

آموزش عالی در ایران

آموزش عالی در ایران را از دیدگاههای مختلفی می‌توان مورد بررسی قرار داد. اما علیرغم اهمیتی که طرح این مسئله بشکل بنیادی دارد، تاکنون آنچه که بیشتر مورد توجه بوده است مسائل جاری و زودگذر بوده است، و حتی بررسی همین مسائل جاری نیز عاری از عمق لازم درجهت ریشه‌یابی آنها بوده است. از این جهت نگرش جامع و مستند این امر، درعین در نظر گرفتن ابعاد تاریخی موضوع، و بطور خلاصه قرار دادن دانشگاه در پهنه جامعه و مسائل آن، برای ما، که در کشاکش گسترش آموزش عالی در ایران هستیم بسیار ضروری است. به همین خاطر این مقاله را از کتاب «اندیشه دانشگاه» نوشته «دکتر مجید تهرانیان»، که به منظور تدریس در «دانشگاه بوعلی سینا» (همدان) تهیه شده است، اقتباس کردیم. نویسنده ابتدا به مروری اجمالی در سیر تکوینی آموزش عالی در ایران در طی تاریخ می‌پردازد، و سپس نابسامانی های آموزش عالی کشور را بررسی و ریشه‌یابی می‌کند.

مقدمه

طرح درست هر مسئله، نخستین گام برای یافتن راه حل، یا راه حل‌های آن است. آموزش عالی در ایران دارای ریشه‌های عمیق تاریخی است، و از این رو باید از دیدگاه تاریخی بررسی شود. به خلاف بسیاری از کشورهای نواحی آسیای و افریقای، آموزش عالی در ایران دارای سنت‌های قدیمی، و دامنه دار است. گرچه این سنت‌ها در چند سده اخیر دچار رکود و سستی شده است، ولی وجود ریشه‌های کهنسال علم و فرهنگ در این مرز و بوم منشاء آثاری است که شایسته توجه و تأمل بسیار است. برخورد با علم و فرهنگ جدید غرب که در ایران از

نامه پژوهشکده، سال دوم،
شماره سوم، پائیز ۱۳۵۷

سده نوزدهم آغاز شد، رفته رفته به طرد سنت‌ها و استقرار نظام آموزشی مغرب‌زمین، انجامید. این دگرگونی‌ها گرچه ضروری می‌نمود، ولی نتایج ناهنجاری نیز ببار آورد. کندن ریشه‌های کهنسال سنت‌های آموزش قدیم، و نشان دادن نهال نظم جدید آموزشی، که ریشه‌های محکمی در این مرزو بوم نداشت، برای آن نابسامانی‌های بسیار آورد. آنچه در این گذار تاریخی ضروری است، نه تقلید کورکورانه، بلکه ایجاد پیوند‌های ثمربخش میان سنت‌های ایرانی و دستاوردهای غربی است. ولی زدن چنین پیوندی مستلزم آگاهی است، هم به سنت‌های ملی و هم به تحولات آموزشی و فرهنگی جهان. پس از بررسی کوتاهی از نظام سنتی آموزش عالی در ایران، به چگونگی ورود نظام جدید آموزش عالی و مسئله پیوند میان این دو نظم خواهیم پرداخت.

ریشه‌های تاریخی آموزش عالی در ایران

نظام سنتی آموزش عالی

آموزش و پرورش همواره یکی از مهمترین ارکان جامعه ایرانی را تشکیل داده است. در ایران باستان، تعالیم زرتشتی اساس این آموزش را فراهم می‌آورد. اخلاق زرتشتی که شامل سه رکن اندیشه نیک، گفتار نیک و کردار نیک بود، تأکید ویژه‌ای بر سلامت جسم و لزوم کار (بویژه در کشاورزی) می‌گذارد و از اینرو آموزش‌های نخستین هر طفل شامل ورزش و آموزش‌های نظامی، خواندن متون پهلوی، نوشتن بر روی لوحه‌های چوبین، حساب، و هنرهای زیبا می‌شد.

نخستین دانشگاه ایرانی را باید مرکز علمی بزرگ «جندی شاپور» دانست که در زمان «شاپور ساسانی» در خوزستان تأسیس یافت و سال‌ها مرکز برخورد فرهنگ زرتشتی با علوم هندی و یونانی، اندیشه‌های مصری، آموزش پزشکی، فلسفه و الهیات بود. این مرکز، علما و دانشجویان بسیاری را از تمام ملل جهان باستان به خود جلب می‌کرد و بویژه در زمینه علوم پزشکی پیشرفته‌ترین دانشگاه روزگار خود به‌شمار می‌آمد. دانشگاه جندی شاپور یکی از مهم‌ترین مراکز علمی بود که به وسیله آن، علم و فلسفه یونان و روم باستان در سده‌های هشتم و نهم میلادی به مسلمانان رسید و از طریق تمدن اسلامی، متون عربی به سرزمین‌های مسیحی مغرب زمین در سده‌های دوازدهم و سیزدهم میلادی منتقل شد (۱).

حمله عرب و گسترش اسلام در ایران، نه تنها موجب رکود علم نشد، بلکه به پراکندن هرچه بیشتر آن در میان مردم انجامید. طبیعی است که این بار نیز دین اساس هرگونه آموزشی شد. خواندن قرآن و دانستن اصول و فروع دین و آشنایی با سنت

پیامبر آغاز آموزش اسلامی بود. در سده‌های نخستین اسلام، گسترش مساجد اسلامی چندان بود که بغداد در سده نهم میلادی دارای ۳۰۰۰ مسجد و اسکندریه در سده چهاردهم دارای ۱۴۰۰۰ مسجد بود (۲).

گسترش سریع اسلام که در طی یک قرن توانست مرزهای خود را از یک سوبه اسپانیا و جنوب فرانسه، و از سوی دیگر به آسیای میانه برساند، موجبات برخورد تمدن‌های بزرگ باستانی را فراهم آورد. علوم باستانی ایرانیان، یونانیان، مصریان و هندویان سرچشمه‌های بزرگ علوم اسلامی شد. ایمان مشترک مللی که به زیر پرچم اسلام گرد آمده بودند، نیروی محرک بزرگی برای آفرینش تمدن جدیدی بود که دستاوردهای گذشته را به یکدیگر می‌پیوست. تمدن اسلامی بر روی هم به مدت پنج قرن، از قرن دوم تا قرن هفتم هجری (قرن هشتم تا سیزدهم میلادی) در اوج شکوه و قدرت خود بود و روی هم رفته بر تمدن اروپایی برتری داشت. ولی پس از حمله مغول، رکود فرهنگی جهان اسلامی رو به افزایش گذارد. به همراه این رکود، مراکز علمی و آموزش اسلام نیز سستی گرفتند و شور و طلب قرن‌های نخستین اسلام جای خود را به محافظه‌کاری و ارتجاع داد.

گسترش امپراتوری عثمانی بر سراسر دنیای ترک و عرب و بخشی از اروپا و استیلای دولت صفوی در ایران، بار دیگر رونقی به کار توسعه علم و فرهنگ اسلامی بخشید. مؤسسات آموزشی معتبری نیز در زیر چتر حمایت این دو امپراتوری بزرگ پای گرفتند. ولی این رونق، مایه و پایه‌های محکم دوران نخستین شکوفایی اسلام را نداشت. گرچه در برخی زمینه‌ها دولت‌های عثمانی و صفوی منشاء آثار درخشانی بودند، ولی آنجا که پای اندیشه آزاد و آفرینش علمی و هنری در میان بود بیشتر به تقاضای می‌پرداختند. معماری دوران صفوی یکی از درخشان‌ترین نمونه‌های معماری اسلامی است، ولی اصول آن سال‌ها پیش پی‌ریزی شده بود و معماران این دوره آن را به مرحله تازه‌ای از شکوه و زیبایی رساندند. نظام آموزشی دولت عثمانی که برای تربیت کادر نظامی و اداری امپراتوری بکار گرفته می‌شد، در نوع خود بی‌نظیر بود، ولی اصول آن ترکیبی از اصول آموزشی و اداری امپراتوری‌های گذشته آسیای باختری بود. این نظام که توسط «سلطان محمد فاتح»، گشاینده قسطنطنیه، پی‌ریزی شد، نقش مهمی در گسترش و شکوه بخشیدن به «امپراتوری عثمانی» داشت و پس از آن که رو به زوال گذارد در پسران امپراتوری نیز عامل اساسی به شمار می‌آمد (۳).

سیر مفهوم دانشگاه را در جهان سنتی اسلامی باید در سیر تکوین نظام آموزشی اسلامی جستجو کرد. علم در نظام ارزشی اسلام همواره منامی بلند داشت. شاهد این مدعا کلام پیامبر است که می‌گوید «علم را بجوی اگرچه به چین باشد» (۴). از این رو، در کنار هر مسجد اسلامی مدرسه‌ای نیز بنا می‌شد که به کار آموزش قرآن، بحث

و تفسیر آن ، شریعت اسلام ، سنت پیامبر ، لغت‌شناسی عرب ، تاریخ و حتی طب و علوم دیگر می‌پرداخت . برخی از این مدارس نیز رفته رفته به مرتبه مراکز بزرگ علمی با کتابخانه‌های منظم ، و دانشجویان بی‌شمار رسیدند .

با به‌پای گسترش مدارس اسلامی که علوم اسلامی را در دسترس طلاب می‌گذاشتند ، نظام آموزشی ابتدایی اسلامی نیز در قالب مکتب‌های اسلامی ، که تأکید را بر آموزش قرائت قرآن و اصول دینی می‌نهادند ، تأسیس یافت . محتوای آموزشی مکتب‌خانه‌ها در سراسر جهان اسلامی همانند بود و از اینرو نقش آنها در ایجاد یکپارچگی اجتماعی و فرهنگی در سرزمین‌های اسلامی ، که زبان‌ها و ملیت‌ها و رسوم بسیار گوناگون داشتند ، حیاتی و انکارناپذیر است . در ایران ، برخلاف دیگر کشورهای اسلامی ، دامنه این آموزش گسترده‌تر بود ، و صرف‌نظر از آموزش قرآن ، خواندن ، نوشتن ، و چهار عمل اصلی ، شامل مشق خط ، تاریخ اسلامی و ادبیات فارسی هم می‌شد (۵) .

