زاویه دید

«ام‌اس» و وضعیت فرهنگی ما

عبدالرضا ناصرمقدسی
متخصص مغز و اعصاب

● نوشتن در مورد جوانب اجتماعی و فرهنگی ام‌اس یکی از دغدغه‌های اصلی من است. همان‌طور که بارها گفته شده، ام‌اس بیماری‌ای است که به‌صورت فزاینده قشر جوان ما را مبتلا می‌کند. همین موضوع اهمیت توجه همه‌جانبه به این بیماری را دوچندان می‌کند. هرچه جلوتر می‌روم به هرچه پیچیده‌تربودن این بیماری بیشتر پی می‌برم. این پیچیدگی صرفا مربوط به سیر غیرقابل پیش‌بینی بیماری یا پاتوفیزیولوژی بیماری نیست، بلکه شامل جنبه‌های فرهنگی آن نیز می‌شود. ام‌اس یک بیماری وابسته به فرهنگ است. مسائل مختلف فرهنگی می‌تواند در نحوه رویارویی بیمار با بیماری‌اش و پذیرش آن بسیار تأثیرگذار باشد. باید توجه داشت همین نحوه تعامل و پذیرش بیماری است که قدم‌های بعدی درمانی را قوی‌تر و استوارتر می‌کند. اگر من بیماری‌ام را بپذیرم و قبول کنم که بیماری به‌عنوان یک واقعیت در زندگی من وجود دارد و باید در کنار سایر عوامل و مشخصه‌های زیستی من قرار گیرد، راه‌های برخورد صحیح با آن را جست‌وجو خواهم کرد. این‌گونه است که درمان صحیح را می‌پذیرم و سعی می‌کنم هرچه را که به بهترشدن شرایط زندگی‌ام کمک کند، در درمان بیماری‌ام به‌کار برم. در نگاه اول این امری کاملا معقول و منطقی است. در واقع باید انتظار داشته باشیم که هر فرد بیمار همین راه را برود و برای هرچه بهترشدنش چه از لحاظ جسمی و چه از لحاظ شناختی چنین راهی را جست‌وجو کند. اما نکته بسیار مهم اینجاست که در بسیاری از موارد چه از سوی بیمار و چه از سوی خانواده او اصلا چنین‌چیزی پذیرفته نمی‌شود: خانمی جوان با شکایت تاری دید به مطب من مراجعه کرد. دو خواهرش نیز او را همراهی می‌کردند. نامه‌ای هم از سوی همکاری چشم‌پزشک داشت که تشخیص التهاب عصب چشم را مطرح می‌کرد. از من پرسید آیا به ام‌اس مبتلا هستم؟ گفتم هنوز هیچ چیز مشخص نیست و باید بستری شوید و بعد از انجام آزمایشات و ام‌آرای می‌توان در این مورد صحبت کرد. هم بیمار و هم همراهانش بسیار خوب و منطقی با موضوع برخورد کردند و گفتند هرچه باشد ان‌شاءالله با درمان بهتر می‌شود. من هم گفتم حتما همین‌طور است و ان‌شاءالله بستری که شدید، مجدد ویزیتتان می‌کنم. بیمار بستری شد و من رفتم تا ویزیتش کنم. ام‌آرای منطبق با تشخیص بیماری ام‌اس بود و من هم به بیمار توضیح دادم که با توجه به شرح حال، معاینات، ام‌آرای و آزمایشات، تشخیص، ام‌اس است و ام‌اس اصلا بیماری بدی نیست و اگر شرایطی را که می‌گویم رعایت بفرمایید، مشکلی برایتان به‌وجود نمی‌آید. باید ورزش کنید، روحیه خوبی داشته باشید و دارویتان را مصرف کنید. با توجه به درمان‌های جدید و شناختی که نسبت به بیماری داریم، نباید حالتان بد شود. شما می‌توانید زندگی خیلی خوبی داشته باشید و به تمام آرزوهایتان برسید. با توجه به برخورد خوب بیمار و همراهانش در مطب، انتظار داشتم این بیمار به‌راحتی بیماری‌اش را بپذیرد و درصدد بهترشدن وضعیت خود برآید. اما در کمال تعجب دیدم که بیمار شوک‌زده و مبهوت به من نگاه می‌کند. سعی کردم بیمار را آرام کنم، ولی او هیچ‌چیز نمی‌گفت و همین‌طور مبهوت به من نگاه می‌کرد. بهتر دیدم که تنهایش بگذارم و بعد که آرام‌تر شد مجدد با او صحبت کنم. از اتاق که بیرون آمدم خواهرهایش که قبلا منطقی می‌نمودند، گریان و برسرزنان در وسط راهرو نقش زمین شدند و تلاش من و پرستاران برای آرام‌شدنشان به جایی نرسید. بعد هم گفتند شما چه می‌گویید؟ یعنی چه باید دارو مصرف کند؟ یعنی چه درمانی ندارد و... . هر چه صحبت کردم، به جایی نرسید. احساس کردم اصلا قدرت برخورد با مشکلات را ندارند. انگار زندگی را خط ثابتی می‌دانند که قرار نیست هیچ اتفاقی در آن بیفتد. انگار قرار نیست برای آدمی مشکلی به وجود آید. کاملا احساس کردم هیچ‌گونه برنامه‌ای برای برخورد با یک مشکل را ندارند و بدتر از آن اصلا نمی‌خواهند به حرف کسی که می‌تواند به آنها کمک کند، گوش دهند. کاملا احساس کردم که آینده بدی در انتظار بیمار من است. نه‌تنها خود او همانند بچه‌ای است که هیچ‌چیز از زندگی نمی‌داند، بلکه همراهانش هم کسانی هستند که فقط بزرگ شده‌اند بدون آنکه هیچ‌گونه درکی از مشکلاتی که ممکن است پیش‌روی انسان قرار گیرد، داشته باشند. چنین همراهانی صرفا بر مشکل افزوده و سبب بدترشدن وضعیت بیمارشان می‌شوند. به‌گمان من بخش عمده این مشکلات، فرهنگی بوده و به نحوه تربیت در خانواده بازمی‌گردد. اینکه ما یاد نمی‌گیریم چگونه با مشکلاتمان روبه‌رو شویم و راه‌حل مناسب برای حل آنها را بیابیم؛ متأسفانه فقدان آموزش چه در خانواده، چه در مدارس و چه در سطح جامعه سبب می‌شود که بیماری‌ای مانند ام‌اس که تا این‌حد وابسته به عناصر فرهنگی است، نتواند به‌درستی کنترل شود.

