

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

راهبرد فرهنگ

سال دوازدهم، شماره چهل و هفت، پائیز ۱۳۹۸

۴۷

شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:

- رصد و مهندسی فرهنگی کشور
- آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
- هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
- حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
- جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
- پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقای علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقای علوم انسانی
- پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
- چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
- بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری

۲. مقالات ارسالی نباید به صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.

۴. آثار ارسال شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.

۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.

اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

ویرایش مقالات فصلنامه، بر پایه دستور خط «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» صورت می‌گیرد.

صاحب امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

مدیر مسئول و سردبیر: سعیدرضا عاملی

مدیر داخلی: سیدعلیرضا دربندی

مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

۳/۱۱/۱۳۵۲
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۱۳۸۸/۸/۱۷

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان طالقانی بعد از تقاطع ولی عصر ع.ج شماره ۴۳۶

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: <http://www.jsfc.ir>

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدحسن پرداختچی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

حسین کجویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۲. متن تایپ شده مقاله در قالب Word و در متن فارسی قلم B Lotus با اندازه ۱۲ و در متن انگلیسی قلم Times New Roman ۱۰ تهیه شود.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان گویا، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه)، واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، و منابع (درون متن و پایانی) به صورت کامل باشد.
۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوتاه‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.
۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:
... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:
(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱) و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹)
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام‌خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:
کتاب: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.
مقاله در مجله چاپی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی
مجموعه مقالات: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام‌خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.
پایان‌نامه: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل. پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به‌روزرسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال به تحصیل، رتبه علمی)، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است

۷

فلسفه آموزش عالی؛ ماهیت و قلمرو

رضا محمدی چابکی

۳۳

فلسفه برنامه درسی آموزش عالی؛ پیشنهاد چهارچوبی برای فلسفه‌ورزی

یحیی قانلی

۵۳

نقادی بنیان‌های پژوهش در دوره مدرن از منظر هایدگر

محمد مهدی موسوی مهر

۸۱

نقدی هستی‌شناختی بر فراروایت کیفیت به‌مثابه کارآمدی در آموزش عالی ایران

حجت صفارحیدری

۱۰۹

تحلیل و تبیین کارکردهای اخلاقی دانشگاه در دوران معاصر

منیره رضایی

۱۲۷

نولیبرالیسم و خیزش «پاسخگویی» در دانشگاه؛ تأملی بر تلقی دانشگاه به‌عنوان

نهاد «شبه بازار»

حمداله محمدی؛ فاطمه زیباکلام

از آنجا که نظام‌های آموزش عالی، بخشی از نظام تعلیم و تربیت یک جامعه محسوب می‌شوند، پرداختن به مباحث مربوط به این بخش از منظری فلسفی باید زیرمجموعه فلسفه تعلیم و تربیت قرار داشته باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی - تاریخی به دنبال توصیف ماهیت و ترسیم قلمرو و چارچوب نظری حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» و تشریح مسائل ویژه این حوزه بوده است. در این راستا، ابتدا مجموعه‌ای از مطالعات فلسفی پیرامون آموزش عالی مرور می‌شود. سپس، با نظر به دیدگاه‌هایی درباره مفهوم «آموزش عالی» و نسبت آن با سایر مقاطع تحصیلی و دیدگاه‌هایی مرتبط با اهداف آموزش عالی، ماهیت فلسفه آموزش عالی بررسی و تحلیل می‌گردد. در ادامه، با شرح مباحثی پیرامون مطالعات بنیادین علم و فناوری در آموزش عالی و فلسفه سیاسی - اجتماعی آموزش عالی و توضیح جنبه‌های فلسفی جایگاه دین و اخلاق در آموزش عالی، قلمرو حوزه مطالعاتی فلسفه آموزش عالی ترسیم می‌شود.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه آموزش عالی، اهداف آموزش عالی، ایده دانشگاه.

فلسفه آموزش عالی: ماهیت و قلمرو

رضا محمدی چابکی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی
rmrahy@gmail.com

مقدمه

آموزش عالی گرچه از مقاطع تکمیلی نظام‌های تعلیم و تربیت محسوب شده و تمام کشورها با گسترش و عمق‌بخشی به عملکردهای این حوزه به دنبال توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه خود هستند، اما تاکنون از منظر فیلسوفان تعلیم و تربیت مغفول مانده است؛ به طوری که تاکنون آثار بسیار اندکی با عنوان «فلسفه آموزش عالی»^۱ یا عناوین مشابه آن منتشر شده است. (به عنوان نمونه، بروباخر^۲، ۱۹۷۷ و وایت^۳، ۱۹۹۷) مطالعات فلسفی پیرامون مبانی، اهداف، اصول و روش‌های این دوره تحصیلی و بررسی بنیادهای نظری محتوای برنامه درسی، روش‌های تدریس و پژوهش و جنبه‌های اخلاقی و معنوی موجود در آموزش عالی و توضیح روابط اجتماعی - سیاسی نهاد دانشگاه از وظایف مهم «فلسفه آموزش عالی» ذیل رشته «فلسفه تعلیم و تربیت» به‌شمار می‌رود. با مروری بر تاریخ اندیشه و مطالعه تاریخ دانشگاه و تحولات سیاسی - اجتماعی مربوط به آن، با آثار پراکنده بسیاری از فیلسوفان و متفکران بزرگ مواجه می‌شویم که درباره آموزش عالی و مسائل مرتبط با آن بوده و بسیاری از آنها ذیل مبحثی کلان تحت عنوان «ایده دانشگاه»^۴ طبقه‌بندی شده‌اند. از سوی دیگر، تاکنون مطالعات بسیاری پیرامون «دین و معنویت در آموزش عالی» و «اخلاق در آموزش عالی» صورت گرفته و برخی اندیشمندان نیز تحت تأثیر آموزه‌های مکاتب فلسفی به ارائه دیدگاه‌های خود پیرامون مسائل و مؤلفه‌های نظام آموزش عالی پرداخته‌اند. در این میان، اما هیچ برنامه آموزشی ویژه‌ای مختص به این حوزه دانش طراحی نشده است؛ هرچند تقریباً در تمام دوره‌های آموزش تکمیلی مرتبط با «آموزش عالی» (مانند مدیریت آموزش عالی، برنامه‌ریزی آموزش عالی و غیره) در دانشگاه‌های معتبر جهان، درسی تحت عنوان «تاریخ و فلسفه آموزش عالی» یا عناوین مشابه تدریس می‌شود. در نتیجه، ضعف‌های بنیادین و خلأهای پژوهشی زیادی در این قلمرو مشاهده می‌شود و مطالعات مرتبط با آموزش عالی بدون توجه به بنیادهای فلسفی نظریه‌های کاربردی موجود دنبال می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی - تاریخی به دنبال توصیف ماهیت و ترسیم قلمرو و چارچوب نظری حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» و تشریح مسائل ویژه این حوزه می‌باشد. برای این کار، پس از

1. Philosophy of Higher Education
2. Brobacher
3. White
4. The Idea of the University

مرووری تاریخی بر مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش عالی به تحلیل ماهیت آموزش عالی و دیدگاه‌های گوناگون درباره اهداف آموزش عالی پرداخته خواهد شد. در ادامه، جهت ترسیم قلمروی برای فلسفه آموزش عالی، مهم‌ترین مسائل و چالش‌های آموزش عالی که مواجهه با آنها نیازمند رویکردی فلسفی است، مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

فلسفه آموزش عالی: منظری تاریخی

با نگاهی به تاریخ اندیشه‌ها و تفکرات بنیادین مرتبط با آموزش عالی، با مجموعه‌ای از نوشته‌های بلند و کوتاه مواجه خواهیم شد که همچون یک سنت تاریخی در مطالعات فلسفی آموزش عالی خودنمایی می‌کنند. اغلب این آثار، پس از تأملات فیلسوفان آلمانی در اوایل قرن نوزدهم، تحت عنوان «ایده دانشگاه» یا عناوین مشابه توسط بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان نامدار نگاشته شده‌اند. به عبارت دیگر، آثار گوناگون فیلسوفان و متفکران در این باره و ایده‌پردازی آنها درباره جایگاه و نقش آموزش عالی و دانشگاه را می‌توان پشتوانه‌های نظری برای حوزه دانشی «فلسفه آموزش عالی» قلمداد کرد. در این قسمت از مقاله به مرور اجمالی اهم این آثار پرداخته می‌شود.

طی سده‌های اولیه شکل‌گیری و گسترش دانشگاه در اروپا، دیدگاه اصحاب کلیسا بر آن حاکم بوده و از تعامل وثیق نهاد دین و کلیسا با نظام‌های آموزش عالی دفاع می‌کرد. اما قرن هجدهم سرآغاز بسط اندیشه‌های نوین درباره آموزش عالی بود و این رسالت در آغاز برعهده فیلسوفان و متفکران آلمانی در عصر روشنگری قرار داشت. (هافستتر،^۱ ۲۰۰۱) آخرین رساله کانت تحت عنوان «جدال دانشکده‌ها»^۲ که در سال ۱۷۹۸ منتشر شد، از نخستین مطالعات فلسفی درباره دانشگاه مدرن قلمداد می‌شود. (کانت،^۳ ۱۹۷۹) «کانت اولین بحث مهم در مورد دانشگاه را به‌منزله کانون آموزش دانش لیبرال و در تلاش برای متقاعد کردن پادشاه پروس برای اعطای آزادی آکادمیک به فلاسفه مطرح کرد. مجموعه مقالات وی... زمینه بحثی طولانی در مورد آزادی آکادمیک و ایده دانشگاه غربی را پدید آورد.» (دلانتی، ۱۳۸۶: ۵۲) کانت در رساله خود به تقسیم دانشکده‌های زمان خود به سه دانشکده عالی^۴ (دانشکده‌های الهیات، حقوق و طب) و یک دانشکده دانی^۵ (دانشکده

1. Hofstetter
2. The Conflict of Faculties
3. Kant
4. Higher Faculties
5. Lower Faculty

فلسفه) می‌پردازد. از نظر کانت، ملاک این تقسیم‌بندی، کارکرد سه دانشکده عالی برای اهداف حکومتی است. این سه دانشکده که به ترتیب تحت مرجعیت کتاب مقدس، قوانین حقوقی و مقررات پزشکی قرار داشتند، در پی تأمین سعادت ابدی، سعادت مدنی و سعادت بدنی مردم بودند. اما رسالت دانشکده فلسفه، ارزیابی انتقادی صدق و اعتبار آموزه‌های دانشکده‌های عالی، تحت مرجعیت عقل است. این دانشکده با اتکاء به عقل خودبنیاد بدون هرگونه تعهد به چیز دیگر در پی حقیقت ناب است. از نظر کانت، هنگامی که تعارض میان خواسته‌های دانشکده‌های عالی و دانی (برای رساندن مردم به سعادت) تحت نظارت حکومت قرار داشته و آزادی عقلانی (جهت نقادی خواسته‌ها) در جامعه موجود باشد، می‌توان آن را تعارض یا جدال مشروع و قانونی دانست. از این‌رو، این تعارض با توافق جمعی در باب پیشرفت دانشکده‌ها به سوی کمال، سازگار است. (کانت، ۱۹۷۹) اهمیت این رساله کانت تا اندازه‌ای است که در دوران کنونی هنوز درباره آن مطالعات و نقدهای بسیاری صورت می‌گیرد. (برای نمونه، رند^۱، ۱۹۹۲ و بورگدورف^۲، ۲۰۱۲)

پس از کانت، بسیاری از فیلسوفان ایده‌آلیست آلمانی همچون هومبولت^۳، فیخته^۴، شلینگ^۵، شلایرماخر^۶ (در قرن نوزدهم) و یاسپرس^۷ و هابرماس^۸ (در قرن بیستم) به بحث درباره ایده دانشگاه پرداخته و از عقلانیت روشنگرانه برای تأسیس دانشگاه مدرن بهره گرفتند. (کویک^۹، ۲۰۰۶) تأسیس دانشگاه برلین توسط ویلهلم فون هومبولت^{۱۰} در سال ۱۸۰۹ نخستین نمود دانشگاه مدرن بود. از نظر هومبولت، «دانشگاه نقشی مهم و معنوی در زمینه پرورش شخصیت یک ملت برعهده داشت. در عین حال دانشگاه برای تضمین خودمختاری خود به دولت نیاز دارد. این نهاد در مقابل تضمین خودمختاری خود از سوی دولت نقش سابق کلیسا یعنی ایجاد پایگاهی معنوی و اخلاقی را برای دولت برعهده می‌گیرد». (دلانتی، ۱۳۸۶: ۵۶) به‌طور خلاصه، از دیدگاه بنیان دانشگاه برلین،

1. Rand
2. Borgdorff
3. Humboldt
4. Fichte
5. Schelling
6. Schleiermacher
7. Jaspers
8. Habermas
9. Kwiek

۱۰. ویلهلم برادری به نام الکساندر داشت که متخصص علم جغرافیا بود و در تأسیس دانشگاه برلین با برادرش همکاری داشت.

دانشگاه مدرن سه اصل اساسی داشت: اول، وحدت پژوهش و آموزش^۱؛ دوم، حمایت از آزادی آکادمیک: آزادی تدریس^۲؛ و سوم، آزادی یادگیری^۳. (کویک، ۲۰۰۶: ۵) این تفکرات از سوی سایر فیلسوفان آلمانی حمایت می‌شد. به‌عنوان مثال، شلایرماخر^۴ در رساله‌ای مختصر با عنوان «اندیشه‌های پراکنده پیرامون دانشگاه‌های آلمان» که در سال ۱۸۰۸ به معرفی اساس‌نامه نهایی دانشگاه برلین می‌پرداخت، با دفاع کامل از اصول سه‌گانه دانشگاه مدرن آلمانی به تعامل دولت و دانشگاه و خصوصاً نقش دولت در انسجام‌بخشی فعالیت‌های علمی و پژوهشی دانشگاهیان اشاره دارد. (شلایرماخر، ۱۹۹۱) همچنین، فیخته^۵ در دو اثر خود با عناوین «هدف آموزش عالی» (که ابتدا به صورت یک سخنرانی با عنوان «حرفه دانشور»^۶ ارائه شد) و «خطاب به ملت آلمان»^۷ که به ترتیب در سال‌های ۱۷۹۴ و ۱۸۰۸ منتشر شدند، ابتدا به تلاش دانشوران در جهت پیشرفت و رشد اخلاقی خود تأکید داشته و سپس، به نقش اجتماعی و سیاسی ایشان (به‌گونه‌ای میهن‌پرستانه) در جهت رشد و ترقی جامعه اشاره می‌کند. (فیخته، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۸) شلینگ^۸ نیز در سال ۱۸۰۳ در اثری تحت عنوان «درباره مطالعات دانشگاهی»^۹ هم‌سخن با فیخته به مشارکت فعال نسل جوان دانشگاهی برای ساختن آینده جامعه تأکید می‌کند. (شلینگ، ۱۹۸۱) به‌عبارت دیگر، این فیلسوفان منادی مذهب جدید علم مبتنی بر عقلانیت خودبنیاد بودند، مذهبی که کلیسای آن، دانشگاه و آموزه‌های آن، دانش عقلانی و روحانیان جدید آن، همان دانشوران و اساتید دانشگاه بود^{۱۰}. نقش اصلی این مذهب نیز نجات‌بخشی جامعه از جهل و خرافات و رهنمون ساختن آنها به بهشت پیشرفت و رفاه بود.

پس از اندیشه‌های اولیه فیلسوفان آلمانی درباره دانشگاه، دیدگاه متفاوتی در میانه

1. Die Einheit Von Forschung Und Lehre
2. Lehrfreiheit
3. Lernfreiheit
4. Schleiermacher
5. Fichte
6. The Vocation of the Scholar
7. Reden an Die Deutsche Nation
8. Schelling
9. On University Studies

۱۰. در همین زمینه، اسلوگا در کتابش چنین بیان داشته است: «فیخته نتیجه گرفته بود که خود او جایگاهی اساسی در تاریخ دنیا دارد... او سرانجام خود را متقاعد کرده بود که فلسفه‌اش از منظری جهانی - تاریخی تنها می‌تواند با انجیل‌های چهارگانه مقایسه شود و نقش او مشابه نقش مسیح است.» (به نقل از کویک، ۲۰۰۶: ۵۰ پاورقی)

قرن نوزدهم توسط جان هنری نیومن^۱ ظهور کرد و با تغییر جهت در ایده دانشگاه مدرن آلمانی، این ایده را مدتی به محاق برد و مسیر جدید سنت مطالعات فلسفی آموزش عالی در کشور انگلستان را هموار کرد. کاردینال نیومن که مدتی نیز رهبر کلیسای کاتولیک در انگلستان بود، در سال ۱۸۵۲ پس از برعهده گرفتن ریاست دانشگاه تازه تأسیس دوبلین به ارائه دیدگاه خود درباره آموزش عالی تحت عنوان «ایده یک دانشگاه»^۲ پرداخت. نیومن^۳ دانشگاه را محلی برای پیگیری و آموزش «دانش عمومی» می دانست و تأکید بیشتری بر تدریس (در برابر تحقیق) داشت. او معتقد بود دانشگاه بایستی به رشد فرهنگ عمومی و ایجاد جامعه‌ای فرهیخته کمک کند و به عبارتی بهتر، دانشگاه باید رهبری و هدایت فرهنگی جامعه را برعهده بگیرد. در این میان، دین بایستی نقش مهمی در جامعه سکولار قرن نوزدهم ایفاء کند. بنابراین، نیومن برخلاف کانت که اهمیت زیادی برای دانشکده فلسفه در عصر روشنگری قائل بود، به نقش دانشکده الهیات در گسترش یک نظام ارزشی فردگرایانه در جامعه سکولار تأکید می کرد. (نیومن، ۱۹۹۶) در مقابله با این دیدگاه، سایر فیلسوفان انگلیسی همچون جرمی بنتام و هربرت اسپنسر با حضور جدی و تعیین کننده دانشکده الهیات به طور خاص و علوم انسانی به طور عام مخالف بودند و دیدگاهی فایده‌گرایانه^۴ را ترویج می کردند. این دیدگاه‌های مخالف، مقدمه‌ای برای سنت عمل‌گرایی (که معیار حقیقت را سودمندی و فایده می دانست) و توجه جدی‌تر به مسائل اقتصادی جامعه در آمریکا فراهم ساخت. (دلانتی، ۱۳۸۶) این دیدگاه‌های فایده‌گرایانه و عمل‌گرایانه را می توان مقدمه‌ای نظری بر بازاری شدن نهادهای آموزشی و گسترش سکولاریسم علمی در اواخر قرن بیستم دانست.

در نیمه نخست قرن بیستم، مطالعات فلسفی آلمانی درباره دانشگاه و آموزش عالی در بحبوحه تحولات سیاسی - اجتماعی اروپا (خصوصاً دو جنگ جهانی) فصل جدیدی را آغاز کرد. در این میان، اندیشه‌های یاسپرس^۵ را می توان به نوعی احیاگر سنت فلسفی آلمانی دانست؛ هرچند دیدگاه او تفاوتی با اندیشه‌های پیشینیان خود داشت. کتاب

1. Newman

2. The Idea of a University

3. Newman

۴. فایده‌گرایی نظریه‌ای در فلسفه اخلاق است که طبق آن، تنها معیار نهایی درباره صواب و خطا، سود و منفعت است و غایت اخلاقی که باید در تمام اعمالمان به دنبال آن باشیم، بیشترین غلبه ممکن خیر بر شر (یا کمترین غلبه ممکن شر بر خیر) در کل جهان است.

