

رویکرد حاکم بر این پژوهش، کیفی است و با مشارکت ۲۸ نفر از دانشجویان سال آخر (نیمسال هفتم و هشتم) رشته‌های علوم انسانی که از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، انجام گرفته است. شواهد و اطلاعات مورد نظر با استفاده از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختار یافته جمع‌آوری و از طریق روش هفت مرحله‌ای کلاسیزی مورد تجزیه و تحلیل و تفسیر قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از بررسی تجارب و ادراکات دانشجویان در مورد فرهنگ نقد نشان داد که مجموعاً این حوزه فرهنگی مهم در دانشگاه‌ها با دو نوع مانع اصلی یعنی چالش‌های فرادانشگاهی و موانع درون‌دانشگاهی مواجه است. چالش‌های فرادانشگاهی به تأثیر واقعیات و شرایط کلان اجتماعی و فرهنگی جامعه بر فرهنگ نقد در دانشگاه و ادراک آن توسط دانشجویان باز می‌گردد و موانع درون‌دانشگاهی، شامل عوامل آموزشی و متغیرهای مرتبط با محیط داخلی دانشگاه‌ها در این زمینه است. تلاش منسجم و برنامه‌ریزی شده جهت مقابله با موانع یادشده می‌تواند بسترهای لازم برای نقش آفرینی دانشگاه‌ها در حوزه‌های مختلف به‌ویژه عرصه فرهنگی، فکری و اجتماعی را فراهم کند.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ، نقد، فرهنگ نقد، دانشگاه

## موانع و چالش‌های فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و اکاوی تجارب زیسته دانشجویان

محمد امینی

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان  
Amini@kashanu.ac.ir

## مقدمه

ارزشیابی و آسیب‌شناسی عملکرد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از ابعاد و زوایای مختلف می‌تواند بسترهای ذهنی و عملی لازم را برای بهبود وضعیت موجود و ارتقاء کارکردهای متنوع و چندگانه آنها فراهم سازد. از این دیدگاه، به نظر می‌رسد که بررسی و ارزشیابی وضعیت فرهنگی دانشگاه‌ها و نحوه حضور و نقش‌آفرینی مؤلفه‌های فرهنگی در این مراکز آموزشی می‌تواند تصویری روشن‌تر از تعاملات و ترجیحات ارزشی حاکم بر آنها و میزان پویایی و بالندگی واقعی این مؤسسات و ارزیابی نقش هدایت‌گری آموزش عالی در مناسبات فرهنگی و اجتماعی جامعه ارائه نماید. در این راستا، بررسی میزان توجه به فرهنگ نقد و نقادی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کارکردهای آموزش عالی و شناسایی برخی از مهم‌ترین موانع و چالش‌های مبتلا به آن، درک بهتری را از شرایط فرهنگی، اجتماعی و فکری حاکم بر دانشگاه‌ها کشور پدید می‌آورد و بی‌تردید بر مبنای آن می‌توان راهکارهای لازم را جهت اصلاح و ارتقای شرایط موجود به کار بست.

۵۲

## تبیین مسئله

اگر تحقق توسعه پایدار<sup>۱</sup> و متوازن با تمامی شاخص‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن را به‌عنوان مهم‌ترین هدف و جهت‌گیری سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مختلف در جوامع انسانی در نظر بگیریم، در آن صورت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌عنوان اصلی‌ترین نهادهای علمی و تخصصی جامعه از طریق تدوین برنامه‌ها و اجرای فعالیت‌های گوناگون و نقشی حیاتی و مهم در تحقق این هدف دارند. در واقع، باید گفت آموزش عالی از این جهت که رسالت تولید علم، ترویج دانش و آموزش و پرورش منابع انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف جامعه را بر عهده دارد، حائز نقشی خاص در توسعه پایدار است. (علی‌بیگی و رضوان، ۱۳۸۹) به بیان دیگر، می‌توان گفت یکی از ارزشمندترین منابع موجود و در اختیار جوامع، دانشگاه‌ها بوده و در غالب کشورها این مراکز دانشگاهی هستند که رفع نیازمندی‌های اهداف توسعه ملی را محقق می‌نمایند (ثابتی و دیگران، ۱۳۹۳) و در سطح کلان نقشی قابل‌ملاحظه در توسعه جوامع دارند. از این منظر، یکی از عرصه‌های مهم نقش‌آفرینی و اثرگذاری دانشگاه‌ها توان و ظرفیت فراوان این نهادهای آموزشی در حوزه‌های فکری و فرهنگی، از جمله ایجاد و اشاعه روحیه و فرهنگ نقد و

نقادی در میان دانشجویان و به تبع آن رشد و پرورش قوای فکری، استدلالی و انتقادی آنها می‌باشد تا از این طریق، فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به‌عنوان شهروندان آینده جامعه از مهارت‌های فکری و شناختی لازم برای زندگی در جهان پیچیده و سرشار از تغییر و تحولات قرن بیست‌ویکم برخوردار باشند.

تردیدی وجود ندارد که انسان ذاتاً یک موجود پرسشگر و کنجکاو بوده و در مسیر دستیابی و گزینش اطلاعات مختلف همواره به مهارت‌های ذهنی و فکری پیشرفته‌ای همچون تأمل، اندیشه‌ورزی، استدلال، استنباط و ارزشیابی نیازمند است. (معروفی و دیگران، ۱۳۸۸) از سوی دیگر، فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر دانشگاه‌ها و یا آنچه که اصطلاحاً فرهنگ دانشگاهی خوانده می‌شود، به‌عنوان عنصر اصلی مدیریت آموزش عالی از اهمیتی دوچندان برخوردار شده است. (ذوالفقارزاده و دیگران، ۱۳۹۰) از سوی دیگر فرهنگ دانشگاه از عناصر مهم فرهنگ‌ساز جامعه محسوب می‌گردد. (ابراهیمی و دیگران، ۱۳۹۴) لذا نقش و جایگاه بنیادین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در فرآیند رشد و پرورش مهارت‌های فکری از جمله تفکر نقاد به‌عنوان یک مقوله فرهنگی و فکری، مشخص می‌گردد. چرا که تفکر نقاد، مهارتی اساسی برای مشارکت فعالانه و عقلانی در مسائل اجتماعی و یکی از اهداف مهم نظام‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها محسوب می‌شود (آندولینا، ۲۰۰۱) و نتایج متنوع همچون خودارزیابی، اعتماد به‌نفس، تعامل بین دانشجویان، افزایش میزان یادگیری، تعمق در مسائل و مشکلات موجود را در پی دارد (شاه‌ولی، ۱۳۷۶) و به همین دلیل ایجاد شرایط و زمینه‌های لازم برای پرورش تفکر نقاد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از ضرورت و اهمیت فراوانی برخوردار است. (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳ و رضانی و دیگران، ۱۳۸۹)

اما از جمله شرایط و بسترهای ضروری و اولیه برای موفقیت دانشگاه‌ها در حوزه تفکر نقاد و پرورش قدرت نقد دانشجویان وجود و حضور عناصر فرهنگی مؤثر و حامی نقد و نقادی در محیط‌های دانشگاهی و یا اصطلاحاً فرهنگ نقد است تا در سایه چنین فضایی پرورش قابلیت‌های فکری پیشرفته دانشجویان، اصلاح وضع موجود، یادگیری معنادار و تربیت فارغ‌التحصیلانی آگاه، مستقل و خودارزیاب امکان‌پذیر گردد.

تاکنون تعاریف مختلفی از فرهنگ ارائه شده است. سدویگ و سدویگ (۲۰۰۲) فرهنگ را مجموعه‌ای از رفتارهای یادگرفتنی، اعتقادات، باورها، عادات و سنت‌های مشترک میان

افراد تلقی کرده که به‌طور متوالی توسط افراد دیگری که وارد جامعه می‌شوند، آموخته و به‌کار گرفته می‌شود. تایلور معتقد است که فرهنگ کل پیچیده‌ای است که شناخت‌ها، باورها، هنر، اخلاق، آداب و رسوم و دیگر توانایی‌هایی که به‌وسیله انسان کسب می‌شود، را شامل می‌شود. (ماحوزی، ۱۳۹۰) همچنین، می‌توان فرهنگ را مجموعه‌ای از مفروضات مشترک تلقی کرد که هر گروهی یاد گرفته و به‌مثابه روش صحیح ادراک به اعضای جدید آموزش داده (شاین<sup>۱</sup>، ۱۳۸۳) و سطوح مختلفی همچون ارزش‌های اصلی، هنجارها، باورها، آرمان‌ها و رفتارها را در بر می‌گیرد. (هافستد<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰)

از سوی دیگر، نقد نیز به معانی مختلفی همچون ارزیابی دقیق، محک زدن، جدا کردن سره از ناسره، تمیز و تشخیص دادن خوب و بد یک پدیده و عیان ساختن کاستی‌های یک چیز مطرح شده است. (کوپر و پیتون، ۲۰۱۰ و امامی، ۱۳۸۵) بنابراین، می‌توانیم بپذیریم آنچه که فرهنگ نقد نامیده می‌شود ناظر بر مجموعه‌ای از مفروضات بنیادین، شناخت‌ها، ارزش‌ها، باورها و نیز رفتارهایی است که در چارچوب آن، فرآیندهایی همچون تشخیص حقایق از عقاید، جدا ساختن سره از ناسره و عیان نمودن نقاط مثبت و منفی پدیده‌ها به‌رسمیت شناخته‌شده و حتی از آن دفاع و حمایت جدی و سازمان‌یافته به‌عمل می‌آید. به‌عبارت دیگر، در این فضای فرهنگی و فکری که می‌تواند به‌صورت یک جو سازمانی<sup>۳</sup> باز و برانگیزاننده نقد و نقادی بروز عینی یابد، ارزش‌ها، باورها و رفتارهایی جاری و ساری است که به انحاء مختلف از نقد و نقادی و نقدپذیری حمایت می‌نماید.

بدون تردید، این فضای فرهنگی که در آن مفاهیم و کارکردهایی همچون نقد کردن و نقدپذیری در معنای درست و اصولی خود نهادینه شده است، شرایطی را به‌وجود می‌آورد که افراد مختلف با اعتماد و اطمینان خاطر دیدگاه‌ها و مواضع انتقادی و ارزشی خود را آزادانه مطرح کرده و این امید و انتظار را نیز دارند که در صورت درستی و صحت، از این دیدگاه‌ها برای اصلاح وضعیت موجود استفاده به‌عمل آید. با ذکر این نکته مهم که برخورداری از دانش کافی و وسیع درباره مسائل فرهنگی هر مجموعه سازمانی از جمله الزامات مدیریتی و رهبری آن می‌باشد (شاین، ۲۰۰۴) باید تأکید کرد این سؤال که دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور به‌عنوان نهادهای فرهنگ‌ساز و پیشرو تعالی اجتماعی و فرهنگی جامعه، تا چه اندازه توانسته‌اند موجد و مروج فضای مذکور بوده و

1. Schein
2. Hofstede
3. Open Organizational Climate

نقش محوری و تسهیل‌گر خود را در این زمینه ایفا کنند، پرسش مهمی است که نیاز به کاوش و واریسی دقیق و علمی دارد و پاسخ بدان می‌تواند بخشی از مشکلات و آسیب‌های فرهنگی و اجتماعی نهاد آموزش عالی کشور را شناسایی و علت‌یابی کرده و از این طریق، بسترهای لازم را برای مقابله اصولی و حل معضلات موجود این حوزه فراهم آورد.

