

آیا مجاز به نقد آموزش عالی هستیم؟

دکتر نعمت الله فاضلی

دانشیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۴ مهرماه ۱۳۹۶

شماره ۵

تهیه و تنظیم: پدیده پری دری



مقدمه

در اینجا بحث کلی در سه بخش تهیه و ارائه شده است. در بخش نخست، به صورت‌بندی مسأله مورد بحث پرداخته شده است؛ این که آیا مجاز به نقد آموزش عالی هستیم یا خیر؟ مگر کسی این اجازه را از ما سلب کرده است؟ در بخش دوم برخلاف دیدگاه‌هایی که ما را به نقد آموزش عالی مجاز نمی‌داند، ضرورت‌هایی نیز وجود دارد که باید آموزش عالی را نقد کرد. و در بخش آخر، به این موضوع پرداخته می‌شود که اگر مجاز به نقد باشیم و ضرورت‌ها ایجاب کند، برای نقد آموزش عالی، چه رویکردی را باید انتخاب کرد و مسأله نهاد آموزش عالی در شرایط کنونی چیست؟

صورت‌بندی مسأله

در اینجا مراد از نقد، فهم پرابلماتیک^۱ نهاد آموزش عالی است؛ نه نقد سازنده، منصفانه، ویرانگر و نه هیچ نوع دیگر از نقد؛ لغاظی‌های رایجی که عمدتاً جهت سرکوب تفکر انتقادی شکل گرفته است. منظور از نقد مسأله‌مندسازی و به تعبیر فوکو،^۲ پرابلماتایز کردن^۳ هست.

همچنین، مجاز بودن به معنای شرایط یا موقعیت گفتمانی پنداشته می‌شود که امکان اندیشیدن به علم و آموزش عالی را ممکن و ضروری می‌داند. هنگامیکه سخن این است که آیا مجاز به نقد آموزش عالی هستیم؟ در حقیقت سخن از این است که آیا در موقعیت و وضعیت فکری و فلسفی قرار داریم که بتوان نهاد علم و آموزش عالی را تعلق ذهن خود سازیم؟ آیا در موقعیت و وضعیت فکری، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی قرار داریم که بتوان به نحو بنیادین، محفوظات و اصول مبانی نهاد آموزش عالی را به چالش کشید؟ آیا در موقعیت و وضعیت فکری و فلسفی فرهنگی هستیم که بتوان از حال و روز نهاد آموزش عالی آشنایی‌زدایی^۴ کرد؟ آیا در جامعه ما ابزارهای مفهومی، گفتمان‌های لازم، انباشت تراکم دانش، مفاهیم، ابزارها و رویکردهای فعلی ما جهت فهم نظام نهاد آموزش عالی به درجه ای از بلوغ رسیده است که بتوان پیرامون نهاد آموزش عالی سخن راند؟ از این رو، برای پاسخ به این سؤال که "آیا مجاز به نقد آموزش عالی هستیم؟" باید تاریخی و فلسفی اندیشید و پرسش را به بنیادهایی برگردانیم که مشخص شود آیا می‌توان ایده‌ی دانشگاه را در جامعه‌ی خود صورت‌بندی پرابلماتیک کرد یا خیر؟ پس مفهوم مجاز بودن به معنای کسب اجازه از یک نهاد سیاسی یا یک فرد خاص نیست؛ اجازه عاقد در سفره‌ی عقد از عروس خانم نیست. که آیا

¹ Problematic

² Foucault

³ problematize

⁴ Defamiliarization

مجازیم یا خیر؟ بلکه منظور از مجاز بودن، شرایط و موقعیت تاریخی و فلسفی است که امکان اندیشیدن به نهاد آموزش عالی را ایجاد کند.

بخش اول: گفتمان‌ها و رویکردهایی که ما را مجاز به نقد آموزش عالی نمی‌دانند

گفتمان‌ها و رویکردهایی وجود دارد که به ما اجازه نقد آموزش عالی را نمی‌دهند؛ درواقع ما را در موقعیت مسأله‌مندی نمی‌بینند یا شرایط پرابلماتیزه کردن نهاد آموزش عالی را برای ما دشوار، و مانع تراشی می‌کند.

رویکرد نخست، رویکرد سیاسی است. گفتمان‌های سیاسی کل تاریخ معاصر ما، اجازه نمی‌دهند که ما به نحو بنیادین و رادیکالی، پیش فرض‌ها و اصول و ایده‌ی آموزش عالی در ایران را پرابلماتیزه کنیم. پرابلماتیزه کردن یعنی از چالش‌ها، تضادها، تعارض‌ها، کج کارکردها، ناتوانی‌های نهاد علم آموزش عالی، آشنایی زدایی کردن.

نهاد دانش، علم، دانشگاه، و آموزش عالی در ایران معاصر به عنوان بازوی دولت و حکومت و حاکمیت‌ها بوده اند، و تکوین، توسعه و تحول آموزش عالی وابسته به حاکمیت‌ها بوده است. بدین معنا که بخشی از سیاست‌نوسازی و سیاست‌های توسعه‌ی عمرانی کشور بوده است. توسعه در ایران مبتنی بر گفتمان عمران است نه گفتمان انسان. گفتمان ساخت و ساز و عمران و آبادانی؛ ساختن پل، و ساختمان. یعنی به جای آموزش، مدرسه ساختیم و به جای آموزش عالی، دانشگاه..

