک» ماکارنکو<sup>۱</sup> را می‌خواند، بالاخره ذهنش معطوف می‌شود به اینکه در ورای کار با کودکان و نوجوانان یک چیز دیگری وجود دارد که باید کشف شود. اما من خیلی صادقانه اعتراف کنم هیچ‌کدام این‌ها به من تلنگری در باب اینکه چه کار باید بکنم نمی‌زد. بلکه ما خودمان به دنبال این بودیم که در کار خود چیز جدیدی را رو کنیم، که یکی از آن‌ها همان تبدیل پناهنگاه به مرکز علوم بود که گفتم؛ و این یک مرتبه انگار گشایش عجیبی در کارها ایجاد کرد. البته هنوز این کارها چرخش بنیادین محسوب نمی‌شد، اما سبب شد که ما بعداً از نظر عملی به سراغ تئوری‌ها برویم. از دید آن روز مدرسه و خانواده‌ها و بچه‌ها این کار فوق‌انتظار آن‌ها بود و به‌عنوان گل سرسبد کارهای مدرسه در آن موقع محسوب می‌شد. از جاهای متعددی می‌آمدند سراغ ما، از مدرسه‌های مختلف، که شماها چه کار دارید می‌کنید؟! و این به ماها اعتماد به نفس می‌داد و این موقعی بود که من کم‌کم پایم به گروه‌های آموزشی منطقه هم باز شده بود، یعنی جلسه‌های علمی که منطقه معمولاً در مدرسه شهید باهنر می‌گذاشت برای معلم‌های علوم شرکت می‌کردم. من در آن جلسه‌ها مواجه شدم با معلم‌های علوم مدرسه‌های دولتی. بعضی مفاهیم کتاب‌های علوم، دوره راهنمایی دشوار بود، بدفهمی‌ها و فهم‌های

۱. آنتون سیمینوویچ ماکارنکو (Makarenko, 1888-1939) مربی و مددکار اجتماعی با گرایش به کودکان و نوجوانان خیابانی و بره‌کار، در اتحاد جماهیر شوروی بود و شهرت جهانی دارد.



نادرست جاافتاده بود و من چون پایه علمی قوی تری داشتم در فیزیک و شیمی، هر جلسه‌ای که می‌رفتم به رفع اشکال راجع به یک مبحث می‌پرداختم. یک بار راجع به ماشین‌های ساده، یک بار راجع به تبدیل ماده به انرژی. این‌ها مسئله‌هایی بود که برای معلمان خیلی جدی بود. با وجود این به نظر من کار در همان پارادایم قبلی داشت شکل می‌گرفت. این بود، تا وقتی که من را دعوت کردند دفتر تألیف. در آن موقع آقای مهندس پورسیف مدیرکل دفتر تألیف بود و پسر ایشان شاگرد من در آن مدرسه بود. دفتر تألیف به این فکر افتاده بود که کتاب‌های علوم راهنمایی را تجدید تألیف کند. آقای پورسیف به من زنگ زد و گفت ما می‌خواهیم کتاب‌های علوم راهنمایی را عوض کنیم و در این کار یک معلم علوم باتجربه می‌خواهیم و از من دعوت کرد به این گروه ملحق شوم. من هم پذیرفتم و رفتم. اول با یک جلسه مثلاً دو ساعت در هفته شروع کردم، و به تدریج با مفهومی به نام برنامه درسی مواجه شدم با مسئله هدف، با مسئله رویکرد، با مسئله مهارت‌ها، با مسئله نگرش‌ها، مسئله فلسفه آموزش علوم، با مفهوم سواد علمی - فناوریانه و چیزهایی از این نوع، خلاصه شروع کردم به یک جور دیگر دیدن. به همین دلیل است که می‌گویم فضای قبلی فضای جاهلیت بود. برای من از اینجا به بعد یک امانی دیگری متولد شد!

❖ **حشمتی:** امانی قبل آن امانی بود که دانش موضوعی قوی داشت و همین طور دانش آموزش. اما در دفتر تألیف دانش پداگوژیک هم پیدا کرد. درست است؟

❖ **امانی:** بله، و اصلاً بینشش به مرور راجع به آموزش علوم دگرگون شد. مثلاً قبلاً فکر می‌کردم که آموزش علوم یعنی یک نظام قوی آموزش علم به بچه‌ها، طوری که عمیق یاد بگیرند، بتوانند مسئله حل کنند، بتوانند کاربست علم را بشناسند و از این حرف‌ها. در آن سیستم قدیم امتحان کتاب باز داشتیم. این طور نبود که کار سطحی باشد در واقع پیشرفته هم بودیم. اما هدفمان یک چیز دیگری

بود. به دفتر تألیف آدمم تمام آن داشته‌های قبلی به دردم خورد. اما به بصیرتی در علوم رسیدم که مقصود اصلی از آموزش علوم برایم روشن شد. در این دوره دوباره برگشتم به همان مدرسه قبلی‌ام، اما دیگر نه به‌عنوان معلم، بلکه به‌عنوان رئیس دپارتمان علوم مدرسه، و تمام معلم‌ها را وارد این فضای جدید کردم؛ و این ورود معلم‌ها به این فضای جدید به من کمک کرد که نقش جدیدی را آنجا ایفا کنم. آن تیمی که آنجا تربیت شد بعداً در تمام این مسیر کمک من بود تا انتهای تألیف‌ها. چون توانستم آن‌ها را با خودم همراه کنم و اولین نقطه‌های تغییر همان‌جا شکل گرفت. تغییر در محتوا، تغییر در طراحی آموزشی، تغییر در روش‌های ارزشیابی و تغییر در تمرین‌ها و ... در این مرحله بود که تازه من به معجزه الگوهای تدریس پی بردم و از جمله به کارگاه آموزشی. ببینید مفهوم کارگاه تا آن موقع برای ماها آشکار نبود. البته کلاس آموزشی برای معلمین داشتیم، اما کارگاه به این معنا که طراحی کنی و افرادی را درگیر کنی که خودشان به نتایجی برسند، نه. من چند تا کارگاه جدی، یکی راجع به اهداف، یکی راجع به روش‌های تدریس، یکی راجع به ارزشیابی و موضوع‌های دیگر، کارگاه‌هایی را طراحی و اجرا کردم برای کل معلم‌های مدرسه. و این‌ها به تدریج سبب و فرصتی شد برای من که یک اعتباری به دست بیاورم. یعنی یک نوع مرجعیت از جنس حرف عملی مدرسه‌ای. معلم‌ها می‌گفتند تو حرفت از جنس کف کلاس است، از جنس عمل است، و لذا خیلی طالب پیدا کرده بود حضور من در مدرسه‌ها.

❖ **ربانی:** آقای امانی من یک سؤالی برایم پیش آمد. شما می‌فرمایید در مدرسه که بودید با آن شیوه تدریس می‌کردید و بعد که آمدید دفتر تألیف این تحول در شما ایجاد شد. سؤال این است که دفتر تألیف اگر این توانایی را داشت که در شما آن تحول را به وجود آورد چرا، خودش به‌عنوان ستاد برنامه‌ریزی و آموزش علوم نتوانسته بود این تأثیر را در گستره‌ای وسیع‌تر در کشور بگذارد و منشأ اثر شود؟ البته خودم یک جواب دارم برای این سؤال و آن این است که آن سال من هم در

دفتر تألیف بودم و یادم هست که پروژه تغییر کتاب‌های درسی شروع شد و آقای مهندس مسعود ابوطالبی هم که بعد از آقای پورسیف مدیرکل شد خیلی حمایت کرد. حتی کارشناسانی هم از انگلستان آمدند به ایران و برای تیم شما تدریس کردند که یکی‌شان خانم وین هارلن بود که کتابی هم از او ترجمه شد. دانشفر ترجمه کردند. به هر حال می‌خواهم از خودتان بپرسم که آن کلید تغییر کتاب‌های درسی را کی زد و چه مبنایی داشت، یا نقطه آغازش کجا بود؟ و آیا بعداً این تحول که ایجاد شد به کتاب‌های بعدی از دوره‌های بالاتر، یعنی دبیرستان هم تسری پیدا کرد یا نه؟

◀ **امانی:** دفتر تألیف اولاً یک ریشه قوی و علمی داشت که برمی‌گشت به آن تفکری که اساس تأسیسش بود یعنی تأسیس سازمانی که بتواند کشور را تغذیه فکری کند از نظر علم و آموزش علم؛ و نه فقط تغذیه محتوا بلکه روش‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و تمام این چیزها. یعنی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به نوعی به‌عنوان مغز متفکر و قلب دستگاه آموزش و پرورش تأسیس شد در دهه ۵۰. به همین دلیل هم کارشناسان و مؤلفان برجسته‌ای را در همان اول جذب و تربیت کرده بود.

لذا من در ورود به دفتر تألیف با فضایی مواجه شدم که این فضا در مجموع یک فضای کارشناسی خوبی بود. و من خیلی در اینجا آموختم؛ هم از مدیریتم و هم از کارشناسانم. آن زمان آقای دکتر حداد عادل رئیس سازمان بودند و ایده اولیه تغییر کتاب‌های علوم را به دفتر داده بودند. ایشان نسبت به این قضیه یک بینش کاملاً علمی و شفاف و روشنی داشت. اولین پروژه ایشان این بود که فعلاً کتاب‌های ابتدایی بماند و کتاب‌های راهنمایی تحصیلی عوض بشود. مرا هم برای همین دعوت کردند و این از خوش‌شانسی‌های من بود که معلم راهنمایی می‌خواستند، معلم‌های راهنمایی در کشور کلاً قوی نبودند. مرا هم با آن شناختی که قبلاً از من داشتند دعوت کردند. آقای ابوطالبی هم خوشبختانه خیلی بینش

روشنی داشت راجع به این قضیه. لابد می‌دانید که ایشان دانش‌آموخته دانشگاه شریف قبل از انقلاب بود و لذا به چند و چون علوم واقف بود.

او عقیده داشت که باید کارشناس‌ها کاملاً از تحولات دنیا آگاه باشند و تحولات را رصد کنند و این را به‌عنوان یک روش جدی در کار پیش می‌گرفت. من موقعی که وارد شدم در نقطه شروع یک چنین کاری قرار گرفتم. قبل از من دو تا تیم از گروه علوم رفتند به خارج و تجربیاتی آوردند و ما دیدیم که در این ۱۰، ۲۰ سال که ما بی‌خبر بوده‌ایم، در دنیا اتفاق‌های مهمی افتاده. کسانی که رفتند و آمدند متن‌هایی را آوردند و شروع کردند به ترجمه و برگزاری جلسات و بلافاصله من هم که به این‌ها پیوسته بودم با یک فاصله کوتاهی اولین سفر خارجی‌ام به دو کشور مالزی و اندونزی انجام شد. البته برعکس نیز، یعنی آمدن آدم‌های مؤثر به ایران هم در جریان بود. دومین تیمی که به ایران آمد، و شما هم اشاره کردید، خانم پروفیسور وین هارلن در آن تیم بود. الان که نگاه می‌کنم می‌بینم اتفاق خیلی بزرگی بوده. چون خانم وین هارلن جزء رهبران آموزش علوم دنیا بود و پذیرفته بود که بیاید ۱۰ روز اینجا ورک شاپ یا کارگاه آموزشی بگذارد؛ در حالی که ما هنوز آداب این کار را هم خیلی نمی‌دانستیم. یعنی حتی نمی‌دانستیم باید پرداختی هم به او داشته باشیم یا نه؟ یادم است که در ترجمه کلمه ورک‌شاپ (Workshop) مانده بودیم که چی بگذاریم؟ یکی می‌گفت بگذاریم کارسوق. یکی می‌گفت خود ورک‌شاپ. یکی می‌گفت بگذاریم کارگاه. یکی کارگاه آموزشی و این‌ها!

خوشبختانه کارشناسان ما در گروه علوم آدم‌هایی بودند که دانش برنامه‌داری را خوب می‌شناختند. یعنی خوب یاد گرفته بودند. مثل آقای حسین دانشفر. آقای اسفندیار معتمدی، آقای پزشکیور، خانم رئیس‌دانا، که از کارشناسان قبل از انقلاب بودند و بعد هم مجید ملکان و خانم رستگار و چندین نفر دیگر، از جمله آقای دکتر منصور وصالی که الان دانشگاه شهید رجایی استاد فیزیک است آمدند و با ما همکاری کردند.

ضمناً آقای ابوطالبی کمی بعد از آغاز پروژه علوم نسبت به برنامه درسی ریاضی

و جغرافی هم اقداماتی مشابه را آغاز کرد که دیوید لامبرت<sup>۱</sup>، و دیوید وو<sup>۲</sup>، به ایران آمدند و یک کارگاه آموزش جغرافیا برای کارشناسان برگزار کردند.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی، خوب است حالا یک کم برگردیم به مدرسه. اشاره کردید که مدرسه‌تان شما را در فضا و جوّی قرار می‌داد که هر سال یک چیز تازه‌ای ارائه بدهید. این فشار از کجا بود؟ از مدیر بود؟ از مدرسه بود؟ از فرهنگ سازمانی علوی بود؟ از خانواده‌ها بود؟ ناشی از این سرآمد بودن بچه‌ها بود؟ در این باره توضیح بدهید.

❖ **امانی:** خیلی سؤال خوبی است. چقدر خوب شد این را پرسیدید. چون من غفلت کرده بودم از این. در آن سال‌ها یک مدیر جوان اما فوق‌العاده میدان‌دهنده به مدرسه آمده بود و کار را در دست گرفته بود؛ او آقای محمدعلی فیاض‌بخش بود که بعداً رفت آلمان و دکترای روان‌شناسی تربیتی خود را از دانشگاه کلن گرفت. آقای فیاض‌بخش مهم‌ترین مشخصه مدیریتی‌اش این بود که پشتیبان ایده‌ها بود. یعنی هر کسی که ایده‌ای می‌داد و ایشان حس می‌کرد که مدرسه از طریق این ایده می‌تواند برجسته شود و چیزی از خود بروز دهد، به او و ایده‌اش بها می‌داد، فضا می‌داد، تشویق می‌کرد، لبخند می‌زد و کمکش می‌کرد. همین نوع مدیریت آقای فیاض‌بخش بود که یک فضایی را در مدرسه به وجود آورده بود که ما برای اینکه در آن فضا، مقبولیت خودمان را حفظ بکنیم پیوسته می‌خواستیم یک حرف تازه‌ای داشته باشیم. این فضا منحصر به علوم تنها هم نبود. برای درس‌های دیگر هم بود. مثلاً گروه عربی مدرسه هم گروه خیلی زنده‌ای بود و تقریباً تمام دانش‌آموزان آن دوره، عربی محاوره‌ای را درست و حسابی یاد می‌گرفتند؛ طوری که می‌توانستند به زبان عربی فیلم ببینند، اخبار گوش دهند، گفت‌وگو کنند، نمایش اجرا کنند و این‌ها. به هر حال، فضای کلی مدرسه به خاطر نوع مدیریت و شخصیت آقای فیاض‌بخش مدیریت متفاوتی را تجربه می‌کرد. یک نکته جالبی برای شما دوستان

بگویم. آن چیزی که الان شما می‌بینید من تحت عنوان «برنامه ویژه مدرسه» یا «بوم» ایجاد کرده‌ام برای نظام آموزشی کشور و به آن ایده، عنوان داده‌ام و به تصویب شورای عالی هم رسیده و در کشور عملیاتی شده، این ایده را از برنامه‌ای که تحت عنوان «طرح پویش» اجرا می‌شد و تا الان هم ادامه دارد، اخذ کردم. طرح پویش مبنایش این است که درس‌های رسمی آموزش و پرورش از صبح تا ظهر در کلاس‌های مدرسه برگزار می‌شود و تمام بعدازظهرها و روزهای پنجشنبه، بچه‌ها به فعالیت‌های دلخواه دیگری می‌پردازند. آن‌ها باید از یک مجموعه بیست و چند عنوانی عنوان‌هایی را انتخاب کنند و خودشان به آن ورود کنند و فعال شوند. این کار برای خودش آموزش و ارزشیابی و کارنامه مستقل دارد. هنوز هم بچه‌های مدرسه این را دارند تجربه می‌کنند و فوق‌العاده هم جلدی است در مدرسه. پس پویش درست یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی است که در آنجا جان دارد. در واقع کوریکولوم، یعنی برنامه درسی، دارد. هر سال هم در دو مرحله نتایجش توسط بچه‌ها ارائه و عرضه (Present) می‌شود و شامل انواع فعالیت‌هاست، اعم از فعالیت هنری، دینی، دست‌ورزی، رباتیک، کارهای تحقیقی جامعه‌شناسانه، فنی، علمی، فناورانه و ...

❖ **سرکار آمانی:** آقای امانی، شما اشاره خوبی کردید که معلم‌ها دچار بدفهمی در مفاهیم پایه علوم بودند. آیا آن زمان فکر می‌کردید که معلم‌ها از نظر فهم علمی ضعیف‌اند یا اینکه الگوهای تدریس و روش‌ها را نمی‌دانند یا اینکه رسیده بودید به اینکه احتمالاً محتوای کتاب‌های علوم هم متناسب با آن شرایط سنی و رشد بچه‌ها و معلم‌ها و آن فضا نیست و در نتیجه این سنگینی محتوا هم یک جای ذهن شما را مشغول کرده بود. انگشت اتهام را به کجا می‌بردید؟

❖ **امانی:** نه، آن موقع من تصورم این نبود که کتاب‌ها مثلاً سنگین و نامناسب است، حرفی هم از جنس روش‌های یاددهی - یادگیری و پداگوژی و این‌ها

نداشتیم. بلکه احساس جدی‌ام این بود که این معلم‌ها با محتوایی که به آن‌ها داده شده سال‌های سال است که مشکل علمی جدی دارند و این مشکل علمی را هیچ‌کس نبوده برایشان حل کند و توضیح بدهد. لذا در جلساتی که آن موقع، اکثرش هم مثلاً در یک مدرسه، تشکیل می‌شد و گروه‌های آموزشی علوم می‌آمدند من دیدم که این معلم‌هایی که می‌آیند یک دنیا سؤال‌اند و بسیاری از آن‌ها اصلاً کتاب راهنمای معلم را ندیده بودند.

لذا جلسه‌های ما با معلمان دقیقاً تبدیل می‌شد به جلسات رفع اشکال، و البته از جنس قابل فهم برای آن‌ها. یعنی من دقیقاً همان‌طوری که برای بچه‌های مدرسه مفهوم‌ها را باز می‌کردم و شقوقش را، ظرائفش را، نکته‌هایش را می‌گفتم برای معلم‌ها هم همان‌طور می‌گفتم و تدریس می‌کردم.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی، الان چی؟ آن وقت فکر می‌کردید که معلم‌ها آموزش ندیده‌اند. الان چه فکر می‌کنید؟

❖ **امانی:** ابتدا یک خاطره بگویم و بعد بیایم سراغ این سؤال شما. وقتی ما تغییر کتاب‌های علوم را شروع کردیم، من بخش‌های فیزیک و شیمی را پیش می‌بردیم و آقای دانشفر بخش زیست‌شناسی و زمین‌شناسی را. در ضمن به استان‌ها هم می‌رفتیم. اوایل برای کتاب‌های علوم ابتدایی می‌رفتیم. اما استان‌ها تا ما را می‌دیدند می‌گفتند خب صبح تا ظهر را برای معلم‌های علوم ابتدایی بگذارید و بعدازظهر را برای معلم‌های علوم راهنمایی. من چون قلق معلم‌های راهنمایی دستم بود، وقتی می‌رفتم پای تخته، روی همان چیزهایی که آن‌ها ۲۰ سال بود گیرش بودند شروع می‌کردم و این معلم‌ها هم هوش و حواسشان جمع بود و گوش می‌کردند. اما نوبت آقای دانشفر که می‌شد شروع می‌کرد راجع به پداگوژی، راجع به آموزش علوم و راجع به این‌گونه مطالب صحبت می‌کرد و جالب بود که معلم‌ها به آن حرف‌ها اعتنا نداشتند و بیشتر طالب روش مطالب من بودند. گاهی به زبان

هم می‌آوردند. حتی یک بار به آقای دانشفر گفتند آقا با این حرف‌ها وقت ما را تلف نکنید! بگذارید فلانی رفع اشکالش را بکند. اینجا بود که آقای دانشفر به من نکته مهمی را آموخت و گفت این کاری که تو داری می‌کنی، کارهای سرشاخه‌ای بی‌خود است. در واقع گفت وظیفه و کار ما در اینجا فراتر از این رفع اشکال‌هاست و این رفع اشکال راه‌های بهتری هم دارد. با این‌گونه حرف‌ها، آقای دانشفر، گویی من از خواب بیدار می‌شدم و تازه می‌فهمیدم که بسیاری از نقائص کار علوم مدارس به مسائل مهم‌تری از جمله تدوین کتاب‌ها برمی‌گردد. کتاب‌ها بد نوشته شده، محتوا نامتناسب است. خیلی از چیزهایی که اینجا آورده‌اند اصلاً نیازی نیست که بیاید. خیلی از این طبقه‌بندی‌هایی که می‌دهد بی‌خودی است. مفید به حال بچه‌ها نیست. قراردادهای و تعاریفی را به جای علم به خورد بچه‌ها داده است و از این قبیل.

البته مدتی طول کشید تا این حس در من شکل گرفت؛ و باید صادقانه اعتراف کنم که ابتدا فکر می‌کردم آقای دانشفر چون آن تسلط مرا بر محتوا ندارد و چون معلم‌ها اشکال‌هایشان در زیست نیست و در بخش من است این حرف را می‌زند. این تصور بعدها به‌طور بنیادی تغییر کرد و حرف آقای دانشفر را دقیق‌تر درک کردم.

ۛ **سرکار آرائی:** آن وقت که شما به جلسات گروه آموزشی معلمان علوم تجربی در مدرسه شهید باهنر می‌رفتید، فکر می‌کردید که معلم‌ها به قول شما کلاس‌های بازآموزی ندیده‌اند و آموزش این مفاهیم را لازم دارند؛ بنابراین می‌رفتید آنجا و آموزش می‌دادید. قبول! اما به نظر شما الان مشکل کجاست یا چیست که ما هر روز همچنان شاهدیم که علی‌رغم اینکه این همه روش‌ها و الگوهای تدریس عوض شده و معلم‌ها هم انواع آموزش‌ها را دیده‌اند، باز همین مسائل را داریم؟ فکر می‌کنید چه کسی متهم درجه یک است؟

ۛ **امانی:** من معتقدم که متهم درجه یک طراحی‌های آموزشی عرضه شده در



هرچه طراحی  
آموزشی قوی‌تر  
باشد کار معلم‌ها در  
رسیدن به هدف‌ها  
بیشتر تسهیل  
می‌شود

نظام آموزشی ماست، و همین منشأ بسیاری از کاستی‌ها و ناکامی‌هایی است که در بخش آموزش کشور دارد اتفاق می‌افتد. هرچه طراحی آموزشی قوی‌تر باشد کار معلم‌ها در رسیدن به هدف‌ها بیشتر تسهیل می‌شود و خیلی طول کشید تا من به این نکته و بهتر بگویم به این کلید رسیدم. اتفاقاً اینجا تفاوت دیدگاه من و دکتر مهرمحمدی است. آقای دکتر مهرمحمدی معتقد است به «معلم به مثابه طراح آموزشی»، یعنی هر معلمی باید کارشناس عالی و خودش یک طراح باشد، من این را نفی نمی‌کنم اما احساسم این است که چنین اتفاقی در مقیاس کلان به آسانی نمی‌تواند بیفتد. بلکه طراحی آموزشی در مقیاس کلان، کار نظام آموزشی است. یعنی طراحی آموزشی در سطح کلان بر عهده نظام آموزشی و در سطح خرد توسط معلم انجام می‌شود و باید این فضا باز باشد تا عرصه تاخت و تاز را برای معلم به بهترین وجه فراهم بکند. به هر حال تغذیه مدارس به وسیله مواد آموزشی ارزشمند و مؤثر کار نظام آموزشی است و نباید در این کار کوتاهی کند.

◀ **سرکارآرانی:** ظاهراً نسبت به سال‌های اول کارتان در مدرسه، حالا جای متهم عوض شده است. یعنی شما قبلاً مشکل را در معلم و نقص او در آموزش می‌دانستید ولی حالا از کس دیگری می‌دانید که همین سازمان پژوهش است. نه؟

◀ **امانی:** بله. دقیقاً همین‌طور است.

◀ **سرکارآرانی:** خوب. آقای امانی، آقای ربانی به خوبی به نکته‌ای اشاره کرد که اینجا جایش است و من آن را به این صورت می‌پرسم که: شما سال‌ها خودتان در این سازمان پژوهش بودید و حالا آن را متهم می‌کنید. آیا در این ۲۰ سالی هم که آنجا درگیر بودید این اتهام را به سازمان وارد می‌دانستید و آن را قبول داشتید؟ این را هم جواب بدهید.

❖ **امانی:** بله. من در تمام این سال‌ها نقش محوری سازمان را قبول داشتم. اما درکی که امروز از این موضوع و به قول شما اتهام، دارم بیشتر شده و از سطح به عمق رسیده. البته تلاش‌هایی در طی حضورم در سازمان انجام دادم و تئوری هم داشتم، اما هرچه جلوتر آمدم درکم از موضوع عمیق‌تر شد و تئوری همچنان دارد تقویت می‌شود و ابعاد و لایه‌های بیشتری پیدا می‌کند. مثلاً فرض کنید من در ابتدا راجع به معلم تئوری نداشتم ولی الان دارم. راجع به ارزشیابی تئوری نداشتم، الان دارم و حالا احساسم این است که یک سازمان پژوهش متفاوت، می‌تواند تمام نظام تربیت معلم ایران را متفاوت کند. یعنی نظام سنجش را متفاوت کند، نظام مدرسه‌داری را متفاوت کند و نظام تک‌تک زنگ‌های ما را هم متفاوت کند و قسّ علیهذا.

بعضی ممکن است فکر کنند که آزادسازی سطوح برنامه‌های درسی در گروهی یک سازمان پژوهش ضعیف است، اما من معتقدم وقتی سطوح برنامه‌های درسی نقش خود به خوبی پیدا می‌کنند که سازمان نقش خود را با قوت و اتقان به انجام برساند.

❖ **سرکار آرانی:** حالا بازگردیم به اولین سؤال جلسه امروز؛ یعنی وقتی می‌گوییم یک درس (a lesson) یعنی چه؟ در واقع داریم حالا ساعت شنی ذهن آقای امانی را برمی‌گردانیم تا ببینیم از آن سؤال تا اینجا چه اتفاقی افتاد در این گفت‌وگو. ساعت شنی ذهنی آقای امانی در این یک ساعت و نیم در واقع چهار تغییر را لایه به لایه به ما نشان داد. تغییر اول این بود که آقای امانی فکر می‌کرد که معلم خوب کسی است که مثل خودش می‌تواند دانش را به بچه‌ها منتقل بکند، اما کم‌کم متوجه شد که نه، باید دنبال یک سرنخ‌های دیگری رفت؛ تا اینکه با کمک آن مدیرکل (آقای پورسیف) و خود بچه‌ها پایش باز شد به اداره و رسید به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف. آرام‌آرام این ذهنیت او عوض شد و در واقع از معرفت به شوق یادگیری و خود یادگیری و مرکز یادگیری و این‌ها رسید و گذشت. تغییر دوم این بود که

وقتی بین مدرسه‌اش و گروه‌های آموزشی می‌رفت و می‌آمد همه‌اش فکر می‌کرد که اگر این معلم‌ها یک ذره بهتر متوجه شده بودند و زودتر هم متوجه شده بودند ما چقدر می‌توانستیم در آموزش علوم کشور تحول ایجاد کنیم، اما آرام‌آرام که جلوتر آمد فهمید که نه، آن سفره‌ای که پهن است مشکل دارد، آن شاقول کج است، آن در واقع صحنه بد چیده شده است و دریافت که در آن صحنه هرکس با هر قدری هم بیاید بایستد کج نشان داده خواهد شد و از این ارزشیابی نمره قبولی نمی‌گیرد. تغییر سومی که به آن رسید و در نتیجه شناختش عوض شد، به تعبیر من، تغییر جای متهم و جای مدعی با یکدیگر بود. به این معنا که آرام‌آرام با این زمینه شروع کرد که بگوید جای این‌ها چگونه باید عوض شود؟ کجاها را باید انگشت بگذاریم تا اینکه به قول خود ایشان به «طرح بوم» رسید، در همین فرایند و در اینجا بود که در سفرهای استانی خود برای آموزش معلمان آن حرف را از آقای دانشفر شنید که گفت: «این کاری که تو داری می‌کنی کارهای سرشاخه‌ای بی خود است». آنجا بود که البته نه فوری ولی به مرور آن تغییر شیفت اتفاق افتاد و منجر به این شد که جای متهم و مدعی با هم عوض شد. پس این فهمی که در شما اتفاق افتاد و یک جایی ترمز دستی را کشیدید که دیگر مسئله حل نکنید و بروید مسئله را یک مقداری جامع ببینید، نه جزیره‌ای و کاری مثل مسئله حل کردن و رفع اشکال، نقطه عطفی بود که در شما اتفاق افتاد. تغییر چهارم هم درک درست بود که شما از پداگوژی به دست آوردید. حالا پداگوژی علوم، پداگوژی ریاضی، پداگوژی علوم اجتماعی و ... و گویا در اینجا به اهمیت یکپارچگی سازمان پژوهش و قوف پیدا کردید، که حالا می‌توانید بگویید یک سازمان پژوهش متفاوت می‌تواند تمام نظام تربیت معلم در ایران را متفاوت کند. این جمع‌بندی من بود از آنچه شما فرمودید. یک نتیجه‌گیری دیگر هم از مجموعه این حرف‌ها بکنم و آن اینکه، به نظر من مدرسه جایی برای مناسب آموزش نیست. این یعنی چه؟ آن کاری که شما می‌کردید در محضر آقای دانشفر و بعداً در اثر آن جمله آقای دانشفر مسیرتان را تغییر دادید، کاری بود از سنخ مناسب آموزشی. آن رفع اشکال‌ها عین مناسب است. عین رفع

و رجوع حمد و سوره در نماز است. درست بخوانیم، رکعت‌ها را اشتباه نکنیم، اگر به رکعت دوم نماز رسیدیم کجا نیم‌خیز بشویم، چطور اقتدا کنیم که نمازمان درست بشود، مسئله برای هم ایجاد نکنیم از این حرف‌هاست. اما مدرسه جایی فقط برای مناسک آموزشی نیست. مدرسه جایی برای معرفت و محبت است. برای معرفت و برای شوق یادگیری مبتنی بر این معرفت است، برای این احساس نیاز درونی به تغییر است که شما چهارتایش را امروز به ما نشان دادید. و ما باید روی این‌ها بیشتر تأمل کنیم.

◀ **امانی:** عالی بود آقای دکتر. خیلی، خیلی خوب. واقعاً لذت بردم. عالی جمع‌بندی کردید.

◀ **ربانی:** بنده در این حدود ۲۵ سالی که در سازمان پژوهش کار می‌کردم خودم هم دخیل و هم شاهد تلاش‌های دوستان و همکاران در تغییر بعضی از برنامه‌ها و کتاب‌ها بودم و از جمله شاهد پروژه علوم آقای دکتر امانی، حتی یک مجله ویژه برای علوم هم با همکاری خودشان تولید کردیم. حال سؤالی این است که چرا با وجود این همه تلاش در برنامه‌ریزی جدید برای علوم، سطح امتیازات دانش‌آموزان ما در مطالعه تیمز (TMSS)، مطالعه دروس علوم و ریاضی، همچنین مطالعه پرلز (PIRLS) که ویژه خواندن است پایین و در رده آخر کشورهای جهان است؟ من از آقای دکتر امانی خواهش می‌کنم اول توضیح روشنی درباره اصل تیمز و پرلز بدهند و سپس بفرمایند که علت موضوعی که عرض کردم چیست.

◀ **امانی:** اولاً اشاره کنم که مطالعه تیمز، یکی از همان موقعیت‌هایی بود که من را رشد داد. تیمز (TIMSS) سرواژه عبارت (Third International Math-ematics and Science Studies) است. یعنی سومین مطالعه بین‌المللی علوم و ریاضی. قبلاً یک مطالعه اول و دوم علوم و ریاضی، به‌طور جداگانه انجام شده

تیمز به ما خیلی  
آموخت و خیلی  
خدمت کرد. برخلاف  
اینکه خیلی‌ها  
فکر می‌کنند که  
انجام این مطالعه  
و نتایجش مورد  
استفاده قرار نگرفت،  
یکی از نتایج  
مستقیمش این بود  
که بر برنامه‌داری  
ما تأثیر گذاشت

بود؛ بعد قرار شد که برای اولین بار علوم و ریاضی را با هم جمع بکنند و این بشود سومین مطالعه. در نتیجه تیمز متولد شد. کار در سال ۱۹۹۲ (۱۳۷۱) کلید خورد و در سال ۱۹۹۵ (۱۳۷۴) در سطح ایران و جهان اجرا شد. من چون آن موقع کارگروه علوم را داشتم طبعاً وصل شدم به این کار. تیمز به ما خیلی آموخت و خیلی خدمت کرد. برخلاف اینکه خیلی‌ها فکر می‌کنند که انجام این مطالعه و نتایجش مورد استفاده قرار نگرفت، یکی از نتایج مستقیمش این بود که بر برنامه‌داری ما تأثیر گذاشت. یعنی ما در انتخاب محتوای کتاب‌های جدید علوم دقیقاً به جدول محتوایی تیمز توجه داشتیم. از آن استفاده می‌کردیم و به نوعی این را به‌عنوان یک مرجع یا رفرنس جهانی می‌گرفتیم؛ البته نه به معنای مرجع تام، چون خود تیمز هم چنین ادعایی ندارد.

حالا دو نکته راجع به تیمز بگویم.

اولاً تلاش‌هایی که در برنامه‌ریزی درسی علوم ابتدایی و راهنمایی در ایران شد در طول بیش از یک دهه یعنی تا سال ۲۰۱۱ منجر به یک روند افزایشی شد. اضافه می‌کنم که تیمز هر ۴ سال یک بار برگزار می‌شود. از سال ۲۰۰۳ به بعد T از Third تبدیل شد به Trends، یعنی روندها، که بتواند ادامه پیدا کند. از آن پس شد تیمز ۲۰۰۳، تیمز ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵ و الان ۲۰۱۹ که جواب‌هایش هم آمد.

۲۶۵

ما یک روند افزایشی را در علوم می‌بینیم. تا ۲۰۱۱. خوب دقت کنید، خیلی جالب است این تحلیل. یعنی آن حرکت‌هایی که شد در همان حد، چون ما که کار خیلی خاصی نکرده بودیم، فقط چند تا کتاب را عوض کرده بودیم دیگر. نه معلممان را، نه فضای یادگیری‌مان را، نه ساعات درس‌مان را، نه مدیریتمان را و نه چیز دیگر را متحول نکرده بودیم. فقط کتاب‌ها را عوض کرده بودیم. حتی یک آموزش درست و درمان هم به معلم‌ها به آن معنای آموزش مؤثر قوی سیستمی نداده بودیم. با وجود این در حد خود پیشرفت‌های قابل توجهی داشتیم. مثلاً در تیمز ۱۹۹۵ نمره ما در مثلاً علوم و ریاضی ابتدایی، هر دو حدود ۳۶۱ از میانگین

۵۰۰ بود! بعد در علوم تا سال ۲۰۰۷ تا نمره ۴۵۰ رشد کردیم. حالا اگر کسی بگوید این رشد عمومی دوره ابتدایی بوده، می‌گوییم پس باید در ریاضی هم این رشد اتفاق افتاده باشد. در حالی که دیدیم نمره ریاضی در این بازه زمانی تقریباً در همان حدود قبلی‌اش مانده، چون در سازمان پژوهش برای ریاضی کاری نشده بود.

### ◉ ربانی: این رشد علوم در رتبه جهانی هم منعکس شد؟

◉ **امانی:** بله. اتفاقاً جالب بود که این رشد پیوسته ایران سبب شد که یک کارشناس را فرستادند به ایران به نام آقای مک دونالد که اقتصاددان و متخصص تحلیل سیستم بود. او آمد به ایران که تحلیل کند چه اتفاقی افتاده که این بهبود رخ داده. چون ما در علوم راهنمایی هم در بعضی از زیرگروه‌ها به میانگین جهانی نزدیک شده بودیم. ببینید این روند به‌طور پیوسته و خرد خرد بهبود داد علوم را. بعد که کتاب‌های ریاضی هم یک مقدار تغییر کرد، رتبه‌های ریاضی مان هم بهتر شد. ولی متأسفانه در سال ۱۳۹۰ اتفاقی افتاد و لطمه‌ای به آموزش زد و اثرات منفی‌اش را در تیمز ۲۰۱۵ دیدیم و آن ۳-۳ شدن دوره‌های تحصیلی بود که یک افت شدید به دنبال داشت و تا آخرین تیمز یعنی تا ۲۰۱۹ هم ادامه داشته. یعنی ما در علوم یک روند صعودی داشتیم از ۹۵ تا ۲۰۰۷، بعد تقریباً یک روند تخت داریم تا ۲۰۱۱، باز یک جاهایی افزایش هم داریم، ولی از ۲۰۱۱ به ۲۰۱۵ و به ۲۰۱۹ افت داریم. حالا علت این افت چیست؟ من معتقدم علتش این است که ما آن کاری را که کار واقعی‌تر بود، از جنس مدرسه بود، از جنس معلم بود و از جنس یادگیری بود آوردیم درگیر چیزهای شکلی و ظاهری کردیم. با ۳-۳ شدن، بافت مدرسه‌های ابتدایی مان را به هم ریختیم. طی چندین سال حتی تا امروز، معلم‌های ابتدایی را هیچ آموزش به‌دردبخوری ندادیم و این آثار جدی روی افت کیفیت نظام آموزشی ما گذاشت، خواهد گذاشت و بعید هم هست

حالا حالاها از شر این موضوع خلاص بشویم!

یکی دیگر از تصمیم‌های غلط آن زمان هم تعطیلی پنجشنبه‌ها بود. قبلاً بچه‌های دبستانی هر روز ۴ ساعت می‌آمدند مدرسه، شش روز هفته. با تعطیل شدن پنج‌شنبه‌ها، روزهای ۴ ساعته شد ۵ ساعته. این روز ۴ ساعته که شد ۵ ساعته، یعنی در واقع ۲۰ درصد از راندمان آموزشی ما از بین رفت. چون شما اگر ابتدایی کار کرده باشید می‌دانید که ۴ زنگش هم زیاد است. چون بچه صبح تا ظهر سه زنگ می‌تواند با حواس جمع درس بخواند. من چون خودم مدت‌ها مدیر ابتدایی بودم می‌دانم که بچه‌ها تحمل این قدر ساعات پشت سر هم را ندارند. بچه‌ها کشتش ندارند. معلم هم له می‌شود.

این را هم خوب است اضافه کنم در مطالعه تیمز، اگر به یک عملکرد خوب هم رسیدید، نمی‌توانید مطمئن باشید که در سایر دروس و زمینه‌ها اوضاعتان خوب است، اما شایستگی‌های خواندن که در پیزا مورد سنجش قرار می‌گیرد کارآمدی و معناداری بیشتری برای کشورها دارد.

❖ **حشمتی:** شما اشاره کردید که اول معلم بودید و بعد معلم راهنما شدید؛ و اشاره کردید که مثلاً در یک سال ۳۶ تا کتاب تربیتی را خواندید و فیش برداری کردید. این نشان می‌دهد که شما از مرحله یاد دادن معمولی گذشتید و به مرتبه پداگوگ یا آموزشگری رسیده‌اید. برای رسیدن به این مرحله طبعاً نیاز هست که آدم یک دید وسیع‌تری داشته باشد و اطلاعات بیشتری کسب کند. حالا سؤال من این است که در این گذر شما چه تغییری کردید؟ آیا شما معلم راهنما شدن را براساس همان نگاه الگویی که از معلمان داشتید دنبال کردید یا با یک نگاه پداگوژیک به آن رسیدید؟

❖ **امانی:** خیلی مقوله جالب و مهمی است و من فکر می‌کنم یکی از مباحثی که می‌توان به صورت مجزا و قوی به آن پرداخت همین دوران گذار است، یعنی

و این خیلی مهم است که یک نفر بیاید حاصل عمر مدرسه‌داری‌اش را بکند سه جلد کتاب. بعد یکی‌اش فقط درباره کتابخانه باشد و دو تای دیگرش راجع به کل کارها!

چگونگی عبور از مدارج معلمی و پیدا کردن تفکری عمیق‌تر، کل نگر، تحلیلی، و علم کاربردی.

اول باید بگویم که اعتقاد به علم و به‌ویژه اعتقاد به علم نافع، در همین دوره در من شکل گرفت. ببینید! من آن کتاب‌هایی را که می‌خواندم، در پی این بودم که بینم چطور می‌توانم بچه‌ها را تربیت کنم. و چون مواجه می‌شدم با مسئله‌های بچه‌ها، در کتاب دنبال راه‌حل می‌گشتم. مثلاً شاید ۶ تا از آن کتاب‌هایی که خواندم درباره تربیت جنسی بود. چون بچه‌هایی که باهانشان سروکار داشتم دوم راهنمایی بودند، و من موظف بودم مسائل بلوغ را به آن‌ها آموزش دهم. یا یکی دیگر از کارهایی که مجبور بودم انجام بدهم مشاوره تحصیلی بود. چندتایی کتاب هم راجع به این قضیه خواندم. یادم است وقتی کتاب ماکارنکو را می‌خواندم، که سه جلدی است، در تمام صحنه‌هایی که می‌خواندم خودم را با او اصلاً یک آدم می‌دیدم و به قول معروف با او همذات‌پنداری می‌کردم و سرگشتگی‌ها، بلا تکلیفی‌ها، ابهام‌ها و تردیدهای او را حس می‌کردم. یا مثلاً آن مجموعه کتاب سه جلدی خانم توران میرهادی به نام «جست‌وجو در راه و روش‌های تربیت» شاید قبلاً من اصلاً متوجه نبودم که در مدرسه کتابخانه یعنی چه! ولی دیدم که خانم میرهادی آمده و یک جلد از این سه کتاب را فقط راجع به کتابخانه نوشته؛ و این خیلی مهم است که یک نفر بیاید حاصل عمر مدرسه‌داری‌اش را بکند سه جلد کتاب. بعد یکی‌اش فقط درباره کتابخانه باشد و دو تای دیگرش راجع به کل کارها!

### ❖ ربانی: یعنی مراحل رشد یک معلم را یک سیر علمی می‌بینید؟

❖ امانی: بله. من به اینجا که رسیدم دیدم اینجا عرصه علم نافع است. برای علم نافع مثال دیگری بزنم. یکی از چیزهایی که ما خیلی در مدرسه رویش حساس بودیم جریان‌های دوستی میان بچه‌ها بود. کی با کی دوست است؟ چند تا دوست



دارد؟ محور این دوستی‌ها کیست؟ لیدرها کی‌اند؟ چه کسانی تنها هستند و دوستی ندارند؟ در همان سال‌ها یکی از همکارهای ما آمد و ما را با سوسیومتری آشنا کرد. سوسیومتری<sup>۱</sup> علمی است که جزئیات روابط میان آحاد یک گروه یا جامعه را مشخص می‌کند بدون اینکه کوچک‌ترین آسیبی به آن‌ها برساند و بدون اینکه قصد بدی درش باشد. یک علم کاربردی است. هم اطمینان‌بخش است، هم مفید است، هم بی‌آسیب است، این روش، و در واقع این علم نافع، به ما کمک کرد که تک‌تک بچه‌ها را بهتر بشناسیم. و ای بسا بچه‌هایی که از همین طریق مسیر زندگی‌شان عوض می‌شود.

❖ **ناصری:** من یک سؤالی در ادامه سؤال آقای حشتمی دارم. شما گفتید که در مدرسه که معلم بودید در یک سال تحصیلی، مثلاً ۳۶ تا کتاب را خواندید، این در حالی است که بعضی از معلم‌ها شاید در طول عمر معلمی‌شان ۳۶ تا کتاب تعلیم و تربیت نخوانند! شما با وجود این آن دوره را به اصطلاح، دوره جاهلیت می‌دانید. تا اینکه بعداً به دفتر تألیف می‌آیید، و من به مزاح می‌گویم، مبعوث می‌شوید! حالا من می‌خواهم بپرسم اگر شما، آقای امانی، الان در مدرسه بودید، بعد از سی و چند سال که آن مراحل را از سر گذرانده‌اید، فکر می‌کنید چه می‌کردید، یا چه کارهایی می‌کردید؟

۲۶۹

❖ **امانی:** سؤال سختی است، شاید نتوانم الان همه آن چیزهایی که باید بگویم الان بلافاصله بیان کنم. اما می‌توانم بگویم همه آن کارهای قبلی را در جهت آن اهداف جدید رشدی که به آن اشاره کردم انجام می‌دادم. مثلاً ما آن موقع، در کارهای بچه‌هایمان به‌طور طبیعی ارائه (Presentation) وجود داشت، اما آگاه نبودیم که آنچه بچه را می‌سازد خود این ارائه است. پس باید روی ارائه متمرکز شویم یا توقف کنیم و محتوا فرع بر این است. در واقع ما فکر می‌کردیم که اصل محتواست! و ارائه نقش ابزاری دارد.

۱. سوسیومتری (Sociometry) یا جامعه‌سنجی، روشی است برای بررسی بخش‌هایی از ساخت روابط اجتماعی در گروه‌ها. این تکنیک را یاکوب مورنر در سال ۱۹۳۴ ابداع کرد و پس از او توسعه یافت. هدف مورنر اصلاح وضعیت جامعه به‌طور اعم و بهبود روابط انسان‌ها به‌طور اخص بود.

ببینید! اینکه امروز به اینجا رسیده‌اند که سواد زبان‌آموزی که چهار محور داشت، حالا شده شش تا، این یافته کوچکی نیست. می‌دانید و قبلاً هم گفتم که یک موقعی می‌گفتند، و هنوز هم بعضاً می‌گویند، که خواندن و نوشتن و صحبت کردن و گوش کردن، پایه‌های سوادآموزی است. اما اکنون می‌گویند مشاهده (viewing) و ارائه (presentation) هم هست. دنیای جدیدی را به روی ما می‌گشاید. چرا viewing؟ چون این فضای جدید صفحه وب، اینفوگرافیک و غیره، هم‌ه‌اش از جنس دیگری است، نه خواندن است نه نوشتن. اما در سواد زبانی می‌آید. معدل آن‌ها به نظر من ارائه است. آن وقت است که امانی از آن دوره جاهلیت می‌آید به دوره به قول شما، بعثت!

با این مقدمات که گفتم، من الان برایم قابل درک است که چرا در سؤالات تیمز اطلاعات محتوایی بچه‌های ما بیش از بچه‌های ژاپن است، ولی عملکردشان پایین‌تر از آن‌هاست. قبلاً نمی‌توانستم بپذیرم که چرا بچه ژاپنی می‌تواند ۵۵ درصد سؤال‌ها را پوشش دهد، یعنی کمتر از ما، اما ۱۲، ۱۳ درصد بچه‌هایش در سطوح بالای عملکرد هستند. یعنی به نمرات ۶۲۵ به بالا می‌رسند! من این را آن وقت نمی‌فهمیدم، الان می‌فهمم. مثلاً آن موقع از اهداف مهارتی و نگرشی به‌عنوان هدف آگاهی نداشتیم. در تألیفات و برنامه‌ها، هدف‌ها را همه را از جنس دانش می‌چیدم و بعد یک چیز مبهمی به‌عنوان نقش تربیتی معلم هم در کنارش قرار می‌دادیم. اما وقتی می‌آیی در این دوره می‌بینی که چگونه آن نقش تربیتی معلم برایت عینیت پیدا می‌کند. مثلاً دیگر شما باید اهدافی مثل تفکر نقاد را برایش ایده و طرح (Plan) داشته باشی. برای خلاقیت طرح داشته باشی و این‌ها.

❖ **ربانی:** خوب، این شیوه خلاق که شما می‌گویید و البته درست هم همین است، معلم خاص خودش را می‌خواهد. به نظر شما ویژگی‌های چنین معلمی چیست؟

◀ **امانی:** بله. سؤال خوبی است. این کار، معلم حرفه‌ای (Professional) می‌خواهد که جنس‌سومی از معلم است و قبلاً درباره‌اش گفت‌وگو کردیم. این معلم لزوماً تفکر عمیق فلسفی ندارد. اما می‌تواند در این فضا حرفه‌ای عمل کند. می‌داند چه کار بکند. می‌داند که واکنش‌هایش به بچه‌ها، یا هر بچه، چگونه باشد. می‌داند که باید به بچه‌ها ایده بدهد و فرصت هم بدهد و عجله نکند. چون قرار نیست همه به یک چیز برسند. قضاوت نمی‌کند، اما اظهار نظر می‌کند. زیادی در فکر شوق مادرها و پدرها نیست، امکان مقایسه کردن را از بین می‌برد. این‌ها آن اتفاق‌های جالب است که باید با چنین معلمی و چنین کتاب‌هایی در مدارس بیفتند.

در آخر یک نکته جالبی برایتان بگویم. می‌دانید که در بعضی از مدارس کتاب‌های درسی را به چیزی نمی‌گیرند. یعنی یک نگاه از بالا به پایین به آن‌ها دارند و تلقی‌شان این است که یک معلم درست و حسابی کسی است که برای خودش چیزهایی اضافه بر کتاب بیاورد. مثلاً مسائل ویژه بدهد، جزوه بدهد، کتاب کمکی معرفی کند و ... خود من هم از این کارها می‌کردم در آن دوره جاهلیت! اما پروژه علوم که اتفاق افتاد و کتاب‌ها عوض شد کم‌کم در مدرسه‌ها دیدیم کتاب درسی قدر و منزلت پیدا کرد و نگاه به آن تغییر کرد. البته به مرور و نه یک‌دفعه. مثلاً من یادم است علوم اول دبستان را که نوشتیم و دادیم مدارس، در یکی از مدارس صاحب نام، معلم کلاس اول آن را دیده بود و گفته بود: نه؛ این کتاب هیچی ندارد. بعد از عید یک ماهه تماشش می‌کنیم! این را مدرسه به من گفت. قراری گذاشتم و با معلم صحبت کردم. دیدم می‌گوید این کتاب در هر درسش چند تا جمله علمی بیشتر ندارد. تدریس این مطالب زمان زیادی نمی‌گیرد!

معلم نمی‌دانست این کتاب فرایندمحور شده و قرار نیست او دیگر فقط حرف بزند، باید خود بچه‌ها به آنجا برسند. کمی که با هم کار کردیم، اصلاً جریان آموزش علوم در مدرسه عوض شد و شاید بگویم غنی‌ترین آموزش علوم

مدرسه‌ای الان در آن مدرسه ارائه می‌شود.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی در گفت‌وگوهای قبلی شما گفتید که در یک سالی با اجبار مدرسه، در دوره راهنمایی دوسه جلسه زیست‌شناسی درس دادید و بعداً دیدید که علی‌رغم اینکه رشته‌تان علوم است تدریس زیست‌شناسی کار شما نیست، و با این کار در واقع خودتان را تخطئه خواهید کرد.

حالا من می‌خواهم پرسیم که در این فرایند، تا بیایید به سازمان و تا امروز، دیگر کجاها بوده که همان حالت را پیدا کرده‌اید، یعنی از حدود حرفه‌ای خودتان حراست کرده‌اید، حتی اگر کسی شما را تحریک یا تشجیع کرده باشد، یا تطمیع کرده باشد؟

❖ **امانی:** بله. من وقتی آمدم در سازمان پژوهش به فضایی وارد شدم که هر روز چیزهای جدیدی یاد می‌گرفتم، و در این مواجهه وقتی افتادم در خط کتاب‌های علوم، درهایی به رویم گشوده شد که از جهت علمی، حرفه‌ای، روحی و تأثیرگذاری مرا عمیقاً راضی می‌کرد و به همین خاطر متمرکز شده بودم بر آن. از طرفی شما می‌دانید که در آموزش و پرورش، هر کسی که یک جایی کاری می‌کند و به چشم می‌آید، به دلیل کثرت عرصه فعالیت‌های آموزش و پرورش، فراوان به او پیشنهاد می‌شود که برو آنجا، بیا اینجا، مسئول شو، رئیس شو و ... به من هم در سازمان پژوهش، گاهی از این پیشنهادها می‌شد که مثلاً بروم سمپاد یا امور بین‌الملل معاونت‌های آموزشی و حتی مشاور آموزش و پرورش افغانستان. ولی من در ذهنم برای این پیشنهادها هیچ‌وقت جایگاهی قائل نبودم، نه اینکه آنها پایین بود یا بالا. نه، چون در جای خودم حس مثبت و مفید بودن داشتم. اتفاقاً خوب است بگویم که یک بار آقای اسفندیار معتمدی در اوایلی که وارد سازمان شده بودم، ایشان از افراد اصلی پروژه علوم بود، به من نصیحت کرد و گفت: امانی! حواست باشد یک وقت از این پست‌های نمی‌دانم رئیس منطقه و مدیرکل



من از سال ۶۳ که  
وارد کار تدریس  
علوم شدم تا سال  
۹۱ که آخرین  
کتاب‌های علوم  
جدیدالتألیف را  
تحويل دادم، و  
برنامه‌ی درسی جدید  
کامل شد، یعنی  
در یک بازه‌ی زمانی  
نزدیک به ۳۰ سال  
علوم جدی‌ترین کار  
زندگی من بود

استان و این‌ها را نگیری! علاوه بر این، پیشنهادهای بخش خصوصی، مدارس و ناشران هم همیشه مطرح بوده است اما من پا پیش نگه داشته‌ام. بله! از این موارد «نه گفتن»‌ها بوده است.

❖ **سرکارآرانی:** من این را خوب گرفتم و اتفاقاً به نظرم اگر آقای امانی امروز این آقای امانی است، به خاطر همان «نه گفتن»‌هاست. شنیده‌اید که می‌گویند «آدم‌ها بزرگ‌اند، برای کارهای نکرده‌شان!»

❖ **امانی:** آقای سرکارآرانی واقعیتش من از سال ۶۳ که وارد کار تدریس علوم شدم تا سال ۹۱ که آخرین کتاب‌های علوم جدیدالتألیف را تحويل دادم، و برنامه‌ی درسی جدید کامل شد، یعنی در یک بازه‌ی زمانی نزدیک به ۳۰ سال علوم جدی‌ترین کار زندگی من بود. حتی موقعی که دبیر شورای علمی سازمان شده بودم هم‌زمان مسئول علوم هم بودم، و هنوز هم دغدغه‌ی آن را دارم.

در آن دوره، یکی از چیزهایی که خیلی به من کمک می‌کرد این بود که رؤسای سازمان به استان‌ها و یا جلسات و غیره که می‌رفتند، اخبار خوبی از کارهای ما می‌رسید. در واقع بازخورد کار ما را می‌دیدند و به ما منعکس می‌کردند و این آن‌ها را یک جوری خوشحال می‌کرد که طبعاً ما هم خوشحال می‌شدیم. دیگر اینکه بهبود نمرات علوم در تیمز از سال ۹۵ آغاز شد و تا سال ۲۰۱۱ به صورت مستمر ادامه پیدا کرد. البته در ریاضیات این بهبود با تأخیر ۴ دوره‌ای آغاز شد.

این را هم اضافه کنم آن موقعی که من سازمان بودم سه عامل دست‌به‌دست هم داده بود و فضای یادگیری و رشد خوبی را شکل داده بود که یکی از آن‌ها ارتباطات بین‌المللی بود. آن موقع ارتباطات بین‌المللی در سازمان پررنگ و اثرگذار بود. ارتباط فقط این نیست که کسی سفر برود یا کسی بیاید و غیره. همین که شما موضوعی را در سطح بین‌المللی دنبال می‌کنید خودش شما را رشد می‌دهد. عامل دوم این بود که جریان کارشناسی در سازمان تقریباً منقطع نشده بود. یعنی

تجارب انباشته قبلی وجود داشت و این تجارب قبلی به ما که از راه رسیده بودیم خیلی کمک می‌کرد. هم تجارب داخل گروه‌ها و هم تجارب بدنه مدیریتی بود. یک نوع تثبیت نسبی مدیریتی در سازمان اتفاق افتاده بود.

