

## ناکارآمدی دانشگاه در روند پیشرفت

### علمی - فرهنگی کشور

دکتر مجتبی عطارزاده\*

#### چکیده

نام «دانشگاه» در جوامع انسانی با انباشتگی علم، پژوهش و فرهنگ مترادف است. حضور و فعالیت نهاد دانشگاه در یک جامعه، نویدبخش تحوّل ژرف در اخلاق رفتاری شهروندان و گسترش فهمندی و فرهیختگی در عرصه‌ی تصمیم‌گیری‌ها است. آنگاه که جامعه‌ای عزم توسعه نماید، این دانشگاه است که با تأثیرپذیری از روند توسعه‌ی عمومی کشور، با تأمین نیروی انسانی لازم، کنش‌گری خود را به اثبات می‌رساند. گرچه سابقه‌ی تلاش به منظور جبران عقب ماندگی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در کشور ما به سالیان دراز گذشته بازمی‌گردد، لکن رویداد انقلاب اسلامی - که طی آن همه‌ی آحاد ملت عزم جدی خود را در جهت تحقق این هدف والا به اثبات رساندند - نقطه عطفی در این بین محسوب می‌شود. نهاد دانشگاه نیز به عنوان جزئی از این

مجموعه‌ی بزرگ، سعی بر آن داشت تا با تحقق کارکردهای مورد انتظار، رسالت خود را به انجام رساند، اما مروری بر کارنامه‌ی مراکز آموزش عالی پس از انقلاب، بیانگر آن است که این کارکرد چندان رضایت بخش نیست.

برخلاف دیدگاه برخی که با الهام از نظریه‌ی توطئه، همواره علل ناکارآمدی را در خارج از پدیده‌های مورد نظر جستجو می‌کنند، این قلم بر این باور است که به منظور بهینه‌سازی علمکرد آموزش عالی در روند توسعه‌ی علمی - فرهنگی کشور، ریشه‌یابی درونی ناتوانی این مراکز طی سالهای پس از انقلاب ضرورت دارد. و از این رو طی نوشتار حاضر، ضمن بررسی نقش و جایگاه دانشگاه در فرآیند توسعه‌ی علمی - فرهنگی کشور، مشکلات ساختاری در نحوه‌ی کارکرد این نهاد از جمله کمیت‌گرایی، آموزش مداری و ابهام در هویت دانشجویی را مورد کنکاش قرار می‌دهد.

### واژگان کلیدی

دانشگاه، توسعه‌ی علمی - فرهنگی، کمیت‌گرایی، آموزش مداری، هویت دانشجویی.

### مقدمه

دانشگاه، پدیده‌ای اجتماعی - تاریخی است که در شرایط خاصی شکل می‌گیرد؛ این نهاد ضمن آن که از آن شرایط تأثیر می‌پذیرد بر آن نیز اثر می‌گذارد. از جمله شرایطی که شکل‌گیری و ظهور نهاد دانشگاه را ایجاب می‌نماید، گام نهادن جامعه در مسیر توسعه و احساس نیاز به وجود نیروی

انسانی توانمند، جهت رفع کاستی‌ها در عرصه‌ی علم و تخصص و اداره‌ی روند توسعه است.

توسعه‌ی پایدار از جمله اهداف بلندی است که در تاریخ معاصر ایران، همواره تلاش‌هایی در جهت نیل بدان صورت گرفته است. ناکامی در عدم موفقیت در دستیابی به توسعه‌ی واقعی و پایدار در ایران، از عدم توجه و عنایت کافی به عامل توسعه - یعنی انسان - ناشی می‌شود. «انسان» هم علت فاعلی توسعه و هم علت غایی آن است، اما برای تحقق توسعه‌ی ملی درونزا و دیرپا؛ علاوه بر سلامتی جسمی - روانی و اجتماعی به دو مقوله‌ی دیگر نیز نیاز مبرم دارد:

(۱) تعهد اخلاقی برای مشارکت و همکاری اجتماعی در جهت تحقق جامعه‌ای قانونمند و مبتنی بر ارزش‌های والای انسانی، همچون: گفتگو، تفاهم، دیگر‌پذیری، انسان دوستی و عدالت خواهی و...

(۲) دانایی و فن‌آوری، تولید دانش فنی و کاربردی، نوآوری و روزآمد و کارآمد کردن علم، فن و هنر با هدف پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع جانشین‌پذیر و پایان‌ناپذیر. اینجاست که جایگاه «دانشگاه» و کارکرد آن به لحاظ تأمین دو مقوله‌ی فوق به عنوان سازمانی اجتماعی در خدمت فرآیند توسعه، قابلیت بحث و بررسی پیدا می‌کند.

دانشگاه از آنجا که محل تجمع صنفی و علمی نخبگان و حامل فرهنگ نخبگان تلقی می‌شود، در نسبت با جامعه و فرهنگ عامه، اهمیت و حساسیت فراوان دارد و از آن انتظار می‌رود تا با درک مشکلات و نارسایی‌های جامعه، از قابلیت و ظرفیت‌های فکری، هنری، فنی، علمی و تخصصی خود به منظور توسعه و به‌گشت اجتماع هزینه کند و به مردم در

جهت آموزش یابی مستمر و مشارکت فعال علمی - اجتماعی در سازندگی علمی مدد رسانند. از آنجا که نهاد دانشگاه یکی از زیرمجموعه‌های جامعه است که ضمن آنکه از آن اثر می‌پذیرد بر آن تاثیر نیز می‌گذارد؛ تنها هنگامی که چنین تعادلی در کارکرد آن وجود داشته باشد می‌توان انتظار شکل‌گیری برون داده‌های مثبتی همچون مورد فوق را داشت.

### کنش‌گری دانشگاه و پیشرفت فرهنگی

برای مدت طولانی، جامعه‌شناسی تحت تأثیر دوگانه‌گرایی دکارتی قرار داشت؛ یعنی وجود دوئیت‌های گوناگونی نظیر انسان - جامعه؛ تغییر - نظم؛ جزء - کل و... جداگانه در نظر گرفته می‌شدند و بذل توجه به یک وجه، اغلب به منزله‌ی چشم پوشی از وجه دیگر بود. کوشش به منظور مقابله با دوگانه‌گرایی دکارتی و غلبه بر آن با رایج شدن بحث‌های متاتئوریک تقریباً از اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ آغاز گشت. ظهور نظریه‌هایی جدید مثل نظریه‌ی چند بُعدی جامعه آلکساندر، نظریه‌ی ساختمان‌دی‌گیدنز، نظریه‌ی اجتماعی شدن زتومکا و غیره، همگی نتیجه‌ی چنین کوششی است.<sup>(۱)</sup> یکی از این دوئیت‌ها، که مورد توجه خاص واقع شده، دوئیت کنش ساخت است. در واقع این کنش انسانی است که متناسب با نفع معرفتی به کشت و داشت و برداشت اندیشه‌ها و علائم می‌پردازد. اما در میان انواع کنش طبق سنخ‌شناسی ویر، این کنش ارزشی است که مسؤولیت عمده‌ی تولید اندیشه‌ها و نشانه‌ها را در چارچوب ارزش کلی برعهده دارد. در سنخ‌شناسی ویر، چهار نوع کنش شامل ابزاری، ارزشی، سنتی و عاطفی از هم تمیز داده

می‌شوند که در این بین، کنش ارزشی کنشی است که در آن تنها وسایل رسیدن به هدف مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرند و نه هدف. (۱) در بُعد فرهنگی (که نهاد دانشگاه جزء آن است)، کنش ارزشی در عین اینکه خود مشروط به چارچوب‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است، به شیوه‌ای استدلالی اعم از تجربی، تحلیلی و تفسیری به بازتولید و ترکیب اندیشه‌ها و علائم می‌پردازد. کنش ارزشی، عنصر محرک و استدلالی نظام فرهنگی - اجتماعی است. کنشگر ضمن اینکه عامل و مجری کنش ارزشی است، حائز نفع معرفتی و یکی از حاملین اصلی فرهنگی است. نقش کنشگر به عنوان عامل کنش و حامل اندیشه در روابط تأثیر و تأثری (علی) در نظام فرهنگی - اجتماعی قابل توجه است. نقش نهادهای فرهنگی در قالب کنشگران در سطح روابط اجتماعی و به ویژه روابط گفتمانی، برجسته و مشهودتر می‌گردد.

