

محققان آموزش و مسئله مسئولیت

نعمت‌الله فاضلی

استاد بازنشسته پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

صداقت دانشور در نوعی خلوص و تمرکز صرف بر واقعیت‌ها،
خاصه «واقعیت‌های پُر دردسر» است. ماکس وبر^۱

^۱ ک به نقل از بارنت، رونالد (۱۳۹۷) دانشگاه بوم شناختی؛ رؤیایی دست یافتنی. ترجمه سینا باستانی و جبار رحمانی. تهران: موسسه مطالعات فرهنگی و

درود و احترام به همکارانم در رشته‌ی مطالعات برنامه درسی در سراسر ایران و جهان. سپاسگزارم که فرصت دادید تا خدمت شما باشم و بیاموزم. موضوع صحبتیم این است که مسئولیت «ما» چیست؟ مرادم از «ما»، مُحققان آموزش در رشته‌های گوناگون به‌ویژه مطالعات برنامه درسی است. طرح پرسش مسئولیت مُحققان جنبه‌های اخلاقی، سیاسی، معرفت‌شناختی و جامعه‌شناختی گسترده‌ای دارد. در کتاب «مسئله مدرسه» فصلی را به ارزیابی پرسش مسئولیت انجمن‌های علمی علوم انسانی با تأکید بر انجمن مطالعات برنامه درسی دادم. پاسخم به مسئولیت این انجمن این بود که «فرهنگ رشته‌ای»^۲ برنامه درسی را توسعه دهند. در جستاری کنونی می‌خواهم همان دیدگاه را بسط دهم اما در اینجا تأکید بر نقش و مسئولیت مُحققان رشته‌های مطالعات آموزش است. پاسخم به‌طور خلاصه این است که «ما» مُحققان آموزش در جایگاه مسئله شناس فرهنگی و آموزشی هستیم و این امر می‌طلبد که شیوه‌ای خاص از معرفت‌شناسی، زندگی و شخصیت را انتخاب کنیم. البته، پرسش مسئولیت علم و آموزش جنبه‌های گوناگونی دارد. در جای دیگری این پرسش را در سطح نهاد دانشگاه مطرح کرده‌ام.^۳ در آنجا چهار گفتمان مسئولیت علم و دانشگاه در ایران شامل گفتمان سیاسی، گفتمان دانشگاهی، گفتمان اقتصادی و گفتمان فرهنگی را متمایز ساخته و توضیح داده‌ام. ایده اصلی‌ام این بود که مسئولیت اجتماعی دانشگاه را نمی‌توان از درون رویکردهای اداری و سیاسی و اقتصادی صورت‌بندی کرد، بلکه این فرهنگ دانشگاهی است که می‌تواند مبنای صورت‌بندی مسئولیت اجتماعی و معرفتی دانشگاهیان باشد. در اینجا همچنان به این عقیده پایبندم و می‌کوشم روایتی از منش و معرفت‌شناسی علم ارائه کنم که پاسخگوی مسئولیت اجتماعی و معرفتی محققان آموزش باشد. استدلالم این است که ما مُحققان آموزش ناگزیریم مسئولیت اجتماعی‌مان را انتخاب کنیم. این انتخاب کنشی قهرمانانه است و نه کنشی عادی. چنین کنش قهرمانی به تعبیر مایک فدرستون بخشی از فرهنگ دانشگاهی در معنای آرمانی آن است. فدرستون در مقاله «زندگی قهرمانی و زندگی روزمره» (فدرستون ۱۳۸۰) هنگام توضیح زندگی روزمره، زندگی دانشگاهی را نقطه مقابل آن می‌شناسد زیرا زیست دانشگاهی در معنای مولد و اصیلش مستلزم فاصله گرفتن از زندگی روزمره و متعارف می‌داند. البته فدرستون در همان ابتدای سخنش می‌نویسد: «سخن گفتن از زندگی قهرمانی این خطر را در پی دارد که فرد اُمَلّ به نظر رسد. زندگی فکری و آکادمیک مدت‌هاست که سنت‌های قدرتمند ضد فرهنگی را زنده نگهداشته اند، سنت‌هایی که ضد قهرمانی بوده‌اند» (فدرستون ۱۳۸۹: ۱۵۹).^۴ فدرستون معتقد است زندگی روزمره از زندگی قهرمانی جداست زیرا معمولاً زندگی روزمره همراه است با برنامه‌های یکنواخت عادی و بدیهی انگاشته شده و مبتنی بر عقل سلیم که تاروپود زندگی‌های روزانه‌ی ما را زنده نگه می‌دارند و حفظ می‌کنند، پس زندگی قهرمانی نشان‌دهنده‌ی ویژگی‌های متضاد با آن است. در اینجا ما به کردارهای فوق‌عادی و به شرافت و شجاعت و تحمل و بردباری و به قابلیت کسب تمایز می‌اندیشیم. اگر دقیقاً بدیهی انگاشته شدنی زندگی روزمره به معنای ضرورت تابعیت فعالیت‌های فرد از دانش عملی و برنامه‌های یکنواختی باشد که ناهمگنی و فقدان نظام‌مندی آن‌ها به‌ندرت تئوریزه شده است، پس زندگی

^۲ Disciplinary culture

^۳ . فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۸) نگاهی به مسئله مسئولیت اجتماعی دانشگاه در ایران. در کتاب جستارهایی در مسئولیت اجتماعی دانشگاه ایرانی و بحران‌های

زیست محیطی (تجربه سیلاب‌های ۱۳۹۸). به کوشش جبار رحمانی. تهران: موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. صص ۳۱-۹۵

^۴ . فدرستون، مایک (۱۳۸۰) زندگی قهرمانی و زندگی روزمره. ترجمه‌ی هاله لاجوردی. فصلنامه ارغنون. شماره ۱۹؛ زمستان ۱۳۸۰ صص ۱۵۹-۱۸۸.

قهرمانی، اصلی‌ترین بخش این واقعیت صُلب را مخدوش می‌کند؛ زندگی قهرمانی به زندگی قاعده‌مند اشاره می‌کند که ایمان یا اراده آن را شکل داده‌اند؛ زندگی که در آن به امر روزمره به‌مثابه چیزی نگریسته می‌شود که باید آن را آرام و مطیع ساخت و در برابر آن مقاومت کرد یا انکارش کرد، چیزی که در راه رسیدن به هدفی والاتر باید آن را مقهور ساخت (همان ۱۶۰).

فدرستون ماکس شلر و ماکس وبر و نیچه را مصادیق زندگی قهرمانی و قهرمانان عصر مدرن می‌داند. قهرمانانه زیستن در جهان امروز به‌ویژه برای دانشگاهیان بیش از قرن نوزدهم دشوار است. بارت و ناپولی در پژوهش‌هایی که در کتاب «هویت‌های متغیر در آموزش عالی» (۱۳۹۶) گردآورده‌اند این را نشان داده‌اند. آن‌ها در «مقدمه» کتابشان می‌نویسند «ماهیتِ هویت دانشگاهی، هم مورد چالش و مخالفت قرار گرفته و هم یک فرایند پویا اما پیچیده شده است» (همان ۱۴). حتی آن‌ها می‌نویسند «اصلاً پژوهشگر دانشگاهی ممکن است گونه‌ای در حال انقراض باشد» (۳۶۷)؛ زیرا «انبوه پروری، محاسبه‌گری و بازاری سازی» (همان ۱۲) مانع شکل‌گیری هویت دانشگاهی‌اند. در عین حال، پژوهش‌های تجربی در همین کتاب نشان می‌دهند «موقعیت‌های سوژگی» در دانشگاه به‌طور کامل از میان نرفته و «جنبه‌ها و فرصت‌های مثبت فراوانی در زمینه‌ی کنونی دانشگاه‌ها وجود دارد» (همان ۷۲). این واقعیت‌ها حکایت از این می‌کنند که «ما» بیش از گذشته محتاج اندیشیدن و سخن گفتن درباره مسئولیت مان هستیم. به‌ویژه در فضا و فرهنگِ دانشگاهی امروز ایران که پژوهش‌ها خبر از «فساد دانشگاهی» سیستماتیک و گسترده می‌دهند (حسینی هاشم زاده ۱۳۹۸)^۵؛ و «علم در ایران.. با رشد فرایندهای مسائل و مشکلات مرتبط با اخلاق حرفه‌ای» (قاراخانی و میرزایی ۱۳۹۶: ۱۳)^۶ روبروست؛ و روند «دگرگونی فرهنگی در دانشگاه ایرانی» در نسل‌های گوناگون استادان از نظر اخلاقی و مسئولیت‌پذیری رو به انحطاط است (محمدی ۱۳۹۶)^۷. این خبرهای تلخ ایجاب می‌کند که مسئله اخلاق و مسئولیت دانشگاه و دانشگاهیان را به صحنه‌ی گفتگوهای جدی و جمعی آوریم و بازاندیشی انتقادی در این زمینه را بیش از گذشته پی بگیریم. از این‌رو بحث را با این آغاز می‌کنم که «مسئله مسئولیت اجتماعی دانشگاهیان چیست؟»