عامل سومی هم که ما را رشد می‌داد این بود که ما در مواجهه با مسائل واقعی و جامعه واقعی کار می‌کردیم و مجبور بودیم در کارمان حرف داشته باشیم، سواد داشته باشیم و پاسخگو هم باشیم. این فضای کاری ما بود. انگار قدم به قدم کارمان با اقدام‌پژوهی، یعنی جست‌وجوگری فعال همراه بود. لذا همان رضایتمندی و تأییدی که دریافت می‌کردیم هیجان و جذابیتی داشت که فرصتی برای خودنمایی به ما می‌داد. ولی متأسفانه حالا آنچه اتفاق افتاده این است که آن ارتباطات بین‌المللی به کل حذف شده، نه اینکه نزدیک صفر است، دقیقاً صفر است، و این صفر بودن دلایلی دارد که هم درونی است و هم بیرونی. آن اتصال تجربیات هم در بسیاری از موارد با انقطاع مواجه شده که به خاطر نوع مدیریتی است که به‌ویژه در این چند سال اخیر اتفاق افتاد در سازمان پژوهش؛ هم انقطاع در سطوح مدیریتی، هم انقطاع در سطوح کارشناسی.

تنها نقطه‌ای که باقی مانده بود آن سومی بود، یعنی مواجهه با مسائل واقعی جامعه، که آن هم افول کرده لذا در سال‌های اخیر روزبه‌روز از حضور و تأثیرگذاری سازمان در بدنه وزارت آموزش و پرورش کاسته شده. سازمان دارد روزبه‌روز منزوی‌تر و کنار گذاشته‌تر می‌شود. نتیجه‌اش این می‌شود که اصلاً سازمان دیگر با آن مشکل‌ها به‌طور عینی مواجه نمی‌شود.

❖ **سرکار آرانی:** آقای امانی اینجا جایی است که ساعت شنی یک بار دیگر برمی‌گردد. یعنی وقتی این سه ضلع مثلث تقریباً استحاله شد آیا آن وقت شما به این نتیجه رسیدید که بروید بگویید که دیگر ما هم نیستیم؟ چون با توصیفی که شما کردید دیگر سازمان جای شما نبود.

◀ **امانی:** هنگامی که آقای ذوعلم رئیس سازمان شدند، من متنی را با موضوع «سازمان به چه راهی باید برود؟» نوشتم. در سه چهار صفحه و دادم به ایشان و گفتم این مانیفست کاری من است. اگر شما این را قبول دارید که من آمادگی دارم این کارها را بکنم و می توانیم درباره آن همکاری کنیم. ایشان هم خیلی تشکر کرد و همان جا چون متن کوتاه بود، در حضور دو تا از معاونین، آن را خواند و گفت اینکه عالی است، خیلی چیز شسته رفته ای است و مسیر آینده سازمان را تعیین می کند. همین مورد تأیید من است. محکم بروید جلو. فقط راجع به زمان بندی هایی که من کرده بودم اصلاحاتی انجام داد و بعضی زمان ها را کوتاه تر کرد. بعد هم گفت اگر امکاناتی هم لازم است ما فراهم کنیم.

تقریباً دوسه هفته از این ماجرا گذشت و ما هم با همان جدیت، به کارهایمان ادامه می دادیم. اما در یک جلسه که به نوعی شورای اصلی دفتر تألیف با حضور رئیس جدید بود، ایشان تقریباً دوسوم جلسه را به بررسی امور کاری و جاری گذراند، و در چندین نقطه، پیگیری کارهایی را به من، به عنوان مدیرکل دفتر تألیف سپرد. اواخر جلسه که شد ناگهان گفت: بله، خیلی ممنونیم از زحمات همه دوستان، آقای امانی هم واقعاً زحمت زیادی در این مدت کشیدند و ما به این فکر افتادیم که چرا فقط دفتر تألیف از آقای امانی بهره مند باشد، کل سازمان باید از ایشان استفاده بکند. لذا از آقای امانی خواهش می کنیم که از امروز به بعد در کسوت مشاور به سازمان کمک کنند و از زحمات ایشان هم در دفتر تألیف تشکر می کنیم! یعنی من تا آخرین لحظه تلاش کردم که کار سازمان به اینجا نکشد و در ترک سازمان پیش قدم نشدم.

◀ **ناصری:** در سال ۹۴ من به اتفاق آقای ربانی و آقای دشتی سه نفری رفتیم به دیدار آقای اسماعیل سعادت در فرهنگستان زبان فارسی. ایشان عضو فرهنگستان و مردی ادیب، مترجم و دانشمند بود و دو سال قبل فوت شد. آقای سعادت در دهه ۴۰ و ۵۰ در دفتر انتشارات آموزشی معاون مرحوم ایرج

جهانشاهی بود و مجله پیک دانش آموز را سردبیری می کرد. ما رفتیم که به ایشان ادای احترام کنیم و مصاحبه‌ای هم داشته باشیم که بعداً در رشد معلم چاپ شد. من به آقای سعادت گفتم آیا می‌دانید مجلاتی که شما بنیان‌گذارش بودید و رفتید آن موقع ۷ عنوان بود و الان شده سی و چند عنوان؟! و خلاصه گزارشی از دفتر کمک‌آموزشی به آقای سعادت دادیم. آقای سعادت هم نکته‌هایی از ساز و کار دفتر در آن زمان برای ما گفت. او می‌گفت آقای جهانشاهی که آمد کسانی مثل محمود کیانوش و خانم پروین دولت‌آبادی و امثال این‌ها با او همکاری می‌کردند؛ یعنی گروه ادبیات کودکانی‌ها، و می‌گفت این آدم‌ها کاری به کتاب درسی و برنامه‌ریزی درسی و این‌ها نداشتند، بلکه می‌خواستند برای اوقات فراغت بچه‌ها کاری نکنند نه برای بخش رسمی آموزش، و از نگاه غیررسمی و تأثیراتی که عمدتاً ادبیات و زبان‌آموزی می‌تواند روی بچه‌ها بگذارد.

حالا این را برای چی دارم می‌گویم؟ برای اینکه بگویم در زمان مدیریت آقای گلدانساز در دفتر کمک‌آموزشی، آقای دکتر عالمی، که رئیس سازمان بود و سال گذشته بر اثر بیماری کرونا فوت شد (رحمت‌الله علیه)، رشدهای تخصصی را که در دفتر تألیف تولید و چاپ می‌شد واگذار کرد به دفتر کمک‌آموزشی. چون در آن دفتر کارهایش درست نمی‌چرخید.

نتیجه این شد که آقای گلدانساز مثل ساعت آن را به جریان انداخت و از آن پس مجله‌ها سر وقت منتشر شد و نظام و سامان گرفت. از سوی دیگر جمعی از سردبیران آن مجلات که همگی کارشناسان توانایی بودند مثل خانم دکتر زهرا گویا، خانم دکتر رهبر، دکتر ارشدی، دکتر عنانی، آقای جوادیان، دکتر چوبینه، دکتر شایان، دکتر سنگری، آقای کرام‌الدینی، دکتر اعتصامی، که چند نفرشان سرگروه‌های آموزشی دفتر تألیف بودند، برای کار مجلات تخصصی رشد، همکاری خود را به‌طور جدی‌تر با دفتر انتشارات کمک‌آموزشی شروع کردند که همکاری بسیار مؤثری بود. در همان فرایند بود که ما موقعی که می‌خواستیم حرفی برای مجلاتمان هم بزنیم، از جنس مجله‌ای، می‌رفتیم سراغ آقای امانی و از این طریق بود که نسبتی بین مجلات رشد و برنامه درسی برقرار می‌کردیم. در واقع یکی از مهم‌ترین کارشناسانی که



من معتقدم که  
سازمان پژوهش  
جایی است که  
قانون تشکیل آن  
کم‌نظیر است.  
کسانی که این  
سازمان را تعریف  
کرده و برایش  
اساسنامه نوشته‌اند  
و بعد مصوبهٔ مجلس  
را گرفته و آن را  
اجرائی کرده‌اند  
نگاهی راهبردی  
نسبت به مسئلهٔ  
برنامه‌های درسی  
داشته‌اند

ما می‌شناختیم شخص آقای دکتر امانی بود. به همین جهت آقای دکتر امانی در تبیین مسائلی که مربوط به برنامهٔ درسی بود به ما خیلی کمک می‌کرد.

◀ **ربانی:** آقای امانی لطفاً به‌عنوان آخرین سؤال این جلسه چند مورد از کارهای برجسته‌ای که به نظر شما در سازمان وجود داشت و به رشد شما انجامید، به جز موضوع برنامهٔ درسی علوم که قبلاً توضیح دادید، نام ببرید و مختصر شرح دهید.

◀ **امانی:** اولاً من معتقدم که سازمان پژوهش جایی است که قانون تشکیل آن کم‌نظیر است. کسانی که این سازمان را تعریف کرده و برایش اساسنامه نوشته‌اند و بعد مصوبهٔ مجلس را گرفته و آن را اجرائی کرده‌اند نگاهی راهبردی نسبت به مسئلهٔ برنامه‌های درسی داشته‌اند. یکی از دستاوردهای سازمان مجلات رشد است. من یکی از جاهایی که حس می‌کنم انقلاب و جمهوری اسلامی می‌تواند بابت آن سرش را بالا بگیرد و به خود ببالد، همین مجلات رشد است.

یکی از شانس‌های من در اجرای پروژهٔ علوم آشنایی با آقای همتی بود؛ سردبیر مجلهٔ رشد آموزش ابتدایی. او نه تنها به من کمک می‌کرد، بلکه خودش هم راه‌هایی پیدا می‌کرد و ما را به زور در آن هدایت می‌کرد. ایشان آمد وصل شد به پروژهٔ علوم و عجیب ما را کمک کرد و به زور از گروه ما نوشته می‌گرفت. من تقریباً تمام مقالاتم، تمام نوشته‌هایم و ترجمه‌هایم در رشد چاپ می‌شد. ما یک ویژه‌نامه علوم تولید کردیم که تمام آنچه را که راجع به علوم تا آن زمان داشتیم، جمع کردیم و ایشان به‌صورت یک مجلهٔ مفصل ویژه علوم ابتدایی درآورد. فوق‌العاده چیز ارزشمندی بود و چقدر هم چاپ مجدد شد و چقدر به استان‌ها کمک کرد.

بعد دیگری که در سازمان به‌طور جدی مطرح بود بحث فیلم‌های آموزشی و جشنواره فیلم رشد بود و من از قبل این جریان خیلی رشد کردم. من به‌عنوان داور متخصص موضوعی وارد این عرصه شدم. اما در کنار آن فیلم دیدن را هم

یاد گرفتیم و اصلاً علاقه‌مند شدم به فیلم آموزشی و براساس این تجربه کلی هم فیلم ساختیم. این جریان یکی از آن جاهایی است که واقعاً افتخار سازمان است. یکی دیگر از کارهای مثبت سازمان طرح ساماندهی کتاب‌های آموزشی، مصوبه شماره ۸۲۸ شورای عالی بود. من آن موقع دبیر هیئت امنای بودم. لذا در این اولین جلسات آن مصوبه در هیئت امنای مطرح شد و بعد رفت شورای عالی آموزش و پرورش و به تصویب نهایی رسید و در پی آن، این جریان شکل گرفت. خوب است یک چیز دیگری هم اینجا اضافه کنم. آقای علاقه‌مندان که آمدند به سازمان، من آن موقع یکی از عادت‌هایم این بود که مقاله‌های خارجی خوب را می‌خواندم و ترجمه می‌کردم. گاهی این ترجمه‌ها را کپی می‌کردم و برای چند نفر در سازمان می‌فرستادم و آن‌ها هم استقبال می‌کردند. آقای علاقه‌مندان که آمد به سازمان، به یک مناسبتی که الان یادم نیست چه بود، ایشان در جریان این کار قرار گرفت و من به او پیشنهاد کردم که خوب است یک بودجه‌ای بگذارید برای گزینش و ترجمه متون خارجی برای سازمان. ایشان هم پذیرفت و این کار به‌طور رسمی در دفتر آقای گلدان‌ساز شکل گرفت، یعنی آقای علاقه‌مندان کار را به آقای گلدان‌ساز سپرد. آقای گلدان‌ساز هم به این کار یک سازمان‌دهی خیلی خوب دادند و واحد گزینش و ترجمه متون خارجی تشکیل شد. به دنبال آن، من، آقای دکتر عادل یغما، آقای دکتر محمدجعفر جوادی و آقای حسین دانشفر با کمک خانم فهیمی، و بعدها خانم الدوسی، کار را شروع کردیم. کار را گروهی و با همفکری هم انجام می‌دادیم و جلسه می‌گذاشتیم. مقالات را از مجله‌های درجه یکی مثل اجو کیشنال لیدر شپ<sup>۱</sup>، کریکولوم آپدیت<sup>۲</sup>، پراسپکت<sup>۳</sup> و این‌ها انتخاب و ترجمه می‌کردیم. این جلسات سرشار از بحث علمی بود. یعنی بهترین جلسه‌های غیررسمی کارشناسی ما همان بود.

در همان ایام بود که آقای گلدان‌ساز مأموریتی به من دادند که بروم ژاپن و در یک دوره یک‌ماهه راجع به تألیف کتاب‌های غیرداستانی (Non-fiction) یعنی کتاب‌های علمی آموزشی شرکت کنم، که رفتم و آن هم دوره عجیبی بود و کلی

1. Educational leadership
2. Curriculum update
3. Prospect

برای من آورده داشت و توانستم کلی تولید کنم. از جمله برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای ناشران آموزشی بود که از آنجا الگو گرفتم. آن دوره واقعاً یکی از دوره‌هایی بود که در کشور تأثیر گذاشت. یعنی من پس از برگشت چیزهایی را که آنجا یاد گرفته بودم، اینجا بسیار در کتاب‌ها به کار بردم و بسیار به دیگران آموختم. یعنی اصلاً این طبقه‌بندی سازمان‌فکری، سازمان‌شکلی، سازمان‌شکل چاپی و ظرائفی مثل ماکروپرسپکتیو کتاب، میکروپرسپکتیو کتاب، ایده کتاب، تحقیق کتاب و ... این‌ها را در آن یک ماه به صورت عملیاتی به ما در ژاپن یاد دادند. دوره‌ای فوق‌العاده فشرده بود و قوی‌ترین استادها را از خود ژاپن و چند نفر هم از جای دیگر مثلاً از آمریکا و از نیویورک آورده بودند.

البته من خودم به‌طور تجربی مقداری در ایران این کارها را انجام داده بودم اما یک جایی را می‌خواستم به آن تجربه‌هایم یک چارچوب بدهد و این دوره درست همان بود که می‌خواستم. شاید من فعال‌ترین شرکت‌کننده آن دوره بودم، چون از سازمانی که کارش همین کارهاست رفته بودم. بقیه یکی معلم بود، یکی روزنامه‌نگار بود، یکی نویسنده بود. اما مؤلف کتاب درسی و با سابقه معلمی نبود.

❖ **سرکارآرانی:** آقای امانی، در جلسه قبل یک سؤال آقای ربانی این بود که چرا دفتر تألیف در کار علوم به‌طور کامل موفق نشد. یعنی وقتی شما رساندید این پروژه علوم را تا اینجا و بالطبع رسید تا پایه دوازدهم. شما تقریباً مسئولیت خودتان را انجام شده می‌دانستید، حالا یک اشاره‌هایی هم به تیمز کردید، ولی آنجا آقای ربانی سؤالش این بود که در نهایت الان که شما آمدید بیرون از سازمان، آیا دفتر یا سازمان در این چرخش و گردش کار آموزش علوم کشور موفق بود یا نه؟ و چقدر این موفقیت قابل ارزیابی است؟ این را جواب بدهید.

❖ **امانی:** اگر منصفانه نگاه کنیم، به اندازه مایه‌ای که گذاشته شد، نتیجه گرفته شد. در سطح سازمان مایه بیشتری گذاشته شد و رشد بیشتری هم در گروه

ما یک نظام به هم پیوسته برای تحول نداریم، بلکه یک جزیره‌های آبادی داریم که هر جزیره قلمرو مساحت خودش و مقداری هم از حاشیه اطرافش را می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد

درسی، در فضای درون سازمانی و در ایجاد ارتباطات بیرونی و کسب آبرو برای سازمان و آموزش و پرورش به دست آمد. اما در فضای کلان کشور، یعنی مدرسه، آموزش، معلم، و دانش آموز، کلاً موفقیت‌ها به آن اندازه نبوده است. همان قدری بوده که در بحث تیمز به آن اشاره شد، نه بیشتر و نه رضایت‌بخش.

❖ **سرکار آرائی:** خوب نکته همین جاست آقای امانی. اتفاقاً آقای ربانی هم چون دید شما در واقع خیلی شوق‌انگیز داشتید از این پروژه و موفقیت‌هایش حرف می‌زدید، وارد صحبت شد و گفت که (البته به تعبیر من)، این نان سنگک در مدرسه به دست معلم و دست بچه‌ها و دست خانواده نرسیده! فقط پیش شماها بوده! اتفاقاً خیلی روشن بود سؤالش، که چرا دفتر موفق نشد! یعنی کاملاً خطابش شما و دفتر و در واقع این سه دهه پروژه بود و آنچه که اطرافش گذشته؛ که بله این در خیابان ایران‌شهر موفقیت‌آمیز بوده اما برای ۵۰ نفر! در حالی که آموزش علوم باید در سراسر کشور موفق باشد.

❖ **امانی:** پاسخ این سؤال دقیقاً معطوف می‌شود به چگونگی ارتباط طولی بین سه جزء: پروژه علوم، سازمان پژوهش و نظام کلی آموزش کشور. توضیحش هم در یک جمله اگر بخواهم بگویم، این است که ما یک نظام به هم پیوسته برای تحول نداریم، بلکه یک جزیره‌های آبادی داریم که هر جزیره قلمرو مساحت خودش و مقداری هم از حاشیه اطرافش را می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد، اما نظام جامعی که به صورت منسجم، سازمان‌یافته، مستمر و درازمدت عمل کند و نهایتاً سرشاخه‌ها هم، با یک نظام مویرگی برسد، نداریم.

ما عین یک پیغمبری بودیم که مبعوث شده، و باید تک‌تک جاها را خودش برود و مردم را به دین خود دعوت کند. هنوز هم یک نظام پشتیبان هماهنگ و یکپارچه برای تحول در ایران وجود ندارد.

کار ما در علوم این‌چنین نبود که یک نقطه کریستالی را شکل بدهد و بعد

این کریستال رشد کند و تمام این مجموعه را با همان انضباط مولکولی اش تا سرشاخه‌ها فرا گیرد. در تمام این سال‌ها، آن وضعیتی که نظام آموزشی ما از آن لطمه می‌خورده، ادامه داشته؛ مثل آموزش معلمین. تربیت معلم، تراکم کلاس‌ها، زمان کم و کم‌اثر بودن آموزش. عدم پشتیبانی، ارزشیابی، شیوه‌های سنجش، ابزارها و وسایل و تجهیزات و خیلی چیزهای دیگر که حالا نمی‌خواهم وارد آن شوم. وقتی شما در کشور، معلمت آن معلمی که باید باشد نیست، مدرسه‌ات هم آن مدرسه‌ای که باید باشد نیست، زمانت هم آن زمانی که باید باشد نیست، انتظار پدر و مادرها از مدرسه، آن چیزی که باید باشد نیست، و می‌آید در این نقطه، درسی مثل علوم را از فلسفه‌اش عوض می‌کنید یعنی اهدافش را عوض می‌کنید، بعد محتوایش را، بعد روش‌های یاددهی - یادگیری‌اش را، بعد روش ارزشیابی‌اش را، روش تکلیف‌دادنش را، روش چینه‌سندلی‌ها در کلاس و تمام این‌ها را، آن وقت انتظار دارید که با این تغییر تمام آن اجزای دیگر تحولی هم با این وضع جدید خودش را هم‌ساز و هماهنگ کند؟ معلوم است که این انتظار صدها درصد برآورده نمی‌شود! اما بی‌اثر هم نیست. مانند این است که پارچه‌ی روی یک میز را از یک نقطه بگیری و بالا بیاوری، گرچه همه جا به اندازه آن نقطه بالا نمی‌آید، اما در دورترین نقطه‌ها هم، تکانی می‌خورد و قدری بالا می‌آید.



# مدرسه‌های خاص

گفت‌وگوی هفتم

به نظر می‌رسد نیازی نیست که توضیح دهیم منظورمان از مدرسه‌های خاص چیست اما از آنجا که این موضوع به‌ویژه در سال‌های بعد از انقلاب بحث و گفت‌وگوهایی را پیش آورده و تا حدی موجب سوءفهم یا سوءتفاهم نیز شده است اندک توضیحی را لازم می‌دانیم.

در همه جای جهان تأسیس مدرسه اساساً از وظایف دولت‌ها به شمار می‌رود و نهاد آموزش و تعلیم و تربیت نهادی دولتی است. در عین حال، ماهیت مدرسه چنان است که خواه ناخواه مردم را هم به مشارکت می‌طلبد و کسانی را که هم برخوردار از مکتب مالی و هم دارای مکانت علمی - آموزشی هستند به تأسیس مدرسه راغب می‌سازد. در ایران نیز چنین بوده و هنوز چنین است.

همواره مدارس دولتی داشته‌ایم که به همت علاقه‌مندان به رشد و پیشرفت و خیران فرهنگ‌دوست تأسیس شده و منشأ خیر برای جامعه بوده است.

بعد از انقلاب اسلامی، دولت همه مدارس ملی یا خصوصی را به مدارس دولتی تغییر داد ولی در مجموع نتیجه مثبتی به همراه نیاورد و پس از یک دهه ناچار به عدول از آن تصمیم شد و مدارس خصوصی با عنوان غیرانتفاعی و سپس غیردولتی مجوز تأسیس گرفتند.

اما از آنجا که به تدریج پاره‌ای از این مدارس صیغه طبقاتی یافتند و دست‌کم متصف به این صفت شدند بحث راجع به این مدارس بالا گرفت و موافقان و مخالفان مدارس خاص را رودرروی هم قرار داد. در هر حال امروز وجود مدارس خاص واقعیتی غیرقابل انکار است که دست‌کم حدود ده درصد از جمعیت دانش‌آموزی کشور را تحت پوشش دارد. این گفت‌وگو را بخوانید. به همین دلیل گفت‌وگوی حاضر را به این موضوع اختصاص دادیم.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی، من می‌خواهم بروم سراغ مدارس خاص، و می‌خواهم پرسیم که آیا شما فکر می‌کنید مدارس خاص موفقیتشان به خاطر آن ساختار مشخص این مدارس است یا به خاطر اینکه آن‌ها، البته به تعبیر من، از جاهایی خاص می‌آیند؟ من یک تعبیری دارم که شاید شما هم شنیده باشید. می‌گوییم در مدارس خاص در ایران سر سفره اولیا نشسته‌ایم! به عبارت دیگر، در مدارس خاص، اعم از مذهبی یا غیرمذهبی، و هرچی اسمش را بگذاریم، ماها سر سفره هم و غم و حواس جمعی و دغدغه‌ها و دلشوره‌های خانواده‌ها برای فرزندانمان نشسته‌ایم. آیا شما این را حس کرده‌اید و چقدر در مورد خودتان صادق می‌دانید؟

❖ **امانی:** در پاسخ به این سؤال، نگاه من به مدرسه‌های خاص این است که این‌ها یک لایه اجتماعی ویژه‌ای ایجاد کرده‌اند، یک کاست (Caste). یعنی یک جامعه خاص و تقریباً بسته. این لایه اجتماعی یک سیستم کاملی برای خودش ایجاد کرده که به وسیله آن می‌تواند بچه‌هایی را که با آن مدل خودش سازگار است انتخاب و جذب مدرسه کند. بدیهی است این لایه اجتماعی برای ادامه بقای خود سازوکارهایی دارد. یعنی در شکل‌گیری و تربیت خانواده‌ها هم ایفای نقش می‌کند. اگر برگردیم به نقطه‌های اولیه شکل‌گیری این کار، می‌بینیم کسانی که این مدرسه‌ها را ایجاد کرده‌اند در جامعه گشته‌اند و دانه دانه رفته‌اند سراغ آدم‌هایی که می‌شناخته‌اند و با آن‌ها همدلی و هم‌سخنی داشته‌اند و به آن‌ها گفته‌اند که ما داریم چنین مدرسه‌ای تأسیس می‌کنیم و از امسال فرزندت را بیاور اینجا. به این ترتیب بوده که مدرسه‌ای با این شاکله‌ها مورد پسند واقع شده و شکل گرفته است. به این ترتیب به نوعی خانواده‌ها و از ابتدا رکن اصلی این مدرسه‌ها بوده‌اند. لذا در تمام این مدارس می‌بینید که گزینش وجود دارد. یعنی یک جوری گزینش می‌کنند که فقط بچه‌هایی پذیرش شوند که با معیارهای مدرسه سازگارند. کم‌کم، وقتی این بچه‌ها بزرگ می‌شوند و خودشان تشکیل خانواده می‌دهند، عملاً آن لایه اجتماعی



را گسترش می دهند که طبعاً به گسترش این مدارس هم می انجامد. در نتیجه اگر مثلاً تهدیدی متوجه این مدارس شود، مثلاً دولت تصمیم بگیرد این ها را محدود کند، خانواده ها می آیند به کمک و نمی گذارند این اتفاق بیفتد. یا اگر مدرسه با مشکل مالی برخورد کند به آن کمک می کنند. به همین دلایلی که گفتم، به نظرم این مدرسه ها گرچه نمی توانند الگوی ملی قرار بگیرند و در سطح آموزش عمومی کشور نقش ایفا کنند. اما در جریان سازی های ملی می توانند نقش های مهمی را ایفا کنند. چون این ها به عنوان مدرسه خاص جزء لاینفکشان جداسازی، گزینش کردن و جذب خانواده هایی است که با مدرسه کاملاً انطباق دارند، الگوی توسعه این مدارس هم ویژگی خودش را دارد. از سوی دیگر این لایه، یک لایه کاملاً بسته هم نیست. چون تمام کسانی که حس می کنند وجه اشتراکی با آن دارند پیوسته به این لایه می پیوندند. به همین خاطر این جریان گسترش پیدا می کند.

◀ **سرکار آرائی:** آقای امانی شما تعبیر لایه به کار بردید، ولی من تعبیر «کلونی» را به کار می برم، چون کلونی خودش را تغذیه می کند و حراست هم می کند، یعنی در مقابل تهدیدها می ایستد و اقتدارها و اهرم های اقتصادی و اجتماعی خودش را در کار می آورد. حالا اگر برداشت من غلط و بیراهه نبوده بفرمایید شما این را با عدالت اجتماعی چطور ربط می دهید؟

◀ **امانی:** من از تعبیر جامعه یا (Society) هم استفاده کردم که به تعبیر «کلونی» بسیار نزدیک است. اما درباره عدالت آموزشی باید بپذیریم که این بحث واقعاً بحث پیچیده ای است. ابتدا بگویم که تعریف پذیرفته شده و اولیه عدالت آموزشی این است که شما دو دانش آموز را به طور تصادفی از فهرست کل دانش آموزهای یک کشور انتخاب کنید و بعد ببینید که اگر خدمات آموزشی، تربیتی که آنها دریافت می کنند با یکدیگر یکسان، مشابه و یا نزدیک است، این عدالت است و

اوایل انقلاب  
بعضی از جریان‌ها  
می‌خواستند  
عدالت اجتماعی  
را از این طریق به  
وجود بیاورند که  
اگر مدرسه‌های  
دولتی مان را  
نمی‌توانیم ارتقا  
دهیم، مدارس ارتقا  
یافته را تبدیل به  
مدرسه دولتی کنیم!  
این حرف واقعاً هم  
طرفدارانی داشت

اگر مشابه نبود، مصداق بی‌عدالتی است. از این نگاه، روشن است که ایجاد این مدارس در راستای ایجاد عدالت آموزشی تلقی نمی‌شود. چون اساساً یک قله‌هایی را، یک نقطه‌هایی را و یک کیفیتی را برای خودشان رقم زده‌اند که طبیعتاً با بقیه جاها اختلاف دارد، و این در واقع و به اصطلاح نوعی «بر کشیدن» است. مثالش را در بقیه عرصه‌های زندگی هم می‌شود دید. در مسکن، در تغذیه، در لباس و در تفریحات. در عین حال من این نوع حرکت‌ها را، حرکت‌های ضد عدالت اجتماعی نمی‌بینم. به خاطر اینکه احساسم این است که لازمه رشد یک جامعه و ارتقای آن این است که یک رشته کارهای با کیفیت عالی در آن جامعه ایجاد شود تا بتواند بقیه جاها را بالا بکشد. اوایل انقلاب بعضی از جریان‌ها می‌خواستند عدالت اجتماعی را از این طریق به وجود بیاورند که اگر مدرسه‌های دولتی مان را نمی‌توانیم ارتقا دهیم، مدارس ارتقا یافته را تبدیل به مدرسه دولتی کنیم! این حرف واقعاً هم طرفدارانی داشت. به هر حال من فکر می‌کنم که این مدرسه‌ها، چه مدرسه‌های دینی برجسته مانند مدارس جامعه تعلیمات اسلامی و مثل علوی و نیکان و کمال و مفید و چه مدرسه‌های علمی برجسته، مثل هدف و البرز و هشترودی و خوارزمی که آن موقع بودند، نباید از نگاه ضد عدالت آموزشی دیده و تفسیر شوند. بلکه برعکس، باید در جهت عدالت به آن‌ها نگاه کرد. یعنی اگر عدالت آموزشی را چنین تعریف کنیم که همه به یک آموزش با کیفیت برسند، این مدارس در راستای ترسیم آن کیفیت قدم برمی‌دارند و به فهم عدالت آموزشی کمک می‌کنند. به نظر می‌رسد عدالت آموزشی، به معنای برابری و یکسانی، آن موقعی ارزش دارد که همراه با کیفیت باشد. و این مدارس، یعنی جریان مدارس خصوصی در ایران، این کار را کرده‌اند و دریچه‌هایی از آموزش با کیفیت را به روی جامعه گشوده‌اند.

من در یکی از جلسات قبل جمله‌ای گفتم که الان یادآوری می‌کنم. گفتم که از اول جریان آموزش عالی در ایران به گونه‌ای شکل گرفت که برجسته‌ترین قله‌هایش در دانشگاه‌های دولتی به وجود آمد و هنوز هم ادامه دارد. برعکس این

جریان، مدرسه‌ها به گونه‌ای شکل گرفت که برجسته‌هایش در بخش خصوصی به وجود آمد و این هم هنوز ادامه دارد. مقصر این جریان، مدارس غیردولتی نیستند. کوتاهی مستمر دولت‌ها در قبال تأمین آموزش و پرورش عمومی با کیفیت این شرایط را به وجود آورده است.

❖ **سرکارآرانی:** حالا من سؤال بعدی را هم در این زمینه می‌پرسم و آن اینکه کو آن نقش لوکوموتیوی که بقیه را بکشند بالا؟ آیا واقعاً این کار را کردند؟ آیا آن پیش فرض شما محقق شده؟ و آیا شما در خلوت خودتان هیچ‌وقت به آن فکر کرده‌اید؟

❖ **امانی:** پیش فرض من این نیست که این مدارس برای ایجاد عدالت آموزشی و اجتماعی به وجود آمده‌اند. این مدارس رسالت توسعه اجتماعی را از طریق تربیت فارغ‌التحصیلانی برجسته دنبال می‌کرده‌اند. لذا آقای دکتر این محقق نشده و به نوعی در این نظامی که شکل گرفته اصلاً نمی‌تواند هم به دست آن‌ها محقق بشود، به خاطر اینکه آن‌ها بقائشان در متفاوت بودنشان است. یعنی اگر قرار بود که این‌ها متاعشان را در همه جا عرضه کنند که این مدارس از دست رفته بودند دیگر. یعنی فلسفه وجودی و کارکردشان را از دست می‌دادند. چون اساس تأسیس این مدارس منفرد بودن و متفاوت بودن آن‌ها از یکدیگر است. یعنی تا این تفاوت وجود نداشته باشد مردم نمی‌آیند این قدر زحمت بکشند، طالب بشوند، زحمات را تحمل کنند و پول بدهند و قوانین و مقرراتی را، که گاهی هم نمی‌پسندند، قبول کنند و به آن تن بدهند. آن اتفاقی که باید می‌افتاد این بود که جامعه از ناحیه این‌ها منتفع بشود و به نظر من شده. در این دوره حدوداً ۷۰ ساله ببینید این مدارس خاص چه تعداد آدم قابل توجه به این کشور تقدیم کردند! مثلاً فارغ‌التحصیل‌های مدرسه البرز. شاگردهای آقای مجتهدی، این‌ها اغلب آدم‌های مؤثری شدند، هر جا که بودند. خیلی‌هایشان هم که به خارج رفتند با عشق اینکه

برای کشورشان کاری بکنند برگشتند. با اینکه آن مدرسه اصلاً ساختار مدرسه دینی هم نداشت. مدارس دیگر هم همین طور. مدارس هدف، مدارس خوارزمی، مدرسه علوی و ... در هر کدام از این ها یک چیزهایی برای خودش پررنگ بوده. یعنی این مدارس نقششان را نسبت به جامعه ایفا کرده اند. اما در باب رسیدن به عدالت آموزشی این مدارس به خودی خود ایفای نقش مثبت و فعالی را اصلاً برای خودشان تعریف نکرده بودند به نظر من. البته کشور می توانست این مدارس را سکوی رسیدن به عدالت آموزشی قرار دهد و از آن ها به تعبیر شما به عنوان لوکوموتیو استفاده کند. اما این بحث هرگز به طور جدی مطرح نبوده است.

❖ **ربانی:** بله، درست می گوید. اصلاً این بحث ما، یعنی بحث از مدارس و عدالت اجتماعی در قبل از انقلاب مطرح نبود. این حرف ها بعد از انقلاب و تحت تأثیر مستضعف گرایی و به تعبیری اندیشه چپ مطرح شد و گرنه قبلاً کسی کاری به این حرف ها نداشت.

❖ **سرکار آرائی:** سؤال این بود که آیا مدارس خاص به خاطر ساختارشان موفق اند یا به دلایل دیگری؟

❖ **ربانی:** به نظر من درباره این مدارس از ساختار نمی شود حرف زد. چون همان طوری که آقای امانی هم گفتند اساس این مدارس بر منفرد بودن و متفاوت بودن آن هاست و لذا ساختار مشترکی ندارند. پس اگر موفقیتی باشد که هست بیشتر ناشی از «اندیشه پیشرفت» است که در چند دهه بعد از انقلاب در ایران بیشتر از گذشته بروز کرد. منتهی این اندیشه پیشرفت تعالی بخش نیست. بیشتر جنبه مادی و دنیوی دارد. همه به طور شتابان کنکور و موفقیت در کنکور و رسیدن به مدرک را هدف گرفته اند. به همین دلیل است که در این مدارس پول داشتن خیلی نقش مهمی ایفا می کند. نکته دیگر اینکه ببینید، ما بعد از انقلاب عادت

کردیم که مدارس خاص را روبه‌روی مدارس غیردولتی و در تقابل با آن‌ها ببینیم ولی به نظرم مسئله را طور دیگری هم می‌شود مطرح کرد. در قبل از انقلاب بعضی از بهترین مدارس کشور، در تهران و استان‌ها، دولتی بودند و پایه‌پای مدارس ملی با هم رقابت می‌کردند. مدرسه البرز تهران، به نوعی دولتی بود دیگر. در شهرستان‌ها و به‌خصوص مراکز استان‌ها هم همین‌طور مدرسی بودند دولتی و خیلی هم موفق. مثلاً مدرسه ایرانشهر در یزد چقدر نخبه‌آزش بیرون آمده؟ مدرسه ادب اصفهان همین‌طور، مدرسه سعادت در بوشهر، مدرسه حکیم نظامی در قم.

در هر صورت، منظورم این است که اگر می‌خواهیم درازمدت نگاه کنیم و فقط مسائل امروز را نبینیم، باید مدارس دولتی و غیردولتی نام برده را هم جزء مدارس موفق بیاوریم. در آن صورت خواهیم دید که بحث عدالت اجتماعی که ما امروز از آن حرف می‌زنیم در آن زمان این‌طور که ما می‌گوییم مطرح نبوده. به هر صورت من فکر می‌کنم آن چیزی که در موفق بودن مدرسه نقش اول را دارد مدیر است. حتی مدیریت هم نیست. یعنی اراده‌ای که بر تأسیس یا اداره این مدارس حاکم است، این خیلی نقش دارد در به اصطلاح هدایت مدرسه و رشد مدرسه حالا چه دولتی، چه غیردولتی. مدارس برجسته‌ای که نام بردم و تجربه‌ای که بعضاً خود ماها از سر گذرانده‌ایم شاهد بر این مطلب است.

❖ **سرکارآرانی:** در این میان نقش و وزن خانواده را چگونه می‌بینید؟ آیا اراده خانواده بر اراده مدرسه مقدم نیست؟

❖ **ربانی:** نه، خانواده فرع آن می‌شود به نظر من. یعنی مدرسه - به‌خصوص در سال‌های دبیرستان - خیلی نقش مهم‌تری دارد تا خانواده. چون در این سن دانش‌آموز تازه چشمش را به محیط بیرون و جامعه باز کرده و آماده اوج گرفتن است و مدرسه می‌تواند روی او تأثیر بگذارد. من هم خودم تجربه کرده‌ام و هم

از دیگران شنیده‌ام که دوستان دبیرستانی بهترین دوستان در بزرگسالی هستند و این ناشی از خانواده نیست.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی، این شاخه شاخه شدن مدارس خاص را، به‌ویژه بعد از انقلاب ناشی از همان تفاوت‌ها می‌بینید، یا ناشی از نزاع‌ها و چالش‌های خود این گروه‌ها با هم می‌بینید. خیلی هم در مدارس اسلامی، هم با عناوین مختلف دیگر، با مدارس مختلف، با هم شروع کردند. این هم باز در جست‌وجوی متفاوت بودن است یا در نزاع منافع و در واقع، صحنه را شما چطوری رصد کردید؟

❖ **امانی:** قبل از انقلاب مدارس خاص حول و حوش اهدافشان شکل می‌گرفتند و این اهداف دو گروه اصلی مدارس را شکل می‌داد که البته این وسط یک چیزهای بینابینی هم بود. یک گروه مدارس خاص علمی بودند که من تعدادی‌شان را نام بردم. گروه دوم هم مدارس خاص مذهبی بوده، این مدارس خاص مذهبی به نوعی در مبارزه منفی با جو حاکم بر کشور و به‌خصوص در این اواخر به‌طور ساختاریافته و عمیق شکل گرفتند که البته بدون ظواهر خیلی پررنگ در آن‌ها انجام می‌گرفت. البته جز این دو گروه چند استثنا هم وجود دارد، مثل مدرسه فرهاد که من اسم آن را می‌گذارم مدرسه تربیتی یا مدرسه تربیتی خاص. گرچه این مدرسه هم یک سوگیری‌های سیاسی علیه نظام پادشاهی آن موقع داشته به خاطر گرایش‌های خاص، اما این پررنگ نبوده. مدرسه مهراں هم در عداد همین گروه قرار می‌گیرد. این مدارس جریان نشدند. اما آن دو جریان اصلی بعد از انقلاب به نوعی ادامه یافتند، جریان علمی با یک وقفه چندساله، جریان مدارس دینی بدون وقفه استمرار پیدا کرد. در تهران مدارس علمی هنوز همان مسیر قبلی را دارند می‌روند، و الان هم فراوانند در جامعه، مثل مدارس انرژی اتمی، ابوریحان، مهدوی، منظومه خرد و سلام. این‌ها جریان‌سازی آن مدارس علمی قبل از انقلاب را با وقفه‌ای حدوداً ده دوازده ساله شروع کردند، حضور هم

دارند، مشرتری خودشان را هم دارند و دارند پیش می‌روند. اما مدارس دینی در عین اینکه کاملاً در ۹۰ درصد چارچوب‌هایشان با هم انطباق دارند، همان آغاز موضع‌های متفاوتی داشتند و همان تفاوت‌ها سبب این جداسازی‌ها شد.

جالب است به شما بگویم که جرقه‌های اولیه این جدایی نه پس از انقلاب، بلکه سال‌ها قبل از انقلاب زده شده بود. یعنی گروهی از معلمان همین مدارس اسلامی که به احتیاط داشتن بیش از حد مدارس خودشان در قبال نظام شاهنشاهی معترض بودند همان موقع رفتند و شعبه زدند و شعبه‌های انقلابی‌تری را به وجود آوردند. این نحله بعد از انقلاب هم ادامه پیدا کرد، و خود این سبب قلمه زدن‌های بعدی شد. به نوعی گرایش‌های سیاسی کمک کرد که این مدارس یک نشو و نمای بیشتری پیدا کنند. این را هم بد نیست اشاره کنم که در سال‌های اخیر یک نحله خیلی کم‌رنگ از مدارس نوع دیگری آغاز شده که هنوز زود است بگویم تبدیل به یک جریان خواهد شد یا نه. آن هم جریان‌های جدیدی است از جنس آن مدرسه تربیتی خانم میرهادی یعنی مدرسه فرهاد. مثال بخواهم بزنم مدارس شناختی یا کودکان دنیا، یا مدرسه مثلاً سرمد یا مدرسه تکریم و ...

البته این‌ها اساساً مذهبی محسوب می‌شوند ولی می‌خواهند به نوعی یک نقش جدید تربیتی را برای خودشان تعریف کنند و کارهای خوبی هم انجام داده‌اند. تکثیرشان هم بد نبوده در کل. به نسبت عمرشان که مثلاً الان از اولینشان تازه دارد ۱۵ سال می‌گذرد.

❖ رفیعی: من فرمایش‌های آقای دکتر امانی را تا حدود زیادی قبول دارم. مثلاً من خودم در مدرسه علوی درس خواندم. این مدرسه و مدرسه نیکان و این‌ها سعی می‌کردند خودشان را انقلابی نشان ندهند. مسئولان مدرسه به شدت با ابراز انقلابی‌گری مخالفت می‌کرده، در حالی که بعضی از معلمان خیلی مبارز و انقلابی در آن مدرسه تدریس می‌کردند و به زندان هم می‌افتادند. حتی می‌شود گفت که در هسته اصلی بعضی از گروه‌های مخالف رژیم بعضی از بچه‌های مدرسه علوی

بودند. ولی خب ظاهر مدرسه انقلابی نبود. در همان حال مدارس دیگری بودند که ظاهرشان هم تا حدودی انقلابی بود. مثل مدرسه کمال، مدرسه کارآموز و بعدها مدرسه قدس. یا مدرسی که مؤلفه‌های آن موقع درست کرده بودند. مثلاً مدرسه نرگس یا مفید که قبل از انقلاب درست شده بود. مفید را آقای موسوی اردبیلی درست کرد و وجهه انقلابی داشت. البته آنجا هم صراحتاً نمی‌آمدند حرف‌های انقلابی برای بچه‌ها بزنند، ولی آزادتر بود. یعنی آن تحفظی که در مدرسه علوی یا نیکان بود در این جور مدارس کمتر بود. بعد از پیروزی انقلاب هم که همه مدارس مذهبی انقلابی شدند، ولی باز هم در آن‌ها تفاوت بود. بعضی از این مدرسه‌ها، بچه‌ها را به رفتن به جبهه و جنگ تشویق نمی‌کردند ولی بعضی برعکس بود. مثلاً مدرسه مفید ۷۰ - ۶۰ تا شهید دارد و بالای ۲۰۰ نفرشان هم جانباز شدند و ۳، ۴ تایشان هم مفقودالایر و امثال این‌ها.

❖ **گلدان‌ساز:** به نظرم می‌رسد که جغرافیای بحث را باید از شهر تهران فراتر ببریم. یعنی هم به جغرافیای ملی و هم به تجربه جهانی توجه شود مخصوصاً که آقای دکتر سرکارآرانی همین حالا دارند از ژاپن با ما صحبت می‌کنند و آقای امانی و آقای رفیعی هم تجربه‌های جهانی خوبی دارند.

❖ **سرکارآرانی:** بله، حالا فکر کنم بپردازیم به نظر آقای گلدان‌ساز و از استان‌های دیگر و کشورهای خارجی بگوییم.

❖ **امانی:** بله. این نکته‌ای که آقای گلدان‌ساز فرمودند که بحث را فقط به تهران و این چند تا مدرسه خاص منحصر نکنیم به نظر من هم نکته مهمی است. چون جریانی که الان در شهرهای دیگر، و در سطح کشور شکل گرفته، جریان مهم و قابل توجهی است و آن هم تحلیل خاص خودش را در گستره کشور دارد. در استان‌های ما، جریان مدارس خاص جز در مواردی محدود در شهرهایی



در عموم استان‌ها،  
مدارس غیردولتی  
به‌عنوان عرصه‌ای  
برای جریان کمبود  
فضاهای آموزشی  
دولتی و فرصتی  
برای فعالیت  
گسترده‌تر فرهنگیان  
در بخش خصوصی  
توسعه یافته‌اند

مانند یزد شکل گرفته است. در عموم استان‌ها، مدارس غیردولتی به‌عنوان عرصه‌ای برای جریان کمبود فضاهای آموزشی دولتی و فرصتی برای فعالیت گسترده‌تر فرهنگیان در بخش خصوصی توسعه یافته‌اند. این‌گونه مدارس کمتر به شکل مجتمع‌های آموزشی هستند و بسیاری از آن‌ها در مقیاسی کوچک در حد یک خانه مسکونی تأسیس شده‌اند.

اما علاوه بر این مدارس، باید به مدارس خاص، تأسیس شده به وسیلهٔ نهادها نیز اشاره کنم که از اهمیت خاصی برخوردارند. مانند مدارس معارف صدرا و شهید مطهری که به نوعی در سطح ملی عمل می‌کنند و نقش آن‌ها در آینده قابل تحلیل خواهد بود.

❖ **حشمتی:** من سؤالی که از آقای امانی دارم این است که شما از جنبه‌های مختلفی با این مدارس در ارتباط بوده‌اید. اول دانش‌آموز این مدارس بوده‌اید و بعد معلم این مدارس شده‌اید، باز به‌عنوان برنامه‌ریز و سیاست‌گذار، همچنین مشاور مدرسه، ولی دانش‌آموز و از این قبیل. اکنون چه نقدهایی بر این مجموعه‌ها دارید و اگر بخواهید پیشنهادهای اصلاحی، داشته باشید، چیست؟ به نظر من خیلی می‌تواند کمک بکند به بحث ما که اگر این مدارس انحرافی هم از اهداف آموزش و پرورش کشور دارند راهی برای اصلاحشان پیشنهاد کنیم.

۲۹۳

❖ **امانی:** من اگر بخواهم خیلی کوتاه و کلی پاسخم را بگویم، معتقدم که بر جریان قبل از انقلاب این مدارس، حکایت آن‌ها، حکایت کسی است که دارد جاده می‌سازد و جلو می‌رود، نقشه‌ای هم دارد و تلاش می‌کند کارش را با مطلوبیت انجام دهد. نمی‌شود در این موقعیت خیلی او را نقد کرد. در مورد مدارس هم این‌ها واقعاً بهترین کار ممکنشان را انجام دادند. چون در شرایطی بودند که دشواری‌های فراوانی داشت، یا هیچ نقد جدی را وارد نمی‌دانم. مهم‌ترین نکته این بود که این‌ها برای خودشان یک هدف ارزشمند اتخاذ کردند و آن این

بود که افرادی را تربیت کنیم که همزمان، تعهد و تخصص پیدا کنند تا در هر منصبی که قرار گرفتند نقش خود را به بهترین وجه به عنوان آدم‌های مسلمان کارآمد ایفا کنند. این مربوط به قبل از انقلاب. اما این جریان پس از انقلاب به نظر من دچار نوعی بلا تکلیفی و سرگشتگی می‌شود و آن هدف قبل، برای این دوره، گرچه همچنان موضوعیت دارد، ولی مدعیان تازه‌ای هم دارد. لذا این مدارس باید یک بازتعریفی از خودشان می‌کردند و سقف کار را ارتقا می‌دادند. ولی این اتفاق نیفتاد.

این مدارس، قبل از انقلاب، بیشتر به دنبال تربیت مهندس، پزشک، معلم و استاد دانشگاه موفق و متعهد بودند. اما اگر بعد از انقلاب یک سقف جدیدی زده می‌شد و می‌گفتند امروز ما می‌خواهیم فردی را تربیت کنیم که در سی سالگی، در هر موقعیت شغلی که قرار دارد، در مقیاس سطح بالای استاندارد جهانی آن شغل قرار داشته باشد و مؤثر باشد، وضع به کلی عوض می‌شد.

بینید همین الان، همین مدارس اسلامی فعال در دیگر کشورها در سراسر جهان دچار فقر پرسنل هستند. مربی به اندازه کافی ندارند. و من با شناختی که از مدرسی که الان باهاشان سروکار دارم، دارم، اگر ما سالی ۵۰ تا معلم با کیفیت با سطح کار بین‌المللی به آن‌ها معرفی کنیم، این‌ها تا مدت‌ها برایشان بازار کار دارند، یعنی آدمی با کیفیت بین‌المللی که آنجا کار بکند، اما در عین حال تعهد و دلبستگی‌ها و باورها و ایمان‌ها و این ویژگی‌ها را داشته باشد می‌خواهند.

◀ **حشمتی:** نکته‌ای که من می‌خواهم بگویم این است که در این مجموعه‌ها، برای تربیت معلم یا تربیت نیروی انسانی یک نظام مشخص و منظم و تدوین شده ندارند و خیلی از معلمانشان مثل خود من که مثلاً فیزیک خوانده‌ام، دوره تربیت معلم هم ندیده‌اند و بیشتر براساس روش الگویی، یعنی تجربه‌هایی که از دیگران آموخته‌اند، تدریس می‌کنند. می‌خواهم پیرسم نظر شما در این باره چیست؟

ما در این کشور یک جمله در باب اینکه مدارس غیردولتی نیرویشان را از کجا بگیرند نداریم. تربیت معلم برای مدارس غیردولتی در این کشور اصلاً سازوکاری نداشته و اصلاً مورد توجه نبوده! در حالی که بیش از ده درصد، بچه‌های کشور در مدارس غیردولتی اند

◀ **امانی:** بله من قبول دارم. اما باید توجه کنیم که ما داریم راجع به یک مدرسه صحبت می‌کنیم، نه راجع به یک نظام و کشور. می‌دانید این مدارس بدشانسی‌شان این است که در یک کشوری قرار گرفته‌اند که از همان اول بارشان را می‌اندازند روی دوش خودشان و می‌گویند برو! ما در این کشور یک جمله در باب اینکه مدارس غیردولتی نیرویشان را از کجا بگیرند نداریم. تربیت معلم برای مدارس غیردولتی در این کشور اصلاً سازوکاری نداشته و اصلاً مورد توجه نبوده! در حالی که بیش از ده درصد، بچه‌های کشور در مدارس غیردولتی اند.

به همین دلیل چون این مدارس از اول دیده‌اند که چنان جریانی، مثل تربیت معلم، وجود ندارد، خودشان افرادی را پیدا کرده‌اند. شایستگی‌های عمومی‌شان را تشخیص داده‌اند و تلاش کرده‌اند که با تشکیل جلسه‌ها و کلاس‌هایی نقائص افراد را اصلاح کنند و به کارشان بگیرند.

من مدل جذب نیروی انسانی این مدارس را در مجموع نقطه قابل انتقاد جدی نمی‌دانم. همچنان که مداخله‌های محتوایی این‌ها را، مداخله‌های مجاز و حداقلی، اما مثبت می‌بینم. ما در کشوری زندگی می‌کنیم که این کشور نظامش کاملاً در باب محتوا متمرکز است و اگر شما مثلاً یک کلاس راجع به یک موضوع خارج از چارچوب بگذارید، خیلی راحت نمی‌شود کار کرد. البته اخیراً برنامه ویژه مدرسه (بوم) کمی عرصه را بازتر کرده است.

◀ **ربانی:** در سال‌های اخیر دانشکده‌های غیردولتی زیادی تأسیس شد. در همه رشته‌ها، اما چطور کسی به فکر نیفتاد که دانشکده تربیت معلم غیردولتی تأسیس کند برای همین مدارس؟ بازار کارش هم که خوب است، این طور که شما می‌گویید.

◀ **امانی:** اتفاقاً جالب است که افرادی به این فکر افتادند و چندین دوره هم تشکیل شد. البته به طور محدود و بدون سازوکارهای رسمی ثبت شده. اما دفتری تشکیل شد به نام «دفتر تأمین نیرو». به صورت مستقل، برای تأمین نیروی

انسانی مدارس اسلامی، علاوه بر دوره‌های کوتاه‌مدت، وارد دوره‌های درازمدت تربیت‌معلمی هم شد. اما چون نتوانست در کلان آن موضوع، طرح‌های خود را به‌طور کامل پیاده کند و مدارک خود را به‌طور کامل مستند کند و رسمیت ببخشد ناکام ماند و این جریان متوقف شد و به استمرار نرسید، در حالی که واقعاً هم برنامه درسی تربیت معلم آن برنامه خوبی بود و توسط افراد با صلاحیتی تدوین شده بود. نظام رسمی برنامه‌ای برای حمایت از این‌گونه حرکت‌ها ندارد.

❖ **رفیعی:** بله اتفاقاً یکی از چیزهایی که من در بعضی از این رشته‌ها در بعضی از کشورها دیده‌ام، یک چیزی شبیه سازمان نظام پزشکی است. مثلاً «سازمان نظام معلمی» دارند بعضی از کشورها. یعنی کسی که بخواهد معلمی بکند در هر مدرسه‌ای در کشور، باید برود حتماً در آنجا تا صلاحیتش تأیید شود و مثلاً شماره‌ای به او بدهند یا یک کدی، عین کد نظام مهندسی، یا نظام پزشکی، تا بتواند کارش را شروع کند. در حقیقت آن‌ها باید بپذیرند که این معلم است. مدارس هم حق ندارند غیر از معلم‌هایی که این سازمان نظام معلمی تأییدشان بکند از جای دیگری معلم بگیرند.

❖ **امانی:** جالب است که ایران هم شورای عالی آموزش و پرورش اساسنامه «سازمان نظام معلمی» را نوشته، اما مدت‌هاست که نمی‌رود برای جریان بررسی و تصویب، چرا؟ چون تمام این سازمان‌ها در ایران به‌سرعت طعمه جریان‌ها و گرایش‌های سیاسی می‌شود و لذا تمایل نسبت به این‌ها کم می‌شود.

❖ **سرکار آرائی:** آقای امانی! آیا شما هیچ‌وقت مدرسه‌داری کرده‌اید؟ البته می‌دانم که این کار را کرده‌اید. می‌خواهم درباره کیفیت آن توضیح بدهید.

❖ **امانی:** بله. در سال ۱۳۷۱ یک گروه از خیرین اقدام به ایجاد یک مجتمع

آموزشی پسرانه در تهران کرده بودند که به معنای واقعی کلمه غیرانتفاعی بود. یعنی طبق اساسنامه حق مالکیت شخصی و حق برداشت سود و حقوق را از خود سلب کرده بودند. من از ابتدا با این گروه مرتبط بودم و مورد مشاوره قرار می‌گرفتم. وقتی دانش‌آموزان این مدرسه به دوره دبیرستان رسیدند، یعنی در سال ۱۳۷۶ از من دعوت کردند که مسئولیت هدایت دوره دبیرستان را نه به‌عنوان مدیر رسمی، بلکه به‌عنوان هدایت‌کننده کلی جریان آموزشی و تربیتی مدرسه بر عهده بگیرم. این کار تا سال ۱۳۸۴ ادامه داشت.

پس از آن یک دوره ۶ ساله از ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۲ همین نقش را برای دوره پیش‌دبستانی و دبستان آن مدرسه ایفا کردم. زمانی که مدیرکل دفتر تألیف شدم، دیگر حجم کارم اجازه نداد ادامه دهم. دوره کار من در دبستان مصادف شده بود با دوره‌ای که سند تحول داشت شکل می‌گرفت و این مدرسه در آن موقع برای خود من به منزله یک آزمایشگاه قوی بود برای عمل، نسخه مدرسه‌ای سند تحول بنیادین.

