

کنکور دیگری در راه

نقد برخی از سیاست‌های جاری در توسعه آموزش عالی

مسعود آرين‌نژاد*

برگزاری کنکور سراسری جدیدی به عنوان آزمون متمرکز ورود به دوره‌های دکتری تخصصی از تصمیمات اخیر وزارت علوم است. این نوشته درباره موضوعیت، چگونگی اجرایی و باید و نباید این کنکور قریب الوقوع حرف‌هایی دارد. این حرف‌ها، در ضمن نقد و تحلیل برخی از سیاست‌های جاری توسعه آموزش عالی کشور بیان می‌شوند.

چندین دهه است که کنکور یکی از محورهای مهم مسائل آموزش عالی کشور است. کنکور یا آزمون ورود به دوره‌های تحصیلی دانشگاهی، در ابتدا به عنوان راه و روشی برای حل مشکل تراکم و افزایش جمعیت متقاضیان ورود به این دوره‌ها مطرح بود. اما در این حد متوقف نماند و به تدریج به نوعی سیاست‌گذاری و مدیریت در نحوه توزیع دانشجو، ظرفیت‌ها، تخصیص‌ها و احیاناً گزینش‌ها هم بدل گشت. کنکور هم اکنون سال‌های سال است که یکی از ابزارهای عمده تمرکزگرایی مطلوب دستگاه تمرکزگرایی دیوانسالاری شایع جامعه ما در حوزه آموزش عالی است. این شیوه تمرکز گزینش دانشجو، به رغم ضرورت‌های جاری‌اش و هم مطلوبیت‌های مدیریتی‌اش در نزد نهادهای ذیربط، به تدریج خود نیز به مشکل اجتماعی، فرهنگی و آموزشی مهمی با عوارض فراوان و گسترده‌ای بدل گشت و اقشار وسیعی از جامعه، امکانات علمی و ظرفیت‌های اقتصادی کشور را درگیر خود ساخت. از همین روی هم سال‌هاست که مباحث نظری و تحلیلی فراوانی پیرامون آسیب‌های حضور و وجود کنکور در نزد اهل فرهنگ و آموزش کشور مطرح و مورد بحث و گفت‌وگوست. در طی چند سال اخیر چاره‌جویی برای حذف کنکور یکی از اهداف برنامه‌ریزی‌های کشوری در دامنه آموزش عالی گردید. به همین دلیل هم در مجلس هفتم (خرداد ماه ۸۶) طرحی برای حذف کنکور سراسری به تصویب رسید و برای تحقق این هدف به وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، مأموریت‌هایی محول گردید.

با این مقدمه، البته باید به این هم پرداخت که «مشکلات منجر به» و «عوارض ناشی از» معضلی به نام «کنکور سراسری»، که

برای خیلی‌ها نان آور هم هست چه بودند و یا چه هستند و در چه دامنه و غلظت و عمقی از مسائل اجتماعی، فرهنگی و آموزشی کشور گسترده‌اند. نیز باید پرسید که آیا این نوع مشکلات، با حذف کنکور بر اساس شیوه‌هایی چون هم‌اندازه کردن مجموع ظرفیت دانشگاه‌ها (به هر شکل ممکن) با جمعیت متقاضیان موجود، حل می‌شوند یا نه و در چنین صورتی، چقدر و چگونه حل می‌شوند. نیز باید پرسید که آیا انگیزه این طرح (طرح حذف کنکور) از زاویه نگاه و نقد فرهیختگان آموزشی و تربیتی به این موضوع منتج شده است یا صرفاً نوعی سیاست‌گذاری جدید موضعی، برای حل مشکلاتی موضعی است. این سؤال‌ها سرخط برخی از مباحث نظری و تحلیلی موضوع کنکور است و واضح است که قبل از نقد و کاوش گسترده، با آرامش و با حوصله چنین پرسشگری‌هایی، نباید امیدوار بود که بتوان با موضوع یا معضل کنکور برخورد و مواجهه موفقی داشت و گره‌هایی از مسائلی را گشود و احیاناً از تکرار آن‌ها در سرفصل مقاطع دیگری جلوگیری کرد^۱. اما این متأسفانه دقیقاً همان اتفاقی است که با رهسپار سازی کنکور جدیدی با نام کنکور سراسری دکتری در حال وقوع است.

هر چند که این نوشته نمی‌خواهد به بحث و تفصیل این مفاهیم بپردازد با این وجود در حد ضرورت به برخی از نکات مهم اشاراتی می‌کند.