از آن‌جا که حاکمیت‌ها، این ساختمان‌ها، تکنولوژی‌ها، کتابخانه‌ها و حتی آدم‌ها، مدرک‌ها، کتاب‌ها و مقاله‌ها را به عنوان ابژه عینی سازِ موفقیت‌های حکومت‌ها می‌دانستند، هر نوع مواجهه‌ی نقادانه‌ای با این مجموعه‌ی وسیع به عنوان نوعی به چالش کشیدن موفقیت‌های حکومت‌ها یا به تعبیر خودشان سیاه‌نمایی تلقی می‌شد. البته این تعبیر پوپولیستی ساده، فضای جامعه در دوره‌ی معاصر را شکل داده است. به خصوص در زمینه‌ی نهاد دانشگاه و علم؛ گویی نهاد پاک و معصوم، و مطهری است که نباید درباره‌ی آن مناقشه کرد. لازم به ذکر است همواره روش‌ها و ابزارهای آماری نیز جهت رؤیت‌پذیر کردن این سیاست‌های توسعه در خدمت گفتمان‌های رسمی بوده و هستند. به همین دلیل، اولین جا خود گفتمان رسمی است که ما را مجاز به تفکر درباره‌ی نهاد علم آموزش عالی نمی‌داند، بلکه معتقد است که شما در بهترین حالت فقط تکنسین هستید، و نه متفکر؛ تکنسین‌هایی در خدمت توسعه‌ی نظام بروکراتیک.

البته گفتمان سیاسی ابعاد دیگری نیز دارد، که هر کدام از آنها باید جداگانه بحث شود. اما ابعاد مختلف کدامند؟ ممکن است که در پاسخ به ما گفته شد که این تعداد مؤسسات آموزشی و پژوهشی، مجلات، رشته‌ها، دانش‌آموخته‌ها، پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها، اگر فهم پرابلماتیک نهاد آموزش عالی نیست! چه هستند؟

یک پاسخ ساده: این‌ها در طول چند سال اخیر رواج پیدا کردند و این‌طور نیست که ما در تمام دوره‌ی معاصرمان دست‌اندرکار نقد و تحلیل و اندیشیدن در مورد نهاد آموزش عالی بوده ایم. پاسخ رادیکالی دوم: اصلاً معلوم

نیست که همین‌ها که در حال انجام هستند، از جنس تأمل و تفکر جدی درباره فهم پرابلماتیک نهاد علم آموزش عالی است یا در امتداد کار همان تکنسین که در حال تعمیر چیزی است، و نه این‌که درباره یک ساختمان تحلیل انتقادی ارایه کند.

رویکرد دوم، گفتمان عمومی است. گفتمان برخواسته از عقل سلیم.^۵

به باور کلیفورد گیرتز^۶ انسان شناس^۷ فقید آمریکا، عقل سلیم، درک‌های عامیانه، معرفت‌های مشترک، ذهنیت‌های جمعی که به منزله‌ی یک نوع نظام معرفت است، درواقع یک نظام فرهنگی است که درون تاریخ آن ملت شکل گرفته است. به همین دلیل است که عقل سلیم در میان ملت‌های مختلف یکسان نیست، و در بین فرهنگ‌ها و اقوام مختلف متفاوت است.

عقل سلیم، به ما اجازه نمی‌دهد که ما نهاد آموزش عالی را و نهاد علم را نقد کنیم. اجازه نمی‌دهد یعنی چه؟ ما در دوره‌ی معاصر همواره این رویا را داشتیم که از طریق علم می‌توانیم زندگی خودمان را سامان دهیم. عقب‌ماندگی‌ها را جبران کنیم. یعنی همان گفتمان ترقی که در دوران روشنفکری ایران که در قرن ۱۳ شکل گرفت. و در حال حاضر ادامه پیدا کرده است. یا آن رویکرد ستایش‌آمیز ما به علم که به‌طور تاریخی شکل گرفته و اصولاً مواجهه ما با علم بیش از آن‌که مواجهه‌ی نقادانه باشد، مواجهه‌ی ستایش‌آمیز هست. در رویکردی که باور این است که روش محافظت از علم، نوازش است و نه پرسشگری، کنجکاوی، به چالش کشیدن، زیرسؤال بردن و بدیهی پنداشتن.

چنین رویکردی هنگامیکه که با نهاد دانشگاه و علم مواجه می‌شود، آن را چندان جدی به چالش نمی‌کشد. درست است که شاید ناراضی باشیم، گلایه داشته باشیم، ناله و نفرین‌هایی باشد که بچه‌هایمان را به دانشگاه‌ها فرستادیم اما بیکار شدند، عمرمان را این‌جا تلف کردیم. چیزی این‌جا گیرمان نیامد. پول خرج کردیم و سرمایه‌گذاری کردیم ولی آن چیزی را که می‌خواستیم به دست نیاوردیم. اما در واقع همین فرد شاکی اجازه نمی‌دهد که پرسش‌های جدی‌تری درباره‌ی این‌که چرا اساساً دانشگاه می‌رود؟ چرا باید فرزندان را به دانشگاه فرستاد؟ چرا فکر می‌کنیم که دانشگاه، نهاد مهمی است؟ مطرح کنیم. نه تنها به لحاظ اخلاقی این را ناشایست می‌داند، بلکه فکر می‌کند که نهاد دانشگاه، نهاد طبقه‌ی متوسط، نهاد تحرک صعودی اجتماعی است و یک نوع تلقی اشرافی از این نهاد در آن تخیل اجتماعی و فرهنگی، شکل گرفته است. در حقیقت، ما اساساً نهاد دانشگاه را، نهاد علم نمی‌دانیم که وظیفه‌ای به چالش کشیدن باورهای عمومی و مشترک ما باشد.