مسئله مسئولیت

جمع شده‌ایم تا «مسئولیت اجتماعی» مان را «یادآوری» کنیم. کار علوم انسانی «یادآوری» است، یادآوری ارزش‌ها و فضیلت‌ها، آن هم در جهانی که برخی آموزگارانِ بزرگ زمانه ما مانند السدر مک اینتایر معتقدند: «در وضع فرهنگی کنونی جهان، هر کوششی برای احیای فکر زندگی فضیلت محور محکوم به شکست است» (کاروانا ۱۳۹۶: ۱۱). یقیناً من و شما چنین بدبینانه جهان را نمی‌بینیم و باور داریم از طریق «گفتگوی جمعی» و «یادآوری» های اندیشمندانه، انتقادی، سنجیده، مسئولانه و اخلاقی می‌توانیم گامی هرچند کوچک برای توسعه‌ی فضیلت و اخلاقِ مسئولیت برداریم. جز این بود، نمی‌توانستیم و نمی‌پذیرفتیم اینجا گرد هم آییم و درباره مسئولیت اجتماعی مان بیندیشیم. ما در اینجا گرد آمده‌ایم چرا که می‌دانیم جهان و ایران برای نجات خود و زندگی سخت محتاج علم و خردمندی است و راه دیگری نداریم. به تعبیر نیکلاس ماکسول، در کتاب ماندگارش «از دانش تا خرد» (۲۰۰۷)، «بار رنج و حرمان توده‌های مردم امروز چنان سنگین است که بشریت به‌منزله‌ی یک کُل باید به مسائل زندگی اولویت دهد» (کاروانا ۱۳۹۶: ۱۹۹). اولویت دادن به مسائل

۵. حسینی هاشم زاده، داود (۱۳۹۸) فساد دانشگاهی؛ گونه‌شناسی، روش سنجش، علل، پی آمدها و راهبردهای مبارزه با آن. تهران: آگاه

۶. قاراخانی، معصومه و سیدآیت الله میرزایی (۱۳۹۶) اخلاق علم در علوم اجتماعی ایران. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۷. محمدی، زهرا (۱۳۹۶) روایت دگرگونی فرهنگی در دانشگاه ایرانی (مطالعه کنش‌های راهبردی در بین استادان علوم اجتماعی). تهران: نشر بشارت

زندگی راه‌های گوناگون دارد، اما تردیدی ندارم که مهم‌ترین آن این است که به تعبیر ماکسول «تحویلی کلی و ساختاری در اهداف، روش‌ها و شاخص‌های ذهنی و دانشگاهی در زمینه تحقیقاتی به وجود آوریم» (ماکسول ۱۴۰۰: ۱۶)^۸. ماکسول این تحول را «تغییر از علم اندوژی به پرورش خرد» می‌نامد. هسته کانونی «پرورش خرد»، از دید ماکسول، توجه به ارزش‌ها و جدی گرفتن مسائل زندگی است. این نیز ممکن و میسر نمی‌شود مگر در پرتو پذیرش «مسئولیت اجتماعی علم و عالمان».

این است که یقین دارم موضوع مهمی برای کنفرانس امسال برگزیده‌اید. می‌دانیم که بدون لفاظی‌های مرسوم، ما مردم ایران علاوه بر بحران‌های جهانی تغییر اقلیم، جنگ‌های منطقه‌ای، بنیادگرایی، بیماری‌های پاندمی، بحران‌های اقتصادی و فقر جهانی و نابرابری‌های بین‌المللی، از هر نظر در موقعیت تاریخی خطیر و مسئولیت‌زایی هستیم. وقتی گفتند موضوع کنفرانس امسال، «برنامه درسی و مسئولیت اجتماعی» است و دعوت شدم برای این سخنرانی، ذهنم آمد که مسئولیت «ما» (محققان آموزش) چیست؟ عقل و اخلاق حکم می‌کند که «ما» به «مسئولیت مان» بیندیشیم. پرسیدن از خود، دشوارست؛ به‌ویژه با صدای بلند در حوزه‌ی عمومی. ما جمع شده‌ایم تا کنشگری و کنش کنیم. به تعبیر هانا آرنت در شاهکارش «وضع بشر» (۱۳۸۹) انسان‌ها با انجام «کنش»^۹، انسان‌ورزی می‌کنند نه با «زحمت کشیدن»^{۱۰} و «کار»^{۱۱}؛ و «کنش»، فعالیتی است تعاملی، هدفمند، انتخاب شده، جهت‌دار و مسئولانه در «حوزه عمومی» که خیر عمومی و عامه‌المنفعه را جستجو می‌کند. پرسش از مسئولیت، کنشگری است، فارغ از این که پاسخ ما به آن چه باشد.

علم‌ورزی و فعالیت‌های دانشگاهی، اگر اصیل باشند، ماهیتاً کنش‌اند و به تعبیر جان نیکسون کنشی فضیلت‌مندانه و اخلاقی^{۱۲} که بر فضیلت‌های صداقت، احترام، شجاعت، شفقت، بزرگ‌منشی، خود آئینی و دغدغه‌مندی استوارند. امروزه این آشکار شده است که علم صرفاً فعالیتی فنی و خنثی نیست. فعالیت علمی بنیان‌ها و هستی اخلاقی دارد. لویس کاروانا استدلال می‌کند نه تنها «فعالیت‌های دانشگاهی» بلکه هر شکل از فعالیت علمی (مشاهده‌گری، روشمندی، حجت‌آوری، پرسیدن، گفتگو و مصاحبه، اندازه‌گیری، دقت و توجه کردن) اعم از دانشگاهی یا غیردانشگاهی، تاروپود فضیلت‌مندانه‌ای دارد (کاروانا ۱۳۹۶)^{۱۳}. البته، این کاملاً ممکن است و در عمل هم اتفاق افتاد و مکرر اتفاق می‌افتد که نتایج و دستاوردهای علم و فعالیت‌های علمی برای هدف‌های غیراخلاقی و پلید، برای سرکوب انسان‌ها، برای هدف‌های استثماری و استعماری، برای تجاوزگری و زورگویی استفاده شده و می‌شود. همین امر ایجاب می‌کند که ما امروز در اینجا گرد هم آییم و درباره مسئولیت اجتماعی مان بپرسیم. صحبت کردن از مسئولیت ساده است، اما انجام عمل و فعالیت مسئولانه سخت دشوار و پیچیده است. دشواری در این است با سیاست درگیر می‌شود. بگذارید داستان شنیدنی را بشنویم. در ژانویه ۱۹۴۶ فیزیکدانانی که نقشی در کشف ساختار اتم و ساخته شدن بمب اتمی داشتند در دانشگاه پرینستن آمریکا جمع شدند تا در کنفرانس بزرگی در زمینه کاربردهای علم در صلح جهانی بحث کنند. آن‌ها از نقش ناخواسته شان در بمباران اتمی هیروشیما عذاب وجدان عمیق داشتند. آلبرت

^۸. ماکسول، نیکلاس و رونالد بارنت (۱۴۰۰) خرد در دانشگاه. ترجمه مهلا سادات عرب و زهره اسماعیلی. تهران: آناپنا

^۹. action

^{۱۰}. labor

^{۱۱}. work

^{۱۲}. نیکسون، جان (۱۳۹۸) به سوی دانشگاه فضیلت‌مند؛ مبانی اخلاقی کار دانشگاهی. ترجمه ی امیرحسین خداپرست. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

^{۱۳}. کاروانا، لویس (۱۳۹۶) علم و فضیلت؛ جستاری درباره ی ذهنیت علمی بر منش اخلاقی. ترجمه ی محمدابراهیم محبوب. تهران: نشر نی.

