

نقد و بررسی کتاب «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن»



● محمدحسین بادامچی

اشاره

کتاب «نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن»، اثر دیوید مناشری توسط آقایان دکتر محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، توسط نشر حکمت سینا در سال ۱۳۹۵ چاپ و منتشر شد. مؤلف در سه بخش کلی و ۱۳ فصل تحولات نظام آموزشی ایران را طی دوران قاجار و دوره پهلوی و اوایل دوره جمهوری اسلامی ایران یعنی تا سال ۱۳۷۰ را مورد بحث و بررسی قرار داده است. در شماره ۳ و ۴ این فصلنامه طی میزگردی با حضور مترجم و تعدادی از صاحب‌نظران به نقد و بررسی اثر و ترجمه آن پرداختیم. در این شماره نیز قصد داریم نقد خود مترجم را به کتاب و مؤلف ارائه نماییم که بسیار خوب و خواندنی است. این نقد در انتهای کتاب مذکور آورده شده و با کسب اجازه از مترجم در ذیل ارائه می‌شود.

امروز که در آخرین دهه قرن چهاردهم شمسی، حدود ۱۶۵ سال پس از تأسیس اولین «مدرسه جدید» در ایران ترجمه این کتاب پایان می‌پذیرد، نهاد آموزش جدید هنوز چون اضافه‌ای ناهمگون و عضوی عارضی و ناساز بر پیکر جامعه ایرانی به نظر می‌رسد. گرچه تاریخ ایران در این مدت متجاوز از یک قرن و نیم، دو انقلاب بزرگ، سه نظام سیاسی، چندین کودتا و انقلاب کوچک و ده‌ها دولت مختلف را تجربه کرده

* دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی؛ مترجم کتاب، عضو هیئت علمی مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت عتف.

شیوه نگارش کتاب حاضر که به گفته نویسنده آن «در چارچوب رشته تاریخ» و شاید بهتر باشد بگوییم از جنس «تاریخ فکری و اجتماعی» است، می تواند راهنمای مناسبی برای پژوهش های مطالعات آموزشی مورد نیاز جامعه ایرانی به شمار آید

است، با این حال نه تنها پیوندهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی این نهاد نوظهور با جامعه ایرانی برقرار نشده، بلکه به واسطه گسترش شدید - و پر بیراه نیست اگر بگوییم کورکورانه آن - در نیم قرن اخیر، بر دامنه و عمق بحران ناکارآمدی و نازایی آن افزوده شده است. شدت بیماری به حدی است که حتی وقوع معجزه آسای انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷ هم با توجه به ناتمام ماندن پروژه انقلاب فرهنگی و رکود سی ساله اصلاحات آموزشی تاکنون نتوانسته گامی مهم و مؤثر در این زمینه بردارد؛ انقلابی که به دلالت بیانیهای امام خمینی (ره)، یکی از مهم ترین سوبه های اعتراضی آن اگر نگوییم مهم ترین جهت آن - در انتقاد به همین بی هویتی و وابستگی مزمَن و فراگیر دانشگاه و محصولات علمی و انسانی آن بوده است. بیماری ای که امام (ره) هم، همچون جلال آل احمد، از آن تعبیر به «غرب زدگی» نموده اند.^۱

گذشته از تحلیل تاریخ بعد از انقلاب اسلامی - که بخش خاتمه این کتاب اشاراتی اجمالی در تحلیل دهه اول آن دارد - یکی از دلایل مهم تداوم این مشکل، غلبه مهندسی، اقتصاد و جامعه شناسی علمی^۲ بر تاریخ، فلسفه و الهیات، در دستگاه مدیریتی دوران پس از انقلاب اسلامی است. نهاد آموزش در دستگاه تحلیلی گروه اول نهادی درجه دوم و تبعی است، تحولات آن تنها دنباله روی تحولات اقتصادی و گذار در فرآیند توسعه است و تنها متولی تأمین نیروی انسانی ماهر برای صنعت و بخش اقتصاد و نظام بوروکراتیک کشور شمرده می شود. نتایج چنین دیدگاهی از سه حیث در حوزه مطالعات آموزشی بنیانی غلط و نادرست برپا می کند. اولاً جایگاه نهاد آموزش در رأس فرهنگ و جامعه را به جایگاه فرودستی ذیل اقتصاد و صنعت فرو می کاهد و در نتیجه رهیافت کل مطالعات آموزشی را به مسیری اساساً نادرست می اندازد؛ ثانیاً معنای تاریخی بسیار ژرف و غنی «آموزش» در زبان فارسی یا «تعلیم» در زبان عربی یا «Education» در زبانهای لاتین را به چیزی در حد کسب مهارت و معلومات برای کار و شغل فرو می کاهد؛ و ثالثاً در خوانش تاریخ آموزش در ایران چنین وانمود می کند که تأسیس نهاد آموزش جدید در ایران امری پیش پا افتاده و کلاً ناظر به نیازهای صنعتی ادوار مختلف توسعه است. روایت معیوبی که دارالفنون را صرفاً پاسخ به نیاز به توپخانه، دانشگاه تهران را صرفاً پاسخ به نیاز به جاده شوسه و دانشگاه شریف (آریامهر) را صرفاً پاسخ به نیاز کارخانه فولاد اصفهان معرفی می کند. بنابراین تلفیق دیدگاه مهندسی، اقتصاد و جامعه شناسی علمی در نگاه به آموزش، گفتمانی را می سازد که بی شک باید گفت نه تنها صلاحیت سیاست گذاری، تحلیل یا حتی هر نوع اظهار نظر درباره آموزش را ندارد، بلکه هر نوع ورود به مطالعات

۱. به عنوان یکی از بهترین نمونه ها در این باره نگاه کنید به سخنرانی ایشان در دوازدهم دی ماه ۱۳۵۸، جلد دوازدهم.