گرچه تخمین گسترده این مکتب‌خانه‌ها در جهان اسلامی کار دشواری است ، ولی از آمار پراکنده موجود می‌توان حدس زد که در شهرهای عمده اسلامی ، آموزش ابتدایی در دسترس هر خانواده اسلامی قرار داشت . گرچه دختران از این موهبت عموماً برخوردار نبودند ، ولی در برخی از خانواده‌های اشرافی با ایجاد مکتب‌ها و معلمین سرخانه ، زنان نیز به این نوع آموزش ابتدایی دست می‌یافتند . برخی از مورخین ، تعداد این مکتب‌ها را در استانبول سده هفدهم و بیستم میلادی به دویست تا سیصد تخمین زده‌اند (۶) .

در ایران ، هر شهر دارای چندین مکتب بود و در قاهره بین یک‌چهارم تا یک‌سوم جمعیت سواد خواندن و نوشتن داشتند . البته این مکتب‌ها کمبودهای بسیار نیز داشتند . صرف‌نظر از محتوای آموزشی محدود و معلمین نیازمندی ، روش آموزشی نیز مبتنی بر آموزش طوطی‌وار و تنبیه بدنی شاگردان بود . کمتر مکتبی بود که مورد بازدید و ارزشیابی قرار گیرد و تنها در موارد استثنایی ، مکتبی که از محل عواید وقف شخص نیکوکاری اداره می‌شد ، ممکن بود مورد بازدید و توجه اوقرار گیرد . از اینرو می‌توان گفت که نقش اساسی این مکتب‌ها بیشتر در زمینه انتقال سنت‌های اسلامی و خویشی اجتماعی (Socialization) بود .

کسانی که می‌خواستند آموزش ببینند ، چند راه در برابر داشتند : نخست اینکه ، هر کس می‌توانست در محضر هر دانشمند بزرگی که در مدرسه دوس می‌داد ، بنشیند و استفاده کند . گستره این کلاس‌ها تابعی از شخصیت و شهرت مدرس بود ، ولی کلاس‌های ۳۰ هزار نفره غیر معمول نبود ، و حتی کلاس‌های ۱۰۰ هزار نفره هم گزارش شده است ، که در طی آن به‌تأچار سخنان استاد توسط دستیاران او در گوشه و کنار مسجد زبان به زبان تکرار می‌شد (۷) .

دوم اینکه ، هر يك از طلاب می‌توانست به حلقه‌ای از شاگردان ، که دور استاد خاصی گرد آمده بودند ، پیوندد و کسب فیض کند . این حلقه‌ها ، رفته‌رفته جنبه رسمی تری پیدا کرد و به شکل کرسی استادی خلیفه وقت به یکی از مدرسین برای تمام عمر تفویض می‌شد . برنامه آموزشی اینگونه حلقه‌ها عبارت بود از قرآن و تمام موضوع‌های مربوط به آن مانند شریعت ، سنت ، تفسیر و ادب . موضوعاتی مانند فلسفه یونانی که از جانب برخی از علما تکفیر شده بود غالباً مورد توجه قرار نمی‌گرفت ، ولی ریاضیات ، علوه ، وطب جزئی از برنامه بود . مطالعه شریعت اسلام یکی از ارکان اساسی این نظام آموزشی بود و از آن جاکه تا سده چهارم هجری ، چهار مکتب تستن پذیرفته شده بود ، آموزش شریعت اسلام بیشتر به دور این چهار مذهب (حنفی ، مالکی ، شافعی و حنبلی) می‌چرخید . مذهب جعفری پس از « امام جعفر صادق » (ع) رفته رفته در ایران گسترش و پذیرش بیشتری یافت .

سومین راه بی‌گیری تحصیلات آموزش عالی برای هر طایفه ، وابستگی به یکی از دانشمندان معاصر بود . در مواردی ، این وابستگی مستلزم سفرهای دور و دراز (رحله علمی) بود و به اقامت در منزل استاد ، ازدواج با یکی از دختران او ، و کمر بستن به خدمت وی می‌انجامید . رفته رفته ، این نظام غیر رسمی به دادن مدرک رسمی علمی انجامید و طلبه پس از گذراندن مدارج موفق به دریافت گواهینامه‌ای از استاد می‌شد . این گواهینامه‌ها غالباً با خطی خوش نوشته می‌شد و گهگاه به نظم نیز درمی‌آمد (۷) .

دو نهاد اجتماعی دیگر نیز از زیربنای اساسی نظام آموزش عالی به شمار می‌آمدند: کتابفروشی و انجمن‌های ادبی . این هر دو نهاد در هنگام قدرت و شوکت خلافت عباسی و سایر حکومت‌های بزرگ اسلامی (سلسله‌های سامانی ، سلجوقی ، غزنوی ، عثمانی و صفوی) از حیثیات و تحریک خاص برخوردار بودند ، ولی در دوران‌های رکود رو به‌ستی می‌گذاردند . مثلاً در بغداد عصر عباسی ، دریک خیابان به تنهایی حدود صد کتابفروشی یافت می‌شد (۸) .

به‌رحال این نظام نسبتاً سیال و غیررسمی پاسخگوی نیازهای امپراتوری گسترده اسلامی و تحریک درونی آن نبود و از اینرو نهادهای آموزشی و پژوهشی مشخص‌تری ، رفته‌رفته شکل گرفت . در این میان ، باید از دارالعلم‌ها ، مدرسه‌ها ، مسجدها ، نظامیه‌ها و خانقاهها نام برد . دارالعلم‌ها که به نام‌های دیگر نیز ، مانند بیت‌الحکمه بغداد و دارالدوای حلب ، نامیده می‌شدند ، غالباً پژوهشگاههایی بودند که به خاطر عشق و علاقه علمای مکتب‌خاصی به وجود می‌آمدند و رفته رفته به مراکز عمده تحقیق و تبلیغ آن مکتب در می‌آمدند . برخی از این مراکز از حمایت خاص یکی از حکومت‌های

اسلامی نیز برخوردار می‌شدند که در این صورت به شکل مرکز اشاعه تبلیغات مذهب تسنن، تشیع و یا ناطمی درمی‌آمدند.

مدرسه‌ها غالباً به مسائل شریعت و فقه اسلامی می‌پرداختند، درحالی‌که مسجدها مرکز کسب علم همراه با انجام فرایض دینی بودند (۹). مشهدها، برخلاف این دو، مدرسه‌هایی بودند که در اطراف محل دفن یکی از مردان بزرگ اسلام بوجود می‌آمدند. صرف نظر از این تفاوت‌های جزئی، هر سه نهاد آموزشی را می‌توان اساساً وسیله‌ای برای تحقیق و تدریس مکتب‌های گوناگون فقهی در اسلام دانست. تدریس حقوق اسلامی (شرایع و فقه) رکن اساسی برنامه آموزش عالی بود، و هر طلبه به مدرسه‌ای می‌رفت که در آن حقوق مربوط به مذهب مورد نظر او تدریس می‌شد. عمده‌ترین منبع درآمد این گونه مدارس درآمداوقاف بود که افراد نیکوکار، حکومت وقت یا حتی برخی از علما، به این کار تخصیص داده بودند.

گرچه تاریخ پیدایش مدرسه به سده دوم هجری می‌رسد، ولی نخستین مدرسه واقعی در قرن چهارم هجری در نیشابور بنیانگذاری شد (۱۰). بنیانگذار مشهورترین مدرسه آن دوره «خواجه نظام‌الملک»، وزیر خردمند سلجوقی، بود که مدرسه‌ای به نام نظامیه در بغداد به سال ۶۱۵ (۱۰۵۶) برپا کرد. این مدرسه الگویی برای مدارس بعدی در سراسر دنیای اسلامی شد و سنگ بنای نظام آموزش عالی گردید. دانشنامه اسلامی در این باره، چنین می‌نویسد:

«شوق و توان نظام‌الملک دوران جدیدی را برای شکوه مدارس آغاز کرد. سلطان و دولتمردان دیگر نیز به این مهم علاقمند شدند، و الگوی مدرسه خواجه نظام‌الملک که در آن طلاب‌خانه می‌کردند، از آن پس الگوی سراسر دنیای اسلام شد» (۱۱). برسر دلایل بنیانگذاری نظامیه‌ها، که شمار آن‌ها در زمان نظام‌الملک به هشت می‌رسید، هنوز میان مورخان بحث و جدل است. برخی برآنند که دلیل اصلی این امر اشاعه مذهب رسمی سلاطین سلجوقی، مذهب تسنن، بود. برخی دیگر برآنند که دلیل اصلی، تربیت نیروی انسانی لازم برای تشکیلات اداری در حال گسترش امپراتوری سلجوقی بود. و سرانجام، گروه سوم برآنند که هدف اصلی نظامیه‌ها ایجاد مراکز برای مقابله با نفوذ روحانیون بود که مؤسسات آموزشی و افکار عمومی را در انحصار خود داشتند. به‌رحال یکی از نتایج کار نظامیه‌ها، تربیت دبیران ورزیده برای امپراتوری پر رونق سلجوقی بود (۳).

نوآوری‌های «نظام‌الملک» را در این زمینه می‌توان سرآغاز عصر جدیدی در آموزش عالی سرزمین‌های اسلامی دانست. نخست اینکه، برخلاف گذشته، استادان

نظامیه‌ها از ورزیده‌ترین افراد انتخاب می‌شدند و حقوق رسمی دریافت می‌کردند. دوم اینکه، دانشجویان نیز کمک هزینه‌های تحصیلی قابل توجهی دریافت می‌داشتند. سوم اینکه، برخلاف گذشته که استادان برای تمام عمر صاحب کرسی استادی می‌شدند، در نظامیه‌ها به ارده « نظام‌الملك » و جانشینان وی کم‌ارده یا برکنار می‌شدند (۱۰).

