**دانش‌های مدرسه‌ای، هدف انتقادهای شدید**

**ژان لویی دروئه**

**امروزه بیش‌ازپیش در مورد دانش‌هایی که در مدرسه به دانش آموزان ارائه می‌شود، بحث و تبادل‌نظر صورت می‌گیرد. بحث‌های بیشتر انتقادات و سؤالات جدیدی را نیز در پی داشته است: آیا دانشی جهانی وجود دارد؟ آیا مدرسه همه‌ی اقشار جامعه را مخاطب قرار می‌دهد؟ وضعیت اجتماعی هر دانش‌آموز چه نقشی در یادگیری وی در مدرسه ایفا می‌کند و ده‌ها سؤال دیگر...**

در نظر جامعه شناسان، دانش‌هایی که برای تدریس در مدارس انتخاب می‌شوند، بستگی مستقیم به برنامه‌هایی دارند که جامعه به‌منظور آموزش نسل نوجوان و جوان خود در نظر گرفته است. همین مؤلفه است که تعیین می‌کند از میان دریای دانش‌های موجود، کدام‌یک باید در مدارس آموزش داده شود، به چه ترتیبی آموخته شوند و چگونه در مورد آن‌ها از دانش آموزان ارزیابی به عمل آید. امیل دورکیم در کتاب مطرح خود تحت عنوان روند ترقی دانش در فرانسه، به بررسی تغییرات آموزش از آغاز قرون‌وسطا تا قرن چهاردهم میلادی پرداخته است.[[1]](#footnote-1) تحلیل او وجود روابط بسیار قوی بین محتوای برنامه‌های آموزشی و شرایط جامعه در هر دوران را به‌خوبی به تصویر می‌کشد. در هر دوره مؤلفه‌هایی مثل اقتصاد، چالش‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ... نقش بسیار مهمی را در تبیین برنامه‌های درسی ایفا کرده‌اند. بدون شک امروزه ما به‌خوبی نسبت به اختلافی که بین مؤلفه‌های یادشده وجود دارد، آگاهی داریم، ولی این تحول نگاه به‌هیچ‌عنوان تحلیل ابتدایی دورکیم را زیر سؤال نمی‌برد. علت این مسئله که تلاش می‌شود از دیدگاه‌های دورکیم که در آن زمان ارائه‌شده بود، در تحلیل شرایط فعلی نیز استفاده شود، بحرانی است که در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی در فرایند جامعه‌پذیری ایجادشده بود. خانواده و مدرسه در رأس بحران‌های آن دوره قرار داشتند. از آن زمان تا به امروز نیز مؤلفه‌هایی مثل رابطه‌ی نوجوانان با بزرگ‌سالان، شیوه‌ی انتقال دانش به دانش آموزان و حتی ارائه‌ی تعریفی درست از دانش‌هایی که باید به ایشان منتقل شود، موردبحث بوده است. در دهه‌ی ۶۰، این تعریف غالب بوده است: دانش‌های انتقالی ثابت و جهانی بوده و از دوره‌ای به دوره‌ی دیگر و یا بر اساس منافع و شرایط موجود تغییر نمی‌کنند. به این تعریف اما انتقادی دوگانه وارد است. اولین انتقاد به‌وسیله‌ی تئوری بازپروری ارائه‌شده است. به این معنی که نحوه‌ی انتخاب دانش‌آموز با توجه به ویژگی‌های اجتماعی ایشان، مراتب شکل‌گیری نابرابری رابین دانش‌آموزان متعلق به طبقه‌ی بورژوا و دانش آموزان متعلق به طبقه‌ی کارگر فراهم می‌آورده است. دومین انتقاد به‌واسطه‌ی پیشرفت انسان‌شناسی شکل گرفت، به این معنی که انسان شناسان نشان دادند به‌هیچ‌عنوان نمی‌توان فرهنگی ثابت را برای انتقال دانش‌های مدرسه‌ای مدنظر قرارداد و باید با دیدی جهان محور به این مسئله نگاه کرد.