۲. منظور از جامعه شناسی علمی Scientific Sociology یا همان جامعه شناسی پوزیتیویستی است. اینکه این صفت را برای اقتصاد به کار نمی بریم به این خاطر است که در جامعه شناسی ایرانی برخی مکاتب مهم منتقد این دیدگاه رسمی تا حدی امکان بروز یافته اند ولی متأسفانه دانش اقتصاد در ایران کاملاً یکسویه در انحصار مکتب علم نمای اقتصاد کاپیتالیستی است.

نویسنده
در این کتاب
آموزش را
نه به عنوان نهادی
تبعی و درجه دوم
بلکه به عنوان
نهادی درجه اول و
یکی از مهم ترین
بازیگر تاریخ معاصر
ایران معرفی می کند

آموزشی و سیاست گذاری با این منظر سطحی فن سالارانه، امکانات فکری و عملی ما را برای درک، طراحی و اجرای اصلاحات آموزشی یک گام به عقب می راند.^۱

با این حال شیوه نگارش کتاب حاضر که به گفته نویسنده آن «در چارچوب رشته تاریخ» و شاید بهتر باشد بگوییم از جنس «تاریخ فکری و اجتماعی»^۲ است می تواند راهنمای مناسبی برای پژوهش های مطالعات آموزشی مورد نیاز جامعه ایرانی (هم مطالعات حال حاضر، هم مطالعات تاریخ معاصر و هم مطالعات تاریخ قدیم) به شمار آید. نویسنده در این کتاب آموزش را نه به عنوان نهادی تبعی و درجه دوم بلکه به عنوان نهادی درجه اول و یکی از مهم ترین - و شاید مهم ترین - بازیگر تاریخ معاصر ایران معرفی می کند. مطالعه کامل این کتاب نشان می دهد که با چنین رویکردی آموزش حقیقتاً در جایگاه واقعی خود در تاریخ ایران می نشیند و گرد و غبار از واقعیت تأسیس آموزش جدید در ایران و نحوه گسترش آن کنار می رود، به طوری که شاید پر بیراه نباشد اگر بگوییم قلمرو آموزش از نو کشف می گردد. در رویکرد تاریخی نام‌ها، اشخاص و افکار مؤسسين مؤسسات ایران معاصر از حاشیه تحلیل‌ها بر صدر می آید و چون تاریخ به تاریخ فکری ارتقاء یابد، نقش اراده‌های بنیادین اندیشه‌ورزان و جریان‌های فکری و سیاسی در ساختن ایرانی که در آن زندگی می کنیم، آشکار می شود.

مناسری در تحلیل خود از نهاد آموزش جدید در ایران به خوبی نشان می دهد که آموزش جدید را باید در نسبت با پروژه سیاسی - اجتماعی کلانی که از نیمه قرن نوزدهم در ایران و تقریباً تمام کشورهای اسلامی منطقه به خصوص ترکیه عثمانی و مصر با مرکزیت و رهبری طبقه نوظهوری به نام «منورالفکران» دنبال شد، مورد مطالعه قرار داد. این برنامه کلان و بلندمدت که مشخصاً «مدرنیزاسیون»، «متجدد کردن ایران» یا مانند این کتاب «ساختن ایران مدرن» نامیده می شود و هدف اصلی آن را می توان «وارد کردن تمام ملل و تمدن های غیر غربی در تمدن و تاریخ غربی»^۳ دانست، بنا به تحلیل مناشری شامل سه زیر برنامه کلان است: ناسیونالیسم، سکولاریزاسیون و غربی سازی (وسترنیزاسیون). بنابراین پرواضح است که مقوله «توسعه» آن طور که در مهندسان، جامعه‌شناسان علمی و اقتصاددانان از آن سخن می گویند، اهمیت درجه اولی در نحوه تأسیس و گسترش مدارس جدید و دانشگاه‌ها ندارد. یکی از نشانه‌های بسیار

۳. کافی است نگاهی بیندازید به مباحثی که در دو دهه اخیر از زبان مسئولین سیاست گذاری علمی کشور در وزارت علوم، مجمع تشخیص مصلحت نظام، معاونت علمی ریاست جمهوری، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، ستاد راهبری نقشه جامع علمی کشور در شورای عالی انقلاب فرهنگی، مؤسسه تحقیق و برنامه‌ریزی آموزش عالی و مراکزی از این دست مطرح شده است.

1. Intellectual and Social History

۲. به نظر می رسد کل رویارویی ایران (و کل شرق و آفریقا و امریکای لاتین) با غرب را باید ذیل همین کلان پروژه مدرنیزاسیون صورت بندی کرد که مطالبه آن در برخی موارد، بیش از خاستگاه های داخلی، خاستگاه خارجی دارد. غربیان در ادوار مختلف از روش ها و سیاست های مختلف علمی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، امنیتی و نظامی برای تحقق این هدف بهره گرفته اند. همان طور که در ادامه مقدمه اشاره خواهد شد امتیاز کتاب حاضر محوریت دادن به همین کلان پروژه در روایت تاریخی کتاب و ضعف عمده آن غفلت کامل از نقش دولت های استعماری غربی در این برنامه است.

جالب برای اثبات این مدعا، ضعف تاریخی مدارس حرفه‌ای و فنی - حرفه‌ای در ایران است که گرچه پایه توسعه صنعتی و قاعده هرم نیروی انسانی کارآمد در هر کشوری محسوب می‌شوند، اما در صد و شصت و پنج سال اخیر علی‌رغم همه فراز و نشیب‌ها همواره مورد بی‌اعتنایی و بی‌توجهی بوده است.

