

**واکاوی معنای مفهوم «سند» و آرایه راهکارهایی برای اصلاح سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران**بابک شمشیری<sup>۱</sup>

دریافت: ۱۴۰۳/۸/۱ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۹

**چکیده**

تاکنون مطالعات گوناگونی در باره ی سند و مبانی نظری آن انجام شده است برخی مطالعات به شناسایی موانع اجرایی و عملی سند اختصاص پیدا کرده اند. این در حالی است که سهم مطالعات فلسفی در واکاوی سند بسیار اندک است. از اینرو مقاله حاضر در صدد است تا با نگاهی فلسفی تر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را مورد واکاوی و نقد قرار دهد. بر این اساس، هدف از این مقاله، واکاوی سند تدوین شده بر مبنای معنای مفهومی واژه ی سند است. علاوه بر آن مقاله ی حاضر در تلاش برای نشان دادن راهکارهای اصلاح ریشه ای سند است. در واقع پرسش های اصلی این مطالعه عبارتند از اینکه مفهوم سند در زبان به خصوص زبان اجتماعی رایج به چه معنایی است؟ و دوم اینکه آیا سند بر اساس این معنای مفهومی تدوین شده است؟ و بالاخره اینکه برای اصلاح ریشه ای آن چه راهکارهایی می توان در پیش گرفت؟ برای دستیابی به پاسخ پرسشهای نامبرده از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است. نتایج حاصل از تحلیل مفهومی انجام شده، حکایت از آن دارند که مفهوم سند در زبان رایج دلالت بر توافق دوسویه دارد. همان طور که مشخص است، توافق دوطرفه زمانی حاصل می گردد که شرایط و خواسته های هر دو طرف به خوبی روشن شده و مورد پذیرش قرار گرفته باشند. این در حالی است که سند تحول بنیادین، سندی یک طرفه است که در آن تنها خواسته ها، ذهنیتهای، شرایط و اقتضانات حاکمیت لحاظ شده است و طرف دیگر توافق نامه یعنی مردم به معنای گروهها و لایه های مختلف اجتماعی نادیده گرفته شده اند. این نادیده انگاری هم در فرآیند تدوین سند و هم در محتوای آن دیده می شود. به همین دلیل شکست و ناکامی سند امری اجتناب ناپذیر است. در پایان مقاله، بر اساس تحلیل انجام شده، پیشنهاد می شود تغییر نگاه و رویکرد ارباب- رعیتی به نگاهی دمکراتیک، به عنوان مهمترین پیش شرط تحول و اصلاح در اسناد آموزش و پرورش در نظر گرفته شود. همچنین اصل مشارکت حداکثری متخصصان، اندیشمندان و دست اندرکاران و نیز اصل گفت و گو در روش تدوین سند بایستی لحاظ گردند.

**کلید واژه ها:** نقد، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تحلیل مفهومی، اصلاحات

**مقدمه**

<sup>۱</sup> . استاد تمام دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، ایران، bshamshiri@rose.shiraz.ac.ir

در تاریخ صد ساله ی شکل گیری نظام آموزش و پرورش نوین ایران، عمدتاً سه سند اصلی به منظور تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش تدوین شده است. تاریخچه ی نخستین سند به سال ۱۳۴۴ یعنی در دوران قبل از انقلاب باز می گردد. این سند تحت عنوان قانون اصلاح نظام آموزش و پرورش شناخته می شود (صافی، ۱۳۹۱).

از سال ۱۳۵۸ الی ۱۳۶۰، پس از مطالعات گسترده، طرح تغییر نظام بنیادین آموزش و پرورش تهیه و برای تصویب به شورای عالی انقلاب فرهنگی پیشنهاد شد. در سال ۱۳۶۷ کلیات طرح تصویب شد اما ساختار آموزشی اساس، ارکان و ارشاد متوسطه ی فراگیر به تصویب نرسید. تا اینکه بالاخره به دنبال تصویب کلیات آن، طرح نظام جدید متوسطه در سال ۱۳۶۹ تدوین و در شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد (همان). در عمل طرح تغییر نظام آموزش و پرورش، آنچنان که باید و شاید قرین موفقیت نبود و نتوانست انتظارات از آن را پاسخگو باشد. همین امر موجب شد در طول سالهای دهه هشتاد خورشیدی طرحی گسترده و جدیدی به نام طرح تدوین سند تحول بنیادی نظام آموزش و پرورش آغاز گردد. طرحی که ابتدا مبانی نظری آن به صورت مشروح و مفصل در سال ۱۳۹۰ کار شد و سپس بر اساس آن اصل سند نگاشته شد و در سال ۱۳۹۱ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. شاید بتوان گفت که طرح جدید نسبت به طرحهای قبلی از جامعیت بیشتری برخوردار است چرا که شامل اسناد سه گانه مشتمل بر مبانی نظری سند تحول، اصل سند تحول و برنامه درسی ملی می گردد. به نظر می آید آنچه که این سند را نسبت به اسناد قبلی به ویژه اسناد بعد از انقلاب، متمایز می سازد، همان مبانی نظری سند باشد. چرا که سعی شده به طور مفصل و تشریحی و با نظر گرفتن مبنای فلسفی تعلیم و تربیت به خصوص فلسفه تربیتی اسلامی تدوین گردد.

صرف نظر از کیفیت اسناد تدوین شده، تمامی این تلاشها حکایت از احساس نیاز و باور برای ایجاد تغییرات اساسی یا به عبارت دیگر تحولی در نظام آموزش و پرورش دارند. از سال ۱۳۹۱ نیز که سند به تصویب رسید تا کنون تلاش های مختلفی جهت محقق ساختن آن صورت گرفته است. تلاش هایی که به زعم بسیاری از دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت چه به عنوان متخصص و صاحب نظر و چه کارگزار و مجری و چه سیاستگذار، چندان امید بخش نیستند (قجری، مزیدی و شمشیری، ۱۳۹۹). بنابراین اگر چشم انداز چندان روش و امیدوار کننده ای به روی سند تحول بنیادین گشوده نیست، این سوال مطرح می شود که دلیل آن چیست؟ البته در طول چند سال گذشته از خلال برخی محدود تحقیقات و مطالعات و همچنین برگزاری نشستها و هم اندیشی های علمی، تعدادی از اندیشمندان و صاحب نظران و محققان در صدد برآمدند که پاسخهایی را ارائه دهند. پاسخهایی که عمدتاً عوامل رو بنایی و موانع را نشانه رفته اند. عواملی مثل عدم تعریف جزئیات و عدم تدوین برنامه هایی عملیاتی، کافی نبودن بودجه های لازم جهت تحقق سند، عدم آموزش کافی معلمان، عدم همکاری سایر نهادهای ذیربط و نظایر آن. برای مثال مصدق (۱۳۹۱)، در مقاله خود به این نتیجه رسیده است که در سند بین فلسفه راهبرد، تناسب کافی وجود ندارد. علاوه بر آن ارتباط صحیحی بین چشم انداز و اهداف کلان و برنامه های عملیاتی وجود ندارد. در مطالعه ی دیگری که تحت عنوان (( تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به یادگیری سازمانی)) صورت گرفته است، محققین به این نتیجه رسیده اند که ضرورت دستیابی به هدفهای سند تحول بنیادین نیازمند تجدید نظری کلی در سیاستهای اجرایی آموزش و پرورش است (پیروانی نیا و پیروانی نیا، ۱۳۹۲). در این میان مطالعاتی نیز به چشم می خورند که تا حدودی سعی داشته اند از منظر مبنایی و نظری نیز سند را مورد نقد و بررسی قرار دهند. از جمله می توان به مطالعه ی صفار حیدری و حسین نژاد (۱۳۹۳)، اشاره کرد. هر چند موضوع اصلی این مطالعه بررسی عدالت آموزشی در سند بوده است، لیکن در تحلیلهای به این نتیجه رسیده است که سند تحول بنیادین بیش از اندازه بر عنصر ایدئولوژیکی دین پای فشرده است لذا به جای آنکه سند راهنمایی برای آزاد سازی معنوی