5. Jaspers

یاسپرس تحت عنوان «ایده دانشگاه»^۱ که در سال ۱۹۲۳ منتشر شد، مبتنی بر مفروضه اساسی بنیان دانشگاه مدرن آلمان یعنی لزوم ابتدای دانشگاه بر یک ایده بنیادین بود. یاسپرس نیز پیرو ایده آل آلمانی «دانش به خاطر خود آن» و «جستجوی حقیقت»، معتقد بود که دانشگاه محلی برای تدریس و پژوهش و انتقال ارزش‌های فرهنگی است. اما هدف اساسی این تدریس و پژوهش از منظر وی، همسو با سنت روشنگری هومبولت، «شکل‌گیری انسان کامل»^۲ بود. (یاسپرس، ۱۹۵۹) با وجود این، تفاوت اصلی یاسپرس با پیشینیان خود چنین بود: «پیشینیان یاسپرس مؤکداً به احیای ملت آلمان از طریق ایده جدید دانشگاه اعتقاد داشتند؛ در مقابل، یاسپرس صرفاً به بازسازی دانشگاه بر مبنای ایده کلاسیک آن معتقد بود». (کویک، ۲۰۰۶: ۱۹) به عبارت دیگر، پیشینیان یاسپرس، دانشگاه را در خدمت ملت و پیشرفت و کمال آن می‌دانستند، در صورتی که یاسپرس ملت و دولت را در خدمت بازسازی دانشگاه در راستای پرورش انسان کامل می‌داند. از سوی دیگر، ایده‌های کلاسیک دانشگاه آلمانی و به‌طور خاص، دیدگاه‌های ملی‌گرایانه فیخته، تأثیر به‌سزایی بر تفکرات مارتین هایدگر^۳ درباره نقش و جایگاه آموزش عالی داشت. بهره‌گیری از دانشگاه مدرن در راستای مقاصد سیاسی آلمان نازی و مقابله با آزادی آکادمیک در نخستین سخنرانی هایدگر به‌عنوان ریاست دانشگاه فرایبورگ در سال ۱۹۳۳ تحت عنوان «خطابه ریاست دانشگاه»^۴ کاملاً نمود داشت. (کویک، ۲۰۰۶) سخنرانی هایدگر بر برتری و اهمیت دانش و نیاز جامعه به رهبران معنوی تأکید داشت. او معتقد بود دانشگاه عالی‌ترین مدرسه برای مردم آلمان است و این نهاد برای واقعیت بخشیدن به ماهیت دانش نیازمند ابراز وجود^۵ است. هایدگر دانشگاه آلمان را به‌منزله مدرسه‌ای عالی برای آموزش و نظم‌دهی مردم توسط رهبران و متولیان جامعه می‌دانست. (دلانتی، ۱۳۸۶)

ایده آلمانی دانشگاه مدرن برای همیشه ماندگار نبود و منتقدان و مخالفان زیادی در داخل و خارج آلمان داشت. نیچه^۶ یکی از منتقدان جدی این سنت بود. او در سلسله سخنرانی‌های خود در سال ۱۸۷۲ که در اثری تحت عنوان «در مورد آینده نهادهای

1. The Idea of the University
2. Formation of the Whole Man
3. Heidegger
4. Rectorial Address
5. Self-Assertion
6. Nietzsche

آموزشی ما»^۱ منتشر شد، ایده‌های لیبرالی و اومانیستی آموزش عالی را به هم مرتبط دانست و ادعا می‌کرد که دانشگاه لزوماً بر پایه یک ایده مشخص بنیان نهاده نمی‌شود. او معتقد بود که در ورای اندیشه هومبولتی تلاشی برای طراحی فرهنگی روشنفکری قرار داشته و براساس الگوی هومبولتی، دانشگاه به جای وفاداری به کلیسا باید به دولت وفادار باشد. از نظر او، دانشگاه دانش را بازتولید نمی‌کند بلکه الگوهای فرهنگی حاکم بر جامعه را واژگون می‌کند. (دلانتی، ۱۳۸۶)

پس از پایان جنگ جهانی دوم، در پی سخنرانی یاسپرس در مراسم بازگشایی دانشگاه هایدلبرگ و انتشار ویرایش جدید کتاب او، بحث‌های جدیدی در نقد و اصلاح ایده کلاسیک آلمانی در گرفت. هابرماس^۲ به‌عنوان مهم‌ترین فیلسوف نسل دوم نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت، با ادعای اصلاح دیدگاه‌های سنتی، به مقابله با دیدگاه یاسپرس پرداخت. او در آثار خود تحت عنوان «دانشگاه در یک دموکراسی: دموکرات کردن دانشگاه»^۳ (سخنرانی سال ۱۹۶۷ در دانشگاه برلین) و «ایده دانشگاه: فرآیندهای یادگیری»^۴ (سخنرانی سال ۱۹۸۶ در دانشگاه هایدلبرگ)، ایده‌های پیشینیان یاسپرس درباره دانشگاه را جسورانه و غیرممکن دانست. وی از غیرسیاسی بودن دانشگاه‌ها به‌مدت طولانی شکایت کرده و وظیفه دانشگاه را فراهم‌سازی تعلیم و تربیت سیاسی به‌وسیله شکل‌دهی آگاهی سیاسی در میان دانشجویان تلقی نمود. (هابرماس، ۱۹۷۱ و ۱۹۹۲)

هابرماس، با نظر به دیدگاه‌های شلایرماخر درباره نقش ارتباطات در آموزش عالی، از نقش کمک‌کننده دانشگاه به حوزه عمومی حمایت کرده و دانشگاه را کانون ارتباطات گسترده دانست. (هابرماس، ۱۹۹۲) از سوی دیگر، گادامر^۵ نیز در کتاب خود با عنوان «حقیقت و روش»^۶ به توضیح رویکرد تاریخی و نسبی‌گرای خود پرداخته و دانشگاه را نه فقط مکانی برای تدریس و یادگیری، بلکه مکانی برای تأویل و تفسیر تحول‌ساز معرفی کرد. از نظر او، تأویل مستلزم نگاهی متفاوت است و در جریان آن، با مطالعه متفاوت اسناد و مدارک تاریخی، سنت برای روزگار مدرن احیاء می‌شود. (گادامر^۷، ۱۹۷۹) همچنین، گاست^۸

1. On the Future of Our Educational Institutions
2. Habermas
3. The University in a Democracy: Democratization of the University
4. The Idea of the University: Learning Processes
5. Gadamer
6. Truth and Method
7. Gadamer
8. Gasset

فیلسوف اسپانیایی) نیز در کتاب خود تحت عنوان «مأموریت دانشگاه»^۱ در برابر اصل اول دانشگاه مدرن آلمانی (یعنی وحدت پژوهش و آموزش) شدیداً موضع‌گیری کرد و مدعی شد که آموزش دانشجویان و متخصصان و جستجوی حقیقت توسط پژوهشگران باید از یکدیگر تفکیک شود. وی مهم‌ترین وظیفه دانشگاه را انتقال فرهنگ، تعلیم حرفه‌های مناسب جامعه و پژوهش‌های علمی می‌دانست. (گاست، ۱۹۴۴)

در واپسین دهه‌های قرن بیستم، با به چالش کشیده شدن ارزش‌ها و مؤلفه‌های مهم دوران مدرنیته توسط متفکران پسامدرن، اندیشه‌های بنیادین آموزش عالی و دانشگاه نیز دچار بحران شد. (بلولند^۲، ۱۹۹۵؛ تالبورت^۳، ۲۰۰۰؛ وبستر^۴، ۲۰۰۱ و فراستخواه، ۱۳۹۰) ریدینگز^۵ در اثر مهم خود، «دانشگاه در معرض ویرانی»^۶، با اثبات افول اهداف علمی و اخلاقی دانشگاه و تبدیل شدن آن به بنگاه‌های اقتصادی فایده‌گرا، به زوال تدریجی دانشگاه مدرن حکم کرد. (ریدینگز، ۱۹۹۶) در این خصوص، فیلسوفان پسامدرن همچون لیوتار^۷، بودربار^۸، فوکو^۹ و دریدا^{۱۰} تأملاتی قابل توجه درباره آموزش عالی داشته‌اند. (بلولند، ۱۹۹۵) لیوتار در کتابی تحت عنوان «وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش»^{۱۱} که در سال ۱۹۷۹ منتشر شد، گزارشی انتقادی از وضعیت دانش و پژوهش در دوران جدید ارائه داد. او معتقد بود که در دوران معاصر، دانش به کالا تبدیل شده و ارزش‌های مبادله‌ای بازار بر تولید و انتقال آن حاکم گردیده است. با این دیدگاه کارکردگرا، ذخیره معینی از دانش^{۱۲} اصلی‌ترین چیزی است که انتقال می‌یابد و از این‌رو، با وجود فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، ضرورتی به حضور استاد در کلاس‌های درس سنتی نیست و آموزش روش استفاده از فناوری‌های جدید به‌جای محتوای علمی مهم‌ترین موضوع درسی خواهد بود. در نتیجه، دانشگاه در خدمت نهادهای قدرت و ثروت قرار می‌گیرد و نمی‌تواند به‌طور

1. Mission of the University
2. Boland
3. Talburt
4. Webster
5. Readings
6. The University in Ruins
7. Lyotard
8. Baudrillard
9. Foucault
10. Derrida
11. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge

۱۲. عبارت «ذخیره دانش» به بخشی از فرایند «مدیریت دانش» اشاره می‌کند که معمولاً به‌صورت الکترونیکی در پایگاه‌های اطلاعاتی صورت می‌گیرد.

مؤثر در خدمت خود دانش و حقیقت باشد. (لیوتار، ۱۳۸۰) دریدا^۱ نیز در آثار متعددی به توضیح دیدگاه‌های خود درباره آموزش عالی پرداخته است. (دریدا، ۱۹۹۲؛ ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴) دریدا در سخنرانی خود تحت عنوان «اصل دلیل: دانشگاه در چشم شاگردانش»^۲ از دلیل وجودی یا هدف غایی دانشگاه پرسش می‌کند و در ادامه پاسخ می‌دهد که می‌توان دلیل وجودی آن را خود اصل دلیل یا مسئولیت دلیل‌آوری دانست. (دریدا و دیگران، ۱۹۸۳) «اصل دلیل» به این گفته از لایبنیتز اشاره دارد که «هیچ چیز بدون دلیل و هیچ معلولی بدون علت وجود ندارد» و همان‌طور که اشاره شد، دریدا در مقاله خود از دلیل و هدف غایی دانشگاه پرسش کرده و مهم‌ترین هدف غایی دانشگاه را زنده نگه داشتن دلیل‌آوری در مقام استعدادی عقلانی و استلزام به آن می‌داند. دریدا در مقاله‌ای دیگر، به تأمل درباره رساله مشهور کانت می‌پردازد و از مسئولیت دانشگاهیان می‌پرسد. (دریدا، ۱۹۹۲) او در مقاله «دانشگاه بدون شرط»^۳ از سه ویژگی مهم دانشگاه سخن می‌گوید: نخست، دانشگاه به واسطه علوم انسانی می‌تواند دائماً خود را بازسازی کند. دوم، فلسفه مهم‌ترین بخش علوم انسانی محسوب می‌شود و نباید محدود به یک موضوع خاص شود. سوم، دانشگاه باید «نامشروط» باشد، یعنی نافی هر گونه شرطی که آزادی دانش و دانشگاه را از بین ببرد؛ آزادی به پرسش کشیدن، پذیرفتن، رد کردن و بیان دستاوردهای دانش. (دریدا، ۲۰۰۲) در نهایت، در کتاب خود با عنوان «چشمان دانشگاه»^۴ از نقش و جایگاه فلسفه و آموزش آن در دانشگاه سخن می‌گوید و آن را بر صدر می‌نشانند. (دریدا، ۲۰۰۴) دریدا از دانشگاه اتوپیایی می‌سازد که روزی به کمک فلسفه و خردورزی باید بدان رسید.

ماهیت فلسفه آموزش عالی

هر چند پیشینه قابل توجهی درباره اندیشه‌های فلسفی مرتبط با آموزش عالی وجود دارد، اما توضیح دقیق ماهیت فلسفه آموزش عالی ناممکن است. با وجود این، توجه به برخی دیدگاه‌های مشترک در این خصوص می‌تواند راهنمای مناسبی برای این امر باشد. از سوی دیگر، با نظر به مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش عالی و تلاش‌های گوناگون اندیشمندان جهت بیان اهداف آموزش عالی، همچنین، با توجه به تلاش‌های برخی صاحب‌نظران

1. Derrida

2. The Principle of Reason: The University in the Eyes of Its Pupils

3. The University without Condition

4. Eyes of the University

جهت تحلیل مفهومی «آموزش عالی»، دستیابی به بیانی مناسب درباره ماهیت فلسفه آموزش عالی تسهیل خواهد شد. در این قسمت مختصراً به این تلاش‌ها اشاره خواهد شد. برخی فیلسوفان تحلیلی تربیت، توضیحات مناسبی درباره ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت ارائه داده‌اند. به‌عنوان نمونه، پرایس (۱۳۸۶) فلسفه تعلیم و تربیت را به چهار شاخه فرعی «تحلیل تربیت»، «متافیزیک تربیت»، «اخلاق تربیت» و «معرفت‌شناسی تربیت» تقسیم کرده و در نهایت، «فلسفه تعلیم و تربیت» را «بررسی تحلیلی تعلیم و تربیت همراه با کوشش برای ارتباط دادن آن به شیوه‌ای خاص با متافیزیک، اخلاق و معرفت‌شناسی» تعریف می‌کند. هرچند این تقسیم‌بندی به بخشی از مباحث «ارزش‌شناسی تربیتی» (ذیل بحث «اخلاق تربیت») اشاره می‌کند، اما بخش مهمی چون «زیبایی‌شناسی تربیتی» در این تقسیم‌بندی مغفول واقع شده است. فرانکنا (۱۳۸۶) نیز بعد از تقسیم دوگانه تعلیم و تربیت (به‌مثابه فرایند و به‌مثابه رشته) و معرفی رویکردهای سه‌گانه فلسفه (نظری، هنجاری، تحلیلی)، به ارائه تعاریفی از فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته است: «جستجوی فرضیه‌هایی درباره انسان و جهان که با فرآیند تعلیم و تربیت ارتباط دارد»؛ «تعیین اهداف لازم‌التحقق و اصول لازم‌الاتباع در فرآیند تربیت انسان‌ها و بیان توصیه‌هایی در باب وسایل دستیابی به این اهداف»؛ «ایضاح مفاهیم تربیتی بسیار مهم». توجه به این تعاریف می‌تواند راهنمای مناسبی برای توضیح ماهیت فلسفه آموزش عالی باشد. بر این اساس، تعیین بنیادهای هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی، بیان اهداف و کارکردهای عمده و تحلیل مفاهیم ویژه آموزش عالی را می‌توان از جمله وظایف اصلی فلسفه آموزش عالی دانست. هرچند این وظایف با نظر به تحولات و پیشرفت‌های جدید در شاخه‌های متنوع فلسفه، دشوار و پیچیده است، اما توجه به دستاوردهای فلسفه‌ها و دانش‌های مضاف می‌تواند چشم‌اندازهای جدیدتری در قلمرو فلسفه آموزش عالی ایجاد کند. در بخش بعدی مقاله به این موارد پرداخته می‌شود.

تاکنون صاحب‌نظران از اهداف متعددی برای نظام‌های آموزش عالی سخن گفته‌اند که از جمله مهم‌ترین آن اهداف می‌توان به تولید علم، پرورش افراد متخصص، ارتقای فرهنگ جامعه و توسعه اقتصادی اشاره کرد. هدف‌گذاری کلان در این نظام‌ها ارتباط وثیقی با زمینه‌های فرهنگی و تاریخی جوامع و مبانی فکری و بنیادهای فلسفی اندیشمندان دارد. تأمل در اهداف کلان آموزش عالی توسط فیلسوفان همچنان از مباحث جاری آموزش

عالی محسوب می‌شود. (به‌عنوان نمونه، بریگ‌هاوس و مک‌فرسون^۱، ۲۰۱۵) بر این اساس، بیان اهداف و مقاصد آموزش عالی در «فلسفه آموزش عالی» به اندازه‌ای اهمیت دارد که حتی برخی صاحب‌نظران در توضیح و ترسیم ابعاد معرفتی این حوزه دانش به بیان دیدگاه‌های متعدد در خصوص اهداف آموزش عالی اکتفا کرده‌اند. مثلاً، فرمان^۲ (۲۰۰۲) در مقاله‌ای با عنوان «فلسفه‌های آموزش عالی» صرفاً به توضیح چشم‌اندازهای گوناگون در هدف‌گذاری آموزش عالی پرداخته است. در ادامه، هریک از این چشم‌اندازها مختصراً معرفی می‌شوند:

چشم‌انداز یادگیری لیبرال: پرورش عادات ذهنی و توانایی‌های فردی دانشجویان جهت تفکر و استدلال برای حل مسائل گوناگون.
 چشم‌انداز پژوهش: ایجاد انگیزه و حرکت در اساتید و دانشجویان برای پژوهش علمی و گسترش دانش‌های جدید.
 چشم‌انداز حرفه‌ای: رشد توانایی‌ها و مهارت‌های تخصصی لازم جهت اشتغال موفق افراد.

چشم‌انداز رشد دانشجو: توجه به نیازهای دانشجویان و رشد انسانی آنها در سطوح و ابعاد گوناگون.

چشم‌اندازهای افراط‌گرا^۳: رفع هرگونه اقتدار نسبت به فراگیران با طرح پیشنهادی انسان‌گرایانه افراطی.

