



محمد جواد استادی | گِرت بیستا (Gert Biesta) ، نظریه‌پرداز برجسته تعلیم و تربیت، استاد بازنشسته سیاست‌گذاری و نظریه آموزش در دانشگاه می‌نوت ایرلند و استاد وابسته در دانشگاه علوم انسانی اوترخت هلند است. او ازجمله متفکرانی است که آتارش در مرز میان پداگوژی، فلسفه آموزش و نقد اجتماعی قرار می‌گیرد و به‌طور خاص به نسبت آموزش با آزادی، مسئولیت اخلاقی، فاعلیت انسانی و زیست جهان مشترک می‌پردازد.

این مصاحبه، گفت‌وگویی تفصیلی و اندیشه‌محور درباره کتاب مهم او «فراسوی یادگیری» است؛ اثری که سال‌هاست به‌عنوان یکی از متون مرجع نقد «چرخش یادگیری‌محور» در آموزش مدرن شناخته می‌شود. کتاب فراسوی یادگیری در ایران با ترجمه سیدسجاد هاشمی‌نژاد و توسط نشر ققنوس منتشر شده است. بیستا در این مصاحبه، ضمن تبیین مفاهیم کلیدی کتاب، به‌طور مستقیم به زمینه ایران نیز اشاره می‌کند و از امکان گفت‌وگوی میان اندیشه تربیتی خود و سنت‌های معنوی، اخلاقی و جمعی آموزش در ایران سخن می‌گوید.

■ **در کتاب «فراسوی یادگیری» شما استدلال می‌کنید که نظام‌های آموزشی مدرن دچار نوعی «تهی‌شدگی معنا» شده‌اند، زیرا «یادگیری» بر «آموزش/تدریس» اولویت‌یافته‌است. به‌نظر شما ریشه‌های عمیق این جابه‌جایی مفهومی چیست و چگونه به‌صورت جهانی مسلط شد؟**

در کتاب، این مسئله را به‌سه‌تحول مرتبط می‌کنم. نخست، نقد شکل‌های اقتدارگرایانه آموزش که در آن معلم فردی است که کنترل کامل دارد و دانش‌آموزان باید صرفاً آنچه به آن‌ها گفته می‌شود انجام‌دهند. اگر در چنین ساختاری تمرکز بر معلم و تدریس او باشد و اگر آموزش اقتدارگرایانه را مسئله‌دار بدانیم- که واقعاً هم مسئله‌دار است، زیرا هیچ علاقه‌ای به آزادی دانش‌آموزان ندارد، آزادی‌ای که شامل توانایی زیستن خوب زندگی خودشان است- یکی از واکنش‌ها این است که وضعیت را کاملاً معکوس کنیم؛ یعنی تمرکز را بر دانش‌آموزان و آنچه آن‌ها انجام می‌دهند و از آموزش «می‌گیرند» بگذاریم. این وضعیت را می‌توان در قالب «یادگیری» صورت‌بندی کرد و در این صورت می‌توان دید که تمرکز بر یادگیری نتیجه نقد آموزش اقتدارگرایانه است.

ریشه دوم به‌ظهور سازه‌انگاری بازمی‌گردد؛ یعنی نظریه‌های سازه‌انگارانه معرفت و روایت‌های گسترده‌تر سازه‌انگارانه از فهم. اگر دانش دیگر چیزی داده‌شده تلقی نشود، بلکه چیزی باشد که ساخته می‌شود، آن‌گاه تمرکز به‌سرعت به سمت دانش‌آموزان و ساخت‌های آن‌ها می‌رود و این نیز دلیل دیگری برای حرکت از «تدریس» به «یادگیری» است.

