نگاه حقوقی

تمایز الزام زوج به طلاق و اعمال وکالت در طلاق



پریسانویدی‌فر
وکیل دادگستری

در نظـام حقوقی خانـواده، «الزام زوج به طـلاق» و «اعمال وکالت در طلاق» اگرچه ممکن است در نهایت به یک نتیجه، یعنی انحلال نکاح، منتهی شـوند، از حیث منشـأ حق، موضوع اثبات، حدود مداخله دادگاه و آثار حقوقی، دو نهاد متمایز محسـوب می‌شوند. این تمایز صرفا اصطلاحی نیست، بلکه در تعیین خواسـته، نحوه اقامه دعوا، ادله اثباتی و حتی ماهیت تصمیم قضائی اثر مسـتقیم دارد. قانون‌گذار نیز در ماده ۲۶ قانون حمایت خانواده، این دو مسـیر را از یکدیگر تفکیک کرده است. در دعوای مبتنی بر ماده ۱۱۳۰ قانون مدنی، منشأ حق زوجه، حکم قانون است. آنچه باید در دادگاه احراز شود، وجود وضعیتی در زندگی مشترک است که ادامه آن برای زوجه با مشقت همراه بوده و آن را دشوار یا غیرقابل تحمل کرده است. بنابراین، موضوع دعوا الزاما یک رفتار منفرد زوج نیسـت، بلکه دادگاه باید مجموعه اوضاع و احوال زندگی مشترک، شدت و استمرار رفتارها، آثار آنها بر وضعیت زوجه و امکان تحمل ادامه زندگی را بررسـی کند. مصادیق مذکور در تبصره ماده ۱۱۳۰ نیز ماهیتی تمثیلی دارند و محدود به موارد احصاشـده نیسـتند. از این رو، عسر و حرج مفهومی است که احراز آن با وضعیت واقعی هر زندگی مشـترک ارتباط دارد و ممکن اسـت از اجتماع چند عامل شکل گیرد؛ عواملی که شاید هریک به‌تنهایی برای احراز عسر و حرج کافی نباشـند، اما در کنار یکدیگـر وضعیت متفاوتی ایجاد کنند. در این مسیر، معیار اصلی، اثر واقعی و مستمر وضعیت موجود بر امکان ادامه زندگی مشـترک اسـت. در مقابل، ماده ۱۱۱۹ قانون مدنی بر منشأ دیگری استوار است: اراده قـراردادی زوجین. در اینجا زوجه برای اعمال وکالت در طلاق باید تحقق شـرطی را که ضمن عقد یا عقد لازم مقرر شده اسـت، اثبات کند و نشان دهد اختیار اعطاشـده مطابق مفاد همان شرط قابل اعمال است. بنابراین، دادگاه در این مسیر با یک رابطه قراردادی مواجه است و باید میان واقعه اثبات‌شده و مفاد دقیق شرط مندرج در سند نکاحیه انطباق برقرار کند.

تفاوت اساسی این دو مسـیر را می‌توان در موضوع پرسش دادگاه مشاهده کرد. در دعوای عسـر و حرج، پرسـش اصلی این اسـت که آیا استمرار زندگی مشـترک، با توجه به اوضاع و احوال احرازشده، برای زوجه مشقتی ایجاد کرده که تحمل آن دشـوار یا غیرقابل تحمل اسـت؟ اما در اعمال وکالت در طلاق، پرسـش اصلی این اسـت که آیا واقعه مورد اسـتناد، دقیقا با شرط قراردادی منـدرج در سـند نکاحیـه منطبق شـده و اختیار ناشـی از آن شـرط قابلیت اعمال دارد؟

از همین رو، یک رفتار واحد ممکن اسـت در دو مسیر، آثار حقوقی متفاوتی پیدا کند. برای مثال، رفتار زوج می‌تواند از حیث تأثیر آن بر وضعیت کلی زندگی مشـترک، در احراز عسـر و حرج مؤثر باشـد، اما الزاما به معنای تحقق یکی از شـروط ضمن عقد نیسـت. برعکس، ممکن است شـرط قراردادی مشخصی تحقق پیدا کند، بی‌آنکه ضرورتا تمام ارکان عسـر و حرج به معنای ماده ۱۱۳۰ احراز شـده باشـد. بنابراین، تشـابه وقایع یا حتی نتیجه نهایی، موجب وحدت سبب حقوقی نمی‌شود. نظریه مشورتی شماره ۸۰۵/۹۹/۷ مورخ ۱۳۹۹/۰۸/۲۷ نیز از این رو درخور توجه اسـت که دو مسـیر را اسباب متفاوت برای طلاق به درخواسـت زوجه تلقی می‌کند و بر تفاوت ماهیت آنها تأکید دارد. اهمیت این نظریـه در مقاله حاضر، نه به عنوان منبـع الزام‌آور قضائی، بلکه به عنوان یک تفسـیر حقوقی در تبیین تفاوت میان دو نهاد اسـت. بر این مبنا، طرح دو سبب در یک دعوا لزوما موجب تردید در خواسـته نیسـت؛ زیرا هریک می‌تواند منشأ حقوقی مستقل داشته باشد و دادگاه حسب احراز شرایط هر یک اتخاذ تصمیم کند. از منظر فقهی نیز این تفکیک قابل تحلیل اسـت. در سـاختار سنتی فقه، اختیار ابتدایی طلاق برای زوج شناسـایی شـده است؛ با این حال، این اختیار در کنار قواعدی همچون لاضرر و لاحرج و ضرورت جلوگیری از استمرار وضعیت زیان‌بـار خانوادگی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در مقابل، توکیل در طلاق نهادی متفاوت اسـت که بر تراضی و اعطای اختیار استوار می‌شـود. بنابراین، یکی از مسیرها ناظر به مداخله قضائی برای رفع وضعیت حرج‌آمیز و دیگری ناظر به اجرای اختیاری است که پیش‌تر بر مبنای قرارداد ایجاد شده است.