انیشترین که دفتر کارش در مجاورت دانشگاه پرینستن بود هم شرکت داشت. «طی همایش، یکی از حضار از انیشترین راجع به ناتوانی انسان در مدیریت فناوری جدید پرسید: «چرا وقتی ذهن انسان چنین وسعت یافته است که می‌تواند ساختار اتم را کشف کند، باز هم نتوانسته‌ایم راه‌حل‌های سیاسی تهیه کنیم که اتم در نابود کردن ما به کار نرود؟ انیشترین پاسخ داد: «ساده است دوست من، چون سیاست از فیزیک سخت‌تر است» (کوچارسکی ۱۳۹۹: ۳۱۸)۱۴.

باری، سیاست از فیزیک هسته‌ای هم پیچیده‌تر است. مسئولیت اجتماعی علم، به‌ویژه علم انسانی، هم پیچیده‌تر از علم است؛ چون ناگزیر با پرسش‌های اخلاقی، اجتماعی و سیاسی درگیر است که توجه عملی به آن‌ها شهامت و خردمندی و ظرفیت‌های عظیم انسانی طلب می‌کند. ممکن است فعالیت دانشگاهی و تحقیقاتی که تک‌تک ما انجام می‌دهیم، جزئی و ناچیز و حتی فاقد هرگونه اثربخشی به نظر برسد، اما واقعیت این است که اینجا سروکار ما با قانون «اثر پروانه‌ای» یا «کنش‌های کوچک، تأثیرهای بزرگ دارند» است. این اثرگذاری هم حداقل از نظر سیاسی اغلب خطرناک قلمداد می‌شود؛ زیرا پذیرش مسئولیت اجتماعی مستلزم فراتر رفتن از قواعد جاری روش‌شناسی و معرفت‌شناسی علمی است. مسئولیت‌پذیری محقق، معنایی ندارد مگر این که حقیقت، عدالت، آزادی، برابری، انسان و رنج‌هایش، محک و معیار و راهنمای عملی فعالیت‌های محقق گردد. مبنای قرار دادن این «ارزش‌های بزرگ» برای دانشگاهیان در همه جوامع به‌ویژه جوامع غیر دموکراتیک و اقتدارگرا درافتادن با نظم سیاسی مستقر است. اصل مطلب این است که پرسش از مسئولیت محققان، پرسش سیاسی و «کنش روشنفکرانه» است نه محققانه. به تعبیر دقیق ژان پُل سارتر محققان را «طبقه‌ی حاکمه برنامه‌های درسی» را چنان تنظیم می‌کند که «ایدئولوژی» خودش را بازتولید کند و به آن‌ها «اطلاعات و فنونی را بیاموزد که آن‌ها را برای انجام وظایفشان آماده کند» (سارتر ۱۳۹۱: ۵۵)۱۵. از نظر این حکومت‌ها روشنفکران، دگراندیشان و کفر گویانی هستند که همچون «بزرگ» نظم مستقر را آشفته می‌سازند و در مراحل گزینش «صلاحیت عمومی‌شان» برای کار دانشگاهی «رد» می‌شود و در صورتی که به هر دلیلی به دانشگاه راه یابند تحت نظارت مدام قرار می‌گیرند تا مباد پایشان از گلیم قدرت بیرون نزنند.

باوجوداین، دانشگاهیان به‌ویژه در جوامع درحال توسعه نمی‌توانند بی تفاوتی از کنار فجایع بزرگی چون فقر، نابرابری، فساد، ریاکاری، تبعیض، بحران‌های زیست‌محیطی، سرکوب و فلاکت جامعه بگذرند. حداقل برخی از آن‌ها راه و رسم و مذهب مختار را پیشه نمی‌کنند و خود را مسئول می‌دانند. برای این گروه پرسش مسئولیت، پرسش جدی است. این گروه هم ناگزیرند جامعه و نظام سیاسی و حکمرانی و هم نظام دانش را به چالش بکشند و خواهان پاسخگویی آن‌ها شوند. برای اینان که آن‌ها را روشنفکران دانشگاهی می‌نامیم، پرسش مسئولیت از درون نهاد دانشگاه و علم آغاز می‌شود.

مسئولیت اجتماعی علم و دانشگاه، جنبه‌های گوناگون دارد و همان‌طور که از ماکسول نقل کردم چنین مسئولیت‌پذیری نیازمند تحولی ساختاری در همه‌ی ابعاد معرفت‌شناختی و اهداف فعالیت‌های دانشگاهی و تحقیقاتی است؛ اما این تحول زمانی ممکن می‌شود که «محقق مسئول» با تکیه بر نیروی آرمان خواهانه و فضیلت‌مند و بشردوستانه‌اش کنشگر میدان علم و جامعه باشد. در اینجا می‌خواهم

۱۴. کوچارسکی، آدام (۱۳۹۹) قواعد واگیری؛ چرا چیزها منتشر می‌شوند و چرا از انتشار باز می‌ایستند. ترجمه ی علی معظمی. تهران: نشر چشمه

۱۵. سارتر، ژان پُل (۱۳۹۱) در دفاع از روشنفکران. ترجمه رضا سیدحسینی. تهران: نیلوفر

باهم درباره چنین شخصیت و انسان دانشگاهی بیندیشیم. «مُحقق مسؤل» چه ویژگی‌هایی دارد؟ در قلمرو آموزش چنین مُحققی کیست؟ چه فعالیت‌هایی می‌کند؟ تلقی‌اش از علم چیست؟ چرا احساس مسؤلیت می‌کند؟ چگونه می‌توان مُحقق مسؤل شد؟

ما دانشگاهیان وظایف تدریس، تحقیق، ارائه خدمات علمی و مشاوره و همچنین وظایف شهروندی هم داریم. این‌ها درهم تنیدگی‌هایی دارند؛ اما می‌توان هر کدام را مستقل هم در نظر گرفت. مسؤلیت ما در مقام مُدرس با مسؤلیت شهروندی ما؛ و مسؤلیت خدماتی و مدیریتی ما با مسؤلیت علمی مان متفاوت‌اند. وقتی پای مسؤلیت علمی در میان است، پرسش این است که چگونه مسؤلانه اندیشه ورزی کنیم؟ چه اندیشه‌ای پاسخگوست؟ و چگونه اندیشه ورزی ما با جامعه گره می‌خورد و پاسخگوی نیازهای اجتماع می‌شود؟ این پرسش‌ها برای مطالعات آموزش و مُحققان آن، مثل سایر رشته‌ها، هم مطرح است. ما (مُحققان آموزش) چگونه با اندیشه ورزی مان به بهبود آموزش می‌توانیم کمک کنیم؟ طبیعتاً اینجا تأکید بر اندیشه ورزی است نه تدریس و نه ارائه خدمات یا حتی نه ایفای مسؤلیت‌های شهروندی.^{۱۶}

مسؤلیت ممکن است؟

توجه به مسؤلیت مُحقق بی‌درنگ ما را درگیر نقد قدیمی ساختارگرایان می‌کند که واقعیت‌های عینی صُلب و سخت نظام و ساختار سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تعیین‌کننده‌اند و عاملیت‌ها و افراد محلی از اعراب در چگونگی وضعیت جامعه ندارند. نیازی نیست درگیر این مناقشه نظری شویم. خوشبختانه برخلاف قصه مرغ و تخم مرغ که مُعمای لاینحلی است، اکنون می‌دانیم که رابطه‌ای دوسویه میان ساختار و عاملیت وجود دارد و «ساختار نهادی» تعیین‌کننده نهایی و یکه‌تاز میدان نیست. لوپز و اسکات نقش افراد و عاملان را با مفهوم «ساخت تجسّدی» روشن کرده و می‌نویسند:

عمق وجودی ساخت اجتماعی بُعد دیگری نیز دارد که، با توجه به جایگاه انسان‌ها در فضای اجتماعی، در جسم آن‌ها و همچنین در شیوه‌های اندیشه، احساس و رفتار آن‌ها، درج و حک شده است. از این دیدگاه، بدن و وجود جسمانی انسان به کانون آفرینش، بازآفرینی و دگرگونی ساخت اجتماعی تبدیل می‌شود. نظم مجازی نهادها و رابطه‌ها در ارگانیسم‌های انسانی «تجسّد» یافته‌اند؛ ارگانیسم‌هایی که کنش‌هایشان به ما امکان می‌دهد تا به وجودشان پی ببریم (لوپز و اسکات ۱۳۸۵: ۱۴۵).^{۱۷}

