

مسئله‌ها و معماهای آموزش و پرورش جدید در ایران

● دکتر محمدجواد اسماعیلی*

مقاله

اشاره

کتاب *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن* که توسط دیوید مناشری نوشته شده و آقایان محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح به سفارش «شورای عالی انقلاب فرهنگی» ترجمه و منتشر کرده‌اند، گرچه به صورت تحلیلی و پژوهشی به تحولات آموزشی ایران می‌پردازد، اما عوامل و متغیرهای مهم تأثیرگذار بر توسعه کشور را در بعضی از موارد نادیده گرفته است. در میزگردی که به منظور نقد و بررسی این کتاب توسط فصلنامه گنجینه دارالفنون در تاریخ ۹۷/۹/۱۳ برگزار شد، دوستان به این نکات تا حدودی اشاره کردند. اما به نظر آمد که می‌توان به صورت مبسوط‌تر و مفصل‌تری به این موارد پرداخت. لذا نوشته حاضر را آماده کردم و در اینجا تقدیم خوانندگان محترم می‌کنم.

مقدمه

مناشری در کتاب خود مواد تاریخی نسبتاً خوبی برای تشخیص و واکاوی برخی مسئله‌ها و معماهای آموزش در ایران تهیه کرده و در این زمینه به نکات خوبی اشاره کرده است. من تلاش کرده‌ام، صورت‌بندی مفهومی اولیه‌ای از این مسائل تهیه کنم که به‌طور تیتروار و فشرده آن‌ها را مطرح می‌کنم. به نظر می‌رسد، بخش اساسی مشکلات آموزش و پرورش و دانشگاه، ریشه در راه‌حلهایی دارد که برای مسئله‌ها و معماهای آموزش ارائه و اجرا شده‌اند؛ راه‌حلهایی که خودشان بر مشکلات و مسائل می‌افزایند و امکان بهبود مسائل را سخت‌تر هم می‌کنند.

نزاع میان «تربیت تخصصی» و «تربیت فرهیختگی» (معمای تعهد و تخصص)

آیا اولویت نهاد آموزش بر تربیت شخص فرهیخته و فرد فرهنگی است، یا تربیت متخصص زنده و ماهر؟ مثلاً متخصص فیزیک، جامعه‌شناسی و اقتصاد؟ طبق تحقیقات

* استادیار پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری دانشگاه شهید بهشتی

بعد از انقلاب اسلامی، اولویت پرورش بر آموزش برای سیاست‌گذاران و دولت‌مردان همواره موضوع مهمی بوده است

وبر، نزاع میان تربیت فرهیختگی و تربیت تخصصی، یکی از منازعات دیرینه در تاریخ آموزش و پرورش جهان است. ما این نزاع را در تاریخ آموزش و پرورش جدید در ایران نیز شاهد هستیم. در تعریف وبر، تربیت فرهیختگی تربیتی است که طبق آن، فرد به ارزشی غایی و آرمانی متعهد، و حامل و نمایانگر آن نظام ارزشی می‌شود. لازم به ذکر است، مفهوم فرهیختگی در اینجا مفهومی شکلی و خنثاست، نه ارزش‌گذارانه. برای مثال، هرچند درک حکومت پهلوی و درک حکومت جمهوری اسلامی از محتوای شخص فرهیخته و تربیت ارزشی یکسان نیست، اما از حیث شکلی، در هر دو دوره، فردی فرهیخته تلقی می‌شود که به نظام ارزشی مورد نظر نظام سیاسی متخلق شده باشد.

تاکنون نظام آموزشی در تربیت شهروندان فرهیخته با مانع‌ها، چالش‌ها، شکست‌ها و تناقض‌های فراوانی روبه‌رو بوده است. برای مثال، همان‌طور که مناشری نشان داده است، خروجی تربیت ارزشی محصلان و دانشجویان در دوره پهلوی با آرمان نظام آموزشی پهلوی نه تنها هم‌سو نبود، بلکه به‌طرزی متناقض، نتیجه عکس داد. برای مثال، **رضاخان** حدود ۶۲۵ نفر را برای تحصیل عازم فرنگ کرد، اما از دل همین اعزام‌ها، گروه ۵۳ نفره چپ و برخی جریان‌های ملی لیبرال بیرون آمدند که با ایدئولوژی رضاخان هم‌سو نبودند. **محمد رضا پهلوی** نیز نزدیک به سه دهه، برنامه غربی‌سازی و ایده نفوذ اجتماعی سیاسی دین در جامعه و دولت را در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها ترویج کرد، اما به طرز متناقض و ناخواسته، از دل همین مدرسه و دانشگاه، نیروهای اسلامی تحصیل کرده برآمدند و انقلابی سیاسی به نام دین را رقم زدند.

بعد از انقلاب اسلامی، اولویت پرورش بر آموزش برای سیاست‌گذاران و دولت‌مردان همواره موضوع مهمی بوده است. اما در نتیجه پیروزی «عملگراها» بر «انقلابیون» در ساحت اجرا، موضوع آموزش بر پرورش چربید. در دوره پهلوی، از طرفی اراده بر این بود که دانش‌آموزان و دانشجویان مطیع و وفادار به «خدا، میهن و سلطنت» بار بیاورند و از طرف دیگر، به دنبال متخصص دانشگاهی و کارشناس دولتی بودند. اما تعادل این دو آرمان تربیتی و آموزشی چگونه ممکن است؟ نهاد آموزشی چگونه می‌خواهد فرهیخته متخصص تربیت کند؟ مدافعان انقلاب فرهنگی و بعدها گردآورندگان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند دانشگاه اسلامی» به دنبال اسلامی شدن آموزش و پرورش، ایده دانشگاه اسلامی و تربیت متخصص مسلمان موحد را مطرح کردند. اما چنین آرمان‌های تربیتی چگونه ممکن هستند؟ آرمان پروردن «متخصص مسلمان» چگونه امکان‌پذیر است؟ در این آرمان، نزاع مسلمانی و تخصص چگونه حل می‌شود تا نه مسلمانی و نه علم، هیچ‌کدام آسیب نبینند؟

با توجه به هژمونی تربیت تخصصی بر تربیت ارزشی در عصر مدرن، باید به طور جدی در این باره تأمل کنیم که چگونه آرمان تربیت ارزشی و فرهیختگی می‌خواهد با موانع ذاتی و اساسی خود مواجه شود. آیا از طریق اضافه کردن تعدادی واحد درسی نظیر «درس

البته تأکید بر
توجه به تجارب
موجود، به معنای
دست کشیدن
از آرمان تربیت
فرهیختگی و
تربیت ارزشی
نیست، بلکه
به منظور جلب
توجه مسئولان به
درک دشواری‌ها
و تمهید شرایط
مناسب عملی
شدن این آرمان‌ها
با کمترین
هزینه‌های
احتمالی ممکن
است

معارف اسلامی» و «اخلاق اسلامی» یا برگزاری تعدادی مراسم مذهبی و فرهنگی در مدرسه‌ها و مراکز آموزش عالی، آرمان تربیت فرهیختگی و ارزشی عملی می‌شود؟ بحث تربیت ارزشی در سازوکارهای مدرن آموزشی، نهایتاً در قالب بحث «اخلاق حرفه‌ای» مورد پذیرش و اقبال قرار گرفته است. با توجه به تجربه‌های متعدد موجود دربارهٔ تربیت فرهیختگی در نظام آموزشی مدرن، هنوز به برآوردی از اینکه تربیت فرهیختگی با چه چالش‌ها، مانع‌ها و مشکلات عدیده‌ای روبه‌روست، دست نیافته‌ایم. البته تأکید بر توجه به تجارب موجود، به معنای دست کشیدن از آرمان تربیت فرهیختگی و تربیت ارزشی نیست، بلکه به منظور جلب توجه مسئولان به درک دشواری‌ها و تمهید شرایط مناسب عملی شدن این آرمان‌ها با کمترین هزینه‌های احتمالی ممکن است.