مطالعه موردی؛ عسر و حرج و نقش فرایند قضائی

در پرونـده‌ای کـه وکالت زوجه را بر عهده داشـتم، مجموعـه‌ای از وقایع ازجمله عدم پرداخت نفقه کافی و کامل، سـوءرفتار و ایراد ضرب، محکومیت زوج درمورد دیه و ارش، فراهم‌نکردن مسـکن و اثاث‌البیت متناسب با شئونات زوجه و اخراج او از منزل مشـترک مطرح بـود. دادنامه مورخ ۱۴۰۵/۰۴/۲۱ این وضعیت را در چارچوب دعوای عسر و حرج مورد بررسی قرار داد.

در همین پرونده، زوج شکایتی با عنوان «ممانعت از حق» علیه زوجه مطرح کرده بـود. در رأی دادگاه کیفری دو تهران، زوجه با اسـتناد به ماده ۱۲۰ قانون مجازات اسـلامی و ماده ۲ قانون آیین دادرسی کیفری تبرئه شد و دادگاه دلیل کافی برای وقوع جرم از سوی او احراز نکرد.

بـا این حـال، برائـت به‌تنهایی نـه اثبات‌کننده عسـر و حرج اسـت و نه به‌صورت خودکار، واهی‌بودن شـکایت را اثبات می‌کنـد. اهمیت این موضوع در پرونده حاضر، جایگاه آن در کنار سـایر رفتارهای احرازشـده است. هنگامی که اقـدام قضائی زوج در کنار عـدم پرداخت نفقه، ایـراد ضرب، محکومیت به دیه و ارش، فقدان مسـکن مناسـب و اخراج زوجه از منـزل قرار می‌گیرد، می‌توانـد به عنوان یکـی از قرائن زمینـه‌ای در ارزیابی کلی فضـای حاکم بر زندگی مشـترک مـورد توجه قرار گیـرد. دادگاه نیز با لحـاظ مجموعه عوامل موجود تصریح کرده اسـت: «در هر حـال ملاحظه می‌گردد این عوامل جمیعا به‌طور مشـدد، موجب عسر و حرج شـدید زوجه گردیده است». این عبارت از حیث اسـتدلال قضائی واجد اهمیت است؛ زیرا نشـان می‌دهد دادگاه، عوامل موجـود را صرفـا به‌صورت منفـرد ارزیابی نکـرده، بلکه اثر تراکمـی آنها را در وضعیت زوجه مورد توجه قرار داده است.

در این چارچوب، حق دادخواهی زوج نیز فی‌نفسـه حقی قانونی اسـت و صرف طرح شکایتی که به برائت منتهی شـده، نمی‌تواند دلیل سوءاستفاده از فرایند قضائی تلقی شـود. ارزش استدلالی شـکایت «ممانعت از حق» در این پرونده، نه اثبات مسـتقل عسـر و حرج و نه اثبات خودکار واهی‌بودن شکایت، بلکه نقش آن در کنار مجموعه رفتارهایی است که دادگاه آثار آنها را بر زندگی مشترک احراز کرده است. در نهایت، پرونده حاضر نمونه‌ای از ضرورت تفکیک میان «سبب طلاق» و «نتیجه طلاق» است. نتیجه هر دو مسیر ممکن است پایان رابطه زوجیت باشـد، اما در ماده ۱۱۳۰، دادگاه با احراز عسر و حرج، مبنای الزام زوج به طلاق را فراهم می‌کند؛ در حالی که در ماده ۱۱۱۹، تحقق شرط قراردادی و قابلیت اعمال اختیار وکالتی مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین، تحلیل دقیق منشأ حق، موضوع اثبات و رابطه میان واقعه خارجی و مبنای حقوقی آن، شرط اساسی برای صدور رأی منطبق با ماهیت واقعی دعواست.