فرهنگ‌های پیشرفته نیز عموماً در مراکز تجمع انسانی؛ همچون شهرها، که امکان برقراری روابط گفتمانی بیشتر بود، شکل گرفته‌اند. در ادبیات می‌خوانیم که در دربار پادشاهان؛ قصیده سرایان، شعرا و علما جمع می‌شدند و همه با نوعی رقابت، سعی می‌نمودند تا در هر زمینه، توانایی‌های خود را در حد اعلا ارائه دهند. بدیهی است این اجزاء فرهنگی تنها به دربار و رده‌های بالا محدود و منحصر نمی‌ماند و بتدریج به بقیه‌ی اقشار پایین‌تر انتقال و انتشار پیدا می‌کرد و یک کشور یا پادشاهی؛ مثل مصر، یونان، ایران، و... در مجموع رونق می‌یافت. به این ترتیب یکی از مهمترین روش‌های پیشرفت فرهنگی، کسب روش‌ها و اطلاعات جدید از طریق

دیدن و شنیدن از مراکز فرهنگی (مثل دربارها) دیگر و یا جذب دانشمندان و صنعتگران بوده است. اما همواره کوشش بر آن بوده که این اطلاعات حفظ، تکمیل و به نسل‌های بعد انتقال داده شود. برتری هر فرد، گروه یا کشوری (در رقابتهای محلی یا منطقه‌ای) همواره به همین میزان برتری اطلاعات بستگی داشته و دارد. از این رو فرهنگ، یک ذخیره‌ی اطلاعاتی است که از یک نسل به نسل دیگر می‌رسد تا بتوانند نیازهای خود را از این رهگذر تأمین نمایند. این سرمایه‌ی عظیم به مراتب از سرمایه‌های اقتصادی و مادی ارزشمندتر است، چه آنکه با استفاده از تجربه‌ی گذشتگان، لزومی به آغاز حرکت از صفر نیست و زمینه برای پیشرفت فرهنگی کاملاً آماده و مهیا است.

اما در کشورهای جهان سوم درگذر زمان و در پی طرح اندیشه‌های جدید - که غالباً ریشه در دنیای غرب داشتند - قدر و منزلت یافته‌های گذشته و سرمایه و میراث فرهنگی بجا مانده از گذشتگان تا حد زیادی سقوط کرد تا جایی که در نظر برخی، یگانه شرط پیشرفت علمی - فرهنگی، زدودن و کنار نهادن آن سرمایه‌ی وزین معرفی شد. اما به واقع تجدد می‌توانست در کنار بضاعت و سرمایه‌ی قدیمی کارآمد باشد به شرط آنکه اعتقاد به «تازه شدن» و «تغییر» در قاموس فرهنگی جامعه وجود داشته باشد و در این صورت است که هیچ‌گونه تضادی میان قدیم و جدید نمی‌تواند مانع از متحد شدن جوامع شود. بر این اساس؛ رابطه میان سنت و تجدد بر خلاف گمان برخی، رابطه میان سیاه و سفید نیست و پیوندهای ظریفی میان این دو وجود دارد. انتقال هر نوع تجدد برونی اگر با خاطره‌ها و تجربه‌های جمعی تلفیق نشود، کارآیی لازم را نخواهد داشت. طی پنجاه سال اخیر، عقاید جامعه‌شناسان و

اقتصاددانان در این زمینه متفاوت بوده است. نخست، تصور می‌شد که پافشاری بر سنت‌ها موجب شکست نوسازی و رسیدن به تجدد غربی خواهد شد، اما پس از چندی عقیده‌ای مخالف آن ابراز شد و طرفداران زیادی پیدا کرد. طبق این نظریه، دگرگونی خطی جوامع سنتی و گذار آنها به سوی جوامع جدید، امری حتمی است و سنت‌ها قادر به ایجاد مانعی در برابر این حرکت نیستند و سرانجام طبق نظریه‌ی دیگری، جامعه‌ی سنتی می‌تواند بدون از دست دادن نظام ارزشی خود، در راه تجدد گام بردارد.<sup>(۱)</sup> اما خیلی زود صدای طرفداران این نظریه در هیاهوی طرفداران دو نظریه‌ی دیگر خاموش شد و همان بحث بیهوده‌ی دیرین، میان سنت و تجدد ادامه یافت و به جای آنکه پیشرفت فرهنگی، ملاک و محور قرار گیرد بحث و مشاجره بر سر ابزار آن ادامه یافت.

پیشرفت فرهنگی به این معناست که انسانها تا چه اندازه توانسته‌اند برای ارضای نیازهایشان راه‌های مناسب بیندیشند و ابزار مناسب ابداع نمایند. این در واقع به معنای پیشرفت فکری است؛ یعنی هر چه که یک جامعه و اعضایش قدرت تفکر و علم بیشتری داشته باشند، بهتر می‌توانند به اهدافشان دست یابند. بنابراین، پیشرفت فرهنگی - صرف نظر از تمسک به سنت یا تجدد - با پیشرفت فکری مترادف است که آن نیز به نوبه‌ی خود بدان معنی است که شخص تا چه اندازه می‌تواند در زنجیره‌ی روابط علیّی پیش رود و تعداد بیشتری از عوامل و روابط بین آنها را کشف کند. بر این اساس، از آنجا که جامعه‌ی بشری رو به توسعه‌ی کمی و افزایش پیچیدگی روابط اجتماعی دارد و قدرت تفکر انسانها نیز در حال گسترش فزاینده

۱. جمشید بهنام، «ایرانیان و اندیشه‌ی تجدد» تهران، نشر فرزانه، ۱۳۷۵، ص ۱۸۷

است، در نتیجه برداشت‌ها و ادراک‌های آنها از ادیان و مکاتب فکری خود می‌تواند به نسبت قدرت تفکر پیشرفته، تکامل و تغییر شکل یابد. به همین دلیل و نظر به صورت کنش‌گری در نیل به فرآیند پیشرفت فرهنگی است؛ دانشمندان مکتب فرانکفورت در دهه‌های اخیر به این نتیجه رسیده‌اند که همواره و به طور مستمر باید «ارزش‌های جامعه» توسط دانشمندان و متفکرین (آنها که عمدتاً در مراکز علمی و دانشگاهی فعالند) مجدداً ارزیابی شود و ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به آن، تکامل یابند تا امکان رشد جامعه‌ای پویا فراهم آید.<sup>(۱)</sup>

### ناکارآمدی نظام علمی کشور در پیشرفت فرهنگی

نظام آموزش رسمی هر کشور، مظهر خرده نظام اجتماعی - فرهنگی جامعه است. نظام آموزش رسمی، آژانس جامعه پذیری رسمی جامعه است با مجموعه‌ای از نقش‌های فرهنگی نسبتاً مشخص. طبق این تعریف، نظام ارتباطات جمعی نیز به عنوان آژانس فرهنگی جامعه با مجموعه‌ای از نقش‌ها می‌تواند نوعی خرده نظام اجتماعی - فرهنگی خاص به حساب آید. اساملسر، آموزش را جزئی از نوسازی می‌داند و گسترش آموزش رسمی را، از یک طرف ناشی از نیازهای صنعتی می‌داند که دانشها و مهارتهایی با کم و کیف بالاتری را طلب می‌نماید و از طرف دیگر، آن را منبعث از نیازمندیهای حق رأی عموم در یک جامعه‌ی در حال دموکراتیزه شدن می‌داند که شهروند مسؤول و مطلع را طلب می‌کند.<sup>(۲)</sup> اما با نیم‌نگاهی به نظام آموزش

۱. فرامرز رفیع پور، «آنا تومی جامعه» تهران، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸، ص ۳۱۹

۲. چلبی، پیشین، ص ۱۹۷



رسمی ایران، رشد فارغ از توانمندی در پاسخ به نیازها و ضرورت دوگانه‌ی فوق را ملاحظه می‌کنیم.

### تاریخچه‌ی نهاد آموزش در ایران

ایران گذرگاهی میان آسیا و افریقا و اروپاست و در طول قرون، آدمها و اندیشه‌ها و کالاها از آن گذشته و تأثیراتی بر این سرزمین گذارده و نیز از فرهنگ آن تأثیر پذیرفته‌اند. تمدن‌های هندی، بودایی و چینی در ایران با تمدن‌های سامی برخورد کرده‌اند و از راه جنوب نیز تمدن‌های افریقایی در تماس با سرزمین ما بوده‌اند. اما برخورد ایران با تمدن غرب، بعد از برخورد ایران با اسلام، مهم‌ترین پدیده‌ی فرهنگی تاریخ ایران است. اکثر مورّخان، سرآغاز این برخورد را دوره‌ی صفوی می‌دانند و رفت و آمد جهانگردان و یا چند جنگ نافرجام در خلیج فارس را نشانه‌ی این برخورد می‌شمارند. در این زمان ایران به قدرت خود می‌نازید، وحدت مملکت عملی شده و اصفهان مرکز آمد و رفت سفرا و بازرگانان فرنگی شده بود. در این زمان هیچگونه آگاهی درست درباره‌ی فرنگ وجود نداشت و آگاهی مردم دیار فرنگ از ایران نیز به نوشته‌های اغراق‌آمیز تنی چند سفرنامه نویس محدود می‌شد. در آغاز سلطنت قاجار؛ امپراطوری عثمانی، ایران را از اروپا جدا کرده بود و ایرانیان از آنچه در آن سوی می‌گذشت، بی‌خبر بودند. تنها روسیه است که نشانی از غرب داشت و ایرانیان اندک اندک آن را در نزدیکی خود احساس می‌کردند و انگلیسها را نیز (که از راه جنوب سفیر و تاجر به ایران می‌فرستادند) می‌شناختند. ایرانیان از هفت بلاد فرنگ سخن می‌گویند و اصطلاح «روم» به معنای بیژانس شامل همه‌ی کشورهای غربی می‌شود.

