

واسازی سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو در اصلاحات آموزشی معاصر ایران^۱

علی وحدتی دانشمند^۲ و شهین ایروانی^۳

چکیده

از زمان آغاز نوسازی نهاد آموزش در ایران، پرسش اصلی پیش روی اصلاح‌گران، چگونگی مواجهه و سیاست‌ورزی در مقابل مدرنیته غربی و اقتباس آموزشی در جریان تعاملات سیاسی با آن بوده است. اصلاح‌گران اجتماعی و کنشگران تربیتی هر کدام پاسخی را برای این پرسش برگزیده و سیاستی را در قبال آن پیش گرفته‌اند. مجموعه‌ای از این سیاست‌ها سعی در اتخاذ رویه‌ای میانه در تقابل دو قطب پذیرش و رد الگوهای آموزشی وارداتی از غرب داشته‌اند. هدف این مقاله بررسی انتقادی سه سیاست میانه‌رو یعنی ۱) تناسب در آرای میرزاملکم‌خان و میرزایوسف مستشارالدوله، ۲) گزینش‌گری در آرای عبدالرحیم طالبوف و ۳) ابزارانگاری در تلاش‌های محمدعلی مجتهدی و رضا روزبه از منظر واسازی دریدا است. واسازی نشان می‌دهد که هر کدام از این سیاست‌ها دارای نقاط کوری بوده‌اند که باعث شده است نتایجی برخلاف مقاصد اولیه در اندیشه مدافعان آنها پدید آید. سیاست تناسب با تأکید بسیار بر اشتراکات، تفاوت‌های میان نظام مبداء و مقصد را نادیده گرفته، سیاست گزینش‌گری به تغییر تدریجی الگوهای آموزشی با جدا شدن از بافتار اولیه خود و ظهور خوانش‌های نو از آنها بی‌توجه بوده و سیاست ابزارانگاری با تمرکز فراوان بر دستیابی به نتایج تربیتی پیش‌بینی شده، نظامی نخبه‌گرا را پدید آورده که بر نتایج تربیتی غیرمنتظره و دیگری‌های به حاشیه رفته به واسطه این نتیجه‌گرایی، چشم پوشیده است.

واژگان کلیدی: اصلاحات آموزشی، اقتباس آموزشی، دریدا، نظام آموزشی ایران

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۲

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۰

^۲ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ alivahdati@ut.ac.ir

^۳ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ siravani@ut.ac.ir

مقدمه

نوسازی نهاد آموزش در ایران معاصر، کنشگران تربیتی را همواره با معضل پذیرش یا رد الگوهای آموزشی وارداتی از غرب مواجه ساخته است. منابع مختلف نیز بر تقابل این دو، یعنی شکل‌گیری یک صف‌بندی میان اصلاح‌طلبان تجددخواه و مدافع پذیرش غرب و سنت‌گرایان محافظه‌کار و مدافع حفظ اقتدار سنتی در نهاد آموزش تأکید کرده‌اند (کویاگی^۱، ۲۰۰۹؛ مناشری، ۱۳۹۶). این تقابل، یک وضعیت معماگونه را در ایران معاصر درباره نوع سیاست‌های اتخاذ شده در قبال تعلیم و تربیت در غرب پدید آورده که تاکنون نیز در جامعه ما حاکم بوده و گاه صدای مدافعان هر کدام از این دو سیاست به بهانه‌های مختلف همانند پذیرش یا رد یک سند بین‌المللی درباره تعلیم و تربیت یا هنگام رشد و گسترش یک الگوی مدرسه‌داری که زادگاه اصلی آن یکی از جوامع غربی بوده است، شنیده می‌شود.

اما همانند صف‌بندی‌های دوگانه دیگر، در این مسأله نیز تأکید بر یک تقسیم‌بندی دوگانه از سیاست‌های مواجهه با غرب، سیاست‌های میانه‌رو را نادیده گرفته است و به این ترتیب فرصت و زمینه را برای کنشگرانی که تمایلی به قرار گرفتن در یک سو از این دو قطب ندارند از بین می‌برد. رینگر (۱۳۸۱) به خوبی به تمایل گروهی از اصلاح‌گران به ترجمه الگوهای غربی - یعنی هماهنگ ساختن آنها با اقتضائات بومی - اشاره می‌کند. او تأکید می‌کند که باید از طیف‌بندی ساده‌اندیشانه در پژوهش‌های قبلی که مدرن‌سازی و غربی‌سازی را عمدتاً به نواندیشان غیرمذهبی و بومی‌سازی و واپس‌گرایی را به علما نسبت می‌دهند، فاصله گرفته و طیف واکنش‌های میانه به پدیده مدرن‌سازی آشکار شود. معمای مدرن‌سازی در نظر رینگر، معمایی است که اگرچه در دوران پهلوی اول، به مدد اقتدار رضاشاه مدتی به سمت غربی‌سازی متمایل گشت اما بعد از دهه چهل شمسی، با قدرت گرفتن گفتمان‌های بومی و اصالت‌گرا، همچنان اندیشه اصلاح‌گرانه را در حوزه تعلیم و تربیت به خود مشغول ساخته است. کویاگی (۲۰۰۹) نیز معتقد است نگرستن به اصلاحات آموزشی ایران در قالب دوگانه اصلاح طلب/ ارتجاعی، ابعاد پیچیده‌تر این جریان از جمله اندیشه‌های معطوف به فعال‌سازی فضاها میانه‌ای در نگاه دو قطبی را پنهان می‌سازد. پژوهش حسنی و صادق‌زاده قمصری (۱۴۰۰) نیز به صف‌بندی تحول‌خواهان و سنت‌گرایان اشاره کرده و از رویکردی

^۱ Koyagi

میانه‌رو با عنوان «تلطیف جریان شبیه‌سازی نهادهای فرهنگی جدید با تجارب کشورهای غربی» (ص: ۳۵) یاد کرده‌اند.

پژوهش‌های پیشین، هیچ‌کدام به این سیاست‌های میانه‌رو و بانیان آنها به تفصیل اشاره‌ای نکرده و تنها از ضرورت توجه به آنها در دوگانه‌سازی‌های رایج گفته‌اند. همچنین هیچ‌گاه از سرنوشت و پیامدهای این سیاست‌ها سخنی به میان نیامده است. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن است تا شناخت دقیق‌تری از سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو بدست داده و تناقض‌هایی که هر یک از این سیاست‌ها با نظر به پیامدهایشان به آن گرفتار شده‌اند، آشکار کند. در واقع وجه تمایز پژوهش حاضر تمرکز بر سیاست‌های میانه، نه در کلیت بلکه در فردیت آنها و آن‌گونه که در آرای مدافعان آنها جلوه کرده‌اند و همچنین ارزشیابی نتایج در نسبت با مقاصد اولیه بانیان آنهاست. به این ترتیب، میانه‌روی در مواجهه غرب از کلیت خود خارج شده است و تنوع سیاست‌ها در این بحث آشکار می‌شود. همان‌طور که در ادامه خواهد آمد، فلسفه دریدا می‌تواند به خوبی در این مسیر یاری‌رسان باشد؛ زیرا از سویی به وضعیت‌های معماگونه می‌اندیشد و چنین وضعیت‌هایی را باعث زایش‌های جدید در عرصه اندیشه و عمل می‌داند. از سوی دیگر، دریدا در بررسی دوگانه‌هایی همانند گفتار/نوشتار و طبیعت/تربیت، نشان داده که به بررسی آغستگی و آلودگی میان قطب‌ها، علاقه‌مند بوده است و نه تنها برتری دادن یکی بر دیگری را نمی‌پذیرد، معتقد است:

«به جای آنکه راه حل ساده را برگزینیم و یکی از مفاهیم دوگانه را بر دیگری برتری دهیم، باید مفاهیم و الگوهای جدیدی را جستجو کنیم، و به دنبال اقتصادی^۱ باشیم که از این نظام متافیزیکی مبتنی بر تضاد و تقابل اجتناب کند» (دریدا، ۲۰۰۱ ب، ص: ۲۲).

پژوهش حاضر نخست به اختصار به واسازی دریدا می‌پردازد و در این تصویر اجمالی، نسبت آن را به پژوهش حاضر روشن خواهد کرد. سپس به بررسی سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو و بعد واسازی آنها - به معنای روشن ساختن تناقض‌های آنها - خواهد پرداخت. در نهایت الگویی بدیل برای میانه‌روی بر مبنای مفهوم مذاکره در نزد دریدا ارائه خواهد کرد.