دانش آموزان بر پایه تعالیم عمیق اسلامی باشد، مثل هر ایدئولوژی دیگری در پی بر آوردن نیاز به تسلط از طریق ساختن هویت است. علاوه بر این مطالعه، مرزوقی، عقیلی و مهرورز (۱۳۹۵) نیز سعی کرده اند که از منظر نظری و همچنین روشی، سند را مورد نقد قرار دهند. آنها در نقد مبنای نظری سند ادعا دارند که نویسندگان سند در نظام تعلیم و تربیت اسلامی تنها رویکرد عقلی را مبنا قرار داده اند. در حالی که از نظر نویسندگان مقاله، نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر پایه رویکرد فطرت گرایی استوار است و در نتیجه منابع معرفتی تنها به عقل محدود نمی شود. در واقع بر خلاف مطالعه ی صفار حیدری و حسین نژاد، ایراد اصلی این مقاله به سند نه از باب ایدئولوژیک بودن آن بلکه از باب نوع قرائتی است که از رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی سند به عنوان مبنای ایدئولوژیکی پذیرفته شده می باشد. شاهد این مدعا آن است که در مقدمه ی مقاله به صراحت قید شده است که جامعه ی ایران یک جامعه ی اسلامی است که نظام ارزشهای آن بر پایه ی دین استوار شده است و به تبع آن نهادهای تعلیم و تربیت نیز باید بر اساس فلسفه تربیتی دینی، برنامه ریزی و هدایت شوند تا امکان تحقق اهداف تعیین شده فراهم گردد. در یکی از آخرین مطالعات انجام شده در خصوص سند و مبنای نظری آن، تحت عنوان ((واکاوی و فهم اهم چالشها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیر نظامهای اصلی آن))، نویسندگان با تکیه بر طرح پژوهشی کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوا و روش گردآوری داده ها از طریق مصاحبه با جمعی از متخصصین و صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت، به دو مقوله ی مرکزی تحت عنوان (۱) ابهام در نظر و (۲) آشفتگی در عمل دست یافتند. بدین معنا که مبنای نظری سند دچار ابهام است و به تبع آن، مرحله ی تحقق و پیاده سازی نیز با سردرگمی مواجه است (قجری، مزیدی و شمشیری، ۱۳۹۹). البته در این مطالعه بنا به محدودیت ناشی از طرح پژوهشی حاکم بر آن، سخنی از دلایل و علل ابهام به میان نیامده است. همان طور که ملاحظه می شود با وجود تحقیقات و مطالعاتی که در نقد و بررسی سند تحول بنیادین به ویژه مبنای نظری آن، صورت گرفته اند، هنوز کمبود مطالعات فلسفی در این زمینه احساس می شود. از اینرو مقاله حاضر قصد دارد تا با نگاهی ژرفتر و فلسفی به نقد سند بپردازد برای این منظور در این مطالعه از روش تحلیل مفهومی که از جمله اصلی ترین روشهای فلسفه تعلیم و تربیت به حساب می آید، بهره گرفته شده است (کومبز و دنیلز، ۱۹۹۱). در این مقاله، در چارچوب تحلیل مفهومی، مفهوم ((سند))، به عنوان اصلی ترین و پایه ای ترین کلید واژه، مورد بحث و بررسی و نقادی قرار گرفته است. لازم به توضیح است که در این مطالعه، تحلیل مفهومی با ابتناء به دیدگاه فلسفی ویتگنشتاین دوم صورت می گیرد. همان طور که می دانیم، ویتگنشتاین دوم بر این باور است که زبان ابزاری است که از آن می توان برای کارهای بی شماری استفاده کرد. لذا دلالتها و یا معانی مفاهیم زبانی، با توجه به کارهای مختلفی که می توان با آن مفاهیم انجام داد، متفاوت می گردند. بدین ترتیب لزوما یک مفهوم زبانی، تنها نمایانده ی یک چیز نیست بلکه ممکن است بتواند چیزهای مختلفی را نمایندگی کند. این گزاره بدین معنی است که واژه های زبانی معنای ثابتی ندارند. به تعبیر ساده، معانی واژه ها از سیالیت برخوردارند. در واقع واژه های زبانی، معنایشان را از مقاصد و اغراض کاربرانشان می گیرند. لذا برای درک مطلبی که از کسی می شنویم یا می خوانیم، باید بدانیم که منظور و غرض گوینده یا نویسنده چیست؟ ویتگنشتاین تاکید دارد که زبان، امری همگانی است. از نگاه او زبان خصوصی وجود ندارد. چرا که خصوصی بودن زبان با سرشت زبان مغایرت دارد. در واقع ویتگنشتاین بر این باور است که معانی مفاهیم زبانی در اصل از شکلهای کلی زندگی اجتماعی ریشه می گیرد (مگی، ۲۰۰۱). او برای تبیین معانی مختلف زبانی که تحت تاثیر شکلهای مختلف زندگی اجتماعی، به دست می آیند، اصطلاح ((بازیهای زبانی)) به کار برده است (لاکوست، ۱۹۸۸). بدین معنا که هر شکل زندگی اجتماعی منجر به یک نوع بازی زبانی با قواعد خاص خودش می گردد.

با توجه به توضیحات فوق، در این مقاله، تحلیل مفهوم سند با توجه به زمینه‌ی اجتماعی صورت می‌گیرد. از اینرو لازم است که زمینه‌های اجتماعی گوناگون که می‌توانند بستر معناپذیری مفهوم سند باشند، باید روشن گردند.

### بحث اصلی

هر چند معنای لغوی سند عبارت است از مدرک و مستند، اما معنای آنچه که بدان اعتماد کنند را نیز می‌رساند (معین، ۱۳۸۲). از معنای لغوی که بگذریم، سند در بستری که مورد نظر آن است یعنی نظام تعلیم و تربیت ایران، جنبه‌ی الزام‌آوری را نیز در بر دارد. در واقع سند به معنای دستورالعمل، شیوه‌نامه و راهنمای عملی است که الزامی نیز می‌باشد. بدین معنا که بعد از تصویب آن، نظام تعلیم و تربیت کشور و زیرمجموعه‌هایش باید آن را سرلوحه‌ی برنامه‌ها و اقدامات خود قرار داده و ضمن رعایت مفادش از آن نیز تخطی ننمایند. به دیگر سخن، سند قانونی است که توسط مرجع ذیصلاح به نظام تعلیم و تربیت کشور ابلاغ می‌گردد. تا اینجا معنای سند را باید معادل برنامه و راهنمای عملی قانونی تلقی کرد. البته باید توجه داشت که میزان الزام‌آوری قوانین مختلف یکسان نمی‌باشد. به طوری که سرپیچی از برخی قوانین، می‌تواند به مجازاتی سنگین مثل حکم حبس، حکم انفصال از خدمت و اخراج منجر گردد. این در حالی است که میزان الزام‌آوری قوانینی مثل سند تحول به این شدت نبوده و قانون‌گذار، مجازات مشخصی را برای خاطیان در نظر نگرفته است. اما بهر حال انتظار آن است که مجریان سند را به منزله‌ی حکمی قانونی در نظر گرفته و در جهت تحقق آن تلاش نمایند.

حال اگر مفهوم سند را از جهاتی با مفهوم قانون یکی بدانیم، این پرسش مطرح می‌گردد که مرجع قانون‌گذاری کیست و با چه شرایطی قانون تدوین می‌گردد؟ در پاسخ به این پرسش، سه حالت مختلف را می‌توان در نظر گرفت. نخست اینکه مرجع قانونگذاری را خداوند و شیوه‌ی آن را از طریق وحی، پیامبر و امامان معصوم که برخوردار از علم لدنی هستند، بدانیم. کاملاً روشن است که این حالت از استلزاماتی برخوردار است. نخست اینکه، این نوع قوانین، مستلزم پذیرش مخاطبان است. پذیرش نیز زمانی اتفاق می‌افتد که مخاطبان با میل، رغبت و اراده‌ی آزاد خود به خداوند، پیامبر و امامان ایمان آورده و آنها را به عنوان منبع و منشأ قوانین قبول نموده باشند. دوم، قوانینی را می‌توان به خدا، پیامبر و امامان منسوب دانست، که در موضوعی مشخص و معین، حد اقلی از صراحت وجود داشته باشد. به عبارت دیگر نص آشکار موبد آن قانون باشد. سوم اینکه در خصوص آن معنای نص، برداشت همگانی یکسان بوده و پیرامون آن اجماع شکل گرفته باشد. البته منظور صرفاً اجماع قانون‌گذاران نیست بلکه اجماع قانون‌گذاران، مجریان و مخاطبان مد نظر است. در غیر این صورت، نمی‌توان تفسیر و قرائت معینی از نص را به منزله‌ی قانونی همگانی و لازم‌الاجرا تلقی کرد. به همین دلیل است که در باب فقه و اجتهاد و به تبع آن مرجعیت، اولاً تقلید در اصول دین جایز نیست. چرا که موضوعهای اعتقادی و باوری، امری شخصی، درونی و متکی به تلاشهای آزاد و مختار افراد است و نمی‌توان افراد را ملزم به باور و اعتقاد کرد. به همین خاطر پیش‌نیاز تقلید در فروع دین، ایمان شخصی و باور عقلی و قلبی است. چهارم اینکه ارجح آن است که هر فرد شخصاً در دین تفقه کرده و خود به اجتهاد برسد. بدین معنی که در وضع قوانین الزام‌آور برای خود، نقش داشته باشد. زیرا هر چه فرد در روند تعیین تکالیف قانونی و الزام‌آور برای خود، سهم، نقش و مشارکت بیشتری داشته باشد، بالطبع هم درک بهتر و عمیق‌تری از تکالیف بدست خواهد آورد و هم احساس تعهد و الزام بیشتری خواهد داشت. بدین ترتیب، قوانین برایش درونی‌تر می‌گردند. پنجم، در شرایطی که برای همگان رسیدن به مرحله‌ی اجتهاد بسیار دشوار و حتی در عمل ناممکن می‌نماید، مفهوم تقلید مطرح می‌گردد. تقلید نیز یعنی پیروی از استنباطها و استنتاجهای اجتهادی فقیهی خاص. همان‌طور که می‌دانیم در این مرحله مقلد موظف است که با علم و آگاهی و از روی تحقیق یعنی در پیش گرفتن روشی عقلانی، از بین مراجع، مرجعی را برای خود انتخاب نماید و سپس از او پیروی کند. هرچند این برداشت سنتی از مفهوم مرجعیت و تقلید در دنیای جدید و استلزامات و شرایط خاص آن می‌تواند مورد نقد و بازخوانی قرار گیرد که در جای خود