ایرانیان در این بی‌خبری از آنچه به واقع می‌گذرد، در برج عاج خود نشسته اند. حتی پس از شکست اول از روسیه، هنوز ایران کشور قدرتمندی تصور می‌شود که می‌تواند و باید با قدرت‌های دیگر مقابله کند. در این تصور، انگلیس و روس دشمنان قدیمی هستند که گاه باید با یکی و گاه با دیگری ساخت و از رقابتشان بهره برد. حتی در زمانی که کمپانی هند شرقی نفوذ خود را گسترش می‌داد و شهرهای قفقاز یکی پس از دیگری از ایران جدا می‌شدند، ایرانیان همچنان در این خیال باطل بودند که ایران قدرتمند است و سلطان ظل‌الله است.<sup>(۱)</sup> مترجم کتاب رساله‌ی دکارت، وی را به سُها و «حکمای عالی‌مقدار» ایران را به آفتاب تشبیه می‌کند و معتقد است که این حکما و «علمای ذوی‌العز و الاقتدار» از این تألیفات بی‌نیازند. این مثال حاوی نکته‌ی جالبی است و به خوبی نشان می‌دهد که درس خوانده‌های ما در آن روزگار چه برداشتی از فلسفه‌ی جدید غربی داشته‌اند و تا چه اندازه نسبت به تمدن غرب بی‌اطلاع بوده‌اند. اما ناگهان تکانی سخت پدید می‌آید؛ جنگ‌های ایران و روس، عهدنامه‌های گلستان و ترکمان‌چای. نتیجه‌ی این رویدادها، خودآگاهی گروهی از زمامداران و تحصیلکردگان است و جرقه‌های امیدی که به دنبال آن ظاهر می‌شود و این پایان دوران تسلیم و رضای جوامع خاورمیانه در برابر سرنوشت است. در این زمان بود که ایرانیان ضمن اطلاع نسبت به ناتوانی نظام خود، دریافته‌اند که در یک سو غرب قرار دارد که می‌تازد و در دیگر سوی یک امپراطوری کهنه ایللیاتی با شاهانی که «صلاح» را در نگهداشتن توازن قدیمی میان شرق و غرب

۱. بهنام، پیشین، ص ۳۶ به نقل از احمد کسروی، «تاریخ مشروطیت ایران» امیرکبیر ۱۳۵۰، جلد اول

می‌دانستند و اصولاً هیچ اراده‌ای برای تغییر وجود نداشت. در دهه‌ی نخست قرن نوزدهم که گروهی از خواص متوجه غرب شدند، روشنفکران به فکر تحول اوضاع بربریت و تکمیل لوازم تمدن، تربیت و آموزش افتادند. بدین ترتیب، فکر ایجاد مراکزی سازمان یافته برای تعلیم و تربیت نوباوگان ایرانی به جدّ دنبال شد و در نخستین تجربه‌های مدرسه سازی جدید ایران، به جنبه‌ی کاربردی دانش نیز اهمیت داده شد، تا جایی که امیرکبیر با اقتباس از تجربه‌ی روسیه و عثمانی، نام مؤسسه‌ی آموزشی جدیدالتأسیس خود را دارالفنون (خانه‌ی فن‌ها) نهاد. محصلین دارالفنون در کنار تحصیل دروس نظری، از آموزش‌های عملی بهره می‌گرفتند و برای تحقق این هدف، اسباب و امکاناتی نیز فراهم آمده بود.

در این رستاخیز آگاهی، برخی از روشنفکران به منظور جبران عقب ماندگی گذشته و عدم بازگشت به جاهلیتی که مدتهاگریبانگیر ملت بود، راه افراط را پیمودند و آشکارا از اخذ تمدن فرنگی بدون تصرف ایرانی، سخن گفتند. ایجاد فراموشخانه به ابتکار میرزاملکم با هدف نوسازی سازمان سیاسی و اقتصادی کشور طبق نمونه‌های اروپایی، با کمک اعضای لیبرال آن (که گروهی از فارغ‌التحصیلان دارالفنون نیز در میانشان بودند)، مصداق بارز تبعیت کامل از الگوی غرب در ساماندهی آموزش نوین کشور است. این طرز تفکر به رغم ممنوعیت رسمی فعالیت فراموشخانه، در قالب ترغیب شاه به سفرهای خارجی و مشاهده‌ی پیشرفت‌های غرب، دنبال شد. آنچه در سفرنامه‌های ناصرالدین شاه مشهود است توجه و شیفتگی فراوان وی در برابر ظواهر و عدم توجه و عنایت به بنیادها و شالوده‌های تمدن غرب است و این امر مانعی جدی در ایجاد تحولی بنیادین در نظام آموزشی کشور به

سمت توسعه و پیشرفت به شمار می‌رود. به قول کسروی:

«به جای اینکه شکوه نیروی اروپا را نتیجه‌ی همدستی دولتها و توده‌ها دانسته، او نیز توده را به تکان آورد و به کارهای سودمندی وادارد، از دیدن آن شکوه و نیرو خیره گردید و به نومی‌دی گرایید و در برابر همسایگان، ناتوانی و زبونی بیشتر احساس نمود.»<sup>(۱)</sup>

در تداوم تحول در ساختار آموزشی کشور از سال ۱۳۰۵ (دوران حکومت پهلوی اول) یک نوع نوسازی آمرانه در ایران شروع شد و دولت در این زمینه، نقشی اساسی و تعیین کننده بر عهده گرفت و نظام اداری و آموزشی را براساس الگوهای غربی متحول ساخت و گسیل دانشجویان به اروپا و تحصیل آنان به خرج دولت، به عنوان اقدامی نخستین در این عرصه انجام گرفت. درس خوانده‌های فرنگ پس از بازگشت به وطن، عملاً دولت را در دست داشتند و با امید بسیار به آینده می‌نگریستند و به ویژه احساس می‌کردند که دوران حقارت سپری شده است. آموزش ابتدایی و متوسطه به سبک اروپایی سال به سال رو به توسعه نهاد و دانشگاه تهران به صورت مرکز علمی مهمی برای رواج اندیشه و فن غربی درآمد و بدین‌گونه طبقه‌ی

۱. یکی از دانشجویان اعزامی به خارج در گزارش زندگی خود را چنین می‌نویسد:  
پس از پنج سال اقامت در یکی از پیشرفته‌ترین کشورهای جهان؛ اینک ملاحظه‌ی فاصله‌ی عظیمی که ایران با کشورهای اروپایی داشت، مرا بکلی حیرت زده و متعجب و غمزه می‌ساخت... و نمی‌توانستم از مقایسه‌ی وضع و حال ایران و هم‌میهنان با وضع و حال اروپائیان خودداری کنم و از این اختلاف وحشت‌انگیز آزرده خاطر نباشم.  
بهنام، پیشین، ص ۵۹، به نقل از علی‌اکبر سیاسی - «گزارش یک زندگی»، جلد اول، لندن، ۱۳۶۶

جدیدی از دانش آموختگان داخلی در کنار دانش آموختگان خارج به صورت طبقه‌ای تازه در شهرها پدیدار شدند که در جستجوی آداب و رسومی دیگر بودند. با این وصف به بسیاری از این درس خواندگان فرنگ و داخل، کاری مناسب با تحصیلاتشان واگذار نمی‌شد و یا آنها را زیر دست رؤسای جاهل قرار می‌دادند و بدین ترتیب حتی اگر چنانچه اندیشه‌های اصلاحی کارآمدی در سر داشتند، قادر به عملی ساختن آن نبودند.

گرچه رویداد انقلاب بزرگ اسلامی مردم ایران در سال ۱۳۵۷ در اعتراض به روند نامطلوب آموزشی کشور و در راستای جبران ضعف و ناکارآمدی‌های آن در نیل به توسعه و پیشرفت، صورت گرفت و نویدبخش تحولات ژرفی در عرصه‌ی آموزش کشور گردید؛ لکن به دلیل تحت‌الشعاع امور دیگر قرار گرفتن و فقدان مطالعات جدی و برنامه‌ریزی در این زمینه، دستیابی به یک نظام آموزشی کارآمد تا مقطع حاضر هنوز تحقق نیافته است.

#### نقش و جایگاه دانشگاه در فرآیند توسعه‌ی علمی - فرهنگی ایران

مؤسسات عالی جدید در ایران در دهه‌ی اول ۱۳۰۰ هـ.ش تأسیس شدند. دانشگاه تهران، پیشگام در آموزش دانشگاه‌ها در سال ۱۳۱۳ تأسیس شد. سپس ظرف دو دهه‌ی بعد بتدریج دانشگاه‌های استانی در شهرهای تبریز، اصفهان شیراز و مشهد تأسیس گردیدند.