ما نهاد دانشگاه را نهاد تفلسف و تفکر، و نهاد تکنیک می‌دانیم. نهادی که می‌خواهد تعمیر، بدون این‌که اسکلت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی ما را به چالش بکشد و آن را نقد کند. به همین دلیل، از منظر آن عقل سلیم ما، وظیفه‌ی آموزش عالی، اصولاً وظیفه‌ی بازتولید تاریخ و فرهنگ ماست. نه وظیفه‌ی تغییر بنیادین در جامعه. در واقع گفتمان

^۵ common Sense

^۶ Clifford James Geertz

^۷ Anthropologists

عامیانه ما نهاد علم را ستایش می‌کند. نه این که علم را ستایش می‌کند. این نهاد را ستایش می‌کند. چون در تصور ناخودآگاه او این هست که این نهاد می‌خواهد کمک کند، که او به همان شیوه‌ای که هزاران سال زندگی می‌کرد، همچنان به آن شیوه به زندگی خودش ادامه بدهد.

علاوه بر این یک تصور کاملاً مادی از این نهاد دارد. یعنی نهاد علم و آموزش عالی را نهاد نقد و تفکر، زیبایی‌شناسی، تفلسف، نوآوری به حساب نمی‌آورد. بلکه یک نهاد خدماتی است. درست مثل شرکت آب و فاضلاب. نانوائی، نهادها و سازمان‌هایی که کار خدماتی انجام می‌دهند. درواقع همان‌طور که درباره‌ی نهاد آموزش عالی در تفکر می‌اندیشیم که در مورد نانوائی می‌اندیشیم. اگر هم می‌گوییم که ضرورت دارد از نوع ضرورتی است که می‌گوییم، نان برای سفره ضروری است. نه از نوع این که دانشگاه و نهاد آموزش عالی قرار است که جامعه‌ی ما و تاریخ ما و فرهنگ ما را به چالش بکشد و یا چالش‌های او را آشنایی‌زدایی بکند، نه نهادی که قرار است که سازوکارهای روابط قدرت در جامعه را افشاء، برملاء و آشنایی‌زدایی کند، و نه نهادی که قرار است در تاریخ معاصر یا تاریخ اکنون ما مشارکت کند. به همین دلیل این گفتمان اجازه نمی‌دهد که ما درباره‌ی هیچ چیز از جمله خود نهاد آموزش عالی به نحو نقادانه‌ای کنجکاو کنیم. پرسشگری، و چون و چرا نکنیم.

به همین دلیل تصویری که در ذهنیت عامه‌ی جامعه‌ی ما شکل گرفته این است که هیچ کس بچه‌اش را نمی‌فرستد دانشگاه که فیلسوف شود. جامعه شناس شود. مورخ شود. روانشناس شود. انسان‌شناس شود. پرسشگر شود. هیچ کس بچه‌ی خودش را دانشگاه نمی‌فرستد، که این بچه ریسک کند. خطر کند. شجاع شود. جسور شود. شجاعت دانستن و اندیشیدن پیدا کند. برعکس خانواده‌های ما، والدین ما، بچه‌هاشون را به دانشگاه می‌فرستند که کاسب شوند. تاجر شوند. به اصطلاح پول در بیاورند و به قدرت برسند. در سلسله مراتب جامعه برای خودشان جایی را پیدا کنند. نه این که بیایند در نهاد دانشگاه شروع کنند به تفلسف کردن، تفکر کردن و نقش‌های اصیل دانشگاهی را به نحو وجودی تجربه و تمرین کنند، درونی کنند و به همین دلیل می‌خواهم بگویم که این گفتمان عمومی جامعه هم، این عقل سلیم جامعه هم اصولاً به ما اجازه نمی‌دهد که این نهاد علم و نهاد آموزش عالی را در ورای تجربه‌ی معاصر ما از دارالفنون تا به امروز، در ورای آن گفتمان رسمی حاکم آموزش عالی ما ارزیابی، و انتقاد بکنیم و آن را به چالش بکشیم. در بهترین حالت به ما می‌گویند که داده‌هایی تولید کنید که نشان دهد چرخ این ماشین آموزش عالی کم باد است، روغنش کم است. یک مقداری باید دست‌کاری شود. در همین اندازه به ما اجازه می‌دهند. همان‌طور که گفتمان رسمی سیاسی هم دقیقاً از این مؤسسه و مؤسسات مشابه این از من و امثال من می‌خواهد که ما نقش تکنسین‌های تعمیرکار را پیدا بکنیم. نه نقش استراتژیست‌های متفکری که قرار است، استراتژی‌های بزرگ نهاد آموزش عالی را به‌طور تاریخی در این جا توضیح دهیم و یا به چالش بکشیم.

گفتمان سوم، حاکم بر دانشگاه، و در میان دانشگاهیان است. دانشگاهیان بیش از عامه‌ی مردم و سیاستمداران نگران می‌شوند که نهاد علم و آموزش عالی و دانشگاه به چالش کشیده شود. به تعبیر پیتز برگر^۸ در کتاب دعوت به

^۸ Peter L. Berger

جامعه‌شناسی اینها گله‌ی گرگ‌ها هستند. و با گله گرگ‌ها نباید وارد جنگ شد. چراکه اینان هم منافع مادی دارند، هم منافع نمادین منزلتی. این‌ها نقادی در این حوزه را نمی‌پذیرند.