دیدگاه تعهد اجتماعی: تأکید بر مسئولیت‌ها و وظایف دانشگاه‌ها نسبت به جامعه.
 چشم‌انداز «دانشگاه‌های چندمنظوره»^۴: تلاش برای تحقق تمام نیازها و انتظارات آموزشی، پژوهشی، حرفه‌ای و خدماتی.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، هریک از صاحب‌نظران و متفکران با اهمیت دادن به یکی از ابعاد و جوانب آموزش عالی به طرح دیدگاه خود در این زمینه پرداخته‌اند. برخی نیز با نگاهی ترکیبی به نیازها و مسائل انسان و جامعه، سعی در جمع‌آوری این دیدگاه‌ها و طرح دیدگاهی جامع داشته و سخن از «دانشگاه چندمنظوره» به میان آورده‌اند. (کر^۵، ۲۰۰۱) اما همان‌طور که اشاره شد، با توجه به زمینه‌های فرهنگی جامعه و بنیادهای

1. Brighouse & Mcpherson
2. Fuhrmann
3. Radical
4. Multiversity
5. Kerr

فلسفی اندیشمندان می‌توان اهداف گوناگونی برای آموزش عالی متصور شد. به‌طور خاص، مطالعات تاریخی درباره روند شکل‌گیری و توسعه آموزش عالی، دست‌مایه خوبی برای تحلیل این مفاهیم در اختیار می‌نهند. از این منظر، نهاد آموزش عالی که به‌طور غیررسمی از قدمتی طولانی، خصوصاً در تمدن اسلامی^۱، برخوردار است، با شکل‌گیری نخستین دانشگاه‌های اروپایی^۲ در آغاز هزاره دوم میلادی به‌طور رسمی به عرصه اجتماع وارد شد. (مجتهدی و دیگران، ۱۳۷۹ و دورکیم، ۱۳۸۱) دورکیم در فصلی از کتاب خود به ریشه لاتین کلمه دانشگاه^۳ پرداخته و خصلت نیمه مذهبی و نیمه عرفی دانشگاه را تشریح می‌کند. به‌زعم او، این واژه لاتین معنایی مشابه «جامعه» و «همدستی و ائتلاف» داشته و به‌طور کلی به هرگونه صنف پیشه‌وری دارای دوام و ثبات نسبی و پیوستگی اخلاقی وابسته به جامعه مسیحیت اطلاق می‌شد. واژه مذکور اما به‌تنهایی هیچ‌گونه بار معنایی تربیتی و آموزشی نداشته و معمولاً برای ارتباط دادن آن با حیطة تعلیم و تربیت از عباراتی چون «اتحادیه معلمان»^۴ یا «اتحادیه آموزشی»^۵ استفاده می‌شد. بنابراین، دانشگاه نخست مظهر تعاون و همکاری استادان بود و در ادامه، اجتماع و همکاری افراد، اجتماع مواد درسی را به‌دنبال خود کشاند. (دورکیم، ۱۳۸۱: ۱۴۹-۱۴۷)

از سوی دیگر، توضیح و تبیین ماهیت و چیستی «آموزش عالی» و نسبت آن با آموزش ابتدایی و متوسطه نیز از مهم‌ترین مباحث فلسفه آموزشی عالی محسوب شده است. مطالعات فلسفی در این بحث از منظرهای گوناگونی مانند سنت تحلیلی، نظریه انتقادی، پدیدارشناسی یا به‌کمک روش‌های ترکیبی فلسفی، دست‌آوردهای مفیدی در پی خواهند داشت. به‌عنوان مثال، بنا بر سنت فیلسوفان تحلیلی تربیت، با تحلیل مفاهیم بنیادی مربوط به اصطلاح «آموزش عالی» (مانند تربیت، آموزش، عالی، دانشگاه، دانش، پژوهش) می‌توان به معنا و ماهیت این اصطلاح نزدیک شد. در این خصوص، برخی اندیشمندان به تحلیل این اصطلاح پرداخته و سعی در تبیین ماهیت و اهداف آن داشته‌اند. به‌عنوان نمونه، بارنت^۶ (۱۹۹۰) با استعانت از اندیشه هابرماس و با تحلیل مفاهیم مرتبط با آموزش

۱. به‌عنوان نمونه، مراکز علمی همچون جندی شاپور، نظامیه‌های ایران و عراق و جامع‌الازهر مصر
 ۲. به‌عنوان نمونه، دانشگاه‌های بلونی (۱۰۸۸ م)، پاریس (دهه ۱۱۵۰ م)، آکسفورد (۱۱۶۷ م)، کمبریج (۱۲۰۹ م)، پادوا (۱۲۲۲)

3. Universitas

4. Universitas Magistrarum Et Scolarum

5. Universitas Studii

6. Barnett

عالی به این نتیجه می‌رسد که آموزش عالی به‌معنای فرایند آزدسازی دانشجویان از اطلاعات و دانش سطحی و مجهز شدن آنها به تفکر انتقادی و دانش سطح عالی جهت نقد پیش‌فرض‌های خود و فرارفتن از وضع موجود بوده و در نتیجه، مهم‌ترین هدف آن، «رهایی‌بخشی»^۱ است. در مخالفت با این دیدگاه، وایت (۱۹۹۷) با نظر به سنت تحلیلی مکتب لندن (به‌طور خاص، با توجه به دیدگاه هرست و پیترز) به نقد جدی استدلال‌های بارنت پرداخته و بر این نکته تأکید داشته است که صفت «عالی» در عبارت «آموزش عالی» لزوماً اشاره مستقیم به سطوح تفکر و دانش نداشته و واجد ویژگی‌های انتقادی و فراروی از وضع موجود نیست. همچنین، نظریه‌پردازان انتقادی مکتب فرانکفورت با نقد اجتماعی - سیاسی خود به توضیح میزان و نحوه رابطه و تعامل دولت با دانشگاه و نظام آموزش عالی پرداخته و نقش روشنفکران و نخبگان دانشگاهی را متذکر می‌شوند. (دلانتی، ۱۳۸۶)

۲۰

قلمرو فلسفه آموزش عالی

با تأسی به رویکرد فرانکنا (۱۳۸۶) که در بالا بدان اشاره شد، با توجه به تلقی دوگانه از آموزش عالی (به‌مثابه یک حوزه دانشی یا به‌مثابه یک نهاد آموزشی) و با نظر به شاخه‌های سه‌گانه مباحث فلسفی، می‌توان قلمروی عام برای فلسفه آموزش عالی معین کرد. بر این اساس، طرح مباحث نظری، هنجاری و تحلیلی پیرامون آموزش عالی و نهاد دانشگاه در این قلمرو خواهد گنجید؛ مانند بحث پیرامون اهداف و کارکردهای آموزش عالی، محتوا و ارزش‌های قابل انتقال به دانشجویان، ماهیت علم و دانش به‌عنوان بستر اصلی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، جایگاه و نقش استاد و دانشجو، رابطه دانشگاه با جامعه، دانشگاه دینی، دانشگاه کارآفرین، ارتباط نهاد دانشگاه با نهادهای قدرت، اخلاق تدریس و پژوهش و موارد دیگر.

با وجود این، امروزه سخن گفتن از متافیزیک تربیت، معرفت‌شناسی تربیت، ارزش‌شناسی تربیت و تحلیل مفاهیم تربیتی به‌عنوان شاخه‌های اصلی فلسفه تعلیم و تربیت به‌طور عام و قلمرو فلسفه آموزش عالی به‌طور خاص، برای مطالعه مباحث پر دامنه و فزاینده این حوزه دانش کفایت نمی‌کند. با گسترش فلسفه تحلیلی در سده بیستم و انشعاب فلسفه‌های مضاف از آن، در زمانه حاضر می‌توان از مباحث جدیدی سخن گفت که از منظر یک فلسفه مضاف (مانند فلسفه علم یا فلسفه سیاست یا...) به مباحث تعلیم و تربیت پرداخته

می‌شود؛ هرچند بحث پیرامون مسائل این شاخه‌ها سابقه تاریخی هم دارد. بر همین اساس، حوزه میان‌رشته‌ای مطالعات بنیادین آموزش عالی بایستی با نظر به مسائل گوناگون آن و با استفاده از فلسفه‌های مضاف و البته دانش‌های مضاف دیگری همچون جامعه‌شناسی معرفت یا مدیریت دانش مورد ملاحظه و بررسی گردد. بر این اساس، در ادامه به توضیحی مبسوط‌تر پیرامون چهار قلمرو ویژه فلسفه آموزش عالی پرداخته خواهد شد.

الف. مطالعات بنیادین علم و فناوری در آموزش عالی

با نظر به محوریت علم و دانش در نظام‌های آموزش عالی، مطالعه فلسفی آموزش عالی از منظر فلسفه علم و فناوری یکی از بایسته‌های مهم در این زمینه محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، مطالعات فلسفه علم و فناوری می‌توانند در تعیین ماهیت و اهداف آموزش عالی و جهت‌گیری‌های کلان آن مفید واقع شوند. موضع‌گیری درباره ماهیت و چیستی علم، روند تحول و دگرگونی آن، میزان واقع‌نمایی و قطعیت علم و توانایی آن در توصیف، تبیین و پیش‌بینی امور واقع، روش‌شناسی علم‌ورزی و ماهیت فناوری و نسبت آن با انسان از جمله مسائلی هستند که مقدمه‌ای لازم برای شکل‌گیری ایده دانشگاه و جهت‌گیری مناسب در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌شمار می‌روند. در طول تاریخ، افراط و تفریط نسبت به ماهیت و جایگاه علم نشان داده است که فهم بشر از ماهیت علم، عامل عمده‌ای در تعریف میزان اهمیت و نقش نهادهای آموزشی خصوصاً دانشگاه بوده است. مثلاً، همان‌گونه که در مرور تاریخی اندیشه‌های فلسفی درباره آموزش عالی اشاره شد، در عصر روشنگری با تأکید بر عقلانیت و دانش بشری، علم‌گرایی^۱ همچون مذهبی جدید برای مردم ایجاد شده بود؛ مذهبی که دانشگاه را جایگزین کلیسا، علم را جایگزین وحی و دانشوران را جایگزین روحانیون کرده بود.

امروزه دستاوردهای مطالعات بنیادین علم و فناوری یکی از مهم‌ترین منابع فکری اندیشمندان و برنامه‌ریزان آموزش عالی محسوب می‌شود. به‌عنوان نمونه، در دهه‌های اخیر، سخن از موج چهارم علم و فناوری و نقش «فناوری‌های همگرا»^۲ (با تلفیق فناوری‌های نانو، زیستی، اطلاعاتی و شناختی^۳) در سیاست‌گذاری‌های جوامع در چشم‌انداز آینده جهانی

1. Scientism
2. Convergence Technologies
3. NBIC: Nano-Bio-Info-Cogno

است. (روکو و بین‌بریج^۱، ۲۰۰۶ و کلانتری‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۰) نگاه میان‌رشته‌ای به فناوری‌های پیشرفته موجود، تخیلات جدید درباره فرانس^۲ و پسانسان^۳ را به واقعیت نزدیک می‌کند، به طوری که برخی صاحب‌نظران از نزدیکی دوران پسانسان‌گرایی^۴ و چالش‌های آن سخن به میان آورده‌اند. (به‌عنوان نمونه، فوکویاما، ۱۳۹۰) در این میان، از آموزش فناوری‌های همگرا به‌عنوان «هنرهای آزاد»^۵ جدید (در مقابل هنرهای آزاد هفت‌گانه که از دوران یونان باستان در برنامه درسی مؤسسات آموزشی رواج یافت) در پارادایم جدید آموزش عالی سخن به میان آمده است. (بالمر^۶، ۲۰۰۶)

ب. فلسفه سیاسی - اجتماعی آموزش عالی

همان‌گونه که در بخش‌های قبلی ملاحظه شد، پرسش‌های اساسی پیرامون رابطه دانشگاه با جامعه و نیز نحوه تعامل دانشگاه با دولت سابقه‌ای طولانی دارد. در این زمینه، نیو^۷ (۲۰۰۰) در بحث خود پیرامون «مسئولیت دانشگاه‌ها در جامعه» به طرح شش پرسش کلیدی پرداخته است: «دانشگاه باید به کدام جامعه پاسخ‌گو باشد؟ نقش حکومت مرکزی در نظارت و راهنمایی دانشگاه چیست؟ جایگاه مؤسسات آموزشی در کشور کجاست؟ آیا دانشگاه، مؤسس‌های برای ثبات است یا تغییر؟ دانش تولید شده و اشاعه یافته توسط دانشگاه چه نقشی در توسعه جامعه ایفا می‌کند؟ آیا جامعه به‌وسیله دولت باید به تعیین اولویت‌های دانش در دانشگاه بپردازد؟». (به‌نقل از کویک، ۲۰۰۶: ۲) همان‌طور که نویسنده تأکید می‌کند، پاسخ به این پرسش‌های اساسی نقشی تعیین‌کننده در طراحی و برنامه‌ریزی نظام‌های آموزش عالی کشورهایی همچون فرانسه، آلمان، انگلستان و آمریکا داشته است. بر این اساس، یکی از مباحث گسترده «فلسفه آموزش عالی»، بحث پیرامون رابطه نهاد آموزش عالی با دولت - ملت از منظر فلسفه سیاسی - اجتماعی است.

در همین زمینه، برخی از اندیشمندان به مطالعه تاریخی نحوه روابط دانشگاه با جامعه و دولت پرداخته‌اند. برای نمونه، برخی صاحب‌نظران از سه دگرگونی عمده در

1. Roco & Bainbridge
2. Trans-Human
3. Post-Human
4. Post-Humanism
5. Liberal Arts
6. Balmer
7. Neave

شکل‌گیری و تحول دانشگاه‌های مدرن سخن گفته‌اند: نخست، تولد مجدد دانشگاه‌های اروپایی در پایان سده ۱۸ و اوایل سده ۱۹ میلادی؛ دوم، دوره قابل توجه رشد دانشگاه پژوهش‌محور مدرن در اواخر قرن ۱۹ میلادی؛ و سوم، ارزیابی مجدد وضعیت دانشگاه در پی گسترش سریع نظام‌های دانشگاهی و افزایش خواسته‌های حکومت، صنعت، نظام آموزشی و عامه مردم از دانشگاه در دوران حاضر. (ویتراک^۱، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۸) این در حالی است که امروزه اغلب نهادهای آموزش عالی مسئولیت خود نسبت به افزایش سطح دانش عمومی و تقویت مهارت‌های شهروندی و به‌طور کلی، ایجاد هویت ملی براساس فرهنگ و ایدئولوژی را کاهش داده و با جهت‌گیری نولیبرالیستی^۲ به سوی اولویت‌های صنعت و بازار به تولید دانش‌های کاربردی اکتفا می‌کنند.

ج. دین در آموزش عالی

از همان ابتدای شکل‌گیری نهاد دانشگاه در قرن ۱۲ و ۱۳ میلادی، یکی از انتظارات جامعه از مؤسسات آموزش عالی، در کنار تولید و توسعه دانش، ایجاد فضایی برای رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده است. دانشگاه‌ها و مدارس آموزش عالی اروپا در آغاز تأسیس، یک هدف مهم را دنبال می‌کردند: تربیت دانش‌جویانی که در آینده مبلغ اصول عقاید دینی در میام مردم باشند. در واقع، هدف اصلی، استفاده از علم موجود برای تبلیغ و استحکام عقاید دینی بود. از اوایل قرن ۱۵ اروپا دچار تحولات مهمی شد و متفکران به تدریج عقاید خود را در مخالفت با کلیسا بیان کردند و اومانیسسم جایگزین تفکر دینی کلیسا شد. در اواخر قرن ۱۹ و با تلاش برخی متفکران اروپایی همچون داروین، نیچه، مارکس و فروید برای حذف دین از صحنه جامعه، دانشگاه‌ها رویکردی سکولار اتخاذ و اعلام کردند

1. Wittrock

۲. نولیبرالیسم نظریه‌ای در مورد شیوه‌هایی در اقتصاد سیاسی است که براساس آنها با گشودن راه برای تحقق آزادی‌های کارآفرینانه و مهارت‌های فردی در چهارچوبی نهادی که ویژگی آن حقوق مالکیت خصوصی قدرتمند، بازارهای آزاد و تجارت آزاد است، می‌توان رفاه و بهروزی انسان را افزایش داد. از این منظر، نقش دولت، ایجاد و حفظ یک چهارچوب نهادی مناسب برای عملکرد این شیوه‌هاست. مثلاً دولت باید کیفیت و انسجام پول را تضمین کند. به‌علاوه، دولت باید ساختارها و کارکردهای نظامی، دفاعی، قانونی لازم برای تأمین حقوق مالکیت خصوصی را ایجاد و در صورت لزوم، عملکرد درست بازارها را با توسل به سلطه تضمین کند. از این گذشته، اگر بازارهایی (در حوزه‌هایی از قبیل زمین، آب، آموزش، مراقبت بهداشتی، تأمین اجتماعی یا آلودگی محیط زیست) وجود نداشته باشد، در صورت لزوم دولت باید آنها را ایجاد کند ولی نباید بیش از این در امور مداخله کند.

که دانشگاه محل ترویج علم انسانی و تجربی به دور از نگاه‌های دینی است. (شرکت^۱، ۲۰۰۷ و شملزبوئر و مهونی^۲، ۲۰۰۸) در این دوره که تا میانه سده بیستم امتداد یافت، محققان تلاش کردند مسائل علوم انسانی را با روش تحقیق علوم تجربی بررسی کنند. با گذشت چند دهه از سکولارسازی، دانشگاه‌ها دچار علم‌گرایی محض شده و نتیجه این امر، کشانده شدن علم به صحنه تجارت و سودآوری بدون در نظر گرفتن مسائل اخلاقی و دوری از فرهنگ عامه بود. فیلسوفان پسامدرن با هشدار به این جهت‌گیری علمی، معتقد بودند که اگر آموزش عالی در روند فعلی خود تغییری ندهد، در سراسر سقوت افتاده و دچار مصرف‌گرایی علمی خواهد شد. آموزش عالی باید هویت خود را مورد بررسی دوباره قرار دهد و در کارکردهایش تغییر ایجاد کرده و مرزهای دانش و تولید آن را در ارتباط با جامعه و فرهنگ مورد ملاحظه قرار دهد. (دلانتی، ۱۳۸۶) این امر شامل تغییر نگرش نسبت به حضور دین و معنویت در تمام نهادهای اجتماعی از جمله آموزش عالی تحت عنوان انقلاب پاسکولار^۳ بود. به‌نحوی که اندیشمندان بسیاری به از میان برداشتن مرزهای ایمان و دانش معتقد شده و از نقش دین به‌عنوان یک پدیده اجتماعی و یک شیوه دانایی یاد می‌کنند. (شملزبوئر و مهونی، ۲۰۰۸)

به‌گفته برخی صاحب‌نظران، زمانی که دانشگاه‌های مدرن در قرن ۱۹ تأسیس شدند، هیچ ارتباطی به دین و معنویت نداشته و حتی بسیاری از دانشمندان پیش‌بینی می‌کردند که در آینده‌های نه‌چندان دور اسمی از معنویت و دینداری در دانشگاه‌ها وجود نخواهد داشت (رابرتز و ترنر^۴، ۲۰۰۰)، اما گذشت زمان نشان داد که بعد از طی دوره‌ای که در آن، جامعه و مؤسسات آموزش عالی با قدرت هر چه تمام در صدد زدودن آثار معنویت و دینداری در دانشگاه‌ها بودند، درخواست برای تربیت دینی و حضور دین در آموزش عالی، جان تازه‌ای گرفت و دینداران روند فعلی دانشگاه‌ها را به چالش کشیدند. آنها می‌گویند ما در جهانی عاری از مذهب زندگی نمی‌کنیم و با حذف دین‌مداری و معنویت، بی‌اخلاقی گسترده‌ای رقم خواهد خورد. (گلنزر^۵ و دیگران، ۲۰۱۰) در حال حاضر، در دانشگاه‌های غربی چالش مهمی درباره ارتباط دانش و معنویت وجود داشته و برخی از دانشگاهیان به‌طور جدی به نقد سکولاریسم پرداخته انحصار هدف دانشگاه در تولید دانش را مورد

1. Sherkat
2. Schmalzbauer & Mahoney
3. The Post-Secular Revolution
4. Roberts & Turner
5. Glanzer

مناقشه و بررسی قرار داده‌اند. آنها معتقدند سکولاریسم در زدودن آثار دین و معنویت در آموزش عالی بسیار افراطی عمل کرده است. (اوبرین^۱، ۲۰۰۲)

آموزش عالی در جهان اسلام نیز دوره‌های متفاوتی را پشت سر گذاشته است. قبل از تأسیس دانشگاه به شکل غربی آن، در کشورهای اسلامی مراکزی علمی و پژوهشی وجود داشتند که در آنها دانش‌های گوناگونی تدریس می‌شد. به‌عنوان نمونه، می‌توان از مدارس نظامیه و مسجد الازهر نام برد. (مجتهدی و دیگران، ۱۳۷۹) بعد از رکود فرهنگ و دانش در اسلام و آغاز استعمار، ورود «علم جدید» به جهان اسلام به مناقشات گسترده‌ای در بین نخبگان مسلمان دامن زد و تحولات گسترده‌ای در نظم دینی زندگی مسلمانان پدید آورد. (زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۳) اولین کسانی که با غرب و فرهنگ آن برخورد داشتند، نتیجه گرفتند که تأسیس دانشگاه و نزدیک شدن به فرهنگ غربی به‌واسطه آن، راه‌حلی برای برون رفت ملت‌های مسلمان از عقب‌ماندگی است. به همین دلیل، «دانشگاه علیگر» در هند، «دارالفنون» در ایران و «دارالعلم» در مصر، جزء نخستین تلاش‌های نخبگان مسلمان برای نوسازی جوامع خود بود. اما با فروکش کردن شیفتگی اولیه نسبت به تجدد و ظهور مشکلات آن و عقب‌ماندگی، استعمار، فقر فرهنگی و نبود تحول در میان مسلمانان، متفکران اسلامی به فکر راه‌حل برای تغییر وضعیت جامعه اسلامی افتادند. (زاهد زاهدانی و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۰) بر همین اساس، یکی از دغدغه‌های اندیشمندان آموزش عالی در ایران و کشورهای اسلامی، پیوند دادن این نهاد با آموزه‌های دین اسلام یا به عبارت دیگر، «اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها» بوده است. طرح اولیه ایده اسلامی‌سازی دانشگاه در بین مسلمانان کشورهای مصر، پاکستان، ایران و مالزی ارائه شد. همچنین، ایده «دانشگاه اسلامی» در ایران اولین بار توسط ساواک برای مقابله با حوزه علمیه و کاهش گرایش جامعه به روحانیون مطرح شد. اما این ایده بعد از انقلاب اسلامی به یکی از دغدغه‌های اصلی متفکران مسلمان تبدیل گشت. در این راستا، تاکنون دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده و تجربیات فراوانی کسب شده و روند اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها با افراط و تفریط‌هایی مواجه بوده است. از این‌رو، هنوز رضایت‌چندانی از این امر مشاهده نمی‌شود؛ زیرا بسیاری از این دیدگاه‌ها عملیاتی نبوده یا اینکه به‌نحو شایسته در عمل به کار گرفته نشده‌اند و برخی فعالیت‌های مربوط نیز به‌دلیل افراطی بودن، نتایج بسیار ضعیفی داشته‌اند.