بطور کلی نهاد دانشگاه در ایران، به عنوان مظهری از تمدن غرب، در شرایطی آغاز به فعالیت نمود که دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به تمدن آن سامان و مظاهر آن وجود داشت. گروهی و از جمله سیدفخرالدین شادمان در کتاب «تسخیر تمدن فرنگی» (به سال ۱۳۲۴ ش) صریحاً تمدن فرنگی را می‌ستاید و می‌نویسد:

«شرح و وصف تمدن فرهنگی در ده کتاب هم نمی‌گنجد. تمدن فرهنگی و ارث تمدن یونانی و روم و ایران و عرب و مظهر علم و ادب و هنر دنیا است... گرچه این تمدن خوب و عالیست و لیکن آن را مفت به کسی نمی‌دهند و هیچ ملتی چه نزدیک به اروپا و چه دور از آن نمی‌تواند به تغییر لباس و خط و زبان، علمای فرهنگی را به اشتباه اندازد... ابلهی است آنکه در این سفر پنج روزه‌ی عمر، کشتی بی‌خطر بزرگ عالی را به کشتی بادبانی اسیر موج و باد اختیار نکند... باید در مقابل علم و ادب و هنر فرهنگی سر تعظیم فرود آورد و کوشید تا به اسرار آنها پی‌برد... روس و ژاپن تمدن فرهنگی، را گرفتند و امروزه از خود، عالم و نویسنده و هنرمند و کاشف و مخترع و طبیب بزرگ دارند و تمدن فرهنگی الجزایر را گرفت و اکنون عرب بیچاره‌ی این سرزمین، نه فرانسه می‌داند و نه عربی، در مملکت خود، بنده است و در پاریس با فقر و ذلت عمری بسر می‌برد.»<sup>(۱)</sup>

گروهی دیگر از روشنفکران ایرانی بر آن بودند که از یک سوی می‌باید خود را بهتر بشناسیم و از سوی دیگر درباره‌ی غرب و تمدن‌های دیگر آگاهی بیشتر داشته باشیم. در مقایسه با غرب است که ما به کم و کاستی‌های خود آگاه می‌شویم. در برابر، گروهی به راستی اعتقاد به «تلفیق» دارند و خود به دو دسته تقسیم می‌شوند: کسانی که مفاهیم «تمدن» و فرهنگ را از هم

۱. بهنام، پیشن، ص ۵۹ به نقل از شادمان «تسخیر تمدن فرهنگی»

جدا می‌کنند و موافق با اخذ تمدن صنعتی و حفظ فرهنگ ملی هستند و دسته‌ی دیگر کسانی که میان مادیت تمدن غربی و معنویت تمدن شرقی فرق می‌گذارند و گرفتار این خیال خام که می‌توان این دو را با یکدیگر تلفیق کرد. از سالهای ۱۳۳۰ ش به بعد، گروهی دیگر نیز به این تجددطلبان افزوده شدند که اعضای آن هر چند در لزوم اخذ تمدن غرب با تجددطلبان صدو پنجاه سال اخیر همراهند، ولی خصوصیاتى دارند که آنها را از بقیه جدا می‌کند. جماعتی از این تجددطلبان یعنی تکنوکراتها، نخبگانی بودند که پس از تحصیلات عالی در اروپا و آمریکا به ایران بازگشتند و در بخش خصوصی و یا بخش عمومی مسؤولیت‌های مهم را تصدی نمودند و پس از وقوع انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ اکثرشان راهی غرب شدند و برخی نیز همکاری خود با دولت انقلاب را ادامه دادند. هدف این تکنوکراتها رشد اقتصادی کشور است و برای رسیدن به این هدف راهی جز پذیرش کامل علم و فن غربی و راه و رسم زندگی غربی نمی‌شناسند، به حفظ هویت فرهنگی توجه خاصی ندارند و هر نوع پایبندی به سنت را نوعی عقب‌نشینی در راه پیشرفت می‌دانند. وجدان تاریخی غالب آنها مادی‌گراست و اعتقاد به جدایی سیاست از دین دارند. ایران را درست نمی‌شناسند و با مردم نشست و برخاست نداشته‌اند. البته گروهی از تکنوکراتها به ویژه آنان که در اروپا تحصیل کرده بودند، ضمن آنکه معتدل‌تر بودند به شناخت جامعه‌ی ایران علاقه‌مند بودند و با دیدی جامعه‌شناسانه مسائل اقتصادی و اجتماعی ایران را می‌نگریستند و به جای تقلید مدل‌های رشد غربی، به توسعه‌ی درونزا اعتقاد داشتند. توسعه‌ی مورد نظر آنان وسایل رفاه یک ملت را از طریق تشخیص احتیاجات واقعی و با استفاده از قابلیت‌های خلاقه‌ی مردم

و بهره‌گیری از علم و فن جدید فراهم می‌آورد. توسعه‌ی درونزا، توسعه‌ای «خودمدار» است، اما این به معنی بازگشت به گذشته و یا عزلت و انزوا در جهان امروز نیست، بلکه مفهوم آن تکیه بر خود و گفتگو با سایر فرهنگ‌ها و تطبیق تجربیات دیگران با تجربیات فرهنگی خودی است. آنچه در این فرایند مبتنی بر میراث فرهنگی و علمی بشری حائز اهمیت است، تعادل میان «برون» و «درون» می‌باشد.

بطور کلی ایرانیان در عین اینکه به دنبال تجدد بودند، هیچگاه نخواستند اروپایی شوند (در صورتی که هدف ترکیه این بود)، چراکه از لحاظ فرهنگی خود را با آنها برابر می‌دانستند و گمان می‌بردند که فقط از لحاظ علم و فن عقب ماندگی دارند و می‌توانند خودشان بمانند و این فنون را به آسانی کسب کنند. به تمدن غرب احترام می‌گذاشتند و تصویری که از اروپا در ذهن داشتند همراه با ستایش بی‌اندازه بود. اما آنچه را نمی‌توانستند تحمل کنند گروهی از هم‌وطنانشان بودند که بدون درک واقعی تمدن غرب و فقط به خاطر آنکه چندی در اروپا بسر برده بودند، ادای فرنگی را در می‌آوردند و پیاده نمودن الگوی غرب را یگانه طریق سعادت ایرانیان می‌دانستند. ناکارآمدی الگوی مورد تبلیغ تکنوکراتها در عرصه‌ی عمل، ایرانیان را بر آن داشت تا با کنارگذازدن رسمی و کامل این رویه - که رژیم پهلوی بشدت متأثر از آن بود - راه حل نهایی را در همبستگی و همدلی در تکیه به توانمندی‌های خودی ببابند و با انقلاب ۱۳۵۷ عزم جدی خود را برای تحقق این منظور به نمایش گذارند. در مقطع پس از پیروزی انقلاب اسلامی، عزم جدی برای نیل به خودکفایی و استقلال، مسؤولیت نهادهای آموزش عالی در تربیت و پرورش نیروهای متخصص و توانمند را، برای انجام این مهم سنگین‌تر



ساخت. این گرایش به خوبی در افزایش چشمگیر شمار دانشجویان دانشگاه‌ها قابل مشاهده بود؛ به گونه‌ای که در سال ۱۳۴۸ شمسی تعداد دانشجویان مؤسسات عالی در ایران، حدود ۶۸۰۰۰ نفر بود، حال آنکه در سال ۱۳۵۷ این تعداد به ۱۸۰۰۰۰ نفر بالغ شد.<sup>(۱)</sup> پس از انقلاب اسلامی، سرعت گسترش آموزش عالی چنان بود که در سال ۱۳۷۶، تعداد دانشجویان مؤسسات دانشگاهی دولتی و خصوصی به حدود ۱/۲۰۰/۰۰۰ نفر رسید. بیش از ۵۱ درصد از مجموع جمعیت دانشجویی در ایران در ۱۲۴ مرکز دانشگاه آزاد اسلامی به تحصیل مشغول بودند.<sup>(۲)</sup>

با این وجود و در یک ارزیابی کلی، متأسفانه دستیابی به آن اهداف والا را در کارکرد دانشگاه‌ها پس از انقلاب کمتر می‌توان مثبت دید. اینک به برخی دلایل این امر، اشاره‌ای خواهیم داشت: اصولاً واژه‌های علوم اجتماعی از نوع توصیفی هستند، زیرا اکثراً از زبان عامیانه گرفته شده و از این رو دارای معنایی عامیانه و نامشخص می‌باشند (مانند گروه، شخصیت، جامعه، نقش، موقعیت و...) و در صورتی که با همان معنای عامیانه در بحث‌های علوم اجتماعی بکار گرفته شوند، موجب سوء تفاهم و مجادله‌های بی‌سروته و برای پیشرفت علم بی‌فایده خواهند شد. اما معنی لغوی این واژه‌ها در مقایسه با تعابیر یا به اصطلاح «فضای مفهوم» متفاوت آنها در موارد استفاده‌ی گوناگون، کمتر موجب سوء تفاهم می‌شود. مثلاً

۱. عباس بازرگان، «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالش‌ها و چشم اندازه‌ها» ترجمه داوود حاتمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۶ و ۱۵ (بهار و تابستان ۷۷) ص ۱۲۹
۲. بازرگان، همان، ص ۱۳۰

معنی لغوی «دموکراسی» نسبتاً مشخص است، اما افراد، تصورات (فضاهای مفهوم) متفاوتی از آن دارند و هر نوع حکومتی این واژه را به اقتضای شرایط و نیات خود تعبیر می‌کند، به طوری که اکثراً مدعی هستند که حکومتشان از این نوع و حتی از نوع «ترین» آن می‌باشد.<sup>(۱)</sup>

واژه‌ی «دانشگاه» نیز وضعیت کمابیش مشابهی با لفظ دموکراسی دارد. گرچه به لحاظ معنای لغوی از این واژه، تمرکز و انباشتگی علم تداعی می‌شود، لکن مردم و به ویژه جوانان ایرانی در مقطع کنونی از آن تصویری دارند که با رسالت و کارکرد واقعی این نهاد متفاوت است. «دانشگاه» مظهر و گذرگاه کسب آبرویی عاریه‌ای گشته که عنصر محتوا در چارچوب آن بی‌اعتبار است.