^۱ Economy

روش پژوهش

در شناخت و توضیح سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو و همچنین ارائه شواهد تاریخی در این رابطه، نویسندگان از روش پژوهش تاریخی بهره برده‌اند. پژوهش تاریخی بطور خاص در این مقاله معطوف به اندیشه‌ها بوده و از این‌رو پژوهش بر روی تاریخ/اندیشه‌ها^۱ نام گرفته است. در آشکار ساختن تناقض‌ها، از واسازی دریدایی استفاده شده است. در یک بیان کلی، واسازی در نزد دریدا، نوعی خوانش برای آشکار ساختن تناقض‌های یک متن (و هر پدیده اجتماعی) است. در اینجا مقصود، آشکار ساختن تناقض‌ها در سطح اطلاعات رویین یک متن نیست (باقری و خسروی، ۲۰۱۱). هدف اصلی دریدا آن است که نشان دهد متن یک نویسنده، چگونه با در مرکز قرار گرفتن یک امر و به حاشیه رفتن امور دیگر، در تسخیر اشباح دیگری‌ها قرار می‌گیرد. این خوانش واسازانه ما را قادر می‌سازد تا به تعبیر فکوهی، دیگر میان آنچه که در یک سیاست گفته می‌شود و از این طریق در مرکز قرار می‌گیرد و آنچه در عمل اتفاق می‌افتد و از این طریق از حاشیه به مرکز می‌آید، جدایی نیفکنیم و به نتایج پیش‌بینی نشده یک سیاست نیز بیندیشیم (فکوهی، ۱۳۹۱). کپوتو نیز در این باره بیان می‌کند:

«واسازی دیگر مرزهایی مشخص میان آنچه که می‌توانست اتفاق بیفتد و آنچه که اتفاق افتاده است برقرار نمی‌کند، بلکه کاملاً آرام و ساکت، انگشتان بودایی خود را به سمت سیاره‌ای از نتایج غیرقابل کنترل اشاره می‌رود» (کپوتو^۲، ۱۹۹۷، ص: ۱۰۲).

واسازی؛ نگاهی اجمالی

فلسفه دریدا و مضمون اصلی آن یعنی واسازی، مناقشات زیادی را برانگیخته و خوانش‌های متعددی در دفاع یا بر ضد خود ایجاد کرده و همین مسأله ارائه یک تعریف یا تصویری مختصر را برای آن دشوار کرده است. اما می‌توان با نگاهی به نحوه استفاده واسازی از سوی خود دریدا، گزارشی از این کاریست را به عنوان مقدمه‌ای برای شناخت فلسفه دریدا در نظر گرفت. دریدا خود در متنی کوتاه با عنوان *نامه‌ای به دوست ژاپنی*^۳ که از او برای ترجمه مناسب دیکانستراکشن در زبان ژاپنی یاری خواسته بود، ترجیح می‌دهد تا به جای

^۱ Intellectual history

^۲ Caputo

^۳ Letter to a Japanese friend

تعریف واسازی، صفاتی را از آن سلب کند. او واسازی را یک نفی سراسری و یک تخریب نمی‌داند؛ واسازی به دنبال تخریب و در عین حال بازسازی است (دریدا، ۱۹۸۸ الف). همچنین واسازی یک تحلیل به معنای فروکاهش یک مفهوم به عناصر ذاتی آن نیست. دریدا در نقد ذات‌گرایی، خود این فعالیت تحلیلی را در معرض واسازی قرار می‌دهد. به علاوه واسازی یک روش نیست که بتوان آن را همانند یک ابزار برای پژوهش دانشمندان علوم انسانی و اجتماعی دانست. اما دریدا در بخشی از کتاب *دربارهٔ گراماتولوژی* با عنوان سخن *گزاف؛ پرسش از روش کمی* با لحن اثباتی دربارهٔ واسازی نیز سخن می‌گوید. او واسازی را یک‌گونه خوانش متن می‌داند. اما خوانشی متفاوت با دقت بر روی نقاط کور^۱ یک متن.

برای مثال، او نشان می‌دهد واژهٔ *مکمل* در متون روسو، یک نقطهٔ کور است که می‌تواند متن روسو را تبدیل به غیر آن چیزی کند که او در ابتدا قصد داشته است. روسو، از سویی نوشتار را مکملی برای گفتار می‌داند اما مکملی خطرناک؛ چراکه باعث تضعیف فرهنگ شفاهی و روابط اجتماعی می‌شود. از سویی، خود او آنجا که می‌خواهد حضور خود را پس از مرگش ادامه دهد، به خودزندگی‌نامه‌نگاری متوسل می‌شود. اگر نوشتار برای روسو ناپسند است، چرا برای ماندگاری پس از مرگ، به نگارش زندگی‌نامه روی می‌آورد و اگر مطلوب است چرا آن را مادون گفتار و مخرب فرهنگ می‌داند؟ بنابراین نوشتار برای گفتار هم یاری‌رسان است هم منحرف‌کننده. مکملیت نیز یک نقطهٔ کور در متون روسو است که واسازی این متون را ممکن می‌سازد: «متون روسو، در عین اینکه نمایانگر متافیزیک غربی است، به آن ضربه نیز می‌زند؛ یا بهتر بگوییم، متن روسو خودش را واسازی می‌کند» (برناسکونی^۲، ۲۰۱۵، ص: ۲۱).

واسازی نقاط کور هر متن، در واقع حرکتی برای به میان آوردن «دیگری» به حاشیه رانده شده توسط یک تلاش مبتنی بر «متافیزیک حضور» است. در حالی که از نظر دریدا، تمام تاریخ فلسفه از مُثُل^۳ افلاطونی و اوسیای^۴ ارسطویی تا قوای فاهمه کانتی، سعی در بازگرداندن کثرت به وحدت و تمایز به همانندی داشته است. از این‌روست که واسازی یک رویکرد حساس به تفاوت و دیگری دانسته می‌شود. دریدا برای به میدان آوردن دیگری، از

^۱ Blind spots

^۲ Bernasconi

^۳ Eidos

^۴ Ousia

مسیری مخالف با متافیزیک حضور و به کمک شبه‌مفاهیمی همچون دیفرانس^۱ حرکت می‌کند. دیفرانس، خود یک متافیزیک است اما متافیزیک مبتنی بر تفاوت درونی میان امور با هم و نه تفاوت میان دال و مدلول خارج از آن همچون متافیزیک حضور. «دیفرانس حاکی از بازی سیستماتیک تفاوت‌ها و اثر تفاوت‌ها است؛ دیفرانس حاکی از فضا سازی است که به کمک آن امور به هم مرتبط می‌شوند» (دریدا، ۱۹۸۱، ص: ۲۷). بنابراین «دیفرانس عبارت است از فاصله‌گذاری که خود از سویی عامل تفاوت است و از سوی دیگر، تفاوت را به چشم می‌آورد» (لوسی^۲، ۲۰۰۴، ص: ۲۶).

این توجه به دیگری، در سیاست و تصمیم‌گیری چگونه ممکن است؟ دریدا معتقد است برای این کار نیازمند یک شبح‌شناسی^۳ هستیم؛ شبح‌گزینه‌های کنار گذاشته شده در مقام دیگری‌های سیاست منتخب. دریدا بر آن است که هر تصمیمی، نحیف و شکننده است و این شکنندگی شرط امکانی برای تصمیم بوده و بدون آن تنها با کنشی از پیش برنامه‌ریزی شده و تحقق یافته بر مبنای اصول مواجه هستیم:

«یک تصمیم تنها زمانی می‌تواند پدید آید که از هر برنامه محاسبه شده‌ای که مسئولیت را تبدیل به علتی برنامه‌ریزی شده یا معلولی متعین کند، فراتر رود. هیچ مسئولیت سیاسی و اخلاقی وجود ندارد جز از گذر تصمیم‌ناپذیری» (دریدا، ۱۹۸۸ ب، ص: ۱۱۶).

تصمیم، به دنبال زخمی‌کردن وضع جاری امور است و از این‌رو نیازمند جنونی برای از پی آمدن و ضربه زدن است و همین امر باعث می‌شود که هر تصمیم، جراحی بر پیکره زمان و مکان وارد کند و از خود ردی به جای گذارد. از این‌رو هر تصمیمی، هر آنقدر هم متعین باشد، در تسخیر باقی مانده^۴ یا همان شبح خود قرار دارد.

تصمیم، درست بعد از اتخاذ براساس دانش و تأمل است که به تسخیر تصمیم‌ناپذیری درآمده و از این پس، این اشباح‌گزینه‌های رد شده، نادیده گرفته شده و پیش‌بینی نشده

¹. Differance

². Lucy

³. Hauntology

⁴. Residual

هستند که تصمیم گرفته شده را تهدید خواهند کرد (هگلند^۱، ۲۰۰۴). دریدا در مصاحبه‌ای که با ریچارد بردزورث^۲ دارد این عدم‌تجانس با دانش پیشین را این‌گونه توصیف می‌کند:

«هر چقدر هم که یک فرد به لحاظ نظری برای اتخاذ یک تصمیم، آمادگی داشته باشد لحظه یک تصمیم‌گیری حقیقی، باید با انباشت دانش پیش از آن نامتجانس باشد. در غیر این صورت هیچ مسئولیتی را نمی‌توان متصور بود. در این معنا، نه تنها باید فردی که تصمیم می‌گیرد، همه چیز را نداند بلکه خود تصمیم نیز باید رو به سوی آینده‌ای ناشناخته و غیرقابل انتظار داشته باشد» (دریدا، ۱۹۹۴، ص: ۳۷).

با توجه به مطالب پیش‌گفته، «واسازی یک سیاست» در این پژوهش به معنای نشان دادن نقاط کور آن سیاست به هنگام خوانش آن به مثابه یک متن است. این نقاط کور، آن سیاست را تبدیل به چیزی مخالف آنچه که بانیان آن در سر داشته‌اند، خواهد کرد. همچنین این واسازی نشان خواهد داد که چگونه یک سیاست در تسخیر گزینه‌های رقیبی است که به هنگام تصمیم کنار گذاشته شده‌اند و به این ترتیب، آرایش و مکملیت میان آنها آشکار خواهد شد. همچنین در اثنای این واسازی، زمینه برای مطرح شدن و به میان آمدن دیگری‌های به حاشیه رانده شده نیز فراهم خواهد آمد.

واسازی سیاست‌های میانه‌رو در اقتباس آموزشی

در این قسمت نخست لازم است توضیحی درباره دو مفهوم محوری در این مقاله یعنی *اقتباس آموزشی* و *سیاست‌های میانه‌رو* ارائه شود. نخست درباره اقتباس آموزشی باید گفت، این مفهوم در منابع مختلف به عنوان یک شرط پیشینی برای مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش در نظر گرفته می‌شود؛ به این معنا که نخست میان نظام آموزشی (یا یک سیاست آموزشی بطور خاص) در مبداء و وضعیت موجود در مقصد، جاذبه و گرایش ایجاد شده و سپس نظام آموزشی مقصد به دنبال اقتباس خواهد رفت؛ به عبارت دیگر، به هنگام اقتباس، مواجهه‌ای پیشینی میان دیگری در مقصد و من در مبداء در سطحی فلسفی و پیش از سیاست‌ورزی صورت می‌گیرد. پژوهش‌های افرادی مانند فیلیپس^۳ (۱۹۹۳، ۲۰۰۴)، پاپکویتز^۴ (۱۹۸۵، ۲۰۰۵)، اشتاینر-کمی^۱ (۲۰۰۰، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴)، بیچ^۲ (۲۰۰۶) منجر شد تا

^۱ Hagglund

^۲ Richard Beardsworth

^۳ Phillips

^۴ Popkewitz

مفهوم اقتباس به هسته مرکزی پژوهش‌های تطبیقی آموزش و پرورش برگردد و حتی فراتر، به این پرسش‌ها پرداخته شود که اساساً چه چیز باعث می‌شود تا یک نظام آموزشی در برابر نظام آموزشی دیگر دچار حیرت و شیفتگی شود و چه چیز باعث می‌شود تا پیش از آنکه از یک سیاست آموزشی اقتباس شود، آن سیاست در میان جمع سیاست‌ها در نظام‌های آموزشی دیگر، نظرها را به خود جلب کند.

سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو نیز اشاره به سیاست‌هایی دارند که در دوگانه پذیرش سراسری غرب و رد سراسری آن قرار نگرفته و به نحوی تلاش کرده‌اند تا راهی میانه‌رو را پیشنهاد دهند. این سیاست‌ها را می‌توان ستود؛ زیرا منطق دوگانه پذیرش/شورش را برای خروج از وضعیت معماگونه‌ای که جامعه ایرانی با مراودات فرهنگی‌اش با غرب در آن قرار گرفته بود، ناکافی می‌دانستند و به این ترتیب قدری بیشتر به قبول تصمیم‌ناپذیری چنین شرایطی نزدیک بودند. همان‌طور که کراتوچویل در عرصه سیاست می‌گوید: «منطق ساده‌انگارانه بله/خیر نمی‌تواند دریابد که چیزی که سفید نیست الزاماً سیاه نیز نیست و به این ترتیب نمی‌تواند در عرصه عمل کمکی برای فهم دقیق چیستی مسأله به ما بکند» (کراتوچویل^۳، ۲۰۰۷، ص: ۳).

سیاست تناسب

نخستین سیاستی که در این قسمت مطرح می‌شود، سیاست تناسب است. میرزاملکم‌خان نخستین مدافع این سیاست، دربارهٔ متناسب ساختن تعالیم اسلام با وضعیت جامعه آن روز ایران، بسیار تحت‌تأثیر آرای پدر خود، میرزایعقوب‌خان بود. چارلز میزمر، روزنامه‌نگار فرانسوی که مدتی را با میرزایعقوب و میرزاملکم در استانبول گذرانیده بود، در مورد عقاید میرزایعقوب دربارهٔ اسلام این‌گونه می‌نویسد:

او، از دوران جوانی شیفتهٔ بهره‌هایی بود که یک حکومت می‌تواند از اسلام، ببرد. در نگاه او، اسلام تنها یک دین نبود بلکه نظامی از ادارهٔ اجتماع بود که هماهنگ کردن آن با مظاهر تمدن آسان‌تر خواهد بود از حذف یا جانشین ساختن آن... او با الگو گرفتن از رنسانسی که لوتر در مسیحیت ایجاد کرد، به دنبال یک رنسانس

¹. Steiner-khamisi

². Beech

³. Kratochwil

اسلامی بود. به منظور تحقق آن، او از اسلامی که تنها برآمده از قرآن است، دفاع می‌کرد (میزمر، ۱۸۹۲ به نقل از الگار^۱، ۱۹۷۳، ص: ۷).

برای تسریع در پیشرفت جریان غربی‌سازی که ملکم در سر داشت، او همواره معتقد بود که میان آموزه‌های اسلام و اصول رشد و ترقی و تمدن، هماهنگی و تطابق وجود دارد. اما بسیاری از نویسندگانی که به اندیشه‌های ملکم پرداخته‌اند، این عقیده او را راهبردی فرصت‌طلبانه و ریاکارانه برای ترویج عقاید خود در میان طبقه روشنفکران دانسته‌اند. در واقع این سوال مطرح است که آیا ملکم به واقع به ظرفیت‌های اصلاحی در آموزه‌های اسلام اعتقاد داشت و یا این که براساس منطق موقعیت‌سنجی، مناسب‌تر می‌دید که برخلاف آخوندزاده که زبانی صریح و خشن را در قبال اسلام و متولیان آن بکار می‌برد، عقاید خود را در قالب پوششی تزئینی از آموزه‌های اسلام به مردم ارائه دهد تا به این طریق، مخالفت‌های کمتری را از سوی علماء پذیرا باشد؟

او به غربیان، اصلاح‌گران و روشنفکران پیشنهاد می‌دهد از آنجا که برای مسلمانان تنها مسأله‌ای که اهمیت دارد عبادت خداوند و جهاد علیه کسانی است که خداوند را نمی‌پرستند، و از این‌رو با چیزی که از کشورهای مسیحی که به تثلیث اعتقاد دارند مخالفت می‌ورزند، بهتر است تا اصول ترقی و تمدن را از غرب اخذ کنند اما آن را مستند به قرآن کنند:

«تردید نیست که باید آن اصولی را که اساس تمدن شما را می‌سازند، اخذ نماییم، اما به جای اینکه، آن را از لندن و پاریس بگیریم و بگوییم که فلان سفیر یا فلان دولت، چنین و چنان می‌گوید (که هرگز هم پذیرفته نمی‌شود)، آسان است که آن اصول را اخذ نماییم و بگوییم که منبع آنها اسلام است. ثبوت این امر به آسانی امکان دارد و این را به تجربه دانسته‌ایم... همین ترقی مختصری که در ایران و عثمانی تحقق یافته، نتیجه این واقعیت است که افرادی عقاید و اصول غربی را اخذ کردند و به جای اینکه بگویند منبع آن عقاید اروپاست یا از انگلستان، فرانسه یا آلمان آمده، گفتند ما با اروپاییان کاری نداریم. آن افکار و اصول حقیقی اسلام هستند که فرنگیان از ما اخذ نموده‌اند!» (اصیل، ۱۳۹۶، ص: ۱۶۴).

^۱ Algar

میرزایوسف مستشارالدوله نیز یکی دیگر از مدافعان این سیاست است. او در مهم‌ترین اثر خود یعنی «رساله یک کلمه» (مستشارالدوله، ۱۳۵۶) که در سال‌های اقامت او در پاریس به نگارش درآمده و در سال ۱۲۸۷ قمری انتشار یافته، به اهمیت و ضرورت برپایی قانون به جهت ترقی کشور تأکید کرده است و در نگارش این اثر، با الگوبرداری از قانون اساسی فرانسه، «کود»های قانون را معرفی می‌کند. میرزایوسف در نگارش رساله یک کلمه، به استخراج مبانی قانون اساسی فرانسه دست زده است و تلاش کرده است آنها را با آموزه‌های قرآنی و احادیث مطابقت دهد و هم‌سویی آنها را به اثبات رساند. منظور او از یک کلمه در این اثر، همان قانون است که رمز ترقی جوامع غربی بوده و در ایران نیز، علی‌رغم تأکید میراث اسلامی بر آن، مغفول مانده و اکنون به جهت بازیابی جایگاه تاریخی ایران، اجرای آن ضروری است.

او در تلاش برای هم‌سوسازی این مبانی و مورد قبول واقع شدن آن، شواهدی از قرآن و احادیث می‌آورد تا نشان دهد که آن اصول فرانسوی، تماماً در قرآن موجود بوده و مسلمانان از آنها غافل شده‌اند:

«پس از اتمام صحبت با دوست مزبور چندی اوقات خود را به تحقیق اصول قوانین فرانسه صرف کرده بعد از تدقیق و تعمق همه آنها را به مصداق لارطب و لایابس الافی کتاب مبین با قرآن مجید تطابق یافتم» (همان، ص: ۸۰).

بنابراین بعد از تلاش در راستای مبانی جویی، شاهد تلاش برای نشان دادن هم‌گرایی و سازواری میان این مبانی با مبانی اسلام هستیم. البته در اینجا اختلاف‌نظری جدی میان نویسندگان مختلف ظهور کرده است به این صورت که مستشارالدوله با اشاره به پنج تفاوت اصلی میان مبانی حقوق عرفی فرانسه و حقوق شرعی اسلام، به تفاوت در مبانی نیز نظر داشته است. برخی از نویسندگان، توجه به این تفاوت‌ها را وجه برجسته میرزایوسف در جریان بومی‌گرایی و اجتناب از تقلید کورکورانه دانسته‌اند (ازغندی و عامری گلستانی، ۱۳۸۹) و برخی دیگر با توجه به تلاشی که او برای نشان دادن اشتراک میان فقرات نوزده‌گانه با آموزه‌های قرآن کرده است، وی را به عنوان مدافع «اشتراک مبانی» معرفی کرده‌اند. عده‌ای نیز معتقدند اگرچه به ظاهر میرزا یوسف مخالف تقلید کورکورانه بوده است اما در نهایت وجهه نظر او تنسیخ قوانین اروپا بوده ولی به علت ترس از طرد شدن توسط علما و عموم مردم، این عقیده را صراحتاً بیان نکرده است (آجودانی، ۱۳۸۲).

درباره ملکم‌خان و مستشارالدوله می‌توان گفت، گویی هنجارهای حاکم بر جامعه ایران و هویت برساخته این دسته از روشنفکران، آنها را بر آن داشته تا هم‌سویی میان تحولات دنیای غرب را با میراث حاضر در درون نشان دهند. در واقع کنش اصلاحی در اینجا نه با هدف دستیابی به بیشترین منافع فردی یا جمعی بلکه با هدف برقراری تناسب میان وضعیت هنجارین جامعه و گروه‌های سیاسی در آن دوره و هویت فردی اصلاح‌گران و رسالتی که هر یک از آنها برای خود در نظر گرفته‌اند، صورت گرفته است. شاید به همین دلیل باشد که با داشتن چنین رویکردی، توسط مخالفان خود به ریاکاری متهم می‌شود. خورسندی نیز در این رابطه معتقد است:

«در خصوص تأکید این افراد بر داشته‌های فرهنگ «خودی» و اینکه آنها را در تناقض با دستاوردهای غربی نمی‌دیده‌اند، احتمال دیگری که وجود دارد این است که تمام این روشنفکران در گوشه ذهن خود مخالفت عامه با هر فکر تازه‌ای را در ذهن داشته‌اند و می‌پنداشتند تنها در صورتی که عدم تضاد این افکار تازه با شیوه‌های سنتی نگرش به جهان وانمایانده شود، احتمال پذیرش آنها از سوی عموم مردم و مخالفان تجدد، بیشتر خواهد شد. چراکه در تمام این دوره افکار و حتی اسباب و ظواهر فرنگی، برچسب اجنبی خورده و از آن پرهیز می‌شده است» (خورسندی، ۱۳۸۹، ص: ۲۲۰).

واسازی سیاست تناسب

اما چگونه می‌توان این مفصل‌بندی برای سیاست اقتباسی را از جای خود خارج کرد؟ چه تناقضی میان شرایط امکان این سیاست و نحوه تحقق آن وجود دارد که واسازی را به میدان می‌آورد و باعث می‌شود این سیاست به ضد خودش تبدیل شود؟ در واقع خود مفهوم تناسب در این سیاست معماگونه و تصمیم‌ناپذیر است؛ چراکه مدافعان این سیاست از سویی نیازمند آن هستند تا میان تفسیری که از قواعد هنجاری جامعه خود و تفسیری که از هویت اصلاح‌گران خویشتن دارند تناسب و انسجام برقرار کنند و از سوی دیگر این تناسب، خود نیاز به معیار دیگری دارد تا بتوان تناسب یا عدم‌تناسب آن را مورد قضاوت قرار داد. به علاوه، نمی‌توان این معیار را دوباره تناسب نامید چراکه خود برای سنجش تناسب، وضع شده است. بنابراین، دستیابی به تناسب در فرآیندی مشتمل بر سعی و خطا قرار می‌گیرد که به ناچار باید به عدم‌تناسب نیز آلوده شود. به تعبیر ویتگنشتاین:

«هیچ کنشی نمی‌تواند به کمک یک قاعده [پیش از خود] تبیین شود؛ چراکه هر عملی صورت می‌پذیرد تا با آن قاعده هماهنگ شود ... اگر هر چیزی می‌تواند محقق شود تا با قاعده‌ای هماهنگ شود، بنابراین می‌تواند محقق شود تا از آن قاعده تخطی نیز کند» (ویتگنشتاین^۱، ۱۹۵۳، بخش ۲۰۱).

در همین رابطه نیز عرفی معتقد است:

«برای آنکه کنشگران به نحوی متناسب عمل کنند، آنها نمی‌توانند مرتکب تناقضی رفتاری میان شرایط امکان کنش متناسب و خودکنش متناسب نشوند؛ آنها به ناچار نامتناسب عمل می‌کنند تا قادر باشند متناسب عمل کنند» (عرفی^۲، ۲۰۱۲، ص: ۱۹۰).

پس اگرچه سیاست تناسب به دنبال وفاق و آشتی است اما واسازی نشان می‌دهد که باید این وفاق را از مسیر عدم‌تناسب و تفاوت دنبال کرد. آنچه برای تناسب یک غایت، مطلوب محسوب می‌شود، برای دریدا سرآغازی است برای نقد و سازانه. دریدا تخصص را در مقابل وفاق، امری ضروری برای سیاست‌ورزی می‌داند. بر این اساس، تناسب، تنها زمانی محقق خواهد شد که اجتماعات سیاسی با مرزی مشخص از یکدیگر فعالیت کنند و این مرزبندی نیازمند هویتی جمعی برای هر کدام از اجتماعات خواهد بود. از این‌رو هر کدام، به سمت جریان تفاوت‌گذاری با دیگری روی خواهد آورد و تنها در این صورت است که اجتماع موردنظر، وفاق و اجماع را تجربه خواهد کرد.

بر همین اساس، جریان تحول سیاست‌های اقتباسی نیز نشان می‌دهد که رویکردهای مشابه آنچه در ملکم‌خان و مستشارالدوله دیدیم، در زمانی کوتاه از صحنه رقابت‌های سیاسی حذف شده و جای خود را به سیاست‌های مدافع تمایز و تخصص ذاتی میان شرق و غرب می‌دهد. سیاست‌های شورش، با تکیه بر مفهوم بازگشت به خویشتن که در ادامه ظهور می‌کنند، بر این تمایز ذاتی تأکید می‌ورزند و هرگونه تلاش برای برقراری آشتی ظاهری میان دو فرهنگ ذاتاً متفاوت را تلاشی ریاکارانه می‌دانند.^۳

^۱ Wittgenstein

^۲ Arfi

^۳ اگرچه سیاست تناسب نیز به نحوی در درون خود بازگشت به خویشتن را دارد، اما دال کلیدی در بازگشت به خویشتن، ضدیت و مخالفت با غرب به عنوان یک «دیگری» است. چنین ضدیتی در سیاست تناسب دیده نمی‌شود.

آثار تلاش‌های ناموزون و نامنسجم برای برقراری تناسب میان عناصر اثبات‌گرایی ذهنیت در دنیای مدرن همچون آزادی، خودآگاهی و فردگرایی با خداباوری و قرائت‌های کلیت‌گرا و جمع‌گرا از آموزه‌های اسلامی را می‌توان در اسناد تحولی آموزش و پرورش در ایران نیز مشاهده نمود. وحدت از چنین وضعیتی با عنوان ذهنیت با واسطه^۱ یاد می‌کند و آن را این‌گونه توصیف می‌کند:

«در این طرح، ذهنیت انسان وابسته به ذهنیت خداست. از این‌رو با آنکه ذهنیت انسان انکار نمی‌شود، هیچ‌گاه مستقل از ذهنیت خدا نیست و به این معنا با واسطه است. این وضعیت معمولاً به تضاد اساسی بین ذهنیت انسانی و الهی منجر می‌شود که به نوبه خود باعث بروز تضادهای دیگری می‌شود که یکی از حادثترین آنها نوسان دائمی و روان‌گسیخته بین تأیید و نفی ذهنیت انسانی از یک‌سو، و بین ذهنیت فردی و جمعی از سوی دیگر است» (وحدت، ۱۳۸۲، در بخش «خود به مثابه ذهنیت با واسطه»، پاراگراف ۶).

برای مثال در حالی که موضع اسناد تحولی در قبال دوران کودکی، فردگرایی و توجه به نیازهای ویژه کودک است (صادق زاده و همکاران، ص: ۳۴۰)، زمانی که صحبت از اهداف و اصول تربیت رسمی در این اسناد می‌شود، مرجعیت معلم به عنوان «هدایت کننده و اسوه‌ای امین و بصیر» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص: ۱۰) به شدت مورد تأکید قرار می‌گیرد.^۲ یا در حالی که از ورود نهادهای غیردولتی به عرصه آموزش، نفی محوریت یک کتاب درسی و برنامه‌محوری به جای کتاب‌محوری در جریان تحول برنامه‌درسی مدارس سخن گفته می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱، ص: ۴۵)، بر تمرکزگرایی در اداره نظام آموزشی براساس یک جهان‌بینی خاص افزوده می‌شود.^۳

^۱. Mediated subjectivity

^۲ وحدت نیز زمانی که به ردپای اندیشه ذهنیت باواسطه در شریعتی می‌پردازد، تناقض او در پذیرش آزادی‌های فردی یا تبعیت از الگو و اسوه نیکو را برجسته می‌کند.

^۳ آخرین نمونه برای این تمرکزگرایی، تشکیل سازمان ملی کودک تعلیم و تربیت کودک و سپردن مسئولیت مهدهای کودک به وزارت آموزش و پرورش است. برای تحلیل‌های بیشتر از این ناسازواری‌های بنیادین نگاه کنید به (ایروانی و وحدتی دانشمند، ۱۳۹۷).

سیاست‌گزینش‌گری

جریان دیگری که در اندیشه‌های اصلاحی به چشم می‌خورد، جریان‌گزینش‌گری است؛ در این جریان فرض بر این است که می‌توان تجربیات موفق^۱ سایر ملت‌ها را در درون مرزها نیز تکرار کرد. این سیاست از آن‌رو در دسته سیاست‌های میانه‌رو قرار می‌گیرد که از چالش‌های نظری بر سر مبانی، ریشه‌ها و زمینه‌های این تجربیات صرف‌نظر می‌کند و با ادعای کنار گذاشتن عناصر نامطلوب در تجربیات خارجی، به نحوی برقراری اجماع و جلب نظر مخالفان و برطرف ساختن نگرانی آنها درباره از دست رفتن عناصر هویتی و بومی را نیز به همراه خود دارد. این‌گزینش‌گری می‌تواند در حیطه کنش‌های خرد اصلاحی همانند برنامه‌درسی، تربیت‌معلم، مالیه و بودجه‌ریزی آموزش و پرورش و یا سیاست‌ها و اصلاحات کلان همانند فلسفه‌های تربیتی و قوانین آموزش و پرورش صورت پذیرد.

برای مثال طالبوف، از پذیرش سراسری غرب برحذر می‌دارد و در عین اینکه از ناسیونالیسم فرهنگی و تقابل بنیادین غرب و شرق و مبارزه با فرنگی‌مآبی سخن می‌گوید، تنها بر گزینش عناصر مفید و ارزشمند تمدن غربی از جمله حاکمیت قانون و علوم فنی اصرار می‌ورزد. طالبوف در این رویکرد میانه خود، بر این عقیده است که علوم فنی و تکنولوژی غرب را باید گرفت و فرهنگ و آداب را خیر؛ گویی که مرزی روشن میان این دو می‌توان متصور بود و آنها را بدون یکدیگر در اختیار داشت. چنان‌که می‌گوید: «باید مراقب باشی تا که هویت ملی خویش را همواره حفظ کنی و جز علم و صنعت و نظم ملک چیزی استعاره نکنیم» (طالبوف، ۱۳۴۷، ص: ۱۹۴). به نظر می‌رسد او در تلاش برای هماهنگ‌سازی سنت و تمدن غرب، رویکردی پراگماتیستی اتخاذ می‌کند (کیا^۲، ۱۹۹۴).

واسازی سیاست‌گزینش‌گری

اما چگونه می‌توان از منظر واسازی به این سیاست‌نگریست؟ دریدا با توسعه‌ای که در معنای متن ایجاد می‌کند، این عبارت مشهور را بیان می‌کند: «هیچ چیز بیرون از متن وجود ندارد» (دریدا، ۱۹۷۶، ص: ۱۵۸) یا در جایی برای توضیح بیشتر می‌گوید: «هیچ معنایی در بیرون از زمینه قابل دریافت نخواهد بود و در عین حال، هیچ زمینه‌ای اجازه اشباع شدن نخواهد یافت» (دریدا، ۱۹۷۹، ص: ۸۱). در واقع، کنش تربیتی در هر نظام آموزشی همانند

^۱ Best practices

^۲ Kia

یک متن است که تکرارپذیری را در درون خود مفروض دارد. چراکه متن، با دغدغه غیاب گوینده، نوشته می‌شود تا مکملی باشد بر این غیاب؛ «این امکان، همواره چنان امکانی در کاربرد یا ساختار کاربردی متن نقش بسته و از این‌رو ضرورتاً نقش بسته است ... این امکان پاره‌ای ضروری از ساختارش است» (رویل، ۱۳۹۵، ص: ۱۱۴، به نقل از دریدا، ۱۹۸۸، ص: ۴۸). بنابراین، کنش تربیتی، صرفاً از آن‌رو که متن است، تکرارپذیر است و همین مسأله به اقتباس دامن می‌زند.

اما سوی دیگر ماجرا آن است که تکرارپذیری همان‌طور که از ریشه لاتین آن^۱ برمی‌آید، همانندی و تفاوت را هم‌زمان پدید می‌آورد. متن (نشان، کنش، تجربه) اگر تکرارپذیر است، این تکرار به معنای رونویسی و گرته‌برداری صرف نخواهد بود. اگر متن نوشته می‌شود تا خواننده شود، این خوانش‌های جدید هستند که هربار متولد می‌شوند، چراکه هر خوانشی در بستر زمینه‌ای منحصر به فرد رخ می‌دهد. بنابراین، اینکه هیچ زمینه‌ای/اجازه/اشباع شدن نخواهد یافت به ما می‌آموزد که زمینه پدیدآمدن یک تجربه تربیتی، هیچ‌گاه آنقدر ناب و اشباع نخواهد بود که مانع از جدا کردن تجربه از زمینه شود. از سوی دیگر هیچ معنایی در بیرون از زمینه قابل دریافت نخواهد بود نیز می‌آموزد که نمی‌توان به بستر و زمینه رویش یک تجربه تربیتی، بی‌توجه بود. بلکه با جداشدن تجربه از بافت اولیه و ورود به بافت جدید باید انتظار ظهور تفاوت‌ها و اساساً پدیدارهای متمایز را داشت. تجربیات آموزشی و تربیتی به عنوان یک کنش متنی (کنش‌هایی که با نشان‌گذاری در یک نظام ارجاعی همراه هستند) قابلیت تکرار دارند، و این امکانی است که کنشگران و مبدعان این تجربیات، بخواهند یا نخواهند، در ساختار تجربه نقش بسته است. اما با وجود اینکه ممکن است دقت زیادی صرف شناخت عمیق زمینه تولد این تجربیات در مبداء و امکان تکرار آنها در مقصد شود، باز هم بعد از اخذ و تکرار، باید انتظار پدیدار جدیدی، متفاوت از آنچه که برای آن برنامه‌ریزی شده است، را داشت. همچنین گزینش یک کنش تربیتی از نظامی خاص، به معنای قطع کلی ارتباط آن عنصر با آن نظام نیست، بلکه به تعبیر بردلی: «این عنصر دائماً میان کالبد اولیه و کالبد جدید در رفت و آمد است» (بردلی^۲، ۲۰۰۱، ص: ۱۳۶).

^۱ Iterability = iter (دوباره) + itara (دیگر)

^۲ Bradley

درباره سیاست‌های گزینش‌گری، نشانه‌هایی از بی‌توجهی به هر دو وجه این مسأله به چشم می‌خورد. گاه همچون طالبوف - که خود مدافع گزینش از تجربیات موفق غرب بود - ندای پذیرش سراسری و اشباع زمینه تجربیات به گوش می‌رسد (و این خود حاکی از رویکرد دوگانه روشن‌فکران ایرانی نسبت به غرب است). او در مسائل الحیات، از بین قانون اساسی کشورهای مختلف، نسخه ژاپنی را برگزیده و ترجمه آن را در پایان کتاب قرار می‌دهد. همچنین الگوی ژاپنی از مدرنیته را برای ایران تجویز می‌کند و آن را قاعده‌ای لازم‌الاجرا در ایران می‌داند (طالبوف، ۱۳۵۶، ص: ۲۱۲؛ وحدت، ۱۳۷۹، ص: ۱۵۴).

و گاه در دوران حاضر، سیاست گزینش‌گری به سوی جدا کردن تجربه از زمینه و تکرار آن در درون نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن شرایط زمینه‌ای می‌رود؛ به عنوان نمونه، سیاست هوشمندسازی مدارس در اوایل دهه نود شمسی، با اقتباس از تجربیات نظام آموزشی مالزی و با جدیت فراوان از سوی سیاست‌گذاران عالی در مجموعه وزارت آموزش و پرورش دنبال شد. البته در اجرای این طرح، به نسخه‌ای از این مفهوم استناد شد که تنها در مالزی در جریان بود و در آن هوشمندسازی مدارس با سرازیر شدن فناوری اطلاعات به آنها همراه شده است. پژوهش‌های مختلفی درباره این طرح از عدم برقراری پیوند و انسجام لازم میان این سیاست با بافتار فرهنگی جامعه ایران حکایت دارد. داودنیا در پژوهش خود در این باره می‌گوید:

«با گذشت ۶ سال از اجرای این طرح، حتی در دبیرستان‌های پایلوت، مدارس هوشمند تهران در دستیابی به این هدف چندان موفق نبوده‌اند... وزارت آموزش و پرورش در اجرای طرح هوشمندسازی، در ارتباط با معلمان نیز با مشکلاتی روبه‌روست؛ مانند «تربیت معلمان آشنا به فاوا»، «تغییر نگرش و اعتماد به نفس معلمان در بکارگیری فاوا»، «محدودیت‌های قانونی در جبران تلاش‌های معلمان که محتوای الکترونیکی را در خارج از ساعات کاری تولید می‌کنند» (داودنیا، ۱۳۹۱، درطلابی و همکاران، ۱۳۹۵، صص: ۸۴-۸۵).

سیاست ابزارانگاری

سومین سیاستی که در این مقاله واکاوی می‌شود، سیاست ابزارانگاری نسبت به پیشرفت‌های غرب در عرصه علم و فناوری است. محمدعلی مجتهدی مدیر دبیرستان البرز و رضا روزبه مدیر و مدرس دبیرستان علوی از برجسته‌ترین مدافعان این سیاست هستند. به نظر می‌رسد برای این دو مربی، در عین وجود تفاوت‌های بنیادین میان رویکرد تربیتی آنها، می‌توان دو محور اشتراک میان آنان در نظر گرفت، هر چند هر دو را به نحوی می‌توان ذیل ابزارگرایی بررسی کرد. محور نخست، نخبه‌گرایی علمی است. این دو نفر در گزینش کادر

اجرایی، معلمان و به خصوص دانش آموزان خود سخت‌گیری فراوانی از خود نشان می‌دادند. آنها شاگردان خود را به تحصیل در علوم مهندسی و طبیعی (پزشکی) ترغیب می‌کردند، دانش آموزان را به لحاظ استعداد و توانایی‌های تحصیلی رتبه‌بندی می‌کردند و ملاک‌های کمی را برای پذیرش دانش آموزان ورودی بکار می‌بستند (ایروانی، ۱۳۹۴). آنها معتقد بودند به منظور دستیابی به اهداف ملی (در نسخه مجتهدی) و مذهبی (در نسخه روزبه) کارآمدترین راه، نخبه‌گرایی است. در حقیقت، نخبه‌گرایی در نظر این دو، تبدیل به یک مکانیزم مهندسی اجتماعی برای دستیابی به اهداف فراتر از مدرسه گشته بود و این درست همان امری است که بعد سیاسی (سیاستی) این رویکرد را در آنها آشکار می‌کند.

محور دوم اشتراک، اتخاذ نگاه ابزارگرایانه به دانش جدید غرب است. آنها نسبت به علوم انسانی بی‌توجه بودند و به تبع این بی‌توجهی، به دنبال شناخت ریشه‌ها و بنیادهای علوم جدید در دنیای غرب برنیامدند. محل تمرکز نگرش این دو به غرب، علم آن بود و هیچ‌گاه از پشت عینک انتقادی به آن نگاه نکردند؛ چراکه، اگرچه در آغاز فعالیت‌های تربیتی، انگیزه‌های میهنی و مذهبی در کار بود، اما در عرصه عمل و به عینیت درآمدن این انگیزه‌ها، آنچه برتری یافت تلاش برای تربیت متخصصان علوم مورد نیاز برای توسعه و پیشرفت کشور بود. البته باید گفت این نگاه ابزارگرایانه ریشه در تحولات اتفاق افتاده در حدود پنجاه سال پیش از این کنشگران دارد. در واقع، عموم روشنفکران معاصر ایران در نسبت به علم جدید غرب، نگاه ابزارگرایانه داشته‌اند و این دو مربی تنها این نگاه را وارد عرصه عمل تربیتی کرده‌اند (خورسندی، ۱۳۸۹).

واسازی سیاست ابزارانگاری

از منظر مارچ و اولسن این سیاست با منطقی مبتنی بر نتایج صورت می‌گیرد:

«کسانی که پیشران [کنش‌های اصلاحی] را انتظار دستیابی به نتایجی خاص می‌دانند، انسان را به منزله کنشگری می‌بینند که میان پیامدهای گزینه‌های پیش رو از منظر اهداف فردی و جمعی سنجیده و انتخاب‌های دیگران را نیز این‌گونه تحلیل می‌کنند» (مارچ^۱ و اولسن، ۱۹۹۸، ص: ۹۴۱).

بنابراین، این سیاست، سیاستی غایت‌نگر و به تبع، عقلایی به نظر می‌رسد. اما این مفصل‌بندی از سیاست ابزارانگاری چگونه از مفصل خود خارج می‌شود؟ میان شرط امکان

^۱ March

این سیاست و تحقق عینی آن چه تضادی وجود دارد که واسازی را به میدان می‌آورد؟ در پاسخ باید گفت سنجش نتایج، بر آگاهی و احاطه بر آنها بنا شده است. اما آیا می‌توان بر همه نتایج یک تصمیم احاطه داشت؟ آیا گزاره در شرایط ثابت بودن سایر متغیرها^۱، پیش‌فرض ضمنی این سیاست نیست؟ آیا همواره نتایجی پیش‌بینی نشده، تصمیم مبتنی بر سنجش نتایج را در تسخیر خود ندارند؟ از نگاه دریدا، نادانی نسبت به نتایج در کنار تلاش برای تصمیم‌گیری مبتنی بر نتایج، تصمیم‌ها را در معرض تسخیر توسط اشباح قرار می‌دهند. بنابراین، اگرچه یک تصمیم در فضای مسئولیت نسبت به آنچه که انتظارش را دارد گرفته می‌شود، اما در عین حال، بی‌مسئولیتی در قبال آنچه که انتظارش را ندارد را نیز به دنبال دارد. به این صورت است که بازنگری در حدود مسئولیت، یکی از پیامدهای واسازی برای تصمیم‌گیری است.

در واسازی این سیاست می‌توان گفت نگاه ابزارانگارانه هر دو مربی نسبت به تعلیم و تربیت، از مفصل‌بندی اولیه که آنها در ذهن خود داشته‌اند، خارج شده و هر دوی آنها با تکیه بر نخبه‌گرایی، در سیاست اقتباسی خود غیراخلاقی و غیرمسئولانه عمل کرده‌اند. ایجاد بی‌عدالتی تربیتی و بی‌توجهی نسبت به علوم انسانی دو پیامد مهم در نخبه‌گرایی مجتهدی و روزبه است. این سیاست منجر به تبعیض در پذیرش دانش‌آموزان در مدرسه، چرخش آشکار برنامه‌درسی مدرسه به سوی دروس ریاضی و طبیعی و بی‌توجهی به علوم انسانی (همایون کاتوزیان، ۱۳۸۸، ص: ۳۷۲)، سخت‌گیری و انضباط شدید در مدیریت مدرسه و تمرکز در اداره آن را در پی داشته است. نخبه‌گرایی در درون خود استعاره مدرسه به مثابه کارخانه را داشته؛ چراکه تلاش برای رسیدن به نتایج تربیتی از پیش تعیین شده دل‌مشغولی اصلی بانیان آن است. از این‌رو باید گفت چنین رویکردی نسبت به تفاوت‌ها بی‌توجه است.

دو نمونه آشکار را می‌توان برای تبدیل شدن مقاصد اولیه به ضد خود در این دو سیاست ذکر کرد. مجتهدی که به امید توسعه و آبادانی ایران به نخبه‌گرایی تربیتی روی آورده بود در اواخر عمر خود نسبت به اینکه حاصل تلاش‌های او در خارج از کشور ماندند و سهمی در توسعه ایران ایفا نکردند، گلایه می‌کند. او در مصاحبه‌ای، چنین می‌گوید:

^۱ Ceteris Paribus

«آقایان من از شما یک‌بار تشکر می‌کنم که تحصیلات عالی‌ه کردید. اما از شما دلخور هستم؛ زیرا توقع داشتم به ایران بازگردید و به بیچاره‌ها کمک کنید و شما برای خودتان به خارج رفتید و ماندید» (میرفخرایی، ۱۳۶۹ در ایروانی، ۱۳۹۴، ص: ۸۱).

روزبه نیز که نخبه‌گرایی تربیتی را در دو مولفه سطح تدین و استعداد علمی مدنظر قرار می‌داد، در اواخر دوران کاری خود از مولفه دوم کوتاه آمد و تنها بر مولفه نخست تأکید می‌کرد:

«در مورد انتخاب دانش‌آموز روزبه می‌گفت: همین که خانواده متدین باشد و بچه دارای استعداد متوسط باشد، کافی است و می‌تواند زیر نظر معلمان دلسوز و متخصص استعدادهایش شکوفا شود. نیاز به دانش‌آموز تیزهوش و نخبه نیست» (خرزعلی، ۱۳۸۶، ص: ۶۵ در ایروانی، ۱۳۹۴، ص: ۲۴۰).

در حالی که بطور مشابه می‌توان درباره مولفه تدین نیز استدلال مشابهی را مطرح کرد؛ همان‌طور که با فراهم آمدن شرایط و مقتضیات برای افراد می‌توان انتظار تربیت علمی آنها و تبدیل شدن به دانش‌آموزی نخبه داشت، درباره تربیت دینی نیز همین‌گونه خواهد بود.

نتیجه‌گیری

در این مقاله از سه سیاست میانه‌رو در جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر سخن گفته شد: ۱) سیاست تناسب با نظر به تلاش‌های ملکم‌خان و مستشارالدوله مبتنی بر منطق برقراری تناسب میان اهداف اصلاحی کنشگر و شرایط فرهنگی جامعه او؛ ۲) سیاست گزینش‌گری با نظر به تلاش‌های طالبوف مبتنی بر امکان پذیرش عناصر مطلوب و رد عناصر نامطلوب از الگوهای تربیتی؛ ۳) و سیاست ابزارانگاری با نگاه به تلاش‌های روزبه و مجتهدی و بر مبنای غایت‌نگری و نتیجه‌گرایی در رابطه با علوم جدید و الگوهای آموزشی در غرب. این سیاست‌ها هر کدام می‌توانند با توجه به پیامدها و نتایجی که در پی داشته‌اند، واسازی شوند. سیاست تناسب، برخلاف آنچه که به دنبال آن بوده است، تخصص و عدم تناسب را در پی داشته و این عدم تناسب در ادامه تبدیل به ضرورتی برای دستیابی به معیاری برای سنجش تناسب می‌شود. همچنین تأکید مضاعف در این سیاست بر اشتراک و شباهت میان الگوهای غربی و میراث بومی (از حیث اسلامیت یا ایرانی‌ت)، تفاوت میان این دو را نادیده گرفته و از سویی این سیاست را تبدیل به برنامه‌ای کوتاه‌مدت برای دستیابی به مقاصد سیاسی کرده است، و از سوی دیگر، سیاست‌هایی را - همانند سیاست شورش

ذات‌گرا نسبت به غرب - پدید می‌آورد که این بار بر تفاوتِ ذاتی تأکید دارند. سیاست‌گزینش‌گری، به تغییر شکل تدریجی الگوها با خروج از خانهٔ اولیه خود و ورود به مقاصد جدید بی‌توجه بوده و این انتظار ناصحیح را به وجود می‌آورد که تنها با گزینش عناصر مطلوب از یک نظام می‌توان همان مقصود اولیه را نیز در نظام جدید پدید آورد. ابزارانگاری نیز با تمرکز بر نتایج مورد انتظار، نظامی نخبه‌گرایانه در جهت تلاش برای رسیدن به پیشرفت‌های غرب را پدید آورده که از نتایج غیر منتظره و آنهایی که به واسطهٔ این نتیجه‌گرایی به حاشیه رفته‌اند، چشم می‌پوشد. به حاشیه رفتن علوم انسانی در مدارس تحت مدیریت مجتهدی و روزبه، نارضایتی مجتهدی از مهاجرت دائمی دانش‌آموختگان دبیرستان البرز و کنار گذاشتن نخبه‌گرایی علمی توسط روزبه در اواخر دوران کاری خود نمونه‌هایی از تناقض‌های آشکار این سیاست هستند.