برنامه آموزشی مدرسه‌ها نیز خالی از نوآوری نبود و شامل دو قسمت می‌شد، علوم عقلی و علوم نقلی. علوم عقلی شامل تمام علوم بود که مبتنی بر مشاهده محسوسات و استنتاجات عقلی است، مانند علوم طبیعی و فلسفه. علوم نقلی شامل آنچه بود که از آغاز سن اسلامی نقل شده بود و از اینرو تمام رشته‌های مذهبی را دربر می‌گرفت. پس از تأسیس نظامیه‌ها، کار مدرسه بالا گرفت و بیش از ۷۵ مدرسه در قاهره،

۵۱ مدرسه در دمشق و ۳۸ مدرسه در حلب بنیانگذاری شد، به طوری که در قرن چهاردهم میلادی، ۵۱ مدرسه در حلب و ۸۶ مدرسه در دمشق موجود بود (۱۱). ولی تأسیس این مدارس زندگی واقعی طلاب و علما را تغییری نداد و بسیاری از آنان که پشتیبان نام‌آوری نداشتند، هنوز در فقر بسر می‌بردند و با کسب و کار گذران می‌کردند. شرح حال یکی از این طلاب در قرن هفدهم میلادی (یازدهم هجری) روشنگر این نکته است :

« از صبحگاهان تا ظهر، در مدرسه به کار طلبگی و بحث و جدل مشغول بودم هنگام بازگشت به منزل چندان گرسنه بودم که پوستهای خربزه‌ها که در راه می‌یافت جمع می‌کردم و پس از تمیز کردن آنچه راکه باقی مانده بود می‌خورد. یک روز یکی دیگر از طلاب را به همین کار مشغول دیدم و آنچه راکه تاکنون از یکدیگر پنهان کرده بودند، از این پس با کمک یکدیگر انجام دادند. و از آنجا که پولی برای خرید چراغ یا شمع نداشتند، متون درسی را در زیر روشنائی مهتاب می‌خواندند و در شب‌های تاریک آنچه را به سینه سپرده بودند دوباره تکرار می‌کردند، تا فراموش نکنند» (۲).

دراپراتوری عثمانی، نظام مدرسه به اوج خود رسید و از سال ۱۳۳۱ میلادی، پادشاهان عثمانی برای مدارس موقوفه ایجاد کردند. تا قرن هجدهم میلادی، شمار این مدارس تنها در قسطنطنیه به حدود ۲۷۵ رسیده بود و هر شهر بزرگ امپراتوری دارای مدرسه یا مدارسی بود. برنامه آموزشی این مدارس وسیع‌تر از مدارس گذشته بود و شامل موادی مانند منطق، ریاضیات، هندسه، نجوم، موسیقی، طبیعیات، طب، ادبیات، صرف و نحو و بیان نیز می‌شد. ولی از میانه سده شانزدهم میلادی کیفیت این مدارس رو به پستی نهاد. علمای سنی غالباً با علوم عقلی ناسازگار بودند و از این رو برنامه آموزشی این مدارس رفته رفته محدود به علوم نقلی شد.

در ایران نیز مدرسه‌ها که در قرن سیزدهم میلادی رونق بسیار داشتند، باحتمال منول مواجه با گسترش تصوف و نهادهای آموزشی خاص آن مانند خانقاه و رباط و زاویه

شدند و رو به زوال گذاشتند. در اینگونه مراکز، فلسفه کار، به کلی براساس دیگری بود. هدف، سیر وسلوک صوفیانه و گذشتن از مقامات روحانی خاص آن بود. از اینرو، ذکر و از حفظ کردن نام های خداوند و برخی از سوره های قرآن و اشعار صوفیانه، برنامه آموزشی را تشکیل می داد. با این همه، باید آنگاه بود که برخی از بزرگترین نام آوران علمی تاریخ اسلام، مانند «ابن خلدون»، «فارابی» و «ابن سینا»، از اینگونه مکاتب صوفیانه گذشته اند.

ستون فقرات آموزش عالی اسلامی، همانگونه که گذشت، طبقه علما (۱۲) بود و از اینرو شکفت نیست که با پسرفت این طبقه، نظام آموزشی نیز روبه سستی رود. ولی نقش علما تنها به آموزش محدود نمی شد. قضاوت، وکالت، دبیری تشکیلات دولتی، منتشی بازار، بررسی اوقاف، و خزانه داری غالباً از وظایف این طبقه بود. در واقع، علمارا نمی توان یک طبقه اجتماعی در تاریخ اسلام تلقی کرد. افراد این رده از جامعه، متعلق به تمام قشرهای اجتماعی بودند. چه بسا علمای بزرگ اسلامی که از پایین ترین سطوح جامعه و دور افتاده ترین روستاها برخاسته بودند و چه بسیار علمایی که سراسر جهان اسلام را در نور دیده بودند، دیدی وسیع، همتی بلند و تعلق خاطر بزرگ به حق و حقیقت داشتند. جامعه پهناور بزرگ اسلامی را این رادمردان به یکدیگر پیوند می زدند. انحطاط این گروه اجتماعی را در چهار علت عمده می توان جستجو کرد. نخست اینکه، دید باز و جستجوگر قرن های نخستین اسلام رفته رفته جای خود را به دید محدود و قشری قرن های بعدی داد. دوم اینکه، این دید بسته و محدود، علم را محدود به منقولات می دانست و از اجتهاد، یعنی جهد و کوشش در جهت دریافت نوینی از احکام قرآن و سنت پیامبر پرهیز می کرد. سوم اینکه، عضویت در طبقه علما رفته رفته حرفه ای و موروثی شد و در دوران های اخیر (سلسله عثمانی و صفوی) به قالب های رسمی دولتی درآمد. و سرانجام، به همین دلیل، طبقه علما گشادگی فکری و استقلال علمی خود را رفته رفته از دست داد و به صورت عنصری از طبقه حاکم به کل تحت حکیم قدرت و گسترش مال و منال خویش پرداخت.

آغاز نظام جدید آموزش عالی

شکست های بیابانی ایران در چنگک های ایران و روس رفته رفته جمعی از ایرانیان را متوجه عقب افتادگی کشور خود نسبت به کشورهای پیشرفته اروپایی کرد و کنجکاری آنان را برای دریافت اسرار پیشرفت اروپا برانگیخت. عهد نامه ترکمانچای ۲۳۸۷ (۱۸۲۸) را در واقع نباید تنها یک شکست نظامی و سیاسی دانست. این عهدنامه و

پی آمده‌های آن آغاز يك بحران فرهنگی است که تا هم‌اکنون در ایران و دیگر کشورهای اسلامی ادامه دارد. برای آن‌که به ژرفای این بحران پی بریم، بی‌مناسبت نیست طرز فکر ملت‌های مسلمان را نسبت به اروپایی‌ها در هنگام اوج قدرت اسلام، زمانی که «عازون الرشید» در بغداد و «شارلمانی» در اروپا حکومت می‌کردند، در نظر بگیریم. یکی از متون اسلامی سده پنجم هجری (سده یازدهم میلادی)، اروپاییان را در رده بربرها و سودانی‌ها ولی پایین‌تر از ترکان و چینی‌ها قرار می‌دهد و چنین اظهار می‌کند: «مردمان این دسته را که هیچگونه علمی را پرورش نداده‌اند باید در رده حیوانات و نه انسان دانست. آنهایی که در دورترین نقاط شمال - بین انتهای هفت جو و نهایت ربع مسکون - زندگی می‌کنند، چنان از تابش خورشید به دور افتاده‌اند که درگیر آب و هوایی بسیار سرد و جوی بسیار سنگین هستند. در نتیجه، «خلق این مردمان بسیار سرد، رفتارشان بسیار خشن، بدنشان بسیار بزرگ و رنگشان بسیار پریده و مویشان بسیار بلند است. به‌همین دلیل این مردم فاقد تیزهوشی و کیاست و گرفتار حق و نادانی خاص خود هستند. بی‌خردی و کوری ذهن درمیان آنان مانند ملل اسلاو، بلغار، و مردمان همسایه رایج است» (۹).

این طرز فکر گرچه برای دوران قرون وسطی بدون پایه و اساس نبود، ولی پس از جنگ‌های صلیبی رفته رفته حقیقت خود را از دست داد و از سال ۲۰۸۸ (۱۵۲۹) هنگامی که سرانجام اروپاییان توانستند جلوی پیشروی امپراتوری عثمانی را در وین بگیرند، کفه قدرت به سود کشورهای اروپایی دگرگون شد. با این همه، احساس خود بزرگ بینی مسلمانان نسبت به اروپاییان تا اوایل سده نوزدهم میلادی ادامه یافت. شاهد این مدعی در ایران بی‌اطلاعی درباریان «فتحعلیشاه» از خطر روسیه و بی‌اعتنایی آنان نسبت به دشواری‌های جنگ بود. هر بار که خبر شکستی می‌آمد و سلطان غضب می‌کرد، درباریان برای خوشایند او فریاد می‌زدند «وای بر اروس، وای بر اروس». ایران از نظر جغرافیایی در خط دوم نفوذ غرب (پس از هندوستان، مصر و عثمانی) قرار داشت و از اینرو بیداری نسبت به پیشرفت جهان صنعتی غرب در ایران دیرتر آغاز شد. از سویی دیگر، به سبب موقعیت ویژه ایران که در میان دو قدرت بزرگ سده نوزدهم یعنی روس و انگلیس، قرار گرفته بود، سیاستمداران ایرانی برای حفظ استقلال به سیاست موازنه متوسل شدند ولی ایران در سده نوزدهم عملاً به شکل يك کشور شبه مستعمره بی‌طرف درآمد. نگاهداری این تعادل ظریف قدرت، نیاز به ثبات داشت و از اینرو اصلاحات اساسی به‌سود هیچ‌یک از سه نیروی حاکم (پادشاهان قاجار و دولت‌های روس و انگلیس) نبود. بدین سبب، درحالی‌که در مصر و ترکیه عثمانی اصلاحات مهمی در زمینه‌های نظامی، اقتصادی و آموزشی صورت می‌گرفت، ایران

سده نوزدهم به شکل يك کشور سنتی ، نگاه داشته می شد .