### تأملی بر مبانی نظری و پیشینه موضوع

صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف در آثار خود دیدگاه‌های متفاوتی را در مورد ابعاد و جنبه‌های فرهنگ نقد ارائه کرده‌اند. فاضلی (۱۳۸۶) با اشاره به اینکه فرهنگ نقد در متن اجتماعی<sup>۱</sup> خاصی شکل گرفته و تحول می‌یابد و از شرایط مادی و معنوی هر گروه تأثیر می‌پذیرد، معتقد است که این اصطلاح (فرهنگ نقد) ناظر بر مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، معانی سازنده و حاکم بر رفتارهای ارزیابانه گروه یا فرد خاص در هنگام تفکیک سره از ناسره، درست از نادرست، زیبا از زشت، خوب از بد، کمال از نقصان، امر مادی از معنوی و... می‌باشد. از دیدگاه این صاحب‌نظر، فرهنگ نقد اصولاً عنصر ساختاری و هویت‌بخش اجتماعات دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی است. به گونه‌ای که می‌توان گفت بدون عنصر نقد، علم و اجتماع علمی و دانشگاهی موجودیت ندارد. در عین حال مشارکت در فرهنگ نقد برای همه اعضای علمی و دانشگاهی یک امر الزامی بوده و میزان تعلق حرفه‌ای فرد در اجتماع علمی و دانشگاهی تابع میزان مشارکت نقادانه او است. از دیدگاه انتظاری و آقایی (۱۳۹۳) فرهنگ نقد و گفتگو نشان‌دهنده ارزش‌ها و هنجارهایی است که نحوه و چهارچوب نقد و گفتگو را مشخص کرده و بدان جهت می‌دهد. در عین حال، فرهنگ نقد از یک‌طرف شامل الگوهای فکری و رفتاری، ارزش‌ها، رویه‌ها و هنجارهای مرتبط با نقد است و از سوی دیگر شیوه‌های رایج برای تشخیص و اعلام سره از ناسره و درست از نادرست و نوع مواجهه ناقدان با موضوعات گزاره‌ها و نویسندگان را نیز در بر می‌گیرد.

اسلامی (۱۳۸۳) با تعریف نقد به‌عنوان داوری خرده‌گیرانه درباره هر گونه اثری تصریح می‌کند که به این معنا و مفهوم نقد، در عمل توجه چندانی نشده و نتیجتاً نقد به تعریف و تمجید افراطی، مدح و ثنا و... تقلیل یافته و همین ویژگی باعث عدم رونق فرهنگ نقادی و فقر آثار و منابع علمی در این حوزه شده است. وی در اثر دیگر خود (۱۳۸۴) معتقد است که نقد اصولاً شرط لازم بالندگی و شکوفایی دانش و حیات اجتماعی سالم

است ولی به دلیل عدم وجود بسترهای فرهنگی لازم، غالباً نقد و تخریب یکسان گرفته شده و همین امر مشکلات فرهنگی و اجتماعی خاص خود را به همراه دارد.

از دیدگاه ابوالقاسمی (۱۳۹۱) وجود نقد و نقادی به عنوان یک فرهنگ و خوی و خصلت انسانی، تأثیرات فراوانی در دفع و فرونشاندن آسیب‌ها و آفت‌های فردی و اجتماعی دارد. لذا ترویج فرهنگ نقد باعث پایان بخشیدن به کشمکش‌ها و درگیری‌ها شده و زمینه لازم را برای رشد و تکامل رفتارها و عملکردها و اصلاح امور ایجاد می‌کند. او تأکید می‌کند که باید فرهنگ و فضای نقد و انتقاد و اخلاق نقد را برای همه سطوح جامعه از جمله شهروندان فراهم آورد تا به‌ویژه افراد و مقامات عالی از نتایج و دستاوردهای نقد مردمی برای تصحیح امور و اصلاح سیاست‌ها و برنامه‌ها استفاده کنند.

سیف (۱۳۷۷) معتقد است که اصولاً یکی از ویژگی‌های جامعه و فرهنگ استبدادی آن است که نقد و نقادی را بر نمی‌تابد و لذا این مقوله همانند بسیاری دیگر از پدیده‌ها در این نوع جوامع و فرهنگ‌ها عقب‌مانده و بسیار بدوی باقی می‌ماند.

از دیدگاه مطهری (۱۳۷۳) نقادی و انتقاد کردن به معنای عیب گرفتن نیست. بلکه محک زدن یک پدیده یا یک شی و تشخیص سالم و ناسالم بودن آن می‌باشد. آیت‌الهی (۱۳۸۷) نیز با تأکید بر اینکه وظیفه نقد و منتقد آشکار ساختن نواقص و معایب یک کار یا اثر به منظور راهنمایی و قابل فهم کردن آن است، معتقد است که منتقد به عنوان یک داور نباید صرفاً بر رأی شخصی خود تکیه نماید. بارنت<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) هدف دانشگاه را تربیت یک انسان آکادمیک دانسته و مهم‌ترین مؤلفه چنین فردی را تفکر انتقادی تلقی می‌کند. وی با تأکید بر اینکه رسالت اصلی دانشگاه نقد کردن است، ایفای این رسالت را در سه حوزه یعنی نقد دانش، نقد خود و نقد جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم، در نظر می‌گیرد. با اتکا به چنین ذهنیتی است که بارنت نقد و نقادی را به منزله نوعی فرهنگ یعنی مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌هایی که در بستر آن امکان تفکر انتقادی و تولید اندیشه نقادانه فراهم می‌گردد، تعریف می‌کند. (فاضلی، ۱۳۸۳) از دیدگاه ماتئو آرنولد نیز نقد در حکم تلاش و فعالیتی بی‌طرفانه برای یادگیری و تبلیغ بهترین اندیشه‌ها و اندیشنده‌ها در جهان است. لذا بر مفهوم بی‌طرفی و اجتناب همیشگی از آغشته شدن نقد به ملاحظات نهانی، سیاسی و علمی مرتبط تأکید می‌شود. (میلز و براویت، ۱۳۸۷)

1. Barnett

منتقد معروف اجتماعی و تربیتی یعنی پائولو فریره<sup>۱</sup> به‌عنوان یکی از مهم‌ترین صاحب‌نظران انتقادی مباحث آموزشی معتقد است که آگاهی و تحول واقعی زمانی رخ می‌دهد که افراد اقدام به نقد و تجزیه و تحلیل عناصر فرهنگی مرتبط به خود کرده و نقش فعالی را در تغییر موقعیت خود به‌عهده گیرند. (میلر، ۱۳۹۵) به‌علاوه، فریره نقش فرهنگ کلان حاکم در جوامع مختلف را بر شکل‌گیری شناخت‌ها و ذهنیات شهروندان و ضرورت نقد همه‌جانبه این فرهنگ غالب را خاطر نشان ساخته و تأکید می‌کند که آگاهی نقادانه بعد از ارزیابی منتقدانه و عبور فرد از آگاهی سطحی و مسحورانه حاصل می‌گردد. (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷)

با توجه به مطالب فوق، می‌توان گفت که نقد به‌عنوان یک کارکرد ذهنی و فکری پیشرفته مستلزم وجود یک فضای فکری و فرهنگی مناسب و مساعد است تا در درون آن طرح و واریسی منطقی و بی‌طرفانه حقایق و واقعیات میسر گردد. در عین حال، با توجه به برخی شواهد پژوهشی به‌نظر می‌رسد که ایجاد چنین فضایی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور با چالش‌هایی مواجه بوده و در نتیجه آن دانشجویان از نظر تفکر انتقادی و مهارت‌های مربوط بدان دچار کمبودهایی هستند.

ذوالفقارزاده و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود با اشاره به اهمیت و جایگاه مهم مقوله فرهنگ در ساختار سازمانی دانشگاه، ضرورت درک عمیق و غنی مدیران مؤسسات آموزش عالی کشور از این حوزه و خلق و ارائه الگوهای فرهنگی مبتنی بر اقتضائات و شرایط داخلی فرهنگ دانشگاه‌های ایران را گوشزد کرده‌اند. زارعی‌متین و حسن‌زاده (۱۳۸۳) با استناد به پژوهش‌های مختلف انجام‌گرفته گزارش کرده‌اند که اساساً بسیاری از سازمان‌های موجود کشور از وجود و نحوه عملکرد فرهنگ سازمانی خود بی‌اطلاع بوده و در فرایند تغییر سازمانی عمدتاً به‌انجام تغییرات فیزیکی، ظاهری و قابل لمس در کوتاه‌مدت اکتفا می‌کنند. از دیدگاه ابوالقاسمی (۱۳۹۱) مهم‌ترین موانع رشد و شکل‌گیری فرهنگ نقد در جامعه امروز ایران فقدان چهارچوب یا گفتمان نظری که در درون آن نقادیت رشد کند، نبود فضای فرهنگی مناسب برای نقد، فقدان انگیزه فردی و موانع فرهنگی دیگری همچون ضعف آداب و ادبیات نقد، نبود سنت تضارب آرا، سیطره شخصیت و ابهت‌زدگی، سیاست‌زدگی و نگاه سیاسی به نقد، خودسانسوری، فقدان تعاملات علمی و ... است.

اسلامی (۱۳۸۴) نیز با اشاره به فضای کلی حاکم بر نقد در کشور معتقد است در جامعه

ما فرهنگ سالم و نیرومندی در عرصه نقد به وجود نیامده و به جای آن شیوه‌های ناسالم برخورد با منتقدان (از جمله انگیزه‌خوانی ناقد، نقد متقابل، تحقیر ناقد و بازخواست اخلاقی) جایگزین شده است. بر این اساس، در این فضا واکنش‌های شدید و گاه ضد اخلاقی ناقدان را از ادامه مسیر منصرف می‌کند. به علاوه در حوزه نقد هم اصول روشنی برای آن در عرصه‌های گوناگون مشاهده نمی‌شود، ناقدان خود در نقد افکار و آراء دیگران اصول و موازین اخلاقی را فراموش می‌کنند و نقد را به ابزاری جهت برخورد شخصی و شخصیتی تبدیل می‌کنند. فاضلی (۱۳۸۶) در تحلیل و آسیب‌شناسی رشدنیافتگی فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها، فقدان فضای فرهنگی و سیاسی مناسب را در کنار عدم وجود چهارچوب یا گفتمان نظری و نبود انگیزه فردی به عنوان مهم‌ترین موانع نقد بر شمرده و خاطر نشان می‌سازد که اصولاً یکی از پیش شرط‌های توسعه علوم انسانی و فرهنگی وجود آزادی و استقلال دانشگاه هاست. به همین خاطر، در ممالکی که تاریخ و تجربه‌ای طولانی از نظام‌های غیردموکراتیک دارند، غالباً نظام دانشگاهی فاقد آزادی و استقلال بوده و در نتیجه نقد در این نظام‌ها به آسانی امکان رشد نمی‌یابد.

