

نگاهی آسیب‌شناسانه به نظام تحصیلات عالی افغانستان

(با تکیه بر رویکرد تعلیم و تربیت انتقادی)

محمدعلی نظری*

چکیده

پرسش بنیادینی که در این نوشتار مطرح گردیده، عبارت است از این که در جامعه‌ای چندقومی افغانستان، نظام تحصیلات عالی دارای چه مؤلفه‌ها و اوصاف اساسی می‌تواند باشد تا با واقعیت‌های عینی آن سازگار افتد و در راستای تحقق خودشکوفایی همگانی و بیشینه کردن خیر عمومی قرار داشته باشد؟ در پاسخ به این پرسش تیپ ایده‌آلی که از آموزش عالی مطلوب ارائه گردیده، با الهام از اندیشه‌های جامعه‌شناختی مکتب تضاد و زیرشاخه‌های آن بازسازی شده است. نتیجه به دست آمده عبارت است از این که در اجتماع به لحاظ قومی و فرهنگی پلورال، مدل «آموزش عالی انتقادی» هم کارآمد است و هم شروط ارزش‌های بنیانی انسانی نظیر عدالت، رهایی، آزادی و دیگرپذیری را برآورده می‌سازد؛ بنابراین، دستاورد مهم این نوشتار پیشنهادی است به متولیان نظام آموزش عالی کشور و آن، این است که نهاد تحصیلات عالی نیاز به تجدید ساختار و نوسازی بنیادی بر اساس مدل‌های انسان‌گراتر دارد. در غیر این صورت آموزش عالی نمی‌تواند اهداف ذاتی خود را برآورده سازد که همان تربیت انسان متعهد، «روشنفکر» و «آبادانی» کشور است. روش تحقیق در این مقاله استنباطی-استدالی و کتابخانه‌ای بوده است.

واژگان کلیدی: افغانستان، آموزش عالی، تعلیم و تربیت انتقادی، چندقومی، نابرابری.

* ماستری جامعه‌شناسی و پژوهشگر
mohsenyali8@gmail.com ایمیل:

مقدمه

تحصیلات عالی در افغانستان پیشینه نزدیک به یک قرن دارد و از سال ۱۳۱۱ که اولین مرکز آموزش عالی تأسیس گردید تا کنون فراز و فرودهای زیادی را از سر گذارنده است. مؤسسات آموزش عالی پیش از سال‌های جنگ با اتحاد جماهیر شوروی سابق، انکشاف و توسعه درخور توجهی یافت، اما در دوران تهاجم شوروی، سپس در طول سالهای جنگ‌های داخلی، دانشگاه‌ها به میدان جنگی تبدیل گردید و زیرساخت‌های آموزش عالی کاملاً نابود شدند و استادان و اعضای هیأت علمی یا گریختند و یا کشته شدند. هر چند در سالهای اخیر قدم‌های سازنده و امیدبخشی در عرصه تحصیلات عالی برداشته شده است، اما هنوز نظام آموزش عالی کشور یک سیستم بیمار است و با بحران‌ها و چالش‌های فراوان دست و پنجه نرم می‌کند. بحران کمیت و عدم پاسخگویی به تقاضای روزافزون متقاضیان دسترسی به آموزش عالی، نازل بودن اسفناک کیفیت آموزش، رکود پژوهش و تحقیقات علمی، بی‌عدالتی و تبعیض، نارواداری و انحصارطلبی، فقدان اخلاق اکادمیک و ... از جمله کاستی‌ها و چالش‌های بنیان‌براندازی هستند که سیستم آموزش عالی کشور از آن‌ها رنج می‌برد.

برای رهایی این سیستم از معضلات یاد شده، دست‌کم باید به دو پرسش اساسی ذیل پاسخ داده شود. نخستین پرسش مهم عبارت است از این که مؤلفه‌ها و ویژگی‌های اساسی نظام آموزش عالی متناسب با واقعیت چندقومی و به لحاظ فرهنگی متکثر جامعه افغانستان، کدامند؟ ثانیاً، با چه مکانیسم‌هایی می‌توان نظام آموزش عالی کارآمد، مؤثر و با ویژگی‌های مطلوب را ایجاد کرد؟ در این نوشتار سعی شده است پاسخ پرسش‌های فوق که اولی ناظر به بایستگی سیستم آموزش عالی و دومی معطوف به کارایی و مؤثریت آن می‌باشد، با تکیه بر رویکرد «تعلیم و تربیت انتقادی» مورد تأمل و بررسی قرار گیرند.

۱. چارچوب‌های نظری

در ادبیات جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، به یک لحاظ چهار نظریه کلان را می‌توان از هم متمایز کرد که عبارتند از کارکردگرایی، تضادگرایی، بازتولید و نظریه انتقادی که هر کدام بر اساس مفروضات بنیادین و چارچوب مفهومی خاص خود به تحلیل ویژگی‌ها و کارکردهای نظام‌های تعلیم و تربیت پرداخته‌اند:

۱-۱. کارکردگرایی

کارکردگرایی ریشه در آرای دورکیم، پارسونز، مرتون و غیره دارد و براساس آن، نظام آموزش در کلیت آن سازوکاری معطوف به نظم و جامعه‌پذیری و مبتنی بر تعادل و توازن دیده می‌شود. نظریه‌پردازان دیدگاه کارکردگرایی معیار تخصیص فرصت‌ها، منابع و امتیازهای اجتماعی به افراد را شایستگی و لیاقت آن‌ها می‌دانند و معتقدند نهاد تعلیم و تربیت با انتخاب و گزینش افراد توانا، سهم مهمی در حفظ ثبات و تعادل جامعه دارد. جانمایه و لب نظریه کارکردگرایی عبارت از این است که اگر نابرابری در دسترسی به امتیازات آموزش عالی، مبتنی بر لیاقت و شایستگی‌های افراد باشد، مشروع و عادلانه است (دوغانی، ۱۳۸۲: ۱۳).

طبق این رویکرد، در یک جامعه شایسته‌سالار، همواره نظام آموزش عالی به گونه‌ای عمل می‌کند که هر کس به تناسب تلاش و شایستگی خود از نردبان ترقی بالا رفته و در جایگاهی قرار گیرد که شایسته آن است. از این منظر برابری فرصت‌ها و شایستگی دو شاخصی است که صرفاً بر حسب آن‌ها می‌توان در باره بایستگی یا عادلانه بودن ترتیبات اجتماعی از جمله نهادهای تعلیم و تربیت به داوری نشست (صحبتلو، ۱۳۹۳: ۱۰۲-۱۰۳).

۲-۱. تضادگرایی

خاستگاه رویکرد تضاد اندیشه مارکس است. طرفداران این رویکرد. در رویکرد تضاد آموزش ریشه در تضادهای اجتماعی دارد و بخشی از سیستمی است که بر تملک و عدم تملک بنا نهاده شده است. نظام‌های آموزشی از طریق کنترل طبقه تحت سلطه ساخت طبقاتی را دائمی و از دسترسی گروه‌های مختلف جامعه به موقعیت‌های اجتماعی جلوگیری می‌کند؛ بنابراین نظام آموزش با ایفای نقش خود نظام طبقاتی را تداوم بخشیده و افراد را برای ایفای نقش در جامعه طبقاتی آماده می‌کند (توکل، ۱۳۸۹: ۱۶۳).

طرفداران این رویکرد، مفروضات اساسی کارکردگرایان در مورد آموزش را مورد نقدهای جدی قرار می‌دهند. از منظر تضادگرایان، ایده برابری فرصت‌ها افسانه‌ای بیش نیست که در کانون اندیشه کارکردگرایان قرار دارد و با دستمایه قرار دادن آن نظام نابرابری از جمله نابرابری در آموزش را توجیه می‌کند. چرا که در سطح واقعیت، مدرسه‌ها و آموزش عالی همواره به شیوه‌ای سازمان می‌یابند که به نحو اجتناب‌ناپذیری برای گروه‌های مرفه و طبقات بالا فرصت‌های بیشتری نسبت به گروه‌های محروم فراهم می‌کند (ترنر، ۱۳۷۸: ۲۹۱-۲۹۲).

علاوه بر آن، برابری فرصت‌ها در صورتی می‌تواند به نتایج عادلانه ختم شود که به تعبیر بورديو، «شرایط وجودی» مسابقه یا شرایط بازی نیز برای همگان یکسان باشد. برابری فرصت‌های آموزش در شرایط نابرابر، مثل آن است که به همه فرصت‌های مساوی برای شرکت در مسابقه دو داده شود اگرچه بعضی از آنان فلج باشند؛ بنابراین، فرض برابری فرصت، صرفاً تضمین‌کننده آن است کسانی که از شرایط و امکانات مناسب‌تری برخوردارند، می‌توانند از فرصت‌های موجود استفاده کنند. (دوغانی، ۱۳۸۲: ۱۴).