نیاز نیست خودمان را به زحمت بیندازیم و تمام معانی آشکار و پنهان مفهوم «ساخت تجسّدی» را دریابیم، همین قدر کافی است بدانیم ما، یعنی افراد حتی افراد معمولی، می‌توانیم عامل تغییردهنده و دگرگون ساز باشیم. این ست جمع‌بندی لوپز و اسکات بعد از مطالعه دقیق همه مناقشات و نظریه‌ها بر سر جایگاه عاملیت و رابطه آن با ساختار. بر این مبنا، دانشگاهیان، مثل دیگر افراد، می‌توانند اثرگذار باشند، بیافرینند و بازآفرینی کنند. تکیه بر نقش مسؤلیت اجتماعی و فردی ما دانشگاهیان نیز «نظراً» از همین جا ریشه می‌گیرد و اعتبار

^{۱۶} در زمینه مسؤلیت‌های آموزشی مدرسان دانشگاه در مقاله زیر به تفصیل این موضوع را تحلیل کرده‌ام.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۸) نگاهی به مسئله مسؤلیت اجتماعی دانشگاه در ایران. در کتاب جُستارهایی در مسؤلیت اجتماعی دانشگاه ایرانی و بحران‌های زیست محیطی (تجربه سیلاب‌های ۱۳۹۸). به کوشش جبار رحمانی. تهران: موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. صص ۳۱-۹۵

^{۱۷} لوپز، خوزه و جان اسکات (۱۳۸۵) ساخت اجتماعی. ترجمه ی حسین قاضیان. تهران: نی

می‌یابد. امیدوارم همچنان برخی ساختارگرایانه نگویند تکیه بر مسئولیت و عاملیت، راه به جایی نمی‌برد و قوانین و بروکراسی دانشگاه‌ها و همچنین ساختار سیاسی و گفتمان‌های آن، چنان قدرتمندند که جایی و مجالی برای مسئولیت و عاملیت ما باقی نمی‌گذارند. با تکیه بر و آگاهی از همین قدرت عاملیت و اثرگذاری دانشگاهیان و دانشگاه‌ها، گفتمان مسئولیت اجتماعی دانشگاه در دو سه اخیر تکوین و توسعه یافته و کانون توجه جهانی شده است. دال مرکزی این گفتمان، از سویی، توجه به ظرفیت دانشگاهیان برای بهبود زندگی و حل مسائل آن است؛ و از سوی دیگر، این ست که علم و دانشگاه مدرن در ایفای وظایف اخلاقی و اجتماعی‌شان کوتاهی کرده‌اند و این کوتاهی پیامدهای تلخ همه‌جانبه‌ای برای جهان و جامعه بشری داشته و دارد. چاره درد هم این است که نهاد دانشگاه و علم و دانشگاهیان را متوجه مسئولیت‌های گوناگونشان کنیم.

استفان کولینی در کتاب خواندنی‌اش «مراد و مقصود از دانشگاه چیست؟» (۱۳۹۸) می‌نویسد «در آغاز قرن بیست و یکم، دانشگاه‌های سراسر جهان در وضعیتی متناقض نما گرفتار شده‌اند. در طول تاریخ بشر، دانشگاه‌ها هیچ‌گاه چنین پر شمار و حائز اهمیت نبوده و هرگز تا این حد از فقدان ناتوان‌کننده اعتماد به نفس و هویت، رنج نبرده‌اند». (کولینی: ۱۹). اگر این گزاره را بپذیریم که نهاد دانشگاه در کلیت آن درگیر بحران هویت است، بدیهی است که این بحران در علوم انسانی، از جمله مطالعات آموزش، مضاعف است؛ رشته‌هایی که به تعبیر کولینی همیشه «پیش فرض محقق بودن در آن‌ها، عدم رضایت فکری است» (همان ۱۱۸). پیش‌ترها ماکس وبر در سخنرانی مشهورش «حرفه و شغل دانشمند» گفت در علوم انسانی (به تعبیر او علوم تاریخی)، رسالت محققان، برخلاف علوم طبیعی، امری روشن و بدیهی نیست؛ از این رو، آن‌ها موظف‌اند مشخص کنند: «موضع شخصی عالم در مقابل حرفه و رسالتش چیست» (وبر، ۱۳۹۰: ۱۰۵).

بیش از این بحث و استدلال برای توجیه نظری مسئول بودن دانشگاهیان نمی‌کنم. به قول سعدی «در خانه اگر کس است، یک حرف بس است». به سراغ ایران و جامعه خودمان برویم. «ما» (محققان آموزش)، مانند دانشگاهیان جوامع دیگر، ناگزیریم پاسخگو باشیم و مسئولیت‌مان را بپذیریم. اگر بپذیریم فلسفه‌ی وجودی و قلمرو کار ما بهبود آموزش است، «ما» هم در نابسامانی آموزش کشور مقصریم و قصوری ورزیده‌ایم. اگر چنین نبود، چرا حال آموزش نامساعد است؟ علم برای چیست؟ جز این ست که به کار آید؟ اگر قرار نیست دانشگاهیان ایده‌هایی برای بهبود آموزش ارائه کنند و برای تحقق این ایده‌ها بکوشند و در این راه فراتر از محدودیت‌ها و دشواری‌ها بروند، فلسفه‌ی وجودی‌شان چیست؟ این ست که نیازمندیم مسئولیت‌مان را یادآور شویم و خود را به تأمل مسئولانه فراخوانیم. اگرچه می‌دانیم استادانی (اکثریتی بسیار بسیار بزرگ) وظیفه‌ی خود را «صرفاً» پر کردن ساعات موظفی و تدریس کردن می‌دانند؛ و عملاً (در بهترین حالت) درازای دریافت حقوقی معین، وظایف اداری معینی را انجام می‌دهند. بگذریم از این که «مسئولانه» و «با کیفیت» تدریس می‌کنند یا نه. از قضا این نیز دلیل و ضرورتی دیگر است تا صدای مسئولیت را بلند کنیم و به خود و آن‌ها یادآور شویم که در «موقعیت بحرانی» نمی‌توان صرفاً با نگاهی اداری و حداقلی به حرفه‌های دانشگاهی پرداخت. استاد دانشگاه فراتر از کارمندی یا حتی دانشمندی ست. استاد دانشگاه به دلیل سروکارش با دانایی و همچنین منزلت و شأن فرهیختگی‌اش و البته دسترسی‌اش به منابع و ابزارهای مادی و معنوی‌ای که نهاد دانشگاه و جامعه در اختیارش می‌گذارد، «مسئولیتی قهرمانی» دارد. آن‌ها وظیفه سنگین مبارزه برای آرمان‌های بزرگ را بر عهده‌دارند؛ آرمان‌هایی چون برقراری عدالت، آزادی، برابری، مساوات و تحقق ارزش‌های حقوق بشری. تحقق این آرمان‌ها برای «ما» به این معناست که بکوشیم نظام آموزشی را همسوی ارزش‌های عادلانه، دموکراتیک، آزادی خواهانه، انسانی و حقوق بشری سازیم.

یک سرمشق

بسیارند دانشگاهیانی که مسئولیت پذیرند و مهربانان را بر جامعه‌ی ما زده و همچنان می‌زنند. فراستخواه در دو پژوهش مهم «استادان استادان چه کردند؟» (۱۴۰۰) و «کنشگران مرزی» (۱۴۰۱) روایت‌های پُرشماری از این «دانشگاهیان قهرمان» و مسئول در ایران ارائه کرده‌اند؛ اما چون انسان‌شناس هستم و در اهواز سخن می‌گویم بگذارید مثالی متناسب این جمع بگویم و تحلیل کنم.