❖ **سرکارآرانی:** بسیار خوب. این مقدمه خیلی کمک کرد که من آخرین سؤال در این نشست را بپرسم. شما یادتان هست که دو جلسه پیش گفتم وقتی می‌گوییم a lesson یا یک درس یعنی چی؟ حالا الان با آن تجربه و بحث‌های سند و حاشیه‌ها و نظام‌مندی و تألیف و بحث‌های مدارس خاص و این‌ها ... اگر امروز از شما پرسند که شما چه تصویری از مدرسه دارید؟ چه تعریفی از مدرسه دارید، یا چه توصیفی از مدرسه دارید؟ با توجه به آنچه که الان داریم یا داشته‌ایم، اعم از مذهبی و غیر آن قبل از انقلاب و بعد از انقلاب و مال صد سال پیش مثل مدرسه سعادت بوشهر تا مدارس جدید چه تصویری دارید؟ خلاصه، من می‌خواهم ببینم این مدرسه که می‌گویید یعنی چی؟

❖ **امانی:** من وقتی صحبت از مدرسه می‌کنم، اول چیزی که به ذهنم می‌آید

من همیشه در  
تصور هندسی خود،  
سیستم مدرسه  
را مانند یک هرم  
با قاعده‌های  
چندضلعی می‌بینم  
که اضلاع قاعده‌اش  
مثلاً می‌شود  
همان اجزای  
تشکیل‌دهنده‌ای که  
گفتم. رأس هرم  
هم هدفی است که  
تک‌تک بچه‌هایی  
که وارد این سیستم  
می‌شوند تا مراتبی از  
رشد را تجربه کنند  
باید به آن برسند

یک زیستگاه است با همه مشخصاتش. مدرسه به‌عنوان یک زیستگاه، یعنی در درجه اول یک فضای فیزیکی. این فضای فیزیکی از دید من در همه‌چیز تأثیر دارد. تأثیر می‌گذارد و تأثیر می‌پذیرد. یعنی هم از ایده‌ها تأثیر می‌گیرد و هم بر روی خلق موقعیت‌ها تأثیر می‌گذارد. پس اول اینکه مدرسه یک مکان جغرافیایی و یک فضای فیزیکی است. بخش دوم که می‌گویم یک زیستگاه است، یعنی یک فضایی است که کاملاً ارتباطات در آن پررنگ است. دوستان در آن هستند، معلم‌ها هستند، کارکنان غیرآموزشی مدرسه، مثلاً سرایدار، مستخدم، آشپز، راننده، هر چه که دارد، این‌ها درش هستند. سوم اینکه در این فضا یک رشته قوانین و مقررات و آیین‌ها و چیزهایی که به آن شکل می‌دهد حاکم است که به‌نوعی به این زیستگاه هویت ویژه می‌دهد. در کنار این سه تا، یک مجموعه‌ای هم از فعالیت‌ها، اقدام‌ها، عمل‌ها و برنامه‌ها در آن ساری و جاری است. تمام این‌ها دست به دست هم می‌دهند از دید من و پدیده‌ای به نام «مدرسه» را می‌سازند. این مدرسه به معنای واقعی یک سیستم است، (سیستم، یک مجموعه است که اجزای آن در ارتباط با هم هستند و بر روی هم تأثیر و تأثر دارند و از آن کارکردی انتظار می‌رود) یعنی اجزای تشکیل‌دهنده آن که اعم است از بچه‌ها، خانواده‌ها، معلم‌ها، برنامه‌های درسی، ساختمان مدرسه، بافت اجتماعی که مدرسه در آن واقع شده، قوانین و مقررات و ... همه این‌ها در این سیستم کنش و واکنش و تأثیر و تأثر متقابل دارند. من همیشه در تصور هندسی خود، سیستم مدرسه را مانند یک هرم با قاعده‌های چندضلعی می‌بینم که اضلاع قاعده‌اش مثلاً می‌شود همان اجزای تشکیل‌دهنده‌ای که گفتم. رأس هرم هم هدفی است که تک‌تک بچه‌هایی که وارد این سیستم می‌شوند تا مراتبی از رشد را تجربه کنند باید به آن برسند. یعنی هر کدام از این کف بکشند بالا به سمت آن قله یا رأس. چگونه؟ با رشد همه‌جانبه. یعنی بدنشان، فکرشان، علمشان، دینشان، اطلاعاتشان، همه چیزشان باید به آن‌ها کمک کند تا به هدف برسند.

◀ **حشمتی:** حالا مدیر کجای این هرم است؟

◀ **امانی:** مدیر در مرکز ثقل و گرانیگاه این هرم یعنی بالاتر از قاعده ایستاده و کارش این است این سیستم را به تحرک دریاورد و عوامل را برساند به آن قله یا رأس هرم و مراقبت کند که اگر ارتباط بین آن‌ها قطع شد آن‌ها را به هم وصل کند. مدیر ناوبر کشتی مدرسه است.

◀ **ربانی:** من از دکتر سرکارآرانی سؤال می‌کنم که هدف شما از این سؤال چه بود؟ یعنی چه هدفی دارید از اینکه از آقای امانی می‌پرسید مدرسه چیست؟ با پاسخ آقای امانی آیا شما به جوابتان رسیدید؟

◀ **سرکارآرانی:** اتفاقاً این سؤال بجایی است. ببینید! تصویری که ما از مدرسه داریم در ایران خیلی گنگ است. به‌خصوص اگر این تعبیر آقای امانی را، که تعبیر اختصاصی خودشان است، بگیریم که می‌گویند «مدرسه یک زیستگاهی برای رشد است.»

ما در ایران هیچ‌وقت مدرسه را به‌عنوان زیستگاه و محل زندگی تعریف نکرده‌ایم. برای ما مدرسه جزئی از بستر رشد اجتماعی و کامیونیتی (community) یا جامعه محلی تعریف نشده است. معمولاً برای آماده شدن برای زندگی بوده است نه خود زندگی اینجا و اکنون! آن هم در وجه محدودشناختی! تنها محل گرفتن درس بوده. آن هم نه علمی بیشتر زبانی و فرمایشی! دیده‌اید طلبه‌ها را که می‌گویند، وقتی از خانه بیرون می‌آیند، می‌روم یک درس بگیرم و بیایم! این درس بگیرم و بیایم، مثل این است که بگویند می‌روم یک بسته‌ای بگیرم، به این تعبیر «بسته آموزشی / تدریسی» که در سال‌های اخیر رایج شده توجه کنید: بسته‌های دانش، بسته‌های یادگیری، بسته شناختی، بسته مهارتی، بسته آماده‌سازی و... که از دهان‌های ما نمی‌افتد و همه‌جا بی‌محابا از آن استفاده می‌کنیم، در واقع

این بسته‌ها یک جوری جای معلمی و جای معلم را گرفته، جای مدرسه را گرفته، جای زندگی و تمرین شدن و شناخت بودن اکنون و اینجای ما را گرفته و تمرین آن توانمندی‌های حرفه‌ای زندگی و تجربه‌های وجودی و شهودی و حظ یادگیری را گرفته. این قدر هم گرفته که جایی برای تربیت باقی نگذاشته است.

در صورتی که مدرسه و آموزشی که عنصر رشد اجتماعی است از جامعه محلی جدا نیست و اگر جدا باشد دیگر آن اتفاقی که در خانواده و جامعه دارد می‌افتد نمی‌افتد. منظورم از لحاظ تربیتی است و اگر هم به نفعی یا به اجباری یا به تطمیع یا تنبیهی یک اتفاقی افتاد، ۵ دقیقه، ۱۰ دقیقه، ۵۰ دقیقه، یک ساعت یا یک روز یا سالی بیشتر دوام ندارد. این تعبیر را اگر یادتان باشد در جلسات قبل به آن اشاره کردم که ژاپنی‌ها می‌گویند «مدرسه جایی برای انجام مناسک آموزشی برای عبور از پایه‌های تحصیلی نیست». بنابراین تکرار پایه تحصیلی و مردودی هم در سامانه آموزشی معنا ندارد. مناسک امر فردی است. مدرسه ادامه خانواده و امر اجتماعی است. اینجا وقتی سال گذشته بر اثر ویروس همه‌گیر کرونا مثلاً مدارس تنها برای چند هفته تعطیل بودند، یا اگر روزهایی به دلیل طوفان مدرسه تعطیل می‌شود، بچه‌ها نمی‌آیند مدرسه، ولی در مدرسه هیچ وقت بسته نیست. معلم‌ها موظف‌اند بیایند. حتی در دوره کرونا معلم‌ها مدرسه بودند. ولی ببینید ما آنجا، در ایران، به چیزی می‌گوییم مدرسه که معلم زودتر از بچه‌ها می‌آید و زودتر از بچه‌ها می‌رود یا اصلاً در هوای آلوده یا کرونا مدرسه تعطیل می‌شود. اول هم بزرگسالان نمی‌آیند و روی بچه‌ها هم فشار می‌آورند که نیایند، چون خودشان نمی‌خواهند بیایند. در کتاب «ضیافت آموختن» گفته‌ام که در اینجا (ژاپن) مدرسه محل تعامل و در واقع کانون رشد اجتماعی است. یعنی مدارس کانون‌های اجتماعی یادگیری هستند. مدرسه جایی برای ولایت (محبت) و معرفت (توانمندی) است. مدارس زنده‌اند و در بطن زندگی اجتماعی حضور و حضور دارند. در چنین حال و هوای فکری - فرهنگی است که هم معلم و هم حتی کالبد مدرسه هم در اینجا ابهت دارد. معماری مدرسه و ابهت فضا به نحوی است که در زلزله، در طوفان، در هر





ما هیچ وقت در ایران  
مفهوم مدرسه به  
معنای کانون رشد،  
کانون اجتماع، کانون  
تربیت و به تعبیر  
سند تحول بنیادین،  
مدرسه به معنای  
کانون تربیتی محله  
نداشته‌ایم

امر اجتماعی وقتی حادثه‌ای اتفاق می‌افتد مدرسه می‌شود پناهگاه محله و جامعه. همه می‌آیند آنجا می‌خوابند تا آب برگردد، تا طوفان رد بشود، تا آنهایی که خانه‌هایشان را در زلزله از دست داده‌اند یک جورهایی سرپناه پیدا می‌کنند. ولی ما احتمالاً، هم در خانواده، هم در مدیران، مدرسه را خیلی دست‌کم گرفته‌ایم و من با این سؤال خواستم ببینم چقدر می‌توانیم یک بار دیگر با کمک آقای امانی و از طریق این گفت‌وگو برگردانیم این تصور ذهنی را تا؛ مدرسه باز بشود در ذهن ما ایرانی‌ها که چی هست.

من بعضی وقت‌ها به مدارس در تهران می‌روم می‌بینم که این ولی دانش‌آموز مثلاً میلیاردی که هیچ، تریلیارد است، ولی بچه‌اش هر روز می‌آید ۵ ساعت، ۶ ساعت، در یک جای تنگ و تاریک و روی نیمکت‌های چند نفره کوچک می‌نشیند تا به اصطلاح درس بخواند یا درس بگیرد و برود! فضاهای معماری مدرسه‌شان زیستگاهی برای رشد و تعالی بچه‌ها لازم دارد. کانون فرهنگی اجتماعی برای رشد محله است. در ایران قدیم هم معماری مدارس ما تصویر با ابهتی از مدرسه ارائه می‌داد.

◀ **امانی:** آقای دکتر سرکارآرانی، من یک تحلیل شخصی دارم روی این قضیه، و آن هم این است که ما هیچ وقت در ایران مفهوم مدرسه به معنای کانون رشد، کانون اجتماع، کانون تربیت و به تعبیر سند تحول بنیادین، مدرسه به معنای کانون تربیتی محله نداشته‌ایم. اصلاً در کل جغرافیای محله ما چنین چیزی مورد تعریف قرار نگرفته. حتی در شهرهای بزرگ در همین سال‌های اخیر که برای پدافند غیرعامل دستورالعمل داده‌اند که نقاط امن به وجود بیاورند، و فضای باز ایجاد کنند، به سراغ مدرسه‌ها نرفتند. عمده رفتند به سراغ اماکن ورزشی و آن‌ها را برای این نوع کار آماده کردند. شما الان در تهران، در شهرهای بزرگ طبق آن دستورالعمل می‌بینید که همه‌جا یک‌سری سالن‌ها و جاهایی است که آنجا انبارهای خاص مواد غذایی است، آب است، گاهی تجهیزات است، بسته‌های

اورژانسی است و غیره. گویا مردم ما نسبت به مدرسه احساس مالکیت، احساس مدیریت، احساس اینکه می‌توانیم روی اینجا حساب بکنیم ندارند و آن وجه زیستگاهی هم به تبع این نمی‌تواند اتفاق بیفتد.



# سند تحول و سند برنامه درسی ملی

گفت‌وگوی هشتم

در جهان پرتحول امروز، تغییر و تحول در نظام‌های آموزشی را نیز باید ضرورتی اجتناب‌ناپذیر و بدیهی تلقی کرد و از دستاوردهای آن در بهبود تعلیم و تربیت بهره گرفت. مجموعه اندیشه‌ورزان قبلاً به این موضوع پرداخته و از جمله گفت‌وگویی مستوفاً در این باره با استاد احمد صافی داشته است (معلم مصلح، جلوه‌هایی از شخصیت سال پویش استاد احمد صافی در قلمرو آموزش و پرورش، ۱۳۹۷). در آنجا استاد صافی ضمن بیان تاریخچه‌ای از تغییرات و تحولات در ساختار آموزش و پرورش ایران طی یکصد سال گذشته چنین می‌گوید: «در دوره جدید ... همیشه سه مفهوم مورد بحث بوده است: یکی مفهوم «اصلاح آموزش و پرورش» دیگر «تغییر آموزش و پرورش» و اخیراً مفهوم «تحول بنیادی در آموزش و پرورش». مفهوم دیگری هم همواره مطرح بوده است که امروز به آن «سند» می‌گویند. در گذشته کلمه سند کمتر به کار می‌رفت. ظاهراً از سال ۱۳۹۰ به بعد، به جای طرح، به یک مجموعه مفصل و مستند، سند گفته می‌شود. من در کنار کتابخانه‌ام نزدیک به ۱۵۰ طرح دارم.»

استاد صافی سپس مهم‌ترین دوره‌های تغییر و تحول را چنین برمی‌شمارد: «مرحله‌ای که به نظر من جالب است از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۴۵ است. در این دوره یا مرحله، تغییر و تحول و طرح‌های گوناگونی دیده می‌شود در همه زمینه‌ها؛ مثلاً دوره ابتدایی چهار سال بوده و بعد شش ساله شده است. مرحله بعدی به لحاظ طرح از ۱۳۴۵ تا ۱۳۶۷ است که در اجرا تا سال ۱۳۶۹ طول می‌کشد؛ چون در این سال است که دوره متوسطه را تغییر دادیم. مرحله بعدی از ۱۳۶۹ تا ۱۳۹۴ است که مشخصه‌اش «دوره پیش‌دانشگاهی» است. مرحله بعدی هم دوره اخیر، یعنی دوره تحول بنیادین ۹۶ است و همه این دوره‌ها تفاوت‌هایی به لحاظ طرح و سند و محتوا و نوع نگاه به آموزش و پرورش دارند.»

با این پیش‌درآمد از گفته‌های استاد صافی، گفت‌وگو با آقای دکتر امانی را شروع می‌کنیم که رویکردی تحلیلی - انتقادی به موضوع سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی دارد. اضافه می‌کنیم که سند تحول بنیادین، که به موازات آن سند دیگری به نام «برنامه درسی ملی» نیز تولید شد در سال ۱۳۹۱ اجرایی گردید و شاخصه آن تغییر ساختار دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی بود؛ یعنی خداحافظی با ساختار ۳-۴-۵-۳ پیشین و تأسیس ساختار ۳-۳-۳ به جای آن که هم‌اکنون در جریان است.

❖ **سرکار آرائی:** تا اینجا ما روندی را شروع کردیم و آمدم آهسته آهسته به موضوعات مدارس خاص و تجربه سازمان پژوهش و آموزش علوم، و تقریباً یک مسیر خوبی را کوهپیمایی کردیم. اگر خاطر دوستان باشد، دو جلسه پیش من از آقای امانی پرسیدم که: وقتی شما می‌گویید مدرسه، منظورتان چیست و چه تلقی‌ای از مدرسه دارید؟ و خودم نکاتی را گفتم تا روشن کنم که مدرسه در فرهنگ پداگوژیک و آموزشی ما، و یادگیری ما چه جایگاهی دارد. آن جمله معروف طلبگی که «بروم مدرسه یک درس بگیرم و بیایم» را گفتم تا بگویم که امروز آن نگاه یک‌پارچه با جامعه محلی (کامیونیتی) و بحث اینکه مدرسه یک محلی برای زندگی باشد در میان ما جایی ندارد. برعکس، ما فقط با این بسته‌های دانشی که با نمره و یک ارزشیابی در پایان ترم یا سال انجام می‌شود، و در واقع شکل مناسب پیدا کرده، روزگارمان را می‌گذرانیم. اشاره کردم که اما در ژاپن دست‌کم مدرسه محل مناسب نیست، بلکه محل یک نوع زندگی است. در آنجا مدرسه‌ها را به اکراه جداسازی می‌کنند از جامعه. پیوسته تلاش می‌شود که همه عناصر جامعه در مدرسه باشد تا این دانش آموز بداند فردا که وارد جامعه می‌شود همه مردم دست‌چین نیستند و هیچ‌کس نمی‌تواند در یک کانال استرلیزه زندگی بکند. و باید با همه نوع آدمی از هر نوع مرتبه و دیدگاه و سطح زندگی سروکله بزند. خوب. از این می‌گذریم و من این بحث را پیوند می‌دهم به بحث مدرسه‌داری و سند تحول و برنامه درسی ملی، و از اینجا وارد آن تونل یا کانالی می‌شویم که به بحث کلان آموزش مربوط است.

سؤال این است که: آقای امانی! ببینید ۱۰ سال مدرسه‌داری شما، سال‌ها معلمی شما و سال‌ها کارشناس بودن شما، در این برهه‌ای که سازمان و نظام آموزشی، یا به تعبیری کل کشور، درگیر بحث تولید برنامه درسی ملی و سند تحول بود، باید یک جاهایی خودش را نشان داده باشد و به‌خصوص این سال‌های اخیر. چون کسی که مدرسه‌داری کرده علی‌القاعده دیگر نمی‌تواند با این مباحث کلامی آسمانی متافیزیکی در بحث‌های سند هم‌دل باشد! چرا که بالاخره دستش در کار

بوده. آن کسی که سال‌ها مقابل دانش‌آموز، ولو دانش‌آموزان خاص بوده، بالاخره یک جاهایی باید، در آن جلسات که سند بحث می‌شده، به کمک دوستان می‌آمده، و آن شما هستید.

البته بعضی از دوستان دیگر ما هم در تولید این سندها یا بحث‌ها شرکت داشته‌اند، در حالی که می‌دانیم پایشان هم به مدرسه نرسیده بوده است. بهترینشان، هم دوست من است و هم دوست شماست و خودش می‌گوید که در واقع ما مدرّس‌های مکتب نرفته بودیم. یعنی مسئله را حل می‌کردیم بدون اینکه پیمان به مدرسه برسد! اذعان می‌کنند. ولی شما بوده‌اید. در متن کار هم حضور داشته‌اید. مثلاً خودتان فرمودید در آن کوران مدرسه‌داری، به سراسر کشور می‌رفتید و با معلم‌ها ارتباط داشتید.

حالا در واقع می‌خواهم از شما سؤال کنم که با آن سابقه و تجربه چگونه با این بحث‌های کلامی صرف و بحث‌هایی که دستش به زمین نمی‌رسد و پایش در آسمان است شما کنار آمدید؟! من اینجاها را می‌خواهم امروز باز کنم.

❖ **ربانی:** قبل از ورود آقای امانی به بحث، اجازه می‌خواهم من هم در ادامه ورودیه آقای دکتر سرکارآرانی اضافه کنم که سند ملی آموزش و پرورش جای حرف زیاد دارد. زمانی که این سند تدوین می‌شد، گاهی دوستان می‌آمدند و گزارش می‌کردند، من احساس می‌کردم که این به اصطلاح سند، آن چیزی نیست که افقی را برای ما روشن کند. بعد هم که سند به جریان افتاد و حالا مثلاً در جریان است، می‌بینیم خود تدوین‌کنندگان و مجریان بیشتر روی آن ان‌قلت می‌گذارند و ایراد می‌گیرند که چرا اجرا نمی‌شود و این‌ها. لذا به نظر بنده حاصل سند را می‌شود گفت در عمل عبارت است از تبدیل سنوات دوره‌های آموزشی به ۳-۳-۳ یا در واقع ۳-۳-۶ و یک مقدار کتاب هم که در سازمان پژوهش همسوسازی شده! یعنی یک دستی به سر و روی کتاب‌ها کشیده‌اند و فرستاده‌اند به مدرسه‌ها! و الا ما در مدارس نمی‌بینیم که تحولی واقعاً ایجاد شده باشد؛ نه در

تصویر مدرسه در افکار عمومی مردم کشور خیلی روشن است. آن هم این است که مدرسه یک جایی است که در آن تعدادی کتاب درسی به بچه‌ها داده می‌شود. این کتاب‌ها را باید بخوانند، معلومات موجود در آن را یاد بگیرند، همان معلومات را امتحان بدهند و در پایان هر سال هم یک کارنامه دریافت کنند و بیایند بیرون

معلم‌ها و نه در دانش‌آموزان. حتی بعضی‌ها گفتند کار برعکس شده. مثلاً دکتر عبدالعظیم کریمی - مسئول آزمون‌های تیمز و پرلز - می‌گفت مهارت خواندن بچه‌های ابتدایی قوی‌تر نشده که ضعیف‌تر هم شده!

❖ **حشمتی:** من هم سؤال از آقای امانی این است که: با سابقه‌ای که شما در سازمان پژوهش داشتید آیا اصولاً ضرورت تدوین این سند را احساس می‌کردید؟ یعنی مسئله ما در سازمان، مسئله سند بود؟ و سؤال دوم اینکه در پی نوشته شدن سند، در عمل چه اتفاقی افتاده؟

❖ **امانی:** خوب است من هم با همان ورودی که آقای دکتر سرکارآرانی به بحث داشتند، یعنی با موضوع مدرسه، شروع کنم، و بعد با متوجه به مباحثی که آقای ربانی و آقای حشمتی مطرح کردند وصلش کنیم به سند. این به نظرم یک معنای خوبی می‌تواند به این موضوع بدهد.

اما راجع به مدرسه؛ خب طبیعتاً تصویر مدرسه در افکار عمومی مردم کشور خیلی روشن است. آن هم این است که مدرسه یک جایی است که در آن تعدادی کتاب درسی به بچه‌ها داده می‌شود. این کتاب‌ها را باید بخوانند، معلومات موجود در آن را یاد بگیرند، همان معلومات را امتحان بدهند و در پایان هر سال هم یک کارنامه دریافت کنند و بیایند بیرون. این موضوع، یعنی این طرز تلقی از مدرسه، روی تمام حرکات و سکنات و انتظارات و ایفای نقش‌های ما و تصمیم‌هایی که درباره نهاد مدرسه تاکنون گرفته‌ایم خیلی تأثیر گذاشته است. اساساً ما کارهایی را که معطوف به این نگاه، یعنی مدرسه، بوده بسیار جدی گرفته‌ایم. بهش پرداخته‌ایم، پر و بال‌ش داده‌ایم، نهادینه‌اش کرده‌ایم، قانونمندش کرده‌ایم، مفصل درباره‌اش تجربه کسب کرده‌ایم، محتوا، قوانین و مقررات برایش نوشته‌ایم و بسترها، همگی در این راستا شکل گرفته و حتی حجم عظیمی از مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش نیز معطوف به همین تصویر از مدرسه است و

تولیدهای حجیمی در این باره وجود دارد. در سطح ملی هم برای این موضوع مایه گذاشته شده. جریان‌های اقتصادی، جریان‌های آموزشی و کمک‌آموزشی نیز با همین طرز تلقی از مدرسه کاملاً سازگار شده است. در این طرز تلقی، هر آنچه که خارج از این فضاست، که شما بیایی مدرسه و چهار تا کتاب بخوانی و به اصطلاح معمول آن‌ها را یاد بگیری و بروی امتحان بدهی و موفق بشوی و نمره‌ای بگیری، هر چه غیر از این است، فوق برنامه، یا حاشیه، یا امر جنبی، و غیر ضروری تلقی می‌شود. با همین تعبیر است که شما می‌بینید وقتی می‌پرسند مدرسه کجاست می‌گویید مدرسه آن جایی است که در آن تعدادی دانش‌آموز هست، یک معلم هست، یک کتاب هست و یک جریانی از این نوع آموزش رسمی شکل می‌گیرد. با همین طرز تلقی است که ما می‌بینیم، مثلاً بیش از ۴۰ سال است که یک جایی به نام معاونت پرورشی درست کرده‌ایم، اما هنوز که هنوز است این معاونت درگیر این است که برای خودش در مدرسه یک فضای مطمئنی دست‌وپا بکند، ولی بهش نمی‌دهند و داده نشده.

ببینید، فضای حاکم بر جامعه ما که در اذهان پدرها، مادرها، خود بچه‌ها، مدیرهای مدرسه، معلم‌ها، مسئولان آموزش و پرورش و مسئولان عالی کشور وجود دارد، مدرسه را یک همچین جایی و فضایی می‌داند. من علت اینکه این را مفصل الان توضیح دادم این است که شناخت این فضا خیلی کمک می‌کند به اینکه ما بیاییم و نقطه عزیمت خود را در این بحث پیدا کنیم.

### مدرسه کانون رشد

نقطه مقابل این دیدگاه، مدرسه را کانونی می‌داند که بچه‌ها را می‌سازد، رشد می‌دهد و در آن‌ها تغییراتی مهم و ارزشمند ایجاد می‌کند که به‌طور عادی رخ نمی‌دهد. این تغییرات، دیگر تغییراتی از جنس خواندن یک کتاب و یاد گرفتن و امتحان دادن و به قول شما بسته آموزشی نیست. بلکه تغییراتی است از جنس شایستگی، از جنس توانمندی، از جنس باورمندی. یعنی پاره‌ای از مهارت‌ها،

مدرسه‌ای که  
مطلوب ماست با این  
مدرسه کنونی که در  
آن بچه‌ها باید چهار  
تا کتاب بخوانند و  
یاد بگیرند و امتحان  
بدهند زمین تا  
آسمان فرق می‌کند

توانایی‌ها و دانایی‌هاست از یک طرف، و از آن طرف باور به ارزش‌ها و ایمان‌ها. مجموع این‌ها شایستگی‌هایی را می‌سازند که مدرسه موجد آن است. من اینجا بدم نمی‌آید از عبارت zone of proximal development و یگوتسکی بهره بگیرم. او این ایده را مطرح می‌کند و می‌گوید اگر یک کودک را به حال خود رها کنی، به‌طور عادی با گذشت زمان خودش رشد می‌کند؛ یعنی در یک جا متوقف نمی‌شود. او می‌گوید که تأثیر مدرسه، تأثیر معلم و تأثیر مداخله‌ها، «حدی» فراتر از این رشد عادی را ممکن می‌سازد. و این «حد» ارزشمندی عمل ما را نشان می‌دهد. مفهوم حرف و یگوتسکی دقیقاً این است که آن رشد و پیشرفت و توسعه‌ای که در اثر این مداخله یا عمل شما انجام شده، هنر مدرسه است یا باید باشد. متأسفانه در ایران، مدرسه‌های ما از این جنس طراحی و از این جنس نگاه محروم بوده‌اند، به‌طور جدی. در حالی که همه در حرف و شعار به دنبال این بوده‌اند که مدرسه را نقطه تعالی ملت، تحول ملت، پیشرفت ملت، توسعه کشور و این‌ها قرار بدهند، اما در مقام عمل آن مدرسه‌ای که مطلوب ماست با این مدرسه کنونی که در آن بچه‌ها باید چهار تا کتاب بخوانند و یاد بگیرند و امتحان بدهند زمین تا آسمان فرق می‌کند. در آن مدرسه که یگوتسکی می‌گوید یک کانون زندگی یا زیستگاه به وجود می‌آید که موقعیت‌های یادگیری رشددهنده و موقعیت‌های تربیتی رشد در آنجا به‌طور فوری در اختیار بچه‌ها قرار می‌گیرد و در پیش پای آن‌ها گذاشته می‌شود، در حدی که بتوانند دست به انتخاب بزنند. در این انتخاب‌گری‌ها و در این وفور عرضه موقعیت‌های تربیتی و یادگیری، آن رشدی که دیگوتسکی می‌گوید اتفاق می‌افتد. اینجاست که می‌بینیم این دانش آموز بعد از یک ماه، دو ماه، سه ماه از آمدن به چنین محیطی، یک رشدهایی می‌کند که گاهی پدر و مادرش هم آن را حس می‌کنند و دچار شگفتی می‌شوند و مثلاً می‌گویند این بچه چقدر خوب می‌تواند خودش را ابراز کند و می‌تواند از آراء و عقاید خودش دفاع کند. به استقلال نسبی رسیده، به مسئولیت‌پذیری در باب اندیشه‌های خود و اعمال خود رسیده، یا مثلاً این ذوق‌ها در او بروز کرده و دارد رشد می‌کند یا قدرت رهبری خودش را دارد



نشان می‌دهد. یا توانایی‌هایی در آن ساحت‌های شش‌گانه یا فراتر از آن‌ها کسب کرده است. این دیدگاه نسبت به مدرسه با آن دیدگاه قبلی خیلی با هم متفاوت است. البته این نوع مدرسه‌داری راه و رسم خودش را می‌طلبد.

## سند تحول

در اینجا سند نقش مهمی را می‌تواند ایفا بکند. لذا من راجع به سند تحول، سؤال آقای حشمتی را خیلی سؤال خوبی می‌دانم که ایشان می‌پرسند آیا اصلاً ضرورت تهیه سند احساس می‌شد؟ که من معتقدم بله، ضرورت سند وجود داشت و فقدان آن کاملاً در کشور ما احساس می‌شد، از این باب که ما حتی درباره درستی و غلطی همین گزاره‌هایی که الان صحبت کردیم یک در واقع نقطه اتکا نداشتیم که بیاید بگوید اصلاً مدرسه‌ای که شما می‌گویید یعنی چه و مدرسه چه جور جایی است و به ما بگوید آن تصویر اول درست‌تر است یا تصویر دوم. به نظر من فصل چهارم سند تحول، به‌ویژه بخش دومش که مدرسه صالح را توصیف می‌کند، یکی از شاهکارهای این سند است و دقیقاً می‌گوید مدرسه، این نیست که شما فکر می‌کنید؛ و برای این موضوع دارد یک تعیین تکلیف جدی می‌کند. این امر جدای از این است که سند خوب اجرا شده یا نشده، و آیا تأثیرش را گذاشته یا نه. اما یک جا لااقل ما نیاز به این داشتیم که یک توافق ملی کنیم در این باب که تصور ما از مدرسه مطلوب چیست. این توصیف مدرسه مطلوب باید به گونه‌ای باشد که همه مردمی که آن را می‌شنوند بگویند ما دلمان می‌خواهد فرزندمان در یک چنین محیطی بزرگ شود. یعنی یک حس همگانی مشترک بدهد از وضع مطلوب، امر بزرگی است. من نمی‌گویم که این اتفاق الان به‌طور تام افتاده، یعنی آن ایده فصل چهار سند در افکار عمومی جا افتاده، اما از آن طرف نبود چنین چیزی هم می‌توانست بر استمرار این حیرت همگانی در این باب که مدرسه چه جور باید باشد، همچنان بیفزاید و ما نیازمند یک «کوکب هدایتی» بودیم که بیاید و این کار را بکند.

◀ **ربانی:** یک نکته عرض کنم. آقای دکتر امانی! به نظر من یکی از نقاط ضعف دستگاه یا سیستمی که درست این سند را تولید کرده، این است که نتوانسته حرفش را بزند و به جامعه منتقل کند. یعنی چیزی که شما می‌فرمایید در توصیف مدرسه شاهکار است و همه ما هم قبول می‌کنیم. منتها از هرکس که الان برویم پرسیم، از افراد سطح بالا، معلم‌ها و کارشناس‌ها و صاحب‌نظران، پرسیم آن دید یا نقطه نظری که در نگاه به مدرسه در سند تحول هست چیست، و چه تفاوتی با نگاه قبلی دارد؟ فکر نمی‌کنم هیچ‌کس بتواند جواب روشنی بدهد. حتی ادبیات نوشتاری سند قوی نیست، ادبیات خیلی زنده‌ای نیست که راحت آدم بتواند آن را به دیگران انتقال بدهد یا اینکه تصویر روشنی از مدرسه مطلوب به دست آورد و یا تصویری از مثلاً دانش‌آموز کنونی یا دیپلمه‌مدنظر سند به دست آورد.

◀ **سرکارآرانی:** من سؤالی بکنم. آقای امانی! شما فرمودید که «فرهنگ ایران، خانواده‌ها و دستگاه‌ها تصویرشان از مدرسه روشن است، ولی تصویر روشن غلط است» درست فهمیدم؟

◀ **امانی:** بله، دقیقاً همین را گفتم.

◀ **سرکارآرانی:** نکته بعدی که فرمودید این بود که «این تصویر غلط را کسی در یک جایی باید می‌گذاشت روی ترازوی سنجش‌گری؛ و به نظر شما سند این کار را به خوبی انجام داد.» این «به خوبی» اش هم تأکید شماست؟ این هم درست است؟

◀ **امانی:** بله درست است.

◀ **سرکارآرانی:** اگر این دو تا درست باشد، آن وقت می‌رسیم به نظر سوم که

من فکر می‌کنم یکی  
از شاخص‌های یک  
نظام آموزشی موفق  
این است که بروی  
سراغ خروجی‌هایش  
و بررسی آیا شما که  
این سیستم یا نظام  
را گذراندی، الان  
احساس رضایت  
داری یا نه؟

سؤال آقای حشمتی بود. شما تأکیدی خاص داشتید که واقعاً نیاز بود به این سند و ایران این نیاز را حس می‌کرد. من می‌پرسم این حس، حس چه کسی بود؟ بالاخره آقای حشمتی و آقای ربانی و آقای رفیعی، آقای گلدان‌ساز، آقای ناصری در این جلسه حضور دارند و در آن وقت‌ها یا همین الان هم دست‌اندرکار هستند، می‌توانیم از این‌ها بپرسیم که کدام‌هایشان این نیاز را حس می‌کردند؟ فکر می‌کنید این تأکید را می‌توانید یک کم باز بکنید یا اینکه با مسامحه می‌فرمایید؟ واقعاً یک چیزهایی شما خبر داشتید که مثلاً این دوستان دور و بری خبر نداشتند؟ یا جامعه میلیونی معلم‌های ما؟ آن‌ها این نیاز را چه جوری، کی و کجا حس کردند؟ خود شما شاخص‌هایش را کجا پیدا کردید؟

◀ **امانی:** من دیدگاه خودم را بیان می‌کنم، دوستان هم می‌توانند نظر خودشان را بفرمایند. من فکر می‌کنم یکی از شاخص‌های یک نظام آموزشی موفق این است که بروی سراغ خروجی‌هایش و بررسی آیا شما که این سیستم یا نظام را گذراندی، الان احساس رضایت داری یا نه؟

شاخص دوم مردمی هستند که در این جامعه برای سیستم پول این کار را داده‌اند، مثلاً مالیات‌دهندگان. باید بروند به سراغ آن‌ها و بگویند آیا شما راضی‌اید یا نه؟ سوم از خود دست‌اندرکارهای تعلیم و تربیت، اعم از معلم و کارشناسان بپرسند که آیا شما از این کاری که دارید می‌کنید راضی هستید؟ من فکر می‌کنم که در آن برهه‌ای که سند آغاز شد، یک توافق همگانی در این جامعه وجود داشت که این آموزش و پرورش و این کاری که الان داریم انجام می‌دهیم، آنی نیست که ما می‌خواهیم. یعنی آن احساس رضایت عمومی وجود نداشت و خیلی‌ها به اشکال مختلف نارضایتی‌شان را از وضع موجود بیان می‌کردند و این بیت معروف حافظ که:

از هر طرف که رفتم جز وحشتم نیفزود      از گوشه‌ای برون آی ای کوکب هدایت  
زبان حال خیلی‌ها بود، به‌ویژه کسانی که خود را درگیر نظام جدید متوسطه

موجود و تغییرات ناشی از آن هم کرده بودند و آفاتش را دیده بودند. من می‌خواهم بگویم که این حس نیاز نسبت به یک سندی که ملی باشد، و مورد توافق جمعی باشد، در ترسیم مدرسه مطلوب، حسی بود که همه داشتند و می‌گفتند ما یک چنین سندی را نیاز داریم که بیاید بگوید اصلاً یادگیری چی هست، در چه حیطه‌هایی باید اتفاق بیفتد، بچه‌ها چی یاد بگیرند، چی یاد نگیرند، چه اهدافی داریم، و به کجا باید برسیم. من نمی‌گویم الزاماً سندی که الان هست به همه آن نیازها پاسخ گفته، اما نیاز به وجود چنین سندی وجود داشت. اگر الان برگردید و به صحبت‌های سال‌های ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۶ دست‌اندرکاران سند مراجعه کنید، می‌بینید که همه آن‌ها این سند را یک تلاش ملی برای پاسخ‌گویی به آن سؤال‌های بنیادی کشور در باب اینکه نظام آموزشی ما چگونه باید باشد می‌دیدند. در همین جهت هم بود که یک مقداری که آمدند جلو تر. دیدند نمی‌شود سندی بنویسند بدون اینکه اول فلسفه و مبانی نظری آن را روشن کنند. لذا درگیر آن فعالیت جسیم و وسیع و مفصل نوشتن مبانی نظری تحول بنیادین شدند تا بگویند اصلاً نگاه ما به انسان چیست؟ هستی چیست؟ دین چیست؟ ارزش‌ها چیست؟ معرفت چیست؟ تربیت را چگونه تعریف می‌کنیم و ...

این‌ها از دید من تلاش‌های منظم علمی سازمان‌یافته‌ای برای دستیابی به آن بود. اما در باب سؤال دوم آقای حشمتی که پرسیدند حالا این سندی که نوشته شد در عمل چه اتفاقی افتاد؟ و آیا ما جلو رفتیم یا نرفتیم و اصلاً عمل به سند و اجرای سند به چه معناست؟ من خیلی حرف‌ها دارم که هر موقع وقتش برسد در آن باب صحبت می‌کنیم.

❖ **سرکار آرانی:** بسیار خوب. ببینید آقای امانی، شما به خوبی اشاره کردید که همه ما ناراضی بودیم، ولی آیا این ناراضی معنی‌اش این است که ما نیاز به چنین سندی داشتیم؟ این را البته آقای حشمتی باید در مواجهه با شما بگویند. حالا من می‌گویم و هرکس دیگری هم می‌تواند بگوید. سؤال آقای حشمتی این بود که این نیاز کجا حس شده بود؟ شما البته این را خوب ارتباط دادید به اینکه، آنچه

قبلاً داشت اجرا می‌شد را نه مشتری قبول داشت، نه فروشنده قبول داشت، نه آنکه می‌ساخت قبول داشت، نه آنکه محتوایش را می‌آورد قبول داشت، نه آنکه در واقع بعداً می‌خواست این مشتری‌ها را به کار بگیرد راضی بود. همه ناراضی بودند، پس ما به سند نیاز داشتیم. ولی با توجه به تجربه این چند سال، که سند عملاً به اجرا در نیامده، باید بگوییم اگر چیزی قابل اجرا نباشد، یعنی سند هم نیست، برنامه هم نیست. یعنی فقط یک گروهی نشستند و یک کارهایی کردند که با آن واژه قشنگ شما می‌شود یک کار از نوع کندوکاو یا واکاوی. بله این خیلی خوب است. ولی اگر چیزی آمد در این بستر، تازه براساس آن چیزی که شما می‌فرمایید صدای همه درآمده بود مثل این است که همه تشنه یک آبی بودند. ولی وقتی آب آزاد شد همه نه تنها نخوردند، بلکه از کنارش هم با بی میلی رد شدند. چه طور می‌شود این صحنه را تصویر کرد که همه تشنه آب بودند و حالا که آب آزاد شد نخوردند؟ پس باید گفت اینکه آزاد شده آب نبوده! نمی‌شود گفت که این بچه‌ها یعنی طراحان سند کارهایشان خیلی عالی است و هر جای دنیا ببری قابل عرضه و پرزنت کردن است، ولی وقت اجرا باید رفت سراغ معلم که تو چرا درست اجرا نکردی؟! اگر قابل اجرا نباشد که در واقع نمی‌شود گفت یک چیزی بوده که متناسب با آن نیاز بوده. من فکر می‌کنم که تصویر روشن شد. شما بفرمایید.



### اهمیت مبانی نظری سند

◀ **امانی:** ببینید آقای دکتر سرکارآرانی، من تصور خودم بر این است که آن حس سرگشتگی و ابهام، و آن احساس نیاز، یک تحلیل لایه‌ای می‌طلبد. در این کار، در لایه‌های مختلف، ابهام وجود داشت و باید در لایه‌های مختلف پاسخ داده می‌شد. مثلاً گروهی در جامعه، تحلیلشان این بود که این آموزش و پرورش کفش از غرب آمده و چیزی که از غرب آمده مبانی‌اش هم کامل غربی است. بنابراین دست‌اندرکاران سند باید اول می‌آمدند و مبانی‌شان را روشن می‌کردند و اینجا بود که به مبانی پنج‌گانه انسان‌شناسی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و

دین‌شناسی رسیدند.

مثال دیگر از لایه مبهم، اینکه، اساساً شما وقتی می‌گویید می‌خواهیم تربیت کنیم، باید بگویید که اصلاً تربیت را چی تعریف می‌کنید؟ خود این تعریف در کشور به‌طور رسمی وجود نداشت. می‌خواهم عرض کنم خدمت شما که نیازها لایه‌ای بود و باید هم در همان لایه به آن پاسخ داده می‌شد، این پاسخ‌هایی که در هر لایه داده می‌شد از دید مردم بیرونی شاید خیلی مهم نبود، چون مردم نتیجه را نگاه می‌کنند و فقط رضایتمندی از کار را می‌خواهند و حق هم با آن‌هاست. اما برای اینکه به این رضایتمندی برسیم، ما نمی‌توانستیم از انتها بچینیم و بیاییم عقب و یک مهندسی معکوس کنیم. باید از این طرف هم تلاشی می‌شد، یعنی یک تونل‌هایی زده می‌شد و یک توافقی‌هایی حاصل می‌شد. این تونل‌ها، این توافقی‌ها، این نوافکن‌هایی که به قسمت‌های مختلف باید انداخته می‌شد، تلاشی بود که نهایتاً به سند رسید. اما اینکه اسم این را بگذاریم یک و اکاوی یا کند و کاو، ببینید اگر در حد یک نظر شخصی و غیرالزام‌آور باقی می‌ماند، همان ابهام‌ها و محل اختلاف‌ها هم باقی می‌ماند. شما می‌دانید بالاخره، که در این کشور همیشه جریان‌های معارض اندیشه‌ای بوده و طبیعت کار هم همین است. اما یک جایی باید بیاید به‌عنوان یک فصل الخطاب در یک سازوکار روشن آکادمیک و علمی و در عین حال نظام‌مند به لحاظ حکمرانی، بر یک عبارت‌بندی مهر تأیید بزند. این همان اتفاقی است که در مورد سند افتاد.

البته این را هم بگویم که مبانی نظری سند هیچ‌جا تصویب نشده. چون جنسش تصویبی نیست. مبانی نظری از جنس تولیدی است که باید مورد تأیید قرار گیرد. لذا شورای عالی انقلاب فرهنگی بر روی کتاب قطور «مبانی نظری تحول بنیادین» مصوبه‌ای نگذاشته، بلکه در فصل هشتم سند تحول بنیادین گفته که این سند مبتنی بر مبانی نظری تحول بنیادین است و هرگاه خواست ترمیمی صورت بگیرد، اصلاحی صورت بگیرد و تغییری صورت بگیرد، باید در چارچوب آن مبانی نظری باشد. یعنی در واقع مبانی نظری را تبدیل کرده به قانون اساسی این سند.

حالا برگردیم به فرمایش دیگر آقای دکتر سرکارآرانی و راجع به اینکه چرا این سند آن احساس تشنگی را که همه داشتند را برطرف نکرد، نکته‌ای را عرض کنم. در باب اینکه این سند چگونه چیزی باید باشد؟ چه ساختاری باید داشته باشد؟ چه حجمی؟ چه عنوان‌هایی؟ آیا در آن باید فقط «چرخش‌های تحول‌آفرین» ترسیم یا مطرح شود، یعنی بیاید فقط روی تعدادی از اتاق‌های این بنا متمرکز بشود؟ یا لازم است که نقشه این بنا را از پی تا سقف بریزد و از نو بسازد و در کنار این طراحی جامع، روی چند نقطه خاص هم متمرکز شود. این‌ها همه جای حرف دارد. ببینید، سند به این حالت دوم طراحی شده، یعنی می‌گوید من از آن شالوده و پی، تا بام را ترسیم و طراحی می‌کنم. اما در آخرش هم می‌آیم در شش زمینه خاص یعنی زیرنظام‌های شش‌گانه می‌گویم که در این شش زمینه باید چه چرخش‌های تحول‌آفرینی اتفاق بیفتد. این می‌شود آن سه صفحه و نیم پایانی کتاب مبانی نظری که از دید من از امتهات یافته‌هاست. و از آن طرف هم به شما عرض بکنم که، متأسفانه، همین بخش از مظلوم‌ترین و مغفول‌ترین بخش‌هاست در عمل.

از نظر من، باید تمام عملیات اجرای سند با چرخش‌های تحول‌آفرین شروع می‌شد و به پایان می‌رسید. ولی، باز هم متأسفانه، با یک تصمیم نادرست اجرای سند با تغییر ساختار و ایجاد بدون مقدمه‌سازی پایه ششم آغاز شد که تمام انرژی‌های ذخیره شده معطوف به تحول راصرف یک کار غیر تحول‌آفرین، غیرکلیدی و غیرضروری و بلکه مزاحم و مخل و آسیب‌زا کرد! ما نباید این تصمیم نادرست و شرایطی را که منجر به این تصمیم شد نادیده بگیریم و به راحتی از آن بگذریم. این یک مسئله شخصی نیست. مسئله‌ای است که اگر یک بار خوب بررسی بشود نشان می‌دهد که نقطه‌های اصلی آسیب‌پذیری ما در بسیاری از امور کجاست. یک مثال واقعی بزنم. ببینید یک هواپیما که سقوط می‌کند، تمام تیم‌های کارشناسی می‌روند بررسی می‌کنند تا دقیقاً بفهمند چی شد که این سقوط کرد. در همین روزها یک فایلی در دست مردم می‌چرخد که

از نظر من، باید تمام عملیات اجرای سند با چرخش‌های تحول‌آفرین شروع می‌شد و به پایان می‌رسید. ولی، باز هم متأسفانه، با یک تصمیم نادرست اجرای سند با تغییر ساختار و ایجاد بدون مقدمه‌سازی پایه ششم آغاز شد که تمام انرژی‌های ذخیره شده معطوف به تحول راصرف یک کار غیر تحول‌آفرین، غیرکلیدی و غیرضروری و بلکه مزاحم و مخل و آسیب‌زا کرد!

نمی‌دانم شما هم دیده‌اید یا نه. راجع به اینکه این سازمان هواشناسی بوده که در اعلام ارتفاع ابر در آن روزی که حادثه برخورد هواپیما به کوه دنا در بهمن ۹۶، در نزدیکی یاسوج، اتفاق افتاد اشتباه کرده! می‌گوید کارشناس هواشناسی کف ارتفاع ابر را در آن لحظه یازده هزار پا اعلام کرده بوده در حالی که کف ابر شش هزار پا بوده! و همین سبب شده که خلبان به آن گزارش اعتماد کرده و ارتفاع خودش را کم کرده، و در نتیجه مستقیم خورده به کوه! بعد می‌گوید دلیل این اتفاق فوج این بود که ساعت ۷ صبح که این پرواز می‌خواسته انجام بشود پرسنل سازمان هواشناسی هنوز سر کار نیامده بودند و لذا فرودگاه اطلاعات شب قبل را به خلبان می‌دهد. خلبان هم طبعاً می‌گوید کف ابر یازده هزار پاست. پس من ۵۰۰۰ پا جا دارم که بیایم پایین تا فرودگاه را ببینم. در حالی که این، ارتفاع واقعی اش ۶۰۰۰ پا است. خلاصه پایین آمدن همان و برخورد به کوه همان، و آن فاجعه اتفاق افتاد. ببینید، آیا ما یک بار نشستیم رسماً حتی که بگوییم اجرای این سند از این حیث چه اتفاقی رویش افتاده؟ من به طور جد معتقدم که اگر ما از روز اول اجرای سند می‌گفتیم که اصلاً اجرای سند به معنای چرخش‌های تحول‌آفرین است و لا غیر، یعنی گرچه نقشه ساختمان را از شالوده تا بام رسم کردیم، اما فعلاً همین ۶ تا اتاق را می‌خواهیم بازسازی کنیم و این ۶ تا اتاق در زندگی ما توسعه ایجاد می‌کند و کافی است. این ۶ تا اتاق همان زیرنظام‌های برنامه درسی، فضا و تجهیزات، پژوهش و ارزشیابی، تأمین منابع مالی، تربیت معلم و مدیریت است و آن بازسازی، اجرای چرخش‌های تحول‌آفرین است.

❖ **سرکارآرانی:** بسیار خوب، آقای امانی. شما اشاره کردید به عقلای عالم. عقلای عالم تولید سند نمی‌کنند. عقلای عالم اگر ببینند همه ناله‌ها از بی‌آبی و عطش به آسمان بلند است که نمی‌روند سند تهیه کنند. می‌روند آب تهیه می‌کنند. به هر حال، این بحث‌ها، بحث‌های من نیست. من اگر بخواهم وارد بحث سند بشوم، اساساً ورودم از راه دیگر است. من این بحث را به حیث اینکه در افکار



عمومی هست و پرسش‌هایی از این دست، خواستم یک مقداری از نظر شما و از دید ذهن شما روشن بشود و لذا است که در دنیا ما از جمله کشورهایی هستیم که ۲۰ سال است این همه سند داریم تولید می‌کنیم. وزیر می‌آید پشت تریبون مجلس می‌گوید من یکی از برنامه‌هایم تولید سند فلان است. وزیر ورزش، وزیر فلان، حالا من که معمولاً این‌ها را پیگیری می‌کنم متوجه می‌شوم. به نظر من هم چه بسا اگر شورای عالی، و یا سازمان پژوهش، می‌رفت سراغ آن چرخه‌های تحول خیلی جزئی‌تر و مشخص‌تر و قابل اندازه‌گیری‌تر و قابل برنامه‌ریزی‌تر می‌توانست حرکتی بکند.

### نگاهی فراتر از تولید سند

❖ **ربانی:** عرض کنم که آقای امانی خیلی نکته‌های خوبی را راجع به سند گفتند و برای خود من هم روشن‌کننده بود. حالا چیزهایی که من می‌گویم یک مقدارش در جهت تأیید صحبت‌های ایشان است و یک مقدارش هم تجربه‌ای است که خودم از شاهد بودن بر برنامه «تغییر بنیادی نظام آموزشی» در اواسط دهه ۶۰ دارم و بعد هم در دهه ۸۰ یعنی همین سند. ببینید ما یک مشکلی داریم که ربطی به آموزش و پرورش به‌طور خاص ندارد. این را هم از این جهت می‌گویم که آقای حشمتی پرسیدند چه نیازی بود به سند. ببینید همه ما در کل جامعه حساسیت‌ها یا احساساتی داریم نه‌چندان روشن و دقیق، نسبت به قانون، نسبت به آزادی‌های اجتماعی، نسبت به مفاسد اقتصادی، نسبت به اخلاق عمومی، نسبت به خود آموزش و پرورش و امثال این‌ها. همین احساسات مبهم باعث می‌شود همواره جامعه در حال احساس مسئولیت یا حل مسئله باشد، لذا هر از گاهی اقداماتی کلان صورت می‌گیرد برای حل یکی از این مشکلات. مثال بارزش مفاسد اقتصادی است. مفاسد اقتصادی واضح‌ترین مشکلی است که در جامعه هست. شاید ۲۰ سال، ۳۰ سال است که جامعه دائماً این نیاز به مبارزه و قلع مفاسد را دارد. طبعاً افرادی هم می‌آیند یا آمده‌اند تا به آن پاسخ بگویند و مشکل را حل کنند. ده‌ها

نفر را اعدام می‌کنند، صدها نفر را می‌گیرند، اموالی را مصادره می‌کنند. دادگاه می‌گذارند، قانون می‌نویسند و ... ولی باز هم می‌بینیم که مسئله سر جایش است. چرا؟ من فکر می‌کنم این به خاطر زاویه نگاه ما به مسئله اقتصاد است که فعلاً بحث ما نیست و اما در مورد آموزش و پرورش هم این نگاه، یعنی لزوم اصلاح آن، از اول انقلاب بوده. شما می‌دانید که امام (ره) اولین بار سخنانی راجع به آموزش و پرورش و اصلاح آن گفتند که همان‌ها مبنای خیلی حرف‌ها و اقدامات بعدی شد. یکی از آن اقدامات همان کاری بود که در دهه ۶۰ انجام شد و به پدیده ناقص نظام جدید متوسطه منجر شد و دومی هم احساسی بود که بعداً به وجود آمد و منجر به جریان تولید همین سند اخیر تحول شد. این احساس به نظر من پیوند خورد با یک حادثه دیگری که آن احساس یا مسئله را تشدید کرد و آن حادثه ظهور یا انتخاب دکتر احمدی‌نژاد به ریاست جمهوری بود. همه یادمان است، در آن ماجرا، یک نیروهایی در بطن جامعه ایران بیدار شدند که احساس می‌کردند باید دنیا را تسلیم خود کنند و یک بنایی از نو برای جامعه ایجاد کنند و البته این‌ها اغلب قشرهای طبقه متوسط به پایین بودند. به هر حال آن نگاه یک خطش آمد در آموزش و پرورش، یک خطش رفت دانشگاه‌ها که می‌دانیم دانشگاه‌ها به چه وضعی درآمد. یک خطش رفت در انرژی هسته‌ای و شعار علیه قطعنامه‌ها، یک خطش رفت در اقتصاد و ... و در جاهای دیگر. پس این احساس تغییر، یا همان احساس نیاز که آقای حشمتی پرسیدند، در آموزش و پرورش وجود داشت و تشدید هم شد و جالب است که هنوز هم وجود دارد. یعنی هنوز از همه می‌شنویم که می‌پرسیدند برای آموزش و پرورش چه باید کرد؟ و این به خاطر آن است که آن نگاه عوض نشده و مهم‌تر اینکه باز هم نگاهمان روشن نیست و نمی‌دانیم که این نیاز چیست. ببینید، حالا من چند تا از پارامترهایی را که در این احساس نیاز مؤثر بوده یا آن را تشدید کرده و یا خواسته به این نیاز پاسخ بگوید نام می‌برم. البته یک جاهایی را آقای امانی به اشاره گفتند. یکی از این پارامترها ضد غربی بودن است؛ اما ضد غربی بودن گنگ و مبهم در حد شعار. البته

این ضدغربی بودن، اول انقلاب هم بود. دهه ۶۰ هم بود. ولی ببینید، در دهه ۶۰ برای اینکه نظام آموزش و پرورش را اصلاح کنند حداقل یک هیئت‌های متعددی فرستادند به ژاپن، به چین، به فیلیپین، به اروپا، به آمریکا، و خیلی از آقایان، از جمله خود آقای مهندس رفیعی هم که اینجا در خدمتشان هستیم یکی از کسانی بودند که به آن سفرها رفتند تا ببینند آن‌ها چه تجربه‌هایی دارند و بعد بیایند در اینجا اجرا کنند. حالا کاری نداریم که اجرا شد یا نشد، در واقع این نگاه بدبینانه به نظام آموزش و پرورش جهان در دست‌اندرکاران آن دوره وجود نداشت. اما در این دوره اصلاً این نگاه نبود. آن جمله معروف «ما می‌توانیم» که اساساً حرف درستی است، ناخواسته شاید، تبدیل شده به ما کاری به دنیا نداریم، کاری به جهان نداریم، کاری به تعلیم و تربیت جهانی نداریم. خودمان این کار را می‌توانیم بکنیم و از این حرف‌ها. حالا کی می‌تواند این کار را بکند؟ با کدام نگاه؟ من استنباطم این است که با توجه به فضای دهه ۸۰ که اشاره کردم این نگاه، همراه با غلبه تفکر حوزوی بر جامعه، به آموزش و پرورش هم القا شد.