در پایان از موضعی دریدایی می‌توان این پیشنهاد را مطرح کرد که در موقعیت تقابل دو قطب همانند غرب‌گرایی و بومی‌گرایی که هر دو در تاریخ معاصر ایران، ضروری و الزام‌آور هستند، باید به مذاکره میان این دو روی آورد. از نظر دریدا، مذاکره درست زمانی باید رخ دهد که دو قطب مذاکره‌پذیر نباشند: «مذاکره یعنی مداخله میان دو امر مذاکره‌ناپذیر» (دریدا، ۲۰۰۲، ص: ۱۳). مذاکره یعنی رفت و آمد دائمی، بی‌پایان و خستگی‌ناپذیر میان دو قطب بی‌آنکه در نقطه‌ای توقف شود. این نکته برخلاف سیاست‌های میانه‌ای است که در این رساله مطرح شدند. اگرچه این سیاست‌ها به ضرورت اتخاذ موضعی میانه‌رو پی برده بودند، اما هر کدام گرفتار نوعی متافیزیک حضور شدند که باعث توقف در نقطه‌ای در میانهٔ راه شدند و بی‌توجهی به مسألهٔ تفاوت و در پی آن بی‌مسئولیتی را پدید آورده‌اند. منطق مذاکره، یادآوری می‌کند که در هر سیاست میانه، مدام باید به آنهایی که دیگری دانسته شده و به این بهانه به حاشیه رفته‌اند، توجه شود. این به معنای نفی خود (هویت، معنا، متافیزیک) نیست، بلکه به معنای تذکر به این امر سیاسی است که آنچه اکنون در درون (و بیرون) است بدون هیچ قطعیتی در این وضع قرار گرفته و نباید آن را حضوری ناب، متعین و ثابت دانست. همچنین هر سیاست میانه‌رو باید از تبدیل شدن به یک برنامه برای حذف وضعیت‌های معماگونه پرهیز کند و تصمیم‌ناپذیری را همچون شرطی برای اصلاح و تغییر مفروض بگیرد. به تعبیر دریدا:

«ما باید حتماً چنین وضعیت معماگونه‌ای را تجربه کنیم تا بتوانیم تصمیمی اتخاذ کنیم، تا بتوانیم مسئولیتی را برعهده بگیریم، تا بتوانیم از آینده‌ای سخن بگوییم ... معما یک شانس است» (دریدا، ۲۰۰۱ الف، ص: ۶۳).

^۱ تلاش برای ارائه‌های طرح‌های تازه برای تحول نظام آموزشی و نادیده گرفتن تلاش‌های پیشین و عدم درک صحیح از توفیقات و کاستی‌های آنها یکی از شواهدی است که از تلاش‌ها برای این معمازدایی از اصلاحات حکایت دارد. برای نمونه نگاه کنید به (وحدتی دانشمند، ۱۳۹۹)

منابع

- ازغندی، علیرضا؛ عامری گلستانی، حامد (۱۳۸۹). مبانی اندیشه قانون‌گرایی میرزایوسف خان مستشارالدوله. فصلنامه تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۴، ۲۷-۶۲.
- اصیل، حجت‌الله (۱۳۹۶). رساله‌های میرزاملکم‌خان ناظم‌الدوله. تهران: نشر نی.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۴). مربیان بزرگ ایران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ایروانی، شهین؛ وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۷). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران. مجله فلسفه و تاریخ تعلیم‌وتربیت، (۱)، ۱۷-۳۳.
- آجودانی، ماشاله (۱۳۸۲). مشروطه ایرانی. تهران: نشر اختران.
- حسنی، محمد؛ صادق‌زاده‌قمصری، علیرضا (۱۴۰۰). تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی (تربیت مدرسه‌ای). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- خورسندی، زهره (۱۳۸۹). تحلیل گفتمان نخبگان سیاسی - علمی و روشنفکران ایرانی درباره علوم جدید (از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه تهران). (رساله دکتری). دانشگاه تربیت معلم تهران. تهران: ایران.
- روبل، نیکولاس (۱۳۹۵). ژاک دریدا (پویا ایمانی، مترجم). تهران: نشرمرکز.
- رینگر، مونیکا (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار (مهدی حقیقت‌خواه، مترجم). تهران: ققنوس.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۴۷). مسالک المحسنین. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). کتاب احمد. تهران: انتشارات شبگیر.
- طلایی، ابراهیم؛ انصاری، نسرتین؛ پهلوان، مکرمه؛ ابوطالبی، زهرا (۱۳۹۵). هوشمندسازی مدرسه در ایران از سیاست‌گذاری تا عمل: مطالعه موردی چندگانه. تعلیم‌وتربیت، ۳۲ (۳)، ۷۹-۱۰۵.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۱). نظریه انقلاب: لوگوسنتریسم و اتوپیا (متن سخنرانی ناصر فکوهی در جلسه مشترک «انسان‌شناسی و فرهنگ» و «انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» روز یکشنبه ۲۹ بهمن ۱۳۹۱)، روزنامه شرق، شماره ۱۶۷۶.
- مستشارالدوله، میرزا یوسف (۱۳۵۶). یک کلمه. به کوشش محمد باقر مؤمنی. تهران.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، مترجمان). تهران: حکمت سینا.
- وحدت، فرزین (۱۳۷۹). رویارویی اولیه روشنفکری ایران با مدرنیته (یک رویکرد دوگانه). گفتگو، ۳۰، ۱۲۵-۱۶۵.
- وحدت، فرزین (۱۳۸۲). رویارویی فکری ایران با مدرنیته (نسخه الکترونیکی) (مهدی حقیقت‌خواه، مترجم). تهران: ققنوس. قابل‌بازیابی از: <https://fidibo.com>
- وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت، (۱)، ۱۱۶-۱۳۵.
- همایون کاتوزیان، محمد (۱۳۸۹). البرز و معلم‌ان آن. سخنرانی در کنفرانس بین‌المللی البرز در دانشگاه کالیفرنیا، اروین. (فرزانه قوجلو، مترجم). بخارا، شماره ۷۴، ۳۸۹-۳۷۰.
- Algar, H. (1973). *Mirza Malkum Khan: A study in the history of Iranian modernism*. California: University of California Press.
- Arfi, B. (2012). *Re-thinking international relations theory via deconstruction*. New York: Routledge.
- Bagheri Noaparast, K., Khosravi, Z. (2011). *Deconstructive religious education*. *Religious education*, 106 (1), 82-104.

- Beech, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1. 2–13.
- Bernasconi, R. (2015). Supplement. In C. Colebrook (Ed.), *Jacques Derrida: Key concepts* (pp. 19-22). Oxon: Routledge.
- Bradley, A. (2001). Without negative theology: Deconstruction and the politics of negative theology. *Heythrop Journal XLII*, 133–47.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell*. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1979). Living on. In *Deconstruction and criticism* (H. Bloom et al.), 75-176. New York: Seabury Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1988a). Letter to a Japanese friend. In D. Wood and Robert Bernasconi (Eds.), *Derrida and difference* (pp. 1-6). Evanston: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1988b). *Limited Inc.* Illinois: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1994) *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the New Inter-national*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (2001a). To Forgive: The Unforgivable and the Imprescriptible. In J. D. Caputo, M. Dooley, & M. J. Scanlon (Eds.), *Questioning God* (21-51). Bloomington: Indiana University Press
- Derrida, J. (2001b). *Writing and difference*. Alan Bass (Trans.). London: Routledge.
- Derrida, J. (2002). Faith and Knowledge. Samuel Weber (Trans.). In *Acts of Religion*, Gil Anidjar (Ed.), pp. 40-101. New York: Routledge.
- Hagglund, M. (2004). The Necessity of Discrimination: Disjoining Derrida and Levinas. *Diacritics* 34 (1), 40–71.
- Kia, M. (1994). Nationalism, Modernism and Islam in the writings of Talibov-i Tabrizi. *Middle eastern studies*, 30(2), 201-223.
- Koyagi, M. (2009). Modern education in Iran during the Qajar and Pahlavi periods. *History compass*, 7(1), 107-118.
- Kratochwil, F. (2007). Of False Promises and Good Bets: A Plea for a Pragmatic Approach to Theory Building (the Tartu Lecture). *Journal of International Relations and Development*, 10, 1–15.
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. Oxford: Blackwell Publishing.
- March, J. G., Olsen, J. P. (1998). The Institutional Dynamics of International Political Orders. *International Organization*, 52 (4), 943–69.
- Phillips, D. (1993). Borrowing educational policy. In *Something borrowed, something learned? The transatlantic market in education and training reform*, D. Finegold, L. McFarland, and W. Richardson (Eds.), 13–19. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Phillips, D. (2004). Towards a theory of policy attraction in education. In *Lessons from elsewhere: The politics of educational borrowing and lending*, G. Steiner-Khamsi (Ed.), 54–67. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teachers College/Columbia University.
- Popkewitz, T. (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Steiner-Khamsi, G. (2000). Transferring education, displacing reforms. In Discourse formation in comparative education, J. Schriewer (Ed.), 155–187. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational policy borrowing as a policy strategy. In Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspekti [Internationalisation: Meaning and educational system in comparative perspective], M. Caruso and H-E. Tenorth (Eds.), 57–89. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Lessons from elsewhere: The politics of educational borrowing and lending. New York: Teachers College Press.
- Wittgenstein, L. (1953). Philosophical Investigations. Oxford: Blackwell.