به تازگی کتاب «برایم شمعی بی‌فروز»^{۱۸} بازار آمده است که گزارش خانم ری‌تا ویزینگر، انسان‌شناس آموزشی^{۱۹} اتریشی هندی تبار است که در سال ۱۳۴۶ به روستاهای دزفول آمد تا در برنامه سوادآموزی یونسکو، زنان روستایی را آموزش دهد. ویزینگر در ابتدای گزارش می‌نویسد وقتی که قرار شد دزفول بیایم از این و آن پرسیدم که دزفول کجاست. همه گفتند جای خطرناکی است «اقلیم آن نیمه‌خشک است و حرارت تا ۵۴ درجا بالا می‌رود» (ویزینگر ۱۴۰۱: ۲۲) و «کثافت، خاک و مرض به حد وفور آنجا هست. افراد اندکی آنجا را برای زندگی انتخاب می‌کنند» (همان). اکنون او باید تصمیم سختی بگیرد. می‌نویسد: «در مراسم فارغ‌التحصیلی، دستم را به روی کوپال نهاده و سوگند خوردم تا برای پیشرفت بشریت داوطلبانه به علم خدمت کنم و درجه‌ی دکتری بر اساس این سوگند به من اعطاشده بود. بدین جهت تلگرام^{۲۰} را پاسخ دادم: «دزفول به‌عنوان محل مأموریت پذیرفته می‌شود» (همان ۲۱). باری، این ست مصداق عینی مسئولیت‌پذیری مُحقق آموزش. ویزینگر به سوگندش «برای پیشرفت بشریت» وفادار می‌ماند و این‌گونه می‌نویسد:

مطمئن بودم که دزفول بهشت برین نخواهد بود. با توجه به زندگی راحت من در وین، این تصمیم آسانی نبود؛ اما تمایل به رفتن به درون ناشناخته‌ها، تجربه‌ی زندگی کردن در یکی از گرم‌ترین جاهای زمین، کار کردن در بستر فرهنگی نیمه‌عشایری و حمایت از حق همگانی تحصیل، همچنان که در منشور حقوق بشر سازمان ملل تصریح شده، قوی‌تر از تمام مشکلاتی بود که در افق نمایان می‌شد (همان ۲۳).

قصه‌ی سختی‌ها و فداکاری‌های ویزینگر را خودتان در کتابش بخوانید. همین قدر بگویم که بسیار بیش از آنچه به او گفته بودند سختی کشید، اما چنان شور انجام مسئولیت و انسان‌دوستی در او بود که لحظه‌ای از مأموریتش به دزفول پشیمان نشد و نهایت سعی‌اش برای آموزش زنان این نقطه از جهان را نمود. نکته کلیدی در همین جاست؛ اگر بخواهیم مسئولیت آموزش سواد را بپذیریم، مثل هر مسئولیت دیگری، ناگزیریم «رنج» را انتخاب کنیم. زیرا بار مسئولیت رفتن، پذیرفتن داوطلبانه رنج است.

قصه‌ی وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری ویزینگر محدود به این نمی‌شود که سختی‌های جانکاهی کشید، بلکه مهم‌تر از آن اتخاذ موضعی عالمانه در قبال انجام وظیفه‌اش است که سرگذشت او را ماندگار و قابل تأمل می‌سازد. ویزینگر بیش از هر چیز خود را نسبت به سرنوشت زنان ستمدیده و فقیر مسئول می‌داند و از فرهنگ سرکوبگر مردسالارانه خشمگین است. همچنین او فقر را می‌شناسد و می‌داند برای بهبود وضعیت اقتصادی و توسعه به دزفول آمده است. در مقام مُحقق آموزش، مسئله‌اش را صورت‌بندی می‌کند. او برای سوادآموزی

^{۱۸} ویزینگر، ری‌تا (۱۴۰۱) برایم شمعی بی‌فروز؛ دو سال تلاش یونسکو برای تعلیم زنان شمال خوزستان در دهه چهل شمسی. ترجمه ی رضا مسعودی نژاد. تهران: اندیشه احسان.

^{۱۹} Educational anthropologist

^{۲۰} دعوت یونسکو به عنوان کارشناس آموزش و مأموریت در دزفول

تلاش می‌کند. سواد را چگونه باید تعلیم داده شود؟ روش سنتی دنبال شود که در آن الفبا از طریق کُتب درسی استاندارد تعلیم داده می‌شود؟ این روش برای قرن‌ها استفاده شده است. در حالی که این روش کلمات و سواد را منتقل ساخته، اما نیازهای توسعه اقتصادی را محقق نساخته است (همان ۲۷).

برای پرهیز از اطباب و طولانی شدن بحث فهرستی از ویژگی‌های تجربه‌ی ویزینگر را روایت می‌کنم.

- ویزینگر خود را نسبت به درد و رنج انسان‌ها مسئول می‌داند و با آگاهی از سختی‌های زنان دزفولی تصمیم می‌گیرد به کمک آن‌ها بیاید و راحتی خود را نادیده می‌انگارد.
 - ویزینگر به قدرت سوادآموزی ایمان دارد و می‌کوشد آن را در خدمت توانمند شدن زنان قرار دهد.
 - ویزینگر حس بشردوستانه و تعهد قلبی به ارزش‌های حقوق بشری دارد و ایرانی و عشایری بودن زنان او را از ایفای مسئولیتش نه تنها باز نمی‌دارد بلکه به او انرژی عاطفی برای تحمل سختی‌ها می‌دهد.
 - ویزینگر بینش عدالت خواهانه دارد و از تبعیض‌های جنسیت و مردسالارانه رنج می‌کشد و آگاهانه درباره فرودستی زنان و ستم مردسالاری سخن می‌گوید و از چگونگی و سازوکار ستم بر زنان آشنایی‌زدایی می‌کند
 - ویزینگر آگاهی انتقادی از دانش دارد و از بی‌طرفی و بی‌تفاوتی آشکار و ضمنی معرفت‌شناسی تحصیلی فاصله می‌گیرد و خود را انسان‌شناس آموزشی انتقادی و دارای موضع انسان دوستانه می‌شناسد.
 - ویزینگر دانش را در خدمت کنشگری قرار می‌دهد نه این که بیرون گود ایستاده و ژست روشنفکرانه بگیرد.
 - ویزینگر دیدگاه «سواد کارکردی» را راهنمای سوادآموزی خود قرار می‌دهد، دیدگاهی که متناسب با نیازهای واقعی سوادآموزان و زنان منطقه است
 - ویزینگر مدام در ایفای نقش و فعالیت‌هایش تأمل و بازاندیشی انتقادی می‌کند و متناسب با موقعیت و چالش‌ها راهبردهای مناسب ابداع و می‌سازد.
 - ویزینگر روابطی منصفانه و برابر با زنان و سوادآموزان برقرار می‌کند و از این راه همدلی و همراهی سوادآموزان را جلب می‌نماید.
 - ویزینگر از هرگونه بهره‌کشی و سوءاستفاده مادی، معنوی و اجتماعی از زنان و سوادآموزان پرهیز می‌کند
 - ویزینگر تجربه‌هایش را می‌نویسد و ثبت می‌کند تا ذخیره و انباشت معرفتی شود و مریبان و سوادآموزان دیگر بتوانند از این تجربه‌های زیسته استفاده نمایند
- این‌ها ویژگی‌های محقق مسئله شناس است که خود را در خدمت هدف‌های بشردوستانه قرار می‌دهد.

مسئله‌های آموزش و مسئولیت‌های ما

تا اینجا روایتی از چشم‌انداز نظری و نمونه‌ای از محقق مسئول ارائه کردم. اکنون می‌کوشم روایتی از ایران امروز و مسئله‌های آموزش آن ارائه کنم، مسئله‌هایی که «ما» می‌توانیم و اخلاقاً وظیفه داریم آن‌ها را متعهدانه مسئولیت توضیح آن‌ها و تلاش کنشگرانه برای تغییر بر عهده گیریم.

صد، صد و پنجاه سال پیش که نظام آموزشی مدرن و مدرسه جدید در ایران در شُرُفِ شکل‌گیری و گسترش بود، مُحققان آموزش نداشتیم. روشنگران و کنشگران «جنبش آموزشی مدرن ایران» می‌اندیشیدند که چه نیازی به سواد داریم؟ چرا مدرسه جدید برای جامعه ما ضروری است؟ آن‌ها در موقعیتی بودند که ناگزیر از دفاع از سوادآموزی دختران و نسوان و حتی «سوادآموزی همگانی» مردان بودند. روشنگران سده سیزدهم می‌کوشیدند تا نسبت میان سواد جدید و نهاد آن مدرسه را با تاریخ و فرهنگ ایران‌زمین توضیح دهند. آن‌ها با پرسش‌های جدی‌ای سروکار داشتند؛ پرسش‌هایی در زمینه تحولات بنیادین جامعه ایران. آن‌ها می‌پرسیدند چگونه می‌توان از راه مدرسه و سوادآموزی مسئله‌های بهداشت، سلامتی، فقر، جهل و فاجعه‌های طبیعی، سازگاری با دنیای جدید و تکنولوژی‌های را برطرف کرد؟ این روشنگران درگیر تضادهای سوادآموزی جدید و مدرسه با اسطوره‌ها، دین و جهان‌بینی مسلط آن دوران بودند.