دومین فرض کارکردگرایی که مورد انتقاد تضادگرایان واقع شده، اصل شایستگی است از نگاه کارکردگرایان، اگر فرصت‌های آموزشی برابر و عادلانه باشد، افراد دقیقاً در جایی قرار می‌گیرند که باید باشند؛ اما از منظر تضادگرایان اصل شایستگی نیز چیزی جز توهم و خام‌اندیشی نیست. چرا که نظام آموزشی از طریق فراهم کردن یک مکانیسم ظاهراً باز و مبتنی بر شایستگی، ضمن این که به نابرابری‌ها تداوم می‌بخشد، نظام توجیهی و مشروعیت‌بخشی نیز برای آن فراهم می‌کند. در حقیقت آموزش و پرورش با استناد به معیارهایی از قبیل ارزیابی عینی، شایستگی و استعداد، کاری که می‌کند این است که مسؤولیت موفقیت یا شکست در فرایند آموزش به دوش خود افراد گذاشته شود و اگر دانش‌آموز یا دانشجویی پیشرفت تحصیلی نداشته باشد تقصیر خود او قلمداد گردد نه کارکرد نظام. شایسته‌سالاری ایدئولوژی است کاذبی است که به منظور رام کردن حذف‌شدگان به کار گرفته می‌شود (ترنر، ۱۳۷۸: ۲۹۲).

۳-۱. بازتولید فرهنگی

نظریه بازتولید از ایده‌های ستیزگرایی تغذیه می‌کند و متفکرانی چون برنشتاین، به ولز و جنتیس و دیگران آن را مطرح کرده‌اند. برخلاف تضادگرایان که سرمایه اقتصادی را اساس نابرابری‌های اجتماعی می‌دانند، نظریه‌پردازان بازتولید فرهنگی به پیروی از ماکس وبر در تحلیل نابرابری‌های اجتماعی به شیوه زندگی و رفتاری گروه‌ها و طبقات اجتماعی توجه می‌کنند و زمینه‌های فرهنگی و منزلتی را در بحث طبقه و نابرابری اجتماعی مد نظر قرار می‌دهند. پیر بوردیو در اوایل دهه هفتاد اولین بار مفاهیم بازتولید فرهنگی و سرمایه فرهنگی را برای تحلیل نابرابری‌های اجتماعی به کار گرفت. از دید وی، همانگونه که سرمایه اقتصادی می‌تواند انباشته شود و به‌عنوان عامل برای تعیین جایگاه اقتصادی عمل کند، سرمایه نمادین و فرهنگی نیز در خدمت بازتولید تفاوت‌های اجتماعی قرار دارد. (کنوبلاخ، ۱۳۹۰: ۲۲۹-۲۳۰).

جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت بوردیو، در سه اثر مهم او تبیین شده است که عبارتند از «وارثان»، «بازتولید در آموزش و پرورش، جامعه و فرهنگ»، مقاله او تحت عنوان «بازتولید فرهنگی و بازتولید اجتماعی» (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۷۰-۱۷۱). لب و جانمایه استدلال بوردیو در این آثار عبارت است از این که امتیازهای فرهنگی مدام در طبقه فرادست بازتولید می‌شود و فرادستان سرمایه فرهنگی ممتاز را به مثابه میراث مشروع خود تصاحب می‌کند و این فرایند از طریق و توسط نظام آموزش عالی صورت می‌گیرد. آموزش عالی برای بعضی تلاش و تقلایی سخت و نفس‌گیر و مبارزه دائمی است؛ و برای بعضی دیگر یعنی اعضای طبقه حاکم، میراث مشروع آن‌ها به حساب می‌آید. به بیان دیگر، آموزش عالی از دیدگاه بوردیو «میدان» مبارزه بر سر تصاحب سرمایه و امتیاز فرهنگی میان فرادستان و فرودستان است و نتیجه مبارزه غالباً به نفع وارثان رقم می‌خورد چرا که اساساً مبارزه بر سر چیزی است که در تملک آن‌ها قرار دارد. نقل قول ذیل از بوردیو که در مقاله بازتولید فرهنگی بیان گردیده استدلال‌های او را جمع بندی می‌کند:

«جامعه‌شناسی نهادهای آموزشی، خصوصاً نهادهای آموزش عالی، ممکن است سهم قاطع و و تعیین‌کننده‌ای در عیان ساختن جنبه به‌وفور فراموش شده جامعه‌شناسی قدرت داشته باشد که مشتمل بر علم پویشهای روابط طبقاتی است. در واقع، در میان همه راه‌حلهایی که در طول تاریخ برای مسأله انتقال قدرت مطرح شده، احتمالاً هیچکدام ریاکارانه‌تر از راه حل نظام آموزش و پرورش نبوده که به همین دلیل مناسب حال جوامعی است که معمولاً شکل‌های رسوای انتقال وراثتی قدرت و امتیاز را نمی‌پذیرند، چرا که این نظام در بازتولید ساختار روابط طبقاتی سهیم است ولی با این نیرنگ و تزویر همراه است که کارکرد فوق‌را زیر نقابی از بی‌طرفی انجام می‌دهد.» (همان: ۱۷۱).

کلمه «بی‌طرفی» در نقل قول بالا از اهمیت خاصی برخوردار است. طبق دیدگاه وی، نظام آموزش عالی در عین حالی که امتیازهای فرهنگی را به نفع طبقه بالا بازتولید می‌کند، آن را به گونه‌ای انجام می‌دهد که نیاز به کاربرد اجبار به حذف دیگران در کار نباشد، چون همه چیز به گونه‌ای رخ می‌دهد که انگار فقط کسانی حذف شده‌اند که خودشان خود را حذف کرده‌اند. چرا که نظام با همه چنان رفتار می‌کند که گویی آنها برابرند حال آن که در واقع همه حریفان با تجهیزات و امکانات متفاوتی که بسته به اعطای فرهنگی به آنهاست، وارد میدان رقابت شده‌اند. بوردیو، این راه‌حل ریاکارانه نظام آموزش را در کتاب بازتولید در آموزش و پرورش، خشونت نمادین می‌نامد. مفهوم خشونت نمادین با مفاهیم «هژمونی»

گرامشی و «دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» آلتوسر و مفهوم ایدئولوژی آن گونه که مارکس به کار می‌برد، قرابت زیادی دارد. به گفته بوردیو، قرارگاه اصلی خشونت نمادین فعالیت‌ها و کنش‌های تربیتی و پرورشی است و معنای آن تحمیل نظام‌های نمادها و معناها (فرهنگ) به گروه‌ها و طبقات است به نحوی که این نظام‌ها به صورت نظام‌های مشروع تجربه شوند. مشروعیت موجب ابهام و عدم شفافیت روابط قدرت می‌شود و بدین ترتیب تحمیل یادشده با موفقیت انجام می‌گیرد (همان: ص ۱۶۳).

به طور خلاصه، از دیدگاه بوردیو کنش‌های تربیتی بازتابی از منافع گروه‌ها یا طبقات حاکم هستند که تمایل به بازتولید توزیع نابرابر سرمایه فرهنگی در میان گروه‌ها یا طبقاتی دارد که ساکن فضای اجتماعی مورد نظر هستند و بدین ترتیب ساختار اجتماعی را بازتولید می‌کند. کنش تربیتی همراه بازتولید فرهنگ، روابط قدرت را نیز بازتولید می‌کند و این روابط قدرت بر عملکرد کنش تربیتی مذکور مهر تأیید می‌زند و این کارکرد نه با شیوه‌های اجبارآمیز که با خشونت نمادین انجام می‌پذیرد (همان: ۱۶۴).

۴-۱. آموزش انتقادی

تعلیم و تربیت انتقادی رویکردی جدیدی است که توسط متفکران چون فریره، ژیرو، مایکل اپل و دیگران مطرح گردیده است. این رویکرد عمدتاً از نظریه پردازان مکتب فرانکفورت و پسامدرن تأثیر پذیرفته است. صورت‌بندی متنوعی از نظریه انتقادی وجود دارد، اما دغدغه اصلی این رویکرد، عدالت اجتماعی، رهایی‌بخشی و توانمندسازی طردشدگان و گروه‌های حاشیه است، نظیر اقلیت‌های قومی، زنان و غیره می‌باشند. اینان می‌کوشند مدل و چارچوب تئوریکی را ارائه دهند که براساس تعالیم آن بتوان نهادها و روابط اجتماعی ظالمانه، غیردموکراتیک و نابرابر را تغییر داد و فرصت برابر و عادلانه برای همه متقاضیان دستیابی به آموزش عالی فراهم ساخت. پرداختن به جزئیات و نحله‌های گوناگون پارادایم انتقادی بیرون از ظرفیت این نوشتار است، ولی می‌توان به اندیشه‌های دو تن از مهم‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد که پائلو فریره و هنری ژیرو اجمالاً اشاره کرد:

از نظر فریره، آموزش و پرورش از یک سو ماهیت رام‌کنندگی و به انقیاد کشیدن دارد و از سوی دیگر، ماهیت رهایی‌بخش. (راجی، ۱۳۹۱). فریره برای تبیین نظام آموزش و پرورش از یک استعاره کمک می‌گیرد: «نظام بانکی». او معتقد است در آموزش به شیوه نظام بانکی، شاگردان نقش بانک‌ها را دارند و معلمان نقش سپرده‌گذاران. شاگرد در این نظام دریافت‌کننده‌ای صرف معلومات مدون است. هدف این نوع آموزش چیزی نیست جز عادت دادن شاگردان به روش یادآوری مکانیکی محتوای دروس و تبدیل آن‌ها به ظرف خالی تا آموزگار سخنان و مطالب خود را در آن بریزد. در چنین شرایطی، عقل انسان از فرصت نوآوری محروم می‌شود، زیرا نه سؤال می‌کند و نه وارد عمل می‌شود. بدین‌گونه آموزش نظام بانکی، موجوداتی سازگار با محیط، رام و فرمانبردار تحویل جامعه می‌دهد. شاگردان هرچه بیشتر به انبار اطلاعات تبدیل شوند، درکشان از دانشی که باید آن را تغییر دهند کمتر خواهد شد. بدین‌صورت نظام بانکی آموزش با کاهش قدرت نوآوری شاگردان یا از میان بردن کامل آن به نفع اهداف و مقاصد سرکوبگران که دوست ندارند تغییری در جهان صورت پذیرد، عمل می‌کند. نظام بانکی ابتدا شاگرد را تبدیل به یک ظرف خالی/اشی می‌کند (از خودبیگانگی) و بعد هرچه خود می‌خواهد در آن می‌ریزد.

