

نگاهی کلی به رابطه‌ی حضرت آیت ... خامنه‌ای با دانشجویان در دوران مبارزه

عبدالکاسم مجتبی زاده (۱)

چکیده

شرح گوشه‌ای از مبارزات سیاسی مذهبی آیت الله خامنه‌ای و ارتباطات ایشان با دانشجویان در سالهای قبل از انقلاب اسلامی، به همراه مختصری از زندگینامه‌ی ایشان.

واژگان کلیدی

انقلاب اسلامی، آیت الله خامنه‌ای، مبارزات دانشجویان.

پیروزی انقلاب اسلامی ایران مرهون خدمات و زحمات عده‌ی بی‌شماری از فرزندان این آب و خاک است که با تحمل رنج و مشقات فراوان و حتی اهداء جان خود در به ثمر رسیدن این حرکت مردمی مؤثر بوده‌اند. از جمله این افراد، رهبر معظم انقلاب اسلامی، حضرت آیت الله خامنه‌ای هستند که کارنامه‌ی درخشانی در این راه از خود برجای گذاشته‌اند. این روحانی معظم در دوران قبل از انقلاب، تحت رهبری مقتدای خود حضرت امام خمینی (ره) و با کمک و پشتیبانی قشرهای مختلف جامعه، موفق گردید تا خدمات ارزنده‌ای در به ثمر رساندن انقلاب اسلامی نماید.

یکی از قشرهایی که در طول دوران مبارزه، در کنار روحانیت معظم در جهت تحقق اهداف عالی انقلاب گام برداشتند، دانشگامیان به خصوص دانشجویان بودند. به رغم برخی ادعاها که سالهای قبل از انقلاب را دوران گسست پیوند دانشجویان با روحانیت انقلابی می‌دانند، در این نوشتار سعی شده با استفاده از اسناد و مدارک مستند، روابط تنگاتنگ این دو قشر، که در جهت پیروزی نهضت امام خمینی (ره) محکم تر شده بود، مورد بررسی قرار گیرد. نوشته‌ی حاضر ضمن پرداختن به گوشه‌ای از زندگینامه‌ی آیت الله خامنه‌ای و شرح مبارزات سیاسی ایشان، به بررسی ارتباطات علمی، معنوی و سیاسی معظم له با دانشجویان می‌پردازد.

در ۲۸ صفر سال ۱۳۵۸ ه.ق (۱۳۱۸ ش) در خانواده‌ای اهل علم و تقوا در مشهد مقدس، فرزندی متولد شد که او را سید علی نامیدند. پدرش حاج سید جواد حسینی خامنه‌ای و جد بزرگوارش آقا سید حسین خامنه‌ای از علمای آذربایجان مقیم نجف بود (۲). مادرش خدیجه خانم دختر آقا شیخ هاشم نجف آبادی بود که ایشان از ائمه‌ی مسجد گوهر شاد بودند. (۳)

پدر سیدعلی، حاج سیدجواد خامنه‌ای از روحانیان محترم مشهد بود و در مسجدی به نام ترکها یا مسجد صدیقیها امام جماعت بود که به همراه مادر ایشان سعی بلیغی در تربیت فرزند خود داشته و از دوران طفولیت، زمینه‌ی شناخت و آشنایی او را با معارف اسلامی فراهم نمودند و در سن چهار سالگی سیدعلی را به مکتب فرستادند. والدین این کودک از همان ابتدا خواندن عربی را به وی آموختند و در این راه از کتاب جامع المقدمات استفاده نمودند. (۴) سیدعلی پس از گذراندن تحصیلات دوره‌ی ابتدایی، وارد دوره‌ی کلاسیک شده و همزمان در مدرسه‌ی نواب به تحصیل دروس حوزوی مشغول شد و درس خارج را که بالاترین مرحله‌ی درسی حوزه بود از سن ۱۲

سالگی تا ۱۸ سالگی یعنی به مدت پنج سال و نیم به اتمام رسانید. (۵) اساتید ایشان در حوزه‌ی -مشهد علاوه بر پدر بزرگوارشان، حاج هاشم قزوینی، حاج سید احمد مدرس یزدی و استاد بزرگ حوزه‌ی علمیه‌ی مشهد، آیت الله میلانی بودند.

سیدعلی در سال ۱۳۳۶ ش به منظور آشنایی با مراکز علمی اسلامی و شیعی عازم نجف اشرف شد و به مدت دو سال در حوزه‌ی علمیه‌ی این شهر در نزد علمای بزرگی همچون آیات عظام حکیم، خوبی، شاهرودی، آقا میرزا باقر زنجانی، میرزا حسن یزدی، آقا سید یحیی یزدی و آقا میرزا بجنوردی به کسب علم و دانش پرداخت. (۶)

سیدعلی پس از مراجعت از نجف اشرف، در سال ۱۳۳۷ ش به منظور تحصیل علوم دینی عازم قم گردید که اقامت ایشان در این شهر تا سال ۱۳۴۳ ادامه داشت. «استادهایی که من در قم داشتم، درس مرحوم آیت الله بروجردی رفتم. درس امام خمینی رفتم، البته درس اصول ایشان مرتب رفتم، اما درس فقه ایشان یکی دو سال پس از ورود به قم رفتم. درس آقا مرتضی حائری است که از اولی که رفتم قم تا آخری که قم بودم چند سال مرتب درس ایشان را من شرکت می‌کردم. از جمله مدرسین دیگری که درسشان می‌رفتم، آقای مرحوم داماد بودند که درس اصول ایشان رفتم» (۷). همچنین ایشان در درس فلسفه از محضر علامه طباطبایی نیز استفاده نمودند. در سال ۱۳۴۳ ش ایشان به مشهد عزیمت نموده و به مدت شش سال به تحصیل علوم دینی در حوزه‌ی علمیه‌ی مشهد ادامه می‌دهند و در همان حال به تدریس نیز مشغول می‌شوند.

شروع علاقه‌مندی به فعالیتها و مبارزات سیاسی حضرت آیت الله خامنه‌ای به زمان نهضت ملی شدن صنعت نفت ایران در دهه‌ی ۲۰ باز می‌گردد، زمانیکه در دوره‌ی نوجوانی، ایشان با دقت و علاقه، حوادث مربوط به کودتای ۲۸ مرداد را که منجر به سقوط مصدق گردید، دنبال می‌کردند. ایشان در خصوص آغاز مبارزات سیاسی خود می‌فرمایند: «مبارزات سیاسی از سال ۴۱، از اول مبارزات حوزه عملیه شروع شد، یعنی ما از اولین قدمها و اولین لحظات مبارزات حوزه علمیه قم که عبارت بود از مخالفت و ضدیت مراجع با انجمنهای ایالتی و ولایتی از آن وقت ما در جریان بودیم، در کار اعلامیه و نشر و پخش، پیام آوردن و پیام بردن و سخنرانی کردن و اینها...» (۸)

به دنبال واقعه‌ی حمله‌ی کماندوهای رژیم شاه به مدرسه‌ی فیضیه در روز وفات امام صادق (ع) (در سال ۱۳۴۲، امام خمینی (ره) طی صدور نامه‌ای به علمای تهران می‌فرماید: «شاه دوستی یعنی غارتگری، شاه دوستی یعنی آدم کشی، شاه دوستی یعنی هدم آثار رسالت و...» (۹) با این نامه‌ی امام (ره)؛ جوّ رعب و وحشتی را که دستگاه ایجاد نموده بود، درهم ریختند. محرم این سال فرصت مناسبی برای افشاگری جنایات رژیم شاه بود. در این زمان حضرت آیت الله خامنه‌ای بعلاوه فعالیتهایی که در قم داشت و ارتباط خوبی که با علمای مشهد برقرار نموده بودند، از سوی حضرت امام (ره) (مأموریت یافتند که سه پیام به مشهد ببرند: پیام اول برای علماء، خطباء، منبریها و سران هیأت‌های مذهبی درباره‌ی خطر اسرائیل در اقتصاد و سیاست کشور و مسأله‌ی فیضیه و پیام دوم و سوم نیز برای آیت‌الله میلانی و حاج آقا حسن قمی. (۱۰) در این نامه امام از آقایان میلانی و قمی خواسته بودند تا از وعظ بخواهند از روز هفتم محرم، در منابر روضه‌ی فیضیه بخوانند و از روز نهم، همه‌ی دسته‌های سینه زنی و هیأت‌های عزاداری با این برنامه همراهی داشته باشند.

در محرم این سال (۱۳۴۲) آیت خامنه‌ای عازم بیرجند شده و از روز سوم محرم به منبر می‌روند، در روز هفتم که انبوه جمعیت در مجلس سخنرانی حاضر بودند ایشان به بیان قضایای فاجعه‌ی مدرسه‌ی فیضیه می‌پردازند که موجب تأثر شدید حاضرین در جلسه می‌شود. در روز نهم محرم که مصادف با تاسوعای حسینی بود، آیت الله خامنه‌ای توسط ساواک دستگیر و به مشهد منتقل می‌شوند. در همین خصوص در یکی از اسناد مربوط به شهربانی استان خراسان در تاریخ ۱۹/۳/۴۲ آمده است:

«طبق گزارش شهربانی بیرجند آقای سیدعلی خامنه‌ای فرزند حاجی سیدجواد خامنه‌ای - محصل مدرسه حجتیه قم، - ۲۴ ساله برای وعظ به آنجا آمده و در منبر از جریانات قم و ایراد ضرب به علما بیاناتی ایراد نموده و اذهان عمومی را تحریک کرده. نامبرده دستگیر و با پرونده به نظر آقای بازپرس رسیده فعلا در شهربانی مذکور تحت نظر می‌باشد، به شهربانی مربوط دستور داده شد که مشارالیه را با پرونده به مشهد اعزام که به ساواک تحویل شود.» (۱۱) در مشهد پس از تراشیدن محاسن ایشان توسط پلیس؛ مدتی را در زندان گذرانیده و سپس آزاد می‌شوند. این بازداشت و حبس، اولین زندان آیت الله خامنه‌ای در دوران رژیم پهلوی محسوب می‌شود.

در ماه رمضان سال ۱۳۴۲ زمانیکه حضرت امام (ره) در حبس رژیم بودند، شاگردان و نزدیکان ایشان در غیاب ایشان و به منظور آگاهی و روشنگری مردم به مناطق مختلف کشور عزیمت نمودند. آیت الله خامنه‌ای پس از سه روز توقف در کرمان و دیدار با روحانیون و مبارزین شهر، عازم زاهدان شدند و در مسجد جامع شهر در خصوص مسائل مختلف مملکت به ایراد سخنرانی پرداختند، همان شب ساواک ایشان را دستگیر و با هواپیما به تهران اعزام می‌کند. ایشان در این خصوص می‌فرمایند: «در سال ۴۲ من یک سخنرانی خیلی مفصل و داغ کردم، شب آن روز من را گرفتند، یعنی امان ندادند که ماه رمضان را تمام کنیم، شب شانزدهم من دستگیر شدم، از زاهدان من را با پیاده آوردند تهران و به زندان قزل قلعه منتقل شدم و مدت ۴۵ روز در آنجا بودم.» (۱۲) پس از آزادی از زندان، به قم می‌روند و با همکاری افرادی همچون علی اکبر هاشمی رفسنجانی، حسینعلی منتظری، علی مشکینی، ربانی شیرازی و... اولین تشکیلات سیاسی - نظامی درون حوزه علمی قم را با نام «جمعیت سرّی اصلاح حوزه» پایه گذاری می‌کنند. این گروه دارای اساسنامه‌ی مدوّن و مفصلی بوده و نشریات مخفی «بعثت» و «انتقام» را منتشر می‌کردند. (۱۳) آیت الله خامنه‌ای درباره‌ی این تشکل در ضمن بیان خاطرات خود می‌فرمایند: «ما یازده نفر در سال ۴۲/۴۳ در قم یک تشکیلاتی را به وجود آورده بودیم، این تشکیلات مقدمه‌ای می‌شد برای متشکل کردن کلیه‌ی تلاشهای حوزه‌ی علمی قم. و دنبالش مشهد و دنبالش هم مردم یعنی طرح یک تشکیلات عظیمی بود که بتواند کلیه‌ی تلاشهای مبارزه را در یک جهت و در یک خط قرار بدهد، اساسنامه‌ای هم نوشته بودیم و حق عضویت می‌پرداختیم و هر کدام ما هم یک کاری را بر عهده داشتیم.» (۱۴) پس از دستگیری جمعی از روحانیون در جریان پخش اعلامیه‌ی «اعلام خطر»، اساسنامه‌ی «جمعیت سرّی اصلاح حوزه» توسط رژیم کشف شد، این کشف منجر به مهاجرت آیت الله خامنه‌ای و حجه الاسلام هاشمی رفسنجانی و... به عنوان بنیانگذاران اصلی جمعیت، به تهران و سپس زادگاه خود شد.

سال ۱۳۴۳ را می‌توان نقطه‌ی عطفی در تاریخ زندگی علمی - سیاسی آیت الله خامنه‌ای به حساب آورد، زیرا ایشان به دلایلی در این سال به مشهد بازگشته و در این شهر اقامت گزیدند. از این سال ایشان شروع به تدریس علوم دینی نمودند. معظم له در ضمن بیان خاطرات آن روزها در این خصوص می‌فرمایند: «از کتابهایی که درس دادم کتب متعدد جامع المقدمات، سیوطی، مغنی، مطول، نهج البلاغه، معالم، اصول سیدعلی نقی حیدری می‌باشند که در مشهد تدریس نموده‌ام. شرح لُمعه، قوانین مختصری را نیز در قم درس گفته‌ام و بعد که برگشتم مشهد، رسائل و مکاسب درس گفته‌ام، کفایه درس گفته‌ام، دوره‌های متعدد و سالهای متوالی، یعنی از اولی که من رفتم مشهد در سال ۴۳ درس شروع کردم تا سال ۵۶ که من تبعید شدم. از سال ۱۳۴۷ درس تفسیر را شروع کردم. بعد درس تفسیر مرا تعطیل کردند، یک درس تفسیر دیگر هم شروع کردم برای دانشجویها جداگانه غیر از این درس که مال طلبه‌ها بود.» (۱۵)

محافل تدریس آیت الله خامنه‌ای از جمله جلسات درسی بود که از سوی دانشجویان، دانش آموزان و طلاب مورد استقبال فراوان قرار می‌گرفت. ایشان در خصوص تربیت طلبه معتقد هستند و در همان سالها فرموده‌اند که: «طلبه تنها نباید درس بخواند بلکه باید با مسائل اجتماعی و سیاسی نیز آشنا باشد و روش حکومتی اسلام را هم بداند و نیز باید روحیه مبارزه با فساد در او پرورده شود. طلبه بایستی زنده و مبارز باشد تا در آینده به درد بخورد.» (۱۶) آیت الله خامنه‌ای در ضمن برخی از کلاسهای درس خود در حوزه، پیرامون وظیفه‌ی خطیر ارشاد مردم که بر عهده‌ی طلاب می‌باشد، می‌فرمایند:

«ما سربازان امام زمان [عج] باید بخود بیالیم که لباس روحانی داریم و مردم را ارشاد می‌کنیم. نباید از هیچ مقامی ترس و واهمه‌ای داشت باید گفتارمان را عنوان کنیم. باید حقیقت را گفت، امام جعفر صادق (ع) حرف حساب می‌گفت و بیشتر عمر شریف خود را در زندان به سر می‌برد، ما که پیرو امام جعفر صادق (ع) هستیم باید درس عبرت بگیریم و حرفهایمان را به مردم بزنیم، خیلی از افراد را من اطلاع دارم که چون حرف حساب گفته‌اند در زندانها و جاهای دیگر بدون جهت به سر می‌برند.» (۱۷)

آیت الله خامنه‌ای پس از اقامت در مشهد، اقدام به تشکیل کلاسهای درس تفسیر قرآن کریم و سازماندهی طلاب و همچنین استحکام ارتباط با دانشجویان و دانش آموزان می‌کنند. از جمله اقدامات دیگر ایشان کمک رسانی به زلزله زدگان سال ۱۳۴۶ خراسان می‌باشد. نکته‌ی جالب توجه اینکه مردم منطقه زلزله زده، آیت الله خامنه‌ای را با حضرت امام (ره) اشتباه گرفته و تا پایان مدت اقامت ایشان در

منطقه‌ی ایشان را با اسم امام خمینی (ره) صدا می‌زدند. که این امر از ارتباط معنوی مردم با امام (ره) در آن سالها و نیز شناخت مردم از آیت الله خامنه‌ای به عنوان طرفدار و یار حضرت امام حکایت دارد. در این مدت همچنین به دلایل گوناگون، آیت الله خامنه‌ای از سوی ساواک دستگیر و زندانی می‌شدند، یا کلاسهای درس ایشان تعطیل می‌شد.

به دنبال فوت آیت الله حکیم در سال ۱۳۴۹، آیت الله خامنه‌ای به دلیل تبلیغ خط امام (ره) و مرجعیت ایشان، دستگیر و پس از چهار ماه زندان آزاد می‌شوند. (۱۸) در محرم همین سال در تهران در انجمن اسلامی مهندسين در شبهای تاسوعا و عاشورا درباره‌ی حدیث «من رأی سلطان جائراً...» به ایراد سخنرانی می‌پردازند که تمامی حضار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. (۱۹) در سال ۱۳۵۰ گروههای مسلح زیرزمینی با ایشان ارتباط برقرار کرده و پس از انفجار دکلهای برق در هنگام برپایی جشنهای دو هزار و پانصد ساله، ایشان دستگیر و تحت فشار و شکنجه‌های شدید قرار می‌گیرند، اما پس از حدود دو ماه آزاد می‌گردند.

پس از آزادی از زندان، ایشان به اصرار دوستان در مسجد امام حسن (ع) به اقامه‌ی نماز جماعت و درس تفسیر قرآن می‌پردازند. در این مسجد در حوزه‌های گوناگون علمی، دینی، سیاسی و حتی اجتماعی، روابط آیت الله خامنه‌ای با دانشجویان گسترش می‌یابد. در یکی از اسناد شهربانی خراسان که در ۷/۳/۱۳۵۳ تهیه شده، آمده است: «نامبرده بالا [سیدعلی خامنه‌ای] ضمن بحث و گفتگوی هفتگی خود در مسجد امام حسن مجتبی [ع] درباره‌ی مخارج تعمیرات مسجد فوق الذکر مطالبی ایراد و اظهار داشته قبوضی تهیه شده که در قبال کمک نقدی اشخاص به عنوان رسید به آنها داده می‌شود و تعدادی از قبوض را به دانشجویان حاضر در جلسه داده که بین دانشجویان دانشگاه مشهد توزیع نمایند.» (۲۰) روشنگری آیت الله خامنه‌ای در بین دانشجویان در خصوص اوضاع سیاسی کشور و همچنین وضعیت مسلمانان در کلاسهای تفسیر قرآن ایشان در مسجد امام حسن مجتبی (ع) بسیار قابل توجه است. در سندی از شهربانی استان خراسان که در تاریخ ۲۴/۱/۵۲ تنظیم شده آمده است: «طبق اطلاع واصله [آیت الله] علی خامنه‌ای ضمن تفسیر قرآن در مسجد امام حسن مجتبی [ع] برای عده‌ای حدود سیصد نفر دانشجویان، محصلین و طلاب علوم دینی اظهار داشته، اسلام در حال حاضر خیلی بهم خورده و اصولاً بئوی از مسلمانی نمی‌آید. این همه کشتار دردناک برای چیست؟ وقتی که عمیقانه فکر کنید می‌بینید یک نفر سود جو در کاخی نشسته و حکم قتل هزاران بی گناه را صادر می‌نماید... چرا ما مسلمانان بدون مطالعه بعضی کارها را می‌کنیم و هر انسان راه حق را پیشه گرفت وضع جامعه آن مردم اصولاً عوض می‌شود.» (۲۱) در سند دیگری از ساواک، شرکت کنندگان در جلسات سخنرانی آیت الله خامنه‌ای را که در مسجد امام حسن (ع) برگزار می‌گردید، جوانان دانشجو و دختر و پسر معرفی می‌نماید که اکثراً دانشجویان دانشکده‌ی علوم می‌باشند. (۲۲)

آیت الله خامنه‌ای دامنه‌ی فعالیت‌های علمی و دینی خود را گسترش داده و علاوه بر مساجد امام حسن (ع) و کرامت در مشهد، شبهای سه شنبه‌ی هر هفته در نیشابور کلاسهای برپا می‌کرد که در این کلاسها دروس اصول و اعتقادات را به علاقه‌مندان تدریس می‌نمودند. (۲۳) در سال ۵۳ آیت الله خامنه‌ای به منظور ایجاد هماهنگی فعالیت‌های مذهبی در سطح استان خراسان، به فکر تشکیل یک هسته‌ی مرکزی می‌افتند تا بتوانند از نیروهای پراکنده و همچنین فرصت‌های موجود استفاده کنند. ایشان معتقد بودند که: «ما در میان همه‌ی طبقات مخصوصاً جوانان و روشنفکران طرفدار و همفکر فراوان داریم لکن یکدیگر را نمی‌شناسیم و در نتیجه بدون استفاده، نیروها هدر می‌رود.» به رغم تلاشهای ایشان در خصوص تشکیل چنین مرکزی در استان خراسان، به علت مصالح امنیتی گروهها و افراد فعال در استان، این امر به تعویق افتاد.

اقامه‌ی نماز و درس تفسیر آیت الله خامنه‌ای در مساجد امام حسن (ع) و کرامت مشهد و سایر فعالیت‌های ایشان موجب خوشحالی سایر انقلابیون از جمله شهید مطهری و شهید باهنر گردید که تحت تأثیر این برنامه‌ها قرار گرفته بودند. مرحوم آیت الله طالقانی صریح می‌گفت که آقای خامنه‌ای امید آینده است و مشهد می‌روید حتماً با ایشان دیدار نمائید. (۲۴) در دی ماه سال ۵۳ آیت الله خامنه‌ای توسط ساواک دستگیر و پس از انتقال به تهران در کمیته‌ی مبارزه با خرابکاری محبوس و مورد شکنجه‌های شدیدی قرار گرفتند. به دنبال دستگیری ایشان، از طرف دانشجویان خراسان اعلامیه‌ای تحت عنوان «محضر مبارک آیات و مراجع عظام و دیگر زعمای اسلام»، منتشر گردید، که ضمن تجلیل از امام خمینی (ره) و دیگر روحانیون مخالف رژیم، به دستگیری آیت الله خامنه‌ای اعتراض شده بود، و جهت آزادی ایشان از علمای شیعه استمداد شده بود. (۲۵)

با اوج گیری مبارزات و آشکار شدن انحراف در برخی از گروه‌ها، روحانیت و مردم به لزوم تشکلی اسلامی با رهبری امام (ره) و مدیریت روحانیت متعهد و انقلابی واقف شدند و هسته‌ی اولیه‌ی این تشکل در مشهد شکل گرفت. در این خصوص آیت الله خامنه‌ای می‌فرماید: «تابستان سال ۵۶ در مشهد با دو نفر از برادران نشسته بودیم، آقای ربانی املشی و آقای موحدی کرمانی؛ صحبت این شد که مبارزین و مخصوصاً روحانیت که عمده‌ترین مبارزین بودند چرا متشکل نیستند؟ پیشنهاد شد که بیایم تشکیلاتی را به وجود آوریم. در همان جلسه گفته شد که اگر آقای بهشتی در این تشکیلات باشند این تشکیلات عاقبت به خیر خواهد شد و به جایی خواهد رسید. از حسن اتفاق، شهید بهشتی و شهید باهنر در همان موقع در مشهد بودند. و لذا جلسه با شرکت این عزیزان تشکیل و سنگ بنای تشکلی اسلامی گذاشته می‌شود.» (۲۶) این تشکیلات بعدها به صورت جامعه‌ی روحانیت مبارز در سراسر کشور به فعالیت پرداخت.

در تیرماه سال ۱۳۵۶ پس از دریافت خبر وفات دکتر شریعتی، آیت الله خامنه‌ای از این واقعه ابراز ناراحتی کرده و در منزلشان متحصن می‌شوند. روابط ویژه‌ی ایشان با دانشگاهیان بخصوص دکتر شریعتی موجب می‌شود که افراد این قشر از جامعه، بویژه دانشجویان، به منظور عرض تسلیت به منزل ایشان تردد نمایند. (۲۷) همچنین در آذرماه همین سال در گیرودار فعالیتهای انقلابی، رژیم پس از دستگیری آیت الله خامنه‌ای، ایشان را به ایرانشهر تبعید می‌کند. «علی حسینی خامنه‌ای یکی از روحانیون ناراحت و افراطی مشهد به علت تحریکات مضره و ایجاد زمینه‌های اخلال در نظم عمومی، طبق رأی کمیسیون امنیت اجتماعی شهرستان مذکور به سه سال اقامت اجباری در ایرانشهر محکوم و قرار است به آن منطقه اعزام گردد.» (۲۸)

در ایرانشهر در مسجد آل رسول که مسجد شیعیان این شهر محسوب می‌گردید، آیت الله خامنه‌ای به همراه سایر روحانیون تبعیدی در این شهر هر روز پس از برگزاری نماز مغرب و عشا به بحث و تبادل نظر پیرامون مسائل مختلف می‌پرداختند. این مباحث از سوی ساکنین شیعه و حتی سنی این شهر مورد استقبال و توجه فراوان قرار می‌گرفت. در یکی از این جلسات در فروردین سال ۵۷، آیت الله خامنه‌ای ضمن ایراد بحث و سخنرانی می‌فرماید:

«ای مردم خواب نباشید، یک عده از هم دینهای شما از گرسنگی می‌میرند و عده‌ای دیگر از سیری می‌ترکند. چرا باید اینطور باشد، چرا؟ مگر ما مسلمان نیستیم؟ چرا حرفه‌ایان را نمی‌زنید؟ انسان هر قدر سختی و زجر بکشد باید از همنوع خود دفاع کند و هیچ گاه از کارش نباید پشیمان گردد.» (۲۹) در خصوص فعالیتهای آیت الله خامنه‌ای در ایرانشهر، رژیم آن را تحریک‌آمیز و خلاف مصالح مملکت قلمداد می‌نماید. ایشان در ضمن بیانات خود جوانان را به پیروی از شیوه‌های انقلابی تشویق نموده و با دعا و صلوات برای سلامتی امام خمینی (ره)، یاد و نام و شخصیت ایشان را در بین مردم زنده نگاه می‌دارند. (۳۰)

به دنبال فعالیتهای آیت الله خامنه‌ای در ایرانشهر که هماهنگی و همدلی مذهبی‌های این شهر را در پی داشت، تبلیغات علیه رژیم گسترش یافته و مصالح امنیتی رژیم در این منطقه به خطر افتاد. رژیم نیز تصمیم به تغییر محل اقامت اجباری ایشان گرفت و در تاریخ ۱۵/۵/۵۷ آیت الله خامنه‌ای از ایرانشهر به جیرفت منتقل شدند. (۳۱)

با اوج گیری نهضت اسلامی، رژیم مجبور به بازگرداندن ایشان از تبعید گردید. در تاریخ ۱/۷/۵۷ آیت الله خامنه‌ای پس از گذراندن ۲۸۵ روز اقامت اجباری در ایرانشهر و جیرفت به موطن اصلی خود یعنی مشهد مقدس باز گشتند. این آخرین بازداشت آیت الله خامنه‌ای در سالهای مبارزات علیه رژیم پهلوی بود، ایشان در طول مبارزات سیاسی - مذهبی خود توسط رژیم شش بار بازداشت و زندانی شده و یک بار هم به تبعید فرستاده شده بودند. (۳۲)

بازگشت ایشان به مشهد، نقطه‌ی عطفی در تاریخ مبارزات مردم این شهر است، آیت الله خامنه‌ای به عنوان شاخص‌ترین فرد در راهپیماییها و تظاهرات علیه رژیم در مرکزیت قرار داشتند و در جهت دادن به مبارزات مردم مشهد نقش مهمی بر عهده داشتند. در یک سند مربوط به شهربانی استان خراسان آمده است: «طبق اطلاع از ساعت ۳۰/۹ روز جاری ۴/۸/۵۷ کسبه، طلاب، محصلین، دانشجویان در... اجتماع نمودند و ساعت ۱۰، سیدعلی خامنه‌ای به منبر رفته و آنان را تحریک و به خیابان رفته شروع به تظاهرات نمودند و...» (۳۳) در خصوص راهپیماییهای روزهای انقلاب و نقش آیت الله خامنه‌ای در هدایت این حرکتها در یکی از اسناد مربوط به شهربانی استان خراسان آمده

است: «خبر واصله حاکیست از ساعت ۳۰/۱۸ روز جاری (۵/۸/۵۷) جمعیتی حدود ۴۰۰۰ نفر از طبقات مختلف مردم... راهی صحن عتیق گردیده و در آنجا سیدعلی خامنه‌ای به منبر رفته و مطالبی در مورد آمدن روح الله خمینی [ره] به ایران و آزادی تمام زندانیان سیاسی و تنبیه مسبین کشتار اخیر و آزار دهندگان زندانیان در موقعی که زندان بوده‌اند عنوان و آنگاه نامبردگان از صحن عتیق خارج و در حالیکه شعارهایی به نفع [امام] خمینی و مرگ بر کد ۶۶ [شاه] می‌داده‌اند، به طرف میدان دقیقی و چند خیابان اصلی دیگر مبادرت به راهپیمایی و تظاهرات نموده...» (۳۴). انقلاب اسلامی ایران در بهمن ماه سال ۵۷ به پیروزی رسید و حضرت آیت الله خامنه‌ای که از اعضای مؤثر شورای انقلاب بودند، در کنار سایر همزمان و تحت هدایت و رهبری حضرت امام (ره) سکانت نظام جمهوری اسلامی ایران را در دست گرفتند.

آثار و تألیفات

در خصوص آثار و تألیفات حضرت آیت الله خامنه‌ای در سالهای قبل از انقلاب اسلامی، می‌توان گفت، که ایشان از سال ۱۳۴۲ در حوزه نگارش و ترجمه‌ی مقاله و کتاب فعالیت خود را آغاز نمودند. اولین اثر ایشان که در سال ۱۳۴۴ چاپ و منتشر گردید، ترجمه‌ای بود با عنوان «آینده در قلمرو اسلام» که چاپ و انتشار این کتاب موجب عکس‌العمل رژیم گردید. در سندی از شهربانی استان خراسان در تاریخ ۶/۵/۴۵ آمده است: «درباره کتاب «آینده در قلمرو اسلام»: به موجب اعلام وزارت فرهنگ و هنر، چون کتاب مزبور به قلم آقای سیدعلی خامنه‌ای بدون تحصیل مجوز قانونی در چاپخانه خراسان (مشهد) به چاپ رسیده و حاوی مطالب برخلاف مصلحت می‌باشد، خواهشمند است دستور فرمائید، مامورین مربوطه با تحقیق و تجسس در مغازه‌های کتابفروشی، کیوسکهای مطبوعاتی، بساط روزنامه و کتابفروشان دوره گرد فعلاً از توزیع کتاب مزبور جلوگیری به عمل آورده کلیه نسخ موجود آنرا جمع آوری و تا اطلاع بعدی در آن ریاست نگهداری نمایند... رئیس اداره اطلاعات» (۳۵). آیت الله خامنه‌ای پس از آن، کتابی با نام «مسلمانان در نهضت آزادی هندوستان» را ترجمه و تألیف نمودند. کتاب بعدی «صلح امام حسن (ع)» بود که توسط ایشان ترجمه گردید. «ادعای نام‌های علیه تمدن غرب» از آثار سید قطب، کتاب دیگری بود که توسط آیت الله خامنه‌ای ترجمه گردید. مطلبی در خصوص «صبر» جزوه‌ای بود که توسط ایشان تهیه و تنظیم شد.

کتاب «طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن» تألیف دیگر ایشان بود که به علت فشارهای رژیم با نام مستعار به چاپ رسید. (۳۶) کتب و مقالات مذکور بخشی از نوشته‌های آیت الله خامنه‌ای در سالهای قبل از پیروزی انقلاب اسلامی را شامل می‌شود. (۳۷)

نتیجه

حضرت آیت الله خامنه‌ای نقش مؤثری در مبارزات سیاسی دوران قبل از انقلاب داشتند. فعالیت‌های ایشان به خصوص در مشهد موجب حضور مردم در صحنه‌ی انقلاب شد. نفوذ اندیشه و شخصیت برجسته‌ی ایشان در بین دانشجویان، از عوامل مؤثر در فعالیت‌های انقلابی این قشر از جامعه بود.

منابع و مأخذ

۱. خاطرات و حکایات، جلد دوم، چاپ اول، مؤسسه‌ی فرهنگی قدر ولایت، پاییز ۱۳۷۴.
۲. زندگینامه‌ی مقام معظم رهبری، چاپ چهارم، مؤسسه‌ی فرهنگی قدر ولایت، تهران، ۱۳۷۹.
۳. مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴. مجموعه اسناد ساواک، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۵. مصاحبه با آیت الله سیدعلی خامنه‌ای، مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۶. هاشمی، محسن (زیر نظر)، هاشمی رفسنجانی دوران مبارزه، جلد دوم، چاپ اول، دفتر نشر معارف انقلاب، ۱۳۷۶.

انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران

ناهید روشن نهاد (۳۸)

چکیده

شرح مختصری از تاریخچه‌ی آموزش عالی در ایران و نحوه‌ی شکل‌گیری دانشگاه به سبک جدید (دانشگاه تهران)، همراه آسیب‌شناسی این شیوه‌ی جدید آموزش عالی با تکیه بر اعزام دانشجو به خارج و مسأله‌ی آموزش. پیروزی انقلاب اسلامی و شروع انقلاب فرهنگی در سطح دانشگاه‌های کشور. بررسی فعالیت‌های ستاد انقلاب فرهنگی و شورای عالی انقلاب فرهنگی در جهت اسلامی کردن دانشگاه‌ها و برخی مشکلات مرتبط با آن.

واژگان کلیدی

انقلاب اسلامی، انقلاب فرهنگی، آموزش عالی، دانشگاه، دانشجو.

مقدمه

اهمیت بُعد آموزش در جامعه، به مثابه‌ی اصلی‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده‌ی فرهنگ، به حدی است که آغازگر حرکت انقلاب فرهنگی (انقلاب آموزشی) سال ۱۳۵۹ بوده است؛ لیکن سابقه‌ی این پدیده در ایران به دهه‌ی ۱۳۴۰ باز می‌گردد، یعنی زمانی که مسایل مبتلا به نظام آموزشی (به‌خصوص در سطح عالی) به حد‌اعلای خود می‌رسد و لزوم انجام دگرگونی عمیقی را می‌طلبد، اما تا زمان وقوع انقلاب اسلامی، تحول محسوسی صورت نمی‌پذیرد. پس از انقلاب نیز کارگزاران امر در صدد بودند تا روح اسلام را در کالبد نظام آموزشی کشور (به‌خصوص آموزش عالی) که در شرایط بحرانی به سر می‌برد (بدمند، لیکن به دلیل نابسامانی‌های ریشه‌ای نظام مذکور، این اقدام به سهولت قابل اجرا شدنی نبود. پیش از پرداختن به اقدامات نظام جمهوری اسلامی، در حل مسایل آموزش عالی، لازم است با سیر مختصری در تاریخ آموزش عالی، به کیفیت شکل‌گیری و روند توسعه‌ی نابسامانی‌های ریشه‌ای آن پی برده شود.