پژوهش سلطان‌القرایی و سلیمان‌نژاد (۱۳۸۷) با اشاره به ضرورت به کارگیری تفکر نقادانه در کلاس‌های درس، به نقش مهم مربیان در ایجاد فضای مثبت و حامی نقد تأکید می‌ورزد. از نظر محققان مذکور، وقتی در فضای کلاسی همه دانش‌آموزان به صورت سستونی پشت سر هم نشسته و فقط معلم را می‌بینند و نمی‌توانند سایر همکلاسی‌های خود را مشاهده کنند، این تلقی شکل می‌گیرد که گویا معلم منبع و مرکز همه چیز بوده و لذا در چنین محیط و فضایی امکان رشد تفکر انتقادی وجود ندارد.

از سوی دیگر، دیویدسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) در تحقیق خود مهم‌ترین موانع تفکر نقاد یا انتقادی در ژاپن را شامل مجموعه‌ای از مشکلات فرهنگی و آموزشی دانسته و معتقد است مواردی همچون تنگناهای ایدئولوژیک و فقدان یک سنت فلسفی مستحکم برای استدلال ورزی، محدودیت‌های اجتماعی و روان‌شناختی مثل پیروی از مراجع قدرت، تأکید بر هم‌نویایی و سازگاری با نظم موجود و کمبودهای آموزشی و پرورشی از جمله این موانع می‌باشند. دانیل<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) فراهم کردن فضای آزاد و مشارکتی در محیط‌های کلاس درس دانشگاهی را که طی دانشجویان بتوانند آزادانه دیدگاه‌های متفاوت و متعارض خود را

1. Davidson

2. Daniel



ابراز دارند در آموزش و رشد تفکر نقاد در محیط‌های دانشگاهی مؤثر تلقی می‌کند. در تحقیق آگنس و ماری<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) وجود عوامل فرهنگی و اجتماعی، جامعه‌پذیری ضعیف فراگیران و ضعف آموزش زبان به‌عنوان برخی از مهم‌ترین موانع رشد تفکر نقادانه معرفی شده‌اند. مایریک و یونگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نیز در تحقیق خود، نقش عوامل محیطی و احساس امنیت را در یادگیری تفکر نقاد گوشزد کرده‌اند.

توجه و تأمل در مبانی نظری و پژوهشی فوق از یک‌سو نشانگر ضرورت وجودی فرهنگ نقد و نقادی در محیط‌های دانشگاهی و از سوی دیگر بیانگر مشکلات و چالش‌های این حوزه می‌باشد. این پژوهش با درک اهمیت مقوله فرهنگ نقد و بسط و اشاعه آن در مراکز آموزش عالی تلاش کرده تا از طریق واکاوی تجارب و ادراکات دانشجویان در این زمینه برخی از مهم‌ترین موانع و چالش‌های این حوزه را مشخص و مورد بحث قرار دهد.

### روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این تحقیق با توجه به ماهیت و هدف آن، رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی اساساً به جهان آن‌گونه که به‌وسیله فرد زیسته می‌شود، توجه و تمرکز دارد. لذا سؤال محوری در پدیدارشناسی آن است که اصولاً تجربه زیسته چگونه تجربه‌ای است. (امامی سیگارودی و دیگران، ۱۳۹۱) در عین حال، یکی از موارد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی، تصریح و روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص است. (عابدی، ۱۳۸۹) از دیدگاه بازرگان (۱۳۸۹: ۳۰) زمانی می‌توان از پژوهش کیفی استفاده کرد که بخواهیم یک پدیده را از جهات گوناگون مورد بررسی قرار داده و ضمن مطالعه افراد در شرایط طبیعی خود، تصویری تفصیلی از پدیده‌های مورد مطالعه بازنمایی کنیم. بر این اساس، در پژوهش حاضر هدف آن بود که تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه (به‌عنوان مشتریان اصلی نظام آموزش عالی) در زمینه مهم‌ترین موانع و چالش‌های موجود بر سر راه ایجاد و اشاعه فرهنگ نقد در محیط‌های دانشگاهی مورد بررسی عمیق و موشکافانه قرار بگیرد. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، از ابزار مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند استفاده گردید. گال و همکاران (۱۳۹۰) معتقدند داده‌ها و اطلاعات به‌دست آمده از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند در مقایسه با آنچه که از طریق سایر مصاحبه‌ها به‌دست می‌آید، عمق بیشتری دارد. در طی اجرای

1. Agnes & Mary  
2. Myrick & Yang

مصاحبه‌ها، به دانشجویان مجال و فرصت کافی داده شد تا به بیان و تشریح تجارب خود در مورد فرهنگ نقد و نقادی در دانشگاه پرداخته و ادراکات خاص خود را در این زمینه تبیین کنند. این مصاحبه‌ها طی مدت زمان ۳۰ تا ۴۰ دقیقه انجام گرفت. به دانشجویان مشارکت‌کننده در زمینه محرمانه بودن محتوای مصاحبه‌ها اطمینان کامل داده شد. برای انجام مصاحبه‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در روش نمونه‌گیری هدفمند یا نظری، پژوهشگر تلاش دارد به‌گونه‌ای هدفدار و بر مبنای اینکه چه اطلاعات خاص و یافته‌های اولیه‌ای را نیاز دارد، نمونه‌ها یا مشارکت‌کنندگان در پژوهش را انتخاب نماید. (ادیب حاج‌باقری و دیگران، ۱۳۸۶) در واقع، بر طبق این روش نمونه‌گیری باید افرادی مورد بررسی و مشاهده قرار گیرند که پدیده مورد نظر را تجربه کرده و یا نسبت بدان دارای تجربه باشند. (بازرگان، ۱۳۹۲) بر این اساس، در تحقیق حاضر دیدگاه‌ها و تجارب ۲۸ نفر از دانشجویان سال آخر (نیمسال‌های هفتم و هشتم) رشته‌های علوم انسانی که از نظر پژوهشگر به‌واسطه حضور در دانشگاه و کسب تجارب آموزشی و فرهنگی مرتبط دارای ذهنیت و تجارب بیشتری در زمینه موضوع پژوهش بودند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان یا منابع اطلاع‌رسان انتخاب شدند. در واقع، به‌نظر می‌رسد که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی (همچون جامعه‌شناسی، الهیات، روان‌شناسی و...) به‌دلیل ماهیت خاص این رشته‌ها و چالش‌انگیز بودن بسیاری از دروس و مباحث آنها و نیز نوع تجارب درسی و آموزشی، از ذهنیت و آمادگی فکری و تجربی بیشتری برای قضاوت در مورد فرهنگ نقد برخوردارند. از سوی دیگر، جمع‌آوری اطلاعات از دانشجویان مشارکت‌کننده با عنایت به اصل اشباع نظری صورت گرفت و چهار مصاحبه پایانی جهت تأیید و تضمین اشباع نظری انجام گرفته است. در جدول ۱ ویژگی‌های منابع اطلاع‌رسان پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های منابع اطلاع‌رسان تحقیق

رشته تحصیلی	نیمسال	کد مصاحبه‌شونده
مدیریت	هفتم	۱
علوم تربیتی	هشتم	۲
الهیات	هشتم	۳
حقوق	هفتم	۴
حقوق	هشتم	۵

رشته تحصیلی	نیمسال	کد مصاحبه‌شونده
علوم تربیتی	هفتم	۶
علوم تربیتی	هفتم	۷
علوم اجتماعی	هفتم	۸
الهیات	هفتم	۹
ادبیات فارسی	هشتم	۱۰
ادبیات فارسی	هشتم	۱۱
ادبیات عرب	هفتم	۱۲
روان‌شناسی	هفتم	۱۳
روان‌شناسی	هشتم	۱۴
مدیریت	هشتم	۱۵
زبان انگلیسی	هشتم	۱۶
ادبیات فارسی	هفتم	۱۷
زبان انگلیسی	هفتم	۱۸
حقوق	هفتم	۱۹
الهیات	هشتم	۲۰
روان‌شناسی	هفتم	۲۱
ادبیات عرب	هشتم	۲۲
مدیریت	هشتم	۲۳
زبان انگلیسی	هفتم	۲۴
ادبیات عرب	هشتم	۲۵
مدیریت	هفتم	۲۶
مدیریت	هفتم	۲۷
علوم اجتماعی	هشتم	۲۸

پس از اتمام کار مصاحبه، جهت سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۱</sup> استفاده گردید. به استناد دیدگاه صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلف (از جمله سندرس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ امامی سیگارودی، ۱۳۹۱ و یاری‌قلی، ۱۳۹۳) مراحل

1. Colaizzi  
2. Sanders

هفت‌گانه روش کلایزی به قرار زیر است:

۱. محتوای کلیه مصاحبه‌های ضبط‌شده به‌گونه‌ای دقیق تبدیل به متون نوشتاری شده و چندین و چند بار توسط پژوهشگر مورد مطالعه و بازبینی قرار می‌گیرند تا هم احساسی و درکی عمیق از آنها حاصل گردد.
  ۲. بعد از مطالعه همه توصیفات و تجارب مشارکت‌کنندگان، ذیل اطلاعات مهم و بیانات و واژه‌های اصلی مرتبط با پدیده مورد نظر خط کشیده می‌شود و از این طریق جملات راهنما و عبارات اصلی مشخص و شناسایی می‌شوند.
  ۳. تلاش می‌شود تا اطلاعات و عبارات مهم شناسایی شده، با استفاده از مفاهیم دقیق و جامع مفهوم‌پردازی یا کدگذاری شوند. باید دقت کرد که بین مفهوم انتخاب‌شده و اطلاعات اصلی جمع‌آوری شده تناسب و سازگاری معنایی لازم وجود داشته باشد.
  ۴. مفاهیم انتخاب‌شده (مرحله سوم) به‌دقت مورد بررسی و مطالعه پژوهشگر قرار گرفته و در نتیجه آن مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص خود جای داده می‌شود.
  ۵. نتایج، برای توصیف جامع از پدیده مورد نظر به هم پیوند می‌خورند و دسته‌های کلی‌تری را به‌وجود می‌آورند.
  ۶. توصیفی دقیق و روشن از پدیده مورد بررسی ارائه می‌شود.
  ۷. اعتباربخشی یافته‌ها و مؤثق نمودن داده‌های حاصل با مراجعه به مشارکت‌کنندگان در پژوهش انجام می‌گیرد.
- پژوهشگر با کسب اعتماد و اطمینان دانشجویان و جلب مشارکت هر چه بیشتر آنها، بررسی مستمر داده‌ها، تجزیه و تحلیل آنها در اولین فرصت ممکن بعد از هر مصاحبه، استفاده از بازخورد دانشجویان مشارکت‌کننده جهت تعیین میزان کفایت داده‌ها، افزایش تعداد مصاحبه‌ها، بازنگری و استفاده از دیدگاه‌های اصلاحی آنان و مرور و بازخوانی برخی کدهای استخراج‌شده به‌همراه برخی دانشجویان مشارکت‌کننده تلاش کرد تا بر میزان صحت و تأییدپذیری یافته‌های حاصل از پژوهش بیفزاید.