نزاع کمیت و کیفیت

از دوران قاجار به بعد، خانواده‌های طبقهٔ بالا و خانواده‌های متوسط به بالا، سرمایه‌گذاری ویژه‌ای روی آموزش فرزندان و حتی همسران خود می‌کنند. از دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ به این سو، با گسترش آموزش عمومی و آموزش عالی در سراسر ایران، فرزندان طبقات اجتماعی پایین شهرنشین، شهرستان‌ها و روستاها، به مدرسه‌های متوسطه و دانشگاه‌ها گسیل شدند و به این ترتیب، آموزش از انحصار اشراف و طبقات بالای جامعه خارج شد. در دورهٔ پهلوی دوم، تحت عنوان «پیشرفت»، «مدرنیزاسیون» و «تأمین رضایت مردم» طبقات اجتماعی پایین، شهرستان‌ها و روستاها، مدرسه‌های متوسطه و دانشگاه‌ها در سراسر ایران به طور کمی و سازمانی گسترش یافتند. به تدریج، بسیاری از خانواده‌های طبقهٔ متوسط و پایین نیز از سایر هزینه‌های زندگی خود زدند تا فرزندان‌شان با شرکت در مدرسه‌های خوب، بتوانند به دانشگاه‌های برتر و رشته‌های خوب دانشگاهی داخل شوند. اما اینکه این گسترش کمی بر کیفیت آموزش و علم چه تأثیری بر جای گذاشت، چندان مورد توجه قرار نگرفت یا اساساً با توجه به نیاز اولیهٔ محرومان و مستضعفان به مقولهٔ آموزش، امکان چنین توجهی عملاً میسر نبود.

به نظر می‌رسد، آموزش در ایران همان‌طور که مناشری هم با عبارت‌های متفاوت به آن اشاره کرده است، نه با «پرورش ظرفیت و استعدادها درونی برای کسب صلاحیت‌ها و مناصب»، بلکه بیشتر با ارضای نیازهای روان‌شناختی و اجتماعی جامعه از یک طرف، و کسب مشروعیت و امنیت سیاسی نظام از طرف دیگر، هم‌سو شده است.

آیا ما روی معمای توسعهٔ کمی و کیفی آموزش تعمق می‌کنیم؟ برای مثال، اگر نیت و قصد ذهنی دستگاه آموزشی رژیم پهلوی رضایت و توسعهٔ قابلیت‌های طبقات پایین بوده باشد که این خودش جای بحث دارد، آیا او به این توجه می‌کرد که آرمان عدالت آموزشی چه تبعات قصدنشده زیان‌باری برای علم، فرهنگ، اقتصاد، نظام اجتماعی خانواده، و حتی خود نظام سیاسی امنیتی خواهد داشت؟ طبق پژوهش مناشری، ساواک

در حال حاضر،
بنده با دانشجویان
شاغل، متأهل
و نسبتاً مسنی
روبه‌رو هستیم.
در واقع، عامل
آسان تر شدن ورود
به دانشگاه در
کنار انگیزه‌های
اجتماعی، روانی،
فرهنگی و
اقتصادی،
هجوم به دانشگاه
را سبب شده است

گزارش‌های عیدیه‌ای دربارهٔ خطرات امنیتی توسعهٔ بی‌رویهٔ آموزش به دربار می‌داده است. که سرانجام هم ناراضیان دانشگاهی و پشت‌کنکوری‌ها به سیل سرنگون‌کنندگان رژیم پهلوی پیوستند. به‌نظر من، زمینهٔ ساختاری بسیاری از تحولات و حوادث سیاسی بعد از انقلاب اسلامی را هم می‌توان در همین رشد نسنجیدهٔ آموزش عالی جست‌جو کرد. در واقع آموزش دولتی در ایران به ابزاری برای «تحرک اجتماعی، بازتولید طبقاتی، کسب وجههٔ (پرستیژ) اجتماعی، کسب منصب سیاسی، و یافتن شغل» تبدیل شده و توسعهٔ کمی آموزش هم تنها به این وضعیت دامن زده است. اما در چنین شرایطی که آموزش ابزار شده است و یادگیری فی‌نفسه ارزش و هدفی غایی نیست، آیا حصول کیفیت آموزش و حصول فرهیختگی ممکن است؟ آیا در توسعهٔ کمی آموزش به این توجه داریم که جامعه چگونه آموزش و مدرک دانشگاهی را در جهت هدف‌های منفعت‌جویانه و فرصت‌طلبانهٔ خود مصرف می‌کند؟

نزاع عدالت آموزشی و کیفیت آموزش:

این نزاع شکل دیگر یا بعد دیگری از دوراهی توسعهٔ کمی و کیفی آموزش است. همان‌طور که مناشری به درستی بیان می‌کند و تحقیقات امروز، از جمله برخی تحقیقات خود من هم نشان می‌دهد، آموزش در سدهٔ اخیر ایران به ابزار تحرک اجتماعی و بازتولید اجتماعی صاحبان قدرت، ثروت و منزلت تبدیل شده است. پژوهش‌های اخیر هم که در شهر مشهد صورت گرفته است، نشان می‌دهد، کسانی که وارد دانشگاه‌های بهتر شده‌اند، افرادی بوده‌اند که در مدرسه‌های بهتری درس خوانده‌اند. در حال حاضر، مدرسه‌ها در ارائهٔ خدمات آموزشی بهتر و دریافت پول بیشتر در رقابتی عجیب باهم هستند. به هر حال، خانواده‌های مدرسه‌های دولتی که از این رقابت آموزشی-طبقاتی عقب می‌مانند، از شکاف آموزشی ایجادشده به لحاظ اجتماعی و اقتصادی متضرر می‌شوند. طبیعتاً در پاسخ به این نابرابری آموزشی، برخی جریان‌های سیاسی و اقشار متوسط به پایین جامعه، خواستار عدالت آموزشی از دولت‌ها هستند. خود دولت‌ها نیز برای تأمین رضایت مردم، تحکیم مشروعیت نظام، و همین‌طور حسب نیاز نظام سیاسی به تربیت شهروند مطلوب و تربیت کارشناسان دولتی، از موضوع عدالت آموزشی حمایت نسبی می‌کنند. پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز که شعار عدالت‌طلبی یکی از اصلی‌ترین آرمان‌های آن بود، سیاست عدالت آموزشی با شدت و حدت بیشتری با هدف دسترسی بیشتر مستضعفان و محرومان به آموزش رایگان مطرح شده است. از دههٔ ۱۳۸۰ به این طرف، زیر عنوان آرمان «عدالت جنسیتی» شاهد ورود گسترده دختران و زنان به دانشگاه هستیم، به نحوی که امروزه می‌توان مدعی شد با پدیدهٔ «زنانه‌شدن آموزش عالی» یا در برخی رشته‌ها، با پدیدهٔ «زنانه‌شدن رشته‌های دانشگاهی» روبه‌رو شده‌ایم. پس بحث عدالت آموزشی در ایران یک آرمان معقول و هدف درست سیاست‌گذاری

بحث عدالت آموزشی در ایران یک آرمان معقول و هدف درست سیاست‌گذاری است

است. اما آیا قبل و حین سیاست‌گذاری در زمینه عدالت آموزشی به این موضوع توجه کرده‌ایم که زیرساخت‌ها، امکانات و انگیزه‌های لازم برای تحصیل باکیفیت و مطلوب وجود دارد یا خیر؟ در این صورت، آیا تحقق عدالت آموزشی از مسیر توسعه کمی به ضد خودش تبدیل نمی‌شود؟ یعنی در عمل، افرادی که آموزش بهتری دریافت می‌کنند، دوباره در موقعیت اجتماعی اقتصادی بالاتر قرار نمی‌گیرند؟ من به هیچ وجه از ایده تجاری کردن یا خصوصی کردن آموزش (عالی) دفاع نمی‌کنم، یا ایده عدالت آموزشی را ایده نامعقولی نمی‌دانم، بلکه غرضم از این سخنان، جلب توجه سیاست‌گذاران و مسئولان به موضوع «اخلاق مسئولیت» است؛ یعنی توجه دقیق و هوشمندانه به تبعات و پیامدهای ناخواسته اما محتمل تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌هایشان.

مسئله تعادل آموزش و پژوهش:

در دانشگاه‌ها و مدرسه‌ها، پژوهش کردن از آموزش عقب است و اهمیت فرعی و ثانوی دارد. برای مثال، همان‌طور که در کتاب مناشری از زبان دکتر صدیق آمده است: «ساختن پیشوایان و رؤسای قوم» انگیزه اصلی و اولویت اول تأسیس دانشگاه تهران بوده و «پژوهش و تحقیق» در مرتبه بعدی قرار داشته است.

معمای آموزش توده (دوره ابتدایی و دبیرستان) یا آموزش نخبگانی (آموزش عالی)

آیا تمرکز اصلی دولت باید بر دوره‌های ابتدایی و دبیرستان باشد یا آموزش عالی؟ به عبارت دیگر، آیا باید در بهبود آموزش متوسط آحاد جامعه کوشید، یا اینکه سیاست آموزشی دولت باید بر تخصیص دانشگاه به افراد با استعداد و علاقه‌مند به علم و دانش برای تربیت افراد نخبه، متخصص و کارشناس معطوف شود؟

نظام آموزشی واحد و متمرکز یا نظام آموزشی متکثر و نامتمرکز

مدرسه‌ها به طرز واحد و یکسان اداره نمی‌شوند و در عمل، وارد هر مدرسه می‌شوید، مسئولانش به سلیقه خودش کار می‌کنند. اما آیا می‌باید نظام آموزشی واحد و متمرکز را دنبال کنیم یا نظام آموزشی متنوع و نامتمرکز را؟ هر طرف را که بگیریم مسائل بسیاری ایجاد می‌کند. پس چه باید کرد؟

معمای بهبود منزلت اجتماعی و موقعیت اجتماعی - اقتصادی معلمان و استادان دانشگاه

بدون اقتدار و منزلت اجتماعی معلمان و استادان، کار آموزش به درستی پیش نمی‌رود. اما سؤال این است که باوجود محدودیت‌های بودجه کشور، کمبود معلمان باصلاحیت و کاربلد، کمبود اعضای هیئت علمی تک‌شغله، و سایر علل، چگونه می‌توان

مشکل منزلت اجتماعی و تأثیرات سوء آن بر گرایش به مدرک‌گرایی و تحصیلات دانشگاهی در جامعه ایران را می‌توان با ایجاد الگوها و معیارهای متنوع و کسب منزلت و احترام اجتماعی حل کرد

منزلت و موقعیت اجتماعی معلمان و استادان را حفظ کرد و ارتقا بخشید؟ در بحث بحران کیفیت تدریس استادان، همان‌طور که مناشری به اشاره برگزار کرده است، متأسفانه از دوره پهلوی، پدیده استاد تک‌شغله در دانشگاه‌ها، پدیده شایعی نیست و هنوز هم استاد تک‌شغله مسئله مهم بوروکراسی دانشگاه است. البته به طور کلی در خصوص معیارهای استاد خوب، بحث تئوریک مناسبی نکرده‌ایم و این بحث عمدتاً به مسئولان منابع انسانی و مدیران دانشگاهی واگذار شده است. درباره بحران منزلت اجتماعی معلم‌ها نیز کار تئوریک و عمیقی نداریم. اما اگر برای مثال، به مباحث دورکیم مراجعه کنید، می‌بینید که او به لحاظ تئوریک این بحث را طرح می‌کند که معلم چرا و به چه معنا باید اقتدار و منزلت داشته باشد. دورکیم کتابی دارد درباره تاریخ تربیت در اروپا و فرانسه که از قرار معلوم، در ایران کم خوانده شده است.

دورکیم در این کتاب نشان می‌دهد، مدرسه‌ها و دانشگاه‌های جدید در اروپا و فرانسه از بطن تحولات کلیسا و نزاع با مدرسه‌های دینی متولد شدند. این کار تاریخی دورکیم را مقایسه کنید با کار تاریخی مناشری. به نظر مورخان معاصر دورکیم، او به خوبی توانسته است از عهده منابع تاریخی بر بیاید؛ با اینکه دورکیم مورخ نیست. اما نکته جالب کتاب دورکیم این است که او یکی از مسئله‌های روز نظام مدرسه در فرانسه را از منظر تاریخی بررسی کرده است. مسئله روز مدرسه‌های فرانسه در آن دوره این بود که چقدر علوم طبیعی و چقدر علوم کلاسیک باید درس داده شود. دورکیم برای یافتن پاسخ این سؤال، به تاریخ برمی‌گردد تا راه‌حلی متکی بر ظرفیت تاریخی و سنت تاریخی آموزشی خود ارائه کند تا راه‌حل امروز را نه در گسستگی از دیروز، بلکه در تداوم با آن دنبال کند. اگر بخواهم پژوهش مناشری را با کار دورکیم مقایسه کنم، می‌توانم بگویم که مناشری از همه چیز سخن گفته و از هر کسی نقل‌قول کرده اما بدون بحث تئوریک و مفهومی عمیق و دقیق. در بهترین حالت، او برای من جامعه‌شناس، یک سلسله داده، یافته و گزارش جمع‌آوری کرده که سندیت و اعتبار برخی از آن‌ها هم طبق نظر آقای کوهستانی‌نژاد، قابل مناقشه است.

نهاد آموزش در رأس جامعه یا نهاد تابع؟

از یکسو، فرهنگ و آموزش و پرورش باید در رأس جامعه و حکومت باشد، اما از سوی دیگر، شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی امکان عملیاتی در رأس بودن فرهنگ و آموزش و پرورش فراهم نشده است. در این موقعیت، آیا می‌توان صرفاً به‌طور تبلیغی و شعاری از مرکزیت داشتن آموزش و پرورش حرف زد؟ من برخلاف نظر دکتر پادامچی درک دیگری از تابعیت نهاد آموزش و پرورش دارم. در اسناد بالادستی هم اساساً درک درستی از تابع بودن یا مستقل بودن نهاد آموزش و پرورش را شاهد نیستیم. در اسناد این‌گونه نوشته شده است که آموزش و پرورش در رأس امور است. اما در وضعیت اسفناک اقتصاد

**آیا می‌باید
نظام آموزشی
واحد و متمرکز را
دنبال کنیم
یا نظام آموزشی
متنوع و
نامتمرکز را؟**

آموزش و پرورش که هنوز در تأمین بخاری برخی مدرسه‌ها مشکل دارد، سخن گفتن از تابع نبودن آموزش و پرورش چه محلی از اعراب دارد؟ فرهنگ، اقتصاد و سیاست در یک نسبت معقول و متعادل باهم، نظم جامعه را شکل می‌دهند، اما آیا بدون اقتصاد توانمند و سیاست پایدار، طرح در رأس بودن فرهنگ موضوعیت دارد؟ چگونه در شرایطی که سیاست و اقتصاد، تعیین کننده برنامه‌ها و اقدامات هستند، آموزش می‌تواند تابع نباشد؟ بدون تعارف، نهاد آموزش و پرورش و علم، تا خرخره، تابع و وابسته هستند.

