

مدرسه آگاهی، تجربه فلسفی کودکان در دوران همه‌گیری بیماری کرونا

زهرا فلاحان*

مسائل تربیتی و وضعیت کنونی دانش‌آموزان در زمان تعطیلی مدارس در دوران همه‌گیری کروناست.

از زمانی که روسو مدرسه را بعنوان نهادی تأثیرگذار در اجتماعی شدن خواند تا هنگامی که ایلچ به فکر مدرسه‌زدایی با اندیشه آزادی‌یادگیرندگان از اسارت تعلیم و تربیت رسمی افتاد، این دو دیدگاه عمده مورد توجه قرار گرفته‌اند و امروز هم با توجه به شرایط اجباری که پیش آمده است میتوان گفت تعلیم و تربیت رسمی تنها از حضور در مدرسه فیزیکی جدا شده و شکل جدید آموزش مجازی در خانه را بخود گرفته است. در این روش جدید، فراگیران در برنامه درسی و محتوا و شیوه‌های آموزش هنوز تحت نظر مدرسه هستند، هرچند دیگر اجتماع همسالان و فضای فیزیکی مدرسه و همچنین کمک چهره به چهره و حمایت معلمان و همسالان در یادگیری را مانند سابق دریافت نمیکنند.

شرایط زمانی‌یی که در آن قرار داریم، تعطیلی ناگهانی و طولانی مدت مدارس و جایگزینی آموزشهای آنلاین را در برابر مهمترین نهاد تربیتی پس از خانواده، قرار داده است. استمرار این وضعیت بمدت بیشتر از یکسال، باعث شده نگرش و رویکرد مربیان و متولیان به امر آموزش و تربیت تغییراتی بسیار پیدا کند که بسیاری در مورد آن نوشته و اندیشیده‌اند. علاوه بر آنها، والدین و دانش‌آموزان نیز در این میان فرصت داشته‌اند با شرایط جدید روبرو شده و تجارب کسب‌شده را بسته به درجات آگاهی خود تجزیه و تحلیل کنند.

مدرسه رفتن در مقام توصیف

مدرسه رفتن عملی است که اغلب به درخواست و اراده بزرگسالان و با رسیدن کودک به سن مدرسه آغاز میشود. همانگونه که کودکانی هستند که بلحاظ آگاهی به حدی رشد میکنند که درک میکنند مدرسه رفتن ضامن یادگیری مهارتهایی مثل خواندن و نوشتن و آموختن امور مفید و لازم برای زندگی است، کودکانی نیز وجود دارند

چکیده

هدف این نوشتار تشریح وضعیت آگاهی کودکان از فعالیت روزمره مدرسه رفتن و تأثیر تعطیلی مدارس بر این آگاهی و دریافتهای کودکان در دوران همه‌گیری بیماری کروناست. برای اغلب دانش‌آموزان، مدرسه رفتن فعالیتی روزمره و بیشتر مطابق نظر بزرگسالان بوده است. بسیاری از آنها حتی بدلیل مشکلات مدرسه رفتن رضایت چندانی نیز از این کار نداشتند. با گذشت نزدیک به یکسال از تعطیلی مدارس، اکنون که کودکان زمان قابل توجهی را در منزل و تحت آموزش مجازی سپری کرده‌اند و تفاوت‌های مدرسه رفتن و نرفتن را بخوبی دریافته‌اند، میتوان گفت صورتهایی از مدرسه‌آگاهی نزد آنها متفاوت از آنچه از قبل داشته‌اند، شکل گرفته است. حضور در مدرسه بصورت انتخابی خودانگیخته در برابر مدرسه رفتن به اجبار بزرگسالان، علاقه به مرادوات اجتماعی با همسالان حتی با وجود مخاطرات و قوانین اجتماعی، در مقابل ارتباط با اعضای خانواده و نزدیکان و آگاهی از تفاوت‌های یادگیری متکی به خود در برابر یادگیری با کمک معلمان، مهمترین دستاوردهای شناختی - فلسفی کودکان در این دوره بشمار میرود.

کلیدواگان: مدرسه‌آگاهی، تجربه فلسفی، آموزش مجازی.

مقدمه

در این نوشتار دو نکته اصلی قابل تشخیص است: نخست، توصیف و تحلیل وضعیت آگاهی کودکان از شرایط مدرسه رفتن در دوران همه‌گیری بیماری کرونا؛ دوم، مفهوم مدرسه‌آگاهی و پرداختن به ویژگیهای بارز این مفهوم که ساخته و پرداخته محقق در اندیشه پیرامون