بدین‌گونه محصول نظام بانکی، نگرشی انفعالی به جهان است که شاگردان را از اعمال قدرت بر سرنوشت‌شان بازمی‌دارد و تا حد زیادی مسئول تداوم اندیشه‌ای عقب‌ماندگی است که یکی از حلقه‌های زنجیره‌ای سرکوب را تشکیل می‌دهد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳).

فریره در برابر مدل آموزش بانکی، آموزش برای آزادی را مطرح می‌کند و تأکید می‌ورزد که علم‌آموزی مکانیکی که صرفاً بر مهارت‌های خواندن و فراگیری لغات تأکید دارد، سلطه‌جویانه است. از نگاه وی، تأکید علم‌آموزی فقط وقتی معنا دارد که فرد طالب عالم شروع به تفکر در موقعیت خود در جهان، کار خود و قابلیت‌های خود در تبدیل جهان کند. این معنای هشیار بودن است. نکته‌ای دومی که در آموزش رهایی‌بخش فریره باید مورد مذاقه قرار گیرد، تأکید او بر گفت‌وگو است. فریره در برابر نظام بانکی که آن را یک نظام طولی از بالا به پایین برای انتقال یک‌سویه‌ای معلومات با هدف استیلای فرهنگی یاددهندگان بر فراگیران می‌داند، گفت‌وگو را به‌عنوان رابطه‌ای افقی بین گفت‌وگوکنندگان مطرح می‌کند. گفت‌وگو ریشه در برابری و اعتماد متقابل دارد. در گفت‌وگو به فرد به‌عنوان یک فرد و نه یک شیء، نگرسته می‌شود و خلاقیت او حفظ می‌گردد. آزادی، نتیجه‌ای گفت‌وگو و از خودبیگانگی نتیجه‌فقدان مشارکت است. گفت‌وگوی حقیقی نمی‌تواند وجود داشته باشد، مگر آنکه شامل تفکر نقادانه باشد در گفت‌وگو، افراد در مخاطب قرار دادن جهان از حق مساوی سخن گفتن برخوردارند. انحصار «حق استفاده از واژگان» در دست یک گروه و اعمال سلطه بر دیگران، جریان گفت‌وگو را متوقف می‌کند. (شهبابی، ۱۳۸۴: ۱۰-۱۶).

دیگر نظریه‌پرداز مهم تعلیم و تربیت انتقادی، ژيرو است. از نظر او، هدف از تعلیم و تربیت آن است که دانشجویان به فهمی عینی از کسانی برسند که در فرهنگ رسمی و مسلط، آنان را غیرخودی به‌شمار آورده‌اند. ژيرو انتقال صرف دانش را امری انحرافی در جریان آموزش عالی دانسته و توصیه می‌کند فضای کنونی دانشگاه‌ها به گونه‌ای طراحی شوند که محیط‌های دموکراتیک را فراهم آورده و به دانشجویان امکان کسب مهارت‌های لازم برای تبدیل شدن به یک شهروند انتقادی را بدهند. چنین فضای فرصتی برای آن‌ها ایجاد خواهد کرد تا به صورت عاملان اجتماعی در جهان مداخله انتقادی داشته باشند (صالحی، ۱۳۹۳: ۹۱). وی چند هدف اساسی برای برای تعلیم و تربیت انتقادی معرفی می‌کند که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از:

۱. پرورش شهروند منتقد به جای شهروند فقط خوب؛
 ۲. توجه به مسائل اجتماعی به ویژه مسائل سیاسی همه گروه‌ها از هر قوم و نژاد و طبقه؛
 ۳. کمک به رفع سلطه از گروه‌های حاشیه‌ای و در نظر گرفتن حق آن‌ها؛
 ۴. رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق مظلومان و گروه‌های مختلف جامعه؛
 ۵. ایجاد یک جامعه دموکراتیک و مساوات طلب و اخلاقی (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۱).
- در جمع‌بندی از نظریه‌های فوق می‌توان گفت که نظریه‌های کارکردگرایی بیشتر رویکرد محافظه‌کارانه نسبت به امر تعلیم و تربیت دارد، بدین معنی که کارکرد اصلی سیستم آموزش را حفظ ثبات و تعادل می‌داند و تا زمانی که این کارویژه را به درستی انجام می‌دهد، مطلوب و بایسته و نابرابری‌های ناشی از آن موجه و پذیرفتنی است. لذا کارکردگرایی به دلیل تمایلی که به مراقبت از وضع موجود دارد بیشتر در نقش یک ایدئولوژی توجیه‌گر ظاهر می‌شود و تا حد زیادی به استحکام سلطه

فراستان کمک می‌کند؛ اما سایر نظریه‌های ذکر شده، رویکرد انتقادی نسبت به مدل‌های تعلیم و تربیت مرسوم دارند و بر این اندیشه تأکید می‌ورزند که نظام‌های تعلیم و تربیت رایج، با تمسک به اصول به ظاهر انسانی مانند برابری فرصت، شایستگی، بی‌طرفی و ارزیابی عینی و ...، در خدمت نظام نابرابری قرار دارد و سلطه اقویا را بر طبقات حاشیه‌ای و خرده‌فرهنگ‌ها ابدی می‌سازد. لذا این دیدگاه‌ها، حمایت از ستم‌دیدگان، زنان و افراد و گروه‌های حاشیه‌ای را در رأس اهداف نظام آموزشی عالی می‌دانند و اندیشه عدالت و برابری در کانون تعالیم اینان قرار دارد و از ارزش‌های پلورالیستی و احترام‌گذاشتن به تفاوت‌ها در نظام آموزشی قویاً جانبداری می‌کنند. از آنجا که جامعه افغانستان یک جامعه چندقومی و به لحاظ فرهنگی متکثر است و از آنجا که بافت اجتماعی ویژه آن ستم‌های تاریخی فراوانی را بر خرده‌فرهنگ‌ها، اقوام اقلیت‌های زبانی تحمیل کرده و همچنین به این دلیل که نظام آموزش عالی کشور بیشتر در انحصار قدرتمندان قرار داشته، به نظر می‌رسد که دسته اخیر از نظریات بیشتر واقعیت‌های عینی جامعه ما را تبیین می‌کنند. بر همین اساس برای تیپ‌سازی و ارائه سنخ آرمانی نظام آموزش عالی در جامعه ما مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

۲. ویژگی‌های بنیادی نظام تحصیلات عالی خوب

با الهام از دیدگاه‌های فوق تضاد، به ویژه مکتب انتقادی، برخی عناصر و مؤلفه‌های بنیادی نظام آموزش عالی مطلوب و متناسب با ویژگی چندقومی جامعه افغانستان را می‌توان به شرح ذیل صورت‌بندی کرد:

۲-۱. آزاداندیشی

بنیادی‌ترین ویژگی که سیستم آموزش عالی در جامعه‌ای با مختصات جامعه ما باید آن را در خود متجلی سازد، آزاداندیشی و تربیت نیروی بشری آزاداندیش به معنای کانتی آن است. کانت در مقاله درخشان خود تحت عنوان «روشنگری چیست؟» آزاداندیشی را توان و جسارت آدمی در به کار بردن خرد بدون قیومیت دیگران، معنا می‌کند و معتقد است علت اصلی کودکی، نابالگی و رشدنیافتگی بشر نه نقص در خرد و فهم، بلکه فقدان جسارت در به کارگیری خرد بدون قیومیت و راهنمایی دیگران است. به اعتقاد او فرایند پیشرفت و انکشاف در وضع بشری چیزی نیست جز خروج انسان از آن حالت نابالگی که او به تقصیر خویش و با پذیرش سرپرستی دیگران بر خود تحمیل کرده است. لذا اگر بشر بتواند خود را از اسارت مرجعیت‌ها و قیومیت‌های فکری آزاد سازد، از تاریکی یا نابالگی خارج و به «روشنگری» یا پیشرفت قدم می‌گذارد. برای روشنگری و پیشرفت هیچ چیز چندان ضروری نیست که آزادی، آن هم بی‌زیانترین آزادی‌ها، یعنی آزادی آشکار به کار بستن خرد خویش در تمامی زمینه‌ها. (کانت، ۱۳۷۰: ۴۹-۵۵).