با این همه ، برخی از سیاستمداران میهن پرست دوره قاجار مانند « عباس میرزا » و « امیرکبیر » ، اصلاحاتی را در زمینهای نظامی و آموزشی آغاز کردند که غالباً بی سرانجام ماند. در زمینه های آموزشی ، مهمترین این اقدامات تأسیس دارالفنون در سال ۱۱۲۴ (۱۸۵۲) بود. امیرکبیر در این طرح شخصاً نظارت داشت و از آن جا که از رقابت روس و انگلیس پرهیز می کرد ، برای استخدام استادان به فرانسه و اتریش روی آورد. برخی از استادان نیز از میان بیست و نه ایرانی که از سال ۲۳۷۰ (۱۸۱۱) برای گذشتن از دوره های آموزش عالی به اروپا فرستاده شده بودند ، استخدام شدند .

روحیه و روش های دارالفنون و زبان تعلیم از همان آغاز فرانسوی بود . رشته های آموزشی عبارت بودند از فنون نظامی (آموزش پیاده نظام ، سواره نظام) ، پزشکی ، علوم و ریاضیات . مدرسه در واقع برای نخبگان بود و دانشجویان آن نیز از میان طبقه اشراف انتخاب می شدند . با وجودی که از ابتدا قرار بود تعداد دانشجویان هر سال به ۳۰ نفر محدود شود ، تقاضا برای ورود چندان بود که مدرسه بزودی ناچار شد هر ساله ۲۷۰ دانشجو بپذیرد. دانشجویان درس ده یا یازده سالگی برای شش یا هفت سال وارد مدرسه می شدند . شهزید رایگان بود و دانشجویان هر يك دو دست لباس یکسان برای تابستان و زمستان همراه با بجانیه و جایزه ها و مدال هایی تیز برای گذراندن برخی امتحانات دریافت می کردند . از آن جا که دانشجویان غالباً میل به تنبلی داشتند ، کيفرهایي نیز مانند ، وظیفه نگهبانی ، چوبدستی ، و چوب فلک (که تنها مجازات هراس انگیز بود) برای آنها مقرر شده بود (۱۳).

هدف اساسی دارالفنون تربیت کادر رهبری لازم برای قوای لشکری و کشوری بود . از آن جا که مدرسه از حمایت دولت برخوردار بود ، تا پایان سده نوزدهم پیشرفت فراوان داشت ، ولی از آن پس به سبب اینکه بیم آن بود که مرکز انتقال افکار انقلابی از عثمانی شود ، تبدیل به يك مدرسه متوسطه شد. بهر حال ، دانش آموختگان دارالفنون که تا این تاریخ به حدود ۱۱۰۰ نفر می رسیدند ، شاعلمقام های بلند بایه اداری و نظامی بودند و برخی از آنان نیز در جنبش مشروطه نقش های مهمی به عهده گرفتند (۵). پس از تأسیس دارالفنون ، پیشرفت آموزش جدید در ایران در مقایسه با آنچه که در مصر و ترکیه و عثمانی می گذشت ، کند شد . تنها پنج مؤسسه آموزش تخصصی دیگر در طی پنجاه سال بعد ، تأسیس یافت : دو مدرسه نظام ۲۴۴۵ - ۲۴۴۲ (۱۸۸۳-۱۸۸۶) ، دو مدرسه زبان ۲۴۳۲ (۱۸۷۳) ، يك مدرسه کشاورزی ۲۳۵۹ (۱۹۰۰) و يك مدرسه علوم سیاسی ۲۴۶۰ (۱۹۰۱). مدرسه علوم سیاسی به منظور تربیت کادر وزارت امور خارجه بوجود آمد. دانش آموختگان این مدرسه ناچار بودند که تا چند سال پس از پایان تحصیلات

بدون دریافت حقوق در وزارت خارجه خدمت کنند. بدین وسیله ، مدرسه دانشجویان خود را تنها از میان طبقه مرفه جامعه انتخاب می‌کرد .

جنبش مشروطه به نهضت تجدد خواهی در آموزش نیز دامن زد . دو مدرسه تخصصی دیگر نیز در زمینه های پزشکی و تربیت معلم برپا شد . چند مدرسه خارجی که مبلغین مسیحی در ایران برپا کرده بودند نیز در این جنبش سومی داشتند . فرانسوی‌ها ، آمریکایی ها و انگلیسی‌ها هر یک در تأسیس مدارس ابتدایی و متوسطه در آذربایجان ، جنوب کشور و تهران سهمی داشتند (۳) . شمار این نوع مدارس تا سال ۱۳۸۵ شاهنشاهی (۱۹۲۶) به چهل و پنج می‌رسید که هفده تائی آنها در تهران بود .

مخالفت علمای اسلامی (که در ایران به مراتب نیرومندتر از علمای اسلامی در مصر و ترکیه عثمانی بودند) با مدارس خارجی ، سبب شد که مواد ۱۸ و ۱۹ قانون اساسی ضمن اعلام تعلیمات اجباری ، تمام مدارس را اعم از مذهبی و غیر مذهبی ، زیر نظارت وزارت علوم و صنایع مستظرفه قرار دهد . این قانون در نوع خود بیسابقه بود و آموزش را که عملاً در انحصار طبقه علما بود در انحصار دولت قرار میداد . با این همه پیشرفت چندانی در آموزش صورت نگرفت و تنها نه (۹) مدرسه ابتدایی جدید تأسیس شد و سی دانشجو به خارج اعزام گشت . ایران در دو دهه نخستین سده بیستم هنوز يك کشور قرون وسطایی به شمار می‌آمد که نظام آموزشی آن تنها در سطوح بالا اندکی دچار دگرگونی شده بود . ولی کجبود آموزش نوین در سطوح ابتدایی و متوسطه ، آموزش عالی را نیز از رشد بازداشته بود .

گسترش آموزش عالی

نوسازی ایران در دوران پادشاهی « رضا شاه کبیر » بار دیگر اهمیت آموزش نیروی انسانی را آشکار کرد . ولی از آن جا که این نوسازی در درجه نخست به ابتکار دولت و به وسیله نظام اداری آن صورت می‌گرفت ، آموزش عالی بیش از آموزش های زیربنایی مورد توجه قرار گرفت . نیاز دولت به نیروی انسانی تحصیل کرده برای اشغال مقام های کشوری و لشکری ، موجب آن شده بود که سیاست آموزشی این دوره را نیز مانند دوران گذشته تخبه گرا (Elitist) کند . شاگردان دوره آموزش ابتدایی در دهه ۱۳۴۰ (۱۹۳۰) از حدود ۱۰۰ هزار نفر به ۲۶۲ هزار نفر ، شاگردان دوره متوسطه از ۳۳۰۰ نفر در سال ۱۳۸۳ (۱۹۲۴) به ۲۸۲۰۰ نفر در سال ۱۳۹۹ (۱۹۴۰) افزایش یافت. "رچه این افزایش با در نظر گرفتن میزان عقب افتادگی آموزشی کشور چشمگیر بود ، ولی به تناسب با تعداد کودکان لازم به آموزش در این سنین ناچیز می‌نمود.

آموزش عالی از همان نخستین سال کودتای ۱۲۹۹ (۱۹۲۱/۲۴۷۹) مورد توجه قرار گرفت و یک مدرسه عالی حقوق برای تربیت نیروی انسانی مورد لزوم وزارت عدلیه، با همکاری فرانسویان تأسیس یافت. تا سال ۲۴۸۶ (۱۹۲۷) هفت مدرسه عالی در زمینه‌های حقوق، پزشکی، علوم و فنون، الهیات، جنگ، کشاورزی، دامپزشکی بوجود آمد. بیشتر این مدارس جزء دانشگاه تهران شدند، که در سال ۲۴۹۳ (۱۹۳۴) تأسیس یافت. توجه به آموزش عالی را می‌توان از افزایش سریع تعداد دانشجویان آن دریافت که از ۹۱ نفر در سال ۲۴۸۱ (۱۹۲۲) به ۱۶۴۵ نفر در سال ۲۴۹۴ (۱۹۳۵) و ۳۳۹۵ در سال ۲۵۰۴ (۱۹۴۵) افزایش یافت. گرچه این افزایش سریع بود، ولی به‌های افزایش درخواست کنندگان ورود به آموزش عالی نمی‌رسید. از آن‌جا که آموزش متوسطه، حرفه‌ای را نمی‌آموخت و حقوق و اعتبار اجتماعی بیشتر در انتظار کسانی بود که دارای مدارک عالی بودند، فشار دانش‌آموختگان دبیرستان‌ها برای ورود به مؤسسات آموزش عالی ایران و یا ادامه تحصیل در خارج، روزافزون بوده است.

از اینرو، اعزام دانشجویان به‌خارج به‌صورت یکی از وسایل تأمین نیروی انسانی متخصص درآمد. بین سال‌های ۲۴۸۱ (۱۹۲۲) و ۲۴۸۷ (۱۹۲۸)، ۳۹۶ دانشجو به خارج، و بویژه به فرانسه، برای ادامه تحصیلات اعزام شد. در این مدت، علاوه بر ۴۵۲ نفر دانشجوی دیگر که در حال تحصیل بودند، وزارت‌خانه‌ها حدود ۱۵۰۰ دانشجو به خارج فرستادند.