توجه کنیم که من نمی‌گویم فرهنگ و آموزش و پرورش باید تابع اقتصاد و سیاست باشد، بلکه سخنان این است که مبادی نظری و شرایط عملی تابع نبودن آموزش و پرورش باید فراهم شود که نشده است. با این حال، باید در تدوین مبانی نظری و تمهید شرایط عملی کوشید تا آموزش در رأس و مرکز حرکت جامعه و دولت باشد، اما نمی‌توان به صرف در رأس بودن در اسناد بالادست، شعار و تبلیغات کرد.

نزاع نهاد قدیم و نهاد جدید آموزش:

با ظهور نظام آموزش جدید در ایران، ما دارای دو نظام آموزشی شدیم: نظام «حوزه علمیه» و نظام «مدرسه» و «دانشگاه». این رویه شکافی در ساختار آموزش ایران ایجاد کرد. در یک سو، سنت قدمایی حوزه‌های علمیه نیم‌نگاهی به سنت دانشگاهی داشت، اما از کم‌وکیف مبانی آن چندان اطلاعی نداشت و از این رو، یا به چالش با نهاد دانشگاه می‌پرداخت یا با بی‌اعتنایی از کنار آن می‌گذشت. در دیگر سو، بنیان‌گذاران دانشگاه، موازی با حوزه‌های علمیه، به تأسیس دانشگاه در ایران مبادرت کردند. برای مثال، «مدرسه مروی» که زمان قاجار بزرگ‌ترین مدرسه علوم دینی و قدیمی تهران بود، کنار گذاشته شد و نه از درون، بلکه روبه‌روی آن، مدرسه دارالفنون را بنا کردند.

من در درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و همین‌طور درس جامعه‌شناسی علم همواره به دانشجویانم گوشزد می‌کنم که یکی از تفاوت‌های تعیین کننده آموزش در ایران با سایر کشورها در این است که در ۱۵۰ سال اخیر، همواره با تنش پنهان و آشکار حوزه و دانشگاه مواجه بوده و هستیم. غرب این نزاع را پشت سر گذاشته است. ولی آقای مناشری به این نزاع ویژه آموزش در ایران توجه نمی‌کند و این بی‌اعتنایی او از منطق مدرنیزاسیون‌تئوری‌اش ناشی می‌شود که باعث شده است، از نهاد مذهب و سنت درک ساده قرن هجدهمی داشته باشد. گویا نهاد مذهب در برابر تغییر مقاومت می‌کند و به روی تغییرات گشوده نیست. در اینکه علما نزدیک به ۱۰۰ سال آموزش مدرن در ایران را تحریم کردند، شکی نیست. اما در فهم این موضع انفعالی علما باید به معنا و چرایی نگرانی آنان نسبت به مدرسه‌های جدید توجه کرد. چرا که این مسیونرهای مذهبی مسیحی بودند که برای اولین بار، مدرسه‌های سبک جدید را در ایران تأسیس کردند و طبق تحلیل دکتر حاضری، مدرسه رشديه و به‌طور کلی مدرسه‌های جدید در ایران، تا

فرهنگ و آموزش و پرورش باید در رأس جامعه و حکومت باشد، اما از سوی دیگر، شرایط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی امکان عملیاتی در رأس بودن فرهنگ و آموزش و پرورش فراهم نشده است

سال‌های ۱۳۲۰، به نحوی تحت نفوذ گفتمانی مدرسه‌های مسیونری بودند. بینید برخلاف ایران، در اروپا کشیشان و نهاد کلیسا به جای موضع انفعالی انکار یا تحریم، در تحول مدرسه‌های قدیم به جدید نقش مهمی ایفا کردند و برای همین، سرنوشت نزاع قدیم و جدید یا نزاع کلیسا و دانشگاه که کانت هم رساله مهمی در این باب دارد، سرنوشتی متفاوت از ما پیدا کرد. در غرب، دست آخر، نهاد دانشگاه بر نهاد قدمایی علم تسلط یافت و عقل خودبنیاد بر امور حاکم شد. در حقیقت، شکل امروزی آموزش و دانشگاه در اروپا حاصل جدالی همه‌جانبه با نهاد کلیسایی علوم در سنت مسیحی است. دورکیم در پژوهشی نشان می‌دهد که چگونه در اروپا کشیش‌ها این کار را انجام دادند. برای مثال، کشیش‌ها در توجیه چرایی بازگشت به یونان و استفاده از آرای ارسطو، این توجیه و استدلال را بیان کردند که باید مسیحیت را تبلیغ کرد و تبلیغ به قدرت خطابه و جدل نیاز دارد. پس برای آموختن فن جدل و فن خطابه باید به منطق ارسطویی گردن بگذاریم. یعنی در اروپا، علمای روحانی پیش‌تاز تغییر و تحولات و بازسازی نظام قدمایی آموزش و پرورش شدند. در حالی که از زمان قاجار تا اواخر پهلوی و حتی تا به امروز، روحانیت و نهاد حوزه چنین نقشی را ایفا نکرده است. در فقدان کار نظری فیلسوفان و متألهان دینی، سرنوشت ایده «دانشگاه اسلامی» و «آموزش و پرورش اسلامی» هم به دست تعدادی روشن فکر دینی، افراد سیاسی، سند نویس یا مدیر بوروکراتیک افتاده است که در ضعف کار نظری بنیادین، کاری پیش نمی‌رود و نرفته است.

آموزش دولتی یا خصوصی شدن آموزش؟

«دولتی شدن» آموزش و پرورش از یک‌سو، و «خصوصی سازی» از دیگر سو، هر کدام به نحوی، مسائل و مشکلات عدیده‌ای را باعث شده‌اند. یک طرف، آموزش دولتی رایگان باعث نفوذ سیاسیون و ایدئولوژیک شدن آموزش، تبدیل شدن ایدئولوگ‌ها و سیاستمداران به معماران و سیاست‌گذاران آموزش شده که پیامدهایی از این دست داشته است: تضعیف نقش فیلسوفان و جامعه‌شناسان و دانشمندان علوم تربیتی در امر سیاست‌گذاری آموزش؛ غلبه نگاه امنیتی بر آموزش؛ بی‌ثباتی نهاد آموزش و پرورش؛ تغییرات آنی و نسنجیده سیاست‌های آموزشی؛ فشار برای تعهد دولت به ایجاد شغل برای فارغ‌التحصیلان؛ تمرکزگرایی آموزش؛ سیطره کمیت بر کیفیت؛ وابستگی نهاد آموزش به دولت؛ تبدیل دانشگاه به زائده قدرت دولتی، شکل‌گیری پدیده دانشگاه دولتی و ضعف دانشگاه اجتماعی. از طرف دیگر، «خصوصی سازی» آموزش و گسترش مدارس غیردولتی نیز موجب بازاری و تجاری شدن آموزش، قدرت گرفتن کاسبان کنکور، غفلت از فرهنگ عمومی و تربیت ملی، و بازتولید نابرابری‌های اجتماعی شده است.