ابعاد گفتمان دانشگاهی که به‌طور ساختاری اندیشه پیرامون نهاد آموزش عالی را نامجاز می‌داند

بعد اول: معرفت‌شناسی و روش‌شناسی

پارادایم مسلط آموزش عالی ایران، پوزیتیویسم است. پوزیتیویسم یک جنبش رهایی‌بخش در بستر قرن بیستم بود که دیگر قابلیت رهایی‌بخشی را ندارد. روش‌شناسی‌ها و معرفت‌شناسی‌ها، جنبش‌های فرهنگی و فکری هستند برای اصلاح و تحول جامعه. هیچ جنبش معرفتی نداریم که فی‌نفسه محافظه کار باشد. چراکه در بافت تاریخی خود و در تعامل با گفتمان رقیب و آرایش فرهنگی تاریخی اش شکل گرفته است. پوزیتیویسم در قرن ۱۸ و ۱۹ میلادی، خود رادیکال‌ترین خوانش ممکن بود. اما در قرن بیستم و در نیمه‌ی دوم قرن بیستم تبدیل می‌شود به محافظه‌کارانه‌ترین پارادایمی که وجود دارد.

این گفتمان هیچ شکلی از نقادی جدی اصولی را هم اصولاً بر نمی‌تابد. چراکه می‌گوید دقیق و درست حرف بزن. درست یعنی با متدها و فنونی که من در دانشگاه به عنوان رویکرد کمی و آماری آموختم، جور بیاید. این پارادایم توسط گفتمان سیاسی حاکم حمایت می‌شود. به دلیل این‌که هیچ چیزی درباره‌ی جامعه در کلیت اش، دانشگاه در کلیت اش یا نسبت جامعه با دانشگاه یا نسبت نهاد آموزش عالی با کلیت تاریخ معاصر سخنی نمی‌گوید. در عین حال با یک پوسته‌ی علمی، که علمی حرف بزنید. علمی بنویسید. علمی بیان‌دیشید، و درواقع لفاظی‌های آکادمیکی است برای توجیه نیندیشیدن. برای توجیه وضع موجود. برای فرار از مسئولیت اجتماعی. برای فریب افکار عمومی. برای توجیه خود. هزار نوع کتاب روش تحقیق کنار هم می‌گذارد. تا بگوید ببین، این‌جا این را گفته، آن‌جا آن را گفته. من دانشمندم. من متخصصم...

به‌عنوان یک دانشمند متخصص هر شکلی از اندیشیدن را سرکوب می‌کند؛ انتقادی و پرابلماتیک. هر نوع تفلسف. هر نوع سخن گفتن از حقیقت وجودی و هر نوع فهم دقیق مؤثر و مفید که منجر به شکل‌گیری گفتگو یا یک گفتمان تحول‌بخش و رهایی‌بخش در مورد نهاد علم آموزش عالی شود. به همین دلیل دانشگاهیانی که کاسبی را به‌عنوان ارزش غایب خودشان پذیرفتند، تکنوکرات‌های نهاد آموزش عالی هم شدند. فراموش می‌کنند که این انتظار از او به‌عنوان قهرمان فکری، یک انتظار عجیب و غریبی نیست. چراکه او اگر این نباشد، پس هیچ چیز دیگری هم نیست. به هر حال این گفتمان دانشگاهی هم از لحاظ معرفت‌شناختی اجازه‌ی اندیشیدن نقادی آموزش عالی را مجاز نمی‌کند و هم به لحاظ صنفی فرهنگ دانشگاهیان ما این اجازه را نمی‌دهد.

بعد دوم: حیات دانشگاهی

در این گفتمان تصویری که از زندگی، از شخصیت و انسان آکادمیک دارند، اجازه نمی‌دهد که ما نقد کنیم و مهم‌تر از این‌ها که می‌گویند اتفاق بدی که در آموزش عالی نیفتاده است. چه بدی دارد؟ هر روز فوق لیسانس و دکتری درست می‌کنیم. پایان‌نامه می‌نویسند. به اسم ما مقاله چاپ می‌کنند. از پایان‌نامه‌هاشون پول در می‌آوریم. کی می‌گوید اوضاع بد است؟ کلاس‌ها زیاد شده! مدام تو نوبت ایستادند که ما برویم کلاس‌های مختلف داشته باشیم. تدریس‌های مختلف کنیم. چرا می‌گویید وضع آموزش عالی بد است؟ از این بهتر چی می‌شود! سالی بیست هزار و سی هزار دانشجوی دکترا دارند می‌گیرند و این‌ها هم ارزش مادی و هم ارزش نمادین دارند برای ما تولید می‌کنند. سؤالشان این است که شما دارید از چی حرف می‌زنید؟ بازار دانشگاه رونق دارد. پول دارد. کسب و کار دارد. طبیب بی‌مروت خلق را بیمار می‌خواهد. درواقع دانشگاه خیلی وضعش خوب است. چون استادها دارند زندگی می‌کنند. به‌عنوان استاد دانشگاه منزلت دارند. حقوق دارند و بدون این‌که زحمت جدی بکشند. چون نظام ارزشیابی نیست. نظام کنترل و کیفیت نیست و مشکلات دیگری که تحقیقات این مؤسسه و تحقیقات مؤسسات دیگر نشان داد، در چنین فضایی برنده استاد دانشگاه است. بازنده نهاد آموزش عالی، جامعه، مردم و فرزندان ما هستند. پس این سوال که آیا ما مجاز به اندیشیدن درباره‌ی نقد نهاد آموزش عالی هستیم، چندان سؤال ابلهانه‌ای نیست.