آن‌ها همچنین پذیرفته بودند که به زبانی بیندیشند و بنویسند که همگان این زبان را بخوانند و بفهمند. اکنون بیش از یک سده از تأسیس و توسعه نهاد سوادآموزی جدید و مدرسه می‌گذرد. در این تاریخ طولانی دیگر آن روشنگران با آن روحیه مسئولانه و پرسشگرانه از میان‌رفته‌اند؛ و جای آن‌ها را متخصصان علوم تربیتی، برنامه درسی، تکنولوژی آموزشی، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و دیگر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی گرفته‌اند. اکنون ما با این پرسش روبرویم که این متخصصان با کدام پرسش‌های جدی جامعه ما مواجهه دارند؟ آیا این متخصصان خود را پاسخگوی پرسش‌هایی می‌بینند و می‌دانند که جامعه در برابر آن‌ها نهاده است؟ روشنگران سده سیزدهم و دهه‌ها نخست سده چهاردهم شمسی خود را در برابر جامعه و زمینه و زمانه‌ای که می‌زیستند پاسخگو می‌دانستند. آن‌ها مسئله شناس‌های عصر خود بودند.

آن روزگاران جامعه ما در شُرُفِ چند تحول بنیادین بود: تجددخواهی، ملیت‌خواهی، مشروطه‌خواهی و ترقی‌خواهی. روشنگران سده سیزدهم و دوره رنسانس ایران که مدرسه دارالفنون، دانشسراهای عالی و مدارس جدید را تأسیس کرده و گسترش دادند پرسش‌هایی را که لازمه تجددخواهی، ملیت‌خواهی و ترقی‌خواهی بود در برابر خود قرار داده و کوشیدند تا میان این سه آرمان زمانه خود با نظام آموزشی و مدرسه جدید پیوند برقرار کنند.

امروزه چه؟ امروز که جامعه ایران از سویی با فرایندهای شهری و کلاشه‌ری شدن، رسانه‌ای شدن، زنانه شدن، مصرفی شدن، تجاری و کالایی شدن و شدن‌های تاریخی دیگر روبرو هستند، چه نسبتی با نظام آموزشی جدید دارند که امروز دیگر جدید نیست و واژه دقیق‌تر توصیف آن نظام آموزشی کهنه است؟ از سوی دیگر ما با موقعیت دشواری روبرو هستیم که میلیون‌ها بی‌سواد و بازمانده از تحصیل و ترک تحصیل کرده روبرویم. این جمعیت بزرگ تقریباً دو برابر جمعیت ایران در سده سیزدهم است؛ یعنی ما اکنون دو ایران داریم «ایران باسواد» و «ایران بی‌سواد».

محققان آموزش در مواجهه با این موقعیت که از سویی فرایندهای عمومی تحول بنیان‌های اقتصادی اجتماعی سیاسی و فرهنگی ایران را شالوده شکنانه تغییر داده و می‌دهند و از سوی دیگر بحران‌ها و چالش‌های همه‌جانبه، ایران بی‌سواد را گسترش می‌دهند، این محققان چه مواجهه‌ای می‌توانند با این موقعیت شکل دهند؟ مسئولیت محققان آموزش مواجهه است. مواجهه‌ای خلاقانه، شجاعانه و بشردوستانه و عالمانه. البته نظام بروکراسی و تکنوکراسی حاکم بر آموزش و پرورش ایران مسئولیت محققان آموزش را نه مواجهه با این

موقعیت، بلکه به شیوه‌ای تقلیل‌گرایانه آن‌ها را کارشناسان و تکسین‌هایی می‌شناسد که مسئولیت آن‌ها را پاسخگویی به نیازهای دیوان سالارانه و ایدئولوژیک خود تعریف می‌کند.

مسئولیت محققان آموزش این است که برای مواجهه خلاقانه و شجاعانه و عالمانه با موقعیت که در آن هستیم ابتدا «فاصله انتقادی» خود را با نظام دیوان سالارانه و ایدئولوژیک حاکم بر آموزش و پرورش ایران برقرار کنند و از تقلیل یافتن جایگاه و نقش خود به تکسین آمار و اطلاعات و برنامه‌ریزی و مدیریت یا «ایدئولوگ» های مروج و مبلغ آرمان‌های سیاسی پرهیز کنند.

اجازه دهید این بخش سختم را با توجه به وضعیت ناپایدار سیاسی ایرن و سیطره فضای امنیتی و فقر آزادی بیش از این باز نکنم. شما خود بهتر می‌دانید که دقیقاً چه می‌گویم. در شرایطی که حکومت علنی تر از هر زمانی محدودیت‌های سیاسی، امنیتی و ایدئولوژیک درباره نظام آموزشی را به‌روشنی آفتاب اعلام می‌کند، نیازی نیست شرح و تفصیل دهیم؛ اما گام نخست برای ایفای مسئولیت، یعنی مواجهه و پرسشگری و مسئله‌شناسی این است که «فاصله انتقادی» با نظام رسمی دیوان سالارانه و ایدئولوژیک تعریف شود. این کار را هر کس با توجه به رشته تخصصی و قلمرو کاریش توضیح می‌دهد. ما می‌دانیم که در دهه‌های اخیر نظام آموزشی ما فاقد «استقلال نهادی» است و اصول بر سازنده «تفکیک‌پذیری نهادی» در حوزه آموزش زیر پا گذاشته شده است.

اگر روشنگران ترقی‌خواه و مشروطه‌خواه متجدد توانستند مؤسس مدرسه و سوادآموزی جدید باشند، به این دلیل بود که خود را پاسخگوی تحولات اجتماعی و فرهنگی ایران می‌دانستند و نقش و جایگاه خود را صرفاً بروکرات و تکنوکرات در نظام سیاسی تلقی نمی‌کردند. آن‌ها به‌خوبی از عهده ایفای نقش انتقادی‌شان آگاه بودند و برآمدند. ما نیز امروز در جایگاه محقق آموزش، محتاج تعریف فاصله انتقادی هستیم.

گام دوم برای مواجهه خلاق و مسئولانه با موقعیت امروز آموزش در ایران «گفتگوی انتقادی با گفتمان‌های جهانی آموزش» است. امروزه در دانشگاه‌های ایران هزاران دانشجو و مدرس مشغول یادگیری یاددهی ترجمه تألیف و پژوهش در حوزه‌های گوناگون آموزش‌اند. مجلات، کتاب‌ها و رساله‌ها و پایان‌نامه‌های پرشماری سالانه خلق می‌شوند. این مجموعه عظیم زمانی می‌تواند ربط و پیوندی اصیل و مؤثر با جامعه ما برقرار کند که گفتمان‌های جهانی آموزش در بستر «تاریخ اکنون» ما به محک ارزیابی و نقد گذاشته شوند. ترویج و انتشار گفتمان‌های جهانی آموزش اگرچه شرط لازم برای فهم مسئله‌های آموزش در ایران امروز است، اما شرط کافی نیست. در صورتی که گفتمان‌های جهانی بدون ارزیابی انتقادی و بدون محلی شدن و بدون مواجهه انتقادی و خلاقانه ترویج شوند، پیامدهای ویرانگری به‌جای سازنده بودن دارند.

با در نظر گرفتن این واقعیت که ایران در جرگه کشورهای پیرامونی است و هنوز بیش از آن که مولد علم و دانش باشد، مصرف‌کننده است؛ و از آنجایی که هنوز نتوانسته‌ایم از اعتماد به نفس و خودباوری کافی برای فهم و صورت‌بندی جامعه خود برخوردار شویم، ترویج و گسترش غیر انتقادی و غیرخلاقانه گفتمان‌های جهانی آموزش می‌تواند به‌جای بارور کردن گفتمان‌های آموزش در ایران، مانعی در راه اثربخشی و توسعه آموزشی ما قرار گیرند.