البته نگاه حوزوی بد نیست. من نمی‌خواهم بگویم نگاه بدی است. بنده خودم در چنین فضایی متولد شده و رشد کرده‌ام. ولی برای این کار، یعنی ایجاد یک نظام آموزشی، این نگاه لازم است ولی کافی نیست. در این کسانی که سند تحول را رقم زدند، حالا شاید اشتباه بکنم، ولی چهره‌های آکادمیک دانشگاهی هم مقهور همین نگاه شدند. یا در این فرایند سندنویسی، مثلاً یک ریاضی‌دان برجسته یا دانشمندی که علوم جدید را بداند و به نقش آن در تعلیم و تربیت واقف باشد، این هم نبود. اگر هم بود جلوه و بروزی نداشت. البته همه آقایانی که کار کردند حسن نیت داشتند و همکاری کردند و در این حرفی نیست.

در این میان یک چیز خیلی جالب است و البته مایه تأسف، و آن اینکه یکی از صادرات همین نظام آموزش و پرورش و به اصطلاح ضدغربی موجود، صدور مغزهای متفکر درجه یک مملکت به آن طرف است؛ و این یک تناقض یا پارادوکس است که چطور می‌شود یک نظام دائماً داعیه ضدغربی بودن داشته

باشد و بعد بهترین استعدادهایش را، دست کم یک بخشی اش را، صادر بکند به غرب و آن‌ها هم خوب تحویل بگیرند. زبان حالشان هم اینکه، به قول حافظ: «ما به او محتاج بودیم او به ما مشتاق بود!» یک پارامتر دیگر هم در این تغییر و تحول به نظر من این بوده و هست که نگاهش این است که ما باید «انسان سربه‌راه» تربیت بکنیم نه انسان خلاق، نه انسان فرهیخته، نه انسان ماجراجو و... . ببینید امور تربیتی که آقای امانی هم اشاره کردند، و همه می‌دانیم که هنوز هم سرش به بالینی نیامده یک نهاد غیرپویا شده. یک دوره‌ای آمدند اصلاحش کنند، و تعطیلش کردند، مرحوم آقای علاقمندان هم در این جهت کار کرد. متتها بعد کار به بن‌بست خورد و مجبور شدند دوباره آن را احیا کنند و به نظر من بهتر از قبل نشد. هنوز هم لنگان‌لنگان دارد پیش می‌رود. اخیراً دیدم که معاون پرورشی وزارت در مصاحبه‌ای گفته بود که امور تربیتی در طی چهار دهه گذشته چهار مرحله را از سر گذرانده است. اول دوره ترویج ارزش‌های دینی و انقلابی، دوم دوره سازندگی و توسعه زیرساخت‌ها، سوم دوره اهتمام به تربیت سیاسی و چهارم دوره بروز آسیب‌های اجتماعی. و تلویحاً یا تصریحاً گفته بود این یعنی نوعی عقبگرد، که ما ناچار شده‌ایم از ترویج ارزش‌های دینی و انقلابی دست برداریم و به مسئله آسیب‌های اجتماعی بپردازیم.

خلاصه، نگاه ما به امور تربیتی و تربیت هنوز همان نگاه است. لذا در امر تربیت، به نظر می‌رسد، ما یک انقلاب، به اصطلاح کوپرنیکی باید در نگاهمان ایجاد بشود تا شاید بتوانیم یک کاری بکنیم. الان توصیفی که ما از تربیت داریم، تقریباً همان توصیفی است که ۴۰ سال پیش، ۵۰ سال پیش هم داشتیم و این کافی نیست، اگرچه واجد عناصر و بنیان‌های خوبی هم هست.

❖ **سرکارآرانی:** بله، این دوره از دهه هشتاد (دقیقاً سال ۸۳) شروع شد. ارتباط حوزه و مدرسه هم به اصطلاح تقویت شد و حاصلش این شد. این حرف‌ها را شاید نتوانیم رسماً بگوییم ولی قبول دارم که نگاه‌هایی که از آن طرف حاکم شد

به اینجا رسید و تأثیرش را در کتاب‌ها گذاشت. در تألیف کتاب‌ها، در مدارس و چیزهای دیگر. حالا ما نمی‌گوییم فاجعه‌ای اتفاق افتاده. ولی به هر صورت انتظارمان را هم از این کار باید محدود بکنیم. ولی این نگاه هنوز هم هست. یعنی هنوز هم اگر بخواهیم تغییری در این وضع بدهیم، نگاه تازه‌ای نداریم. هنوز باید ضدنظام‌های جهانی باشد! و خیلی از مباحث هم درش مطرح نشود. مثل بحث‌های نمی‌دانم، آزادی‌های اجتماعی، بحث‌های فلسفی که ذهن‌ها را باز می‌کند عموماً نیست. ما در سندهای آموزش و پرورشمان از این چیزها نداریم. بنابراین، اینکه چه نیازی بود، بله، نیازی بود. ولی این نیاز مبهم بود و صریح نبود. علتش هم فکر می‌کنم یک مقداری خود مجموعه افرادی بودند که در این سیستم به همکاری دعوت شدند که خود ما از افرادش هستیم. شیوه کار هم علمی نیست. مثلاً مباحثه‌هایمان اغلب نقادانه نیست. یعنی یک مقداری زود با هم کنار می‌آییم. مثلاً آقای امانی گفتند یک کسی آمد و بنا را برگرداند. طبیعی است که اگر واقعاً بحث‌ها نقادانه می‌بود نمی‌گذاشتند، فلان کس، حالا نمی‌دانم کی یا چی بوده؟ این‌ها باید تابلوها را برگرداند به طرف دیگر. این اتفاقات هم می‌افتد و در نتیجه این وضعیتی که می‌بینید حاصل شده.

۳۳۱

◀ **امانی:** توصیف و تحلیل جالبی بود این سه مشخصه‌ای که آقای ربانی درباره تلاش‌های انجام شده در راستای تحول گفتند، یعنی ضدغربی بودن، غلبه نگاه حوزوی و تربیت انسان سربراه، از دید من جای تأمل جدی دارد.

◀ **حشمتی:** من می‌خواهم بگویم ببینید همین مسئله که شما اشاره می‌کنید به نکته قشنگی که آقای دکتر امانی اشاره کردند، یعنی اینکه ما سند نوشتیم ولی آن کاری را که می‌کردیم، نکردیم. یعنی سند ما وارد محیط عمل نشد. این امر خیلی مهمی است. در عین حال کارهایی هم شده و اتفاقاتی افتاده. مثلاً اینکه یک‌باره ما درگیر شدیم که کتاب «تفکر و سبک زندگی» بنویسیم. خودش کاری بود، اما

امهات حرف‌های  
سند، دو سه تاست.  
یکی از مفیدترین  
آن‌ها که همین الان  
بر همه کارهای  
آموزش و پرورش  
تأثیر گذاشته  
عبارت «تربیت تمام  
ساحتی» است

نتیجه‌اش الان چی شده است با این همه سرمایه‌گذاری که کردیم؟ یا کتاب «کار و فناوری» را وارد سیستم کردیم که خیلی کتاب خوبی است ولی ما استلزامات و اقتضائاتش را ندیدیم. من می‌خواهم بگویم مشکل ما در سند سیاسی شدن آن است. سند با نگاه کارشناسی جلو نمی‌رود، حتی در سازمان پژوهش؛ و یک نگاه دیگرش هم آن نگاه غیرکارشناسی است که آقای امانی اشاره کردند. اینجا به نظرم مشکل در نگاه مدیریتی است که اعمال می‌شود.

آن تعبیر آقای سرکارآرانی درست است که ما به جای اینکه این قدر سند بنویسیم، یک برنامه شاخص دار بنویسیم. من باز هم به عنوان سردبیر مجله رشد معلم عرض می‌کنم، زمانی که هنوز این سند نبود براساس یک برنامه شاخص دار مجله رشد را با مدیریت آقای ناصری کار می‌کردیم. بعد هم که این سند درآمد، آنچنان چیزی برای ما نداشت و ما براساس آن برنامه شاخص دار جلو رفتیم. البته من که حالا اینجا دارم اجرای سند را نقد می‌کنم از طرفدارهای سند هستم و آن را تمجید می‌کنم. ولی در بحث‌های درون گروهی حرفم را می‌زنم.

### سند و تربیت تمام ساحتی

◉ امانی: در آنجا که سند به دنبال ایجاد اجماع بود در جامعه، در بخش‌هایی اتفاق افتاد و در بخش‌هایی هم اتفاق نیفتاد. مثلاً یکی از آن بخش‌های مهمی که اتفاق نیفتاد، همین بخش‌های به تعبیر بانیان سند، گرایش‌های نرم در دوره دوم متوسطه به جای شاخه‌ها و رشته‌های سخت است که هنوز محل اختلاف نظر است و سر جای خودش می‌تواند بحث شود. اما راجع به دستاوردها و نقاط کامیابی سند در ایجاد اجماع در جامعه تربیتی مواردی را می‌شود ذکر کرد. ببینید! امهات حرف‌های سند، دو سه تاست. یکی از مفیدترین آن‌ها که همین الان بر همه کارهای آموزش و پرورش تأثیر گذاشته عبارت «تربیت تمام ساحتی» است که قطعاً بر مجلات رشد هم تأثیر خودش را گذاشته.

به نظر من این از ارمغان‌های سند است برای ما. تربیت تمام ساحتی. ذکر



ساحت‌های ۶گانه و تأکید بر رشد متوازن در این حوزه‌ها، این یک چشم‌انداز خوبی را به ما نشان می‌دهد و امروز از آن جمله‌هایی است که برای خود جا باز کرده، نمی‌گوییم محل عمل قرار گرفته، اما به یک بینش متعالی منجر شده، یعنی دست‌کم این است که مردم، مدیرهای مدارس، معلمان، خانواده‌ها، دانش‌آموزها، همهٔ شرکای این کار، این عبارت را می‌پسندند و می‌پذیرند و این انتظار در آن‌ها شکل گرفته است که مدرسه باید این را محقق بکند. این یکی از دستاوردهای مهم سند است به نظر من.

دستاورد و دوم سند که کمک کرده به ما، نگاه جدید آن به مدرسه است به‌عنوان «کانون تربیتی محله» و این هم موضوع بسیار بسیار مهمی است و در تأکیدات آقای دکتر سرکارآرانی هم بود. درست است که ما پیشرفت کمی داشتیم در اجرای سند، اما اجماع بر روی چنین ادبیاتی کمک می‌کند که حداقل یک خط‌کش و شاخص داشته باشیم که فقدان این امور را بتوانیم درک کنیم در سیستممان. باز، من قبول دارم که سند اصلاً برنامه نیست. چون شاخص‌ها و این‌ها مال برنامه‌هاست. اما این کلیدواژه‌هایی که در سند وجود دارد، به نظر من کلیدواژه‌های مهمی است. و خیلی بناهای محکمی را می‌شود روی همین کلیدواژه‌ها، روی تربیت تمام‌ساحتی، روی مدرسه‌کانون تربیتی محله و امثال این‌ها بنا کرد. تعداد دیگری عبارت هم در سند هست که این عبارت‌ها به عقیدهٔ من هرکدام ارزش افزودهٔ خودش را دارد. مثال سوم، از چرخش‌های تحول‌آفرینی که سند بیان کرده و در فضای آموزش و پرورش ایراداتی را به وجود آورده است، مطرح کردن مسئله زیرنظام‌ها و نگاه سیستمی به نظام آموزش و پرورش است. نگاه سیستمی، یعنی توجه به اجزایی که بر روی هم تأثیر متقابل می‌گذارند؛ این هم از آورده‌های خوب سند است.

این‌ها بعضی از دستاوردهای عمده و منافع سند است. در عین اینکه می‌دانم خیلی جاها هم انتظاری فراتر از این سند می‌رود. من این جمله را بارها گفته‌ام، که شما اگر اوضاع مدرسه‌هایتان خوب نیست و می‌بینید نمرهٔ مدرسه شما منتهای بیست است، می‌خواهید آن را مثلاً به بیست از صد برسانید، برای این کار نیاز به

سند ندارید. برای این کار نیاز به «عمل به بدیهیات» دارید. این عبارت «عمل به بدیهیات» را از آقای دکتر سرکارآرانی گرفته‌ام. سند برای آن موقعی است که آدم می‌خواهد یک بیستی را به پنجاه، یا به هشتاد برساند. یا یک هفتادی را به ۹۰ و ۱۰۰ برساند. به نظر من سند برای این جاها حرف‌های جدی دارد. ما در کشورمان، به دلیل یک بی توجهی جدی مستمر بسیار آسیب‌زا به آموزش و پرورش، در خیلی از جاها در همان بدیهیات مانده‌ایم و محتاج به همان عمل به بدیهیات هستیم.

برای رسیدگی به ساختمان و تجهیزات مدارس، معیشت معلمان، تأمین و تربیت معلم همان عمل به بدیهیات باید انجام شود. اما در باب برنامه‌های درسی و تربیتی، حتماً سند تحول لازم است.

❖ **حشمتی:** بد نیست حالا که صحبت از برنامه درسی شد یک ذره برویم عقب‌تر. همزمان که سند تحول دارد نوشته می‌شود، سند برنامه درسی ملی هم دارد نوشته می‌شود. لذا من اصلاً می‌گویم سند برنامه درسی ملی ما فرزند و زیر پرچم سند تحول بنیادین نیست. چون همزمان مبانی نظری دیگری دارد نوشته می‌شود که هستی‌شناسی دیگر، ارزش‌شناسی دیگر، و دین‌شناسی دیگری دارد. سؤال من این است که این تفاوت نگاه در سازمان پژوهش کجاست؟



❖ **امانی:** یکی از اشتباهات بزرگی که در این فرایند رخ داده و این حاصل فضای سیاسی آن روز حاکم بر جامعه بوده، این است که به موازات سفارش تدوین سند، یک امری که باید فرع بر سند باشد، تبدیل می‌شود به یک فعالیت موازی. در اصل قرار بوده این فعالیت موازی منبعث از فعالیت اصلی باشد و اسم آن را هم «مهندسی همزمان» گذاشته بودند. اما در عمل، یک جریان دیگری کاملاً مجزای از جریان تولید سند، شکل گرفت به نام تولید برنامه درسی ملی، با مدیریت مجزا و بدون اشراف از مبانی نظری سند تحول بنیادی. در واقع اینجا یک گروه مستقل شروع می‌کند چیزی به نام برنامه درسی ملی می‌نویسد و این بعداً تبدیل می‌شود



به یک سند مصوب. لذا الان وقتی می‌گوییم اسناد بالادستی، همه می‌گویند سند تحول بنیادین، و برنامه‌ی درسی ملی. به هر حال این جریان، جریان بسیار قابل نقدی است و اساساً منطبق این کار زیر سؤال است و طبعاً همین امر ثمرات کار را هم زیر سؤال می‌برد. در این دو کار عدم انسجام درونی به‌طور مشهود وجود دارد. همچنین جاهای متعدد دوباره‌کاری، مشابه‌کاری، متناقض‌کاری، و این‌ها دیده می‌شود. البته چون هر دو کار مبنا در ریشه‌ی دینی دارند، در مبانی نظری‌شان خیلی با هم متفاوت نیستند و هر دو، تا ۷۰، ۸۰ درصد برهم منطبق‌اند.

اما می‌خواهم بگویم که صرف‌نظر از مبنا، اتفاقات بعدی که می‌افتد خیلی مهم‌تر است. مثلاً شما می‌بینید که در برنامه‌ی درسی ملی، یازده حوزه‌ی تربیت و یادگیری شکل می‌گیرد که این حوزه‌های تربیت و یادگیری با آن جریان تقسیم‌بندی ساحت‌ها (شش ساحت) یک نوع تفاوت جدی در طبقه‌بندی دارد. نمی‌گویم ماهیتاً متفاوت است، اما به هر حال دو تا ادبیات را در پیش روی مجریان می‌گذارد و مجری نمی‌داند بالاخره به کدام یک عمل کند و لذا یک نوع رقابت‌های حیدری نعمتی به وجود می‌آورد که الگوی هدف‌گذاری در برنامه‌ی درسی ملی هم الگوی خوب اما مبهمی است، یعنی برحسب نگاه‌های شما اقسام عمل متفاوتی را پیش پایتان می‌گذارد. اگر کسی بخواهد این الگو را مو به مو اجرا کند با مشکلات غیرقابل حلی مواجه می‌شود.

۳۲۵

مثلاً الان لبنانی‌ها دارند منبعث از نظام تعلیم و تربیت ما برنامه‌ریزی درسی می‌کنند. کارهای ما را مطالعه کرده‌اند و حتی بعضی‌شان اینجا دکترای برنامه‌ی درسی گرفته‌اند. یعنی این نظام برنامه‌ی درسی‌شان خیلی مُلهم از اسناد ماست و به‌طور جدی دارند کار تولید محتوا می‌کنند در این زمینه. لذا گاهی با من تماس می‌گیرند و می‌گویند که بین ما یک نوع اختلاف در فهم الگوی هدف‌گذاری در هنگام اجرای آن به وجود آمده و نظر ما را جویا می‌شوند.

❖ **حشمتی:** آقای امانی به نظر شما مهم‌ترین نقص برنامه‌ی درسی ملی چیست؟

به کمک برنامه  
درسی ملی کنونی ما  
یک روز هم نمی‌شود  
مدرسه را اداره  
کرد. گویا یک چیز  
بعدی می‌خواهد و  
آن علی‌الظاهر یک  
مجموعه سندهای  
پیرامونی برنامه  
درسی ملی است

## توازی یا تقاطع دو سند!

❖ **امانی:** مهم‌ترین نقص در برنامه درسی ملی این است که اصلاً به زعم من این برنامه درسی نیست. چرا؟ چون برنامه درسی ملی در تمام دنیا یک سند و نسخه‌ای است که با آن می‌شود مستقیماً مدرسه را اداره کرد. یعنی شما وارد مدرسه که می‌شوید می‌توانید مستقیماً از گزاره‌هایش استفاده کنید. در بعضی جاهای دنیا اصلاً مدرسه همه چیزش را از برنامه درسی ملی می‌گیرد، مسئولیت تولید محتوا هم به عهده خودش است. یعنی معلم جزء کارهایی که می‌کند این است که براساس چارچوب‌ها، اهداف، جداول محتوا و چارچوب ارزشیابی محتوای آموزشی را تدارک می‌بینید و ارزشیابی را هم انجام می‌دهد.

اما به کمک برنامه درسی ملی کنونی ما یک روز هم نمی‌شود مدرسه را اداره کرد. گویا یک چیز بعدی می‌خواهد و آن علی‌الظاهر یک مجموعه سندهای پیرامونی برنامه درسی ملی است. به همین دلیل در جاهای متعددی در زیرنویس‌هایش نوشته‌اند که اهدافش را فلان جا باید بنویسد و تصویب کند، یا چارچوب این باید فلان جا تولید بشود، برنامه حوزه‌هایش این طور تدوین بشود و نهایتاً تبدیل می‌شود به یک چیز بسیار بسیار کم‌خاصیت.

یک جاهایی هم که تن به ریسک می‌دهد و به اجرا نزدیک می‌شود و برای اجرا تعیین تکلیف می‌کند آنجاها هم خودش را با نقائص جدی مواجه می‌کند. مثلاً هنگامی که به شاخه‌های دوره دوم متوسطه می‌رسد و نام می‌برد از نظری و فنی و حرفه‌ای و کاردانش، اینجا از آن جاهایی است که با سند تحول بنیادین و با مبانی نظری آن سوگیری متفاوت خودش را آشکار می‌کند. یا جایی که می‌آید به سراغ زمان آموزش، در باب زمان آموزش یک عدد و رقم‌هایی را می‌گوید و یک چیزی ضمیمه می‌کند که خیلی خوب است. اما در عمل خود را مواجه می‌کند با یک فضایی که این فضا هیچ‌گاه با آن منطبق نخواهد بود؛ یا جایی که می‌آید و می‌گوید مثلاً ۵۰ ساعت درس رسمی و ۵۰ ساعت هم غیررسمی، با ادبیات سند تحول، یعنی بند ۵-۵ سند و بند ۱۳-۲ برنامه درسی با هم عیناً یکی نیست.

این شیوه‌ها و این تفاوت‌ها سیستم را آزار می‌دهد. تازه، این برنامه درسی ملی که الان تصویب شده، نسخه تولیدکنندگان اولیه نیست. تولیدکنندگان اولیه به نگاشت چهارم معتقدند که بعد هم که سرکار آمدند، گفتند نگاشت چهارم را ما باید دوباره بیاوریم و آن نگاشت چهارم تازه آمده یک فیلتر مناسب‌سازی را در شورای عالی آموزش و پرورش طی کرده تا شده این سند مصوب.

اما درباره مواجهه سازمان پژوهش با سند تحول بنیادین، من می‌خواهم بگویم که بدنه سازمان و به‌ویژه دفاتر تألیف کتب درسی که مسئولیت برنامه‌های درسی کشور را بر عهده دارند، هیچ روزی در جریان فرآیند تولید سند عامل نبوده که بعد هم بگویم ما باید نقش خود را نسبت به سند ایفا بکنیم.

در سازمان کلید اجرای سند با پایه ششم خورد و آن یک جدول دروسی برای پایه ششم بود که حالا سازمان باید این را اجرا می‌کرد.

به دنبال پایه ششم، جدول دروس دوره اول و دوره دوم متوسطه، با تغییراتی نسبت به دروس قبل دوره متوسطه، تهیه شد و جریانی به نام همسوسازی شکل گرفت. منظور از همسوسازی این بود که چون ما فرصت کافی برای اجرای سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی نداریم عجلتاً برنامه‌های کنونی را با این اسناد همسو می‌کنیم. در همسوسازی سعی شد که الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی شامل عناصر پنج‌گانه و عرصه‌ها و رابطه‌های چهارگانه در کتاب‌ها تقویت شود. چند درس هم به این دو دوره اضافه شد که مبنای بعضی از آن‌ها آموزش تفکر بود، مثل تفکر و پژوهش، تفکر و سبک زندگی و تفکر و سواد رسانه‌ای. این از خوش‌فکری‌های بدنه اجرایی کار بود.

اما اینکه این را بزینم پای اینکه یعنی سند اجرا شد، این یک فریب بزرگ است! هم برای خودمان و هم برای دیگران. البته بخش‌هایی از این اتفاق خوب است و منبعث از حرکت‌های مربوط به اجرای سند هم هست. در طی این دوره، فرصتی فراهم شد که به تدریج به موضوع اجرای سند عمیق‌تر اندیشیده شود. هدف‌های دوره‌های تحصیلی مرتبط سازمان تدوین شد و به تصویب

شورای عالی آموزش و پرورش رسید. هم‌زمان در شورای عالی برنامه‌زیر نظام‌های شش‌گانه پیش می‌رفت و برای داخل و بیرون دستگاه آموزش و پرورش تکالیفی را معین می‌کرد.

❖ **سرکار آرانی:** در بحث‌های سند تحول، من یک بار خدمت دوستان شورای عالی بودم. در آنجا «استعاره قهوه» را به کار بردم.<sup>۱</sup> گفتم این زمینه‌سازی‌هایی که شما خوب اشاره کردید از نادر دوره‌هایی بود که کل جامعه را، به‌خصوص حاکمان را متوجه یک چیزی به نام آموزش کرد. لذا دستگاه‌های بالادستی و شوراهای کلان و این‌ها وقتشان را خیلی صرف این موضوع کردند و این یک فرصت بود. حالا بعداً می‌توانیم بهش اشاره کنیم در متن که چقدر آموزش و پرورش توانست از این فرصت استفاده بکند. این صحبت با صحبت آقای حشمتی مرتبط می‌شود که این فرصت ایجاد شد و این، به قول شما، بعضی وقت‌ها ناشی از یک خوش‌فکری‌هایی است که شاید از آن احساس نیاز و رصد نیاز هم جلوتر باشد و بالاخره قسمت بالاسری نظام آموزشی را هشیار کرد نسبت به آموزش. ولی وقتی که طرح جلسه شکل گرفت، شورای عالی درگیر شد، شورای انقلاب فرهنگی درگیر شد، بزرگانی آمدند نظر دادند و بحث‌های فلسفی کردند، آیا طی این پروسه چندین ساله، خود آموزش و پرورش چقدر توانست از این فرصت استفاده بکند و خودش در واقع چابک و سر پا از این سفره پهن شده استفاده بکند و چرخش‌های نرمی را که شما گفتید در خودش ایجاد بکند؟ این از سؤال‌های خیلی مهمی است که شما هم می‌توانید بهش بپردازید، چون در جریان کار بودید. ولی سؤال آخر من این است که آقای امانی، تجربه‌های ۱۰ سال مدرسه‌داری شما و سال‌ها معلمی شما علی‌القاعده باید در فرایند تولید برنامه‌درسی ملی، یا

۱. استعاره قهوه اشاره است به این سخنان خود دکتر سرکار آرانی که در تاریخ ۷ شهریور ۱۳۹۴ در مورد سند تحول در وبگاه عیار آنلاین منتشر شده است. وی می‌نویسد: «از سال ۱۳۹۰ تاکنون ۱۶ تغییر و اصلاح را در آموزش و پرورش کشورمان شاهد بوده‌ام که بعضاً ساختاری و یا روینایی بوده است. در حالی که سند تحول بنیادین با آن اصلاحات گذشته کاملاً متفاوت است. ۱۶ تغییر و اصلاح طی صد سال گذشته بیشتر قصد داشته تعاملات درونی آموزش و پرورش را سامان دهد و به تعبیر من از جنس «جای» بوده است؛ یعنی رو به پایین و درون‌سازمانی که به ذهن و فکر و رفتار آرامش می‌دهد و مشخصاً در اینجا قصد آن ایجاد آشتی، تفاهم و سازماندهی دوباره وضع درونی آموزش و پرورش بوده است، در حالی که سند تحول به واقع یک خوش‌اقبالی است. چون از جنس «قهوه» است یعنی رو به بالا و فراسازمانی و شما آموزش و پرورش کشور را، با تهیه و تولید سند تحول بنیادین، موضوع گفت‌وگوی فکری، اندیشه‌ای و فلسفی - سیاسی همه نهادهای بلندپایه بیرون نظام آموزشی و ساختار وزارتخانه قرار داده‌اید.»

ببینید، من در تجربه  
مدرسه‌ای ام به  
این نقطه رسیده  
بودم که مدرسه در  
عین اجرای برنامه  
درسی کشوری و  
ملی که همه موظف  
به اجرای آن هستند،  
نیازمند این است  
که از خودش هم در  
سطح مدرسه یک  
برنامه درسی داشته  
باشد

تولید سند تحول یا بحث‌های این شکلی یک جایی به کار دوستان آمده باشد. چون بالاخره همین طور که اشاره کردید در بعضی جاهای سند، خیلی فاصله دارد با کف مدرسه و کلاس درس. اگر جاهایی بوده این‌ها را به ما نشان بدهید.

## بوم

◀ **امانی:** آقای دکتر، آن تجربه به نوعی در تمام کارهای من، خرد و کلان، اثر گذاشته است. دلیلش هم این است که، خودتان می‌دانید، سرمایه‌های هر کس که حاصل تجربه زیسته‌اش است، در تمام کنش‌های آن فرد، تمام تصمیم‌هایش، تمام عکس‌العمل‌هایش، تمام جملاتش، تمام نگاهش به کار تأثیر جدی می‌گذارد.

اما مایلم به‌طور خاص، به یک مورد ویژه اشاره کنم که خودم همیشه حس می‌کنم که اگر آن تجربه نبود، این اتفاق نمی‌افتاد، آن را بیان می‌کنم و آن یک اتفاق در واقع خیلی منحصر به فرد و در عین حال قابل واکاوی پژوهشی است و تا به حال هم این‌طور کمتر بیان کرده‌ام. این تجربه در باب آزادسازی سطوح برنامه درسی اتفاق افتاده است.

ببینید، من در تجربه مدرسه‌ای ام به این نقطه رسیده بودم که مدرسه در عین اجرای برنامه درسی کشوری و ملی که همه موظف به اجرای آن هستند، نیازمند این است که از خودش هم در سطح مدرسه یک برنامه درسی داشته باشد. من آن سطوح آزادسازی برنامه درسی را به‌عنوان یک یافته مدرسه‌ای اجرا می‌کردم. بر این اساس ما خودمان موضوع‌هایی را تدارک می‌دیدیم و به دانش‌آموزان عرضه می‌کردیم. پس برنامه درسی مدرسه، هم بخش الزامی برای بچه‌ها داشت و هم بخش انتخابی که برای این بخش ما تولید محتوا و برنامه‌ریزی می‌کردیم. بچه‌ها هم نسبت به انتخاب و پیشبردش اختیار داشتند. این تجربه را من در مدرسه راهنمایی به‌طور مفصل و طولانی داشتم. بعدها، هنگامی که مسئول تولید جدول دروس دوره دوم متوسطه شدم، آن تجربه را تبدیل کردم به یک موضوع یا یک بستر به نام «برنامه ویژه مدرسه» یا «بوم» که با آن آشنا هستید. بوم در واقع وجه

عملیاتی برنامه‌ریزی درسی سطح مدرسه است. آن تجربه زیسته مفصل، به عقیده من تبدیل شد به الگوی فوق‌العاده قابل دفاع و ارزشمند و تأثیرگذاری برای کشور؛ یک الگوی عملیاتی.

برنامه ویژه مدرسه وجه عملیاتی بندهای ۵-۵ و ۱۳-۲ سند است. سازمان پژوهش برای بوم راهنمای عمل تولید کرد، فیلم‌های آموزشی تولید کرد، وزیر آموزش و پرورش شیوه‌نامه آن را به کشور ابلاغ کرد و ما یک برنامه آموزشی وسیعی را در سطح کشور همراه با تیمی از افراد آگاه به این کار اجرا کردیم. یکی از اعضای آن تیم همین آقای حشمتی هستند که الان اینجا تشریف دارند. ما این کار را پیش بردیم و واقعاً حسم این است که این از آن کارهایی بود که می‌توان به آن، عملیاتی کردن چرخش‌های تحولی نام داد. یعنی آن چرخش‌های تحولی که روی کاغذ بود و من می‌گویم اگر بخواهیم بگوییم که این سند کجا خودش را به کف مدرسه نشان داده، یکی از جاهایش همین برنامه ویژه مدرسه یا «بوم» است. البته اینکه مدرسه بتواند از همه ظرفیت این فرصت استفاده کند یا نه، بستگی تام دارد به ظرفیت نیروی انسانی مدرسه یعنی مدیریت و معلمان مدرسه.

❖ **گلدان‌ساز:** حالا که بحث به اینجا رسید من نکته‌ای را با استفاده از مجموعه فرمایشات آقای دکتر امانی بیان می‌کنم که دغدغه ذهنی خودم بوده و از اول بحث‌ها تا الان هم به شکل‌هایی در گفت‌وگوها مطرح شده ولی به زعم من هنوز به نتیجه قابل انتظار نرسیده است و آن موضوع نیروی انسانی است. ما تا حالا بحث‌هایی داشته‌ایم از سند ملی، برنامه ملی، مدرسه، مدارس خاص، برنامه درسی و این به اصطلاح برنامه ویژه مدرسه (بوم) و همه این‌ها ناظر بر فعالیتی است که معلم باید در مدرسه انجام بدهد. اینکه آقای دکتر امانی اشاره کردند که سند ملی برنامه درسی، سند قابل اجرایی برای مدرسه نیست، شاهد بر همین حرف من است. که اگر معلم نتواند بار این برنامه‌ها را به دوش بکشد تمام تلاش‌ها به هدر می‌رود. لذا به نظر من جلسه آینده را اختصاص دهیم به معلم؛ یعنی تربیت معلم و کارهایی



که لازم است در این خصوص انجام بشود. برای مثال در بحث‌های گذشته قریب به این مضامین مطرح شد که ما می‌توانیم معلمین را به دو گروه تقسیم کنیم. معلمین محتوامحور، و معلمین فعال و برنامه‌گرا. این خودش قابل بحث است.

یا مثلاً در این باره گفت‌وگو کنیم که آیا ما معلم محتواگرا داشته باشیم بهتر است یا برنامه‌گرا؟ و یا معلمین آتی مان را چگونه آموزش دهیم؟ برای آموزش و تغییر و اصلاح وضع موجود نیروی انسانی چه باید بکنیم؟ معلمین فعلی مان باید چگونه باشند و از چه مسیری بگذرند؟ و چگونه می‌توانیم از این شرایط فعلی عبور کنیم و برسیم به معلمان برنامه‌گرای فعال. برای آینده چگونه معلم تربیت کنیم؟ این‌ها همه شاید قابل طرح باشد. خوب است این پرسش‌ها در یک بستر کامل و کلان مورد بحث قرار بگیرد با همه ابعاد و جزئیاتش؛ هرچند پراکنده در جاهایی بهش اشاره شده است.

◀ **امانی:** من کاملاً با این موافقم. یعنی اتفاقاً از آن جاهایی است که برای خودم خیلی اهمیت دارد بیان این موضوع؛ به‌خصوص که بدفهمی‌ها و بدعملی‌های عمیقی هم در این موضوع در کشور وجود دارد. من کاملاً موافقم با پیشنهاد جنابعالی که در جلسه آینده به صفر تا صد موضوع معلم بپردازیم.





# تربیت معلم

گفت‌وگوی نهم

بر همگان روشن است که معلم اگر آموزش معلمی ندیده و مهارت و یا تربیت معلمی نداشته باشد بهره‌وری او بسیار پایین است و چه بسا در مواردی «عدمش به ز وجود!» در ایران، البته به‌طور رسمی، معلمان از زمانی تربیت شدند که دارالمعلمین مرکزی و سپس عالی تأسیس شد و در ادامه دانشسراهای مقدماتی و عالی به وجود آمدند و مراکزی نیز برای تربیت هنرآموزان هنرستان‌ها تأسیس شد.

از آن پس بود که خون تازه‌ای در رگ‌های آموزش و پرورش دوید. معلمان و دبیران بسیاری برای تدریس رشته‌های متنوع درسی از این مراکز بیرون آمدند که در آموزش و گسترش علوم و فنون جدید اعم از ریاضیات و علوم تجربی و علوم انسانی و اجتماعی و نیز رشته‌های فنی منشأ خدمات فراوان شدند.

پس از انقلاب اسلامی نیز تربیت معلم، دست‌کم برای دوره ابتدایی، جهش داشت. شادروان شهید محمدعلی رجایی در دوره وزارت خود به این امر اهتمام خاص نشان داد و با تأسیس مراکز تربیت معلم کاردانی ابتدایی، سطح دانش و بینش معلمان ابتدایی را ارتقا داد؛ و این در حالی بود که تا پیش از آن دانشسراهای مقدماتی دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان را برای معلم شدن پذیرش می‌کردند.

تأسیس دانشگاه فرهنگیان نیز - که از تجمیع مراکز تربیت معلم قبلی به وجود آمد - گام دیگری بود که در دهه ۸۰ برداشته شد و باز هم موجب ارتقای سطح مدرک آموزگاران و همچنین دبیران دوره اول متوسطه (راهنمایی تحصیلی سابق) شد. با وجود این موفقیت‌ها حرف‌های ناگفته درباره تربیت معلم بسیار است و ما امیدواریم در این گفت‌وگو شاهد پاره‌ای از آن ناگفته‌ها باشیم.

در گفت‌وگوی حاضر آقای دکتر محمود مهرمحمدی استاد دانشگاه تربیت مدرس و رئیس سابق دانشگاه فرهنگیان، خانم دکتر آمنه احمدی از مدرسان این دانشگاه و آقای علی قربانی دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت نیز حضور دارند.



درباره معلم، هر چند در مقام نظر همیشه بر اهمیت این موضوع تأکید و درباره آن داد سخن داده شده، اما به نظر می‌رسد ما هنوز دانش عمیق و واقعی راجع به مسائل معلمان در کشورمان نداریم و همیشه این موضوع تحت الشعاع مسائل پررنگی مثل معیشت معلمان قرار داشته است

◀ **ربانی:** بحث ما در این جلسه درباره معلم، تربیت معلم و پرورش معلم است. می‌دانید که درباره تربیت معلم بحث فراوان شده، هم در بحث‌های قبلی خودمان به آن توجه شده و هم در مجموعه کتاب‌های اندیشه‌ورزان قبلی؛ بحث عمومی هم که زیاد بوده و هست. حالا ما علاقه داریم که بحث امروزمان یک بحثی فراتر از صحبت‌هایی که قبلاً شده باشد و ایده‌ها و حرف‌های تازه‌ای از بحث تربیت معلم و پرورش معلم داشته باشیم. من از آقای دکتر امانی خواهش می‌کنم که خودشان اگر صحبتی در این مورد دارند بفرمایند و بعد بقیه دوستان هم نظرشان را بیان کنند. از خانم آمنه احمدی و آقایان دکتر محمود مهرمحمدی و علی قربانی که در این جلسه حضور یافتند تشکر می‌کنیم.

◀ **امانی:** درباره معلم، هر چند در مقام نظر همیشه بر اهمیت این موضوع تأکید و درباره آن داد سخن داده شده، اما به نظر می‌رسد ما هنوز دانش عمیق و واقعی راجع به مسائل معلمان در کشورمان نداریم و همیشه این موضوع تحت الشعاع مسائل پررنگی مثل معیشت معلمان قرار داشته است. مثلاً ما مقاله‌هایی که ابعاد مختلف شغل معلمی را خوب توصیف کند و به شرایط، زمینه‌ها و انواع بسترهای کاری معلمان پردازد خیلی کم داریم. هیچ نهاد مستقر جامع و معتبری هم درباره مسئله معلم در کشور هنوز شکل نگرفته و پا بر جا نشده. مثلاً در خصوص برنامه‌های درسی به هر حال یک سازمانی هست و یک جمعیتی هستند که به‌طور جدی درباره این موضوع فکر می‌کنند، تحقیق می‌کنند، خودشان را به روز نگه می‌دارند، تولید دارند و غیره، اما در باب رکن معلم چنین امری محقق نشده.

حتی یک احصاء جامع از مسائل این حوزه تاکنون انجام نداده‌ایم. به هر حال من این را به‌عنوان ورود گفتم که اگر بشود یک بحث به نسبت مستوفا و جامعی راجع به مسئله معلم به کمک دوستان مطرح بشود.



❖ **مهر محمدی:** من معتقدم که تربیت معلم در کشور ما به یک معنا خیلی مظلوم و مغفول بوده، و آن هم از این جهت که ما همواره تربیت معلم را به عنوان یک کنش جاری، و یک اتفاق کاملاً ساده و شناخته شده و بدون پیچیدگی فهم کرده‌ایم. به قول فرنگی‌ها همیشه فکر کرده‌ایم که این یک پرکتیس بیش نیست، و حال آنکه در جهان تربیت معلم نه به عنوان پرکتیس، بلکه به عنوان یک هم پرلوژی، ارتقا پیدا کرده، ولی من فکر می‌کنم در سال‌های گذشته در مواجهه با امر معلمی و در نتیجه تربیت معلم، ما واقعاً دچار فترت و دچار غفلت بوده‌ایم. یعنی اینکه چگونه به تربیت معلم پردازیم و چه پشتوانه‌هایی را به لحاظ فکری، معرفتی، نظری و دانشی باید برای تربیت معلم تدارک ببینیم، هیچ وقت به این توجه نداشته‌ایم.

حقیقت قضیه این است که تربیت معلم پیچیدگی‌ها و ابعاد تخصصی متنوعی دارد که باید به آن توجه شود. من زمانی که در دانشگاه فرهنگیان بودم تلاش کردم که به عنوان یک رسالت استراتژیک به همکاران تفهیم کنم که ما در کشور نیازمند ارتقای تربیت معلم هستیم و باید این غفلت تاریخی یا این عقب افتادگی تاریخی را به هر حال جبران بکنیم، با فعالیت‌هایی مثل تدارک پشتوانه‌های نظری و اهتمام به توسعه انواع پژوهش و باز کردن راه نظروزی و نظریه پردازی. این را هم عرض بکنم که این قصور یا تقصیر داخلی عمدتاً متوجه دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور است، نه آموزش و پرورش. آقای دکتر علی شریعتمداری هم همیشه تأکید داشت که تربیت معلم یک امر دانشگاهی است.

❖ **خانم احمدی:** من تصورم این است که ما نوع نگاهمان و زاویه دیدی که به معلم داریم بسیار تأثیرگذار است در اینکه می‌خواهیم چه کار بکنیم و چه چیزی را رقم بزنیم. مثلاً اینکه اساساً چرا دانشگاه‌های ما به این مقوله نپرداختند و این را مأموریت خودشان ندیدند، ناشی از زاویه دیدی است که ما در ایران نسبت به معلم داریم. اگر به پیشینهٔ تعلیم و تربیت کشورمان نگاه کنیم می‌بینیم که در یک

دوره‌ای معلم از آزادی عمل و اختیار برخوردار بوده و قدرت تصمیم‌گیری داشته و به نوعی نسبت به سیستم، مدرسه و حتی نظام آموزشی اتخاذ تصمیم می‌کرده و این باعث می‌شده که او در حقیقت نقش یا عاملیت حقیقی خودش را داشته باشد، که این امر هم موجب رشد خودش می‌شد، هم موجب رشد سیستم می‌شد و هم موجب رشد یادگیرنده می‌شد. اما از وقتی که نظام آموزشی برای معلم نقش اپراتوری و مجری فائل شد که فقط باید آن چیزی را که در کتاب درسی آمده انتقال بدهد، یعنی انتقال‌دهنده اطلاعاتی باشد که در داخل کتاب درسی آمده، این عاملیت از معلم گرفته شد و هویت معلمی او تحت تأثیر ماجرا قرار گرفت. یعنی معلمی که قبلاً هویت خودش را در تأثیرگذاری و در «شدن» می‌دید؛ هم شدن خودش، هم شدن یادگیرنده‌اش و هم شدن نظام آموزشی؛ این سیستم را وادار به حرکت می‌کرد و لذا سیستم پویا بود.

ولی وقتی این را از معلم می‌گیریم و یک چیزی به اسم کتاب درسی می‌دهیم دست او و می‌گوییم که تو مسئول این کتاب هستی، و این اتفاق از حدود سال ۴۵ به بعد می‌افتد، از آن زمان به بعد این وضعیت یک مقدار شیب می‌گیرد. به‌خصوص با دائر شدن اداره امتحانات و کنترل‌هایی که روی آزمون‌ها صورت گرفت. مجموعاً این‌ها باعث می‌شود که نقش معلم، نقش اپراتوری باشد و کسی هم که اپراتور است دیگر عاملیت ندارد. معلوم است که وقتی شما عاملیت را از معلم می‌گیرید، یعنی تمام آن ظرفیتی که می‌تواند آزاد بشود و سیستم را وادار به حرکت بکند از او می‌گیرید، چه اتفاقی می‌افتد.<sup>۱</sup>

❖ **قربانی:** یکی از کسانی که ایده خوبی درباره معلمی داده، و گفته است که به معلم چطور باید نگاه کنیم و چطور او را جذب کنیم. به نظر من سیدحسن تقی‌زاده است. او در کتاب *تعلیم و تربیت (از مجموعه آثارش)* می‌گوید بهترین مدارس ما باید بهترین فارغ‌التحصیلان‌شان و حتی اکثر نیروهایشان به سوی معلمی بروند. درباره اعزام محصل به خارج هم می‌گوید اگر می‌توانستیم باید ۷۰ درصد و

۱. درباره «عاملیت» و «انسان عامل» شما را ارجاع می‌دهیم به کتابی از همین مجموعه به نام *فیلسوف تعلیم و تربیت*، جلوه‌هایی از زندگی و اندیشه‌های خسرو باقری (۱۳۹۹). دکتر باقری در کتاب مزبور این موضوع را در فصلی تحت عنوان «انسان عامل در صحنه تعلیم و تربیت» مورد بحث و گفت‌وگو قرار داده است.

بعد می‌گوید حتی ۱۰۰ درصد اعزام محصلینمان به خارج را به معلمی اختصاص می‌دادیم. او می‌رفته در مدارس مختلف سخنرانی می‌کرده و به دانش‌آموزها می‌گفته که شما مثل دانه‌ای هستید که در زمین کاشته می‌شود. حالا اگر شما بعداً که برداشت می‌شوید، یعنی فارغ‌التحصیل می‌شوید، اگر بروید در ادارات یا بروید در جاهای دیگری کار کنید مثل این است که خورده شده‌اید، اما اگر معلم شوید دوباره بارور می‌شوید و حیات پیدا می‌کنید.

اما یک مسئله دیگری که در بحث عاملیت معلم مطرح می‌شود، نسبت معلم با ستاد است. حالا فرض کنید بهترین نیرو را هم آوردیم در مدرسه. او تا چه حد در نتیجه فرایند آموزشی که طی کرده، در کاری که دارد انجام می‌شود عاملیت دارد، و آیا ستاد این عاملیت او را معتبر می‌داند؟

می‌خواهم بگویم یک چیزی که خیلی دست و پا را می‌بندد نظارت‌های ستادی خیلی سفت و سخت است. یعنی بیشتر از اینکه ستاد یک پشتیبان باشد و بخواهد از معلم حمایت بکند و دست او را بگیرد. یک چک‌لیست‌هایی دارد که این‌ها به صورت مداوم باید پر بشوند، و این خودش یک سد راه خیلی مهم برای عاملیت معلم است، به‌ویژه معلم‌هایی که قدرتی دارند و می‌توانند تغییر و تحولاتی را ایجاد بکنند. فکر می‌کنم این دو محور چیزهایی است که باید بهتر به آن فکر بکنیم در بحث عاملیت معلم، هم جذب معلمین توانمند و هم نسبتی که این‌ها با ستاد برقرار می‌کنند. حالا باید دید ستاد چطور باید با این‌ها برخورد بکند که آن عاملیت از بین نرود.



❶ **حشمتی:** من عرضم این است که آقای دکتر امانی و بنده از کسانی هستیم که به مرکز یا دانشسرای تربیت معلم نرفتیم و تنها براساس محیطی که در آن تربیت شدیم و معلمان خودمان را دیدیم، با یک روش الگویی، آمدیم و معلم شدیم و این به فرمایش خانم دکتر احمدی، همان عاملیت معلم است. آقای دکتر امانی با توجه به تجربه زیسته خودشان، گفتند که تجربه تربیت معلمی نداشته‌اند و آن

من مسیر معلمی را  
با تجربه شخصی  
خودم شروع کردم.  
فکر می‌کنم که  
همیشه جریان  
معلمی از آن نقطه‌ای  
به نام دانش‌آموز  
شروع می‌شود که  
فرد در مواجهه  
با یک موقعیت  
تدریس قرار  
می‌گیرد و وارد این  
عرصه کاری می‌شود

دانش‌های تربیت معلمی را خودشان در محیط مدرسه، در حقیقت با یک سیستم غیردانشگاهی به دست آورده‌اند. من فکر می‌کنم که مشکل تربیت معلم ما این است که از محیط عمل شروع نمی‌شود. کار مؤثری که خانم دکتر احمدی زحمت کشیدند و در دورانی که در دانشگاه فرهنگیان تشریف داشتند کارورزی را شروع کردند خیلی خوب بود، این دیدن‌ها، یعنی مشاهدات دوره کارورزی، به نظر من خیلی مؤثرتر است تا اینکه بخواهیم فقط به آن جنبه دانشگاهی بپردازیم.

❖ **امانی:** همان‌طور که آقای حشمتی فرمودند من مسیر معلمی را با تجربه شخصی خودم شروع کردم. فکر می‌کنم که همیشه جریان معلمی از آن نقطه‌ای به نام دانش‌آموز شروع می‌شود که فرد در مواجهه با یک موقعیت تدریس قرار می‌گیرد و وارد این عرصه کاری می‌شود. اگر در این عرصه احساس موفقیت به او دست داد و لذت برد و احساس مؤثر بودن کرد، این منشأ همه رشد‌های بعدی او خواهد شد. من در تجربه معلمی خود همیشه احساس مثبتی داشتم. شاید به همین دلیل است که هر موقع که به سراغ موضوع تربیت معلم می‌آیم در ذهنم این عنصرها به شدت پررنگ می‌شود و از خود می‌پرسم که این نوع نگاه به معلم با چه سازوکارهایی در سطح ملی می‌تواند قابلیت تحقق داشته باشد؟

همان‌طور که گفتم اصولاً جریان معلمی به‌عنوان یک حرفه، از نقطه‌ای نشئت می‌گیرد به نام دانش‌آموز. یعنی عواملی مثل آمار دانش‌آموزان، پراکندگی دانش‌آموزان، پایه سطوح دانش‌آموزان و اقسام خدمات آموزشی به ما می‌گوید که چه معلمی در چه نقطه‌ای و با چه شرایطی نیاز داریم. اما این تنها منبع نیست، بلکه درست به موازات این منبع یک منبع دومی هم داریم به نام برنامه درسی. رشته‌های معلمی و برنامه درسی و تربیت معلم از برنامه درسی نشئت می‌گیرد. حالا این دو عامل وقتی کنار هم قرار می‌گیرند به تولید مشترکی منجر می‌شوند که در زبان تخصصی به آن می‌گویند «برنامه‌ریزی آموزشی». پس منظور از برنامه‌ریزی آموزشی عبارت است از تصمیم‌گیری درباره میزان نیروی انسانی



مورد نیاز، اقسام نیروی انسانی مورد نیاز، نیروی موجود، نیروی خروجی، نیروی ورودی، بُرش‌های ۵ ساله و ۱۰ ساله و یک نظام منسجمی از آمارها و ارقام و شاخص‌ها و کارهایی از این نوع که مبنای سفارش دستگاه به مراکز تربیت معلم می‌شود، مبنای استخدام‌ها می‌شود و غیره. این نظامی است که یک منطقی برای آن حاکم است.

حالا سؤال این است که ورودی‌های این سیستم قرار است از کجا بیایند؟ در کشور ما کسی پاسخ روشن و قانع‌کننده‌ای به این سؤال نداده. علتش هم شاید نکته‌ای است که دکتر مهرمحمدی اشاره کردند که ما این موضوع را خیلی ساده گرفتیم. حالا ایشان این را در باب تربیت معلم گفتند ولی من در باب کل مسئله به‌کارگیری و جذب این را عرض کردم. من معتقدم که ما به اقسامی از معلم در کشور نیاز داریم که از محیط‌های کاری متفاوت معلمی نشئت می‌گیرد و هرکدام نیز نیازمند روش‌های متفاوتی است.

ما اگر نگاهمان را معطوف کنیم به سوی نفع دانش‌آموز و رشد دانش‌آموز، در مورد یک سری نقطه‌ها باید تصمیم‌های فوق‌العاده متفاوت و جدی‌تری بگیریم که تا به حال این کار را نکرده‌ایم. مثال بزنم. ما یک جریانی از کار معلمی به‌عنوان عرصه عرضه و تقاضا در کشور ایجاد نکرده‌ایم، در حالی که عرصه عرضه و تقاضا از بدیهیات عقل بشری است. شما نقطه‌هایی در کشور دارید که در آن‌ها محرومیت موج می‌زند و ما در این نقطه‌های محروم دست به سیاست‌های متعددی زده‌ایم برای تأمین معلم که تماماً به‌طور چشمگیری شکست خورده است.

مثلاً یک سیاستی که در همه این سال‌ها اعمال شده، استخدام معلم از محلی برای همان محل یا از بوم برای بوم بوده که به اتفاق نظر صاحب‌نظران عوارض زیادی داشته، جواب کافی هم نداده است. آنچه که ما نیاز داریم، فضای متفاوتی است که جواب بدهد. ما آمده‌ایم یک سری قانون انعطاف‌ناپذیر، خشک و بدون توجه به شرایط خاص ایجاد کرده‌ایم. آن هم در عرصه‌ای که نیازمند عمل به گونه دیگری است. اگر بخواهیم مقایسه کنیم می‌بینیم وزارت بهداشت و درمان هم با

مسائلی مشابه ما مواجه بوده. اما مسائلمش را بهتر از ما حل کرده و توانسته است این امر را مدیریت کند.

می‌دانید که وزارت بهداشت هم مثل ما که در کشور مدرسه داریم، در نقطه‌های متعدد خانه بهداشت دارد. لذا آمده و به این نظام عرضه و تقاضایی توجه ویژه‌ای کرده، هم در باب پرداخت حق‌الزحمه‌ها و دستمزدها، هم در باب مشوق‌های مربوط به پزشکان و کادر بهداشت و درمان، در طرح‌هایی که در کشور دارند، و این را به یک نقطه تعادلی رسانده که سبب شده افراد خودشان دست به انتخاب می‌زنند و به نقطه‌های محروم می‌روند، چون از مزایای مربوط به آن استفاده می‌کنند. ما در کشور یک چنین سیستمی را اساساً در باب استخدام معلم و به‌کارگیری معلم، به کل پیش‌بینی نکرده‌ایم. یعنی نیامده‌ایم مثلاً یک سامانه‌ای بگذاریم که در این سامانه معلمین بتوانند راجع به نقطه‌های خاصی از کشور، براساس جداول مزیتی آن نقطه تقاضای کار بدهند. چنین کاری نتیجه‌اش این می‌شود که معلم برجسته، به آن نقطه‌ای که محروم است نمی‌رود. در حالی که در کلاس‌های چندپایه و مناطقی که سطح سواد والدین پایین‌تر است نیاز به معلم بارزتر است.

به نظر من یکی از جلوه‌های عدالت آموزشی این است که اگر یک جایی همه چیزش در سطح بسیار بسیار پایین است و محرومیت در آنجا زیاد است، لااقل در پاره‌ای از عوامل که امکانش هست آنجا را بهبود ببخشیم. نه اینکه بگوییم اینجا که همه چیزش پایین است، پس اشکال ندارد معلمی هم که می‌فرستم کیفیت بالایی نداشته باشد و مثلاً سرباز معلم بفرستیم که کمترین میزان دوره را دیده، کمترین تجربه را دارد، کمترین انگیزه را دارد، موقتی‌ترین حالت را در خود می‌بیند و کمترین حقوق را می‌گیرد. روشن است که تمام این عوامل علیه عدالت آموزشی عمل می‌کنند و بچه‌های محروم را محروم‌تر هم می‌کنند.

آزادی در انتخاب محل خدمت باعث می‌شود که مثلاً یک زوج معلم تبریزی بروند یک سال یا دو سال یا سه سال در یک نقطه محرومی خدمت کنند به امید



ظاهراً  
آموزش و پرورش  
تحمل بعضی  
پیچیدگی‌ها را ندارد.  
ما می‌خواهیم همه  
چیز را روی کاغذ  
بیاوریم و آمده‌ایم در  
اینجا سیاست‌های  
خیلی ساده و در  
عین حال مخربی را  
به‌کار گرفته‌ایم. این  
سادگی و مخرب  
بودن با هم عجیب  
است

اینکه برایشان یک آورده خوبی داشته باشد. منظورم از آورده جنبه‌های معیشتی کار است. چون مخصوصاً در این سال‌ها مهم‌ترین مسائل مردم مشکلات معیشتی است. این همان شرایطی است که وقتی الان یک معلمی می‌رود به مدارس خارج از کشور و شرایط دشوار را آنجا تحمل می‌کند، به این امید می‌رود که بتواند برای خودش یک اندوخته مالی کسب کند و بیاورد. این همان مدلی است که در وزارت بهداشت دارد عمل می‌شود. اما ظاهراً آموزش و پرورش تحمل بعضی پیچیدگی‌ها را ندارد. ما می‌خواهیم همه چیز را روی کاغذ بیاوریم و آمده‌ایم در اینجا سیاست‌های خیلی ساده و در عین حال مخربی را به‌کار گرفته‌ایم. این سادگی و مخرب بودن با هم عجیب است. مثلاً در امر استخدام متعهدین خدمت دائماً مواجهیم با تقاضاهای انتقال. یعنی همین که طرف از این حصار گذشت و آمد داخل هنوز جذب نشده مرتب تقاضای انتقال دارد. برای حل این مشکل می‌گوییم جذب را منطقه‌ای می‌کنیم در حالی که این‌ها همه شوخی است، کسی که آمد داخل اینجا دیگر این روال را ترک نخواهد کرد. سیاست‌های مربوط به خرید خدمات آموزشی را همان بسته‌های حمایتی هم از همین مشخصه سادگی و مخرب بودن رنج می‌برد. سیاست‌های مربوط به خرید خدمات خیلی در کشور ابعاد ناشناخته‌ای دارد که دارد بر نظام آموزشی ما تأثیرات منفی می‌گذارد.