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۲/۲۳

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۲۰

* دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت؛

zahrafalahan29@yahoo.com

که از چنین آگاهی‌بی‌ببهره‌اند و تنها به خواست والدین به مدرسه می‌روند. موضع فکری کودکان در برابر مدرسه بستگی به محیطی دارد که در آن رشد کرده‌اند و سطح پیشرفت آنها در حوزه تفکر است. اسپروز (۱۳۹۸) در بیان نتایج پژوهشی می‌گوید: اغلب تصور می‌رود که مدرسه کودکان را وادار به انجام کارهایی می‌کند که انتخاب خود آنها نیست بلکه به انتخاب بزرگسالان است. عالی و همکاران (۱۳۹۲) مدرسه مدرن را یکی از مهمترین نهادهای تربیتی میدانند که در راستای اهداف سایر نهادها ایجاد شده است. بدین ترتیب، مدرسه رفتن در شرایط عادی بدلیل تمایل و تصمیم بزرگسالان و همچنین پرداختن به فعالیتهای مورد نظر آنها صورت می‌گیرد. کارکوسکی (۲۰۲۰) معتقد است برای کودکان، مدرسه کل جهان بیرون از خانه است، مدرسه جایی است که آنها با یکدیگر دوست میشوند، دشمن خونی میشوند و بار دیگر دوست میشوند؛ کودکان در مدرسه، دیگر آن دختر یا پسر نیستند بلکه خودشان هستند و هرروز بدنبال کشفی جدید از خود می‌باشند.

البته فراتر از اینها، کودکان چیزهای دیگری نیز در مدرسه می‌آموزند. جان دیویی، یکی از مریبان و فلاسفه تعلیم و تربیت معاصر، در اینباره می‌گوید: بزرگترین مغالطه و بدفهمی اینست که بچه‌ها در مدرسه تنها آنچه ما تدارک دیده‌ایم می‌آموزند - یعنی آن چیزی که برنامه درسی می‌خوانیم- حال آنکه دامنه تجربیات یادگیری آنها بسیار گسترده‌تر است؛ بدین معنا که یادگیریهای غیررسمی در فرایندهای مدرسه فراوان اتفاق می‌افتد و بچه‌ها در مدرسه طرحها و برنامه‌های خود را دنبال میکنند (پروانه گهر، ۱۳۹۹: ۹).

در آغاز سال تحصیلی ۱۳۹۹ تصمیم در مورد حضور فیزیکی محدود دانش‌آموزان در کلاسهای درس، به خانواده‌ها واگذار شد و کودکان میتوانند ساعاتی را در مدرسه حضور یابند و ساعاتی را بصورت آموزش مجازی در خانه تحت تعلیم مدرسه‌یی قرار گیرند. علاوه بر وجه اختیار و تصمیم والدین در این شرایط، میتوان به هم‌اندیشی والدین و کودکان نیز نظر داشت. تصمیم والدین در این زمینه علاوه بر مطالعه و اطلاعات آنها از شرایط بهداشتی و سلامت در محیطهای گوناگون، به

اینکه آیا دانش‌آموز آنها تمایل و توانایی حضور در مدرسه را دارد نیز وابسته بود. تجربه زیسته نشان میدهد که والدینی که تمایل به مشارکت دادن کودکان در تصمیمگیری داشته‌اند، در دو زمینه از کودکان خود نظرخواهی کرده‌اند: نخست اینکه، آیا فرزندشان از لحاظ روحی آمادگی حضور بدون هراس از بیماری در محیط کلاس درس و تعامل با معلم و همسالان را دارد؟ دوم اینکه، با دریافت آموزشهای لازم برای رعایت موارد بهداشتی - مانند رعایت فاصله اجتماعی و نحوه درست استفاده از ماسک و دستکش و مواد ضدعفونی‌کننده - آیا میتواند رفتار و حضور خود در مدرسه را اداره کند؟

والدینی که به ذهنیت، توانایی و آگاهی کودکان خود باور داشتند با این پرسشها مواجه شدند و با بررسی پاسخهای کودکان خود در اینباره تصمیم گرفتند. مواجهه با چنین پرسشها و چنین شرایطی به شکلگیری آگاهی کودکان از اینکه حضور در مدرسه تنها به خواست والدین یا اولیای مدرسه بستگی ندارد، منجر شده است. دانش‌آموزان دریافته‌اند که مدرسه رفتن بشکل آموزش حضوری کاملاً منوط به دانایی و تواناییهای آنهاست. این مواجهه حتی اگر بصورت دیگری اتفاق افتاده باشد، باز هم واجد دریافتهایی از جانب دانش‌آموزان بوده است؛ آنها فهمیدند که والدینشان با بررسی چنین شرایطی و احتمالاً با بیان استدلال شخصی خود یا بدون بیان آن، برای حضور خود فرزندان در مدرسه تصمیم گرفته‌اند. در این شرایط کودکان متوجه میشوند که دست‌کم حضور فیزیکی در مدرسه به تصمیمهای فردی و خانوادگی بستگی دارد و منحصراً رویه‌یی همگانی و با تصمیماتی یکسان برای همه افراد جامعه اجرا نمیشود.