دانش‌آموختگان مؤسسات آموزش عالی داخل و خارج کشور در طی دهه ۲۴۸۹ (۱۹۳۰) به سرعت در مشاغل دولتی جذب می‌شدند، ولی نقطه اشباع دستگاه‌های دولتی نیز به‌همان سرعت فرا رسید. تعداد کارمندان دولت در طی این دهه سه برابر شد و از ۱۸۵۰۰ به ۵۶۸۰۰ رسید. هزاران دانش‌آموز فارغ‌التحصیل دبیرستان‌ها در انتظار ورود به دانشگاه و یا استخدام در دستگاه‌های دولتی بودند. در این شرایط، سیاست تورم‌آداری تنها وسیله جلوگیری از نارضایتی دانش‌آموختگان بی‌کار و ناراضی و حفظ ثبات سیاسی به‌نظر می‌رسید. گرچه این سیاست راه حل فوری ارائه می‌داد ولی دوی‌پای آمد ناگزیر داشت. نخست اینکه، تورم‌آداری موجب افزایش رکود اداری و کاهش کارایی می‌شد. دوم اینکه، افزایش قدرت دستگاه‌های دولتی موجب افزایش اعتبار بیشتر مشاغل دولتی و میل بیشتر دانش‌آموختگان به‌استخدام دولتی می‌گردید. این عوامل، دستگاه آموزشی و دستگاه اداری دولت را در چنبره یک تورم باطل افکنده‌است که سبب می‌شود هر یک از این دو نظام ضعیف‌های آن دیگری را تشدید کند. گسترش سریع آموزش عالی و دستگاه‌های اداری دولت در سال‌های پس از شهریور ۲۵۰۰ (۱۹۴۱)، و بویژه در بیست‌سال اخیر، این رابطه متقابل را تشدید کرده‌است.

نابسامانی‌های آموزش عالی

بطور کلی می‌توان پنج علت نابسامانی آموزش عالی ایران را که برخی از آنها از نتایج نزدیک به پنج قرن عقب افتادگی تاریخی، و برخی دیگر از ثمرات پیوندها و سیاست‌های نسنجیده یکصدسال اخیر است، و هر یک به سهم خود عارضه‌های بیشمار در پی دارد، به شرح زیر خلاصه کرد:

- پیوندهای نادرست

- نخبه‌گرایی آموزشی

- ناهماهنگی اشتغال و آموزش

- رشد شتابان آموزش عالی

- اکنون زدگی و سیاست زدگی در مدیریت

این بخش از مقاله در حد امکان به بررسی هر یک از این نابسامانی‌ها خواهد

پرداخت.

پیوندهای نادرست و میوه‌های تلخ

همانطور که در پیشین دیدیم، منبع الهام نوآوری آموزشی در ایران اساساً کشور فرانسه بود. دلایل این امر را شاید بتوان در سه زمینه متفاوت تاریخی، سیاسی و فرهنگی جست. از نظر تاریخی، ایران و دیگر کشورهای اروپای خاوری و آسیای باختری، خود را در شرایطی نزدیک‌تر به فرانسه می‌دیدند تا انگلیس و یا ایالات متحده. عناصر مترقی در روسیه، ترکیه عثمانی، مصر و ایران سده نوزدهم هر یک به سهم خود انقلاب کبیر فرانسه را سرآغاز عصر جدیدی می‌شمردند و امیدوار بودند به زودی در میهن خود آنان نیز شکوفا شود.

از نظر سیاسی، بویژه در مورد ایران، فرانسه یک کشور دوست طبیعی بود. ایالات متحده به سبب دوری و سیاست کناره‌جویی (Isolationism)، و انگلیس و روسیه به سبب نزدیکی و سیاست مداخله‌جویی آنان، کشورهایی نامطمئن و یا مظنون به شمار می‌آمدند، در حالیکه فرانسه می‌توانست بدون منافع مستقیم بازرگانی و سیاسی دست دوستی به سوی ایران دراز کند.

از نظر فرهنگی نیز فرانسه دارای رشته‌های عاطفی نزدیک‌تری با ایران بود. روحیه شاعر مسلک فرانسوی که همراه با نوعی خرد باوری (Rationalism) و فرد پرستی (Individualism) است به روحیه ایرانیان نزدیک‌تر بود، تا روحیه تاجر منش و عمل‌گرای

(Pragmatism) انگلیسی. از اینرو، نفوذ فرهنگی غرب در ایران بیشتر از طریق فرهنگ و ادب فرانسوی صورت گرفت.

در تقلید از آموزش نوین غرب نیز طبیعی بود که ایرانیان در نخستین کوشش‌ها به‌الگوی فرانسوی روی آورند. در آموزش عالی نظامی، «سن‌سیر» (St. Circ) الگو قرار گرفت. دارالفنون براساس الگوی دانشگاه فرانسوی تأسیس یافت. زبان تدریس فرانسوی، و بسیاری از معلمین آن نیز فرانسوی بودند. بیشتر دانشجویان ایرانی که برای ادامه تحصیل به فرانسه می‌رفتند نیز عازم فرانسه بودند. از اینرو در تجدیدسازمان نظام آموزش ابتدایی و متوسطه در دهه‌های ۹۰-۲۴۸۰ (۲۱-۱۹۲۱) نیز نظام آموزشی فرانسه الگو قرار گرفت. نظریکی از صاحب‌نظران در این مورد چنین است:

«کار تجدید نظر در برنامه مدارس بیشتر به عهده تحصیل‌کردگان فرانسه گذاشته شد. تقلید کورکورانه این عده از نظام آموزشی فرانسه و حتی بالاتر از آن، ادراک محدود آنان از هدف تعلیم و تربیت، به‌نظام آموزشی ایران سخت لطمه زد. اینان علم را به خاطر علم و نه به‌خاطر کاربرد آن می‌خواستند، نظریه را بر عمل و روش سخنرانی را بر روش آزمایشگاهی ترجیح می‌دادند.... در نتیجه یک برنامه آموزش متوسطه پی‌ریزی شد که در پوشش موضوعی بسیار گسترده بود، ولی با تجربه‌های زندگی دانش‌آموز ارتباط چندانی نداشت.»

آنچه «کاردان» در مورد آموزش متوسطه گفته است، در مورد آموزش عالی نیز صدق می‌کند. دانشگاه تهران نیز براساس الگوهای فرانسوی بنیاد یافت و تا هم‌اکنون نیز از منت‌های دانشگاهی فرانسه (برتری نظریه بر عمل و تمرین، روش سخنرانی بر روش بحث و گفتگو و تجربه آزمایشگاهی، تفکیک رشته‌های تحصیلی بجای برنامه‌های میان‌رشته‌ای) برخوردار است. گرچه این سنت‌ها در متن شرایط تاریخی و فرهنگی فرانسه اثرات ثمربخشی داشته است، ولی در شرایط متفاوت ایران نمی‌توانست ریشه بدواند، و ثمری قابل ملاحظه بدهد. نتیجه این امر آن شده است که ترکیبی از منحط‌ترین ویژگی‌های نظام آموزش سنتی ایران همراه با ناپسندیده‌ترین ویژگی‌های نظام جدید دست‌به‌دست‌هم داده و تعیین‌کننده سیمای آموزش عالی در ایران شوند.

بجای تشکیلی علمی که از ویژگی‌های زندگی طلبگی و نظام سنتی آموزش در ایران بود، آموزش طوطی‌وار جایگزین شده است. تأکید بر حافظه در یادگیری آموزش‌های سنتی همراه با تأکید بر یادگیری‌های نظری بدون تجربه و آزمایش در آموزش جدید، ریشه‌های اصلی این درداند. بجای آزادی و وارستگی زندگی طلبگی، آموزش نوین رسمیت علمی را که شامل سلسله مراتب علمی، مدارک دانشگاهی و ترمه و معدل است،

به ارمغان آورده است. در این مورد نیز ناپسندترین جنبه‌های يك جامعه طبقاتی جدید به حريم علم‌راه یافته و هدف علم را فدای وسایل آن ساخته است. بجای توجه به بنیادها و نهادهای علمی که دارای استقلال و ریشه‌های عمیق تاریخی در جهان اسلامی بودند، تمرکز آموزش در دست دولت، خطر پیچیدگی سیاست و مصلحت روز را برجستجوی حقیقت که وظیفه نخستین علم است بوجد آورده است. ولی یار دیگر به رسمیت شناختن استقلال دانشگاهها و طرح عدم تمرکز نظام آموزش و پرورش کشور، نشانه‌ای امیدبخش از آگاهی‌های نخستین به ضرورت تحکیم مبانی علم و آموزش است (۱۴).

سخن کوتاه، جامعه علمی ایران، آنچه را که از گذشته پرافتخار داشت، رفته رفته در این گذار تاریخی از دست داده است، بدون آنکه بتواند شرایط نوینی را برای گسترش و شکوفایی علوم بوجود آورد. چنانکه رقت، یکی از ریشه‌های این نابسامانی را باید در تقلید نسنجیده از الگوهای فرنگی جستجو کرد. گرچه تقلید از فرانسوی‌ها در این زمینه بیش از کشورهای دیگر بوده است، ولی در سال‌های اخیر، گستره این نوع تقلیدها به کشورهای دیگر نیز کشیده است. دانشگاه‌هایی که یکی پس از دیگری در سال‌های اخیر تأسیس شده‌اند، هر یک به سهم خود کوشیده‌اند که الگوی دانشگاهی خاص را از کشور مورد نظر خود (آمریکا، انگلیس، آلمان، فرانسه) کم و بیش برگیرند. در ایران کمتر دانشگاهی است که با تجزیه و تحلیل نیازهای واقعی جامعه ایرانی آغاز و برنامه آموزشی خود را بر اساس آن طرح ریزی کرده باشد.