بخش دوم: ضرورت‌های نقد آموزش عالی

در شرایط فعلی، با ضرورت‌ها، چالش‌ها و بحران‌هایی روبه‌رو هستیم که ایجاب می‌کند تا نهاد علم آموزش عالی را پرابلماتیزه کنیم. همه‌ی ما زخم خورده‌ی دانشگاه هستیم. زخم‌هایی که به اسم علم، شمشیر علم بر تن تک‌تک ما زده‌اند. بدن‌های مجروح خانواده‌های ما، بیکاران ما، معتادان ما، دستگاه و سازمان بروکراسی ما و جامعه‌ای که قربانی دانشگاه شده است، گواه این است که اکنون زمان اندیشیدن عمیق و بنیادین درباره نهاد علم آموزش عالی است.

حقیقت این است که در تمام ابعاد، دانشی که امروزه شکل گرفته است، نشان می‌دهد که نهاد آموزش عالی و علم، نهادی ویران‌گر است نه سازنده. گزارش میزان اثربخشی پژوهش‌های علمی در ایران امروز که نشان داد تحقیقات نه فقط در حوزه‌ی علوم انسانی، بلکه در حوزه‌ی علوم طبیعی، مهندسی و پزشکی نیز کمترین اثربخشی را از تحقیقات علمی نداشته است. یا گزارش سنجش میزان سرمایه‌های فرهنگی و سرمایه‌های اجتماعی در سال ۱۳۸۳ که نشان داد سرمایه‌های اجتماعی و سرمایه‌های فرهنگی هر دو با شاخص‌های سنجش مسایل فرهنگی مشخص می‌شود.

دانشگاه و آموزش، نه تنها در یاددهی، یادگیری در رشد و شکوفایی تفکر مستقل، انتقادی، و در شکل دادن یک شهروند خلاق، مسئول، پرسشگر. نه تنها موفق نبوده است، بلکه نتوانسته نسبت به جامعه‌ی خود، و نسبت به سالیان گذشته حتی آن وضعیت را حفظ کند. این شکست و رسوایی نهاد آموزش عالی است. چه بلایی سر جوانان کشور آوردیم؟ چه به آنها آموختیم؟ جوانانی که حتی حوصله‌ی گوش دادن ندارند. حوصله‌ی خواندن ندارند!

اساساً آموزش فراموش شده است. سیاست‌های پژوهش محور کردن آموزش عالی، به قیمت تخریب نهاد آموزش در آموزش عالی اتفاق افتاده است. اگر دانشجوی ما جامعه‌پذیری دانشگاهی ناقص و ناتمام دارد. دلیل آن این است که استاد مسئولیت آموزش و یاددهی را نپذیرفته است. عاشقانه در کلاسی درس حاضر نمی‌شود. دلی برای جامعه نمی‌سوزاند. غم جامعه را ندارد. به قول آقای رفیع‌پور در کتاب دریغ از ایران که ویران شود؛ با پدیده شکل‌گیری طبقه‌ی زرنگ مواجه شده ایم. استادان دانشگاه نیز جزء طبقه‌ی زرنگ جامعه شده اند. آن چند نفری هم که زرنگ نیستند، دائماً توسط زرنگ‌ها نصیحت می‌شوند؛ یک فشار هنجاری شدید به همان چند نفری که دلشان می‌سوزد، تا آنها هم خاموش شوند و هیچ‌کس چیزی نگوید.

گسترش تکنولوژی‌های ارتباطی در جامعه ما که البته به نظر بنده درست هم بوده است اما برای آموزش عالی این‌طور نبود. واقعیت این است که دانشجویان ما عموماً در جهت لذت‌جویی‌ها و سرگرمی‌ها و درگیری‌های روزمره خودشان دارند با این فناوری‌ها زندگی می‌کنند. نه اینکه هویت شهروندی‌شان را گسترش دهند، مشارکت در حوزه عمومی کنند، یا به فکر ارتقاء آموزش و یادگیری و یاددهی‌های دانشگاهی باشند.

بنده از یک جهت‌هایی فناوری‌های ارتباطی را باعث توسعه‌ی جامعه ایران می‌دانم؛ پایان تاریخ سکوت. اما درباره‌ی نهاد آموزش عالی و علم، پیامدهایی برای آموزش عالی ایجاد می‌کند. نمی‌خواهم از یک منظر نخبه‌گرا و یا فرانکفورتی هر نوع تحول دموکراتیک شدن یا پویایی جامعه را زیر سؤال ببرم و نمی‌خواهم بگویم تنها معیارهای از پیش تعیین شده‌ای برای ارزش‌های والا، فرهنگ والا وجود دارد. اما می‌خواهم بگویم که وضعیت فعلی که دچار آن شده ایم، به تعبیر یورگن هابرماس؛ افراط در امر مجاز است.

درست است که مجازیم آموزش عالی را توسعه دهیم. اما وقتی که در آن افراط می‌کنیم، به ضد خودش تبدیل می‌شود. انبوهگی مدارک، نشانه‌ها، منجر به تهی شدن معنایی نشانه‌ها می‌شود. فرض کنید، که مراجع تقلید بشوند، هزار نفر. دیگر اصل مرجعیت زیر سؤال می‌رود، و معنایش را از دست می‌دهد. آموزش عالی را ما به این طریق ویران کردیم. که طلایی را که به صورت ریگ بیابان در آمد، حال بی‌ارزش شده است.

ما با وضعی روبه‌رو هستیم که باید بیاندیشیم. ما امکان اندیشیدن را پیدا کردیم. ما ده سال پیش، بیست سال پیش دانش‌آموخته و متخصص در حوزه‌ی آموزش عالی نداشتیم. آرشو دانش ما بسیار فقیر بود. ابزارهای مفهومی، رویکردهای ما، همان به تولید آمار و اطلاعات محدود شده بودند. من بی‌آن‌که که بخواهم ارزش آن آمارها را انکار کنم، می‌خواهم بگویم که امروز به ابزارهای مفهومی جدیدتری در یک گفتگوی بین‌المللی و یک گفتگوی تاریخی رسیدیم. لذا نه تنها چالش‌های آموزش عالی، بحران‌های اجتماعی ضرورت اندیشیدن درباره‌ی علم را ممکن کرد، بلکه اجتناب‌ناپذیر کرده است، و مهم‌تر از آن ما امروز محققان و صاحب‌نظران و کارشناسانی داریم که در جایگاهی قرار

⁹ Jürgen Habermas

گرفته اند که باید پاسخگو باشند و درواقع آن‌ها وظیفه و رسالت حرفه‌ای خودشان را این تعریف کردند که موقعیت آموزش عالی را پرابلماتیزه کنند.

بحران‌های زیست محیطی، سرمایه‌ی اجتماعی، بحران‌های دانشگاه و بحران‌های سیاسی، بین‌المللی و مجموعه‌ی وسیعی از چالش‌های جدی که جامعه‌ی امروز ما با آنها روبه‌رو است و در آینده خیلی نزدیک این بحران‌ها بیشتر سر باز خواهند کرد، ایجاب می‌کند که ما به نحو جدی و دلسوزانه‌ی نهاد دانشگاه و آموزش عالی را نقد کنیم. نه از منظری که اسلامی است یا خیر؛ منظر ایدئولوژیکی که در این سی‌چهل سال اخیر رواج دادند، و تأثیرگذار نبود. فقط توانست تولید گفتار کند. اما این گفتارها به یک گفتمان جدی تأثیرگذار در فضای عمومی نشد. دانشگاه‌ها را درگیر خود نکرد. بلکه تنها در فضای تکنوکراتیک - بروکراتیک گفتمان رسمی، برای خود مؤسسه ساخت، مجله درست کرد. بدون این‌که بتواند نهاد آموزش عالی را در چالش‌ها و بحران‌ها و عملکردهای آن را به چالش کشد.

رویکردهای انتقادی در آموزش عالی

اولین گفتمان انتقادی که در دهه‌های اخیر شکل گرفت و خیلی درباره‌ی آن بحث شد که به نظر بنده از پیش از انقلاب شکل گرفت، گفتمان بومی‌سازی و گفتمان اسلامی سازی بود. به‌عنوان یک گفتمان انتقادی بحث خود را شروع کرد. این گفتمان که هنوز هم جاری و ساری است و به اصطلاح گفتمان رسمی هم از آن حمایت می‌کند، یک گفتمان انتقادی است. اما این گفتمان ناکارآمد شد. نتوانست با بدنه‌ی نهاد آموزش عالی ارتباط جدی و تأثیرگذاری برقرار کند. و نه تنها نتوانست بلکه یک نوع گفتمان مقاومت هم در درون نهاد آموزش عالی شکل داد. به این دلیل که گفتمان بومی‌سازی و اسلامی‌سازی رسماً به عنوان گفتمان قدرت و گفتمان رسمی شناخته شد.

دومین گفتمان انتقادی، گفتمان کاربردی سازی یا تجاری سازی یا مفاهیم مشابه این است. تاحدودی شبیه رویکرد قبلی (بومی‌سازی) است اما تفاوت‌هایی دارند. بار ایدئولوژیکی این رویکرد، کمتر است. گویی درصدد ارائه تبیین عقلانی‌تری است؛ علم برای این است که دواي دردی باشد. این گفتمان مانند بومی‌سازی و مثل اسلامی سازی گفتمان کارآمدی نشد و هرگز هم نخواهد شد. یعنی کاربردی‌سازی ناظر بر کارکردهای مختلف نهاد علم آموزش عالی در ایران معاصر و امروز نیست. ناظر بر فهم آن سازوکارهای واقعی اندیشه و تفکر و علم و معرفت و حقیقت نیست. ناظر بر انسان نیست. ناظر بر رسالت دانشگاه، در پرورش انسان، در خلق سوژه در شکل دادن شهروند آکادمیک، در بالنده کردن و رشد دادن ظرفیت‌های وجودی جامعه نیست. بلکه ناظر بر قدرت است. قدرت بازار یا درخوانش دیگر قدرت تکنوکراسی و بروکراسی است. هیچ‌کدام این‌ها با ماهیت دانشگاه سازگار نیستند و دانشگاه را از خود بیگانه‌تر می‌سازند. حتی اگر درست انجام شوند.

دانشگاه را با گفتمان کاربردی سازی هم نمی‌توانیم نقد بکنیم. اگر نقدش مؤثر بود از همان دارالفنون تا کنون، ما توسعه‌یافته‌تر از همه‌ی دانشگاه‌های جهان بودیم. چون بیش از همه‌ی کشورهای جهان ما این شعار را داده ایم.

دانشگاه نمی‌رویم که تمرین صلح، زیبایی‌شناسی، اخلاق، تفکر کنیم. دانشگاه نمی‌رویم که مسئولیت‌پذیری را بیاموزیم. دانشگاه نمی‌رویم که یاد بگیریم که انسجام گروهی داشته باشیم. چگونه راجع به تاریخ، انسان و فرهنگ بیندیشیم. گویی دانشگاه اقرار نبوده است که به انسان‌ها ربط داشته باشد. دانشگاه قرار بوده که به بروکراسی و بازار سرویس دهد. قرار بوده میوه داشته باشد، بدون این که درخت داشته باشد.

سومین گفتمان انتقادی، گفتمان ایدئولوژیک است. گفتمان‌های ایدئولوژیکی که از ایدئولوژی‌های سیاسی، چپ، راست، میانه و ... شکل گرفته‌اند و اتفاقاً روشن فکرهایفکران آن را شکل دادند. برای مثال یکی از این گفتمان‌ها، گفتمانی است که اساساً علم را غربی می‌داند؛ با خاستگاه‌های ما هم خوانی ندارد. به دنبال این است که با انکار کل دانشگاه گویی یک چیز جدیدی، درست کند.

مثلاً گفتمان‌های سوسیالیستی و مارکیستی که به طور تاریخی شکل گرفتند، در ایران معاصر توسعه‌ی دانشگاه را بسط امپریالیسم دانستند و درواقع اساس دانشگاه مدرن را یک نوع طفیلی امپریالیستی می‌دانند و معتقدند که دانشگاه با عدالت اجتماعی، با ارزش‌های سوسیالیستی ناسازگار است و بیشتر آن را نهاد طبقه‌ی متوسط شهری می‌دانند که برآمده از توسعه‌ی نظام سرمایه‌داری جدید است. یا نگاه‌های ایدئولوژیکی آل احمد و شریعتی و دیگران، که در واقع مسأله دانشگاه و علم جدید را از منظر بایدهای سیاسی و اخلاقی نقد می‌کنند و جایگزین‌های دینی، سیاسی و ایدئولوژیکی که خلق کردند. نه به ماهیت وجودی علم جدید کار دارند و نه به تاریخ معاصر، و نه به واقعیت‌های جامعه و دانشگاه. چراکه هیچ‌کدام مسأله نیست. از منظر مسأله‌شناسی، گفتمان انتقادی این‌ها کمکی به ما نمی‌کند. زیرا تنها بر طبل بایدها می‌کوبند و با نگاه مطلق‌اندیش، امکان مشارکت گفتگوی جمعی دانشگاهیان و جامعه را بر سر وضعیت خود را از ما سلب می‌کنند.

بخش سوم: رویکرد انتقادی و زاویه مناسب در نقد آموزش عالی

در این بخش به این می‌پردازیم که کدام رویکرد را باید انتخاب و از چه زاویه‌ای باید نهاد آموزش عالی را نقد کرد؟

برای نقد نهاد آموزش عالی، باید از منظر فرایندهای یادگیری، یاددهی، آموزش عالی را مسأله‌شناسی کنیم. گفتمان‌های انتقادی مطرح شده، هیچ‌کدام ناظر به آموزش نیستند. همه ناظر به تولید علم و پژوهش و کارکردها و عملکردهای ابزاری آموزش عالی هستند. هیچ‌کدام ناظر به ساحت‌های آموزشی، ساحت‌های یادگیری و یاددهی، ساحت‌های انسانی آموزش عالی نیستند. در واقع، گفتمان‌های قدرت هستند، نه گفتمان‌های فضیلت. گفتمان‌های ابزار هستند و نه اندیشه. گفتمان‌هایی هستند که می‌خواهند آموزش عالی را در جهت هدف‌های خود به عنوان بازوی

خود به خدمت گیرند، نه این که برای آموزش عالی اصالت، جایگاه و موقعیتی قایل باشند. همه‌ی آن گفتمان ها، یا از بازار سرچشمه می گیرند یا از بروکراسی و تکنوکراسی و نظام سیاسی...

اما در حقیقت آموزش عالی، و علم به عنوان یک فضا، یک فرهنگ، یک محیط زندگی، یک شیوه‌ی تفکر و یک شیوه‌ی بودن از اصالت‌ها و ارزش‌های ذاتی و وجودی برخوردار است.

گفتمان های مطرح شده، به دلیل اینکه برای آموزش عالی چنین جایگاهی قایل نیستند، بدیهی است که از منظر آموزش یعنی یادگیری-یاددهی به پدیده نگاه نمی کنند. از این منظر که دانشجویی که وارد دانشگاه می شود، می خواهد یک جامعه پذیری مجدد کند. یک هویت جدید کسب کند. می خواهد وارد فضای گفتگوی انسانی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و معنوی شود تا بتواند ذهنیت جدیدی، موقعیت جدید، ارزش های جدید، باورهای جدید و رسالت های جدیدی بیاموزد که براساس آن صلح و دوستی و عشق و مهربانی، همکاری، همدلی و هم‌زبانی، نقد و تفکر، مسئولیت پذیری، تفکر مستقل، تفکر انتقادی، کنجکاوی و حقیقت جویی و فداکاری برای یادگیری و یاددهی علم. این ها ارزش های وجودی اوست. می خواهد وارد دانشگاه شود تا بتواند گوش دادن، سخن گفتن، نوشتن، ارتباط برقرار کردن را فرا گیرد، تا برای واژه ها و مفاهیم، ارزش اصیل و ذاتی قایل شود.

از این زاویه گفتمان های انتقادی موجود به علم نگاه نمی کنند. به دانشگاه نگاه نمی کنند. به همین دلیل انسان را از دانشگاه حذف می کنند و انسانیت را از نهاد دانشگاه حذف می کنند و درواقع فرضشان این نیست که دانشگاه برای خود شکوفایی، خودتحقق بخشی، خودابرازگری. برای کمک به تعالی و ارتقاء ارزش های وجودی انسان هاست. دانشگاه در گفتمان های انتقادی موجود، ابزار ساده ای است که یا به بازار خدمت می کند و یا به سیاست و حکومت. فاقد هر نوع ارزش انسانی و اخلاقی اصیل دیگری است یا به عبارتی ارزش های اصیل و انسانی اش برپایه ی این که چقدر توانسته به بازار خدمت کند و یا چقدر توانسته به بروکراسی و تکنوکراسی خدمت کند، سنجش می شود. نه این که چقدر توانسته درخت علم را پرورش دهد. چقدر توانسته عشق به یادگیری ایجاد کند. تمنای یادگیری ایجاد کند. به همین دلیل فضایی که در آموزش عالی کشور ایجاد شده یک فضای کسب و کار و بازار، لذت، هیجان و مادی گرایی است. دلسوزی و غم دانش، غم یادگیری، غم این فرزندان، غم این جوانان را خوردن از آموزش عالی حذف شده است.

فرم های ارتقاء را ببینید. اگر استادان ما به تعبیر تحقیقات موجود مادی گرا شدند. چون گفتمان رسمی این مادی گرایی را بازتولید می کند. تأکید می کند. اگر آموزش حذف شده است، چون معیارهای ارتقاء شغلی شده است، معیارهای پژوهش. آن هم نه پژوهیدن، کاویدن و پرسشگری کردن، نه یک گام به جلو برداشتن. ادای فرمالیسم پژوهشی را در آوردن. نه از حقیقت. از فضیلت و اخلاق سخن گفتن. نه!

کتاب پژوهش علم توضیح می دهد که راه ارتقاء پژوهش، در آموزش است. نه در توسعه ی بروکراسی دانشگاه! می گوید دانشگاه یک وظیفه دارد. آموزش درست. پژوهش میوه ی آموزش است.

اگر ما توانستیم دانشجویانمان را طوی پرورش دهیم که انگیزه پیدا کنند برای یادگیری، یاددهی. اگر حقیقت جویی و کنجکاوری و پرسشگری، خلاقیت، مسئولیت و رسالت وظیفه‌ی انسان بودن و دانشگاهی بودن را توانستیم در فرایند جامعه‌پذیری آکادمیک و در شکل دادن هویت‌های آکادمیک انجام دهیم، درونی‌سازی کنیم، تحقق بخشیم، در آن صورت دیگر هیچ چیز لازم نیست. چراکه انسان عاشق راه خودش را می‌رود و پرسش می‌کند. خلق می‌کند. می‌آفریند.

دانشگاه ساختمان نیست. کتابخانه نیست. کامپیوتر نیست. دانشگاه، انسان آکادمیک، عشق به یادگیری - یاددهی است. عشق به اندیشیدن است. اما ما چه کار کردیم؟ دوره‌ی کارشناسی را ویران کردیم. دانشجوی بنده با افتخار، می‌گوید دانشجویهای دکتری من فلان و فلان اند. من دوره‌ی کارشناسی درس نمی‌دهم. براستی این چه وضعیتی است. هیچ‌کس افتخار نمی‌کند که دختر و پسرهای جوانی دارم، هجده، نوزده ساله ..

به همین دلیل اگر می‌خواهیم آموزش عالی را نقد کنیم، پرابلماتیک آموزش عالی در آموزش آن است.

برای ارتقاء پژوهش تنها یک راه وجود دارد؛ دانشجویان ما فرایند آموزش، یادگیری و یاددهی را خوب تجربه کنند و در فرایند آموزشی و یادگیری و یاددهی مهمترین اصل، اصل انگیزش است. اصل عشق است. اصل تعلق به دانش است. تعلق به اندیشیدن است. این‌که بتوانیم ربط دانش را بفهمیم. هویت دانشگاهی پیدا کنیم.

جمع بندی

در فضای کنونی، بسیاری از گفتمان‌های موجود ما را نامجاز به نقادی می‌داند، و ما را به سکوت دعوت می‌کنند. گفتمان‌هایی که برای نقادی شکل گرفتند، خود مشکلاتی دارند. اگر بخواهیم آموزش عالی را نقد کنیم، رویکرد، و زاویه دید ما بسیار مهم است. زاویه‌ای که تا کنون نقد کرده ایم، زاویه پژوهش بوده و ایده‌ی دانشگاه در ایران حداقل طی دو دهه‌ی اخیر براساس پژوهش سامان پیدا کرده است. چراکه زاویه‌ی پژوهش، با گفتمان‌های انتقادی حاکم هم‌نوا هستند. هیچ‌یک دغدغه‌ی یادگیری و یاددهی را ندارند، و دال مرکزی گفتمان‌شان نبوده است. اما امروز در موقعیتی قرار داریم که باید از این زاویه مسأله آموزش عالی را در ایران نقد کنیم.