با در نظر گرفتن این ملاحظات، ما نیازمند تعریف فاصله انتقادی خود با گفتمان جهانی آموزش هستیم. مرادم از فاصله انتقادی، موضع‌گیری خصمانه یا گریز بزدلانه از صحنه گفتگوهای معرفتی و علمی نیست. همان‌طور که درباره فاصله انتقادی از گفتمان‌های

ایدئولوژیک و سیاسی نیز مرادم اتخاذ موضع خصمانه یا هر شکل ویرانگر دیگر نیست. فاصله انتقادی یعنی مُحققان آموزش در جایگاه انسان دانشگاهی از تفکر مستقل و درعین حال به ارزش‌ها و آرمان‌های انسانی متعهد باشند. استقلال فکری و تعهد آرمان خواهانه به ارزش‌های دموکراتیک و انسانی دو بال بارور کننده مُحققان است.

پرسش مسئولیت مُحققان آموزش را از این منظر نگریم که این مُحققان در جایگاه مسئله شناس (پرابلماتولوژیست) تعریف کردم. مسئله شناس چه ویژگی‌هایی دارد؟ ویژگی بارز مسئله شناس فهم جامعه و فرهنگ در کلیت آن و داشتن «چشم‌اندازی کل نگرانه»^{۲۱} به جامعه و فرهنگ. در کتاب «زندگی سراسر فهم مسئله است» (۱۳۹۹) این نکته را برای همه علوم انسانی در نظر گرفته‌ام. اکنون که اینجا سخن ما درباره مُحققان آموزش است بر آن تأکید می‌کنم و توضیح می‌دهم که فهم نهاد آموزش اعم از آموزش مدرسه‌ای یا آموزش عالی مستلزم در نظر گرفتن این نهاد در چشم‌اندازی کل نگرانه و تاریخی قابل توضیح است.

از این زاویه اگر نگاه کنیم پرسش کلیدی ما این خواهد بود که نهاد مدرسه در کلیت آن در تاریخ اکنون ما چه هدف یا هدف‌هایی را دنبال می‌کند؟ البته می‌دانم آن‌ها که از منظر تکنیکی و فنی و دیوان سالارانه مدرسه و چالش‌های آن را پی جویی می‌کنند، علاقه‌ای جدی به درگیر شدن باهدف یا اهداف های این نهاد ندارند. اینجا میدان مین‌گذاری شده ایدئولوژیک و سیاسی است که ورود به آن مطلقاً ممنوع است؛ اما در هر حال اگر مُحقق آموزش بخواهد مسئولانه مسئله آموزش در تاریخ اکنون ما را صورت‌بندی کند، راهی جز متمرکز شدن بر مسئله هدف در نظام آموزشی ما ندارد. هدف برای نظام آموزشی چه چیزی می‌تواند باشد؟ معمولاً ایدئولوگ‌ها مایل نیستند این را سوال کنند. آن‌ها به جای «چگونه می‌توان» می‌پرسند «چگونه باید». برای آن‌ها «بایدها» هدایت‌کننده پرسش‌ها و پاسخ‌هایشان است. ولی برای مُحقق دانشگاهی واقع‌نگر و مسئول و مسئله شناس، پرسش‌ها همواره در «زمین هست‌ها» می‌رویند نه بایدهای ایدئولوژیک. نظام آموزشی جامعه امروز ایران نمی‌تواند هدف‌های مستقل از واقعیت‌های فراگیر جامعه را دنبال کند.

شاید کمی ترازیک و غمبار باشد که بگوییم ما همچنان درگیر همان پرسشی هستیم که صدسال پیش با آن روبرو بودیم، یعنی چگونه می‌توان از راه آموزش با استبداد مواجه شد؟ چگونه می‌توان ارزش‌های دموکراتیک و حقوق بشری را در جامعه ایران از طریق مدرسه و نظام آموزشی گسترش داد؟ هدف واقع‌بینانه نظام آموزشی در کلیت آن همچنان دموکراسی و پرورش سوژه مدنی و متجددی است که بتواند خود تحقق‌بخش، برابری خواه، آزاد و توانمند و کارآمد در بستر تحولات امروز ایران باشد.

این‌ها را ذیل مفهوم «سوژه مدنی» تعریف می‌کنم؛ بنابراین، مسئولیت مُحققان آموزش صورت‌بندی کردن چالش‌هایی است که امروز نظام آموزشی ما برای تحقق هدف کلی، پرورش سوژه مدنی با آن روبروست.

مسئله شناس در اینجا مُحققی است که بتواند دایره مخاطبان و شنوندگان و شرکای خودش را عموم یا همگان تعریف کند. اینجا نکته ظریفی وجود دارد. کافی است به مجلات علمی پژوهی و کتاب‌هایی که در سال‌های اخیر ترجمه و تألیف شده نگاه بیندازیم. نیازی نیست برای نشان دادن ستارگان در آسمان از تلسکوپ استفاده کنیم. برای نشان دادن این که محققان آموزش به «زبان همگان»، زبانی که به قول محمدعلی جمال‌زاده «عوام بفهمند و خواص هم بیسندند» راه دوری برویم. به نوشته‌جات خودمان نگاه کنیم و به میزان مخاطبان و جذابیت‌های زیبایی شناسانه و هنری آن نقادانه بنگریم. دقت کنیم، عبوس بودن دانش و نوشته‌های ما صرفاً ناشی از نقص‌های

^{۲۱} holism

ادبی و زیبایی شناسانه فنی نیست، بلکه محتوا و ماده تشکیل دهنده آن، یعنی زاویه دید، موضع معرفت‌شناختی، جهت‌گیری اخلاقی و سیاسی ما فاقد جذابیت کافی است. نوشته‌هایی که صدایی را نمایندگی نکنند و مسئله‌گریز باشد، عبوس، زنده و فاقد جذابیت است، حتی اگر با آرایه‌ها و صنایع ادبی آراسته باشد.

معرفت‌شناسی حاکم بر گفتمان آموزش در ایران همچنان در انحصار شکلی از پوزیتیویسم و رشته‌گرایی است. محدودیت‌هایی که رشته‌ها و ماهیت جزیره‌ای و قلعه‌ای آن‌ها بر ذهن و زبان محققان تحمیل کرده، مانع می‌شود که این محققان بتوانند چنان بلیغ و شیوا و نافذ و خلاقانه و انتقادی و مسئله‌محور بنویسند که «خواننده‌ی عمومی» را درگیر خود کنند.

منظورم از «خواننده عمومی» در اینجا عامه مردم نیست. اگرچه به قول ژیزک ما در جامعه «عامه اهل فکر» هم داریم؛ آن‌ها هم برای دانش مشتریان خوبی هستند؛ اما اینجا مرادم این گروه نیست. عامه یا همگان برای آموزش شامل معلمان، مدیران مدارس، فعالان آموزشی و همه کسانی است که به‌هرحال علاقه‌مند به سرشت و سرنوشت مدرسه و نظام آموزشی هستند و کنشگران خلاق و مسئولی که رشته تخصصی آن‌ها آموزش نیست، اما ناگزیرند که از دانش‌های آموزش بهره ببرند. «مسئله‌شناس آموزش» کسی است که بتواند برای این گروه بنویسد و سخن تازه بیافریند.

مسئولیت مسئله‌شناس آموزش، این است که بتواند گفتگو در جامعه را حول آموزش گسترش دهد. مسئله‌شناس آموزش، مدرسه، دانش آموزان، معلمان، سیاست‌های آموزشی و چالش‌های آن را به «صحنه اجتماع» و «حوزه عمومی» می‌کشاند و می‌آورد؛ و توانایی‌ها قابلیت‌هایی دارد که می‌تواند ذهن و وجدان جمعی آموزش باشد؛ یعنی توان به سخن در آوردن دغدغه‌های جامعه را دارد. این را فراموش نکنیم که محققان آموزش ذهن جامعه‌اند، ذهنی که بر آموزش و مدرسه متمرکز است و چون وجدانی بیدار و حساس، جامعه را هشیار می‌سازد و نگه می‌دارد.