گزارش «شرق» از کیفیت آموزش، کمبود امکانات و موانعی که مسیر آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را دشوار کرده است

آموزش پشت دیوارهای «استثناء»

محمدحسـین موسـوی: «علیرضا کاظمی»، وزیر آموزش و پرورش، در گفت‌وگویی در ۹ شـهریور تعـداد دانش‌آموزان تحصیل اسـتثنائی را «۱۵ هزار دانش‌آمـوز» اعلام کرد. او در این گفت‌وگو مسـئله اصلـی را «مناسب‌سـازی مدارس» و «آموزش فراگیر» دانست. اما گفت‌وگو با فعالان حوزه کودکان استثنائی نشان می‌دهد مسئله فقط مربوط به کمبود امکانات و معلمان نیسـت. مسـئله‌ای که خود مسـئولان آموزش و پـرورش نیز به آن اشـاره دارند، بلکه مسـئله اصلی کیفیت آموزشـی است که ارائه می‌شـود؛ کیفیتی که به گفته «علی رمضانی»، فعال حوزه ناشنوایان، حتی برای یادگرفتن حروف الفبا و نوشتن نیز کافی نیسـت. آموزش در مدارس استثنائی ایران، در حصـاری از «مدرک‌گرایی صـوری» و «بی‌برنامگی مزمن» گرفتار شده اسـت؛ جایی که به‌جای بسترسازی برای شـکوفایی، فقط به فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان حتی بدون داشـتن حداقل‌های علمی تأکیـد دارد. در این بین آموزش و پـرورش راه‌حل این مسـائل را در «طـرح تلفیق-فراگیری» جست‌وجو می‌کند؛ طرحی که وزیر آموزش و پرورش آن را به نفع افزایش «دسترسی»، «رشد اجتماعی» و «جامعه‌پذیری» دانش‌آموزان می‌داند. اما اجرای این طرح پرسش‌های زیادی را برمی‌انگیزد. در شـرایطی که تراکـم دانش‌آموزان مدارس دولتی سال‌هاست در وضعیت بحرانی به سر می‌برد، کمبود معلم از حرف‌های همیشگی آموزش و پرورش است. آمارها از افت شدید کیفیت آموزش در مدارس دولتی حکایت دارند و استخدام معلمان فاقد توانایی‌های لازم آموزشی با استفاده از طرح‌های مختلف جذب معلم، به امری تکرارشونده تبدیل شده است. آیا مدارس دولتی و معلمان آن، توانایی، ظرفیت و امکان اجرای چنین طرحی را دارند؟ «علی رمضانی» می‌گوید طـرح تلفیق ماننـد تلاش بـرای شـناوکردن دانش‌آموزان ناشنواست.