نظام آموزشی ایران اولین بار در آغاز دوره مورد بحث این کتاب (۱۸۱۱ میلادی/۱۱۹۰ شمسی تاریخ اولین اعزام دانشجویان ایرانی برای تحصیل در فرنگ) از نظام آموزش سنتی - دینی جدا و به‌نظام آموزش سکولار - غربی ملحق می‌شود و از آن‌روز تا امروز همچون حرکت یک گلوله برف فضای غالب آموزش و تفکر ایران را از آن خود کرده است. مناشری در جای‌جای کتاب این نظر را مطرح می‌کند که تأسیس نهاد آموزش جدید از نظر منوالفکران، صاحب‌نظران آموزشی و به‌ویژه رضاخان و محمدرضا پهلوی، هم موضوعیت دارد و هم طریقت؛ هم هدف است و هم وسیله؛ هم رسیدن به خود مقصود تجدد است و هم عامل تجدد باقی جامعه.

مناشری نقش ابزاری و عاملیت آموزش در ساختن ایران مدرن را به دو بخش تفکیک می‌کند: نقش نخبگانی و نقش توده‌ای. در واقع علی‌رغم تصمیم به عمومی و اجباری کردن آموزش جدید از انقلاب مشروطه به بعد، نقش آفرینی همگانی و توده‌ای آموزش تنها از نیم‌قرن اخیر یعنی از آغاز انقلاب سفید پهلوی دوم در دهه چهل فعال می‌گردد. باین‌حال آموزش مدرن در بخش اهداف نخبگانی خود از همان آغاز یعنی ۱۸۱۱ تا انقلاب اسلامی (۱۹۷۹) - و حتی می‌توان گفت تا امروز - تا حد زیادی موفق بوده است. از تأسیس دارالفنون به بعد هدف عمده و گهگاه اعلام‌شده منوالفکران از تأسیس مدارس جدید «تربیت طبقه جدیدی از نخبگان»^۱ است. نخبگانی که برخلاف طبقه نخبگان نظام قدیم که شامل علمای حوزه‌های علمیه، تجار بازار سنتی، اربابان و زمین‌داران بودند، قرار است پایگاه و مبدأ تحقق نظامات اجتماعی، حقوقی، اقتصادی و آموزشی جدیدی باشند. طبقه نخبگانی که بعد از کودتای رضاخان و آغاز رژیم پهلوی به‌صورت انحصاری به قدرت سیاسی هم‌دست یافتند و همان‌طور که در فصل دوازدهم این کتاب به‌خوبی نشان داده می‌شود، به مهم‌ترین بازیگران دوره تسلط پنجاه‌ساله رژیم پهلوی بر ایران مبدل گشتند.

بخش اول و دوم کتاب حاضر که به بررسی دوره قاجار و پهلوی اول می‌پردازد، به‌خاطر ماهیت آموزش نخبگانی بیشتر زبانی فلسفی - فرهنگی دارد و تحول بینادین در جهان‌بینی و نظام ارزشی طبقه نخبگان جدید و موقعیت بالای اجتماعی آن‌ها را در نظام نوپدید مشروطه و سپس دولت مدرن پهلوی اول بررسی می‌کند. باین‌حال نویسنده به‌طرح برخی خصوصیات کلی فرهنگی و اجتماعی نظام آموزشی و طبقه نخبگان جدید دوره پهلوی دوم بسنده می‌کند و جز اشاراتی موجز، وارد محتوای برنامه سیاسی -

1. New Elites

اجتماعی مدرنیزاسیون دوره پهلوی اول و نقش خاص نخبگان در آن نمی‌شود. اگرچه نویسنده به مقایسه کوتاهی میان برنامه مدرنیزاسیون آتاتورک در عثمانی و رضاخان در ایران - به‌ویژه از حیث تفاوت جایگاه تشیع و حوزه‌های علمیه در ایران - و برخی اهداف تأسیس دانشکده معقول و منقول (الهیات) دانشگاه تهران اشاره می‌کند، اما به‌وضوح جای تحقیقات بیشتری درباره نسبت دقیق میان دیگر دانشکده‌های دانشگاه تهران و فلسفه سیاسی - اجتماعی و برنامه خاص مدرنیزاسیون پهلوی اول باقی است.

در همین راستا نویسنده در فصل هفتم به‌خوبی نگاه ساده‌انگارانه‌ای که توسط علی‌اصغر حکمت (وزیر فرهنگ وقت) درباره تأسیس دانشگاه تهران رواج یافته به‌نقد می‌کشد و وضعیت معماگونه طراحی دانشگاه تهران را که توسط عیسی صدیق و با همکاری بنیاد راکفلر آمریکا، آن‌هم با حضور او در آمریکا در سفری که به‌نظر می‌رسد کاملاً برای چنین مقصودی به درخواست پهلوی اول و از سوی مؤسسه آموزش بین‌المللی^۱ ایالات متحده ترتیب داده شده است^۲، مطرح می‌کند، هرچند خود نیز به‌جمال از آن عبور می‌کند. دانشگاهی که عیسی صدیق در نامه ضمیمه به طرح اولیه آن درباره‌اش می‌نویسد: «دانشگاه باید به‌عنوان اولویت اول خود بکوشد که پیشوایان و رؤسای قوم را بسازد و در وهله دوم در پژوهش و تحقیق وارد شود»^۳ که در واقع نشان می‌دهد اولین دانشگاه ایران دانشگاهی نخبگانی - پژوهشی بوده است. دانشگاهی که نهایتاً با الگویی فرانسوی و با شش دانشکده حقوق و علوم سیاسی؛ ادبیات، علوم انسانی و علوم تربیتی؛ الهیات؛ پزشکی؛ علوم؛ فنی تشکیل می‌شود و اولین ساختمانی که در آن ساخته می‌شود آزمایشگاه تشریح بدن انسان است که علی‌رغم برخی مخالفت‌های شرعی، شاه شخصاً تأمین جسد مرده آن را برعهده می‌گیرد.^۴