### یافته‌ها

محقق از طریق تعمق و تأمل در مفاهیم حاصل شده و ادغام موارد مشابه و حذف موارد تکراری نهایتاً ۹ مفهوم یا کد اصلی را شناسایی نمود. نمونه‌ای از جداول مرتبط با توصیف تجارب و استخراج مفاهیم و مضامین تحقیق در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: نمونه‌ای از توصیف تجارب و سازماندهی و استخراج مفاهیم و مضامین (موانع فرادانشگاهی و درون‌دانشگاهی)

مضمون	مفاهیم اصلی	توصیفات / تجارب
موانع فرادانشگاهی	واقعیات کلان اجتماعی و فرهنگی	بی‌توجهی به نقد در جامعه ما/ جامعه ما یک جامعه محافظه‌کار است و نقد با محافظه‌کاری جور در نمی‌آید/ وقتی جامعه این‌گونه است در دانشگاه هم نمی‌توان کار خاصی انجام داد/ همه دوست دارند که از آنها تعریف شود/ در کشورهای اروپایی می‌شود نقد کرد ولی در جامعه ما مشکل داریم/ اگر در جامعه نقد داشتیم قطعاً وضعیت بهتری داشتیم/ منتقدان گوشه‌نشین شده‌اند
	خانواده	در خانواده‌های ما گفتگویی اصلاً میان اعضای خانواده وجود ندارد/ خود پدر و مادرها هم نمی‌توانند با هم گفتگو کنند چه برسد به بچه‌ها/ غالباً یکی از والدین حرف اول و آخر را می‌زند و بقیه هم اطاعت می‌کنند/ والدین نمی‌دانند نقد یعنی چه/ این‌قدر مشکلات اقتصادی زیاد است که کسی به این موارد توجه ندارد/ اساساً مسائل فرهنگی برای خانواده‌ها مهم نیست
	نظام آموزشی قبل از دانشگاه	مدرسه به نقد بی‌توجه است/ کسی در کلاس‌های درس به نقادی توجهی ندارد/ مطالبی را حفظ می‌کنیم و در امتحانات قبول می‌شویم/ نمره معیار است نه فهم و نقد/ چه کسی می‌تواند از مدیر و معلم انتقاد کند/ در مدرسه باید تبعیت کرد والا تنبیه در انتظار است/ مدرسه می‌خواهد تابع باشی/ خود دبیران هم در این‌زمینه مشکل دارند چه برسد به دانش‌آموزان
	رسانه های جمعی	رسانه‌ها فقط تبلیغ می‌کنند/ از نقد و انتقاد واقعی و کارساز در رسانه‌های جمعی خبری نیست/ بیشتر تمجید و تبلیغ را در رسانه‌ها می‌بینیم تا نقد کردن شرایطی که در آن هستیم/ غیر از صدا و سیما در مطبوعات هم خبر چندانی از نقد و انتقاد نیست/ اگر رسانه‌ها نقد کنند با عواقب منفی مواجه می‌شوند/ در رسانه‌ها به‌جای تجزیه و تحلیل عمیق به اخبار بی‌اهمیت بها می‌دهند
	فضای داخلی حاکم بر دانشگاه	کلاً جو درون دانشگاه خیلی از نقد حمایت نمی‌کند/ دانشجو با این وضعیتی که در دانشگاه وجود دارد به طرف نقد نمی‌رود/ کجا می‌شود در این شرایط دانشگاه‌ها بحث و نقد کرد؟/ جو دل‌سرد و خسته‌کننده دانشگاه انگیزه‌ای برای نقد و نقادی به‌وجود نمی‌آورد/ اصلاً محیط دانشگاه به دانشجو می‌گوید فقط درس بخوان و به مسائل دیگر کاری نداشته باش
	مشکلات مربوط به اساتید	اساتید زمینه بحث و نقد را در کلاس ایجاد نمی‌کنند/ اساتید انگیزه و حوصله‌ای برای نقد کردن ندارند/ آنها می‌آیند و درسی می‌دهند و می‌روند/ رفتار خود اساتیدها هم نشان می‌دهد که نقدپذیر نیستند، حالا به دانشجو اجازه نقادی بدهند؟/ خیلی زود در مقابل نقد و بحث در کلاس درس واکنش منفی نشان می‌دهند/ اساتید خیلی مواقع بر دیدگاه خاص خودشان تعصب بی‌دلیل نشان می‌دهند
	ضعف کتب و محتوای آموزشی	کتاب‌ها و جزوات درسی قدیمی و تکرار مکررات‌اند و قدرت تحلیل بچه‌ها را زیاد نمی‌کنند/ مطالب جزوات را فقط باید حفظ کرد و نمره‌اش را گرفت/ در کتاب‌ها و جزوات فقط مجموعه‌ای از اطلاعات آمده و ذهن دانشجو درگیر نمی‌شود/ انبار ذهن دانشجو پر از اطلاعات بی‌ربط می‌شود/ تنها چیزی که در این کتاب‌ها و جزوات درسی نیست نقد و بحث مطالب و مفاهیم است

مضمون	مفاهیم اصلی	توصیفات / تجارب
موانع درون دانشگاهی	شیوه های ارزشیابی	ارزشیابی های دانشگاه حفظ اطلاعات را می سنجد و کاری به ارزیابی قدرت نقد بچه ها ندارد/ با این امتحانات دانشجو می فهمد فقط باید مطالب را حفظ کند و نقد کردن مورد آزمون نیست/ دانشجو نمره درس را بر اساس حفظ مطلب می گیرد نه قدرت نقد/ بخواهی نقد کنی در امتحانات نمره نمی گیری/ بچه ها طبق جزوه و حرف های استاد می نویسند و واحدها را پاس می کنند
	مشکلات اجرایی (زمان کم - کلاس های شلوغ)	توی این کلاس های شلوغ و پرجمعیت نقد و مباحثه کردن ممکن نیست/ یک موضوع را که می خواهی نقد کنی، کلی وقت کلاس را می گیری/ هم زمان کافی و هم تعداد دانشجو باید کم باشد تا کلاس بتواند وارد موضوعات نقد بشود/ در ساعت کلاس وقتی برای نقد و بحث نیست و استاد فرصتی برای این کار ندارد/ مهار کلاس در هنگام نقد و بحث برای استاد خیلی مشکل می شود

همان طور که در جدول ۳ آمده است، ۹ مفهوم اصلی شامل واقعیات کلان فرهنگی و اجتماعی، بی توجهی خانواده ها، عدم توجه نظام آموزشی قبل از دانشگاه، کارکرد نامناسب رسانه های گروهی، فضای حاکم در داخل دانشگاه، مشکلات مرتبط با اساتید، ضعف کتب و محتواهای آموزشی، شیوه های ارزشیابی نامناسب و مشکلات اجرایی (زمان اندک، شلوغی کلاس های درس) است. سپس، از طریق ژرف نگری و تأمل هر چه بیشتر بر روی مفاهیم استخراج شده، کل این تجارب و مفاهیم در قالب دو مضمون یا خوشه اصلی یعنی موانع فرادانشگاهی (شامل واقعیات کلان فرهنگی و اجتماعی، بی توجهی خانواده ها، عدم توجه نظام آموزشی قبل از دانشگاه، کارکرد نامناسب رسانه های گروهی) و موانع درون دانشگاهی (شامل فضای حاکم در داخل دانشگاه، مشکلات مرتبط با اساتید، ضعف کتب و محتواهای آموزشی، شیوه های ارزشیابی نامناسب و مشکلات اجرایی) مطرح و قرار داده شد و تلاش گردید تا توصیف دقیق و جامعی از آنها ارائه شود. می توان گفت که دو مضمون انتخاب شده، کلیه تجارب و دریافتهای دانشجویان در مورد چالش ها و موانع فرهنگ نقد در دانشگاه را شامل می شود.

جدول ۳: مفاهیم اصلی مرتبط با تجارب دانشجویان از موانع و چالش های فرهنگ نقد در دانشگاه

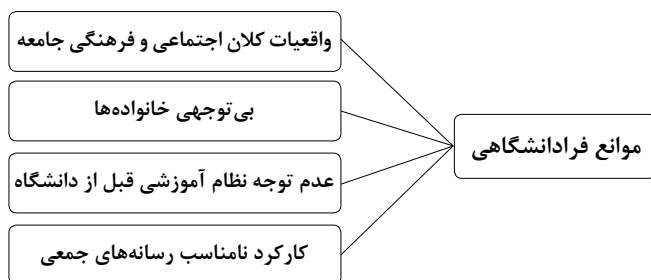
ردیف	مفاهیم اصلی
۱	واقعیات کلان فرهنگی و اجتماعی جامعه
۲	قصور و بی توجهی خانواده ها
۳	عدم توجه نظام آموزشی قبل از دانشگاه

ردیف	مفاهیم اصلی
۴	کارکرد نامناسب رسانه‌های جمعی
۵	فضای کلی حاکم بر دانشگاه
۶	مشکلات مرتبط با اساتید
۷	ضعف کتب و محتوای آموزشی دانشگاه
۸	شیوه‌های ارزشیابی
۹	مشکلات اجرایی (زمان کم - کلاس‌های درس شلوغ)

### ۱. موانع فرادانشگاهی

همچنان‌که ذکر شد و در نمودار ۱ نیز نشان داده شده، موانع فرادانشگاهی مجموعه مشکلات، شرایط و پدیده‌هایی است که خارج از چهارچوب و ساختار رسمی دانشگاه قرار داشته و به‌انحاء مختلف مانع ایجاد و شکل‌گیری روحیه و فرهنگ نقد در محیط‌های دانشگاهی شده‌اند.