یکی از نتایج تأثر انگیز این درهم ریختگی آموزشی، آن است که دانش‌آموختگان موفق‌ترین این تقلیدها، تنها به درد جامعه کشور مرجع تقلید می‌خورند. بدین ترتیب، بیشتر پزشکان فارغ‌التحصیل دانشکده‌های پزشکی بهلوی و تهران پس از گذراندن دوران تخصصی جذب بازار کار آمریکا و اروپا می‌شوند. مهندسين دانش‌آموخته این دانشگاهها و دانشگاه صنعتی آریامهر نیز به همین ترتیب، ولی با درصد کمتر، در چنین شرایطی سزاوار نیست که پزشک یا مهندسی را که جلای وطن کرده، سرزنش کنیم. بسیاری از همگان این دسته از متخصصین کشور که بازگشته‌اند، یا جذب بازار کار نشده‌اند، و یا بجای اشتغال به تخصص خود به شغل‌های اداری و سیاسی پرداخته‌اند و پشیمانند. مسئله مربوط به نظام آموزشی خاصی است که از نیازهای ملموس و واقعی کشور ریشه نگرفته است.

نخبه‌گرایی آموزشی

دومین نابسامانی ریشه‌ای آموزش در ایران روحیه نخبه‌گرایی (Elitism) است که از دارالفنون به این سوی گریبانگیر سیاست آموزشی کشور بوده است. از آن‌جا که

دولت همواره نیروی معرک گسترش آموزش بطور کلی، و آموزش عالی بویژه بوده است، طبیعی است که دستگاههای اداری در نخستین مرحله به رفع نیازهای خود اندیشیده باشند. غفلت از آموزشهای بنیادی (آموزش ابتدایی و متوسطه و حرفه‌ای) در طی صد و هفتاد سال گذشته (از دارالفنون به این سوی) اساسی‌ترین دلیل بحران کنونی نیروی انسانی ایران است. در حالیکه ژاپن در سال ۲۴۷۲ (۱۹۱۳)، بیسوادی را ریشه کن کرده بود و حدود ۹۸ درصد از کودکان سنین دبستانی را نیز در مدارس ابتدایی جای داده بود، نرخ بیسوادی در ایران در سال ۲۵۳۴ (۱۹۷۵)، حدود ۶۶ درصد و ضریب اشتغال به تحصیل در دبستان هائسبت به کودکان سنین ۱۲ - ۷ در سال ۲۵۳۰ (۱۹۷۱)، حدود ۷۷ درصد تخمین زده شده است (۱۵).

ولی در مقایسه رشد کمی آموزش عالی ایران، چشم گیر و قابل ملاحظه است. سهم آموزش عالی از کل بودجه آموزش کشور که در سال ۲۵۲۳ (۱۹۶۴)، ۱۰ درصد بود به ۲۰ درصد در سال ۲۵۲۷ (۱۹۶۸) افزایش یافت و سپس به ۱۴ درصد در سال ۲۵۳۱ (۱۹۷۲)، کاهش یافت. در دهه گذشته، آهنگ رشد آموزش عالی، سریعتر از سطوح دیگر بوده است (۱۶). اگر تعداد دانشجویان مؤسسات آموزش عالی داخل کشور را، در سال ۲۵۳۵ (۱۹۷۶) حدود ۱۵۰ هزار نفر و دانشجویان ایرانی مقیم خارج را حدود ۵۰ هزار نفر در ایالات متحده (۱۷) و حدود ۵۰ هزار نفر دیگر در سایر کشورها فرض کنیم، تعداد دانشجویان مؤسسات آموزش عالی نسبت به جمعیت ۱۸ ساله، در حدود چهار (۴) درصد است. این رقم برای برخی از کشورهای دیگر جهان به شرحی است که در جدول شماره ۱ آمده است. همانگونه که این جدول نشان می‌دهد، همبستگی درآمد سرانه و آموزش عالی چندان چشمگیر نیست. از این جدول نیز می‌توان نتیجه گرفت که تحریک اجتماعی عامل تعیین کننده تری در گسترش آموزش عالی است. در کشورهای مانند اسرائیل و لهستان که از تحریک اجتماعی بیشتری برخوردارند، نسبت اشتغال جوانان سنین (۲۲ - ۱۸) به آموزش عالی به حدود ۴۵ درصد می‌رسد، ولی در کشوری مانند انگلیس که دارای نظام طبقاتی نسبتاً نامتحرکی است، این نسبت نزدیک به چهار درصد است.

بدین ترتیب، هرم آموزشی ایران دارای پایه و میانه‌ای نسبتاً باریک و رأسی نسبتاً بزرگ است. اگر از مسایل کمی بگذریم و به مسائل کیفی بپردازیم، و خامت وضع آموزش در ایران، در تمام سطوح به شدت به چشم می‌خورد. شاهد این مدعی در سطح ابتدایی، بررسی کوتاه و تکان دهنده «صد بهرتگی» (۲۵۲۹) است.

بسیاری از مسائل کیفی آموزش عالی را نیز باید در کسب و کارهای بنیادی آموزش ابتدایی و متوسطه جست. از اینرو ناگزیر به این نتیجه گیری هستیم که ایران تاکنون

به حدکافی در آموزش‌های بنیادی سرمایه‌گذاری نکرده است .

جدول شماره ۱ - نسبت دانشجویان آموزش عالی به ۱۸ سالگان برای برخی از کشورها (۱۸)

نسبت دانشجویان آموزش عالی به جمعیت

۱۸ ساله (%)

درآمدرانه به دلار

کشور

تمام وقت ۹ (گروه سنی ۲۲-۱۷ سال ۱۹۷۰)	۳/۱۲۱ (۱۹۷۲-۷۳)	استرالیا
بازه وقت ۸/۸ (گروه سنی ۲۲-۱۷، ۱۹۷۰)		
حدود ۱۰	۱/۵۲۳ (۱۹۷۲)	کانادا
تمام وقت ۲۰	۳/۱۸۰ (۱۹۷۱)	فرانسه
۲۰	۳/۸۰۰ (۱۹۷۱)	آلمان
۴ (گروه سنی ۲۲-۱۸)	۱/۷۰۰ (۱۹۷۶)	ایران
۴۵	۱/۸۹۰ (۱۹۷۳)	اسرائیل
تمام وقت ۲۷/۷	۷۱۱/۰۳۰ (۱۹۷۲)	ژاپن
بازه وقت ۲۰		
تمام وقت ۶/۸	۱۷۰	کنیا
بازه وقت ۲/۵		
۴۵/۷ (۱۹۷۰)	۱/۴۲۵ (۱۹۷۲)	لهستان
تمام وقت ۳/۸۸ (۱۹۷۱-۷۲)	۲/۶۰۰ (۱۹۷۱)	انگلستان
بازه وقت ۱۷/۶ (۱۹۷۱-۷۲)		
۱۸۲/۱۷۲	۵/۵۱۵ (۱۹۷۲)	ایالات متحده
۹۸/۷۹۴		آمریکا

ناهماهنگی اشتغال و آموزش

کم و کاستی‌های آموزش بنیادی و حرفه‌ای، هنگامی بیشتر به چشم می‌خورد که به مسئله ارتباط میان آموزش و اشتغال بپردازیم. در ایران متأسفانه تاکنون میان نظام آموزشی که نیروی انسانی ماهر و متخصص را عرضه می‌کند، و ساخت اشتغال، که نیروی محرك تقاضا است، پیوند محکمی وجود نداشته است. از اینرو در رابطه این دو بخش ناهماهنگی‌های بسیاری می‌توان بازشناخت (۱۹). نخست اینکه، در سال ۲۵۳۵ (۱۹۷۶) نسبت کارکنان فنی و حرفه‌ای به کل نیروی کار در ایران در حدود ۴/۶ درصد

بود، که در مقایسه با سایر کشورها در سطح پایین‌تری قرار گرفته است. برای دریافت معیارهای جامعه صنعتی، این نسبت در سال ۱۹۶۰ در آمریکا ۱۱ درصد، در کانادا ۱ درصد، در انگلستان ۸/۶ درصد و در آرژانتین ۶ درصد بوده است. دوم، نه تنها نسبت کارکنان فنی و حرفه‌ای در ایران بسیار ناچیز است، بلکه تعدادی از این کارکنان نیز بجای اشتغال در فعالیت‌های تولیدی، بیشتر در بخش خدمات فعالیت دارند. این پدیده خودنشانه‌ای از نظام ارزشی جامعه است که برای فعالیت‌های میانداری (مانند فروش، مشاوره، دلالی، خدمات اداری و سیاسی) پاداش‌های مادی و معنوی بیشتری قائل است. سوم، از نظر توزیع کارکنان فنی و حرفه‌ای در بخش‌های عمده فعالیت اقتصادی نیز، ناهماهنگی زیادی به چشم می‌خورد. بنابر آمار سازمان برنامه و بودجه (۲۵۳۵)، نسبت کارکنان فنی و حرفه‌ای در بخش کشاورزی حدود یک در هزار، صنایع حدود ۳۳ در هزار و بخش خدمات که وضع مناسب‌تری دارد، حدود ۴۴ در هزار است. چهارم، عرم مشاغل حاکی از این است که رابطه منظم و مطلوبی میان سطوح بالا، متوسط و پایین برقرار نیست. در ایران بطور متوسط در برابر هر دو پزشک یک پرستار، هر دو مهندس یک تکنیسین، در صنعت برای هر یک مهندس ۴ تکنیسین، در حمل و نقل در برابر هر یک مهندس دو تکنیسین وجود دارد. ولی در کشورهای صنعتی پیشرفته نسبت پزشک به پرستار یک به چهار است، مهندس به تکنیسین یک به سه و در پاره‌ای موارد یک به چهار است. مقایسه این نسبت‌ها با وضع موجود در ایران، کمبود شدید تکنیسین را روشن می‌سازد.

این‌ها نمونه‌هایی از کمبودهای کلی نظام آموزشی است که نتوانسته است چنانکه باید و شاید پاسخگوی نیازهای روزافزون اقتصاد کشور به نیروی انسانی ماهر و متخصص در سطوح مختلف اشتغال باشد. اگر بخواهیم کمبودهای کیفی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تخصصی را هم برشماریم، داستان به درازا خواهد کشید. اقتباس از غرب، بویژه فرانسه، در ایجاد گستردگی میان نظام آموزشی و نظام اشتغال نقش مؤثری داشته است. آموزش‌حین اشتغال بجای اشتغال حین آموزش (راهی که هم اکنون عده زیادی از کارمندان دولت و بخش خصوصی برای افزایش رتبه و حقوق و مزایا پیش گرفته‌اند) شاید راهی برای رفع این ناهماهنگی‌ها بگشاید.