در سوگ دوره‌های کارشناسی

فقر کمال‌گرایی در آموزش عالی

عکس: مهدی حسنی

مسعود آرین‌نژاد*

۱- چندوقتی است که صداهایی درباره ضرورت «بازبینی و بازگشت دانشگاه‌ها به دوره‌های کارشناسی» شنیده می‌شود. این صداها دیدگاه‌های تقریبا تازه‌ای هستند که نقدا از جانب اندیشمندان و نظریه‌پردازان آسیب‌شناسی امروز آموزش عالی کشور بیان می‌شوند و هرچند این بحث در فضای دغدغه‌های وسیع و متنوع جامعه علمی، باز و گشوده و در جریان است و در معرض کنکاش و بحث و نقد و نظر و تأملات و تألمات این جمع قرار دارد اما هنوز دامنه اثربخشی و تصمیم‌سازی چندانی در مصادر وزارت عالیه علوم و شورای عالی انقلاب فرهنگی نداشته است و احتمالا نخواهد داشت. بی‌پرده و صریح، همان خودرو ملی بی‌فرمانی که در اواسط دهه پیش ساخته و پرداخته شد و کارکردها و دستاوردهای بی‌نظیری در اغلب عرصه‌های کشور داشت همچنان در خیلی از بخش‌های آموزش عالی، بی‌نیاز و بدون هیچ راننده یا تدبیر هدایتی در سراشیبی سقوط بیم‌آوری به حال خود رها و روان است!