مثلاً ۸۰ - ۷۰ روستا را به یک شرکتی می‌سپارند تا برای این‌ها تأمین معلم کند، در کجا؟ در نقطه‌های محروم مرزی ما. حالا این معلم‌ها کی‌اند؟ با چه سازوکاری انتخاب شدند؟ چگونه به آن‌ها رسیدگی می‌شود، رضایتمندی خودشان چقدر است؟ تأثیرگذاری‌شان چقدر است؟ با بچه‌ها چگونه کار می‌کنند. آیا آموزشی دیده‌اند، ندیده‌اند. نظارت بر کارشان چگونه است؟ و... تنها چیز مشهود این است که در قبال دستمزدی که در این نقاط پرداخت می‌شود نه دهنده این پول، و نه گیرنده آن انتظار کیفیت خاص ندارند! به هر حال، می‌خواهم بگویم که ما سازوکارها، سیاست‌ها، روش‌ها، و نوع کار را مشخص نکرده‌ایم؛ یعنی اساساً با این مسئله غیرمسئولانه مواجه شده‌ایم و حتی صورت مسائل را هم خوب تبیین نکرده‌ایم.

❖ **مهر محمدی:** خیلی متشکر. بحث‌های خیلی خوبی شد. من دوست دارم به «عاملیت معلم» برگردم که دوستان هم آن را مورد تأکید قرار دادند. در این بحث ما واقعاً نیاز داریم که در انگارهٔ معلمی تحولی ایجاد کنیم. این انگارهٔ تکنسینی، و به تعبیر سرکار خانم دکتر احمدی، این انگارهٔ اپراتوری را تبدیل کنیم به انگارهٔ عاملیتی. شرط آن هم این است که فهمان از معلم را به یک عنصر برکشیدهٔ نخبهٔ دارای ظرفیت کنشگری وسیع در عرصهٔ تعلیم و تربیت ارتقا دهیم و در واقع در این جهت حرکت بکنیم، تا یک چنین عناصری وارد نظام تعلیم و تربیت بشوند. اگر این اتفاق بیفتد و چنین عناصری با چنین ویژگی‌هایی وارد نظام تعلیم و تربیت بشوند در واقع کیفیت تعلیم و تربیت بالا می‌رود و تا حدود زیادی آموزش ما بیمه می‌شود و ما به مقاصد کیفی خودمان در تعلیم و تربیت دست پیدا می‌کنیم.

اما چرا ما تاکنون نتوانسته‌ایم این اتفاق را رقم بزنیم؟ به بیان دیگر، در عرصهٔ تعلیم و تربیت، چرا نتوانسته‌ایم از این نگاه بستهٔ اپراتوری و تکنسینی خارج بشویم و به معلم عامل برسیم؟ این به نظرم نیاز به تأملی جدی دارد. اینجا قضیهٔ دو سر دارد. از یک طرف نظام برنامه‌ریزی درسی ما، به خاطر آن وضعیت بسته و مهندسی شدهٔ کتاب‌های درسی و برنامه‌های درسی یا به اصطلاح سترون بودن نسبت به معلم،<sup>۱</sup> اقتضایی ندارد جز اینکه معلمانی با همان انگارهٔ تکنسینی و اپراتوری داشته باشد یا حتی تربیت کند. یعنی معلم در حد اینکه بتواند در واقع تمام آنچه را که در کتاب درسی آمده است دقیقاً اجرا بکند. قرار نیست او هیچ مداخله و هیچ‌گونه سوژگی<sup>۲</sup> داشته باشد. تنها قرار است به‌عنوان یک ابژه<sup>۳</sup> کتاب درسی و محتوا را به دانش‌آموزان منتقل بکند و خیلی هم در واقع دغدغهٔ اینکه حالا تربیت به معنای واقعی و یادگیری با آن کیفیت اتفاق بیفتد نداشته باشد. اما از آن طرف، وقتی شما سراغ برنامه‌ریزی درسی می‌روید و از دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی سؤال می‌کنید که چرا برنامه‌های درسی ما این‌قدر بسته و در واقع سترون است؟ چرا این‌قدر مهندسی شده است؟ چرا درش انعطاف وجود ندارد؟ چرا فضا به معلم نمی‌دهید که در کلاس درس بتواند آن نقش سوژگی

1. Teacher proof
2. subjective
3. object



خودش را ایفا بکند و عاملیت داشته باشد و بتواند تصمیمات مقتضی را بگیرد، و به قول ما اعمال عاملیت بکند؟ می‌دانید پاسخ آن‌ها چیست؟ پاسخشان این است که آخر، ما معلمانی در آن حد و در آن اندازه تربیت نکرده‌ایم و نداریم!

به عبارت دیگر آن‌ها می‌گویند این برنامه درسی که ما طراحی می‌کنیم دارای انعطاف هست، اما یک فعل یا عمل ناتمام است و معلمی را می‌خواهد که بتواند با عاملیت خودش و با اعمال سوژگی خودش این فعل ناتمام را به یک فعل تمام تبدیل بکند، ولی ما همچنین معلم‌هایی را نداریم! این جواب یعنی انداختن توپ به میدان خودمان. در واقع برنامه‌ریزان درسی برای محقق شدن برنامه درسی سترون خودشان، منتظرند یک اتفاقی در تربیت معلم بیفتد و لذا می‌گویند شما تا مستظهر به پشتوانه آنچنانی نباشید، این انعطاف‌ها را در برنامه‌های درسی نمی‌توانید طلب کنید.

می‌بینید که ما در اینجا دچار یک دور باطل می‌شویم. از آن طرف تربیت معلم به برنامه‌ریزان می‌گوید شما آن انگاره برنامه‌ریزی درسی‌تان را اصلاح بکنید تا براساس آن ما در تربیت معلم، به اقتضای آن نگاه باز به برنامه‌های درسی، معلمان را آن‌گونه تربیت بکنیم که شما می‌گویید. از این طرف هم برنامه‌ریزان درسی این را برمی‌گردانند به زمین تربیت معلم که شما هر وقت آن‌گونه معلم را تربیت کردید این حلقه باز خواهد شد. این به نظرم مشکلی است که باید راهی برای حل آن پیدا کرد.

حالا، اگر قرار باشد من بگویم که نقطه عزیمت برای حل این مشکل کجاست، عرض می‌کنم که در نظام تربیت معلم ما باید برویم به سمت اینکه معلمان را واقعاً یک قدری فراتر از انتظارات برنامه درسی مهندسی شده آماده و تربیت بکنیم، در این صورت آن معلم دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای است و می‌تواند در برنامه درسی حتی سترون هم دخل و تصرف‌های لازم را بکند. بنابراین من فکر می‌کنم ما از تربیت معلم شروع بکنیم تا این آمادگی در نظام برنامه‌ریزی درسی ما هم ایجاد بشود که آن ساخت بسته برنامه درسی و مهندسی شده برنامه درسی

را کنار بگذارد و برود به استقبال اینکه با ایجاد انعطاف در برنامه درسی زمینه این اعمال سوژگی و عاملیت را برای معلمان فراهم بکند. ولی حتی اگر این امر دیرتر اتفاق بیفتد من فکر می‌کنم ما باید این سیاست را دنبال و معلمان را با یک چنین ظرفیتی آماده بکنیم تا بتوانند حتی یک برنامه درسی بسته و مهندسی شده تجویزی از بالا به پایین را بگیرند و دخل و تصرف‌های لازم را در آن انجام دهند و به این ترتیب آن دور باطل پاس دادن توپ به یکدیگر را پایان دهیم. زمانی که من در دانشگاه فرهنگیان بودم، که سرکار خانم احمدی هم تشریف داشتند و شاهد بودند، چنین سیاستی را دنبال می‌کردیم. ما صحبت از این می‌کردیم که انگاره تربیت معلم ما، تربیت «معلم فکور» است؛ یعنی معلمی که دارای عاملیت تصمیم‌گیری در موقعیت است.

در نتیجه، برنامه‌های کارورزی و فعالیت‌ها و بخش‌های دیگری را برای برنامه‌های درسی تربیت معلم پیش‌بینی کردیم و آگاهانه سعی کردیم تربیت معلم فکور را زمینه‌اش را فراهم بکنیم. خصوصاً در کارورزی‌ها اگر این استمرار پیدا بکند، من فکر می‌کنم که یک اتفاق مهمی افتاده و دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یک دانشگاه، به درستی مسئولیت امر تربیت معلم را به عهده گرفته است. به نظر من آن وقت می‌شود گفت که این دانشگاه دارد نقش خودش را در اعتلای نظام تعلیم و تربیت کشور آن‌گونه که باید و شاید ایفا می‌کند و گرنه ما نمی‌توانیم روی شأن دانشگاهی تربیت معلم، برای اینکه در واقع یک اتفاق و یک تحولی در نظام تعلیم و تربیت ما بیفتد، چندان حساب بکنیم. اگر ما انگاره‌های جدید تربیت معلم را در دانشگاه فرهنگیان مبنای عمل و حرکت خود در این راه قرار ندهیم، این پوسته دانشگاهی در حد همین پوسته باقی خواهد ماند، در همان حد و اندازه و کیفیتی که در زمانی که ما مراکز تربیت معلم را داشتیم اتفاق می‌افتاد؛ یعنی اعتلا و ارتقای آنچنانی را که شایسته یک فعالیت دانشگاهی باشد شاهد نخواهیم بود.

آقای دکتر امانی می‌دانند که اخیراً در شورای عالی آموزش و پرورش، بعد از مصوبه‌ای که شورای عالی انقلاب فرهنگی در بحث نیروی انسانی آموزش و پرورش

داشت، ما نیز درگیر بحث‌های تکمیلی و تفصیلی مربوط به همان ماده واحده مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی شدیم، و از جمله رسیدیم به همین بحث که بالاخره تربیت معلم را در کشور، با وجود دانشگاه فرهنگیان، چگونه باید سامان بدهیم؟ آیا الا و لابد باید از مسیر کنکور سراسری، آنچنان که در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان آمده، در یک دوره چهار ساله تربیت معلم را تمشیت بکنیم و به آن اهتمام بورزیم، یا اینکه نه، خروجی‌ها و فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی را بگیریم، و روی آن‌ها کار بکنیم؟ آنجا به این نتیجه رسیدیم که کار تربیت معلم در کشور واقعاً بایستی با مشارکت تمام دستگاه‌ها و با استفاده از ظرفیت تمام دستگاه‌ها، خصوصاً دانشگاه‌ها، سامان بگیرد و در این راه یک تقسیم کاری انجام شود. فکر می‌کنم بد نیست برای ثبت در تاریخ بگویم که آقای دکتر حداد عادل در یکی از همین جلسات شورای عالی که بحث درباره شیوه‌های مختلف تربیت معلم بود که آیا تربیت معلم منحصرأز کانال دانشگاه فرهنگیان و از طریق کنکور سراسری انجام شود یا از ظرفیت فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های کشور هم استفاده بکنیم، گفتند که باید یک راه میانه‌ای را انتخاب بکنیم.

و بعد این را گفتند که قبلاً من خودم از کسانی بودم که درباره تربیت معلم افراطی فکر می‌کردم. اما این مهرمحمدی - اشاره به من - زمانی که دانشگاه فرهنگیان بود، اصرار داشت که بابا با روش‌های دیگری هم می‌شود معلم تربیت کرد. مثلاً از خروجی‌های دانشگاه‌ها؛ ولی من زیر بار نمی‌رفتم. ولی حالا فکر می‌کنم که آن نگاه من، نگاه دقیقی نبوده و ما باید کار تربیت معلم دارای صلاحیت را با شیوه‌های مختلف انجام دهیم. در واقع اذعان می‌کردند که بایستی از خروجی‌های دانشگاه‌ها هم استفاده بشود.

◀ **امانی:** آقای دکتر مهرمحمدی، موضوع عاملیتی که شما مطرح کردید به نظر من موضوع خیلی کلیدی این بحث است، و من این نوع معلم، یعنی معلم عامل را، به عنوان عنصر فکور نظام یادگیری و کسی که در فرایند تصمیم‌گیری در باب

همگی شاهدیم  
که در طول چهل  
سال گذشته،  
نوع سیاست‌های  
حاکم بر کشور به  
گونه‌ای بوده که  
گزینه اول انتخابی  
دانش آموزان،  
معلم شدن نبوده،  
بحث استثناها را  
بگذاریم کنار و بحث  
مدارس خاص را  
هم کنار بگذاریم.  
من جریان اصلی  
جذب را می‌گویم.  
این جریان جذب  
باید اصلاح شود  
و فارغ‌التحصیلان  
قوی‌تر به سراغ  
معلمی بیایند

اتفاقات آموزشی نقش کنشگرانه دارد در ادبیات تعلیم و تربیت در همه جا بسیار پررنگ می‌بینم. یکی از چیزهایی که به آن چرخه، یعنی چرخه ناتوانی معلمان، مربوط می‌شود این است که نه تنها ما در خیلی جاها به این علت به معلم‌ها میدان نمی‌دهیم که می‌گوییم این‌ها ناتوان‌اند، بلکه گاهی ظلم مضاعفی هم به آن‌ها می‌کنیم و آن هم اینکه خیلی از نقایص برنامه‌های خود را به جای اینکه خودمان را مقصر بدانیم و بپذیریم که این نقص، به برنامه‌ریزی ما و اجرای ما و سازماندهی ما و تدوین ما و کلاً به کار ما هم برمی‌گردد؛ نقطه‌های قوتش را پای خودمان می‌نویسیم و هر جا که نقطه ضعف دارد پای معلم‌ها می‌نویسیم و می‌گوییم که «برنامه به ذات خود ندارد عیبی، هر عیب که هست از معلمی معلمان ماست!» این را من چون سال‌های سال در بخش برنامه‌ریزی و تألیف بوده‌ام، گاهی دیده‌ام که ما مؤلفان کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزان درسی مدعی هستیم که برنامه ما خوب بوده ولی در اجرا معلم‌ها نتوانسته‌اند از عهده برآیند و به نظرم همین شیوه برخورد با معلمان از سوی ما، عاملیت آن‌ها را مخدوش می‌کند و مانع رشد آن‌ها می‌شود. نکته دیگر درباره عاملیت این است که بدانیم معلمین جامعه را از کدام لایه از فارغ‌التحصیلان مدارس انتخاب می‌کنیم؟ همیشه برترین دانش‌آموزان و برترین رتبه‌ها می‌روند به سراغ رشته‌های پزشکی یا مهندسی و آن عرصه رشد می‌کند در مقابل این عرصه از معلمان عامل بی‌بهره می‌شود.

همگی شاهدیم که در طول چهل سال گذشته، نوع سیاست‌های حاکم بر کشور به گونه‌ای بوده که گزینه اول انتخابی دانش‌آموزان، معلم شدن نبوده، بحث استثناها را بگذاریم کنار و بحث مدارس خاص را هم کنار بگذاریم. من جریان اصلی جذب را می‌گویم. این جریان جذب باید اصلاح شود و فارغ‌التحصیلان قوی‌تر به سراغ معلمی بیایند. البته در سال‌های اخیر به دلیل مشکلات اقتصادی کشور و بحران اشتغال، اقبال به معلمی بهبود یافته است. به نظر من با ارتقای سطح ورودی‌های تربیت معلم تمام آن فرمایشاتی که آقای دکتر مهرمحمدی داشتند و از نظر من بجا و درست است، عملی می‌شود، والا می‌شود همان چرخه معیوبی

که با برنامه‌ریزی تحکمی و بدون انعطاف و نگاه اپراتوری به معلم، معلم را در جایگاه روز به روز پایین‌تری قرار می‌دهد؛ چون او هیچ‌جا تمرین اتخاذ تصمیم، تمرین برنامه‌ریزی و تمرین احساس آزادی ندارد تا بتواند عمل خود را شکل بدهد. یعنی در موقعیت این کار قرار نمی‌گیرد و در نتیجه به یک ناتوانی ثانویه‌ای مبتلا می‌شود؛ در نتیجه اگر هم برنامه‌ای بیاید و از او این انتظار را داشته باشد، ای بسا که این معلم علیه آن برنامه شورش کند و به نقد آن برنامه بپردازد.

حالا که بحث به اینجا رسید، اگر اجازه بدهید همین موضوع کیفیت معلم را به چند نکته دیگر وصل بکنم. این نکات کلیدی، از همان مواردی است که ما به آن خیلی کم پرداخته‌ایم. نکته کلیدی اول این است که بدانیم ما اساساً از یک آموزگار یا معلم مطلوب دوره ابتدایی چه تعریفی داریم؟ معلم ابتدایی کی است؟ قرار است چه کار بکند؟ قرار است چی بلد باشد؟ این بلد بودن او در عرصه عمل به چه معناست؟

باید بگویم که ما در دوره ابتدایی با یک وضعیت کاملاً منحصربه‌فرد مواجهیم. و این اختصاص به کشور ما هم ندارد. یعنی با فردی به نام «معلم کلاس» و نه معلم یک درس سروکار داریم. نظام معلم کلاس با نظام آموزش‌های آکادمیک رشته‌گرای ما کاملاً متفاوت است. معلم کلاس کسی است که تربیت بچه‌ها را در یک سال تحصیلی، یا به تعبیر سند در یک دوره تحصیلی سه ساله، بر عهده دارد. او قرار است موضوع‌های مختلفی را به این بچه‌ها آموزش بدهد تا در هریک از آن‌ها به حد مطلوبی از رشد و بالندگی و شایستگی برسند. ولی ما معلم ابتدایی را متناسب با این انتظار و آن طوری که باید و شاید به درستی تعریف و ترسیم نکردیم. ای بسا که اگر این کار را می‌کردیم نوع پذیرشی که برای این دوره در پیش می‌گرفتیم خیلی متفاوت می‌شد و چه بسا برعکس می‌شد. من معتقدم که ضریب هوشی معلم ابتدایی چه هوش و استعداد تحصیلی‌اش و چه هوش هیجانی‌اش. باید به مراتب بالاتر از معلم‌های سطوح بالاتر و دبیرستان و دانشگاه باشد. این نیاز را من به عینه در سال‌هایی که پس از مدیریت دبیرستان

به مدیریت مدرسه ابتدایی پرداختم درک می‌کردم. می‌دیدم که معلم ابتدایی ما باید قوت و توانمندی بیشتری در کار حرفه‌ای خودش داشته باشد. به دلیل اینکه با موقعیت‌های دشوارتر، پیچیده‌تر و چندعاملی‌تری مواجه است. اصولاً معلمان ابتدایی نقش خانواده‌ها در کارشان خیلی پررنگ است. لذا باید توان تجزیه و تحلیل کردن، از بالا نگاه کردن و به عوامل مؤثر متعدد توجه کردن در آن‌ها قوی باشد. گاهی ما می‌شنویم که بعضی کشورها الزام می‌کنند که تدریس در دوره ابتدایی فوق لیسانس می‌خواهد، من این را حرف درستی می‌دانم و حق می‌دهم به اینکه معلم ابتدایی را باید در استانداردهای بالاتری دید. این کاملاً در نقطه مقابل سیاست‌های کنونی ماست که هر چه دوره تحصیلی پایین‌تر می‌آید کار را از هر جهت ساده‌تر می‌گیریم و مثلاً حتی یک معلم دیپلمه را برای آموزگاری مناسب می‌دانیم.

نکته کلیدی دوم بحث معلمین چندمهارتی است. یعنی اینکه معلم بتواند موضوع‌های متعدد درسی را تدریس کند و مقید به تدریس تنها یک رشته علمی نباشد. این‌ها هم موضوع‌هایی است که توجه به آن‌ها در تغذیه نظام علمی تربیت معلم ما خیلی مؤثر است و روی سیاست‌های کلان ما در جذب هم تأثیر می‌گذارد. ما برای این‌ها کارهای جدی از جنس تولید علم، خیلی کم انجام داده‌ایم. در حالی که نیازمان به این زمینه‌ها فوق‌العاده زیاد است. مثلاً از آن چیزی که تحت عنوان خوشه‌بندی دروس در دوره دوم ابتدایی مطرح می‌شود، ما نه یک فهم عمیق و درستی داریم و نه یک ترجمه روشن به زبان عمل.

نکته سوم اینکه مسئله استخدام معلم با استخدام سایر کارمندان دولت به نظر من اساساً متفاوت است. البته در باب معلم مثل همه کارمندان دولت یک فاکتور امنیت شغلی است و روشن است که امنیت شغلی بر آرامش افراد و کیفیت کارشان تأثیر می‌گذارد. اما در مورد معلمی درست در کنار این فاکتور، یعنی امنیت شغلی، بحث الزام به کسب مستمر شایستگی و تجدید گواهی‌نامه صلاحیت علمی هم مطرح است و این دو تا در کنار هم است که ارزشمندی ایجاد می‌کند.



من معتقدم که وقتی در بدو استخدام معلمان، مانند بقیه کارمندی دولت یک قید استخدام دائم می‌زنند، این به نظام آموزشی و بچه‌های کشور لطمه می‌زند

نفع دانش آموز را هم تضمین می‌کند. اگر یکی از او را اصل گرفتیم، که الان این طور است، دیگری را از دست خواهیم داد. لذا من معتقدم که وقتی در بدو استخدام معلمان، مانند بقیه کارمندی دولت یک قید استخدام دائم می‌زنند، این به نظام آموزشی و بچه‌های کشور لطمه می‌زند. در اینجا باید سطوحی را تعریف کرد برای استخدام و بازه‌های زمانی متعددی را هم تعریف کرد برای استخدام مرحله به مرحله. در این صورت یک انگیزه دائمی به وجود می‌آید که افراد را ملزم می‌کند که خود را به روز نگه دارند، نه اینکه بگویند: «من که دیگر استخدام شدم!» و خیالش از هرگونه بازخواستی درباره روزآمد کردن خودش راحت باشد.

من مجدداً مثال از جامعه بهداشت و درمان کشور می‌آورم. در جامعه بهداشت و درمان کشور تمديد گواهی نامه طبابت منوط به این است که پزشک خودش را با روش‌های جدید روزآمد کند. یعنی امروز اگر پزشکی بیاید بگوید من برای عمل کیسه صفرا شکم را باز می‌کنم، می‌گویند امروز فناوری جدید آمده و این کار را با یک شکاف دوسانته با جراحی لاپاروسکوپی انجام می‌دهند. اگر شما این کار را بلد نیستی باید از این عرصه بروی کنار، در باب ترمیم دندان هم اگر یکی بیاید بگوید من همه دندان‌های خراب را می‌کشم، این از گردونه دندان‌پزشکی کنار گذاشته می‌شود. می‌گویند امروز در بدترین حالات هم دندان را نگه می‌دارند و ترمیمش می‌کنند تا فرد آن را از دست ندهد.

۳۴۹

ما الان در باب معلمی، حتی در این سالی که کرونا آمد و این شرایط جدید را به وجود آورد، هیچ سازوکاری برای اینکه اگر یک معلمی آمد گفت من اصلاً نمی‌خواهم از این ابزارها در تدریس استفاده بکنم، نداریم. من معتقدم ما باید به یک نقطه تعادلی برسیم. همین مسئله احساس امنیت شغلی و مسئله به‌روز بودن از نظر کسب شایستگی‌ها، نیازمند یک نظام خیلی منسجم است؛ نظام سنجش صلاحیت از یک سو، و نظام استخدامی متفاوت از سوی دیگر، تا بتواند هدف ما را تأمین کند.

نکته چهارمی را که اشاره می‌کنم این است که نگاه ما به تربیت معلم در

کشورمان خیلی نگاه دگمی بوده است. منظورم از نگاه دگم این است که بگوییم این است و جز این نیست، صفر یا صد. این نگاه دگم سبب شده که نسبت به تأمین معلم برای خیلی از موقعیت‌ها اصلاً احساس مسئولیت نکنیم. مثلاً نگاه دگم در جنگ دائمی بین دانشگاه تربیت معلم یا دانشگاه‌های دیگر. نگاه دگم در استخدام معلمین با شیوه کنونی و امثال این‌ها. این‌ها اولاً سبب شده که ما حجم بزرگی از معلمین غیرمتعهد خدمت را به کل نادیده بگیریم. مثلاً نهضتی‌ها، خرید خدمتی‌ها، حق التدریسی‌ها و معلمان مدارس غیردولتی. اصلاً معلوم نیست در این کشور که این افراد باید در کجا آموزش ببینند، آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت. گواهی‌نامه هم که هیچ. این‌ها شمار عظیمی از معلمان را تشکیل می‌دهند و بچه‌های زیادی زیردست آن‌ها هستند.

ما هنوز از نظر کمیت با کمبود معلم مواجهیم. مثلاً همین امسال در استان آذربایجان شرقی که جزء استان‌های خوب و برخوردار ماست که در تمام شاخص‌های ملی جزء ۵ استان اول است، در این استان امسال اول مهر ۱۵۰۰۰ معلم کم داریم! حالا چطور باید این را حل کرد؟ بخشی‌اش را با خرید خدمت، بخشی‌اش را با سرباز معلم، بخشی‌اش را با دادن ساعات اضافه کار به معلمین کنونی، بخشی‌اش را از طریق تعویق بازنشستگی‌ها و التماس به بازنشسته‌ها که بمانند و بخشی‌اش را از طریق تدریس دادن به معاونین مدارس، ۶ ساعت در هفته. از این جهت من معتقدم که در این قضیه باید گشایش ایجاد کرد. یعنی بپذیریم که تربیت معلم مطلوب در کشور ما تربیت معلمی است که باب‌های متعدد گشوده دارد، نه فقط یک باب. البته در همه این باب‌های متعدد گشوده استانداردهای معینی پذیرفته شده و اجرا می‌شود. باید دانشگاه‌های تربیت معلم، یعنی دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی این استانداردها را به جامعه عرضه بکنند و خودشان هم این استانداردها را ارزشیابی و مدیریت کنند. یعنی خط‌کش این کار بشوند و نه الزاماً در همه موارد مجری کار. یک مثال دیگر از تصمیم‌گیری‌های دگم که در عمل شکست خورد، تأسیس تربیت معلم‌های

شبانه‌روزی به‌عنوان تنها شکل آموزشی است. من با این جریان به کل مخالف نیستم، اما می‌گویم این دیگر تنها مدل یا الگوی کار نیست. امروز نیازها و تنوع عرصه‌های کار باید ما را به تنوع روش‌های تربیت معلم بکشاند. یعنی گروهی از معلمین باید در این مسیر بیایند و گروهی از مسیرهای دیگر. حتی می‌توان گروهی از معلمین را به‌صورت شاغل در محیط کار (work base) آموزش داد. باز کردن این باب‌ها نیازمند یک مغز متفکر در رأس جریان تربیت معلم در کشور است که فعلاً این مغز متفکر در سیستم مفقود است. ممکن است بعضی‌ها بگویند دانشگاه فرهنگیان قرار است این مغز متفکر باشد، ولی من معتقدم دانشگاه فرهنگیان که خودش در یک جاهایی در واقع مجری سفارش یک کارفرماست، این نقش را دشوار است بتواند ایفا بکند.

به عقیده من، تربیت معلم و تأمین معلم کشور به یک متولی قاهر نیاز دارد که یکی از ابزارهای قوی و کمک کار خود را دانشگاه‌های تربیت معلم ببیند، اما منحصر در آن نباشد. این درست نیست که ما در این کشور بهترین امکان‌ها را داشته باشیم، اما به دلیل سیاست‌های نادرستی که داریم معلمان کشور از آن بهترین ظرفیت‌ها بهره‌مند نشوند. الان حدود ۱۰۰ سال است که به نظام آموزش عالی کشور امکانات فراوانی تزریق شده، زمین، ساختمان، امکانات، پول، فرصت‌های مطالعاتی، بورس‌ها، غیره تا این نظام به یک قوتی رسیده. ما اگر امروز به این امکانات نه گفتیم و گفتیم که ما باید صرفاً به مراکز تربیت معلم برسیم و یک کاری بکنیم این بچه‌ها که می‌آیند در دانشگاه‌های تربیت معلم، به تمام آن امکانات برسند، این امر یک امری است که اگر ده سال هم تمام امکان‌های کشور را در اینجا بسیج بکنیم آن‌طوری که باید و شاید اتفاق نخواهد افتاد. عقل حکم می‌کند که بگوییم آن ظرفیت هم مال همین کشور است، مال همین ملت است، مال همین بچه‌هاست. اینجاست که آن نگاه تنوع‌پذیر، مشروعیت پیدا می‌کند.

✪ خانم احمدی: من می‌خواهم برگردم به فرمایشات قبلی شما درخصوص

روش عرضه و تقاضا و مدل یکسان‌سازی تصمیم‌ها. اشاره کردید به مدل پزشکی در حوزهٔ تعلیم و تربیت پزشکی، اما خیلی روی تمایزاتش با تربیت معلم تمرکز نکردید. بیشتر از مشابَهت‌هایش گفتید. سؤال من این است که اگر فرض بگیریم که آن مدل برای تأمین نیروی انسانی می‌تواند مدل مؤثری باشد، حالا این مدل تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری برای تربیت معلم چگونه خواهد بود؟ شما الان در موضع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری هستید. یعنی شما هستید که به‌عنوان دبیر شورای عالی آموزش و پرورش بالاترین سطح تصمیمات را دارید رقم می‌زنید. اگر تمایزی بین این دو قائل باشیم، که به نظر من باید قائل باشیم، به خاطر این است که جنس کار معلمی و ماهیت کار معلمی در هر لایه‌ای که کار می‌کند با کار بهیار متفاوت است. یک بهیار می‌تواند اپراتور باشد، در پایین‌ترین سطح کار درمان. او می‌تواند به‌عنوان اپراتور عمل کند و هیچ مشکلی هم پیش نمی‌آورد. مثلاً شما نحوهٔ تزیق کردن را به‌عنوان یک فن به او آموزش می‌دهید و بر کارش نظارت می‌کنید و هیچ اتفاقی هم نمی‌افتد. چون کارش پیچیدگی ندارد اما در مقوله جراحی که مستلزم به‌روز شدن دانش و به‌روز شدن ظرفیت علمی و حرفه‌ای پزشک است کار متمایز می‌شود.

در کار معلمی هم، در هر لایه‌ای که فرد دارد کار کند، اصلاً فرق نمی‌کند در کدام لایه کار می‌کند. و بنا به فرمایش خودتان هرچی می‌آید پایین‌تر این پیچیدگی‌ها افزایش پیدا می‌کند، مهم نیست که چه نقشی را دارد. در هر نقشی که بخواهد کار بکند با آن سطح از پیچیدگی سروکار دارد. لذا یکسان دیدن این دو تا با همدیگر، درست نیست و باید برای آن‌ها یک تمایزاتی قائل بشویم، ضمن اینکه آن آزادی عمل و آن توسعهٔ تدریجی چیزهایی است که می‌تواند به بحث عاملیت معلم مرتبط باشد. اگر فرض را روش عرضه و تقاضا در نظر بگیریم و باز فرض را هم مدل درمان در نظر بگیریم با این تمایز جدی‌ای که میان این دو وجود دارد، کدام مدل تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در کشور می‌تواند نقطهٔ عزیمت در وضعیت موجود باشد؟ شما یک وضعیت موجودی دارید که هزاران مؤلفه روی

آن اثر می‌گذارد و پیدا کردن نقطهٔ بهینه برای عمل چیزی است که بسیار می‌تواند تأثیرگذار و تعیین‌کننده باشد.

حالا سؤال: مدل تصمیم‌گیری در سیاست‌گذاری به نظر، باید از چه ویژگی‌ها و مشخصه‌هایی برخوردار باشد تا ما حرکت را آغاز کنیم؟ نمی‌گوییم به نتیجه می‌رسیم، ولی بتوانیم حرکت را به یک سمتی که می‌تواند در بازهٔ زمانی نتایج‌مان، انتظارمان را برآورده سازد آغاز بکنیم.

◀ **امانی:** خیلی سؤال خوبی است. در پاسخ شما، من یک مثلثی در ذهنم هست که به نوعی اجزای این مدل عمل را می‌سازد. یک ضلع آن این است که اگر معلمی مقوله‌ای است که امر کیفیت در آن دخیل است، یعنی خوب و بد در آن مطرح است، ما نیازمند یک «نظام سنجش معتبر» برای درجه‌بندی این کار هستیم. یعنی باید بتوانیم آنچه را که تحت عنوان صلاحیت‌های معلمی، توانمندی معلمی، مناسب بودن یک معلم، کیفیت کار یک معلم و این‌ها وجود دارد این را به یک نوعی تبدیل به درجات معتبر کنیم چون این کار مبنای یک سری اقدام‌های بعدی ما قرار می‌گیرد و به پاره‌ای از زمینه‌ها در کشور شکل می‌دهد. این نظام، نظام سنجش صلاحیت، درجه‌بندی صلاحیت و رتبه‌بندی معلمی است. علت اینکه من از کلمهٔ «رتبه‌بندی» استفاده می‌کنم، چون این یا اصطلاح الان شناسنامه گرفته و عبارت پذیرفته شده است.

ضلع دوم این مثلث «نظام پرداخت متناسب» است؛ یعنی نظام جبران خدمات، متناسب با شرایط کاری که وقتی شما این دو تا را با هم تلاقی می‌دهید می‌شود همان نظام عرضه و تقاضا، و شما در این نقطهٔ خاص که چنین شرایطی دارد می‌توانید معلمی با این درجه از کیفیت را بنشانید. البته برای تحقق این امر باید مکانیزم‌های مشوقی داشته باشید که این رغبت را در معلم ایجاد بکند. من مثال نظام بهداشت و درمان را که گفتم فقط از یک وجهش مثال زدم که مناسب است، نه اینکه عیناً می‌شود آن را آورد اینجا. آن وجه این است که می‌آید قاعدهٔ بازی

را از تحمیل تبدیل می‌کند به انتخاب. ما این وجه را الان در آموزش و پرورش نداریم. یعنی ما کارهایمان الزامی و تحمیلی است. همه می‌دوند دنبال اینکه مثلاً انتقالی بگیرند در این فضا. ببینید چقدر ما درخواست انتقالی داریم، چرا که فرد می‌بیند در اینجا یک چیزی گیرش می‌آید و هیچ چیزی از دست نمی‌دهد. پس معلوم است که بخواهد از یک موقعیتی، که به زعم خودش موقعیت دشواری است، بیاید به موقعیت بهتر. او طبیعی است برای این تلاش بکند. اما اگر شرایط طوری باشد که وارد یک محاسبه شود آن موقع فرق می‌کند. پس نظام دوم، یا آن ضلع دوم یک نظام جبران خدماتی است که در آن هوشمندانه این تمایزگذاری و غیره و تمام این‌ها صورت می‌گیرد.

❖ **احمدی:** قبل از رفتن به سراغ ضلع سوم، این بخش را می‌شود باز کنید؟ یعنی به پرداخت اشاره کردید، در حالی که وقتی ما با بحث کیفیت و با بحث عاملیت سروکار داریم شاید پرداخت تنها یکی از مؤلفه‌ها باشد، ولی مؤلفه‌های دیگر هم هست.

❖ **امانی:** بله، مؤلفه‌های دیگری هم دارد. یک بخش معیشت و رفاه است که البته فراتر از فقط حقوق است. مثلاً سیستم‌های خدماتی، درمانی، حمایتی و بهداشتی به معنای امکان‌هایی که برای معلمان فراهم می‌کنند. همین‌طور مثلاً موضوعی مثل مسکن سازمانی. خیلی چیزها در این مقوله معیشت و رفاه قرار می‌گیرد. یک مؤلفه دیگر، جنبه‌های مربوط به شأن و منزلت اجتماعی معلمین است که علاوه بر بُعد اقتصادی با بُعد شخصیتی، یعنی ویژگی‌هایی که برای یک معلم قائل می‌شوند و برای او شأن و منزلت اجتماعی می‌آورد و نیز بعد فرهنگی جامعه مرتبط است.

زمینه دیگر، حمایت‌ها و پشتیبانی‌های مختلفی است که از این قشر به عمل می‌آید، طوری که فرد احساس می‌کند که پشت او یک گروهی هستند که در واقع

ما نیازمند چارچوبی  
برای حفظ و  
نگه‌داشت معلمان  
هستیم که در آن  
برای تک‌تک این‌ها،  
برای تک‌تک این  
سرفصل‌ها یک  
تدارکی دیده باشیم

از وی حمایت می‌کنند، او را می‌بینند، تغذیه‌اش می‌کنند و به‌دادش می‌رسند. ما نیازمند چارچوبی برای حفظ و نگه‌داشت معلمان هستیم که در آن برای تک‌تک این‌ها، برای تک‌تک این سرفصل‌ها یک تدارکی دیده باشیم. در این چارچوب، ضلع سوم، که من معتقدم به نوعی دو ضلع دیگر را تکمیل می‌کند، نیز مورد توجه قرار می‌گیرد.

و اما ضلع سوم، «نظام تغذیه جامع معلم» است در طول سال‌های تدریسش. یک نظام مویرگی برای آموزش معلمان، در اختیار قرار دادن محتوای آموزشی مناسب، ایجاد زیرساختی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات، ایجاد مسیری از رشد مستمر و ارتقای عملکرد حرفه‌ای، و آماده ساختن معلمان برای تجدید مستمر گواهی‌نامه صلاحیت علمی در همین ضلع قرار می‌گیرد.

❖ **احمدی:** ببینید اگر شما کانون این مثلث را همان عاملیت بگیرید، به نظر من همه مواردی که ذکر کردید و عمدتاً بیرونی است؛ یعنی مؤلفه‌های بیرونی است؛ اعم از حمایت و پشتیبانی و شأن و منزلت، سر جای درست خود قرار می‌گیرند. یعنی ما برای عاملیت به چیزی نیاز داریم که از درون فرد بجوشد و آن امکان توسعه ظرفیت‌های حرفه‌ای خود اوست، به‌عنوان یک عامل، و آن «شدنِ خودش» است. اینجا «عاملیت» با «شدن» یک رابطه متقابل دارد. یعنی عاملیت رخ نمی‌دهد مگر شدن رخ بدهد. آن سازوکاری که به من فرصت می‌دهد که در این چرخه بین عاملیت و شدن حرکت کنم، و در این حرکت هم خودم را توسعه بدهم و هم سیستم را توسعه بدهم و هم یادگیرنده را توسعه بدهم، آن به نظرم از یک جنس دیگری است و آن جنسِ درونی است که به نظر من یک نقطه کلیدی و اساسی است. شما البته هر چقدر این بیرونی را افزایش بدهید خوب است. نه اینکه مؤثر نیست. ولی ضرورتاً آن شدن را محقق نمی‌کند. این‌ها باید در خدمت آن جوشش درونی قرار گیرد.

❖ **ربانی:** من سؤالی دارم راجع به کلمه «عاملیت». شما «عاملیت» را درست مقابل نقطه «اپراتوری» به کار می‌برید در حالی که اپراتور هم در لغت به معنی عمل‌کننده است. البته اگر «عاملیت» را در زبان فارسی و در این بحث یعنی بحث معلمی اصطلاح یا قرارداد بگیریم حرفی نیست ولی به هر حال وقتی کسی می‌شنود که «عاملیت» را مقابل «اپراتور» قرار می‌دهیم این سؤال من برایش پیش می‌آید و او نمی‌تواند در وهله اول درک کند که منظور شما از «معلم عامل» یک عنصر فعال و کنشگر و فکور و به نوعی الهام‌بخش در نظام تعلیم و تربیت است. خواهش می‌کنم آقای دکتر مهرمحمدی در این باره توضیحی بفرمایند.

❖ **مهرمحمدی:** باید بگویم که این مفهوم جاافتاده‌ای است. در ادبیات تعلیم و تربیت جهانی معادلش agency است. پس عاملیت اینجا در واقع معادل agency است. agency هم عبارت است از خروج از وضعیت انفعال و وارد شدن به سطحی از فاعلیت که مبتنی است بر درک و درایت و بصیرت و ویژگی‌های از این دست که یک عنصر حرفه‌ای را از یک عنصر غیر حرفه‌ای متمایز می‌کند. بنابراین بله، این در ادبیات تعلیم و تربیت در دنیا، در فضای حرفه‌گرایی تحت عنوان teacher agency به عنوان یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های یک عنصر حرفه‌ای، از آن نام برده می‌شود و البته محدود به معلم هم نیست. این در واقع professional agency است در دیکشنری. یعنی برای همه حوزه‌های حرفه‌ای، برای همه کسانی که در حرفه‌شان سروکار با تصمیم‌گیری دارند، برای حل مسئله. برای مواجهه مؤثر با یک موقعیت. مثل پزشک، که حالا خیلی صحبت از حوزه پزشکی شد، پزشک هم یک عنصر پروفشنال است. آن هم نیاز به یک agency دارد.

بنابراین پزشک هم بایستی دارای عنصر عاملیت باشد، چون او هم یک عنصر حرفه‌ای است. آن هم کارش حل مسئله است. یک حقوقدان کارش حل مسئله است. یک مهندس کارش حل مسئله است. این‌ها حوزه‌هایی هستند که در واقع



سروکار با حل مسئله دارند، سروکار با مواجهه مؤثر با موقعیت‌های مسئله‌دار دارند و گفته می‌شود که اگر قرار باشد به نیکویی از عهده وظایفشان بر بیایند و حرفه‌ای عمل بکنند نیاز به agency دارند، یعنی نیاز به عاملیت دارند، و نیاز به عاملیت هم یعنی خلاصه تسلیم قواعد شناخته‌شده و رویه‌های تثبیت‌نشده و اصطلاحاً امکان تفکر و تصمیم‌گیری. این اجمالاً در واقع پیشینه‌ای است دربارهٔ عاملیت که دربارهٔ معلم هم در عرصهٔ تعلیم و تربیت استفاده می‌شود.

از اینکه بگذریم، در اینجا من دربارهٔ آن نظام عرضه و تقاضا، که خیلی مورد تأکید بود، و نسبتش با عاملیت، یک نکته عرض می‌کنم.

ببینید، این بحث عرضه و تقاضا که آقای امانی، مطرح کردند و ادامه هم پیدا کرد، بحثش به نظرم خیلی موضوع مهمی است و شاید بشود گفت که ما چاره‌ای نداریم جز اینکه پناه ببریم به یک سیستم از این دست؛ یعنی سیستم عرضه و تقاضا در ارتباط با معلمی، تا بتوانیم شاهد ارتقای مستمر کیفیت معلمی باشیم و ظرفیت عاملیت در معلمان را به‌طور مستمر ارتقا ببخشیم. در این نظام عرضه و تقاضا، معلمی که این ظرفیت را در خودش ارتقا نمی‌بخشد و این شایستگی‌های تازه را کسب نمی‌کند به‌طور طبیعی فرصت کاری و فرصت استخدامی خودش را، و فرصت اشتغال خودش را از دست می‌دهد. بنابراین، به نظر من، به جای اینکه بخواهیم انواع و اقسام کنترل‌های بیرونی را بر معلم اعمال بکنیم، که البته این کنترل‌ها هم تا حدودی می‌تواند کارگشا باشد، نظام عرضه و تقاضا کارکرد بهتری دارد. در واقع از این طریق صلاحیت‌های حرفه‌ای و خصوصاً این ویژگی عاملیتی معلم به اوج خودش می‌رسد و کارکرد خودش را نشان می‌دهد. در این صورت معلم احساس می‌کند که در واقع هیچ تضمین شغلی و ثبات استخدامی برایش وجود ندارد، مگر در سایهٔ تلاش بی‌وقفه و مستمر او برای دست و پا کردن یک موقعیت شغلی برای خودش در عرصهٔ تعلیم و تربیت، که آن هم با تشخیص و انتخاب مدرسه اتفاق می‌افتد. یعنی این مدرسه است که نهایتاً تصمیم می‌گیرد بین معلمان متقاضی کار و استخدام به کدام یک پاسخ مثبت بدهد.

به نظرم ما نهایتاً بایستی استخدام معلم را، در یک چارچوب عرضه و تقاضایی، واگذار کنیم به مدرسه و بگوییم این مدرسه است که باید پاسخگوی والدین در این زمینه باشد و به آن‌ها حس اعتماد بدهد. دادن این حس اعتماد هم در درجه اول متکی است به ظرفیت معلمانی که در مدرسه خدمت می‌کنند. بنابراین مدرسه اگر مهد تصمیم‌گیری شود برای اینکه به کدام معلم فرصت شغلی بدهد و به کدام معلم ندهد، از این طریق، به نظر من یک جریان رقابت سازنده مستمر و یک انگیزه ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای مستمر در معلمین ایجاد می‌شود، و این است آن نظام عرضه و تقاضا در بالاترین سطحش و در بهترین شکلش. لذا ما تا زمانی که معلم را در چنبره استخدام مادام‌العمر دولتی، ۳۰ ساله دولتی می‌بینیم به هدف معلم عامل نخواهیم رسید.

❖ **امانی:** من به این نظر شما یک تکمله‌ای می‌زنم و آن این است که اگر ما در همین نگاه جدید عرضه و تقاضایی، واقعیت‌های سیستم و تنوعی را که نظام آموزشی ما با آن مواجه است در نظر نگیریم، نسخه‌ای که می‌پیچیم یا الگویی که پیشنهاد می‌کنیم یک نسخه نیمه‌کاره خواهد بود. منظورم این است که ما در این کشور دو سه تا مسئله در کنار این داریم که باید آن‌ها را هم کنار این فرمایش شما و دیدگاهی که دارید قرار دهیم، آن وقت می‌بینیم که مدرسه خودش یک بخشی از این ماجرا می‌شود نه صفر تا صدش. مثلاً ممکن است مدرسه یا مدرسه‌هایی عملکردشان به گونه‌ای آسیب‌زا باشد که اصل یک چنین ایده‌ای را از بین ببرد. نظام مبتنی بر سفارش، فامیل‌بازی، توصیه‌های محلی، سوءاستفاده از موقعیت در جذب و غیره، واقعیت‌های نظام اجتماعی ماست. حتی عدم قدرت تشخیص خوب و بد، یعنی اینکه چه معلمی خوب است و چه معلمی بد است. این هم واقعیتی است و ای بسا وقتی شما گزینش معلم را به مدرسه می‌سپاری، می‌بینی که این مدرسه معلم‌هایی را که کاملاً از آن ایده‌عاملیت شما دورند، آن‌ها را اتفاقاً نقطه اصلی انتخابش می‌گذارد. بنابراین من فکر می‌کنم مدرسه را باید یک عامل

در حدود ۲۵ درصد  
بچه‌های کشورمان  
در شرایطی‌اند  
که اصلاً برایشان  
مدرسه با این  
توصیف شکل  
نمی‌گیرد و چیزی به  
نام مدرسه به این  
معنایی که ماها در  
ذهنمان است برای  
آنها وجود ندارد

از این عوامل گرفت و نه تنها عامل. اتفاقاً معتقدم که باید به پاره‌ای از این نقطه‌های مربوط به آن نظام سنجش صلاحیت معلمی و درجه‌بندی کار معلم و گواهی‌نامه صلاحیت استقلال بخشید. معلم را براساس شواهد کارش از درون محل کار و بیرون آن مورد ارزیابی، مصاحبه توانمندسنجی و این‌ها قرار بدهند.

نکته دوم اینکه اگرچه از نظر آماری حدوداً ۷۵ - ۷۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی کشور دارند در مدرسه‌هایی، با این توصیفی که شما اشاره فرمودید، تحصیل می‌کنند، اما در حدود ۲۵ درصد بچه‌های کشورمان در شرایطی‌اند که اصلاً برایشان مدرسه با این توصیف شکل نمی‌گیرد و چیزی به نام مدرسه به این معنایی که ماها در ذهنمان است برای آنها وجود ندارد. ای بسا مدرسه‌هایی که شامل یک معلم است و یک اتاق و دو سه دانش‌آموز دختر و پسر و این معلم خودش مدیر آموزگار است. الان ما در حدود ۵۰۰۰۰ مدرسه از این نوع داریم، از کل حدود صد و چهارده هزار مدرسه در سراسر کشور. پس برای آنها هم باید فکری کرد چون اتفاقاً این مدارس هستند که مقوله شکاف آموزشی و عدالت آموزشی را بیشتر نشان می‌دهند.

اینجا خاطره‌ای یادم آمد که خوب است نقل کنم. یک موقع من در دوره کارشناسی ارشد دانشجوی آقای دکتر مهرمحمدی بودم. شاید خود آقای دکتر یادشان باشد. در کلاس یک مقاله توصیفی خوانده شد درباره معلمی. مثلاً معلم‌ها در مدرسه‌ها چه کار می‌کنند، زنگ‌های تفریح راجع به چی صحبت می‌کنند؟ و از این قبیل. توصیفی که در آن مقاله از حرفه معلمی می‌کرد شناخت عمیقی به ما می‌داد از آن لایه‌های واقعی کار معلمی ولی متأسفانه ما از این نوع مقالات، از این نوع پژوهش‌ها، از این نوع شناخت‌ها در کشور نداریم یا بسیار کم داریم. یعنی واقعاً ما وجوه متنوع کار معلمی را نمی‌شناسیم، افکاری را که معلم‌ها با آنها مواجه‌اند نمی‌شناسیم، و همین عدم شناخت امکان هر نوع برنامه‌ریزی، راه‌حل پیدا کردن، پیشنهاد دادن، بهبود بخشیدن جدی معطوف به نقطه‌های خاص را از ما می‌گیرد. به همین خاطر هم هست که هر موقع با یک جلوه‌ای از این جلوه‌های ناخوشایند مواجه می‌شویم همه

تعجب می‌کنیم، همه برانگیخته می‌شویم، و می‌خواهیم بسیج بشویم و برای زدودن این جلوه‌ها کاری بکنیم، در حالی که این کار باید در یک جریان مستمر از تولید و جریان آگاهی‌بخشی شکل بگیرد. به هر حال من وقتی که از «نظام تغذیه جامع معلم» به‌عنوان ضلع سوم مثلث صحبت می‌کنم، آن هم یک نظام مویرگی کاملاً انعطاف‌پذیر، منسجم و در عین حال سازمان یافته، حرف مبتنی بر آگاهی و عمل آگاهانه و تنوع عرصه‌های عرضه و اجراست. در این نظام، تغذیه یک اقدام مستمر از جنس پژوهشی، اما پژوهش‌های معطوف به عمل و واقعیت‌ها شکل می‌گیرد و دانشی که در اینجا تولید می‌شود از جنس عمل و مثل دانش حاصل از اقدام پژوهی است، دانش حاصل از مطالعات موردی است، دانش حاصل از روایت پژوهی است، دانش حاصل از درس پژوهی است؛ یعنی این دانش‌هایی که همین که بیان می‌شوند انگار دارند راهنمایی هم می‌کنند، دارند مسیر را هم پیشنهاد می‌کنند.

❖ **ربانی:** آقای امانی ببینید ما داریم این صحبت‌ها را از دید جنابعالی به‌عنوان دبیر شورای عالی آموزش و پرورش می‌شنویم. می‌خواهم پرسم آیا می‌توانیم سرانجام راهی برایش پیدا کنیم و چشم‌اندازی وجود دارد که ما این‌ها را به‌عنوان «مسئله» و به قول فرنگی‌ها (problem) ببینیم و برویم دنبال حلش و مثلاً به مسئله سرباز معلم، یا معلم شرکتی و ... خاتمه بدهیم؟ به نظر شما در مقام اجرا چه مشکلی وجود دارد که این مسائل حل نمی‌شود و حکایت همچنان باقی است؟

❖ **امانی:** بله، اولین قدم این است که ما تصویر جامعی از موضوع معلمی را، از صفر تا صد، روشن کنیم برای خودمان. الان روشن نیست که ابعاد این مسئله به‌طور کامل چیست و در باب معلمی چه کار می‌خواهیم بکنیم؟ از صفر تا صدش.

❖ **ربانی:** قبول. حالا آیا می‌شود مرجعی معرفی کرد که این کار را از صفر تا صدش بر عهده بگیرد و کار را به انجام برساند؟

تا معلمی در این  
کشور شغل مطلوب  
پدرآمد قابل توجهی  
نشود، بنیاد این کار  
درست نخواهد شد

«امانی: این مرجع همان مرجع غایبی می‌شود که من گفتم؛ یعنی متولی امر معلم. دقت کنید که نمی‌گویم متولی امر تربیت معلم، می‌گویم «متولی امر معلم» در کشور. باید این مرجع در سیستم به وجود آید.

علاوه بر آن ما باید بپذیریم که در آموزش و پرورش باید به‌طور جدی چندبرابر میزان کنونی هزینه کنیم. یعنی تا معلمی در این کشور شغل مطلوب پدرآمد قابل توجهی نشود، بنیاد این کار درست نخواهد شد. دیروز در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش آقای حاجی میرزایی، وزیر یک خاطره جالبی را گفتند که من نشنیده بودم و برایم تازه بود. آقای دکتر مهرمحمدی هم تشریف داشتند. ایشان گفتند زمانی که من در نهضت سوادآموزی بودم، روزی رفتیم پیش دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی، آقای دکتر احمد احمدی رحمت‌الله علیه. شروع کردیم به تعریف کردن از معلم‌های نهضت و اینکه آن‌ها این‌طور می‌کنند، آن‌طور می‌کنند، چقدر زحمت می‌کشند. تا اینکه گفتیم این‌ها با حداقل حقوق می‌سازند. در این لحظه ایشان ناگهان فریاد زد بر سر ما که این چه کاری است که شماها می‌کنید! شما دارید مردم را استثمار می‌کنید، چرا حقشان را نمی‌دهید، چرا؟ خلاصه، آقای احمدی شروع کرد با ما دعوی شدید کردن که باید به این‌ها برسید و آن مثال آقای قرائتی را زد که گفته بود بالاخره اسب حضرت عباس هم که باشد جو می‌خواهد!! منظورم این است که این مسئله معیشت معلمین روی تمام کارشان تأثیر گذاشته و باید برای آن فکر اساسی کرد.

من فکر می‌کنم این سه موضوعی که به‌عنوان سه ضلع یک مثلث گفتم این‌ها را جدای از هم نمی‌شود دید و به جایی رسید. یعنی این سه تا کنار هم که قرار بگیرند و به هم متصل شوند معنا پیدا می‌کنند، و آن نهاد متولی امر معلم باید به این سه ضلع با هم توجه کند. یکی از ضعف‌های وزارت آموزش و پرورش این است که در طول سال‌های پیاپی کارشناسی یا مدیریت امر تربیت معلم، که کلیدی‌ترین مسئله این وزارت است، در ساختار وزارتخانه، این بخش دچار بیشترین تغییرات و بیشترین لطمه‌ها شده است. الان تازه ارتقایش داده‌اند به یک مرکز در دل یک معاونت؛ آن هم

مرکزی که راجع به هیچ‌یک از این مؤلفه‌هایی که گفتیم مسئولیتی ندارد. در حالی که انتظار می‌رفت آن را به یک معاونت، یا یک سازمان جدی ارتقا دهند؛ به‌خصوص به سازمان که ثباتی بیشتر از معاونت‌ها داشته باشد.