بحث لازمی است، لیکن در چارچوب مقاله ی حاضر، همین بس که حتی این برداشت سنتی نیز دلالت بر آن دارد که در موضوعهای اجتهادی نیز نمی توان به سادگی برداشتی فقهی را همگانی کرده و آن را به عنوان قانون عمومی ارایه کرد. این در حالی است که در مقوله ای مثل تعلیم و تربیت، اساساً نصوص صریح دینی و بین الاذهانی که بتوان آنها را در چارچوب قوانینی همگانی و لازم الاجرا تعریف کرد، وجود ندارد. آنچه که در خصوص تعلیم و تربیت دینی و اسلامی نیز گفته می شود، حداکثر در حد همان استنتاجها و استنباطهایی است که فقها از قوانین شریعت دارند و به تبع آن تنها می توان مثل موضوع مرجعیت و تقلید با آن برخورد کرد. با این توصیفات، مشخص شد که سند تحول آموزش و پرورش را نمی توان به منزله ی قوانین صریح و آشکار الهی قلمداد کرد که منشأ و منبع آن را خداوند، پیامبر و یا امامان معصوم بدانیم. به عبارت دیگر نه می توان معنای اسناد تعلیم و تربیت را «قانونی الهی» قلمداد کرد و نه می توان با آنها همچون قوانین الهی مواجه شد. از اینرو به صرف این پیش فرض که این نوع اسناد بر مبنای آموزه های اسلامی، تدوین شده اند نه آنها را تقدس می بخشد و نه الزام آور و همگانی می سازد. بنابر این هیچ مرجع قانون گذاری حق ندارد که بر مبنای استدلال اسلامی بودن سند، به صورت یک سویه و با توجیه ضرورت تبعیت از اسلام و آموزه های اسلامی آن را به جامعه تحمیل نماید.

حالت دوم این است که قانون گذاری را از شئون حاکمیت دانسته و این حق را برای حاکمیت قایل شویم که قوانین و اسناد قانونی را بنا به جایگاه و تشخیص خود وضع کرده و آن را الزام آور سازد. در این حالت حاکمیت می تواند مستقیم و یا غیر مستقیم قانون وضع نماید. مستقیم آن است که حاکم و یا حاکمان خود شخصا قانون گذاری کرده و آن را حق خود بدانند، چنانچه در طول تاریخ در حکومتهای پادشاهی استبدادی مطلق، معمولاً این رویه وجود داشت. شکل غیر مستقیم، آن است که حاکمیت حق خود را به عده ای از نخبگان خاص تفویض نماید. نخبگانی که در آن مقوله ی خاص از دانش و آگاهی برخوردارند. در دوره ی معاصر، این شیوه بعضاً در رژیمهای خودکامه دیده می شود. این نوع رژیمهای سیاسی، معمولاً گروهی از نخبگان وابسته و خاص خود را دارند که برای اعمال حاکمیت و تثبیت قدرت و نفوذ آن به مددش می آیند. باید توجه داشت که این گروه از نخبگان هر چند از تخصص و دانش برخوردارند اما نماینده ی تمامی لایه های جامعه نمی باشند. پیش فرض این شیوه ی قانون گذاری و تدوین سند این است که حاکمیت چه به صورت مستقیم و چه با تکیه بر نظر نخبگان خود، هم حق قانون گذاری دارد و هم بهتر از عوام، درستی و نادرستی و مصالح را تشخیص می دهد. بنابر این به نفع همگان است که از اسناد قانونی وضع شده تبعیت نمایند. در واقع این طرز تلقی و برداشت از مفهوم قانون و قانون گذاری، به مثابه ی پارادایم حاکم در عصر قبل از دوره ی رنسانس و شروع دوره ی مدرن بود. تقریباً در اکثر نقاط دنیای آن روز این معنا از قانون و قانون گذاری غالب و رایج بود. در اصل این برداشت از مفهوم سند و قانون در ساختار روابط ارباب - رعیتی شکل گرفته بود. در این دورانها حق حاکمیت مطلق اربابان بر رعیت به شیوه های مختلف توجیه می شد. برای مثال، ممکن بود که ذات و سرشت اربابان را از جنس برتر و عالی تر قلمداد کنند و یا اربابان را به منزله ی فرزندان خدایان و نیروهای ماورایی در نظر آورند و یا اینکه آنها را به نوعی نماینده ی خدایان و یا خدا در زمین اطلاق نمایند. چنانچه می دانیم در همین تاریخ معاصر ایران، یعنی در دوره قاجاریه، پادشاهان قاجار به عنوان ظل الله (سایه خدا در زمین) خطاب می شدند.

در خصوص درستی یا نادرستی این دیدگاه از دو منظر می توان نظر داد. نخست، نقد و بررسی این دیدگاه و حالت قانون گذاری از منظر ذات گرایانه بدین معنی که آیا اصولاً ذات این نوع قانون گذاری فارغ از شرایط زمانی، تاریخی و مکانی و جغرافیایی، امری درست است یا نادرست؟ پاسخ این پرسش به دیدگاه ما در خصوص شان و منزلت انسان برمی گردد. اگر برای انسانها شان و منزلتی برابر به ویژه از جنبه ی معرفتی و اخلاقی قایل باشیم و علاوه بر آن عقل انسانی را ملاک شناخت و تشخیص

بدانیم و به تبع آن معتقد باشیم که پیام وحیانی و آموزه های دینی (شامل کتب مقدس و اخبار پیامبران و معصومین) را هم لاجرم بایستی از طریق همین عقل انسانی که اختصاص به انسانهای خاصی نداشته و در تمام انسانها حداقل به صورت بالقوه منتشر است، درک و فهم کرد. در این صورت، این نوع قانون گذاری باطل خواهد بود.

حال اگر، به جای نگاه ذات گرایانه، رویکردی نسبی گرا و تاریخ مندانه به انسان داشته باشیم، در این صورت، در این صورت قضاوت ما در باب این نوع شیوه ی قانون گذاری، منوط و مشروط به شرایط زمانی و مکانی علی الخصوص تاریخی خواهد بود. بدین معنا که حتی اگر این نوع قانون گذاری را برای عصر سنت که جوامع عمدتاً به لحاظ اقتصادی-اجتماعی، از نوع دامپروری و کشاورزی بوده و ساختار ارباب-رعیتی بر آنها حاکم بود، درست بدانیم، با پایان یافتن آن دوران و تغییر بافت و ساختار جوامع و شکل گرفتن عصر جدید یعنی دوره ی مدرن، نوع قانون گذاری هم لاجرم باید مدرن شده و با جوامع جدید همخوانی داشته باشد. برای مثال همان طور که می دانیم در جوامع سنتی گذشته، تعلیم و تربیت اختصاص به همگان نداشت. در این جوامع اکثر مردم، یا بی سواد بودند و یا بهره ی بسیار اندکی از سواد داشتند. در این میان تنها گروه قلیلی از تحصیلات و سواد بالا برخوردار بودند که عمدتاً به خانواده های اشراف، بزرگان و اربابان تعلق داشتند. ضمن اینکه تخصص گرایی و تکثر در دانشها و تخصصها نیز چندان مطرح نبود. در واقع طبقات گوناگونی از سواد داران و علما وجود نداشتند بلکه عمدتاً دو طبقه ی با سواد و بی سواد و کم سواد، آن هم با فاصله ی بسیار زیاد از هم دیده می شدند. در این شرایط، کاملاً طبیعی بلکه منطقی نیز بود که با سوادان برای خیل عظیم بی سوادان و کم سوادان قانون گذاری کنند. اما در جوامع مدرن و به دنبال همگانی شدن تعلیم و تربیت، ضمن اینکه این فاصله بسیار کم شده چرا که بی سوادان و یا کم سوادان به شدت کاهش پیدا کردند، با تنوع و تکثر در تخصصها نیز مواجه هستیم. قوانین و اسناد قانونی هم به شدت به تخصصهای متکثر وابسته شده اند. در این شرایط، قانون گذاری توسط عده ی معدودی از افراد ولو که نخبه نیز باشند، امری غیر معقول و ناسازوار با ساختار جوامع مدرن محسوب می شود.