۲- سیطره بی‌چون و چرای تصمیم‌ها و سیاست‌های حسابگری‌نشده‌ای چون فراخوانی بی‌منطق همه جوانان کشور به تحصیلات دانشگاهی، توسعه بی‌پروا، بی‌سرمشق و لجام‌گسیخته مؤسسات آموزش عالی، تکثیر انبوه مراکز ظاهرالصلاح فروش مدارک تحصیلی، تأسیس و توسعه بی‌محابای شبه‌دانشگاه‌های خوشه‌ای خلق‌الساعه و واگذاری تدریجی و وسیع دوره‌های کارشناسی (و حتی کارشناسی‌ارشد) به این مجموعه‌ها به بهانه «توسعه و پیشرفت علمی» و تهییج تحصیل در دوره‌های عالی و تکمیلی به‌ویژه در دوره‌های دکترا در دانشگاه‌های سراسری و به شکل شگرف بی‌حساب و کتاب‌تری در دانشگاه آزاد از طریق آگهی و تبلیغ و تشویق شرکت در کنکورهای شبه‌جشنواره‌ای به بهانه‌ها و شعارهای فریبکارانه‌ای چون «علم‌دوستی» یا «ارتقای درجه علمی کشور»، همگی موجب شدند تا نه‌تنها توسعه محتوایی، توسعه کیفی، توسعه کارآمدی‌ها و توسعه بهره‌وری‌های آموزش و تربیت دانشگاهی به‌ویژه در «دوره‌های کارشناسی» کاملا از معرض دید و نقد و نظر و اهمیت و حساسیت نظام علمی، دانشگاهی و مدیریتی کشور خارج شوند بلکه در بسیاری از معیارها و مقیاس‌ها عقبگردهای آشکاری را نیز تجربه کنند آن‌قدر که برخی اکنون و غافلگیرانه حتی از «جان‌کندن و احتضار دوره‌های کارشناسی» در دانشگاه‌های ایران سخن می‌گویند!

۳- شوربختانه هیچ نظام ملی ارزشیابی و سنجشی برای رصد منظم و مستند فرازونشیب یا تغییرات و تحولات آموزشی دانشگاه‌ها و مجموعه متنوع مراکز آموزش عالی کشور موجود نیست یعنی ما مستندات روشنی نداریم که مدعی شویم در آموزش، یادگیری و بهره‌وری هر بخشی از این پهنه وسیعی که هرساله به‌طور متوسط چهار میلیون دانشجو را پوشش می‌دهد، چه خبر است و چه می‌گذرد و ما واقعا چه‌کاره و چگونه هستیم، آیا رشد داشته‌ایم، درجا زده‌ایم یا آنکه افول و نزول کرده‌ایم و هر کدام چقدر و در هر بخشی چقدر و در هر جایی چقدر و با چه ویژگی‌ها، سستی‌ها و توانایی‌هایی تا احیانا نسبت آنها را با دیگر تحولات اجتماعی یا قوت و ضعف مدیریتی و سیاست‌گذاری‌ها و سرمایه‌گذاری‌ها و غیر آن بسنجیم و اگر میسر شد، برای جبران یا بهبود یا احیانا حفظ و بقای آنها تدبیرهایی بیندیشیم.

۴- در نقطه مقابل، در سطوح پیش از دانشگاه، سنجش تحصیلی و ارزیابی یادگیری آموزشی توسط چند نهاد و نظام بین‌المللی سنجیده می‌شود و سازمان آموزش‌وپرورش ایران هم با برخی از آنها مانند «تیمز» (TIMSS) و «پرلز» (PIRLS) همکاری دارد و به‌هرحال هرازگاهی داده‌های استاندارد و مستندی از طریق این راهکارها دریافت می‌شوند و مستنداتی از وضعیت و حال و هوا و احوال عمومی آموزش و یادگیری در مدارس ما در مقایسه‌های بین‌المللی و به‌دور از تبلیغات رایج داخلی به دست می‌آیند. البته اینکه آیا این ارزیابی‌ها به کاری می‌آیند یا نه (که به نظر نمی‌رسد) خود موضوع بحث دیگری است.

۵- نتیجه آنکه برای کشف و فهم پرسش از عیار محتوای آموزشی و یادگیری تحصیلی دانشجویان در مراکز آموزش عالی و دانشگاهی کشور، در گذر زمان، هیچ مقیاس و سندی در دسترس نیست. به‌طور مثال نمی‌دانیم که آموزش و یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم پایه، مهندسی، علوم انسانی و علوم کشاورزی در درس‌هایی مانند «ریاضیات عمومی»، «فیزیک پایه»، «ادبیات» یا «تاریخ» در چند دهه اخیر چگونه بوده است یعنی هیچ مستنداتی برای یک سنجش و قضاوت مستدل درباره این موارد در دست نداریم. در چنین صورتی چاره‌ای جز اتکا به قول و نظر و ارزیابی افواهی جامعه علمی درباره این موارد نیست. درعین‌حال باید پرسید که چرا تا به حال سازوکارهایی برای انجام دوره‌ای چنین پایش‌های روشنگری فراهم نشده‌اند؟

۶- یک رأی و نظر مورد اجماع امروز، بیم و نگرانی وسیع از شیب تند رخوت و کاهش یادگیری و بهره‌وری‌های آموزشی در اغلب دوره‌های کارشناسی و بُروز غافلگیرانه آن در سطح و عمق وسیعی از جمعیت دانشجویان و دانش‌آموختگان این دوره‌هاست. بی‌اغراق، اکثر اعضای هیئت‌علمی گله می‌کنند که با وجود کاستن از کم‌وکیف دروس و سطح انتظار از آزمون‌های درسی، درصد زیادی از دانشجویان، به‌ویژه در دروس ریاضی، یادگیری‌های اندکی دارند. بسیاری از ایشان می‌گویند که سطح و محتوای آموزشی و آزمونی دروس دانشگاهی بسیار نازل‌تر از سطح و محتوای ۲۰، ۳۰سال گذشته در همان دانشگاه و همان درس شده است؛ حال آنکه به‌دلیل پیشرفت روزگار انتظار می‌رود که شاید همه‌چیز و به‌ویژه آموزش و یادگیری باید بهتر می‌شده که نشده و حتی وارونه شده است؛ اگر چنین باشد -که گویا هست- آیا این پسرفت غریب بیم‌آور نیست؟!

۷- حال اگر این فرض و گزارش شفاهی، مورد تأیید و پذیرش است، باید پرسید که دلایل یا موجبات ظهور و بروز این وضعیت و آن هم در این دامنه وسیع و عمیق چیست؟ آیا این یک بحران و مخاطره جدی و نیازمند اعتنای فوری است؟ آیا این یک چالشِ انگیزه‌بخش تحول‌گرای پیشران ناگزیر است؟ آیا اینِ ناشی از تغییر شخصیت و ساختار جامعه علمی از آرمان‌گرایی‌های علمی به مَآل‌اندیشی و عافیت‌طلبی‌های محافظه‌کارانه است که آموزش و آرمان آموزش را رها کرده‌اند؟ آیا به‌دلیل ضعف و فقر و خبط سیاست‌گذاری‌های مصادر امور در این وادی رها شده است که آموزش و اعتقاد به کمال‌گرایی در آموزش را چنین کم‌رنگ و بی‌رمق و بی‌جان کرده است؟ آیا از گسترده‌تر و رقیق‌ترشدن سفره پُرخان آموزش و تحصیلات دانشگاهی برای خیل وسیع‌تری از متقاضیان تحصیلات دانشگاهی است؟ شاید که از آثار و استیلای سیاست‌پیشگی‌ها، فرصت‌طلبی‌ها و فرصت‌سوزی‌های رایج در عرصه عمومی بر نظام آموزش عالی نتیجه شده است؟ متهم آخر، پرسش از سهم اثر رکود، ناکارآمدی اقتصادی، کم‌امیدی به اشتغال و بازار کار و آینده حرفه‌ای و اجتماعی در کنار نبود رقابت زنده، کیفی و محتوایی علمی در دانشگاه‌هاست.

۸- تلقی نگارنده آن است که هر یک از این پرسش‌ها بخشی از پاسخ را نیز دربر دارند؛ هرچند که برخی بسیار فائق‌تر و فراگیرتر و برخی بسیار مؤثرتر و کاری‌ترند. علاوه بر اینها، چند تقصیر یا عامل زمینه‌ساز دیگر هم هستند که باید در مرتبه‌ای دیده و فهمیده شوند: یکی از آنها نبود یا ضعف حضور نقادانه و موظف جامعه علمی در مراتب وقوع و ظهور این همه بحران در آموزش عالی است. تقصیر دیگر بُروز جنبه‌هایی از پذیرش و تسلیم و حتی اقبال جامعه علمی نسبت به مقررات، ابلاغیه‌ها و تصمیم‌هایی است که زمینه‌ساز و پشتیبان این بحران‌ها یا تعمیق آنها بوده‌اند. به‌طور مثال توجه و اقبال افراطی به دوره‌های تکمیلی به قیمت کم‌قدری و کم‌اعتنایی به دوره‌های کارشناسی (چرا که پُرکردن ساعت‌های موظفی در دروس ضریب‌دار و کم‌دردسرتر و کم‌جمعیت‌تر در دوره‌های تکمیلی، ساده‌تر و باکلاس‌تر بود و همچنین تعدد و کثرت هرچه بیشتر سرپرستی پایان‌نامه‌ها، «دریافتی‌های» مالی مطمئن‌تری را تضمین می‌کرد که در حد خود بخشی از ضعف پایه حقوق اعضای هیئت علمی را جبران می‌کرد!). عامل زمینه‌ساز دیگر، همه‌گیری رقابت در مقاله‌نویسی‌ها و شبه‌پژوهش‌های بی‌روح و روانی بود که نه از سر عشق و علاقه حرفه‌ای برای بسط و نشر اندیشه‌ورزی‌های تخصصی، بلکه بیشتر از سر ادای تکلیف و رفع تکلیف اداری و سازمانی و استخدامی و حقوقی انجام می‌گرفته‌اند و تنزّه و خلوص علمی آنها در خلوت جامعه علمی هم همیشه محل بحث و جدل بوده‌اند.

دوره‌های کارشناسی جان‌مایه فکری و حرفه‌ای قریب به اتفاق فعالیت‌های اجرائی و تخصصی هر کشوری به‌ویژه در کشورهای توسعه‌یافته است و باید هم که چنین باشند چراکه تا فرصت و نیروی شگرف جوانی و شادابی نسل‌های نو هرچه زودتر به مخزن و گنجینه ذخایر «کار و ثمربخشی ملی» هدایت شوند و جامعه را از انرژی و توانایی‌های بالقوه و بالفعل رویش‌های نسلی خود بهره‌مند کنند

۹- با همه اینها، واقعیت آن است که در شطرنج یک‌سویه و تحمیلی «تحقیر دوره‌های کارشناسی»، جامعه علمی اغلب از سر انفعال «لاجرم‌هایی» که بر زندگی علمی و حرفه‌ای و عرفی ایشان تحمیل می‌شد، تن به رَویه‌ها و روال‌های ناروای آن می‌داد؛ لاجرم‌هایی از نوع تبعیت از مفاد و محتوای ورود به دالان‌های امتیازگیر آیین‌نامه‌های استخدامی، تبدیل وضعیت و ارتقای درجه به علاوه تبعیت لاجرم از اوامر و ترجیحات مدیریتی دانشگاه‌ها که توسعه دوره‌های تکمیلی را در یکی،دو دهه اخیر یکی از اهداف عالیه خود کرده بودند و بر «تخفیف و واگذاری تدریجی دوره‌های کارشناسی به دیگر مراکز آموزش عالی» تصریح و تأکید می‌کردند و همچنان هم، چنین دستورهایی را روی میز دارند، به‌این‌ترتیب که در راهبرد تجویزی و تکلیفی وزارت علوم، دانشگاه‌هایی که تمرکز، توجه و کثرت بیشتری در دوره‌های تکمیلی داشته باشند، مقرب‌تر و موجه‌ترند و از پشتیبانی‌های بهتری بهره‌مند می‌شوند.

۱۰- نتیجه آنکه در قریب به دو دهه اخیر «دوره‌های کارشناسی» روزبه‌روز و هر روز بیش‌ازپیش خوار و خفیف و تحقیر شدند و کار و درگیری علمی در «دوره‌های تکمیلی» یکی از مهم‌ترین ملاک‌ها و معیارهای فضیلت و برتری و کسب امتیاز و بقا در دانشگاه‌ها شدند و به‌سادگی می‌شد استادانی را یافت که با یک دوجین دانشجوی ارشد و دکترا برای خود امپراتوری بی‌رقیب و آرام و خوشبختی را فراهم کرده‌اند و در کرانه‌های کوچک آن بال‌وپر علمی خود را با غرور و حق‌به‌جانبی تام و تمامی گسترانده‌اند و در مقابل، نه به سازوکار و احوال و دروس و آموزش و برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی کاری داشته‌اند و نه به کارگزاران دون‌پایه تکلیف‌گذار آن؟!

۱۱- واقعیت آن است که دوره‌های کارشناسی جان‌مایه فکری و حرفه‌ای قریب به اتفاق فعالیت‌های اجرائی و تخصصی هر کشوری به‌ویژه در کشورهای توسعه‌یافته است و باید هم که چنین باشند چراکه تا فرصت و نیروی شگرف جوانی و شادابی نسل‌های نو هرچه زودتر به مخزن و گنجینه ذخایر «کار و ثمربخشی ملی» هدایت شوند و جامعه را از انرژی و توانایی‌های بالقوه و بالفعل رویش‌های نسلی خود بهره‌مند کنند. غالب مدیران و افراد موفق در همه کشورها و در هر رشته و شغل و حرفه‌ای، تحصیلات متعارفی حداکثر تا سطح کارشناسی دارند و بقیه نیازمندی‌های یادگیری خود را در محیط کار و نیازهای واقعی حرفه و کار می‌آموزند و حسب مورد، معدود متخصصان مراتب بالاتر مورد نیاز را به استخدام خود درمی‌آورند. واقعیت آن است که استمرار کور تحصیلات عالی به‌ویژه در دوره‌های تکمیلی و تبلیغ و تجویز عمومی و هدف‌گذاری‌نشده آن فرصت‌های مهمی از زندگی نسل‌های جوان برای آمیختن با کار و زندگی و تجربه‌اندوزی و بهره‌وری و مخاطره‌پذیری را سلب می‌کنند و سراب‌هایی می‌سازند که هزینه‌های استهلاک نسلی جبران‌ناپذیر را بر مجموعه قوای ملی کشور وارد می‌کنند. این خطای مُهلک سال‌هاست که در این کشور در حال تکرار و تداوم و حتی تبلیغ و تهییج است.

۱۲- با این اوصاف غم‌انگیز و با استمرار بی‌تدبیری و غفلت مزمن و عمیق برنامه‌ریزان و مدیران سطوح مختلف علم و آموزش عالی در این کشور، حال آیا بیراه است که در حد خود سوگوار اضمحلال و تخریب اصالت‌ها و ارزش‌های یکی از ضروری‌ترین دوره‌های مورد نیاز آموزش و تربیت نیروی انسانی و متخصص کشور یعنی دوره‌های کارشناسی باشیم؟ آیا بیراه است که به‌شدت نگران و دادخواه فقر و شکست کمال‌گرایی، آرمان‌خواهی و مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی کشور باشیم؟

*** دانشیار گروه ریاضی دانشگاه زنجان**

اختراع ناقصی به نام امتحان

بهترین روش برای یادگرفتن یک چیز، انجام‌دادن آن است

مجید میرزاوزیری*

به نظر می‌رسد موجودات زیادی، حتی به‌جز انسان، در کره زمین وجود دارند که به‌طور ذاتی به امر یاددهی و یادگیری می‌پردازند. این خصوصیت نباید صرفا ساخته انسان مدرن باشد. حتی می‌توان بدون استفاده از زبان، به آموزش پرداخت. بااین‌حال، از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که امتحان‌گرفتن، آن هم به شیوه مصنوعی کنونی، اختراعی ناقص باشد که بشر مرتکب آن شده و به انحطاط کشیده شده است.

اجازه دهید دقیق‌تر توضیح دهم. امر آموزش به‌طور طبیعی ممکن است با آزمون همراه باشد. یک شیر ممکن است به فرزند خود شکار را بیاموزاند و سپس او در نبردی طبیعی درگیر آزمون شکار شود. این بهترین و ذاتی‌ترین روش برای یادگیری است: بهترین روش برای یادگرفتن یک چیز، انجام‌دادن آن است. اما آنچه در آموزش رسمی رخ می‌دهد چیز دیگری است. معلم چیزی را به شاگرد خود می‌آموزاند و چون تعداد شاگردانش زیاد است، نگران این می‌شود که آنها آموخته‌اند یا نه. این صدالبته نباید موضوع نگرانی یک معلم باشد. معلم باید بیشتر نگران این باشد که آیا من توانسته‌ام بیاموزانم یا نه، چون ممکن است چیزی باقی بماند و دیگر امکان آموزش را نداشته باشم، اما در عمل وقتی معلم یاد می‌دهد، نگران این نیست که یاد داده یا نه، بلکه نگران آن است که شاگردش یاد گرفته یا نه. این فلسفه اصلی اختراع امتحان بوده است.

اما امروزه همین هدف نیز گم شده است. ما امتحان نمی‌گیریم که بفهمیم شاگردمان فهمیده یا نه، بلکه امتحان می‌گیریم که به او بفهمانیم چیزی نفهمیده است. همین است که امتحان را اضطراب‌آفرین و غیردوست‌داشتنی می‌کند.

موضوع دیگر این است که امتحان، به فرض وجود، باید بخشی از آموزش باشد و در حقیقت باید امتحان در خدمت آموزش به‌عنوان ابزاری برای تکمیل فرایند آموزش تلقی شود. این چیزی است که به‌طورکلی هم‌زمان با اختراع امتحان به فراموشی سپرده شده است.

مسئله اصلی، ایجاد هیجان برای یادگیری است. به‌طور بدیهی هیجان و اضطراب دو مفهوم مجزا و در دو راستای مختلف هستند که مرز ظریفی با یکدیگر دارند. اگر هدف ایجاد هیجان خوب برنامه‌ریزی نشود، چه‌بسا به ایجاد اضطراب بینجامد. برای تصحیح امر آموزش و تأثیر امتحان بر فرایند یادگیری بهترین کار این است که به راه و روش ذاتی آن که به‌طور معمول در طبیعت انجام می‌شود مراجعه کنیم. به نظر می‌رسد برگزاری کلاس درس به شیوه کنونی و امتحانات اضطراب‌آفرین فعلی به‌شدت از روند طبیعی و ذاتی آموزش دور است. پرواضح است که تکرار یک رویه و پافشاری بر انجام مداوم آن موجب راکدشدن آن رویه می‌شود و مرداب آموزش فعلی ما نتیجه همین یکنواختی و ابرام بر روش غیرخلاقانه همیشگی است.

*** استاد ریاضی دانشگاه فردوسی مشهد**

بازتاب

وزارت نقد!

عبدالرحمن نجل‌رحیم
مغزپژوه

● به شهادت فعالیت علمی و فرهنگی‌ام تاکنون، همیشه از نقد سازنده استقبال کرده‌ام. خوشحال هستم که همکار جوان متخصص مغز و اعصاب (جناب آقای دکتر محمدعلی آرامی) بر یادداشت وزارت تنهایی! من در «شرق» یکشنبه هشتم بهمن ۱۳۹۷ نقدی می‌نویسند (وزارت تنهایی یا بی‌کسی، شرق ۱۶ فروردین، ص ۸). ولی با تمامی احترامی که برای نظریات‌شان قائل هستم، چند نکته را برای رفع سوءتفاهم متذکر می‌شوم:

ایشان در ابتدای مقاله تلاش دارند به ما بفهمانند که انسان مدرن تنها شده و خود را از قید دیگران آزاد کرده و به این‌سان خصلت انسان آزاد مدرن، تنهایی است. البته من خود را صاحب‌نظر نمی‌دانم تا این ادعای کلی‌گرایانه فلسفی ایشان را قبول یا رد کنم. شاید برای من پذیرفتنی‌تر باشد که گفته شود هویت فردی در جوامع غربی مدرن هر روز پررنگ‌تر می‌شود که البته منافاتی هم با پیچیده‌تر و نظام‌مندشدن ارتباطات اجتماعی در این جوامع ندارد.

ایشان تنهایی جوامع صنعتی را همان غربت یا بی‌کسی و اقدام دولت مدرن در برپایی وزارت تنهایی را هم جست‌وجوی راه‌حلی برای بی‌کسی افراد سالمند می‌دانند. البته تا جایی که من می‌دانم، حداقل در فرهنگ ما و مغرب‌زمین، «بی‌کسی» معادل «تنهایی» نیست. ممکن است افراد بی‌کس زیادی باشند که احساس تنهایی نکنند. ایشان به من انتقاد دارند که چرا مفهوم تنهایی را فراتر از مفهوم بی‌کسی در جوامع غربی دیده‌ام و آن را به حیطه تنهایی زمان تولد و مرگ کشانده‌ام بدون اینکه درباره اگزیستانسیالیسم و نهیلیسم چیزی گفته باشم و مدعی هستند که گویا وقتی دوگانه‌پنداری را نقد می‌کرده‌ام، در استدلالم نادانسته به دام دوگانه‌پنداری افتاده‌ام! سپس از تنهایی فلسفی تعریف و تمجید می‌کنند و بسیار مفید می‌دانند که اگر انسان بتواند تنهایی فلسفی را تجربه کند و برای تأیید اعتبار بحث خود از سقراط و یاسپرس هم نقل‌قول می‌آورند.