۶۵



نمودار ۱: موانع فرادانشگاهی فرهنگ نقد

الف. وجود و حضور روحیه و فرهنگ نقد در هر جامعه‌ای قبل از هر چیزی باید در بستر مناسبات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه که دانشجویان و سایر شهروندان آن را به‌صورت روزمره ادراک و تجربه می‌کنند، جاری و ساری بوده و مصادیق و نمونه‌های آن در قالب تعاملات زیست فردی، گروهی و اجتماعی قابل مشاهده و ادراک باشد. به بیان دیگر، ادراکات و تجارب بی‌واسطه و مستقیم دانشجویان به‌عنوان افراد فرهیخته و آگاه جامعه باید متکی به این نکته مهم باشد که نقد و نقادی از جایگاهی شایسته و

بایسته در مناسبات و تعاملات اجتماعی برخوردار بوده و فضایی مثبت و سازنده برای نقد در سطح جامعه وجود دارد. بی تردید در این محیط و بستر اجتماعی شرایط لازم برای پذیرش و اشاعه فرهنگ نقد وجود دارد. بالعکس، وقتی عناصر و ویژگی‌های مذکور در جامعه ضعیف و کم‌رنگ بوده و ذهنیت دانشجویان به گونه‌ای شکل گرفته باشد که اصولاً نقد در سطح کلان اجتماعی در حاشیه و انزوا قرار دارد، چندان نمی‌توان دیدگاهی مثبت به ترویج فرهنگ نقد در محیط‌های آموزشی داشت. نمونه‌هایی از تجارب و روایت‌های دانشجویان مشارکت‌کننده در این زمینه به قرار زیر است: «کسی در جامعه به نقد و نقادی توجه ندارد، در جوامع اروپایی همیشه نقد کرد ولی در جامعه ما مشکل است، اگر در جامعه ما نقد سیاست‌ها و برنامه‌ها وجود داشت وضعیت بهتر می‌شد، منتقدان گوشه‌نشین شده‌اند، در این جامعه باید از همه تعریف کنی و الا برایت محرومیت درست می‌شود، باید تأیید کنی تا اموراتت بگذرد، جامعه ما یک جامعه محافظه‌کار است و نقد با محافظه‌کاری جور در نمی‌آید.»

ب. علاوه بر بسترهای اجتماعی و فرهنگی مساعد، روحیه و فرهنگ نقد باید از طرف والدین و خانواده‌ها نیز مورد توجه جدی قرار بگیرد. در واقع، از آنجا که اولین و اساسی‌ترین تجارب و یادگیری‌های افراد در خانواده‌ها شکل می‌گیرد، لذا اگر رفتارهای نقادانه و منطقی مورد توجه والدین باشد و اعضای خانواده در قالب تعاملات روزمره خود ویژگی‌هایی نظیر برخورد منطقی با مسائل، بحث و گفتگو، قضاوت‌های منصفانه، صبر و مدارا در قبال مشکلات و... را نشان دهند، فرزندان چنین خانواده‌ای از آمادگی‌های ذهنی، رفتاری و شخصیتی لازم برای برخورد نقادانه و عقلانی با مسائل مختلف برخوردار خواهند بود. نکته‌ای که به نظر می‌رسد فقدان آن در نهاد خانواده ایرانی مشهود باشد. ادراکات و تجارب دانشجویان در این زمینه بیانگر این امر است: «در خانواده‌های ایرانی اصلاً بحث و گفتگویی میان اعضای خانواده وجود ندارد، والدین خودشان هم در این مورد مشکل دارند، خانواده‌ها یا مردسالارند و یا زن‌سالارند، در هر دو مورد نقد جایگاهی در خانواده‌ها ندارد. والدین درگیر امور اقتصادی و ارتزاق هستند و کلاً بی‌توجه به مسائلی همچون پرورش قدرت نقد فرزندان‌شان، خود پدر و مادرها هم برسر مسائل کوچک درگیر می‌شوند حالا چطور به فرزندان‌شان گفتگو و نقد را یاد بدهند، اصلاً مسائل فرهنگی و آموزشی برای خانواده‌ها مهم نیست.»

ج. رشد و اشاعه فرهنگ نقد علاوه بر لایه‌های اجتماعی و فرهنگی قوی و توجه و

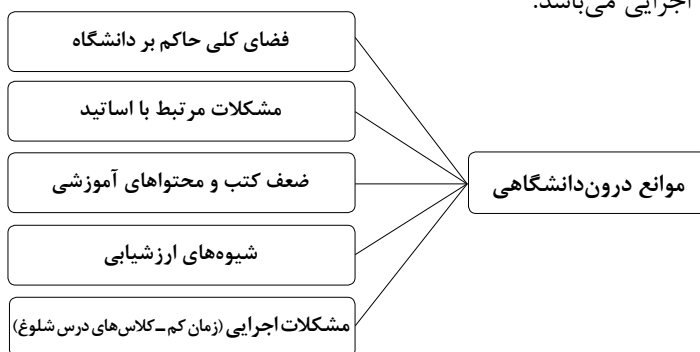


حمایت خانواده‌ها نیازمند تلاش آگاهانه و رسمی نظام آموزشی قبل از ورود افراد به دانشگاه است. یعنی آنکه در مدارس و مراکز آموزشی کشور از پیش دبستان تا دبیرستان باید آگاهی‌ها و تجارب لازم در زمینه تفکر نقاد به دانش‌آموزان ارائه گردد و نقد و نقادی جایگاهی بارز و محسوس در برنامه‌های درسی مدارس و نیز تعاملات روزمره معلمان و مدیران مدارس در محیط آموزشی مدرسه داشته باشد. به‌طور خاص، باید به این واقعیت اشاره کرد که اگر مواردی همچون نقد و نقادی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی و ابتدایی دارای جایگاهی شایسته باشند، تأثیری ماندگار بر شکل‌گیری شخصیت نقادانه فراگیران در آینده خواهد داشت. حال آنکه در عمل به‌نظر می‌رسد که این مقوله در قالب آموزش‌های رسمی مدرسه مورد توجه نیست. تجارب و روایت‌های دانشجویان در این زمینه بیانگر قصور و بی‌توجهی نظام آموزشی است: «تفکر نقاد و انتقادی اول از همه باید در مدارس آموزش داده شود، معلمان خودشان هم صبور نبودند و با اولین انتقاد از کوره در می‌رفتند، در کتاب‌های درسی همه چیز است به غیر از نقد، مدرسه اجازه نمی‌داد که ما انتقاد کنیم، هم مدیر و هم دبیران مدرسه انتقادپذیر نبوده و فقط باید از آنها تبعیت می‌کردیم، اگر در دبیرستان بر خلاف دبیری حرف می‌زدی، ازت نمره امتحانی کم می‌کرد، در مدرسه دانش‌آموز خوب یعنی تابع و مطیع.»

د. فرهنگ نقد باید از طریق ابزارهای رسانه‌ای و تبلیغی همچون صدا و سیما، نشریات و مجلات مختلف مورد توجه قرار گرفته و در آنها نمونه‌ها و مصادیق واقعی و عملی نقد و نقدپذیری به شهروندان معرفی گردند. در واقع، کارکرد رسانه‌های سمعی، تصویری و نوشتاری در زمینه‌هایی همچون نقد ادبی، هنری، اجتماعی و فرهنگی، برگزاری تریبون‌های آزاد و یا جلسات بررسی و بحث و گفتگو و مطرح ساختن دیدگاه‌های مختلف و متنوع تخصصی و عمومی در زمینه مسائل مورد بررسی می‌تواند زمینه مناسبی را برای ترویج و عمومیت بخشیدن به فرهنگ نقد درست و منصفانه فراهم آورد. مقوله‌ای که از دیدگاه دانشجویان مشارکت‌کننده چندان در سطح فعالیت‌های رسانه‌ای کشور مورد توجه نیست. در واقع، دانشجویان معتقدند: «رسانه‌ها فقط تعریف و تمجید می‌کنند، از نقد حرفه‌ای در اکثر رسانه‌ها خبری نیست، اگر نشریه‌ای نقد جدی کند با هزینه‌ها و عواقب زیادی مواجه می‌گردد، کجا دیده‌اید که در برنامه‌های تلویزیون نقد واقعی باشد؟ رسانه خوب یعنی رسانه منتقد ولی در ایران نداریم، نشریات بیشتر در تلاش برای تبلیغ وضع موجود هستند تا نقد و انتقاد از آن.»

## ۲. موانع درون دانشگاهی

همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد مضمون اصلی دوم این پژوهش که توضیح‌دهنده بخش دیگری از موانع و چالش‌های فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است، ناظر بر موانع درون‌دانشگاهی است که خود شامل فضای حاکم بر محیط دانشگاه، مشکلات مرتبط با اساتید، ضعف کتب و محتواهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی نامناسب و مشکلات اجرایی می‌باشد.



نمودار ۲: موانع درون‌دانشگاهی فرهنگ نقد

الف. شکل‌گیری و درونی شدن نقد در دانشگاه وقتی اتفاق می‌افتد که فضا و محیط فرهنگی، اجتماعی و فکری حاکم بر این نهادهای علمی و آموزشی تسهیل‌کننده تضارب آراء، ارائه اندیشه‌ها و مواضع متفاوت و حتی متعارض و مشوق بحث و گفتگوی آزاد و نقاد باشد. در چنین فضا و محیطی، دانشجویان می‌توانند افکار متعدد و متنوع خود را بدون ترس و ملاحظات مختلف مطرح ساخته و در عین حال، تجارب ارزشمندی در زمینه آداب بحث و نقد، سعه‌صدر، تحمل اندیشه مخالف و رشد فکری کسب کنند. بالعکس، وجود یا حاکمیت فضای دلسردکننده و توأم با ترس و ملاحظات مختلف در دانشگاه، ابهامات و محدودیت‌های زیادی را در پرورش قدرت نقد دانشجویان ایجاد می‌کند. برخی از ادراکات و تجارب دانشجویان در این زمینه بدین‌قرار است: «فضای درونی دانشگاه مهم است که متأسفانه خیلی دلسردکننده است، محیط وجود دانشگاه بهت می‌گوید که سرت توی درس باشد، دانشجویان در محیط دانشگاه جرأت نقد ندارند، برخی جلسات نقدی که برگزار می‌شود بسیار رسمی و دستوری است، در فضای دانشگاه فقط مسائل ایدئولوژیک رسمی مطرح می‌گردد، در این جو دانشجویان واقعاً منفعل هستند، گروه‌های دانشجویی فرصتی برای برگزاری جلسات نقد جدی ندارند.»

ب. اساتید دانشگاه به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی و آموزشی به‌لحاظ شخصیتی و تخصصی جایگاه مهمی در انتقال آموزه‌ها و ارزش‌های مربوط به فرهنگ نقد را برعهده دارند. در واقع، اگر اساتید از آگاهی‌های علمی لازم در زمینه نقد آراء و اندیشه‌های تخصصی رشته خود برخوردار بوده و در هنگام تدریس نیز فرصت‌های لازم را برای طرح و نقد دیدگاه‌های مختلف در کلاس درس فراهم آورند، قطعاً می‌توانند مهارت نقد را در دانشجویان پایه‌گذاری کرده و علائق و آمادگی‌های لازم را در آنها به‌وجود آورند. از سوی دیگر، اگر اساتید فقط در راستای انجام تکالیف آموزشی روزمره عمل کرده و سلوک آموزشی و رفتارشان حاکی از عدم توانایی و تمایل آنها به طرح و بحث اندیشه‌های متفاوت در کلاس‌های درس و محیط آموزش باشد، بیش از پیش دانشجویان را نسبت به نقد دلسرد و مأیوس می‌کنند. مثال‌هایی از تجارب دانشجویان در این زمینه بدین قرار است: «خود اساتید هم حال و حوصله چندانی برای نقد و بحث کردن ندارند، برخی از استادها علم و توانایی علمی در این زمینه را ندارند و روی کتاب و جزوه می‌خوانند و رد می‌شوند. استادها خودشان هم نقدپذیر نیستند چه برسد به اینکه بخواهند نقادی را به دانشجویان یاد دهند. استادها خودشان هم در این زمینه می‌ترسند، برخورد استادها با دانشجویهای منتقد خیلی ناجور است. برخی از اساتید خودشان تعصب داشته و با کمترین سؤالی برانگیخته می‌شوند. اساتید یک‌طرفه سخنرانی می‌کنند و نظر دانشجویان برای‌شان مهم نیست.»