و اما حالت سوم قانون گذاری، شیوه ای است که پایه های آن ریشه در عصر روشنگری و سرآغاز دوره مدرن دارد. همان طور که می دانیم در عصر رنسانس یا همان روشنگری، در سپهر فلسفه سیاسی، مفهوم «قرارداد اجتماعی» توسط توماس هابز، جان لاک و ژان زاک روسو، بنیان نهاده شد. مفهومی که بر اساس آن، مفاهیم دیگری مثل ملت و دولت، بازتعریف شدند. البته طرز تلقی این سه فیلسوف از مفهوم قرارداد اجتماعی یکسان نبوده و تفاوتی باه دارند. به طوری که از نظر هابز، مبنای قرارداد اجتماعی این است که آدمیان بنا به نیاز و نفعی که در تشکیل اجتماع دارند، گرد هم جمع شده و بین خودشان پیمان می بندند که طبق آن پیمان هر فرد از آزادی طبیعی خود چشم می پوشد و می پذیرد که تابع قانون جامعه باشد. بر طبق دیدگاه هابز، جامعه بر مبنای یک قرارداد اجتماعی شکل می گیرد و فرد و یا افرادی به عنوان زمامدار انتخاب می شوند و قدرت مردم به زمامداران کاملاً تفویض شده و بعد از آن دیگر مردم در امور حاکمیتی هیچ گونه دخالتی نخواهند داشت. و بدین ترتیب نقششان پایان می پذیرد (نقیب زاده، ۱۳۷۸). بنا به همین تفسیر، از نظر هابز بهترین نوع حکومت، سلطنت مطلقه است چرا که به بهترین وجه امنیت را در جامعه ایجاد می کند (باربت ۲۰۰۱).

در خوانش جان لاک از مفهوم قرارداد اجتماعی، برخلاف هابز که قرارداد بین افراد جامعه است، حقوق افراد به جامعه و یا به تعبیر خودش «مملکت» داده می شود. و نه به زمامدار. او در این رابطه چنین می گوید:

«اگر عقلاً رضایت و تصمیم اکثریت را تصمیم کل جامعه به شمار نیاوریم، آن گاه هیچ چیز جز رضایت تک تک افراد نمی تواند برای کل جامعه تصمیم بگیرد..... اگر اکثریت نتواند برای کل جامعه تصمیم بگیرند، آن جامعه نمی تواند به مثابه بدنه ای یکپارچه عمل کرده و در نتیجه از هم گسسته خواهد شد» (به نقل از همان: ۲۷۳).

با این نوع طرز تلقی از مفهوم قرارداد اجتماعی، لاکه مفهوم جامعه‌ی مدنی و شهروند را مطرح می‌سازد. در واقع جامعه‌ی مطلوب لاکه جامعه‌ی دموکراتیک و با ساختار حکومتی جمهوری است. همانطور که می‌دانیم، بر اساس این رویکرد، لاکه نظریه‌ی تفکیک قوای سه‌گانه یعنی قوه‌ی مقننه، مجریه و قضاییه که امروزه الگوی بسیاری از حکومت‌های جهان است را مطرح ساخت (فروغی، ۱۳۷۵).

از نظر روسو، اساس قرارداد اجتماعی به حاکمیت اراده‌ی جمعی برمی‌گردد. در این روشنگری این گزاره چنین می‌گوید: «هریک از ما قدرت و تن خویش را تحت هدایت عالی جمعی می‌نهد و در توان جمعی مان هریکی از ما به عنوان یک فرد، بخشی از کل را دریافت می‌کند» (به نقل از باریت، ۲۷۶:۲۰۰۱). به عقیده روسو برای قانون‌گذاری یا تغییر قوانین، باید همه‌ی مردم دور هم جمع شوند و پس از مشورت، رای دهند. همچنانکه در دولت شهر آتن اتفاق می‌افتاد. از این طریق اراده‌ی عمومی تحقق پیدا می‌کند (مگی، ۲۰۰۱).

هرچند مفهوم قرارداد اجتماعی به واسطه‌ی این سه فیلسوف پایه‌گذاری شد، لیکن اندیشمندان بعدی نیز به شکل‌های مختلف به نقد، بررسی و تفسیر آن پرداختند. برای مثال توکوویل، نگرانی خود را از اراده‌ی اکثریت بیان داشته است. او معتقد است که سلطه‌ی توده به معنای اکثریت، می‌تواند منجر به شکل تازه‌ای از استبداد گردد. جان استوارت میل هم با او هم عقیده شده است. لذا میل بر این باور است که اراده‌ی اکثریت نباید حق آزادی اقلیت را سلب کند. به علاوه او بر این باور است که نمایندگان مردم که از پشتیبانی مردم برخوردارند و قدرت خود را از آنان دارند، کار قانون‌گذاری را باید به کارشناسان یعنی کسانی که دانش و شایستگی این کار را دارند، سپرده و خود بر کار آنها نظارت کنند (نقیب زاده، ۱۳۷۸).

اصولا تلاش هر یک از این اندیشمندان خصوصا لاکه، روسو، توکوویل و جان استوارت میل در شکل‌گیری مفهوم دموکراسی و نظام‌های سیاسی دموکراتیک، نقش داشته است. لیکن این مفهوم (دموکراسی) بعد از این اندیشمندان نیز در حال رشد و توسعه بوده است. در سده‌ی بیستم میلادی، افکار و اندیشه‌های جان دیویی تأثیر به‌سزایی در پیشرفت دموکراسی داشته است. او در روشنگری این مفهوم چنین می‌گوید: «به نقل از نقیب زاده، ۱۰۰:۱۳۷۸»:

"دموکراسی بسیار گسترده‌تر از یک شکل سیاسی و شیوه‌ی حکومتداری است که کار قانون‌گذاری و اداره‌ی جامعه را از راه انتخاب عمومی و تعیین نمایندگان منتخب مردم انجام می‌دهد.... به نظر من نکته‌ی اساسی دموکراسی به مثابه‌ی شیوه‌ی زندگی در این است که هر انسان بالغ بتواند در ساختن ارزش‌هایی که به زندگی اجتماعی نظم می‌بخشد، مشارکت داشته باشد. این چیزی است که هم برای زندگی اجتماعی لازم است و هم موجب رشد هر آدمی می‌شود."

امروزه آنچه که در شبکه‌ی مفهومی و به تبع آن شبکه‌ی معنایی مرتبط با مفهوم قرارداد اجتماعی، قابل طرح و بسیار پررنگ است، عبارتند از مفهوم دموکراسی و شیوه‌های دموکراتیک حکومتی به‌طور خاص و شیوه‌ی زندگی به‌طور عام، مفهوم شهروندی و حقوق مرتبط با آن از جمله حق مشارکت در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، رفع تضاد و فاصله‌ی میان متن و حاشیه و یا به عبارت دیگر، رفع ستم اکثریت و یا همان توده نسبت به اقلیت، توجه به دیگری به معنای کسانی که متفاوت از ما بوده و لزوماً مثل ما فکر نمی‌کنند. اندیشمندی مثل هابرماس در ترویج گفتمان دموکراسی بر این باور است که مشروعیت حاکمیت مردم به واسطه‌ی قانون‌گذاری دموکراتیک است. قانون‌گذاری دموکراتیک نیز از طریق حق مشارکت و گفت‌وگو اعمال می‌گردد و این اصل از جمله بنیادی‌ترین اصول مربوط به حقوق بشر امروزی است (هابرماس، ۱۹۸۹). در شکل اولیه و خام دموکراسی که در عصر روشنگری و آغاز دوران مدرن، مطرح شد، معمولاً شیوه‌ی حکومت‌داری به این شکل بود که مردم در طی یک قرارداد اجتماعی اراده و حاکمیت خود را به حاکمان تفویض کرده و بعد از آن خود از صحنه خارج شده و قوانین و تصمیمات

بدون نظر مردم وضع و اجرا می‌شد. این در حالی است که در طی دهه های گذشته، اندیشمندان به این نتیجه رسیدند که حاکمیت مردم و دموکراسی به شکل اولیه ی خود هنوز ناقص بوده و متضمن حاکمیت مردم نمی‌باشد. دیویی راه غلبه بر این نقیصه را شیوه ی زندگی دموکراتیک که مبتنی بر اصل مشارکت همگانی در تمامی مراحل اداره ی جامعه از تصمیم سازی گرفته تا مرحله ی اجرا، می‌داند. چنانچه گفته شد، هابرماس علاوه بر مشارکت همگانی، اصل گفت و گو را نیز به عنوان ضامن بقای دموکراسی مطرح کرده است. در این خصوص او چنین اظهار نظر می‌کند:

"پیش فرض من آن است که یک قانون فقط زمانی می‌تواند مدعی مشروعیت باشد که تمام کسانی که از آن تاثیر خواهند پذیرفت بتوانن ضمن مشارکت در یک گفت و گوی عقلانی با آن موافقت کرده باشند. ما به عنوان کسانی که در یک گفت و گو شرکت می‌کنیم می‌خواهیم با اقناع یکدیگر در باره ی یک مسئله ی خاص از طریق بحث و استدلال به عقیده و رای مشترک برسیم، اما به عنوان شرکت کنندگان در یک چانه زنی، کوشش ما این است که منافع مختلف را با یکدیگر متوازن کنیم" (همان: ۱۶۹).