دانش‌های مدرسه‌ای و بازتولید نابرابری‌های اجتماعی

در دوران امروزی صحبت‌های بسیاری در این مورد می‌شود. با شکل‌گیری جریان فیلسوفان جدید، از اوایل دهه‌ی ۷۰ میلادی، واکنش‌های جدیدی نسبت به رابطه‌ی مدرسه و افزایش نابرابری‌های اجتماعی شکل گرفت.[[2]](#footnote-2)

این افراد کسانی بودند که سعی می‌کردند که برای فلسفه، حقوقی مجزا قرارداده و آن را در برابر جامعه‌شناسی مستقل نشان دهند. این جریان در دهه‌ی ۸۰ میلادی موفقیت بسیار زیادی داشت و می‌توان از ژان کلود میلنر و آلن فینکلکرود[[3]](#footnote-3) به‌عنوان نویسندگان اصلی آن نام برد. البته باید به این مسئله اشاره‌کنیم که امروزه تفکر انتقادی شکل‌گرفته به‌وسیله‌ی علوم انسانی، در جامعه حکمرانی می‌کند. در این شرایط است که تفکر فلسفی باید بتواند جایگاهی مناسب برای خود دست‌وپا کرده و در انتخاب و نحوه‌ی ارائه‌ی علومی که قرار است به دانش آموزان منتقل شود، نقش ایفا کند.

از دهه‌ی ۳۰ میلادی به بعد، نهاد مدرسه در فرانسه، مقوله‌ی برابری شانس تحصیل برای همه‌ی دانش آموزان را شالوده‌ی اصلی خود قرارداد.[[4]](#footnote-4) برخی از منتقدان به این امر اشاره می‌کنند که انرژی صرف شده برای نیل به این هدف باعث شد تا مسائل اصلی دیگری در رده‌ی دوم قرار بگیرند که مهم‌ترین آن‌ها انتقال فرهنگی بین نسل‌ها بود. بااین‌وجود این نگرش از آغاز دهه‌ی ۳۰ میلادی تا دهه‌ی ۸۰ میلادی، غالب بوده است. از این دوره به بعد بود که کم‌کم افرادی مثل پیر بوردیو و ژان کلود پاسرون پای به عرصه گذاشته و دیدی منتقدانه را نسبت به دانش‌های انتقالی در مدارس مطرح کردند.[[5]](#footnote-5)

در نظر ایشان دانش‌هایی که به دانش آموزان منتقل می‌شود در رده‌ی اول اولویت قرار می‌گیرد و به‌هیچ‌عنوان نباید به بهانه‌ی شانس تحصیلی برابر برای همه، آن‌ها را دست‌کم گرفت. همین امر نیز باعث شد تا ایشان خود دانش را مؤلفه‌ی اصلی قرار دهند، نه چندوچون انتقالش را. در دید سنتی که پس از جنگ جهانی دوم و به‌واسطه‌ی برنامه‌ی لانژوین –والون مطرح شده بود (۱۹۴۵) علت اصلی نابرابری این‌طور عنوان می‌شد که دانش آموزان مجبور بودند با توجه به وضعیت اجتماعی خانواده‌های خود، وارد شاخه‌های مختلف تحصیلی شوند. فرزندان طبقه‌ی کارگر و فقیر تنها می‌توانستند تا آخر دوره‌ی ابتدایی تحصیل کنند و یا وارد حوزه‌ی فنی-حرفه ای شوند. تنها فرزندان طبقه‌ی مرفه و نخبه بودند که حق ورود به تحصیلات عالیه را دارا بودند.

نظریه‌ی بازپروری سبب شکل‌گیری فرضیه‌ی جدیدی شد: نابرابری‌های اجتماعی بیش از آنکه به این انتخاب آشکارا بستگی داشته باشد، وابسته به انتخاب‌هایی پنهان است. موفقیت دانش آموزان بستگی مستقیم دارد به‌تناسب بین جایگاه اجتماعی ایشان و نوع آموزشی که در مدرسه از آن بهره‌مند می‌شود. در مورد این مسئله اما در تحقیقات صورت گرفته صحبتی نمی‌شده است. حتی اگر هم توجهی بوده و یا تحقیقی صورت می‌گرفته، در مورد دانش‌های انتقالی به فرزندان طبقه‌ی مرفه و نخبه بوده است. برای مثال می‌توان به کارهای کریستیان بولو و یا روژه استابله اشاره کرد.