بخش سوم کتاب که به بررسی آموزش در دوره پهلوی دوم اختصاص دارد، به‌خاطر پیدایش آموزش توده‌ای زبانی جامعه‌شناسانه پیدا می‌کند و بیشتر به بررسی رابطه آموزش در تمام مقاطع با مردم و میزان نفوذ آن در جامعه ایران می‌پردازد. همین باعث شده است که بخش سوم کتاب عاری از رویکرد عمیق فرهنگی - هویتی حاکم بر دو بخش قبل باشد و لایه‌های عمیق‌تر نقش آموزش در ساختن «نسخه دوم ایران مدرن» را مغفول نگه دارد. به‌علاوه بخش سوم کتاب به دلایل نامشخصی مقوله بسیار مهم

1. Institute of International Education (IIE)

۲. دعوت این مؤسسه از صدیق را خود در کتاب خاطرات خود با عنوان «یک سال در آمریکا» (مطبوعه ۱۳۱۱) مطرح می‌کند. فرستاده شدن او توسط پهلوی اول به آمریکا به‌منظور طراحی دانشگاه را ناصر تکمیل همایون در کتاب آموزش و پرورش در ایران (۱۳۸۵)، دفتر پژوهش‌های فرهنگی بدون ارجاع به هیچ منبعی مطرح می‌کند. همکاری صدیق با بنیاد راکفلر هم در همین کتاب بازم بدون ارجاع به منبع دیگری افشا می‌شود.

۳. ن. ک به فصل هفتم از همین کتاب: تأسیس دانشگاه تهران

۴. حضور رضاخان در روز افتتاح دانشگاه تهران در آزمایشگاه تشریح انسان در عکس معروف افتتاح دانشگاه تهران قابل‌ملاحظه است.

جابه‌جایی قدرت و گردش نخبگان از پهلوی اول به پهلوی دوم به‌ویژه پس از کودتای ۲۸ مرداد را سربسته باقی می‌گذارد و تنها به‌صورت جسته‌و‌گریخته و به‌ویژه در لفافه بحث استقلال دانشگاه تهران، به نزاع پنهان میان محمدرضا پهلوی و دانشگاه تهران که دانشگاه پهلوی پدر و کانون نخبگان نسل قبل بود، اشاره می‌کند. مشابه همین، مناشری بحث درباره ماهیت اصلی «انقلاب آموزشی» دهه چهل شمسی را مسکوت می‌گذارد. انقلاب آموزشی‌ای که به کلی الگوی آموزش و هویت طبقه نخبگان را در ایران تغییر می‌دهد و تأسیس نسل جدیدی از دانشگاه‌های ایران یعنی (شریف)، (شیراز)، اصفهان (الزهر)، بوعلی همدان، گیلان و همین‌طور تربیت‌معلم و سپاهیان انقلاب (شاه‌رود) را به دنبال دارد.^۱ با توجه به رابطه نزدیک نویسنده با مهم‌ترین چهره‌های سیاسی-آموزشی پیش از کودتای ۲۸ مرداد چون علی‌اکبر سیاسی و غلامحسین صدیقی و توجه ویژه او به انزوای نخبگان روشنفکر نسل قبل که آن‌ها را در کتاب «روشنفکران لیبرال طرفدار مصدق» می‌نامد و فصل مستوفایی را تحت عنوان «مبارزه برای آزادی دانشگاهی» (فصل سیزدهم) به آن‌ها اختصاص می‌دهد، بعید به نظر می‌رسد که نویسنده از چنین تحول عمیق و بزرگی در لایه نخبگان بی‌اطلاع باشد.

بنابراین چندان دور از ذهن نیست اگر تعدی در نپرداختن به این مسئله از سوی مناشری وجود داشته است. یکی از نکاتی که وجود چنین تعدی را محتمل‌تر می‌سازد سکوت سنگین و بسیار تعجب‌برانگیز آن درباره نقش دولت‌های استعماری اروپایی (تا پیش از جنگ جهانی اول) خصوصاً انگلیس (از کودتای رضاخان) و مهم‌تر از همه آمریکا (از قرن نوزدهم و به‌ویژه در بازه کودتای ۲۸ مرداد ۳۲ تا انقلاب اسلامی) و همین‌طور یونسکو (در کل دوره پهلوی دوم تاکنون) در طراحی، تأسیس، شکل‌دهی، برنامه‌ریزی، هدایت، مدیریت، نظارت، ارزیابی و بازنگری کل نظام آموزش مدرن در ایران است. بی‌اعتنایی به نقش هیئت‌های میسیونری و مدارس آمریکایی در قرن نوزدهم، تغافل از نقش فراماسونری انگلیس و فرانسه در تأسیس و تحولات دارالفنون، بی‌توجهی به نقش مستشاران اروپایی در تأسیس و اداره مدارس عالی دوره انقلاب مشروطه، عبور از نقش وزارت مستعمرات بریتانیا و وزارت خارجه ایالات‌متحده در تأسیس دانشگاه تهران، گذشتن از رابطه شرق‌شناسی و پژوهش‌های علوم انسانی در دانشگاه تهران، مسکوت گذاشتن نقش اداره اصل چهار در برنامه‌ریزی آموزشی به‌ویژه پس از کودتا، بی‌توجهی به نقش واسط یونسکو در برنامه‌ریزی آموزشی کشورهای جهان سوم و بخصوص ایران،^۲ و از همه

۱. برای آگاهی از ماهیت انقلاب آموزشی محمدرضا شاه و نسبت آن با ایجاد چرخش جدیدی در طبقه نخبگان نگاه کنید به مقدمه محمدحسین بادامچی بر فصل آخر کتاب «استعمار و علم؛ تأثیر و تأثر اجتماعی» با عنوان «درآمدی بر پیشینه استعماری تأسیس آموزش عالی جدید در ایران: بررسی موردی تأسیس دانشگاه صنعتی آریامهر (صنعتی شریف)» که به‌زودی از سوی انتشارات سروش روانه بازار خواهد شد.

۲. تنها در مقدمه کتاب مختصراً به همسویی دیدگاه‌های سازمان آموزشی سازمان ملل (یونسکو) و سازمان اقدام آمریکایی توسعه جهانی (USAID) اشاره شده است که در واقع نشانه یکی بودن برنامه‌های دولت ایالات‌متحده و سازمان ملل در امور کشورهای جهان سوم است.