ریشه سوم به‌نولیبرالیسم مربوط می‌شود؛ به این ایده که افراد باید خودشان مسئول زندگی خود باشند و دولت نباید این کار را برای آن‌ها انجام‌دهد. این موضوع به‌ویژه در تبدیل آموزش بزرگسالان به «یادگیری مادام‌العمر» آشکار است. آموزش بزرگسالان را می‌توان به‌مثابه یک حق دید- حق هر بزرگسال برای برخورداری از آموزش در سراسر زندگی- که مستلزم دولتی است که مسئولیت تحقق آن را بر عهده‌بگیرد. اما یادگیری مادام‌العمر به یک «وظیفه» برای افراد تبدیل شده است، به‌ویژه در ارتباط با قابلیت‌استخدام‌پذیری آن‌ها و، دراینچنان‌یزبان یادگیری برجسته می‌شود. بنابراین، من این سه عامل را ریشه‌های عمیق گذار از تدریس به یادگیری می‌دانم.

■ **یکی از تزه‌ای مرکزی شما نقد «اقتصاد یادگیری» است. تا چه اندازه این اقتصاد جدید را شکلی معاصر از نولیبرالیسم آموزشی می‌دانید که انسان‌ها را به ابزار بهره‌وری تقلیل می‌دهد؟**

رابطه آموزش و اقتصاد بسیار قدیمی است و اختراع نولیبرالیسم نیست. آنچه جدید است این است که در سیاست‌گذاری آموزشی، توجیه سرمایه‌گذاری عوملی در آموزش اغلب با زبان اقتصادی صورت می‌گیرد؛ یعنی گفته می‌شود این سرمایه‌گذاری‌ها موجه‌اند زیرا آموزش نیروی کار آینده را تربیت می‌کند و وقتی افراد کار می‌کنند و مالیات می‌پردازند، این سرمایه «بازمی‌گردد». این نگاه، دیدگاهی بسیار فایده‌گرایانه به آموزش است و اگر این تنها چیزی باشد که درباره چرایی وجود آموزش بتوانیم بگوییم، درک بسیار فقیرانه‌ای از اهمیت مدارس، کالج‌ها و دانشگاه‌ها خواهیم داشت. در بسیاری از کشورها نشانه‌هایی از این درک(در حال ظهور) دیده می‌شود که آموزش فقط برای تربیت نیروی کار آینده نیست، بلکه برای امور دیگری نیز اهمیت دارد؛ اینکه آموزش دارای ارزش ذاتی است- صرفاً برای اینکه به نسل جدید زمان بدهد تا جهان را در تمام پیچیدگی‌هایش کشف کند، فارغ از اینکه آن‌ها را کارگران بهتری بکند یا نه- اما اغلب در این شیوه‌های تفکر فراموش می‌شود.

■ **در کتاب، شما سه کارکرد آموزش- صلاحیت‌بخشی، جامعه‌پذیری و فاعلیت‌یابی- را از هم متمایز می‌کنید. برخی منتقدان می‌گویند فاعلیت‌یابی از نظر نظری مهم باقی مانده است. پاسخ شما به این نقد چیست؟**

باید میان «کارکردهای» آموزش و «مقاصد» آموزش تمایز قائل شویم. این تمایز مهم است، زیرا فشار شدیدی وجود دارد که تنها اثر آموزش را در حوزه صلاحیت‌بخشی ببینیم. اما وقتی بپذیریم که آموزش همیشه در این سه سطح عمل می‌کند، آن‌گاه می‌توان گفت که ما به‌عنوان مربی باید نسبت

همواره به یاد داشته باشیم صلاحیت‌بخشی و جامعه‌پذیری هدف‌های نهایی آموزش نیستند، بلکه برای آن انجام می‌شوند که دانش‌آموزان بتوانند به‌عنوان فاعلان خردمند زندگی خودشان وجود داشته باشند.