در اینجا توجه ما تنها به کودکانی که در شرایط عادی به مدرسه می‌رفتند محدود نیست بلکه به کودکانی که به مدارس با امکانات خاص می‌رفتند یا آنهایی که بدلیل کمبود امکانات مادی از تحصیل محروم بودند نیز مربوط است. دانش‌آموزانی که مدارسشان از امکانات خاص برخوردار است با این دریافت مواجه میشوند که در شرایطی که مدرسه‌های دیگر توانایی فراهم کردن زمینه حضور دانش‌آموزان را ندارند مدرسه آنها میتواند چنین بستری را فراهم کند و آنها با سایر دانش‌آموزان تفاوت

دارند. دانش‌آموزان محروم و یا کم برخوردار از خدمات آموزشی نیز دریافتند که با استفاده از آموزش مجازی میتوانند محرومیت‌های خود را جبران کنند اما با تغییر شرایط از دسترسی آموزش مجازی محروم خواهند شد.

پورفتحی (۱۳۹۲) کودکان بازمانده از تحصیل را در دو دسته قرار داده است. دسته اول، کودکانی که در مناطق عشایری و دورافتاده و کم‌جمعیت هستند و از ابتدا به نظام آموزشی دسترسی نداشته‌اند و حتی بعضی از آنها (بویژه دختران) بدلیل ناآگاهی و تعصب یا فقر والدین، هیچگاه رنگ آموزش را نمی‌بینند. دسته دوم، کودکانی هستند که در شش‌سالگی به مدرسه می‌روند ولی بعد از چند سال به دلایل مختلف از جمله کارکردن، ترک تحصیل میکنند. این کودکان بطور زودرس و در شرایطی ظالمانه مجبور به کار کردن میشوند. بنظر میرسد با توجه به شرایط، دسته سوم نیز به بازماندگان از تحصیل اضافه شده‌اند؛ دانش‌آموزانی که از دسترسی به امکانات فضای مجازی محرومند. تفاوت این کودکان با سایر بازماندگان اینست که آنها از طریق مدرسه و فضای عمومی جامعه میدانند که سایر کودکان با دسترسی به امکانات دیجیتالی و الکترونیکی - از جمله گوشی‌های هوشمند - میتوانند از آموزش مجازی بهره ببرند اما چون آنها به این امکانات دسترسی ندارند، از تحصیل بازمانده‌اند. این آگاهی نوعی یاس و اندوه مضاعف را برای آنها به‌همراه دارد.

گرچه آموزش‌های تلویزیونی بدلیل کاهش بی‌عدالتی آموزشی در آموزش مدرسه‌یی مورد توجه قرار گرفت اما گزارش‌ها نشان میدهند که برخی دانش‌آموزان از همین امکان نیز محرومند (ر.ک: روزنامه همشهری، ۱۶/۷/۹۹). در هر شرایطی کودکان متناسب وضعیت خود در آموزش با شرایط و اوضاع آموزش مدرسه‌یی آشنا میشوند.

از سوی دیگر، میزان اختیار معلمان و آموزشگران در تعیین ساعات آموزشی، پیوستگی و نظم ارائه مطالب درسی و همچنین نحوه ارائه دروس و روش تدریس نیز در شرایط کنونی دستخوش تغییر شده است و دانش‌آموزان متناسب سن و توانایی خود میتوانند در انتخاب مطالب درسی از تصمیمات معلمان پیروی نکنند و خودشان در این‌باره تصمیم بگیرند. برای نمونه، کودکان پایه ششم ابتدایی میتوانند بجای تدریس معلمان کلاس خود، از

آموزش‌های شبکه شاد استفاده کنند.

پیش از دوران همه‌گیری، معنای مدرسه رفتن برای کودکان با دیدگاه معلمان، والدین یا همسالان آنها مطابقت داشت و معناها ممکن بود با اهداف تحصیلی شکل بگیرند. اما در شرایط کنونی معنای مدرسه بدلیل تجارب متعدد خوشایند و ناخوشایند کودکان تغییر کرده است. این معنا بسیار حائز اهمیت است و آثار دریافت آن با توجه به سن کودک، تأثیراتی متفاوت دارد. فرازی و عسگری (۱۳۹۹) معتقدند اولین برداشت از مدرسه اثر بسیار قوی بر همه ابعاد ذهنی دانش‌آموز دارد.

حداد عادل (۱۳۹۹) اصلیتین اتفاق برای دانش‌آموزان در دوران همه‌گیری بیماری را محرومیت از حضور معنادار در جامعه میدانند؛ گویی حضور در مدرسه برای کودکان تماماً حضور در بیرون از خانه و در جامعه بوده است. قربانی و جمعه‌نیا در پژوهش خود (۱۳۹۷) گروه همسالان را بعد از خانواده، اصلیتین عامل اجتماعی شدن کودکان معرفی میکنند. همچنین جامعه‌پذیری نخستین که فرایندی میان فرد و گروهی است که با او ارتباط صمیمی و نزدیک دارند و بیشتر در سالهای اولیه زندگی اتفاق می‌افتد را نتیجه حضور کودک در خانواده و گروه همسالان میدانند. سیدی (۱۳۹۲) میگوید مدرسه در مقام کارگزار اجتماعی شدن توانسته است سیمایی مشروع در نظر دانش‌آموزان داشته باشد. گرگ (۱۳۹۴) معتقد است هرچه مدرسه عمومیت و شلوغتر باشد کودکان هرج‌ومرج بیشتر، بروکراسی سختتر و آموزش خلاقانه کمتری دارند اما در مقابل میتوانند با افراد بسیاری که همانند خود آنها هستند ارتباط برقرار کنند.