در حالی که آموزش و پرورش با بحران مالی و کمبود بودجه روبه‌روست و به مشارکت جامعه و بخش خصوصی نیاز دارد، بخش قابل توجهی از جامعه امکان مشارکت پولی در

**با ظهور نظام
آموزش جدید
در ایران،
ما دارای دو نظام
آموزشی شدیم:
نظام «حوزه علمیه»
و نظام «مدرسه» و
«دانشگاه»**

ادارهٔ مدرسه‌ها را ندارد. افزون بر این نکته، نمی‌توان موضوع حساسی چون آموزش و پرورش را با منطق بازار و فعالیت اقتصادی اداره کرد. به‌ویژه که انقلاب اسلامی با شعار عدالت و فرهنگ به میدان آمده است و نمی‌تواند نهاد حساس مدرسه و دانشگاه را به منطق بازار بسپارد. در چنین شرایطی، نیاز است راه‌حلی معقول و البته انسانی برای جمع محاسن آموزش دولتی و آموزش خصوصی که در عین حال از معایب آن‌ها نیز عاری باشد، یافت تا آموزش و پرورش در ایران، سامان و کارکرد درستی بیابد؛ راه‌حلی معقول و کارآمد و البته منصفانه و عادلانه دربارهٔ مدرسه و دانشگاه ایده‌آل و در طراز انقلاب اسلامی البته با توجه به اقتضائات فرهنگی و سیاسی و واقعیت‌های اقتصادی موجود. یافتن آن راه‌حل منوط به این است که فارغ از جناح‌بندی سیاسی و اتخاذ مواضع احساسی و ذوقی، پژوهش‌های نظری - تجربی دقیق و عمیقی صورت بگیرد.

آموزش نظری یا آموزش فنی و حرفه‌ای: در برخی از کشورهای اسکاندیناوی، چیزی حدود ۶۰ درصد از دانش‌آموزان وارد دانشگاه نمی‌شوند. تعدادی از آن‌ها وارد بازار کار می‌شوند و بخش قابل توجهی نیز به کالج‌های فنی و حرفه‌ای می‌روند. اما در ایران همه می‌خواهند وارد دانشگاه شوند. همه می‌خواهیم وکیل، مهندس و دکتر شویم. هرچه از زمان تأسیس مدرسه‌های جدید بیشتر می‌گذرد، مدرسه‌های فنی و حرفه‌ای و کالج‌های فنی از اهمیت و اعتبار کمتری برخوردار شده‌اند. درحقیقت، برای ما ایرانیان، ورود به مدرسه‌های فنی و حرفه‌ای، ارزش و وجهٔ اجتماعی نمی‌آورد، درحالی که دولت نمی‌تواند برای همه شغل ایجاد کند. به‌رغم اصرار بر صنعتی شدن جامعهٔ ایران، در این راه شکست خورده‌ایم. درحالی که کشاورزی یکی از ظرفیت‌های اقتصادی کشور ماست، با وجود این، در گسترش تربیت تکنیسین ماهر و کارکشته کشاورزی چندان پیش نرفته و موفق نبوده‌ایم و جامعه نیز از آن استقبال قابل توجهی نکرده است. چرا که اساساً سیاست صنعتی شدن بر سیاست توسعهٔ کشاورزی تفوق داشته است. در سال‌های اخیر نیز دانشگاه علمی-کاربردی تأسیس شده است، اما تحلیل این موضوع که چرا دانشگاه علمی-کاربردی و به‌طور کلی مدرسه‌های فنی حرفه‌ای در وضعیت خوبی نیستند، نیازمند پژوهش‌های گسترده و عمیق است.

بحران سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در ایران

آخرین بحث من به بحران سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در ایران مربوط می‌شود که چند مورد از آن‌ها را بیان می‌کنم:

۱. بی‌توجهی نهاد سیاست‌گذاری به معماها و دوراهی‌های آموزش و پرورش:

به نظر من، نهاد سیاست‌گذاری به‌طور مسئله‌محور به سیاست‌گذاری آموزش و پرورش

در ایران نمی‌پردازد. به جای ترسیم مبهم چشم‌انداز و بیان نسنجیده آرمان و هدف در اسناد، می‌باید درک و تقریر درست و عمیقی از مسئله‌های آموزش و پرورش تهیه می‌شد و سپس سیاست‌گذاری حول این مسائل سامان می‌گرفت. در واقع، ابتدا باید نظام مسائل حوزه آموزش و پرورش، به مدد دانشگاهیان و کارشناسان فنی و خود مسئولان، تدقیق و تنظیم می‌شد تا مشخص شود، مشکلات و معضلات اصلی و واقعی کدام‌اند و سیاست‌گذاری باید چه چیزی را هدف بگیرد و از چه وسایل مناسبی استفاده کند.

۲. ضعف اخلاق مسئولیت نهاد سیاست‌گذاری:

من براساس داده‌ها و مواد پژوهشی کتاب مناشری و تأمل‌های خودم درباره سیاست‌گذاری و ارزیابی اخیرم از «سند دانشگاه اسلامی» که ان‌شاءالله به‌زودی آن را برای چاپ آماده می‌کنم، معتقدم که سیاست‌گذاری آموزش و علم در ایران باید بر مبنای «اخلاق مسئولیت» تدوین می‌شد، درحالی که بیشتر با ذهنیت «اخلاق باور» سیاست‌گذاری شده است. البته می‌توان به طور نظری این پرسش مبنایی را مطرح کرد که: آیا سیاست‌گذاری (از جمله در عرصه آموزش و پرورش و نهاد علم) می‌باید بر پایه اخلاق غایی مطلق/ اخلاق باور (تحقق آرمان و هدف‌های آموزشی صرف‌نظر از امکان عملی شدن هدف، سازوکار اجرایی مناسب، و برآورد پیامدهای آشکار و قصدنشده، اما محتمل هدف‌ها و وسایل) صورت بگیرد یا بر پایه اخلاق مسئولیت (توجه به امکان‌ها، مقدرات و محدودیت‌ها، توجه به سازوکارهای اجرا و پیاده‌سازی، و توجه به پیامدها و آثار غیرمنتظره، اجتناب‌ناپذیر، پنهان و خاموش، و توجه به سازگاری و انسجام هدف‌ها)؟ در درک و بری از سیاست در دوران جدید، سیاست‌گذاری تنها در پرتو اخلاق مسئولیت، عملی مشروع و کارآمد می‌شود. اخلاق مسئولیت در مقابل مفهوم اخلاق باور یا اخلاق مطلق غایی قرار دارد. فرد یا نهادی که به طور محض، مطابق با اخلاق باور دست به عمل می‌زند، یک آرمان و ارزش غایی را تعیین می‌کند، آن را در قالب یک هدف درمی‌آورد و به هر نحوی به دنبال تحقق آن آرمان، ارزش و هدف است. ولی کسی که بر پایه اخلاق مسئولیت سیاست‌گذاری می‌کند، به امکان عملی شدن هدف‌ها، تعیین شرایط مناسب متحقق‌شدن هدف‌ها، بررسی تناسب هدف‌ها - وسایل، تخمین پیامدها و نتایج قصدنشده اما قابل محاسبه و پیش‌بینی شده هدف‌ها و وسایل، شناسایی هدف‌های بدیل و ابزارهای بدیل، توجه و اهتمام ویژه می‌کند.