در همین فاصله‌ی دهه‌ی ۶۰ و ۷۰ میلاد، ویویان ایزامبر ژاماتی، تنها کسی بود که برنامه‌ی دورکیم را دنبال کرده و تلاش کرد مجموعه‌ی تحولات جامعه، نهاد مدرسه و محتوای کتاب‌های درسی را بررسی کند.[[6]](#footnote-6) وی به‌خوبی توانست برخی از چالش‌های موجود در مدارس را به تصویر بکشد. برای مثال نشان داد که معلمان چگونه با تغییر خواستگاه اجتماعی مخاطبان خود، شیوه‌ی انتقال محتویات کتاب‌های درسی را تغییر می‌دهند. او همچنین از ورای تحقیقات خود نشان داد که عملکرد برخی از معلمان در کلاس درس تا چه اندازه می‌تواند جبرگرایی حاکم بر جامعه را دستخوش تغییر کند.[[7]](#footnote-7) ژاماتی توانست به‌خوبی به بررسی ریشه‌های پدیده‌ی شکست تحصیلی در مدرسه بپردازد. شکست در مدرسه در دهه‌ی پنجاه میلادی مطرح شد، یعنی هم‌زمان با دموکراتیزه شدن دوره‌ی راهنمایی و امکان تحصیل در آن برای همه‌ی دانش آموزان. تا آن زمان اهمیت چندانی به این پدیده داده نمی‌شد، ولی با ورود گسترده‌ی دانش آموزان جدید به دوران راهنمایی، شکست در مدرسه به چشم آمد. تحلیلگران باید از یک‌سو به دنبال یافتن علتی برای شکست‌های فردی دانش آموزان می‌بودند و از سویی دیگر این پدیده را در ابعادی جمعی بررسی می‌کردند. اقدامات ساختارگرایانه‌ای که در طول دهه‌ی گذشته شکل‌گرفته را می‌توان با همین مسئله توجیه کرد. در باب مطالعه در این مورد، باوجود پیشرفت‌های خوبی که فرانسوی‌ها در چند وقت اخیر داشته‌اند، اما بریتانیایی‌ها بسیار جلوتر هستند. میشل یانگ، جامعه‌شناس انگلیسی دیدگاه‌های بسیار مطرحی در این زمینه ارائه داده و حتی می‌توان او را به‌نوعی بهترین دنباله‌روی بوردیو در نظر گرفت. او توانست به‌خوبی این مسئله را به تصویر بکشد که علاوه بر راه‌های رسمی (آموزش، تعلیم، پرورش و ...) راه‌های پنهانی نیز وجود دارد که دانش آموزان از ورای آن‌ها می‌توانند نحوه‌ی حضور در کلاس درس، مطرح کردن پرسش‌های خود و ... را فرابگیرند. دانش‌آموزانی که این اصول را به‌درستی فرانگیرند، حضور مناسبی در کلاس نخواهند داشت.

**آغازی بر نسبی‌گرایی فرهنگی**

چطور می‌توان این مسئله را توجیه کرد که جامعه شناسان فرانسوی، برای مدت‌هایی مدید، توجهی به این حوزه‌ی مهم مطالعات نشان نمی‌دادند؟ شاید بتوان پاسخ این سؤال را در مقوله‌ی محتوا یافت. از آغاز دهه‌ی ۳۰ میلادی، جناح چپ که برای برابری در حوزه‌ی تحصیل مبارزه می‌کرد، موردتهاجم قرار گرفت. این حملات حول محور سطح صورت می‌گرفتند. منتقدان اظهار می‌کردند که چطور می‌شد کیفیت مدارس و آموزش را حفظ کرد، اگر قرار باشد با همه‌ی دانش آموزان، در تمامی سطوح، یکسان برخورد شود؟ باوجوداینکه این انتقاد توسط جناح راست مطرح‌شده بود، ولی بخش بزرگی از جناح چپ نیز نسبت به آن حساسیت نشان داد. بااین‌حال در آن دوره، مسئله‌ی اصلی‌ای که به آن توجه خاصی صورت می‌گرفت، بیشتر محیا کردن شرایط برابر تحصیلی برای همه‌ی دانش آموزان بود تا نحوه‌ی انتقال دانش. از سال ۱۹۷۵ به بعد اما با تقلید از شیوه‌ی آموزشی آنگلوساکسون‌ها، توجه بیشتری به محتوای درس‌ها و مطالب انتقالی صورت گرفت.