۱. سال‌هاست که گسترش آماری و تهییج تقاضای تحصیلی و دانش آموختگی در آموزش عالی، راهبرد مدیریتی بسیار رایجی در جامعه ما شده است و از آن به عنوان یکی از توفیقات بی‌چون و چرای توسعه‌گرایی یاد می‌شود. حال یک سؤال ساده این است که آیا اگر این گسترش آماری، در تناسب‌های طبیعی بازار کار و اقتصاد و نیازهای واقعی و ارزیابی شده توسعه در جامعه ما نباشد باز هم یک معیار توسعه یافتگی است. اصل ماجرا این است که فقدان و محدودیت شدید عرصه‌های عمومی کار و پیشرفت، جوانان را به تنها مسیر میسر و عمومی رشد یعنی دانشگاه سوق می‌دهد و از این روست که در جامعه ما همه طالب گذراندن دوره‌های آموزش عالی و رفتن به مقاطع تحصیلی بالاتر و بالاتر هستند. در یک جامعه توسعه‌گرا یا توسعه‌یافته، این اتفاق، نه می‌افتد و نه مثبت تلقی می‌شود تا کسی در تدارکش باشد و بر آمار روز افزون آن فخر کند. گسترش تقاضاهای غیر واقعی، نه نکته و عامل مثبتی برای

^۱ همین اتفاق در تغییر و تحولات اخیر آموزش و پرورش برای حذف دوره راهنمایی نیز رخ داد و نه تنها جامعه توجیه و قانع نشد که حتی فرهیختگان و پیگیران مستقل درون این نهاد هم نفهمیدند که مشکل چه بود و راه حل چه بود.

۳. کنکور به دلیل جو ملتهب و غیرطبیعی رقابت‌ها، هیجانات و مقایسه‌های بی‌موردی که پیرامون خود تولید می‌کند حجم وسیعی از اشتیاق‌ها و آرزوهای نسلی را خواه و ناخواه به سوی خود جلب و جذب می‌کند. چنین آزمون‌هایی به عنوان کنکور در جوامعی یک معضل هستند که واقعی و غیر واقعی، به تنها در پیچه عمومی ممکن برای خروج از بحران «چه کنم» یا «چه می‌توانم بکنم» بدل می‌گردند. در جامعه ما مدت‌هاست که چنین بحرانی رخ داده است و هر روز هم بر وسعت و عمق آن افزوده می‌شود. ریشه‌های این بحران اما، مورد اعتنای چندانی نیستند. کنکور در چارچوب اقتضائات فعلی، تقاضاهای بی‌مورد و کاذبی را به مرور، حول محورهای خود انباشته می‌سازد و این امر رفته رفته و به غلط، به ارزش و مقیاس بی‌بدیلی برای نیل به موفقیت و سعادت بدل می‌گردد. از همین روی هم هست که امروز هرکسی مصمم است دوره کارشناسی دانشگاهی را بگذراند. مدت‌هاست که در جامعه ما لیسانس داشتن تبدیل به یک کف حیاتی برای زندگی هر جوانی شده است، ولی این نشانگر مثبتی از تناسب‌های رشد و زندگی در یک جامعه سالم و رو به رشد نیست. نا گفته پیداست که این سخن البته ناقض نیاز جامعه به بسط و گسترش آموزش‌های علمی و فرهنگی و مهارتی در لایه‌های مختلف خود به عنوان یکی از زیربناهای توسعه همه جانبه نیست. اما این که این مقصود، تنها از مسیر دانشگاه و اخذ مدارک دانشگاهی میسر و ممکن است هم، بنا به تجربیات روشن جهانی صحیح نیست.

۴. هم اکنون چند سالی است که هرکسی که دوره کارشناسی خود را به پایان می‌رساند مصمم است که دوره کارشناسی ارشد را هم بگذراند، نه به این دلیل که به ادامه تحصیل علاقه‌مند است بلکه برای این که شاید (فقط شاید) در این مسیر گشایشی در مشکلات کار و معیشتش فراهم شود. در طی چند سال اخیر، این تفکر و هیجانات و البته هدایتگری‌های مدیریتی، در مراجعی که صرف این افزایش کمی را فخر و منزلتی برای دستگاه علمی کشور می‌شناسند موجب افزایش تصاعدی جمعیت دوره‌های تکمیلی در دانشگاه‌ها گردیده است و از جمله موجب گشته تا هم تقاضا و هم ظرفیت‌های دستوری و تکلیفی دانشگاه‌ها برای این دوره‌ها افزایش یابند. نتیجه این سیاست چیزی جز کاهش تصاعدی قدر و قیمت تحصیلات عالی در جامعه و تقلیل کیفیت این دوره‌ها در دانشگاه‌ها نیست. گزافه نیست اگر گفته شود که امروزه در اغلب مراکز آموزش عالی ما، خیل متقاضیان تحصیلات تکمیلی به همان طریق و وزن و قدر و قیمتی که در دوره‌های کارشناسی می‌آیند و