شخصی که با اخلاق مسئولیت طرح تحول آموزش و پرورش را دنبال می‌کند، باید به این سه پرسش پرداخته باشد:

۱. آیا فلان آرمان و هدف تربیتی و آموزشی مشخص، امکان عملی شدن دارد؟
۲. سازوکارهای دقیق و مؤثر اجرایی شدن آن هدف کدام‌اند؟
۳. آیا پیامدها و تبعات اهداف و وسایل، سنجیده و محاسبه شده است؟

«دولتی‌شدن»
آموزش و پرورش از
یک سو،
و «خصوصی‌سازی»
از دیگر سو،
هر کدام به نحوی،
مسائل و مشکلات
عديده‌ای را باعث
شده‌اند

هر چه از
زمان تأسیس
مدرسه‌های جدید
بیشتر می‌گذرد،
مدرسه‌های فنی
و حرفه‌ای و
کالج‌های فنی از
اهمیت و اعتبار
کمتری برخوردار
شده‌اند

از دوره قاجار به این طرف، آن‌گونه که مناشری نشان می‌دهد، نوعی خوش‌بینی فوق‌العاده به آموزش، در حد ایمان به معجزه آموزش، بر ذهنیت سیاست‌گذاران و اصلاحگران آموزشی و روشن‌فکران حاکم بوده است. در دوره مشروطه، مدرسه‌های جدید «کارخانه آدم‌سازی» تلقی می‌شدند. اما از آن زمان هنوز در ساختن شهروند ایده‌آل نظام با موانع بسیار روبه‌رو بوده‌ایم. یکی از دلایل این ناکامی‌ها، تسلط اخلاق باور بر سیاست‌گذاران و سیاست‌مداران است. ما به درستی دریافتیم که تمدن غرب اگر به جایی رسیده، به واسطه آموزش و پرورش جدید آن بوده است. اما تا خواسته‌ایم این درک را عملی کنیم، فوراً به تأسیس و توسعه سازمان مدرسه دست زده‌ایم. فکر کردیم آموزش یعنی یک فضای آموزشی، کلاس، معلم و تعدادی هم دانش‌آموز که گردآمدن این‌ها به تربیت و تخصص می‌انجامد اما می‌بینیم که این‌طور نشد.

۳. بی‌نتفاتی نهاد سیاست‌گذاری به شکاف «هدف‌ها» و «نتیجه»:

از حیث جامعه‌شناسی که با کنش‌های انسانی عملی سروکار دارد، نیت خوب الزاماً پیامد خوب ندارد. چه بسا نیت بد یا ابزار بد آثار مثبت و خوبی هم داشته باشد. چنانچه در فرهنگ روزمره هم ضرب‌المثل دوستی خاله خرسه را داریم. ما این شکاف نیت و پیامد را خوب متوجه نشده‌ایم و مفروضه سیاست‌گذاری ما بر پذیرش این شکاف نهاده نشده است. در حقیقت، بحث قبلی من درباره اخلاق مسئولیت بر بنیاد اصل «شکاف بین نیت و پیامد» استوار است. البته این بحث زاویه‌های الهیاتی مهمی دارد. شاید کسی معتقد باشد، در چارچوب الهیات، نیت خوب اثر خوب دارد نه اثر بد و بپرسد: «چگونه ممکن است نیت خوب اثر بدی برجای بگذارد؟»

در سده اخیر نفهمیده‌ایم که صرف نوشتن یک سلسله آرمان، ایده و هدف باعث محقق شدن آن‌ها نمی‌شود. برای مثال، همان‌گونه که مناشری نشان داده است، از دوران قاجار به این طرف، در هر چهار سیاست آموزشی و پرورشی، یعنی سیاست الف) اعزام دانشجو به خارج، ب) تأسیس دانشگاه، ج) گسترش آموزش عالی، و د) پرورش دانش‌آموز و دانشجوی ایده‌آل نظام، با نتایج وارونه روبه‌رو بوده‌ایم. این چهار برنامه تبعات اقتصادی، فرهنگی، و سیاسی نامطلوبی نظیر رشد غرب‌گرایی و مخالفت با نظام حاکم، بحران کلان امنیتی، بحران کیفیت آموزش و دلزدگی از ایدئولوژی حاکم را سبب شده‌اند. برای مثال، رضاخان عده‌ای را به فرنگ فرستاد، اما از دل این افراد، گروه ۵۳ نفر و جریان چپ شکل گرفت؛ پدیده‌ای که هیچ‌گاه به ذهن رضاخان خطور نمی‌کرد. یا در دوره محمدرضا پهلوی، در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰، دانشگاه با هدف پیشرفت و مدرنیزاسیون ایران توسعه پیدا کرد، اما عملاً دانشگاه پاتوق چپ‌ها و توده‌ای‌ها شد.

یک پاسخ این است که چون بین «نیت» و «پیامد» یا بین «منطق تأسیس» و «منطق دینامیسم»، شکاف وجود دارد. وقتی چیزی را تأسیس می‌کنند و شکل می‌دهند،

آیا سیاست‌گذاری می‌باید بر پایه اخلاق غایی مطلق/اخلاق باور صورت بگیرد یا بر پایه اخلاق مسئولیت؟

خودش در ادامه مستقل از نیت و خواست مؤسسان و بنیان‌گذاران، پویایی و دینامیسم پیدا می‌کند و سرنوشت و روند آتی آن دیگر در اختیار طراحانش نیست. سیاست‌گذار باید این شکاف را بفهمد و با التفات به این شکاف، سیاست‌گذاری کند. مثلاً «دانشگاه شریف»، با هدف و آرمانی خاص تأسیس می‌شود، آدم‌های با سواد و متخصص خود را آماده و حاضر تقدیم اروپا و آمریکا می‌کند. این بحران کارکردی دانشگاه شریف را دانشگاه امیرکبیر و برخی از دانشگاه‌های برتر نیز دچار هستند. یعنی دولت و دانشگاه‌ها روی جوانان سرمایه‌گذاری می‌کنند، اما بعد دو دستی آن‌ها را تقدیم اروپا و غرب می‌کنند. حالا سؤال این است که: آیا در چنین شرایطی، ما باید روی این بچه‌های علاقه‌مند و با استعداد سرمایه‌گذاری کنیم یا نکنیم؟

۴. ضعف رهیافت تاریخی در سیاست‌گذاری آموزش و پرورش:

از دوره پهلوی به این طرف، بسیاری از سیاست‌گذاری‌ها و اصلاحات آموزشی مرتباً شکست خورده‌اند، اما می‌بینیم که این سیاست‌های شکست‌خورده دوباره با همان روال قبلی یا در شکل‌های جدیدی توصیه و اجرا می‌شوند. چرا سیاست‌گذاری‌هایی که در گذشته جواب خوبی پس نداده‌اند، دوباره پیشنهاد و اجرا می‌شوند؟ در جواب می‌گویم ضعف رهیافت تاریخی یکی از حلقه‌های مفقوده اما مهم سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در ایران است.

سیاست‌گذاران آموزش در مجلس، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت علوم به بینش تاریخی نیازمندند و متأسفانه بینش تاریخی این نهادها در مورد آموزش، پرورش و علم چندان قوی نیست. در دو سده اخیر، سیاست‌مداران، مدیران، فعالان سیاسی و دانشگاهیان به منظور یافتن راهی برای بهبود آموزش و پرورش در ایران، چشم به نظریه‌ها، مدل‌ها و شاخص‌های برآمده از غرب دوخته‌اند، غافل از اینکه انتقال نظام آموزش غرب به بافت فرهنگی و سیاسی ایران، کار ساده و راحتی نیست؛ فارغ از اینکه این کار را اقدام درستی تلقی کنیم یا نه. به نظرم، ما همواره باید در نسبت بین الگوهای جهانی آموزش با شرایط تاریخی خاص ایران، تأملات عمیق و گسترده می‌کردیم تا شاید راهی برای توسعه درونزای آموزش گشوده می‌شود.