رشد شتابان آموزش عالی

جدول شماره ۲ حاکی از رشد شتابان آموزش عالی در طی چهل سال گذشته است. این رشد کمی بویژه در دهه اخیر، آشکارتر است. شمار دانشجویان تقریباً پنج برابر شده است و از حدود ۳۰ هزار نفر در سال ۲۵۲۵ (۱۹۶۶) به حدود ۱۵۰ هزار نفر در سال ۲۵۳۵ (۱۹۷۶) رسیده است. اگر دانشجویان ایرانی مقیم خارج را نیز به

جدول شماره ۲ - گسترش آموزش عالی در ایران (۲۰)

سال شمار هیئت علمی شمار دانشجویان در صد دانشجویان دختر میزان دانشجو (در هزار)

		۱۶۴۵	۲۰۳	۲۴۹۳-۴
		۴۲۱۸	۶۹۰	۲۵۰۳-۴
۵۵		۱۰۰۹۷	۵۴۰۳	۲۵۱۳-۴
۱۴۵	۲۴	۲۹۶۸۳	۲۴۸۶	۲۵۲۳-۴
	۲۸	۱۳۵۳۵۴ (۲۱)	۵۱۵۹	۲۵۳۳-۴
			(۱۱۶۱۸)	

تنها در سال تحصیلی ۲۵۳۳-۲۵۳۴ (۱۹۷۴-۱۹۷۵) ، شمار مؤسسات آموزش عالی از ۱۶۵ واحد در سال پیشین، به ۱۹۳ افزایش یافت . از این تعداد ۱۷۸ مؤسسه فعالیت آموزشی داشته و ۱۵ مؤسسه نداشته است . در سطح دانشگاهها با تأسیس دانشگاههای بوعلی سینا ، آزاد ، رضاشاه کبیر ، سیستان و بلوچستان ، کرمان ، رازی - کرمانشاه، فرح پهلوی ، فارابی و بیوستن دانشسرای عالی تهران بانام « دانشگاه تربیت معلم » و دانشسرای عالی سپاه دانش با نام « دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران » ، شمار دانشگاهها از ۸ در سال تحصیلی ۳۳-۳۴ (۱۹۷۴-۱۹۷۳) به رقم ۱۹ در سال تحصیلی ۳۴-۳۵ افزایش یافت . همچنین مؤسسات آموزش عالی وابسته به دولت از رقم ۱۱۳ به ۱۲۸ و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی از رقم ۳۷ به ۴۱ رسید . جدول شماره ۳ شمار مؤسسات آموزش عالی را بر حسب نوع مؤسسه در سالهای ۳۳-۳۴ (۱۹۷۴-۱۹۷۳) و ۳۴-۳۵ (۱۹۷۳-۷۵) نشان می‌دهد .

علت گسترش سریع تقاضا برای آموزش عالی را باید در دو عامل مکمل جست: نظام اجتماعی ایران و نظام آموزشی حاصل از آن . تحرك اجتماعی در ایران در دوره اخیر مبتنی بر دو عامل اساسی بوده است، وابستگی‌های خانوادگی و دسترسی به آموزش بهتر و بالاتر . از آن جاکه نظام آموزشی موجود فرد را تنها برای بازار کار تربیت نمی‌کند ، و بیشتر مبتنی بر دادن مدرک است ، طبیعی است که برای کسب اعتبار اجتماعی بالاتر و مزایای بیشتر ، میل به تحصیل و مدرک بالاتر ، از شرایط پیشرفت اجتماعی هر فرد به شمار آمده است . از سوی دیگر ، کمبود آموزش حرفه‌ای که بتواند افراد را پس از تحصیلات ابتدایی و متوسطه جذب بازار کار کند ، فشار تقاضا را از هر مرحله تحصیلی

به مرحله بعدی منتقل کرده است .

جدول شماره ۳ - شمارش سازمانهای آموزش عالی درسالهای تحصیلی

۲۵۳۲ - ۲۳ و ۲۴ - ۲۵۳۳ (۲۲)

تغییرات	۲۵۳۳-۲۴	۲۵۳۲-۲۳	نوع موسسه
+۱۱	۱۹	۸	دانشگاهها
-۲	۵	۷	موسسات آموزش عالی مستقل
			موسسات آموزش عالی وابسته به
+۲	۷۱	۶۹	وزارت آموزش و پرورش
			موسسات آموزش عالی وابسته به سایر
+۱۳	۵۷	۴۴	وزارتخانهها وسازمانهای دولتی
+۴	۴۱	۳۷	موسسات آموزش عالی غیردولتی
+۲۸	۱۹۳	۱۵۶	جمع

آمار دوده گذشته در این زمینه گویاست (سازمان برنامه و بودجه ، ۲۵۳۵). رشد سریع جمعیت، گسترش مدارس ابتدایی و متوسطه و افزایش روزافزون چشمداشت‌ها، دست به دست هم داده و تقاضا برای آموزش عالی را به سرعت بالا برده است . آهنگ افزایش جمعیت در این دو دهه در حدود $2/7$ - 3 درصد بوده است (۲۳) . آهنگ رشد مدارس متوسطه نیز در این دو دهه بیش از حد انتظار بود . به رغم کوشش‌هایی که در طی برنامه چهارم برای جلوگیری از این رشد شد ، تعداد دانش‌آموزان دوره متوسطه از 781507 نفر در سال $7-2526$ (۱۹۶۸-۶۹) به حدود $1/4$ میلیون نفر در سال $2-2531$ (۱۹۷۲-۷۳) رسید . هدف برنامه چهارم در سال $2-2531$ ، حدود 950 هزار نفر بود، درحالیکه در سال 2527 (۱۹۶۸)، دانش‌آموختگان دوره دوم متوسطه 31049 نفر بود . در سال 2532 (۱۹۷۳) ، این عدد به 60 هزار نفر رسید که تقریباً تمامی آنان در امتحانات ورودی دانشگاهها شرکت کردند . کسانی که در این امتحانات موفق نشوند ، غالباً جذب بازار کار نمی‌شوند بلکه رهسپار خارج شده و یا منتظر دوره بعدی امتحانات می‌مانند . کوشش‌هایی که برای افزایش تنوع دوره متوسطه و تحکیم پیوندهای آن با بازار کار از راه آموزش حرفه‌ای می‌شود، به احتمال قوی از فشار تقاضا برای ورود

به آموزش عالی نخواهد گاست ، تجربه تمام نظام‌های آموزشی که در آن عده معدودی به پایان نیمه دوم متوسطه می‌رسند ، چنین بوده است و ایران را نمی‌توان جدا دانست .
 منشاء اجتماعی دانش‌آموزان نیز حکایت از نخبه‌گرایی آموزشی می‌کند . در سال ۲۵۲۸-۷۰ (۱۹۶۹) ، تنها در حدود ۸ درصد از دانشجویان آموزش عالی از طبقات کارگر و کشاورز برخاسته بودند و بیشتر اینان نیز در مؤسسه‌های فنی کشاورزی مشغول به تحصیل بودند . بیش از یک‌سوم دانشجویان متولد استان مرکزی بودند که تنها ۱۸ درصد کل جمعیت را دربرمی‌گرفت (۲۳) . حدود نیمی از دانشجویان تحصیلات متوسطه را در شهر تهران به پایان رسانیده بودند . تقریباً همگی دانشجویان مؤسسات خصوصی که بالغ بر ۱۴ هزار نفر می‌شد ، اهالی تهران و حومه بودند .
 برای آن‌که آموزش عالی بتواند نسبت خواستاران به پذیرفته شدگان را در دهه آینده ثابت نگاهدارد ، رشد آن ناگزیر باید از میزان گذشته نیز فراتر رود .
 این‌رشد شتابان مشکلات و تکنیک‌های بشمارای نیز بیار آورده است که مهم‌ترین آنها را می‌توان کمبودهای زیردانست :

- کمبود استاد
 - کمبود مواد آموزشی
 - کمبود دانشجوی واجد شرایط
 - کمبود زیربنای فرهنگی و علمی
 - کمبودهای نظام ارزشی و انگیزشی
- در مورد کمبود استاد ، ارقام جدول شماره ۲ گویا است . در نشریه آمار آموزش عالی ایران (اردیبهشت ۲۵۳۵) ، تعداد اعضای هیئت علمی به ترتیب زیر گزارش شده است :

- تمام وقت ۵۸۱۲
 - غیر تمام وقت ۱۲۶۹
 - حق‌التدریسی ۵۲۲۹
- شمار دانشجویان در همین سال به حدود ۱۵ هزار نفر رسیده است . بنابراین ، نسبت استادان تمام وقت به دانشجو در حدود ۱:۲۵ است که در مقایسه با دانشگاه‌های خوب دنیا در سطح پایین قرار دارد (۲۵) . اگر جنبه‌های کیفی مسئله را نیز در نظر بگیریم ، کمبود استادورزیده ، متعهد و پراستی تمام وقت ، یک فاجعه ملی است .
 کمبود مواد آموزشی (کتاب‌های درسی و علمی ، فیلم‌های آموزشی ، مواد دید و شنیدنی تلویزیونی ، آموزش‌های برنامه‌ای (Programmed Instruction) خودآموز و غیره) چنان محسوس است ، که بر هیچ استاد و دانشجویی پوشیده نیست . متأسفانه

آنچه موجود است نیز غالباً ترجمه‌های شکسته بسته و اقتباس‌های ناراست از کتاب‌های درسی فرنگی است. بی‌جهت نیست که دانشجوی ایرانی پس از مدتی نسبت به رشته خود احساس بیگانگی و وازدگی می‌کند. در کمتر رشته‌ای است که کتاب درسی مناسب آن رشته با رعایت اصول یادگیری و با طرح مسائل ویژه ایران، یالت شود. در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی این‌گونه کمبودها دانشجویان را به سوی یادگیری طوطی‌وار و تسجیده‌برشی از نظریه‌های متداول و وارداتی روز می‌کشد، که غالباً فاجعه‌آمیز است.