به نظر می‌رسد مطالعه انتقادی تاریخ شکل‌گیری دانشگاه در غرب و پیوند اولیه آن با نهاد دین و نحوه جداسازی آموزش عالی از این نهاد یا سکولاریسم علمی و همچنین، مطالعه روند تغییر جهت‌گیری کلان نظام‌های آموزش عالی از دین‌مداری تا بازاری شدن، کمک مفیدی به طرح برنامه‌های مناسب اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها خواهد داشت. به طور خلاصه، یکی از مهم‌ترین وظایف فلسفه آموزش عالی بررسی جایگاه دین و معنویت در نظام آموزش عالی است و بدین دلیل، متکفل پاسخ به این‌گونه پرسش‌ها است: نحوه تعامل دین با نظام آموزش عالی در غرب چگونه بوده است؟ سکولاریسم علمی چیست و روند گسترش آن در نظام‌های آموزش عالی غرب چگونه بوده است؟ آیا مفهوم «دانشگاه اسلامی» معنای واضحی دارد؟ دلالت‌های آموزه‌های اصیل اسلامی برگرفته از قرآن و روایات اهل بیت^(ع) برای طراحی و اجرای یک دانشگاه اسلامی چیست؟ مطالعه تاریخ تعامل دین با نظام آموزش عالی غرب و گسترش سکولاریسم علمی چه استلزاماتی برای اسلامی‌سازی دانشگاه در ایران خواهد داشت؟

د. اخلاق آموزش عالی

همان‌طور که اشاره شد، یکی از انتظارات جامعه از آموزش عالی، رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده است. از آنجا که تربیت اخلاقی با نظر به جنبه‌های فلسفی مباحث اخلاقی همواره یکی از شاخه‌های مهم و جدی فلسفه تعلیم و تربیت بوده، مجموعه مباحث مطرح مربوط به اخلاق در آموزش عالی را نیز می‌توان در قلمرو مباحث فلسفه آموزش عالی گنجانند. بر این اساس، اخلاق روابط آکادمیک، اخلاق تدریس، اخلاق پژوهش، پرورش اخلاقی دانشجویان و بررسی مسائل و معضلات اخلاقی نهاد آموزش عالی از جمله مباحثی است که در این قلمرو قرار می‌گیرد.

تنظیم روابط اعضای جامعه دانشگاهی همچون رابطه استاد - دانشجو و روابط میان اعضای هیئت علمی و مناسبات میان مدیران و مسئولان با کارمندان خود براساس موازین و ارزش‌های اخلاقی از یک‌سو و تمهید شرایط و لوازم پرورش صفات اخلاقی دانشجویان در پاسخ به نیاز جامعه به حضور افرادی که در کنار تخصص علمی، از تعهد اخلاقی نیز برخوردارند، به علاوه ضرورت رعایت اخلاق حرفه‌ای آکادمیک، خصوصاً اخلاق پژوهش و تدریس، لزوم طرح مباحث جدی و اساسی در این حوزه را نشان می‌دهد. (رحمان سرشت،

۱۳۸۰؛ فراستخواه، ۱۳۸۵؛ امین‌بیدختی و زارع، ۱۳۸۹ و هوپر^۱، ۲۰۰۵) منظور از «اخلاق تدریس»، استفاده از قواعد و اصول اخلاقی در فرایند تدریس است. (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۵) «اخلاق پژوهش» نیز ناظر به رعایت اصول و موازین اخلاقی در مسیر پژوهش با نظر به موضوع، حقوق آزمودنی‌ها، نتایج و با توجه به اصول امانت‌داری، رازداری (نسبت به اطلاعات خصوصی آزمودنی‌ها)، قضاوت مستدل، رهیافت نقادانه، نقدپذیری، حقیقت‌طلبی و غیره می‌باشد. (نوروززاده و دیگران، ۱۳۸۹) با وجود اهمیت این مباحث در نظام‌های آموزشی، ابهامات و چالش‌های بسیاری در این خصوص وجود دارد (کمپل^۲، ۲۰۰۰) و رفع این ابهامات نیازمند مطالعات نظری و فلسفی جدی است. به‌عنوان نمونه، برخی صاحب‌نظران خارجی به تحلیل فلسفی مفاهیم خاص و مسائل مهم مرتبط با دانشگاه فضیلت‌محور پرداخته (نیکسون^۳، ۲۰۰۸) و برخی اندیشمندان کشورمان نیز مطالعات فلسفی در این زمینه را مدنظر قرار داده‌اند. (محمودی، ۱۳۸۶) تلاش‌هایی نیز در زمینه تدوین آیین‌نامه‌ها و منشورهای اخلاقی در زمینه اخلاق حرفه‌ای آموزش عالی صورت گرفته و در حال تکمیل است. (فیشر^۴، ۲۰۰۳ و قدردان قراملکی، ۱۳۸۸) علاوه بر این، افزایش مشکلات و معضلات اخلاقی در جوامع دانشگاهی مانند وضعیت جذب غیرعادلانه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتحال یا سرقت علمی^۵، معضل مقاله‌سازی و پایان‌نامه‌نویسی، بی‌توجهی به مطالبات دانشجویان و روابط ناسالم برخی دانشجویان، توجه بسیاری از مسئولان و اندیشمندان داخلی و خارجی را به بحث اخلاق در آموزش عالی جلب کرده و مطالعات جدی در این زمینه را ضروری ساخته است. چند دهه قبل، افرادی چون ویلشایر^۶ (۱۹۹۰) نسبت به فروپاشی اخلاقی دانشگاه‌های هشدارهایی داده بودند؛ اما گویا وضعیت اخلاقی آموزش عالی هم‌سوسو با اوضاع اخلاقی جهان معاصر همچنان در سراشیبی تند قرار دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، مطالعات بنیادین آموزش عالی تحت عنوان «فلسفه آموزش عالی»

1. Hooper
2. Campbell
3. Nixon
4. Fisher
5. Plagiarism
6. Wilshire

تاکنون مغفول مانده بود. این در حالی است که با مروری بر تاریخ دیدگاه‌های مرتبط با آموزش عالی و دانشگاه، با آثار پراکنده بسیاری از فیلسوفان و متفکران (همچون کانت، فیخته، شلینگ، شلایرماخر، هومبولت، نیچه، یاسپرس، هایدگر، هابرماس، لیوتار و دریدا) در این خصوص مواجه می‌شویم. با وجود این، اغلب مطالعات مرتبط با آموزش عالی بدون توجه به بنیادهای فلسفی نظریه‌های کاربردی موجود انجام شده است. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال ترسیم چارچوبی مشخص برای این گونه مطالعات بوده است.

نخستین مبحث در راستای هدف مذکور، توضیح و تبیین ماهیت و چیستی آموزش عالی و نسبت آن با مقاطع و سطوح تحصیلی دیگر است. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین گام‌های اولیه برای طرح دیدگاهی فلسفی درباره آموزش عالی، تحلیل مفهوم «آموزش عالی» و بیان تمایز این مفهوم با مفاهیم مشابه است. در این زمینه، برخی فیلسوفان تحلیلی تربیت به طرح دیدگاه خود پرداخته‌اند، اما دامنه بحث هنوز گسترده است. در همین زمینه، تحلیل مفهوم فوق یکی از مقدمات لازم جهت بحث پیرامون دانشگاه اسلامی خواهد بود. همچنین، تأمل در اهداف کلان آموزش عالی از مباحث جاری آموزش عالی محسوب می‌شود؛ به طوری که بیان اهداف و مقاصد آموزش عالی در «فلسفه آموزش عالی» به اندازه‌ای اهمیت دارد که حتی برخی صاحب‌نظران در توضیح و ترسیم ابعاد معرفتی این حوزه دانش به بیان دیدگاه‌های متعدد در خصوص اهداف آموزش عالی اکتفا کرده‌اند. در این زمینه، اهداف گوناگونی چون آموزش، پژوهش، پرورش متخصص، اصلاح اجتماعی و کارآفرینی مدنظر اندیشمندان قرار گرفته است.

براین مبنا، برخی مسائل اساسی آموزش عالی که مستلزم نگاهی فلسفی‌اند، جهت طرح قلمرو اصلی حوزه فلسفه آموزش عالی بررسی شد. ابتدا تأکید شد که حوزه میان‌رشته‌ای مطالعات بنیادین آموزش عالی باید با نظر به مسائل گوناگون آن و با استفاده از فلسفه‌های مضاف (همچون فلسفه علم، فلسفه دین، فلسفه سیاسی - اجتماعی، فلسفه حقوق و غیره) و البته دانش‌های مضاف دیگر (همچون جامعه‌شناسی معرفت، مدیریت دانش و غیره) مورد ملاحظه و بررسی قرار گیرد. سپس، به تشریح و توضیح جایگاه دین و اخلاق در آموزش عالی پرداخته شد. زیرا همواره یکی از انتظارات جامعه از مؤسسات آموزش عالی، در کنار تولید و توسعه دانش، ایجاد فضایی برای رشد و توسعه اخلاق و معنویت بوده و تأسیس دانشگاه اسلامی نیز منوط به ارائه طرحی دین‌مدار و اخلاق‌محور است.

منابع

۱. امین بیدختی، علی اکبر و مریم زارع. (۱۳۸۹). اخلاق در پژوهش: مفاهیم، چالش‌ها و راهکارها. در شهروند امیرانتخابی. اخلاق در آموزش عالی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
۲. پرایس، کینگسلی. (۱۳۸۶). آیا فلسفه تعلیم و تربیت لازم است؟. در: سعید بهشتی. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۳. دلانتی، جرارد. (۱۳۸۶). دانش در چالش. علی بختیاری‌زاده. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۴. دورکم، امیل. (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی تربیتی، تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا. محمد مشایخی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۵. رحمان سرشست، حسین. (۱۳۸۰). اخلاق جزء نادیده گرفته شده سیاست‌های آتی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۲۰.
۶. زاهد زاهدانی، سعید و احمد کلاتی‌ساداته. (۱۳۹۱). اسلامی‌سازی دانش از دیدگاه فاروقی و عطاس. معرفت در دانشگاه اسلامی. ۱۶(۱).
۷. زائری، قاسم، حاجیه محمدعلی‌زاده. (۱۳۹۳). دیرینه‌شناسی طرح «دانشگاه اسلامی» در ایران قبل از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷. راهبرد فرهنگ. شماره ۲۵.
۸. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق رمز ارتقای آموزش عالی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. شماره ۱.
۹. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۰). دانشگاه‌ها در عصر پسامدرن: تأملی در افق تحولات. قابل دسترسی از آدرس: <http://farasatkhah.blogspot.com/>
۱۰. فرامرزق‌راملکی، احد. (۱۳۸۵). اخلاق حرفه‌ای. تهران: انتشارات مجنون.
۱۱. فرانکنا، ویلیام ک. (۱۳۸۶). به‌سوی فلسفه فلسفه تعلیم و تربیت. در: سعید بهشتی. زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
۱۲. فوکویاما، فرانسیس. (۱۳۹۰). آینده فراانسانی ما: پیامدهای انقلاب بیوتکنولوژی. ترانه قطب. تهران: طرح نو.
۱۳. قدردان قراملکی، محمدحسن. (۱۳۸۸). منشور اخلاقی پژوهش استوار بر ارزش‌های اسلامی. راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۱۴. کلانتری‌نژاد، رضا؛ علی پایا و طاهره زارع. (۱۳۹۰). چهارمین موج توسعه علمی فناورانه و پیامدهای فرهنگی و اجتماعی آن در ایران. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۱۵. لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۰). وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش. حسینعلی نوذری. تهران: گام‌نو.
۱۶. محمودی، علی. (۱۳۸۶). نگرش فلسفی بر اخلاق در پژوهش. دانشگاه اسلامی. ۱۱(۴).

۱۷. مجتهدی، کریم؛ حسین کلباسی اشتری و حمید طالب‌زاده. (۱۳۷۹). *مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۸. نوروززاده، رضا؛ عبدالله افشار و ندا رضایی. (۱۳۸۹). اخلاق علمی در فرایند پژوهش (بایدها و نبایدها). در شهرود امیرانتخابی. *اخلاق در آموزش عالی*. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.

19. Balmer, R. (2006). Converging Technologies. in *Higher Education: Paradigm for the "new" Liberal Arts?*. Annals New York Academy Sciences (1093).
20. Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE and the Open University Press.
21. Bloland, H. G. (1995). Postmodernism and Higher Education. *Journal of Higher Education*. 66(5).
22. Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Amsterdam: Leiden University Press.
23. Brighouse, H. & M. McPherson. (eds.) (2015). *The Aims of Higher Education: Problems of Morality and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
24. Brubacher, J. (1977). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Campbell, E. (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice. *Cambridge Journal of Education*. 30(2).
26. Derrida, J. (1992). Mochlos; or, The Conflict of the Faculties (Translated by R. Rand. & A. Wygant). In R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties*. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.
27. Derrida, J. (2002). The University without Condition. In P. Kamuf (ed. and Trans). *Without Alibi*. Stanford. CA: Stanford UP.
28. Derrida, J. (2004). *Eyes of the University: Right to Philosophy. II*. Stanford: Stanford University Press.
29. Derrida, J.; C. Porter. & E. P. Morris. (1983). The Principle of Reason: The University. *Eyes of Its Pupils, Diacritics*. 13(3).
30. Fichte, J. G. (1979). *Addresses to the German Nation*. (Translated by R. F. Jones & G. H. Turnbull). Westport: Greenwood Press.
31. Fichte, J. G. (1988). *The Purpose of Higher Education*. (Translated by J. K. Bramann). Mt. Savage: Nightsun Books.
32. Fuhrmann, B. (2002). Philosophies of Higher Education. In J. Forest & K. Kinser (Eds.). *Higher education in the United States: An Encyclopedia*. Santa Barbara. CA: ABC-CLIO.
33. Fisher, C. (2003). Developing a Code of Ethics for Academics. *Journal of Science and Engineering Ethics*. 9(2).
34. Gadamer, H. G. (1979). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
35. Gasset, J. O. Y. (1944). *Mission of the University*. (Translated by Howard Lee Nostrand). Princeton: Princeton University Press.
36. Glanzer, P. L.; J. A. Carpenter. & N. Lantinga. (2010). Looking for God in the University: Examining Trends in Christian Higher Education. *Higher Education*. No. 61.
37. Habermas, J. (1971). The University in a Democracy: Democratization of the University. In: *Toward a Rational Society*. London: Heinemann.
38. Habermas, J. (1992). The Idea of the University – Learning Processes, In S. W. Nichol森 (Ed. and Translate). *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Cambridge, Massachusetts: M. I. T. Press.

39. Hofstetter, M. J. (2001). *The Romantic Idea of a University: England and Germany. 1770–1850*. New York: Palgrave.
40. Hooper, S. (2005). *Addressing Ethical Issues in Higher Education: A practical Guide*. UK: Institute of Business Ethics.
41. Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. (Translated by H. A. T. Reiche. & H. F. Vanderschmidt). Boston: Beacon Press.
42. Kant, I. (1979). *Der Streit der Fakultäten* [The Conflict of the Faculties]. (Translated by Mary J. Gregor). New York: Aboris Books.
43. Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Boston: Harvard University Press.
44. Kwiek, M. (2006). *The Classical German Idea of the University Revisited. or on the Nationalization of the Modern Institution*. Poznan: Center for Public Policy Research Papers Series. Vol. I. Retrieved from www.cpp.amu.edu.pl.
45. Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University* (ed. F. M. Turner). New Haven and London: Yale University Press.
46. Nietzsche, F. (1872). *On the Future of Our Educational Institutions*. Available at: <https://webpace.utexas.edu/hcleaver/www/330T/350kPEENietzscheFutureTableAll.pdf>
47. Nixon, J. (2008). *Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice*. London: Routledge.
48. O'Brien, G. D. (2002). *The Idea of a Catholic University*. Chicago and London: University of Chicago Press.
49. Rand, R. (ed.) (1992). *Logomachia: The Conflict of Faculties*. Lincoln: University of Nebraska Press.
50. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University.
51. Roberts, J. H. & J. Turner, (2000). *The Sacred and Secular University*. Princeton, N. J. Princeton University Press.
52. Roco, M. C. & W. S. Bainbridge. (eds.) (2006). *Progress in Convergence: Technologies for Human Wellbeing*. New York: New York Academy of Sciences.
53. Schelling, F. W. J. (1981). *On University Studies*. (Translated by E. S. Morgan). Athens: Ohio University Press.
54. Schleiermacher, F. (1991). *Occasional Thoughts on Universities in the German Sense. With an Appendix Regarding a University Soon to Be Established* (1808). (Translated by T. N. Tice & E. Lawler. San Francisco: EMText.
55. Schmalzbauer, J. & K. Mahoney, (2008). Religion and Knowledge in the Post-Secular Academy. In: P. Gorski; D. K. Kim; J. Torpey & et al (eds). *The Post-Secular in Question*. New York and London: New York University Press.
56. Sherkat, D. E. (2007). *Religion and Higher Education: The Good, the Bad, and the Ugly*. Retrieved from <http://religion.ssrc.org/reform/Sherkat.pdf>.
57. Talburt, S. (2000). On Postmodern Theories in the Study of Higher Education: A Response to Davies. *The Review of Higher Education*. 23(2).
58. Webster, F. (2001). *The Postmodern University: The Loss of Purpose in British Universities*. Basing Stoke: Palgrave.
59. White, J. (1997). Philosophy and the Aims of Higher Education Studies. *Higher Education*. 22(1).
60. Wilshire, B. (1990). *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity and Alienation*. Albany: State University of New York Press
61. Wittrock, B. (1993). The Modern University: the Three Transformations. In: S. Rothblatt & B. Wittrock (eds.). *The European and American University Since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
62. Wittrock, B. (2008). *The Modern University and Research: Traditions and Trajectories*. Stockholm: Royal Swedish Academy of Sciences; Research Policy Committee.