اجازه دهید فهرستی از مسئله‌های نظام آموزشی که ما محققان می‌توانیم آن‌ها را به صحنه اجتماع آورده و گفتگوی جمعی را ایجاد کنیم برای شما بیان کنم. البته، در دهه‌های اخیر برخی محققان آموزشی مانند احمد آقازاده (۱۳۸۱)^{۲۲} و بسیاری محققان دیگر تلاش‌های انتقادی ارزشمندی در شناخت مسائل آموزش و پرورش ایران کرده‌اند، اما رویکرد این محققان عموماً مدیریت و برنامه‌ریزی بوده و هدف آن‌ها نقد بنیادی چالش‌های ایدئولوژیک نبوده، چالش‌ها و تناقضات و سیاست‌هایی که موجب طرد، نابرابری، تبعیض، فرودستی، تحقیر و حتی حذف گروه‌های اجتماعی، اقوام، اقلیت‌ها، صداهای سرکوب‌شده و تهدید آزادی، کرامت انسانی و حقوق بشر در نظام آموزشی شده است. نقدها و مسئله‌شناسی‌های بروکراتیک و درون‌سیستمی معطوف به بهبود سیستم آموزشی بدون توجه به مسائل بنیادی می‌باشد. این نقدها را می‌توان در امتداد مهندسی آموزشی دانست تا نقدهای مسئولانه‌ای که صداهای سرکوب‌شده و برنامه‌های درسی پوچ^{۲۳} را هدف قرار دهد. این‌گونه از پژوهش‌ها را می‌توان «مسئله‌شناسی ابزاری» نامید و آن‌ها را از «مسئله‌شناسی انتقادی» متمایز ساخت. مسئله‌شناسی ابزاری معمولاً با حمایت و هدایت نظام آموزشی انجام می‌شود و بودجه و امکانات لازم هم در اختیار آن قرار می‌گیرد؛ اگرچه معمولاً نتایج این تحقیقات هم چندان در عمل مبنای اصلاحات آموزشی و سیاست‌گذاری قرار نمی‌گیرد؛ اما مسئله‌شناسی انتقادی را

^{۲۲} آقازاده، احمد (۱۳۸۱) مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت

^{۲۳} Null curriculum

نظام آموزشی حمایت نمی‌کند و نسبت به آن نیز موضع دارد و چندان درگیر آن نمی‌شود که بخواهد از آن برای اصلاحات آموزشی و سیاست‌گذاری بهره‌برداری نماید. این‌گونه پژوهش‌ها و اندیشه‌ورزی‌ها نیازمند شهامت، احساس مسئولیت و آزادگی بیشتری است. بگذارید یک نمونه از این پژوهش‌ها که تازگی منتشر شده را معرفی کنم.

رمضان برخورداری (۱۴۰۱)^{۲۴} شش پژوهش مسئله‌شناسانه انتقادی را با عنوان «تحلیل گفتمان‌های آموزش و پرورش پس از انقلاب» گردآوری و چاپ کرده است. این پژوهش‌ها محققان متعدد نوشته‌اند و هر کدام مسئله‌ای انتقادی را صورت‌بندی نموده‌اند. این شش مسئله دربردارنده مسئله‌های متعدد است و صرفاً فهرست آن‌ها را می‌نویسم تا نمونه‌ای از کار مسئولانه محققان ایرانی را نشان دهم.

- مسئله ایدئولوژی: گفتمان‌های تربیتی حکومت متأثر از ایدئولوژی‌اند نه علم، فلسفه و واقعیت‌های انسان‌های امروزی
- مسئله تربیت معلمان: حکومت نتوانسته هویت یکپارچه‌ای برای معلمان ایجاد کند. کم‌توجه به مطالبات اقتصادی معلمان و بستن فضا برای شنیدن صدای معلمان باعث ناپایداری سیاسی و تزلزل موقعیت سیاسی معلمان شده است.
- مسئله تربیت جنسی: حکومت گفتمان مهار جنسی را در مدارس دنبال کرده و به جنبه‌های سلبی تربیت جنسی پرداخته و فرصت‌های میل جنسی در زندگی سعادت‌مندان متریان ندیده و به تهدیدهای غریزه جنسی متمرکز شده است.
- مسئله بیماری: حکومت نظام آموزشی را برای کودکان سالم طراحی کرده و اساساً بچه‌های درگیر بیماری‌های جسمی، روانی و روحی جایی در برنامه درسی ندارند.
- مسئله صلح: گفتمان رسمی در برنامه درسی دیگری سازی می‌کند و شکل‌های گوناگون آشکار و پنهان غیریت سازی و تنش میان افراد با تفاوت‌های قومیتی، دینی، زبانی و ایدئولوژیک می‌آفریند.

این مسائل را محققان از راه تحلیل گفتمان سیاست، اسناد، برنامه درسی، کتاب‌ها و قوانین نظام آموزشی نشان می‌دهند. هدفم در اینجا نقد و ارزیابی و معرفی این مسئله‌ها و پژوهش‌ها نیست؛ صرفاً آن را برای ارائه مثال از تحقیقات مسئولانه بیان کردم. این‌گونه تحقیقات به صورت پراکنده در سال‌های اخیر انجام شده است، اما آن‌ها هنوز صدای انتقادی مؤثر نشده‌اند. مسئولیت اجتماعی محققان آموزشی را توسعه و تعمیق این‌گونه پژوهش‌ها می‌دانم. بازاندیشی انتقادی و مسئله‌شناسی امروز ضرورت انکارناپذیر نظام آموزشی است. اگر تحقیقات ابزاری و مدیریتی می‌توانستند دوی دردهای مدرسه و نظام آموزشی باشند، تاکنون این نظام باید حال مساعدی می‌داشت.

پایان

سخنم را پایان می‌برم اگرچه حکایت مسئولیت اجتماعی محققان همچنان باقی است. محققان آموزشی فعالیت‌های گوناگون انجام می‌دهند و ارزش‌ها و ترجیحات آن‌ها نیز متناسب علایق و سلیقه فردی‌شان گوناگون است. ما اینجا گرد هم آمده‌ایم تا مسئولیت اجتماعی مان را گوشزد کنیم و زبان مشترکی در این زمینه به وجود آوریم. رویکردها به مسئولیت اجتماعی دانشگاهیان متفاوت است و برخی از منظر اقتصادی، برخی سیاسی و برخی نیز حرفه‌ای نگاه می‌کنند. برای من مسئولیت اجتماعی‌ام در جایگاه محقق آموزش، مسئله‌شناسی مدرسه

^{۲۴}. برخورداری، رمضان (۱۴۰۱) تحلیل گفتمان‌های آموزش و پرورش ایران پس از انقلاب. تهران: نقد فرهنگ

و نظام آموزشی به معنای انجام مسئولیت اجتماعی ام هست. گمانم این است که ارزشمندترین خدمت ما محققان به جامعه نقد شجاعانه و خلاقانه و عالمانه نظام آموزشی است؛ زیرا این گونه نقدها زمینه را برای تغییرات بنیادی در نظام آموزشی را فراهم می‌سازد. البته، می‌توان هم محقق انتقادی و اثرگذار و خلاق بود و هم کنشگر مدنی در میدان آموزش. چنان که دیدیم ریتا ویزینگر نمونه‌ای از چنین محققان است. مسئله شناسی انتقادی در حوزه‌ی آموزش موجب بهبود نظام آموزشی می‌شود، زیرا این نظام را از چالش‌های ریشه‌اش آگاه و حساس می‌سازد. علاوه بر این، مسئله شناسی آموزشی زمینه بالندگی واقعی دانشگاه را فراهم می‌آورد. مسئولیت اجتماعی همه دانشگاهیان بیش از هر چیزی خردمندان یا خردگرا کردن نهاد دانشگاه است. از این رو دانشگاهیان ضروری است به میدان عمل بیایند و به قول ماکسول و بارنت «خرد» پیشه کنند و بکوشند دنیای بهتری بسازند و مانع از پیشروی نابخردی در جهان انسانی شوند. آن‌ها می‌پرسند «باید بدانیم دانشگاه‌ها چگونه برای کمک به بشر در رسیدن خردگرایی بیشتر سازمان‌دهی می‌شوند» (ماکسول و بارنت ۱۳۹۳: ۱۰)^{۲۵}.

^{۲۵}. ماکسول، نیکلاس و رونالد بارنت (۱۳۹۳) خرد در دانشگاه. ترجمه مهلا سادات عرب و زهره اسماعیلی. تهران: آناپنا