این‌ها مهم‌تر بی‌اعتنایی کامل به تأسیس آشکار یا پنهان شعب دانشگاه‌های آمریکایی در دوره انقلاب سفید تنها گوشه‌ای از فهرست بلندبالایی است که بسیار بعید به نظر می‌رسد که دیوید مناشری اطلاعی از آن‌ها نداشته باشد. در واقع مناشری و بسیاری از محققان غربی خاورمیانه به خوبی واقف‌اند که اشاره به چنین مواردی نه تنها اساساً سرشت برنامه مدرنیزاسیون ایران و پروژه «ایران مدرن» را تغییر داده رابطه آن‌ها با استعمار و سیاست خارجی غرب برملا می‌سازد، بلکه به عریان شدن باطن استعماری تحقیقات به‌ظاهر علمی و حقیقت‌جویانه‌ی ایران‌شناسان غربی می‌انجامد. گرچه وجود برخی سائق‌هایی درونی در جهت مدرنیزاسیون را در ایران و سایر کشورهای اسلامی نمی‌توان کتمان کرد، اما ارائه تصویر کامل تاریخ آموزش ایران و به‌طور کلی تاریخ تجدید ایرانی (که ان‌شاءالله به برکت انقلاب اسلامی به تدریج از سوی پژوهشگران و محققان آزاد تحقق خواهد یافت) نشان خواهد داد که تمیز مدرنیته یا حتی توسعه در ملل غیر غربی، از استعمار و برنامه‌های استضعاف و استثمار غرب تقریباً محال و ممتنع است. یکی دیگر از اشکالات کتاب به‌طور کلی و به‌ویژه بخش اول آن، بی‌اعتنایی به جبهه مخالفین با آموزش جدید و حتی در موارد بسیاری پایین آوردن ارزش فرهنگی و بنیادین این اعتراضات با تقلیل و تحریف آن‌ها به مخالفت‌های صنفی و طبقاتی و مقاومت‌های ارتجاعی است. این کتاب نه تنها برای خواننده‌ای که به دنبال بررسی مواضع جبهه اسلامی و علما در برابر کل فرآیند تأسیس و گسترش آموزش مدرن در ایران است مطلب چندانی ندارد، بلکه با کشیدن کاریکاتوری ارتجاعی از علما عملاً به تحریف این بخش مهم از تاریخ ایران در دوره ناصری، صدر مشروطه و پس از آن مبادرت می‌ورزد.

جنبه دوم عاملیت آموزش در ساختن ایران مدرن به آموزش توده‌ای و تأثیر آموزش بر مردم باز می‌گردد که به‌ویژه از مجرای تحصیلات عمومی اجباری رایگان در مقطع ابتدایی و تا حدی متوسطه در کل کشور تأمین می‌گردد. از کارکردهای فرهنگی گسترش آموزش مدرن می‌توان به تغییر فرهنگ در جهت استقرار تدریجی جهان‌بینی و ارزش‌های مدرن، از کارکردهای سیاسی آموزشی مدرن می‌توان به استقرار مفهوم دولت - ملت و ترویج مثلث فلسفه سیاسی پهلوی «خدا - شاه - میهن»، از کارکردهای اجتماعی آن به ادغام نظم سنتی و طبقات اجتماعی سنتی در نظم اجتماعی مدرن شهرها و پایتخت، و از کارکردهای اقتصادی آن به مضمحل شدن طبقه دهقانان سنتی و اقتصاد کشاورزی و صنایع محلی و پدید آمدن طبقه بورژوازی مدرن و ظهور اقتصاد متکی به صنعت دولتی و خدمات شهری و درآمدهای نفتی و به‌طور کلی تحول مردم ایران از شهروندان خودکفای تاریخ سنتی به شهروندان وابسته دولت مدرن اشاره کرد. از حیث توجه به مجموعه این کارکردها نیز تحلیل مناشری چندان کامل نیست و عموماً ارزیابی‌های کمی از میزان گسترش آموزش، رهنز تحلیل‌های کیفی‌تر او درباره تأثیر آموزش توده‌ای بر جامعه ایران شده است.

در میان مجموعه این آثار توده‌های آموزش مدرن، آنچه توجه مناشری را بیشتر از بقیه به خود جلب کرده است، ناکارآمدی و بهتر بگوییم ورشکستگی سیاسی نظام آموزشی محمدرضاشاه به واسطه نقش مهم دانش‌آموزان و دانشجویان در انقلاب اسلامی ۵۷ است. مناشری با توجه به درک خاصی که از ریشه‌های اجتماعی انقلاب اسلامی ایران دارد، مطالبه «عدالت» و «آزادی» را دو رکن اساسی و محور اصلی اعتراضات محصلین ایرانی برمی‌شمارد. یکی از نکات بسیار ارزشمند و آموزنده این تحقیق استفاده عاقلانه و متناسب نویسنده از روش‌ها، نظریات و رویکردهای پژوهشی با توجه به اهداف، غایات و طبیعت خاص موضوع پژوهش است؛ امری که نه تنها فقدان آن در پژوهش‌های ایرانی کاملاً به چشم می‌خورد، بلکه اکثریت قریب به اتفاق پژوهش‌ها از نوعی اسارت روشی و کلیشه‌زدگی توأم با حیرت و حقارت در مواجهه با روش‌ها و نظریات رایج رنج می‌برد. از آنجاکه مناشری عدالت را یکی از مهم‌ترین مطالبات مردم ایران می‌داند،



فلسفه آموزشی
امام خمینی (ره)
به شدت اجتماعی
و سیاسی بود و
آموزش اسلامی را
هم فی نفسه هدف
می دانست و هم
مهم ترین وسیله
تحقق جامعه
ایده آل اسلامی

به خوبی توانسته با کاربست رویکرد جامعه شناسان مکتب تضاد در امریکا و نظریات انتقادی مربوط به رابطه آموزش و تحرک اجتماعی و جوهی از انسداد تحرک اجتماعی و بی عدالتی پنهان در ایران دهه پنجاه و دلایل بروز اعتراضات را بیان کند. همین طور با توجه به اهمیت مقوله آزادی در مطالبات مردمی انقلابیون سال ۵۷ مشابه این کار را نویسنده با کاربست مقوله «استقلال دانشگاه» و نشان دادن گسترش استبداد سیاسی به قلمرو آکادمیک به خوبی دنبال کرده است.