یک نکته را هم اشاره بکنم که پاره‌ای از افراد دربارهٔ استخدام معلم، یک دوگانه نادرستی را مطرح می‌کنند و آن دوگانه خصوصی و دولتی است. مثلاً معلمان خرید خدمات آموزشی را خصوصی تلقی می‌کنند، در حالی که در واقع حقوق آن‌ها را دارد دولت می‌دهد. من فکر می‌کنم خود این دوگانه ساختن غلط و انحرافی است. به عبارت دیگر مسئله کیفیت معلم و عدالت آموزشی را مرتبط کردن با امری به نام خصوصی‌سازی، یک اشتباه استراتژیک است و این اتفاقی است که به زعم من در باب خرید خدمت در این سال‌ها اتفاق افتاده و طرفدارهای جدی هم طبیعتاً در سازمان برنامه و بودجه و این‌ها دارد، چون می‌آیند و یک عده‌های فریبنده‌ای را می‌دهند و می‌گویند ببینید هزینه تحصیل دانش‌آموز در این مدل این قدر کم تمام می‌شود در آن مدل این قدر زیاد. یعنی کاملاً دید مالی و مادی دارند، غافل از این که این به چه بهای گزافی دارد تمام می‌شود!

می‌گویند مگر آن معلم دارد چه کار می‌کند؟ این دارد با یک سوم قیمت همان کار را می‌کند. یعنی آنچنان سیستم را آورده‌اند در کف و دارند می‌سنجند که عاقبتش معلوم است. اینجاست که کیفیت همین می‌شود که می‌بینیم که میانگین ما در تیمز نشان می‌دهد، در پرلز نشان می‌دهد، در سواد عمومی خودش را نشان می‌دهد، در همه‌جا، آن تک و توک بچه‌هایی که قبلاً می‌درخشیدند، متأسفانه دیگر در سیستم جدید، همان تک و توک‌ها هم در این مدارس نمی‌بینید و خیلی کم شده‌اند. نه اینکه بچه‌ها استعداد ندارند، نه. رشدی پیدا نمی‌کنند. بنابراین من می‌گویم دغدغه اصلی نظام حکومتی ما باید این باشد که به آن سه دهک اقتصادی پایین برسد.

❖ **قربانی:** آقای امانی، در این جلسه یک دوگانه‌ای هست که مطرح هم شد، و آن بحث دوگانه معلم و برنامه درسی است که همان بحث عاملیت می‌شود. نظر خود

شما در این مورد چیست و آیا در آن حوزه اجرایی که دستتان است توانسته‌اید آن نظر را پیاده بکنید؟ در این کار محدودیت‌ها چه بوده؟ امکانات چیست؟ می‌دانم یک تلاش‌هایی مثل بوم و این‌ها شده، ولی اولاً ساعتش خیلی کم است، تعداد واحدی که به معلم می‌دهد خیلی کم است. من در مدارس خودمان اجرایی شدن آن برنامه‌ها را دیده‌ام. لذا می‌پرسم که با این وضعیت مسئله‌عامل بودن معلم برای برنامه‌داری چه وجهی دارد؟ چون با وضعی که ما در کتاب‌های درسی داریم و ساعت‌ها و برنامه‌هایی که به معلم می‌دهیم هرچه می‌آییم بالاتر و به کنکور نزدیک می‌شویم، دست معلم‌ها بسته‌تر می‌شود و آن‌ها هیچ حرفی خارج از کتاب درسی نمی‌توانند بزنند و کلامشان هیچ وجه تربیتی خاصی برای دانش‌آموز ندارد جز همان چیزی که در کتاب درسی آمده. پس عاملیت معلم دیگر موضوعیتی ندارد. این دوره‌ای که شما مشغول بودید تجربه شما چی می‌گفت؟ و آیا توانستید به نظر خودتان این کار را اجرایی کنید؟

◀ **امانی:** این در واقع سؤالی است که چند جلسه قبل آقای مهندس رفیعی هم از من پرسیدند راجع به کتاب‌های درسی و این واحد بودن و متمرکز بودن آن‌ها از نظر تألیف و توزیع. قرار بود در این باره صحبتی کنیم، اما مجال آن پیش نیامد. حالا فرصتی است که دیدگاه خودم را در این باره به روشنی بگویم، البته دیدگاهی که در طول زمان تغییر هم یافته است. ببینید من از این نقطه شروع می‌کنم و می‌گویم که ما باید ببینیم در نظام آموزشی خودمان برای معرفی نقطه‌های تحولی، چرخش‌ها، بهبود بخشیدن‌ها و تغییر وضعیت خودمان از موجود به مطلوب چه تئوری یا نظریه‌ای یا سازوکاری را انتخاب کرده‌ایم؟ یعنی چه نقطه‌ای را به عنوان نقطه‌اساسی در چرخش به سمت حرف‌های جدید راجع به نظام آموزشی انتخاب کرده‌ایم. این سؤال مهمی است که از خیلی کشورها می‌شود پرسید. مثلاً پرسیم که وقتی یک نظریه جدیدی راجع به مثلاً آموزش علوم در جهان به وجود می‌آید - مثل نظریه جدیدی که خانم پروفیسور هارلن در انگلستان مطرح کرد و گفت

روش process Based Learning (یادگیری فرایندی) را بیابید جایگزین روش قبلی خودتان بکنید - این نقطه تحولی را شما در نظامتان از کجا آغاز می‌کنید. ممکن است یک کشور بگوید که ما این را مثلاً از طریق ارتباط دانشگاه‌ها با مدارس، آغاز کرده‌ایم. یعنی دانشگاه‌ها با این دانش جدید مواجه می‌شوند، در آن پژوهش می‌کنند و سپس مدارس هم این دانش را از آن‌ها می‌گیرند. دانشگاه‌ها طرح‌های مداخله‌ای دارند و بعد این‌ها را در قالب‌هایی به مدارس عرضه می‌کنند و این می‌شود یک نظامی برای ارتقا.

کشور دیگری ممکن است بگوید که ما همیشه از تربیت معلم شروع می‌کنیم. یعنی نقطه‌های معرفی آن ابداعات، یا نقطه‌های تحولی و چرخش‌ها و این‌ها نظام تربیت معلمی ماست. کشور دیگری ممکن است از طریق نظام آموزش‌های ضمن خدمت عمل کند. به هر حال، در کشور ما، قصد شده یا قصد نشده، یا به هر دلیل دیگر، این نقطه، برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی سازمان پژوهش تعریف شده است. یعنی همیشه در سازمان پژوهش است که هرگونه نوآوری در باب محتوای آموزش، روش آموزش، روش ارزشیابی، نقش دانش‌آموز، نقش معلم، و هرچه که حول و حوش موضوع برنامه درسی و مواد آموزشی و کتاب درسی است، شکل می‌گیرد. سپس هرگونه ابداع، نوآوری، تغییر و تحول از اینجا به جاهای دیگر تسری پیدا می‌کند. یعنی کارشناسان و برنامه‌ریزان به استان می‌روند، به تربیت معلم می‌روند، به ضمن خدمت می‌روند. حتی به دانشگاه‌ها می‌روند و خیلی جاهای دیگر. پس آن اقدام‌های تحولی و سنت‌شکن در اینجا شکل می‌گیرد. مثلاً در پروژه علوم، وقتی ما تغییرات در طرح جدید آموزش علوم را آغاز کردیم، دانشگاه‌ها تا مدت‌ها اصلاً از این موضوع‌ها بی‌خبر بودند و نمی‌دانستند که در دنیا دارد چه اتفاقاتی می‌افتد. اما این سازمان پژوهش بود که سازوکارش را داشت و توانست از تجربه بین‌المللی برخوردار بشود، ضمن اینکه افرادی که آن موقع در گروه‌ها بودند به رسالت خود عمل می‌کردند. یعنی مرتب تبلیغ داشتند، جلسه داشتند، می‌رفتند، می‌آمدند، کار می‌کردند و افراد هم از این‌ها



این یک واقعیت است که در این کشور کتاب درسی مهم است، چه بخواهی، چه نخواهی؛ البته شاید حقیقت نباشد. یک واقعیت هم این است که پرورشی از دید همان افراد چندان مهم نیست، چه بخواهی، چه نخواهی

انتظار داشتند. یادم است مثلاً مسئولین تربیت معلم آن موقع می آمدند می گفتند که آیا شما که این کتاب‌ها را عوض کرده‌اید نباید ماها را آموزش بدهید؟ نباید ما را به روز کنید؟ نباید کتاب‌های جدید را به ما بدهید؟ شاید خانم احمدی یادشان باشد که چه جریان بزرگی از تقاضای اینکه «ما را تغذیه کنید.» وجود داشت؟ یا از اداره امتحانات می آمدند سراغ اینکه قوانین و مقررات سنجش درسی این تغییر چگونه تغییر می کند؟ به هر حال، سازوکار تغییر، سازوکار بهبود و سازوکار این نوع پوسته‌شکنی‌ها و پروبال باز کردن‌ها در سازمان پژوهش شکل گرفت. و در این نقطه است که شما می بینید یک ابزاری دارید که در مدرسه و جامعه توسط معلم و دانش آموز و خانواده جدی گرفته می شود و تنها ابزاری هم هست که جدی گرفته می شود و آن اسمش کتاب درسی است.

این یک واقعیت است که در این کشور کتاب درسی مهم است، چه بخواهی، چه نخواهی؛ البته شاید حقیقت نباشد. یک واقعیت هم این است که پرورشی از دید همان افراد چندان مهم نیست، چه بخواهی، چه نخواهی. حالا شما می توانید این را بپذیرید، می توانید نپذیرید. به همین دلیل است که پرورشی می آید، آن موقعی که می خواهد مهم بشود، می گوید به من کتاب بده. به من ساعت بده. حتی ساعت به تنهایی مهم نیست، ساعت درسی می خواهد. چون ساعت با کتاب و امتحان مهم است. نشانه اهمیت کتاب درسی است. شما می بینید در یک دوره‌ای کتاب هنر از دوره ابتدایی حذف شد، زنگ هنر سر جایش بود. اما کتاب هنر از دوره ابتدایی ما بیرون رفت. در نتیجه درس هنر بی رونق شد. یک دوره دیگر خواستند تربیت بدنی را قوی کنند، معلم‌های تربیت بدنی و شورای تربیت بدنی سازمان پژوهش آمده بودند پایشان را کرده بود در یک کفش که ما می خواهیم کتاب تربیت بدنی بنویسیم. آخر هم نوشتند.

ما در چنین فضایی در سازمان پژوهش زاده شدیم. آمدیم جلو و مهم ترین ابزاری که در اختیار داشتیم، کتاب‌های درسی مان بود، چرا نمی گویم برنامه درسی؟ چون آن چیزی که جدی گرفته می شود کتاب درسی است که جمله

به جمله زنگ کلاس صرف آن می‌شود. اصلاً شما دقت کنید، می‌گویند معلم کارش چیست؟ معلم حقوق می‌گیرد این کتاب را درس بدهد. کتاب را تمام کند، کتاب را امتحان بگیرد که تمام جریان حول و حوش آن است. در چنین فرهنگی، مسئله‌هایی حول و حوش این واقعیت شکل می‌گیرد، تجارت ناصوابی شکل می‌گیرد. نظام کنکوری ناصوابی شکل می‌گیرد. یعنی عوارض این نظام کم نیست، یکی‌اش هم همین است که می‌گوید معلم خوب، معلم منقاد، معلم مطیع و معلم اپراتور معلمی است که این حرف‌ها را عمل کند. حتی می‌گوید راهنمای معلم خوب، آن راهنمای معلمی است که به معلم دقیقاً بگوید این جوری شروع کن و این جوری پیش برو.

من تا اینجا همه را دارم توصیفی می‌گویم. اما حالا تحلیل خودم را بگویم. ببینید برای یک جامعه‌ای که نگران یک حداقل‌هایی است که اگر این حداقل را هم به او ندهی دانش‌آموز هیچ چیز گیرش نمی‌آید. مثلاً اگر ۷۰ درصد دادی، و گفתי ۳۰ درصد هم بر عهده خودت که مثلاً تحقیق کنی، پژوهش کنی، کار کنی و ...، در آن ۳۰ هیچ اتفاق نمی‌افتد، روی آن حداقل نباید تسامح به خرج داد. این دید اولیه ما در سازمان بود.

بعد به این نقطه رسیدیم که حالا فرض کنیم که تصویر وضع موجود ما این است، باید ببینیم طرحمان برای عبور از این وضعیت چیست؟ آیا این را می‌خواهیم روزبه‌روز تثبیت کنیم، یا می‌خواهیم آن را نقطه تعالی و تحرکی قرار بدهیم تا ۱۰ سال دیگر که می‌آییم سراغ آن، دیگر این‌طور نباشد. این آن چرخشی است که در سازمان پژوهش، در اذهان ما به وجود آمد. من در آن زمان که به سازمان وارد شدم سازمان در آن نقطه اولیه بود. اما به تدریج به این نقطه رسیدیم که اگر نگاه من به معلمی فقط نگاه اپراتوری باشد، این معلم هرگز نمی‌تواند بچه‌ها را به رشد شایسته‌ای برساند. معلم باید عنصری الهام‌بخش داشته باشد که از جنس طراحی آموزشی وارد بشود. در این فاز بود که ما نگاهمان را به کتاب، محتوا، راهنمای معلم، فیلم‌های آموزشی و خیلی چیزهای دیگر تغییر جدی دادیم. لذا در

اگر بروید سراغ اولین کتاب درسی علوم اول دبستان سال ۹۰ می بینید اصلاً یک علوم متفاوتی است. این درست است که بر پایه تجربه قبلی ماست اما با یک نگاه کاملاً جدید به معلم بود. نگاه جدید به ارزشیابی بود. نگاه جدید به نقش دانش آموز بود. نگاه جدیدی به طراحی آموزشی بود

حالی که کتاب‌های راهنمای معلم نسل اول ما دستورالعملی و کاملاً آمرانه بود و می‌گفت این طوری عمل بکن راهنمای معلم‌های دهه ۹۰ ما به بعد، کاملاً روشی و روشمند شد. در این زمینه گروه علوم پیشرو بود، در حالی که بقیه تا مدتی همچنان در مدل اول حرکت می‌کردند. مثلاً آن موقعی که ما کتاب‌های روشمند در باب راهنمای معلم می‌نوشتیم یا فیلم‌های مناسب با آن می‌ساختیم، گروه ریاضی و ادبیات ما هنوز نسل قبلی را تولید می‌کردند. بخش علوم ما به نظر من پیش‌تاز بود در این قضیه. افسوس که این پیش‌تازی خود را نتوانست در کشور پیاده کند. دلیل عمده‌اش از دید من این است که درست در دهه‌ای که درست رسیده بودیم به نقطه‌ای که به کیفیت‌ها بپردازیم، ناخواسته درگیر فعالیت‌های بسیار بی‌ارزش کمیت‌گرا شدیم.

بینید من در سال ۱۳۸۶ (۲۰۰۷) رویکرد تماتیک (Thematic approach) را وارد علوم کردم؛ یعنی درست در آستانه دوره جدید تحول نظام آموزشی. این مدل رویکرد در علوم خیلی متفاوت است با مدل قبلی. بینید ما برنامه درسی قبلی مان process based learning بود، ولی از ۲۰۰۷ برنامه درسی جدید علوم را که من نوشتم تماتیک بود. در مدل تماتیک، معلم باید به‌عنوان یک موقعیت‌یادگیری رشددهنده یک تیم را بگیرد و بچه‌ها را درگیر فعالیت‌های متنوع تولیدی بکند که نهایتاً تمامش ارائه (Presentation) است، طوری که در هر سال، بچه‌ها لااقل ۱۴ تا ارائه داشته باشند، در هر پایه ابتدایی؛ حالا یا انفرادی و یا مشارکتی. اما این کار ما درست مصادف شد با شروع دوره اشتباه ۳-۳ و ۳-۳ در حالی بود که ما تازه فهمیده بودیم چگونه باید وارد فاز بعدی بشویم.

اگر بروید سراغ اولین کتاب درسی علوم اول دبستان سال ۹۰ می بینید اصلاً یک علوم متفاوتی است. این درست است که بر پایه تجربه قبلی ماست اما با یک نگاه کاملاً جدید به معلم بود. نگاه جدید به ارزشیابی بود. نگاه جدید به نقش دانش آموز بود. نگاه جدیدی به طراحی آموزشی بود. سطوح آزادسازی در آن درونی شده بود. یعنی دیگر معلم نمی‌توانست بدون سطوح آزادسازی این کتاب

را اصلاً تدریس نکنند. چون خیلی جاها خالی بود. ما ظرف را داده بودیم و او مجبور بود پر بکند. خیلی در طراحی‌های آموزشی‌اش دقت شده بود ولی این کار ابتر ماند، و این پروژه هیچ‌گاه واقعاً اجرا نشد و کار لطمه دید.

❖ **مهر محمدی:** من خیلی استفاده کردم از فرمایشات شما و بقیه دوستان، این فراز اخیر درباره سازمان پژوهش و جایگاهی که سازمان پژوهش در نظام آموزشی دارد درست است و به نظرم انگشت گذاشتن روی یک نکته بسیار حساس است و این به نظرم نشان می‌دهد که تا چه حد لازم است ما تحول در آموزش و پرورش ایجاد کنیم. نگرش را در سازمان پژوهش دستخوش تغییر بکنیم. دیگر اینکه در کنار سازمان پژوهش که بایستی عقل منفصل باشد ما باید به عقلانیت معلم‌ها هم ایمان بیاوریم و آنان را به عنوان عاملان اصلی تعلیم و تربیت به رسمیت بشناسیم. خلاصه، سازمان پژوهش در این جایگاه رفیعی که دارد نباید به گونه‌ای عمل کند که احساس شود دارد جریان تعلیم و تربیت را به یک جریان غیرعقلانی تفکرزدایی شده و یا به یک جریان مکانیکی تبدیل می‌کند.

ما واقعاً باید دست از تولید برنامه‌های درسی مقاوم در برابر معلم بکشیم و حالا شما اشاره کردید که خوشبختانه در حوزه علوم این اتفاق افتاده، و حتی پیشتازی حوزه علوم نسبت به حوزه‌های یادگیری دیگر را مطرح کردید. اگرچه متأسفانه فرمودید که این جریان ادامه پیدا نکرده است. شاید یکی از دلایلی که این جریان استمرار پیدا نکرد، این بود که تربیت معلم ما پا به پای این تحول، در حوزه یادگیری علوم تجربی، پیش نرفت.

من فکر می‌کنم که ما در تربیت معلمان بایستی یک مقدار جلوتر از برنامه‌های درسی و برنامه‌ریزان درسی سعی کنیم که این حلقه بسته را بشکنیم و تلاش‌ها برود به این سمت که معلمانی تربیت کنیم که دارای صلاحیت حرفه‌ای، از نوعی که در این نشست درباره‌اش صحبت شد.

نکته آخرم هم در مورد دوگانه دولتی و خصوصی است که باز شما خیلی

خوب به آن اشاره کردید آقای دکتر امانی. دوگانه دولتی خصوصی را گفتید که دوگانه غلطی است و من برداشتم از فرمایش شما این بود که از این جهت غلط است که ما نباید دوگانه‌سازی بکنیم. باید نگوئیم که نظام آموزشی فقط بایستی متکی به مدارس دولتی باشد، یا فقط متکی مدارس خصوصی باشد. دوگانه از این جهت در واقع به نظر شما مردود است، چون ما هم به مدارس دولتی نیاز داریم و هم به مدارس خصوصی و لازم است نگاه متوازنی به این موضوع داشته باشیم. اما از نظر من هم دوگانه دولتی خصوصی غلط است، نه به خاطر اینکه ما هم به دولتی بودن مدارس دولتی بایستی وفادار بمانیم و هم ایده مدارس دولتی را استمرار ببخشیم، بلکه غلط بودن این دوگانه به این معناست که هم مدارس دولتی دارای ناکارآمدی‌های ذاتی هستند و کیفیت در یک سازوکار دولتی یا ساختار دولتی هرگز به آن حدی که باید و شاید نمی‌تواند ارتقا پیدا بکند؛ و هم مدارس خصوصی به جد و به غایت به شکل ذاتی در تعارض با آرمان‌های اجتماعی، عدالت آموزشی و عدالت اجتماعی هستند.

لذا من خودم به این نتیجه رسیده‌ام که ما باید برویم به سمت یک پارادایم سومی و مدارس ما بایستی به مدارس ملی تبدیل بشوند و نه مدارس دولتی و نه مدارس خصوصی. مدارس ملی مدارسی هستند که در واقع با اراده والدین و با احراز کیفیت آن‌ها توسط والدین می‌توانند تأسیس شوند و به حیات خودشان ادامه بدهند. با چنین نگاهی و در یک چنین طرحی یا در یک چنین پارادایمی است که معلمان همان جایگاهی را که من به آن اشاره کردم پیدا می‌کنند و تلاش آن‌ها برای رسیدن به سطح صلاحیتی که فرصت شغلی برای آن‌ها فراهم بکند به بار خواهد نشست.

بنابراین فکر می‌کنم که این بحث دوگانه دولتی و خصوصی که شما مطرح کردید ما را در پایان این جلسه دارد به این نتیجه می‌رساند که موضوع معلمی یک موضوع مجزا و منفک و مستقل از نگاه ما به کل سیستم آموزش و پرورش نیست. ما نمی‌توانیم روی ارتقای کیفیت معلم و صلاحیت‌های معلم مستقل از

این بستر و این نگاه کلان به آموزش و پرورش فکر کنیم و این به نظرم جمع‌بندی بسیار درستی است. اگر قرار باشد در چارچوب همین نگاه موجود دولتی زده به آموزش و پرورش نگاه کنیم، آنچه که در ارتباط با بالندگی معلم و در واقع رسیدن معلم به آن مراتب ایده‌آل دنبالش هستیم هرگز اتفاق نخواهد افتاد. ما نیاز به یک بازنگری در کل سیستم داریم و این سیستم هم نه دولتی است نه خصوصی است. بلکه به تعبیر من در واقع نهضت ملی کردن آموزش و پرورش است، پس باید برویم به دنبال این گونه‌سوم، یعنی مدارس ملی.

❖ **خانم احمدی:** اگر قرار باشد بحث ادامه پیدا کند نکات بیشتری هست که می‌شود واردش شد ولی من فقط دو نکته را متذکر می‌شوم. نکته اول این است که ما کلیت مدرسه را هم باید یک موجود زنده ببینیم، درست مثل معلم. به عبارت دیگر همان عاملیتی را که برای معلم قائلیم باید برای مدرسه هم قائل باشیم. یعنی مدرسه چون در حقیقت «کانون تربیت» تلقی می‌شود، اگر می‌گوییم معلم عاملیت دارد با همه ویژگی‌هایی که برای عاملیت معلم قائل هستیم، باید برای مدرسه هم قائل باشیم.

نکته دیگر در مورد آسیب‌هایی است که دکتر مهرمحمدی سؤال فرمودند در مورد ارتباط برنامه درسی و معلم. متأسفانه بر سازمان پژوهش یک فرهنگ حرفه‌ای غلبه دارد که اساساً به عاملیت معلم باور ندارد و به شدت مقاوم است. در مقابل این مسئله، شاید یکی از کارهایی که باید بشود در مورد فرهنگ سازمانی سازمان پژوهش، به‌عنوان سازمانی که عامل در حقیقت تغییر هست، این است که این فضا را باز کنیم تا هم به معلم نقش بدهد و هم به مدرسه.



ساختارگرایی برای معلمان علوم  
کلاس معکوس بستری برای خودیادگیری  
سواد علمی - فناورانه چیست؟  
یادگیری رشد دهنده  
فارسی به مثابه زبان علم





## اشاره

پنج مقاله‌ای که در این بخش می‌خوانید، اگرچه قبلاً در مجلات رشد انتشار یافته اما بازآوردن آن‌ها را در این کتاب از آن‌رو لازم دیدیم که به نظر ما می‌تواند چشم‌انداز روشن‌تری از مباحث گوناگونی که در این گفت‌وگوها مطرح شد برای خواننده ترسیم نماید.

در ارزش و اهمیت مقاله باید گفت که این قالب از نوشتن، قالبی است جدید نسبت به کتاب که هم‌پای روزنامه و نشریه طی چند قرن اخیر در جهان به وجود آمد و نقش بسیار مهمی در توسعه علم و توسعه بینش بشر ایفا کرد و همچنان ایفا می‌کند. نوع مقاله دارای ویژگی‌هایی است؛ از جمله موضوع مشخص و جزئی داشتن، اختصار یا کوتاهی نسبت به کتاب، غیرتخیلی و غیرادبی بودن، دقیق بودن از نظر واژگان، انجسام متن، یکپارچگی مفاهیم یا شبکه مفهومی، نثر ساده، منابع و ارجاعات و بالاخره استنتاج یا نتیجه‌گیری.

مقالات بسیاری را در شاخه‌های گوناگون علم و معرفت می‌توان نام برد که سرمنشأ علمی تازه، موجب تحولی در یک رشته علمی، آغازی بر یک جریان یا نهضت سیاسی-اجتماعی یا یک نحله فکری و به‌طور کلی شاخه‌ای از فعالیت‌های بشری شده‌اند و چنان‌که می‌دانید، هم‌امروز، یکی، و تنها یکی، از عناصر مهم در رشد و پیشرفت علمی یک کشور، تعداد مقالاتی است که در مراکز علمی آن کشور تولید و به جهان علم عرضه می‌شود.



در پنج مقاله پیش رو که به قلم آقای محمود امانی نوشته شده (یک مقاله ترجمه‌ای) پنج موضوعی را مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته که هر پنج از موضوعات زنده در آموزش علوم است؛ علاوه بر اینکه می‌تواند ناظر بر کلیت موضوعات علمی باشد.

# ساختارگرایی برای معلمان علوم

تجلی ساختارگرایی، یا تدریس واقعی و خودجوش

به روش ساختارگرایی در شرایط نامساعد

نویسندگان: ام.ای. دبلیو.جوکا<sup>۱</sup> (دانشگاه برزیل / فورتالزا)

آر.ماسکیل<sup>۲</sup> (دانشگاه آنجلیای شرقی، انگلستان)

مترجم: محمود امانی طهرانی

## معرفی

در دو دهه گذشته، کاربرد ساختارگرایی در تعلیم و تربیت به منزله یک راه بالقوه بهتر در زمینه یاددهی - یادگیری مورد قبول قرار گرفته است. در این رویکرد، معلم درس را با اندیشه‌هایی که دانش‌آموزان در مورد موضوع مطرح می‌کنند شروع می‌کند و ادامه می‌دهد. در جریان تدریس، او به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد درباره موضوع عمیقاً بیندیشند و پاسخ‌های خود را بازسازی کنند. دانش‌آموزان بین خود به بحث می‌پردازند و راه‌حل‌های آزمایشگاهی و تجربی را برای موضوع پیشنهاد می‌کنند.

مروری بر متون منتشر شده در این زمینه نشان می‌دهد که معلمان در حالت عادی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، از روش‌های تدریس غیرساختارگرا استفاده می‌کنند. اما یک مطالعه کیفی، که در منطقه شمال شرقی برزیل (یک منطقه فقیرنشین و پرمشکل) در مدارس ابتدایی دولتی انجام گرفت و هدف آن فهمیدن این نکته بود که آیا روش‌های تدریس ساختارگرا در این مدارس به کار گرفته می‌شود یا نه، نشان می‌دهد که با کمال شگفتی، عده‌ای از معلمان این مدارس، بدون دریافت هیچ‌گونه آموزش در این خصوص، نه تنها به رویکرد ساختارگرایانه اعتقاد قلبی دارند، بلکه به‌طور عمیقی این روش‌ها را در تدریس خود به کار می‌برند.

پیشینه نظری تحقیق، روش تحقیق و آنچه به‌طور ضمنی از این تحقیق فهمیده می‌شود، در مقاله حاضر آمده است.

1. M. E. W. JUCA

2. R. Maskill

ساختارگرایی به مثابه یک مکتب فردی و آیین جدید در آموزش علوم مطرح شده است. با وجود این، همان طور که نوسباوم<sup>۱</sup> تأکید می‌کند، ساختارگرایی یک آیین خشک، مجرد، بی‌روح و انعطاف‌ناپذیر نیست. از این رو، بسیار مهم است که در آموزش و پرورش، ساختارگرایی را تعریف و مشخصات آن را بیان کنیم. این امر به ما در فراهم ساختن یک پایه نظری برای پژوهش، کمک می‌کند. رویکرد ما در این تحقیق، بیشتر بر نظریات گیلبرت<sup>۲</sup>، پازنر<sup>۳</sup>، درایور<sup>۴</sup> و فنشام<sup>۵</sup> و همکاران آنهاست. طبق نظر این گروه از متخصصان «دانش‌آموزان فعالی که کوشش می‌کنند از روی داده‌ها سر در بیاورند و آن‌ها را درک کنند، عملاً با ساختن، بنا کردن و تفسیر تجربیات فردی درگیر می‌شوند.» در نتیجه، تدریس متناسب با این رویکرد باید مکمل این فرآیند باشد.

با جمع‌بندی نظریات و عقاید این متخصصان تعلیم و تربیت، می‌توان تصویری از یک معلم ساختارگرا به دست آورد.

### ویژگی‌های یک معلم ساختارگرا

۱. از اندیشه‌ها و نظریات دانش‌آموزان برای طراحی درس استفاده می‌کند (یعنی یک پیش‌آگاهی و زمینه ذهنی قبلی درباره اندیشه‌هایی دارد که دانش‌آموزان در موقعیت یادگیری به آن می‌رسند).

۲. در هنگام تدریس و در مراحل پیشبرد درس از اندیشه‌ها و نظریات دانش‌آموزان استفاده می‌کند (او از تکنیک‌هایی در تدریس استفاده می‌کند که دانش‌آموزان را به چالش و دست و پنجه نرم کردن با عقاید اولیه خود ترغیب می‌سازد).  
معلمان ساختارگرای واقعی، به‌طور مستمر به تشخیص، بحث و بررسی و محک زدن اندیشه‌های دانش‌آموزان در هنگام راهبردی آن‌ها در جهت یادگیری و

- 
1. Nussbaum
  2. Gilbert
  3. Posner
  4. Driver
  5. Fensham

هدایت آنان به سوی فهم مفاهیم علمی جدید، قوانین و اصول علمی می‌پردازند. با این توصیف از معلمان ساختارگرا، می‌توان سؤال‌هایی را که این پژوهش در جست‌وجوی پاسخ آن‌ها بوده است به شرح زیر بیان کرد:

- آیا می‌توان در دوره ابتدایی معلمان علوم را یافت که در شرایط معمولی و بدون تمهیدات ویژه، از این رویکرد در تدریس خود استفاده کنند؟

- به‌طور ویژه، آیا می‌توان روش‌های ساختارگرایی را یافت که به‌طور خودجوش و خودانگیخته به وجود آمده باشد و در عین حال مطلوبیت لازم را داشته باشد؟ (با تدریس ساختارگرایانه همیشه به محرک‌های بیرونی و توصیه‌های کارشناسی نیاز دارد؟)

مروری بر نوشته‌هایی که در زمینه ساختارگرایی وجود دارد، نشان می‌دهد که به باور عموم نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت، یافتن روش‌های ساختارگرای خودجوش و بدون برنامه آموزشی خاص برای معلمان، حتی در کشورهای پیشرفته، نامحتمل و بعید است. در کشورهای در حال توسعه‌ای مانند برزیل، شرایط برای به‌کارگیری روش‌های ساختارگرا بسیار نامساعدتر است. زیرا مدارس فاقد تجهیزات لازم هستند و معلمان باید در کلاس‌های پرجمعیت و با دانش‌آموزانی به شدت ناهمگون از نظر من، توانایی یادگیری و سطح انگیزش، تدریس کنند.



تاکنون تحقیقات متعددی درباره به‌کارگیری روش تدریس ساختارگرا در کلاس درس انجام گرفته است. برای مثال، تسکر<sup>۱</sup> در دانشگاه وایکاتو<sup>۲</sup> نیوزیلند و اسکات<sup>۳</sup> در دانشگاه لیدز<sup>۴</sup> انگلستان در این باره تحقیق کرده‌اند. در هر دو مورد، یک گروه از محققان، معلمان را در اجرای روش‌های ساختارگرا در هنگام اجرای تحقیق یاری کرده‌اند. بعضی از معلمان شرکت‌کننده در تحقیق اظهار داشته‌اند: «در شروع کار، این روش وقت‌گیر و بسیار مشکل بود.» اما بعد از چند بار تدریس و ارزشیابی از دانش‌آموزان بعد از تدریس، نتایج نشان داد که به‌کارگیری روش‌های ساختارگرا

1. Tasker
2. Vaikato
3. Scott
4. Leeds

عملی است و یادگیری معنادار را در دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. جوفلی و واتس<sup>۱</sup> میزان دخالت و تأثیر دانش‌آموزان در مراحل تدریس معلمان را مورد مطالعه قرار دادند و نتیجه‌گیری کردند که معلمان شرکت‌کننده در طرح تحقیق ما (در شمال شرقی برزیل)، با آنکه در تدریس خود با مشکلات فراوان و شرایط نامساعد برای اجرای رویکرد ساختارگرا مواجه بودند، عده‌ای از آن‌ها به دلیل تعهدی که نسبت به آن احساس داشتند کار خود را با این روش اجرا می‌کردند.

اگر بتوان روش‌های تدریس ساختارگرا را در شرایط نامطلوب و نامساعد، بدون هیچ‌گونه پشتیبانی خارجی به کار گرفت، بدیهی است که این نتیجه سبب تشویق دیگر معلمان، به‌کارگیری روش‌های ساختارگرا و اطمینان از تمرین‌های قابل اجرا بودن آن خواهد شد. باید پذیرفت که نمونه‌های عینی و واقعی، بسیار اطمینان‌بخش‌تر از نظریه‌هایی است که در جاهای دیگر ساخته و پرداخته می‌شود.

## روش تحقیق و نتیجه‌ها

این پژوهش، با کمی مسامحه، با مشخصات یک مطالعه موردی طراحی شده (رویکرد کیفی) و از معلمان خواسته شده است چگونگی تدریس خود را توصیف کنند. برای انجام دادن این کار، از سه ابزار استفاده شد:

۱. مصاحبه شخصی با معلمان؛
۲. مشاهده کلاس درس آنان (ابزار اصلی)؛
۳. استفاده از پرسش‌نامه؛ از این ابزار فقط برای آزمودن نتایج تحقیق روی نمونه بزرگ‌تر معلمان مدارس ابتدایی برزیل استفاده شد.

مبحث «قانون شناوری اجسام» در درس علوم، به منزله مبحثی که حاوی سؤالات پرسش‌نامه و سؤالات مصاحبه با معلمان باشد انتخاب گردید؛ یعنی همان سؤالاتی که باید به منظور کشف اندیشه‌های معلمان درباره تدریس به شیوه ساختارگرا، با توجه به آن طراحی می‌شد. این مبحث دربردارنده نوعی دانش کاربردی و عملی است و در تجربیات روزمره افراد در محیط معمولی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

دانش‌آموزان با چیزهای شناور آشنا هستند و مرتباً با آن سروکار دارند. به‌عنوان یک نتیجه، این احتمال وجود دارد که یافته‌ها و اندیشه‌های دانش‌آموزان، که از تجربیات واقعی ناشی می‌شود، با دانش علمی «صحیح‌تری» که باید تدریس شود، متفاوت باشد.

این مبحث، همچنین تدریس روابط پیچیده و انتزاعی (نسبی) بین مفاهیم بنیادی (جرم و حجم) را شامل می‌گردد. طبیعتاً این موضوع نیازمند وقت‌گذاری فراوان معلم در حین تدریس است. به علاوه، در بسیاری از متون و تحقیقات (از زمان پیازه در سال ۱۹۲۹) چگونگی اندیشه‌های دانش‌آموزان و کوشش‌های معلمان برای تدریس مبحث اجسام شناور در دوره ابتدایی توصیف و منتشر شده است. به ابزارهای تحقیق، از طریق اجرای طرح آزمایشی، اعتبار داده شد و مورد تعدیل قرار گرفت. در انگلستان ابزارهای تحقیق در مورد ۹ معلم علوم، که در چهار مدرسه تدریس می‌کردند، به کار گرفته شد. در برزیل ابزارها در مورد ۵ معلم و ۵ متخصص تعلیم و تربیت به کار گرفته شد. نتایج به دست آمده از آزمون‌های آزمایشی نشان داد که ابزارها اعتبار دارند و آماده استفاده در مطالعه اصلی هستند. در مطالعه اصلی از بیست و چهار معلم علوم، که به‌طور تصادفی از هیجده مدرسه انتخاب شده بودند، استفاده شد. کلاس هر معلم در پایه ششم ابتدایی (دانش‌آموزان ۱۲ ساله) که موضوع شناوری اجسام در این پایه تدریس می‌شد، در دو جلسه پنجاه دقیقه‌ای مورد بازدید قرار گرفت. بلافاصله پس از اتمام کلاس، با معلمان، مصاحبه به عمل آمد. پرسش‌نامه برای نمونه تصادفی متفاوتی از معلمان ششم ارسال شد و ۴۷ معلم به آن پاسخ دادند. طرح اصلی هر یک از ابزارهای تحقیق در ادامه مقاله تشریح شده و نتایج نیز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

راهکار مخصوص تدریس به روش ساختارگرا ارائه و از معلمان خواسته شد که این روش را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند و نظریات خود را در مورد مناسب بودن کاربرد آن‌ها ابراز دارند. نحوه ثبت پاسخ‌ها به این صورت بود که اگر یک معلم، به‌کارگیری راهبردهایی از هر دو گروه را تأیید می‌کرد، پاسخ او «تا حدودی» تلقی می‌شد و اگر پاسخ معلم، یکی از دو گروه را به‌طور کامل تأیید یا رد می‌کرد، پاسخ او «بله» یا «نه» تلقی می‌گردید. از ۲۴ نفری که در مصاحبه شرکت کردند، ۹ نفر (۳۷ درصد) «تا حدودی» و ۱۱ نفر (۴۶ درصد) کاملاً موافق به‌کارگیری روش‌های ساختارگرا بودند. ۷ نفر (۲۹ درصد) نیز موافق روش‌های سنتی بودند (بعضی از معلمان هر دو گروه را به‌طور کامل تأیید کرده بودند).

سپس از معلمان سؤال شد که به‌طور معمول، چگونه یک مفهوم جدید را در کلاس مطرح می‌کنند. در پاسخ به این سؤال، نظریات بسیاری مطرح شد: پنج معلم به‌طور کامل رویکردهای ساختارگرا را شرح دادند و رویکردهای سنتی را مردود شمردند. آنان اظهار داشتند که به‌طور معمول درس را با اندیشه و افکار دانش‌آموزان درباره موضوع شروع می‌کنند و در بقیه مراحل پیشبرد درس نیز به استفاده از نظریات آنان ادامه می‌دهند.

از معلمان درباره واکنش آنان در مقابل پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان به پرسش‌های مطرح شده سؤال شد. پاره‌ای از اظهار داشتند که معمولاً در این‌گونه موارد دوباره سؤال را با عبارتی دیگر بیان می‌کنند تا به دانش‌آموزان اجازه دهند عمیق‌تر درباره آن فکر و پاسخ خود را بازسازی کنند. دیگر معلمان نیز اظهار داشتند که یا سؤال را از دانش‌آموز دیگری می‌پرسند تا او پاسخ صحیح را بگوید یا خودشان پاسخ «درست» را بیان می‌کنند.

به‌عنوان آخرین پرسش از معلمان سؤال شد که اگر شرایط و امکانات کاملاً مناسب و بدون هیچ محدودیتی در اختیار شما باشد، مطلوب‌ترین راه برای تدریس موضوع «قانون شناوری اجسام» چیست؟ پنج معلم یک راه‌حل آزمایشگاهی و تجربی پیشنهاد کردند (بعضی از دیگر معلمان نیز همین روش را پیشنهاد کردند).



یکی از این پنج معلم اظهار داشت که در شرایط مطلوب نیز همان روش همیشگی خود را به کار خواهد گرفت؛ با این تفاوت که این بار از مواد و وسایل بیشتری به منظور غنی تر کردن تجربیات استفاده خواهد کرد.

## بازدید از کلاس‌ها

در برنامه بازدید از کلاس، دو بُعد از فعالیت‌های کلاس درس، که نشان‌دهنده تدریس ساختارگرا در عمل بود، مورد توجه قرار گرفت. اولین بُعد، فهرستی متشکل از چهار فعالیت یاددهی و تدریس بود که چنانچه در کلاس مشاهده می‌شد، می‌توانستیم آن‌ها را شاخص روش‌های ساختارگرا بدانیم. این چهار فعالیت عبارت بود از: تشخیص دادن، مورد بحث قرار دادن، آزمودن و به کار گرفتن اندیشه‌های دانش‌آموزان به شیوه‌های گوناگون. دومین بُعد راهکارهای معمولی تدریس در کلاس‌ها، شامل سؤالات شفاهی و کتبی، تکلیف شب، انجام دادن کارهای گروهی کوچک، نمایش دادن، آزمایش‌های عملی و دیگر فعالیت‌ها بود. نتایج تحقیق نشان داد که میزان و تنوع به‌کارگیری روش‌های ذکر شده در هر دو بُعد در کلاس‌های ۲۴ معلم شرکت‌کننده در طرح، تنوع بسیار داشت. پنج معلمی که در قسمت قبل به آن‌ها اشاره شد، هر چهار فعالیت بعد اول (تشخیص دادن، بحث و تبادل نظر کردن، آزمودن و به‌کارگیری اندیشه‌های دانش‌آموزان) را در کلاس خود به کار می‌گرفتند. در حالی که بقیه معلمان تنها بعضی از آن‌ها را اجرا می‌کردند.

نتایج تحقیق نشان داد که استفاده از روش کارهای گروهی کوچک، راهکار بسیار رایجی است (و طبق نظر برخی از پژوهشگران در زمینه ساختارگرایی، یکی از مهم‌ترین راهکارهاست). گفتنی است که فقط یکی از معلمان می‌توانست از آزمایش‌های عملی در کار خود استفاده کند، زیرا در بین تمام مدارس مشمول طرح، فقط مدرسه این معلم از امکانات آزمایشگاهی مناسب برخوردار بود. براساس نتایج حاصل از مشاهده کلاس‌ها و مصاحبه‌ها، معلمان به دو گروه

سنت‌گرا و ساختارگرا دسته‌بندی شدند. این طبقه‌بندی نشان داد که از ۲۴ معلم، ۵ معلم (۲۱ درصد) به روش‌های ساختارگرا عقیده داشتند و طبق آن عمل می‌کردند؛ ۱۶ معلم (۶۷ درصد) به رویکردهای سنتی اعتقاد داشتند و ۳ نفر باقی‌مانده (۱۲ درصد) در طبقه «بینابین» قرار می‌گرفتند. این گروه از معلمان همان قدر که به روش‌های سنتی عقیده داشتند و آن‌ها را به کار می‌بستند، رویکرد ساختارگرا را نیز قبول داشتند.

### پرسش‌نامه

در پرسش‌نامه هفت راهکار تدریس، از سنتی تا ساختارگرایانه، شامل چند رویکرد یادگیری اکتشافی ارائه شده بود. از معلمان خواسته شد هر یک از این راهبردها را تجزیه و تحلیل کنند و نظر خود را در مورد آن‌ها بنویسند. نتایج حاصل از پرسش‌نامه‌ها (که ۴۷ معلم در مدارس دولتی برزیل به آن پاسخ دادند)، نشان داد که ۲۸ درصد از آن‌ها صریحاً روش تدریس بر مبنای اندیشه‌های دانش‌آموزان (و به‌طور کلی رویکردهای ساختارگرا) را می‌پسندند و آن را مورد تأیید قرار می‌دهند. اگرچه جمع‌آوری اطلاعات در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جزء این تحقیق نبود، بعضی از اطلاعات به‌طور غیرمستقیم قابل دستیابی است. از این اطلاعات می‌توان به تصویری از دانش‌آموزان و وضعیت آن‌ها دست یافت. دانش‌آموزان پنج نفر از معلمانی که در طرح شرکت کرده بودند، در پروژه نمایشگاه‌های علوم استان پذیرفته شدند. سه نفر از این پنج معلم کسانی بودند که در گروه ساختارگرای واقعی طبقه‌بندی شده بودند. طبیعی است که میزان اتکا به نفس، روحیه نقاد، خلاقیت و ابتکار و سطح مهارت‌های تفکر در دانش‌آموزانی که موفق می‌شوند به نمایشگاه‌های علوم استان راه یابند، اغلب قابل ملاحظه و بالاتر از سایر دانش‌آموزان است. این امر بسیار قابل توجه و شاید تأمل‌برانگیز است که این کیفیت‌ها یا از طریق روش‌های ساختارگرایانه معلمان پرورش یافته است یا این گروه از معلمان، که قادرند روش‌های ساختارگرا را به کار بگیرند، توانایی آن را

هم دارند که به هر شیوه ممکن، دانش‌آموزان را به حرکت درآورند و پویا کنند. از این یافته‌ها نباید چیزی بیش از این نتیجه‌گیری شود. گرچه این واقعیت بسیار قابل توجه است که هیچ‌یک از معلمان سنت‌گرا، دانش‌آموزی نداشتند که در نمایشگاه علوم پذیرفته شود.

## نتیجه‌گیری

در مجموع، می‌توان گفت که پاسخ سؤالات تحقیق مثبت است. بعضی از معلمان مدارس ابتدایی دولتی در برزیل، حتی در شرایط نامناسب از نظر امکانات و عده دانش‌آموزان، واقعاً از روش‌های ساختارگرا، استفاده می‌کنند. این معلمان هیچ دوره آموزش ضمن خدمتی در زمینه روش‌های آموزش با تأکید بر ساختارگرایی ندیده‌اند و در دوره تربیت معلم خود نیز چیزی در این باره نیاموخته‌اند (اکثر معلمان بیش از ده سال سابقه کار داشتند. برنامه درسی دوره تربیت معلم برزیل بسیار قدیمی و منسوخ است و مطالب جدید همچون ساختارگرایی در آن تدریس نمی‌شود). این نتایج به دلایل زیر بسیار شگفت‌انگیز است:

۱. مطابق متون و کتاب‌های مربوط به ساختارگرایی، روش‌های ساختارگرا نباید به‌طور خودجوش و خودانگیخته اتفاق بیفتند! حتی در پروژه‌های تحقیقات، که معلمان باید در شرایط معمولی کلاس درس (و نه در شرایط نامساعد) با پشتیبانی پژوهشگران به شیوه ساختارگرا تدریس می‌کردند، در اجرا و ادامه تدریس به این روش با مشکلاتی مواجه بودند.

۲. معلمان مدارس دولتی برزیل در وضعیت بسیار مشکلی کار می‌کنند. وضع اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان آن‌ها بسیار ضعیف است. عده دانش‌آموزان در هر کلاس در مقایسه با کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی بسیار زیاد (اغلب بیش از ۵۰ دانش‌آموز در کلاس) و تفاوت سنی دانش‌آموزان هر کلاس نیز زیاد است. منابع آموزشی، حتی در حد کتاب درسی و هر نوع وسیله آزمایش، در اغلب مدارس وجود ندارد. پس با این وضعیت معلمان چگونه

شیوه‌های ساختارگرا را به کار می‌گیرند؟!

یک توجیه و تفسیر برای این واقعیت این است که روش‌های ساختارگرا، به‌ویژه در شرایط نامساعد، نه از طریق توصیه‌ها و نظریات نظریه‌پردازان و برنامه‌ریزان آموزشی، بلکه براساس عقل سلیم و شعور و معرفت‌شناسی درونی معلمان (مانند نگرانی درباره دانش‌آموزان و وضعیت آن‌ها) و تعهد حرفه‌ای و سیاسی معلمان به وجود می‌آید. اپلتون و آسوکو<sup>۱</sup> ضمن توصیف پیشرفت یک معلم در به‌کارگیری رویکردهای ساختارگرا در تدریس، بعد از گذراندن یک دوره آموزش ضمن خدمت، نتیجه گرفتند که دامنه و وسعت به‌کارگیری اصول تدریس براساس ساختارگرایی متأثر از دیدگاه معلم به دانش و یادگیری و این موضوع است که او معمولاً چگونه تدریس خود را طراحی می‌کند و عقیده او به صحت فهم و درکش از مبحث تا چه اندازه است.

شاید هم گروهی از معلمان برزیلی، که از روش‌های ساختارگرا استفاده می‌کردند و برای اندیشه‌های دانش‌آموزان ارج و ارزش قائل می‌شدند و از آن‌ها استفاده می‌کردند، به دلیل درک و فهم شخصی خود از یک تدریس خوب، به این روش هدایت شده بودند؛ درک و فهمی که سبب می‌شد دائماً از میزان پیشرفت دانش‌آموزان خود آگاه شوند و برای پیشرفت آنان بکوشند. آری، بعضی از معلمان، در هر وضعیت کلاس درس، این کار را می‌کنند. اما بعضی دیگر، حتی با وجود التماس و درخواست محققان و برنامه‌ریزان درسی، تغییر در شرایط کلاس درس و روش تدریس را نمی‌پذیرند.

براساس این نتایج، ما بر این عقیده‌ایم که بهترین راه برای ترغیب معلمان به «رویکردهای ساختارگرا»، برانگیختن احساسات آن‌ها نسبت به تدریس خوب و با کیفیت است (همان‌طور که درک و فهم خود این معلمان به آنان حکم می‌کند). در این صورت عدّه زیادی از معلمان استفاده از روش‌های ساختارگرا را در فهرست فعالیت‌های آموزشی خود خواهند گنجانند. همراه با طرح نظریه‌های اساسی ساختارگرایی در آموزش و پرورش، پشتیبانی و تشویق معلمان به انعکاس دادن

تجربیات خود، در پیشرفت و بهبود سیمای ساختارگرایی در مدارس تأثیر فراوان خواهد داشت. به همین ترتیب، ارائه تجربیات منطقه‌ای و محلی و در معرض بحث و انتقاد گذاشتن آن‌ها در دوره‌های کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت نیز، سودمند خواهد بود.

شاید گسترش ساختارگرایی، به این دلیل با تأخیر مواجه شده باشد که بار نظری آن همیشه بسیار سنگین به نظر می‌آید. احتمالاً اگر ساختارگرایی از پرده ابهام و نظریه‌پردازی‌های بیش از حد بیرون آید و به منزله یک روش خوب، که شعور کلی هر انسان و عقل سلیم او آن را می‌پسندد، مطرح گردد، آسان‌تر ترویج یابد. همان‌طور که جوفلی و واتس می‌گویند: «ممکن است ساختارگرایی تنها راه یا بهترین راهکار در همه حالات و وضعیت‌ها نباشد، اما در زمان حاضر، این رویکرد موقعیت و فرصتی عالی برای تغییر دادن روش تفکر و روش عملکرد معلمان و همچنین ایجاد تغییر در درک و فهم دانش‌آموزان در کلاس درس فراهم می‌آورد.»



# کلاس معکوس بستری برای خودیادگیری

از نظر آموزشی، فضای جدیدی بر کل دنیا حاکم شده است. حجم زیادی اطلاعات و آموختنی وجود دارد که باید در نظام آموزشی به آن پرداخته شود، اما محدودیت‌ها نمی‌گذارند. کمبود زمان، نبود انگیزه یادگیری، به‌روز نبودن بخشی از محتواهای آموزشی و مشکلات معلمان از جمله این محدودیت‌ها هستند که با فضای جدید آموزش و یادگیری سازگاری ندارند. پس باید به دنبال راه‌حلی بود که حداقل پاسخ‌گوی دو جنبه از مشکلات نظام آموزشی باشد. یعنی هم محدودیت‌ها را رفع کند و هم انتظار ما را از نظام آموزشی برآورده سازد. ما می‌خواهیم نظام آموزشی بیش از آنکه اطلاعاتی در اختیار افراد قرار دهد از آن‌ها انسان‌هایی توانمند در عرصه یادگیری بسازد. این نوع تربیت باید در تمام جنبه‌های آموزشی نمایان شود. بچه‌ها را در موقعیت‌های یادگیری قرار دهد آن‌ها را به یادگیرندگانی تبدیل کند که خودشان می‌آموزند، نیازهای یادگیری خود را برآورده می‌سازند و اطلاعات خود را به‌روز می‌کنند.

باید به دنبال روشی باشیم که پاسخ‌گوی این دو جنبه از مشکلات آموزشی باشد. یکی از پیشنهادها نگاه جدید به کلاس آموزشی است؛ کلاسی که در آن، قاعده بازی یاددهی - یادگیری تغییر می‌کند؛ کلاسی که شاید بتواند در گام اول

مشکل بسیاری از معلمان را در زمینه زیاد بودن حجم کتاب‌های درسی و کمبود زمان آموزش رفع کند. موضوع حجم زیاد کتاب‌های درسی همواره مورد اعتراض بسیاری افراد از جمله معلمان بوده است. این در حالی است که برنامه‌ریزان درسی و حتی خود معلمان معتقدند که حجم آموختنی‌های مورد نیاز دانش‌آموزان بسیار بیشتر از محتوای موجود در کتاب‌هاست. آن‌ها نمی‌گویند حجم کتاب را کم کنید، بلکه می‌گویند زمان آموزش را زیاد کنید، که البته ممکن نیست. در این باره، راه‌حل برگزاری کلاس معکوس یا کلاس وارون، حداقل به‌عنوان یک راه‌حل، ارزش بررسی دارد و شاید بتواند برای حل معضل حجم و محتوای آموزشی و تطابق با ساعت آموزشی مناسب باشد.

## تعریف کلاس وارون

در این کلاس، جای مدرسه و خانه عوض می‌شود. ساعت درسی در کلاس مدرسه زمانی است برای اینکه یادگیری‌های طول هفته و خارج از کلاس دانش‌آموزان را سامان دهیم. در کلاس درس دانش‌آموزان را آگاه و آماده کنیم، تکالیف یادگیری را به آن‌ها بدهیم و منابع آموزشی را در اختیارشان قرار دهیم یا به آن‌ها معرفی کنیم. دانش‌آموزان در طول هفته فرصت دارند فعالیت‌های یادگیری خود را کامل کنند، یافته‌های خود را در کلاس ارائه نمایند، دیگران را در آموخته‌های خود سهیم سازند، تکالیف جدید بگیرند و این فرآیند همچنان ادامه یابد.

در کلاس معکوس یادگیرندگان اصلی همان دانش‌آموزان هستند و نقش معلم نیز همان برنامه‌ریزی فکری و فراهم کردن مواد مورد نیاز و راهنمایی دانش‌آموزان است. اما در اینجا، معلم براساس یک سناریوی یادگیری که در آن پله‌هایی را پیش‌بینی کرده است، بچه‌ها را آگاه می‌کند که چه مرحله‌ای را باید بیمایند. سپس تکالیف و فعالیت‌هایی را که باید در کلاس یا بیرون از کلاس انجام دهند، برایشان تشریح می‌کند. اگر لازم باشد کاری به‌صورت گروهی، یک نفره یا دو نفره انجام شود، گروه‌های یادگیرنده را تشکیل می‌دهد و فعالیت‌ها را بین آن‌ها تقسیم می‌کند.



معیارهایی از برون‌داد مورد انتظار به آن‌ها می‌دهد و انتظارات خود را از فعالیت دانش‌آموزان به آن‌ها می‌گوید. در کلاس درس، بخشی از زمان کلاس به بررسی تکالیف انجام شده اختصاص می‌یابد و در خارج از کلاس، دانش‌آموزان با استفاده از مواد آموزشی متنوعی که معلم در اختیار آن‌ها قرار داده و مراحل یادگیری که برای آن‌ها ترسیم کرده است، به فعالیت‌های یادگیری مشغول می‌شوند. در واقع آنچه خارج از کلاس رخ می‌دهد، ارتباطی است که بین دانش‌آموزان و مواد آموزشی برقرار می‌شود. فعالیت‌هایی که باید انجام شود، با توجه به توضیحات و راهنمایی‌های معلم و ارتباط‌هایی که بین مواد آموزشی و دانش‌آموزان برقرار می‌شود، برون‌داد قابل ارائه‌ای برای جلسه بعدی کلاس درس است. در کلاس معکوس، نقش اصلی معلم طراحی آموزشی است، یعنی طراحی یک سناریوی یادگیری که پله‌ای برای رساندن دانش‌آموزان به هدفی از جنس شایستگی باشد. این سناریو زمانی موفق است که چند مشخصه داشته باشد: اول اینکه هدفش دستیابی به سطوح بالای یادگیری باشد و بچه‌ها را در کف یادگیری نگه دارد. دوم اینکه تنها به دنبال جمع‌آوری و ارائه اطلاعات نباشد، بلکه با روش آزمایش و تفکر به دنبال تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی اطلاعات برود و آن‌ها را ارزیابی کند. جمع‌آوری اطلاعات در سطح بسیار پایین، بدون درک و فهم و پرینت و ارائه آن، متأسفانه اتفاقی است که امروزه در مدارس ما رخ می‌دهد و این اصلاً مطلوب نیست. مشخصه دیگر سناریوی خوب این است که یافته‌های یادگیری به نحوی با زندگی روزمره دانش‌آموزان مرتبط باشد. این موضوع بسیار مهم است. نکته بعدی اشراف دانش‌آموزان به فرایند یادگیری خود است. دانش‌آموزان باید بتوانند مسیر یادگیری خود را تحلیل کنند و آموخته‌ها را در زندگی واقعی به کار گیرند. استفاده از منابع و مواد یادگیری متنوع، تشکیل گروه‌های یادگیرنده و برقراری ارتباط بین آن‌ها، از این جمله است.