برنامه درسی و برنامه درسی آموزش عالی همانند سایر رشته‌های علمی دارای فلسفه‌ای است. به صورت مختلفی می‌توان فلسفه برنامه درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار داد. مثلاً می‌توان به سؤالات متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی رو کرد و پرسید که پاسخ‌های ارائه شده به پرسش ماهیت واقعیت، چگونه و چه بخشی از برنامه درسی آموزش عالی را متأثر می‌سازد و اینکه واقعیت عینی است، ذهنی است یا عینی ذهنی است، چگونه موضوعات درسی و رشته‌های علمی در آموزش عالی را شکل می‌بخشد؟ برای نمونه گفته می‌شود که دو گانه دانستن واقعیت، موجب شده است که بخشی از آموزش عالی نظری و محض تلقی شود و بخش دیگر آن عملی و کاربردی. سؤالات دیگری نظیر پرسش از بنیادها، اهداف، ماهیت روش‌ها و ماهیت استادی و شاگردی... نیز قابل طرح است و گاه ممکن است کندوکاو در پاسخ‌هایی باشد که فلاسفه در طول تاریخ فلسفه در مورد ماهیت برنامه درسی آموزش عالی پرسیده‌اند و اینها مکتوب شده و در قالب یک شاخه دانش درآمده‌اند. این مقاله که در دو بخش تنظیم شده، قصد دارد با روش دیالکتیک با خود و مفهوم‌یابی از تجارب، برای بخش اول و روش مطالعه اسناد و مدارک برای بخش دوم، فلسفه برنامه‌های درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار دهد.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه برنامه درسی، فلسفه آموزش عالی، فلسفه‌ورزی در آموزش عالی، فلسفه برنامه درسی آموزش عالی، ایده دانشگاه.

فلسفه برنامه درسی آموزش عالی

پیشنهاد چهارچوبی برای فلسفه‌ورزی

یحیی قانیدی

دانشیار دانشگاه خوارزمی
yahyaghaedy@yahoo.com

بیان مسئله

فلسفه برنامه درسی آموزش عالی، بنیاد برنامه‌های درسی در دانشگاه‌هاست. چنین فلسفه‌ای باید از زمینه فرهنگی و تاریخی که آموزش عالی در آن رشد می‌کند، نشئت گرفته باشد. این فلسفه تمام عناصر برنامه درسی از قبیل اهداف، محتوا، روش‌ها، دانشجویان، اساتید، سازمان‌های علمی و دانشجویی، پژوهش‌های علمی و نحوه پاسخگویی به نیازهای اجتماعی را متأثر می‌سازد. فلسفه برنامه درسی آموزش عالی خود از فلسفه آموزش عالی نشئت می‌گیرد، در حالی که هر دو تا حدودی تازه و نوظهور هستند و مباحث مختلفی درباره چند و چون آنها وجود دارد. «در مورد آموزش عالی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. تفاوت این دیدگاه‌ها ناشی از تفاوت آنها به پاسخ‌هایی است که به مجموعه‌ای از سؤالات می‌دهند». (فرمان^۱، ۲۰۰۳: ۶۷۶) زیرا سؤالات فلسفی درباره آموزش عالی و برنامه درسی آموزش عالی تا حدود زیادی مشابه و مداوم‌اند. بروباخر^۲ معتقد است که «مدیران دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها باید چشم‌اندازی فلسفی در تصمیم‌گیری‌هایشان درباره موضوعات بنیادی تحصیلی داشته باشند». (بروباخر^۳، ۱۹۸۲: ۱۶۸)

به‌زعم وایت^۴ (۱۹۹۷) گرچه سؤال اساسی فلسفه باید این باشد که چگونه می‌تواند نوری بر اهداف آموزش عالی بتاباند، اما آموزش عالی برخلاف آموزش مدرسه‌ای کمتر زمینه برای چنین کاری فراهم کرده است و یا کمتر تمایلی به چنین کاری داشته است. با این حال در سال‌های اخیر با اینکه رشته فرعی شناخته‌شده‌ای^۵ تحت عنوان فلسفه آموزش عالی وجود ندارد، اما جریانی پیوسته از نوشته‌ها که دارای جهت‌گیری فلسفی‌اند، در این زمینه پدیدار شده است. (نقل از بارنت^۶، ۲۰۰۴: ۶۸) برخی از نوشته‌ها نیز ذیل موضوع ایده دانشگاه پدیدار شده‌اند^۷ و برخی دیگر به‌ویژه با اشاره مستقیم به این ایده یا عنوان فلسفه آموزش عالی به فلسفه‌ورزی درباره آموزش عالی پرداخته‌اند.

در دوران باستان می‌توان ریشه دانشگاه و ارائه برخی دیدگاه‌ها درباره دانشگاه را به افلاطون به‌دلیل برپایی آکادمی و به ارسطو به‌دلیل راه‌اندازی لوکمی نسبت داد. در دوره

1. Fuhrmann
2. Brubacher
3. Brubacher
4. White
5. Recognized Sub-Discipline
6. Barnett
7. The Idea of the University

مدرن اولین نوشته‌های فیلسوفان از کانت^۱ تعارض‌های دانشگاه^۲ (۱۷۹۸) و سنت فکری آلمانی درباره دانشگاه آغاز می‌شود. نیومن^۳ (۱۹۹۹)، هومبولت^۴ (۱۹۷۹)؛ به نقل از: ویک، (۲۰۰۶)^۵، فیخته^۶ (۱۹۸۷)، یاسپرس^۷ (۱۹۵۹) و هابرماس^۸ (۱۹۷۸)؛ به نقل از: دلانتی، (۲۰۰۱ و هابرماس، ۱۹۷۱) نوشته‌هایی در این باره دارند. یاسپرس در کتاب خود تحت عنوان «درباره ایده دانشگاه»^۹ (۱۹۵۹: ۷۵) به ایده دانشگاه هومبولتی^{۱۰} اشاره می‌کند و بر این باور است که دانشگاه باید منبعی برای روشن فکری و تفکر فراهم آورد به همان گونه که گادامر در «حقیقت و روش» به آن اشاره می‌کند. از سوی دیگر هابرماس در نوشته‌هایی نظیر «دانشگاه در یک دموکراسی: دموکراتیک کردن دانشگاه» و «ایده دانشگاه: فرایند یادگیری» (۱۹۶۷)؛ به نقل از: ویک، (۲۰۰۶) بیشتر در کنار سنت کانتی درباره دانشگاه می‌ایستد: دانشگاه باید مکانی برای نقادی^{۱۱} باشد. (نقل از دلانتی^{۱۲}، (۲۰۰۱: ۶۴) باتی^{۱۳} (۱۹۸۷: ۴۳) در کتاب خود تحت عنوان «تاریخ‌های دانشگاه: کانت و هومبولت»، وضعیت دانشگاه‌های آلمانی را حسب تحولات تاریخی و فلسفی مورد بررسی قرار می‌دهد. کوپک^{۱۴} (۲۰۰۶: ۵) یکی از پرنویس‌ترین افراد در حوزه آموزش عالی با پیگیری نگرشی فلسفی در مقاله خود تحت عنوان «بازنگری سنت کلاسیک آلمانی درباره دانشگاه»، برخی مباحث جدی در حوزه آموزش عالی، مانند ملی‌سازی دانشگاه‌های اروپایی: خدمت به ملت، یادگیری حقیقت در مقابل مسئولیت‌های عمومی دانشگاه‌های مدرن، ایده بنیادی دانشگاه در مقابل مجادله‌های یاسپرس، هابرماس و... را به بحث می‌گذارد. عنوان ایده دانشگاه، انگیزه‌ای برای نوشتن تحت همین عنوان برای بسیاری از کسانی بوده است

1. Kant
2. The Conflict of the Faculties
3. Newman
4. Humboldt
5. براساس ایده‌های او سنت دانشگاه‌های هومبولتی در ادبیات آموزش عالی به‌ویژه در سنت آلمانی پدیدار شد و یاسپرس در کتاب خود تحت عنوان «درباره ایده دانشگاه» به آن اشاره می‌کند.
6. Fichte
7. Jaspers
8. Habermas
9. On the Idea of the University
10. Humboldtian Notion of the University
11. A Site of Critique
12. Delanty
13. Bahti
14. Kwiek

که مایل بوده‌اند درباره دانشگاه بیندیشند. اوکشات^۱ (۱۹۸۹: ۵) نیز یادگیری لیبرال را به‌عنوان ایده اساسی دانشگاه پیگیری کرده است.

با وجود آنچه که به‌طور کلی درباره فلسفه دانشگاه گفته شده است، متفکرانی نیز وجود دارند که به مباحثی پرداخته‌اند که بیشتر به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی نزدیک است. گودلد^۲ (۱۹۹۵) ضمن اشاره به چهار عنصر اساسی برای آموزش عالی شامل برنامه درسی، روش‌های تدریس، تحقیق و سازمان‌های دانشکده‌ها، مدعی است باید به‌سمت یک فلسفه آموزش عالی حرکت کرد که بتواند ناپایداری‌ها در تحقیقات و پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی را سر و سامان دهد. وی شانزده سنت فلسفی^۳ در ارتباط با فلسفه آموزش عالی را توضیح می‌دهد.^۴

به‌زعم ونکیائوهانگ^۵ (۲۰۱۰) آموزش عالی باید معطوف به توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی باشد. به‌ویژه توسعه اجتماعی - اقتصادی نقشی تعیین‌کننده در توسعه آموزش عالی ایفا می‌کند. یعنی می‌توان گفت گه آموزش عالی باید به‌دنبال تغییراتی که در اقتصاد رخ می‌دهد، تغییر کند. فلسفه آموزش عالی در عصر اقتصاد دانش‌بنیان^۶ باید فلسفه‌ای انسان‌گرایانه باشد. وجود و توسعه آموزش عالی نه‌تنها باید بر دانش استوار باشد بلکه باید بر مردم نیز استوار باشد و هدف آن باید زندگی انسان باشد.

پاسخ به پرسش‌های اساسی در مورد آموزش عالی علاوه بر اینکه باعث می‌شود دیدگاه‌های مختلفی در مورد شیوه‌های نگرستن و عمل در آموزش عالی پدیدار شود، برنامه‌های درسی آموزش عالی را نیز متأثر می‌کند. برخی از این دیدگاه‌ها و رویکردها عبارت‌اند از: ۱. آزادمنشانه؛ ۲. پژوهشی؛ ۳. حرفه‌ای؛ ۴. انسان‌گرایانه؛ ۵. افراطی (مدرسه‌زدایی)؛ ۶. تعهد اجتماعی و ۷. چندمنظوره. (فرمان، ۲۰۰۳: ۶۸۳-۶۷۶) رویکرد آزادمنشانه در پی آن است که از طریق عقل، عادات ذهنی در دانشجویان پدید آورد به‌نحوی که جستجوگر دائمی حقیقت باشند. فرایندهای تفکر و استدلال مهم‌تر

1. Oakeshott

2. Goodlad

3. Heresy

4. Determinism, Academicism, Utilitarianism, Survivalism, Pedagogicism, Abstractionism, Occupationalism, Mechanism, Sponsorism, Libertarianism, Departmentalism, Opportunism, Collegialism, Monasticism, Homogenism, Individualism

5. Wen Xiao-Hong

6. Knowledge-Based Economy

از محتوای آموزشی است. نیومن، دیویی^۱، وایتهد^۲ و هاجینز^۳، از مدافعان این رویکرد هستند. برنامه درسی فعلی بسیاری از دانشگاه‌ها در دوره‌های کارشناسی بر این اساس استوارند. رویکرد پژوهشی بر حرکت دادن دانشجویان به سمت رشد و خلق دانش جدید استوار است. وبلن^۴ و فلکسنر^۵ را می‌توان از مدافعان از این رویکرد دانست. این رویکرد بر انتقاد شدید از برنامه درسی دانشگاه‌هایی استوار است که راه دانش‌اندوزی دبیرستان را پیگیری می‌کنند. چنین انتقادات و تمایلاتی باعث شده است که رسیدن به درجه‌ای از توانمندی‌های پژوهشی از اهداف جدی هر دانشگاهی باشد. رویکرد حرفه‌ای منطقی فایده‌گرایانه به آموزش عالی دارد و بر این باور است که باید مهارت‌ها و آمادگی‌های لازم برای اشتغال را در دانشجویان رشد داد. گرچه این رویکرد مدافعان جدی شناخته‌شده‌ای ندارد، اما روندهای دموکراتیک و گرایش‌های ضد نخبه‌گرایی آموزش عالی و نیز خود دانشجویان و خانواده‌هایشان از آموزش عالی انتظار دارند که آموزش عالی بیشتر معطوف به شغل باشد. رویکرد انسان‌گرایانه در پی آن است تا زمینه رشد همه‌جانبه دانشجویان در ابعاد فیزیکی، روان‌شناختی، ذهنی و اخلاقی فراهم شود. مدافعان این رویکرد بیشتر تحت تأثیر تحقیقات پیائزه، اریکسون و کولبرگ هستند. رویکرد مدرسه‌زایی معتقد است تمام نهادهای آموزشی از جمله آموزش عالی، چنان نامناسب جهت داده شده‌اند که باید برچیده شوند و بر مبنای این اعتقاد که انسان‌ها ذاتاً خودگردان‌اند و هر گونه اقتداری به آنان صدمه می‌زند، بازسازی شوند. گودمن^۶، راجرز^۷، ایلچ^۸ و فریره^۹ را می‌توان از مدافعان این رویکرد دانست. رویکرد تعهد اجتماعی متوجه این نکته است که دانشگاه باید مسئولیت‌های خود را در قبال جامعه انجام دهد و چندان در پی پاسخگویی به نیازهای فردی نیست. مدافعان این دیدگاه بیشتر نهادهای اجتماعی و خانواده‌های دانشجویان هستند. دانشگاه‌های چندمنظوره می‌کوشند تا تمامی نیازها و انتظارات را تحقق بخشند.

کر^{۱۰} (۱۹۶۳) چنین عنوانی را وضع کرد. (فرمان، ۲۰۰۳: ۶۸۳-۶۷۶)

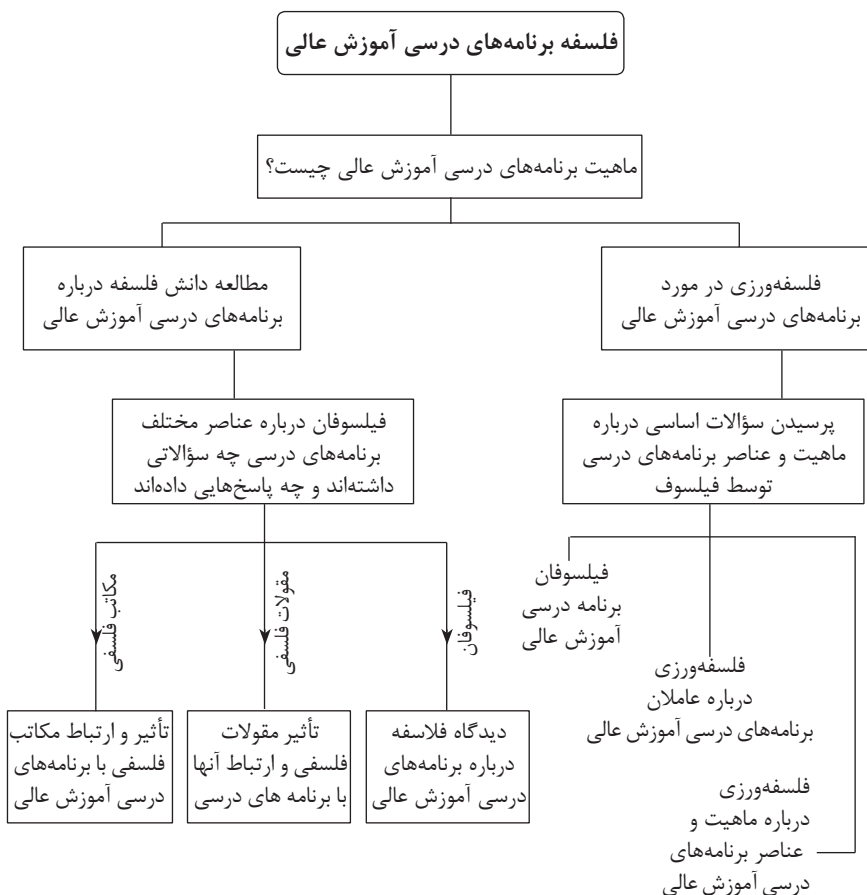
1. Dewey
2. Whitehead
3. Hutchins
4. Veblen
5. Flexner
6. Godman
7. Rogers
8. Illich
9. Freire
10. Kerr

براساس آنچه که به‌طور مختصر مرور شد، به دو گونه می‌توان به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی پرداخت. (قائدی، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)

۱. دانش‌های موجود فلسفی درباره عناصر برنامه درسی را که بیشتر توسط فلاسفه مورد بررسی قرار گرفته است، مطالعه کنیم که خود به سه طریق امکان‌پذیر است: اول دیدگاه هر فیلسوف را به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار داد. دوم مقولات اساسی فلسفه نظیر متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی را براساس آنچه که فیلسوفان گفته‌اند و ارتباطشان را با برنامه‌های درسی آموزش عالی مطالعه نمود. سوم بررسی ارتباط و تأثیر مکاتب فلسفی با برنامه‌های درسی آموزش عالی است. در این مقاله به دو طریق آخر به‌طور مختصر پرداخته شده است. ۲. فلسفه‌ورزی درباره برنامه‌های درسی آموزش عالی است که به سه طریق ممکن است: اول پرسیدن سؤالات اساسی درباره کارگزاران برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر استادان، دانشجویان، مدیران و سیاست‌گذاران است. دوم پرسیدن سؤالات اساسی درباره ماهیت عناصر برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر اهداف، روش‌ها، محتوا و... . سوم پرداختن تخصصی ویژه به موارد فوق در قالب فیلسوف برنامه درسی آموزش عالی. در دو مورد اول براساس این رویکرد خود کارگزاران نیز باید اقدام به پرسیدن سؤالات اساسی کنند و در حالت سوم در این مقاله در مورد استاد به‌عنوان کارگزار اصلی برنامه‌های درسی آموزش عالی و اهداف به برنامه‌های درسی آموزش عالی پرداخته شده است. افراد ویژه تحت عنوان فیلسوف این فعالیت را انجام می‌دهند. ساختار مفهومی موارد فوق در قالب نمودار ۱ آورده شده است.

روش بررسی

این مقاله با استفاده از روش دیالکتیک با خود و مرور مطالعات انجام‌شده در زمینه فلسفه آموزش عالی در قالب پژوهش، کتاب و مقاله به پرسش‌های مطرح‌شده پاسخ داده است. در دیالکتیک با خود ابتدا سؤالی اساسی در ارتباط با موضوع طرح می‌شود، سپس پاسخی بدان داده می‌شود. پس از آن تلاش می‌شود آن پاسخ مورد تردید قرار گیرد و از دل آن سؤالی دیگر بیرون کشیده شود و این فرآیند تا زمان کفایت ادامه پیدا می‌کند. در روش مطالعه آثار و اسناد تاحدودی از تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شده است. در اینجا پژوهشگر مطالعات را تا سرحد گردآوری شواهد و دلایل کافی برای ادعاهایش پیگیری کرده است.