پیش از دوران همه‌گیری کرونا مهمترین موضوعی که باعث توجه به روابط دوران کودکی شده بود روابط کودکان با بزرگسالان بعنوان همبازی و دوست در خانواده‌های تک فرزند بود؛ حال‌اینکه آن زمان کودکان میتوانند در مدرسه یا مهدکودک با همسالان خود ارتباط برقرار کنند. با توجه به عدم حضور کودکان در مدرسه همان مقدار ارتباط با همسالان هم جای خود را به ارتباط با بزرگسالان داده یا به ارتباط با خواهر و برادر در خانه محدود شده است.

البته در دوران قرنطینه با وجود پیشرفتهای فناورانه



راههای ارتباطی کودکان با یکدیگر قطع نشده است و بسیاری از آنها از طریق تماسهای ویدیویی یا تلفنی با دوستان خود در ارتباطند. کلاسهای فوق برنامه نیز اغلب در فضای مجازی تشکیل میشود. این شرایط موجب شده است تا کودکان به این آگاهی برسند که نوع ارتباط آنها با همکلاسیهای خود نسبت به زمانی که در مدرسه حضور داشتند، تغییری آشکار پیدا کرده است. در این تغییر، سهم بازیها و گپ و گفتههای حضوری، به اشتراک‌گذاری فیلم و عکس و گفتگوهای تصویری یا صوتی اختصاص یافته است. برای مثال، کودکان میتوانند از بازی خود فیلم بگیرند و آن را برای همکلاسی یا دوست خود ارسال کنند و دوستان آنها متقابلاً نیز همین کار را انجام دهند. لی این نوع ارتباط را بعنوان یکی از عوامل زمینه‌ساز سلامت ذهنی کاملاً ضروری میدانند (Lee, 2020). شکوهی یکتا و پرند (۱۳۸۶) معتقدند جایگزینی ارتباط غیرمستقیم بجای ارتباط چهره به چهره ممکن است، به کاهش تجارب دانش‌آموزان بینجامد.

در این میان، کودکان به شناخت دیگری از محیط هم دست می‌یابند. با تعطیلی مدارس رابطه عاطفی و اجتماعی کودکان تک فرزند تنها به بزرگسالان محدود شده است ولی کودکانی که دارای خواهر یا برادر هستند، از شانس برقراری ارتباط با کودکی دیگر برخوردارند. سلیمی و فردین (۱۳۹۹) بر این باورند که در شرایط کنونی که کودکان از حضور فیزیکی در کنار هم منع شده‌اند، اشتیاقشان برای همکاری در فعالیتهای درسی در کنار همکلاسیهای خود بصورت غیرحضوری، از هر زمان دیگری بیشتر شده است.

بعقیده بلاژیویچ همبازی شدن کودک با کودکان دیگر و بزرگسالان، او را به این نتیجه میرساند که توانایی هموردی با بزرگسالان را در بازیها ندارد مگر اینکه بزرگسالان برای مراعات حال کودک، منصفانه بازی کنند یا آنکه عمداً ببازند، درحالیکه کودکان در بازی با همسالان خود به این شناخت میرسند که میتوانند بکمک توانایی خود، برتری پیدا کنند یا با درس گرفتن از سایر کودکان اشکالات خود را رفع نمایند و بهتر بازی کنند. این نتیجه در شرایط تعطیلی مدارس و بدلیل ارتباط بیشتر کودک با بزرگسالان که بیشتر والدین آنها هستند، در ذهن آنها به نوعی آگاهی

تبدیل میشود (Belazevic, 2016).

نقش برجستهٔ معلمان در تدریس و آموزش مطالب درسی در مدرسه، عامل اصلی مدرسه، رفتن کودکان است. معلمان سعی میکنند با بهترین برنامه‌ریزی و تدریس، فرایند آموزش دانش‌آموزان را به بهترین نحو ممکن تحقق بخشند. پژوهشها نشان داده‌اند ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس میتواند دلیلی مناسب برای رضایت دانش‌آموزان از مدرسه، درگیری تحصیلی و همچنین پایداری تحصیلی آنها باشد (بایرام‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹).

علاوه بر این، آموزش در خانه پدیده‌ی جدید یا نادر در جهان نیست. در آمریکا از دهه هفتاد قرن بیستم، بحث آموزش کودکان در خانه به دلایل مختلف مطرح و پس از دو دهه در کنار نظام رسمی مدرسه‌ی پذیرفته شد. در این روش دانش‌آموزان یا معلم خصوصی دارند یا خود والدین عهده‌دار نقش معلمها میشوند (مرتضایی، ۱۳۹۷).