ج. رشد و پرورش هر قابلیت در دانشجویان علاوه بر شرایط محیطی مساعد و اساتید مجرب و متعهد، مستلزم به‌کارگیری متون، کتب و محتوای آموزشی مناسب، متنوع و اثربخش می‌باشد تا امکان انتقال مفاهیم، نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نظر به دانشجویان فراهم گردد. زمانی که کتب و محتوای دروس دانشگاهی دربردارنده مجموعه‌ای از مطالب و اطلاعات کلیشه‌ای، تکراری، غیر فعال و حتی منسوخ‌شده و نامرتب با واقعیات جامعه است و برای دانشجویان از جاذبه‌های لازم برخوردار نیست، امکانی برای فعالیت و مشارکت خودانگیزخته آنها فراهم نشده و لذا محرک‌ها و شرایط لازم برای ترغیب و تشویق دانشجویان به نقد ایجاد نمی‌گردد. حال آنکه کتاب و محتوای درسی دانشگاهی باید دانشجویان را به تفکر، تأمل و بازاندیشی در بسیاری از داده‌ها و اطلاعات (که لازمه آن نقادی حقایق و واقعیات است) وادار نماید. ذیلاً برخی تجارب دانشجویان در این مورد ذکر می‌گردد: «اکثر کتاب‌ها و جزواتی که می‌خوانیم، قدیمی و بی‌فایده‌اند، استاد از روی

جزوه می‌خواند و ما می‌نویسیم، استادها اکثراً جزوه خودشان را طی سال‌های زیاد بازگو و تکرار می‌کنند، اساتید کمی داریم که کتاب‌های جدید معرفی کنند، مطالب جزوه‌ها را باید حفظ کرد و امتحان داد و به درد دیگری نمی‌خورد، کسی با این مطالب جزوه‌های حفظ کردنی نقاد نمیشه، جزوه‌نویسی دانشجویان خوب است ولی از نقد خبری نیست.»

د. ایجاد و رشد فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها به‌نحوه آزمون و ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان نیز وابسته است. از آنجا که در فرایند امتحان و یا ارزشیابی، عموماً اطلاعات حفظی دانشجویان سنجش می‌شود و معیار اصلی آن است که آنها تا چه حدی مطابق جزوات درسی و یا صحبت‌های استاد جواب داده و حتی برداشت‌های ذهنی آنها به‌عنوان یک مقوله منفی ارزیابی می‌گردد، در نتیجه زمینه و شرایط لازم برای اشاعه فرهنگ نقد و یا رشد توانایی منتقدانه فراهم نمی‌شود. در واقع، آزمون‌های مداد و کاغذی اساتید بیش از آنکه قدرت نقادی، تحلیل و کاربرد اطلاعات توسط دانشجویان را بسنجند، غالباً میزان اطلاعات حفظی و انباشته در ذهن آنها را طی زمانی محدود سنجیده و آنها را در قالب یک نمره گزارش می‌کند. بدیهی است این امر هیچ ارتباطی با رشد فکری و استدلالی و توانایی منتقدانه دانشجو ندارد. نمونه‌هایی از تجارب واقعی دانشجویان در مورد این عامل به‌شرح زیر می‌آید: «در امتحان‌ها باید طبق جزوه بنویسی تا نمره بیشتری بگیری، اکثر دانشجویها اطلاعات را حفظ می‌کنند و در امتحان می‌آورند، امتحانات حافظه‌سنج است نه اینکه قدرت نقد ما را بسنجند، باید مطالب را عین جزوه بنویسی تا درس را پاس کنی، غالباً اگر در امتحان از فکر و ذهن خودت چیزی بنویسی نمره نمی‌گیری، یک ترم می‌گذرد و شب امتحان تا صبح بیدار می‌مانیم و درس را پاس می‌کنیم، نمره براساس حافظه قوی است نه توانایی نقد.»

ذ. بخش دیگری از موانع و چالش‌های درون‌دانشگاهی فرهنگ نقد، فقدان یا عدم تناسب زمینه‌های اجرایی موجود در دانشگاه‌ها است. هنگامی که در کلاس‌های درس دانشگاهی زمان چندانی برای واکاوی و نقد مسائل و پدیده‌های گوناگون وجود ندارد و عمده وقت کلاس مصروف آموزش‌های رسمی و کلیشه‌ای (مبتنی بر حافظه‌پروری و انتقال صرف اطلاعات) برای جمع‌کثیری از دانشجویان می‌شود، بدیهی است فرصت لازم برای توجه و پرداختن به اهداف آموزشی مهم مثل رشد قابلیت‌های نقادی دانشجویان باقی نمی‌ماند. به‌ویژه، هنگامی که این مشکل (زمان کم) با معضل دیگری یعنی شلوغی و تعداد زیاد دانشجویان هر کلاس توأم می‌گردد، وضعیت بدتر می‌شود. در زیر نمونه‌هایی از

تجارب و ادراکات دانشجویان در این زمینه می‌آید: «در زمان محدود کلاس چگونه می‌شود به نقد و نقادی مطالب پرداخت، زمان آن قدر کم است که فقط استاد موارد کلیشه‌ای را می‌پرسد و رد می‌شود، اگر بخواهیم بحث و نقد کنیم، زمانی برای درس دادن باقی نمی‌ماند، باید در دانشگاه زمان خاصی را به نقد اختصاص داد تا فرصت کافی باشد، آن قدر تعداد دانشجویان کلاس‌ها زیاد است که هنگام بحث کلاس شلوغ و غیرقابل مهار می‌شود، باید تعداد دانشجویان کم شود تا بتوان مباحثه و نقد کرد، مهمه و سر و صدا و بی‌نظمی کلاس اجازه نقد نمی‌دهد.»

### بحث و نتیجه‌گیری

تردید وجود ندارد که ایجاد و تثبیت بنیان‌های فرهنگی و معرفتی قوی در نهادهای مختلف اجتماعی نقش مهمی در تحقق اهداف نهادهای مذکور ایفا می‌نماید. این مسئله در مورد سازمان‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی که ذاتاً مراکز علمی و فکری‌اند، از اهمیت و ضرورت بیشتری برخوردار است. در واقع، فرهنگ‌سازی علمی، اجتماعی، تربیتی، آموزشی و... از وظایف و مسئولیت‌های اصلی دانشگاه بوده و آموزش عالی می‌تواند فاصله‌های فکری و طبقاتی را کاهش داده و توانایی‌های افراد را از قوه به فعل در آورد و به‌عنوان ضامن توسعه فرهنگ عمومی، سلامت بیشتر جامعه را تضمین نماید. (شیخی، ۱۳۸۰) به‌علاوه، دانشگاه به‌عنوان نهادی اندیشه‌ورز، نظریه‌پرداز، بومی‌نگر و مستقل، کارکرد فرهنگ‌سازی و تمدن‌سازی را برعهده دارد. (سلیمی، ۱۳۸۸) بنابراین، بدیهی است چنین نهاد مبدع و مولدی باید خود از ویژگی‌ها و شاخصه‌های لازم فکری، فرهنگی و اجتماعی لازم برخوردار باشد تا به‌اتکای آن بتواند در انجام رسالت خطیر خود از کارآمدی لازم برخوردار باشد و به‌ویژه فارغ‌التحصیلانی نقاد، آگاه، آزاداندیش و شکوفا از نظر مهارت‌های فکری و استدلالی تربیت نماید تا آنان بتوانند در آینده‌ای نزدیک نقش خود را به‌عنوان یک شهروند و بزرگسال مسئول و آگاه ایفا نمایند. از این منظر، توفیق دانشگاه در زمینه رشد و پرورش تفکر انتقادی دانشجویان بیش از هر چیز مستلزم آن است که ویژگی‌ها، عناصر، آموزه‌ها و ارزش‌های مرتبط با نقد، یا آنچه که اصطلاحاً فرهنگ نقد نامیده می‌شود به‌صورت صریح و معنادار مورد توجه دانشگاه‌ها قرار گرفته و در کل فضای فکری، فرهنگی و کالبدی این مراکز علمی جاری و ساری شود. این پژوهش با پذیرش نقش و جایگاه خطیر مؤلفه‌ها و عناصر فرهنگی در آموزش عالی،

تلاشی اولیه برای واکاوی و شناسایی برخی از مهم‌ترین موانع و چالش‌های پیش روی نهاد دانشگاه در یکی از عرصه‌های فرهنگی و فکری یعنی حوزه فرهنگ نقد محسوب می‌شود. یافته‌های حاصل از این مطالعه کیفی نشان داد که فرهنگ نقد و اشاعه گسترش آن در دانشگاه‌ها مجموعاً با دو نوع چالش یا مانع اساسی یعنی فرادانشگاهی و درون‌دانشگاهی مواجه است. موانع فرادانشگاهی، معضلات و چالش‌های متأثر از واقعیات کلان اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه بوده و به اشکال و انحاء مختلف کارکردهای دانشگاه در عرصه‌های گوناگون از جمله حوزه فرهنگی و فکری را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهند. هم‌سو با این یافته برخی صاحب‌نظران و پژوهشگران نیز تأثیر عوامل کلان اجتماعی را در اجرای کارکردهای مختلف نظام‌های آموزشی به‌ویژه دانشگاه‌ها مورد تأکید قرار داده و ابعاد گوناگون آن را واکاوی کرده‌اند. از جمله پژوهش شمشیری (۱۳۸۶) شرایط اجتماعی و فرهنگی و مشخصاً فرهنگ دموکراتیک را به‌عنوان مؤلفه فرهنگی اصلی و پیش‌نیاز پرورش تفکر در عرصه‌ها و ساحات مختلف دانسته و با استناد به اندیشه‌های متفکرانی مانند دیویی، کانت، راسل و... وجود بسترهای اجتماعی مساعد همچون ایجاد فرصت برابر برای همه افراد در کسب تجربه، خطرپذیری، چالش‌جویی، فضای امن و آزاد برای مواجهه افراد با موضوعات گوناگون و آزاد اندیشی توأم با حفظ منزلت و کرامت انسان را به‌عنوان مهم‌ترین عوامل و متغیرهای اجتماعی و فرهنگی معرفی می‌کند که رابطه‌ای مستقیم و تنگاتنگ با رشد تفکر و شکل‌گیری بنیادهای فکری فراگیران دارد. موسی‌پور (۱۳۹۴) نیز با اشاره به نقش عوامل و مبانی اجتماعی و فرهنگی در حوزه‌های آموزشی تأکید می‌کند که افراد تشکیل‌دهنده یک فرآیند تربیتی، از جامعه و واقعیات آن برآمده و در درون جامعه نیز تربیت شده و نهایتاً به جامعه باز می‌گردند. لذا برای شناخت نوع عمل افراد در یک فرآیند تربیتی، باید به تأثیرات آن عناصر و متغیرهای اجتماعی توجه داشت. از دیدگاه ملکی (۱۳۹۳) نیز نیازهای اجتماعی، ارزش‌ها، مسائل و مشکلات جامعه و آرمان‌های اجتماعی از جمله مواردی است که در مطالعه کارکردهای نهادهای آموزشی باید مورد مطالعه جدی قرار گیرد.