جریان انتقادی دومی که شکل گرفت، بیشتر بر ماهیت کتاب‌های درسی تکیه داشت. کم‌کم بحث به سمت ماهیت مطالبی که باید در مدرسه تدریس شود، به‌خصوص در حوزه‌ی اجتماعی، کشیده شد. این بحث انتقادی به‌واسطه‌ی پیشرفت در دو حوزه‌ای صورت پذیرفت که فرانسه نقش به سزایی در آن ایفا کرده است. در وهله‌ی اول تاریخ تکاملی و به دنبال آن انسان‌شناسی‌ای که کلود لوی استروس شکل داد. در این میان بیشتر صحبت از تاریخ و نیز نحوه‌ی شکل‌گیری دولت-ملت به وجود آمد. قرار نبود آموزش تنها بر اساس انتقال مفاهیم تاریخی پایه‌گذاری شود. باید بیش‌ازپیش به پدیده‌های درازمدت که در وسعت بالا شکل می‌گرفتند نیز توجه نشان داده‌شده و از نواحی‌ای مثل مدیترانه، آتلانتیک و ... نیز صحبت به میان می‌آمد. با وسعت دادن حوزه آموزشی تاریخ-جغرافیا و شناخت فرهنگ‌های جدید، به‌نوعی نسبی‌گرایی فرهنگی بر نظام آموزشی فرانسه حکم‌فرما شد. در مطالب انتقالی جدید، تلاش می‌شد تا تمدن غرب را نسبت به شرق، بهتر و بسیار کامل‌تر نشان داد و به‌خصوص فرانسه را مهد تمدن معرفی کرد. این نوع جریان، سبب شکل‌گیری تغییرات گسترده‌ی شد. در وهله‌ی اول تاریخدانان محتوای مطالب کتاب‌های درسی را تغییر دادند. گروهی نیز معتقد بودند که باید به جنبه‌های تاریک تاریخ فرانسه نیز در کتاب‌های درسی اشاره می‌شد. این مسئله که فقط جنبه‌های مثبت تاریخ این کشور موردبررسی قرار می‌گرفت، اصلاً به نظر ایشان مسئله‌ی درستی نبود. برای مثال این دسته معتقدند بودند بهتر بود در کتاب‌های درسی، به جنبه‌های تاریک انقلاب فرانسه نیز اشاره شود. انقلابی که سبب سرکوبی فرهنگ در کشور شد. فوکو کسی بود که در زمان خود بیشترین صحبت را در این مورد کرده بود.[[8]](#footnote-8)

فوکو فلسفه‌ی کاری خود را بر بررسی اندیشه‌ی غالب هر دوره و نیز هر چیزی که تا آن زمان سرکوب، پنهان و یا نفی‌شده یا می‌شد، قرارداد. وی معتقد بود که تنها وقتی این‌چنین مطالبی در کتاب‌های درسی قرار بگیرد، وحدت لازم شکل خواهد گرفت. در نظر وی، دولت و قوای حاکم همان‌قدر نقش مهمی ایفا می‌کردند که روشنفکران جامعه. شاید در این زمینه بتوان اندیشه‌های فوکو را به بوردیو نزدیک دانست. بوردیو معتقد بود قوم‌گرایی تنها محدود به بررسی رابطه‌ی بین فرهنگ و تمدن شرق و غرب نمی‌شود؛ بلکه نوعی قوم‌گرایی طبقاتی نیز در جوامع اروپایی وجود دارد.

بنابراین، در خلال تمامی چیزهایی که عنوان کردیم، به‌خوبی می‌توان این امر را مشاهده کرد که در بادی امر، چه آشفتگی‌ای بر انتقال مطالب درسی و نیز محتوای کتاب‌ها غالب بوده است. شاید بزرگ‌ترین ضعف آن زمان، حذف بی‌علت و بی مشروعیت بخشی از مطالب و مباحث بسیار مهمی بود که بهتر بود به دانش آموزان منتقل شود.