گرچه سال‌هاست که رشد تقاضا برای ورود به مؤسسات آموزش عالی، سریعتر از رشد گنجایش این مؤسسات است و به‌ظاهر کمبودی در مورد دانشجو به چشم نمی‌خورد، حقیقت آن است که دانشجوی شایسته سخت کم است. به چندین دلیل: نخست اینکه، این رشد را می‌توان رشدی بیمارگونه دانست که ناشی از نظام آموزش متوسطه است. سال‌هاست که دبیرستان‌های ما دانش‌آموز را برای جذب در بازار کار تربیت نمی‌کنند و ناگزیر غالب دانش‌آموختگان دبیرستانی به‌امید دریافت مدارج بالاتر و سپس یک‌شغل دولتی رهسپار مؤسسات آموزش عالی داخل و خارج کشور می‌شوند. دوم اینکه، کیفیت آموزش متوسطه حتی برای آموزش‌های نظری در سطح آموزش عالی نیز کافی نیست و دانشجو یاباری از عادت‌های ناپسند آموزشی (یادگیری طوطی‌وار، تقلیدی و جسودفکری، دنباله روی کورکورانه، بی‌نظمی، بی‌اعتنایی به پژوهش‌های اسنادی و تجربی) با صحنه دانشگاه می‌گذارد. طبیعی است که در بهترین وضع هم زدودن این عادت‌ها کار آسانی نیست. سوم اینکه، خودگی دانشگاهها آن مختصر دوتایی را که ممکن است هنوز در دانشجو مانده باشد رفته رفته می‌کشد و او را به موجودی بدبین و سرکش دگرگون می‌کند که در جستجوی نمره و مدرک و شغل است، نه علم و حرفه.

یکی دیگر از مشکلات اساسی، کم و کاستی زیربنای فرهنگی و علمی است. هیچ دانشگاهی در حلاء فرهنگی و علمی نمی‌تواند به زندگی خود ادامه دهد. نبودن کتاب و کتابخانه، آزمایشگاه و صنایع و خدمات وابسته، مجله و انجمن‌های حرفه‌ای و علمی، و بطور کلی چنان فضایی فرهنگی که شوق آموزش را برانگیزد، از کم و کاستیهای زیربنایی است. ایجاد این وسایل زیربنایی، نیازمند وقت و حوصله و هوشی بسیار است. مسئله اساسی تر شاید کم و کاستی‌های نظام ارزشی و انگیزشی کنونی جامعه ایران است که بیشترین پاداش مادی و معنوی خود را به میانداران (واسطه‌ها) می‌بخشد، نه به دارندگان علم و حرفه. پس شکست نیست اگر مردانده علم و حرفه پس از ناکامی به سوی شغل‌های اداری، دلالی، فروشندگی، و بطور کلی میانداری روی کند. پزشک‌مدیر و میاندار می‌شود، مهندس به مقاطعه‌کاری می‌پردازد، معلم استاد زمین‌بازی را پیشه می‌کند و همه در حد متوسط پایینی از حرفه خود قرار می‌گیرند و تعهد و نتیجه‌های حرفه‌ای

اکنون زدگی و سیاست زدگی در مدیریت

ریشه بسیاری از این مسائل را باید در شرایطی جستجو کرد که اکنون زده و سیاست زده است ، برای حرفه و تخصص ارزش چندانی قائل نیست و اطاعت کورکورانه را براندیشیدن و تعهد علمی و حرفه‌ای برتری می‌دهد . این شرایط از دوسو ، هم از جانب مدیریت نظام آموزشی و هم از جانب دانشجویان تقویت می‌شود . مدیریت تنها رعایت تشکیلات و ضوابط خشک اداری نیست . مدیریت یک نظام ارزشی است که بطور فزاینده‌ای ارزش‌های حاکم را در میان تمام سطوح جامعه نشت می‌دهد . مدیریت نظام آموزشی در ایران غالباً بر اساس ضوابط سیاسی انتخاب شده است ، مصلحت روز را طبیعتاً بر مصالح آینده ترجیح می‌دهد و از اینرو اکنون زده ، سیاست زده و شتاب زده است . طبیعی است که دانشجویان نیز اکنون زده ، سیاست زده و شتاب زده شوند ، و بسان یک گروه فشار عمل کنند . کمتر رئیس دانشگاه شایسته‌ای است که مدتی کافی در شغل خود پایدار بماند ، تا بتواند فضای مناسب علمی را بوجود آورد . شغل ریاست دانشگاه متأسفانه به عنوان یک گذرگاه کوتاه در مسیر مدارج بالاتر تلقی می‌شود ، که یک مرتبه بلند پایه اجتماعی که معمولاً در کشورهای پیشرفته دنیا پس از سالها تجربه علمی و اداری بدست می‌آید .

رشد شتابان آموزش عالی ، بی‌گمان مسائل اداری و مالی بسیاری را بار آورده است . فشار این گونه مسائل در ایران بجایی رسیده که کار آموزش را به میزان وسیعی مختل کرده است . در دانشگاهها شرایطی بیش آمده است که یک اتحاد مثلث از دانشجوی تئبل ، استاد بیسواد ، و دستگاه اداری محافظه کار (که هر سه منافع خود را در حفظ خودگی موجود می‌بینند) حاکم بر اوضاع است . دانشگاهی که ناچار شود کار آموزش را به سکوت برگذار کند ، همواره بر موهبی از تنش میان دانشجویان و استاد و مدیریت دانشگاه حرکت خواهد کرد و هرگز به شرایط آرامش و هوایی نخواهد رسید .

زیر نویس ها :

1 - The New Encyclopedia Britanica. Chicago : The University of Chicago. 1976.

2- Nakostean, Mehdi. History of Islamic Origins of Western Education, AD. 800-1350, Boulder University of Colorado Press. 1964.

3 - Szyliowicz, Joseph S. *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca and London : Cornell University Press. 1973.

۴ - اطلبوا العلم ولو بالعین . و هم چنین :

چنین گفت پینیر راستگوی زگمواره تاگور دانش یجوری

5 - Kardan, Ali Mohammad. *L'Organization Scolaire en Iran*. Geneva: Imprimerie Reggiam et Jacond. 1957.

6 - Magnard, Richard. *The Lise and Its Carriculum in the Turkish Educational System*, Ph. D. diss., University of Chicago. 1961.

7 - Tritton, A. S. *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. London : Luzac Co. 1957.

8 - Hitti, Philip K. *History of The Arabs*. London: Mac-Millan. 1970.

9 - Makdisi, George. «Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century, Baghdad», *Bulletin of the School of Oriental Studies*. (24), 1961.

10 - Dodge, Bayard. *Muslim Education in Medieval Times*. Washington: Middle East Institute. 1962.

11 - *Encyclopedia of Islam*. Leiden, E.J. Brill, 1913-1938.

۱۲ - واژه طیفهرا در اینجا به مفهوم امروزی جامعه‌شناسی آن نباید تلقی کرد، در اصطلاح فارسی ، این واژه معنی یک لایه یا رده اجتماعی را می‌دهد .
۱۳ - ر.ک. (۲) و :

Curzon, George N. *Persia and the Persian Question*. London: Frank Cass and Co. 1966.

Arasteh, A. Reza. *Education and Social Awakening in Iran, 1850-1968*. Leiden: E. J. Brill .

۱۴ - ر.ک. به اعیار طرح جدید تشکیلات دانشگاهها و وزارت آموزش و پرورش در روزنامه‌های ۳۰-۲۹ اردیبهشت ۲۵۲۷ .

15 - Towfigh, Firouz. «Development of Iran : A Statistical Note», *Iran : Past, Present, and Future*, edited by Jane W. Jarcqz. New York : Aspen Institute for Humanistic Studies. 1976.

16 - Beardsly. «The Free University of Iran», *Open Learning*, ed. by Norman Mackenzie, et al., Paris: The Unesco Press. 1975.

۱۷ - طبق آثار سفارت شاهنشاهی در ایالات متحده آمریکا.

18 - Mackenzie, Norman; Postgate, Richard; and Scupham, John. *Open Learning: Systems and Problems in Post-Secondary Education*. Paris: The Unesco Press, 1975.

۱۹ - این نکات بیشتر اقتباس از یکی از گزارشهای منتشر شده سازمان برنامه و بودجه است .

۲۰ - رقم خارج از پرانتز شماره اعضای هیئت علمی تمام وقت و رقم داخل پرانتز شامل کل هیئت علمی تمام وقت پاره وقت ، حقالتدریس و اتباع بیگانه است .
۲۱ - منابع الف - برای سالهای ۱۹۶۵ - ۱۹۳۵ :

Szyliowicz, Joseph S. Education and Modernization in the Middle East. Ithaca and London, Cornell University Press. 1973.

منابع ب - برای سال ۱۹۷۵ ، دربار شاهنشاهی (بررسی ۲۵۳۴،۶۴).

۲۲ - سازمان شاهنشاهی بازرسی آموزش عالی و پژوهش علمی ، تحول آموزش عالی کشور در سال ۳۴ - ۲۵۳۳ ، بررسی ۶۴ .

۲۳ - سرشماری ۲۵۳۵ ، رشد جمعیت ایران را در دهه ۳۵-۲۵۲۵ ، ۲/۶ اعلام کرد.

۲۴ - « تصویر از دانشجویان دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی سال تحصیلی

۴۹ ۱۳۴۸ » . تهران : مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی ، گزارش شماره ۱۳ .
اسفند ۱۳۴۹ .

۲۵ - در دانشگاههای نواز اول ایالات متحده این نسبت معمولا ۱۰-۷ است .



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی