

خواب و بیدار آموزش در ایران: منزل یا منزلت؟

خسرو منصف شکری

دانشکده علوم ریاضی، دانشگاه شهید بهشتی

k_shokri@sbu.ac.ir

نامه علوم پایه شماره ۱۵، بهار و تابستان ۱۴۰۴

چکیده

تاسیس دارالفنون، ایجاد مدارس جدید، آموزش عمومی اجباری و تاسیس دانشگاه تهران از ارکان تجدد در ایران معاصر قلمداد شده است. اما اهدافی که در ذهن موسسان این نهادهای مدرن بوده پس از گذشت قریب به صد سال تجربه آموزش، از نظر بسیاری با کاستی‌های فراوان همراه بوده که نتایج آن امروزه آشکار است. با توجه به مستندات تاریخی و تحقیقات موجود در این مقاله، به ریشه‌های این ناکارآمدی، به ویژه در دوره پهلوی، خواهیم پرداخت و نشان خواهیم داد که از یکسو تلقی نادرست مردم از این دانش جدید و از سوی دیگر تصمیمات شتابزده و خواسته‌های مدیران مانع آن شد که این نهاد دانش جدید نه آرزوی معنوی موسسانش یعنی «کارخانه انسان سازی» و نه ثمرات مادی خود یعنی «دانش-قدرت» را محقق سازد.

دردم نهفته به ز طیبیان مدعی

باشد که از خزانه غیثی دوا کنند

بر در مدرسه تا چند نشینی حافظ

خیز تا از در میخانه گشادی طلبیم

۱. مقدمه

نوع فلسفی ندارد و به راه ناکجای خود خواهد رفت. این واقعیت این است که قریب صد سال تلاش برای آموزش عمومی در ایران انتظارات خوش و امیدی در همگان ایجاد کرد که نسل به نسل از اعتبار آن کاسته شد، امیدها بر زمین سرد واقعیت نشست و انتظارات چون برفی در آفتاب واقعیت آب شد، اما اگر چه تا همین دیروز همچنان به اقتدار رؤیافروشی و کسب منزلت خود را چون ضرورتی گریزناپذیر نشان می‌داد، اما امروز لختی شاهانه‌اش حتی پیش کودکان نیز عیان شده است و فرزند امروز حق هم دارد که در برابر امر و نهی‌های پدر برای تحصیل، به سادگی با گفتن صریح حقیقت «تو که تحصیل کردی چی شدی؟» پدر را سرافکنده و بی‌جواب بگذارد. و طرفه آنکه این «چیزی نشدن» سرنوشت مقدر آموزش ما از آغاز تا به امروز بوده است. در زیر به ذکر دو نمونه از این تقدیر مشترک اشاره می‌کنیم.

در خاطرات خلیل‌خان اعلم‌الدوله، پزشک مظفرالدین شاه در بازدید ظل‌السلطان از مدرسه دارالفنون آمده است که، موسیو ریشارد استاد زبان فرانسه دارالفنون که دیگر به سن پیری رسیده بود، وقتی در برابر عکسی توقف کرده بودند رو به ظل‌السلطان گفت:

«- این یحیی خان معتمدالملک بود، این نایب‌السلطنه بود. این

نخستین و پایه‌ای‌ترین چیز در فهم یک پدیده تاریخی، احساس انسان‌هایی است که محمل آن بوده‌اند، خاصه در بحث آموزش نوین در ایران که یک سوی آن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دارند و در سوی دیگر مردمانی از کودک خردسال گرفته تا انسان بالغ که هدف برنامه‌های آموزشی گروه نخست بوده‌اند؛ اگر بخواهیم احساس هر دو گروه را موجز کنیم، متفق‌القول هستیم که در این صد و اندی سال آموزش جدید در ایران، حسی از نارضایتی، ناکامی، شکست، بر همگان مستولی است. مدیران از یک سو سیاست‌های خود را شکست‌خورده دیده‌اند، اهدافی که در سر می‌پرورانده‌اند به ثمر ننشسته است و مردمی هم که در فرایند این آموزش عمومی و تخصصی قرار گرفته‌اند، تجربه‌های ناخوشایندی از تحقیر و ناکامی، سرگردانی، هراس، یأس و تبعیض و بی‌عدالتی داشته‌اند. درباره چرایی این احساس شکست از هر دو سو دلایل فراوانی هست که از آغاز همواره در بحث منتقدان طرح‌های آموزشی مطرح بوده است و با گسترش نظام آموزش عالی، تحقیقاتی دانشگاهی هم در این زمینه‌ها صورت گرفته است، اما غالباً این تحقیقات موضوع علم جامعه‌شناسی تلقی شده است [۱] و همچنان جای تأمل فلسفی درباب چرایی این شکست، خالی است.^۱ هر چند واقعیت امروز کاری به استدلال آن هم از

۱. با توجه به اطلاعات اندک نگارنده، اثر استاد داوری اردکانی [۲] تنها کتابی است که سعی شده است دیدگاهی فلسفی در این زمینه اتخاذ کند.

تو بودی.

—ها، من چطور بودم؟ خوب درس می‌خواندم؟

—ای. این یحیی‌خان یک چیزی شد، این نایب‌السلطنه هم بد نبود چند تا کلمه طولی‌وار یاد گرفت، اما تو هیچ ... نشدی.

از شنیدن این حرف صدای قاه‌قاه ظل‌السلطان و دو سه نفر دیگر که از اجزای او بودند در فضا طنین‌انداز گردید. مخبرالدوله قدری دستپاچه شد و خواست ماستمالی کند. گفت:

—قربان موسیو ریشارد خان خیلی پیر شده و بعد از چهل سال اقامت در ایران هنوز فارسی را خوب یاد نگرفته، می‌خواسته چیز دیگر عرض کند، زبانش تپق زد.

ظل‌السلطان گفت:

—خیر، خیر. صحیح گفت. درست گفت. واقعا من پیش موسیو هیچ ... نشدم.

و از اتاق بیرون رفت.

قریب به صد و سی سال بعد در انتهای دوره‌ای از مدرنیزاسیون در فیلم هامون، اثر زنده‌باد داریوش مهرجویی، حمید هامون در مطب روانکاوش می‌گوید:

«من مرتب شیلنگ تخته میندازم ولی به هیچ جایی نمی‌رسم دکتر! دارم فرو میرم، به هیچی اعتماد ندارم، به هیچی اعتقاد ندارم، دارم هدر میرم، این یعنی چی؟ دکتر! من به زمانی فکر می‌کردم به ... میشم، اما هیچ پخی نشدم، چهل و خورده‌ای ازم گذشته، بدتر آویزونم، ما آویخته‌ها به کجای این شب تیره بیاویزیم، قبای ژنده و کپک‌زده خودمونو؟» [۴]

دو موقعیت فوق‌الذکر هر دو بازنمایی تجربه شکست ما ایرانیان در متجدد شدن هستند. ظل‌السلطان نماینده‌ای از طبقه حاکمه و حمید هامون نماینده‌ای از طبقه مترقی هر دو به اعتراف خود هیچ چیزی نشدند. هر دو در واکنش به آن به شکلی فرافکنانه به تخریب روی آوردند. ظل‌السلطان دستش از پادشاهی کوتاه مانده، باقی عمر را به تخریب بناهای تاریخی اصفهان و منقرض کردن حیوانات جنگل میانکاله گذراند و حمید هامون زیر فشار مشکلات از روی استیصال خود را در آب دریا رها کرد. او نماینده تلاطم روح ایرانی بود که در برابر تغییراتی که شاهدش بود و زندگیش را متأثر کرده بود، پرسش‌هایی داشت که برایشان پاسخی نمی‌یافت. طرفه آنکه او در همین نظام آموزشی مورد بحث، در حال نوشتن رساله‌ای دکتری در فلسفه با موضوع جدال ایمان و عقل بر پایه ترس و لرز کیرکگور بود، در همان زمان که رابطه عاطفی با همسرش به مرحله بحرانی رسیده، از تأمین اقتصادی زندگی‌اش برنمی‌آید، شاهد تضاد طبقاتی و فرهنگی میان خانواده او و همسرش بوده، به خواسته‌های زن متجددش دیگر پاسخ مناسبی نمی‌تواند بدهد،

کارمند و بازاریابی ناموفق که به دنبال مرشدی است که راه به او بنماید، و چون نمی‌یابدش، از روی استیصال تن به خودکشی می‌دهد. اگر او که خود نتوانسته بود پاسخی به خویشتن دهد، چگونه می‌توانست امروز اگر فرزندی می‌داشت، پاسخی به او بدهد؟ اگر بر این باوریم که احساس‌ها دروغ نمی‌گویند، آن هم احساسی تا این اندازه مستمر و تا این حد مشترک که روز به روز حادثر هم شده است و اگر به دنبال راه چاره‌ای می‌گردیم و به قولی در جستجوی جایی برای منزل کردن در این شب تیره هستیم، نخست می‌باید به دنبال توضیحات و چرایی این احساس خسران باشیم. هر چند هر کس که در این نظام آموزشی «چهار کلاس» خوانده باشد، می‌تواند بر اساس تجربیاتی دست‌اول دلایلی را عنوان کند. اما برای پرهیز از سوءتفاهمات مربوط به پرسپکتیوی که هر کس به واسطه آن واقعیات مربوطه را می‌بیند، نخست لازم است، روایتی پایه‌ای از تاریخ آموزش نوین در ایران ارائه کنیم و بعد بر اساس آن دست به تفسیرهایی بزنیم و تدبیرهایی ببندیم. در ادامه برای بازگویی این روایت پایه‌ای، نخست نگاهی خواهیم داشت بر تحولاتی که منجر به تغییرات ساختاری در ایران شد که از ثمرات آن یکی مسأله آموزش عمومی بود.

۱. تجدد و آموزش

بنیانگذاران هر نهادی قصدیتی از تأسیس آن نهاد دارند، و در آغاز شکل و شمایل به آن می‌دهند که سرنوشت آن نهاد را برای آینده تعیین می‌کند. این نهادها از آنجا که دستکار آدمیان هستند، به مبتلایات آدمیان نیز دچارند. عادات‌های فردی، چرخه‌های تکرارشونده‌ای در انسان شکل می‌دهد که ناخودآگاه فعالیت‌های او را هدایت می‌کند. گاه پی بردن به ریشه بعضی رفتارهای پسند و ناپسند در انسان، بسیار دشوار است، زیرا این زنجیره علی‌گانه چنان طولانی است که علت‌العلل آن گاهی عاداتی چنان ساده و در آغاز قابل اصلاح بوده، که مایه شگفتی است.

با این وصف نخستین پرسشی که می‌تواند قصدیت نهادهای آموزش نوین در ایران را بر ما رمزگشایی کند، ابراز نظرهای کسانی است که در این راه تلاش کرده‌اند. آنان کوشیدند میان وضعیت اسفناک ایران و تحقق آرزوهای دور و دراز خود در راه اصلاح امور، همواره تدبیر پیشه کنند، اما این تدابیر گاه چنان برجسته می‌شد که خود به جای هدف می‌نشست و تحقق آن دستاوردی واقعی محسوب می‌شد. آنچه از اقدامات عباس‌میرزا و نظرات نخبگان آن دوران بر می‌آید، این است که آنان در جستجوی راز عظمت مهیب غرب برآمدند، و به پاسخی رسیدند که هر چند لازم می‌نمود اما اصلا کافی نبود و آن مسأله آموزش بود. ملکم می‌گوید: «چنین مدرسی کودکان بی‌سواد را تحویل می‌گیرند و مهندسان و متفکران کاملی تحویل می‌دهند. راه‌اندازی چنین کارخانه‌ای ایران را قادر خواهد ساخت راه سه‌هزار ساله را در سه ماه بپیماید.» [۵]

در جستجوی راز مسحورکننده قدرت و عظمت غرب برآمدند و سرانجام سودا و آرزوی غربی شدن را در دل آنان کاشت. عباس میرزا که بسیار شیفته ناپلئون بود و حتی پرتره او را در اتاقش داشت، از ژوبر، سفیر فرانسه می‌پرسد: «آیا ایرانیان هرگز نمی‌توانند با اروپاییان یکسان و برابر باشند؟ آیا بالاخره ما از توپخانه، سرنیزه و تمام وسایلی که اروپا برای بدست آوردن فیروزی به دست می‌آورد، سر در نخواهیم آورد؟» [۶]

آنچه از این گفته بر می‌آید، این تصور ساده بود که آنچه عامل برتری اروپا شده است، همانا فنون و تجهیزات نظامی است. بر این اساس بود که نخستین دانشجویانی که عباس میرزا برای تحصیل به انگلستان فرستاد برای این هدف بودند. همین طرز فکر بود که نخستین مدرسه عالی در ایران نیز با تمرکز بر فنون نظامی، به نام مدرسه نظامیه که بعدها به دارالفنون تغییر نام داد، تأسیس شد. واژه دارالفنون، گرته‌ای است از واژه پلی‌تکنیک، که بر وجه خاصی از آموزش عالی که معطوف به دستاوردهای تکنیکی و مادی است، دلالت دارد. تشخیص‌های نابجا، حاصلش درمان‌های نابجا است و این درمان نابجا خود عامل عود بیماری‌های تازه‌ای است که به نوبه خود با تشخیص و درمان‌های نابجا توام است و این زنجیره تا لاعلاجی کامل امروز استمرار یافته است. تجربه دارالفنون تأثیرات عمیقی بر نظام آموزش در ایران ایجاد کرد که تا به امروز همچنان باقی است. از این رو بررسی عوامل ناکارآمدی این مدرسه که می‌توان آن را نسخه آزمایشی آن چیزی دانست که بعدها نام دانشگاه و مدرسه نام گرفت، تا حد خوبی راهگشا باشد.

با تأسیس دارالفنون، به تدریج گروه‌های بیشتری از فارغ‌التحصیلان به اروپا اعزام می‌شدند. اینان در رشته‌ای که دربار تعیین می‌کرد تحصیل می‌کردند. آموزش‌های نظامی و امور مفید به ارتش نظیر مهندسی و ریاضیات و حتی یادگیری طب هم عمدتاً برای خدمت به ارتش یا دربار بود. تمام آنانی که دولت اعزام کرده بود به ایران باز می‌گشتند که عمده دلیل آن حس بیگانگی در محیط فرهنگی بود. آنها در بازگشت بهترین مشاغل و مناصب را اشغال می‌کردند. با این همه این تنها مزیت آنها نبود. بلکه شیفتگی نسبت به علوم و فناوری غربی، این تازه از فرنگ برگشته‌ها را کانون توجه اجتماعی قرار می‌داد. آنها راویان رازهای غرب شدند. به قول ملکم: «هر آن کس که چند روز خیابان‌های اروپا را سیر و سیاحت کرده باشد، یک متخصص و یک منبع علم دیده می‌شد.» [۵]

سرعت پیشرفت شغلی و منزلت اجتماعی و کانون توجهات واقع شدن آنها باعث رنجش دولتمردان کمتر تحصیل کرده آن زمان بود. در مجموع نسبت به آنها بی‌اعتمادی وجود داشت و وزرای با تحصیلات سنتی «هر چه در توان داشتند به کار بستند تا مانع دستیابی این گروه تحصیل کرده جدید به فرصتی شوند که آنچه آموخته بودند را به کار گیرند و با این کار، کار و بار دیگران را از

این خوشبینی، آفتی همراه خود داشت که در گفته مستانه ملکم مستور است؛ «راه سه هزار ساله را در سه ماه پیمودن» ترجیع‌بند تمام اقداماتی شد که از آن پس تا به امروز بر نهاد دانش و بالتبع بر رفتار پرشتابی که حاکمان در پیش گرفتند، حکمفرما بوده است. در حالی که اگر به آغازهای راستین عظمت و قدرت غرب بیندیشیم آنها را همه در قالب انسان‌هایی می‌بینیم که به حکم دل خود، در کار تفکر و تأمل بر هستی، جهان و انسان‌اند. عظمت غرب بیش از آنکه در چکمه‌های ناپلئون بوده باشد چنان که عباس میرزا می‌پنداشت، در خیالات موهوم سروانتس یا طرح‌های بازیگوشانه داوینچی از پرندگان، و یا در بازخوانی‌های ماکیاولی از تاریخ روم و یونان آن هم پس از کار طاقت‌فرسا در مزرعه و در خلوتی شبانه و یا در تأملات «کنج کتابخانه‌ای» مونتینی که به طرز جنون‌آمیزی خود را موضوع تأملات و نوشته‌های خود قرار داده بود، است و این چیزی نبود جز این که یک بار دیگر انسان داشت دیدن را دوباره می‌آموخت و از این عظمت در هستی دچار حیرت می‌شد و مدرنیته سیلی بود که از آن حیرت نخستین به راه افتاد. اما آنچه در آموزش ما تماماً غایب است همان حیرت است، آنچه غایب است انسان است. زیرا تا انسانی نباشد، حیرتی در کار نیست و تا حیرتی نباشد، تحولی در راه نیست.

در بخش بعد روایت این تاریخ بی‌حیرت اما شگفت را از در دو دوره قاجار و پهلوی پی می‌گیریم. منبع اصلی ما برای دوران پهلوی کتاب بسیار ارزشمند دیوید مناشری [۵] است، هر چند به ناگزیر این شرح گاه از عبارت‌های مستقیم منبع مورد نظر و منابع مورد اشاره در آن منبع و گاه با نقل به مضمون و گاه در صورت لزوم با نکاتی تکمیلی همراه است، اما تلاش می‌کنیم شرح موجز و تا حد امکان امانت‌دارانه‌ای از آن ارائه کنیم. هر چند بحث آموزش در دوره جمهوری اسلامی، موضوع تحقیق مناشری نبوده است، اما با توجه به روایت آنچه در دوره پهلوی انجام گرفته و تجربیات مستقیمی که احتمالاً خواننده از دوره معاصر به شکل مستقیم داشته است، می‌تواند خود تأیید کند که آموزش در دو نیمه قرن چهاردهم هجری به سان پوزتیو و نگاتیو یک فیلم واحد هستند. از این رو از جزئیات خاص که بگذریم، می‌توانیم در نگاهی کلی‌تر روایت زیر را روایتی پایه‌ای برای آموزش در قرن چهاردهم هجری در ایران بدانیم.

۲. روایت پایه‌ای: قاجار

همگان بر این نکته اتفاق نظر دارند که نخستین رویارویی تأثیرگذار ایرانیان با پدیده‌ای که با اغماض به تجدد ترجمه شده است، در جنگ‌های ایران و روس بر ذهن نخبگان ایرانی فرود آورد. شکست‌های بی‌سابقه نظامی و متعاقب آن قراردادهای خفت‌باری که بر ایران تحمیل شد، این نخبگان را از «حالت از خود راضی بی‌اعتنایی» به حیرت و داشت و سپس به وحشت انداخت و بعد

رونق ببنداند.» و این نشان از این داشت که آن خوشبینی آغازین برای تحول شگرف از طریق آموزش، مصداق «آسان نمود اول، ولی افتاد مشکل‌ها» بود.

به قول عبدالله مستوفی «وزرا در چارچوب اوضاع زمان خاقان، تخته‌بند بودند و حرف این عده قلیل را که از مدرسه دارالفنون بیرون می‌آمدند نمی‌فهمیدند و از این طبقه تشویق بسزایی نمی‌شد و روز به روز پایه دانش آنها تنزل می‌کرد تا بالاخره در آینده این مدرسه صرفاً محل معاش عده‌ای می‌شود و روح بیش و دانش، این مؤسسه سی چهل ساله را بدرود می‌گوید.» [۷]

همانطور که تجربه صد ساله دو سلسله حکومت‌های پس از قاجار نشان داده، این مشکل با ضریب تجانسی با ابعادی فراگیر همچنان پابرجا مانده است. هر چند به ظاهر کم‌کم در دوره‌های بعدی وزرا نیز به این آموزش‌ها دست‌کم برای عنوان منزلت‌بخش آن روی آوردند، اما همچنان آنچه در این میان مهم نبود، واقعیت دانش مربوطه بود. میرزا ملکم نسبت به تمایل ایرانیان به خلط عقل و علم و ترجیح «عقل طبیعی» بر آموزش اکتسابی اعتراض داشت و می‌گفت: «آنچه اروپاییان خردمند با هزاران مشکل در مدارس می‌آموزند، دولتمردان ایرانی می‌خواهند در حال پرسه زدن در اطراف در چند دقیقه فرا بگیرند.» و تجربه حکمرانی صد ساله اخیر نشان از همین وضعیت ترجیح عقل طبیعی بر آموزش اکتسابی دارد، هر چند که وزرایش مدرک دکترا هم داشته باشند.

اما دومین مشکل این بود که بیشتر شاگردان دارالفنون از آغاز اعیان‌زاده بودند و چون عادت به اطاعت از مقررات مدرسه نداشتند و به آن تن نمی‌دادند. وقتی خبر سرپیچی این گروه به گوش شاه رسید، دستور داد ده نفر فراش قرمز پوش هر روز در تمام مدتی که مدرسه دایر بود با چوب و فلک آماده باشند تا هر شاگردی گردنکشی کرد و نظم مدرسه را بهم زد به فرمان رییس یا ناظم فلک کنند و چوبش بزنند.

به این ترتیب از همان آغاز در محیط آموزشی میان «انضباط فردی و جمعی»^۱ و «انضباط نظامی»^۲ خلط شد و این نشان از آن داشت که نظم کهن مکتبخانه، اراده خود را نامحسوس بر مدرسه حاکم کرده است. حتی گذشت صد و اندی سال نشان داد که این روحیه انضباط نظامی در مدارس و دانشگاه‌های امروزی هم ساری است.^۳ به تعبیر فوکویی [۸] از آنجا که تمایز «قدرت نرمال‌ساز»^۴ یا همان اقتدار بدون خشونت و «قدرت سرکوبگر»^۵ یا همان زور همراه با خشونت برای ما ناشناخته بود زیرا هنوز به ساز و کار نظام دانش -

قدرت غرب واقف نبودیم بلکه چون همچنان به نزد ما، نظام قدرت بر پایه سنت-زور بود، این آموزش جدید نمی‌توانست تغییری در نظم امور ایجاد کند و در این مسأله عدم درک انضباط در آموزش امری کلیدی بود. بی‌اهمیتی چنین موضوع مهمی را می‌توان بلافرض از ترتیب نمرات مندرج در کارنامه مدارس دید، جایی که ورزش و انضباط در آخر فهرست نمرات کارنامه دانش‌آموزان بوده و انتظار می‌رفت نمراتی صوری باشند. در حالی که انضباط روح آموزش جدید بود، و چون مادی نیست، در هیچ کتابی هم نیامده تا در محتوایی درسی «برای شب امتحان از بر شود.» اگر که سقراط در جدل با پروتاگوراس می‌گفت هدف از آموزش کسب فضیلت است [۹] باید این را هم اضافه می‌کرد که در میان فضیلت‌ها، انضباط فردی مقدمه همه فضایل است و اگر درباره باقی فضیلت‌ها تردید داریم که اکتسابی‌اند، اما همگان باور دارند که انضباط فردی امری اکتسابی و آموختنی است.

سومین مسأله مربوط به حمایت پادشاه بود. در دوره خلافت ناصری، ناصرالدین شاه علاقه و توجه ویژه‌ای به دارالفنون داشت و گاه هفته‌ای دو بار برای بازدید به آنجا سر می‌زد و به شاگردان ممتاز جوایز سخاوتمندانه‌ای می‌بخشید. اما پس از اینکه با تلاش و تشویق میرزا ملکم‌خان که خود از استادان دارالفنون بود، عده‌ای از استادان و شاگردان آن مؤسسه فراماسون شدند شاه نسبت به کارکنان مدرسه بدگمان شد و از حمایت و عنایت خود از دارالفنون کاست. پس از مرگ او نیز، مظفرالدین شاه به دلیل مرضی مزمن، توجه چندانی به این مدرسه نداشت و دوره رونق آن رو به افول گذاشت.

این معضل نیز بعدها به پدیده‌ای تکرارشونده در رابطه حاکمیت و نهاد دانش تبدیل شد. رابطه متناوب شیفتگی و سرخوردگی، حمایت و بی‌توجهی، که خود را در نهایت به شکل سوءظن و مقابله برمی‌انگیخت. در دوره ناصری فراماسونری دغدغه حاکمیت بود و در دوره پهلوی کمونیسم و قس علی‌هذا.

اما فارغ از این نبرد جدید و قدیم، یکی از پیامدهای نامبارک این رویکرد جدید تصویر نادرستی بود که از دانش جدید در ذهن جامعه شکل گرفت: «تحصیل در خارج پیام اطمینان از دستیابی به شغلی عالی و منزلت اجتماعی را به جامعه مخابره کرد.» [۵] از اینجا به بعد بود که این دو خواسته یعنی شغل عالی و منزلت، هدف اصلی جامعه برای تحصیلات جدید بود. نخست این خواسته تکاپویی در طبقات بالای جامعه به راه انداخت و کم‌کم با اصلاحات ساختاری در نظام حکمرانی ایران، به طبقات متوسط و بعد در نهایت به

1. Self and social discipline

2. Military discipline

۳. دست‌کم در دورانی که نگارنده تحصیل می‌کرد، صف صبحگاهی در مدرسه نشانه‌های چنین انضباط نظامی را با افتخار در فرمان پرچبروت مدیر و ناظمش فریاد می‌زد: «از جلو نظام!» و با تنبیه و توبیخ‌های ناموجه اش، خاطره جمعی چوب الف بر سر و چوب فلک بر پا را چون ژنی خودخواه میان نسل‌های پیاپی تکثیر می‌کرد و آنچه بر جا می‌نهاد به قول مستوفی این بود که «روح بیش و دانش این نهاد دانش را بدرود می‌گفت».

4. Normalize Power

5. Repressive Power

فکر در کتاب‌های درسی آن دوره اشاعه پیدا کرد. شیوه‌ای که در میان زمامداران بعدی همواره به پدیده‌ای تکرارشونده بدل شد. رضا شاه آموزش را قوی‌ترین نیرو برای انسجام ایران به عنوان یک ملت می‌دانست. نیرویی که می‌توانست «در راه مبارزه با نفوذ روحانیون به کار رود، تعهدات فرامیتی به اسلام را کند و وفاداری محلی و قومیتی را محو کند.» پس مدارس باید میهن‌پرستی، وظیفه‌شناسی نسبت به ملت، وحدت ملی، و استقلال ملی را تقویت کند. گسترش آموزش و کاهش وابستگی به بیگانگان نیز یکی دیگر از اهداف آموزش بود. اما تاریخ نشان داد که این خواسته‌ها تا چه اندازه با واقعیات موجود ایران همخوانی نداشت. عیسی صدیق که خود سال‌ها در غرب تحصیل کرده بود گفته اکثر فارغ‌التحصیلان آن دوره همچنان پیوندهای محکمی با اسلام داشته‌اند. هراس از دست رفتن هویت ایرانی هم، کم‌کم در نزد روشنفکر-سیاستمدارانی نظیر محمد علی فروغی مطرح شد. او در سخنرانی افتتاحیه دانشگاه تهران می‌گوید: «تعامل میان تمدن‌ها لازمه پیشرفت است و درون‌گرایی و انزواطلبی به انحطاط منجر خواهد شد. اما تعامل با غرب نباید فرهنگ و هویت ملی یگانه ایران را به خطر اندازد این تعادلی است که این دانشگاه باید برقرار کند.»

در نهایت مدارس تأکید اصلی خود را بر آموزش به جای پرورش قرار دادند و همین آموزش هم متکی بر حفظ کردن مطالب بود که میراث نظم کهن مکتب بود. و این باز نشان می‌داد هنوز معنای علم جدید که نامتعیّن، گشوده، بی‌مرز است در مقابل علم قدیم که متعیّن، بسته و کرانمند بود درک نشده است و حتی اگر به نزد عدهٔ قلیلی درک شده بود، هیچ تناسبی با خواست عملی حاکمانی نداشت که گُل استبداد موروثی‌اش دیگر به سبزهٔ ایدئولوژی هم آراسته شده بود. پرسیدن، مخالفت کردن، فکر کردن، فهمیدن که لازمهٔ دانش نامتعیّن جدید بود از همان آغاز در نظام آموزشی نوین امری مذموم بود و به شیوه‌های مختلف دانش‌آموز علاقه‌مند سرکوب می‌شد. گویی که نظام مدرسه چیزی را به دانش‌آموز می‌آموخت که قرار بود بعدها در جامعه نیز با آن روبرو شود. انضباط در کلاس معنای ساکت نشستن بود.

کم‌کم مشکلات در عمل خودش را نشان می‌داد. نگرانی از نحوه آموزش در نظر عده‌ای از روشنفکران دیده می‌شود و بحث‌هایی شکل می‌گیرد، از کیفیت پایین آموزش، کمبود معلمان با صلاحیت و آموزش‌های صرفاً نظری بدون هیچ تجربهٔ عملی. این دسته از روشنفکران کم‌کم به این نتیجه رسیدند که مدارس به تنهایی برای تغییر جامعه کارایی ندارد و گسترش آن بی‌فایده است. این بود که علی دشتی در مقاله‌ای نوشت: «ما مدرسی نمی‌خواهیم که ما را از درودگران و کشاورزان و آهنگران و تاجران محروم کند و اینها را به یک مشت علاف طفیلی تبدیل کند.» به نظر می‌رسید دیپلم ابزاری برای کسب یک موقعیت مورد احترام در

عنوان تنها راه نجات طبقه فقیر مصرانه دنبال شد، بی‌آنکه اینان واقعا در پی آن باشند که بدانند معنای این دانش جدید چیست و اساسا اگر آن منزلت و شغل عالی فرضا با بدون دانش هم حاصل می‌شد، آیا کسی رغبتی به آن دانش جدید نشان می‌داد؟ به تعبیری آنان در این آموزش نوین نه در جستجوی منزل که در جستجوی منزلت بودند و ظاهرسازی ایرانی در جعل واژه «خانهٔ دوم» برای مدرسه، اتفاقا از خانه نبودن چنان مکانی خبر می‌دهد.

۳. روایت پایه‌ای: مدرسه در دورهٔ پهلوی^۱

تأسیس سلسلهٔ پهلوی، همزمان با کشف گسترده‌تر نفت همراه شد و این پارامتر مهم داستان تحولات را در مسیری کاملاً متفاوت به جریان انداخت، زیرا حکومت‌ها دارای ثروت و قدرتی بی‌پشتوانه شدند و این به آنان امکان برنامه‌ریزی‌هایی می‌داد که اولاً مردم در آن مداخله نداشتند و ثانياً هیچ تناسبی با واقعیات موجود نداشت. حاصلش این بود که هر چه تضادها بیشتر می‌شد، حاکمیت به جبران آن، تصمیماتی اشتباه‌تر اتخاذ می‌کرد و این چرخه هر بار تا شکست کامل ادامه می‌یافت و چرخه‌ای دیگر به همان اندازه محتوم به شکست از نو به راه می‌افتاد. در آغاز در دورهٔ رضاشاهی با اجرای طرح‌هایی در راستای آموزش عمومی و تأسیس نهادی همچون دانشگاه، سنگ بنای اشتباهات پی در پی در آموزش ریخته شد و بزرگترین اشتباه و میراث این دوره ایدئولوژیک شدن تّوأمان حکومت و آموزش بود. برای رضا شاه، هدف آموزش تربیت شهروند وفادار به دولت بود. وطن، میهن، ملت، دولت-ملت، ارزش‌هایی بود که باید به آن خدمت می‌شد. طبعاً در دوره‌ای این مباحث مطرح می‌شد که در اثر ضعف حکومت مرکزی همه نخبگان به دنبال نیروی وحدت‌بخشی بودند. بنابراین این رویکرد با موافقت عده‌ای از روشنفکران و سیاسیون آن زمان دنبال شد، هر چند مخالفان لیبرالی نظیر حسن تقی‌زاده هم بودند که هدف آموزش را اساساً پرورش افراد آزاد تلقی می‌کردند. اما در نزد رضا شاه، شکوفایی فردی از طریق آموزش جایگاهی نداشت و این طبیعی بود زیرا شکوفایی فردی لزوماً به تبعیت از اجرای برنامه‌های حاکمان نمی‌انجامد. رضاشاه در سخنرانی‌هایش مدام بر مقولات مورد نظرش تأکید داشت. برای مثال به دانشجویانی که در آستانه ترک ایران به مقصد فرانسه بودند می‌گوید: «دلیل آنکه ما شما را از نظامی سلطنتی به تحصیل در جمهوری می‌فرستیم این است که ما از شما می‌خواهیم که از فرانسه الهام بگیرید و از روحیه میهن‌پرستی فرانسوی الگو بگیرید ... من امیدوارم که شما فرزندان من بازگردید در حالی که به دو امتیاز مهم مجهز شده‌اید: اول حب وطن، احساس تکلیف و وظیفه‌شناسی و دوم تخصص در رشته علمی‌ایی که برای شما تعیین شده است.»

چنان که از این گفته بر می‌آید، ارجحیت حاکمیت از این پس همواره غلبه تعهد (ایدئولوژی) بر تخصص (دانش) بود. این طرز

۱. نقل قول‌ها در این بخش و بخش بعد، همه از مأخذ [۵] نقل شده است.

دولت و ادارات عمومی است. پس منطقاً این وظیفه دولت بود که برای فارغ‌التحصیلان شغل مهیا کند. عبارت گواهینامه دیپلم نیز به این تصور دامن می‌زد: «متذکر است که این متن به فارغ‌التحصیل اجازه می‌دهد که از مزایای قانونی ملازم با آن برخوردار شود.» دانش‌آموز با گرفتن دیپلم گویی به وظیفه خود عمل کرده بود و حال این نوبت دولت بود که به وظیفه خود عمل کند. از دیدگاه مردم مدارس دو وظیفه دارند: شکل‌دهی شخصیت دانش‌آموزان و آماده کردن آنها برای استخدامی محترمانه. اولی به معنای آموزش اصول و ارزش‌های اخلاقی مبتنی بر مذهب، دومی به معنای رها شدن از کارهای پیش‌پاافتاده و آموزش امور اداری. از دیدگاه عموم آموزش به معنای کشاورز بهتر شدن یا کارگر صنعتی بهتر نبود، بلکه به معنای جلوگیری از دچار شدن به چنین مشاغلی بود. طبقه متوسط آن را ابزاری برای ترقی اجتماعی می‌دانست. حاصل چنین دیدگاهی ایجاد تقاضایی فزاینده برای آموزش بود که به گسترش سریع آن مخصوصاً تا پیش از دانشگاه منجر شد. این روند فارغ‌التحصیلانی به دنبال داشت که انتظار استخدام داشتند و دولت قادر به تأمین آن نبود. اما مشکل فقط این نبود. کمبود جدی معلمان خوب مستقیماً به تنزل منزلت شغل معلمی مربوط بود که از دوره قاجار آغاز شده بود که با شهری شدن و صنعتی شدن، اصلاحات اجتماعی و توسعه نظام بروکراتیک تازه، مشاغلی با پرستیژ تازه برای طبقه تحصیل کرده فراهم کرده بود. حقوق یک معلم بسیار کمتر از یک کارمند دولتی با همان رده تحصیلی بود. در ایران و باقی کشورهای در حال توسعه، طبقه تحصیل کرده، به معلمی به دیده تحقیر می‌نگرند. دوره باطلی به وجود آمد: غالباً فارغ‌التحصیلان کم استعداد دبیرستان‌ها، معلم می‌شدند و برای استخدام آنها به ناگزیر شرایط صلاحیت مورد نیاز تنزل پیدا می‌کرد و از این رو اعتبار معلمی آسیب می‌دید و این چرخه هر بار ادامه می‌یافت. بودجه‌های ناکافی هم مزید علت بود. نتیجه این مشکلات این شد که طباطبایی نویسنده شفق سرخ گفته بود: «انبوه جماعتی از نیمه‌بی‌سوادان به شهرها هجوم خواهند آورد که شغل آسان با درآمد خوب طلب می‌کنند.» او ادامه می‌دهد که «در حال حاضر مدارس در ایران فارغ‌التحصیلان را با خود دادن به تنبلی و خودستایی به نیروهای نامناسب برای مشاغل مولد مبدل می‌کنند.» سعید نفیسی همچنین مدعی شد که «مدارس موجود طبقه کارگر را نابود می‌کند و جای آن هیچ چیز نمی‌سازد جز عده‌ای منشی و کارمند.» وحید نیز در همین راستا گفته بود «اگر همه جوانان از چنین مدرسی فارغ‌التحصیل شوند ایران به مملکت غربی بدل می‌شود که در آن هیچکس مهارتی برای کار کردن در جایی جز ادارات دولتی ندارد.» پیشگویی‌هایی که واقعیت آن امروز بر همگان معلوم و محرز شده است. البته شاه از این مشکلات آگاه بود. در جایی می‌گوید «نباید هر کسی که دیپلمی می‌گیرد، خواه توانایی داشته باشد خواه یا نه، به صورت خودکار به دانشگاه برود و در آخر پشت‌میزنشین شود.»

در راستای حل این معضل، هر چند از همان آغاز در دوره رضاشاه به آموزش فنی و حرفه‌ای برای تربیت نیروی کار ماهر تأکید می‌شد، اما اصلی‌ترین دلیل عملکرد ضعیف آنها این تلقی سنتی در نزد مردم بود که «آموزش مترادف با رها شدن از کار یدی و نه آموزش دیدن برای انجام آن است. آموزش فنی و حرفه‌ای به نظر تناقضی درون خود داشت. به این معنی که کار یدی در کارگاه و فضای کار آموخته می‌شد. در حالی که مدارس جایی برای فرار از آنجا قلمداد می‌شد. در تشویق مطالبه تحصیلات برای همه، نظام آموزشی به اشتباه چنین تصویری ایجاد کرده بود.» برای رفع این معضل شاه در برنامه انقلاب سفیدش اقداماتی عملی گنجانده بود. ایجاد مقطع تحصیلی راهنمایی برای تشویق افراد برای ورود به مدارس فنی و حرفه‌ای. اما انتظارات مثل همیشه برآورده نشد. وزیر انتظار داشت چهل درصد دانش‌آموزان راهنمایی وارد فنی و حرفه‌ای شوند، اما نگرانی‌هایی از سوی خانواده‌ها و دانش‌آموزان در مورد این مدارس همچنان وجود داشت. ثروتمندان مخالف رفتن فرزندشان به چنین مدرسی بودند و از هر راهی برای جلوگیری از این اقدام دست می‌زدند. «در نهایت مدارس راهنمایی عملاً به سطح ۱ و ۲ تقسیم شد و همچنین با اجازه دولت مدارس خصوصی فعالیت خود را شروع کردند که با شهریه بالا از طبقات متوسط به بالا دانش‌آموز می‌گرفتند و بدون استثنا آنها را به مدارس متوسطه نظری می‌فرستادند.» به زودی بر همگان آشکار شد که طرح مدارس راهنمایی شکست خورده است. مهمتر از همه شکست آموزش کشاورزی بود. کشوری که یک سوم کل نیروی کار آن در کشاورزی فعال بود و قرار بود انقلاب سفید، کشاورزی مکانیزه را به عنوان بخشی از اصلاحات به همراه داشته باشد، در حالی که در سال ۱۳۵۱ تنها ۹ درصد دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای کشاورزی می‌خواندند. شکست کیفی آن هم دست کمی از شکست کمی نداشت: داوطلبانی با نمرات پایین، با سطح آموزش پایین، کمبود تجهیزات مناسب، و انگیزه پایین فارغ‌التحصیلان به کار در محیط‌های آموزش دیده. همچنین مشکل در توقعاتی بود که آموزش نظری به بار آورده بود. یک فارغ‌التحصیل مدرسه معمولی سه برابر یک کارگر ماهر باتجربه در نیروگاه صنعتی درآمد داشت. با این همه جای شگفتی نبود که جوانان ترجیح می‌دادند که به جای تحصیلات فنی و حرفه‌ای آموزش نظری ببینند. مدیران صنایع هم تمایلی به استخدام فارغ‌التحصیلان مدارس فنی و حرفه‌ای نداشتند. به گفته یکی از صاحبان صنایع «در حالی که ایران به دست‌های کاری نیاز دارد، نظام آموزشی ما مغزهای نظردهنده تولید می‌کند.» مدیران صنایع دادن حقوق بالا به این افراد را بی‌فایده می‌دانستند در عوض ترجیح می‌دادند از مهاجران به شهر، نیروی کار ارزان استخدام کنند و برای کار مورد نیاز آنها را آموزش دهند. طبق آمار فقط ۲ درصد نیروی کار ماهر و نقشه کش‌ها از فنی و حرفه‌ای بودند. دوباره سیکل معیوبی شکل می‌گرفت. هشدارهایی از سوی سازمان برنامه و بودجه برای نیروی کار ماهر داده می‌شد و با

ادامه همان روند برنامه اقتصادی با بحران مواجه می‌شد. تلاش می‌کردند تا ارزش اجتماعی کار یدی را بالا ببرند، اما ناموفق بودند.

۴. روایت پایه‌ای: دانشگاه در دوره پهلوی

چنان که گفتیم تا پیش از تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳، حکومت برای نیروی متخصص خود، دانشجویان را به کشورهای مختلف اروپایی از جمله انگلستان و فرانسه و آلمان اعزام می‌کرد. صرف‌نظر از هزینه سنگینی که این اقدام بر دوش دولت داشت، نحوه نظارت بر این دانشجویان نیز به تدریج معضلی شد. در ۱۳۰۵ دانشجویان اعزامی در آلمان «کمیته انقلابی جمهوری خواهی ایران» را تأسیس کردند. این کمیته تبلیغات و تظاهرات ضد شاهی را سامان داد. در ۱۳۰۸ حزب کمونیست ایران در آلمان تأسیس شد. این واقعیت‌ها به شدت رضاشاه را مأیوس کرد. او به کابینه خود گفت: «به این گروه مردان جوانی نگاه کنید که با قلبی پر از امید به خارج فرستادیم و سال‌ها از شان پشتیبانی کردیم تا به میهنشان بازگردند و خدمت کنند. حالا که برگشته‌اند ... در چمدانشان برایمان بولشویسم سوغات آورده‌اند»

این عوامل باعث شد که در نهایت مقدمات طرح تأسیس دانشگاه تهران، با درخواست وزیر دربار، تیمورتاش، توسط عیسی صدیق که در رشته تعلیم و تربیت از امریکا فارغ‌التحصیل شده بود، به مرحله اجرا در آید. تأسیس دانشگاه تهران بلافاصله انتظارات عظیمی را برای پیشرفت آموزش در ایران به ارمغان آورد. اما از همان آغاز تلقی یکسانی از این مکان دانش وجود نداشت. مردم باور داشتند که دانشگاه تجلی تمام دستاردهای غرب است. خود صدیق که طراح اصلی آن بود اشاره کرده که «دانشگاه باید به عنوان اولویت اول خود بکوشد که پیشوایان و رؤسای قوم را بسازد و در وهله دوم در پژوهش و تحقیق وارد شود». افرادی نظیر حکمت، دانشگاه را مکانی برای تربیت نیروی انسانی ماهر می‌دانست، اما افرادی مثل سید نصرالله تقوی رئیس دانشکده معارف و الهیات، دانشگاه را هسته ترقی فرهنگی می‌دانستند. اما در نهایت به نظر می‌رسید که همگان به پیشرفت از طریق این تأسیس باور داشتند و نمی‌دانستند که «ظهور دانشگاه‌های غربی علت پیشرفت نیست، بلکه خود معلول شرایط اجتماعی و رشد آنهاست».

اما پیوند میان حکومت و دانشگاه به مانند دارالفنون، دانشگاه را باز یچه امیال خواسته‌های حکومت کرد و از همان آغاز استقلال و آزادی دانشگاه که شرط لازم حیات چنین نهادی بود، دستخوش دست‌اندازی مداوم حاکمان ایدئولوژیک شد. دانشگاه تهران در دوره رضا شاهی طوری مدیریت می‌شد که گویا یک اداره از وزارت فرهنگ است. استادان توسط وزارتخانه عزل و نصب می‌شدند و برای گرفتن حقوقشان باید شخصا به وزارتخانه می‌رفتند. علی‌اصغر حکمت هم‌زمان رئیس وزارت فرهنگ و رئیس دانشگاه تهران هم بود. شوربختانه استادان دانشگاه از این یکی بودن مزایایی

می‌دیدند. آنها بر این باور بودند که اینگونه منافع دانشگاه تأمین و آزادی تضمین خواهد شد؛ این نیز یکی از عادت‌های نامبارکی است که در تاریخ آموزش عالی در ایران به شیوه‌های گوناگون تکرار شده است: پیوند مودت با فرد قدرتمندی در حاکمیت برای پیشبرد امر آموزش و پژوهش، سپری کردن دوره کوتاه ماه عسلی و بعد دوره طولانی ماه تلخی تن دادن به امر و نهی حاکمیت و نهایتا ناکارآمدن شدن و از تاریخ درس نیاموختن و همچنان این چرخه عاقل و باطل را تکرار و «در این خیال که اکسیر کردن!» یکی از موارد در این زمینه که طنز تلخی است مربوط به دوره پس از رضاشاه است. با آزادی نسبی برقرار شده در دوره پس از شهریور ۱۳۲۰، استادان و مطبوعات با شدت و حدت علیه استقلال نداشتن دانشگاه‌ها داد سخن دادند. به عنوان نمونه در بخشی از سر مقاله کیهان در ۱۱ آذر ۱۳۲۱ آمده: «از همان روزهای اول برخی عناصر ارتجاعی و خودکامه در امور دانشگاه دخالت می‌کردند ... دانشگاهی که بنیان‌های آن هر روز با وزرایی که می‌آیند و می‌روند، به لرزه در می‌آید نمی‌تواند وظایف خود را به درستی انجام دهد. دانشگاهی که رئیس آن با تغییر هر دولتی تغییر کند ... نمی‌تواند بر اساس برنامه‌ای مؤثر و مناسب عمل کند». طرفه آن که گام‌هایی واقعی برای تأمین خودمختاری دانشگاه من جمله ایجاد شوراهای دانشکده‌ها توسط علی‌اکبر سیاسی که هم‌زمان ریاست وزارت فرهنگ و ریاست دانشگاه تهران را بر عهده داشت، برداشته شد. اما همین شورای دانشکده‌ها که می‌بایست در راستای خودمختاری دانشگاه، رئیس جدید دانشگاه تهران را انتخاب می‌کردند، دوباره به خود سیاسی رأی دادند. خود سیاسی از شورا درخواست تجدید نظر کرد، اما شورا در رأی‌گیری مجدد، به بهانه این که ریاست او در این دو مقام، باعث مزایایی برای دانشگاه خواهد بود، دوباره به او رأی دادند و او به ناچار پذیرفت.

«مزایای» این تصمیم در دو دهه بعد خود را در دخالت‌های ناروای حاکمیت بر دانشگاه نشان داد. تمرکز قدرت در وزارت تازه‌تأسیس علوم در دهه پنجاه، باعث نقض اختیارات دانشگاه از جمله اختیار شروع، گسترش و تعطیلی مؤسسات آموزش عالی، اتخاذ سیاست جذب دانشجو، معرفی رؤسای دانشگاه که توسط شاه معرفی می‌شد و برخی حتی هیأت علمی هم نبودند. مخرب‌تر از آن مداخله غیررسمی نهادهای امنیتی بود. در سال‌های آخر دوره پهلوی، بازرسی‌های شدید امنیتی توسط نیروهای امنیتی در ورودی‌های دانشگاه تهران اولین نشانه خارجی بود. با این تصور که دانشگاه یک محل حساس سیاسی است، امنیتی‌ها فقط ورود افراد مجاز (دانشجو و استاد و یا دارای اجازه‌نامه) را راه می‌دادند، بازرسی‌ها برای کشف اسلحه یا مطالب تبلیغاتی ضد رژیم بود. در روزهای حساس و سالگردها کامیون‌های سرباز و پلیس داخل و اطراف دانشگاه دیده می‌شد. به گفته یکی از ژنرال‌های ساواک، دفتر مخصوصی در ساواک به امور دانشگاه رسیدگی می‌کرد.

متمم اصلاحی چندین شورای جدید به آنها اضافه شد از جمله شورای مرکزی دانشگاه‌ها برای هماهنگی این شوراها، شورای پژوهش‌های عالی و سازمان امور جوانان. اما این شوراها در عمل هیچ نقش مؤثری نداشتند، عموماً منفعل بودند و سیاست‌های ابلاغی را تصویب می‌کردند. این شوراها نمی‌توانست تناسب رشته‌های مطالعاتی را ارزیابی کند، نمی‌توانست نیازهای کشور را در برنامه‌ها بگنجانند، درباره صلاحیت سرمایه‌گذاران خصوصی و یا اعضای هیأت علمی تحقیق و بررسی انجام نمی‌داد. درباره این کالج‌ها، تحقیقات نشان می‌داد بیشتر به هدف انتفاع تأسیس شده‌اند و در رشته‌هایی که نیازمند بودجه کمی هستند، متمرکز شده‌اند و همین عامل به هم خوردن توازن و تنوع در رشته‌های مختلف شده بود. از نظر این تحقیق رخ ندادن بحران به دلیل توسعه سریع اقتصادی بود که موقتاً توانسته بود شغل‌هایی تأمین کند. اما وقتی در سال ۵۶ رشد اقتصادی کاهش پیدا کرد، این فارغ‌التحصیلان کالج‌ها به معضلی بدل شدند. از سوی دیگر ارزش حقوق استادان مدام کاهش می‌یافت. اصلاحات حقوق و دستمزد اساتید به تأمین مالی دانشگاه گره خورده بود که با توجه به تغییرات اندک بودجه، علی‌رغم وعده‌ها عملی نمی‌شد و بر نارضایتی می‌افزود. و همین در تنزل کیفیت دانشگاه به لحاظ استخدام استادان خوب موثر بود. دیدگاه رایج این بود که منزلت اساتید به میزان قابل توجهی تنزل پیدا کرده است. در اواسط دهه ۵۰ به سختی استاد تک شغله پیدا می‌شد. پزشکان کلینیک خصوصی خود را داشتند. استادان دانشکده مهندسی شغلی در صنعت داشتند یا کسب و کار خصوصی خود، یا در کالج‌های پرشمار تازه تأسیس تدریس می‌کردند. استادان حقوق و علوم انسانی، یا دارای پست مدیریتی بودند یا کسب و کار خصوصی داشتند و یا نهایتاً در کالج‌ها تدریس می‌کردند.

تقاضای تحصیل به طور چشمگیری افزایش یافت. طبقات پایین، آموزش عالی را به چشم تنها راه نجات برای فرار از فقر و فلاکت می‌دانستند و دقیقاً در این نقطه تعادل عرضه و تقاضا شکست. کیفیت آموزش متوسطه طوری شده بود که در پایان حکومت شاه، دیپلم داشتن به تنهایی دیگر نمی‌توانست فرد را از «مزایای آن برخوردار کند». اینطور بود که مدرک تحصیلی در ایران از قانون تورم پیروی می‌کرد. حال این فرد دیپلمه در آموزش عالی مزایایی می‌جست که با زحمتی که برای دیپلم کشده شده قابل جبران است. قبولی در دانشگاه برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها در اواخر حکومت شاه به مهم‌ترین مسأله تبدیل شده بود. موفقیت مدارس متوسطه به تعداد قبولی‌های در دانشگاه سنجیده می‌شد. خانواده‌ها به دنبال ثبت‌نام فرزندان‌شان در این گونه مدارس بودند. آدم‌های زیادی بودند که چندین بار پشت کنکور مانده بودند. در یک تحقیق دوره مورد نظر، ۲۶ درصد از داوطلبان گفته بودند که سه بار یا بیشتر پشت کنکور مانده‌اند. در اواخر حکومت شاه، سالانه دویست هزار دیپلمه در کنکور قبول نمی‌شدند، آرزوی دانشگاه بر باد می‌رفت و

برخی از خبرچین‌ها توسط مأموران پول دریافت می‌کردند، اما دانشجویانی هم بودند که برای تأمین شهریه همکاری می‌کردند. چندین خبرچین در هر دانشکده وجود داشت تا با تطبیق اطلاعات راستی‌آزمایی شود. دسترسی به دستگاه کپی آزاد نبود. استفاده از آن باید توسط مسئول مجاز تأیید می‌شد. با این روند چندان عجیب نیست که در چهار ماه آخر سلطنت شاه، چهار وزیر برای آموزش انتخاب شدند.

از منظر کمی آموزش عالی در دوران محمدرضا شاه، در سه دوره قابل بررسی است. نخست در دوره ۱۳۲۰-۱۳۳۲ که به دلیل مشکلات اقتصادی و بی‌ثباتی شاه تازه به قدرت رسیده، اقدامات عملی کمتری صورت گرفت. این بی‌ثباتی چنان بود که از ۱۳۲۰ تا ۱۳۲۶، عیسی صدیق وزیر آموزش پنج بار برای پست خود انتخاب شد و هر بار به مدت کمتر از پنج ماه بر سر کار بود. هر وزیری قبل از آنکه سیاستی را عملی کند، دوره وزارتش به پایان می‌رسید و هنگامی که دوباره باز می‌گشت با کارکنانی جدید روبرو بود که با طرح‌ها موافقتی نداشتند. در دوره دوم که از ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۶ است، شاه با توجه به نظرات کارشناسان، جلوی رشد آموزش عالی را گرفت. او برای اولین بار در اعتراضات دانشجویی سال ۴۰ با نقش دانشجویان و استادان در وقایع سیاسی علیه خود مواجه شد و داستان مشابهی که در عهد ناصری و پهلوی اول رخ داد، برای شاهی که در حال تثبیت قدرت خود بود، نسبت به فعالیت دانشگاهیان بدگمانی برانگیخت. اما در دوره سوم از سال ۴۶ به بعد که دوره اقتدار شاه محسوب می‌شود، او دیگر دانشگاهیان را به چشم تهدید خطرناک نمی‌دید. در این دوره او دست به گسترش آموزش عالی می‌زند و طرح‌های اغلب از پیش موجود در شهرستان‌ها به بهره‌برداری می‌رسد. به موازات دانشگاه‌ها، کالج‌ها (یا همان مؤسسات غیرانتفاعی فعلی) نیز با رشد چشم‌گیری روبرو است و تعداد آنها از ۵۷ کالج در سال ۴۶ به ۲۳۱ واحد در ۱۳۵۵ رسیده بود. این کالج‌ها خصوصی بودند و با توجه به تقاضای فزاینده تحصیلات عالی، تجارت پرسودی بود. این کالج‌ها، برای کسانی بود که از رفتن به دانشگاه باز مانده بودند، اما همچنان در جستجوی نوعی دانشجو بودن و کسب مدرکی برای شغل بهتر بودند. توسعه اجتماعی و اقتصادی آن قدر سریع رخ می‌داد که بخشی از تحقیقات و مطالعه درباره توسعه آموزش عالی پیش از به نتیجه رسیدن از اعتبار، ساقط و بایگانی می‌شد. از یک سو مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی درگیر برنامه‌ریزی بلندمدت بود، اما کنفرانس‌های سالیانه آموزشی، سیاست‌های فوری را تدوین و اجرا می‌کردند و این دو در تضاد بودند. دخالت حکومت، ساز و کار دیوان سالاری را چون سرطانی در نهاد دانش گسترش می‌داد و انواع شوراها شکل می‌گرفت: شورای نظام آموزش، شورای هماهنگی دانشگاه‌ها، شورای تأسیس و توسعه و انحلال مؤسسات آموزش عالی، شورای رفاه دانشجویان و شورای آموزش روستایی که در

و دلسوزانش، نگرانی‌های به حق و نابه‌حقش که در لحظه‌های آغازین تنها آینده‌ای مبهم و هنوز نانوخته بوده است، خود را به صورت ضرورت و تقدیر بر ما نمایان کرده است. باید درباره ضرورت خواست آموزش عمومی، نیت‌های پیدا و پنهانش، شیوه‌های صواب و ناصوابش، اهداف رسیده و نارسیده‌اش بیندیشیم.

یکی از شیوه‌های مرسوم برای پی بردن به نیت‌های آغازین مفاهیم تاریخی، تأمل درباره واژگان برساخته آن مفاهیم است. برای مثال با مقایسه واژه «دانشگاه» در برابر «اونیورسیتیه» لاتین به تفاوت‌های فکری بنیانگذاران این دو نهاد پی می‌بریم. اونیورسیتیه، که ظاهراً از دو مفهوم لاتینی «استادیوم جنرال»^۱ «یونیورسیتاس»^۲ مشتق شده است [۱] بر دو مفهوم کلیدی «وحدت» و «اجتماع» تأکید دارد، از این رو در ذهن بنیانگذارانش اونیورسیتیه محل اجتماع دانشمندانی بود که منطق «وحدت در کثرت» بر روح این جامعه حاکم است. اما در ساخت واژه دانشگاه، نه خبری از وحدت هست و نه کثرتی و نه وحدت در کثرتی. نظریه قصدیت بر ما روشن می‌کند، که ساده‌انگاری است اگر گمان کنیم واژه‌ها صرفاً نشانه‌هایی خنثی برای نامیدن واقعیت‌ها هستند، و اگر در ابتدا به جای دانشگاه، فرضاً از کلمه «باهماد» هم استفاده می‌کردیم، تغییری در وضع تاریخی این نهاد رخ نمی‌داد. بلکه باید گفت، از آنجا که واژه دانشگاه بدون هیچ بحثی میان نخبگان پذیرفته شده، یعنی که بنیانگذاران این نهاد اصلاً به ماهیت این نهاد در غرب واقف نبوده‌اند، و گرنه واژه‌ای که هیچ نشانی از منطق ماهوی اونیورسیتیه در آن نیست را به صرف فارسی سره بودنش بر پیشانی این نهاد نمی‌نهادند، و چون چنین نیست، فلسفه وجودی آن نیز ماهیتاً گنگ و بدون اصالت باقی می‌ماند. یک متفکر غربی هرگاه احساس کند که اونیورسیتیه‌ای که با آن سر و کار دارد، به نحوی دچار بحران است، می‌تواند همواره به آموزه‌ها بازگردد و معنا و ذات دانشگاه را به معاصرانش یادآوری کند و خواهان اصلاح امور باشد، اما درباره دانشگاه در ایران داعیه استقلال و آزادی دانشگاه، چنان که در مثال‌های تاریخی دیدیم دال تهی از معناست، زیرا دانشگاه چنین معنایی را به خود حتی در آغاز خود-چنان که دیدیم- به خود ندیده بود. از این رو می‌توان گفت اساساً برقراری شباهت میان نهاد دانشگاه در ایران و اونیورسیتیه در غرب، خطاست و میان این دو تفاوت ماهوی وجود دارد که به سادگی قابل ترمیم نیست، زیرا هر نهادی، تاریخ خود را نیز با خود حمل می‌کند و قصدیت‌های آغازین نسل به نسل به صورت عادت‌های رفتاری و کرداری تکثیر می‌شود. بررسی واژه دانشگاه می‌تواند نکات دیگری را هم به ما بیاموزد. برای مدت‌های مدیدی علم در ایران مجموعه علوم متعینی بوده که حتی علوم تجربی‌اش همچون طبیعیات هم تجربه کردنش در زمانی ازلی صورت پذیرفته بود و دیگر به شکل متقن آموزش داده می‌شد و عالم و علامه کسانی بودند که هر چه

چون برای کاری آموزش ندیده بودند و دیپلم دیگر برای استخدام کافی نبود، این محرومیت خودشان و خانواده‌شان را دچار عصبانیت می‌کرد و بر خشم علیه رژیم شاه می‌افزود. صدیق به شاه گفته بود که خطر فارغ‌التحصیلان متوسطه‌ایی که در کنکور رد شده‌اند به نسبت بسیار بیشتر از خطر فرضی مخالفت‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان است. این جوانان بیکار به صف مبارزان علیه شاه در می‌آمدند. بیشتر طرفداران نظریه تضاد در آموزش و کارشناسان هشدار داده بودند که آموزش در شرایط خاصی به جای استحکام سیاسی دولت باعث تهدید می‌شود. اعتراضات و آشوب‌های دانش‌آموزی از مهر ۱۳۴۹ از جایی آغاز شد که وزارت آموزش برای افزایش استاندارد مدارس متوسطه، تصمیم به برگزاری آزمون‌های ورودی گرفت که با اعتراض دانش‌آموزان بعداً مجبور به عقب‌نشینی شد. پیوستن دانش‌آموزان به اعتراضات منتهی به سال‌های ۵۶ و ۵۷ نیز بخشی مربوط به این بن‌بست مسیر -زندگی در صورت راه نیافتن به دانشگاه- بود. قانون‌هایی که همگی با نیت‌های خیری از سوی حاکمیت به تصویب می‌رسید، با واکنش‌های اعتراضی مواجه می‌شد، زیرا قانونگذار در شتاب همیشگی‌اش به همه جوانب آن برای اجرای طرح‌ها فکر نکرده بود. برای مثال اجبار به کار در ازای شهریه رایگان دانشگاه که قانون مصوب ۱۳۵۵ بود، در نهایت باز هم باعث نارضایتی شد. هم فقرا و هم ثروتمندان از جنبه‌های مختلفی ناراضی بودند. زیرا در آن سال‌ها، فرصت‌های شغلی بهتری در بخش خصوصی فراهم شده بود که دیگر مشاغل دولتی در اولویت نبود. دولت تأثیر چنین تغییری را در ترجیح شغلی نادیده گرفته بود. از سوی دیگر با توجه به بالا رفتن قیمت نفت و درآمد نفتی جدید، دانشجویان حق آموزش رایگان بدون هیچ قید و شرطی را برای خود مسلم می‌دانستند. به طرز شگفتی قانون که بیشتر برای حمایت طبقه پایین بود، نارضایتی بیشتری در آنها به همراه داشت. زیرا شهریه‌ها بالا رفته بود و اینها دیگر به شخصه امکان پرداخت شهریه نداشتند و در ضمن گمان می‌کردند طبقات بالا به نوعی می‌توانند از زیر اجبار تعهد شانه خالی کنند و عملاً دست آنها در پوست گردوی دولت است. حق هم داشتند، زیرا در نهایت هر چقدر طبقات پایین می‌کوشیدند با تحصیل و گرفتن مدرکی خود را بالا بکشند، طبقات مرفه، با داشتن مدارک بالاتر و دانشگاه‌های معتبرتر بین خود و آنها فاصله می‌انداختند. و این حکایت از آن داشت که در هر صورت صرف تحصیلات برای منزلت شرط کافی نبود، اگر که لازم بوده باشد.

۵. نتایج و قضایا

بحران کنونی آموزش، یک بار دیگر بحثی را درباره آموزه‌ها طلب می‌کند. زیرا آموزه‌ها به ما می‌آموزد که مسیر طی شده تنها یک مسیر از میان فراوان بدیل‌های ممکن بود که در میان بحث‌های داغ و جنجالی موافقان و مخالفانش، خوشبینان و بدبینانش، سودجویان

حکومت منطق سلسله‌مراتبی و فرمان دادن و فرمان بردن است. دیوان‌سالاری مکانیسمی است که حکومت‌ها می‌توانند بدون اعمال زور مستقیم، فرمان خود را تا دور دست‌ترین کرانه‌های حاکمیت خود اعمال کنند. اما منطق دانشگاه چنان که گفتیم و چنان که باید، منطق وحدت در کثرت و کثرت در وحدت است. این نهاد جای فرمان بردن و فرمان دادن نیست؛ اندامواره است. از این رو دانشگاه سازمان نیست، این خطا که نهاد دانشگاه را سازمان پنداشتن، چنان در اذهان مدیران دانشگاهی نهادینه شده است که اصلاً به آن لحظه‌ای شک نمی‌کنند، چنان که علی‌اکبر سیاسی می‌پنداشت. هر چند در سخنرانی آخر خود در شورای دانشگاه در فروردین ۱۳۳۳ که به قولی وصیت‌نامه او بود، گفت که «دانشگاه را از سیاست دور نگه دارید.» اما بلافاصله تناقض‌گویی خود را آشکار می‌کند: «بی‌هیچ شکی برای من آشکار است که این سازمان فقط وقتی می‌تواند مستقل باشد و در رویارویی با هر رویداد یا توسعه‌ای سر پای خود بایستد، که همواره از سیاست دوری کند و تمام تلاش‌های خود را وقف پژوهش کند.» [۵] کاش کسی آنجا به او می‌گفت که میان «سازمان بودن» و «وقف پژوهش شدن» تناقض است، هر چند چنین انتظاری از کسانی که او را در عین داشتن سمت وزارت دوبار به ریاست دانشگاه برگزیدند، انتظاری بیهوده بود. سازمان‌ها به ناگزیر نیازمند ارزیابی عملکردی برای بودجه‌بندی سالانه خود هستند. از این رو زمان سازمانی با زمان پژوهشی از دو منطق متفاوت پیروی می‌کند. اولی بوروکراتیک و ثابت است، دومی ارگانیکی و متغیر است. از این رو مشکل گزارش‌های آماری سازمانی این است که در گزارش‌های سالیانه همیشه ضروری است که آمارها در جهت پیشرفت باشد؛ چون هنر این آمارها این است که منحنی‌هایی را پیدا کنند که عملکردی را صعودی نشان می‌دهد. از این رو در دراز مدت منطقی تصنعی و ریاکارانه بر آن «سازمانی» که به قول سیاسی «خود را وقف پژوهش می‌کند» حاکم خواهد شد که نمودارهای بولتنی نشان از دستاوردها و پیشرفت‌ها در فتح قله‌ها را دارد، اما سقوطش بر همگان آشکار است.

از آنجا که در چنین سیستمی، سیاست‌های آموزشی و پژوهشی ابلاغی و از بیرون صادر می‌شود، بنابراین رشد و افول آن نه تابع منطق درونی علم، بلکه تابع تصمیمات سیاسی پارامترهایی است که به انگیزه‌های علمی افراد شدیداً لطمه می‌زند و چنین است که با فراز و فرود حاکمیت، نهاد دانش هم بالاتکلیف و سرگردان می‌ماند تا منتظر چرخ حوادث باشد، تا دوباره ساز و کار جدیدی بر آن حاکم شود و این خود باعث تجدید آرایش‌های سیاسی و نه علمی در نهاد تصمیم‌گیری است. از این رو مقوله «احترام علمی» ذیل «احترام حکومتی» قرار می‌گیرد و از سلسله‌مراتب اداری ناشی می‌شود. از آنجایی که این نهادها بدون حمایت حکومت‌ها، یک‌شبه

بیشتر از این علم متقن بهره‌مند بوده باشند. همان طور که در لفظ «دانشمند» هم این وجه مستتر است. اما آنچه در Scientist برجسته است، دارا بودن نیست، بلکه بر فعل و فاعلیت شخص دلالت دارد. اما در افعال مربوط به واژه «دانش» هیچ فاعلیتی دیده نمی‌شود و این نشان از آن دارد که دانش جدید بر منطق دانش قدیم در ایران فهم، پیگیری و اجرا شد و همین سبب‌ساز عدم پرورش مناسب افراد در این راه شد. نظام مدرسه و دانشگاه همچنان بر اساس منطق قدیم یادگیری مطالب فراوان با کارایی مشکوک است که در غیاب ارزیابی درست از توانایی و استعداد دانش‌آموزان، به شیوه مضر و آسیب‌زای از بر کردن می‌رسد که در نهایت بی‌ثمری آن بر همگان محرز شده است. زیرا هنوز که هنوز است، ماهیت نامتعیّن علم جدید نتوانسته است به شیوه درستی به محصلان آموزش داده شود، همان طور که هیچ زبان‌آموزی بدون فهم خاصیت «ترکیبی»^۱ زبان- یعنی قابلیت ترکیب حروف برای ساخت کلمه و معنا- و به صرف یادگیری جملات و کلمات، سواد خواندن و نوشتن و زبان دوم را نمی‌آموزد، زیرا حافظه انسان برای چنین شیوه‌ای مناسب نیست و بعد از مدتی از یادگیری باز می‌ماند. علم جدید را نیز نمی‌توان به شیوه علم قدیم آموخت، بلکه باید ماهیت «ترکیبی» آن را شناخت و آموزش داد تا شاگردان «سواد» بیاموزند. و طرفه آنکه هر مدرسه و دانشگاهی در ایران چه آنها که «پرورش استعدادهای درخشان» بودند و چه آنها که «هوشمند» شدند، همه بر همان خط جهالت گذشتگان پیش رفته‌اند.

از نیت‌های پنهانش به شیوه‌های ناصوابش می‌رسیم. مهمترین دلیل این که دانشگاه علی‌رغم آرزوی بنیانگذاران صدیقش، در تحقق همان نیت‌های بی‌اصلتش ناکام مانده -و این نهاد دانش برای ما نه گاهواره دانش شده و نه گاهنامه دانش- این است که همواره میل حاکم بر میل عالم ارجح بوده است. این میل از آنجا که ماهیتا مقاصدی دارد که کمتر با ماهیت علم همسو است، همواره نهاد دانشگاه را پس از مدتی دچار بحران می‌کند. یکی از خصلت‌های آسیب‌زای این میل حاکمان این است که خواستار تحول در کوتاه‌ترین زمان است، زیرا هر حاکمی خواهان افتخاری است و خود را همواره با پادشاهان تاریخی ایران مقایسه می‌کند و خواهان جای گرفتن در صفوف نخست است. رضاشاه به گودار^۲ معمار دانشگاه تهران گفته بود که در کار شتاب کند چون «ما برای پایان یافتن این پروژه‌ها واقعا عجله داریم.» [۵] دومین خصلت این میل، ایدئولوژی‌های هویت‌بخش حاکمان است که دوره به دوره رنگ عوض می‌کند و این برای دانشگاه که می‌باید سامان حقیقت و سامان سخن گفتن از حقیقت باشد، زیانبار است. در ادامه اختصاراً به دلایل زیانبار بودن این دو اشاره می‌کنیم.

دخاله حاکمیت در نهاد دانشگاه زیانبار است زیرا منطق وجودی دانشگاه با منطق وجودی حکومت تفاوتی بنیادی دارد. منطق

در فضای فرهنگی روسیه برانگیخت که حاصلش همان ادبیات درخشان قرن نوزدهمی روسیه شد. پرسش‌های آنان قاعدتا باید پرسش‌های ما نیز بوده باشد، اینکه ما کیستیم و در برابر جهان جدید چه گونه می‌خواهیم بر جا بمانیم.

دومین آسیب جدی دخالت حاکمیت در نهاد دانش، ایدئولوژیک شدن آن است. زیرا به دلیل ساختار سخت ایدئولوژیک و نظارت دائمی حاکمیت، نهاد دانش به تدریج ارتباط خود را با واقعیت که همواره منعطف و در حال تحول است از دست می‌دهد. دانش‌آموز و دانشجو واقعیاتی را زیست می‌کند که ارتباطی با محتوای آموزشی خود نمی‌بیند و به مرور نسبت به معلمان و استادان بی‌اعتماد و بی‌اعتقاد می‌شود. چنین آموزشی چیزی جز اتلاف و سرکوب استعدادهایی نیست که می‌توانستند خود را در شکل‌های متنوع زندگی پرورش دهند. چنین آموزش عمومی‌ایی به رفتار آن راهزن غول‌پیکر^۲ در اسطوره‌های یونانی می‌ماند که رهگذران در راه آتن را به مهمانی به خانه خود می‌کشاند و آنان را بر روی تختی می‌خواباند و اگر پایشان از تخت درازتر بود، پا را می‌برید و اگر پاها کوتاه‌تر بود، پاها را آنقدر می‌کشید تا به اندازه تخت برسد.

این ایدئولوژی‌های هویت‌بخش از آنجا که همواره نیاز به ضدی هم دارند تا تعریف شوند در نهایت بر منطق ستیزه استوارند و گرفتار پدیده «چرخه بازخورد»^۳ و «پیشگویی‌های تلقینی»^۴ می‌شوند. رابرت مرتون^۵ کاشف این پدیده، مثال معروفی دارد و آن دانش‌آموزی است که نگران قبول نشدن در امتحان است و مدام وقت خود را به جای آمادگی در درس، به اضطراب عدم قبولی و مکافات بعد از آن می‌گذراند، اتفاقاً چون در امتحان هم قبول نمی‌شود، گمانش را بر پیش بینی درست خود می‌گذارد و نه عدم تلاش خود. [۱۱] حاکمان ایدئولوژیک چون بر اساس این ستیزه و ضدیت مدام نگران آشوب و جنگی هستند که در آینده رخ خواهد داد، دست به اقداماتی می‌زنند که اتفاقاً آنها را در مسیر آشوب و جنگ خواهد برد، در حالی که اگر از چنین منطقی پیروی نمی‌کردند، چه بسا به گونه‌ای دیگر رفتار می‌کردند و گرفتار جنگ نمی‌شدند. در مورد ایدئولوژیک کردن آموزش، مورد آلمان نیز به دلیل شباهت‌هایی با تجربه ایران، قابل تأمل است. تا پیش از اتحاد آلمان توسط بیسمارک، مدارس و دانشگاه‌های ایالت‌های مختلف تا حد زیادی خودمختار بودند و حکومت‌هایی همچون پروس یا هانوفر در امر آموزش دخالتی نداشتند اما با تأسیس کشوری به نام آلمان به رهبری بیسمارک و گسترش نظام آموزش عمومی اجباری در کل آلمان، مفاهیمی همچون هویت ملی، وفاداری به وطن، اطاعت از دولت، به ارزش‌های بدل شد که حکومت تازه تأسیس آلمان، این ایدئولوژی ناسیونالیستی را با دخالت در برنامه‌های درسی، در آموزش مدارس گنجانده نظرات

فرو می‌ریزند، بنابراین در قبال بودجه اندکی که حاکمیت در اختیار طبقه نخبه دانشگاهی قرار می‌دهد، قادر به اقدامی نیست و باید بسوزد و بسازد، زیرا در نهایت حاکمیتی که درآمد خود را از پستان دایه نفت می‌دوشد و نه از پژوهش‌های ISI-نشان، دانشمندان نیاز به پر و بال دادن به طبقه‌ای ندارد که میزان وفاداری‌اش به حاکمیت همواره مورد تردید بوده است. از این رو نظام آموزش عالی به دلیل نداشتن قدرت خود-بنیاد هیچگاه نقش تعیین‌کننده‌ای در تحولات نخواهد داشت و شکاف هر دم فزاینده‌تری با نامی که یدک می‌کشد، پیدا خواهد کرد. در این باره مثال تاریخی روسیه قابل تأمل است. کشور روسیه نیز در مواجهه با مدرنیته غربی، در راه‌هایی گام برداشته که برای ما آشنا می‌نماید. نخست شیوه فرمایشی مدرن‌سازی روسیه در زمان پتر کبیر خاصه در بحث علم جدید، توانست زمین بایر روسیه را برای بذره‌های تازه علم بارور کند، و حتی ساختن فرهنگستانی نظیر آنچه در فرانسه بود و آوردن بزرگترین دانشمند زمان، اوپلر^۱ نیز گرهی از کار فروبسته روسیه نگشود، چنان که داستایوسکی در میانه قرن نوزدهم در این باره گفت: «تا امروز علم با جامعه ما پیوند نخورده است و فقط گل تزئینی و گران‌قیمتی برای ما بوده است. جامعه ما تا به حال نه در تئوری دستاورد خاص و ویژه علمی‌ای داشته است و نه در عمل، که از غیبت حلقه وصل‌کننده‌ای میان خاک وطن و علم نشات می‌گیرد. به همین خاطر، در شرایط ضعیفی قرار داشته و دارد. این فقط خزانه بوده است که جاده و پل درست کرده است. آن هم در بیشتر موارد به لطف مهندسان وارداتی. اما علم در نهایت با ساقه وطن پیوند خواهد خورد. همه این فرایندها تکمیل خواهند شد، شاید زمانی که ما دیگر روی زمین نیستیم. ما حتی نمی‌توانیم حدس بزنیم که در آن زمان چه اتفاقاتی خواهد افتاد و چه چیزهایی پدید خواهد آمد، اما این را می‌دانیم که زیاد هم بد نخواهد بود. سهم نسل ما بخشی از گام اول و سخن اول خواهد بود» [۱۰].

در این راه نخست باید انسان روسی پس از صد و اندی سال تقلید بیپه‌وده، تن سپردن به تشریفات اداری، وقت تلف کردن و ناکام ماندن، همزمان در تلاش صادقانه برای فهم خویشتن، و عریان کردن خویش از همه رذایل و فضایلش می‌کوشید تا سرانجام روح روسی از ایمانی نو دوباره لبریز شود و همین ایمان نو بود که منشأ آن همه تحولات در قرن بیستم، خاصه در علم و دانش شد. داستایوسکی به درستی بر شرایط چنین تحولی اشاره می‌کند. بر خلاف برنامه‌ریزی‌های مصنوعی مدیران، تحولات بزرگ بدون برنامه رخ می‌دهند و دوم اینکه آرام رخ می‌دهند و سوم اینکه با خاک وطن پیوند می‌خورد. برای شکوفایی علمی دانشمندان روسی، به مدت صد و اندی سال از پوشکین تا چخوف بر سر این که انسان روسی چیست و چه می‌خواهد، مجادلات و تأملات فراوانی

1. Euler
2. Procrustes
3. Feedback Loop

4. Self-fulfilling Prophecy
5. Robert Merton

یعنی یک بدنه قدرتمند اما صرفاً متکی به خود او. همین نقطه ضعف چنین حکومت‌هایی است، زیرا درست در وقت بحران که شاه به کمک این طبقه نیاز داشت، آنها توانایی کمک به او را نداشتند. در اینجا بود که مشخص شد نسبت به نخبگان مدرن که در پوسته تحصیلات مدرن اما سطحی فرو رفته بودند، روحانیون از قدرت و نفوذ بسیار بیشتری بر مردم برخوردار بودند. این نشان می‌داد که مردم در اعماق از این روند سکولاریزاسیون پرشتاب ناراضی هستند و چاره بی‌چاره‌شان را در همان ارزش‌های دینی و سنتی می‌جستند.»

اکنون قریب دو قرن از آن تاریخ حیرت‌مهبیب گذشته است، که گر چه پر از هیاهو بوده است اما به عبارتی «دو قرن سکوت» بوده است. در نبرد استعاره‌ها در عصر مشروطه میان «بیداری ایرانیان» و «عقب‌ماندگی ایرانیان» دومی دست برتر را پیدا کرد. این استعاره ناگهان ما را از آن «ازخودراضیان بی‌تفاوت» به خودباختگانی بدل کرد که مثل آن دانش‌آموز مثالی مرتون، همواره در اضطراب شکست، در مسیر شکست قدم برمی‌داشت. علاوه بر آن این استعاره به همراه خود مفهومی از «پیشرفت و توسعه» را ملازم تصمیمات مدیران کرد که خطایش هر چه بیشتر گذشت، بیشتر نمایان شد و ثمره‌اش برای ما «چند تن خواب‌آلود» این «مهمانخانه» مهمان‌کش روزه تاریک «چیزی جز از این دنده به آن دنده شدن در این غوغا نبوده است. پس چه باید کرد؟

عملاً دو راه پیش روی مانده است. راه نخست که راه همیشگی این تمدن بوده است. راهی که می‌توان آن را زیست تجربی دانست. زیرا اگر که در نهایت مسئله اصلی زیستن بر این خاک اجدادی است، ایرانیان که همچنان بزرگترین ملت آری‌گو به زندگی هستند، پس آن زندگی را هم به شیوه‌ای تجربی می‌آموزند. این فرهنگ تنها آن چیزی را درونی می‌کند که به کارش بیاید و هر چه را معده تاریخی‌اش نپسندد، در نهایت تف می‌کند. او با ذائقه قوی‌اش خوب فهمیده است که علم مدرن به قول نیچه، «پنهانی‌ترین همدست آرمان زهد» [۱۳] یعنی نه‌گویی به زندگی است و در نتیجه ناخودآگاه ایرانی گره از کار فروبسته خود را به او نسپرده است. این تمدن بر عکس حاکمان عجولش آنقدر صبور است که اجازه می‌دهد هر تازه از راه رسیده‌ای هر چه خواست دستور بدهد و امر و نهی کند، نسل‌هایی را قربانی برنامه‌های دو روزه‌اش کند. همه آن ایدئولوژی‌هایی که روزی «سخت و استوار» بودند، به قدر دو نسل، «دود می‌شوند و به هوا می‌روند». این تمدن خاموش بدون ترسی، نظاره می‌کند تا دوباره از بسترش ویرانه‌ای دیگر از یادهای سینه‌اش جوانه بزند.

کنت دوگوبینو^۳ که سه سال در ایران ماند و از نزدیک با این خصلت روح ایرانی آشنا شد، در عباراتی این وجه خوب و بد را

فراوانی از سوی سیاستمداران آن زمان حتی لیبرال‌هایی همچون یولیوس فروبل^۱ در تأیید آن وجود داشت: «ملت آلمان از اصول و آموزه‌ها، عظمت ادبی و نظریه‌های وجودی خسته شده است. آنچه که آنها خواستار آن هستند، قدرت، قدرت، قدرت است، و هر کس که به آنها قدرت بدهد، برای او ارزش و افتخاری فراتر از حد تصور قائل خواهند شد.» [۱۲] اگر که آموزش عمومی یکی از مؤلفه‌های مهم در ساختن جهان جدید بوده، نمی‌توان تأثیرات چنین آموزشی را در تغییر چهره آلمان و نهادینه کردن این خواست قدرت در اذهان محصلانش نادیده گرفت. پیامدهای آن در طی دو نسل در جنگ‌های جهانی که آلمان آغازگرش بود و برآمدن فجایی که آلمان نازی رقم زد، آشکار شد.

در نهایت می‌رسیم به هدف‌های بی‌ثمرش که از آن رو بحران‌ساز است که برای جامعه رؤیاهای کاذبی می‌سازد که به وقتش حباب آن در ذهن فرد می‌ترکد. خود را در سنی می‌بیند که عجلالتا باید گذران زندگی و فکر معیشت باشد و از سوی دیگر برای فعالیت‌های مولد اصلاً آزموده نیست. از این رو کارمندپروری و دلال‌پروری دو عارضه شوم چنین آموزش عمومی ناموفقی است که صف ناراضیانش تهدیدی برای حاکمیت خواهند شد و بدتر از آن نسلی به وجود می‌آورد که نه مولد ثروت است و نه مولد خلأیت و تحول. از این رو چنین جامعه‌ای همواره در چرخه باطلی در باتلاق خود فروتر می‌رود و بی‌معنا تر و هویت‌باخته‌تر می‌شود. جیکوبز^۲ در تحقیق خود در دهه ۴۰ درباره پیامدهای آموزش نوین در ایران با لحنی صریح چنین نتیجه گرفته است:

«نظام کنونی آموزش ایران خط تولید مردان تحصیل‌کرده‌ای است که اساساً هر چند با وجود استثنائاتی، جانورانی سیاسی بیش نیستند که خوب چاکری اهل قدرت را بلدند، کسانی که دوست دارند که بیش از آنکه عمل کنند، حرف بزنند، از اینکه خود تصمیم بگیرند متنفرند، موجوداتی که فایده‌گرا نیستند، هدفی ندارند، نمی‌توانند در شرایط بحرانی به طور کارآمد عمل کنند، کسانی که الزاماً نمی‌فهمند که زیر بار چه چیزهایی رفته‌اند و چه چیزهایی را امضا کرده‌اند و از مسئولیت‌های خود عاجزند ... در نهایت کسانی‌اند که از پایه نامطمئن و در نتیجه غیرمولد و بی‌فایده‌اند. خلاصه بگویم آنها دقیقاً نقطه مقابل تحصیل‌کردگانی هستند که قادر باشند یک نظام اقتصادی عقلانی و خودکفا را پدید آورند و توسعه دهند.» [۵]

مناشری نیز در پایان تحقیق خود چنین نتیجه می‌گیرد:

«در دوره شاه این تحصیلات مدرن نه تنها خطی میان نخبگان و انبوه مردم می‌کشید، بلکه قسمتی از نخبگان سنتی که به تشکیلات دینی وابسته بودند را نیز به انزوا می‌کشید. این طبقه نخبه جدید، نتوانست خود را در بدنه زنده مردم جای دهد و در نتیجه بدون پشتوانه واقعی ماند. این چیزی بود که شاه می‌خواست،

1. Julius Fröbel
2. Norman Jacobs

3. Arthur de Gobineau

ادبیات سامان داده است؛ فیلسوف بزرگش، سهروردی، داستان‌گوی بزرگی است و خیام ریاضیدانش، شاعر بوده است. او به این نکته واقف بود که این فرهنگ آگاهانه مکتوبات تاریخی‌اش را توسط بزرگانی چون بلعمی، بیهقی، جوینی صورتی ادبی بخشیده است، سیاستش را وزیران فرزانه‌اش در کلیله و دمنه و اصول تربیتش را در *مرزبان‌نامه* گرد آورده و حتی آنگاه که دست به تفسیر قرآن زده است، متنی ادبی چون تفسیر عتیق نیشابوری آفریده است.

فروغی در مقدمه *گلستان* چنین می‌گوید: «سعدی مانند فردوسی و مولوی و حافظ نمونه کامل انسان متمدن حقیقی است که هر کس باید رفتار و گفتار او را سرمشق قرار دهد. اگر نوع بشر روح خود را به تربیت این رادمردان پرورش می‌داد دنیا که امروز جهنم است، بهشت می‌شد. آثار این بزرگواران خلاصه و جوهر تمدن چند هزارساله مردم این کشور است و ایرانیان باید این میراث‌های گرانبها را که از نیاکان به ایشان رسیده است قدر بدانند و چه خوب است که هر ایرانی آن‌ها را در عمر خود چندین بار بخواند و هر چه بیشتر بتواند از آن گوهرهای شاهوار از بر کند و زیب خاطر نماید. معلوماتی را که از آن‌ها به دست می‌آید همواره به یاد داشته باشد و به دستورهایی که داده‌اند رفتار کند که اگر چنین شود ملت ایران آن ملت متمدن حقیقی خواهد بود که در عالم انسانیت به پیشقدمی شناخته خواهد شد.»

پس اگر که می‌خواهیم بار دیگر در وطن منزلی نو بنا کنیم، باید از نو در زبان منزل کنیم و برای چنین منزل‌گزینی، باید نخست به آن طبیبان واقعی یعنی به آن حکیمان، ادیبان و شاعران بزرگ رجوع کنیم.

چنین توصیف کرده است: «همان طور که ماهیت میهن‌پرستی ایرانی مافوق یا به قول بعضی‌ها مادون هرگونه تغییرات سیاسی قرار دارد، ولی در هر حال قادر است، بدون از دست دادن موجودیت بالقوه‌اش همه آزمایش‌ها را تحمل کند و از سر بگذراند. در امور مذهبی نیز ایرانیان در نتیجه برخوردهای شگفت‌انگیزی که با عقاید جزمی داشته‌اند، انبوه بسیار عظیمی از عقاید مزبور را در مغزهایشان انباشته‌اند که هیچکس قادر به تخلیه و پاکسازی آن نیست و همیشه مانع خواهد شد که یک عقیده واحد و کامل در این سرزمین مستقر شود. این کشور شباهت به باتلاق بزرگی دارد که هیچ پایه چوبی مستحکمی را نمی‌توان در آن فرو کرد، ولی برعکس می‌تواند هر بنایی را که روی آن بسازند، در اعماق خود فرو برد.» [۱۳]

اما راه دوم راه بیداری و نوزایی است که محمدعلی فروغی آن را در مقام آموزگار همچون وصیتی ذکر کرده است. اهمیتش صدچندان است، چرا که در بحبوحه جنگ جهانی دوم نوشته شده است و در زمانه اشغال فرانسه «مهد تمدن» به دست آلمانی که قرار بود متخصصانش در آبادانی ایران ما سهیم باشند. این تناقض‌ها از چشم بزرگمردی همچون فروغی پنهان نمانده بود و او شاید در آخرین سال‌های عمرش به خوبی می‌دید که چگونه برنامه‌های آموزشی چنان که باید نتیجه مطلوب نداده است، زیرا آنچه باید در کانون آموزش حقیقی قرار بگیرد انسان است و این مهم تنها به دست ادبیات و پیوندی حقیقی با سرمایه‌های معنوی آن امکان پذیر است. تلخ آنکه این وصیت آن بزرگوار همچنان پس از گذشت قریب یک قرن بر زمین مانده است، و دنیا نیز همان جهنمی هست که بود. او به خوبی می‌دانست که این فرهنگ همه چیز را حول

منابع

۱. فراستخواه، مقصود، گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران، آگاه، ۱۳۹۵
۲. داوری اردکانی، رضا، *تعلیم و تربیت در ایران*، انتشارات سخن، ۱۳۹۰
۳. یغمایی، اقبال، مدرسه دارالفنون (۵)، مجله یغما، سال بیست و دوم، شماره ۱۰، ۱۳۴۸
۴. مهرجویی، داریوش، هامون (فیلم)، تهیه کننده: داریوش مهرجویی، هارون یشایایی، ۱۳۶۸
۵. مناشری، دیوید، *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، ترجمه: محمد حسین بادامچی، عرفان مصلح، نشر سینا، ۱۳۹۷
۶. ژوبر، پ.ا، *مسافرت به ارمنستان و ایران*، ترجمه: محمود مصاحب، علمی و فرهنگی، ۱۳۹۵
۷. مستوفی، عبدالله، *شرح زندگانی من؛ تاریخ اجتماعی و اداری دوره قاجار*، نشر هرمس، ۱۳۹۹
8. Foucault, Michel, *On Power*, (1981), <https://michel-foucault.com/2013/01/22/michel-foucault-le-pouvoir-video-interview>
۹. افلاطون، پنج رساله: پروتاگوراس، ترجمه: محمود صناعی، هرمس، ۱۳۸۲
۱۰. داستایوسکی، فتودور، تأملات و مجادلات، ترجمه عبدالمجید احمدی، نشر برج، ۱۴۰۰
11. Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure* (Enlarged ed.). New York, NY: The Free Press
۱۲. هافتر، زیباستیان، *از بیسمارک به هیتلر (نگاهی به تاریخ امپراتوری آلمان)*، ترجمه: سیدامین‌الدین ابطحی، نشر پبله، ۱۴۰۰
۱۳. نیچه، فردریش، *تبارشناسی اخلاق*، ترجمه داریوش آشوری، نشر آگه، ۱۳۹۵
۱۴. دو گوینو، کنت، *سه سال در آسیا*، ترجمه عبدالرضا هوشنگ مهدوی، نشر قطره، ۱۳۸۳
۱۵. فروغی، محمدعلی، *گلستان سعدی*، انتشارات ققنوس، ۱۳۹۷