■ **شما بارها نسبت به ایده «آموزش بدون معلم» هشدار داده‌اید. در دورانی که هوش مصنوعی و فناوری‌های آموزشی به‌سرعت در حال گسترش‌اند، کدام جنبه‌های نقش معلم اساساً جایگزین‌ناپذیرند؟**

این بحثی بسیار گسترده و پیچیده است و من در آثار بعدی‌ام، به‌ویژه در کتاب‌های بازکشف تدریس و آموزش جهان‌محور، به تفصیل به آن پرداخته‌ام. در کتاب دوم، پیشنهاد می‌کنم که تدریس را می‌توان «هنر جهت‌دهی دوباره به توجه» تعریف کرد. حتی قوی‌تر از این، می‌گویم تدریس کنشی است برای بیدار کردن دانش‌آموز نسبت به وجود خودش به‌عنوان فاعل. من فکر می‌کنم بسیاری از فناوری‌ها دقیقاً خلاف این عمل می‌کنند. آن‌ها ما را بیدار نمی‌کنند، پرسش‌های اخلاقی و سیاسی دشوار مطرح نمی‌کنند، بلکه صرفاً می‌کوشند عادت‌ها و الگوهای رفتاری ما را به سمت نتایج مشخصی هدایت کنند. تدریس، برخلاف این، می‌تواند چیزی را به ما بدهد که دنبالش نبودیم یا نخواستیم بودیم، در حالی که بسیاری از فناوری‌های یادگیری دقیقاً برعکس عمل می‌کنند.

■ **برخی مرورگران می‌گویند «فراسوی یادگیری» بیش از حد بر فلسفه تعلیم و تربیت تکیه دارد و به اندازه کافی نشان نمی‌دهد که ایده‌هایش چگونه می‌توانند در سیاست آموزشی عملیاتی شوند. آیا این نقد را منصفانه می‌دانید؟**

درست است که بخشی از ادبیاتی که با آن درگیر می‌شوم فلسفی است، هرچند از جامعه‌شناسان، انسان‌شناسان و حتی معماران و نظریه‌پردازان معماری نیز استفاده می‌کنم، اما آنچه سعی کرده‌ام در این کتاب و همه آثارم انجام‌دهم، تمرکز بر پرسش‌ها و مسائل آموزشی است. من نمی‌خواهم «فلسفه تعلیم و تربیت» را به معنای فلسفه کاربردی بنویسم، به همین دلیل، ترجیح می‌دهم کارم را «نظریه تربیتی» بنامم. آموزش کنشی پیچیده است و نباید آن را به امر صرفاً عملی تقلیل دهیم. من بارها با معلمانی روبه‌رو شده‌ام که می‌گویند کار من به آن‌ها واژگانی داده که پیش‌تر نداشتند تا درباره آنچه هر روز انجام می‌دهند سخن بگویند. این به نظر من بسیار عملی است. کسانی که انتظار دارند نظریه به آن‌ها بگوید دقیقاً چه کار کنند، انتظار نادرستی از کار نظری دارند.

■ **در کتاب، شما آموزش را نوعی «مواجهه» (Encounter) می‌دانید. در دورانی که دولت‌ها**

بیش از پیش خواهان استانداردسازی هستند، این ایده چگونه می‌تواند به‌طور واقع‌بینانه در کلاس‌های درس روزمره تحقق یابد؟

اگر معلمان نتوانند با دانش‌آموزان مواجهه پیدا کنند، اگر نتوانند با آنان «ارتباط» برقرار کنند، اساساً آموزش رخ نخواهد داد. نگرانی من این است که استانداردسازی دیگر فقط به برنامه‌های درسی محدود نمی‌شود، بلکه به تدریج سیاست‌گذاران (یا پژوهشگرانی با تلقی‌های مسئله‌دار از آموزش) تلاش می‌کنند به معلمان بگویند چگونه باید تدریس کنند و در گام بعد، حتی به دانش‌آموزان نیز گفته می‌شود چگونه باید رفتار کنند. به‌ویژه این دو گام آخر بسیار مسئله‌برانگیز هستند.

اگر تدریس استاندارد شود، معلمان به تدریج از تطبیق دادن آموزش با دانش‌آموزان مشخص کلاس خود بازداشته می‌شوند. وضعیت، زمانی کاملاً مصنوعی می‌شود که حتی به دانش‌آموزان هم گفته شود چه باید بکنند و چه نباید بکنند. شاید بتوان با این روش «ماشین‌های آموزشی کامل» ساخت، اما من تردید دارم چنین چیزی به آموزشی منجر شود که معنایی فراتر از قبولی در آزمون داشته باشد. استانداردسازی از این نوع، به‌سرعت به آموزش اقتدارگرایانه تبدیل می‌شود.