ناتوانی ۷۰ درصد معلمان از آموزش زبان اشاره

«وقتـی می‌گوییم کمبـود معلم داریم، یعنی اگر پارسـال کمبود داشـتیم، برای امسـال باید جذب می‌کردیم؛ یک سال پیـش نیز که وزیـر، وزیر فعلی بـود و مربوط بـه دولت‌های قبل نیسـت. بااین‌حال من آمار دقیقی نـدارم که در این زمینه اظهارنظـر قطعی کنم، امـا آنچه فکر می‌کنـم در آموزش و پرورش اسـتثنائی می‌گذرد و در سال‌های گذشته هم این‌گونه بـوده، یک مسـیر آموزشـی بسـیار ضعیف بـرای بچه‌های ناشنواسـت». «علی رمضانی»، فعال حوزه ناشنوایان و عضو انجمن خانواده ناشـنوایان ایران اسـت. او درباره سطح سواد فارغ‌التحصیـلان مدارس اسـتثنائی می‌گویـد: «حاضریم به صورت تصادفی با عوامل رسانه به مدارس ناشنوایان برویم تا وضعیت آموزشی را ببینیم؛ دانش‌آموزی که در آستانه گرفتن مدرک دیپلم اسـت و علی‌القاعده باید بتواند یک پیامک ساده برای خانواده‌اش بفرستد یا یک جمله ساده بنویسد، اصلا چنین توانایی ندارد. آموزش بسـیار ضعیف و سـطح تحصیلی‌شان به‌شـدت پایین اسـت. صرفا با مدرک‌گرایـی مواجهیم؛ اینکه در آمار و ارقام گفته شـود این تعداد دانش‌آموز در هنرسـتان و رشـته‌های مختلف فارغ‌التحصیل شدند و ولی وقتی سطح کیفی تحصیلی را ارزیابی می‌کنیم، می‌بینیم بسیار پایین است. نکته جالب‌تر اینکه بچه‌های ناشـنوایی که خانواده‌هایشـان توجه بیشـتری داشـتند و آنها را به مدارس استثنایی نبردند و در مدارس عادی و کنار افراد شنوا تحصیل کردند، سطح کیفی تحصیلی‌شان بسـیار بالاتر از بچه‌هایی اسـت که در مدارس استثنایی درس خوانده‌اند». این فعال حوزه ناشنوایان با اشاره به ناتوانی بخش عمده‌ای از کادر آموزشـی در تسلط به زبان اشـاره می‌گوید: «مـن به ضرس قاطع می‌توانم بگویم شـاید بـالای ۷۰ تا ۸۰ درصد معلمین و نیروهای آموزشـی آموزش و پرورش اسـتثنائی که در حوزه ناشـنوایان فعالیت می‌کنند، هیچ تسـلطی بر زبان اشاره ندارند. بنده سـؤالم این است: ما می‌خواهیم به یک فرد ناشـنوا ریاضی، فیزیک، شـیمی یا هر مبانی آموزشـی دیگری یاد بدهیم، وقتی زبان این بچه ناشنوا را بلد نیستیم، این آموزش چگونه قرار است انجام بگیرد؟ این مسئله سال‌هاسـت برای بنده جای سؤال است؛ در واقع علنا آموزشـی وجود ندارد». «رمضانی» به غفلـت از بدیهی‌ترین استانداردهای کلاس درس مخصوص ناشنوایان اشاره می‌کند و می‌گویـد مـا حتی تجربه‌هـای موجود در کشـورمان را نیز نادیده گرفته‌ایم: «چرا ما در حوزه‌های مختلف و به‌ویژه بخش غیردولتی الگوبرداری‌هایی از کشورهای همسایه داریم، اما در حوزه آموزش و پرورش استثنائی و ناشنوایان چنین الگوبرداری نداریم؟ ساده‌ترین مقوله، مراجعه به عکس‌های تاریخی جبار باغچه‌بـان به عنـوان بنیان‌گذار آموزش و پرورش ناشـنوایان اسـت که در فضای مجازی و سـازمان اسـناد موجود بوده و به‌راحتی قابل دسترس اسـت. اگر به طراحی کلاس آموزشی بچه‌های ناشـنوا در ۵۰ سـال پیش برگردیـم، می‌بینیم چون بچه‌های ناشنوا محدودیت شـنوایی دارند، چینش صندلی‌ها به صورت نیم‌دایره بوده تا بچه‌هـا همدیگر را ببینند. در تمام کلاس‌ها معلم درس می‌دهد، سؤال و جواب می‌شود و بچه‌ها مشـارکت می‌کنند؛ اما در حال حاضر چون چینش صندلی‌ها ردیفی اسـت، دانش‌آموز اصلا نمی‌تواند تعامل داشـته باشد مگر اینکه برگردد پشـت سرش را نگاه کند تا ببیند چه جوابی داده شده است. ما حتی ساده‌ترین مسائل را نتوانسته‌ایم رعایت کنیم؛ در حالی که چینـش صندلی نه بودجه می‌خواهد و نه دستورالعمل خاصی نیاز دارد».

دانش‌آموزان ناشنوا، از نوشتن هم ناتوان هستند

او ریشـه معضلات بزرگسـالان ناشنوا را ناشـی از دوران تحصیلات پایه می‌داند: «من در بیشتر سخنرانی‌ها، همایش‌ها و جلسات مختلف صحبتم این بوده که ۹۹ درصد مشکلاتی که در جامعه ناشـنوایان داریم، به آموزش و پرورشی بازمی‌گردد که در سـنین کودکی وجود داشته اسـت. اگر امروز بچه‌های ناشنوای ما مشکل ارتباطی دارند، به همین دلیل است. ممکن اسـت ناشنوایی به پزشـک یا اداره‌ای مراجعه کند و کارمند یا پزشک مسـلط به زبان اشاره نباشـد، مترجم هم در دسترس نباشـد. کمااینکه اعزام مترجم از نظر زمانـی و مالی هزینه‌بر است و تعداد مترجمان نیز در کشور بسیار اندک است. در چنین وضعیتی، حداقـل کاری که یک ناشـنوا می‌تواند انجام دهد این است که خواسـته خود را روی کاغذ بنویسد؛ فکر می‌کنم این سـاده‌ترین روش ارتباطی اسـت. ولی بچه‌هـا نمی‌توانند بنویسـند، چراکـه پایـه آموزش و پـرورش را درسـت پیش نبرده‌ایم». «رمضانی» در ادامه، بحران اشـتغال و وابسـتگی به سـهمیه‌های حمایتی را ناشـی از ضعف سـواد دانسته و می‌گوید: «بچه‌های ناشنوای ما مشکل اشتغال دارند و همواره برای کاریابی و اشـتغال وابسته به سـازمان‌های مردم‌نهاد و خیریه‌ها هسـتند. در حالی که اگر آموزش درسـتی می‌دیدند، می‌توانسـتند در آزمون‌های دولتی نمرات خوبی کسـب کرده و رقابت کنند و اصلا نیازی به سـهمیه سه درصد استخدامی نداشتیم. سهمیه سـه‌درصدی یعنی اینکه فرد توانایی رقابت با یک فرد شـنوا را ندارد؛ اما اگر آموزش درستی وجود داشته باشد، ناشنوا در آزمون تست‌ها را می‌زند، مصاحبه را به‌خوبی پشـت سـر می‌گذارد و در اسـتخدام دولتی پذیرفته می‌شود. در مشـاغل خصوصی نیز همین‌طور است؛ اگر مجموعه‌های بخش خصوصی ببینند فرد دانش، سواد و پتانسیل لازم را دارد، حتما جذبـش می‌کنند؛ چراکه بخش‌هـای اقتصادی امروزه مسئولیت‌های اجتماعی‌شـان را هم در اولویت قرار داده‌اند». در این شرایط، فعالیت‌های حمایتی نیز تبدیل به اقداماتی شده تا اصل مشـکل پوشانده شـود: «برآیند تمام این کمبودها این است که فرد ناشنوا اسـتقلال مالی و شخصیتی نداشته باشد و توانمند نشود. در نتیجه تشکیلاتی به نام سازمان بهزیستی یا دولت با بار مالی مواجه می‌شـود و اقدام به اجرای طرح‌های توانمندسازی یا بسته‌های تشویقی برای کارفرمایان و شیوه‌های دیگر می‌کند تا فقط اصل موضوع پوشـانده شود؛ در حالی که اصل موضوع دقیقا به همان آموزش و پرورش برمی‌گردد».