**بحران نقد و جدال سر مدرسه**

کتابی که میلنر به رشته‌ی تحریر درآورد، سبب شکل‌گیری بحث‌های جدید و نیز نقطه‌ی عطفی در تاریخ آموزش‌وپرورش فرانسه در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۸۴ تا ۱۹۸۵ شد. مثل همیشه، هیچ‌کدام از دلایلی که در کتاب وی ذکر شده بود درون‌مایه‌ی جدیدی نداشته و تنها جهت‌گیری نویسنده را نشان می‌داد، جهت‌گیری‌ای که درنهایت منجر شد به شکل‌گیری نوعی بحران اجتماعی. جریان شکل‌گرفته، حتی باوجودآنکه ریشه‌های تشکیل‌دهنده‌اش پیچیده بودند، در عمل بسیار ساده می‌نمود. نویسنده در کتاب خود به بیان دیدگاه جناح راست دال بر اینکه فراهم آمدن امکان تحصیل برای همگان سبب ضعیف شدن سطح آموزشی می‌شود و نیز نگرانی جناح چپ نسبت به مشکلاتی که معلمان در دوره‌ی راهنمایی در برابر دانش آموزان خود پیداکرده بودند و درنهایت دل‌مشغولی‌های والدین در مورد تربیت و آموزش فرزندانشان می‌پرداخت.

به نظر می‌رسد پایه‌های جریان شکل‌گرفته از زمان موفقیت جریان فلسفه‌ی جدید چیده شده بود که هدف اصلی آن بخشیدن ارزشی دوباره به جریان فلسفه‌ی جدید، در برابر علوم اجتماعی بود. فیلسوف‌هایی به‌سان برنارد هانری لوی قصد داشتند تا فلسفه‌ی جدید را بر پایه‌ی حقوق بشر بناکرده و این ارزش را نه‌تنها به‌طور سازمان‌دهی شده در نهاد مدرسه که در جامعه تزریق کنند.

میلنر در کتاب خود، به بیان مؤلفه‌ی دیگری که اگر اهمیتش بیشتر نباشد، کمتر نیست، می‌پردازد و آن دانش است. بدون شک وی نمی‌توانست سی سال نقد موجود در حوزه‌ی فرهنگ مدرسه را نادیده بگیرد. از بسیاری از جهات، موضعی که میلنر اتخاذ کرد، یادآور بازگشت کسانی که از فرانسه عزیمت کرده بودند، در سال ۱۸۱۵، به این کشور بود. ایشان پس از بازگشت خود می‌خواستند همان شیوه‌ی زندگی قبلی‌شان را ادامه بدهند، انگارنه‌انگار که انقلابی شکل‌گرفته است. البته باید این مسئله را در نظر گرفت که وی به‌خوبی موفق شد بخشی از نگرانی‌های جامعه را در کتاب خود بازتاب داده و جهت‌گیری جدیدی به سؤال‌های شکل‌گرفته بدهد. پاسخ به دغدغه‌های جامعه بیش از هر چیز نیاز به بسترسازی عمیقی دارد. در آن زمان تصور غالب مردم بر آن بود که شدت اصلاحات صورت گرفته در طول سی سال گذشته، سبب گم‌گشتگی دانش آموزان شده است و ایشان دیگر هیچ‌چیز نمی‌دانستند؛ بنابراین در وهله‌ی اول نیاز بود مسئولان سطح سواد دانش آموزان را بسنجند. به همین منظور وزارت آموزش‌وپرورش، از سال ۱۹۹۱ به بعد، به‌طور رسمی و سازمان‌دهی شده، نظام ارزشیابی یک‌ساله‌ای را بناکرده است. همچنین نیاز بود تا صحت یا عدم صحت این مسئله که عده‌ای عنوان می‌کردند سطح سواد دانش آموزان پایین آمده نیز مشخص شود. این مهمی بود که دو جامعه‌شناس به نام‌های بودلو و استابله در سال ۱۹۸۹ به بررسی آن پرداختند.