افزایش بهره‌وری در وظایف و سودمندی دانشگاه‌ها به عنوان یکی از نهادهای سازمان‌دهنده جامعه است و نه نشانگر هوشمندی‌هایی در مدیریت تنوع نیروهای انسانی و علائق و استعداد‌های نسلی. یک جامعه‌ی حسابگر به امر آموزش عالی به عنوان یک سرمایه‌گذاری واقعی با دورنمای پیش‌بینی شده‌ای می‌نگرد و در نتیجه ملاحظات متعددی را در تأمین این نوع سرمایه‌گذاری در نظر می‌گیرد از جمله تدارک سازوکارهایی که افراد مناسب، در زمان مناسب و مکان مناسب تحت آموزش مناسب و مورد نیازی قرار گیرند. لازم است حتماً تا حسابگری‌های فردی، حسابگری‌های اجتماعی را تقویت سازند و هر انتخابی هم، از جانب افراد کاملاً از سر اختیار و علاقه برای صرف بخشی از عمر خود به عنوان سهم سرمایه مشارکت در این سرمایه‌گذاری مشترک باشد نه از سر اجباری پنهان در لابلای محدودیت‌های زندگی و کار و معیشت و پیشه. در چنین جامعه‌ای سود و زیان‌های متعددی افراد را در انتخاب یا انصراف از این راه و اصولاً هر راه معیشتی، راهنمایی و هدایت می‌کند تا هرکسی در جای زمانی، مکانی و حرفه‌ای درستی قرار گیرد. در این شرایط، تحصیلات عالی هم جمع و تفریق و سود و زیان نسلی، فردی، اجتماعی و تاریخی روشن و قابل فهمی خواهد داشت، نه همین طوری و از سر ناچاری یا آن‌طور که گاهی در جامعه ما تبلیغ و تظاهر و تهییج می‌شود از سر عشق به علم و دلدادگی به دانش و دانایی. این معانی اخیر البته بی‌خود یا بی‌اطلاق نیستند ولی مدیران منابع مالی و انسانی جامعه می‌دانند که علم‌ورزی در دنیای جدید غالباً یک حرفه عرفی حسابگرانه برای هر دو سوی این مشارکت است و باید هم چنین باشد هم برای فرد و هم برای جامعه. سود و زیان وقت و سرمایه این راه، در فضای آزادی از امکان انتخاب و تصمیم و تنوع فرصت‌ها باید برای همه روشن باشد تا آموزش عالی جولانگاه اکراه و مضائق تحمیلی نگردد. جامعه‌ای که در آن هر کسی بخواهد و در واقع به شکلی از اشکال مجبور باشد تا به عشق دکتر و مهندس شدن درس بخواند جامعه سالم و توسعه‌گرایی نیست حتی اگر همه آن‌ها به این آرزوی عزیز خود برسند.

۲. در گیرودار تلاقی این تلقی‌ها و داورها، افزایش آمار تحصیلات تکمیلی هم از کانون‌های دیگر توجه برای گسترش آمارها و فراوانی‌های این توسعه‌گرایی پیش گفته است. این در حالی است که فشار بر این بخش برای گسترش و افزایش آمار جمعیت‌های دانشجویی، با تناسب طبیعی رشد و تجربه دانشگاه‌ها، با افزایش واقعی کادر ثابت هیأت علمی، با رعایت شرایط درست انتخاب دانشجو و دانشگاه و در نهایت با نیازهای واقعی جامعه و افراد برای تحصیلات عالی در حوزه تکمیلی همراه نیست.

صرف آموزش عالی که تنها کانون توجه و تحلیل این نوشته است گشوده‌تر می‌سازد. مفاهیم، عناصر و ادبیاتی که می‌توانند نقد و نظر را به این حوزه مهم ببرند، علی‌القاعده به کلی متفاوت با محتوای این نوشته خواهد بود و جای طرح آن هم، در هر حال، در جای دیگری است. این تذکر اما موجب آن نمی‌شود که استدلال‌های فوق از حُجیت و صحت خود فرو افتند. این دامنه بزرگتر، فقط دامنه چاره‌جویی‌ها را فراخ‌تر می‌سازد، نه این ایرادات درونی نظام آموزش عالی را.

۷. تنها توجیهی که برای اتخاذ این تصمیم گاهی شنیده می‌شود گسترش «عدالت محوری» در پذیرش دانشجویان دکتری است. این لفظ نشانگر نگرانی برخی از مسئولین وزارت در عدم رعایت عدالت و بی‌طرفی یا آن‌طور که گفته می‌شود اعمال سلیقه‌های فردی و شخصی استادان در امر گزینش دانشجوی دکتری است. مطلب این است، در افواه دانشجویی گفته می‌شود که گروه‌ها و استادان مجری دوره دکتری، معمولاً دانشجویان قدیمی و آشنای خود را ترجیح می‌دهند و امکان قبولی دانشجویان غریبه در دانشگاه‌های پذیرنده خیلی کم است. این اتهام رایج که حرف‌های گفتنی درباره آن زیاد است به عنوان یکی از انگیزه‌های اصلی تصمیم‌گیران در برگزاری کنکور متمرکز دکتری قید می‌شود. حال بر فرض صحت برخی از این نوع انتقادات درباره چنین روال‌ها و رویه‌هایی که شاید در بعضی جاها رخ داده باشد یا رخ می‌دهد و می‌توان به بهبود و شفافیت روش‌های اجرایی این کار اندیشید، آیا برگزاری کنکور متمرکز دکتری حلال مشکلات عدالت در همه جنبه‌های ظریف پذیرش دانشجو در این حوزه است. چنین گمانی به هیچ وجه صحیح نیست و قضاوت و ارزیابی نهایی آن بر عهده دانشوران عالی مقام دانشگاهی است.

• جالب است که اکنون که همه توجهات در سه چهار سال گذشته معطوف مباحث کلامی و اجرایی حذف کنکور ورود به دانشگاه بعد از دیپلم متوسطه است نطفه دیو کنکور دیگری در بالاترین مقطع آموزش عالی بسته می‌شود. جالب‌ترین که اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها هم، مخاطب هیچ گونه گفتگو، مشورت و کسب نظری واقع نمی‌شوند تا کارها بی‌چون و چرا به انجام برسد و مرکزیت و محوریت دیگری برای نظام متمرکز آموزش عالی فراهم آید و به این ترتیب آمارهای جدید و عزیزتری تولید گردند. در هر حال، هیچ دلیل موجه‌ای مثلاً انبوهی جمعیت متقاضیان، یا قصور دانشگاه‌ها در امر گسترش و یا اجرای این دوره‌ها، به راه افتادن این آزمون جدید را توجیه نمی‌کند. طبق روال جاری، دوره‌های

می‌روند، می‌آیند و می‌روند و ظرفیت‌ها در بسیاری از دانشگاه‌ها چیزی در حدود اندازه دوره‌های مشابه کارشناسی تعریف شده است. نیل به این درجه از اشتیاق به تحصیلات عالی و عالی‌تر، البته در دنیا کم نظیر است اما این هرچه که هست از جنس یک علاقه اصیل و حساب شده امروزی نیست و به هیچ وجه هم تفسیر مثبتی در داوری‌های تاریخی سرنوشت یک جامعه ندارد.

۵. با راه‌اندازی کنکور سراسری دکتری همین آینده و سرنوشت، پیش روی دوره‌های دکتری هم هست و دور نیست که جمعیت دانشجویان در حال تحصیل در دوره‌های دکتری، هم اندازه جمعیت دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد گردد. دانش‌آموختگان دوره‌های دکتری علی‌الاصول از عالی‌ترین محصولات دانشگاهی هستند و بعد از رتبه و کم و کیف ترکیب هیأت علمی در دانشگاه‌ها، دانشجویان و دانش‌آموختگان دوره‌های دکتری تخصصی از زمره مهم‌ترین و ناب‌ترین دستاوردهای علمی پژوهشی هر دانشگاهی محسوب می‌شوند و همواره مقیاسی هستند برای سنجش عیار و اعتبار یک دانشگاه. از همین روی هم هست که دانشگاه‌ها همیشه در پذیرش و هدایت این مجموعه با وسواس و احتیاط تام و تمامی عمل می‌کنند و بویژه کیفیت را فدای کمیت و سرعت تولید نمی‌سازند. فقدان این نوع نگاه‌های اصولی، ظرف این سال‌ها دوره‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌ها را بعضاً به دوره‌هایی کم‌مایه و ضعیف بدل ساخته است. چرا، چون تقاضاهای بی‌مورد، تهییج و تشویق می‌شوند، ظرفیت‌ها به صورت دستوری و تکلیفی افزایش می‌یابند و نرخ تولید کارشناسان ارشد هر روز افزون‌تر از روز قبل می‌گردند. اگر این ماجرا در دوره‌های دکتری هم تکرار شود چه خواهد شد؟ فرو ریختن آخرین سنگرهای کیفی رعایت استانداردهای علمی و تخصصی در آموزش عالی کشور. در نظر آورید که مثلاً ظرف ده سال آینده تولید مدارج دلفریب Ph.D در دانشگاه‌ها هم‌ارز تولید مدارک کارشناسی ارشد در امروزه روز گردد. آیا این رویه هیچ تناسبی با شیوه کار دوره‌های تکمیلی در دانشگاه‌های معتبر دنیا دارد.

۶. یک نکته ناگفته این بحث البته توجه به محذوریت‌های شدید متصدیان امور در پاسخگویی لاجرمشان به امواج نسل‌های از پی همی است که مدام می‌پرسند «حالا چه کنیم؟ حالا چه کنیم؟» اجبار و فشاری که تکرار و فوریت این سؤال ایجاد می‌کند از سر ناچاری، به هدایتگری وسیعی برای ادامه تحصیل و پس از آن هم تداوم تحصیل و پس از آن هم تداوم تکمیل تحصیلی انجامیده است. این زاویه نگاه، البته دامنه بحث را از حوزه صرف علمی و

به سادگی از دست می‌روند. بیشتر افراد حداکثر تا یکی دو سال بعد از دانش آموختگی از دوره کارشناسی ارشد، انرژی و روحیه آماده شدن برای چنین آزمونی را دارند و مایلند تا شانس خود را برای ادامه تحصیل تا مقطع دکتری بیازمایند و پس از آن اغلب به شکلی درگیر مسائل و مشکلات جاری زندگی می‌شوند و راه دیگری در پیش می‌گیرند.

۳. آزمون‌ها بسیار متنوع برگزار می‌شوند و هیچ محوریت و پایه روشن و معلومی از لحاظ عناوین آزمون یا متون آزمون ندارند. برخی از دانشگاه‌ها حتی عناوین و مواد بسیاری تخصصی را نیز در ردیف این آزمون‌ها می‌آورند. در نتیجه طبیعی است که حتی به‌رغم تفاوت صلاحیت‌های علمی، دانش آموختگان یک دانشگاه به دلیل آشنایی بیشتر با نوع دروس و متن‌های مورد رجوع، از شانس بیشتری برخوردار باشند.

۴. معیارهای روشنی برای آزمون و مصاحبه شفاهی پذیرفته شدگان مرحله اول آزمون‌های دکتری از پیش اعلام و یا اجرا نمی‌شوند. در نتیجه دست سلیق فردی اساتید برای ترجیحات کاملاً شخصی بسیار گشوده است و همه چیز به صلاحدید اساتید یا گروه تخصصی ارجاع می‌شود.

آزمون پایه

به نظر نگارنده لااقل سه بند ابتدایی نقد اخیر از جانب متقاضیان، حاوی ایرادات واردی است. یکی از آن روش‌هایی که می‌تواند این نوع انتقادات را تا حد وسیعی علاج کند برگزاری آزمون علمی پایه یکسانی برای تمام متقاضیان ورود به یک گرایش یا رشته اصلی است، چیزی مثل GRE که در برخی از کشورها رایج است. آزمونی که مثلاً به مدت دو سال دارای اعتبار باشد. پس از آن متقاضیان، مستقلاً و بدون هدایتگری‌ها و تکلیف‌های نگران کننده متمرکز و اداری، در این حوزه کاملاً حساس و علمی، بتوانند نتایج این آزمون را به هر دانشگاه پذیرنده‌ای که مایل باشند ارسال دارند تا به علاوه دیگر ملاحظات محیطی و تجربی، مثل سوابق پژوهشی، آموزشی و مانند آن، به علاوه مصاحبه شفاهی در دامنه همان اختیارات اصولی، رایج و متعارف یعنی حق نهایی انتخاب از طرف اساتید و بخش‌های تخصصی، مورد توجه و سنجش قرار گیرند. در مورد بند چهارم نقد فوق نیز، دو رویه را باید در پیش گرفت. یکی این که همه سعی کنند به مرور و با گسترش تجربه‌ها، فضای

دکتری تخصصی دانشگاه‌ها به آرامی، مثل هر جای دیگر دنیا و هم متناسب با وزن و قدر این دوره‌ها و هم نوع و حجم متقاضیان و نیروها و امکانات، در حال بسط و گسترش‌اند. دانشگاه‌ها معمولاً با برگزاری آزمون‌هایی و پس از آن انجام مصاحبه‌هایی، از میان داوطلبین، افرادی را با مسئولیت، تخصص و تشخیص خود بر می‌گزینند. حتی گاهی هم روش‌هایی غیرآزمونی (مثلاً بررسی سوابق علمی و پژوهشی مستند) را برای پذیرش دانشجوی به کار می‌روند و از این جهت مشکل مهمی در روال کارها دیده نمی‌شود.

• در نزد دانشگاهیان این نگرانی خیلی جدی است که سیاست گذاری کنکوری که در پیش روست خیلی زود با تعطیلی روندهای آکادمیک پذیرش دانشجوی دکتری، راهی را در پیش گیرد و یا تحمیل و دیکته کند که به سرعت استقلال دانشگاه‌ها و بخش‌های تخصصی را در این حوزه کاملاً علمی مختل و منفع‌ل سازد. این امر به‌رغم سرعت بخشی در افزایش آمارها به صلاح نظام علمی کشور نیست.

از دید یک متقاضی تحصیل در دوره دکتری

نقد و ارزیابی این صحنه را از دیدگاه صادقانه یک متقاضی تحصیلی نیز باید دید تا بتوان به تصحیح یا تکمیل شرایط آن، به گونه‌ای پرداخت که انتقاد از متمرکز سازی پذیرش دانشجوی دکتری به شیوه‌ای که در جریان است موجه‌تر باشد. از این زاویه آنچه دیده می‌شود از این قرار است:

۱. آزمون دکتری دانشگاه‌ها در زمان‌های متفاوتی از تمام طول سال پخش شده است. نمی‌توان انتظار داشت که متقاضیان، آمادگی علمی خود را برای شرکت در یک چنین آزمون سطح بالایی، پیوسته حفظ کنند. به این ترتیب یک متقاضی نمی‌تواند از همه فرصت‌های ممکن به نحو مناسبی بهره‌مند گردد و این یعنی ضایع شدن حقوق و فرصت‌های وی و چه بسا فرصت‌های یک دانشگاه برای انتخاب اصلح‌تر.

۲. اطلاع رسانی ضعیف بسیاری از دانشگاه‌ها برای اعلان پذیرش دوره دکتری موجب می‌شود که همه متقاضیان به موقع یا اصلاً در جریان برخی از این آزمون‌ها قرار نگیرند و در نتیجه فرصت‌های معدود امکان شرکت در چنین آزمون‌هایی، گاهی

مصباحیه

مصاحبه‌ای با جان جی تامپسون و ژاک تیتز

قسمت دوم

طبقه‌بندی گروه‌های ساده متناهی

- پروفیسور تامپسون می‌خواهم از شما در مورد پروژه رده بندی، تلاش برای رده بندی همه گروه‌های ساده متناهی، بپرسم. هم‌چنین مقاله شما و فایت در سال ۱۹۶۲، برخی تکنیک‌های جدید را عرضه کرد. آیا صحیح است که گفته شود که بدون آن مقاله، این پروژه غیرقابل انجام و یا حداقل دور از واقعیت جلوه می‌کرد؟

تامپسون: نمی‌توانم چنین چیزی بگویم.

تیتز: می‌توانم بگویم بله.

تامپسون: ممکن است اما تاریخ، انشعابات خاص خودش را دارد و ما نمی‌توانیم دقیقاً بگویم که چه چیزی می‌توانست روی دهد.

- قضیه رده‌بندی گروه‌های ساده متناهی، شاید بیادماندنی‌ترین همکاری گروهی مشترک در طول تاریخ ریاضیات باشد که در دوره‌ای طولانی از زمان، پیگیری شد. افراد زیادی مشارکت داشتند، و اثبات نهایی بالغ بر حداقل ۱۰۰۰۰ صفحه می‌شود. گروهی از افراد که توسط گورنشتین هدایت می‌شدند، هنوز هم روی ارائه استدلالی کوتاه‌تر و قابل دسترس‌تر کار می‌کنند. پنج سال قبل همین جا مصاحبه‌ای با اولین برنده جایزه آبل ژان پیر سرانجام دادیم. آن زمان او گفت که شکافی در استدلال وجود دارد که در زمان آن مصاحبه در شرف پر شدن بود. قبل از آن زود بود که گفته شود کسی واقعاً به اثبات نهایی رسیده است زیرا حالت شبه - نازک باقیمانده بود. امروز وضعیت چگونه است؟ می‌توان واقعاً اعتماد کرد که این قضیه سرانجام اثبات شد؟

تامپسون: حداقل آن مقاله شبه - نازک اکنون به چاپ رسیده است. این یک کار کاملاً عظیم است که توسط مایکل آشباخر و استفان اسمیت در بیش از ۱۰۰۰ صفحه صورت گرفت و هم‌زمان چندین گروه پراکنده ساده پیدا شدند. آن‌ها این گروه‌ها را سرشت نمائی کردند زیرا در گروه‌های شبه نازک مورد نیاز بودند. فراموش کردم کدام‌ها ظاهر شدند، اما به طور حتم گروه رود والیس در میان

مصاحبه‌های ورود به دکتری، شسته رفته‌تر و روشن‌تر برگزار کردند. این هدف هم شدنی و هم تنها مسیر تکامل این مرحله است. دیگر این‌که پذیرفته‌شدگان مرحله اول پیشاپیش آگاه شوند که به دلیل تمرکز دوره دکتری بر امر پژوهش، تحقیق و اهمیت روابط متقابل استاد و دانشجو، مستندات، قرائن و ملاحظات استاد و بخش‌های تخصصی، خواه نا خواه یک ملاک مهم در تشخیص‌های نهایی پذیرش است. به علاوه این مدل، رویه‌ای کاملاً بین‌المللی است نه اینجایی و حذف شدنی حتی با متمرکز کردن آزمون.

حُسن یک «آزمون پایه و سراسری» این است که به قرینه انتقادات:

- با مدیریت زمانی یکسانی برگزار می‌شود،
- اطلاع رسانی عمومی و واحدی دارد،
- یک ارزیابی عمومی یکسان از مواد پایه‌ای رشته‌ها و گرایش‌ها را به دست می‌دهد و
- از همه مهم‌تر کار دانشگاه‌ها را در پذیرش دانشجو برای این دوره‌ها بسیار سبک‌تر خواهد ساخت.

این آزمون فرصت و مبنا و محور مقایسه موجه‌تری را برای ارزیابی‌های جمعی و ملی فراهم می‌آورد، از حجم انتقادات و شکایات شرکت کنندگان بسیار خواهد کاست و به علاوه کمک می‌کند تا دانشگاه‌های کمتر شاخه شده هم بتوانند از سطح واقعی ملی به پذیرش دانشجو اقدام کنند. اطلاع رسانی‌های مؤثر بعدی از طرف دانشگاه‌های پذیرنده هم، مکمل نهایی این ترتیبات ذهنی و مفروضی خواهند بود.

•• یک نکته ناگفته در این پیشنهاد، تعیین تکلیف برگزار کننده این آزمون است. صراحتاً باید گفت که با این مفروضات، سازمان سنجش اهل درگیر شدن در زحمتی که از آن بوی اختیارات ویژه‌ای بر نخیزد نیست. در حوزه آراء صرفاً نظری و گفتگوهای بی پناه دانشگاهی چاره کار، محول شدن مسئولیت برگزاری چنین آزمون‌هایی به یک سازمان علمی غیر دولتی در حوزه آموزش عالی است. متأسفانه این انتظار با ساز و کارهای موجود اصلاً ساده و چندان عملی نیست. از این نوع نظریه پردازی‌ها که بگذریم، در حوزه عمل و تصمیم، اما چاره‌ای جز این اقرار تلخ نیست که گاهی صلاح مُلک خویش خسروان نمی‌دانند.

* گروه ریاضی دانشگاه زنجان