در هر دو صورت چه آموزش در مدرسه صورت گیرد و چه در خانه، معلم مسئول اصلی ارائهٔ دروس و برطرف کردن موانع آموختن است و اوست که درس را آغاز میکند تا فراگیران در جریان یادگیری قرار گیرند. پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۹) حاکی از آنست که یادگیری کودکان در دورهٔ ابتدایی کاملاً به تدریس معلم وابسته است و والدین نیز بدلیل ارتباط با شبکه اجتماعی شاد، مسئولیت بیشتری نسبت به قبل در مورد یادگیری کودکان پذیرفته‌اند. آنها در ادامه میگویند در آموزش غیرحضوری تنها منبع یادگیری کتاب و تنها محل یادگیری مدرسه و کلاس نیست بلکه گوشی تلفن همراه و تلویزیون هم میتوانند ابزاری برای یادگیری باشند.

برخی معلمان معتقدند کودکان در سنین پایین قادر به پذیرش مسئولیت یادگیری خود نیستند و معلم باید آنها را به یادگیری و انجام تکالیف وادارد؛ کودکان نیز در شرایط کنونی به این نتیجه رسیده‌اند. در آموزش جدید (مجازی) تفاوت اصلی در یادگیری است و مسئولیت نهایی فعالیتها و یادگیری بیشتر بر عهدهٔ خود کودکان است و آنها باید بتوانند با کمک محتوای ارسالی معلم، مطالب درسی را بفهمند و با همکاری والدین یا بتنهایی، تکالیف خود را انجام دهند. دانش‌آموزانی که به امکاناتی مانند اینترنت و کلاس آنلاین دسترسی دارند معتقدند

برنامه آموزش آنلاین حتی از کلاسهای معمولی استرس‌زاتر است. در کلاسهای درس عادی مشارکت در فرایند یادگیری و حمایت همکلاسیها استرس را کمتر و قابل‌کنترل میکند درحالیکه در کلاسهای آنلاین معمولاً حمایت و مشارکت یادگیرندگان به حداقل میرسد. بعلاوه، در این کلاسها نقش معلمان و راهکارهای تدریس آنها تغییر میکند و دانش‌آموزان باید خود را با این تغییرات سازگار کنند (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۹).

مدرسه آگاهی

پژوهش یانگ نشان داده است که کودکان نتوانسته‌اند با آموزشهای مجازی تعامل برقرار کنند و علاقمندند در کلاسهای حضوری شرکت نمایند (Yang, 2020). آنها اگرچه آزادی عمل و انعطاف‌پذیری آموزشهای مجازی را دوست دارند اما حضور در کلاس حضوری را ترجیح میدهند.

گاش و همکارانش معتقدند ادامه وضعیت همه‌گیری کرونا باعث لغو برنامه‌های تحصیلی و ناامیدی و ترس و عدم اطمینان از ماندن در خانه در کودکان شده است (Gosh et al., 2020). اگرچه نمودارهای آموزش رسمی روند نزولی را نشان میدهند اما کودکان امیدوارند با نرمش و انعطاف‌پذیری و شناخت، این بحران را پشت‌سر بگذرانند.

در تجربه جدید کودکان نوعی آگاهی نیز نهفته است. آگاهی پدیداری، نوعی تجربه است. ویژگیهای آگاهی پدیداری، ویژگیهای تجربی هستند و حالات آگاهی پدیداری، حالات تجربیند؛ بدین معنا که یک حالت تنها بشرطی بلحاظ پدیداری آگاهانه خواهد بود که از ویژگی تجربی‌بودن برخوردار باشد. کلیت ویژگیهای تجربی یک حالت، ویژگیهایی هستند که در مورد آن میتوان گفت داشتن آنها حسی شبیه آن دارد (بلاک، ۱۹۹۵ به نقل از غیاثوند، ۱۳۹۰).

سه نکته در مورد این تعریف وجود دارد: اول اینکه، منظور از تجربه سوژکتیو بودن آنست که در آن شخص صاحب آگاهی است. دوم اینکه، بر اثر هر کدام از این تجربه‌ها بلحاظ پدیداری آگاهانه، یک سوژه پدیدار میشود؛ در واقع حالات ذهنی مانند حالات ایجادشده، ذاتاً آگاهانه‌اند. سوم اینکه، آنچه موجب میشود یک حالت ذهنی بلحاظ پدیداری

آگاهانه باشد، اینست که در مورد آن چیزی وجود دارد که درباره‌اش میتوان گفت: «در آن حالت بودن چنین حسی دارد» یا در مورد آن میتوان پرسید: «بودن در آن حالت چگونه حسی دارد؟» (همانجا).

رویدادهای آگاهانه پدیداری رویدادهایی هستند که میتوان آنها را بصورت غیراستنتاجی یا مستقیم با شیوه‌هایی که احساس میشوند یا خودشان را بصورت ذهنی ارائه میدهند، بازنسازایی کرد. لازم به ذکر است گفتگو درباره چیهستی یک تجربه مستلزم هیچ مفهوم اضافی یا مقایسه‌یی نیست (سادات منصوری، ۱۳۹۷). منظور اینست که کودکان از تجربه مدرسه رفتن بصورت تجربی‌یی ذهنی یا تجربی‌یی که در آنها احساسی را شکل داده است، دریافتهایی داشته باشند.

در تجربه مدرسه رفتن و مدرسه رفتن، نوع دیگری از آگاهی نیز شکل میگردد؛ آگاهی‌یی که بلاک آن را آگاهی پایشگر نامیده است. آگاهی پایشگر به آگاهی نسبت به داشتن یک تجربه حسی یا یک فکر خاص مربوط است که با «داشتن» آن حس یا فکر متفاوت است (همانجا). بدیهی است که چنین تجاربی که در مواجهه با مسائل واقعی، کودکان را درگیر میکنند تا مدتی را صرف پردازش و حل کردن این تجارب بشیوه تفکر و ایجاد باورهای جدید برای رویارویی با شرایط متفاوت نمایند، از جنس تجارب فلسفی هستند.

یکی از جنبه‌های بسیار مهم این آگاهی اینست که دانش‌آموزان پیش از این مدرسه را محل یادگیری میدانستند، بدین معنا که بخواست بزرگسالان و با حمایت معلمان و همسالان به مدرسه میرفتند اما اکنون این تجربه تغییر کرده است. تا آنجا که به حمایت معلمان و همسالان مربوط است، تنها حامی آنها در جلسات آموزش حضوری، والدین و اعضای خانواده هستند و یادگیری نیز گرچه هنوز محتوای رسمی دارد اما به امری غیررسمی بدل گردیده است. اکنون میتوان گفت چنین آگاهی‌یی در طول مدت یکسال بین همه کودکان دیده میشود.

جهانگردی (۱۳۹۹) معتقد است نمونه‌اعلای یادگیری غیررسمی، تلاش برای شناخت و کسب معرفت است. چنین تلاشی به اکتشاف دنیای درون و بیرون در کودکان منتهی میشود. دنیای بیرونی مدرسه‌یی است که تعطیل



شده و دنیای درونی دنیایی است که با آموزشهای مجازی در آن زندگی میکنند. در اینجا یادگیری برای یادگیری یا عبارتی برای کسب معرفت و اعتلای دانش صورت میگیرد. این نوع یادگیری رشد و تعالی انسان و جامعه را ممکن میسازد. تجارب زیسته بعنوان آموزشگر کودکان نشان داده که حتی سطوح پایین یادگیری غیررسمی که ثمره آگاهی کودکان است، ارزشی بسیار بالاتر از یادگیری رسمی بدون آگاهی دارد.

دانش‌آموزان زمان حاضر را میتوان واجد چنین آگاهی تجربی دانست که ما در اینجا از آن به مدرسه‌آگاهی تعبیر میکنیم. مدرسه‌آگاهی حاصل تجربه کودکان در دوران آموزش مجازی در همه‌گیری بیماری کروناست، تجربه‌یی که ویژگیهایی آن بیان شد. اکنون کودکان با داشتن چنین آگاهی‌یی میتوانند به مدرسه رفتن بیندیشند؛ اندیشه‌یی که بطور حتم در سرنوشت تحصیلی و مدرسه رفتن آنها نسبت به کودکانی که این آگاهی نداشته‌اند، تفاوت ایجاد خواهد کرد. حال کودکان میتوانند به این بیندیشند که اگر در مورد توانایی حضور در مدرسه از آنها سؤال شود چه پاسخی (و با چه اهدافی) خواهند داد. کودکانی که سنین بالاتری دارند ممکن است تاکنون از سوی والدین خود مخاطب سؤالات جدی و مسئولیت‌برانگیزی قرار گرفته باشند. مدرسه‌آگاهی در زمان همه‌گیری برای کودکان و دانش‌آموزان وضعیتی مسئولانه ایجاد میکند؛ وضعیتی که در آن کودک به زوایای مختلف این آگاهی و تجربه‌های جدید خویش می‌اندیشد و خود را در تصمیمگیریه‌ها در مورد مدیریت یادگیری، حضور اجتماعی و انتخاب محیط و چگونگی آموزش، دخیل و نقش‌آفرین می‌یابد.

از نظر جهانگردی (۱۳۹۹) در برنامه‌ریزی برای بازگشت دوباره به مدارس باید فرضیات قدیمی خود از مدرسه و اثربخشی آنها در شرایط فعلی را بررسی نماییم و راهبردهایی جدید را در نظر بگیریم که به ساختن یک نظام آموزشی بهتر برای کودکان منجر شود. یکی از این فرضیات، طرز تلقی کودکان از مدرسه و آموزش و یادگیری است. کودکانی که حالا به زوایای دور از چشم مدرسه‌رفتن آگاهند. الیسون (۱۳۹۷) میگوید معادله‌یی میان کاوش و بهره‌برداری، یادگیری و برنامه‌ریزی، تخیل و عمل کردن برقرار است؛ آگاهی برای کودکان زمینه کاوش

را فراهم میسازد.