ایشان با بررسی‌های دقیق و نیز مطالعات میدانی گسترده این امر را نشان دادند که در حالت کلی، سطح سواد دانش‌آموز، روندی صعودی را طی می‌کند. درمجموع و در بازه‌ی زمانی طولانی‌تر، باید کل فرایند تفکر در نهاد مدرسه و نیز تأثیری که این نهاد درروند جامعه‌پذیری کودک دارد موردبررسی قرار بگیرد. اولین و مهم‌ترین مسئله دراین‌بین این است که به‌هیچ‌عنوان نباید به جامعه‌پذیری تنها به‌عنوان نوعی فرایند درونی سازی نگاه کرد. در نظر دورکیم، جامعه بر پایه‌ی قوی‌ترین نهادهای خود، یعنی مدرسه و خانواده است که بنا می‌شود. این دو نهاد تأثیر به سزایی در القا و انتقال ارزش‌ها در بطن جامعه ایفا می‌کنند. امروزه اما دیگر نه مدرسه و نه خانواده، قدرت سابق خود را نداشته و کودکان نقش بسیار بیشتری نسبت به قبل در فرایند جامعه‌پذیری خود ایفا می‌کنند. نقش ایشان نه‌تنها روزبه‌روز پررنگ‌تر می‌شود، بلکه چالش‌های جامعه‌پذیری را نیز تغییر داده و محدوده‌ی آن را به بازی می‌گیرند. سؤال اساسی در دنیای امروز حول محور معنا شکل می‌گیرد. کودکان، نوجوانان و جوانان، در دنیای امروزی، چه طور می‌توانند بااین‌همه دانش و اطلاعاتی که در مدرسه به ایشان منتقل می‌شود، معنا و مفهوم دقیقی را دریابند؟! مسئله‌ی دیگر مسئولیتی است بر دوش مسئولین، چراکه ایشان باید به‌درستی دانش‌های اجتماعی‌ای را که باید از بین مجموع علوم موجود به دانش آموزان منتقل شود را انتخاب کنند.

مسئله‌ی انتقال معنا در وهله‌ی اول در حوزه‌ی احاطه بر دیدگاه‌های مختلفی که از علوم مدرسه ارائه می‌شود، مطرح شد. برای نیل به این منظور، فرانسوآ میتران در سال ۱۹۸۵ میلادی، به مسئولان کولژ دو فرانس دستور داد گزارشی جامع در مورد علوم قابل‌انتقال در مدارس تهیه‌کرده و به‌نقد و بررسی آن‌ها بپردازند. پیر بوردیو یکی از نگارندگان اصلی مطالعه‌ی فوق بود. گزارشی که وی ارائه داد درعین‌حال بی‌نظیر و غیرقابل اجرا بود. ازنظر وی نسبی‌گرایی علوم اجتماعی باید چه در دوران دبستان و چه راهنمایی، مطرح شود. این مسئله به این معناست که معلمان علاوه بر انتقال علوم مختلف به دانش آموزان، باید شرایط اجرای آن، از میان رفتن و بروز به شکل دیگر را نیز آموزش دهد. این امر نیاز به آمادگی زیاد داشته و معلمان را بر آن می‌داد تا قبل از هر جلسه، زمان زیادی را به آماده کردن مسائلی که می‌خواهند در کلاس خود به دانش‌آموز منتقل کنند، اختصاص دهند، زمانی که امروزه عملاً در اختیارشان قرار ندارد. هدف اصلی مسئولان وزارت آموزش‌وپرورش فرانسه در شرایط فعلی این است که حداقل ۸۰ درصد از جوانان هر نسل، بتوانند دیپلم خود را دریافت کنند.

امروزه به‌طور گسترده‌تری به یافتن پاسخی برای این پرسش پرداخته می‌شود. در حوزه‌ی تحقیقات، دو خط‌مشی که هر دو از اهمیت بالایی نیز برخوردارند، وارد عرصه شده‌اند. خط‌مشی اول به بررسی برنامه‌ها و نهادهای رسمی می‌پردازد. آندره شرول یکی از معروف‌ترین افرادی است که در این حوزه فعالیت داشته، در کنار بسیاری از جامعه شناسان و متخصصان آموزشی دیگر. ازنظر کسانی که در این حوزه فعالیت می‌کنند، همان اندازه که به بررسی تغییر و تحولات دانش‌های مدرسه‌ای و شیوه‌ی انتقال آن‌ها به دانش آموزان پرداخته می‌شود، لازم است تا نقش کنشگران اجتماعی، نیروهای سیاسی و تمامی گروه‌هایی که ممکن است در انتقال دانش به دانش آموزان نقشی ایفا کنند، نیز بررسی شود.