با این حال مناشری چنین تحلیلی را درباره دو رکن دیگر اعتراضات مردمی سال ۵۷ ارائه نمی دهد: یکی شعار «استقلال» و مطالبه قطع شدن دست مداخله گر استعمار، امپریالیسم و استکبار در اداره امور کشور است که بیشتر از هر چیز خود را با اشغال سفارت امریکا توسط دانشجویان تنها هشت ماه پس از پیروزی انقلاب اسلامی نشان داد. مناشری احتمالاً به همان دلایلی که پیش از این شرح دادیم عامدانه هیچ توجیهی به این حادثه بزرگ و دلالت های جامعه شناختی آن یعنی مطالبه «استقلال سیاسی» از سوی محصولات کارخانه نیروی انسانی شاه نمی کند. این ها فضولی از رابطه میان نظام آموزشی شاه و وقوع انقلاب اسلامی ایران است که توجه به آن لاجرم بدون پرداختن به عمق دخالت های عیان و پنهان غربیان و به ویژه آمریکایی ها در نظام آموزشی ایران و آثار آن بر روحیه ملت ایران و به خصوص دانش آموزان و دانشجویان ممکن نیست.

ارتقای مقوله «استقلال سیاسی» به «استقلال فرهنگی» که شاید بیشتر از همه مدیون اثر معروف جلال آل احمد در سال ۱۳۴۱ شمسی است، چهارمین رکن اعتراضات طبقه تحصیل کرده در انقلاب اسلامی سال ۵۷ را می سازد که اتفاقاً مناشری هم اشاره ای به آن دارد ولی چندان بسطی به آن نمی دهد: اعتراض به «غرب زدگی»، غرب زدگی در واقع حکایت بیماری مزمن بی هویتی و پوک شدن تدریجی طبقه نخبگان ایران است که با گسترش آموزش و به ویژه آموزش عالی پس از انقلاب سفید به فرزندان طبقات سنتی و پایین جامعه هم سرایت کرد. گرچه مناشری تنها در بخش جمع بندی کتاب اشاره کوتاهی به غرب زدگی به عنوان عارضه ای بر غربی سازی سریع ایران و عوامل و نتایج آن اختصاص می داد. بیماری ای که با باز شدن درب دانشگاه های تهران و شریف و امیرکبیر (پلی تکنیک) و تبریز و مشهد به روی عموم مردم در دهه ۴۰ و ۵۰، از طبقه نخبگان نسل اندر نسل فرنگی مآب دوره قاجار و پهلوی ساکن تهران با به فرزندان خانواده های سنتی و مذهبی تبریز و مشهد و اصفهان و شیراز و شهرستان ها و روستاهای ایران منتقل شد، و تازه در این زمان بود که مقاومت فرهنگی عظیمی را برانگیخت.

با توجه به انتشار کتاب در سال ۱۹۹۲، مناشری فصل خاتمه کتاب را به بررسی تحولات نظام آموزشی در سیزده سال اول جمهوری اسلامی اختصاص داده است. محور

اصلی روایت این فصل بررسی سرنوشت فرآیند اسلامی‌سازی آموزش از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۷۱ است. فرآیندی که با اعلام «ما دانشگاه استعماری نمی‌خواهیم» حضرت امام خمینی (ره) در همان آغازین روزهای انقلاب اسلامی با طرح تقابل جدی انقلاب اسلامی با دانشگاه غرب‌زده‌ای که هیچ در خدمت کشور و مردم نیست و تنها در خدمت مقاصد استعماری بیگانگان و به‌ویژه امریکاست، در قالب طرح «انقلاب فرهنگی» کلید خورد. از نظر مناشری فلسفه آموزش حضرت امام خمینی (ره) به‌شدت اجتماعی و سیاسی بود و آموزش اسلامی را هم فی‌نفسه هدف می‌دانست و هم مهم‌ترین وسیله تحقق جامعه ایده‌آل اسلامی. بنابر این انقلاب فرهنگی و اسلامی‌سازی با هدف معکوس کردن روند مستمر «مدرنیزاسیون آموزش» که در یک و نیم‌قرن پیش از انقلاب اسلامی، آموزش را به مهم‌ترین محمول ایجاد «ایران مدرن» مبدل کرده بود، آغاز شد. سؤال اصلی اینجاست که انقلاب فرهنگی تا چه حد توانست ماشین بزرگ آموزشی به میراث رسیده از پهلوی‌ها را که باهدف پیاده‌سازی ناسیونالیسم، سکولاریزاسیون و غربی‌سازی جامعه ایران ساخته‌شده بود، متحول کند؟

مناشری در ارزیابی سرنوشت انقلاب فرهنگی دو مقطع را از هم تفکیک می‌کند. یکی از ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۳ (یعنی از سال ۵۸ تا ۶۲) که با تعطیلی دانشگاه‌ها و فعالیت مستمر شورای انقلاب فرهنگی تغییراتی در نظام آموزشی ایجاد می‌شود و مقطع دوم از ۱۳۶۲ و مقطع بازگشایی دانشگاه‌ها به بعد که توقف فرآیند اسلامی‌سازی «متمم‌کز» و پیگیری «تدریجی» اسلامی‌سازی اعلام می‌شود. مناشری دوره اول را دوره سیاست‌گذاری ایدئولوژیک و تحقق برخی اهداف اسلامی‌سازی و دوره دوم را دوره سیاست‌گذاری میانه‌روانه^۱، غلبه عمل‌گرایی و عملاً توقف فرآیند اسلامی‌سازی و عادی‌سازی شرایط انقلابی معرفی می‌کند. نویسنده دوره دوم را محصول فعالیت جریان میانه‌روی عمل‌گرا (پراگماتیست) در صحنه سیاست و سیاست‌گذاری ایران پس از انقلاب می‌داند که مداوماً از مجرای «لزوم تن دادن به مقتضیات زمان و تطبیق خود با واقعیت‌های جامعه و جهان» اسلامی‌سازی را متوقف و راه‌اندازی دوباره ماشین آموزشی شاه را با کمترین تغییرات خواستار می‌شدند.