وقتی کسی یا نهادی سیاست‌گذاری می‌کند، باید به تجربه‌های تاریخی سیاست‌گذاری‌های قبلی تأمل و توجه ویژه کرده باشد. به قول آگوست کنت: «مردگان بیشتر از زندگان بر ما تأثیر می‌گذارند.» آنچه ما در حال حاضر هستیم، توسط گذشتگانمان شکل گرفته است. ما در نتیجه کردار گذشتگان، در شرایطی قرار داریم که این شرایط به ما می‌گوید چه چیزهایی را، چقدر و چگونه می‌توانیم سیاست‌گذاری کنیم و آن‌ها را تغییر دهیم. با کاربست نگاه تاریخی آشکار خواهد شد که ساختارها، سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش «امکانی» هستند. یعنی آموزش و پرورش در ایران امروز می‌توانسته است

از دوره قاجار
به این طرف،
آن گونه که مناشری
نشان می‌دهد،
نوعی خوش بینی
فوق العاده به
آموزش، در حد
ایمان به معجزه
آموزش، بر ذهنیت
سیاست‌گذاران
و اصلاحگران
آموزشی و
روشن فکران حاکم
بوده است

صورت دیگری داشته باشد و در وضعیت دیگری به سربرد، اما بنا بر دلایل و علل فراوان، صورت امروزی آموزش این گونه شده است.

از مجرای بررسی تاریخی می‌توان به مقدرات و ناتوانی‌های خود واقف شد. در نتیجه، می‌توان به طور انتقادی به بررسی روال سیاست‌گذاری آموزش پرداخت تا متوجه شد، گذشتگان اساساً قادر به انجام چه کارهایی بودند، چه اقداماتی می‌توانستند بکنند که نکردند، چه اقداماتی را نیاستی انجام می‌دادند، ولی کردند. به این طریق، رهیافت تاریخی می‌تواند به انباشت تجربه و آگاهی ملی ما یاری رساند. از طریق بررسی مفهومی تجربه‌های زیسته و انتقال تجربه‌ها از قلمرو ناخودآگاه یا نیمه‌هشیار فردی و گروهی به قلمرو آگاهی، می‌توان زمینه خودفهمی و بلوغ تصمیم‌سازان و کنشگران امروزی و نسل آینده را فراهم کرد. رهیافت تاریخی بیانگر این معناست که: «هنوز زنده است آنچه رخ داده است.» این گزاره را به بیان آگوست کنت این گونه می‌توان تفسیر کرد که: «گذشتگان بیشتر از معاصران بر ما تأثیر گذاشته‌اند».

شناسایی سازوکارهای این تأثیرگذاری، امکان شناسایی الگوهای ثابت و تکرارشونده، و فراتر از آن، شناسایی تغییرات صورت گرفته را تدارک خواهد دید تا دریابیم در عرصه آموزش و پرورش، چه الگوها، انگاره‌ها و مضمون‌هایی تکرار و باز تولید شده‌اند و در گذشت زمان تغییر محسوسی نکرده‌اند و چه اموری تغییر یافته‌اند. از طریق کار تاریخی می‌توان فهمید الگوهای ثابت و متغیر آموزش در ایران کدام‌ها بوده‌اند. از طریق این بینش و اندیشه تاریخی می‌توانیم فهمی عمیق و درست از منطق شکست‌های عملی و نظری‌مان پیدا کنیم و به این ترتیب، دائماً بین نظر و عمل حرکت کنیم. در واقع، فهم مهم‌ترین مسئله‌های امروز آموزش و پرورش در ایران و چگونگی برون‌رفت از این مسائل، مستلزم اتصال مستمر نظر به عمل و عمل به نظر از حیث تاریخی است که این قابلیت را رهیافت تاریخی به خوبی فراهم می‌کند.

۵. سیاست‌گذاری دولت‌مدار یا سیاست‌گذاری جامعه‌محور:

مطالبات و ایده‌آل‌های دولت و جامعه همیشه بر هم منطبق نیستند. در برخی موارد باید میان خواست جامعه و دولت یکی را انتخاب کرد. در این صورت، اما آیا سیاست‌گذاری آموزش و پرورش می‌باید بر خواست و اراده حاکمان انجام گیرد یا مطالبات مردم و جامعه؟ برای مثال، در سال ۱۳۵۳، سیاست‌گذاران آموزش عالی در تصویب قوانین آموزش عالی رایگان در عوض تعهد به کار دولتی، به این تغییر نگاه مردم توجه نکردند و غافل از آن بودند که محبوبیت اجتماعی استخدام دولتی نزد مردم کاهش یافته و جامعه به استخدام در بخش خصوصی رو کرده است. به همین دلیل، انتظار سیاست‌گذاران و دولت از این سیاست، آن گونه که مقصودشان بود، تأمین نشد. این تجربه نمونه‌ای از سیاست‌گذاری دولت‌محور بی‌التفات به جامعه و تحولات اجتماعی است. عین

صرف نوشتن یک سلسله آرمان، ایده و هدف باعث محقق شدن آن‌ها نمی‌شود

همین مشکل را در موضوع سیاست‌گذاری «ایجاد تعادل بین رشته‌های دانشگاهی» شاهد هستیم. جامعه و افراد به بازار کار رشته‌ها نگاه می‌کنند و دولت به نیاز حکومت یا نیاز بلندمدت جامعه. در این مورد، آیا باید به تمایل بازاری خانواده‌ها تن داد یا نیاز حقیقی و بلندمدت جامعه و حکومت را مدنظر قرار داد؟

۶. سیاست‌گذاری انقلابی یا سیاست‌گذاری میان‌روانه و عملگرایانه:

از یک‌سو از نظر عملگرایان، سیاست‌گذاری به معنای دخل و تصرف محدود در رویه‌های موجود است و از دیگرسو، تلقی برخی از نهادها و افراد از امر سیاست‌گذاری، ارائه طرح تحول انقلابی و انقلاب از بالاست. به‌راستی، کدام یک از این دو تلقی از سیاست‌گذاری تلقی صائبی است؟

۷. بحران ترسیم ایده‌آل اسلامی ایرانی آموزش و پرورش:

از لحاظ نظری، سیاست‌گذاری از جمله سیاست‌گذاری آموزش و پرورش، مستلزم ترسیم تصویری آرمانی و ایده‌آل از انسان، سازمان و نهاد مطلوب است. بدون تعیین و تعریف این ایده‌آل، نمی‌توان جهت و معنای اقدامات خود را تعیین کرد و بنابراین نمی‌توان دست به عمل زد. از دوران قاجار به این سو، ما به دلیل اخذ غیرانتقادی نظریه‌ها و مدل‌های غربی و ضعف نظری خودمان در بازسازی نهاد قدمایی آموزش، همواره از ایده‌آل فرانسوی (دوره رضاخان)، ایده‌آل امریکایی (دوره محمد رضاخان) و در مقطعی هم از ایده‌آل آلمانی -البته به صورت نصفه و نیمه- پیروی کرده‌ایم. درحالی که ما نیازمند ترسیم و تدوین ایده‌آل اسلامی ایرانی هستیم. متأسفانه از یک سو، مخالفان ایده‌آل اسلامی ایرانی، این ایده‌آل را صرفاً بیان ایدئولوژی یک گروه سیاسی یا پروژه دولتی می‌پندارند و از سوی دیگر، موافقان نیز در طراحی ایده‌آل اسلامی ایرانی آموزش، به شعار و تبلیغات و کلی‌گویی افتاده و کار نظری و مفهومی دقیق و درست و حسابی انجام نداده‌اند. در نتیجه، پیگیری این ایدئال بیشتر در قالب تصمیم‌های اداری و ابلاغ دستورعمل‌های دولتی و تأکید بر «نهادسازی، ایجاد سازمان و معاونت، تشکیل شورا، تولید سند، تهیه آیین‌نامه و برگزاری برنامه‌های مذهبی» صورت گرفته است.