علاوه بر اندیشمندانی که از آنها یاد کردیم، دیدگاههای کارل پوپر به عنوان یکی از تاثیر گذارترین فیلسوفان معاصر به شدت جلب توجه می‌کند. هرچند پوپر را اغلب به عنوان فیلسوف علم می‌شناسیم اما آرای او در باب سیاست و فلسفه ی سیاسی نیز حایز اهمیت است. او بین دو نوع برداشت از دموکراسی، تمایز قایل می‌شود. نخستف دموکراسی به عنوان حکومت عامه که تقریباً برابر تقریری است که اندیشمندان آغاز عصر مدرن از حاکمیت مردم داشتند. دوم، دموکراسی به عنوان تریبون عمومی، به عنوان ابزاری برای اجتناب از حکومتی که نتوان تغییرش داد (بوزتی، ۱۹۹۷). در واقع دغدغه پوپر در خصوص امکان تغییر حکومت، ادامه ی همان اصل ابطال پذیری اش است. علاوه بر تعریف تریبون عمومی به ابزار تغییر، این مفهوم دال بر امکان نقد همگانی (و نه صرفاً نقد توسط عده ای از خواص) تصمیمات و قوانین وضع شده در نظام دموکراتیک می‌باشد.

باید اضافه کنیم که اندیشمندان پست مدرن نیز در مفهوم پردازی جدید دموکراسی نقش داشته اند. برای مثال لیوتار با تاکید بر اهمیت پذیرش گوناگونی، نایکسانی و تفاوتها به مدعیان دموکراسی خام و ابتدایی یادآور می‌شود که تاکید صرف بر اکثریت، یگانه انگاری مردم و فراگیر شمردن ها که در نهایت را مطلق انگاری به دنبال دارد، ظلم و بیداد است که به شکل سرکوب به معنای خاموش کردن صداهای غیر و دیگری (اعم از مخالف و یا متفاوت) تبلور پیدا می‌کند (به نقل از نقیب زاده، ۱۳۸۷). از اینرو به زعم فیلسوفان پست مدرنی همچون لیوتار، قوانین وضع شده ای که در آنها صدای دیگری و تفاوتها دیده نشده و به رسمیت شناخته نشده باشد، خود نمودی از بی عدالتی و ستم است که حد اکثر می‌توان آن را ستم اکثریت بر اقلیت تلقی کرد.

اکنون اگر بر مبنای مطالب فوق، مجدداً به مفهوم سند در دنیای معاصر و زمانه ی حاضر باز گردیم، می‌توانیم این مفهوم را به معنای «قرارداد و توافق نامه ای قانونی و الزام آور برای هر دو طرف» تعبیر کنیم. توافق نامه دلالت بر آن دارد که سند تنظیم شده از خلال فرایندی دوسویه به دست آمده که مفاد آن مورد پذیرش و مقبولیت هر دو طرف می‌باشد. کاملاً آشکار است که مشروعیت و حتی ضمانت اجرایی این توافق نامه ی قانونی، ریشه در همکاری و مشارکت دو سویه در تنظیم و تدوین و به دنبال آن پذیرش ارادی و خود خواسته ی دو طرف قرارداد دارد. به عبارت ساده، از آنجا که چنین قراردادی نتیجه ی گفت و گو و محصول مشترک و سپس دستیابی به موافقت است، هر دو طرف رضایت خاطر داشته و در اجرای مفاد آن خود را ملزم و متعهد می‌دانند. در این صورت امکان تحقق و رسیدن به غایت مورد نظر تا حد معقولی قابل پیش بینی خواهد بود.

به نظر می‌آید، بر اساس همین معنا، از چند دهه ی پیش به این سو، در جوامع دموکراتیک به موضوع ها و مفاهیمی مثل رفراندوم بیش از پیش بها داده می‌شود. اگر در گذشته صرفاً تاکید بر انتخاب نمایندگان مجلس قانون گذاری و رئیس قوه ی مجریه از طریق انتخابات آزاد بود و سپس اختیار هر نوع قانون گذاری و تصمیم سازی به عهده ی آنها گذاشته می‌شد و به تبع



آن رای و نظر آنها رای و نظر عمومی و مردم تلقی می شد، لیکن امروزه در موارد اساسی، تصمیم گیری تنها به عهده ی دولت و حکومت گذاشته نشده بلکه بعضا حکومتها سعی می کنند حتی الامکان در آن موضوع خاص و مهم به رای مستقیم مردم رجوع نمایند. مثل رفراندوم برگزار شده در سال ۲۰۱۶ در انگلستان با موضوع خروج از و یا ماندن در اتحادیه اروپا که در انگلستان برگزار شد و به برگزیت شهرت یافت. و یا رفراندوم سال ۲۰۱۴ در کشور سوئیس با موضوع امکان مهاجرت از کشورهای عضو اتحادیه اروپا به آن کشور. اصولا کشور سوئیس را می توان سرزمین رفراندوم تلقی کرد چرا که در طی سالهای مختلف در خصوص موضوعهای گوناگون و متنوع ریز و درشت، رفراندوم برگزار کرده است. دامنه ی این رفراندومها حتی به موضوعهای تعلیم و تربیتی نیز کشیده شده است. برای نمونه در رفراندوم سال ۲۰۱۵، موضوع معافیت موسسات آموزشی از پرداخت مالیات به رای مردم گذاشته شد.

از موضوعی مثل رفراندوم که بگذریم، خوانش دموکراتیک تر از نقش گروههای گوناگون مردم اعم از اکثریت و اقلیت در تصمیم گیریها و حتی فهم موضوعها و پدیدههای مختلف، در قلمروهای علمی نیز بیشتر ورود پیدا کرده است. من بر این باورم که استفاده از روشهایی مثل مصاحبه ی عمیق و گروههای کانونی در جمع آوری داده های کیفی که عمدتا مبتنی بر «اصل گفت و گو» است و همچنین لحاظ کردن اصل «حداکثر تنوع» و اصل «اشباع نظری» در تحقیقات کیفی، به عنوان اصولی که ضامن دیده شدن دیدگاهها و صداهای مختلف و بعضا متضاد و مخالف در موضوعی واحد است (پتن، ۲۰۰۱)، همگی ناشی از نگاهی دموکراتیک تر به مقوله ی مطالعه و تحقیق می باشد. از اینرو شاید بتوان نتیجه گرفت که امروزه مطالعه و تحقیق بیش از آنکه تلاشی در جهت «کشف حقیقت» باشد، در اصل تلاشی برای «کشف توافق» و یا حتی «رسیدن به توافق»، محسوب می شود.

اکنون با توجه به توضیحات بالا، ممکن است این پرسش به ذهن خطور کند، که جامعه ی ایران در عصر حاضر، چه شرایطی دارد؟ زیرا همان طور که در مقدمه ی مقاله ی حاضر گفته شد، بنا به دیدگاه اجتماعی ویتگنشتاین در باب زبان، معنای مفاهیم وابسته به جامعه ی مورد نظر ما هستند. به عبارت دقیق تر، ممکن است چنین برداشت شود که آنچه گفته شد در خصوص کشورهای غربی و پیشرفته از جمله جوامع اروپایی صدق می کند و لذا مفهوم سند به عنوان توافق نامه برای جامعه ای مثل ایران هنوز مصداق ندارد. چرا که جامعه ی ایران به آن مرحله نرسیده است.

بر خلاف این طرز تلقی، شواهد، مستندات و قراین حکایت از آن دارند که جامعه ی ایران مدتهاست که هم خواهان ورود به دوره ی مدرن است و هم در تلاش برای کسب الزامات و آمادگی های لازم برای این ورود می باشد. در واقع نخستین تلاشهای اساسی که از سوی روشنفکران حتی روشنفکران مذهبی مثل آیت الله طباطبایی، بهبهانی، نائینی و آخوند خراسانی، آغاز شد و از سوی خیل عظیمی از مردم مورد حمایت قرار گرفت، به حدود بیش از یک صد ساله گذشته یعنی عصر مشروطیت باز می گردد. آنچنان که میر سپاسی (۱۳۸۵) می گوید، مشروطیت بر آن بود که فرهنگ سیاسی ایران بر مبنای تفکر لیبرالیستی مدرن مورد بازسازی قرار گیرد. به طوری که مدرنیته ی غربی با فرهنگ ایرانی امتزاج پیدا کند.