تشکیلات بی‌برنامه

ایـن فعال حوزه ناشـنوایان بـا تأکید بر تجارب زیسـته و خانوادگـی خود و مقایسـه آن با اسـتانداردهای بین‌المللی و جهانی حضور داشـته‌ام؛ اعتمادبه‌نفس بچه‌های ایرانی که اکنون خارج از کشـور زندگی می‌کنند بسیار بالاتر از بچه‌هایی اسـت که اینجـا تحصیل کرده‌انـد. دلیلش این اسـت که به خودشـان مطمئـن هسـتند و می‌دانند سـواد و دانش کافی دارند. حرفی که می‌زنم صرفا حاصل پژوهش نیسـت؛ من با این جامعه زندگی کرده‌ام، پدر و مادرم ناشنوا هستند، همسرم ناشنواست، پدر و مادر همسـرم نیز ناشنوا هستند و از کودکی در ایـن جامعه بوده‌ام و بعدها به‌صـورت علمی و با پذیرش مسـئولیت وارد این مسیر شـدم، بنابراین برایم کاملا ملموس است. یک فرد ناشـنوا در ایران وقتی می‌خواهد به همراه من وارد سـوپرمارکت شـود، خودش به فروشـنده نمی‌گوید چه می‌خواهـد، به من می‌گویـد «بگو فـلان کالا را می‌خواهم». شـما این رفتار را در هیچ جای دنیا نمی‌بینید؛ ناشـنوا خودش جلـو می‌رود و منظورش را منتقـل می‌کند، چون بچه‌های ما اعتمادبه‌نفس لازم را ندارند و این مشـکل نیز دقیقا ناشـی از آمـوزش و پرورش اسـت». در نهایت «رمضانـی» آموزش و پرورش ناشنوایان را یک تشکیلات بی‌برنامه می‌داند: «به نظرم، آموزش و پرورش ناشـنوایان بی‌برنامه‌ترین تشکیلات معلولان در کشور است. شاید برنامه‌هایی روی کاغذ داشته باشند، ولی اگر روند را از زمان تشـکیل آموزش و پرورش استثنائی بررسی کنیـم، باید دید واقعـا چه تأثیری در ارتقای سـطح تحصیلی بچه‌های ناشنوا گذاشته. قاطعانه می‌توانم بگویم هیچ تأثیری نداشته است. اگر این تشکیلات نبود و بچه‌ها به مدارس افراد شنوا می‌رفتند، هرچند سختی می‌کشیدند و فضا مساعد نبود، اما حداقل بار علمی‌شان از بچه‌هایی که در آموزش و پرورش استثنایی درس خوانده‌اند بیشتر می‌شد».