سیری در تاریخ آموزش عالی

به طور کلی، آموزش عالی در ایران در دو مقطع خاص و با دو صورت و شرایط کاملاً متفاوت از یکدیگر نمود یافت. در مقطع اول، که به دوران پیش از اسلام و تأسیس جندی شاپور باز می‌گردد، آموزش افراد جامعه بنابر صلاح‌دید کارگزاران وقت، نیاز جامعه و مقتضیات زمانه بوده است. پس از نفوذ اسلام در ایران، که به زندگی و جهان بینی جامعه، دید تازه‌ای می‌بخشد و ارزشهای جدیدی جایگزین ارزشهای منسوخ پیشین می‌گردد، علم و دانش نیز سمت و سوی معنوی به خود می‌گیرد. شعله‌ی فروزان علم تا قرن هفتم ادامه داشت؛ لیکن در طول تهاجم و سیطره‌ی مغولان بر ایران، که تا حدودی مدنیت و آثار علمی فراوانی را از بین برد، گرمای قرون پیش از خود را از دست داد. با گذار این دوره، که آثار نامطلوبی را بر اخلاق جامعه برجای گذاشت، فتور و سستی به جامعه‌ی علمی ایران حکمفرما شد و گذر زمان نیز تأثیر مثبت چندانی بر آن نگذاشت تا اینکه در دوره‌ی صفویه، دوره‌ی جدیدی از روابط در ایران ظهور می‌کرد که آن ارتباط با غرب بود. این دوره، مصادف بود با آغاز روابط میان اروپا و ایران که در ابتدا در قالب روابط اقتصادی و سپس سیاسی متجلی گشت، لیکن اوج این روابط در دوره‌ی قاجاریه به واقعیت پیوست. مشاهده‌ی پیشرفتهای جوامع اروپایی از طرفی و نیاز کشور به رفع کاستی‌های جامعه (به‌خصوص در زمینه‌ی نظامی) از طرف دیگر، موجب شد که این روابط از طریق «اعزام محصل به خارج» ابعاد وسیعتری

به خود گیرد. اواسط این دوره، مصادف بود با اوج پیشرفتهای جهان خارج، لیکن وجود شرایط موجود آن دوره‌ی ایران؛ اعم از ضعف حاکمیت، اوضاع جنگی و آشوبهای داخلی، موجب شد تا اهم فعالیتها و اقدامات کشور متوجه پاسداری از به اصطلاح مرزها و حفظ حاکمیت دولتهای وقت باشد و نیازهای مردم جامعه، رفع بی سوادى حاکم و... را تحت الشعاع خود قرار دهد و در نتیجه از پیشرفتهای جهان خارج دور بماند.

با تأسیس دارالفنون به دست امیرکبیر، آموزش عالی ایران وارد مرحله‌ی جدیدی می‌شود. امیرکبیر این مرکز را با هدف تربیت محصلان ایرانی در داخل کشور، به منظور رفع احتیاجات جامعه و عدم نیاز به اعزام دانشجو به خارج، تأسیس کرد؛ لیکن با مداخله‌ی عناصر سودجوی داخلی (از طریق تعویض معلمان دارالفنون و اجرای سیاستهایشان توسط آنان...) در آرمانهای والای امیر خلیل ایجاد و پایه‌های نارسایی در آموزش عالی قابل‌بریزی شد. از این طریق تا تأسیس دانشگاه تهران، سازمان اداری این اماکن زیر نظر دربار و وابستگان آنها بوده که به صورت کاملاً متمرکز اداره می‌شده است.

پیش از آنکه به نارسایی‌های دانشگاه تهران پرداخته شود، لازم است یادآوری شود که در طول قرن نوزدهم، جهانیان به منظور دستیابی به توسعه و پیشرفت روز افزون خود، بر اساس روش آموزش و پرورش تطبیقی، در صدد بودند تا الگوی موفق آموزشی را بر گرفته، از آن بهره ببرند. این مسأله (الگوپذیری از یکدیگر) در مورد کشورهای غربی، که دارای فرهنگهای بالنسبه یکسانی بودند و دوره‌ی صنعت را پشت سر گذاشته بودند و همگی در دوره‌ی علم‌گرایی قرار داشتند، چندان اشکال ساز نبود، اما جوامع کشاورزی و به قول معروف عقب مانده، که مراحل انقلاب صنعتی را پشت سرنگذاشته بودند، در صدد بودند تا با کاربرد روشهای تربیتی، آموزشی و برنامه‌های نظام آموزشی جوامع پیشرفته، راه توسعه یافتگی را کوتاه نمایند. در قبال چنین سیاستی، جوامع عقب مانده به دو دسته تقسیم می‌شدند: آنها که علاوه بر استفاده از روش «آموزش و پرورش تطبیقی» فرهنگ و نیازهای جوامع خود را نیز در نظر داشتند. این جوامع از نظر توسعه‌ی اقتصادی و سیاسی، تا حدی سربلند بیرون آمدند. دسته‌ی دوم، جوامعی بودند که بدون آگاهی از اهمیت فرهنگ و شرایط جامعه‌ی خویش، تنها در صدد دستیابی به تکنولوژیهای پیشرفته‌ی کشورهای توسعه یافته بودند.

کشور ایران، که در زمره‌ی جوامع دسته‌ی دوم محسوب می‌شود، با اقتصاد کشاورزی قصد داشت تا از سیاست‌گذارهای فرهنگی جوامع غرب، بخصوص فرانسه و آمریکا، بهره‌برداری نماید. از جمله ثمرات استفاده از چنین روشی در ایران، تأسیس دانشگاه تهران بوده است. مقرر شده بود تا این مرکز بر اساس الگوی دانشگاه‌های آمریکا بنا شود و از جمله اهدافی که برای تأسیس آن ذکر شده است، تمرکز مؤسسات آموزش عالی در یک مکان، عدم نیاز به اعزام دانشجو به خارج و ورود فرهنگ غربی به ایران بوده است. اثرات و پیامدهای تأسیس و سیاست‌گذارهای فرهنگی دانشگاه تهران و مراکز آموزش عالی دیگر در سراسر کشور را می‌توان در دوره‌ی پهلوی دوم (یعنی پس از گذشت چند دهه (مشاهده نمود، تا جایی دست اندر کاران وقت نیز در صدد چاره‌جویی برآمده، اقدام به برقراری انقلاب آموزشی نمودند. تا پیش از این واقعه هریک از ارکان تشکیل دهنده‌ی دانشگاه‌ها، به نوعی با مسایل خاص خود دست به گریبان بودند و هیچ‌یک در حد نیاز کشور، قادر به جوابگویی نبودند؛ برای نمونه از نظر کمی، تعداد دانشجویان، نه تنها تا نیاز واقعی فاصله‌ی بسیاری داشت، بلکه از نظر کیفیت نیز در حد مناسبی نبود. چگونگی برگزاری کنکور و گزینش دانشجو، انگیزه‌ی دانشجویان از تحصیل و مسأله‌ی اشتغال آنان، نیز رشد مدرک‌گرایی از مباحث قابل بررسی بوده است. از طرف دیگر هیأت علمی دانشگاهها نیز مشکلات خاص خود را دارا بوده‌اند. انگیزه‌ی اغلب استادانی که به منظور تدریس در دانشگاهها، به خارج اعزام می‌شدند، نیاز کاذب بازار مصرفی بود تا گزینشی بر مبنای علاقه‌ی شخصی و نیاز جامعه. در نتیجه آنان یا منحرف می‌شدند یا آنکه پس از رها کردن درس و تحصیل، همانجا اقامت می‌گزیدند. برای نمونه از هر ۱۰۰ نفری که روانه‌ی تحصیل به کشور انگلستان می‌شدند، کمتر از ۱۰ نفرشان توفیق می‌یافتند در رشته‌های انتخاب شده وارد دانشگاه شده و فارغ التحصیل شوند. (۳۹)

اکثر بازگشتگان نیز که جوان و کم تجربه بودند، بدون آنکه دوره‌ی کارآموزی بگذرانند، دعوت به کار می‌شدند؛ در نتیجه در کاربرد زبان فارسی با اشکالات فاحشی مواجه بودند و بعضی نیز از نظر اجتماعی و درک مفاهیم ملی با وضعیت کشور مطابقت نمی‌کردند. نظام آموزشی در دوره‌ی گذشته به دلیل کمبود کادر آموزشی، اقدام به اعزام دانشجو به خارج می‌کرد؛ اما این کار بدون آینده‌نگری برای تثبیت فرهنگ جامعه و بدون در نظر گرفتن لوازم آموزشی جامع، صورت می‌گرفت. از طرفی دیگر هرچند برای فارغ‌التحصیلان داخلی نیز دانشسراهای چندی احداث شده بود، موضوع تقویت این مسأله، که سرانجام این تحصیلکرده‌های داخل و آگاهان به رموز و فنون فرهنگی - علمی و آموزشی هستند که قادر به ارائه‌ی آموزش مؤثر خواهند بود، مورد غفلت قرار داشت. به هر حال مشکلات مربوط به هیأت علمی نیز بسیار زیاد بود و تنها به همین مقدار بسنده می‌شود که اضافه کار استادان و چند شیفته کار کردن آنان، موجب کاهش بازدهی کار، کمبود وقت برای انجام تحقیقات و مطالعه‌ی آزاد آنان بوده است. به هر صورت بالاترین شاخص پیشرفت هر دانشگاه و دلیل حیات علمی در آن، تحقیقات و نوآوریهای علمی است که کمتر در دانشگاه‌های ایران صورت می‌پذیرفت.

مقوله‌ی برنامه‌ی درسی و نوع رشته‌های تحصیلی نیز دارای معضلات ریشه‌ای بوده است. به هر صورت آنچه باید در هر دانشگاه آموخته شود، ارتباط مستقیمی با نیازمندیها و مختصات اجتماعی آن جامعه دارد. لیکن به دلیل سیاست‌گذاریهای فرهنگی نظامهای وقت، برای دستیابی هرچه سریعتر به تکنولوژیهای غرب، اغلب برنامه‌ها و رشته‌های تحصیلی ایران برگرفته از همتای آن در غرب بود. برنامه‌های رشته‌های تحصیلی اروپا و آمریکا، دقیقاً منطبق بر احتیاجات و نیازمندیهای تکنولوژیهای و صنعتی آنان بوده، در صورتی که جامعه‌ی ایران با چنان ساخت اقتصادی متفاوت، تقریباً همه‌ی رشته‌های تحصیلی جوامع صنعتی و پیشرفته را عرضه می‌کرد که نه مورد نیاز بود و نه منطقی. در نتیجه اگر فارغ‌التحصیلان ما جذب اروپا و آمریکا می‌شدند، مفیدتر به نظر می‌رسید.

به طور کلی، رشته‌ها منطبق بر نیازهای توسعه نیافته بودند و در واقع بعضی از آنها که ضرورت توسعه‌ی زیاد نداشتند، بیش از حد دانشجو پذیرفته و بعضی رشته‌ها با کمبود مواجه بودند، بنابراین ناموزونی، ناهماهنگی، کمبود و افزایش بی‌رویه، به حد وفور ملاحظه می‌شد؛ چراکه انطباق لازم طبق برنامه‌ای حساب شده انجام نگرفته بود. لیکن می‌توان اذعان کرد همه‌ی این مسایل به نوع مدیریت و اداره‌ی امور دانشگاهها باز می‌گشت.

از ابتدای بنیاد دستگاه جدید آموزشی، کلیه‌ی امور آموزشی و فرهنگی، تحت اداره و نظارت دولت قرار داشت، تا سال ۱۳۴۶، اداره‌ی دانشگاهها به عهده‌ی وزارت فرهنگ (معارف) بود، اما به دلیل تغییرات متوالی رؤسای وزارت مذکور و عدم استقلال لازم، این وزارتخانه توانایی ممکن برای اجرای برنامه‌های مورد نیاز دانشگاهها را نداشت. برای نمونه این وزارتخانه به مدت ۱۰۰ سال پس از آغاز تأسیس در سال ۱۲۳۲ شمسی، مجموعاً ۷۹ وزیر مختلف داشته که به طور متوسط در ظرف چهارده ماه، یک وزیر از آن عوض می‌شده است. (۴۰) نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی، بخصوص آموزش عالی موجب شد تا مسئولان امر به فکر برپایی نوعی «انقلاب آموزشی» بیفتند؛ لیکن از آن زمان (۱۳۴۶) تا وقوع انقلاب اسلامی اصلاحات محسوسی به وقوع نپیوست و انقلاب آموزشی با نافرجامی روبرو گشت، چراکه با توجه به لزوم گسترش کمی و کیفی دانشگاهها مقرر شد که دانشگاهها، با تشکیل هیأت‌های امنا از استقلال، و آزادی عمل متناسب با فعالیت خود برخوردار شوند. در واقع منظور از تشکیل هیأت‌های امنا در ابتدا این بود که در هر دانشگاه، افرادی بصیر گرد هم آیند و علاوه بر تسهیل در امور مالی و اداری مؤسسات آموزش عالی با استفاده از امکانات خود، همکاری بخش خصوصی را با دانشگاهها میسر سازند و در عین حال با وقوف به نیازهای حیطه‌ی فعالیت هر دانشگاه، راهنمایی و نظارت‌های لازم را بنمایند. اما ولی در عمل برای استفاده از نفوذ مقامات دولتی، عضویت هیأت‌های امنا به عده‌ای تفویض شد که برای مشارکت فعال در امور دانشگاهها وقت کافی نداشتند. در نتیجه هیأت‌های امنا به جای رسالت اصلی خود، نقش صحنه‌گذاری بر اعمالی را که از آن آگاهی کافی نداشتند، بر عهده گرفتند. از طرف دیگر به جهت ارتباط دانشگاهها با یکدیگر و با نیازهای جامعه، مقرر شد امور مرتبط با آموزش عالی در یک وزارتخانه متمرکز شود که برنامه ریزی و نظارت در اجرای برنامه‌های آموزشی عالی را بر عهده بگیرد؛ ولی از ابتدای کار، وزارت علوم و آموزش عالی و دانشگاهها در مقابل هم قرار گرفتند و مقدار زیادی از نیروی خود را در راه خنثی کردن تصمیمات یکدیگر به کار انداختند که حاصل این تضاد را

می‌توان در بی‌ثمری شورای مرکزی دانشگاهها مشاهده کرد. به هر صورت، دانشگاهها فاقد برنامه‌ی آموزشی متناسب با تحولات و نیازهای واقعی کشور بودند و موردی که به مشکلات دامن می‌زد، نداشتن روابط منطقی بین وزارت علوم و آموزشی عالی، وزارت آموزش و پرورش، دستگاههای برنامه‌ریزی اقتصادی کشور با یکدیگر و با بازار کار بود. این مسایل و مواردی از این دست، موجب شده بود تا انقلاب آموزشی نیز کاری از پیش نبرد.

با وقوع انقلاب اسلامی و تغییر نظام سیاسی، سعی مسئولان جامعه بر آن بود تا بر اساس معیارهای اسلامی، نهادهایی جدید تأسیس و نهادهای قدیمی را نیز منطبق با معیارهای جدید کنند. در این میان مراکز آموزش عالی نیز از دیده‌نمانند؛ لیکن شرایط پس از انقلاب، مخالفت‌های جناحهای مختلف و هدایت و کنترل جنگ و مخالفتها، همه در درون دانشگاهها مرکزیت داشت. در واقع می‌توان اذعان نمود که علاوه بر نارسایی‌های علمی بر جای مانده از نظام پیشین، مشکل سیاسی شدن دانشگاهها و تحت‌الشعاع مسایل سیاسی قرار گرفتن همه‌ی جنبه‌های حیات دانشگاهی، بر آن اضافه شد. مسئولان کشور، با وجود مسایل و بحرانهای طبیعی پس از انقلاب، یعنی فضای مباحثات و مجادلات گسترده‌ی سیاسی، سعی داشتند با مدیریتی مشاوره‌ای، اهداف انقلاب را به سمت و سوی ایجاد دانشگاهی اسلامی سوق دهند. بدین منظور در درجه‌ی اول کمیته‌ی گزینش استادان، دانشجویان و کارمندان دانشگاهها شروع به کار کرد. اکثر مدرّسانی که به نوعی با جمهوری اسلامی در تضاد و به نوعی با عوامل دست‌نشانده‌ی نظام سابق در ارتباط بودند، برکنار شدند. به دلیل اخراج عده‌ی کثیری از استادان، مراکز آموزش عالی با کمبود استاد مواجه شدند که البته این مسأله، تأثیر مستقیمی بر کاهش پذیرش دانشجویان دانشگاهها گذاشت. از طرفی دیگر با وجود پیروزی انقلاب اسلامی، داوطلبان اعزام به خارج، بخصوص آمریکا، نیز افزایش یافتند. علی‌رغم وجود این مسایل و بسیاری از معضلات فرهنگی دیگر، جوّ سیاسی حاکم بر دانشگاهها، جاذبه‌ای برای فراگیری علم توسط دانشجویان باقی نگذاشته بود. شرایط موجود در آن برهه، نوعی دگرگونی عمیق رامی‌طلبید. در چنین موقعیتی اکثر صاحبان فکری جامعه‌ی فرهنگی و دلسوزان، دانشجویان با دیدگاههای متفاوت از یکدیگر، در صدد اصلاح وضع موجود بر آمدند، لیکن از طرق مختلف؛ یک دسته اعتقاد بر اصلاح تدریجی وضع دانشگاهها داشتند و گروهی دیگر اصلاح دانشگاهها را تنها از طریق تعطیلی و بستن دانشگاهها قابل اجرا می‌دانستند و این اختلاف عقیده موجب کندی در کار اصلاح می‌گردید، اما وقوع رخدادهای اوایل ۵۹، موجبات تعیین زمان وقوع انقلاب فرهنگی (دگرگونی در آموزش عالی) را فراهم آورد. جرّقه‌ی این اقدام در فروردین ۵۹ در دانشگاه تبریز زده شد؛ در پی سخنرانی یکی از مسئولان مملکتی، جوّ دانشگاه به تشنج کشیده شد. در این بین دانشجویان مسلمان بر آن بودند تا دانشگاه را محاصره کرده، آن را تا برقراری اصلاحات فرهنگی تحت کنترل خود در آورند. این واقعه به سرعت به دانشگاههای شهرهای دیگر نیز سرایت کرد و دانشگاهها به دست دانشجویان مسلمان محاصره شد. آنان بر آن بودند که تا ایجاد یک دگرگونی اساسی در آموزش عالی، محاصره‌ی خود را نشکنند. از طرف دیگر گروه دیگر دانشجویان، که این عمل را مغایر فرامین امام امت می‌دانستند و عقیده داشتند که بدون محاصره‌ی دانشگاه و تعطیلی آن نیز می‌توان تغییرات اساسی و اصلاحی ایجاد نمود، در برابر گروه اول مقاومت می‌نمودند. این مسأله باعث زد و خورد‌های خونین میان گروهها شد و هر روز دامنه‌ی وسیعتری به خود می‌گرفت و کار به جایی رسید که دانشگاهها دیگر محل درس و مباحثه‌ی علمی نبود و تنها در آن با به حل و فصل اختلافات سیاسی پرداخته می‌شد.

در دوم اردیبهشت ماه ۱۳۵۹، انقلاب فرهنگی (دگرگونی در آموزش عالی)، به طور رسمی آغاز گردید و پس از چند روز مهلت برای خروج گروههای سیاسی از دانشگاهها، مجدداً تا آخر امتحانات پایانی سال بازگشایی شد، «لیکن پس از این مدت، اقدام خاصی در زمینه‌ی اصلاحات آموزشی صورت نمی‌گیرد تا اینکه رهبر انقلاب فرمان صدور برپایی «ستاد انقلاب فرهنگی» را در ۲۴ خرداد ۱۳۵۹ صادر می‌کنند.»

اقدامات ستاد انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۵۹ شروع، و به سال ۱۳۶۳ پایان پذیرفت و از آن پس امور اصلاحی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی بر عهده‌ی شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت، که تا زمان حال نیز ادامه دارد. به دلیل اینکه اقدامات شورای عالی در راستای فعالیتهای ستاد انقلاب فرهنگی بوده است، شایسته است در ابتدا به فعالیتهای ستاد انقلاب فرهنگی پرداخته شود.

ستاد انقلاب فرهنگی

در بدو اعلام انقلاب فرهنگی، چون مسئولان و کارگزاران جامعه در مقابل عمل انجام شده قرار گرفته بودند، تنها اهداف اولیه و کلی را - که همانا اسلامی کردن دانشگاهها بود - در نظر داشتند، لیکن هدف و برنامه‌ریزی مشخص و سیاستگذاری فرهنگی اصولی که بدان رهنمون گردد و حتی مفهوم و معنی دقیق و معیار دانشگاه اسلامی مشخص نبود و هر کس بنابر عقیده و جهان‌بینی خود آن را معنا می‌کرد؛ بدین لحاظ ستاد انقلاب فرهنگی دست به ایجاد بازوهای اجرایی زد که هر یک وظیفه‌ی اصلاحی رکن خاصی از مراکز آموزشی عالی را به عهده داشتند.

۱. اولین قدمی که توسط ستاد انقلاب فرهنگی برداشته شد، تشکیل گروههای برنامه‌ریزی - فنی و مهندسی، کشاورزی، هنر، علوم انسانی، پزشکی و علوم پایه - بود و هدف کلی واحد برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه و تدوین برنامه‌ی آموزشی در رشته‌های مختلف برای دانشگاههای اسلامی آتی ذکر شده بود. برای هر مجموعه از رشته‌های تحصیلی مرتبط، یک گروه تخصصی در ستاد شکل گرفت که این گروهها بر اساس اهداف عمومی دانشگاههای اسلامی اقدام به تدوین اهداف تخصصی رشته‌ی خود نمودند. برنامه‌ریزی برای رشته‌های مختلف، برای هر یک از آنها با دشواریهای خاص خود روبرو بود، لیکن رشته‌ی علوم انسانی به دلیل ماهیت خاص خود، در این میان نقش متفاوتی ایفا می‌کرد و باعث دل‌نگرانی مسئولان امر بود، چرا که از نظر صاحب نظران وقت، این رشته بر خلاف علمی همچون فیزیک، شیمی و ریاضی و... (که قانون ثابتی را دنبال می‌کنند و متعلق به مکتب یا کشور و ایدئولوژی خاصی نیستند) می‌بایست در بی‌طرف بودن آنها شک می‌کردند و با کمک روحانیون حوزه، بررسی و دوباره نویسی می‌شدند، برای همین، مسئولان دغدغهی بسیاری در این امر داشتند.

۲. یکی از ارکانهای بسیار مهم، جهاد دانشگاهی بود که هم مدیریت دانشگاهها و هم نظارت بر اجرای پاره‌ای از مصوبات ستاد انقلاب فرهنگی را بر عهده داشت. پس از تشکیل ستاد، در مدت کوتاهی، شورای جهاد دانشگاهی به مثابه‌ی تنها نماینده‌ی ستاد انقلاب فرهنگی در دانشگاههای اصلی سراسر کشور تشکیل شدند.

۳. تأسیس کمیته‌ی گزینش استاد از دیگر اقدامات بود. از وظایف این کمیته، انتخاب استادان مناسب فرهیخته‌ای بود. که هم از لحاظ علمی و هم از نظر اخلاقی، مورد گزینش واقع می‌شدند.

۴. کمیته‌ی گزینش دانشجو اولین بار در سال ۱۳۶۱ پس از بازگشایی دانشگاهها شکل گرفت که مقرر شد دانشجویان هم از لحاظ اخلاقی و تعهد و هم از نظر علمی و هم از لحاظ منطقه‌ای گزینش شوند.

۵. مرکز نشر دانشگاهی نیز برای تأمین کتابهای درسی، تحت نظارت مستقیم ستاد انقلاب فرهنگی بوجود آمد. این کمیته با استمداد از مؤلفان، مترجمان و استادان دانشگاه کتب مورد نیاز دانشگاههای اسلامی آینده را تهیه می‌کرد. به طوریکه گفته شده، بیش از ۲۵۰۰ تن از افراد صاحب نظر از اقشار مختلف، کمیته‌ی فوق را یاری نمودند.

علیرغم مشکلات و مسایل مبتلا به ستاد انقلاب فرهنگی، از قبیل: مسایل جنگ تحمیلی، فشارها و اختلافات سیاسی حاکم بر جامعه، عدم همکاری صاحب‌نظران مخالف انقلاب فرهنگی، چند مسئولیتی بودن اعضای ستاد و اختلاف نظر آنان با یکدیگر در پیشبرد اهداف انقلاب فرهنگی، ستاد مذکور موفق به انجام اقدامات مؤثری شد؛ برای مثال تا سال اتمام کار ستاد، برنامه‌ریزی ۶۸ مجموعه‌ی فنی و مهندسی، ۷۴ رشته‌ی پزشکی، ۲۰ رشته‌ی تخصصی کشاورزی، ۴۷ رشته‌ی علوم پایه و ۸۶ برنامه‌ی مربوط به علوم انسانی شایان ذکر است. همچنین فعالیتهای مرکز نشر دانشگاهی شامل: نشر علمی جزوه‌های درسی، کتابهای خارجی، نمایشگاههای کتاب و انتشار بیش از ۲۰۰۰ عنوان کتاب بوده است.

علی‌رغم اقدامات مؤثر ستاد انقلاب فرهنگی، در یک ارزیابی کلی می‌توان اذعان کرد که هر یک از ارگانها و بازوهای ستاد، در اجرای اهداف خود با مشکلات عدیده‌ای روبرو بودند که باعث کندی کار می‌شدند. به هر صورت در ابتدای کار و فعالیتهای ستاد انقلاب فرهنگی، مقرر شده بود که دانشگاهها به مدت ۶ ماه بسته بمانند، که در طی این مدت، اهداف انقلاب فرهنگی؛ یعنی اسلامی شدن دانشگاهها یا به عبارت بهتر، تعیین استراتژی و سیستم آموزشی کشور، تعیین اهداف این آموزش و تدوین و طراحی سیستم آموزش، پیش

از مرحله‌ی ابتدایی تا سطح آموزش عالی تعیین گردد و معضلات مربوط به برنامه ریزی آموزشی کلیه رشته‌ها، وحدت حوزه و دانشگاه، مدیریت دانشگاهها، گزینش استاد و دانشجو و... حل گردد؛ ولیکن این مدت، دو سال به طول انجامید و پس از این مدت نیز تنها کلاسهای رشته‌های فنی و ریاضی دایر شدند و تشکیل رشته‌های علوم انسانی به تعویق افتاد.

همان گونه که ذکر شد مسؤولان کمیته‌ی برنامه‌ریزی، نسبت به دروس این رشته حساسیت خاصی داشتند. در نتیجه آنان سعی بر آن داشتند تا با بهره‌گیری از روحانیان ستاد انقلاب فرهنگی و حوزه‌ی علمیه‌ی قم، نیازها و کمبودهای این رشته رفع گردد و این دروس بر اساس معیارها و ضوابط اسلامی حل و فصل شود و نیز بر برقراری ارتباط بین دو قشر روحانی و دانشگاهی کمک شود و این ارتباط مستحکم شود؛ لیکن به دلیل حجم کارها و اشتغال بیش از حد روحانیان مذکور و شاید به دلیل عدم زمینه‌سازی مناسب، اعتماد متقابل بین این دو گروه، ایجاد نشد. در نتیجه به جز انتشار چند کتاب معارف و اخلاق اسلامی اقدام خاص دیگری صورت نگرفت.

یکی دیگر از مسایل عمده‌ای که ستاد انقلاب فرهنگی با آن دست به گریبان بود، مسأله‌ی مدیریت و تداخل وظایف وزارت فرهنگ و آموزش عالی با جهاد دانشگاهی بود.

در آن برهه، مسأله‌ی مدیریت یکی از مشکل‌ترین بحثها محسوب می‌شد؛ لذا پس از تشکیل جهاد دانشگاهی و برای اداره‌ی امور دانشگاهها، نقش وزارت فرهنگ و آموزش عالی با ابهام مواجه شد و در طول تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، این ابهام وجود داشت. اعضای ستاد انقلاب فرهنگی امیدوار بودند با یکی شدن نهادهای موجود در آن زمان و ایجاد نظامی واحد که نه جهاد را در بر گیرد و نه وزارت علوم را و در عین حال شامل هر دو باشد، ستاد بتواند به کارهای اصلی خود، که برنامه ریزی و مشاوره و ایجاد طرح نظام دانشگاه اسلامی است، بپردازد و دست خود را از امور اجرایی کنار بکشد، لیکن به این کار موفق نشد.

به طور کلی چون وقوع انقلاب آموزشی بر اثر ایجاد عواملی خاص ایجاد شد و به وقوع پیوست، در نتیجه در ابتدا اهداف کلی را در نظر داشت و خبری از اهداف کاربردی و جزئی نبود که می‌بایست به مرور ایام تعیین می‌گشت، لیکن باز هم هر مسئولی با توجه به برداشت خود از اسلام، دارای عقاید متفاوتی بود و این تضاد عقاید، باعث کندی کار شده بود.

علاوه بر این مسایل، موانع دیگری از جمله ناکافی بودن اعضای اصلی ستاد، عدم صرف وقت کافی اعضا در ستاد به دلیل اشتغالات گوناگون، عدم هماهنگی نظام آموزش عالی با سطوح دیگر آموزشی و... موجب گشت تا سردمداران جامعه به فکر چاره‌ی کار باشند؛ از این روی اولین اقدام آنها تبدیل ستاد انقلاب فرهنگی به شورای عالی انقلاب فرهنگی بود. در این دگرگونی، علاوه بر کلیه‌ی افراد ستاد انقلاب فرهنگی، رؤسای سه قوه و چندین تن از مقامات عالی‌رتبه‌ی دولتی به این شورا پیوستند.

شورای عالی انقلاب فرهنگی

شورای عالی انقلاب فرهنگی به منظور رفع نقیصه‌های ستاد در آذر ۱۳۶۳ آغاز به کار کرد. در وهله‌ی اول، حوزه‌ی کار از وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و فرهنگ و ارشاد اسلامی گسترش یافت؛ بدین معنا که شورای عالی انقلاب فرهنگی از این پس نه تنها به مسایل آموزش عالی بلکه به کل مسایل فرهنگی جامعه بپردازد. با توجه به اینکه تمام اجزاء و نهادهای جامعه در ارتباط تعاملی با یکدیگرند، در نتیجه اصلاح تک تک اجزاء کل باید مدنظر قرار می‌گرفت. بدین لحاظ با شروع برپایی شورای عالی، علاوه بر تداوم اصلاحات آموزشی دانشگاهها، سعی شد تا به فرهنگ کل جامعه نیز توجه بیشتری مبذول شود.

در طول عمر ستاد انقلاب فرهنگی، به دلیل مشکلات فراوان و عدیده، برنامه‌ریزی اکثر رشته‌های عالی و دکتری انجام نشده بود. با برپایی شورای عالی، مقرر شد تا عین اینکه کمیّت مواد درسی به حداقل ممکن برسد، کیفیت نیز محفوظ بماند و نیاز کشور به نیروی کار آزموده، محدودیت دانشگاهها و هزینه‌ی سنگین آموزش عالی نیز در نظر گرفته شود.

به منظور رفع مسایل مربوط به کمبود کتب علوم انسانی، در سال ۱۳۶۴ سازمان سمت (سازمان تهیه و تدوین کتب علوم انسانی و اسلامی) ایجاد شد و ادامه‌ی فعالیتهای باز بینی کتب علوم انسانی سابق به این سازمان واگذار گردید. لیکن تا مدتها به دلیل ماهیت این رشته، عدم سرعت لازم اجرایی و نیاز هیأت دولت به نیروهایی در زمینه‌ی جامعه‌شناسی، اقتصاد، مردم‌شناسی، علوم سیاسی، و سایر رشته‌ها

و زمینه‌های علوم انسانی به منظور تألیف منابع اسلامی، تنها یک سری کتابهای عربی و اخلاق و تربیت اسلامی برای دروس دانشگاهی به زیر چاپ رفت این در حالی بود که در زمینه‌ی علوم پایه و سایر علوم، تعداد زیادی کتاب منتشر شده بود.

پس از برپایی شورای عالی انقلاب فرهنگی، بازوها و ارگانهای ستاد سابق، همچنان به روند کاری خود ادامه دادند. یکی از این ارگانها جهاد دانشگاهی بود که از ابتدا با مشکل اداره و مدیریت دانشگاهها و تداخل مدیریت و وظایف آن، با وزارت فرهنگ و آموزش عالی دست به گریبان بود. در نتیجه برای رفع این معضل و تعیین حدود فعالیتهای جهاد دانشگاهی، مقرر شد تا جهاد به فعالیتهای فرهنگی محض و تحقیقاتی غیر وابسته به دانشگاهها بپردازد. با حذف وظیفه‌ی مشارکت در مدیریت و اداره‌ی دانشگاهها، این مشکل حل شد و پس از گذشت چند سال، جهاد دانشگاهی به عنوان پل ارتباطی دانشگاه و بخش صنعتی و خدماتی کشور به فعالیت پرداخت و محل استقرار آن بیرون از دانشگاه تعیین شد.

یکی از اهداف انقلاب فرهنگی، رسیدن به خودکفایی علمی بوده است که از جمله ارکان آن را تأمین دانشجو در داخل کشور تشکیل می‌دهد. اعزام محصل به خارج، پس از توقف کار دانشگاهها، متوقف شد، ولی به هر حال بنابر نیاز کشور به برخی تخصصهای ناموجود و مورد نیاز کشور، لازم بود تعدادی از دانشجویان اعزام شوند. در سالهای اولیه‌ی برپایی نظام جمهوری اسلامی، ضابطه‌ی مشخصی در این خصوص وجود نداشت؛ اما از تیرماه ۱۳۶۱، اولین امتحان اعزام دانشجو در ایران برگزار گردید.

در این رابطه سیاستگذاران فرهنگی، تمهیدات خاصی را به اجرا در آوردند. فرستادن دانشجویان به خارج، علاوه بر رفع نیاز کشور، اثرهای نامطلوبی را همراه داشت؛ لذا مسؤولین ضوابطی را معین نمودند. بسیاری عقیده داشتند که اثرات مخرب تعلیمات غرب و نابسامانیهایی را که ظرف ۵۰ سال بر کشور وارد آمده نمی‌توان ظرف ۱۰ یا ۲۰ سال رفع کرد، بلکه باید به مرور ایام چنین اثراتی را از بین برد و به خود کفایی علمی نایل آمد. برخی نیز با دیدگاهی انتقادی، ارج نهادن و برتری گذاردن به تحصیلکردگان خارج را بر داخل از هر نظر مورد تنقید قرار داده‌اند و اذعان داشته‌اند که یکی از الزامهای اتکا به داخل این است که باید اولویت را به تحصیلات در داخل کشور منحصر کرد، لیکن مشکلات موجود در سیستم اداری از طرفی و از طرف دیگر فراهم نبودن امکانات مناسب در ایران، برای جذب آنها بازم مشکل آفرین بوده است.

علاوه بر رسیدگی به مشکلات ستاد انقلاب فرهنگی، شورای عالی برای هرچه بهتر انجام شدن کارها و مراقبت از جریان صحیح و سالم انقلاب فرهنگی و رسیدگی به مسایل آن، دست به تشکیل هیأت نظارت و بازرسی زد، که این کار از طریق اعزام هیأت‌های بازرسی به مراکز و مؤسسات علمی، فرهنگی، آموزشی، تبلیغاتی و هنری و رسیدگی به مسایل حاد سیاسی و فرهنگی مراکز آموزشی و تهیه‌ی گزارشهای لازم و رسیدگی به شکایات رسیده از مؤسسات آموزش عالی انجام می‌گرفت. تا سال ۱۳۶۹ فعالیت این هیأت پیرامون امور داخلی دانشگاهها بود. پس از تجدید نظر در ساختار هیأت، تغییراتی که در برخی از وزارتخانه‌ها و سازمانها پیش آمد بود نیز مورد توجه قرار گرفت. اما این هیأت نیز مسایل خاص خود را دارا بود که موجب عدم رسیدگی صحیح به حل مسایل دانشگاهها می‌شد.

سخن آخر

پس از وقوع انقلاب اسلامی، فرصت بسیار مغتنمی به منظور قرار گرفتن آموزش در مسیر صحیح، ایجاد شد؛ یعنی آموزشی که علاوه بر در نظر گرفتن نیازها و اقتضای کشور، در راستای ارزشهای آرمانی - فرهنگی نیز حرکت کند. در ابتدا، ستاد انقلاب فرهنگی با کمک ارگانهای وابسته به آن، به مثابه‌ی آغازگران ایجاد تحول و دگرگونی آموزش، بخصوص آموزش عالی، با مسایل متعددی مواجه بودند؛ با این وجود توانستند اساس و پایه‌های اصلاحات آموزش عالی را قالب‌ریزی نمایند. پس از گذشت قریب چهارسال از عمر فعالیت ستاد، شورای عالی انقلاب فرهنگی به منظور مرتفع کردن مسایل مبتلا به ستاد، پا به عرصه‌ی وجود نهاد. شورای عالی انقلاب فرهنگی در صدد برآمد تا علاوه بر رسیدگی به مشکلات دست به گریبان آموزش عالی، معضلات سطوح دیگر آموزشی و همچنین فرهنگ کل جامعه را نیز مدنظر قرار دهد. از بدو شروع فعالیت ارگان مذکور، مصوبات بسیاری در زمینه‌های مختلف، از جمله: در حیطه‌ی گزینش دانشجو، هیأت علمی، نحوه‌ی اداره‌ی امور مراکز آموزش عالی، برنامه‌های درسی و رشته‌های تحصیلی و... به تصویب رسید و به مرحله‌ی اجرا

گذاشته شد. لیکن به نظر می‌رسد اثرات چندین دهه نارسایی و آموزش غلط، در دوره‌ای کوتاه، قابل رفع نیست. تا به حال شورای عالی، راه‌حلهای بسیاری را به بونه‌ی آزمایش گذاشته است، اما هنوز هم مشکلاتی از قبیل مدرک‌گرایی، جهت‌گیری دانش‌آموزان به سمت آموزش عالی و دانشگاه، کمبود استادان کارآزموده، نحوه‌ی اداره‌ی امور مراکز آموزش عالی و... تا حدودی مطرح است. به هر صورت سیاست‌گذارهای فرهنگی در برهه‌های مختلف، متفاوت بوده است، لیکن در سالهای اخیر، این سیاستها، بخصوص در زمینه‌ی نحوه‌ی اداره‌ی امور، متمایل به سمت عدم تمرکز و منحصر کردن امور هریک از مراکز آموزش عالی به خودشان است، یا برای نمونه، طرحهای ارائه شده، برای جوابگویی به خیل عظیم داوطلبان کنکور و گزینش صحیح و از روی دقت دانشجویان مستعد به تحصیل بوده است، لیکن شایسته است به منظور رفع نارسایی‌های حاضر، علاوه بر رسیدگی به مسایل داخلی شورای عالی (از جمله عدم هماهنگی بین مسئولان، عدم همفکری لازم، نداشتن هدف مشترک و عدم بهره‌گیری از افراد صاحب صلاحیت لازم، عدم وقت کافی برای رفع مسایل جامعه و دانشگاه و...) با بهره‌گیری و دقت نظر بیشتر بر روی لوایح ارائه شده به شورا، بر مشکلات فایق آمد.

کاوشی در آموزش پزشکی اسلامی و نوین

هومن کاغذیان (۴۱)

چکیده

این مقاله به بررسی اجمالی، پیرامون مؤلفه‌های آموزش پزشکی در دو حیطه‌ی تاریخی پرداخته و ضمن جریان‌شناسی نوع تفکر رایج در هر یک از آنها؛ روشهای مختلف آموزش پزشکی را بررسی نموده است. با توجه به تغییرات و چرخشهایی که در عرصه‌ی متدولوژی تفکر علمی در طی قرون اخیر، از رویکرد «کل‌گرا» به رویکرد «جزء‌گرا» یا استقرائی، پدید آمده است، بدیهی است که در روشها و نحوه‌ی آموزش علوم تجربی و کاربردی نیز تغییراتی به وجود آید. تا‌مل همراه با پابندی به روشها و آداب مألوف در آموزش پزشکی اسلامی، ضمن استفاده از سیستمهای آموزشی نوین، مانند آموزش مبتنی بر شایستگی؛ شاید محصول مبارک تعامل این دونوع آموزش باشد، ضمن آنکه در طی مقاله اشارتی به تاریخ علم طب در اسلام و ایران، به نحو گذرا گردیده است تا در جهت احیاء روحیه‌ی خودباوری علمی در نسل فرهیخته و جوان کشورمان، گامی مؤثر برداشته باشد.

واژگان کلیدی

آموزش پزشکی اسلامی - مدیریت دانش، روشهای نوین.

مقدمه

با توجه به تغییرات شگرفی که در متدولوژی علوم در طی قرون اخیر به وجود آمده است، مقایسه‌ی بین آموزش پزشکی اسلامی و نوین ضروری می‌نمود. البته ادعای نویسنده؛ مقایسه‌ای جامع و مانع نیست، ولیکن به قدر وسع کوشیده است تا اشاراتی درخور توجه داشته باشد و افق جدیدی پیش روی مخاطبین فرهیخته‌ی آن بگشاید.

آموزش، امری جهانی است و تقسیم بندی آن به دو نوع اسلامی و نوین فقط به لحاظ زمانی و برای انجام مقایسه صورت گرفته است.

۱. آموزش پزشکی اسلامی

الف) سن شروع تحصیلات پزشکی

در آن روزها (۴۲) تحصیل پزشکی در سنین اولیه‌ی جوانی انجام می‌گرفت. از جمله «حنین بن اسحق» (۴۳) هنگامی که برای ادامه‌ی تحصیل به بغداد آمد، هفده سال بیشتر نداشت و تازه تحصیلات مقدماتی خود را هم در جندی شاپور به پایان رسانده بود. «ابن سینا» نیز تحصیلات پزشکی خود را در یازده سالگی آغاز کرد، ولی «رازی» از این مورد مستثناست.

این رسم در تمام دوران و ممالک اسلامی حکمفرما بود. از جمله «موسی بن میمون» (۴۴) که یک یهودی اسپانیایی بود، تحصیلات خود را در این رشته در سیزده سالگی شروع کرد. حتی تا حدود یکصد سال پیش هم، دانشجویان پزشکی در دانشگاه الازهر قاهره، در سن دوازده سالگی نام نویسی نموده و دو یا سه سال بعد از آن به بیمارستان «قصر العینی» منتقل می‌شدند.

ب) دروس فرعی در آموزش پزشکی

دانشجویان پزشکی علاوه بر مطالب پزشکی، دروس دیگری را نیز تحصیل می‌کردند. این درسها گرچه جزو دروس اصلی نبودند، مطلوب و مهم شمرده می‌شدند. از جمله‌ی این دروس، هندسه بود و مقصود از تحصیل آن، این بود که طیب بتواند شکل زخمها را تشخیص دهد زیرا زخمهای گرد به دشواری درمان می‌شوند، در حالیکه زخمهای چند ضلعی به آسانی التیام می‌پذیرند. دیگری، رشته‌ی نجوم بود تا پزشک بتواند تریب‌های مبارک و منحوس ماه را بشناسد و نیز رشته‌ی موسیقی؛ برای اینکه بتواند ضربان نبض را به دقت و ظرافت تشخیص دهد.

ج) روش و آداب تدریس دروس عملی و تئوری

دانشجویان جوان، تحصیلات پزشکی خود را با کارآموزی و شاگردی، زیر نظر اطبای بزرگتر شروع می‌کردند. مهمترین قسمت تحصیل پزشکی، کارآموزی عملی در بیمارستان بود. «علی بن عباس مجوسی اهوازی» (۴۵) چنین می‌نویسد: «از اموری که بر محصل این حرفه واجب است یکی آنکه وی باید مرتباً به بیمارستانها و آسایشگاهها سرکشی کند و توجه و مراقبت کاملی از وضع و حالات ساکنان آن به عمل آورد. این حضور و مراقبت باید با همراهی استادان بسیار ماهر و دانشمند طب انجام گیرد.» در بیمارستانهای عمومی، روش تدریس همان بود که امروز دیده می‌شود. دانشجویان به یک استاد می‌پیوستند و در بازدیدهای روزانه، بخش به بخش او را دنبال می‌کردند.

«رازی» مشکل‌دارترین بیماران را برای تدریس انتخاب می‌کرد و به طوریکه یکی از معاصرین وی می‌گوید؛ عادت او بر این بود که نخست از مبتدی‌ها می‌خواست بیمار را مورد معاینه قرار دهند، اگر شاگردان کلاس اول نمی‌توانستند بیماری را تشخیص دهند، آنگاه شاگردان کلاس بالاتر را برای این کار مأمور می‌کرد و تنها هنگامیکه تشخیص بیماری از حدود معلومات تمام شاگردان بیرون بود، آنگاه نوبت خود استاد فرا می‌رسید.

محل نشستن هر محصلی در تالار سخنرانی بستگی به پیشرفت او در دروس داشت و تمام آنهایی که به یک درجه از پیشرفت رسیده بودند، نزدیک هم می‌نشستند.

دانشجویان جوان ظاهراً از حداکثر آزادی برخوردار بودند. از جمله می‌توانستند استادان خود را مورد پرسش قرار دهند و حتی اشتباه آنان را اثبات کنند. به علاوه این تعلیمات به وسیله‌ی یک رشته خطابه‌ها تکمیل می‌شد و در جاهایی که مدرسه‌ی مخصوصی برای تعلیم طب وجود نداشت این سخنرانی‌ها در مساجد محلی انجام می‌گرفت. روش تدریس با آنچه امروز معمول است کاملاً یکسان نبود. قسمتی از کتاب درسی یا متن سخنرانی بوسیله‌ی پزشکی که عهده دار این سمت بود، در کلاس خوانده می‌شد و سپس استاد کلاس، موارد مبهم را پاسخ می‌گفت و مشکلاتی را که برای شاگردان پیش می‌آمد توضیح می‌داد.

در درسهایی «ابن التلمیذ» (۴۶)، دو متخصص دستور زبان عربی نیز به عنوان دستیار شرکت می‌جستند که وظیفه‌ی آنها توجیه اصطلاحات علمی به محصلان و اصلاح طرز تلفظ آنان بود. جلسات سخنرانی بیشتر اوقات مخصوصاً در تابستان و در ماه رمضان و در شبها و ساعات دیر وقت غروب تشکیل می‌شد.

«رازی» اغلب چنان خسته بود که فانوس خود را روی طاقچه می گذاشت و کتاب را به دیوار مقابل تکیه می داد، به طوریکه وقتی خواب او را فرا می گرفت، کتاب می افتاد و او را بیدار می کرد.

لازم به ذکر است که نحوه‌ی اداره‌ی بیمارستانی که «رازی» در بغداد تأسیس کرده، به نحوه‌ی اداره‌ی بیمارستانهای امروزی شباهت بسیاری دارد. در واقع سطح بندی آموزشی، که امروزه در دانشگاههای علوم پزشکی و بیمارستانها مرسوم است، تا حدود زیادی برگرفته از نظام آموزش پزشکی آن بیمارستان است.

د) دوره‌های تخصصی پزشکی

تخصص رسمی در رشته‌های مختلف پزشکی، مانند آنچه امروز متداول است موجود نبود، ولی برخی از پزشکان با کسب مهارت و ممارست در درمان بیماریها یا در تجویز داروهای معین، تا حدودی به متخصصین امروزی شبیه بودند. از جمله «ابن سینا» در درمان بیماریهای عصبی بیش از دیگران مهارت داشت، بنابراین بسیاری از بیماران روانی به وی مراجعه می کردند. همچنین می توان «ابوالبرکات» (۴۷) را که به درمان از راه تلقین می پرداخت، از زمره‌ی متخصصان بیماریهای روانی محسوب کرد.

ه) منابع درسی پزشکی

«قانون» بوعلی، قرنها در خاورمیانه و اروپا تدریس می شد و «رازی» نیز نوشته‌هایش تأثیر عمیقی بر یونانیان گذاشت.

در میان کتب درسی پزشکی که از همه متداول تر بودند، «فصول» بقراط، «مسائل» حنین و «مدخل» رازی، برای سال اول تحصیلی، کتبی اساسی و مناسب شمرده می شدند.

«ابوسهل سعید بن عبدالعزیز نیشابوری»، که «النیلی» (۴۸) نیز نامیده می شد، تفسیری بر این سه کتاب نوشته که مورد مطالعه‌ی بیشتر دانشجویان جوان بوده است.

دروس سال دوم شامل؛ «ذخیره» ثابت بن قره (۴۹)، «المنصوری» رازی و «اغراض» سید اسماعیل جرجانی بوده است. براین کتابها «هدایه» اثر جوینی یا «کفایه» اثر احمد بن فرج افزوده می شد. این فهرست جامع و دشوار برای تعداد زیادی از دانشجویان کافی بود.

به محصلین و دانشجویانی که می خواستند مطالعه‌ی بیشتر و عمیقتری در اصول فلسفی و نظری بیماریها کنند، توصیه می شد که در ساعات فراغت یک یا چند فقره از کتاب «شانزده مقاله»ی جالینوس، «الحاوی» رازی، «کتاب الملکی» علی بن عباس، «صد فصل» ابوسهل، «قانون» ابن سینا یا «ذخیره» خوارزمشاهی «سید اسماعیل جرجانی را بخوانند.

در میان کتابهای بزرگ درسی، «قانون» ابن سینا متداول ترین آنها بود. با توجه به کثرت نقل قولهایی که در آثار نویسندگان بعدی وارد شده و نیز با در نظر گرفتن تعداد نسخه‌های خطی باقیمانده، کتاب ذخیره‌ی جرجانی احتمالاً دومین کتاب مورد علاقه بوده است.

وقتی شاگردی، مطالعه‌ی یکی از این کتابها را به پایان می رسانید، رسم استاد بر این بود که کتاب را امضاء کند و با این عمل به او اجازه می داد تا محتویات آن کتاب را به دیگران درس دهد. این امضاء در حقیقت نوعی معرفی آن کتاب هم شمرده می شد، بطوریکه دانشجویان و دانشمندان از مطالعه‌ی کتب و آثاری که فاقد امضای استادان بسیار بود، امتناع می ورزیدند.

و) آزمونهای پزشکان

آیا دانشجویان قبل از آغاز طبابت ناگزیر از گذراندن نوعی امتحان بوده‌اند؟ این سؤالی است که جواب دادن به آن دشوار است. آنچه مسلم است این است که تا قبل از سال ۹۳۱ میلادی (لااقل در بغداد) برای علاقه‌مندان به ورود در حرفه‌ی پزشکی، چنین محدودیتی وجود نداشته است، در آن سال به خلیفه‌ی «مقتدر»، خبر رسید که اشتباه یک طبیب خصوصی، سبب مرگ یکی از رعایا شده است. خلیفه به مفتش کل (۵۰) فرمان داد که از کار و دخالت کسانی که قبلاً توسط «سنان بن ثابت بن قره» مورد آزمایش قرار نگرفته‌اند، جلوگیری کند. خلیفه این دستور را به دست خود نوشت و از آن پس «سنان» با اختیاری که کسب کرده بود، فقط برای آنهایی که قبلاً به وسیله‌ی او

امتحان می‌شدند، اجازه‌ی طبابت صادر می‌کرد و ضمناً معلوم می‌داشت که هر کدام باید در چه رشته‌ای از رشته‌های پزشکی خدمت کنند. شمار پزشکانی که در سال اول مورد امتحان قرار گرفتند، تنها در بغداد از ۸۶۰ تن متجاوز گردید. این امتحانات البته چندان سخت و جدی نبود. گمان می‌رود در «خیوه»، هم امتحانات مشابهی معمول بوده است، زیرا به طوری که حکایت می‌کنند، «ابن الخمار» (۵۱) از طرف خوارزمشاه مأمور شده بود رساله‌ی مخصوصی درباره‌ی امتحان پزشکان بنگارد.

ز) وضعیت و جمعیت پزشکان

رافائل دومانس، تخمین زده است که در زمان او در اصفهان - که جمعیت آن بین هفتصد و پنجاه تا یک میلیون نفر بوده - در حدود ۱۵۰۰ پزشک، ۲۰۰ داروفروش و چند جراح و تعداد بیشماری رگزن وجود داشته است. بیشتر دانشجویان توانگر زاده، طب عمومی تحصیل می‌کردند به امید اینکه پس از خاتمه‌ی تحصیل به سمت طبیب حاکم یا اعیان و اشراف محلی یا حتی خلیفه یا شاه منصوب شوند. سلاطین صفوی بسیاری از پزشکان معمولی و بسیار از پزشکان برجسته و ممتاز را در اختیار داشتند که سرپزشک ایشان؛ «حکیم باشی» نامیده می‌شد.

۲. آموزش پزشکی نوین

با عنایت به تغییر در ابزار آموزش و به عرصه آمدن فناوریهای مدرن، که ناشی از بروز و ظهور نگرشهای استقرایی و جزء گرایانه به علم است، نحوه‌ی آموزش نوین، لاجرم دستخوش تغییراتی هر چند عَرَضی گردیده است. باشد که اطلاع از این روشها و مروری بر پیشینه‌ی آموزش پزشکی، قدری خردورزی فلسفی را دوباره به عرصه‌ی طب بازگرداند که به نحو عملی، شاهد مصالحه‌ی دو دیدگاه جزء گرا و کل گرا در طب نوین و آموزش پزشکی نوین باشیم.

الف) آموزش پزشکی در ایران

آموزش پزشکی در ایران علیرغم حرکت‌های مبارکی که اخیراً از سوی وزارت مربوطه در این راستا، در قالب برگزاری همایشها و کنگره‌هایی با مضمون آموزش پزشکی صورت گرفته، کماکان در وضعیتی نه چندان مطلوب به سر می‌برد. عدم نوآوری و تولید؛ بسنده نمودن به حفظ به جای یادگیری فعال؛ انجام پژوهشهای بی بنیاد بدون توجه به زیر ساختها و اولویتها در این عرصه و انجام اغلب پژوهشهای بنیادین از نیمه راه و... از مصائب و مشکلات فعلی ما می‌باشد. شناخت درد و پرداختن به درمان، با توجه به اصول اصیل آموزش پزشکی و تاریخ غنی خود و از سوی دیگر توجه به دستاوردهای نوین دیگران؛ شاید از کارهای صالح ما در عصر حاضر باشد.

ب) روشهای نوین آموزش پزشکی

علم (۵۲) و دانش (۵۳) امروزه در نقش عاملی جدید در تولید و توسعه مطرح شده است. یعنی اگر آگاهی و تخصص مبتنی بر آموزش صحیح و بجا و بموقع، بکار برده شوند، جایگزین بسیاری از عوامل دیگر مورد لزوم، بخصوص زمان انجام کار، انرژی، مواد خام و سرمایه‌ی لازم (هزینه) خواهند شد. به بیان دیگر، جهان امروز از جوامع وابسته به مواد خام و اقتصاد، به سمت جوامع و اقتصاد مبتنی بر نیروی ذهن و اندیشه در حرکت است. دوران انقلاب علمی (روزگار غیر خطی شدن تحولات علمی)، که در آن، تغییرات کوچک به یکباره نتایج عظیم به بار می‌آورد، آغاز گردیده است. در این اثنا اهتمام به بررسی و کنکاش در آموزه‌های نوین آموزش و روشهای آن، امری لازم و بایسته می‌نماید، تا ضمن پایبندی به اصول و ارکان آموزش سنتی، روشهای نوین را جهت باروری آنها به کار بندیم. چون متن اصلی مطالب به زبان انگلیسی بوده است لذا ترجمه‌ی عبارات به زبان فارسی بعضاً به روانی و سهولت متون فارسی به نظر نمی‌رسند، که خود این امر نیز از مشکلات پرداختن بدین موضوعات است، ولی به هر جهت، اشاره به کلیات شاید در این تحقیق بسنده نماید و بدین سان لزوم اجتهاد و نوآوری در این باب، هرچه بیشتر عیان گردد.

۱. آموزش پزشکی مبتنی بر شایستگی: (trainingCompetency based medical)

اجزای محوری این رویکرد شامل؛ تحلیل کارکردی نقشهای حرفه‌ای، تبدیل این نقشها (شایستگی‌ها) به نتایج و پیامدها و در نهایت ارزیابی پیشرفت یادگیرنده در محدوده‌ی این نتایج، بر پایه‌ی عملکردی است که از سوی آن نشان داده می‌شود. پیشرفت، صرفاً بر اساس توانایی‌های کسب شده تعریف می‌شود، نه بر اساس فرآیندهای زمینه‌ای یا زمان صرف شده در محیط آموزش رسمی. از فواید بالقوه‌ی این رویکرد می‌توان به آموزش فرد به فرد انعطاف‌پذیر و ایجاد استانداردهای شفافتر اشاره کرد.

آموزش پزشکی مبتنی بر شایستگی؛ معمولاً در چهار مرحله انجام می‌شود: تعیین توانایی‌های مناسب، طراحی برنامه‌های آموزشی، طراحی روشهای ارزشیابی مناسب و تعیین حداقل استانداردهای مورد قبول.

رویکرد مبتنی بر شایستگی، در مقایسه با رویکرد سنتی، به طور بالقوه منجر به آموزش فرد به فرد انعطاف‌پذیر، ایجاد استانداردهای شفاف و افزایش پاسخگویی عمومی می‌شود.

در این رابطه، موارد دیگری نیز وجود دارند که حائز اهمیت هستند: اولاً یک ضریب کلیدی در این رویکرد، تأکید آن بر توانایی‌های بدست آمده است نه زمان صرف شده، به گونه‌ای که یادگیرندگان می‌توانند به سرعت مناسب خودشان پیشرفت کنند. البته در حال حاضر، دوره‌ی آموزش پزشکی عمومی و تخصصی ثابت است. ثانیاً تأکید بیش از حد رویکرد فوق‌الذکر بر روی مهارتها و رفتارها، به جای یک درک خشک از مفاهیم پایه‌ای و اصول، خطر تبدیل آموزش پزشکی (medical education) به تربیت پزشکی (medical training) را در بر دارد.

لازم به ذکر است که با تمام محسناتی که برای این روش می‌توان ذکر نمود، عدم به کارگیری صحیح مؤلفه‌های آن، ممکن است منجر به کاهش انگیزه‌ها، تأکید بر حداقل استانداردهای مورد قبول، افزایش بار کار اجرایی و کاهش محتوای آموزشی شود. باید مواظبت نمود تا رویکرد مبتنی بر شایستگی را به طور فراگیر در مراحل از آموزش پزشکی به کار نگیریم که در آن توانایی‌های مشخص و معتبر در دسترس نیست.

در پایان لازم به ذکر است که این رویکرد یکی از چندین رویکرد بالقوه مفید است که احتمالاً نقشی در مراحل مختلف پیشرفت آموزشی خواهد داشت.

۲. ظهور دیدگاههای جامع‌نگر (۴۵) (Holistic)

از آنجا که این رویکرد رفتارگرایانه به یادگیری برای حرفه‌هایی که نیازمند مهارت پیچیده هستند، تناسب کمتری دارد، رویکردهای وسیع‌تری در رابطه با آموزش مبتنی بر توانایی، گسترش پیدا کرده‌اند.

یک رویکرد جامع، شایستگی را به عنوان ترکیبی پیچیده از دانش، رفتارها، مهارتها و ارزشهای فردی می‌شناسد.

یک رویکرد جامع‌نگر، زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی را در ارزیابی، بر شایستگی لحاظ می‌کند و بر این تأکید می‌نماید که چگونه صفات فردی برای رسیدن به نتایج در زندگی واقعی به کار می‌روند.

فراشایستگی (meta _ competency)، برای توصیف توانایی عمومی، جهت یادگیری مؤثر توانایی‌ها، در جنبه‌های گوناگون فعالیت یک فرد به کار رفته است. این رویکردها می‌کوشند که جزء گرابی را در الگوی مبتنی بر شایستگی به حداقل برسانند.

ج) وضعیت فعلی در آموزش پزشکی غرب

به طور سنتی، چارچوب آموزش پزشکی مبتنی بر زمان بوده است و دانشجویان به صورت دوره‌ای ارزیابی می‌شوند تا نمراتشان مشخص شود. وزن مساوی به فرآیند و پیامد یادگیری داده می‌شود. تأکید، بر درک مفاهیم اساسی و اصولی بوده و مهارتها به صورت کلی ارزیابی می‌شوند، در طی سالهای اخیر رویکردهای مبتنی بر شایستگی به تدریج جایگزین این شیوه‌ها شده‌اند. هرچند که رویکرد رفتارگرایانه، ممکن است به ندرت برای آموزش، در حیطه‌هایی که قواعد سفت و سخت در آنها وجود دارد، (مانند دوره‌ی احیاء پیشرفته) به کار رود، اما رویکرد مبتنی بر شایستگی از نوع جامع‌نگر، به طور وسیعتر به کار می‌رود.

به دلیل تغییر مداوم در علوم زیست‌شناسی و مدیریت نظام‌های مراقبت سلامت، یک چالش عمده برای فرآیند آموزش، آماده‌سازی دانشجویان جهت یادگیری مداوم و مادام‌العمر است. برنامه‌ی آموزش رسمی دانشکده‌های پزشکی، تقریباً بلافاصله بعد از سپری شدن آنها توسط پزشکان تحت تعلیم، «تاریخ گذشته» می‌شوند.

این امید وجود ندارد که پزشکان بتوانند در طی یک دوره‌ی کاری ۵۰ - ۴۰ ساله، مراقبت مناسب از بیماران را به عمل آورند، مگر اینکه قادر باشند مهارت‌های خود را «روز آمد» کنند. یک راه برای کمک به دانشجویان، آموزش آنها به روش علمی است تا بتوانند به مصرف کنندگان دائمی اطلاعات جدید، در زمان ارائه‌ی آنها در متون یا سایر منابع در دسترس؛ تبدیل شوند.

دانشمندان بالینی به طور طبیعی، وقت خود را بین آزمایشگاه‌ها و موقعیت‌های بالینی تقسیم می‌کنند. دانشجویان و دستیاران کنجکاو هم می‌توانند همین کار را صورت دهند.

دانشجویان پزشکی و دستیاران به واسطه‌ی آموزش از طرف پژوهشگران و تجارب پژوهش شخصی، فرصت‌های منحصر به فردی را در مراکز سلامت دانشگاهی خواهند داشت تا مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری را، که به رشد آنها به عنوان پزشک در طول دوره‌ی کاری کمک می‌کند، به دست آورند.

در نظام آموزشی غرب، آموزش پزشکی در دو مرحله صورت می‌گیرد:

مرحله‌ی اول آموزش عمومی پزشکی ((UME (۵۵) شامل چهار سال است، که دانشجویان در دانشکده‌ی پزشکی سپری می‌کنند. مرحله‌ی دوم آموزش پزشکی، که معمولاً تحصیلات تکمیلی پزشکی ((GME (۶۵) نامیده می‌شود، بعد از دانشکده‌ی پزشکی آغاز می‌شود و شامل سال‌های متعدد دستکاری است، که متعاقب آن برای افرادی که مایل به کسب درجه‌ی فوق تخصصی هستند، آموزش‌های بعد از دستکاری انجام می‌گیرد.

آموزش عمومی پزشکی از قدیم به دو بخش تقسیم شده است که هر کدام دو سال به طول می‌انجامد. در طی بخش دو ساله‌ی اول دانشکده‌ی پزشکی (که غالباً دوره‌ی پیش بالینی خوانده می‌شود) دانشجویان عمدتاً به کسب شناخت عمیق‌تری از علوم زمینه‌های پزشکی مدرن، از قبیل: بیوشیمی، میکروبی‌شناسی، آناتومی و فیزیولوژی، ایمونولوژی، پاتوفیزیولوژی، ژنتیک و فارماکولوژی می‌پردازند. دانشجویان همچنین در طی این مدت در فعالیتهای مقدماتی بالینی شرکت می‌کنند که آنها را با اصول اخذ یک شرح حال پزشکی و انجام یک معاینه‌ی فیزیکی آشنا می‌کند.

بخش دو ساله‌ی دوم آموزش عمومی پزشکی (که معمولاً دوره‌ی بالینی نامیده می‌شود) به گذراندن بخش‌های عمده‌ی بالینی، از قبیل؛ جراحی، طب داخلی، زنان و مامایی، اطفال و روانپزشکی اختصاص دارد. هدف از دوره‌ی بالینی آشنا کردن دانشجو با ساختار عملکرد و رفتار انسان در سلامت و بیماری، آگاه ساختن آنها از علل اختلالات فیزیولوژی و سیر طبیعی بیماری‌های مختلف، آشنا سازی با اصول درمانی طبی، جراحی و معرفی کردن عوامل مؤثر محیطی - اجتماعی است.

چندین مرکز مرتبط به یکدیگر، برای تضمین کیفیت آموزش پزشکی در سطح ملی فعالیت می‌کنند. کمیته‌ی مشترک آموزش پزشکی، اعتبار دانشکده‌های پزشکی را از نظر تضمین کیفی آموزش دانشجویان، تأیید می‌کند. این کمیته در حقیقت فعالیت مشترکی میان شورای آموزش پزشکی انجمن پزشکی و انجمن دانشکده‌های پزشکی داراست.

نمایندگان کمیته‌ی مشترک آموزش پزشکی به صورت منظم از هر دانشکده‌ی پزشکی بازدید می‌کنند تا معین کنند آیا برنامه‌ی آموزش و تجارب دانشجویان با استانداردهای ملی از نظر رسالت، ساختار و عملکرد مطابقت دارد یا خیر.

تحصیلات تکمیلی پزشکی عموماً بین ۳ تا ۹ سال به طول می‌انجامد که این مدت به تخصّص مربوطه بستگی دارد و شامل یادگیری وسیع و تجربی، در جریان طبابت واقعی است. تحصیلات تکمیلی همچنین شامل یک جزء اساسی تحت عنوان آموزش نظری است. هدف از این آموزش، انتقال دانش لازم برای تشخیص و درمان است.

جلسات تدریس نظری عبارتند از: راندهای اساتید، سمینارها، سخنرانی‌ها و مطالعه در زمینه‌ی تخصصی مربوط به حرفه. در طی تحصیلات تکمیلی، دانشجویان پزشکی واقعاً به یک پزشک تبدیل می‌شوند. استانداردهای کیفی به کار گرفته شده از سوی شورای اعتبار بخشی تحصیلات تکمیلی پزشکی و کمیته‌های وابسته بازنگری دستیاری، در حال حاضر بر ساختار و فرآیند آموزش مبتنی هستند نه بر برونداد آن.

۳. فناوریهای مدیریت دانش (Knowledge management technologies)

این روش؛ از فناوریهای مبتنی بر اینترنت و سایر فناوریهای رایانه‌ای، برای تدوین یک برنامه‌ی آموزشی الکترونیکی (e-curriculum) بهره می‌گیرد. فکری که در پس مدیریت دانش نهفته است، جایگزین کردن اتکای سنتی بر کلاسهای سخنرانی بزرگ با سایر روشهای برقراری ارتباط اطلاعاتی است. یادگیری از راه دور یکی از ایده‌های مربوطه است. اساتید ممتاز می‌توانند دانش خود را با یادگیرندگان در چندین دانشکده‌ی پزشکی تقسیم کنند، نه اینکه تنها به دانشکده‌ای محدود باشند که جزو گروههای علمی آن هستند.

سخن آخر

در سراسر مقاله‌ی حاضر سعی شده تا درباره‌ی مفاهیم هر دو نوع سیستم آموزشی - در مورد سیستم آموزش پزشکی اسلامی، به تفکیک؛ و در مورد آموزش پزشکی نوین، بنا به مقتضای مقاله - به صورت تلویحی اشاراتی برود. تلفیق مؤلفه‌های دو سیستم آموزشی، با شناسایی جزء به جزء آنها و شناسایی نیازهای عصر و مصر، می‌تواند گامی در راستای آشتی دادن دو نوع نگرش کلی گرا و جزء گرا باشد که پژوهنده، استنتاج آنرا بر عهده‌ی مخاطبین فاضل قرار داده است.

منابع

۱. تاریخ پزشکی ایران و سرزمینهای خلافت شرقی، سیریل الگود، ترجمه‌ی دکتر باهر فرقانی، ویراسته‌ی دکتر محمد حسین روحانی، مؤسسه‌ی انتشارات امیرکبیر، چاپ دوم، ۱۳۷۱.
۲. آموزش پزشکی مبتنی بر شایستگی، لونگ، مترجم: رضا غلامی، ماهنامه‌ی توسعه‌ی سلامت و پزشکی، سال ۱، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳، آذرماه ۱۳۸۱.
۳. تربیت پزشکان فردا، رسالت آموزش پزشکی در مراکز سلامت دانشگاهی، بلومنتال، تایلر، مترجم: حسین غفرانی، ماهنامه‌ی توسعه‌ی سلامت و پزشکی، سال ۱، دوره‌ی ۲، شماره‌ی ۳، آذرماه ۱۳۸۱.
۴. نگرش سیستمی، دکتر مهدی فرشاد، مؤسسه‌ی انتشارات امیرکبیر، چاپ اول، ۱۳۶۲.
۵. داستان طب، برین وارد، مترجم: حسن سالاری، ۲۰۰۱.
۶. ایمونولوژی سلولی و مولکولی، عباس، لیچمن، پوبر، مترجمین: دکتر رضا فرید حسینی و همکاران. مقدمه مترجمین، انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد، ۱۳۸۰.

بررسی اندیشه‌های شهید مدرس از منظر

سیاستگذاری عمومی

دکتر حمیدرضا ملک محمدی (۵۷)

چکیده

نقد و بررسی وضعیت سیاستگذاری عمومی کشور با توجه به سه مفهوم مرجعیت سیاستگذاری، واسطه‌های سیاستگذاری و چرخه‌ی سیاستگذاری عمومی در دوره‌ی شروع به کار مجلس، پس از مشروطه در ایران، با تکیه بر آراء و اندیشه‌های شهید مدرس، بعنوان یکی از واسطه‌های سیاستگذاری عمومی کشور. همچنین شرح افکار و اعمال شهید مدرس در رابطه با تغییر و تعیین مرجعیت کلان سیاستها در جامعه و حضور فعال در چرخه‌ی سیاستگذاری عمومی کشور در طول عضویت در پنج دوره‌ی مجلس شورای ملی ایران.

واژگان کلیدی

شهید مدرس، مجلس، قانون، سیاستگذاری عمومی، مرجعیت سیاستگذاری، واسطه‌های سیاستگذاری، چرخه‌ی سیاستگذاری.

الف - مفاهیم اولیه

سیاستگذاری عمومی یکی از رشته‌های تازه تأسیس علوم سیاسی است که در ارتباطی تنگاتنگ با سایر علوم قرار دارد و به کار تنظیم عملکرد عوامل تصمیم گیرنده در یک کشور، با هدف بهینه سازی شرایط عمومی اجرای تصمیمات و نیل به اهداف از پیش تعیین شده می‌آید. سیاستگذاری عمومی را با تعاریفی گوناگون شناسانیده‌اند که از آن میان، برخی تعاریف ساده، کوتاه، اما پر معنا همچون؛ «علم عمل عمومی» یا «علم دولت در عمل» (۵۸)، از جایگاهی ویژه برخوردار است. پدیده‌ی سیاستگذاری عمومی از نگاه نظری و مفهومی، بر پایه‌هایی چندگانه بنا نهاده شده است. از این رهگذر، مفاهیمی همچون؛ مرجعیت در ابعاد کلان و غیر کلان، واسطه‌گری و واسطه‌ها و سرانجام، چرخه‌ی سیاستگذاری عمومی، از جمله ارکان اصلی در این دانش به حساب می‌آیند (۵۹). مرجعیت‌ها در واقع دلایل وجودی و اثباتی سیاست‌ها هستند و سیاست‌ها با ارجاع به آنها معنا می‌یابند و توجیه می‌شوند. بنابراین تغییر سیاست‌ها در وهله‌ی نخست، مستلزم تغییر در مرجعیت آنهاست. مرجعیت‌ها در نگاه غیر کلان، به مرجعیت یک قسمت، یک بخش یا یک حوزه‌ی خاص مثلاً کشاورزی، صنعت و نظیر آن باز می‌گردد و در نگاه کلان، مجموعه‌ی سیستم یا نظام کلی را در بر می‌گیرد. بنابراین، مرجعیت یک سیاست، به سیاستگذاری مربوط به آن، معنا می‌بخشد و به چرایی شکل‌گیری یک سیاست (به آن شکلی که وجود دارد) پاسخ می‌دهد.

واسطه‌ها، از دیگر ارکان سیاستگذاری محسوب می‌شوند. اینها بازیگرانی هستند که به دلیل وجود یک سیاست یا اجرای آن، به یکدیگر مرتبط می‌شوند. واسطه‌ها در ارتباط مستقیم با مرجعیت سیاست‌ها هستند. کار واسطه‌ها، بوجود آوردن تصاویری است که درک یک مسأله از طریق گروه‌های موجود در یک جامعه و سپس توصیف راه حل‌های مناسب آن را امکان‌پذیر می‌سازد، بنابراین واسطه‌ها با موقعیت استراتژیکی خود در نظام تصمیم‌گیری، سازندگان چارچوبی علمی هستند که بر اساس آن، بحث‌ها و گفت و گوها در مورد مسائل مختلف سیاسی صورت می‌پذیرد و در نهایت به اتخاذ یک تصمیم یا مجموعه‌ای از تصمیمات منتهی می‌شود و سرانجام، مرجعیتی برای یک سیاست تعیین گشته یا تغییر می‌نماید. بنابراین نقش واسطه‌ها در تصمیم‌گیری‌ها، نقشی کم بدلیل و بی مانند است زیرا آنها، دیدگاه خویش را به تصمیم گیران منتقل می‌نمایند و آنگاه بر تصمیمات اتخاذ شده تأثیر می‌گذارند.

سرانجام، چرخه‌ی سیاستگذاری عمومی، جان کلام دانش سیاستگذاری عمومی است. از خلال این چرخه که شامل مراحل همچون؛ شناسایی مسأله، تحلیل و گسترش برنامه، اجرای برنامه، ارزیابی برنامه و پایان برنامه است (۶۰)، مشکلات پیدا و نماند جوامع درک می‌شوند، مشکلات به مسائل تبدیل می‌گردند، حل مسائل به شیوه‌های گوناگون، مورد توجه و ارزیابی قرار می‌گیرد، فرایند تصمیم‌سازی فعال می‌شود، تصمیم اتخاذ شده به اجرا در می‌آید و در نتیجه، فعالیت‌های یاد شده، مورد ارزیابی و سپس تأیید یا اصلاح و تغییر قرار گرفته و چرخه به فعالیت خود ادامه می‌دهد. فعالان اصلی این چرخه؛ تصمیم‌گیران رسمی و غیر رسمی در جامعه هستند که به صورت فردی یا گروهی، مسائل را تا سطح ورود به تقویم سیاستگذاری، یعنی برنامه‌ی کاری تصمیم‌گیران اصلی و فعال سازی فرایند تصمیم‌سازی، پیش می‌برند.

ب - زمینه‌ی ظهور بازیگرانی نوین

در دوره‌ی پیش از مشروطیت، به دلیل عدم تمایز ساختاری در عرصه‌ی قدرت و انباشت مجموعه‌ای متنوع از قدرت در فردی واحد با عنوان پادشاه؛ سیاستگذاری، قالبی کوچک می‌یافت و تا حد تصمیم‌گیری فردی، که در نهایت، تناسب تصمیم با مقتضیات زمانی و مکانی در آن سنجیده می‌شد، تنزل می‌کرد. مشاورانی همچون صدر اعظم‌ها، آنهم به شرطی که خوش فکر و پاک نهاد بودند، شاید می‌توانستند تأثیراتی مطلوب و مثبت را بر تصمیمات شاه بر جای گذارند و تصمیم‌گیران بیرونی یعنی قدرت‌های بزرگ و نمایندگان آنها بویژه سفرای روسیه و انگلستان، نفوذ و تأثیر خود را به گونه‌ای دیگر بر تصمیمات کلان کشوری تحمیل می‌کردند. از این رهگذر، مرجعیت کلان سیاست‌ها، جایی در دستان این بازیگران محدود و کم شمار بود و نهادهای برخاسته از مردم و متکی به آنها یا اساساً وجود نداشت یا اگر وجود داشت، چنان کم رنگ بود که در سایه‌ی تعیین کنندگان مرجعیت‌های کلان، چیزی بحساب نمی‌آمد.

با ظهور جنبش مشروطه خواهی، به عنوان حرکتی تفکیک طلب در قوای کشوری و برهم زنده‌ی انباشت قدرت در نقاطی مشخص و محدود، زمینه‌های دخالت عامه‌ی مردم از نگاه‌ی کلان و منتخبان آنها در مجلس شورا، به شکلی خاص، در سیاستگذاری کشور فراهم آمد.

پیش از این، سرزمین ایران، تا آن زمان که اسناد تاریخی حکایت دارند، تجربه‌گر تجربه‌ای مستمر از پادشاهی‌های خودکامه و اقتدارگرا بود. مرجعیت‌های کلان و غیر کلان، فارغ از دغدغه‌ی اندیشیدن به حقوق ملت، از جمله حق حضور در تعیین سرنوشت خویش، تعیین می‌شد. در این حال، آمیزه‌ای از کم خردی، بی‌مسئولیتی و قدرت‌طلبی پادشاهی خود سر از یک سو و نکته‌سنجی، آینده‌نگری و هوشمندی قدرت‌های بزرگ صاحب منافع در منطقه، خطوط اصلی چهره‌ی مرجعیت کلان سیاستگذاری را در ایران ترسیم می‌کرد.

ظهور پدیده‌ی مجلس با ادعای داشتن حق برتر در تعیین مرجعیت کلان سیاست‌ها در جامعه، بی‌شک می‌توانست در تعارضی پرحرارت، با انگیزه‌ها و رویکردهای نظام پادشاهی و منافع قدرت‌های خارجی قرار گیرد.

از این رهگذر زمینه‌های ظهور بازیگرانی نوین فراهم آمده بود. اینک حاضران در مجلس یعنی نمایندگان مردم، ایفاگر مهمترین نقش‌ها در این زمینه محسوب می‌شدند. این افراد اگر چه نمایندگان و برگزیدگان مردم بودند، خود، به واسطه‌هایی تبدیل می‌گردیدند که زبان عمومی جامعه را به زبان قابل فهم برای دیگر عوامل مؤثر در تصمیم‌سازی تبدیل کرده، با وارد کردن مسائل حوزه‌های گوناگون به تقویم سیاستگذاری، راه را برای یکی از پراهمیت‌ترین مسائل در عرصه‌ی سیاستگذاری عمومی، یعنی تنظیم رابطه‌ی کلان - غیر کلان هموار می‌ساختند. در چنین شرایطی است که مدرّس، گام در مجلس گذارده و به عنوان یکی از وکلای مردم، تا ۵ دوره در این منصب به فعالیت می‌پردازد.

ج - مدرّس؛ واسطه‌ای در سیاستگذاری عمومی

کار واسطه‌گری در سیاستگذاری عمومی با سه مؤلفه‌ی اصلی در ارتباط است. این سه مؤلفه؛ یعنی: مرجعیت کلان، مرجعیت غیر کلان و رابطه‌ی کلان - غیر کلان؛ در واقع پایه‌های سیاستگذاری را تشکیل می‌دهند. بر این اساس، مهمترین فعالیت‌های مدرّس در مجلس، در چارچوب پرداختن به این سه وظیفه در سیاستگذاری عمومی و از منظر یک واسطه در این کار، جای می‌گیرد.

۱. نگاه مدرّس به مجلس

نگاه مدرّس به مجلس، حکایت از جایگاه مجلس در اندیشه‌ی او دارد. او در این خصوص گفته بود که ما بر هر کس قدرت داریم. از رضاخان هم هیچ ترس و واهمه‌ای نداریم. ما قدرت داریم پادشاه را عوض کنیم. رئیس‌الوزرا را بیاوریم، سؤال کنیم، استیضاح کنیم، عزل کنیم. همچنین رضاخان را... برای مجلسی که می‌تواند سلطنت را تغییر دهد، عوض کردن وزیر جنگ نباید مسأله‌ای باشد... هیچ قوه‌ای در مقابل ما که برای اصلاح مملکت می‌کوشیم نمی‌تواند عرض اندام کند. (۶۱)

از این بیان مدرّس چنین بر می‌آید که او هر سه حوزه‌ی مرجعیت کلان، مرجعیت غیر کلان و تنظیم رابطه کلان - غیر کلان را جزئی از وظایف مجلس بشمار می‌آورد و بدین ترتیب، این نهاد را نه تنها همسنگ پادشاه؛ بلکه برتر از او نیز می‌دانست از نظر مدرّس مجلس نهادی است که صلاحیت وضع قوانین و دخالت در تعیین مرجعیت کلان و مرجعیت‌های غیر کلان را در کار سیاستگذاری کشور داراست و فعالیت‌های مجلس، تنها در این چارچوب است که معنا پیدا می‌کند. مجلس از نگاه مدرّس، برترین قدرت در کشور و مافوق دیگر قدرت‌ها محسوب می‌شد.

۲. جامعیت، بنیانی برای مرجعیت

یکی از واژه‌هایی که در ادبیات سیاسی مدرّس، کاربردی قابل تأمل دارد، جامعیت یا عصیبت در معنای اتحاد، انسجام و یگانگی است. نمونه‌ی چنین اندیشه‌ای را در تفکرات دورکهایم و بحث‌های او از دو نوع همبستگی مکانیکی و ارگانیکی نیز می‌توان سراغ گرفت. (۶۲) مدرّس، این اندیشه را در پاسخ بدین پرسش مطرح می‌کند که؛ قومیت هر قوم و بقا و شرافت آن به چیست؟ و سپس در پاسخ؛ از حفظ «جامع» آن قوم سخن می‌گوید و اینکه بقای هر قوم منوط به حفظ جامع بین افراد آن قوم است. اگر قومی صد میلیون افراد داشته باشد اما حفظ جامع خودشان را نکنند، آن قوم، کالجراد المنتشر، افرادی هستند متشتت و هیچ اثر و فایده‌ی اجتماعی بر آن افراد کثیره، مترتب نخواهد بود. ترقی و تعالی هر قوم به این خواهد شد که جامع میان خودشان را نگهداری کنند و به واسطه‌ی ترقی آن جامع، ترقی کنند (۶۳). بحث از جامعیت یا عصیبت با کارویژه‌ی تنظیم کنندگی اجتماعی، مدرّس را به سوی مؤلفه‌های تقویت کننده‌ی این جامعیت می‌کشاند. تقویت جامعیت به همبستگی بیشتر اجتماعی منجر می‌شود و همبستگی بیشتر اجتماعی، کار تنظیم سیاست‌ها را چه در عرصه‌ی کلان و چه در عرصه‌ی غیر کلان، تسهیل می‌نماید. وجود یک جامعیت قدرتمند که از آبشخور مؤلفه‌هایی همچون اسلام‌گرایی و ایران‌گرایی سیراب می‌شود، نه تنها کار دستیابی و پذیرش مرجعیت‌های کلان و غیر کلان را در سیاستگذاری تسهیل می‌کند، بلکه راهیابی مسائل گوناگون جامعه را نیز به تقویم سیاستگذاری عمومی، با سهولت بیشتری امکان‌پذیر می‌سازد، زیرا فقدان جامعیت در مراحل پیش از در هم ریختن و فروپاشی یک سیستم، به دلیل وجود تعارض‌ها، و اختلافات میان گروه‌های موجود در یک کشور، کار سیاستگذاری را با مشکلات بسیار پیچیده روبرو می‌سازد.

۳. مرجعیتی برای سیاستگذاری خارجی

اگر چه سیاستگذاری عمومی در بیشترین بخش خود به مسائل داخلی کشور می‌پردازد، بخشی از آن به رغم جای گرفتن در چرخه‌ی سیاستگذاری داخلی، تأثیراتی را در ورای مرزها بر جای می‌گذارد که از آن با عنوان سیاستگذاری خارجی (Foreign Policy making) یاد می‌شود. بحث از سیاست خارجی در دوره‌ای که مدرّس در منصب نمایندگی مجلس قرار دارد از اهمیت زیادی برخوردار است.

هم مرزی ایران با روسیه از یک سو و همجواری ایران با هند به عنوان پایگاه سیاسی - تجاری انگلستان در منطقه از سوی دیگر، از ایران سرزمینی حائل ساخته بود که چشمان روسیه، انگلستان، عثمانی و قدرت‌های دوست و دشمن آنان، تقریباً هر حرکتی را در ایران زیر نظر داشت. در این حال اگر چه سیاست‌های داخلی و خارجی ایران حاشیه‌ی فراخی از آزادی عمل نداشت و در بسیاری از موارد، مرجعیت

کلان سیاست‌ها، محصول توافق و همکاری، تعارض و مخالفت و سرانجام، رقابت قدرت‌های خارجی بود، وجود واسطه‌هایی در سیاست می‌توانست در راهیابی برخی مسائل حساس و حیاتی به تقویم سیاستگذاری‌ها، مؤثر باشد.

حضور مدرّس در مجلس به عنوان واسطه‌ای در دستگاه سیاستگذاری کشور، این امکان را به او می‌داد تا در خصوص تعیین و تشخیص مسائلی که نیاز به وضع سیاست داشت به فعالیت پردازد. از این رهگذر، سیاست خارجی از عرصه‌های مهمی بود که مدرّس اعتقاد به ضرورت وضع سیاست‌هایی اساسی در آن داشت. شالوده‌ی نظری سیاستی که مدرّس در حوزه‌ی سیاستگذاری خارجی بدان معتقد بود، رویکردی دو پایه‌ای است که پایه‌ی نخست آن را بی‌طرفی و دومین پایه‌ی آن را موازنه‌ی منفی یا موازنه، عدمی تشکیل می‌دهد.

در اولین گام او عقیده داشت که ما بی‌طرفیم. نباید تمایلی نسبت به سیاست‌ها بشود. ما بی‌طرفیم... هر کسی تمایلی به سیاستی بنماید، ما یعنی ملت ایران، با او موافقت نخواهیم کرد (۶۴). ما یک ملت فقیر هستیم، ضعیف و باید بی‌طرف باشیم و باید بی‌طرف باشیم... اشخاصی آمدند و گفتند عقیده‌ی ما تمایل به سیاست انگلیس است. شاید یکی پیدا شود بگوید عقیده‌ی سیاسی من روس است ما ضد همه هستیم. ایرانی مسلمان باید مسلمان و ایرانی باشد... هر رنگی غیر از این داشته باشد، دشمن دیانت ما و دشمن استقلال ماست. (۶۵)

اندیشه‌ی بی‌طرفی مدرّس در سیاست خارجی با دومین پایه‌ی این تفکر، یعنی موازنه‌ی منفی کامل می‌شود. در حالی که بی‌طرفی می‌تواند حکایت از نوعی رویکرد خنثی را داشته باشد، اندیشه‌ی موازنه‌ی منفی چهره‌ی نوعی رویکرد فعال را به خود می‌گیرد. او در این زمینه عقیده داشت که ایران باید سیاست موازنه‌ی عدمی رانست به همه مراعات کند.

مدرّس با بیان اندیشه‌ی بی‌طرفی در کنار موازنه‌ی منفی، که پایه‌ای برای تفکر عدم تعهد تلقی می‌شود؛ به مثابه واسطه‌ای که قصد تغییر مرجعیت کلان در سیاستگذاری خارجی را دارد، وارد عمل می‌شود. در حالی که پیش از این، مرجعیت کلان در سیاست خارجی کشور، معجونی از خواسته‌های شاه و اغراض دولت‌های بزرگ بود، با ورود مدرّس به عرصه‌ی تقنینی کشور، برای نخستین مرتبه بعد از سال‌های استبداد و خودکامگی پادشاه، راه تغییر را در پیش می‌گیرد، اندیشه‌ی یاد شده بیش از آنکه از منظر کاربردی و میزان تأثیر عملی که بر روی سیاست‌های آتی کشور گذاشت حائز اهمیت باشد، از نظر ارائه‌ی تفکری جدید با هدف تغییر مرجعیت کلان در سیاستگذاری خارجی دارای اهمیت است. این اندیشه از سوی دیگر، تنظیم رابطه‌ی کلان - غیر کلان را نیز بر عهده داشت. تغییر مرجعیت کلان، خواه ناخواه بر سیاست‌های موجود در بخش‌ها تأثیر می‌گذاشت که مهمترین تجلی آن در عرصه‌های نظامی - امنیتی و اقتصادی - تجاری کشور قابل واری است. روشن است بی‌طرفی در کنار موازنه‌ی عدمی، آنهم برای دولتی حائل میان قدرت‌های بزرگ، از یک سو می‌توانست به برهم خوردن ترتیبات نظامی کشور و از سوی دیگر به دگرگون شدن روابط تجاری با دولت‌های بزرگ بینجامد. در این حال، ایران اگر چه فاقد پتانسیل‌های بخشی لازم برای پوشش دادن به تغییر مرجعیت کلان و هماهنگ سازی خود با آن بود و دولت‌های بزرگ و طرفداران داخلی آنها از چنین تغییری طرفداری نمی‌کردند، بیان این اندیشه، تجربه‌ای در راه شالوده شکنی و بنیانگذاری اندیشه‌های نو در حوزه‌ی سیاستگذاری خارجی محسوب می‌شد.

۴. قانونگذاری؛ تثبیت مرجعیت کلان در جامعه

پیشتر به نگاه مدرّس به دستگاه قانونگذاری کشور اشاره نمودیم. حضور مدرّس در مجلس، از او واسطه‌ای ساخته بود که در بخش سیاستگذاری تقنینی، در ورود مسائل مهم جامعه، به درون تقویم سیاستگذاری کشور، کمک می‌نمود. از این نگاه، تلاش مدرّس برای تثبیت و نهادینه سازی فعالیت‌های مجلس، به‌عنوان نهاد قانونگذاری در کشور، قابل تأمل است. دلمشغولی مدرّس از اینکه؛ شاید در اذهان برخی علمای شریعت، اندیشه‌ی عدم جواز تأسیس نهادی که با وجود قوانین موضوعه‌ی اسلامی، قادر به وضع قوانین باشد، بخشی از تلاش‌های وی را به سوی تبیین این مسأله سوق می‌داد. از این رهگذر، تفکیک فلسفه‌ی قوانین به فلسفه‌ی ماهیت آنها و فلسفه‌ی عملی آنها در مسائل اداری، حکایت از تلاش مدرّس در این زمینه دارد. او با تفکیک امر قانونگذاری مجلس‌ها از تصرف و تشریح در مبانی کلی اسلامی بر صحت فعالیت مجلس تأکید دارد. این مسأله در کنار نگاه مدرّس به مجلس؛ به عنوان نهادی فراتر از دیگر نهادهای صاحب قدرت سیاسی؛ حکایت از آن دارد که تثبیت مرجعیت کلان در جامعه به واسطه‌ی تقنین دستگاه قانونگذاری و در بالا دست آن، اعتبار

مرجع قانون اساسی با این بیان که هر کس باید عقیده‌ی خود را بگوید، اما حاکم؛ قانون اساسی است (۶۶)، از اهمیت فزاینده‌ی برخوردار می‌باشد. تثبیت مرجعیت کلان در این بخش به تقویت مجلس در پرداختن به مرجعیت‌های بخشی می‌انجامید، بدین معنی که مجلس صاحب قدرت در کنار ویژگی‌هایی که مدرس برای احراز نمایندگی در آن بر شمرده بود، به مجلس این امکان را می‌داد تا در دیگر زمینه‌ها به وضع قوانین راهگشا پردازد. حاصل پرداختن مؤثر به دو بخش یادشده یعنی تثبیت مرجعیت کلان از راه تثبیت حکومت قانون اساسی بر دیگر قوانین موضوعه و اعمال حکومتی آن از یک سو و پرداختن به وضع قوانین در حوزه‌های گوناگون و بخشی کشور از سوی دیگر، راه را بر تنظیم رابطه‌ی کلان - غیر کلان می‌گشود.

۵. تزلزل دولت‌ها و ناکارآمدی سیاستگذاری

امروزه قریب دوده‌ای است که پدیده‌ای با عنوان تغییر در سیاست‌ها، هم در میان آنانی که قدرت را در دست دارند و هم در میان تلاشگران برای تحصیل قدرت؛ به بحثی قابل توجه تبدیل شده است (۶۷). اهمیت این مسأله بدان خاطر است که بسیاری از اوقات، سیاست‌ها هرگز کامل نمی‌شوند، بلکه در میانه‌ی راه، از شکلی به شکل دیگر تغییر می‌کنند. از این رو، مسأله تغییر و در پی آن، جایگزینی سیاست‌ها، همواره مطرح خواهد بود. مشکل بتوان تصور کرد که یک سیاست برای رسیدن به تمام یا برخی از اهداف خود، پدیده‌ای کامل، مطلوب و ایده‌ال به حساب آید. بهترین سیاست‌ها هم نمی‌توانند سیاست‌هایی دائمی و تمام و کمال باشند و اندیشه‌ی فریبنده‌ی سیاست‌های ظفرمند در همه‌ی شرایط، مشکل می‌تواند از پوسته‌ی اندیشه‌ای خویش خارج شود و در دنیای واقعی، ظفرمندی خویش را حفظ کند (۶۸). پس سیاستگذاری، کاری مقطعی نیست که از یک نقطه، آغاز و در نقطه‌ای دیگر کاملاً به پایان رسد، بلکه به دلیل تغییر شرایط، موقعیت‌ها و حتی مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی یک مسأله، بازنگری و تغییر سیاست‌ها حائز اهمیت می‌گردند. اما طراحی، اجرا و بازخوردگیری از سیاست‌های به اجرا درآمده، نیازمند مدت زمانی خاص نیز هست. به بیانی دیگر، در چرخه‌ی سیاستگذاری، انجام یک تغییر در سیاست‌ها و سپس ارزیابی تحولات مثبت و منفی حاصل از آن، نیازمند گذشت دوره‌ای از زمان است که در نبود آن، تغییرات و اصلاحات، چهره‌ای عمیق به خود نمی‌گیرد و مرز میان آنها و دستکاری‌های ظاهری مشخص نمی‌شود و ارزیابی آنچه صورت پذیرفته نیز بسیار غیر واقعی خواهد بود.

انتقاد شدید مدرس از دولت‌های چند ماهه و ناتوانی آنها از اجرای برنامه‌ها به دلیل تغییرات پی در پی، حکایت از توجه او به لزوم ثبات در طراحی و اجرای سیاست‌ها دارد. ثبات زمانی دولت‌ها برای اجرای طرح‌ها، بویژه با توجه به شرایط آن دوره، که در گونه‌ای از ناپایداری حاصل از حوادث مشروطه و سپس تغییر حکومت قاجار جای می‌گرفت، چنان اندک بود که با آمدن و رفتن دولت‌ها؛ سیاست‌ها بی‌آنکه به نتیجه‌ای خاص منجر شوند، جای خود را به دیگری می‌داد. این پدیده موجب می‌گردید تا در حالی که شکل‌گیری مرجعیت‌های کلان و غیر کلان دچار مشکلات جدی گردد، تنظیم رابطه‌ی کلان - غیر کلان که از اصول بنیادین سیاستگذاری عمومی است، تحقق نیابد.

د - کلام آخر

مجموع پنج دوره‌ای که مدرس در مجلس و در کار تصویب قوانین و تنظیم روابط میان بخش‌های گوناگون در کشور بود، مجموعه‌ای از سال‌های بسیار حساس برای ایران تلقی می‌شود. حیات سیاسی مدرس در این دوره‌ی کم سابقه، مجموعه‌ای از اندیشه‌ها و عملکردها را رقم می‌زند که در پایان کار، از نگاه پدیده‌ی سیاستگذاری، تلاشی جدی برای تغییر برخی مرجعیت‌ها، تثبیت برخی دیگر و سرانجام، تنظیم رابطه‌ی حساس کلان - غیر کلان در جامعه‌ی ایران آن روز است. اندیشه‌هایی بنیادین همچون جامعیت، توازن عدمی، امنیت، روشنفکری، قانون، استبداد و ثبات و تزلزل حکومت‌ها در کنار مسائلی جزئی‌تر مانند: مالیات، تأمین اجتماعی، معلمان خارجی و غیره، حکایت از تلاش بی‌وقفه‌ی مدرس در راستای حضور فعال و بازیگری مؤثر در چرخه‌ی سیاستگذاری عمومی دارد. واری اندیشه و عمل مدرس در طول حیات سیاسی او، حکایت از آن دارد که مدرس با درک ضرورت ساخت یا احیاء مباحث اساسی مورد نیاز برای تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیران کشور، برای ایجاد درکی مشترک از آنچه خود بدان رسیده بود، با طرح آنها در مجلس، در محافل دیگر یا در جمع‌های خصوصی، با زبانی ساده و بی‌تکلم، زمینه را برای ترویج افکاری دیگرگون از این دست در میان نمایندگان مردم و مآلاً در میان خود مردم فراهم

آورد. اگر چه نه او از مباحث سیاستگذاری عمومی به شکل امروزی آن با خبر بود و نه اساساً چنین دانشی در آن دوره، حتی در کشورهای اروپایی مطرح بود، اما بخش‌هایی اساسی از این دانش، که بر شالوده‌ی جمع‌آوری داده‌ها از جامعه و تحلیل آنها استوار است، به خوبی در اندیشه‌ی مدرّس قابل بررسی است. نیاز به اطلاعات مربوط برای هماهنگی، نیاز به هماهنگی برای برنامه‌ریزی، نیاز به برنامه‌ریزی برای ساماندهی، نیاز به ساماندهی برای پیشرفت و نیاز به پیشرفت برای بقاء در جهان، عناصری پایا و پایه‌ای هستند که اندیشمندان و عملگران ایران آن روز، از جمله مدرّس، به خوبی به اهمیت آن پی برده بودند.

.....(Anotates).....

- (۱) پژوهشگر و کارشناس ارشد تاریخ.
- (۲) خاطرات و حکایتها، جلد دوم، چاپ اول، موسسه‌ی فرهنگی قدر ولایت، پاییز ۱۳۷۴، ص ۷.
- (۳) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، جلد ۱، شماره‌ی ۱۲۳۷، ص ۲.
- (۴) همان، ص ۶.
- (۵) همان، ص ۱۰.
- (۶) زندگینامه‌ی مقام معظم رهبری، مؤسسه‌ی فرهنگی قدر ولایت، چاپ چهارم، ۱۳۷۹ ص ۳۲.
- (۷) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، همان، جلد ۲ شماره‌ی ۱۲۳۸، ص ۱۷.
- (۸) همان، ص ۲۱.
- (۹) زندگینامه‌ی مقام معظم رهبری، همان، صص ۴۸ و ۴۷.
- (۱۰) خاطرات و حکایتها، همان، صص ۹ و ۸.
- (۱۱) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، کد ۹۵۸۹، سند شماره‌ی ۷.
- (۱۲) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، همان، ص ۲۴.
- (۱۳) محسن هاشمی (زیرنظر)، هاشمی رفسنجانی دوران مبارزه، جلد دوم، چاپ اول، دفتر نشر معارف انقلاب، ۱۳۷۶، صص ۱۵۶۶ □ ۱۵۶۹.
- (۱۴) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، همان، ص ۲۶.
- (۱۵) همان، ج ۴.
- (۱۶) مجموعه اسناد ساواک، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، کد ۱/۲۲۲، بازیابی ۵۷۲، سند شماره‌ی ۵۷۲۰۰۹.
- (۱۷) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، همان، سند شماره‌ی ۶۵.
- (۱۸) خاطرات و حکایتها، همان، ص ۱۴.
- (۱۹) همان، ص ۱۵.
- (۲۰) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، همان، سند شماره‌ی ۸۸.
- (۲۱) همان، سند شماره‌ی ۸۳.
- (۲۲) مجموعه اسناد ساواک، همان، بازیابی ۵۷۳، سند شماره‌ی ۵۷۳۰۵۱.
- (۲۳) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، همان، کد ۹۴۴۲، سند شماره‌ی ۹.
- (۲۴) خاطرات و حکایتها، همان، ص ۱۶.
- (۲۵) مجموعه اسناد ساواک، همان سند شماره‌ی ۵۷۲۰۴۲.

۲۶) خاطرات و حکایتها، همان، صص ۱۸ و ۱۷.

۲۷) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، همان، سند شماره‌ی ۸۹

۲۸) مجموعه اسناد ساواک، همان، بازیابی ۵۷۶، سند شماره‌ی ۵۷۶۰۳۳.

۲۹) همان، سند شماره‌ی ۵۷۶۰۶۲.

۳۰) همان، سند شماره‌ی ۵۷۶۱۰۹.

۳۱) مجموعه‌ی اسناد شهربانی استان خراسان، همان، کد ۹۴۴۳، سند شماره‌ی ۴۶.

۳۲) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، همان، ج ۲، شماره‌ی ۱۲۳۸، ص ۲۲.

۳۳) مجموعه اسناد شهربانی استان خراسان، همان، سند شماره‌ی ۵۳.

۳۴) همان، سند شماره‌ی ۵۴.

۳۵) همان، سند شماره‌ی ۲۳.

۳۶) مجموعه‌ی اسناد ساواک، همان بازیابی ۵۷۲، سند شماره‌ی ۵۷۲۰۴۹.

۳۷) مصاحبه با آیت الله خامنه‌ای، همان، جلد ۳، شماره‌ی ۱۲۲۷.

۳۸) پژوهشگر و کارشناس ارشد تحقیق در ارتباطات اجتماعی.

۳۹) صادق زیبا کلام، ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاهها، بی جا، بی نا، ۱۳۵۹، ص ۹.

۴۰) علی کنی، سازمان فرهنگی ایران، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۳۳، ص ۳۰.

۴۱) پژوهشگر و کارشناس ارشد ایمنی شناسی پزشکی.

۴۲) منظور حدود قرن هشتم و نهم میلادی است؛ خورشید تابناک اسلام نیز در جزیره‌ی العرب در قرن هفتم میلادی دمید.

۴۳) ابوزید حنین بن اسحق العبادی یا هومائینوس در سال ۸۰۹ میلادی در حیره متولد شد. وی از طبیبان عهد خلفای عباسی به شمار می‌رود.

۴۴) در برخی کتب تاریخی آمده است که وی در اواخر عمر به دین اسلام گروید.

۴۵) علی بن عباس مجوسی اهوازی که در غرب با نام علی عباس معروف است. وی کتابهایی درباره‌ی جراحی، رگزنی و مطالب عمومی تر نگاشته است. او طبیبی فاضل و از اهالی فارس بوده که کتب «کتاب الملکی» و «کامل الصناعه» از آثار مهم وی محسوب می‌شوند.

۴۶) ابوالحسن هبه‌ا... بن ابی العلاء ساعد بن ابراهیم، معروف به ابن التلمیذ، یکی از پزشکان مسیحی بغداد بود. وی قبل از آغاز کار طبابت، سراسر ایران را گشت و اطلاعات خویش را در زبان فارسی تکمیل کرد، به طوریکه وقتی به بغداد بازگشت به زبانهای عربی، فارسی و سریانی کاملاً مسلط بود. تمام نویسندگان در ستایش او از هر جهت همداستان‌اند. کاتب عمادالدین الاصفهانی چنین می‌نویسد: «او در علم طب مرجعی به شمار می‌رفت که از سراسر دنیا بدو مراجعه می‌کردند. وی بقراط عمر و جالینوس زمان بود.» ابن التلمیذ در سال ۱۱۶۴ میلادی در سن ۹۱ سالگی درگذشت.

۴۷) هبه‌ا... یهودی معروف به ابوالبرکات در دهکده‌ای به نام «بلد» متولد شد و از این رو گاهی با عنوان «البلدی» شناخته شده است. موفقیت او در طب بسیار زیاد بود. وی به دین اسلام گروید و سرانجام به بیماری «الفانتیازیس» یا «داء الفیل» مبتلا گردید و چون برای درمان، خود را در معرض نیش افعی‌هایی که آنها را مدتی گرسنه نگاه داشته بود قرار داد، گرچه از این بیماری نجات یافت ولی در عوض بینایی خود را از دست داد. ابوالبرکات چندین کتاب نوشته که از میان آنها، خودش «المعتبر» را که از ماوراء الطبیعه گفتگو می‌کند، بهترین می‌دانسته است. یکی از پژوهشگران جدید که این کتاب را خوانده، معلومات و شیوه‌ی نگارش نویسنده را عالی و خود او را به مناسبت نظریات افلاطونی که در افکار فلسفه داشته، جانشین شایسته‌ای برای رازی می‌شناسد. وی در سن هشتاد و چهارسالگی در قرن دوازده میلادی در گذشت.

۴۸) به واسطه‌ی انتساب به «نیل» که شهری است در ساحل فرات، بین بغداد و کوفه، بدین نام مشهور گردیده است. گرچه این شهر، شهر کوچکی بیش نبوده ولی بطوریکه گفته می‌شود، رجال مشهوری تربیت کرده است.

۴۹) ابوالحسن ثابت بن قره بن مروان بن ثابت، پزشک شخصی معتضد، خلیفه‌ی عباسی بود. بیش از یکصد جلد کتاب به نام او ذکر شده و در ضمن گذشته از آثار طبی؛ رسالتی در خصوص مذهب صابئی و موسیقی نگاشته است. ثابت در سال ۹۰۱ میلادی در سن هفتاد و شش سالگی در گذشت.

۵۰) ابراهیم بن محمد بن بطحا.

۵۱) ابن الخمار، همکار ابن سینا بوده که بعدها در دربار محمود غزنوی مسکن گزید و صاحب رساله‌ی «امتحان الاطباء» است.

۲۵) Science.

۳۵) Knowledge.

۵۴) جهان در نظر متفکرین جامع نگر، ارگانیسمی است که در آن، نظام و سلسله مراتب وجود، به نهایت درجه از کمال، حکمفرمایی دارد. هر جزء از این جهان و هر موجودی از موجودات، در این رویکرد، جزئی از سازواری کلی به شمار می‌آیند و در هستی و رفتار آن نقشی دارند، ولی به جهت تحولات شگرف در طبیعت‌شناسی، که در تاریخ علم، به نام عصر انقلاب علوم (قرن هفدهم) و نیز دوره‌ی موسوم به عصر انقلاب صنعتی (قرن هجدهم و نوزدهم خوانده شده است، گرایش اتمی به جهان بوجود آمده است. علوم، استقلال و رشد شگرفی پیدا کرد و شاخه‌های معرفت از یکدیگر مجزا گشته است و بدین ترتیب جهان بینی ارگانیستی جای خویش را به نگرشی تجزیه گرایانه و مکانیستی به جهان داد و جنبه‌های متافیزیکی از صحنه‌ی تفکر به اصطلاح علمی خارج گردید. در ابتدای قرن بیستم حرکتی در زمینه‌ی تلفیق این دو نوع نگرش صورت گرفته است که در انتهای قرن اخیر، قوی تر گشته و به سمت تکامل پیش می‌رود.

۵۵) Under graduate Medical Education.

۶۵) Graduate Medical Education.

۵۷) استادیار دانشکده‌ی حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران.

۵۸) پیرمولر، «سیاست‌گذاری عمومی»، ترجمه‌ی حمیدرضا ملک محمدی، نشر دادگستر، ۱۳۷۹.

۵۹) برای مطالعه‌ی بیشتر نگاه کنید به پیشین.

۶۰) CH. O. Jones, An Introduction to the study of Public Policy , Belmont , Duxbury press , 1970, PP. 230 _ 231.

۶۱) فاطمه معاضدی و رویا خالقی سروش، آنکه دیانت را عین سیاست می‌دانست، روزنامه‌ی اطلاعات، شنبه ۱۳ آذر ۱۳۷۲.

۶۲) نگاه کنید به ریمون آرون، مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی، ترجمه‌ی باقر پرهام، تهران، انتشارات انقلاب اسلامی، ۱۳۶۳، ص ۱۵ - ۲۶.

۶۳) محمدرضا معتضدیان، پیشرفت و ترقی اجتماعی در اندیشه‌ی سیاسی شهید مدرس، روزنامه‌ی کیهان، یکشنبه ۸ آذر ۱۳۷۷.

۶۴) محمدترکان، مدرس در مجلس چهارم، روزنامه‌ی همشهری، یکشنبه ۴ دی ۱۳۷۳.

۶۵) همان.

۶۶) علی مدرسی، مدرس، تهران، بنیاد تاریخ انقلاب اسلامی، ۱۳۶۶، ص ۱۷۳.

۱۷۶) P. Sabatier , Top - Down and Bottom up approaches to Implementation research: A critical Analysis and Suggested synthesis , Journal of public policy , Vol.6. No. 1, 1986, PP. 21

- 47

P. May , Hints for crafting Alternative Policies, Policy ~~Analysis~~
Analysis, vol. 7, No.2 , spring 1981, PP. 224 _ 244