هرچند پروژه ی مشروطیت نتوانست به طور کامل به پیروزی دست پیدا کند اما اثرات نهادی و ساختاری خود را به جای گذاشت. برای مثال از بعد از مشروطه ولو به شکل ناقص و همراه با چالشهای مختلف، قوای حاکم بر کشور یعنی قوه ی مقننه، مجریه و قضاییه از هم تفکیک پیدا کردند. همان طور که گفته شد، اصل تفکیک قوا، میراث اندیشمندان عصر رنسانس خصوصا لاک بوده است. علاوه بر اعمال اصل تفکیک قوا در حاکمیت، از آن دوران به بعد شاهد شکل گیری رخدادهای مهم و زیربنایی در روند مدرن شدن ایران و به تبع آن شکل گیری گفتمانهای دموکراتیک به شکلهای مختلف بوده ایم. برای مثال آغاز به کار

مدارس نوین در ایران که در دوره ی قاجاریه در ابتدای امر به دست غریبه‌ها تاسیس شدند و بعد از آن مرحوم میرزا حسن رشیدی، نخستین مدرسه ی نوین ایرانی را راه اندازی کرد و پس از آن به تدریج این مدارس که هم برای پسران بودند و هم دختران، در بسیاری از شهرهای ایران گسترش پیدا کردند (امداد، ۱۳۸۵). در عصر پهلوی اول نیز نظام آموزش و پرورش جدید و همگانی با سرعت بالایی در کل ایران رشد و توسعه پیدا کرد. در همین دوران، نخستین دانشگاه‌های ایران نیز مثل دانشگاه تربیت معلم و دانشگاه تهران تاسیس شدند. در ادامه، در دوران پهلوی دوم، نظام آموزش و پرورش عمومی به قدری گسترش پیدا کرد که هم آموزش ابتدایی، اجباری شد و هم آموزش و پرورش عشایری با همت مرحوم بهمن بیگی، راه اندازی و در تمامی مناطق عشایری ایران مثل استان فارس، کهگیلویه و بویر احمد، چهار محال بختیاری و آذربایجان و نظایر آن، گسترش یافت. در همین دوران، در بسیاری از شهرهای بزرگ دانشگاه‌های جامع شکل گرفتند. در همین راستا تلاش برای مبارزه با بی سوادی از طریق تاسیس سپاه دانش ساماندهی شد. در مجموع تمامی این تلاشها به ورود ایران به دوره ی مدرن خودش و همچنین تقویت گفتمانهای دموکراتیک چه به صورت مستقیم و البته بیشتر به صورت غیر مستقیم کمک کرد. رشد و گسترش این گفتمانها تا جایی پیش رفت که دیگر ساختار حکومتی وقت (پادشاهی)، پاسخگوی مطالبات جامعه نبود و در نتیجه نیاز جدی به تحول در جامعه ی ایران احساس می شد. این نیاز به پدیدایی انقلاب منجر شد. همان طور که می دانیم پس از انقلاب، با رای مستقیم مردم و از طریق همه پرسی، ساختار حکومتی به نظام جمهوری اسلامی تغییر یافت. نظامی که ماهیت آن بر جمهوری یعنی اراده ی عمومی مردم استوار است. ضمن اینکه قانون اساسی نظام جمهوری اسلامی به عنوان بالاترین سند بالادستی، تا حد زیادی از ظرفیت های لازم برای تقویت گفتمانهای دموکراتیک برخوردار است. برای نمونه اصل ۵۹ قانون اساسی به صراحت اعلام می کند که در مسایل مهم اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی ممکن است که اعمال قوه مقننه از راه همه پرسی و مراجعه ی مستقیم به آرای مردم صورت گیرد.

در این دوران نیز به شکلهای مختلف شاهد اقدامات و تلاشهایی بوده ایم که هریک به نوبه ی خود به تقویت گفتمانها و مطالبات دموکراتیک در جامعه به ویژه نسلهای جدید کمک کرده اند. برخی از این اقدامات در ادامه ی تلاشهای قبل از انقلاب بوده اند. برای مثال گسترش و توسعه ی آموزش و پرورش همگانی، تاسیس دانشگاههای جدید و به تبع آن رشد تحصیلات عالی در نسلهای جدید. ضمن اینکه این دوران مصادف شده است با عصر فناوریهای ارتباطی و اطلاعاتی و گسترش فضای مجازی، دسترسی آسان تر به اطلاعات، پدیده ی جهانی شدن و گسترش تعاملات ایرانیان با دیگر جوامع به دلیل پدیده هایی همچون شبکه های اجتماعی مجازی، شبکه های تلویزیونی ماهواره ای، گسترش گردشگری ایرانیان و همچنین افزایش بی سابقه ی مهاجرت ایرانیان به کشورهای غربی.

در مجموع تمامی این تحولات موجب شده است که جامعه ی ایران از حالت دو قطبی ارباب-رعیتی خارج شود. امروزه با جامعه ای متکثر با آمار بسیار بالای سطح تحصیلات و در نتیجه افزایش تصاعدی مطالبات دموکراتیک مواجه هستیم. البته بایستی اذعان داشت که هنوز بخشهایی از حاکمیت، بر حفظ قالب و ساختار ارباب - رعیتی در حوزه ی نظر و عمل اصرار می ورزند. لیکن بدنه ی جامعه ی ایران امروز به ویژه نسلهای جدید، این نوع ساختار را چه در نظر و چه عمل بر نمی تابند. از اینرو می توان نتیجه گرفت که در گفتمانهای غالب زبانی اجتماعی جامعه ی ایران معاصر، معنای سند همان توافق نامه ی دوطرفه ی قانونی و الزام آور است. توافق نامه ای که محصول مشارکت و همکاری نمایندگان اقشار مختلف جامعه بوده و لذا از مقبولیت و مشروعیت لازم برخوردار است.

اکنون پرسش این است که آیا سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش با این معنا هم خوانی دارد؟ برای پاسخ گویی به این پرسش بایستی مولفه های معنای گفته شده در خصوص مفهوم سند را با مولفه های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انطباق داد. چنانچه گفته شد، معنای امروزی سند متشکل از مولفه های ذیل است:

۱- توافق: بدین معنی که کلیه ی کسانی که به نوعی با سند تحول سر و کار دارند، بر سر مفاد آن به توافق رسیده باشند. ذی نفعان شامل کسانی مثل اولیاء که در اصل نماینده ی اراده ی عمومی جامعه هستند، معلمان، مدیران و به طور کلی کادر مدارس به عنوان کسانی که در عمل مسئولیت اجرا و تحقق را بر عهده دارند، سیاستگذاران و برنامه ریزان که البته باید توجه داشت که در نظامی دموکراتیک و مبتنی بر اراده ی عمومی، این گروه از ذی نفعان، صرفاً نماینده ی حاکمیت نبوده بلکه بایستی حتی الامکان گروهها و اقشار مختلف جامعه را نمایندگی نمایند.

۲- التزام و تعهد دو سویه در عمل، از آنجا که سند مورد توافق طرفین است لذا انتظار می رود که هم حاکمیت و هم طرف دیگر یعنی مردم، در عمل خود را ملزم و متعهد به تحقق و اجرای مفاد آن بدانند.

۳- رضایت خاطر و پذیرش ارادی سند، در واقع شرط لازم برای التزام به عمل و تحقق، رضایت خاطر و پذیرش ارادی است. در غیر این صورت هیچ ضمانت اجرایی محکمی در عمل وجود ندارد.

مولفه های فوق اصلی ترین مولفه های معنایی سند تلقی می گردند. در خصوص چگونگی رسیدن به توافق حداکثری لازم به توضیح است که این نوع توافق از شیوه های مختلفی حاصل می شود. نخستین راه، همانطور که به صورت تلویحی اشاره شد، عبارت است از مشارکت نمایندگان اقشار مختلف در مراحل تدوین سند. به عبارت دیگر مشارکت در تدوین، دلالت بر تحقق گفت و گوی طیف های متکثر نخبگان، اندیشمندان و صاحب نظران، متخصصان و حتی کارشناسان زبده مثل معلمان مجرب، دارد. این معنا دلالت دارد بر همان اصل حداکثر تنوع در روش شناسی مطالعات کیفی که پیش تر به آن اشاره شد. شیوه ی دیگری که می توان از طریق آن به توافق رسید، همان راههایی است که معمولاً در قانون اساسی جوامع دموکراتیک پیش بینی شده است. یعنی تدوین و تصویب توسط قوه ی مقننه که در اصل نماینده ی اقشار مختلف مردم محسوب شده و علی القاعده با بدنه ی جامعه در تعامل هستند. و یا بنا به برخورداری از اهمیت بالا، رجوع به آرای مستقیم مردم از طریق همه پرسی یا همان رفراندوم.

لازم به ذکر است، هر توافق نامه ی قانونی که بخواهد از مولفه ها و شرایط نامبرده برخوردار باشد، لاجرم نه می تواند بیش از حد آرمان گرایانه و نه ایدئولوژیک باشد. به تبع آن به احتمال قریب به یقین، مفاد و محتوای آن نیز حداکثری نخواهد بود. چرا که معمولاً محصول مشارکت، گفت و گوی طبقات و اقشار متنوع، مواردی است که همگان بتوانند بر سر آنها به توافق رضایت بخش نایل گردند. قانون های اساسی کشورهای مختلف که عمدتاً حاصل توافق همگانی مردم جامعه و نمایندگان اقشار مختلف هستند، نمونه ی خوبی برای حداقلی بودن مفاد و محتوای توافق نامه یا میثاق نامه های ملی محسوب می شوند. شاید به همین دلیل باشد که اصول اساسی اسلام نیز در سه اصل بنیادی (توحید، معاد و نبوت) خلاصه شده است. چرا که رسیدن به توافق الزام آور مقبول و مشروع بر سر سه اصل عملی تر و بسیار واقع گرایانه تر است از توافق و بستن پیمان بر سر دهها اصل. آن هم در بین انبوهی از جمعیت با کثرتها و تفاوت های زیاد.