در کلاس معکوس از الف تا ی موضوع تدریس نمی‌شود، اما فرایندی طی می‌شود که طی آن از الف تا ی موضوع یاد گرفته می‌شود، و این ایده اصلی کلاس

معکوس است. در این روش آموزشی، نقش معلم بسیار کلیدی است، چون اوست که طراحی آموزشی را انجام می‌دهد و برای این طراحی فکر می‌کند. معلم دقیقاً باید بداند از کجا شروع کند؟ باید بداند چه فعالیت‌هایی بهتر می‌تواند دانش‌آموز را از نقطه‌ای به نقطه‌ی دیگر برساند و پیش‌دانسته‌ها را فراخوان کند. معلم باید پله‌های سناریو را به گونه‌ای طراحی کند که نه آن‌قدر کوتاه باشند که رشدی صورت نگیرد و نه آن‌قدر بلند که امکان پیش‌روی وجود نداشته باشد. اینجاست که معلم دیگر تنها مجری نیست، بلکه یک طراح آموزشی است که باید دو نکته را مورد توجه قرار دهد:

نخست اینکه منابع و مواد آموزشی متعدد و متنوعی را شناسایی کند و در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا تفاوت‌های فردی آنان مورد توجه قرار گیرد؛ و دوم، سطح دانش و اطلاعات خود را افزایش دهد و با سطوح یادگیری آشنا شود تا بتواند سناریوی دقیقی تنظیم و دانش‌آموزان را به درستی هدایت کند.

# سواد علمی - فناورانه چیست؟

## اشاره

در حال حاضر، رویکرد جهانی به آموزش علوم، توجه ویژه به پرورش مهارت‌های علمی در دانش‌آموزان است. در عصری به سر می‌بریم که از آن به‌عنوان عصر انفجار اطلاعات نام برده می‌شود. در این دوره، تأکید بر افزایش دانستنی‌ها و اطلاعات علمی، تلاشی مذبوحانه و محکوم به شکست تعبیر می‌شود، چرا که گستردگی تحقیقات و یافته‌های علمی به گونه‌ای است که هر لحظه و هر روز هزاران اطلاع و دانستنی جدید به کشفیات بشر اضافه می‌شود و بدیهی است آموزشی که مبتنی بر فقط ارائه اطلاعات به مخاطبان باشد، در چنین کهکشانی، ستاره‌ای کم‌سو و بی‌تأثیر خواهد بود.

صاحب‌نظران معتقدند در چنین عصری، مؤثرترین روش در آموزش علوم، پرورش دانش‌آموزانی است که راه آموختن را فرا گیرند و به جای غوطه خوردن در دریای بیکران علم و گرفتن ماهی‌های خُرد، مهارت غواصی و صید مروارید را کسب کنند.

نیاز به سواد علمی - تکنولوژیک، بر پایه این باور حس شده است. این موضوع، از ورود علم به تار و پود زندگی روزمره و خارج ساختن آن از محدوده دانشگاهی و آموزشگاهی سخن می‌گوید. ساده‌تر اینکه هر انسانی برای زیستن، نیاز به پاره‌ای اطلاعات علمی - تکنولوژیک دارد. این اطلاعات، فارغ از اینکه او توان خواندن یا نوشتن را داشته باشد، سواد به حساب می‌آید.

مقاله حاضر دو بخش دارد. بخش اول متن سخنرانی آقای محمود امانی در نشست سه روزه است و بخش دوم، افزودنی‌هایی است که ایشان پس از مطالعه متن پیاده شده، لازم دانسته‌اند.

## طرح موضوع

موضوعی که قصد دارم به‌عنوان یک دیدگاه مطرح کنم، سواد علمی - فناورانه است. این موضوع به تازگی در دنیا مطرح شده و احتمالاً دوستان حاضر اطلاعاتی

درباره آن دارند. سواد علمی - فناورانه، در یک کلام مجموعه اطلاعاتی در زمینه علم و فناوری است که هر انسانی برای زندگی به آن‌ها نیاز دارد. وقتی می‌گوییم برای زندگی، در واقع منظورمان علم و فناوری‌ای نیست که معمولاً به‌عنوان دانش آکادمیک و دانشگاهی به آن نگاه می‌کنیم، بلکه موضوعی تازه است. هر انسانی برای زیستن، نیاز به دانستن پاره‌ای اطلاعات علمی و فناورانه دارد که به آن سواد علمی - فناورانه می‌گویند.

تاحدود سی سال پیش، به کسانی با سواد گفته می‌شد که توانایی خواندن و نوشتن داشتند. اما اکنون یونسکو پروژه‌ای را اجرا می‌کند به نام «بعد از سال دو هزار، سواد علمی - فناورانه برای همگان!» که موضوع اصلی آن - که در کشورهای مختلف به صورت‌های مختلفی دارد حمایت و اجرا می‌شود و بودجه‌های فراوانی صرف آن شده - این است که در سال‌های آینده، بدون داشتن سواد علمی - فناورانه، امکان زندگی کردن نخواهیم داشت. البته امکان زندگی، یعنی زندگی توأم با بهره‌برداری از تازه‌های علم و تکنولوژی. امروزه روند تولید علم و فراگیری جهانی علم و تکنولوژی به گونه‌ای است که دقیقاً می‌توانید آن را در کشورهای مختلف با هم مقایسه کنید.

در حال حاضر، اگر کسی سواد خواندن و نوشتن نداشته باشد، راه‌های اطلاع‌گیری و برقراری ارتباطش با جهان اطراف، تا حد زیادی مسدود است. چنین فردی نمی‌تواند روزنامه بخواند؛ نمی‌تواند کتاب بخواند؛ نمی‌تواند متن یک پوستر را بخواند و لذا زندگی‌اش در سطح پایینی قرار خواهد داشت. عین همین قضیه، درباره سواد علمی - فناورانه وجود دارد. از اهداف مهمی که این پروژه دنبال می‌کند، ایجاد اعتقاد عمومی درباره این واقعیت است که کسب سواد علمی - فناورانه، وضعیت رفاهی، اقتصادی و معیشتی زندگی ما را تغییر می‌دهد. مثال‌های مختلفی از قسمت‌های مختلف دنیا می‌توان ارائه داد که در کشور خودمان نیز شاهد آن‌ها هستیم. در زمینه اهمیت سواد علمی - تکنولوژیک در کشور خودمان مثالی می‌زنم: می‌دانید که مسئله صادرات میوه در کشور ما، امر مهمی است. ما ادعا

می‌کنیم ساختار اقتصادی کشورمان، کشاورزی - صنعتی است. در کشورهایی که چنین ساختاری دارند، صادرات میوه بسیار مهم است. همین صادرات میوه، یکی از تجارت‌هایی است که سواد علمی - فناورانه در کیفیت و کمیت آن بسیار مؤثر است. کشاورزی که باغ سیب یا مرکبات دارد و صادرکننده نیز هست، باید از سواد علمی - فناورانه مرتبط با کار خود برخوردار باشد. او باید بداند که چه موقع باید شخم بزند؛ چه زمانی باید سمپاشی کند؛ از چه نوع سم یا کودی آن هم چند بار در سال باید استفاده کند؛ چگونه باید از کود استفاده کند؛ تا زمان برداشت بر هر درختی حداکثر چند میوه باید بماند؛ سیب را چگونه باید برداشت کند و ... ناگفته پیداست که وضعیت اقتصادی این دو نوع کشاورزی (روش سنتی و روش علمی) با هم فرق می‌کند. در روزنامه‌ای خواندم که فائو اعلام کرده است از یک هکتار زمین کشاورزی در ژاپن برای بیست نفر غذا تهیه می‌شود، در کره جنوبی برای دوازده نفر و در ایران برای دو نفر! این نتیجه متفاوت، دقیقاً به سواد علمی - فناورانه در بهره‌برداری از خاک برمی‌گردد. ناگفته نماند که در این بررسی، کشورها را در شرایطی مساوی مقایسه کرده‌اند.

وضعیت سواد علمی - فناورانه دقیقاً به سیستم آموزش علوم هر کشور وابسته است. آموزش علوم، یعنی سیستم آموزش عام علوم و نه سیستم آموزش رسمی و یا آموزش اجباری آن. وضعیت آموزشی علوم در کشور ما، اسفبار است.

۳۹۳

بد نیست برای روشن‌تر شدن موضوع مثالی بزنیم. در برخی کتاب‌های خارجی بخشی وجود دارد به نام «شما تصمیم بگیرید» (You decide). در این کتاب‌ها مسئله‌ای مربوط به تکنولوژی، زندگی عادی یا محیط زیست مطرح می‌شود. آن‌گاه از مخاطب خواسته می‌شود که با توجه به مطالب عرضه شده، تصمیم بگیرد و پیشنهاد بدهد. مثلاً در مورد مواد دارای CFC که از طرفی لایه اوزون را از بین می‌برد و از طرف دیگر با به‌کارگیری در یخچال و انواع افشانه‌ها (اسپری‌ها) به زندگی مطبوع انسان‌ها کمک می‌کند، باید تصمیم گرفته شود که آیا باید مصرف آن متوقف شود یا نه، و مخاطب نظر می‌دهد.

سواد علمی - فناورانه برای هر فرد با توجه به جایگاه اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و شغلی وی، فرق می‌کند. مثلاً اطلاعات مورد نیاز یک کشاورز به‌طور مسلم با یک دکتر یا خلبان تفاوت دارد. البته منظور ما از اطلاعات خاص هر فرد، تنها اطلاعات مورد نیاز او در زمینه تخصصی کار وی نیست، منظور اطلاعات علمی - فناورانه خاصی است که به نحوه زندگی این افراد باز می‌گردد. باز هم برای روشن‌تر شدن موضوع بد نیست شما را به مثال دیگری توجه دهیم: «یک بانوی خانه‌دار می‌بایستی چه مقدار سواد علمی - تکنولوژیک داشته باشد؟» در پاسخ به این پرسش، ناگزیریم بگوییم: «باید آن‌قدر اطلاعات در زمینه‌های گوناگون مانند: واکسیناسیون بچه‌ها، نگهداری مواد غذایی، آگاهی از اجناس و کیفیت و خواص آن‌ها، حفاظت از انرژی و منابع مادی و محیط زیست، اصول تغذیه، روان‌شناسی کودک و رشد، آمار، اقتصاد خانواده، به‌کاربری داروها و غیره داشته باشد. به طوری که می‌توان گفت، در واقع به هر بانوی خانه‌دار باید مدرک دکترای خانه‌داری اعطا کرد.»

در هر صورت، سواد علمی - فناورانه، یکی از مشخصه‌های عصر امروزین ماست، زیرا حجم اطلاعات علمی در حال حاضر به چنان حدی از رشد و گسترش رسیده است که نقل سینه به سینه آن نه تنها ممکن نیست، بلکه هیچ سودی (از نظر آموزش و پرورش) در بر ندارد. در قدیم، کودکان به آموختن دانش و تجربه‌های پدر و پدربزرگ خود می‌پرداختند و زندگی آن‌ها تا آخر عمر هم به همان سیاق باقی می‌ماند، در حالی که کشاورز امروزی، ناگزیر از آموختن و کسب اطلاعات از شیوه‌های جدید کاشت و داشت و برداشت، ماشین‌های کشاورزی گوناگون و بذرها و کودهای مختلف است. وضعیت علوم و فناوری‌ها در عصر حاضر، ما را مجبور می‌کند که به سواد علمی - فناورانه توجه بیشتری نشان دهیم.

برای کسب این اطلاعات، داشتن سه نوع آگاهی لازم است:

نخست، آگاهی از علوم پایه یعنی فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و ...؛

دوم، آگاهی از راه و روش صحیح یادگیری؛

سوم، آگاهی و اعتقاد به اینکه داشتن سواد علمی - تکنولوژیکی برابر است با زندگی بهتر فردی و اجتماعی.

مشکل دیگری که در گسترش سواد علمی - فناورانه وجود دارد، تغییر دائمی این دانش است، و این بدان معناست که ما باید به دنبال هدفی متحرک باشیم؛ هدفی که دائم جابه‌جا می‌شود. چرا که می‌خواهیم سواد علمی - فناورانه ایجاد کنیم، اما نمی‌دانیم برای چه کسی، چرا که مصادیق این سواد برای هر فرد به‌طور دائم تغییر می‌کند. مثال‌های متعددی در این مورد می‌توان زد. تا چند وقت پیش، تلفن همراه، که بی‌سیم است، نبود و در حال حاضر پیش‌بینی می‌شود تا مدتی دیگر، شبکه‌های مخابراتی هم که با سیم مسی به مراکز اصلی وصل می‌شوند، برچیده شوند، زیرا ماده اولیه این سیستم (سیم مسی) در حال کمیاب شدن است. بنابراین، در آینده به مشترکان مخابرات، تلفن همراه داده خواهد شد، چرا که بسیار کم‌هزینه‌تر است، به راحتی ارتباط برقرار می‌کند، در هر نقطه‌ای با کیفیت بالا کار می‌کند، به نگهداری خطوط نیازی ندارد و ... ناگفته پیداست که این تغییرات در بسیاری از امور به‌طور دائم در حال رخ دادن است.

برنامه‌ریزان آموزش علوم در دنیا می‌گویند: «ما نمی‌توانیم سواد علمی - فناورانه را به‌طور موردی و مصداق به مصداق به افراد منتقل کنیم. پس چه کار کنیم؟ باید در افراد خصلتی ایجاد کنیم که خودشان به دنبال آن بروند. شما اگر در تمام برنامه‌های درسی امروز دنیا را مطالعه کنید، درمی‌یابید که یکی از اهداف غایی و فلسفه‌های آموزشی در عصر حاضر، آماده‌سازی افراد برای یادگیری مادام‌العمر است. آن‌ها اول می‌نویسند: «آموزش مادام‌العمر، هدف ماست!» و سپس درباره نحوه آن بحث می‌کنند.

ما برای برخورداری از آموزش مادام‌العمر، باید سه خصلت را در افرادمان به وجود آوریم. تمام تلاش من برای رسیدن به همین نکته بود؛ یعنی «آموزش مادام‌العمر».

حال می‌گوییم سه خصلتی که اگر کسی داشت، یادگیرنده مادام‌العمر تلقی

می‌شود، عبارت‌اند از:

۱. آموختن راه یادگیری و نه آموختن آموخته‌ها

۲. کسب نگرش علمی

۳. ایجاد دانش پایه

که البته بسط و توضیح این سه موضوع خودش نیاز به جلسه دیگری دارد.



# یادگیری رشد دهنده

ارائه الگویی سه ضلعی برای تعالی مدرسه از طریق اصلاح فرایند یادگیری

## چکیده

آیا راهی وجود دارد که همه دانش آموزان در سیر تحصیلی خود احساس موفقیت کنند؟ چه راهکارهایی برای افزایش انگیزه و رغبت در دانش آموزان نسبت به یادگیری وجود دارد؟ آیا سودای یادگیری لذت بخش قابل تحقق است؟ آیا الگویی کارآمد برای بهبود وضعیت آموزشی فرزندان ما وجود دارد که هم به جنبه کلاسی و یادگیری دسته جمعی و هم به جنبه انفرادی آن به طور همزمان و به صورتی به هم پیوسته و ساختارمند مدد رساند؟

در این ارائه، که دارای دو بخش است، تلاش می شود پاسخی مثبت و قابل اجرا به پرسش های بالا داده شود.

در بخش اول، به عنوان مقدمه و تبیین ضرورت موضوع، تصویری از دانش آموز، معلم، فرایند یاددهی یادگیری و محیط یادگیری مطلوب در اسناد تحولی وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ترسیم شده است، و با مرور وضع موجود مدارس، لزوم اتخاذ روش هایی عملی و کارآمد برای تحقق این چشم انداز مورد تأکید قرار می گیرد.

در دومین بخش، که بخش اصلی را تشکیل می دهد، یک الگوی سه ضلعی برای بهبود فرایند یاددهی یادگیری در کلاس های درس و ارتقای سطح یادگیری دانش آموزان پیشنهاد می شود. این الگوی سه وجهی، با نگاهی سیستمی، امکان در کنار هم قرار دادن و توجه هم زمان به دستاوردهای متعدد و متنوع تلاشگران و متخصصان عرصه برنامه ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی و پداگوژی - به عنوان علم و هنر یاددهی یادگیری - را فراهم می سازد. در این بخش تلاش می شود، پیرامون هر یک از اضلاع سه گانه، محورها و مشخصه های مهمی که باید مورد توجه قرار گیرد ارائه گردد و مشخصات فرایند یادگیری مطلوب به روشنی ترسیم شود. این الگو عرصه گسترده ای برای فعالیت معلم به عنوان عنصر فکور نظام آموزشی و دانش آموز به عنوان یادگیرنده فعال و با انگیزه فراهم می کند.

شاید بتوان گفت یادگیری، به مثابه یک مسئله، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های مشترک آموزش‌گران در سراسر جهان است. به عبارت دیگر گرچه نظام‌های آموزشی در انتخاب اهداف، اولویت‌ها و محتوای آموزشی ممکن است با هم تفاوت‌های چشمگیر داشته باشند، اما همگی در این نقطه اشتراک نظر دارند که در هر حال باید فرایند یاددهی یادگیری به گونه‌ای شکل گیرد که برای دانش‌آموزان فضایی پُرانگیزه و آکنده از احساس لذت، احساس موفقیت و احساس مفید بودن به وجود آورد. معمولاً از چنین یادگیری مطلوبی با توصیفاتی همچون یادگیری مؤثر، یادگیری فعال و یادگیری رشد دهنده یاد می‌شود. بسیاری از مشکلات به ظاهر فردی دانش‌آموزان در عرصه یادگیری که موجب افت تحصیلی ایشان می‌شود، ریشه در عدم شکل‌گیری یک فرایند صحیح یاددهی - یادگیری در سطح مدرسه و کلاس درس دارد. به عبارت دیگر، هدایت صحیح دانش‌آموزان دارای استعداد‌های برتر از یک‌سو و جبران نقاط ضعف دانش‌آموزان نیازمند به ترمیم از سوی دیگر، هر دو در بستر یک فضای یاددهی - یادگیری مطلوب و با دقت طراحی شده امکان‌پذیر است. چنین فضایی می‌تواند به رشد و پیشرفت تمامی دانش‌آموزان، در هر موقعیتی که قرار دارند، بیانجامد.

توجه به احیای کارکردهای آموزشی کلاس درس از جنبه دیگری حائز اهمیت فراوان است. واقعیت این است که امروزه بسیاری از مدرسه‌ها صرفاً به کلاس درس تقلیل پیدا کرده‌اند. یعنی دانش‌آموزان وقتی به مدرسه می‌آیند، تقریباً مستقیماً به کلاس درس می‌روند و سپس به خانه بازمی‌گردند. به عبارت دیگر چون بیشتر مدارس فاقد برنامه‌های غیررسمی و غیرکلاسی، از قبیل فعالیت‌های آزاد، پرورشی، ورزشی، نمایش، سرود و دیگر فعالیت‌هایی که به جوّ مدرسه هویت خاصی می‌دهد، هستند، بنابراین حضور در کلاس، تقریباً همهٔ زمان حضور در مدرسه را به خود اختصاص می‌دهد. شاید گفته شود حال که چنین است باید کاری کرد که دست‌کم همین کلاس درس بتواند بیش از پیش سبب رشد و ارتقای بیشتر

دانش‌آموزان شود. اما متأسفانه پژوهش‌های مرتبط با فضای حاکم بر کلاس‌های درس چنین چشم‌اندازی را آشکار نمی‌سازد. نتایج پژوهشی که در کلاس‌های درسی پنج استان ایران انجام شده نشان می‌دهد که نحوه اداره کلاس‌های درسی ایران، مشخصه‌هایی دارد که کاملاً تکرار می‌شوند. این مشخصه‌ها عبارتند از:

**۱** دانش‌آموزان در کلاس‌ها، معمولاً ساکت می‌نشینند؛

**۲** اداره کلاس بیشتر برعهده معلم است و او تسلط کاملی بر کلیه فعالیت‌های کلاسی دارد؛

**۳** بسیاری از برنامه‌های کلاس به برنامه‌های حافظه‌مدار معطوف می‌شود و در عمل، به‌خاطر سپردن آنچه که معلم در فرایند یادگیری روی آن‌ها تأکید می‌کند بسیار اهمیت دارد؛

**۴** معلمان عمدتاً از روش‌های دستوری استفاده می‌کنند؛ یعنی خیلی وقت‌ها از دانش‌آموزان می‌خواهند کارهای معینی را انجام دهند و این خواسته خود را به‌طور مستقیم ابراز و بیان می‌کنند!

**۵** معمولاً از دانش‌آموزان خواسته نمی‌شود آنچه را که یاد گرفته‌اند در موقعیت‌های جدیدی به کار ببرند یا تعمیم دهند.

**۶** معلمان، اغلب، فرایند یاددهی - یادگیری را براساس شیوه‌ای که کتاب درسی ارائه کرده است اجرا می‌کنند.

اگر مجموعه نتایج فوق و نیز نتایج پژوهش‌های دیگر را مدنظر قرار دهیم به نظر می‌رسد نیازمند راه‌حلی هستیم که از طریق آن فرایند یاددهی یادگیری را چه در کلاس درس و چه بیرون از آن احیا کنیم و فضای مدرسه‌ای موجود را به فضایی پویا و رشد دهنده ارتقا دهیم تا نتایج بهتری را به دست آوریم.

این موضوع در سه سند تحولی مهم نظام آموزشی ایران که در سال‌های اخیر تولید شده، یعنی کتاب «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» و «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» مورد توجه قرار گرفته است.

در کتاب مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران بر اهمیت «درک و اصلاح مداوم موقعیت خود توسط یادگیرنده» تأکید شده است و «تدارک موقعیت‌های یادگیری و فرصت‌های تربیتی که امکان به‌کارگیری و پرورش ظرفیت‌شناختی را از طریق فعالیت و تلاش متربی فراهم کند» از ویژگی‌های مهم نظام تربیتی مطلوب ذکر کرده است (ص ۳۵۱ و ۳۷۶). در این کتاب تأکید شده است که مدرسه باید فرصت‌های یادگیری ساده و رشد دهنده‌ای را در چارچوب اهداف متعالی خود برای دانش‌آموزان تدارک ببیند: «ایجاد فضایی هدفمند از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه با تدارک مجموعه‌ای از موقعیت‌ها، فرصت حرکت رشد یابنده و تعالی بخش برای متربیان، به این معنا که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده) از تجربه حیات طیبه باشد» (ص ۳۶۰).

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز «ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» از اهداف کلان آموزش و پرورش بر شمرده شده است (هدف کلان شماره ۷). در این سند همچنین به «بهره‌مندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی بخش» در طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی به‌عنوان یک راهکار اساسی اشاره شده است. (فصل ۷، راهکار ۱-۱).

در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به‌طور مبسوط‌تر به موضوع یادگیری و کیفیت آن پرداخته شده است. در فصل سوم این سند با عنوان کلی «اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی» دو اصل به‌طور مستقیم به چگونگی شکل‌گیری فرایند یاددهی - یادگیری اشاره می‌نماید:

**اصل ۳-۳:** اعتبار نقش یادگیرنده: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش فعال، داوطلبانه و آگاهانه دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت‌پذیری توجه نماید و زمینه تقویت و توسعه روحیه پرسشگری، پژوهشگری، خلاقیت و کارآفرینی را در وی فراهم سازد. (ص ۹)

**اصل ۹-۳:** یادگیری مادام‌العمر: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های لازم برای استمرار و معنادار شدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در زندگی را برای دانش‌آموزان تأمین کند. (ص ۱۰)

در بخش ۴-۴ این سند نیز ذیل عنوان «رویکرد و جهت‌گیری کلی یاددهی - یادگیری» چنین ذکر شده است.

**۱** یاددهی - یادگیری فرایندی زمینه‌ساز برای ابراز گرایش‌های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است.

**۲** یادگیری حاصل تعامل خلاق، هدفمند و فعال یادگیرنده با محیط‌های متنوع یادگیری است.

**۳** دیدگاه دانش‌آموزان را به‌طور معنادار نسبت به ارتباط با خود، خداوند، دیگران و مخلوقات، تحت تأثیر قرار دهد.

در قسمت ۶-۴ همین بخش تأکید شده است که محیط یادگیری باید از صفاتی مانند منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی برای پاسخگویی به نیازها، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان برخوردار باشد و زمینه بهبود موقعیت ایشان و ارتقای کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری را فراهم آورد. (ص ۱۳)

برنامه درسی ملی همچنین در الگوی هدف‌گذاری به ماتریسی اشاره می‌کند که از یک‌سو دربرگیرنده پنج عنصر: تعقل، ایمان، علم و عمل و اخلاق است و از سوی دیگر چهار عرصه رابطه با خویشتن، رابطه با خداوند متعال، رابطه با خلق خدا یعنی سایر انسان‌ها و رابطه با خلقت الهی یعنی سایر مخلوقات و طبیعت است و تأکید می‌نماید که در طراحی و تدوین برنامه‌ها باید این الگو مورد استفاده قرار گیرد.

فراتر از همه مطالب فوق، «برنامه درسی ملی ایران» در فصل نهم، با تأکید بر این موضوع که راهبردهای یاددهی - یادگیری باید بتواند بستر لازم را برای تحقق اهداف برنامه درسی و تربیتی در راستای شکوفایی فطرت و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه تدارک ببیند؛ برای تحقق این مهم علاوه بر اصول ناظر به برنامه‌های درسی و تربیتی، «اصول حاکم بر راهبردهای یاددهی - یادگیری» را به شرح زیر

در ۹ بند ارائه می‌کند.

**۱** امکان درک و تفسیر پدیده‌ها، وقایع و روابط را در موقعیت‌های واقعی زندگی تدارک ببیند، به گونه‌ای که شرایط را برای درک و تصمیم‌گیری در مورد مسایلی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف با آن مواجه می‌شوند با رعایت نظام معیار اسلامی فراهم کند.

**۲** انگیزه دانش‌آموزان را از طریق کاوشگری در تلاش مداوم برای یافتن پاسخ پرسش‌هایی درباره پدیده‌ها، وقایع و روابط آن شکوفا و تقویت کند.

**۳** امکان درک و تفسیر قوانین کلی حاکم بر هستی و رابطه‌های علت و معلولی یا وابستگی پدیده‌ها را همراه با افزایش بصیرت در دانش‌آموزان فراهم کند.

**۴** فرصت‌هایی را تدارک ببیند که شایستگی‌های کسب شده در فواصل زمانی توسط دانش‌آموز مرور شود و تصمیماتی برای تعدیل، بازنگری یا ادامه مسیر یادگیری توسط او اتخاذ گردد.

**۵** فرصت لازم برای پیوند نظر و عمل، تلفیق دانش و تجربیات پیشین با یادگیری‌های جدید را به صورت یکپارچه و معنادار جهت تحقق ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و توسعه شایستگی‌ها فراهم کند.

**۶** با بهره‌مندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی بخش و با سازمان‌دهی نوآورانه و خلاق فرایند جمع‌آوری و انباشت حقایق، زمینه ساختن علم و معرفت را فراهم نماید.

**۷** صرفاً به انتقال دانش محدود نشده، بلکه زمینه تولید علم از سوی دانش‌آموزان را با تأکید بر مشارکت آنان در مفهوم، تدارک ببیند.

**۸** زمینه تعامل مؤثر دانش‌آموزان را با معلم، همسالان و انواع محیط‌های یادگیری فراهم کند.

**۹** زمینه بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های نوین آموزشی را فراهم نماید و استفاده از آن‌ها را با نگاه تقویتی، تکمیلی و توانمندسازی (نه نگاه جایگزینی و واگذاری) دنبال کند.

در کنار تأکيدات فوق، که کم و بیش در اسناد آموزش و پرورش کشورهای مختلف با تفاوت‌هایی اندک تکرار شده است، رشته‌های تخصصی ذیل عنوان کلی علوم تربیتی مانند برنامه‌ریزی درسی، تکنولوژی آموزشی، روان‌شناسی تربیتی، پداگوژی و حتی فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز در زمینه موضوع یاددهی - یادگیری مباحث مبسوطی را مطرح کرده‌اند و هر یک فهرستی بلند بالایی از یافته‌های خود را به شکل توصیفی یا تجویزی و توصیه‌ای در اختیار آموزشگران قرار داده‌اند و انتظار دارند که آموزشگران، به هنگام تدریس آن‌ها را سر لوحه کار خود قرار دهند. گروهی بر لزوم توجه به نظریه‌های یادگیری در هنگام تدریس پافشاری می‌کنند. گروهی دیگر بر اهمیت به‌کارگیری الگوهای تدریس در هنگام نوشتن طرح درس تأکید دارند. تأکید بر سطوح رشد شناختی، اهمیت عنصر ارزشیابی، توجه به تفاوت‌های فردی و بسیاری تأکيدات دیگر در همین راستا انجام می‌شود.

بدیهی است جامه عمل پوشاندن به تمامی تأکيدات فوق در فضایی پراکنده و غیرمنسجم امکان‌پذیر نیست و نتیجه‌ای جز سردرگمی در پی ندارد. به نظر می‌رسد ما امروز بیش از هر زمان دیگر نیازمند الگویی هستیم که امکان در کنار هم نشستن و توجه همزمان به یافته‌های فوق را فراهم کند و برای آموزشگران آرامش به ارمغان آورد. «الگوی سه ضلعی ارتقای یادگیری» با چنین دیدگاهی و براساس تجربه زیسته ارائه‌کننده در طی سه دهه تدریس، مطالعه، پژوهش و آموزش معلمان تدوین شده است و می‌کوشد با ارائه یک ترسیم هندسی، عناصر گوناگون مؤثر در تدریس را در فضایی هماهنگ و نظام‌مند در کنار هم بنشانند و امکان توجه همزمان به آن‌ها را فراهم سازد. این الگو از سویی یک راهنمای عمل برای در اختیار معلمان می‌گذارد و از سوی دیگر یک چک‌لیست برای سنجش کیفیت تدریس برای کنشگران عرصه تعلیم و تربیت ارائه می‌دهد. در ادامه به شرح و تبیین این الگو می‌پردازیم.

## الگوی سه ضلعی ارتقای یادگیری

این الگو همان طور که از نام آن برمی آید دارای سه ضلع اصلی و به تعبیری یک الگوی مثلثی است. اولین و مهم ترین ضلع الگو که قاعده مثلث را تشکیل می دهد، طراحی آموزشی است. این ضلع دربرگیرنده مهم ترین اقدامات و مراقبت هایی است که به شکل گیری فرایند مؤثر یادگیری منجر می شوند. دومین ضلع، تأکید بر استفاده از رسانه های پرشمار در فرایند یادگیری و سومین ضلع، تأکید بر اهمیت ارائه آموخته ها به عنوان برون داد یادگیری توسط دانش آموزان است.



## ضلع اول، طراحی آموزشی:

برای هر واحد یادگیری نیازمند یک طراحی آموزشی هستیم. اگر یادگیری را سفر از مبدأ به مقصدی معین تصور کنیم، اولین گام در به کارگیری این مدل، ترسیم نقشه حرکت یا طراحی مسیری است که یادگیرنده در فرایند یادگیری باید پیماید. به عبارت دیگر طراحی آموزشی به منزله تعیین فعالیت های یادگیری است که در مجموع به رشد دانش آموز منجر می شود. گاهی این فعالیت یادگیری را می توان براساس روشی که کتاب درسی پیشنهاد می کند شروع کرد و پیش رفت. این روش، در صورتی که کتاب درسی با رعایت اصول یاددهی - یادگیری تدوین شود و با شرایط و فضای محیط سازگار باشد تصمیم خوبی است ولی لزوماً بهترین



راه نیست. تفاوت طراحی آموزشی با تهیه طرح درس این است که در طراحی آموزشی، یک واحد یادگیری، که ممکن است تدریس آن چندین جلسه آموزشی را به خود اختصاص دهد، موضوع کار است در حالی که تهیه طرح درس معمولاً اقدامی محدودتر است و برای یک جلسه درس تنظیم می‌شود. مهم‌ترین اقدامات و مراقبت‌هایی که در یک طراحی آموزشی باید مورد توجه طراحان باشد عبارت است از:

**۱ نوشتن اهداف در قالب شایستگی:** در اولین گام، برای اینکه بتوان فرایند یاددهی - یادگیری رشددهنده‌ای را به وجود آورد، باید از انتها شروع کرد؛ یعنی پایان یادگیری را دید و مشخص نمود که دانش آموز پس از پشت سر گذاشتن این واحد یادگیری باید به چه شایستگی‌هایی برسد. به عبارت دیگر قرار است چه صلاحیت‌ها، صفات و توانمندی‌هایی در او به وجود آید و انتظار می‌رود او به چه نوع تولید ذهنی یا فکری برسد و چه توانمندی‌هایی را از خود نشان دهد. این‌ها باید آشکار باشند. پس از تعیین هدف واحد یادگیری، یک طراحی آموزشی خوب دارای ملاک‌ها و مشخصه‌هایی است که در ادامه آن‌ها را مرور می‌کنیم.

**۲ طراحی دقیق، رشد دهنده، تدریجی، سیر منطقی، پله‌های ارزشمند و قابل دستیابی:** در واقع باید تصویری از مسیری که قرار است دانش آموز بیاماید رسم کنیم؛ یعنی مشخص کنیم وقتی دانش آموزی درسی را می‌آموزد قرار است چه پله‌هایی را بیاماید. این پله‌ها، سناریوی یادگیری یا طراحی آموزشی هستند که معلم می‌خواهد به اجرا درآورد. منظور از پله‌ها مجموعه فعالیت‌هایی است که برای کلاس درس پیش‌بینی می‌شود. این پله‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که نه آنقدر زیاد و بلند باشند که دانش آموز در پیمودن آن‌ها احساس ناتوانی کند و نه آنقدر کوتاه و کم تعداد باشند که دانش آموز احساس کند با بالا رفتن از آن‌ها کار مهمی انجام نداده است و آن‌ها را پیش پا افتاده تلقی کند. بدین ترتیب، تعدد این پله‌ها و توالی آن‌ها بسیار مهم است.

**۳ یک شروع خوب:** اینکه یک درس چگونه شروع شود و در این شروع، چه کاری باید کرد که فعالیت یادگیری بسیار جذاب باشد بسیار مهم است. زیرا، اولین قدم در یادگیری این است که دانش آموز به موضوع جذب شود، چشم اندازی در پیش رویش گشوده شود تا بداند چه چیزی را یاد می گیرد، قرار است به کجا برسد و این یادگیری در زندگی او به چه دردش می خورد. بنابراین، باید مسئله ارتباط مطالب درسی با زندگی و مفید بودنشان، برای دانش آموزان ترسیم شود. بدین ترتیب، اولین پله این است که مشخص کنیم با چه نوع فعالیتی می توان دانش آموزان را با مسئله درگیر و هوش و حواسشان را به مسئله جلب کرد تا علاقه مند شوند که این مسیر را ادامه دهند.

**۴ توجه به پیش دانسته ها:** دومین پله در جذابیت فعالیت های یادگیری توجه به پیش دانسته های دانش آموزان است. اگر به پیش دانسته ها توجه شود لازم نیست وقت دوباره ای صرف تولید آن ها شود که هم برای دانش آموزان کسالت آور باشد و هم بخشی از زمان یادگیری را به خود اختصاص دهد. معلم می تواند پیش دانسته های دانش آموزان را در کلاس احصا کند و در صورت مشترک بودن پیش دانسته های آن ها، فعالیتی را برایشان تدارک ببیند، آن ها را به اشتراک بگذارد تا نقطه شروعشان را در یادگیری یکی کند.

**۵ انتخاب الگوی تدریس:** الگوهای تدریس در واقع حاصل تجربیات موفق معلمان هستند که به صورتی قابل تعمیم در می آیند و از آن ها می توان برای تدریس موضوعات مختلف درسی استفاده کرد. گاهی انتخاب درست یک الگو در موفقیت تدریس بسیار مؤثر است. مثلاً وقتی می خواهیم به دانش آموزان مفاهیم اخلاقی را با تأکید بر شفاف سازی ارزش ها آموزش دهیم، ممکن است انتخاب الگویی مانند محاکم قضایی، به تدریس جذابیت و کارایی خاصی ببخشد و روند یادگیری را تسهیل کند. در یک طراحی آموزشی طولانی و چندمرحله ای، گاهی لازم است از چند الگوی تدریس در موقعیت های مختلف استفاده نمود. بسیاری از معلمان به دلیل عدم آشنایی کامل با الگوهای

تدریس متنوع، از الگوهای کم‌شماری استفاده می‌کند، لذا فضای تدریس ایشان تکراری و کسالت‌آور می‌شود. گاهی هم به دلیل آشنایی سطحی با الگوهای تدریس، آن‌ها را به صورت ناقص و غیرحرفه‌ای اجرا می‌کنند. در حالی که اجرای حرفه‌ای الگوهای متنوع تدریس بر جذابیت کار و مؤثر بودن تدریس می‌افزاید.

**۶ یادگیری فعال، تولید مفهوم توسط یادگیرنده:** نکته دیگری که در طراحی آموزشی باید به آن توجه شود این است که مشخص شود فعالیت‌ها چگونه به «تولید مفهوم» توسط دانش‌آموزان می‌انجامند. آیا معلم، در انجام فعالیت‌ها، بچه‌ها را در نقش دریافت‌کننده مفهوم قرار می‌دهد یا تولیدکننده مفهوم؟ زیرا ممکن است معلم مفهومی را مستقیماً برای دانش‌آموزان توضیح دهد و یا اینکه همین مفهوم را به گونه‌ای ارائه کند که آن‌ها با انجام فعالیت‌های ذهنی، فعالیت‌های عملی و مطالعه منابع مناسب یادگیری، خود به مفهوم‌سازی یا تولید مفهوم بپردازند. حتی خواندن یک متن علمی و گفت‌وگو درباره آن یک یادگیری فعال به‌شمار می‌آید. چون دانش‌آموز به واسطه درک و فهم خودش در مسیر آموزش حرکت و از متن، مفهوم‌سازی می‌کند و بدین ترتیب یک یادگیرنده فعال به‌شمار می‌آید. شاید بتوان گفت مهم‌ترین دستاورد نظریه یادگیری ساختن‌گرایی همین تأکید بر تولید مفهوم و یادگیری فعال توسط یادگیرنده می‌باشد.

۴۰۷

**۷ یادگیری مشارکتی، اجتماعی و گروهی:** یادگیری مشارکتی هم، بخشی از یک سناریوی یادگیری خوب است. در یک طراحی آموزشی متعادل، حجم فعالیت‌های گروهی همچون بحث و گفت‌وگو، انجام فعالیت‌های عملی گروهی، و حتی امتحان گروهی در کنار فعالیت‌های انفرادی قابل توجه و در اولویت است. یادگیری مشارکتی نیز از تأکیدات اصلی نظریه ساختن‌گرایی به‌شمار می‌آید.

**۸ سطوح بالای عملکرد یادگیری:** یک تحقیق نشان داده است که عموماً

سطح فعالیت‌هایی که معلمان انتظار دارند دانش‌آموزان انجام دهند، در سطوح پایین یادگیری انجام می‌شود. مثلاً وقتی معلمی از دانش‌آموزان می‌خواهد درباره موضوعی اطلاعات جمع‌آوری کنند. آن‌ها معمولاً این اطلاعات را در سطح اولیه و صرفاً از یک منبع به‌دست می‌آورند و ارائه می‌دهند. حتی گاهی فعالیت‌ها در همین حد هم انجام نمی‌شود و کار در سطح پایین‌تری انجام می‌شود؛ مثلاً دانش‌آموزان بدون آنکه حتی در اینترنت هم جست‌وجوی دقیقی انجام دهند، فقط با گرفتن یک پرینت کارشان را ارائه می‌دهند. حال آنکه اگر دانش‌آموزان همین جمع‌آوری اطلاعات را هم به‌خوبی انجام دهند، باز در صورت ارائه عینی اطلاعات، در سطح اول و کف یادگیری قرار دارند. توجه به سطوح بالاتر یادگیری به این معناست که مثلاً وقتی دانش‌آموزان مشغول جمع‌آوری اطلاعات هستند، معلم، از آن‌ها بخواهد تحلیلی روی اطلاعات، از نظر طبقه‌بندی اطلاعات و توصیف و تبیین آن‌ها به شیوه‌های خلاقانه و نوآورانه داشته باشند و اعتبار منابعی را که به آن‌ها استناد کرده‌اند ارزیابی کنند. این‌گونه اقدامات توجه به سطوح بالاتر یادگیری را نشان می‌دهد و در سایر فعالیت‌های یادگیری و موضوعات و مسائل مختلف باید مورد توجه قرار گیرد. نکته مهمی که باید به آن توجه کرد این است که گاهی معلم در تمریناتی که به دانش‌آموزان می‌دهد مسئله‌ای را پیچیده‌تر مطرح می‌کند. این کار، لزوماً دانش‌آموز را به سطوح بالاتر یادگیری نمی‌برد، بلکه صرفاً سطح دشواری مطلب را بیشتر می‌کند و این روش، مطلوب نیست؛ چون بر احساس موفقیت دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد. مثلاً معلم ریاضی، کسر مرکبی را می‌دهد و از دانش‌آموزان می‌خواهد که آن را ساده کنند. این سطح اول یادگیری است. حال اگر این معلم طبقات کسر را بیشتر کند دانش‌آموزانش را به سطوح بالاتر یادگیری نبرده است، بلکه فقط مسئله را برای آنان دشوارتر کرده است. در حالی که او می‌توانست از دانش‌آموزان بخواهد، برای یک مسئله، یک کسر بنویسند و از این طریق آن‌ها را به سطح بالاتری ارتقا دهد. همچنین می‌توانست، در یک سطح بالاتر، یک عدد

کسری به آن‌ها بدهد و بخواهد که برای این کسر یک مسئله بنویسند. بنابراین، بالا بردن سطح یادگیری جزء هدف‌های مهم آموزش است و نباید آن را با دشوار کردن یادگیری یکی تصور کرد.

توجه به این نکته که دانش‌آموزان باید رشد کنند و از سطح اولیه یادگیری تکنیک‌ها و دانش به سطوح بالاتر یادگیری، از جمله تجزیه و تحلیل اطلاعات و همچنین ترکیب نمودن آن‌ها بروند در تمام دروس لازم و از اهمیت بسیاری برخوردار است. برای طبقه‌بندی سطوح رشد شناختی، روش‌های مختلفی به رسمیت شناخته می‌شود و معلمان با انتخاب‌های گوناگونی روبه‌رو هستند. این طبقه‌بندی ممکن است، مانند آنچه که در الگوی مطالعه «تیمز» به کار می‌رود، دارای سه سطح دانش مروری، دانش کاربردی و دانش ترکیبی باشد. یا ممکن است سطوح پنجگانه بلوم در نظر گرفته شود. همچنین ممکن است سطوح جدید بلوم که شاگردان او در سال ۲۰۰۰ برای هزاره سوم ارائه کردند مورد نظر قرار گیرد. بدین ترتیب این مهم نیست که چه نوع طبقه‌بندی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ بلکه مهم این است که توجه کنیم دانش‌آموزان در کف یادگیری باقی نمانند و فعالیت‌های معلم سطوح بالاتر یادگیری را نشانه‌روی کرده باشد. به عبارت دیگر، معلم هرگز نباید به سطوح پایین یادگیری رضایت دهد و تنها به این خشنود باشد که دانش‌آموزان او توانسته‌اند مطلبی را حفظ کنند یا آن را بیان کنند.

۴۰۹

**۹ کاربست آموخته‌ها در موقعیت جدید:** ارتباط با زندگی، یعنی استفاده از فعالیت‌هایی در طراحی آموزشی که موضوع درس را به زندگی ارتباط می‌دهند. کاربست آموخته‌ها در موقعیت جدید، توجه به وجه کاربردی و مفید بودن یادگیری است. ایجاد این توانایی در دانش‌آموزان که بتوانند چند دقیقه درباره اهمیت موضوع درس صحبت کنند، برای کاربردهای آن مثال‌هایی بزنند و دیگران را نسبت به مفید و ضروری بودن آموختن این واحد یادگیری متقاعد نمایند نشانه‌ای از تحقق این امر به‌شمار می‌آید.

**۱۵ توجه به تفاوت‌های فردی در یادگیری:** وجود تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان

با یکدیگر در زمینه انواع هوش، سبک یادگیری، استعداد تحصیلی، بستر فرهنگی و اجتماعی خانواده، زبان مادری، میزان دانسته‌های قبلی، بدفهمی‌ها و به ویژه علائق و توانمندی‌های گوناگون سبب می‌شود که یک نسخه واحد برای همگان، بهترین نتیجه را به همراه نداشته باشد. از این رو لازم است در طراحی آموزشی وجود فعالیت‌های موازی و انعطاف‌پذیر پیش‌بینی شود. برای دستیابی به یک هدف آموزشی همیشه راه‌های متنوعی در پیش‌روی ماست و در یک طراحی آموزشی مطلوب به این امر توجه می‌شود. ارائه بازنمایی‌های مختلف یک مطلب و مطرح نمودن مسایل باز پاسخ که امکان ورود به یک موضوع از جوانب گوناگون را فراهم می‌کند نمونه‌هایی از توجه به تفاوت‌های یادگیری به‌شمار می‌آید.

**۱۱ رویکرد تلفیقی:** برای استفاده از رویکرد تلفیقی دلایل بی‌شماری وجود دارد.

و مزایای این رویکرد در بهبود کیفیت، سرعت و گستره یادگیری و پاسخ‌گویی به نیاز فراگیران محل مناقشه نیست. در طراحی آموزشی با بهره‌گیری از رویکرد تلفیقی، مرزهای بین ساحت‌های شش‌گانه رشد و تربیت - یعنی ساحت دینی و اخلاقی، ساحت علمی و فناورانه، ساحت اجتماعی و سیاسی، ساحت زیستی و بدنی، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای، و ساحت زیبایی‌شناسی و هنری - رنگ می‌بازد و امکان پوشش دادن به دو یا چند حوزه تربیت و یادگیری در یک زمان فراهم می‌شود. از بین روش‌های مختلف تلفیق، استفاده از یادگیری زمینه‌محور و رویکرد تماتیک در سازمان‌دهی محتوای یادگیری از روش‌های پیشرفته برنامه‌ریزی درسی به‌شمار می‌آید. در این نوع طراحی آموزشی یک موضوع مناسب و دارای قابلیت کافی به‌عنوان تم یا زمینه یادگیری در مرکز قرار می‌گیرد و پیرامون آن مباحث مختلف مرتبط با آن بسط داده می‌شود. موضوعی که به‌عنوان تم انتخاب می‌شود باید دارای اجزای منسجم مفهومی درونی و بازوهای ارتباطی بیرونی کافی و قابلیت عمق بخشی باشد. مثلاً در زمینه آموزش محیط‌زیست، آب یک تم مناسب است. همچنین در ساحت

آموزش‌های اخلاقی، حق‌الناس قابلیت ارائه به‌صورت تماتیک را دارد.

**۱۲ جلوه‌ ارائه و ارزشیابی:** ترسیم برون‌دادهای مورد انتظار در قالب جمالتی از جنس شایستگی و روشنگری درباره جایگاه مطلوبی که یادگیرنده در پایان فرایند یادگیری باید بدان دست یابد از دیگر مشخصه‌های یک طراحی آموزشی کامل است و به دانش‌آموزان احساس آرامش می‌دهد. این کار در دوره غلبه و تسلط اهداف رفتاری بر فضای یادگیری هم انجام می‌شد اما تفاوت آن در نوع بینشی بود که بر تدوین اهداف آموزشی به‌صورت محدود کننده و مکانیکی در آن زمان حاکم بود.

**۱۳ فعالیت‌های خارج از کلاس، کلاس معکوس:** آخرین نکته‌ای که در این باب خیلی مهم است، توجه به فعالیت‌های بیرون از کلاس است. معلم نباید در طراحی خود فقط به درون کلاس بماند بلکه باید مسیری را برای ادامه یادگیری در بیرون کلاس ترسیم کند که در عین حال و دقیقاً به سناریوی داخل کلاس مربوط شود، در سال‌های اخیر این موضع با عنوان کلاس معکوس مورد توجه عمیق متخصصان تکنولوژی آموزشی قرار گرفته است و ضمن مدیریت زمان یادگیری، زمینه تحقق اهدافی مانند یادگیری مادام‌العمر را فراهم می‌کند. کلاس معکوس در ضلع سوم الگو نیز مجدداً مورد تأکید قرار می‌گیرد.

**۱۴ فراشناخت:** در پایان فرایند یادگیری مناسب است که یادگیرندگان نگاهی از فراز به سیر و سفر خود در مسیر یادگیری این درس بیندازند و چگونگی حرکت خود را در این مسیر بازشناسی و تحلیل نمایند. سپس راهی را به سوی ادامه یادگیری در آینده پیشنهاد نمایند. اگر هدف از یادگیری، تبدیل دانش‌آموز به یادگیرنده مادام‌العمر است، چنین امری ضرورت تام دارد.

**ضلع دوم، رسانه‌های آموزشی پر شمار (بسته آموزشی به جای کتاب درسی):**

در گذشته، گفتار شفاهی معلم، جزوات آموزشی و گاهی کتاب درسی تنها رسانه آموزشی در هر کلاس درس بود و دانش‌آموز و معلم رسانه دیگری در

اختیار نداشتند. اما، در سال‌های اخیر، امکاناتی فراهم شده است که با استفاده از آن‌ها می‌توان کلاس‌های درس را بسیار متنوع‌تر اداره کرد. امروزه این امری بدیهی انگاشته می‌شود که اولین قدم برای داشتن یک کلاس فعال و پرتأثیر آن است که از یادگیری تک‌رسانه‌ای عبور کرده و به‌سوی رسانه‌های یادگیری پرشمارتر حرکت کنیم.

**۱ سبک‌های یادگیری:** همه دانش‌آموزان از نظر سبک‌های یادگیری یکسان نیستند، لذا توجه به سبک‌های یادگیری دیداری، شنیداری و جنبشی در کلاس درس لازم است. استفاده از رسانه‌های آموزشی گوناگون این امکان را فراهم می‌سازد که هر دانش‌آموز از رسانه‌ای اصولاً پشتیبانی متقابل رسانه‌های یادگیری از یکدیگر به هم‌افزایی و سینرژی منجر می‌شود. مثلاً اگر در کنار یک متن علمی، یک فیلم آموزشی هم نمایش داده شود، تأثیرگذاری آن بسیار بیشتر از به‌کارگیری هر یک از این دو به تنهایی است.

**۲ تنوع حداکثری:** رسانه‌هایی مثل فیلم‌های آموزشی، پاورپوینت‌های فعال، فایل‌های تصویری و صوتی، متن‌های آموزشی گوناگون، صفحات گرافیک اطلاع‌رسان (اینفوگرافیک) و غیره، همه و همه از رسانه‌های پشتیبان کلاس و مدرسه محسوب می‌شوند و ما همه آن‌ها را جزء رسانه‌های یادگیری به‌شمار می‌آوریم. رسانه‌های مکتوب همچون دایرةالمعارف‌ها، مجلات، کتاب‌های موضوعی، کتاب‌های مرجع، پوسترها و نمودارها و رسانه‌های غیرمکتوب مانند فایل‌های صوتی، تصاویر، برنامه‌های تلویزیونی، فیلم‌های آموزشی، نرم‌افزارهای کامپیوتری، و اخیراً اپلیکیشن‌های موبایل، همگی رسانه‌های یادگیری هستند. خوشبختانه در سال‌های اخیر برای پشتیبانی از کلاس درس ابزارها، امکانات و تجهیزات بسیاری به بازار آمده است. برای مثال فیلم‌های فراوانی برای آموزش درس‌ها تولید شده به‌طوری‌که حتی گاهی تدریس یک درس منوط به داشتن فیلم آموزشی است. یا در بعضی از دروس، طرح درس بر مبنای نمایش فیلم گذاشته شده و بعضی از سایت‌های اینترنتی مشخصاً برای پشتیبانی از آموزش



و کلاس درس طراحی شده‌اند. وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران برای این کار به‌خصوص در تولید فیلم‌های آموزشی، اقدامات خوبی انجام داده است و اکنون، قطعه‌های فراوانی وجود دارند که معلمان برای بهبود کیفیت فرایند تدریس می‌توانند از آن‌ها استفاده کنند.

**۳ مهارت‌های جست‌وجو:** معلمینی که مهارتشان در چنین فضایی، ارتقا پیدا کرده است، نه تنها می‌توانند از رایانه و فضای اینترنت برای جست‌وجوهای هدفدار خود استفاده کنند، بلکه با آموزش دانش‌آموزان نیز کمک کنند که ایشان نقش فعالی در ارتقای یادگیری ایفا کنند. این موضوع در ضلع سوم نیز مورد اشاره قرار می‌گیرد.

**۴ تولید رسانه‌های خود ساخته:** استفاده از امکانات مذکور، نباید نقش معلمین را در تولید رسانه‌های یادگیری کم‌رنگ نماید؛ بلکه معلم خودش هم می‌تواند موضوعی را انتخاب کند و درباره آن دست به تولید بزند. یعنی در عین اینکه انتخاب رسانه‌های یادگیری امری مطلوب است، اما دستکاری این قطعات و تولید قطعات آموزشی خود ساخته نیز ضرورت دارد. این کار مستلزم کسب توانمندی‌هایی است که قبلاً برای معلمان مطرح نبوده است. توانایی کار با نرم‌افزارهای صوتی و تصویری مختلف و تولید کارهای ساده، با شرکت در یک دوره فشرده آموزشی و ورود به عرصه عمل امکان‌پذیر است. تولید رسانه‌ها هم به صورت فردی و هم به صورت کار گروهی قابل انجام است.

**۵ به اشتراک گذاشتن:** معلمان می‌توانند تولیداتی را که برای کلاس‌های درس خود داشته‌اند از طریق شبکه‌هایی که در اختیار دارند اشاعه دهند و به اشتراک بگذارند تا مورد استفاده دیگران نیز واقع شود. برای مثال وقتی معلمی یک نقشه مفهومی جالب و جذاب یا یک گرافیک اطلاع‌رسان را تهیه می‌کند، یا از انجام یک آزمایش فیلم می‌گیرد می‌تواند آن را در فضای مجازی بارگذاری کند تا معلمان دیگر نیز از آن استفاده کنند.

## ضلع سوم، ارائه آموخته‌ها توسط دانش آموزان:

ضلع سوم مثلث ارتقای یادگیری، تأکید بر عرضه حاصل و برونداد یادگیری و ایجاد فرصت ارائه آموخته‌ها (Presentation) توسط دانش آموزان است. منظور از ارائه این است که دانش آموز دستاوردهای میانی یا نهایی خود از سیر و سفر یادگیری را نمایش دهد و به مؤثرترین شکل ممکن در اختیار دیگران بگذارد.