بسیار خوب است که این دوست عزیز، متخصص مغز و اعصاب محترم جوان، بیرون از حوزه تخصص خود در پیرامون موضوعات اجتماعی، به‌ویژه مسائل فلسفی هم مطالعه می‌کنند. ولی متأسفانه تمامی معلوماتی را که درباره تنهایی فلسفی بروز می‌دهند، ربطی به یادداشت من ندارد. تمامی بحث من حول محور یافته‌های علمی جدید در مغزپژوهی اجتماعی بود و در کانون آن هم پژوهش‌های تازه مرحوم «کاچیاپو»ی معروف قرار داشت که عمرش را در راه پژوهش دراین‌باره گذراند. دکتر آرامی عزیز که خودشان اهل علم هستند و مغز و اعصاب را خوب می‌شناسند، بهتر بود قبل از اینکه دست‌به‌قلم ببرند و درباره یادداشت کوتاه من نقد بنویسند، سری هم به پژوهش‌های جدید علمی در این زمینه می‌زدند و حداقل نیوساینتیست شماره ۱۹ جولای ۲۰۱۷ را می‌خواندند که موضوع اصلی خود را به احساس تنهایی از دیدگاه نوروساینس اختصاص داده بود.

اگر مجددا به یادداشت من توجه شود، تأکید من بر احساس رنج‌آور تنهایی و انزوا بوده است. به این معنا که شخص می‌تواند در تنهایی باشد، ولی احساس تنهایی نکند و همان‌طور که ممکن است در جمع باشد ولی احساس تنهایی کند. احساس تنهایی، احساسی درونی و سوبژکتیو است که ارتباط با موقعیت و بافتار شرایطی دارد که فرد مورد نظر در آن به سر می‌برد و کاملا با شرایط انتخاب برای تنهابودن از سر میل فرق دارد. یک نویسنده، یک هنرمند، یک اندیشمند، یک فیلسوف، یک تجربه‌گر معمولی و حتی فرد عادی می‌تواند به انتخاب خودش ترجیح بدهد تنها باشد و از تنهایی خودش لذت ببرد، حتی تنهایی می‌تواند موجب انگیزش تخیل، تفکر و خلاقیت شود. این نوع خلوت‌گزینی یا تنهایی‌جویی، نوعی تنهایی انتخابی است و با احساس تنهایی آزاردهنده و رنج‌آور تحمیلی که باعث اختلال در سطح ایمنی بدن و انواع بیماری‌ها و گاه مرگ زودرس می‌شود، فرق اساسی دارد. تنهایی مدنظر در یادداشت من از این احساس رنج تنهایی تحمیلی است که دولت‌های مدرن را نگران کرده است. علت نگرانی هم این است که بی‌توجهی به عواقب آن هزینه سنگین‌تری را به دوش دولت‌ها می‌گذارد و به همین خاطر است که حاضر می‌شوند برای آن وزارتخانه تأسیس کنند.

از طرف دیگر، آنچه من در رابطه با افسانه جدایی جسم و ذهن در این مورد گفته‌ام که گویا به نظر دکتر آرامی خوش نیامده است، دلایل علمی محکم برای پیوند غیرقابل انفکاک احساس تنهایی رنج‌آور به هر علت ممکن با نظام ایمنی بدن در ایجاد انواع بیماری‌های جسمانی است که خود نشان می‌دهد روان از جسم غیرقابل انفکاک است، کجای این استدلال من دوگانه‌نگرانه است که مورد اعتراض دکتر آرامی عزیز قرار دارد. من می‌گویم روان و مغز از هم جدا نیستند. آیا این یکپارچه‌دیدن، نشانه دوگانه‌پنداری در استدلال من است؟

ما هم شاید یک وزارتخانه یا شاید ابتدا یک دانشگاه نقد احتیاج داریم که اصول اولیه نقد را به ما بیاموزد که آن را از ابتدا بر پایه مستندات محکم قرار دهیم تا ما را به پیش ببرد، نه در دایره‌ای مسدود، باطل دور خودمان بچرخاند.