نمودار ۱: چهارچوب مفهومی فلسفه برنامه درسی آموزش عالی

نتایج

۱.۱. فلسفه آموزش عالی، مقولات فلسفی و برنامه درسی

فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظامدار درباره جهان و رابطه انسان با آن است. متافیزیک یعنی مطالعه ماهیت واقعیت غایی شامل نظریه‌پردازی درباره وجود است. باورهای ما درباره ماهیت واقعیت، تعیین‌کننده چگونگی درک ما از روابطمان با جهان و جامعه انسانی است. متافیزیک از طرق مختلفی به نظریه‌پردازی و عمل آموزش عالی مربوط می‌شود.

موضوعات، تجارب و مهارت‌هایی که در برنامه درسی گنجانده می‌شوند، نماینده مفهوم واقعیت از دیدگاه جامعه‌ای است (یا باید باشد) که نظام آموزش عالی را برپا می‌دارد. بخشی از تلاش برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزش عالی معطوف به متون درسی برای توصیف جنبه‌های خاصی از واقعیت برای دانشجویان است. مثلاً گنجانیدن برخی دروس عمومی و دروس مذهبی برخی از ابعاد واقعیت را برای دانشجویان تشریح می‌کند. معرفت‌شناسی^۱ یا نظریه دانش و شناخت برای مدرسان اهمیت حیاتی دارد. معرفت‌شناسی که به بنیادهای معرفت می‌پردازد، سؤال‌های مهمی را مطرح می‌کند و با روش‌های تدریس و یادگیری در آموزش عالی رابطه نزدیکی دارد. (گوتک^۲، ۲۰۰۲: ۸) اینکه دانشگاه چه چیزی را باید یاد دهد و چه روشی را باید پیگیری کند، در مقوله معرفت‌شناسی می‌گنجد. چنانکه کانت (۱۷۹۸) و هابرماس (۱۹۷۱) بر سنت نقادی و یاسپرس (۱۹۵۹) بر سنت روشنفکری تأکید می‌کنند.

ارزش‌شناسی^۳ به بحث درباره نظریه ارزشی می‌پردازد و درصدد است تا آنچه را که اخلاقاً خیر و صحیح است توصیف نماید. اخلاق^۴ و زیبایی‌شناسی^۵ بخش‌های ارزش‌شناسی را تشکیل می‌دهند. مدرسان همواره به تشکیل ارزش‌ها در نسل جوان و ترغیب اعمال پسندیده در دانشجویان علاقه‌مند بوده‌اند. بدون تردید پسران و دختران دانشجوی عصر جدید، در دنیایی از ارزش‌های متعارض زندگی می‌کنند. الگوهای ارزش علی‌گرایانه، مذهبی و سیاسی موجب مناقشه و جنگ بوده‌اند. در داخل کشورها ارزش‌ها در راستای منافع طبقاتی و گروهی با هم برخورد می‌کنند. خصلت‌های فرهنگی بر هسته ارزش‌های ملی یا مذهبی که برای جامعه حس هویت، هدف و همبستگی اجتماعی تأمین می‌کنند، دلالت دارند و همه این موارد در برنامه‌های درسی آموزش عالی به‌طور رسمی و غیررسمی تأثیر می‌گذارند. برخی از این اثرات و تعارضات را می‌توان در سطح آموزش عالی ایران و برنامه‌های درسی آن مشاهده کرد.

۱.۲. فلسفه آموزش عالی، مکاتب فلسفی و برنامه درسی

درباره فلسفه آموزش عالی می‌توان نکته‌هایی را از مکاتب فلسفی استخراج نمود، این مکاتب

1. Epistemology
2. Gutek
3. Axiology
4. Ethics
5. Aesthetics

را می‌توان در قالب مکاتب فلسفی سنتی و جدید تقسیم‌بندی کرد. در مکاتب فلسفی سنتی نظیر ایده‌آلیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و... موارد مطرح‌شده در مورد نظام تربیتی به‌طور کلی است و می‌توان پذیرفت نظام آموزش عالی هم جزئی از این نظام کلی است. برخی از دیدگاه‌های جدیدتر فلسفی به‌طور مشخص به نظام آموزشی و عناصر آن از قبیل استاد، دانشجو و برنامه درسی پرداخته‌اند.

برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان محور فعالیت‌های آموزش عالی، عرصه برخی مشاجرات است. تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه درسی آموزش عالی مستلزم بررسی، امعان نظر و تدوین غایت‌های نظام آموزش عالی است. دست‌اندرکاران طرح‌ریزی و سازماندهی برنامه درسی آموزش عالی سؤالاتی از این قبیل مطرح می‌کنند: با ارزش‌ترین دانش کدام است؟ چه دانشی را باید در اختیار دانشجویان قرار داد؟ معیارهای گزینش دانش کدام‌اند؟ برای دانشجو به‌عنوان فرد و عضوی از جامعه شغلی، حرفه‌ای و اجتماعی چه چیزی با ارزش است؟ پاسخ‌هایی که به این‌گونه سؤالات داده می‌شود نه‌تنها تعیین‌کننده موضوعاتی است که باید و اموری که نباید در برنامه درسی گنجانده شوند، بلکه بالمال بر مفروضاتی درباره ماهیت جهان، انسان، جامعه و زندگی نیکو مبتنی هستند. گونه‌های متعددی از مفروضات اساسی و عمومی وجود دارد که شقوق مختلف برنامه‌ریزی درسی را تأمین می‌کنند.

فلاسفه از نظریه‌پردازی درباره متافیزیک، به استنتاج‌های گوناگون دست یافته‌اند. در حالی که ایده‌آلیست واقعیت را به‌صورت روحی یا غیر مادی تعریف می‌کند، رئالیست آن را به‌صورت نظامی از اعیان در نظر می‌گیرد که مستقل از ذهن انسان وجود دارد (اوزمن و کراور^۱، ۲۰۰۱: ۲۲) و پراگماتیست معتقد است که تجربه اساس تصور انسان از واقعیت است. در ارتباط با معرفت‌شناسی نیز فلسفه‌های گوناگونی وجود دارند. فلسفه‌های ایده‌آلیسم و رئالیسم مدعی مرجعی کلی برای معرفت‌اند. پراگماتیست‌ها دعاوی خود در باب معرفت بر پایه تجربه در پرتو شواهد تجربی که توسط همگان تحقیق‌پذیر باشد، توجیه می‌کنند. اگزیستانسیالیست‌ها ریشه معرفت را در ادراک شهودی مشخص از نیازها و حالات روان‌شناختی خویش جستجو می‌کند. براساس ادعاهای معرفت‌شناسی، برای مثال ایده‌آلیست بر این باور است که حصول معرفت، یا فرایند شناخت در حقیقت شامل یادآوری ایده‌هایی است که به‌صورت نهفته در ذهن وجود دارند. روش مناسب

آموزش از نظر آنها گفت و شنود سقراطی است که طی آن مدرس سعی دارد ضمن طرح پرسش‌های روشنگرانه ایده‌های نهان دانشجویان را به ضمیر آگاه او فراخواند. رئالیست‌ها بر این باورند که منشأ معرفت ما ادراکات حسی است و از آنها به مفاهیم می‌رسیم. از راه انتزاع داده‌های حسی به تشکیل مفاهیمی دست می‌یابیم که با امور عینی عالم واقع مطابقت دارند. مدرس می‌باید بر پایه فرمول ادراک حسی - انتزاع عقلی واقع‌گرایانه روش تدریس خویش را سازمان دهد، ممکن است مجموعه‌ای از فعالیت‌های عینی را در کلاس درس به کار گیرد تا پدیده‌های طبیعی را برای دانش‌آموزان توضیح دهد در مقابل پراگماتیست معتقد است که ما از طریق عمل کردن و تعامل ورزیدن با محیط خویش در چارچوب گام‌های مشکل‌گشایانه، معرفت کسب می‌کنیم. به این ترتیب برای کسانی که دیدگاه پراگماتیستی را درباره معرفت پذیرا هستند روش حل مسئله روش تدریس مناسبی است (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۶) تعارض کلاسیک بین ارزش‌ها را می‌توان در نظریه ارزش‌های عینی^۱ در تقابل نظریه ارزش‌های ذهنی^۲ شناسایی کرد. کسانی که ارزش‌ها را اموری عینی تلقی می‌کنند معتقدند که امور خیر دارای منشأ حقیقی بوده و همیشه و همه‌جا قابل تحقق‌اند. در مقابل طرفداران نظریه ذهنیت ارزش‌ها بر آن‌اند که ارزش‌ها تمایلات فردی یا گروهی - یعنی میل‌ها و نفرت‌هایی هستند که به اوضاع، زمان‌ها و مکان‌های ویژه بستگی دارند. برای اینها ارزش‌ها اعتبار جهانشمول ندارند، بلکه به ملاحظه آنکه به فعالیت‌های خاص وابسته‌اند، نسبی هستند. (قائدی، ۲۰۰۵: ۷۱)

از نظر مربیان ایده‌الیست، رئالیست و تومیست و نیز اساس‌گرایان^۳ و پایدارگرایان^۴ برنامه درسی از مهارت‌ها و موضوعاتی تشکیل می‌شود که به‌صورت منظم و مرتبی تهیه شده باشند. (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۳) آنان فراگیری مهارت‌های بنیادی را به‌مثابه ابزارهایی ضروری تلقی می‌کنند که قدرت دانشجویان را برای مطالعات آتی موضوعات پیچیده‌تر، افزایش می‌دهد. این وضع می‌تواند تا انتهای دوره کارشناسی و اوایل دوره کارشناسی ارشد ادامه پیدا کند. این دیدگاه چنان بر نظام‌های آموزش عالی چیره شده است که حتی در دوره انتهایی تحصیلات تکمیلی (دوره دکتری) هنوز هم بسیاری از اساتید معتقدند که دانشجویان به اندازه فعالیت پژوهشی خود (رساله دکتری) دروسی را نیز بگذرانند. از

-
1. Objective Values
 2. Subjective Values
 3. Essentialists
 4. Perennialists

دیدگاه فلسفه‌های سنتی‌تر، طرح‌های گزیده برنامه درسی بر موضوع تمرکز دارند. هدف عمده آنها انتقال موارث فرهنگی و پاسداری از آنها است. دانشمندان و پژوهندگان، از طریق تحقیقات خود، رشته‌های علمی تخصصی را ایجاد کرده‌اند که ابعاد مختلف واقعیت را تبیین می‌کند. بنابراین برنامه درسی، در چارچوبی از مباحث قابل یادگیری، وسیله‌ای برای انتقال این میراث به نسل نابلغ است، تا این نسل بتواند در فرهنگ مشارکت کند. برنامه درسی موضوع‌محور، صورتی از انتقال آگاهانه و عامدانه دیدگاه متخصصان در خصوص واقعیت به دانشجویان است.

برنامه درسی موضوع‌مدار^۱ به صورت سلسله مراتب سازمان داده می‌شود به طوری که موضوعات کلی‌تر که مهم‌تر تلقی می‌شوند، نسبت به موضوعات دیگر از اولویت برخوردار می‌باشند. تنظیم سلسله مراتب موضوعات درسی به مفهوم خاصی از واقعیت و ارزش بستگی دارد که زمینه برنامه درسی آموزش عالی را تشکیل می‌دهند. در مقابل برنامه‌های درسی موضوع‌مدار، گونه‌های متعددی از برنامه‌های درسی به‌عنوان شیوه‌های مطلوبی برای سازمان دادن برنامه‌های آموزشی پیشنهاد شده‌اند. آزمایش‌گرایان^۲، پیشرفت‌گرایان^۳ و نوساخت‌گرایان^۴ بیشتر به فرایند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه. (گوتک، ۲۰۰۲: ۱۴) این روش برنامه‌ریزی فرایندمدار^۵ اغلب به‌عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا حل مسئله خوانده می‌شود. روش برنامه‌ریزی فرایندمدار سعی دارد مهارت‌های روش‌شناختی را در دانشجویان ایجاد کند. طبق روش یادگیری آزمایش‌گرایانه جان دیویی، روش پژوهش علمی را می‌توان به همه مسائل انسانی تعمیم داد.

۲.۱. پرسش‌های اساسی در مورد اهداف آموزش عالی

در ارتباط با اهداف برنامه‌های درسی آموزش عالی سؤال‌های اساسی زیر قابل طرح است: آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی باید به‌گونه‌ای تدوین شوند که منعکس‌کننده اهداف آموزش عالی باشند؟ در این صورت آموزش عالی دارای چه اهدافی است؟ آیا اهداف کلاسیک آموزش عالی در جهان مدنظر است؟ ماهیت این اهداف چیست؟ تا چه اندازه در مورد آنها به تفکر پرداخته‌ایم؟ آیا اهداف آموزش عالی در طول زمان ثابت‌اند؟

1. Subject Matter Curriculum
2. Experimentalists
3. Progressives
4. Reconstructionists
5. Process-Oriented

آیا اهداف بر اختصاصات فرهنگی و نیازهای جامعه استوار است؟. (قائدی، ۲۰۰۴: ۲۴) کانت، فیخته، شلینگ، شلایرماخر، هومبولت، هگل و دیگر متفکران آلمانی از پایان قرن ۱۸ تا میانه‌های قرن ۱۹ از منظری بنیادی و هدفمند به آموزش عالی نگریسته‌اند. (ویک، ۲۰۰۶) این نو نگریستن هدف‌های آموزش عالی را متأثر کرده است. برای نمونه، یاسپرس بر این باور است که دانشگاه باید افراد را برای تولید علم، متحد و یکپارچه سازد، چنانکه دانشجوی و استاد با هم کار کنند نه اینکه استادان صرفاً برای دانشجویان کار کنند، همه کارکنان دانشگاه باید پشتکار جدی داشته باشند و حرفه‌ای باشند و اینکه دانشگاه باید در پی کاوش و انتقال حقیقت باشد نه اینکه تنها به دانشجویان انتقال دهد بلکه آموزش با پژوهش همراه شود و نیز به صورت علمی پیگیری شود. (با تلخیص و کمی تغییر، ویک، ۲۰۰۶) بر بنیاد ایده یاسپرس (۱۹۵۹: ۶۸) دانشگاه ممکن است در پیگیری ایده‌اش موفق باشد یا شکست بخورد، ایده دانشگاه هرگز به طور کامل درک نمی‌شود. از این رو تنش دایمی بین ایده دانشگاه و واقعیت وجود دارد. کیفیت یک دانشگاه در قیاس با ایده‌آل‌هایش قابل اندازه‌گیری است. به زعم او دانشگاه برای این وجود دارد که نهادسازی کند، ایده دانشگاه باید در نهاد دانشگاه عینی شود، دانشگاه جایی است که خود آگاهی باید به آشکارترین صورت پرورش یابد. مردم به آنجا می‌روند تا روح حقیقت را جستجو کنند. دانشگاه باید اقتدار خودش را از ایده غیر قابل تردید «آزادی آکادمیک» بگیرد.

گرچه هابرماس (۱۹۸۹: ۱۰۱) بر این باور است «که دانشگاه‌ها به مؤسساتی تبدیل شده‌اند که دیگر ایده‌های خود را پیگیری نمی‌کنند». از این رو یاسپرس و هابرماس به گونه‌ای در مقابل هم قرار می‌گیرند و به نظر نمی‌رسد که بتوان ایده‌های آنها را آشتی داد. دیدگاه هابرماس درباره دانشگاه بیشتر به لیوتار^۱ به‌ویژه در اثرش «شرایط پست مدرن» (لیوتار، ۱۹۸۴: ۳۷-۳۱) نزدیک است تا به سنت آلمانی دانشگاه. گرچه هیچ بحث مستقیمی بین هابرماس و یاسپرس در این باره وجود ندارد. «اما لیوتار از تعادل‌گرایی دانشگاه هومبولتی و ایده‌الیست‌های آلمانی در کل و هابرماس از ایده یاسپرس در کتاب کلاسیکش انتقاد می‌کند». (به نقل از ویک، ۲۰۰۶: ۱۸) براساس عقیده یاسپرس یک دوگرایی افلاطونی قوی بین ایده‌ها و بازنمایی‌های آنها وجود دارد. مثل ایده جوهر دانشگاه و رخدادهای زمینی‌اش. ایده نهاد دانشگاه و شکل زنده آن. (یاسپرس، ۱۹۸۹: ۷۰) سرانجام اوکشات (۱۹۸۹: ۱۴) بر این باور است که دانشگاه ماشینی برای دستیابی

1. Lyotard

به هدفی خاص یا تولید نتیجه‌ای خاص نیست، بلکه راه و منشی برای فعالیت انسان است. آموزش و انتقال فرهنگ و یافته‌ها به جوانان، اکتشاف دانش نو و برقراری ارتباط میان دانش مورد انتقال و تحقیق در این دانش با نیازهای جامعه از اهداف کلاسیک آموزش عالی است. (نادری و سیف نراقی، ۱۹۹۸) برنامه‌های درسی آموزش عالی ایران تا چه اندازه در رسیدن به این اهداف موفق بوده‌اند؟ به‌ویژه در پژوهش و اکتشاف دانش نو چه سهمی داشته‌اند؟ آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی جایی برای دانشجو برای پژوهش و اکتشاف دانش نو در نظر می‌گیرند؟ آیا برنامه‌های درسی آموزش عالی صرفاً متکی بر انتقال دانش [نو] هستند؟ آیا در همین انتقال موفق بوده‌ایم؟

کیو و هانی^۱ (۱۹۹۲) پنج هدف را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرند: ۱. آموزش؛ ۲. پژوهش؛ ۳. خدماتی؛ ۴. انتشاراتی و ۵. رشد حرفه‌ای. کاردان سه هدف زیر را برای آموزش عالی در نظر می‌گیرد: ۱. تربیت نخبگان علمی، فنی، هنری و رهبران آینده؛ ۲. گسترش و اشاعه دانش و فرهنگ و ۳. فراهم کردن زمینه پیشرفت علمی و فنی در جهان. (به نقل از کاردان^۲، ۲۰۰۴: ۱۵) مقایسه این اهداف نشان می‌دهد که اهداف آموزش عالی تغییر چندانی نکرده است. با این وجود سؤالات دیگری پیش می‌آید: محتوا و جهت این هدف‌ها و نحوه دستیابی آنها باید بر چه بنیادی استوار باشد؟ کدامیک از این هدف‌ها در اولویت قرار دارند؟ آیا آنچه امروز در دانشگاه‌های ما بر آن تأکید می‌شود و آن صرفاً ارائه دانش به دانشجویان است، هدف اول است؟ در این صورت دانشگاه با مدرسه چه تفاوتی دارد؟ البته مقاصد آموزش هم از اهمیت برخوردارند، همان‌طور که هال^۳ (۱۹۹۲: ۲۸۰) اشاره می‌کند: مقاصد آموزشی باید فعالیتی عقلانی و مبتنی بر مطالعه آزاد باشند. به نظر دیرینگ^۴ (۱۹۹۷: ۷۰) دانشگاه جایی است که برای دانستن کوشش می‌شود، دانستن حقیقت که آن‌طور که دیگران درک می‌کنند و جایی است که محققان و یادگیرندگان به کمک یکدیگر دانش را جستجو می‌کنند، در قرن ۲۱ بسیاری از فلاسفه اهداف جدیدتری را برای برنامه‌های درسی آموزش عالی در نظر می‌گیرند. مک‌ویلیام و لی^۵ (۲۰۰۶: ۵۵) معتقدند که دانشگاه باید به‌عنوان عامل دگرگونی اجتماعی عمل کند، آنها امیدوارند که دولت‌ها به کمک دانشگاه‌ها بتوانند شرایط اقتصادی نامساعد موجود را اصلاح کنند. بود و

1. Cave & Haney
2. Kardan
3. Hall
4. Dearing
5. Mc William & Lee

تنانت^۱ (۲۰۰۶، ۲۹۸) معتقدند که تحقیق و نوآوری باید با عملکرد اقتصادی پیوند بخورد. دانشگاه‌ها باید بتوانند افرادی پرورش دهند که بتوانند در خدمت دانش اقتصاد جدید باشند. چنین کارکنانی برای خلاق شدن، کارگشایی، همکاری، انعطاف‌پذیری خودانگیزی و خودگردانی آمادگی دارند. (یوشر^۲، ۲۰۰۲: ۹) به هر حال به گفته دیرینگ (۱۹۹۷) هر ملاحظه‌ای درباره هدف آموزش عالی وابسته است به باوری که ما درباره تربیت داریم. دامانیا^۳ (۲۰۰۶) معتقد است هدف آموزش عالی باید پرورش شهروندان فرهیخته باشد. این شهروندان روزی به‌عنوان رهبران و تأثیرگذاران دنیای جدید خدمت خواهند کرد. این رهبران روزی تصمیماتی اتخاذ خواهند کرد که روش نگرستن ما به زندگی را تغییر خواهد داد. برخی از این شهروندان رشته علوم انسانی را تغییر خواهند داد در حالی که برخی دیگر به‌دنبال تغییرات اجتماعی خواهند بود. برخی برای تغییرات اقتصادی فشار خواهند آورد و برخی دیگر امیدوار به تغییر نظرگاه‌های خانواده‌شان خواهند بود. به‌نظر وی پنج تعهد اساسی وجود دارد که وقتی با شاگردان سر و کار داریم باید آنها را به‌خاطر داشته باشیم. این پنج ستون اساسی از فلسفه امور دانشجویان^۴ برمی‌خیزند: ۱. تقویت آکادمیک دانشجویان؛ ۲. رشد شخصی یکپارچگی دانشجویان؛ ۳. تنوع بخشیدن به ذهن دانشجویان؛ ۴. برقراری ارتباط با دانشجویان به‌منظور ساختن ویژگی‌های شخصی آنان و ۵. ایجاد خلوص و همدلی در خرد دانشجویان.

۲.۲. فلسفه‌ورزی در مورد عناصر اساسی برنامه درسی آموزش عالی: استاد

استادان (و دانشجویان) به‌عنوان مهم‌ترین کارگزاران آموزش عالی مورد توجه متفکران در این حوزه بوده‌اند. هابرماس (۱۹۸۹: ۱۲۴) بر این باور است که تنها وقتی کسی ایده دانشگاه را در خودش جذب کرده باشد، می‌تواند به‌صورت مناسبی به‌عنوان بخشی از دانشگاه فکر و عمل کند. یاسپرس (۱۹۵۹: ۷۰) نیز بر همین باور است او می‌گوید «در تفکر بین آنچه دانشگاه هست^۵، غیر ممکن است که آنچه که باید باشد^۶ را فراموش کنیم؛ استادان و دانشجویان باید ایده دانشگاه را جذب کنند، ایده دانشگاه باید به‌عنوان بخشی

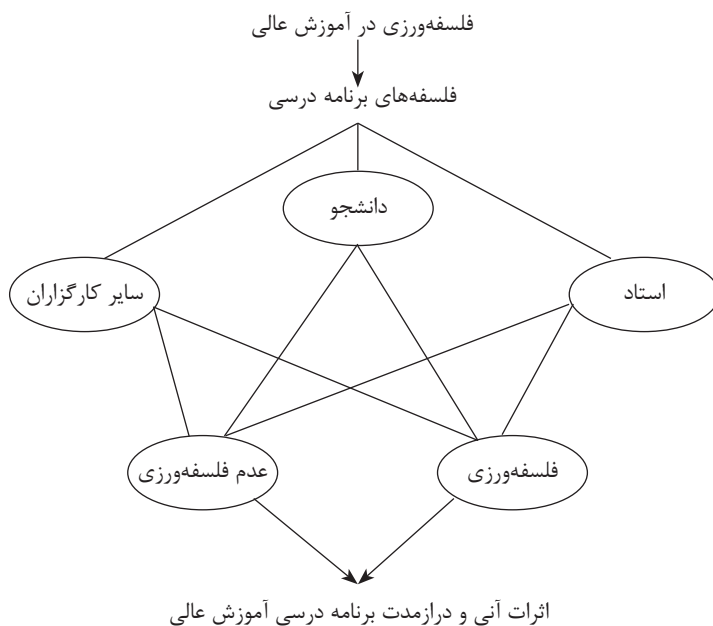
1. Boud & Tenantt
2. Usher
3. Damania
4. Philosophy of Student Affairs
5. University Is
6. University Should be

از زندگی انسان جاری شود». همچنین «یاسپرس به اتحاد دانشجویان و اساتید با شیوه پژوهشگری (به نقل از، ویک، ۲۰۰۶: ۱۹)» تأکید دارد.

استادان در نخستین تجربه‌های حرفه‌ای خود از فرصت کافی برای اندیشیدن درباره الزامات حضور خویش در دانشگاه بهره‌مند نیستند. در اکثر موارد تدریس به صورت وقایع شتابزده و غالباً دلسردکننده در می‌آید که استاد در ضمن آنها نسبت به تقاضای فوری دانشجویان، والدین آنها، رؤسای دانشکده‌ها و همکاران‌شان و سازمان‌های حرفه‌ای و دستگاه‌های اجرایی واکنش نشان می‌دهند و برای استادی که بخواهد در حرفه مدرسی خود به راستی متبحر گردد، کافی نیست که توجه خود را منحصرأً به امور و جزئیات روزمره معطوف دارد. هر استادی می‌داند که نظام آموزش عالی ابزار نیرومندی است که به زندگانی فردی، اجتماعی و شغلی دانشجو شکل می‌بخشد و از آن طریق در کار تداوم اجتماعی است. هنگامی استاد درباره نقش خویش به فلسفه‌ورزی می‌پردازد، دلمشغولی خود را نسبت به اموری که فوریت عملی دارند رها ساخته، درباره نظریه‌ای که قوام و دوام عمل تربیتی به آن وابسته است، به تفکر می‌پردازد. از آنجا که تدریس فعالیتی اخلاقی است، مستلزم تلفیق دقیق نظریه و عمل است. نظریه بدون عمل ناکافی است و عملی که از هدایت نظریه بی‌بهره باشد راه به جایی نمی‌برد.

چون تدریس مستلزم تلفیق نظریه و عمل است، دارای دو بعد نظری و عملی است. تدریس دارای اثراتی است که از وقایع آموزش بلافصل کلاس درس فراتر می‌رود. نحوه برخورد استادان با دانشجویان به طرز تصور آنان از ماهیت انسان بستگی دارد، درک او را از واقعیت تبیین می‌بخشد. وقتی که استاد مفهوم واقعیت و ماهیت انسان و جامعه را مورد تأمل قرار می‌دهد، درباره آموزش، فیلسوفانه می‌اندیشد و وقتی که این کار صورت می‌گیرد، لاجرم عناصر برنامه درسی آموزش عالی نظیر دانشجو، استاد و برنامه‌های درسی، نیز متأثر می‌شوند. دیدگاه فیلسوفانه و دیدگاه ناندیشیده استاد هر دو به صورت مختلف برنامه‌های درسی آموزش عالی را متأثر می‌سازند. در صورتی که استاد دیدگاهی ارزیابی‌شده در مورد برنامه درسی مرتبط با تخصص خود داشته باشد و به عبارت دیگر دارای موضع باشد، دانشجویان به خوبی این را تشخیص داده و نسبت خود را با آن دیدگاه، مورد ارزیابی قرار خواهند داد و در عین حال هم استاد و هم دانشجو در راه رشد و ارتقاء آن دیدگاه از برنامه درسی مورد نظر تلاش خواهند کرد. در صورتی که چنین فعالیت اندیشه‌ورزانه‌ای وجود نداشته باشد، هم دانشجویان به سرعت آن را تشخیص خواهند داد

و هم اثر آنی آن بی‌علاقگی و کم‌توجهی دانشجو به آن شاخه از برنامه درسی و عدم تلاش استاد برای ارتقاء و رشد خواهد بود و اثر درازمدت آن خالی شدن عرصه آن حوزه برنامه درسی از توانمندی است. نمودار ۲ نکات فوق را نشان می‌دهد.



نمودار ۲: برنامه درسی آموزش عالی با توجه به کارگزاران برنامه درسی

نتیجه

این مقاله دو رویکرد اساسی به برنامه درسی آموزش عالی را مورد بررسی قرار داد که عبارت‌اند از در نظر گرفتن فلسفه برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان دانش فلسفی و نیز به‌عنوان فلسفه‌ورزی. در رویکرد اول از سه زاویه به فلسفه برنامه درسی آموزش عالی نگریسته می‌شود: مقولات فلسفی، مکاتب فلسفی و فلاسفه. نگاه سوم در این مقاله مجال بررسی نیافت. در رویکرد فلسفه‌ورزی از آنجا که موضوعات مختلفی قابل بررسی است، تنها دو زمینه اهداف برنامه درسی آموزش عالی و استاد به‌عنوان یکی از کارگزاران جدی برنامه درسی آموزش عالی به پرسش گرفته شده است. پرداخت فلسفی به برنامه درسی آموزش عالی مقوله‌ای نسبتاً تازه است. این مقاله می‌تواند یکی از آغازگران در ایران باشد.

جدول ۱: جمع‌بندی سؤالات و پاسخ‌های پژوهش

<p>پاسخ‌های موجود به سؤالات متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی برنامه‌های درسی، آموزش عالی را متأثر می‌سازد. کیفیت و چگونگی این تأثیر وابسته به نوع و ماهیت پاسخی است که به سؤالات داده می‌شود. مثلاً پاسخ به این سؤال که واقعیت چیست می‌تواند موضوعات برنامه درسی را به سمت وقایع بیرونی یا ذهنی‌گرایی سوق دهد.</p>	<p>بررسی ارتباط مقولات اساسی فلسفه نظیر متافیزیک، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی با برنامه درسی آموزش عالی</p>	<p>دانش فلسفی:</p>	<p>فلسفه برنامه درسی آموزش عالی: رونکردهای نگرین</p>
<p>مکتب‌های فلسفی که گرد پاسخ‌هایی به یک یا چند سؤال فلسفی جمع شده‌اند، نیز بر برنامه درسی آموزش عالی تأثیر می‌گذارند و در تأثیرگذاری خیلی با سؤال اول متفاوت نیستند. اما به لحاظ سازمان‌دهی دانش فلسفی متفاوت عمل می‌کنند و در هر حال راه آسان‌تری برای فهم خود فراهم می‌آورند. در کنار مکاتب فلسفی سنتی که اشاراتی برای برنامه درسی آموزش عالی دارند، مکاتب جدیدتر و حتی گرایش‌هایی پدیدار شده‌اند که تأثیرات جدی‌تر و نزدیک‌تری بر برنامه درسی آموزش عالی دارند.</p>	<p>بررسی ارتباط مکاتب فلسفی با برنامه‌های درسی آموزش عالی</p>	<p>۱. بررسی دانش فلسفه برنامه درسی آموزش عالی</p>	
<p>در اینجا منظور برخورد فلسفی با مقولات و عناصر آموزش عالی است. به عبارت دیگر درکی که به دست می‌آید ناشی از مطالعه فلسفه دیگران نیست. بلکه ناشی از فلسفه‌ای است که هر پرسنده دارد. اگر استادان، دانشجویان و سایر کارگزاران آموزش عالی خود را و عناصر مربوط به خود را به طور مداوم مورد پرسش قرار دهند، هم روشنایی بیشتری به دست می‌آورند و هم دانش فلسفی بیشتری درباره برنامه‌های درسی آموزش عالی پدیدار می‌شود.</p>	<p>پرسیدن سؤالات اساسی درباره کارگزاران برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر استادان، دانشجویان، مدیران و سیاست‌گذاران</p>	<p>فلسفه‌ورزی: ۲. بررسی شیوه فلسفه‌ورزی در برنامه درسی آموزش عالی</p>	
<p>در اینجا نیز تمرکز بر پرسیدن است. عناصر برنامه درسی آموزش عالی هدف قرار می‌گیرد و نه کارگزاران و نقش هایشان. واکاوی مداوم مثلاً هدف‌های آموزش عالی است که باعث شده است دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی مختلف پدیدار گردد.</p>	<p>پرسیدن سؤالات اساسی درباره ماهیت عناصر برنامه‌های درسی آموزش عالی نظیر اهداف، روش‌ها، محتوا و...</p>		

پیشنهادها

۱. با توجه به اینکه در این مقاله دیدگاه فیلسوفان در مورد برنامه درسی آموزش عالی بررسی نشده است، پژوهش‌ها و مقالات دیگری می‌توانند به این موضوع اختصاص یابند.
۲. بررسی‌هایی می‌توان در مورد نقش فیلسوف برنامه درسی (آموزش عالی) و تأسیس

رشته به همین عنوان در سطح دکتری انجام داد.
۳. از آنجا که آموزش عالی تاکنون به دشواری حاضر به تجدید نظر و یا ساختن فلسفه‌ای برای خود شده است، بررسی‌هایی برای تدوین فلسفه آموزش عالی ایران و نیز فلسفه برنامه درسی مفید خواهد بود.

1. Bahti, T. (1987). Histories of the University: Kant and Humboldt. *Modern Language Notes*. Vol. 102. No. 3. April.
2. Barnett, R. (2004). The Purposes of Higher Education and the Changing Face of Academia. *London Review of Education*. Vol. 2. Issue 1. March.
3. Boud, D. & M. Tenant. (2006). Putting Doctoral Education to Work ; Challenges to Academic Practice. *Higher Education Research and Development*. 25(3).
4. Brubacher, J. (1982). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1. Xviii.
5. Cave, M. & M. Haney. (1992). Performance Indicator in Education. *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamum Press.
6. Damania, N. (2006). *Philosophy of Student Affairs*. Bowling Green State University.
7. Dearing, R. (1997). *National Committee of Inquiry Into Higher Education*. London: Dfee.
8. Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
9. Fichte, J. G. (1978). *The Purpose of the Higher Education*. Transl. By J. K. Bramann. Mt Savage: Nightsun Books.
10. Fuhrmann, B. (2003). Philosophy of Higher Education. (Translated by H. R. Arasteh).In: *Encyclopedia of Higher Education [In Persian]*
11. Ghaedi, Y. (2005). *Principles and Philosophy of Education*. Tehran: Sanjesh-E-Takmili Press.[In Persian]
12. Ghaedi, Y. (2004). *Philosophizing in University Text*. Sokhan-E- Samt. Vol. 8. No. 12
13. Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality*. Sixteen Forum of Heresy in Higher Education. England: Wales. Taylor & Francis Press
14. Gutek, G. L. (2002). *Philosophical and Ideological Perspective on Education*. (Translated by M. J Pakseresht). Tehran: Samt Press. [In Persian].
15. Habermas, J. (1971). *The University in a Democracy: Democratization of the University*. In *Toward a Rational Society*. London Heinemann.
16. Habermas, J. (1989). *The New Conservatism. Cultural Criticism and the Historians' Debate*. Transl. by S. W. NicholSEN. Cambridge: MIT Press.
17. Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies In; L. Gross Berg; G. Nelson & P. Trencher (Eds). *Cultural Studies*. New York and London. Rout Ledge.
18. Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Transl. by H. A. T. Reiche & H. F. Vander-schmidt. Boston: Beacon Press.
19. Kant, I. (1798). *The Conflict of the Faculties*. Trans. M. J. Gregor. Lincoln: U of Nebraska.
20. Kardan, M. A. (2004). *The Role of University Text and Its Characters*. Sokhan-e- Samt Vol. 8. No. 10. [In Persian]
21. Kwiek, M. (2006). *The Classical German Idea of University Revisited or on the Nationalization of the Modern Institution*. CPP RPS. Vol. 1.
22. Lyotard, J. F. (1984). *The Post Modern Condition: a Report on Knowledge*. Manchester University Press.
23. Mc William, E. & A. Lee. (2006). The Problem of the Problem with Educational Research. *The Australian Educational Researcher*. 33(2).
24. Naderi, E. M. Saif-e-Naraghi. (1998). *Methods of Research and Its Way of Assessment in Humam Science*. Tehran, Badr Press
25. Newmann, J. H. (1999). *The Idea of the University*. Ed by Frank M. Turner. New Haven:

Yale University Press.

26. Oakeshott, M. (1989). *The Idea of University*. Reprinted In: the Voice of Libral Learning: Michael Oakeshott on Education. Yale University Press.

27. Ozmon, H. & S. Craver. (2001). *Philosophical Foundatios of Education*. Translated by Educatinal Science Group. Imam Khomaini Research Institute[In Persian].

28. Usher, R. (2002). A Diversity of Doctorates; Fitness for the Knowledge Economy?. *Higher Education Research and Development*. 21(2).

29. Wen, Xiao-Hong. (2010). *On the Philosophy of Higher Education in the Age of Knowledge-Based Economy*. http://en.cnki.com.cn/journal_en/h-h000-cdjy-2010-03.Htm

30. White, J. (1997). Philosophy and the Aims of Higher Education Studies in *Higher Education*. Vol. 22. Issue 1.

پژوهش‌های متداول دوره مدرن، در حوزه‌های مختلف علوم انسانی امروزه به جزء لاینفک علم تبدیل شده است. برخی دیدگاه‌های انتقادی که توسط متفکرانی همچون هایدگر ارائه شده است به نقد و ارزیابی این نگاه می‌پردازد. در این مقاله نگارنده سعی خواهد کرد ضمن تعریف و بیان ویژگی‌های پژوهش مدرن از منظر هایدگر، نقدهای او را بیان نماید. هایدگر ضمن برشمردن اشکالات بنیادین نظام‌های پژوهشی موجود، چاره این مشکلات را در نگاه پدیدارشناسانه به علم جستجو می‌کند و مدعی است که باید در مبانی نظام‌های پژوهشی تغییرات جدی به‌وجود آورد.

مقاله حاضر به روش کتابخانه‌ای سعی دارد این نقدها را استخراج کند. نتایج حاصل از این بررسی را می‌توان در تبیین الزامات فلسفی روش‌های پژوهشی به‌کار گرفته شده در حوزه‌های گوناگون علوم به‌ویژه علوم انسانی و جرح و تعدیل آنها، توجه به روش‌های تحقیق پدیدارشناسانه و ویژگی‌ها و کارآمدی‌های آن، بهره‌گیری سازمان‌یافته و توسعه‌گرایانه از روش‌های پژوهشی بومی و توجه به به‌کارگیری روش‌های پژوهشی با توجه به برنامه‌های کلان ملی ملاحظه نمود. که این نقدها برای جامعه ایرانی که به دنبال یافتن نیازمندی‌های بومی خود از بستر پژوهش‌های علمی است، حائز اهمیت است.