علل اساسی ضعف دانشگاه‌ها در نوشته‌های بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است. اکثر دانشگاه‌های جهان سوم از نظر ساختار و عملکرد، دانشگاه‌های قدیمی جوامع صنعتی را الگو قرار داده‌اند. بسیاری از برنامه‌های ملی توسعه و دانشگاه‌ها، تقلیدی از دانشگاه‌های کشورهای توسعه یافته بدون تلاش جهت انطباق و تطبیق با مقتضیات محلی بوده‌اند. دانشگاه‌های جهان غرب با داشتن سنن نیرومند و طولانی، یعنی از قرون وسطی تا کنون، براساس ساختاری منظم بنا شده‌اند. برای پاسخ به این سؤال که این سازماندهی علمی چگونه با شرایط و مسایل کشورهای جهان سوم تطبیق می‌کند، پژوهش‌چندانی صورت نگرفته است. در واقع معیار، برتری استانداردهای بین‌المللی است و نه خدمت به توسعه‌ی ملی.<sup>(۲)</sup> به قول

۱. فرامرزیغ پور، «کندوکاوها و پنداشته‌ها»، تهران، شرکت سهامی انتشار ۱۳۶۷، ص ۱۴۱

۲. سیدجمال الدین طیبی، «نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه‌ی ملی» فصلنامه

آقای برنوارد یورگس (استاد دانشگاه برلین) به کشورهای جهان سوم، تکنولوژی را در حد کالای نهایی می دهند، اما زمینه‌ی آشنایی یا چگونگی دستیابی به آن و تفکر منطقی و تربیت لازم درباره‌ی چگونگی بکارگیری مناسب آن را به این کشورها نمی دهند. در نتیجه، تکنولوژی و آموختن آن در حد یک وسیله‌ی تفاخر در این گونه جوامع مطرح می شود. به دیگر بیان، فن آوری وارداتی در واقع، حلقه‌ی نهایی فرهنگ غرب است که به کشورهای جهان سوم داده می شود و هیچگاه زمینه‌ی تولیدی این فرهنگ در اختیار آنان قرار داده نمی شود. چه، در صورت عدم درک عمق است که افراد کورکورانه از ظواهر پیروی می کنند و به مصرف کنندگان معتاد تبدیل می گردند. ولی اگر محتوا و عمق فرهنگ غرب درک شود و دلیل هر رفتار شناخته شود، انسانها به تفکر واداشته می شوند و بازتاب این تأثیر در شیوه‌های آموزشی نیز نمود می یابد. ولی در غیر این صورت، محصولات انسانی که از این نظام آموزشی و ارزشی مصرفی (= نظام فرهنگی) بیرون می آید، به علت عدم درک محتواها، در مسابقات برتری جویی معمول در نظام طبقاتی، در پی دستیابی به معیارهای ظاهری خواهند بود و از اینجا رقابت‌های تجملی - که بهترین روش برای فروش محصولات غرب است - در خواهد گرفت. (۱)

### مشکلات ساختاری در نظام آموزشی

در دهه‌ی گذشته، نظام‌های آموزش عالی تحت تأثیر سه عامل قرار داشته‌اند:

پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۸ و ۷ (پائیز و زمستان ۷۳)، ص ۲۶

۱. رفیع پور «آناومی جامعه»... ص ۳۳۳

الف) تغییرات اقتصادی

ب) تغییرات تکنولوژیک

ج) حرکت به سوی جهانی شدن اقتصاد.

این تغییرات موجب شده است که نظام‌های یاد شده، بیش از پیش، به جنبه‌های کارآیی و اثربخشی فعالیت‌های خود حساس شوند. اما همه‌ی نظام‌های آموزش عالی به اندازه‌ی کافی به این دو جنبه توجه نکرده‌اند و این امر به ویژه در باره‌ی نظام‌های آموزش عالی در کشورهای جهان سوم مشهودتر است. علت آن، ضرورت تجدیدنظر در هدف‌های مرسوم دانشگاه است. این هدف‌ها که شامل کشف منظم حقایق در باره‌ی امور جدی و مهم و آموزش این حقایق تعریف شده است، نیاز به بازنگری دارد. بر این اساس، نظام‌های آموزش عالی باید به نیازهای جاری و آینده‌ی جامعه پاسخ‌گو باشند و از این رو هدف غایی آموزشی دانشگاه عبارت خواهد بود از آماده کردن افراد برای رفتار معقول در اجتماع. هدف‌های تحقیق و عرضه‌ی خدمات تخصصی نظام دانشگاهی را نیز می‌توان در راستای کشف حقایق و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه دانست.

اما ساختار و ویژگیهای خاص نظام آموزشی کشور ما (به ویژه در بخش عالی) مانع از تحقق اهداف فوق شده است. مطالعات، حکایت از آن دارد که عدم انطباق اهداف تعلیم و تربیت با اهداف سایر نهادهای جامعه، سبب ایجاد گسست بین نهاد آموزش و پرورش و نهادهای دیگر به ویژه صنعت و اقتصاد شده است. این مطالعات نشان داده که اهداف آموزش عمومی، متوسطه و عالی بدون ارتباط کافی با نیازهای جامعه و شرایط فراگیران و صرفاً در ارتباط با هم شکل گرفته است. این بدان معناست که دانش‌آموزان و

دانشجویان ایرانی در هر مقطع تحصیلی چیزهایی را می‌آموزند که در مقاطع بالاتر لازم است و نه آنچه که جامعه به آنها نیاز دارد. تحقیقات نشان داده که میان مدرسه و زندگی جدایی وجود دارد. برنامه‌های درسی و روشهای تدریس حتی در سطح دبستان بیشتر به پرورش ذهن و حافظه ناظر است و کمتر دست‌ها را به کار می‌اندازد. آموزش‌های عملی و فنی و حرفه‌ای تقریباً از ابتدای تأسیس مدارس جدید مهجور مانده است. تفوق جنبه‌ی نظری محض بر جنبه‌ی علمی - کاربردی آموزش‌ها در مقاطع متوسطه و دانشگاه امری جا افتاده است و این امر به گونه‌ای چشمگیر در اولویت کمیّت بر کیفیت آموزش مشهود است.

### کمیت‌گرایی

اکثر کشورهای جهان سوم بر این باورند و یا می‌خواهند باشند که رمز اصلی توسعه‌ی ملی، گسترش کمیّ سریع فرصت‌های آموزشی است، حال آنکه هر چه آموزش بیشتر و باکیفیت‌تر باشد، توسعه‌ی ملی سریع‌تر صورت خواهد گرفت. تجربه‌ی پیشرفت علمی - فرهنگی غرب گواه بر این مدعاست. کسانی که با اروپا سروکار داشته‌اند احتمالاً متوجه شده‌اند که حس کنجکاوی قوی دارند و به فهمیدن همه چیز علاقه نشان می‌دهند. نظام آموزشی آن سامان، افراد را از کودکی به گونه‌ای می‌پرورد که گویی باید همه‌ی اشیای محیط خود را کشف کنند. به عنوان مثال دانش‌آموزان به یک مزرعه‌ی روستایی فرستاده می‌شوند و از آنها می‌خواهند در طول یک یا چند روز اقامت در آنجا تمام اشیای و طرز کار آنها، تمام رویدادها و کارها و فعالیت‌ها را بنگارند. نمره‌ی بالاتر به دانش‌آموزی داده می‌شود که محیط اطراف خود را بیشتر، بهتر و عمیق‌تر درک کرده باشد و روابط علیّی آنها را

دقیق تر فهمیده باشد. اما در ایران نظام آموزشی معمولاً کسانی را بار می آورد که اطلاعات و فورمول های زیادی در حافظه دارند، ولی کمتر قادرند به کمک آنها مسأله ای را در زندگی حل کنند. از دیرباز عادت می در مدارس وجود داشت که دانش آموزان کتابهای حل المسائل از بازار می خریدند و راه حل های آماده ای آن را یاد می گرفتند. برای ورود به دانشگاه نیز از طریق تمرین تستها و کلاسهای خصوصی، با انواع سؤالات و پاسخ های صحیح آشنا می شدند و در نتیجه وقتی در جلسه کنکور با سؤالات مشابه روبه رو می شدند براساس آنچه حفظ کرده بودند به پرسشها جواب می دادند، اما در صورت رویارویی با مسایل و پرسشهای جدید قادر به پاسخگویی نبودند. در کلاس های درسی دانشگاه نیز اغلب، به جای طرح مسایل و کوشش جمعی آزمایشگاهی و کارگاهی برای حل آنها، به کلیات تئوریک بسنده می شده است؛ در نتیجه، دانش آموختگان ماکتور می توانستند در کارخانه و بازار و مراکز کاری، به طراحی و مهندسی علمی دست زده و از عهده ای حل مسایل برآیند.