مدرسه‌آگاهی در آینده نزدیک بر عمل و یادگیری و برنامه‌ریزی کودکان تأثیر خواهد داشت. کودکانی که از ضعف خود در یادگیری بدون حمایت‌های مدرسه‌یی یعنی حمایت معلمان و همکلاسیها آگاه باشند، فرصت مجدد مدرسه رفتن را قدر میدانند. البته این امکان نیز وجود دارد که کودکانی با تواناییهای فراشناختی بالاتر، از مدرسه‌آگاهی برای ارتقای مدیریت یادگیری خود بهره بگیرند و به یادگیرندگانی غیروابسته به محیط مدرسه و خودجوش بدل گردند که وضعیتی امیدوارکننده و کمال‌گونه است.

ایلیچ معتقد است دانش‌آموز پس از دو سال حضور در مدرسه، دچار نوعی حس حقارت و بی‌کفایتی میشود که باعث میشود یاد بگیرد برای موفقیت و تحرک اجتماعی، نیازمند تحصیلات بیشتر است؛ عبارتی، او در این نظام آموزش و پرورش درمی‌یابد که فاقد خودارزشی لازم است. ایلیچ در ادامه میگوید: کودکان با مدرسه رفتن هرگز به اهداف آموزش و پرورش که رشد مهارتهای مفید و استقلال فکری است دست پیدا نمیکند. رفتن به مدرسه نوعی نگاه دیوانسالارانه و تجاری نسبت به جهان را به دانش‌آموز منتقل میکند (شارع‌پور، ۱۳۹۴). اکنون اگر کودکان بر اثر مدرسه‌آگاهی به این تصور دست یابند که برای یادگیری میتوانند مستقل و خودانگیخته عمل کنند و این تصور با تجربه حمایت والدین یا سایر بزرگترها (بجز معلمان) صورت گیرد، میتوان امیدوار بود که دستاوردهای مهمی در تعامل کودکان با مدرسه، پس از بازگشایی، حاصل شده است. در وضعیت جدید کودک به استقلال فکری و مهارتی خود از مدرسه نیز اهمیت میدهد و آماده است در صورت هر نوع وقفه‌یی در کارکردهای مدرسه، خود به انتخاب و کسب آنها بپردازد. البته در زمینه ارتباط با کودکان و فرایند اجتماعی شدن باید به آسیبهای ناشی از ارتباط از راه دور و بواسطه شبکه‌های اجتماعی و پیامرسانها اشاره کرد که از حوصله این نوشتار خارج است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در شرایط جدید آموزشی زمینه تجاربی جدید برای کودکان دانش‌آموز و کودکانی که به سن مدرسه میرسند، فراهم است. این تجارب میتوانند در برابر تجارب قبلی آنها

قرار گرفته و باعث ایجاد نوعی آگاهی و تفکر دربارهٔ مدرسه رفتن شود. انتخاب بین آموزش حضوری و حضور دانش‌آموز در مدرسه، بعنوان یک انتخاب از جانب بزرگسالان یا انتخاب خود کودک، در شرایط کنونی از جمله تغییراتی بود که در سال تحصیلی جاری رخ داد و احتمال می‌رود که این وضعیت ادامه یابد. مدرسه مهمترین عرصهٔ حضور اجتماعی کودکان و تجارب اجتماعی آنهاست و با وجود شرایط کنونی، دانش‌آموزان از شرکت در اجتماع و تجربهٔ حضور در میان همسالان محروم شده‌اند. در بعدی دیگر، مدرسه برای کودکان تجربهٔ دریافت حمایت‌های معلمان در یادگیری محتوای درسی است که اکنون نقش معلمان به تهیه محتوا و ارسال آنها و فراهم آوردن بازخوردها محدود شده و مدیریت اصلی یادگیری بتناسب سن دانش‌آموزان بر عهدهٔ خود آنان یا والدین آنهاست. مدرسه‌آگاهی وضعیتی است که کودکان در آن به تجربه‌ی پدیداری از فرایندی دست می‌یابند که قبلاً ممکن بود هرگز برای آنها اتفاق نیفتد. ممکن بود آنها تا پایان تحصیلات نیز با انتخابی بشکل مدرسه رفتن یا مدرسه نرفتن مواجه نشوند؛ هرچند که مدرسه رفتن خواست بزرگسالان در مورد همهٔ کودکان است و لازمهٔ زندگی است. پیش‌بینی میشود که تجربهٔ پدیداری برای کودکان فراتر از اندیشهٔ چپستی و چگونگی مدرسه رفتن باشد و در آینده به انتخاب نحوهٔ یادگیری و حضور در اجتماع آنان و شناخت سبک‌های یادگیری بینجامد و نباید پیامدهای آن را ساده‌انگارانه از نظر دور داشت.

منابع

ابوالعالی حسینی، خدیجه (۱۳۹۹) «پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی بیماری کرونا در دانش‌آموزان و راهکارهای مقابله با آن» فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال ۱۵، شماره ۵۶، ص ۱۵۳-۱۶۶.

اسپروز، محمدمامین (۱۳۹۸) «آیا آینده به مدارس نیاز دارد؟» مجله رشد مدرسه زندگی، شماره ۱۱، دوره ۱۶، ص ۸-۱۳.

الیسون، گوینیک (۱۳۹۷) علیه تربیت فرزند، ترجمهٔ مینا قاجارگر، تهران: ترجمان.

بایرام‌نژاد، حوریه؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه؛ اکبری، مریم (۱۳۹۹) «تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر

اساس درک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم یا نقش واسطه‌ی پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی»، فصلنامه یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۸، شماره ۳، ص ۷۸-۸۵.

پروانه گهر، سیما (۱۳۹۹) «مطالبه‌گری در عصر جدید»، ماهنامه پیوند، دوره ۴۲، شماره ۷، ص ۸-۱۰.

پورفتحی، مهرداد (۱۳۹۲) «بررسی انگیزه شرکت افراد بازمانده از تحصیل در مراکز آموزش از راه دور و بزرگسالان» فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی، سال ۴، شماره ۴، ص ۱۴۵-۱۵۶.

حداد عادل، فریدالدین (۱۳۹۹) «کرونا با نظام تعلیم و تربیت چه کرد؟» مجله رشد مدرسه فردا، دوره ۱۷، شماره ۱، ص ۲.

سادات منصوری، محمد (۱۳۹۷) «بررسی اندیشه مرتبه بالاتر از دیدگاه پیتز کاروترز» فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۲۰، شماره ۱، ص ۱-۱۸.

سلیمی، سمانه؛ فردین، محمدعلی (۱۳۹۹) «نقش وپروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصتها و چالشها»، فصلنامه یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۸، شماره ۲، ص ۳۹-۶۰.

سیدی، زهرا (۱۳۹۲) «تأثیر مدرسه بر فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان شهر گرگان در مقایسه با سایر عوامل اجتماعی شدن» نشریهٔ جامعه و مدرسه، شماره ۱، ص ۸-۱۲.

شارع‌پور، محمود (۱۳۹۴) جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.

شکوهی یکتا، محسن؛ پرنده، اکرم (۱۳۸۶) «آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه»، خانواده‌پژوهی، دوره ۳، شماره ۱۰، ص ۶۳۹-۶۲۱.

جهانگردی، کیومرث (۱۳۹۹) «یادگیری غیررسمی: آموختن خودانگیخته بر بنیاد حس کنجکاوی» ماهنامه پیوند، دوره ۴۲، شماره ۷، ص ۶-۷.

عالی، مرضیه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی کلاته، طاهره؛ آهنجیان، محمدرضا (۱۳۹۲) «انقیاد کودکان در نظام آموزشی: نقد تبارشناسانه رویکردهای انضباطی در مدرسه»، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۶،



دزدید، ترجمه نجمه رضانی، تهران: ترجمان.

گرگ، جسیکا (۱۳۹۴) علیه آموزش خصوصی؛ چرا مدرسه‌های عمومی بهتر است؟، ترجمه پوپک محبعلی، تهران: ترجمان.

مرتضایی، اصلان (۱۳۹۷) «مدرسه‌زدایی بررسی پدیده آموزش در خانه از ابعاد گوناگون در ایران»، مجله رشد مدیریت مدرسه، دوره ۱۷، شماره ۱، ص ۵۹-۵۶.

Belazevic, I. (2016). Family, Peer and School Influence on Children's Social Development. *World Journal of Education* Vol. 6, No. 2; <http://wje.sciedupress.com>

Gosh, R. Dubey, M. Chatterjee, S. and Dubey, S. (2020) Impact of COVID-19 on Children: Special Focus on the Psychosocial Aspect. *Minerva Pediatrica*. 72(3):226-35.

Lee, J. (2020). Mental Health Effects of School Closures During COVID-19t. UNESCO's data on school closures worldwide. it is available at: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

Yang, C. (2020). *Exploring the Possibilities of Online Learning Experiences*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.

سال ۲۰-۲، شماره ۱، ص ۲۸-۵.

عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه؛ حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۹) «تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)؛ یک مطالعه پدیدارشناسی فصلنامه علمی تدریس‌پژوهی، سال ۸، شماره ۳، ص ۲۴-۱.

غیاثوند، مهدی (۱۳۹۰) «معانی چهارگانه آگاهی ذهن» مجله ذهن، شماره ۴۵، ص ۱۷۴-۱۴۷.

فرازی، فریبا؛ عسگری، علی (۱۳۹۹) «ارائه مدل علی تحصیل‌گریزی در ارتباط با معنای تحصیل و خودکارآمدی تحصیلی: نقش واسطه‌یی امید به تحصیل»، فصلنامه یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۸، شماره ۱، ص ۲۰-۹.

قربانی، علیرضا؛ جمعه‌نیا، سکینه (۱۳۹۷) «نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرسه، همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان»، جامعه‌شناسی کاربردی، سال ۲۹، شماره ۷۰، ص ۱۲۸-۱۱۳.

کارکوسکی، چاوی (۱۳۹۹) آنچه این بیماری از بچه‌هایمان