اگرچه مناشری طرفداری از اسلامی‌سازی و انقلاب فرهنگی را با دفاع از بسته ماندن دانشگاه‌ها، دفاع از برخی تندروری‌ها و غلط‌کاری‌ها در حذف داوطلبان، دانشجویان و اساتید و دفاع از دخالت‌های بیجا در امور دانشگاهی ملازم و یکپارچه معرفی کرده و در نتیجه با مشاهده مخالفت‌های کسانی مانند امام خمینی (ره) و آیت‌الله خامنه‌ای (مدظله)، با تندروری‌ها و یک‌کاسه کردن این نظر با مخالفت‌های کسانی چون آیت‌الله منتظری، آیت‌الله هاشمی‌رفسنجانی، بنی‌صدر و دکتر نجفی با ادامه انقلاب

فرهنگی، رأی به چرخش کلی انقلابیون از رویکرد ایدئولوژیک به رویکرد عمل‌گرایانه و میانه‌روانه داده است، اما وجود برخی توجهات ویژه در این تحلیل مانع از آن می‌شود که به کلی این تحلیل را بی‌اعتبار اعلام کرده، کنار نهیم.

در واقع به نظر می‌رسد اصل وجود منازعه‌ای بسیار مهم میان طرفداران ایدئولوژیک اسلامی‌سازی و مخالفان عمل‌گرای آن از همان اوان انقلاب اسلامی و پیروزی جناح عمل‌گرا بر جناح انقلابی با بازگشایی دانشگاه‌ها در سال ۶۲ و چیره شدن آن‌ها بر گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی جمهوری اسلامی قابل‌انکار نیست. به عبارت بهتر با در نظر گرفتن اینکه اجماع به‌وجود آمده در سال ۶۲ بر سر بازگشایی دانشگاه‌ها اجماعی موقتی و کاملاً غیر اصولی بوده اما عملاً به نفع گفتمان میانه‌روها تمام شده است، می‌توان به بازسازی روایت مناشری پرداخت. روایتی که این بار قصد آن نه روایت چرخش کلی انقلابیون به میانه‌روها، بلکه بررسی نحوه غلبه جریان عمل‌گرایان بر جریان انقلابیون از آغاز انقلاب تا روی کار آمدن دولت عمل‌گرای آیت‌الله هاشمی‌رفسنجانی خواهد بود.

به نظر می‌رسد روایت درست را باید با پاسخ به این پرسش آغاز کرد که علی‌رغم تضاد نظری انقلابیون و میانه‌روان چگونه در عمل کار به نفع جناح عمل‌گرا و بر اساس سیاست‌های آن‌ها اجرا می‌گردد؟ بازسازی روایت مناشری در این کتاب از فرآیند اسلامی‌سازی در دهه اول انقلاب اسلامی ما را به این نتیجه می‌رساند که توقف انقلاب فرهنگی در آموزش جمهوری اسلامی در وهله اول نه در سطح نظر و به‌واسطه مباحثات فکری صاحب‌نظران آموزشی، بلکه در سطح عمل و به‌واسطه اقتضائات دولتی اتفاق افتاد و در ناحیه کوچکی از مدیریت اجرایی بر نظام اسلامی تحمیل شد. از منظر تحلیل خاستگاه حقیقی سیاست‌گذاری، این تغییر دیدگاه‌های رهبران انقلاب اسلامی یا حتی نهادهایی چون شورای انقلاب فرهنگی یا شورای عالی آموزش از انقلابی به میانه‌روی نیست که از اسلامی‌سازی صرف‌نظر کرد، بلکه این شکاف میان نظر و عمل (و به‌صورت نهادی حاکمیت و دولت) در جمهوری اسلامی است که در نهایت مستقل از تمام مباحثات نظری، نیروهای صحنه عمل را به خاطر نیروی اضطرار و فشار عملی بر سیاست‌گذاری چیره می‌کند و دیدگاه‌های اصحاب نظر را ابتر می‌گذارد. نیروهای ایدئولوژیک در حصار نظر باقی می‌مانند و نیروهای میانه‌رو ابتکار عمل را به‌دست خواهند گرفت. تقسیم‌کاری نانوشته اما همیشه پابرجا میان انقلابیون و میانه‌روها در عرصه‌ها و حوزه‌های مختلف در تاریخ چهل و چندساله اخیر جمهوری اسلامی.