خط‌مشی دوم بیشتر به بررسی رابطه‌ی دانش آموزان و دانش‌های انتقالی ، یعنی به بررسی شیوه‌هایی که دانش آموزان برای نهادینه کردن دانش‌های فراگرفته شده به کار می‌برند، می‌پردازد. هدف از این نظریه بهره‌گیری از نظریه‌ی بازپروری و نیز نحوه‌ی استفاده‌ی خواسته و یا ناخواسته‌ی دانش آموزان از آن است. توانایی هر دانش‌آموز در بازتولید و نیز به‌کارگیری چیزهای فراگرفته شده، بدون شک به‌طور مستقیم بستگی به بستری دارد که وی در آن رشد می‌کند. ولی از طرفی باید به این مسئله توجه داشت که نمی‌توان از تجربه‌ی شخصی نیز گذر کرد، تجاربی که دیگر آن‌چنان بستگی به جایگاه اجتماعی خانواده‌ی دانش‌آموز ندارند.

اگر موفق شویم دو شیوه‌ی تحقیقاتی ذکرشده را به هم نزدیک کنیم، بدون شک به موفقیت بسیار بزرگی در عرصه‌ی آموزش‌وپرورش دست خواهیم یافت. تحقیقات نشان داده که برخلاف تصور موجود، دانش آموزان متعلق به طبقه‌ی متوسط و یا کارگر، با راحتی بیشتری به مسائلی که در مدرسه فرامی‌گیرند معنا و مفهوم منحصر به خود را می‌بخشند. هرچه که باشد، تحولات جامعه سبب شده تا مسئله‌ی دانش‌هایی که قرار است به دانش آموزان منتقل شود، روزبه‌روز بیشتر بر سر زبان‌ها بیافتد. باید به این مهم توجه کرد که بسیاری از دانش‌ها و آدابی که دانش آموزان به آن نیاز دارند، مثل آموزش‌های بهداشتی، نحوه‌ی عبور از خیابان، برخوردهای اجتماعی و ... به‌طور مستقیم در برنامه‌های درسی ایشان گنجانده نشده و نیاز مبرم می‌رود که مستقیماً روی آن‌ها کار شود. هرچه قدر که روند تغییر و تحولات جامعه سرعت بیشتری می‌گیرد، پرسش‌های بیشتری نیز در این مورد مطرح می‌شود. در حال حاضر در بسیاری از کشورها، در وهله‌ی اول وزارت آموزش‌وپرورش و در وهله‌ی دوم گروه‌ها و لابی‌های فشار هستند که نقش بسیار مؤثری در این میان‌بر عهده‌دارند.

برای ارائه‌ی تعریف جدیدی از دانش‌های مدرسه، باید به‌طور کامل از علومی مثل فلسفه، انسان‌شناسی و به‌خصوص جامعه‌شناسی به‌طور گسترده بهره برد. در این میان سؤال‌های بسیار زیادی مطرح است که هنوز پاسخ درستی برایشان آورده نشده است.

اصلاً چه نیازی به رشد انسانیت است؟!

برای آنکه دانش آموزان بتوانند پس از پایان دوران مدرسه‌ی خویش، نقشی مؤثر در جامعه ایفا کنند، چه علومی باید به ایشان منتقل شود؟!

چطور می‌شود انتقال دانش بین نسل‌ها را تضمین کرده و درعین‌حال مطمئن بود که آزادی عمل هر نسل کاملاً حفظ می‌شود؟!

1. E. Durkheim, L’Evolution pédagogique en France, Puf, 1969 [1938]. [↑](#footnote-ref-1)
2. B.-H. Lévy, La Barbarie à visage humain, LGF, 1991 [1977]. [↑](#footnote-ref-2)
3. J.-C. Milner, De l’école, Seuil, 1984 ; A. Finkielkraut, La Défaite de la pensée, Gallimard, 1987. [↑](#footnote-ref-3)
4. J.-L. Derouet, Ecole et Justice, Métailié, 1992. [↑](#footnote-ref-4)
5. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, Les Héritiers, Minuit, 1994 [1964] ; La Reproduction, Minuit, 1993 [1970] [↑](#footnote-ref-5)
6. V. Isambert-Jamati, Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d’enseignement et de leurs réformes, Editions universitaires, 1990. [↑](#footnote-ref-6)
7. V. Isambert-Jamati, M.-F. Grospiron, « Type de pédagogie du français et différenciations sociales des résultats. L’exemple du travail autonome en second cycle long », Etudes de linguistique appliquées, n° 54, 1984. [↑](#footnote-ref-7)
8. [↑](#footnote-ref-8)