حال باید دید که سند تحول بنیادین چه در مرحله ی تدوین و چه تصویب از ویژگی های فوق برخوردار است یا خیر؟ با رجوع به سند تحول بنیادین و فرایندی که از مرحله ی تدوین تا تصویب طی کرده است، به نظر نمی رسد که از مولفه ها و شرایط تعیین شده برخوردار بوده باشد. به عبارت دیگر، در مرحله ی تدوین سند تحول، شاهد مشارکت و گفت و گوی

نخبگان، اندیشمندان، صاحب نظران و حتی دست اندر کارانی همچون معلمین مجرب و زبده و حتی نمایندگان اولیاء نبوده ایم. آنچه تدوین شده است، عمدتاً حاصل تلاش گروهی مشخص از نخبگان خواص است. لذا به لحاظ چارچوب روشی با روشهای دموکراتیک مطالعه فاصله دارد. موضوعی که اساساً در تعارض با معنای امروزی سند است. در مرحله ی تصویب نیز هیچ یک از راههای تصویب دموکراتیک رخ نداده است. سند تحول در اصل مصوب شورای عالی انقلاب اسلامی است. حتی با یک نگاه حداقلی، مجلس شورای اسلامی نیز به آن ورود نداشته است. بنابر این نمی توان آن را یک توافق نامه و پیمان نامه ی دوطرفه ی قانونی و الزام آور که از مشروعیت و مقبولیت همگانی برخوردار بوده و نشانگر اراده ی عمومی است، تلقی کرد. ریشه ی اصلی ناکامی سند را نیز باید در همین نکته جستجو کرد. به عبارت ساده، از آنجا که سند تحول بنیادین در چارچوب معنای پذیرفته شده ی امروزی از سند، تهیه و تصویب نشده است، از طرف معلمین و سایر دست اندر کاران لایه های اصلی تعلیم و تربیت و همچنین خانواده های دانش آموزان جدی گرفته نشده و لذا خود را ملزم و متعهد به تحقق آن نیز نمی دانند. البته این سخن به معنای رویارویی مستقیم با سیاست گذاران و برنامه ریزان حکومتی نیست. چرا که معمولاً لایه های مختلف اجتماع سعی می نمایند که به شکل نامحسوس و غیر مستقیم، در اسناد و قوانین اعمال نفوذ نموده و آنها را حتی الامکان مطابق میل و اراده ی خود نمایند. به خصوص زمانی که حاکمیت برای تحقق قوانین از ابزار تحمیل استفاده می کند. در این شرایط، من بر این باورم که توافقی جدید به شکل نانوخته، پنهان و البته حداقلی بین دو طرف قرارداد منعقد می گردد. به طوری که بخش حاکم احساس کند قرار داد در حال تحقق یافتن است و طرف دیگر هم لاقلاً به بخشی از خواسته های حداقلی خود که تصور می کند، در سند و قرار داد انعکاس پیدا کرده، نایل گردد. در همین راستا، به نظر می آید بین برنامه ریزان و سیاستگذاران آموزشی حاکمیت از یک طرف و خانواده ها و به تبع آنها فرزندانانشان و حتی معلمین و مدارس، بر سر کسب آمادگی برای کسب موفقیت در آزمونهای ورودی دانشگاه یا همان کنکور مشهور و سپس ورود به دانشگاهها، یک توافق نامه ی پنهان و نانوخته منعقد شده است. میزان و شدت توجه، وقت و انرژی صرف شده پیرامون کنکور و کلاسهای تقویتی برای کنکور چه در مدارس و حتی خارج از مدارس و همچنین شکل گیری موسسات بسیار بزرگ آموزشی مثل قلم چی، گاج و نظایر آن که فلسفه ی وجودی شان کنکور و چگونگی ورود به دانشگاه و قبل از آن مدارس تیزهوشان و نمونه است، خود شاهد و گواه خوبی است در تایید مطلب فوق.

### نتیجه گیری

چنانچه از بحث فوق بر می آید، دلیل عمده ناکامی در تحقق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را بایستی در اصل، در عدم توافق نامه بودن آن جستجو کرد. به تعبیر دیگر، آنچه که به عنوان سند تصویب شده، برآمده از یک قرار داد و توافق دو سویه بین حاکمیت و ملت نیست. بلکه یک سند حاکمیتی مبتنی بر صرف مبانی فلسفی خاص (برگرفته از فلسفه های اسلامی) آن هم با خوانشی خاص است و نه خوانشی که لزوماً اکثریت جامعه آن را باور داشته باشند. همان طور که گفته شد، به لحاظ معنایی سند یک قرارداد اجتماعی دوطرفه مبتنی بر تفاهم و توافق محسوب می شود. از این رو هر قراردادی قبل از آن که متکی به مبانی فلسفی باشد، بایستی مبانی اجتماعی آن پی ریزی شده باشد. به عبارت دیگر، هر سندی که بتوان آن را در معنای قرار داد اجتماعی و توافق نامه درک کرده و به کار گرفت، صرفاً نمی تواند بر اساس مفروضه های فلسفی استوار گردد. بلکه نیاز به مفروضه های اجتماعی نیز دارد. ضمن اینکه مفروضه های اجتماعی نیز قابل تقلیل به مفروضه های فلسفی نیستند. در توضیح این مطلب باید گفت، نویسندگان سند بر این باورند که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نوعی «فلسفه تربیتی اجتماع» محسوب می شود. به این معنا که فلسفه تربیتی اجتماع بایستی مجموعه ای از گزاره های معتبر و مدلل ناظر به چیستی، چرایی و چگونگی تربیت در جامعه ای معین را در بر گیرد. آنها مدعی هستند که فلسفه ی تربیتی اجتماع باید بر مبنای نظام فکری

و ارزشی مقبول جامعه، با رعایت عناصر فرهنگ بومی، استوار شده باشد (صادق زاده، ۱۳۹۱). این خوانش از فلسفه ی تربیتی اجتماع، می تواند صحیح بوده و مشکلی نداشته باشد. مشکل زمانی پیش می آید که با این مفروضه های آن به شکل قیاسی برخورد شود. یعنی از منظری فلسفی به نظام فکری و ارزشی جامعه نگریسته شود و بر مبنای قیاسی فلسفی، فرض بنیادی بر این گذاشته شود که جامعه ی ایران امروز، جامعه ای اسلامی آن هم با خوانشی که به احتمال زیاد، مد نظر حاکمیت است، می باشد. این در حالی است که این مفروضه پیش از آن که مفروضه ای فلسفی و متافیزیکی باشد، فرضیه ای جامعه شناسانه بوده و به تبع آن برای تایید یا ابطالش نیاز به داده های اجتماعی است. به تعبیر دیگر این فرضیه لزوماً باید با روش استقرایی به دست آمده باشد. چنانچه می دانیم منطق استقراء، بنیاد علم تجربی است. هر چند به تعبیر پوپر (به نقل از چالمرز، ۱۹۸۲)، پژوهشهای علمی بر مبنای الگوی «قیاس - استقراء - قیاس» شکل گرفته اند، اما باید توجه داشت که در قلمرو علم، این قیاسهای اولیه حکم فرضیه و حدس عالمانه را داشته و در گام بعدی به واسطه ی داده های تجربی استقرایی یا تایید شده و یا ابطال می گردند. تایید آنها هم مطلق و ثابت نیست. به عبارت دقیق تر، تا زمانی که شواهد ابطال کننده، به دست نیایند، می توان فرضیه ی اولیه را مبنای قرار داد. لذا اسلامی تلقی کردن جامعه ایران، آن هم با خوانشی معین، فرضیه ای است نسبی و تابع شرایط زمانی و مکانی، که نیاز به شواهد تجربی و داده ها و روش علمی دارد. و به همین دلیل نمی توان آن را به عنوان یک مفروضه ی فلسفی و متافیزیکی در نظر گرفت.

این موضوع در خصوص «فرهنگ و ارزشهای فرهنگی» نیز مصداق پیدا می کند. مفهوم فرهنگ و مولفه های زیر مجموعه ی آن از جمله عناصر بومی فرهنگ، کاملاً وابسته به جامعه و شرایط زمانی، مکانی و تاریخی آن است. فرهنگ در اصل مفهومی جامعه شناسانه و علمی است. البته از دریچه ی فلسفه نیز می توان به فرهنگ نظر انداخت. همچنان که با عینکی فلسفی می توان علم را مورد مذاقه قرار داد. اما این سخن به معنای برابری مفهوم فرهنگ و علم با فلسفه نیست. فرهنگ در جامعه امری است پویا، نسبی و به تبع آن تغییر پذیر (شمشیری و شاه سنی، ۱۳۹۳). تغییرات فرهنگی را باید از طریق علم و داده های تجربی رصد کرد.