مناشری می‌نویسد: «مطالبه میانه‌روی اول تنها مختص به مسائل بسیار محدودی همچون استخدام متخصصین بود ولی به‌تدریج به مسائلی عمومی‌تر و پرسش‌های بنیادین هم کشیده

شد.^۱ به عبارت بهتر پراگماتیسم فلج‌کننده رسوخ کرده در منطق و ارکان سیاست‌گذاری نظام جمهوری اسلامی پراگماتیسم نظری نیست، بلکه پراگماتیسم عملی است که در وهله اول به صورت نیروهای سیاسی و اجتماعی مقطعی کوتاه‌مدت ظهور می‌کند و به تدریج در عرض و طول گسترش یافته به حوزه‌های دیگر و مسائل بنیادین سرایت می‌یابد تا اینکه به تدریج به یک گفتمان پراگماتیسم نظری و عملی کامل در همه ابعاد و درون ساختار مشروع انقلاب اسلامی تبدیل می‌شود، دولت تشکیل می‌دهد، قرائت خویش را ارائه می‌دهد و بر اساس آن عمل می‌کند، و به تدریج نسل‌های جدید انقلاب اسلامی را بر اساس این باورهای عارض شده بر پیکره اصلی انقلاب - که اینک تقریباً به کلی به محاق رفته است، - می‌پروراند و نظام کلامی - فرهنگی - اجتماعی - سیاسی - اقتصادی کاملاً نوینی پدید می‌آورد که بدون ریشه‌های ایدئولوژیک و فکری و برنامه اصلاحات بلندمدت، نظام سیاست‌گذاری به صورتی کاملاً معکوس، از پایین به بالا و از اقتضانات و فشارها و تحمیل‌های جهانی تا ساختن توجیهات اسلامی و انقلابی در آن شکل می‌گیرد.

در عین حال باید توجه داشت که گفتمان اصیل انقلاب اسلامی علی‌رغم تضاد آشکار و اساسی با میانه‌روی (به معنای مصطلح)، گفتمانی عقلانی و ناظر به اقتضانات و واقعیت‌های اجتماعی است که نوعی تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری دائماً پویا و نوشنده را در شرایط ملتهب ایران ایجاد می‌کند. مسئله‌ای که باعث می‌شود تحلیل عملکرد دو رهبر انقلاب اسلامی در تاریخ جمهوری اسلامی بسیار دشوار گردد. بنابراین در آسیب‌شناسی شکست برنامه‌ریزی و اجرای انقلاب فرهنگی در دوره جمهوری اسلامی و مقایسه آن با موفقیت نسبی تبدیل فلسفه آموزشی غرب‌گرایانه پهلوی‌ها به سیاست‌گذاری و اجرای آموزشی به‌ویژه در انقلاب آموزشی دهه چهل، باید به این پنج تفاوت اساسی توجه داشت که اولاً رهبران عالی در رژیم سابق به‌واسطه عدم اتکا به مردم و نیروهای داخلی جامعه و تکیه بر منابع قدرت خارجی، آرمان‌گرایانه‌تر و صریح‌تر از رهبران نظام اسلامی اهداف خویش را بیان می‌کردند که این باعث یکسان شدن فلسفه سیاسی رژیم در میان حامیان آن می‌شد. ثانیاً به‌واسطه نوع تربیت یکسان طبقه نخبگان در رژیم سابق اتفاق نظر بسیاری میان دیدگاه شاه و صاحب‌نظران و خط‌مشی‌گذاران آموزشی در سطوح پایین‌تر وجود داشت و حال آنکه در نظام اسلامی به‌هیچ‌وجه چنین دیکتاتوری و مهندسی طبقه نخبگانی و یکرنگی صاحب‌نظران با دیدگاه‌های ولی‌فقیه به چشم نمی‌خورد. سوم اینکه رژیم سابق به خاطر ماهیت استبدادی و ظالمانه آن بسیار روان‌تر، شفاف‌تر و صریح‌تر به سیاست‌گذاری و پیاده‌سازی اوامر و درواقع تبدیل نظر به عمل می‌پرداخت و حال آنکه در نظام اسلامی میان نظر (سیاست‌های بنیادین) و عمل (سیاست‌های اجرایی) فرسنگ‌ها فاصله است و عملاً دولت‌ها به خاطر نیاز به رأی مردم و اختیارات وسیع احساس استغنا نموده،

۱. ن. ک به فصل خاتمه از همین کتاب

بی‌اعتنا به برنامه کلی حرکت کشور، رأساً به سیاست‌گذاری و اقدام می‌پردازند. چهارم اینکه برخلاف رژیم پهلوی اقتضائات زمانه و واقعیت‌های بیرونی و مطالبات مردمی همواره یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار (و شاید مهم‌ترین عامل تأثیرگذار) بر تصمیم‌گیری دولتمردان در نظام جمهوری اسلامی بوده و هست که بیش از هر چیز خود را در شبه انقلاب‌های مردمی ۸ سال یک‌بار انتخابات ریاست جمهوری نشان می‌دهد. و درنهایت پنجم توجه به اختلاف‌پتانسیل منفی میان ایران و جهان در نظام اسلامی و اختلاف‌پتانسیل مثبت در رژیم پهلوی است، به این معنا که رژیم پهلوی کاملاً در جهت آخرین تحولات برنامه‌ریزی آموزشی در غرب و به‌ویژه امریکا و موافق برنامه‌های اعلامی یونسکو برای جهان سوم عمل می‌کرد و حال آنکه دعوی سیاست آموزشی انقلاب اسلامی حرکت در خلاف جهت آموزش سکولار و سرمایه‌سالارانه غربی است و این اختلاف‌پتانسیل داخل و خارج وزنه بسیار ثقیلی را در کفه واقعیت‌های اجتماعی جامعه ایران قرار می‌دهد که قرار است سیاست‌گذاری آموزشی با درایت و قوت خود بر آن فائق و راه خویش را باز کند. همه این موارد البته از مواهب بزرگ آزادی‌های اساسی سیاسی - اجتماعی ایران در دوره جمهوری اسلامی است، اما از این مسئله هم نمی‌توان صرف‌نظر کرد که در صورت عدم حل این معضل اساسی در ساخت نظام جمهوری اسلامی، مطالبات اساسی انقلاب اسلامی که علت موجد و علت باقی‌مانده نظام و مطالبه عمیق همه ملت ایران است معطل مانده و در عوض این نیروهای فرصت‌طلب عمل‌گرا خواهند بود که مناصب سیاست‌گذاری را قبضه و کشور را در سرراشیدی سقوط به احوالی بدتر از رژیم سابق قرار خواهند داد. چه رژیم قبلی بر پایه یک بینش بلندمدت مدرنیستی در این مسیر می‌راند.