آنچه در بالا آمد، یکی از اساسی ترین ضعف های ساختاری نظام آموزش عالی کشور و از عوامل ناکارآمدی آن است. در چنین نظامی، خروجی سیستم (تعداد فارغ التحصیلان) به طور مداوم افزایش کمی پیدا می کند، اما بازخورد کیفی مطلوبی در کار نیست، در نتیجه انبوهی از فارغ التحصیلان بیکار می مانند و معضلی به نام بیکاری پدید می آید.<sup>(۱)</sup> گرچه تأسیس

۱. در سال ۱۳۷۲ متجاوز از ۴۵ هزار فارغ التحصیل دانشگاهی بیکار وجود داشت و نرخ بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی در سال ۱۳۵۵، ۴/۱٪ به ۵/۹٪ رسید و در سال ۱۳۷۳ به شرح زیر بوده است:

دانشگاه آزاد اسلامی با هدف گسترش آموزش عالی و همکاری با وزارت فرهنگ و آموزش عالی وقت در این زمینه انجام پذیرفت، اما به جای اینکه در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و پرورش مهارت‌های خاص و موردی سرمایه‌گذاری کند، با تأسیس حجم عظیمی از دانشکده‌های علوم انسانی، مشکل بیکاری را دامن زده است؛ به گونه‌ای که هم‌اکنون ۵۰٪ فارغ التحصیلان رشته‌های علوم انسانی از دانشگاه آزاد هستند. البته مشکل فقط بیکاری انبوهی از خروجی دانشگاه نیست، بلکه از میان آن دسته که اشتغال می‌یابند، تعدادی کمتر به جریان سازندگی و تولید وارد می‌شوند و بیشتر وارد خدمات عمومی و اداری و احیاناً مناسبات تجاری و دلالی (و نه بخش‌های تولیدی) می‌گردند.<sup>(۱)</sup>

### آموزش مداری

دانشگاه برجسته‌ترین سازمان علمی انسان ساز و مترقی در هر کشور است که در سیر تکاملی خود به تدریج آموزش کلاسیک جای خود را به علوم عملی و تحقیقات سپرده و هر چه جامعه پیشرفته‌تر و دانشگاه مترقی‌تر باشد، لزوم توجه به پژوهش و انجام تحقیقات - به ویژه تحقیقات کاربردی و توسعه‌ای - در آن محسوس‌تر است. در نگاهی گذرا به تحول

علوم انسانی ۲۷/۳۳٪، هنر ۱۱/۹٪، پزشکی ۸/۵۵٪، فنی مهندسی ۵/۸۲٪، علوم پایه ۴/۲۶٪

۱. فقط ۹٪ متخصصین کشاورزی، مستقیماً به عرضه تولیدات روستائی جذب شده‌اند و بیش از ۹۰٪ کل دانش‌آموختگان در حوزه اقتصاد شهری تمرکز و تجمع یافته‌اند. هر چند از سال ۵۵ تا ۷۰، نرخ باسوادی زنان از ۲۵/۵٪ به ۶۷/۱٪ رسیده است، اما میزان حضور و فعالیت آنها در بازار کار، از ۱۲/۹٪ به ۸/۷٪ افت کرده است.

سیستم آموزشی کشور پیشرفته‌ای چون ژاپن، اهتمام به این امر کاملاً ملموس است. تا چندی پیش، روش‌های آموزشی سنتی ژاپن بر یادگیری منفعلانه استوار بود. در این روش، تفکر جای چندانی نداشت. هر روز بچه‌ها در سراسر ژاپن یک صفحه‌ی مشخص از کتاب درسی خود را می‌خواندند و به آن بسنده می‌کردند. گرچه این نظام با نیاز به نیروی کار در دیوانسالاری و صنایع تولید انبوه آن کشور متناسب بود، اما در مشاغلی که لازمه‌ی آن، نوآوری و ابتکار بود، ژاپنی‌ها احساس عقب ماندگی کردند. از این رواج سال ۲۰۰۲ مقرر شد تا حدود یک سوم موضوع‌های درسی مقاطع ابتدایی و راهنمایی حذف و از حجم درس‌های اصلی بشدت کاسته گردد. مقامات آموزش و پرورش در توضیح این تغییر و تحوّل، بر این نکته پامی فشارند که دانش‌آموزان باید زندگی بهتری را در خارج از مدرسه تجربه کنند. در همین راستا، وزارت آموزش، ادارات محلی را تشویق به ارایه طرح‌هایی جهت غنی‌سازی زندگی خارج از مدرسه‌ی دانش‌آموزان می‌کند. همچنین آموزگاران، و روش‌های تدریس زیر ذره‌بین قرار گرفته‌اند. برنامه‌ی تربیت معلم در حال تغییر اساسی است. که هدف از آن، ایجاد کلاس‌های انگیزه‌دهنده است و در این راستا، آموزگاران که نتوانند از عهده‌ی نیازهای جدید برآیند، تغییر شغل داده یا از دستمزدشان کاسته خواهد شد. همچنین وزارت آموزش، پیش‌نویس قانونی را جهت پرداخت حقوق متناسب با عملکرد آموزگاران و انتقال آموزگاران ضعیف به دیگر مشاغل دولتی تهیه کرده است.<sup>(۱)</sup>

در ایران، به رغم طرح ابتکارهای بلندی در زمینه‌ی توسعه و پیشرفت

۱. «اصلاحات آموزشی برای تربیت افراد مستقل»، روزنامه‌ی همشهری، ۸۰/۲/۱۱، ص ۱۱



کشور، نظام آموزشی به جای توجه و اهتمام به نوآوری و خلاقیت و ترویج شیوه‌های عملی، (همان‌گونه که پیشتر آمد) بر روی حافظه و پرورش قوای ذهنی تأکید می‌کند و همچنان کسانی که حافظه‌ی خوبی دارند، موفق‌تر از آنانی هستند که بهتر می‌اندیشند. بدین ترتیب، کسانی که فرمول‌های فیزیک و شیمی و معادلات ریاضی و راه‌حل آنها را حفظ می‌کنند در امتحانات موفق‌تر هستند. یکی از دلایل مهم موفقیت دانش‌آموزان ایرانی در المپیادهای فیزیک و ریاضی در سال‌های اخیر در مقایسه با دانش‌آموزان کشورهایی که بیشترین اختراعات و نوآوری در این کشورها (آمریکا، ژاپن، آلمان) انجام می‌شود، همین موضوع است. اگر قرار بود المپیادهای تجربی بر اساس نوآوری و خلاقیت برگزار شود، شاید ایرانیان در رده‌های پایین‌تری قرار می‌گرفتند. (۱)

نشانه‌های این ناکارآمدی و نقص در نحوه‌ی فعالیت کادر علمی دانشگاهها نیز قابل مشاهده است. گرچه از جمله وظایف مهم اعضای هیأت علمی، گذشته از تدریس، پرداختن به امر پژوهش است، اما به عنوان مثال در سال ۱۳۶۷ حدود یک چهارم اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها به کار تحقیق مشغول بوده‌اند که این میزان در سال ۷۱ به حدود یک دوم رسیده است. گرچه روند کلی رو به بهبودی است، ولی اگر بپذیریم یکی از وظایف کسی که در دانشگاه به عنوان عضو هیأت علمی مشغول خدمات علمی است پرداختن به امر تحقیقات است، باز هم فاصله زیاد است و مشکل همچنان باقی است. در بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی ابزارها و وسایل علمی و کتابخانه‌های پر از مجلات خارجی وجود دارد که به بهای

گزافی خریداری شده‌اند. وقتی هم با محققان گفتگو می‌شود، این اسباب بازی‌های علمی نشان داده می‌شود، اما وقتی صحبت تحقیق و پژوهش می‌شود بی‌درنگ فهرست بلند بالایی از مشکلات تحقیق و پژوهش عرضه می‌کنند. این ابزارها و نشریات برای پژوهشگر است نه پژوهشگر برای این ابزارها و وسایل. علت ناراضی بودن محققان هر چه هم باشد، بی‌توجهی به خواسته‌های آنان از مهمترین علت‌ها محسوب می‌شود. اعضای هیأت علمی به دلیل پایین بودن میزان سرمایه‌گذاری در امر تحقیقات، اقبال و گرایش چندانی به امر خطیر پژوهش از خود نشان نمی‌دهند. (۱)

۱. سهم بودجه تحقیقاتی در ایران به تولید ناخالص ملی (GNP) در سال ۱۹۹۰ تنها از آفریقا بیشتر می‌باشد و حتی بودجه تحقیقاتی کشورهای عربی نیز از ایران بیشتر می‌باشد. بودجه تحقیقاتی ایران نسبت به متوسط جهانی آن در سطح بسیار نازلی قرار می‌گیرد.