■ **برخی منتقدان معتقدند تأکید بر فاعلیت‌یابی ممکن است ناخواسته نقش جامعه‌پذیری را تضعیف کند. آیا موضع شما خطر ترویج نوعی فردگرایی افراطی را در بر دارد؟**

به نظر من این منتقدان واقعاً متوجه معنای فاعلیت‌یابی نشده‌اند. اگر بخواهم خیلی خلاصه بگویم، فاعلیت‌یابی یعنی اینکه ما به‌عنوان مربی درک کنیم که در حال تربیت «بازه» نیستیم، بلکه انسان‌ها را تعلیم می‌دهیم؛ و آن‌ها را چنان تعلیم می‌دهیم که بتوانند زندگی خودشان را هدایت کنند و آن را به‌خوبی پیش ببرند. فاعلیت‌یابی یعنی فهم این نکته که تمام آنچه در آموزش انجام می‌دهیم، برای این است که دانش‌آموزان بتوانند به‌عنوان فاعل زندگی خودشان وجود داشته باشند. برای تحقق این امر، باید ابزارهای معنادار در اختیارشان بگذاریم(صلاحیت‌بخشی) و آن‌ها را با سنت‌ها، فرهنگ‌ها و رویه‌هایی که زندگی انسانی را در تمام تنوعش شکل می‌دهند آشنا کنیم(جامعه‌پذیری). بنابراین هیچ راهی وجود ندارد که این سه حوزه را از هم جدا کنیم یا مستقل از هم ببندیشیم. نکته فاعلیت‌یابی این است که



منظر سوم شخص به آموزش نگاه نمی‌کنم؛ یعنی از بیرون آن را تحلیل نمی‌کنم، بلکه با پرسش‌های برابری و نابرابری در زبان و منطق تربیتی درگیر می‌شوم. برای مثال، در آثارم به مسئله آموزش و رهایی‌بخشی پرداخته‌ام، به‌ویژه در کتاب بازکشف تدریس.

■ **شما همزمان از «آزادی در آموزش» سخن می‌گویید و بر مسئولیت معلم تأکید می‌کنید. چگونه آزادی یادگیرنده را با اقتدار و داوری تربیتی معلم جمع می‌کنید؟**

پاسخ کوتاه این است که آموزش باید نسبت به آزادی دانش‌آموز علاقه‌مند باشد و همواره به سوی آزادی او جهت‌گیری داشته باشد؛ وگرنه به تلقین یا شرطی‌سازی رفتاری تبدیل می‌شود. اما آزادی به معنای «هر کاری خواستن» نیست. اگر چنین تصویری از آزادی داشته باشیم، باید فوراً همه مدارس را تعطیل کنیم و تدریس را کنار بگذاریم. نکته اصلی تدریس - اگر به آزادی دانش‌آموز علاقه‌مند باشد - این است که به او فرصت مصفانه‌ای برای فاعل بودن در زندگی خودش بدهد. این اهمیت دارد، زیرا در جوامع معاصر نیروهای بسیاری وجود دارند که هیچ علاقه‌ای به آزادی نسل جدید ندارند؛ اهمیت تدریس تربیتی در این است که دانش‌آموزان را نسبت به این نیروها بیدار کند و نوعی «گسست» میان این نیروها و وجود دانش‌آموز ایجاد کند. به همین دلیل است که من بر کیفیت مداخله‌گر و وقفه‌افکن تدریس تأکید می‌کنم. در اینجا می‌توان دید که تدریس در جانب آزادی قرار دارد، نه در جانب کنترل. تنش میان آزادی و تدریس فقط زمانی وجود دارد که آزادی را سطحی بفهمیم.

■ **مدافعان «یادگیری مبتنی بر شواهد» گاه رویکرد شما را «مانتیک» یا «غیرقابل سنجش» می‌دانند. آیا به نظر شما آموزش برای معتبر بودن، لزوماً باید کتی‌سازی‌پذیر باشد؟**

پرسش شما درباره «اعتبار» است و پاسخ من در این باره کاملاً روشن است: اگر فکر کنیم چیزی فقط زمانی می‌تواند معتبر باشد یا حق وجود داشته باشد که بتوانیم عددی به آن اختصاص دهیم، در این صورت واقعاً خودمان را گم کرده‌ایم. جمله‌ای جالب از اسکار وایلد هست که می‌گوید: «بدبین کسی است که قیمت همه‌چیز را می‌داند، اما ارزش هیچ‌چیز را نمی‌شناسد». به نظر من این جمله، وضعیت را به‌خوبی خلاصه می‌کند.

■ **در جهان امروز- جهانی متأثر از جهانی‌شدن، هوش مصنوعی، عدم قطعیت اخلاقی و بحران زیست‌محیطی- اگر ناچار باشید یکی از سه کارکرد آموزش را در اولویت قرار دهید، کدام را انتخاب می‌کنید و چرا؟**

امیدوارم پیش‌تر پاسخ این پرسش را داده باشم. پاسخ کوتاه این است: «فاعلیت‌یابی». اما برای من این انتخاب، یک ترجیح دل‌خواهی نیست. این سه حوزه هدف به هم تعلق دارند، زیرا آموزش خوب باید هم صلاحیت‌بخشی خوب داشته باشد و هم جامعه‌پذیری خوب؛ اما نه به‌عنوان هدف‌های مستقل، بلکه برای تجهیز و جهت‌دهی کودکان و نوجوانان در مسیر زندگی خودشان.

■ **برخی خوانندگان می‌گویند پروژه شما بیش از حد به «زیبایی‌شناسی مواجهه» تکیه دارد و راه‌حل‌های نهادی مشخصی ارائه نمی‌دهد. پاسخ شما به این نقد چیست؟**

من احساس نمی‌کنم که بیش از حد بر



زیبایی‌شناسی مواجهه تکیه کرده باشم؛ به نظر درباره اینکه تدریس چیست و برای چیست، بسیار دقیق بوده‌ام، هرچند می‌دانم که بسیاری از این دقت‌ها در آثار بعدی‌ام آمده است. در مورد راه‌حل‌های نهادی، من عمیقاً به اهمیت نهادها باور دارم. اما در اینجا باید میان «نهاد» و «نظام» یا «کارکرد اجتماعی» تمایز قائل شویم. یکی از مشکلات مدرسه مدرن این است که به تدریج به یک کارکرد اجتماعی تبدیل شده است؛ یعنی زیرنظامی که باید آنچه جامعه از آن می‌خواهد انجام دهد.

اما نهاد، زیرنظام اجتماعی نیست؛ بلکه فضایی است برای محافظت از ابعاد اساسی وجود انسانی در برابر فشارها و مطالبات کارکردی. به‌عنوان نهاد، مدرسه باید فضایی از «فراغت» یا «رهایی» باشد؛ فضایی که به نسل جدید امکان می‌دهد بدون آنکه فوراً زیر فشار نیروهای جهان قرار بگیرند، در جهان «وارد شوند».

نهاده‌ها دقیقاً برای همین ساخته شده‌اند: برای محافظت، مثلاً محافظت از آموزش در برابر منطق سخت اقتصاد و این مطالبه که سرمایه‌گذاری در آموزش فقط زمانی مجاز است که بازده قابل اندازه‌گیری داشته باشد. روزنامه‌نگاری نیز نهادی است که برای محافظت از فهم و اطلاع در برابر تحریف اقتصادی و سیاسی شکل گرفته است. اگر «راه‌حل نهادی» را جدی بگیریم، آنچه من بارها در کارم انجام داده‌ام این است که به حوزه آموزش یادآوری کنم وظیفه‌اش محافظت از چیزی است، نه اینکه صرفاً به فروشگاهی تبدیل شود که هرکس هرچه می‌خواهد از آن بردارد. از این منظر، من راه‌حلی بسیار اساسی برای فرسایش آموزش ارائه می‌دهم.

■ **اگر خودتان بخواهید یک نقد جدی و صادقانه به «فراسوی یادگیری» وارد کنید، آن نقد چیست و؟ اگر قرار باشد در آینده ویراست جدیدی منتشر شود، چه بخش‌هایی را اصلاح یا گسترش می‌دهید؟**

تنها راه فهم نسبت من با «فراسوی یادگیری» این است که تمام آنچه پس از انتشار این کتاب نوشته‌ام در نظر گرفته شود، زیرا همه آثار بعدی درواقع ادامه همان کاوش‌هایی هستند که در این کتاب آغاز شده‌اند. «فراسوی یادگیری» در شکل فعلی‌اش برای من «کامل» است، به این معنا که نمی‌توانم تصور کنم آن را به شکل دیگری می‌نوشتم. اما بدیهی است که تفکر من ادامه یافته است و در کتاب‌های بعدی می‌توان بسط‌ها، پالایش‌ها، زبان تازه، پرسش‌های متفاوت و صراحت بیشتری را دید؛ چیزهایی که هنگام نوشتن «فراسوی یادگیری» هنوز آمادگی کامل برای آن‌ها نداشت‌م.

■ **کتاب «فراسوی یادگیری» در ایران، به‌ویژه در میان معلمان و دانشگاهیان، با استقبال قابل توجهی روبه‌رو شده است. شما این استقبال مثبت را در جامعه‌ای با سنت‌های آموزشی قوی معنوی و جمعی چگونه تفسیر می‌کنید؟**

قضاوت در این باره از راه دور برای من دشوار است، اما انتظار دارم کشوری با سنت‌های آموزشی معنوی و جمعی قوی، بیش از هر چیز درک کند که آموزش باید عمیقاً با کرامت انسان پیوند داشته باشد و نباید به سازوکاری برای پیشبرد دستورکارهای سیاسی یا اقتصادی تبدیل شود. و اگر بخواهم خوشبینانه نگاه کنم، معتقدم مواجهه‌های واقعی میان نسل‌ها- میان معلمان و دانش‌آموزان- بخشی از این معنا را آشکار و آن

گفت‌وگو با پروفسور گرت بیستا، استاد فلسفه آموزش درباره سنت‌ها و روش‌های آموزشی در جهان و ایران

مدرسه، کارخانه تولید مهارت نیست!

را حمل می‌کند. اگر میان معلمان و دانشگاهیان ایرانی با کار من هم‌نوایی‌ای وجود دارد، امیدوارم به این دلیل باشد که دغدغه‌ای مشترک نسبت به کرامت انسان داریم و درکی مشترک از این نکته که درنهایت، آموزش دقیقاً در همین نقطه معنا پیدا می‌کند و باید معنا پیدا کند.

■ **با غلبه روزافزون نظام‌های پاسخ‌گویی مبتنی بر آزمون در سراسر جهان، چارچوب شما چه بدیل‌های عملی‌ای برای نظام‌هایی ارائه می‌دهد که بیش از پیش توسط امتحان و پیامدهای قابل اندازه‌گیری هدایت می‌شوند؟**

اگر کار من قرار است کمکی بکند، این کمک در یادآوری مداوم این نکته است که همه این آزمون‌ها و سنجش‌ها، درنهایت تحریف‌کننده و منحرف‌کننده توجه از آن چیزی هستند که آموزش واقعاً باید درباره آن باشد. کار من شاید صرفاً یادآوری این باشد که آزمون و اندازه‌گیری، غایت نهایی آموزش نیست. وقتی خوشبین هستم، افراد بسیاری را می‌بینم که این را می‌فهمند؛ اما با کسانی هم روبه‌رو می‌شوم که فریب ایده‌های بیش‌از حد ساده‌انگارانه را خورده‌اند. به آن‌ها می‌خواهم بگویم: آموزش شایسته چیزی بسیار بهتر از این است و کودکان و نوجوانان نیز شایسته چیزی بسیار بهتر از این هستند.

■ **اکنون که «فراسوی یادگیری» در ایران منتشر شده است، چه پیامی را ما باید با معلمان، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی ایرانی - به‌ویژه درباره حفظ هویت فرهنگی در عین گشودگی به جهان- در میان بگذارید؟**

شاید متوجه شده باشید که من نسبت به مفهوم «هویت فرهنگی» محتاط هستم، سنت‌ها به ما کمک می‌کنند که در جای خود بایستیم، اما مهم است که هرگز صددرصد با یک فرهنگ یا سنت خاص یکی نشویم. زیرا آن نقطه‌ای است که اندیشیدن و داوری متوقف می‌شود.

شاید مسئله بیش از «گشوده بودن به جهان»، به «گشوده بودن به صدای وجدان» مربوط باشد، به یک تعبدی نشدن. اگر ما به‌عنوان مربی بتوانیم در این نقطه معنادار باشیم- که این نیز با «وقفه» و «گسست» ارتباط دارد- در جای درستی ایستاده‌ایم.

■ **شما استدلال می‌کنید که «آموزش همواره با ریسک همراه است». منتقدان گاهی این ایده را مبهم می‌دانند. آیا می‌توانید توضیح دهید منظور شما از ریسک چیست. ریسک معرفتی، روان‌شناختی، اجتماعی یا سیاسی- و نمونه‌های عملی ارائه دهید؟**

بزرگ‌ترین ریسک آموزش در این نهفته است که ما باید نسبت به آزادی دانش‌آموزان علاقه‌مند باشیم، زیرا این یعنی علاقه‌مند بودن به آینده‌ای برای آن‌ها- و برای همه ما- که نمی‌توانیم آن را به‌طور کامل پیش‌بینی کنیم. در آموزش، ما خودمان را نیز به‌عنوان مربی به خطر می‌اندازیم، زیرا همواره این پرسش اساسی وجود دارد که چه چیزی به ما «حق» می‌دهد در زندگی کودکان و نوجوانان مداخله کنیم. من تلاش کرده‌ام این مداخله را با راجاع به آزادی و رهایی‌بخشی توجیه کنم، که به این معناست: آموزش فقط در جامعه‌ای موجه است که به آزادی نسل جدید علاقه‌مند نباشد. به همین دلیل است که آموزش هرگز بیرون از سیاست قرار ندارد.

■ **در کتاب، بر اهمیت «وقفه افکنی سازنده» در آموزش تأکید می‌کنید. در جوامعی که سیاست‌گذاران بر نظم، پیش‌بینی‌پذیری و یکنواختی تأکید دارند، چگونه می‌توان از وقفه‌افکنی سازنده به‌عنوان راهبردی مشروع دفاع کرد؟**

در پاسخ‌های پیشین بارها به این نکته اشاره کرده‌ام که کدام نوع وقفه از نظر تربیتی ارزشمند است؛ زیرا هر وقفه‌ای ارزش آموزشی ندارد. اما آن وقفه‌هایی که «بیدار می‌کنند»، آن وقفه‌هایی که دانش‌آموزان را نسبت به نیروهایی که می‌خواهند فاعلیت آن‌ها را تضعیف کنند آگاه می‌سازند، حامل ارزش تربیتی‌اند.

این نه تنها یک رویکرد مشروع تربیتی است، بلکه از نظر من قلب آن چیزی قرار دارد که دست‌کم در سنت آلمانی‌زبان، به‌عنوان معنای پداگوژی فهمیده می‌شود. و باز هم همین نکته نشان می‌دهد که چرا آموزش باید ضد‌توتالیتر باشد و - به تعبیر فیلیپ مریو، پژوهشگر فرانسوی تعلیم و تربیت - «وظیفه مقاومت» داشته باشد، آن‌گاه که فضای آموزش، یعنی فضایی که آزادی می‌تواند در آن ظهور کند (به تعبیر آرنت)، تضعیف یا تهدید می‌شود و این بار دیگر تأکید می‌کند که چرا ما به مدرسه به‌عنوان «نهاد» نیاز داریم، نه صرفاً به‌عنوان یک «کارکرد اجتماعی».

Info@ostadiofficial.ir