اگر بپذیریم که شرط خروج جامعه از نابالگی و انحطاط و رسیدن انکشاف و پیشرفت، آزاداندیشی یا به تعبیر دقیق‌تر خوداندیشی است، بنابراین می‌توان گفت که هدف غایی در نظام آموزش عالی به‌عنوان کانون تولید فکر و اندیشه، قبل از هر چیز باید تربیت انسان‌هایی باشد که جسارت و توان به کارگرفتن خرد خود را بدون راهنمایی و قیومیت دیگران داشته باشند. نیروی انسانی ماهر اما سرکوب شده و تحت سرپرستی دیگران و عاجز از به کار بردن فهم خود، «کودکان» بیش نیستند که نه تنها گام زدن در مسیر بلوغ و ترقی را میسر نمی‌سازد، بلکه «نابالگی» و «کودکی» را در جامعه همیشگی و جاودانه

می‌کند. همانگونه که کانت مشکل نابالغی بشر را نه کمبود فهم و خرد بلکه ناتوانی در خردورزی بدون قیادت دیگران می‌داند، مشکل نظام آموزش ما نیز کمتر از جنس بی‌خردی یا کم‌خردی یا نبود انسان ماهر است، بلکه مشکل اصلی جامعه ما فراوانی ترتیبات نهادی و ساختارهایی است که مدام و از هر سو القا می‌کنند که: «خرد مورزید! سرگرم مشقتان باشید!»، یا می‌گوید: «خرد مورزید! مالیاتان را بپردازید!» یا خیرخواهانه موعظه می‌کند: «خردمورزید! ایمان داشته باشید!» (همان، ۵۱).

بنابراین اهتمام نظام آموزش عالی کشور، بیش از آن که معطوف به این باشد که ذهن و مغز فراگیران را به انبانی از آموخته‌های مربوط و نامربوط تبدیل نماید، باید تربیت انسان اندیشه‌ورز و «خوداندیش» را وجهه همت قرار دهد. چرا که شرط ضروری گام گذاشتن در مسیر ترقی‌رهای از انحطاط و عقب‌ماندگی، وجود اندیشه‌ورزان خلاق و مبتکر است. در نظام آموزشی که تحمیل، سرپرستی و قیمومیت فکری وجود دارد، انسان اندیشه‌ورز به بار نمی‌آید بلکه محصول و برون‌داد آن به تعبیر کانت گله‌های رامی خواهد بود که توسط سرپرستان و قیم‌های فکری تبدیل به موجودات تهی مغز گردیده‌اند؛ موجوداتی بی‌آزاری که جرأت و شهامت آن را ندارند از چراگاهی که در آن زندانی‌اند گامی فراتر نهند (کانت، ۱۳۷۰: ۵۰). در نتیجه، گام گذاشتن در مسیر انکشاف و پیشرفت با نیروی بشری این چنین، چیزی بیش از یک آرمان دلنشین، اما تحقق‌ناپذیر، نخواهد بود. چرا که به قول فریره، «با انسان سرکوب شده هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نیست» (شعبانی، ۱۳۸۳: ۱۰۱).

خلاصه، هدف اصلی نظام آموزشی تنها پرکردن مغز دانشجویان از فرمول‌ها و نظریه‌ها نیست بلکه هدف اساسی یاد دادن روش آزاداندیشی و توان به‌کارگیری خرد بدون هدایت و قیمومیت دیگران است؛ هدفی که در نظام آموزش عالی کشور، کمتر نشانی از آن می‌توان یافت؛ چرا که در آن بیشتر «جزوها» به جای دانشجویان فکر می‌کنند و در مواردی زیادی هم «پول» و «پارتی»، این جاودگران چیره دست که «با نظر خاک را کیمیا کنند»، به آسانی زحمت کار پرمشقت اندیشیدن را از سر دانش‌پژوهان ما برمی‌دارند. لذا در جامعه علمی ما کم نیستند «فره‌یختگان» که یک شبه ره صد ساله پیموده‌اند!

۲-۲. رهایی بخشی

آزادی در مقام اندیشیدن شرط لازم برای نیل به توسعه و پیشرفت است اما شرط کافی نیست. این شاید مهم‌ترین ایرادی باشد که بر نگاه کانتی از شرایط تحقق روشنگری و پیشرفت وارد است. جامعه برای خروج از نابالغی علاوه بر آزادی اندیشه به اندیشه رهایی‌بخش نیز نیازمند است. این دو ویژگی گرچه به هم مربوطند اما کاملاً یکسان نیستند. آزاداندیشی بیشتر ناظر به حقیقت‌جویی در غیاب مرجعیت‌های تحریف‌گر خردورزی بوده و بدین معنی است که در شرایط اجبار و سرکوب به کارگرفتن خرد ناممکن است؛ اما رهایی‌بخشی هدفی را توصیف می‌کند که معطوف به کاربرد متعهدانه دانش است. آزاداندیشی به معنای برداشتن قید و بند از پای اندیشه است، اما رهایی‌بخشی به معنای گشودن بندهای انقیاد توسط اندیشه است. رهایی‌بخشی ضمن این که آزاداندیشی را پیش‌فرض می‌گیرد، دلالت مهم‌تری آن این است که رهایی از وضعیت سرکوب جز با تکثیر و فراگیر شدن دانش متعهد و انتقادی امکان‌پذیر نمی‌شود. تفاوت ظریف روشنگری و رهایی‌بخشی را شاید بتوان با توجه به این گفتار مشهور مارکس که

«فلاسفه فقط جهان را به شیوه‌های گوناگون تفسیر کرده‌اند، اما مسئله مهم دگرگون کردن آن است.» بهتر درک کرد (ولف، ۱۳۸۴: ۵۵).

جانمایه این گفتار عبارت است از این که نقد سلطه و تلاش برای دگرگون کردن زیست‌جهان انسانی وظیفه ذاتی کسانی است که در مقام جستجوگر دانش و صاحبان اندیشه عرض اندام می‌کنند. دانش‌اندوزی فی‌ذاته غایت مطلوب و بارزش است، لکن وقتی «انسانی» است که دغدغه اصلاح و بهبود وضع انسان در آن وجود داشته باشد.

در تاریخ چه پرشمار بوده‌اند کسانی که گرانبار از دانش منقول و معقول ظهور کرده‌اند اما بدون این که باری از دوش بشریت بردارند، به تاریخ پیوسته‌اند. پیچ‌های تاریخی و نقاط عطف در جهت اصلاح وضع بشری، فقط توسط افرادی ایجاد شده که تنها به تفسیر جهان اکتفا نکرده‌اند بلکه رنج و مشقت دگرگونی جهان ناراست را به‌عنوان تکلیف ذاتی عالم بودن بر خود هموار کرده‌اند. در جامعه ما هم کم نیستند افرادی که در عرصه‌های گوناگون علمی نکته‌های باریکتر از مو شکافته‌اند، ولی چه بسیار اندکند کسانی که جز بیشینه کردن نفع شخصی، دغدغه و سودای دیگر در سر داشته باشند. لذا دانشگاه‌ها و سیستم تحصیلات عالی ما زمانی معنایی حقیقی خود را پیدا می‌کنند که اولاً خوداندیشی را تعلیم دهند، ثانیاً، شهروندان متعهد و انتقادی یا به تعبیر گرامشی روشنفکران ارگانیک را برای مشارکت فعال در جامعه تربیت نماید. دانشگاه‌ها محل تمرین نقادی و کسب دانش انتقادی برای اصلاح عرصه بزرگ‌تر یعنی جامعه است. اگر خرد انتقادی در جامعه ما نهادینه گردد و قدر یابد و به رسمیت شناخته شود، بدون تردید بخش بزرگ از مسائل که در شرایط معاصر به آنها دست و پنجه نرم می‌کنیم، بدون استفاده از شیوه‌های غیرعقلانی و خشونت‌آمیز قابل حل می‌گردند. تعلیم صنعت و فنون اهمیت دارند و جزء وظایف ذاتی آموزش عالی در هر جامعه به شمار می‌رود، اما برای انسانی که از تعهد و دانش انتقادی برخوردار نیست، فن و تکنولوژی خود به ابزاری برای انقیاد او تبدیل می‌شود. انسان‌هایی می‌تواند شادکامی‌های حیات را تجربه کنند و دیگران را نیز به‌رمنند سازند که از انواع زنجیرهای مرئی و نامرئی رها شده باشد و این رهایی با آموزش دانش انتقادی ممکن می‌گردد. مشق نقد در دانشگاه، مقدمه‌ای است برای اصلاح امور جامعه کل. لذا پائولو فریره می‌گوید، آموزش انتقادی با ایجاد وجدان انتقادی در انسان‌ها سروکار دارد و وظیفه آموزش انتقادی آن است که به اعضای یک گروه ستم‌دیده، از وضعیت‌شان آگاهی انتقادی بدهد و این نقطه آغاز فعالیت آزادی‌بخش آنان است (صحبت‌و و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۰۳).

وقتی سخن از آزادی و رهایی‌بخشی به میان می‌آید غالباً رهایی از اختناق سیاسی و مظالم حاکمان ستم‌پیشه در ذهن تداعی می‌شود و نقد سلطه مترادف با نقد خودکامگی سیاسی تلقی می‌گردد. هر چند حاکمان مستبد و نظام‌های سیاسی تمامیت‌خواه چهره رسوا و بارز ددمنشی و به اسارت کشیدن انسان، به ویژه در تاریخ کشور ما بوده‌اند، اما واقعیت آن است که تنها نظام‌های استبدادی یا به تعبیر راسل قدرت‌های برهنه نیستند که اسارت و بردگی به بار می‌آورند، بلکه انواع گوناگونی از ابزارها و مکانیسم‌های انقیاد وجود دارند که گاه آلام و رنج‌های ناشی از آنها به مراتب دردناکتر از رنج‌هایی است که از ناحیه قدرت‌های خودکامه بر مردم تحمیل می‌شود. در جامعه ما سنت‌های فاشیستی قومی-قبیله‌ای و مذهب تحریف شده و آمیخته با خرافات، در کنار خودکامگی سیاسی، دو منبع و ابزار اصلی تحمیل سلطه بوده‌اند. برآفتاب افکندن سازوکارهای این منابع انقیاد، از دست کسانی برمی‌آید که اولاً مشق آزاداندیشی

کرده‌باشند، ثانیاً آموخته باشند که تعهد و مسؤولیت در قبال جامعه و بی‌عدالتی‌های آن، از لوازم ذاتی و انفکاک‌ناپذیر روشنفکر بودن است.

۲-۳. عدالت‌گستری

انسانی زیستن معادل با عادلانه زیستن است. به همین دلیل یکی دیگر از کارکردهای دانشگاه‌ها یا نظام تحصیلات عالی بایسته، گسترش مرزهای عدالت و برابری در جامعه است. مفهوم عدالت به‌عنوان وصف نظام آموزش عالی ابعاد گوناگونی می‌تواند داشته باشد و از تعامل منصفانه استاد و شاگرد در کلاس درس گرفته تا تخصیص بودجه، توزیع مراکز و ظرفیت‌های آموزشی، تنظیم مقررات و غیره را در برمی‌گیرد، اما مهم‌ترین دلالت آن در ارتباط با نظام آموزش عالی، فراهم بودن شرایط و ترتیبات نهادی است که فرصت‌های منصفانه را برای تمام افراد شایسته که طالب برخورداری از آموزش عالی هستند، بدون در نظر داشت تعلقات قومی، مذهبی، زبانی، جنسیتی فراهم و تضمین نماید (مسعودی، ۱۳۸۲: ۷۵-۷۷).

دلایل متعددی را بر ضرورت عادلانه بودن نظام آموزش عالی می‌توان مطرح کرد. مهم‌ترین دلیل آن است که نابرابری در دسترسی به دانش و معرفت در کنار نابرابری در قدرت و ثروت ریشه‌های اصلی بی‌عدالتی و ستم‌های اجتماعی را شکل می‌دهند. اگر نتوان گفت که تمام مشکلات بشر ریشه در توزیع ناعادلانه این سه مقوله دارد، به جد می‌توان مدعی شد که غالب گرفتارهای زندگی جمعی انسان‌ها ناشی از قدرت متراکم، ثروت متراکم و دانش متراکم و فساد ناشی از آن‌ها بوده است (سروش، ۱۳۷۳: ۱۰).

هر چند تا نیمه دوم قرن گذشته، نقش دانش و اطلاعات در ایجاد نابرابری و جامعه ناعادلانه چندان مورد توجه قرار نگرفته بود و دو مقوله قدرت و ثروت، بنیادهای اصلی بی‌عدالتی شمرده می‌شدند، اما با ظهور جامعه دانایی یا اطلاعاتی و آشکار شدن نقش بی‌بدیل علم و اطلاعات در زندگی بشر، تراکم و توزیع نابرابر دانش به‌عنوان یکی از عوامل اصلی بی‌عدالتی مطرح گردید. در دوران معاصر علم و اطلاعات چنان در تار و پود و زوایایی زندگی بشر نفوذ کرده و آن را تحت تأثیر قرار داده است که می‌توان گفت دسترسی نابرابر به علم و اطلاعات نقش بنیادی‌تر از مقوله ثروت و قدرت در ایجاد نابرابری و بی‌عدالتی پیدا کرده است.

اگر در گذشته تمرکز قدرت و ثروت و عدم توازن آن در جامعه صاحبان قدرت و ثروت را به تجاوزگری و سوسه می‌کرد و ستم‌های عظیم را موجب می‌شد، امروزه توزیع غیرعادلانه دانش در یک جامعه می‌تواند به ستم‌های بیشتر و شدیدتری بینجامد. سرش هم آن است که دانش و اطلاعات هم می‌تواند به ثروت تبدیل شود و هم به قدرت و منزلت؛ بنابراین در جهان پیچیده کنونی با توجه به تحولاتی که در آن رخ داده، جامعه عادلانه فقط به این نیست که ثروت و قدرت به نحو متوازن و عادلانه توزیع شوند، دسترسی عادلانه به دانش و معرفت نیز شرط بنیادی تحقق یک جامعه عادل و انسانی است. دغدغه مهار قدرت و تعدیل ثروت درخور دورانی بود که قدرت تازه‌ای به نام قدرت «آگاهی» پا به عرصه وجود نهاده بود و یا ناشناخته بود؛ اما در دورانی که عصر دانایی و اطلاعات نام گرفته، تحقق جامعه عادلانه هم در گرو توزیع عادلانه اطلاعات و آگاهی‌ها است و هم در گرو تعلیم فنون و دانستنی‌های لازم. بر همین اساس در جوامع که نهادهای تعلیم و تربیت آن در انحصار قوم و طایفه خاصی قرار دارد و یا امکان دسترسی به علم و اطلاعات برای گروه‌های اجتماعی معینی امکان‌پذیر است، سخن گفتن از جامعه عادلانه و

انسانی سخن گزافی خواهد بود. چرا که در جهان جدید به دلیل نقش آفرینی بی‌بدیل دانش در زندگی بشر، دادگری و دانش چنان پیوند استواری یافته‌اند که در غیاب توزیع عادلانه علم و اطلاعات، نه توزیع منصفانه ثروت ممکن می‌گردد و نه لگام زدن بر خودکامگی‌های ناشی از تمرکز قدرت. لذا پیش‌شرط اصلی قدم گذاشتن در مسیر تحقق یک جامعه انسانی و خالی از ستم و رنج‌های انسانی، پی‌ریزی نهادهای متولی تولید و توزیع معرفت، بر اساس اصول عدالت است (سروش، ۱۳۷۳: ۱۰-۲۲).

۲-۴. کثرت‌گرایی

تنوع قومی، مذهبی، زبانی و فرهنگی جامعه افغانستان، شالوده‌ریزی یک نظام آموزش عالی کثرت‌گرا و حساس به تنوع قومی و پاسخگو به الزامات و اقتضائات چندفرهنگ‌گرایی را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. کثرت‌گرایی در نظام آموزش عالی به معنای فرض موقعیت‌های برابر برای تمام هویت‌های قومی، زبانی، نژادی و فرهنگی و به رسمیت شناختن حق متفاوت بودن و شایسته احترام دانستن این گونه تفاوت‌ها است. مطابق تکثرگرایی، همانگونه که محروم کردن افراد از حق دسترسی به آموزش عالی، بر اساس تفاوت‌های انتسابی نامشروع و بر خلاف اصول عدالت است، تبعیض‌های فرهنگی و نژادی نیز قواعد عدالت را نقض می‌کند (بارکر، ۱۳۸۷: ۷۴۸).

به عبارتی، اگر مقتضای عدالت در حوزه فرد «رفتار برابر با برابرها» است، در حوزه جمع و هویت‌های جمعی «رفتار برابر با نابرابرها یا متفاوت‌ها» است؛ بنابراین، تکثرگرایی به یک معنی داخل در مفهوم عدالت می‌تواند باشد و به همین دلیل می‌توان آن را هدف در خود و فی‌نفسه نظام آموزشی دانست. علاوه‌براین، تکثرگرایی در جامعه پلورال و به لحاظ قومی و فرهنگی متکثر، ارزش‌آزایی نیز دارد چرا که پیش‌نیاز تحقق بنیادی‌ترین ارزش‌های انسانی، یعنی برابری، آزادی، مدارا و همزیستی مسالمت‌آمیز است و در غیاب تکثرگرایی، هم تحقق این آرمان‌های اصیل بشری ناممکن می‌گردند و هم فرایند توسعه و پیشرفت اجتماعی متوقف می‌شود (هیوود، ۱۳۸۹: ۱۷۷).

جوامعی چندقطبی نظیر جامعه ما همواره در معرض تضادها و تعارضات ویرانگر قرار دارد. به همین دلیل گزافه نیست اگر گفته شود که تنها روش معقول برای زیستن در چنین جامعه، کثرت‌گرایی، پیروی از ارزش‌های تساهل و مدارا و احترام گذاشتن به تفاوت‌ها است. بدون شک از جمله دلایل اصلی ناکامی تاریخی ما در تحقق بخشیدن به مفهوم «ملت» و آرمان وحدت ملی، عدم باورمندی ما به اصول کثرت‌گرایی و سنگوارگی رویه‌های حصرگرایی و همگون‌سازی بوده است. افغانستان دموکراتیک، با ثبات، توسعه‌یافته و برخوردار از وحدت و انسجام ملی متولد نخواهد شد، مگر این که عقلانیت کثرت‌گرایی و احترام به تفاوت‌ها در این کشور نهادینه و به پارادایم غالب دانش و کنش تبدیل گردد. سیستم آموزش عالی به‌عنوان نهادی که نخبگان، نقش‌آفرینان و تدبیرکنندگان کشور را تربیت می‌کند، می‌تواند نقش کانونی در تکثیر و هنجارهای کثرت‌گرایی و رواداری ایفا نماید و به همین دلیل ضرورت دارد که این سیستم، ارزش‌های کثرت‌گرایی را مبنای رویکردها و سیاست‌های خود قرار داده و ارزش‌های پلورالیسم و رواداری را در نصاب تعلیمی، کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی بگنجانند.

به رغم واقعیت‌های عینی جامعه افغانستان که تکثرگرایی را به‌عنوان ضرورتی انکارناپذیر مطرح می‌سازد، همدیگرپذیری و احترام دینی، قومی و زبانی در این کشور در سطح بسیار پایین قرار دارد. به

همین دلیل است که گسل‌های قومیت، مذهب، زبان با اندک نیرویی فعال و تبدیل به بحران در سطوح گوناگون می‌گردد. واقعیت این است که بیشتر خشونت‌ها و کشمکش‌ها در عرصه‌های مختلف، از جمله در نهاد آموزش عالی، ناشی از عدم درک و به رسمیت شناختن اصل تعدد و گوناگونی می‌باشد. به‌عنوان مثال، مناقشه بر سر واژه‌های دانشگاه و دانشگاه که سبب گردید قانون تحصیلات عالی سال‌ها در پارلمان محبوس بماند، مشتتی است نمونه خروار از نارواداری فرهنگی، انحصارطلبی قومی و تمایل بیمارگونه به حذف «دیگری». انکشاف و پیشرفت افغانستان راهی جز پذیرش کثرت‌گرایی ندارد و ارزش‌های کثرت‌گرا وقتی در جامعه تکثیر و تثبیت می‌شوند که روشنفکران و نخبگان ما به‌عنوان ساکنان داران جامعه، اصول رواداری، احترام به تفاوت‌ها و کثرت‌گرایی را در خود نهادینه کرده باشند و تحقق این مهم بیش از هر جای دیگر در مراکز تحصیلات عالی ممکن می‌گردد.

۲-۵. عقلانیت گفت‌وگویی

در میدان آموزش عالی دو نوع عقلانیت تربیتی را می‌توان از هم متمایز کرد: عقلانیت تک‌گفتار و عقلانیت گفت‌وگویی یا ارتباطی. نوع نخست دو ویژگی مهم دارد که نخستین آن مطلق‌گرایی است. کنشگران تربیتی که بر اساس این منطق عمل می‌کنند، به دنبال دانش‌ها و حقایق مطلق و قطعی‌اند. ویژگی دوم آن اقتدارگرایی است بدین معنی که از این منظر، همواره مرجع‌های بی‌چون و چرایی وجود دارند که دانش‌های عاری از خطا و حقایق ناب یا به تعبیر آیزایا برلین «حکمت خالده» و «جاویدان خرد» را به جویندگان عطا می‌کند. در منطق تک‌گفتار، الگوی کلی کنش تربیتی، مبتنی بر یاددهی-یادگیری است. استادان، کتاب‌ها، جزوه‌ها، پیشینیان و... یاد می‌دهند و شاگردان یاد می‌گیرند. روش احتجاج و حل مسأله هم از نوع اسنادی است، یعنی که اگر اندیشه به کتابی یا استادی و یا متفکری ارجاع پیدا کند، فرایند تعلیم و تربیت به پایان می‌رسد و «مسأله» حل شده تلقی می‌گردد؛ اما در عقلانیت مفاهمه‌ای، اولاً اصل عدم قطعیت حاکم است و مطابق آن هرگز دانش‌ها و معرفت‌ها امری قطعی و مسلم تلقی نمی‌شود. ثانیاً، گفت‌وگو و دیالوگ انتقادی به‌عنوان شیوه اکتشاف و روش حل مسأله مطرح بوده و در فرایند مباحثه آزاد و عادلانه است که حقایق نقاب از چهره برگرفته و خود را بر آفتاب می‌افکند. بر پایه مفروضات عقلانیت گفت‌وگویی، نه تنها ارزش‌ها یا کلی‌تر فرهنگ، ماهیت بین‌الذهانی و مفاهمه‌ای دارد و با گفتگو قابل ادراک است، بلکه دانش‌ها و حقایق نیز با شیوه‌های مبتنی بر مباحثه روشن‌تر به دست می‌آید. (شکاری و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۴۳).

مهم‌ترین لازمه عقلانیت گفت‌وگویی، کثرت‌گرایی است؛ زیرا اگر بپذیریم که حقیقت مطلق و ناب در تملک مرجعیت خاصی قرار ندارد و با تفاهم بین‌الذهانی نقاب از چهره برمی‌دارد، نتیجه این خواهد بود که همه حق دارند صدای‌شان شنیده شود و همه دیدگاه‌ها، دست‌کم، شایسته احترام‌اند.

۳. راهبردهای کارآمدسازی نظام آموزش عالی

نظام تحصیلات علاوه بر خوب بودن باید کارآمد و مؤثر هم باشد. سیستم تحصیلات عالی وقتی کارا و مؤثر است که توان ارائه خدمات مؤثر، جهت دستیابی به اهداف اجتماعی-انکشافی افغانستان را داشته

باشد (استراتژی تحصیلات عالی، ۱۳۸۸). برخی از راهبردهای که می‌تواند به کارایی و مؤثریت نظام تحصیلات عالی کمک عبارتند از:

۳-۱. توسعه اخلاقیات

بخش عمده از کاستی‌های موجود در سیستم آموزش عالی کشور، ناشی از نبود اخلاق و تعهد اخلاقی است. نظام آموزش عالی، تنها وظیفه «تعلیم» را بر عهده ندارد، بلکه «تربیت» اخلاقی و پرورش شخصیت فراگیران نیز جزء تکالیف لاینفک و ذاتی آن محسوب می‌شود. رویکرد موجود در قانون و پلان استراتژیک تحصیلات عالی بیانگر آن است که نگاه متصدیان آموزش عالی به امر تعلیم و تربیت، یک نگاه تک‌ساحتی و ناقص است و صرفاً بر بعد آموزش تأکید دارد. در قانون تحصیلات عالی هیچ ماده یا فقره را نمی‌توان یافت که در آن اخلاقیات علم‌آموزی، حتی به تلویح، هیأت و الزام قانونی یافته باشد. البته در «برنامه استراتژیک» سعی شده است که حداقل بر روی کاغذ سخن از اخلاق و کرامت انسانی به میان آمده باشد، لکن در این سند هم هیچ راهکار عملی برای توسعه اخلاقیات و تربیت اخلاقی فراگیران تمهید نگردیده و تمرکز اصلی آن بر رشد علمی و ارتقای کیفیت آموزش می‌باشد (استراتژی وزارت تحصیلات عالی، ۱۳۸۸).

در حالیکه اساس‌گذاری افغانستان پیشرفته و دموکراتیک به تربیت قوای بشری نیازمند است که علاوه بر داشتن تخصص و مهارت‌های علمی با کیفیت، ملکات و معیارهای عالی اخلاق انسانی نیز در بن شخصیت آن‌ها نهادینه و تثبیت شده باشد. تعلیم با کیفیت علوم و فنون شرط لازم برای انکشاف و توسعه است، اما شرط کافی نیست. شرایط لازم و کافی برای پیشرفت زمانی فراهم می‌شوند که نهاد آموزش عالی کشور دو وظیفه بنیادی خود یعنی تعلیم و تربیت یا به تعبیر برخی نقش آموزگاری و درمانگری را به نحو توأمان به انجام برساند (سروش، ۱۳۸۵: ۸۳۳). قرآن کریم نیز از پیامبران الهی به‌عنوان آموزگاران و مربیان بشریت نام می‌برد و حتی در برخی آیات وظیفه تربیت نفوس و درمانگری را مقدم بر تعلیم و آموزگاری بیان می‌کند (آل عمران، ۱۶۴).

بنابراین، نقش آموزش عالی تنها این نیست که مغز دانشجویان را آکنده از معلومات کند، بلکه باید دل آن‌ها را نیز سرشار از محبت به انسان‌ها، نوع دوستی و همدیگرپذیری و تهی از بیماری‌های کینه و نفرت سازد. خرد هم وقتی از رذایل اخلاقی آزاد شود، بهتر و چالاکتر می‌تواند راه خود را به نهمان خانه اسرار جهان بگشاید و نقاب از چهره دلربایی حقایق بردارد. عقل اسیر در زنجیر رذایل، نه تنها نمی‌تواند روشنگر و رهایی‌بخش باشد، بلکه مضر و خسارت‌بار نیز خواهد بود. چرا که به جای پراکنش مدارا و تساهل کینه و نفرت را تئوریزه می‌کند و به جای تکثیر اخلاق کرامت و حرمت نهادن به شأن و مقام انسان، توجیه عالمانه برای ایده «نژاد برتر» و «قوم برگزیده» فراهم می‌سازد. شیوع انواع بیماری‌های فلج‌کننده اخلاقی از قبیل، رشوه‌خواری، پارتی‌بازی، کپی‌برداری‌های غیر مجاز، خرید مدرک، آزارهای جنسی و غیره، نشان می‌دهد که وظیفه تربیت و درمانگری به رغم اهمیت بنیادی آن هنوز مورد توجه متولیان نظام تحصیلات عالی کشور قرار نگرفته و اخلاق در این عرصه امری ناشناخته است (شادمان، ۱۳۸۵: کابل پرس؛ بیضا، ۱۳۹۶: سایت بی‌بی‌سی فارسی).

۲-۳. شایسته‌سالاری

این راهبرد همانگونه که نظریه‌پردازان انتقادی مطرح می‌کنند، کامل و بی‌نقص نیست، اما می‌توان گفت کم‌نقص‌ترین شیوه‌ای است که بشر تاکنون برای توزیع امتیازات و زحمات‌های اجتماعی می‌شناسد. شایسته‌سالاری در مفهوم کلی خود به معنای اختصاص دادن مزایا و پاداش‌های اجتماعی بر اساس اصل لیاقت و شایستگی در یک رقابت عاری از تبعیض است. اگر جامعه را به مثابه یک میدان مسابقه تصور کنیم که افراد برای به دست آوردن منابع کمیاب و امتیازات ارزشمند اجتماعی با هم به رقابت می‌پردازند، مقتضای شایسته‌سالاری آن است اولاً شرکت کنندگان در این مسابقه از فرصت‌های برابر برخوردار باشند، ثانیاً دستاوردهای این مسابقه متناسب با میزان تلاش، لیاقت و استحقاق هر فرد اختصاص یابند. با توجه به این، شایسته‌سالاری در نظام آموزش عالی به این معنی است که اولاً همه افرادی که خواستار برخورداری از مزایای تحصیلات هستند، بدون تبعیض امکان رقابت در میدان آموزش عالی را داشته باشند، ثانیاً، توزیع نقش‌ها و مزایای آموزش عالی از قبیل پذیرش در دانشگاه، تعیین رشته تحصیلی، تقرر و ترفیع استادان، عضویت در کادر علمی، اعطای بورسیه‌ها و غیره، بر اساس قابلیت‌ها و شایستگی‌ها توزیع گردند. هر چند راهبرد شایسته‌سالاری در پلان استراتژیک تحصیلات عالی مکرراً مورد تأکید قرار گرفته، اما در سطح واقعیت چندان نشانی از آن دیده نمی‌شود. به‌عنوان نمونه، روایت مریم مهتر یکی فارغ‌التحصیلان دانشگاه کابل، نشان می‌دهد که شایسته‌سالاری در آموزش عالی کشور چندان جایگاهی ندارد:

در دانشکده ساینس قبول شدم. دارای دو بخش (سکشن) بود. سکشن A و B، قرار معلوماتی که از دانشجویان سال‌های قبل گرفتم، در سکشن A اکثریت شاگردان غیر هزاره و در سکشن B دانشجویان هزاره را جابجا می‌کنند. اسم من در لیست دانشجویان سکشن A بود. وقتی تذکره‌ام دیدند، یکدفعه‌ای نظرشان تغییر کرد و گفتند به سکشن B بروم. بعدها متوجه شدم که از روی اسم پدر بزرگم فهمیدند که من هزاره و شیعه هستم (مریم مهتر، ۱۳۹۶: شفقنا افغانستان).

با توجه به نقش بنیادی که توزیع نابرابر دانش و اطلاعات در ایجاد نظام نابرابری خشن و بی‌عدالتی پیدا کرده و نیز با توجه به این حقیقت تاریخی که دسترسی غیرعادلانه به آموزش عالی از جمله عوامل اصلی ستم‌های اجتماعی در جامعه بوده (مقصودی، ۱۳۶۸: ۱۱۹) و نیز با در نظر داشت این واقعیت مهم که در شرایط معاصر نیز مراکز تحصیلات کشور، با آرمان برابری و اصول عدالت فاصله بسیار دارد، وظیفه فوری متولیان آموزش عالی آن است که توزیع منصفانه دانش و اطلاعات را با مینا قرار دادن راهبرد شایسته‌سالاری در صدر اولویت‌های خود قرار دهند و زمینه‌های دسترسی برابر و عادلانه را برای تمام کسانی که دارای شایستگی و استحقاق ورود به سیستم تحصیلات می‌باشند، فراهم نمایند؛ زیرا بدون تحقق عدالت در عرصه آموزش تحقق عدالت اجتماعی ناممکن است و در غیاب عدالت اجتماعی سخن گفتن از توسعه و پیشرفت از قبیل «آب در هاون کوبیدن» خواهد بود. راهبرد اساسی که دستیابی به عدالت را تأمین می‌کند، شایسته‌سالاری است.

۳-۳. توانمندسازی

شایسته‌سالاری راهبرد اصلی تحقق عدالت در جامعه است، اما این اصل در جوامعی که نابرابری‌های خشن اجتماعی در آنها ریشه‌های تاریخی مستحکمی داشته، بیشتر ماهیت صوری پیدا می‌کند تا معنای واقعی. به همین دلیل اگر با اقدامات اصلاحی و تأمینی همراه نشود، نمی‌تواند کارکرد عدالت‌گستری در جامعه را به درستی انجام دهد و باعث تعدیل ستم‌های اجتماعی گردد. در واقع، سخن گفتن از فرصت‌های برابر آموزشی در یک جامعه طبقاتی و نابرابر، نظیر عادلانه خواندن رقابتی است که میان یک فرد فلج و قهرمان دو برگزار می‌شود؛ زیرا در چنین جامعه‌ای افرادی که در میدان آموزش عالی به رقابت می‌پردازند حتی اگر هم به لحاظ فرصت‌ها و نبود موانع در وضعیت مشابه قرار داشته باشند، باز به دلیل نابرابری در شرایط وجودی، مانند تعلقات طبقاتی، تجربه خانوادگی، پیشینه تاریخی، وضعیت جسمی و غیره تعداد زیادی از دسترسی به آموزش عالی محروم می‌گردند. همانگونه که عادلانه خواندن رقابت یک فرد فلج با قهرمان دو، مضحک به نظر می‌رسد، سخن گفتن از فرصت برابر و شایسته‌سالاری در شرایطی که افراد به لحاظ سرمایه‌های اقتصادی، فرهنگی، سابقه تاریخی، تجربه خانوادگی نابرابرند، بی‌معنی است. لذا برای تحقق عدالت آموزشی ضرورت دارد که هم در میدان مسابقه آموزشی موانع مشارکت از سر راه همگان برداشته شود و تمامی کسانی که خواهان شرکت در رقابت هستند بدون تبعیض و بر اساس اصل لیاقت بتوانند از امتیازات برخوردار شوند و هم ضرورت دارد که با اقدامات حمایتی از اقشار محروم نظیر اقلیت‌های قومی، گروه‌های حاشیه‌ای، زنان و قشرهای که به لحاظ تاریخی از این حقوق محروم بوده‌اند حمایت گردد (روشن، ۱۳۹۷).

دادن بورس‌های تحصیلی، گسترش ظرفیت‌های آموزش عالی، در نظر گرفتن سهمیه برای اقشار کم درآمد، اعطای کمک هزینه تحصیلی و غیره از جمله راهکارهایی هستند که می‌توانند در جهت تعدیل شرایط رقابت و برابری فرصت‌های آموزشی کارآمد باشد. تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان پیشنیاز عدالت اجتماعی، هم مستلزم سیاست‌گذاری‌های توانمندساز دولتی است و هم همسویی برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش عالی با ستم‌دیدگان و اقلیت‌ها و اقشار محروم را می‌طلبد (استراتژی تحصیلات عالی، ۱۳۸۸).

۳-۴. ظرفیت‌سازی

یکی از چالش‌های مهم سیستم تحصیلات عالی کشور عدم توازن میان سطح تقاضا و ظرفیت‌های لازم برای پاسخگویی به این تقاضای روز افزون است. با وجود تلاش‌های صورت گرفته، تعداد زیادی از دانش‌آموزان به دلیل نبود زیرساخت‌های لازم هر سال از دستیابی به تحصیلات عالی محروم می‌شوند. (تیرنی، ۱۳۹۷: سایت ویستا). هر چند ایجاد مراکز تحصیلات عالی خصوصی تا حدودی دامنه این بحران را محدودتر کرده است، اما به دلیل فقر فراگیر و این واقعیت که بیش از نیم از جمعیت کشور زیر خط فقر قرار دارند (گزارش بی‌بی‌سی، ۱۶ اردیبهشت ۱۳۹۷)، بسیاری از افرادی که از راه‌یابی به دانشگاه‌های دولتی محروم می‌شوند، توان پرداخت شهریه و سایر هزینه‌های تحصیل در مراکز خصوصی را ندارند و در نتیجه هر سال بخش بزرگی از استعدادهای بالقوه کشور امکان رشد و شکوفایی را پیدا نمی‌کنند و این برای کشوری که از عقب‌ماندگی مفرط و کمبود نیروی ماهر و متخصص رنج می‌برد، یک فاجعه است. برای عبور از این بحران، جز ظرفیت‌سازی و تلاش مضاعف برای افزایش دسترسی و حرکت به

سوی همگانی کردن آموزش عالی، راه حل دیگری وجود ندارد. همانگونه که قبلاً اشاره شد، دسترسی به تحصیلات عالی رابطه معناداری با عدالت اجتماعی دارد و محرومیت از تحصیلات عالی یکی از ریشه‌های اصلی بی عدالتی و ستم‌های اجتماعی به شمار می‌رود. لذا توسعه کمی آموزش عالی از طریق اصلاح ساختارها، جذب منابع خارجی و افزایش سرمایه‌گذاری، ایجاد لیل‌ها، توسعه مراکز خصوصی ارزانتر و... از جمله تکالیف فوری متولیان تحصیلات به شمار می‌آید.

۳-۵. ارتقای کیفیت آموزش

هر چند افزایش دسترسی به تحصیلات عالی به دلیل نقش آن در توسعه عدالت اجتماعی اهمیت دارد، اما افزایش کمی در غیاب ارتقای کیفیت نه تنها سودمند نبوده و باری از دوش اجتماع بر نمی‌دارد، بلکه بر مشکلات اجتماعی افزوده و بحران‌ها را تشدید می‌کند. کلید انکشاف و توسعه پایدار نیروی انسانی متخصص، کارآمد، خلاق و با کیفیت است، لذا کمبود، ناکارایی و نازل بودن کیفیت آن به معنای همیشگی شدن عقب‌ماندگی و قرار گرفتن در سراشیبی زوال و انحطاط است. آموزش با کیفیت، مؤلفه‌های فراوانی دارد و طیف وسیعی از فاکتورهای مثل توان علمی اساتید، کادر علمی مجرب، کتابخانه‌های تخصصی، بودجه‌های پژوهشی، امکانات آزمایشگاهی، فضای آموزشی مناسب، منابع، چاپ مقالات در نشریات معتبر علمی داخلی و خارجی و... را در بر می‌گیرد؛ اما با کمال تألم، وضعیت مراکز تحصیلات عالی کشور از لحاظ شاخص‌های کیفیت بسیار ناامیدکننده است. کتب درسی و منابع علمی بروز به ویژه در رشته‌های تجربی و فنی کمیاب است و دانشجویان فقط یادداشت‌های اساتیدشان را مطالعه می‌کنند. اغلب این جزوه‌های آموزشی ۳۰ سال قبل یا بیشتر تهیه شده‌اند. کمتر استادی را می‌توان یافت که از تحولات علمی رشته تخصصی خود مطلع باشد و مطالب را به شکل به‌روزشده به دانشجویان منتقل کند. ضریب تولید مقالات علمی پژوهشی تقریباً نزدیک به صفر و روش‌های تدریس و تحقیق کاملاً کهنه و قدیمی است (حسن‌یار، ۱۳۸۶).

با توجه به وضعیت اسفناک کیفیت آموزش، اگر نهادهای متولی تحصیلات عالی پالیسی‌های سنجیده و اقدامات فوری را جهت رهایی از وضعیت موجود به اجرا نگذارند نه تنها امیدی به پیشرفت کشور نخواهد بود، بلکه نابسامانی‌های اجتماعی، از قبیل فقر، بیکاری، نارضایتی و خشونت بیش از گذشته دامنگیر جامعه ما خواهند شد.

نتیجه‌گیری

آموزش عالی به‌عنوان عالی‌ترین نهاد تولید دانش از اهمیت بنیادی در هر جامعه برخوردار است. چرا که نقش آن، تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و توسعه مرزهای دانش، فراهم کردن زمینه‌های رشد و توسعه و در یک کلمه، ایجاد شرایط مناسب برای شکل‌گیری زیست‌جهان انسانی و عادلانه است. تحقق این اهداف وقتی امکان‌پذیر می‌گردد که نهاد آموزش عالی به‌عنوان عالی‌ترین مرجع تولید علم، دارای ساختار پویا و مکانیسم‌های کارآمد و تکثرگرا باشد. توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و بهبود سطح زندگی در هر جامعه به توسعه آموزش عالی آن وابسته است و توسعه آموزش عالی نیز مستلزم وجود برنامه‌های راهبردی مدون و اتخاذ سیاست‌های اندیشه‌شده و مطابق واقعیت‌های

عینی جامعه می‌باشد. هر چند در سالهای اخیر در عرصه‌های گوناگون از جمله در عرصه آموزش عالی و تعمیم ظرفیت‌های آن قدم‌هایی برداشته شده، اما متأسفانه هنوز نظام آموزش عالی کشور از کاستی‌ها و بحران‌های بنیان براندازی رنج می‌برد. رهایی از بحران‌های یادشده منوط به ایجاد تحولات اساسی در رویکردها، برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی است. در جامعه چندقومی افغانستان، آموزش عالی وقتی به اهداف ذاتی خود که همانا تربیت انسان اندیشه‌ورز و آزاد و تحقق جامعه عادلانه و آباد باشد دست می‌یابد که بر اساس اصول عدالت، مدارا، کثرت‌گرایی استوار گردد. توسعه اخلاقیات، شایسته‌سالاری، مدنظر قرار دادن اقدامات حمایتی از اقشار محروم، توسعه کمی و کیفی آموزش از جمله راهبردهایی‌اند که می‌تواند در جهت کارایی نظام آموزش عالی مؤثر واقع گردند.

منابع

۱. بارکر، کریس، (۱۳۸۷)، مطالعات فرهنگی، مترجم، مهدی فرهنگی و نفیسه حمیدی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. بیضا، یحیی، (۱۳۹۶)، خودکشی زهرا خاوری؛ آموزش عالی افغانستان را چگونه می‌توان از فساد نجات داد؟، برگرفته از سایت فارسی بی‌بی‌سی، ۷ آذر.
۳. ترنر، جانانان اچ، (۱۳۷۸)، جامعه‌شناسی، مترجم محمد فولادی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۴. توکل، محمد و دیگران، (۱۳۹۳)، تحلیل جامعه‌شناختی دست‌یابی به فرصت‌های آموزش عالی در ایران، دانشنامه علوم اجتماعی، دوره ۱، شماره ۳.
۵. تیرنی، ویلیام، (۱۳۹۷)، نگاهی به وضعیت آموزش عالی در افغانستان، مترجم، رضا محتشم، چهارشنبه ۲۹ فروردین، برگرفته از سایت: [vista News Hub](#).
۶. جنکینز، ریچارد، (۱۳۸۵)، بورديو، مترجم، لیلا وافشانی و حسن چاوشیان، تهران، نشر نی.
۷. حسن یار، سید امیرشاه، (۱۳۸۶)، بحران آموزش عالی در افغانستان، مجله مدنی، سال پنجم، شماره ۱۲، برگرفته از سایت: مجما.
۸. راجی، ملیحه، (۱۳۹۱)، تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره ۵.
۹. روشن، احمدرضا، (۱۳۹۷)، برابری فرصت‌های آموزشی ابزاری برای کاهش نابرابری‌های اقتصادی، دنیای اقتصاد، سه شنبه ۲۱ فروردین.
۱۰. سروش، عبدالکریم، (۱۳۸۵)، رساله در مدارا، فصلنامه مدرسه، شماره ۴.
۱۱. سروش، عبدالکریم، (۱۳۷۳)، دانش و دادگری، کیان، شماره ۲۲.
۱۲. شادمان، نوراحمد، (۱۳۸۵)، فساد و تبعیض در دانشگاه، برگرفته از: [Kabulpress.org](#)، به روز شده در روز ۲۵ عقرب.
۱۳. شعبانی ورکی، (۱۳۸۳)، بختیار، آموزش‌وپرورش و انسان شدن: نظریه انتقادی پائولو فریره، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸، سال سوم.
۱۴. شفایی، اسدالله، (۱۳۹۱)، تحصیلات عالی و فقدان کتابهای درسی در افغانستان، ۲۱ خرداد، برگرفته از سایت بی‌بی‌سی فارسی.
۱۵. شهابی، محمود، (۱۳۸۴)، تفکر انتقادی و آموزش انتقادی، علوم اجتماعی، رشد آموزش اجتماعی، شماره ۲۷.

۱۶. شکاری، عباس و دیگران، (۱۳۹۳)، تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژيرو در تحولات تربیتی، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال چهارم، شماره ۱.
۱۷. صالحی، اکبر، (۱۳۹۳)، تبیین نظریه انتقادی ژيرو و دلالت‌های در تعلیم و تربیت، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول.
۱۸. صحبتلو، علی و دیگران، (۱۳۹۳)، تأملی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، سال اول، شماره دوم.
۱۹. غریبی، جلال و دیگران، (۱۳۹۴)، مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره دوم، شماره ۲۰، سال دوازدهم.
۲۰. قربانی، سمانه، پائلو فریره، برگرفته از:
<http://www.pajooh.com/fa/index.php?Page=definition&UID=۳۸۴۸۸>
۲۱. کانت، ایمانوئل، (۱۳۷۰)، روشنگری چیست؟، در پاسخ به یک پرسش، مترجم، همایون فولادپور، کلک، شماره ۲۲.
۲۲. کنولاخ، هوبرت، (۱۳۹۰)، مبانی جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه کرامت‌الله راسخ، تهران، نی.
۲۳. مسعودی، عصمت، (۱۳۸۲)، تحلیل دسترسی به فرصت‌های برابر در توسعه آموزش عالی در کشور، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۷ و ۲۸.
۲۴. مهتر، مریم، (۱۳۹۶)، سیستم فاسد آموزشی در دانشگاه‌های افغانستان، پنج‌شنبه ۲، برگرفته از سایت شفقنا افغانستان.
۲۵. مقصودی، عبدالحسین، (۱۳۶۸)، هزاره‌جات سرزمین محرومان، پاکستان، کویته.
۲۶. میلر، جی. پی، (۱۳۸۲)، نظریه‌های برنامه درسی، مترجم، محمود مهر محمدی، تهران، سمت.
۲۷. نوغانی، محسن، (۱۳۸۲)، آموزش و پرورش و بازتولید فرهنگی، آموزش علوم اجتماعی، شماره ۳.
۲۸. ولف، جاناتان، (۱۳۸۴)، چرا امروز مارکس را باید خواند، مترجم، شهریار خواجهیان، تهران، آشیان.
۲۹. هیوود، اندرو، (۱۳۸۹)، سیاست، مترجم، عبدالرحمان عالم، تهران، نشر نی.
۳۰. استراتژی تحصیلات عالی، برگرفته از سایت وزارت تحصیلات عالی.