پژوهش فاضلی (۱۳۸۲) در زمینه بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا نشان داد که فرهنگ دانشگاهی ایران از کاستی‌ها و مسائل متعددی رنج می‌برد. به‌طوری که یکی از موانع مهم توسعه علمی و نیز یکی از منابع ایجادکننده بحران آموزش عالی کشور، فرهنگ دانشگاهی آن است. از دیدگاه او، ارزش‌های مهمی چون دموکراسی،

فردگرایی، انسان‌گرایی و عقل‌گرایی در شیوه‌ها و فرهنگ آموزش دانشگاهی بریتانیا تجسم و بروز عینی یافته و در عین حال، دانشجویان ایرانی و آسیایی نسبت به ممالک غربی، تلقی‌های متفاوتی از مفهوم دانش، فرد، تفکر انتقادی و آموزش دارند. از نظر این پژوهشگر تفاوت‌های مذکور ریشه در نوع متفاوت فرهنگ دانشگاهی جوامع یادشده دارد. همچنین، وی در تحقیقی دیگر فقدان فضای فرهنگی و سیاسی مناسب را به‌عنوان یکی از موانع رشد فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها معرفی کرده است در تحقیق علی‌پور و همکاران (۱۳۹۲) نیز این واقعیت مستندسازی و گزارش شده که مقولاتی همچون شرایط اجتماعی و فرهنگی موجود در سطح جامعه از موانع اصلی رشد تفکر نقادانه دانشجویان است که باید اصلاح شده و در نتیجه بستر فرهنگی لازم جهت آموزش تفکر انتقادی و تربیت شهروندان نقاد و متفکر مهیا شود. سیف (۱۳۷۷) هم با اشاره به ضعف مفرط فرهنگ نقادی در جامعه ایران اذعان دارد که بخش عمده نارسایی‌ها و مصائب فرهنگی و اجتماعی جامعه، ناشی از آن است که فرهنگ نقد وجود نداشته و بدتر اینکه فقدان آن هم پذیرفته نشده و ضرورت حیاتی بودن این فرهنگ با جان و دل حس نمی‌شود. در پژوهش جاویدی کلاته‌جعفرآبادی و عبدلی (۱۳۸۹) نیز ضمن اشاره به ضعف تفکر انتقادی دانشجویان این نکته مورد تأکید و تصریح قرار گرفته که اگرچه تفکر یادشده به یک خواست و مطالبه گسترده تبدیل گردیده، ولی بنا به شواهد پژوهشی متعدد عملاً به منصف ظهور نرسیده است. از نظر محققان مذکور، باید کوششی مضاعف برای توجه جدی به تفکر انتقادی در نظام آموزش عالی ایران انجام بگیرد. پژوهش رفیع‌پور (۱۳۸۱) با رویکرد تجربه زیسته، وجود مشکلات فرهنگی همچون استبداد سیاسی، سلطه نگرش خاصی از مذهب، رفتار هنجاری، تضاد، رفتار احساسی، خودنمایی، جاه‌طلبی، برتری‌جویی و فردگرایی را به‌عنوان مهم‌ترین موانع توسعه علمی ایران معرفی کرده است. طایفی (۱۳۷۸) نیز در پژوهش خود به مجموعه‌ای متنوع و متعدد از تنگناها و محدودیت‌های فرهنگی و معرفتی محیط‌های دانشگاهی کشور اشاره می‌نماید که نوعاً باعث ایجاد مسائل و مشکلات عدیده پژوهشی و علمی در دانشگاه‌ها گردیده است. در تحقیق مذکور مواردی همچون تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسشگرانه، غلبه برخی عقاید قالبی، تقيه و پنهان‌کاری، بی‌اعتمادی دانشگاهیان به یکدیگر، بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی مانند سرقت علمی مطالب دیگران، حاکمیت فرهنگ سازمانی ایستا و منحط، ضعف روحیه و اخلاق پرسشگری، فقدان خلاقیت، ضعف منطق علمی و شک سازمان‌یافته در اندیشه پژوهشگران دانشگاهی

و... به‌عنوان اصلی‌ترین معضلات موجود دانشگاه‌ها معرفی و مورد تبیین قرار گرفته‌اند. از سوی دیگر، همخوان با نتایج و یافته‌های این پژوهش نقش موانع و چالش‌های درون‌دانشگاهی مرتبط با فرهنگ نقد نیز به اشکال مختلف در تحقیقات انجام‌شده مورد توجه و تأکید قرار گرفته‌اند. در واقع، پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهند که شرایط و عوامل درون‌دانشگاهی همچون روش‌های تدریس، محتواهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی مناسب و... برای ترویج فرهنگ نقد در مراکز آموزش عالی وجود ندارد. پژوهش جهانی (۱۳۸۰) نشان داد که آموزش تفکر انتقادی انحصاراً از طریق روش‌ها و فرآیندهای عملی و پژوهشی امکان‌پذیر بوده و لذا ضرورت دارد که مجریان برنامه‌های آموزشی به پرورش روح پژوهشگری و رشد قدرت تفکر فراگیران خود اقدام کنند. در تحقیق جاویدی کلاته‌جعفرآبادی و عبدلی (۱۳۸۹) این یافته مورد تأکید قرار گرفت که استفاده افراطی اساتید دانشگاه از روش سخنرانی و عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال عملاً منجر به انفعال و بی‌حرکی دانشجویان شده و در این شرایط یادگیری تفکر نقادانه رخ نمی‌دهد. نتایج تحقیق بابامحمدی و خلیلی (۱۳۸۳) نیز نشان داد که روش‌های تدریس موجود در دانشگاه باعث‌شده که دانشجویان علی‌رغم اطلاعات نظری فراوان عملاً قادر به حل مسائل اجتماعی خود نبوده و قابلیت‌های پرسشگری و نقادانه آنها رشد نیابد. در عوض، دانشجویان روحیه انقیاد و اطاعت‌پذیری پیدا کنند.

سراج‌خرمی و معظمی‌فرد (۱۳۸۷) در پژوهش خود مشکلات مرتبط با کتب و محتواهای آموزشی را مورد توجه قرار داده و گزارش کرده‌اند که حجم فعلی محتوای کتب درسی شامل مطالب تکراری، غیر ضروری و بی‌ارتباط با مسائل جامعه بوده و در عمل زمان زیادی نیز مصروف آموزش این مطالب می‌گردد. از نظر پژوهشگران مذکور، این برنامه درسی فشرده به همراه کلاس‌های بزرگ، زمان انسداد تدریس و محتوای متراکم و پیچیده، موانع اصلی ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حامی آموزش تفکر انتقادی است. علی‌پور (۱۳۸۳) در تحقیق خود به بررسی تناسب محتوای کتب تعلیمات اجتماعی با پرورش تفکر انتقادی پرداخته و گزارش کرده است که محتوای کتب مذکور هیچ‌یک از مهارت‌های تفکر نقادانه از جمله تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت را پرورش نمی‌دهد. همچنین پارکر<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) با اشاره به برخی یافته‌های پژوهشی اذعان می‌کند که معلمان مجموعه‌ای از سؤالات همگن را برای دانش‌آموزان طراحی می‌کنند



که پاسخگویی بدان‌ها صرفاً مستلزم یادآوری اطلاعات است و قطعاً این رویکرد منجر به تفکر نقادانه دانش‌آموزان نمی‌شود. بوسی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) با عنایت به طبقه‌بندی اهداف آموزشی شناختی تأکید می‌کند که برای رشد مهارت‌های شناختی این طبقه‌بندی، استفاده معلمان از فن سؤال کردن و درگیر ساختن فراگیران در فرآیند کشف پاسخ ضرورت دارد. پژوهش کوین و گری<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) تأثیر نگرش‌ها و اعتقادات هنجاری دانشجویان را در زمینه تفکر انتقادی نشان داده و معتقد است آن‌دسته از دانشجویانی که دارای باورهای هنجاری قوی هستند، نگرش‌های مثبتی نسبت به تفکر انتقادی دارند. دانیل<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) هم وجود آزادی‌های علمی و آموزشی و مشارکت دادن دانشجویان در کلاس‌های درس را در گرایش آنان نسبت به تفکر نقادانه مورد تأیید قرار داده و نقش استاد را در فراهم کردن این فضای آزاد و نقادانه بسیار مهم ارزیابی می‌کند. تحقیق ارنست و مونرو<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) نیز نقش و تأثیر قابل‌ملاحظه محیط آموزشی غنی و برانگیزاننده را در آموزش و علاقه‌مندی به مهارت‌های تفکر انتقادی مستندسازی نموده است.

با توجه به مطالب و مستندات حاصل از این پژوهش و سایر تحقیقات مرتبط می‌توان گفت که وجود فرهنگ و روحیه نقد و نقادی در دانشگاه‌ها به‌عنوان یک ویژگی و کارکرد اساسی آموزش عالی زمانی قابل‌تصور است که مشکلات و موانع مرتبط بدان شناسایی گردیده و عزم و اراده جدی برای مقابله و حل و رفع این معضلات به‌وجود آید تا از طریق آن شرایط لازم برای رشد و نهادینه شدن این ویژگی فرهنگی، فکری و اجتماعی در مراکز آموزش عالی فراهم گردد. به ویژه، با توجه به نقش و جایگاه مهم دانشگاه‌ها در تعیین جهت‌گیری‌های اصلی اجتماعی و فرهنگی جامعه و کارکرد هدایت‌گری این نهادهای علمی قابل‌انتظار است که رشد و گسترش فرهنگ نقد در مؤسسات آموزش عالی تأثیرات سازنده‌ای بر روی جوامع پیرامونی خود داشته و باعث اشاعه بیشتر عناصر و مؤلفه‌های فرهنگ نقد در جامعه گردد. از این منظر، می‌توان گفت که تلاش منسجم و یکپارچه جهت نهادینه ساختن و به‌رسمیت شناختن جایگاه نقد در برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاهی، فراهم کردن فرصت‌های لازم برای بحث و گفتگو در فضای عمومی دانشگاه‌ها جهت نقد سیاست‌ها و برنامه‌های عمومی، برپایی میزگردها و تریبون‌های

1. Bucy
2. Kevin & Gray
3. Daniel
4. Ernest & Moreno

آزاد که طی آن دانشجویان دیدگاه‌های متنوع خود در حوزه‌های مختلف را بیان کنند، بسترسازی و ترغیب دانشجویان به مشارکت هرچه بیشتر در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی و فوق‌برنامه دانشگاه، به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال و مشارکتی توسط اساتید در کلاس‌های درس، استفاده از محتواهای آموزشی متنوع و روزآمد، تدوین یک برنامه درسی منعطف‌تر دانشگاهی و... همه از جمله موارد و راهکارهایی است که از طریق به‌کارگیری آن می‌توان شرایط لازم را برای بسط و اشاعه فرهنگ نقد در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی فراهم ساخت.

## منابع

۱. ابراهیمی، روناک؛ فریبا عدلی و گلنار مهران. (۱۳۹۴). نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۲۱(۱)
۲. ابوالقاسمی، محمدجواد. (۱۳۹۱). اخلاق نقد فرهنگی و فرهنگ نقد اخلاقی. فصلنامه اخلاق زیستی. ۲(۳)
۳. ادیب حاج‌باقری، محسن؛ سرور پرویزی و مهوش صلصالی. (۱۳۸۶). روش تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
۴. اسلامی، سیدحسین. (۱۳۸۳). اخلاق نقد. تهران: نشر معارف.
۵. اسلامی، سیدحسین. (۱۳۸۴). اخلاق نقد و فرهنگ نقادی. پژوهش و حوزه. شماره ۲۳ و ۲۴.
۶. امامی، نصرالله. (۱۳۸۵). مبانی و روش‌های نقد ادبی. تهران: نشر جامی.
۷. امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ ناهید دهقان نیری؛ زهرا رهنورد و علی نوری سعید. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. فصلنامه پرستاری و مامایی جامع‌نگر. ۲۲(۲)
۸. امین‌خندقی، مقصود و خمیده پاک‌مهر. (۱۳۹۰). ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان و دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله اصول بهداشت روانی. ۱۳(۲)
۹. انتظاری، علی و عاطفه آقایی. (۱۳۹۳). فرهنگ نقد و گفتگوی صاحب‌نظران علوم انسانی در مطبوعات، تحلیل نقدها و گفتگوهای انتقادی منتشره در مطبوعات تخصصی علوم انسانی از سال ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۱. جامعه‌پژوهی فرهنگی. ۵(۱)
۱۰. آیت‌اللهی، حبیب‌الله. (۱۳۸۷). شیوه‌های مختلف نقد هنری. تهران: سوره مهر.
۱۱. بابا محمدی، حسن و خلیلی، حسین. (۱۳۸۳). مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری. دانشگاه علوم پزشکی سمنان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. شماره ۴.
۱۲. بازرگان، عباس. (۱۳۹۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
۱۳. بازرگان، عباس. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
۱۴. ثابتی، مریم؛ محمدهمایون سپهر و فخرالدین احمدی. (۱۳۹۳). نقش آموزش عالی در توسعه ملی. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران. ۶(۴)
۱۵. جاویدی، کلاته‌جعفرآبادی، طاهر و افسانه عبدلی. (۱۳۸۹). روند تحول تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی. ۱۱(۲)
۱۶. جهانی، جعفر. (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی فلسفی الگوی آموزشی تفکر انتقادی. فصلنامه علوم انسانی الزهرا. ۱۲(۴۲)
۱۷. دیناروند، حسن و محسن ایمانی. (۱۳۸۷). تبیین نظریه انتقادی. تعلیم و تربیت انتقادی و

- دلالت‌های آن از منظر فریره و ژيرو و نقد آن. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. ۴(۳).
۱۸. ذوالفقارزاده، محمد مهدی؛ علی‌نقی امیری و حسن زارعی‌متین. (۱۳۹۰). کشف فرهنگ دانشگاه: واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی. اندیشه مدیریت راهبردی. ۵(۱).
۱۹. رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۱). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۲۰. رمضانی، اعظم؛ عبدالله پارسا و مسعود صفایی‌مقدم. (۱۳۸۹). آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی توانسته است مهارت تفکر انتقادی دانشجویان را رشد دهد؟ (مطالعه موردی: دوره‌های کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز). مجله تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۱۷. شماره‌های ۳ و ۴.
۲۱. زارعی‌متین، حسن و حسن حسن‌زاده. (۱۳۸۳). اعتماد درون سازمانی و بررسی وضعیت موجودسازان‌های اجرایی کشور. مدیریت فرهنگ سازمانی. شماره ۷.
۲۲. سراج‌خرمی، ناصر و فروزان معظم‌فر. (۱۳۸۷). مقایسه تفکر انتقادی و سبک‌های هویت دانشجویان فنی و مهندسی با دانشجویان علوم انسانی. نشریه روان‌شناسی اجتماعی (یافته‌های نو در روان‌شناسی). ۲(۹).
۲۳. سلطان‌قزائی، خلیل و اکبر سلیمان‌نژاد. (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. دوفصلنامه تربیت اسلامی. ۳(۶).
۲۴. سلیمی، مهتاب. (۱۳۸۸). بررسی جایگاه تولید علم در توسعه. پژوهشنامه چالش‌های تولید علم. پژوهشکده تحقیقات استراتژیک. شماره ۳۴.
۲۵. سیف، احد. (۱۳۷۷). درباره مسئولیت نقادی. فرهنگ توسعه. شماره ۳۷ و ۳۸.
۲۶. شاه‌ولی، منصور. (۱۳۷۶). به‌کارگیری آموزش تفکر انتقادی در آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران. جلد ۲. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
۲۷. شاین، ادگار. (۱۳۸۳). مدیریت فرهنگ سازمانی و رهبری. برزو فرهی‌بوزنجانی و شمس‌الدین نوری نجفی. تهران: سیمای جوان.
۲۸. شریف، بهرام و سید محمود شبگو منصف. (۱۳۹۰). مهندسی مجدد نگرش در نظام آموزش عالی. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۱(۲).
۲۹. شمشیری، بابک. (۱۳۸۶). تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. ۳(۳ و ۴).
۳۰. شیخی، محمدتقی. (۱۳۸۰). ارتباط میان دانشگاه. فرهنگ و نظام ارزشی جامعه: تحلیلی از دیدگاه جامعه‌شناسی. مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی. ۳۴(۲-۱).
۳۱. طایفی، علی. (۱۳۷۸). فرهنگ علمی پژوهشی ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها). فصلنامه

- سیاست علمی و پژوهشی رهیافت. شماره ۲۱.
۳۲. عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد. ۱۹(۵۴).
۳۳. علی‌بیگی، امیرحسین و قمبرعلی رضوان. (۱۳۸۹). ارائه الگویی مفهومی برای آموزش عالی پایدار. پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۴(۹).
۳۴. علی‌پور، وحیده. (۱۳۸۳). بررسی محتوای درسی کتب دوره راهنمایی از نظر تفکر انتقادی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳۵. علی‌پور، وحیده؛ مریم نراقی؛ عزت‌اله نادری و علی شریعتمداری. (۱۳۹۲). تأملی بر موانع انتقادی در برنامه درسی آموزش متوسطه. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. دوره دوم. شماره ۹.
۳۶. فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۸۶). فرهنگ نقد و نقادی، چپستی، چرایی و چگونگی نقد و نقادی در اجتماعات علمی. آیین دی. شماره ۱۰.
۳۷. فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا؛ مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران. مجله انسان‌شناسی (نامه انسان‌شناسی). ۲(۳).
۳۸. فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۸۳). کالبدشکافی و آسیب‌شناسی نقادی در اجتماعات علمی ایران. کتاب ماه علوم اجتماعی. شماره ۹۵-۹۴.
۳۹. ماحوزی، رضا. (۱۳۹۰). بنیاد فلسفی فرهنگ. فصلنامه تخصصی فلسفه و کلام. ۲(۵).
۴۰. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۳). اسلام و مقتضیات زمان. تهران: صدرا.
۴۱. معروفی، یحیی؛ محمد شبیری و محمود یعقوبی. (۱۳۸۸). جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه. پژوهش علوم انسانی. ۱۰(۲۶).
۴۲. ملکی، حسن. (۱۳۹۳). مقدمات برنامه‌ریزی درسی. تهران: سمت.
۴۳. موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۴). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. مشهد: آستان قدس رضوی.
۴۴. میلر، جی. پی. (۱۳۹۵). نظریه‌های برنامه درسی. محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
۴۵. میلز، آندرو و جف براویت. (۱۳۸۷). درآمدهای بر نظریه فرهنگی معاصر. جمال محمدی. تهران: ققنوس.
۴۶. یاری‌قلی، بهبود. (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی. راهبردهای آموزش. ۷(۴).

47. Agnes, M. & M. Marry. (2005). Strategies to Overcome Obstacles in the Facilitation of Critical Thinking in Nursing Education. *Nurse Education Today*. No. 25.
48. Andolina, M. (2001). *Critical Thinking for Working Student*. Columbia Delmar Press.
49. Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Open Univer-

- sity Press.
50. Bucy, M. C. (2006). Encouraging Critical Thinking Through Expert Panel Discussions. *College Teaching*. 54(2).
  51. Cooper, S. & R. Patton. (2010). *Writing Logically, Thinking Critically*. New York: Longman.
  52. Daniel, E. I. (2006). Academic Freedom, Critical Thinking and Teaching Ethics. *J. of Arts and Humanities in Higher Education*.
  53. Davidson, B. (1994). Critical Thinking: A Perspective and Prescriptions for Language Teachers. *The Language Teachers*. 18(4).
  54. Ernest, J. & M. Monero. (2006). The Effects\_of\_Environment-Based Education on Students Critical Thinking. *Environmental Education Research*. Vol. 12.
  55. Hofstede, G. (1980). *Organizational Culture & Leadership*. Sanfransisco. Jossey Bass.
  56. Kevin, C. & B. Gray. (2009). Students Self Identity as a Critical Thinker. *J. Of Marketing Education*. No. 31.
  57. Myrick, & Yong, E. O. (2009). Creating a Climate for Critical Thinking, in the Preceptor ship Experience. *Nurse Education Today*. Vol. 21. No. 6.
  58. Parker, W. (2009). *Social Studies in Elementary Education*. New York: Pearson.
  59. Sanders, C. (2003). Application of Colaizzi's Method: Interpretation of an Auditable Decision Trail by a Novice Researcher. *Contempt Nurse*. 14(3).
  60. Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: CA, Jossey – Bass.
  61. Sedgwick, E. & P. Sedgwick. (2002). *Cultural Theory: The Key Thinkers*. London and New York: Routledge.
  62. Thompson, C. (2011). Critical Thinking Across The Curriculum: Process Over Out Put. *Int J of Humanities And Social Science*. Vol. 1.