**۱ ارائه به منزله هدف و روش:** اگر یک فرایند یادگیری به دستیابی مطلبی قابل ارائه منجر شد، می‌توان آن را یک یادگیری موفقیت‌آمیز تلقی کرد. باید تأکید نمود که ارائه آموخته‌ها به وسیله دانش آموز در سطح مدرسه، هم از نظر روش و هم از نظر هدف دارای اهمیت ویژه است و موجب احیای فرایند آموزش و عینیت بخشی به هدف یادگیری می‌شود. از این رو، باید بر ارائه بسیار تأکید کرد. اگر در فضای مدرسه، به ارائه دانش آموزان اهمیت داده شود، آنان به این فضا دل‌بسته و علاقمند می‌شوند و احساس آزادی عمل می‌کنند.

دانش آموزانی که در مدرسه با فرصت‌های متعدد برای ارائه روبه‌رو می‌شوند رشد می‌کنند، به خودباوری و اعتماد به نفس می‌رسند، نسبت به آموخته‌ها احساس مالکیت پیدا می‌کنند و این امر موجب انگیزه مضاعف آن‌ها در جهت یادگیری می‌شود. یک ارائه موفق، در یک کلام موجب احساس موفقیت در یادگیرنده می‌شود، همان‌طور که یک ضرب‌المثل انگلیسی، می‌گوید هیچ چیز مانند موفقیت، موفقیت بعدی را نمی‌آفریند.

**۲ سیمای مدرسه حامی ارائه:** در محیط یادگیری باید از جنبه‌های مختلف به فضای حامی ارائه، یاری رساند. اختصاص دادن زمان به ارائه دانش آموزان از یک دقیقه تا یک ساعت، توجه به ارائه فردی، گروهی، و حتی کلاسی (مانند سرودی که کل دانش آموزان یک کلاس یا مدرسه اجرا می‌کنند)، تنوع در قالب ارائه (مثلاً متنی که دانش آموزی می‌نویسد و به دیوار کلاس یا راهروی مدرسه می‌زند یا آن را بین دانش آموزان مدرسه توزیع می‌کند، یا انشا و شعری که دانش آموزی در کلاس آن را می‌خواند، یا یک قطعه نمایشی

که دانش‌آموزان اجرا می‌کنند، یا فیلمی که با امکانات اولیه تولید شده است و به نمایش در می‌آید و غیره) از جمله اقدامات یک مدرسه حامی ارائه است. اگر مدرسه‌ای درست بر روی ارائه دانش‌آموزی کار کند، فضای آن مدرسه با گذشته تفاوت چشمگیری پیدا خواهد کرد، به طوری که هنگام ورود به آن، جلوه‌های گوناگون ارائه در جاهای مختلف دیده می‌شود. بدین ترتیب، هم دیوار کلاس‌ها و راهروهای مدرسه و هم فضای آن‌ها از قالب‌های مختلف ارائه دانش‌آموزی پر می‌شود.

**۳ ترکیب فکورانه مهارت‌ها:** به طور کلی، ارائه فعالیتی است که از ترکیب مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان (مهارت‌های مکتوب، مهارت‌های هنری و مهارت‌های خلاقانه) به وجود می‌آید و بستری است برای اینکه آن‌ها بتوانند استعداد‌های نهفته خود را آشکار سازند. بنابراین ارائه ماهیتی کاملاً تلفیقی و بسیار سازنده و رشد دهنده دارد. جنبه هدفی ارائه از همین ماهیت نشئت می‌گیرد. نوع ارائه دانش‌آموز باید فکورانه باشد، یعنی عناصری مانند خلاقیت، هنر، استفاده از رسانه‌های متنوع و استفاده از فنون سواد رسانه‌ای را در برگیرد. هنگام ارائه همیشه از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که چگونه می‌توانند یک مطلب یا موضوع را به صورتی جدید به دوستانشان عرضه کنند و این عرصه نوآوری و خلاقیت است.

۴۱۵

**۱۴ تضمین یادگیری:** پژوهشی با عنوان (Visible Learning) نشان می‌دهد که چگونه فعالیت‌های مختلف، می‌تواند به ارتقای سطح عملکرد دانش‌آموزان، منجر شود. در این پژوهش، تأثیر عوامل مختلف بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحلیل شده است. از بین بیش از صد عاملی که در این پژوهش نقش آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفته «ارائه» یا قرار گرفتن دانش‌آموز در موقعیتی که بتواند کار خود را به دیگران عرضه کند، از بالاترین ضریب تأثیر در پیشرفت تحصیلی برخوردار بوده است. بدین ترتیب هر طراحی آموزشی که به نوعی ارائه دانش‌آموز در آن وجود داشته باشد تضمینی است بر اینکه دانش‌آموز به

پیشرفت قابل قبولی دست می‌یابد. سخنی مشهور در حوزه‌های علمیّه ما وجود دارد که «اگر می‌خواهید چیزی را خوب یاد بگیرید باید آن را تدریس کنید». ارائه هم در واقع یک نوع تدریس دانش‌آموز و در اختیار گذاشتن یافته‌های خود برای دیگران است.

**۵ کلاس معکوس:** ارائه، به شکل جالبی، به کلاس معکوس (وارون) نیز ربط پیدا می‌کند. چون در کلاس معکوس، چرخه‌ای از یادگیری توسط معلم در کلاس درس سازمان‌دهی می‌شود و در بیرون از کلاس تا مرحله دست‌یابی به نتایج، توسط دانش‌آموز دنبال می‌شود، سپس مجموعه‌آموخته‌های هر دانش‌آموز (انفرادی یا گروهی) به ارائه‌ای منجر می‌شود که او یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارد. بدین ترتیب، هر ارائه خود یک رسانه یادگیری برای سایر دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

**۶ ارزشیابی:** باید تأکید نمود که «ارائه» معتبرترین ابزار ارزشیابی یادگیری محسوب می‌شود و با رویکردهای ارزشیابی در خدمت یادگیری سازگاری فراوان دارد. هنگامی که دانش‌آموزی یافته‌های خود را ارائه می‌کند، در واقع سطح کیفی فرایندی که پیموده و فراورده‌هایی را که به‌دست آورده است در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد. از این طریق می‌توان درباره ادامه مسیر او، جنبه‌هایی که نیازمند بهبود یا ترمیم هستند و عرصه‌هایی که قابلیت سرمایه‌گذاری و شکوفایی دارند آشکار می‌گردد و بازخوردهای رشددهنده‌ای فراهم می‌شود.

بدین ترتیب اضلاع این مثلث، یعنی طراحی آموزشی کارآمد، رسانه‌های یادگیری پرشمار و ارائه، فضایی به وجود می‌آورند که همه دانش‌آموزان می‌توانند در آن به خوبی رشد کنند.

# فارسی به مثابه زبان علم آری یا نه؟

توانمندسازی زبان فارسی در همه زمینه‌ها از جمله در زمینه علم و فناوری آرمان همه ایرانیان است. در گزاره ۲۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بند ۳-۲ اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی سند برنامه درسی ملی، ضرورت تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک، وحدت‌بخش و هویت‌ساز ملی تأکید شده است. از این رو یکی از اقدامات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در تغییر و تحول برنامه‌های درسی و تألیف کتاب‌های نوپدید درسی پایه دهم بهره‌گیری از برابر نهادهای مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی است.

۴۱۷

این امر سابقه‌ای طولانی در کشور ما دارد و در گذشته افرادی مانند دکتر حسین گل‌گلاب و پروفیسور حسابی تلاش کرده‌اند، تا برای برخی از واژگان علمی لاتین واژگان فارسی معادل خلق کنند که در این زمینه موفق نیز بوده‌اند. واژگانی مثل «پرتابه، بردار، نور شناخت، برآیند و چگالش امروزه در کتاب‌های فیزیک به زبان فارسی کاربرد همگانی دارد و مورد پذیرش متخصصین فیزیک قرار گرفته است و دیگر هیچ‌کس از واژگان بیگانه آن‌ها یعنی «پروجکتایل، وکتور، اپتیک، ریزالتنت، کاندنسیشن» استفاده نمی‌کند.

در زیست‌شناسی هم واژه‌های فارسی روزنه، آب‌گریز، بازدانگان، نهان‌دانگان،

طناب‌داران، آوند، هاگ، هاگدان و پرچم آن‌چنان در متون علمی فارسی جا باز کرده‌اند که حتی اساتید موضوع نیز ممکن است معادل بیگانه آن را به خاطر نداشته باشند.

در علوم دیگر نیز، همچون شیمی، زمین‌شناسی و ریاضیات، موضوع به همین ترتیب است. واژگانی مانند سنگ‌کره، زیست‌کره، آب‌کره و هواکره، به مراتب از واژه‌های بیگانه آن‌ها یعنی لیتوسفر، بیوسفر، هیدروسفر و اتمسفر برای یک فارسی زبان خوش‌لحن‌تر و معنادارتر است. باید توجه داشت که همین واژگان مورد اشاره در زمانی که پیشنهاد می‌شدند مخالفان سرسخت و حتی سرشناسی داشتند که معتقد بودند هیچ‌گاه مردم و دانشگاهیان به این واژگان جدید روی خوش نشان نخواهند داد. ادعایی که گذشت زمان بطلان آن را آشکار ساخت.

صادق هدایت برابر قرار دادن واژه «باشگاه» به جای کلپ (Clup) را مسخره می‌کند و آن را نامناسب و غیرقابل پذیرش می‌داند. حتی شادروان عباس اقبال آشتیانی - با همه بزرگی که برای او قائل هستیم - می‌گوید: چه کسی باور می‌کند که روزی مردم به جای کلماتی جاافتاده و پذیرفته شده مانند اینوریسته و فاکولته بگویند دانشگاه و دانشکده. او همچنین واژه «زیردریایی» را به جای «تحت‌البحری» غیر قابل پذیرش می‌داند. واقعیت اما چیز دیگری است. صاحب‌نظران دانشور معتقدند زبان فارسی که روزگاری زبان دیوانی، بخش بزرگی از آسیا، بوده زبان بسیار قدرتمندی است و می‌تواند به‌عنوان زبان علم باقی بماند. البته ممکن است بعضی افراد در این زمینه موافق این فکر نباشند و بگویند اصلاً نیازی به فارسی خواندن نیست. روشن است که در اینجا دیگر یک تفاوت مبنایی وجود دارد که از بحث ما خارج است، گروهی دیگر نیز معتقدند که یک واژه جدید اولاً باید جا بیفتد و سپس در کتاب‌های درسی وارد شود. اما آنچه ما می‌گوییم این است که پذیرش یک واژه توسط عامه مخاطبان امری تدریجی است و در این فرایند کتاب‌های درسی می‌توانند نقشی بی‌نظیر را ایفا نمایند. در این راستا دفتر تألیف کتاب‌های درسی، با بررسی دقیق موضوع و با همکاری متخصصان فرهنگستان

زبان و ادب فارسی، برای خود یک نقش تاریخی قائل است و از سال‌ها پیش اقدامات خود را در زمینه تحکیم، تقویت و تثبیت زبان فارسی در چند زمینه اصلی، از جمله ویرایش جدی متون آموزشی، آغاز نموده و ترویج واژگان مصوب فرهنگستان را نیز در فهرست اقدامات خود قرار داده است.

در یک کلام، دفتر تألیف کتاب‌های درسی معتقد است که به سه دلیل زیر انجام این کار، نه یک انتخاب بلکه امری لازم و ضروری است:

۱. **دلیل فرهنگی:** فراهم کردن زمینه تقویت و بقای زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان یک زبان کامل و پراهمیت برای نسل آینده؛

۲. **دلیل آموزشی:** وجود واژه‌های هم‌خانواده برای واژه‌های زبان فارسی، سبب می‌شود که کاربرد آن‌ها موجب تصویرسازی و فهم بهتر دانش‌آموزان شود؛

۳. **دلیل قانونی و عقلایی:** الف. فرهنگستان زبان و ادب فارسی یک جایگاه حقوقی و دارای ساز و کار علمی در کشور است که مصوباتش توسط همه دستگاه‌ها لازم‌الاجرا می‌باشد. ب. واژگان مصوب توسط گروهی از دقیق‌ترین و برجسته‌ترین کارشناسان و متخصصان موضوعی به همراه متخصصان زبان و ادبیات فارسی و زبان‌شناسان خلق و تولید می‌شوند.

معرفی واژگان جدید برای دانش‌آموزان مشکل خاصی ایجاد نمی‌کند چون آن‌ها برای اولین بار است که با این واژگان روبه‌رو می‌شوند. حتی انتظار می‌رود که واژگان فارسی، به دلیل داشتن هم‌خانواده‌های فراوان، با فهم بهتری از طرف یادگیرندگان روبه‌رو شود. اما دیران ارجمند که با واژگان قبلی خو گرفته‌اند، با یک دوران گذار روبه‌رو خواهند شد. در این دوران مراجعه به منابع متعددی که چگونگی شکل‌گیری واژه‌های فارسی را توضیح می‌دهند، در درک معنایی آن‌ها کمک بسزایی خواهد نمود.





# یادداشت‌های سفر

شنبه ۱۳۹۷/۰۹/۰۹

خوانی Nagano shin'ichi

What is Japan NHK text خوانند  
what is Japan? بار بار است

۹ کلمه درباری (ژاپن، خوانی، طبیعت، درخت

۱- طبیعت ژاپن 1. Nature in Japan

تشنه، غم فصل، طلوت، ارتفاع آبشاران (70/کمتر می فصل،  
در وقت 5/3 ریم) که از شیر گسترده این شیر است، در وقت  
زادان در میان زادن، در وقت لا کوه و با سرعت، دریا و دریا که زادن  
زیبا، تشنه کی دن (طرح) عنوان هم هین طر (۱۱)، هم کویان که می زیم  
استاد از درختان در کویان در همی چیز از زدن، آبشار در وقت لا که در وقت  
اکت میکی؟ در ژاپن است. میزان جوینی غذای کشاوران با هم فک در وقت میکی  
ژاپن طبیعت بسته که با طبیعت را همدرد خرد گنده (Coucher) طه  
حقیقته طبیعت بر آن زنده می گنشد و است که چون از طبیعت بسته. لنا  
باز در وقت خوان در سندان به راهی کن بری آینه.

۲- چهار فصل 2. Four Seasons

چار فصل بنای مندی بر این بود که در این به و بعد که در اول بهار، شگفته در وقت  
رمان سندان سسل به است. تا سندان سسل است. به هم برکت از زمین  
سندان دارد. زستان بری زمستان است به در وقت شال  
این تشنه به است ایضا در وقت در تلف در تلف و تلف حتی شربتی در سندان  
صن او که در وقت در وقت در وقت در وقت در وقت در وقت در وقت در وقت  
شربتی، طلوت در لباس در سندان را می آورند و استفاده می کنند. او را در وقت  
چار فصل هندی نام می کنند که این در وقت (Mathias) به هشتاد و در زمان که  
بر این به فصل در وقت دارد. به شگفته سسل، جشن که در وقت سندان، به این  
در سندان که این آورند سسل و سسل در وقت به.



۶. فصل بارش و دزدی و دام داردی همین هم است. لذا باید برانته جلوه آید چرا  
تغییر کند. زمان بارش میزان سود است...

### ۳. Rice & Fish ۴ - برنج و ماهی

ذهبت غذا این ژانر، مهم ترین دستند زین کتاب ژاپنی سوئی است. ۲. اعتراض  
این برنج و ماهی است. برنج در ماهی آن ماهی هم. برنج در ماهی ژاپن کشت می کنند.  
می آید. سه صد سویمان با برنج و ماهی است. و هر از زمانه بسته برنج است.  
سر باران بسته می آید.

اما ماهی، در شرق ژاپن دو نوع است: یکی از ماهی در یک از ماهی: برنج که در شرق  
و آسیا می آید. برنج هم می رسد. یک کلمه از زبان ریشه کلمه ماهی است.  
زبان از آن به دست می آید. تنوع ماهی است تنوع تنوع است (سوئی) می آید.  
در واقع ماهی (دودی) برنج است که در سوئی می آید (برای ماهی)  
در قرن ۱۹ سوئی به رسیدی گفت (Sushi made by hand)  
به و بعد آن در تنوع آن را از آن کرد.

### ۴. The Long History ۴ - تاریخ طولانی

۲۰۰۰ سال تاریخ - در دهه آریست کلات ۶ بین قرن ۶ تا ۱۲ - با سکه کورنار به  
عنوان یک تاریخ است. تنوع در تنوع است. ۱۱ در قرن ۱۹ است. ۱۵ را می آید  
در سینه گرفته. بعد از سینه کلات ۲، در دهه سینه کلات ۱۹ (دوره است).  
آن ۲ تنوع آریست کلات (برون) به قدرت را در دست گرفته (لا قون)  
در ۱۸۶۱ دولت تنوع سینه کلات است و هر سینه کلات در دست می آید.  
شده. تخمین ۱۰۰۰ (۱۰۰۰)



رشته اقتصاد شنیدید بعد. یکبار سبیل لریان به ترکیه است.

تفاوت آرزوهای این با بقیه کسها در وسیله آمدن: ۱- همیشه ژاپن یک قومیت (Ethnic) داشته است. ۲- همیشه ابزار ورود در این قدرت بوده است. هم شده کارم نشسته زیر آسمان آبی بوده است. یعنی ژاپن مرکز مستقیم تسلط ژاپن می باشد (استعمارگری). البته نیاز رفتن از ژاپن زوار نیست چون هم هزینه آن در برافراشتن است. البته در کشور صاحب هزینه صدت کیلومتر مانده مانند Nijo Castle. پس با اینکه ماضی را میخوانیم، میفهمیم در مورد لاریان؟ نسبت به وسیله آن این است که میفهمیم، میفهمیم، میفهمیم، میفهمیم تا سوره سوره میخوانیم.

۵. The spirit of "Wa" روح Wa

این اصل به قرن ۱۹ بازمیگردد. این کار Wa یک فارسی به کار گرفته به کار می رود و به معنای حافظه، تحمل، یکدلی، همکاری، طبعی در هیچ حالتی و تیران را میخوانیم. خود در ادب طلب است و همکاری می رود و در این باره فارسی شده کلیه این I در ژاپنی به معنای Ore و Baku و Watashi و در آن ترجمه می شود که مانند داشته داشته. بستگی دارد به مخاطب شما. اگر دوست دارید بزرگوار است یا اولین بار است که ادراک می بینید و در (این به معنای، من، این) همیشه در همه زبان فارسی.

یعنی مردم ژاپن به طرف جنوب در حواصت از قوه ژاپن میگویند در صحبت؟ این به معنی در سطح است یعنی همین سبب می شود که آن؟ ضلع هیچ روشی به مرکز نباشند و آن در ارتباط با ملان ضمیمه داشته بعضی.

در شهری رشته اقتصاد در ژاپن همین Wa می باشد. در نزد امم مستطوره. Wa امروزه تا اینجایی هم دارد در می گویند بحالت احسان خود را میروز به معنی بجای آن که آن در نزد معنی کنیم و به ۵۰۰ خود میروزیم و خود را قریبانی دیگران کنیم.

6. Wabi - Sabi in Japan

عصر سیم وادی و سابی به عنوان یک جنبش فرهنگی در ژاپن به رهبری ایدو موموچی برپا گردید. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود. این جنبش در قرن هجدهم میلادی در ژاپن آغاز شد.

این جنبش با آیین ذن، چای، گل‌ها و طبیعت در ارتباط بود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

\* وادی - سابی جنبشی فرهنگی در ژاپن است که در قرن شانزدهم میلادی در ژاپن آغاز شد. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

وادی - سابی به عیناً همان است که در ژاپن به کار می‌رود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

همیشه در آن طبیعت است. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

در یک باغ در شمال کیوتو این اصل هنر را در دوره سده شانزدهم میلادی در ژاپن به کار می‌بردند. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

در این که همیشه به سادگی و زیبایی‌های طبیعی است. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود. این جنبش به دنبال بازگشت به سادگی و زیبایی‌های طبیعی بود.

۴۲۵

۷. Imported Culture ۷- فرهنگ وارداتی

بیشتر زحمت ژاپنی از کشور دیگر آمده است. در تمام از همین دگر شده  
 عصبه بودا، فونت کاجی، از قرن ۱۹ به بعد از آسیای شرقی وارد  
 قرن ۱۹ از ۱۸۴۰ رانگین را در ملبورن و ایدج غنای و بسیاری چیز  
 در سایر جاها؟

آن عمده آن ۹ در پاپوس ژاپنی به کار گرفته شده. مثال آنی درون خط  
 (کاجی) از همین وارد شده است که در آن هیتو. در آنجا هر آنچه که  
 که با آن تجارت به روبرو می شود در آن هیتو در آن  
 در مورد رفتار و نحوه از آن در آن ژاپنی است که در آن هیتو در آن  
 قدر در آن

در غذا نیز غذا را در آنجا هر آنچه از ژاپنی سودمند از هیتو در آنجا

همین هر چیز پس از ورود ژاپنی می شود: زلف، لباسها، غذا، صنعت...  
 مردم ژاپنی، واردات ای ژاپنی شده را تصحیح در هیتو و آن راهت کرده

۸. Religion in Japan ۸- مذهب

۱۰۰۰ میلادی نشسته هستند، بدین هم طریقه در آن ۹۸ میلادی نشسته  
 برای آن هیتو. سیمت ۴ میلادی و نیمی ۱۰۶ میلادی وارد  
 مسرت مردم ژاپنی پیش از یکدیگر دارند. به همین خاطر می گویند ما دین داریم!  
 این به شمار آن نیست که آنجا منقسم دین یا عبادت دینی ندارند.

آنجا در آن زمان به بنای شنتو یا ساید بودیت می روند و هم به آنجا  
 زنی می کنند که می روند. هم این است که می روند به نیمی در آن دین هیتو  
 هیتو یا نیمی، این کریس در... بیشتر هیتو از مبط به آن هیتو که منقسم  
 در شنتو می روند.

مسلک حوسی در کلیسا و علاوه بر دین ایام می شود. در آنجا، زنی نشسته  
 در ساید بوداین نیز به هیتو و نیز می شود.

در واقع این برداشتنی یکی ریشه مشترک فلان دانشمند اندوکی باشد.

۹. Animism

ریشه اصل شش در زایی به مجسمه گران این کرد.  
طبیعت را که در سنت و اداری روح گفته شده ریشه یعنی دراز آلودی  
در آن و رعب دارد که در فلان وقت حسی می کند این مستند در آن وقت  
هزاره دارد یعنی که در آن خدا به سبب این مایه که  
به ارتفاع ۱۳۱۵ متر که در بالای آن یک کعبه مستطی و موازی و مرکز دارد  
که در پایین دارد  $\pi$  در شکل موازی است. صاحب مستطی و مرکز در  
برای مردم این حتی از مستند نباشد که هم چیز دیگری روح و جان است.  
آنان نیز این سخن برابر آن بسیار است. لذا کارکنان (انجمن)  
به راحتی بر مردم پذیرفته می شوند. ربان با هم هستند.  
ژاپنی و ملوکند دارند که ربان نقطه منتهی باشند و در کار خود (آن زن!)  
یکه آن می خوانند آن روح و جان داشته باشند. فدا آنها کارها به شوق آن  
با سوادت زندگی زن. که روح، فکر و جان داشته باشند.  
از تمام هم کاری (۲۴۰۰۰) در دست کلکی است و در آن که به کار  
سیان می کرد. (با یونان و هند ۱۰۰۰)

۴۲۷

از آن Wa  
سین روح مردم از این در آن یکی هسته مرضی دارند. این مایه توجیه اولی است  
الکله الکله در باره روحیه کار و مکان. این مایه نفس عمده است که خوانند  
که بسیار بر آن عمل اند و در هیچ (۱۸۶۸) و در آن دادا شده است و پذیرفته  
شده در قالب Wa یعنی همان زحف کار ارواح است.  
در این به است که طیفه مایه می آید و در حالت لاریط و در آن  
بد است و تا آن مرضی بود را استقامت. یا بر کسی در آن وقت که در آن



Subject :

Year :                  Month :                  Date : ( )

۹

سبب در باره مذہب : چنانچه این شیئہ و بردا شیئہ بہ شکل سنت اور مراسم در آمدہ تا عقاید مذہبی ، نماز ، سبکت و سبکت جم دارو ، سبکت ہدفای و اہدو عقار اور کہ ہر شیئہ یک ہنرم عقیدتی مذہبی است .  
 بہ عقیدت سن در شاہن سنی مذہب ، فرہنگ و اعتدالیات کی زبان تا نیز قابل شدہ .

یکشنبہ ۹/۸/۱۱      ۲۵ اکتبر ۲۰۱۱

Introduction to The Geography and history of Japan  
 Mr. Sakakima, Yoshio

ایشان قبلاً علم ریاضت و ان استاد در دانش ہستند .

۱- جغرافیائی ژاپن

شہادت : ۹۰ رشتن کومستان ، آتش فشان داران ، بلند ترین کوه ذبی آہ  
 حدود ۲۰۰۰ متر ارتفاع ، گورنہ در آگست فانی زمین سہولت کندی بہ مذہب و کلا .  
 ۱۰۰۰ چیمہ شہم ، زلزلا در مارچ ، 2011 / March / 11 زلزلا کوشیدی ۹۰۰۰ تا  
 گرفت ، صندریکتہ شیلی در اطراف ژاپن بہ ہم کی رسیدہ .  
 آب ہوا ہر روز تغییر کی کند ، لہذا مردم و انہا در ہوا کی سخت کی کشتہ ، حتی باغیچہ  
 دستی بہ ہم ہر سہہ در بارہ ہوا سخت کی کند ، ہوا امروز سرد کی شدہ ؟  
 تا بہ تازہ کلا گرم کیست ، بلکہ ۲۵ درجہ ، زمین سرد ، باغیچہ بہترین فصل کی  
 در Japan و Italy فصل ایران کی ہم ہر روزہ .  
 در تہستان و باغیچہ لہذا ان کی زلزلا ان دارم کہ بیخ آب ہوا دارم کی کند .  
 در ہوا کی کلا در کلا کیست (م) و اب ہوا کی کلا کیست .  
 از جذب ہوا کی کلا کیست (م) و اب ہوا کی کلا کیست (م) و اب ہوا کی کلا کیست .

۴۲۸



۵- بی بی های آمیزه؟ هر دو را بریزیم

Holy Resurrection Cathedral

مسیح ۳ / آبان ۱۳۹۰

بازدید از موزهی مع هیردشت  
بیت ساعت ۸:۱۵ صبح روز ۹ آذر (مهر ۱۵ مرداد) ۱۹۸۵  
هر دو قطعه برهنه صند هرگز بجا مانده بود مردم آن به کمک دیگران در نشسته برای  
آن ۴ چیدمان ساعت (در سالن مردان و زنان در ...)  
برابر هر دو قطعه را از آتش نهدی شده ، ساعت آن در اثر آتش سوزی گریز کرده بود

خانم لاریجانی ماسوله با باران به سقف که آن زمان ۱۳ ساله را آن ۷۹ ساله است  
سایح ها همه

(بازدید از موزهی ۸۵ تری زمین سفید شده و پای زمین از زیر آن ماسه نشسته در بین آن  
... و بهر سبب ... در زمانه در جا نشسته ... این داخل و خارج است و تفاوتی ندارند  
۱۴ کیلومتری غرب مریات استان ...

موزه  
مجموعه ۱۴۴ اثر نگارگری که هر یک از آنها ... می در دسترس بودم اینها همه را  
کوتیله انبار - خانه ها در خانه ... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
با در تقاطعات تا به حال نوع ... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
که آن زمان با با ... موزه ...

آن روز سکوت محض بود ... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
کی در آن ... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...  
... موزه ... موزه ... موزه ... موزه ...

۴۲۹

تازه انهم برسد است . آتشی بعضی وارد می کنند

بفتح گفته به است و در برخی موارد یک تیره برها <sup>صفت</sup> هم بود . کلا  
 ازین گفته در همه کجا می خوانند . از اینها ما هم می آید . و در این  
 نظریات برهه داریم . درسم بر این هم بود . در این کتب و کتابها  
 در اینها درک داریم . درک آن بر اینها است . درک آن بر اینها  
 می آید . در بعضی موارد است . با اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 مردم هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 مردم هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 مردم هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 مردم هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید

درک تیره یا هم می آید مردم از اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 آن در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 ما این در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 یک هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 مردم در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 کسی در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید  
 در اینها هم می آید . در اینها هم می آید . در اینها هم می آید

۴۳۰

که هر چند بعد از آن یک یک قهر را . یک لاله و این کسری بی داد .  
از دور راه سحر پرسیم . گشته هم رسیده از بی رفتن است . میان بودم . یک گمبیز  
به بی داد بیستم . رسم را بر سعید رفتن آید هر اوقات سهر کسی و تاملین  
لارم . نغمه ما در بر کلم در دو سینه های سهر است . راه زمان بود .  
آن مرد رفت و او را سید کرده <sup>روان</sup> ما در بر کلم فی را یک کافه دردی کسرت  
ی که پشت ارباب هر روز . اسهال داشتیم . من نستم که این کسرت  
سهر بر <sup>روان</sup> ما در بر کلم مسم . عیب فاکتوری به ما در کسرت در آن  
از فاکتوری من آن را در آن اخبار بود که در آن کل یافته کند بود .  
بدن : یکانه نبود .

در اثر آب خیار ریخته بهتر گشته . پیغم که آن مریض در دست انوشی که بود . آنکه در ما  
پیدا کرد ( بعد از یک ماه ) ریخته که در سینه بود گمبیز در زمان که بود .  
۱۰۰ . همه سهر بر گیم آن قدرت را رفتی خدا گیم .

در آن وقت اسیر داشتیم از آن اوقات تر گیم . اما اینقدر گشته . در زمان که  
رفتیم از سال بود . یک بار در آن نظامی به همه اسفند در آن گشته بود .

۲ . نزلیم به کیم هم آمد . در آن وقت که در آن وقت که در آن وقت  
به خاطر بود . در سهر بود ABC C

atomic bomb checking  
برای بررسی انفجرات لب این وسیله گشته در آن وقت که در آن وقت  
ما گشته اما هیچ در آن نه گشته . یک ما در آن وقت که در آن وقت که در آن وقت  
نزد ما گشته . آن زمان هر که ما در آن وقت که در آن وقت که در آن وقت

۴۳۱

من گفتم که من حلقه تا ستم به دفتر تا مرده و من زنده هستم .  
من نوروز استخار برگ داشته ام . مردم نیز برهنه بود و هر روز شکر را بود  
یک روز ستم کشتم که خود کوی کرده است .  
من بعد از آن که زنده ماندم ، که ستم دارم . ارباب از سیاه چینی  
بهرای ستم که به دست بالا آمد . محقق کردم . شش ارسال ۱۹۵۲ میلادی  
از یک ستم ، ستمی در ستم . یک روز ستم از برای حق با ستم دارم .  
به بیارستان برده ستم و ستم ستم در دولت ، دولت ستم ، ستم ستم ستم  
هیست ستم ستم ستم ستم . ستم را از دست دارم . ستم ستم ستم ستم ستم  
غزالی ستم ستم ستم ستم .

۱۰ سال در ستم را من ترا ستم . بیان گفتم ، حاضر نیستم . از این زمان  
لطیف تر فتم بر ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم  
دست راست که بر ما کرده تا این ؛ دست چپ کار می کنم . ستم ستم ستم ستم  
در ستم داشته ام که از ستم ستم که بر دولت ستم از آن من با ستم ستم ستم  
و ستم بر ستم .

سین از آن ستم و ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم .

سبت در ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم  
در ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم

همه رسالت اسامی ایجاب می فرودت آنها را ستم ستم (ها) و ستم دارم  
۱- آلمان قبل از الفبا ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم  
۱۹ ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم  
از ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم ستم



۱- این مصلحت را می بیند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۲- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۳- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۴- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۵- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۶- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

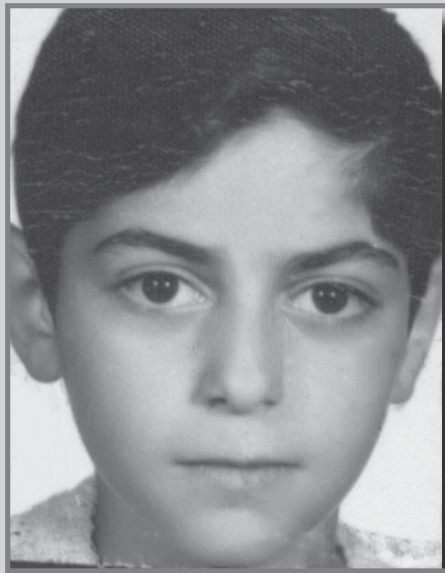
۷- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۸- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.

۹- این مصلحت درین احوط را قیاس می کند که اگر با کسی که با او دوستی است با او بیگانه شود.



# عکس‌ها



اولین عکس ۶×۴ برای مدرسه - دوره ابتدایی

شماره: ۳- کارنامه تحصیلی دوره ابتدایی  
 کبوترم آئی گوهر لودکه لودکه ... دانش آموز پایه ... دبستان ...

تاریخ		شرح	معدل	جمع درجدها - نمرات		معدل کل سالانه
روز	ماه			درجدها	معدل	
۱۰	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۱	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۲	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۳	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۴	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۵	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۶	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۷	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۸	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۱۹	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۰	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۱	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۲	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۳	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۴	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۵	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۶	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۷	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۸	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۲۹	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	
۳۰	۱۳۵۰	مجموع نمرات	۲۸۳	۱۴۸	۱۴,۲۸	

معدل کل سه ساله: ...

امضاء: ...  
 مهر دبستان: ...  
 مهر آموزشگاه: ...

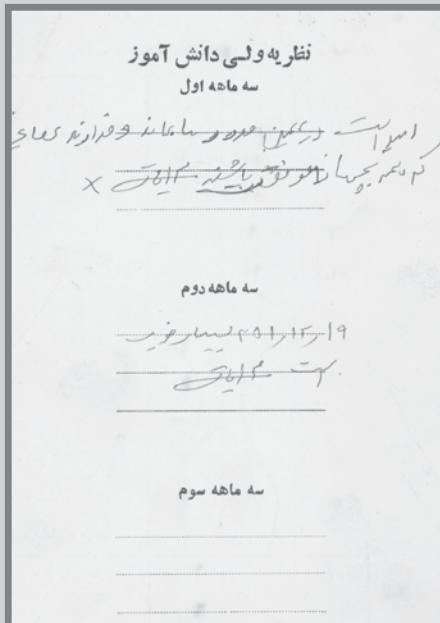
دارنده این کارنامه در موارد ...

کارنامه اول دبستان - سال تحصیلی ۱۳۵۰-۵۱

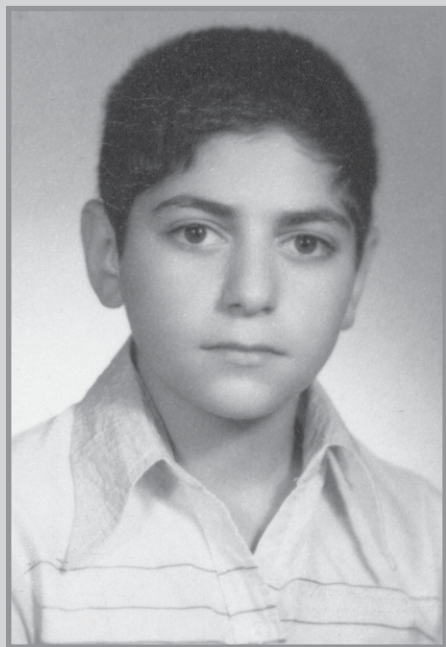




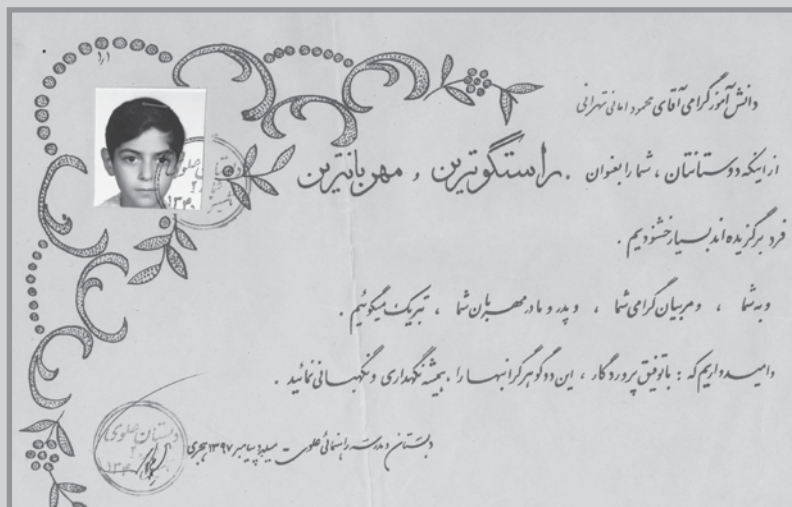
چهارم دبستان - سال تحصیلی ۵۴-۱۳۵۳



دست خط پدرم در پشت کارنامه دوم دبستان - سال تحصیلی ۵۲-۱۳۵۱  
لرزش دایمی دست ایشان هنگام نوشتن قابل مشاهده است.

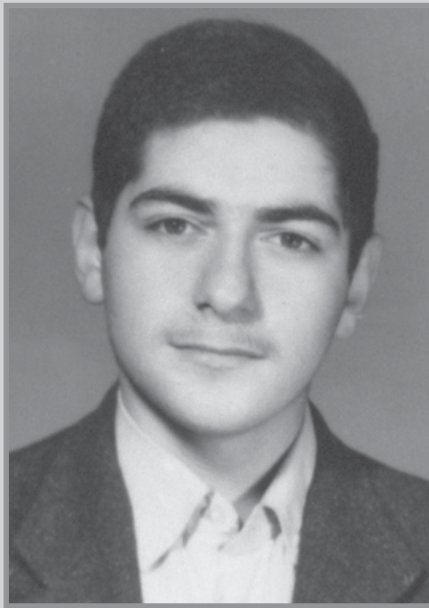


دوره راهنمایی تحصیلی



در پایه اول راهنمایی، به مناسبت میلاد پیامبر اکرم (ص) و امام صادق (ع) برای تعیین  
 راستگو ترین و مهربان ترین دانش آموز در کلاسمان رأی گیری به عمل آمد. مدیر مدرسه  
 آقای سیدعلی اکبر حسینی (اخلاق در خانواده) بودند. سال تحصیلی ۱۳۵۵-۵۶





سال آخر دیپرستان - سال تحصیلی ۶۲-۱۳۶۱

کلاس چهارم رشته ریاضی و فیزیک دبیرستان سلوفا  
 دبیرستان سلوفا - دبیران: ...  
 شماره شناسه: ۲۶۱  
 تاریخ: ...  
 محل: ...

ملاحظات	سال تحصیلی ۱۳۶۱ - ۱۳۶۰										مجموع کل	
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰		
میانگین												۱۷۱,۱۷۵
انگلیسی												۱۷۱,۱۷۵
ریاضی												۱۷۱,۱۷۵
فیزیک												۱۷۱,۱۷۵
شیمی												۱۷۱,۱۷۵
تاریخ												۱۷۱,۱۷۵
ادبیات												۱۷۱,۱۷۵
هنر												۱۷۱,۱۷۵
مجموع کل												۱۷۱,۱۷۵

مجموع کل: ۱۷۱,۱۷۵  
 میانگین: ۱۷,۱۱۷


این کارنامه بر اساس نمرات ثبت شده در دفتر مدرسه صادر شده است.  
 مدیر مدرسه: ...  
 معاون: ...  
 دبیر: ...


کارنامه سال آخر دیپرستان - خرداد ۱۳۶۲



۲۲ سالگی، دانشجوی فیزیک دانشگاه تهران و معلم مدرسه




  
**ریاست جمهوری**  
**سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور**  
 وزارت علوم، تحقیقات و فناوری




شماره: ۱۸۰۲۶۶۳  
 تاریخ: ۱۳۹۹/۱۲/۱۹

براساس مجوز شماره ۵۲۸۸/۵۲۴/۲۱ مورخ ۱۳۹۹/۳/۱۱ آقای محمدرضا محمود لطفی طهرانی  
 فرزند مصطفی شماره شناسنامه ۳۷۶ صادره از تهران متولد ۱۳۴۴  
 دوره بهره‌دهی آموزشی راهکار گنج ۸۰/۳/۲۸ با معدل ۱۸/۱۹  
 پایان نامه است.  
 این دانشیار در شرایط اعزاز شایسته علمی مورد تخصصی آموزش و فرهنگ

دارای ارزش امتحانی برابر با کارشناسی ارشد است.

فرهاد رهبر  
 معاون رئیس هیئت مدیره  
 و رئیس سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور  


محمود فرشته‌پای  
 مدیر  
 هیئت مدیره  
 سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور  


  
 جمهوری اسلامی ایران  
 وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

**سازمان**  
**پژوهش‌های علمی**  
**دانشگاه خوارزمی**



شماره: ۵۵۹۸۳۵  
 تاریخ: ۱۳۹۹/۱۲/۲۶

بر مبنای سوابق پژوهش‌های انجام داده و با یک مقاله در مجله علمی و پژوهشی در شورای گسترش آموزش عالی  
 نظریه این که آقای محمود لطفی طهرانی  
 فرزند مصطفی دانش‌آزموده شماره شناسنامه ۳۷۶ صادره از تهران متولد سال ۱۳۴۴ در گنج ۱۳۹۹/۱۰/۲۳ به تصدیق کمیته دانش راهبردی و علوم تربیتی  
 را با هم‌چین پایان نامه است، لذا این دانشیار با درجه دکتری تخصصی Ph.D رشته برنامه‌ریزی آموزشی به‌ی‌اصطلاح  
 توفیق نامزد راه‌آورد تمام‌عنوان علم، گل و شربت و تندی و کب و دمای نایب دانش و خدمت و خلق آرزو شد است.

سید محمد لطفی طهرانی  
 دانش‌آزموده  


سید محمد لطفی طهرانی  
 دانش‌آزموده  






به همراه حجت‌الاسلام موحذنژاد و استاد ملک‌عباسی و آقای نجات و دانش‌آموز  
علاقمند به نجوم آقای اعتمادیان در کنفرانس نجوم آماتوری دانشگاه تبریز - ۱۳۶۶



معلم فیزیک و معلم راهنمای پایهٔ دوم راهنمایی - سال ۱۳۶۸  
با دو تن از دانش‌آموزان - آقایان سیگارچی و پورعباسی



خدمت نظام وظیفه به عنوان معلم در دبیرستان سپاه پاسداران -  
به اتفاق آقایان رضوانی و قادر - ۱۳۶۹



در حال گفت‌وگو با خانم پروفیسور وین هارلن - کارگاه آموزش علوم - تهران ۱۳۷۳  
در این کارگاه سنگ‌بنای آموزش نوین علوم در ایران نهاده شد.





شرکت کنندگان در کارگاه آموزش علوم - تابستان ۱۳۷۳ - با تدریس خانمها  
پروفسور وین هارلن، دکتر لوسیل گریگورید و دکتر کاملا پیریس

۴۴۵



دوره آموزش جمعیت، دانشگاه فیلیپین - ۱۳۷۴



گواهینامه دوره آموزش جمعیت - دانشگاه فیلیپین

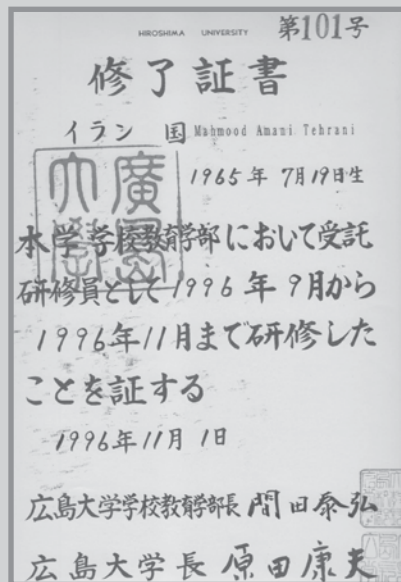


دوره بین المللی آموزش علوم - دانشگاه هیروشیما - ۱۳۷۵



در کیمونو - ژاپن ۱۹۹۶

۴۴۷



گواهینامه دوره آموزش علوم - دانشگاه هیروشیما ۱۹۹۶ به زبان اصلی



سفر حج، بهار ۱۳۷۶ - در کنار آقای حسین الوندی مؤلف کتاب‌های زیست‌شناسی



کارگاه آموزش علوم تجربی - سبزوار -  
در کنار آقای علی اسلامی مدرس کشوری علوم تجربی





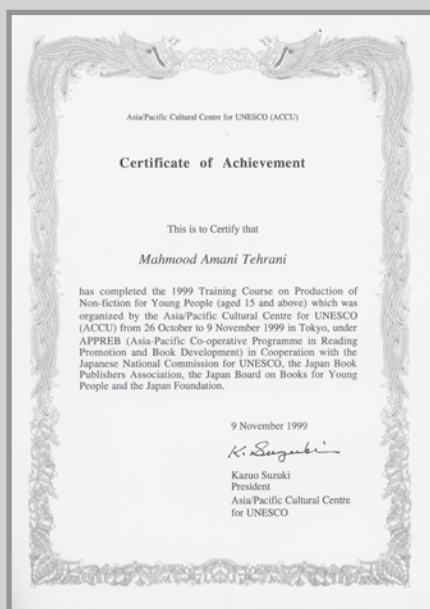
دوره آموزش علوم - در کنار آقای نبی‌اله صادقیان و آقای سیاوش مهرداد مدرس  
کشوری علوم تجربی



دوره تألیف کتاب‌های علمی - توکیو ۱۹۹۹



ملاقات با رئیس مؤسسه ACC - ژاپن ۱۹۹۹



گواهینامه تألیف کتاب‌های علمی - ژاپن ۱۹۹۹



اتاق کار دهه هفتاد گروه علوم تجربی دفتر تألیف کتاب‌های درسی



جلسه کاری با خانم نسرین بحرانی و آقای سعید قاسمی مدرسان کشوری  
علوم تجربی از بوشهر و تهران



داوری جشنواره تدریس علوم تجربی در کنار خانم زهرا حریرفروش،  
معلم پیش کسوت علوم تجربی - زنجان ۱۳۸۲



به اتفاق آقایان نژاد حسینیان، صدرنیا و دکتر محمدحسن ریاحی  
در جمع دانش آموزان دبیرستان صلحاء - ۱۳۸۴





قطر کنفرانس تلفیق هنر و علوم تجربی -  
در کنار آقایان مختار موسوی و علی زرافشان - ۲۰۰۱



در حضور رئیس جمهور اندونزی، المپیاد جهانی علوم تجربی - ۲۰۰۴



MOSAIC OF CHANGE



Celebrating UNESCO's  
70th Anniversary

United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



نماینده ایران در کمیسیون آموزش یونسکو - پاریس ۲۰۱۶



جلسه تکریم آقای دکتر مهدی نوید ادهم و معارفه دبیر کل جدید شورای عالی

آموزش و پرورش - تابستان ۱۳۹۹



سخنرانی در آیین تکریم و معارفه - ۱۳۹۹



دبیران کل شورای عالی آموزش و پرورش پس از انقلاب اسلامی







شماره: ۸۹/۸  
تاریخ: ۸۹/۸/۱۵  
شماره سند: ۳۳۳



جناب آقای محمود امانی طهرانی  
با سلام و احترام.

نظر به اتمام موفقیت‌آمیز کار تصحیح و نمره‌گذاری سؤالات پاسخ‌ساز مرحله مقدماتی مطالعه بین‌المللی روند آموزش ریاضیات و علوم تیمز TIMSS ۲۰۰۷ بدین‌وسیله از جناب عالی که مدیریت و هدایت شایسته گروه تصحیح و نمره‌گذاری سؤالات علوم را به عهده داشته‌اید، کمال تقدیر و تشکر را داشته و امید است بتوانیم در آینده نیز از همکاری‌ها و تجربیات ارزنده شما بهره‌مند شویم.

۱۳۸۹  
عبدالعظیم کریمی  
هماهنگ کننده ملی پرتال و تیمز

بسم الله الرحمن الرحيم

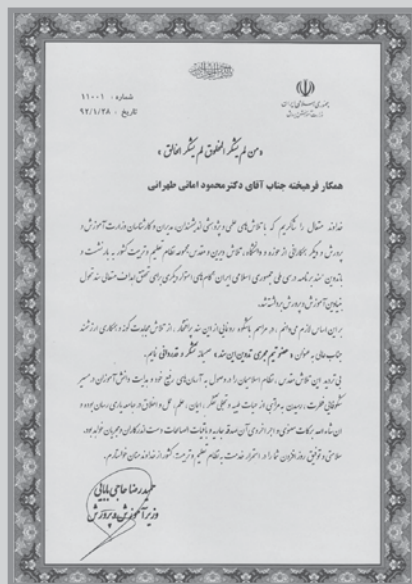
شماره: ۱۵۵ - کیس: ۳۳۳

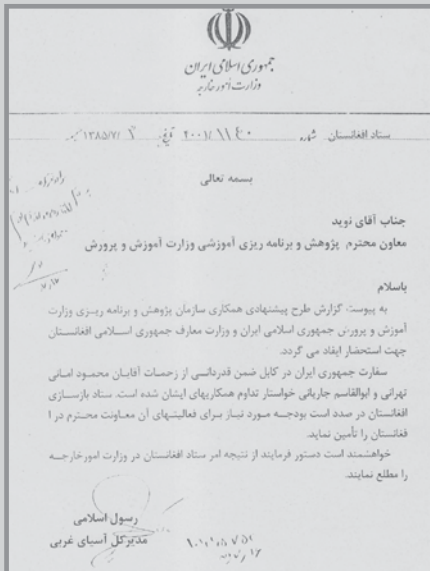
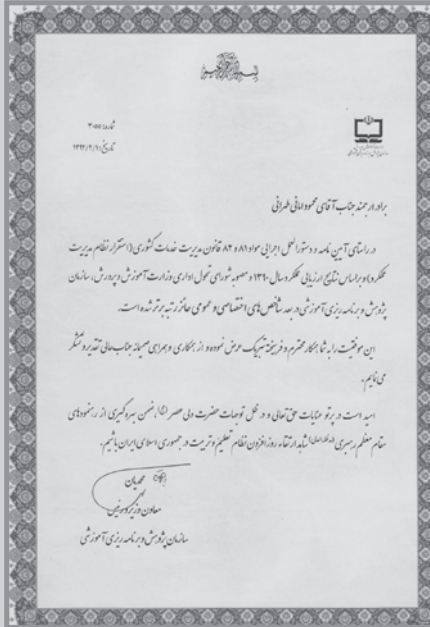
تاریخ: ۱۳۸۹/۵/۲۷  
شماره سند: ۳۳۳-۲۲۸-۱

**استاد ارجمند جناب آقای دکتر محمود امانی طهرانی**  
برنامه ویژه و هدایت ارزشمند حضرت عالی در کارگاه آموزشی معلمان راهنمای مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، فرصت بی بدلی را برای شرکت کنندگان در دوره فراهم ساخت که از آموزه‌ها و تجربیات ارزنده ی جنابعالی به عنوان استاد ارشد دوره و هماهنگ کننده اساتید بهره مند شوند. نتایج ارزشمندی دوره نشان می‌دهد که شرکت کنندگان کیفیت کار شما را با درجه ی بسیار خوبی ارزیابی کرده‌اند. جامعه تعلیمات اسلامی ضمن آرزوی توفیق و سلامت برای جنابعالی در تمامی مراحل زندگی، مجدداً از پذیرش دعوت جامعه و حضور ارزشمند شما در این دوره ی آموزشی تشکر و تشکر می‌نماید. امید است این همکاری در آینده نیز ادامه یابد و زمینه ساز رشد و پرورش هر چه بیشتر فرزندان امام عصر (عج) باشد. (بسم الله الرحمن الرحيم) گروه ۹.

دکتر حسن میر محمد مدالی  
مدیر عامل جامعه تعلیمات اسلامی

۴۵۸







JAPAN FOUNDATION

23QE1455  
November 1, 2011

***CERTIFICATE***

*This is to certify that*

***Mr. Mahmoud AMANITEHRAN***

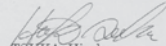
***(Iran)***

*has completed*

*The Japan Foundation*

*Cultural Tour Program for School Educators 2011,*

*which took place in Japan from October 21 to November 2, 2011.*



TSUKA, Hiroko  
Managing Director  
Arts and Culture Department



OERP



OHCHR

MINISTRY OF EDUCATION

ORGANISATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND PLANNING

*in collaboration with*

THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS

Awards This  
**CERTIFICATE OF PARTICIPATION**

TO: Mahmood Amani Tehrani

for having successfully completed the requirements for the  
in-country program on  
**HUMAN RIGHTS EDUCATION IN SCHOOLS**  
September 5 & 6 / 2004  
Tehran

All Zarfshan

NATIONAL PROJECT DIRECTOR

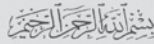
*Mahmoud Amani*

REPRESENTATIVE OF

THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS



Ministry of Education  
Islamic Republic of Iran



**CERTIFICATE OF PARTICIPATION**

This is to certify that *Mr. Mahmood Amāni* from *I.R. of Iran*  
Participated in the Regional Workshop on Methodologies of Teaching science in Primary Level

Tehran, I.R of Iran  
December 16-21, 1996

Held by

The Ministry of Education of the  
Islamic Republic of Iran

*in collaboration with*

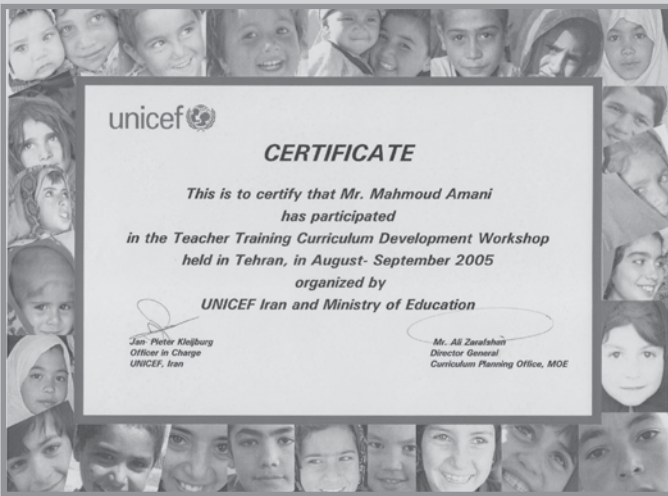
UNESCO/Principal Regional office for Asia and the Pacific  
and  
Iranian National Commission for UNESCO

Dr. Abbas  
Deputy Minister of Education  
of the Islamic Republic  
of Iran

Dr. Jalil Shaki  
Secretary General of  
Iranian National Commission  
for UNESCO



۴۶۳



گواهی می‌شود:

طرح پژوهشی با عنوان «تدوین الگوی نظری تربیت علمی- فناوری برای نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» در قالب قراردادهای کمیته مولفه‌های اصلی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش توسط آقای دکتر محمود امانی طهرانی در سال ۱۳۸۹ انجام شده‌است. نظر این طرح پژوهشی آقای مهندس علی زرگفتسان و مسئول کمیته مولفه‌های اصلی آقای دکتر محمد جعفر جوادی بوده‌اند. گزارش نهایی پژوهش به صورت مجلد در ۵ فصل و ۱۹۴ صفحه به این دبیرخانه تحویل گردیده‌است.

مهدی توید  
دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش و  
طرح تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش





ضرورت مستندسازی دغدغه‌ها، اندیشه‌ها و تجربه‌های  
برخی از چهره‌های ممتاز تعلیم و تربیت ایران ما را بر آن  
داشت تا مجموعه کتاب‌های «اندیشه‌ورزان» را به فرهنگیان  
فرهیخته و دوستان‌اران دانش، آموزش و فرهنگ تقدیم کنیم.  
هر کتاب به یک شخصیت می‌پردازد و شامل سه بخش  
تجربه زیسته، گفت‌وگوها و دستاوردهای آنان است. تجربه  
زیسته در قالب زندگی‌نامه داستانی، گفت‌وگوها به شکل  
میزگرد با حضور کارشناسان صاحب‌نظر و دستاوردها شامل  
سوابق آموزشی و علمی، تألیفات و ترجمه‌ها است.  
امید است این مجموعه - که به تدریج منتشر می‌شود - در  
انتقال دیدگاه‌ها و تجربه‌های صاحبان اندیشه مفید باشد و در  
ارتقای کیفیت آموزش و پرورش ایران مؤثر افتد.



۵۵۰۰۰ تومان