مطالب بالا دال بر آن است که اسناد و برنامه های نظام آموزش و پرورش که خواه نا خواه برای تعلیم و تربیت کشور در عمل و نه صرفاً در حوزه نظر، تدوین می گردند، بایستی علاوه بر مبانی فلسفی بر مبانی علمی خصوصاً جامعه شناسی و روان شناسی نیز استوار شده باشند (شکوهی، ۱۳۸۳). اگر در نهایت کاربرد اسناد را برای افراد (دانش آموزان) و به طور کلی جامعه در نظر بگیریم، نمی توان صرفاً با تکیه بر فلسفه آن هم گفته شد، فلسفه ای خاص و یا خوانشی معین از فلسفه ای خاص، اسناد را تدوین کرد. نهاد تعلیم و تربیت همان طور که دورکیم گفته است، نهادی اجتماعی است و به تبع آن قلمرویی عملی و کاربردی دارد (دورکیم، ۱۳۷۶). به همین دلیل اسناد آموزش و پرورش همواره شکلی از قراردادهای اجتماعی هستند. از اینرو بنا به اصل فوق، در مراحل تدوین سند بایستی صاحب نظران و متخصصان قلمروهای علمی مثل روان شناسان به ویژه با گرایش تربیتی و همچنین جامعه شناسان آموزش و پرورش حضور داشته و از نظریه ها و پژوهشهای روان شناختی و جامعه شناختی نیز بهره گرفته شود. در این صورت، احتمال پذیرش و مقبولیت سند به دلیل افزایش امکان درک متقابل تدوین کنندگان و مخاطبین آن، بالا می رود.

حال ممکن است این شبهه پیش آید که جامعه تحت تأثیر عوامل مختلف از جمله شرایط جهانی شدن فرهنگی، گرفتار نیازها و مطالبات کاذب و نادرست گردد، مگر نه این است که نظام تعلیم و تربیت باید نقش سازنده خود را ایفا نموده و صرفاً دنباله رو نیازهای کاذب و تقاضاهای غیر منطقی نباشد؟ در پاسخ باید اذعان داشت تا زمانی که نگاه و نگرش جامعه تغییر نیابد، صرفاً با

تدوین سند یک طرفه از سوی حاکمیت و تحمیل آن به جامعه نمی توان انتظار تغییر اساسی و زیر بنایی را داشت. ضمن اینکه بنا بر چه استنادات و شواهدی در فرایند تعامل متقابل حاکمیت و جامعه، می توان چنین ادعا نمود که گزاره های حاکمیتی همواره صادق بوده است؟ و برعکس، این مطالبات و نیازهای اجتماعی جامعه است که خطاپذیر و نادرست می باشند؟ منصفانه آن است که نسبییت بر هر دو سوی توافقات اجتماعی حکم فرماست و به همین دلیل، توافقنامه ها باید بر مبنای گفت و گو و در بستر گفت و گومندی، شکل بگیرد. حال اگر گفت و گومندی را شرط رسیدن به توافق بدانیم، در این صورت، همان طور که گفته شد، توافق ها معمولاً حداقلی و حتی الامکان، «واقع گرایانه» رخ می دهند. به عبارت دیگر، دو طرف قرارداد می توانند بر سر اهداف و اصول حداقلی به توافق نسبتاً همگانی و رضایت بخش دست یابند. در حالی که رسیدن به توافق رضایت بخش حداکثری، امری است بسیار نامحتمل و دست نیافتنی ضمن اینکه توافق نامه ها و قراردادهای حداقلی، زمینه را برای ادامه گفت و گو و تغییر تدریجی نگرشها و باورهای دو طرف و احتمالاً دست یافتن به درک و فهم دقیق تر و درست تر از موضوعها و مسایل از جمله موضوعهای اجتماعی، فراهم می سازد. در اصل، گفت و گومندی، دموکراتیک ترین راهبرد در دنیای معاصر با شرایط کنونی اش محسوب می شود. در عصر حاضر، باید توجه داشت که راهبردهای غیر دموکراتیک و حاکمیتی تحمیلی، در نهایت منجر به شکست خواهند شد. حال این شکست ممکن است به شکل آشکار و یا به شکل پنهان رخ دهد. شکل پنهان شکستها، معمولاً در استحاله های فرهنگی و اجتماعی نمود پیدا می کند. علت محتمل بودن این شکست ها، تا حد زیادی به تعدد و تکثر منابع قدرت در عصر حاضر و رشد فردیت در دنیای امروز، مربوط است. باید به این نتیجه رسید که حفظ الگوی رابطه ارباب-رعیتی اعصار گذشته در دنیای امروز امری نشدنی است. در عصر حاضر، ریشه های این گونه روابط و مناسبات اجتماعی، به جد خشک شده و تنه و ساقه باقی مانده از آن دوام چندانی نخواهند آورد. شواهد این نوع شکستها را در سطوح و نهادهای مختلف اجتماعی می توان مشاهده نمود از ابتدایی ترین و کوچک ترین نهاد اجتماعی یعنی خانواده گرفته تا نهادهایی دیگر از جمله مدارس به عنوان نهادهای تعلیم و تربیتی.

بنابراین، بهترین و اصلی ترین راهبرد اصلاحاتی و ایجاد تحول در نظام تعلیم و تربیت، تغییر ساختار و نوع مناسبات و الگوی حاکم بر آن است. یعنی چرخش از ساختار و مناسبات سنتی مبتنی بر روابط یک سویه ارباب-رعیتی به مناسبات و ساختار دو سویه دموکراتیک مبتنی بر گفت و گومندی.

## منابع

- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه شناسی، ترجمه علی محمد کاردان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۱). تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی: پیش نیاز تحول اساسی در نظام های تربیتی مدرن. مجله راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۸: ۹۱-۵۱
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۳). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: انتشارات به نشر
- شمشیری، بابک و شاه سنی، شهرزاد (۱۳۹۳). مباحثی در جامعه شناسی آموزش و پرورش. شیراز: انتشارات آوند اندیشه.
- قجری، ناصر، مزیدی، محمد و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش ها و موانع عملی پیش رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیر نظام های اصلی آن. فصلنامه پژوهشهای برنامه درسی. ۱۰(۱): ۱-۳۳
- کومبز، آر. جرالد و دینلز، روی بی لو (۱۹۹۱). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی خسرو باقری، در کتاب روش شناسی مطالعات برنامه درسی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سمت
- لاکوست، ژان (۱۹۸۸). فلسفه در قرن بیستم، ترجمه رضا داوری اردکانی، (۱۳۷۶). تهران: انتشارات سمت.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی
- معین، محمد (۱۳۸۲). فرهنگ فارسی یک جلدی کامل، تهران: انتشارات طهوری
- مرزوقی، رحمت اله، عقیلی، رضا و مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت: ۶(۲): ۲۱-۴۰
- مگی، برایان (۲۰۰۱). داستان فلسفه. ترجمه مانی صالحی علامه (۱۳۹۶). تهران: نشر اختران.
- امداد، حسن (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش در فارس. شیراز: انتشارات نوید.
- چالمرز، اف. آلن (۱۹۸۲). چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی. ترجمه سعید زیبا کلام (۱۳۷۸). تهران: انتشارات سمت.
- بوزنی، جیانکارلو (۱۹۹۷). درس این قرن: مصاحبه با کارل پوپر. ترجمه علی پایا (۱۳۷۸). تهران: انتشارات طرح نو.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۸). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۷). نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم. تهران: انتشارات طهوری
- هابرماس، یورگن (۱۳۸۲). جهانی شدن و آینده دموکراسی. ترجمه کمال پولادی. تهران: نشر مرکز
- فروغی، محمد علی (۱۳۷۵). سیر حکمت در اروپا. تهران: انتشارات زوار
- صفار حیدری، حجت و حسین نژاد، رزا (۱۳۹۳). رویکردهای عدالت آموزشی (نگاهی به رویکرد عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین). پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. ۴(۱): ۴۹-۷۲
- میرسپاسی، علی (۱۳۸۵). تاملی در مدرنیته ایرانی. ترجمه جلال توکلیان. تهران: انتشارات طرح نو
- پیروانی نیا، پونه و پیروانی نیا، پگاه (۱۳۹۲). تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از نظر میزان اهمیت به یادگیری سازمانی. مجله میان رشته ای آموزش مجازی در علوم پزشکی. ۴(۳): ۱۰۸-۱۱۶
- باربت، اچ. آنتونی (۲۰۰۱). مهارت های فلسفی. ترجمه فرزاد حاجی میرزایی (۱۳۹۳). تهران: نشر فرزاد

مرزوقی، رحمت اله، عقیلی، رضا و مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و

پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهشنامه میانی تعلیم و تربیت. ۶(۲): ۴۰-۲۱

مصدق، هادی (۱۳۹۱). چه نکاتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مغفول مانده است؟. پایگاه تبیینی تحلیلی برهان

صافی، احمد (۱۳۹۱). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران. انتشارات سمت.

Patton, Q. M. (۲۰۰۱). *Qualitative research and evaluation methods*. U.S.A. Sage publications