سال	۱۳۷۲	۱۳۷۵	۱۳۷۶	۱۳۷۷
درصد بودجه‌ی پژوهشی به تولید ناخالص	۰/۴۲	۰/۵۱	۰/۵۸	۰/۴۵

در ایران در سال ۱۳۷۷ نسبت اعتبارات تحقیقاتی به تولید ناخالص ملی ۰/۲۹ درصد بوده است و نسبت اعتبارات تحقیقاتی به بودجه عمومی دولت ۱/۳۷ درصد بوده است.

نام کشور و قاره	سال	درصد هزینه‌های تحقیقاتی به تولید ناخالص ملی (GNP)
	۱۹۹۰	۲/۵۵
آفریقا		۰/۲۵
آمریکا		۲/۸۷
آسیا		۲/۰/۵
اروپا		۲/۲۱
کشورهای غربی		۰/۷۶
ایران		۰/۴۲

منبع: «جایگاه ایران در علوم و تحقیقات جهانی»، روزنامه همشهری، ۸۰/۲/۵، ص ۶

این در حالی است که برآورد اعتبارات تحقیقاتی کشورهای پیشرفته برای دستیابی به تکنولوژی برتر، حاکی از آن است که کشورهای توسعه یافته‌ی صنعتی بیش از ۲ درصد از تولید ناخالص ملی خود را صرف تحقیق و توسعه می‌کنند. همچنین، کشورهای بزرگ صنعتی ۹۶ درصد از هزینه‌های مربوط به تحقیق و توسعه‌ی جهان سرمایه‌داری را به کار برده‌اند که خود معیاری دقیق برای شناخت راه‌های اصلی رشد و توسعه است. در کشورهای پیشرفته در برابر هر یک میلیون نفر، ۲۲۰۰ متخصص و در کشورهای در حال توسعه در برابر هر یک میلیون نفر، ۱۱۸ متخصص وجود دارد. اعتبارات پژوهشی کشورهای پیشرفته مرتباً روندی افزایشی داشته به گونه‌ای که هزینه‌ی سرانه‌ی تحقیقات در آمریکا در سال ۱۹۷۹ از ۱۸۵ دلار به ۲۹۳ در سال ۱۹۸۰ و به ۳۳۳ دلار در سال ۱۹۸۱ رسیده است. همین رقم در سال ۱۹۸۱ در کشور ژاپن به ۲۵۳ دلار و در آلمان غربی به ۳۷۵ دلار برای هر نفر رسیده است. دانشگاه‌ها در ژاپن نقش مهمی در تحقیقات علمی و تکنولوژیک ایفا می‌کنند. در سال ۱۹۸۱ کل هزینه‌های تحقیقات کشور ۲۶ میلیارد دلار معادل ۲/۳۶ درصد از تولید ناخالص ملی، و تعداد کل متخصصان و پژوهشگران این کشور در سال ۱۹۸۲ تقریباً ۳۹۳۰۰۰ نفر بوده است. (۱)

۱. طیبی، پیشین، ص ۳۵

کشور	آلمان فدرال	انگلستان	ژاپن	هلند	ترکیه	ایران
تعداد پژوهشگر	۲۱۷۸	۱۵۴۹	۴۴۳۶	۲۱۷۰	۲۲۱	۴۸
سال	۱۹۸۴	۱۹۸۰	۱۹۸۴	۱۹۸۴	۱۹۸۴	۱۹۸۴

منبع: سالنامه آماری ۱۹۸۷ یونسکو.

از وظایف دیگر اعضای هیأت علمی، تألیف است. مجموعه مقالاتی که اعضای هیأت علمی به زبان فارسی و لاتین در سال ۱۳۷۰ تألیف کرده‌اند، ۱۹۰۳ مقاله است که این خود نشان می‌دهد حدوداً از هر پنج نفر هیأت علمی یک نفر موفق به تهیه مقاله‌ای شده است و از هر ۱۶ نفر هم فقط یک نفر توفیق تألیف کتاب در این سال را یافته است.<sup>(۱)</sup>

از میزان عرضه‌ی خدمات مشاوره‌ای و اجرایی علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها اطلاع دقیقی در دست نیست، ولی از میزان حضور اعضای هیأت علمی به منظور پاسخ‌گویی به سؤالات دانشجویان، نظارت و هدایت پایان‌نامه‌ها و کمک به گروه‌های علمی و مدیریت‌ها همه جا این گله و شکایت هست که آنان حضور اندکی برای این منظور دارند. همچنان که پیداست اعضای هیأت علمی بیشتر وقت خود را صرف تدریس می‌کنند و با توجه به کمبود منابع علمی روزآمد و کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی فعال، هنوز دانشگاه‌ها و هیأت‌های مختلف علمی در رکود عملی به سر می‌برند.

علل بخشی از مشکلات هیأت علمی، بیرونی است و مربوط به

۱. کتابهای منتشره در حوزه‌ی آموزش کشور با توجه به اهمیت و گستردگی تعلیم و تربیت که بیش از  $\frac{۱}{۳}$  جمعیت کشور را به طور مستقیم و کل جمعیت را به صورت غیرمستقیم متأثر می‌کند، ناکافی و بسیار کم است. یک بررسی نشان داده است که از آن زمان که جامعه‌شناسی در ایران شناخته شد تا سال ۱۳۶۸ یعنی در طی یک دوره ۴۵ ساله، تقریباً ۱۴۹۶ کتاب در مورد مباحث جامعه‌شناختی در کشور منتشر شده که از این میان فقط ۵۷ کتاب یعنی حدود  $\frac{۳}{۸}$  درصد از کل کتابها به امر خطیر آموزش پرداخته‌اند. منبع: منوچهر محسنی، «وضعیت تحقیقات فرهنگی - اجتماعی در ایران»، تهران، نشر

مشکلات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور می‌شود. در رأس این مشکلات، منزلت اجتماعی هیأت علمی است که بدرستی در جامعه بازشناخته نشده است. عامل دیگر، پایگاه اقتصادی ضعیف هیأت علمی و بالاخره ضعف فرهنگی حاکم بر جامعه است که به حل مشکلات کشور از دیدگاه تخصصی نمی‌نگرد و در نتیجه، این وضعیت به منزلت اجتماعی و پایگاه اقتصادی متخصصان لطمه وارد می‌کند.

### هویت مبهم دانشجویی

تعداد دانشجویان کشور در سال ۱۳۵۸ ه.ش، ۱۷۵۰۰۰ نفر بوده است که اکنون این تعداد به مراتب بیشتر شده و طبق آمار سال ۱۳۷۳ به حدود ۸۵۰۰۰۰ نفر بالغ گشته است. این رشد کمی شتابان، با خود مشکلاتی به همراه آورده است. اولین مشکل در میزان معلومات و اطلاعات پایه‌ی ورودی‌ها به آموزش عالی است. بخش عمده‌ای از این مشکل به نظام آموزش و پرورش کشور مربوط می‌شود که دانش‌آموزان را در جهت کسب دانش، خلاق و مبتکر و تلاشگر و با انگیزه و با روحیه‌ی تفکر علمی پرورش نمی‌دهد. گزل و جکسون طی تحقیقاتی نشان داده‌اند که متأسفانه معلم‌ها چندان از سر و کار داشتن با آموزش گیرندگان دارای تفکر واگرایانه، دل‌خوش ندارند و این امر بالطبع مانع از ظهور و بروز قابلیت‌های نوآوری می‌شود. برای تبیین تفکر واگرایانه از نوع همگرایانه آن، توجه به یک مثال مفید خواهد بود.

اگر به منظور سنجش توانمندی ریاضی دانش‌آموزی از او بخواهیم که نتیجه‌ی تفریق ۳ از ۸ را بیان کند و او پاسخ صحیح بدهد، این پاسخ، حکایت از بکارگیری روش همگرایانه در محاسبه دارد. اما اگر از او خواسته

شود که چند عمل ریاضی را که به پاسخ سه منتهی شود برشمارد، آنگاه دستیابی به پاسخ، مستلزم بکارگیری روش واگرایانه است. بدیهی است دانش‌آموزان تربیت شده به این روش واگرایانه پس از توفیق در آزمون ورودی دانشگاهها، همین رویه را ادامه می‌دهند؛ حال آنکه رقابتی بودن عرصه‌ی آموزش عالی در جهت طرح نوآوری‌ها و انگیزه‌ی لازم به منظور تلاش برای ابداع، چنین روشی را اقتضا نمی‌کند. پرواضح است که در صورت عدم حاکمیت روح رقابت بر محیط‌های علمی، پویایی و بهبود مدام کیفیت، پیشرفت، خلاقیت و بدیعه‌پردازی رو به زوال و نقصان می‌گذارد که البته خود معلول ضعف اعتماد به نفس و نبود احساس مسؤلیت فردی در اصحاب این محیط است.