بی‌کتاب، بی‌معلم

علی‌اکبـر جمالی، مدیرعامل انجمن نابینایان ایران اسـت. او اصلی‌ترین مشـکل آموزشی مدارس اسـتثنائی نابینایان را کتاب‌های آموزشـی می‌داند: «مشـکلات بیشـتر درباره تکثیر کتاب‌های درسـی اسـت؛ چون کتـاب درسـی دانش‌آموزان نابینـا باید به صورت خط بریل یـا روی فایل‌های صوتی تکثیر شـود. بنابراین یکـی از چالش‌های اساسـی دانش‌آموزان ما، دیررسـیدن کتاب‌های درسی اسـت. نکته دیگر، بحث اوقات فراغـت بچه‌هاسـت. ما برای اوقـات فراغـت دانش‌آموزان برنامه مشخص و منسجمی نداریم و این موضوع به‌ویژه برای بچه‌هایی که در مدارس شـبانه‌روزی تحصیل می‌کنند، بسیار سـخت و مشکل‌سـاز اسـت؛ پرکردن وقت و گذراندن اوقات فراغت برای آنها مسـئله دشواری است». او به انواع الگوهای آموزشـی موجود برای دانش‌آموزان با آسـیب بینایی اشـاره می‌کند: «ما تقریبا سـه روش یا سـه سیسـتم آموزشی داریم؛ نخسـت، مدارسـی که دانش‌آموزان به‌صورت شبانه‌روزی در آنها اقامت دارند و تحصیل می‌کنند. دوم، مدارس روزانه است که بچه‌ها صبح به مدرسه می‌روند و بعدازظهر برمی‌گردند و شیوه سوم، مدارس تلفیقی هستند. در مدارس تلفیقی، بچه‌ها در مدارس عـادی ثبت‌نام کرده و در کنار سـایر دانش‌آموزان درس می‌خوانند. در مدارس نوع سـوم مشـکل کمبود معلم وجود دارد؛ زیرا برای برخی از دروس، به‌ویژه درس‌هایی مانند ریاضیات، هندسـه، زبان انگلیسی یا عربی، معلمان مسلط به روش تدریس به دانش‌آموزان نابینا بسیار کم است و برای حل این مشکل از معلمان سیار استفاده می‌شود. این معلمان سیار فقط هفته‌ای یک یا دو روز به این مدارس سر می‌زنند، مشکلات درسـی دانش‌آموزان را بررسی می‌کنند و در فرایند یادگیری به آنها کمک می‌رسـانند». «جمالی» با تأکید بر گرانی تجهیزات نوین کمک‌آموزشـی، بـه ناتوانـی خانواده‌هـا در تأمین این تجهیزات اشـاره می‌کند: «علاوه بر اینکه مدارس دچار کمبود اقلام کمک‌آموزشـی هستند، وسـایل کمک‌آموزشی به‌شدت گران است و امکان خرید و تأمین شخصی آن برای خود بچه‌ها و خانواده‌هایشـان وجود ندارد؛ بنابراین دانش‌آموزان نابینا در این زمینه نیز با انواع مشکلات روبه‌رو هستند».

مدیرعامـل انجمن نابینایـان ایران در پاسـخ به وضعیت پراکندگـی جغرافیایـی مـدارس و تناسـب آن بـا جمعیت دانش‌آموزان توضیح می‌دهد: «در مراکز اسـتان‌ها و شهرهای بزرگ وضعیت نسبتا بهتر است، اما در شهرهای کوچک تعداد مدارس به‌هیچ‌وجه کافی نیست. به همین دلیل مدارس تلفیقی مطرح شـد تا بتوان کمبود فضاهای آموزشـی ویـژه را در این مناطق جبران کرد؛ با این حال، در مجموع هنوز هم شـهرهای کوچک و روسـتاها با محرومیت و کمبود جدی فضا و خدمات آموزشی دست‌به‌گریبان هستند». او درباره تبعات این کمبودها بـر سـلامت روان، اعتمادبه‌نفس و آینده اجتماعی و شـغلی دانش‌آموزان می‌گوید: «این کمبود امکانات در ورود به جامعه اثرات منفی خود را نشـان می‌دهد. وقتی این افراد می‌خواهند وارد اجتماع شـوند، با دو دسـته چالش روبه‌رو هسـتند؛ یک بخش مشـکلاتی است که به خودشـان بازمی‌گردد؛ چراکه از امکانات آموزشی و بسـتر مطالعاتی کافی محروم بوده‌اند و با ضعف‌هایی روبه‌رو می‌شوند. مورد دوم این است که متأسفانه نگاه و شـناخت مسـئولان در امور دولتـی و همچنین عموم جامعه نسبت به توانمندی‌ها و آموزش این افراد بسیار محدود و کم است». با این حال، «جمالی» می‌گوید دانش‌آموزان نابینا در این شرایط نیز دست از تلاش برای موفقیت خود برنمی‌دارند: «بـا تمام این کمبودها و برخوردهای نامناسـب یا ناآگاهانه‌ای که افراد نابینا در جامعه با آن مواجه می‌شـوند، خوشـبختانه توانسته‌اند گلیم خود را از آب بیرون بکشند. به همین دلیل هم می‌بینیم در کنکور سراسـری و در پذیرش رشـته‌های آموزش عالی، در مقایسه با شرایط خود و جامعه، بچه‌های بسیار موفق و درخشـانی هسـتند. البته همه این موفقیت‌ها صرفا حاصل زحمات، رنج‌ها و کوشـش‌های فردی خود این بچه‌هاست؛ در حالی که از سـوی نهادها و ساختارهای مسـئول، توجه بسیار کمتری به آنها معطوف شده است».

تلاش برای توانمندی معلمان

«مرضیه عزیزی»، معاون آموزشی سابق مدارس استثنائی تهران اسـت. او هم می‌گوید کمبود معلم، مسئله فراگیری در آموزش و پرورش اسـت: «کمبود معلم فقط مربوط به حوزه ناشنوایان نمی‌شود. این مسئله‌ای است که آموزش و پرورش، به‌ویژه در چند سـال اخیر، بـا آن مواجه شـده و راهکارهای مختلفـی را هم برای رفع این کمبودها در نظر گرفته اسـت و تا اندازه‌ای توانسـته موضوع را پوشش دهد؛ ازجمله از طریق آزمـون اسـتخدامی، بالابـردن ظرفیت پذیرش در دانشـگاه فرهنگیان و به‌کارگیری نیروهای بازنشسته و دعوت مجدد آنها بـه کار. وزارتخانه از راه‌های مختلف تـلاش کرده این کمبود آموزگار و معلم را در حوزه‌هـای مختلف جبران کند. بنابراین نبایـد تصور کرد این کمبود صرفا در حوزه آموزش ناشـنوایان است». او درباره تغییر بنیادین در شیوه تربیت دانشجومعلمان و حرکت به سـمت آموزش مهارت‌هـای چندگانه به آنها به منظـور جبران نیرو در مدارس اسـتثنائی می‌گویـد: «در حال حاضر آموزش‌هایی که برای آماده‌سازی دانشجومعلمان انجام می‌گیرد، مبتنی بر این اسـت که معلمان مهارت‌های چندگانه را آموزش ببینند؛ یعنی بتوانند با همه گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کار کنند. بر این اساس، معلم از همان سال اول ورود به محیط کار، اگر قرار بود به مدرسـه ناشـنوایان برود یا به مدرسه نابینایان، اتیسم یا کم‌توان ذهنی اعزام شود، توانایی ارتباط‌گیری با همه بچه‌ها و آموزش به آنها با تنوع نیازهایشان را داشته باشد. در حوزه دانشـگاه فرهنگیان، دیدگاه این است که مهارت‌های چندگانه آموزش داده شود تا معلمان ظرفیت تدریـس در تمامی گروه‌ها را داشـته باشـند». او می‌گوید این رویکردی متفاوت نسـبت به سال‌های گذشته است: «در حوزه خود آموزش و پرورش استثنائی نیز چندین سال است که نگاه بر همین مبنا قرار گرفته اسـت. سال‌های پیش، دیدگاه به این صورت بود که یک‌سـری از معلمان و دانشجویان صرفا برای کار با یک گروه خاص آماده می‌شـدند و اگر بنا بود معلمی از یک مدرسه به مدرسـه‌ای با نیازهای متفاوت -مثلا از مدرسه کم‌توان ذهنی به ناشـنوا- منتقل شـود، شـاید کار دشـواری پیش‌رو داشت، اما در سال‌های اخیر روی مهارت‌های چندگانه معلمان کار شـده اسـت. از طرف دیگر، نهضت بریل‌آموزی و نهضت زبان اشاره نیز جزء مواردی بوده که برای همه معلمان در نظر گرفته شـده اسـت تا بتوانند خدمات باکیفیت‌تری به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ارائه دهند».

کمبود مدارس اتیسم

او با توجه به چالش‌های اصلی مدارس اسـتثنائی شـهر تهران در دوره مدیریتی خود، بیشـترین نیـاز را در حوزه طیف اتیسـم برشـمرده و می‌گوید: «مهم‌ترین چالش ما در شـهر تهران، کمبـود مدارس در حوزه اتیسـم بود. برعکس سـایر حوزه‌ها مانند نابینایان، ناشـنوایان یا جسـمی-حرکتی که به دلیل پیشرفت علم پزشکی و تغییر نگرش جامعه، آمارشان در مدارس اسـتثنائی کاهش یافته و دانش‌آموزانی که بهره هوشی در سـطح بهنجار دارنـد، در مدارس عادی و طـرح تلفیقی آموزش می‌بینند، در حوزه اتیسـم به دلیل پیشرفت ابزارهای تشخیصی، آمار شناسایی بالا رفته است. این رشد آماری سبب شده به مدارس بسیار بیشتری در این بخش نیاز داشته باشیم. هرچند در چند سـال اخیر چندین مدرسـه اتیسـم در تهران و بسـیاری از اسـتان‌های دیگر تأسـیس و راه‌اندازی شد، اما همچنان یکی از مسـائل اصلی به شمار می‌رود». «عزیزی» به کمبود نیروی توان‌بخشـی و لزوم به‌روزرسانی فناوری‌ها اشاره می‌کنـد و می‌گوید این موضـوع از چالش‌های اصلی آموزش در مدارس اسـتثنائی اسـت: «چالش مهم دیگـر ما، کمبود نیرو در حوزه توان‌بخشـی بود. برای حل این مشکل، از طریق آزمون اسـتخدامی آموزش و پرورش اقدام به جذب و گزینش فارغ‌التحصیلان شـاخه‌های پیراپزشکی شد و این بخش نیز تا اندازه‌ای تأمین شـد. مسـئله دیگر، کمبود تجهیزات آموزشی متناسـب با فناوری‌های نوین اسـت. مدارس اسـتثنائی باید مجهزتر به ابزارها، وسایل و فناوری‌های جدید آموزشی باشند. البته این‌طور نیسـت که مدیران و مسـئولان ادارات، سـازمان اسـتثنائی و وزارتخانه نخواهند؛ آنها تا جای ممکن برای تأمین تجهیزات تلاش می‌کنند، اما ورود فناوری‌های نوین متناسب به حوزه آموزش و پرورش اسـتثنائی مقداری کمتر بوده و ارتقای این تجهیزات همچنان جزء مطالبات اساسی به شمار می‌رود».

ماجرای یک طرح اجرانشدنی

در سـال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۳ «سازمان آموزش و پرورش اسـتثنائی کشـور» طـرح «تلفیقی-فراگیـر» را به شـکل آزمایشـی در دو اسـتان و سپس هفت اسـتان اجرا کرد. در دسـتورالعمل این طرح که ریشـه در الگوهایی بین‌المللی دارد، «کاهش تراکم کلاس به تناسـب شـدت معلولیت»، «سـقف دو دانش‌آمـوز اسـتثنائی در هـر کلاس» و «لزوم ثبت‌نام دانش‌آموزان اسـتثنائی در مدرسـه نزدیک به محل سکونت خود» به عنوان ضوابط اجرائی کلاس‌ها تعیین شد؛ همین‌طور بیان شده اسـت برای دانش‌آموزان استثنائی باید یک «معلم رابط» تعیین شود که به شکل دوره‌ای به مدرسه سر زده و در فعالیت‌های مشاوره‌ای، تحصیلی و اجرائی مانند تهیه امکانات مختص دانش‌آموز، با دانش‌آموز همراهی کند. درباره شیوه ارزشـیابی و امتحان نیز ذکر شده است مدارس موظف به تطبیق محتواهای امتحانی، زمان امتحان و حجم امتحان با شرایط دانش‌آموز استثنائی هستند. این طرح پس از اجرای آزمایشی در سال ۱۳۸۳، در سال ۱۳۸۵ برای آزمایش دوباره در ۱۲۰ واحد آموزشـی مجوز یافت و تا سال ۱۳۹۰ این اجرای آزمایشـی ادامه یافت و سـرانجام در سـال ۱۳۹۰، «شـورای آموزش و پرورش» اجرای قطعی ایـن آیین‌نامه را تصویـب و وزارت آموزش و پرورش را موظف به تربیت نیـرو، مناسب‌سـازی کتب و تهیه زیرساخت‌های آموزشی کـرد. حـالا در سـال ۱۴۰۵ همچنان این طرح به شـکل فراگیر اجرا نشده است؛ کمبود معلـم آموزش‌دیـده، بحران زیرسـاخت‌های آموزشـی در مدارس، فقدان آگاهی‌بخشی به تمـام معلمان بـه منظور توان تعامل بـا دانش‌آموزان استثنائی و مسائل دیگر موجود در مـدارس دولتی، اجرای این طـرح را دچار موانع متعددی کرده اسـت. از سمتی، فعالان حوزه ناشنوایان و نابینایان نیز می‌گویند تأکید فعلی آموزش و پـرورش بر اجرای این طرح، بـدون فراهم‌کـردن مقدمات و آموزش‌هـای لازم، خـود می‌تواند سـازنده بحران‌های دیگری شود.

صرفا بـا مدرک‌گرایی مواجهیـم؛ اینکه در آمار و ارقام گفته شود این تعداد دانش‌آموز در هنرسـتان و رشـته‌های مختلـف فارغ‌التحصیل شدند و ولی وقتی سطح کیفی تحصیلـی را ارزیابی می‌کنیـم، می‌بینیـم بسـیار پایین اسـت. نکته جالب‌تـر اینکه بچه‌های ناشنوایی که خانواده‌هایشـان توجه بیشـتری داشـتند و آنها را به مدارس استثنایی نبردند و در مدارس عادی و کنار افراد شنوا تحصیل کردند، سطح کیفی تحصیلی‌شـان بسـیار بالاتـر از بچه‌هایی اسـت که در مدارس استثنایی درس خوانده‌اند