۸. سیاست‌گذاری نهادی یا سیاست‌گذاری مبتنی بر سلیقه‌ها و علاقه‌های

فردی سیاست‌مداران، سیاست‌گذاران و مدیران:

در ایران، بنا به علل و دلایل متعدد که جای بررسی دارد، هر نهاد را با فردی که در رأس آن است، می‌شناسیم. در ایران، معمولاً سرنوشت یک نهاد و سازمان با سرنوشت رأس آن نهاد گره خورده است، به‌نحوی که با عزل و تغییر رأس نهاد، برخی سیاست‌ها متوقف می‌شوند و برنامه‌های جدیدی از راه می‌رسند. مثلاً، در زمان پهلوی دوم، دانشگاه تهران با آمد و رفت *علی اصغر حکمت*، *عیسی صدیق* و *علی اکبر سیاسی*، حال و

وقتی کسی یا نهادی
سیاست‌گذاری
می‌کند، باید به
تجربه‌های تاریخی
سیاست‌گذاری‌های
قبلی تأمل و توجه
ویژه کرده باشد

هوای دیگری پیدا می‌کرد. در چنین حالتی که نهاد با رأس نهاد تعریف می‌شود، موضوع سیاست‌گذاری چه منطق و عاقبتی پیدا خواهد کرد؟

۹. نسبت مبهم سیاست‌گذاری آموزش عالی با سیاست‌گذاری آموزش عمومی:

از زمان تولد وزارت علوم در دوره قاجار تا به امروز، یکی از معضلات سیاست‌گذاری آموزش در ایران، نسبت مبهم و مغشوش سیاست‌گذاری آموزش عمومی با آموزش عالی بوده است. پیش از انقلاب اسلامی، همواره این پرسش مطرح بوده است که: آیا وزارت علوم باید متولی اصلی و نهایی آموزش و پرورش کشور باشد یا وزارت آموزش و پرورش؟ بعد از انقلاب اسلامی، این دو نهاد مستقل از هم کار می‌کنند، اما سرنوشت آموزش و تربیت به همکاری ارگانیک و پایدار این دو وزارتخانه بستگی دارد. در واقع، در صورتی که آموزش و پرورش خوب و کارآمدی داشته باشیم، می‌توانیم آموزش عالی خوبی هم داشته باشیم و برعکس، آموزش عالی خوب و کارآمد مستلزم داشتن نظام مدرسه‌ای خوب است. اما چگونه و تحت چه ساز و کاری سیاست‌گذاری آموزش عالی و سیاست‌گذاری آموزش عمومی، در یک کلیت، با هم دیده می‌شوند؟

۱۰. مسئله بخرنج جمع علاقه‌ها و منفعت‌های گروه‌های ذی‌نفع آموزش و پرورش:

به نظر من، گروه‌های ذی‌نفع آموزش و پرورش در ایران هشت گروه هستند: ۱. خانواده‌ها؛ ۲. سیاست‌مداران؛ ۳. سیاست‌گذاران؛ ۴. روشنفکران؛ ۵. روحانیت و عالمان دین؛ ۶. کارکنان مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها؛ ۷. مسئولان، مدیران و کارشناسان آموزش؛ ۸. حامیان و کاسبان نظام کنکور. توجه دارید که در این تقسیم‌بندی، سیاست‌مدار و سیاست‌گذار، دو مفهوم و دو نقش متفاوت هستند. مثلاً صدیقی سیاست‌مدار نبود، ولی سیاست‌گذار آموزش بود. چگونه می‌توان علاقه‌ها و منفعت‌های گروه‌های هشت‌گانه ذی‌نفع در امر آموزش و پرورش را به نحوی باهم جمع کرد که گروه خاصی از منفعت‌های سیاست‌گذاری محروم نشوند؟

نهادهی که می‌خواهد سیاست‌گذاری کند یا طرح تحول بدهد، یا حتی محقق‌ی که می‌خواهد پژوهش کند، یا مورخی که می‌خواهد کار تاریخی انجام دهد، باید ببیند این هشت گروه ذی‌نفع، به تعبیر پیر بوردیو، جامعه‌شناس فقید فرانسوی، چگونه میدان آموزش و پرورش را شکل داده‌اند و در هر برهه، کدام یک از این گروه‌ها دست برتر را داشته است. با این حال، به نظر من، نقش خانواده‌ها و مردم بسیار تعیین‌کننده است، چون آن‌ها هستند که در نهایت، به مدرسه و دانشگاه شکل می‌دهند و از آموزش و پرورش آن‌گونه که منفعتشان می‌طلبد، استفاده می‌کنند.

این طبقه‌بندی هشت‌گانه باید دقیق‌تر شود، اما نکته خیلی مهم و جالب در تاریخ اصلاحات آموزش و پرورش جدید در ایران این است که فیلسوف‌ها هیچ نقشی در اصلاحگری ندارند. فیلسوف متأخر ایرانی در امر آموزش غایب است و در عوض،

جامعه و افراد به بازار کار رشته‌ها نگاه می‌کنند و دولت به نیاز حکومت یا نیاز بلندمدت جامعه

ایدئولوگ‌ها و سیاست‌مداران به همراه کارشناسان اداری بر امر سیاست‌گذاری و هدایت آموزش غالب هستند. در حالی که بدون بحث فلسفی، هرگونه سیاست‌گذاری و کار عملی در عرصه آموزش و پرورش، سست، بی‌پایه و ناپایدار خواهد بود. در حال حاضر، دانشجویان و استادان فلسفه (تعلیم و تربیت) ناچارند، فقط مباحث سنت غربی را بخوانند که البته هیچ اشکالی هم ندارد؛ چرا که وقتی موضوع سنت اسلامی ایرانی تربیت مطرح می‌شود، متفکر معاصر نداریم که به جای تکرار مباحث گذشتگان، آرای آن‌ها را بسط داده یا نقد کرده باشد.

این کار فیلسوفان و عالمان دین است که نوع ایده‌آل آموزش و پرورش اسلامی ایرانی را ترسیم و تدوین کنند که به نظر من در این زمینه کوتاهی شده است. لاجرم یا به ایده‌آل فرانسوی، آمریکایی یا آلمانی پناه برده‌ایم یا عرصه به دست دولتمرد و ایدئولوگ و سرانجام هم کاسبان نظام کنکور افتاده که باعث شده است، یک سلسله صفات خوب و به تعبیر من، جمع خوبان را تحت عنوان چشم‌انداز، آرمان و رسالت، در قالب یک سند بریزیم؛ بدون اینکه توجه کنیم، این ایده‌آل بر چه بنیاد عقلی استوار است و اساساً تحت چه شرایطی، امکان عملی شدن دارد. من دوباره می‌خواهم بر این نکته تأکید کنم که ما در ترسیم ایده‌آل‌های آموزشی و تربیتی خودمان ناتوان و ناکام بوده‌ایم.