از جمله نارساییهای نظام آموزش عالی کشور در رابطه با دانشجویان، به اختلال رابطه‌ای دانشجویی مربوط می‌شود. شخصیت، نظام تمایلات فرد است. تمایلات، نیازهای هنجاری شده‌ای هستند که طی فرایند جامعه‌پذیری حاصل می‌شوند. موجود انسانی هنگام تولد، به عنوان نظام ارگانیکی، چیزی جز ماشین نیاز با ظرفیت‌های بالقوه نیست. طی فرایند جامعه‌پذیری فرد در برخورد با نظامهای طبیعی، اجتماعی و فرهنگی آنها را درونی می‌کند و بتدریج گرایشات گوناگون و در عین حال مرتبط به هم را کسب می‌نماید و از این طریق حائز شخصیت می‌شود. به دیگر سخن، تشکل و رشد شخصیت از طریق ترکیب نیازهای ارگانیکی با انتظارات اجتماعی در مراحل گوناگون جامعه‌پذیری و در برخورد با محیط‌های طبیعی اجتماعی و فرهنگی صورت می‌گیرد. با تشکیل شخصیت؛ اجتماع، دیگر چیزی غریبه و جدا از فرد نیست، بلکه جزئی از او و در اوست اگر چه

هر دو همانند هم نیستند.<sup>(۱)</sup> آنچه مسلم است برای کشورهای در حال توسعه - که در ابعاد چهارگانه‌ی اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آسیب پذیر هستند - فرایند جامعه پذیری بیش از آنکه بتواند بصورت فردی تحقق یابد در گرو سازمانهای جمعی است. از همین رو در وهله‌ی نخست باید تأکید روی اشتراکات عقلی و عاطفی با مراجعه به فصول مشترک ابعاد انسانی، مذهبی و ملی در سطح جامعه باشد بطوری که هویت جامعه‌ای اکثریت آحاد جامعه، در رأس هویت‌های جمعی آنها قرار گیرد و اکثریت افراد داوطلبانه در سایه‌ی چتر مفاهیمی فرهنگی بایستند. در این حال چنانچه هویت‌های فردی نتواند خود را در پرتو هویت جمعی بزرگتر و کلان‌تر منحل سازد، فرایند جامعه پذیری با اختلال مواجه می‌شود. خاص‌گرایی در سطح نظام اجتماعی و به ویژه در سطح نظام شخصیتی، مانعی بر سر راه تعمیم ارزشی در سطح فرهنگی می‌شود و عدم تعمیم در سطح فرهنگی نیز به نوبه‌ی خود موجب حفظ خاص‌گرایی در سطوح دیگر می‌گردد.

خاص‌گرایی در سطح نظام شخصیتی، مانعی بر سر راه تعریض افق نمادی و هنجاری کنشگران اجتماعی است. عدم تعریض افق نمادی نیز می‌تواند موجب عدم بکارگیری گسترده‌ی اصول فرهنگی در میدان‌های تعاملی جامعه گردد. عدم بکارگیری اصول فرهنگی در عمل باعث تضعیف آنها می‌شود و عملاً منزلت آنها تا سطح اصول و سمبولیسم خرده فرهنگ در درون جامعه تنزل می‌یابد و به عبارت دیگر خاص‌گرایی عمل؛ رتبه‌ی ارزشی یا سلسله مراتب اصول فرهنگی در سطح جامعه را مخدوش

می‌سازد و در عمل اصول خاص خرده فرهنگ تا حد رقیب در مقابل اصول عام نظام فرهنگی عمده می‌شوند.<sup>(۱)</sup>

گالبرایت معتقد است گرچه این حق مسلم مسؤلان (خواص) جامعه است که نوع و رشته‌ی تحصیل و تحقیق جوانان را با مقتضیات رشد اقتصادی و برنامه‌های توسعه‌ی ملی هماهنگ سازند و استعدادهای دانشجویان را به میزان احتیاجات مملکتی در میان رشته‌های مختلف علوم و تکنولوژی تقسیم کنند، با این حال نباید از حق انتخاب و آزادی دانشجویان در انتخاب نوع و رشته‌ی تحصیلی و پژوهشی غافل ماند و از هر مداخله و حتی راهنمایی که متضمن تحدید آزادی و اختیار فردی باشد، اجتناب ورزید؛<sup>(۲)</sup> چه آنکه چنین اقدامی نوعی ارشاد و هدایت از منظر مسؤلان و متولیان امور تلقی شود، اما زیاده روی در این راه باعث آن می‌گردد که دانشجویان خود را عناصری فاقد اراده تصور کنند و در تکاپو به منظور دستیابی به هویت موردنظر خود، اقداماتی که چه بسا جنبه‌ی ناهنجاری عمومی داشته باشد انجام دهند. از این رو، گالبرایت هشدار می‌دهد که برنامه‌ها و تشکیلات دانشگاه حتماً باید با مقتضیات و احتیاجات هر جامعه در زمینه‌ی توسعه و ترقی ملی هم سو باشد و نظم و ترتیب در دانشگاه و اجتناب از اتلاف وقت و سرمایه در جهت فعالیت‌های غیرعلمی و غیرفرهنگی - که دانشگاه را از مسؤلیت‌ها و رسالتش دور می‌سازد - مورد توجه و عنایت دقیق قرار گیرد.

آنچه امروز تا حد زیادی از کارایی دانشگاه در انجام رسالتش - که

۱. همان، ص ۱۴۰

۲. طبیبی، پیشین، ص ۲۷



پروریدن عناصری عالم و آشنا به امور تخصصی است - می‌کاهد همانا  
مخدوش شدن شأن و منزلت آن به دلیل ناهماهنگی میان انتظارات بیرونی و  
کارکرد درونی آن است که ناخواسته اجزاء اصلی آن یعنی دانشجویان را نیز  
تحت تأثیر قرار می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

بطور کلی جامعه‌ی علمی ما علاوه بر ضعف کمی، توده‌ای ناهمگون و  
بی‌برنامه است. سیاست‌گذاران علمی و مسؤولان سیاسی کشور ما تاکنون  
نتوانسته‌اند برای این مجموعه نقش مؤثری تعریف کنند و همین امر باعث  
عقب ماندگی علمی ما از کشورهای نظیر هند و حتی پاکستان شده است.  
پژوهشگران ایرانی خود را بطور جدی موظف به حل مسأله و معضلی  
اجتماعی همچون بحران کم آبی و خشکسالی ندیده‌اند و از این رو نقش  
خود را تنها در آموزش بی‌هدف خلاصه و محدود کرده‌اند. در واقع تنها  
هدفی که شاید بتوان در سیاست‌گذاری‌های عمومی مسؤولان مشاهده کرد،  
گسترش کمی آموزش است که آن هم چون عنصر برنامه‌ریزی و استدلال را  
فاقد است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را بکار می‌گیرد. آنگاه که  
برنامه‌ریزان کشور جهت توسعه‌ی اقتصادی، سیاسی و اجتماعی عزمی  
جدی داشته باشند و در برابر خود مسائلی را ببینند که حل آنها نیازمند تبحر  
و تخصص کافی باشد، از توان علمی و پتانسیل موجود حداکثر استفاده  
خواهد شد و چرخه‌های فن آوری به حرکت در می‌آید و حلقه‌های  
ناشناخته‌ی آن شناسایی می‌شوند. در چنین حالتی برنامه‌ریزی صنعتی  
کشور معنادار می‌شود، برنامه‌ریزی آموزشی کشور هدفمند می‌گردد و در

نتیجه زیربناهای استوار توسعه، پی‌ریزی می‌شود.

پیش‌نیاز تبلور و تحقق توانمندی‌های علمی کشور، اعتقاد و پایبندی به این باور است که در جامعه‌ی نوین، دیگر واحد فرد نیست بلکه ساختار است. گرچه هدف اعتلای زندگی مادی و معنوی افراد است، گردش ساختارها به صورت فعالیت و تولید آنها و رشد پارامترهای سنجش‌پذیر آنها ظهور می‌کند. ساختارها در جامعه همانند چرخ دنده‌های یک ماشین بزرگ عمل می‌کنند؛ اگر درست تنظیم نشوند و روابط آنها تعریف شده نباشد، به جای کمک به چرخش یکدیگر، باعث شکستن همدیگر می‌شوند. این مسأله یکی از وجوه عمده‌ی اختلاف کشورهای توسعه‌یافته با توسعه‌یافته است. همواره درصدی از درآمدها صرف تحقیق و توسعه و ساختارهای پژوهشی می‌گردد که این درصد هیچگاه کمتر از ۱/۵٪ درآمد ناخالص ملی نیست. (۱)

جوامع ناپویا یا ایستا، بسان یک جامعه‌ی نباتی است که مورد تعرض دیگران قرار می‌گیرد، کنش‌پذیر است نه کنش‌گرا؛ به این ترتیب جامعه‌ی ناپویا امکان زنده ماندن در جامعه‌ی نوین جهانی را ندارد و به طور قطع در معرض آسیب‌پذیری داخلی و خارجی قرار می‌گیرد. در بهترین شرایط، چنین جامعه‌ای برده‌ی کشورهای پویا خواهد شد و کشورهای پویا برای آن برنامه‌ریزی خواهند کرد و الگوی توسعه‌ی خود را بر آن جوامع تحمیل می‌کنند. بنابراین قانون انتخاب آینده‌ی بدون رشد برای یک جامعه به معنی پذیرش استعمار از طرف دیگران است.