■ واژگان کلیدی:

پژوهش، هایدگر، فلسفه علم، فلسفه تکنولوژی، هرمنوتیک

نقادی بنیان‌های پژوهش در دوره مدرن از منظر هایدگر

سیدمحمد مهدی موسوی مهر

استادیار دانشگاه صداوسیما

mousavimehr@iribu.ac.ir

مقدمه

امروزه پژوهش به‌عنوان جزء لاینفک علم تلقی می‌شود به‌نحوی که نمی‌توان آن را از علم جدا کرد. بر همین اساس آموزش عالی عموماً متوجه تربیت انسانی پژوهشگر و دانشگاهی پژوهش محور با ویژگی‌های پژوهش‌های مدرن است. در این میان برخی نگاه‌های انتقادی که توسط متفکرانی همچون هایدگر ارائه شده است، به نقد و ارزیابی چنین دیدگاه‌هایی می‌پردازد. هایدگر فارغ از اثبات و یا ابطال علوم و روش‌های پژوهشی، از موضعی پدیدارشناسانه در صدد است که شیوه تفکری را که علوم جدید در بستر آن رشد کرده‌اند، آشکار سازد.

هوسرل^۱ در آخرین اثر خود، سخن از بحران علوم اروپایی به میان آورده بود. به‌نظر او علوم امروزی قادر نیستند واقعیت را به ما نشان دهند و تصور انسان جدید از جهان که با علوم تحلیلی شکل یافته، از مسیر درست منحرف شده است. (هوسرل، ۱۳۸۴: ۳۹) هایدگر موفق شد که این ایده اساساً هوسرلی را به‌نحوی بنیادین مورد توجه قرار دهد و در مسیر پژوهش علمی هدایت کند. این نوع نقدها و بحران‌ها در جامعه علمی و پژوهشی ما نیز قابل طرح و بررسی و شایسته توجه است.

به‌نظر هایدگر اساساً آنچه امروزه به نام پژوهش علمی نامیده می‌شود، بهره‌ای کوچک از شناخت و آگاهی حقیقی دارد. انسان در طول تاریخ همواره به همین شیوه خاص فکر کرده است.

توقع زیادی درباره قدرت و توانایی و حوزه دخالت علم در حوزه‌های دیگر ایجاد شده است و اساساً نباید چنین انتظاری از علم وجود داشته باشد. چرا که «علم به نوبه خود فکر نمی‌کند و اصولاً قادر به تفکر نیست و البته این خود از نیک‌بختی علم است و در اینجا این گفته به‌معنی حفظ مسیر معینی است که علم پیش روی خود دارد». (هایدگر، ۱۳۸۵: ۱۶-۱۷) «دانش نمی‌اندیشد» به این معناست که دانش با روش‌هایش اصلاً نمی‌تواند اندیشه کند. این جمله یک سرزنش نیست، بلکه تنها یک تأکید بر ساختار درونی روش‌های علمی است تا بتوان ضمن مشخص کردن محدوده عمل پژوهش‌های علمی، آنها را از بحران نجات داد.

بیان مسئله

یکی از مسائل و معضلات حاکم بر جامعه ایرانی کم‌توجهی تحقیقات و پژوهش‌های علمی

1. Husserl

به زمینه‌ها و بسترهایی است که علم در آن تولید شده و ادراک علمی در آن حاصل شده است. به همین دلیل بسیاری از پژوهش‌ها نمی‌تواند برای جامعه ما مفید باشد. به‌عنوان نمونه پس از پایان جنگ تحمیلی، شاهد سرمایه‌گذاری‌های فراوان در حوزه سدسازی در کشور بودیم. تصور این بود که با این کار بسیاری از مشکلات حوزه آب برطرف خواهد شد. اکنون سدهای زیادی تأسیس شده است و حتی هنوز سدهای جدیدی در دست ساخت است. اما نتیجه این بوده که نه‌تنها مشکلات حوزه آب مرتفع نشده است، بلکه به مراتب نسبت به گذشته مشکلات بیشتری هم در حوزه آب و هم سایر حوزه‌ها ایجاد شده است. چرا که اساساً این پژوهش‌ها متناسب با زیست‌جهان ما نبوده است. چه بسا اگر مسئله مدیریت آب بر اساس پژوهش‌های بومی و زمینه‌گرا مثلاً به‌سمت پژوهش و توسعه در زمینه فناوری بومی و اقلیمی ساخت و توسعه قنات‌ها پیش رفته بود، وضعیت فعلی دامن‌گیر ما نشده بود.

رویکردهای مختلف با شیوه‌های گوناگونی در بررسی این پدیده می‌توان اتخاذ کرد. اما در این مقاله بررسی پدیدارشناسانه مدنظر است. یک دلیل این مسئله به ذات فناوری رجوع پیدا می‌کند. اغلب فناوری‌ها آدمی را به‌گونه‌ای مسحور می‌کنند که به‌جای آنکه به‌عنوان یک فاعل خودمختار و خودآیین عمل کند، در مقام فرمانبردار تسلیم و پذیرنده فناوری به مقتضیات فناوری تن می‌دهد. (پایا، ۱۳۸۹: ۷) برخوردی که در گذشته و شاید غالباً در زمان حال با مقوله تحقیق علمی داشته‌ایم همین بوده است.

روش‌های به‌کار گرفته شده در علوم، خواه ریاضی، خواه طبیعی، خواه انسانی به‌دلیل اینکه در حوزه خاصی براساس روش معینی به تحقیق می‌پردازند، از دست‌یابی به ذات خود قاصر و عاجزند. به‌علاوه، پژوهش‌های علمی از آن جهت که به وجه یا وجوه خاصی از اشیاء مورد مطالعه خود می‌پردازند، نسبت به سایر وجوه آن اشیاء و نیز اشیائی که اصلاً راجع به آنها تحقیقی ندارند، دچار نسیان یا غفلت می‌شوند.

البته به‌تدریج با پیدایش نگاه‌های نقادانه همچون تفکر قاره‌ای، جامعه‌شناسی معرفت و حتی برآمده از خود تفکر تحلیلی، از توجه یک‌جانبه به روش‌های پژوهشی رایج در علم مدرن کاسته شده و روش‌های جدید در تحقیقات حوزه‌های مختلف علمی به‌ویژه شاخه‌های علوم انسانی و اجتماعی جایگاه رفیعی یافته‌اند. مع الوصف چنین اتفاقی کمتر در سطوح علمی جامعه ما ملاحظه می‌شود. به‌نظر می‌رسد بررسی این دست نقادی‌ها جزء ضروریات جامعه پژوهشی ما بوده و گام‌های لازمی است که در مسیر دستیابی ما

به روش‌های بومی پژوهشی باید پیموده شود.

در بررسی پیشینه موضوع، تحقیقات قبلی که به‌طور خاص به نقد پژوهش از منظر هایدگر بیردازد، مشاهده نشد. اما در برخی منابع دیدگاه‌های مرتبط با اندیشه هایدگر که از گذشته‌های دور ریشه و مبنای هایدگر را مورد توجه قرار داده بودند، وجود داشت. به‌نظر داسک^۱، فن‌سالاری در پژوهش، ریشه در تفکر افلاطون دارد که آتلانتیس نمودار آن است. بعدها این تصور در اندیشه بیکن در خانه سلیمان حضور یافت. روسو و ولتر هم این تفکرات را ادامه دادند. همچنین سن‌سیمون در دوره حکومت ناپلئونی و همین‌طور لنین این اندیشه‌ها را دنبال کرده‌اند. (داسک، ۲۰۰۶: ۵۰-۴۰) شاید کوهن بهتر از همه توانسته بود نشان دهد که تمام فعالیت‌های علمی دانشمندان تحت تأثیر پارادایم‌ها قرار دارد. پارادایم‌ها عادات و آداب معینی در کار پژوهشگران است که پذیرش آن لازمه ورود در زمره اهل علم است و این شاید رساترین نقدی بود که بر تحقیقات علمی جدید اتفاق افتاد. حتی با پیدایش جامعه‌شناسی معرفت، مقاومت‌های قبلی در برابر تحلیل‌های فرهنگی در علم و فناوری کاهش یافت و تأثیر قلمرو هنر، مذهب، رسانه و سایر سپهرهای اجتماعی در پژوهش‌های علمی مدنظر قرار گرفت. (سیف‌الدین و رهبر، ۱۳۹۲: ۷۰)

از این‌رو به‌نظر می‌رسد لازم باشد آنچه امروزه به‌عنوان پژوهش از آن یاد می‌شود و مشتمل بر عناصر و ارکانی از قبیل تعریف، روش، پژوهشگر، دانشگاه، تخصصی‌شدن و توجه به پیشینه در علم مدرن است، مورد تأمل و موشکافی قرار گیرد. ما در اینجا این بررسی را براساس دیدگاه خاص هایدگر صورت می‌دهیم.

عناصر و مؤلفه‌های پژوهش

معنا و مفهوم پژوهش با توجه به رویه خود، به قلمرویی خاص - اعم از آنکه طبیعت باشد یا تاریخ - مربوط می‌شود. چنین قلمرویی بر اثر فرا افکندن برنامه کلان ثابتی انجام می‌گیرد و این برنامه کلان است که انضباط پژوهش را معین می‌سازد. مطابق تعریف هایدگر، فرا افکندن برنامه جامع ثابت و باز شدن قلمرو رویه - انضباط، پژوهش نامیده می‌شود. (اباذری، ۱۳۷۵: ۳۳) ذات آن چیزی که امروزه علم نامیده می‌شود، خود را به‌عنوان روندی در حوزه موجود، طبیعت و یا تاریخ استوار می‌سازد. لیکن روند در اینجا به‌معنی روش محض نیست، چرا که هر روندی به حوزه مشخصی نیازمند است تا در آن

بتواند وقوع یابد. بنابراین آنچه امروزه علم نامیده می‌شود صرفاً در چهارچوب‌های خاص پژوهشی قابل حصول است.

پژوهش دارای سه ویژگی است. اولین صفت این است که صرفاً در بخشی از موجودات - مثلاً در طبیعت - موضوع مورد شناسایی قرار می‌گیرد. دومین صفت اطلاق یک روش است و این روش چیزی جز اجرای مرتب و منظم بعضی از اعمال نیست. مثلاً در فیزیک تجربه به‌نحوی که ریاضیات اقتضاء می‌کند با نظم و ترتیب خاص صورت می‌گیرد. سومین صفت این است که تصدی به‌دست آوردن نتایج آن، به‌دست سازمان‌های پژوهش و گروه‌های خاصی از پژوهندگان است و آنچه توسط انجمن و یا گروه پژوهشی در دانشگاه و یا حتی نشریه‌ای خاص با شیوه‌ای خاص مورد بررسی قرار می‌گیرد شایسته اطلاق عنوان «علم» است.

۵۷

در دوره مدرن در علوم جدید تقریباً هیچ‌چون و چرا و اما و آگری در روش علوم مطرح نمی‌شود. اگر اشکالی و نقدی هم طرح شود، فقط متوجه نتایج و دستاوردهایی است که از علوم حاصل شده است و گویا در ساختار و روش‌های کلی علمی جای هیچ خدشه‌ای نباید وجود داشته باشد.

در این نوع ساختار پژوهش علمی، آزمایش اهمیت بالایی دارد. البته لازم است که میان پژوهش آزمایش‌گونه در علم مدرن و دوران گذشته تمایز قائل شد. در هر یک از ادوار گذشته مانند دوره یونانی (به‌ویژه دوره ارسطو)، قرون وسطی و دوره مدرن، آزمایش حتی با ابزار معین و مشابهی صورت پذیرفته است. اما با نظر به تفاوت ماهوی شناخت در هر یک از این اعصار، تفاوت‌هایی اساسی در نگرش به آزمایش وجود دارد. در دوره ارسطو غرض شناخت طبیعت بود. در قرون وسطی هدف ادراک راستین کلام الهی بود. اما در عصر جدید هدف تسلط و غلبه بر طبیعت و هستی بوده است. آزمایش پژوهش‌گونه عصر جدید نه صرفاً مشاهده‌ای دقیق و همه‌جانبه و مرحله‌ای است بلکه روش دیگری است که حاکی از حفظ قانونی در چهارچوب و در خدمت طرح ریاضی از طبیعت است. فاعل پژوهش و فردی که به‌عنوان پژوهشگر در علوم جدید پژوهش می‌کند نیز متفاوت از گذشته می‌شود. این فرد را که هایدگر دوست دارد تکنسین^۱ بنامد، فردی است که خودش هم در معنای دوره مدرن از علم، واقعیت می‌یابد و در دانشگاه به مفهوم امروزین می‌اندیشد.

در همین بستر مفهوم دانشگاه نیز شکل گرفته است. دانشگاه به‌عنوان جهت‌گیری خاص و جلوه‌بخش طریقی ویژه از مجموعه‌های علمی است. زیرا دانشگاه تلاش‌های همه‌جانبه علوم را به‌صورت الگوی خاصی از فعالیت‌ها، ممکن و آشکار می‌سازد و جایی است که صرفاً نگرش خاصی از اندیشه را در آن می‌توان آموخت و امکان فرارفتن از شرایط عمومی آن برای پژوهشگران چندان ممکن نیست.

مفهوم فعالیت پژوهشی در این سازمان‌مندی به‌شکلی متفاوت تعبیر می‌شود. این فعالیت‌ها وحدت مناسب با دیگر امور را در ساختار علم سامان می‌بخشد و نمودار می‌سازد و اساساً مهم‌ترین فعالیت در علم جدید که می‌توان آن را روش واقعی علم جدید نامید، در ترکیب جریان و روند علمی معین و متکی بر موضوعات تحقق یافته است و به این ترتیب است که علم جدید خود را در طرح‌های^۱ حوزه موضوعی معین، بنیاد می‌نهد و محصور می‌دارد. (هایدگر، ۱۳۷۸: ۱۱۲-۱۰۷) به‌عبارت دیگر علم جدید به‌جای مواجهه عینی با واقعیت به روندهای علمی دیکته شده توجه می‌کند و واقعیت را در آن روندهای کلیشه‌ای باز می‌شناسد.

صراحت بیشتر بیان فوق را می‌توان در مقوله بنیادینی که در پژوهش‌های امروزی، با عنوان تخصصی شدن^۲ مطرح است، دنبال کرد. تخصصی شدن ناشی از این وضعیت است که علم همواره سعی دارد تا خود را در حوزه معینی از پژوهش قرار دهد. در بین عالمان علم جدید ویژگی تخصصی شدن نه‌تنها به‌عنوان نقطه ضعفی برای پژوهش تلقی نمی‌شود، بلکه نقطه قوت آن نیز به‌حساب می‌آید و اساساً در نظر آنان این جنبه از پژوهش است که زمینه پیشرفت علمی را فراهم می‌کند. قوام پژوهش به این ویژگی است و شکل دیگری برای انجام پژوهش متصور نیست. حتی ادامه طریق علمی نیز وابسته به حفظ این جنبه از علوم جدید است.

جنبه مهم دیگر پژوهش‌های امروزی ابتدای آن بر موارد پژوهشی قبلی و نسبتی است که پژوهش باید با آنها داشته باشد. بر این اساس به‌راحتی می‌توان تصور کرد که پژوهش براساس امکانات روندی خاصی سامان می‌پذیرد که در حقیقت این امکانات از طریق روش پژوهشی آشکار شده است. در این موارد، جای پژوهشی که قرار است انجام شود، مشخص می‌گردد و از همه مهم‌تر اینکه باید مبتنی بر اصولی باشد که از پژوهش‌های

1. Entworfen

2. Die Spezialistik

قبلی برآمده است. یعنی باید به اصطلاح براساس ادبیات پژوهشی^۱ شکل گرفته باشد. هایدگر مایل است این نوع تفکر و پژوهش را تفکر فناورانه بنامد و بر همین اساس در یکی از آثار خود با عنوان «گفتگوهایی در جاده حومه شهر» محاوره فرضی بین یک پژوهشگر و یک دانا را در نظر می‌گیرد که پژوهشگر نماینده تفکر علمی (تحلیلی^۲) و دانا نماینده اندیشه خود هایدگر است. در آنجا اعلام می‌کند که تفکر فناورانه نوع خاصی از اندیشه است که با به‌کارگیری علوم نظری به‌منظور تسلط بر طبیعت و استخراج از آن تحقق یافته و بارور شده است. (بورگمن^۳، ۲۰۰۵: ۴۲۶)

بر این اساس پژوهش فرآیند ناب تجربی نیست، بلکه اساس پژوهش بر این است که نتایج حاصل از تجربه با قاعده‌های عمومی علمی سازگار بوده و بتوان از طریق ریاضیات این سازگاری را آشکار ساخت تا در نهایت بتواند در خدمت تکنیک قرار گیرد و آن را بیشتر و بیشتر بر ما مسلط کند.

ویژگی‌های یادشده برای پژوهش علمی در دوره مدرن را هایدگر ناشی از تکنولوژیک شدن علم و پژوهش می‌داند و به‌دنبال نقد و بررسی این نظام است و از دل این بررسی به فلسفه‌ای جدید از علم دست می‌یابد که «فلسفه علم هرمنوتیک» نامیده می‌شود. موضوع این مقاله بیان نقدهای هایدگر بر این نظام و تبیین فلسفه علم هرمنوتیک و در نهایت دستیابی به اصول و مبانی است که بتواند پایه و چارچوب پژوهش‌های بومی جامعه باشد.

نسبت پژوهش‌های علمی و تکنولوژی

به‌نظر هایدگر ریشه چنین وضعیتی را باید در ذات فناورانه علم جست. او در پرسش از تکنولوژی با این گفته خود که تکنولوژی ذاتاً بر علم دوره مدرن مقدم است همه را متعجب می‌کند.

گفته شده که تکنولوژی امروزی در مقایسه با تکنولوژی گذشته چیزی کاملاً متفاوت است، زیرا مبتنی بر فیزیک مدرن - که از علوم دقیقه به‌شمار می‌رود - است. در حالی که اکنون به‌گونه روشن‌تری معلوم شده است که عکس اعتقاد مزبور نیز به همان اندازه درست است. بدین معنی که فیزیک جدید به‌عنوان علمی تجربی و آزمایشگاهی به ابزار تکنیکی و به پیشرفت در ساخت ابزار آلات ماشینی وابسته

1. Review of Literature
2. Analytic
3. Borgman

است. (هایدگر، ۱۳۷۵: ۳۳-۳۲ و ۱۹۹۳: ج. ۳۲۰-۳۱۹)

در نگاه اول، ابتدایی‌ترین اشکالی که می‌توان به این نظر هایدگر وارد کرد، از طریق مراجعه به تاریخ قرون اخیر است. پژوهش‌های علمی مبتنی بر ریاضیات، دو قرن پیش از پیدایش تکنولوژی پدیدار شد. این روش‌های علمی در آن زمان چگونه می‌توانستند خود را با تکنولوژی جدید هماهنگ کنند و جایگاهی برای خدمت نمودن به علم جدید پیدا کنند؟ تکنولوژی راه خود را مطمئناً موقعی توانست پیدا کند که بر علم فیزیک دقیق و محض استوار گشت.

هایدگر برای پاسخ به این مسئله میان دو امر تفکیک قائل می‌شود. میان ترتیب تاریخی^۱ (تقویمی) و امر تاریخی^۲ تفاوت وجود دارد. به لحاظ ترتیب تاریخی، روش‌های پژوهشی در علوم جدید، از قرن هفدهم شروع می‌شوند. اما تکنولوژی مدرن که از لحاظ ترتیب تاریخی بعداً به وجود آمده، از حیث ذات سلطه و حاکمیتش بر آن قلمرو، قبل‌تر وجود داشته است. وقتی از سرچشمه اصلی علم جدید پرسشی شود، می‌توان تأثیر تکنیک در علم را حتی به قرن‌های بسیار دور رساند و حتی آغازگر تفکر تکنیکی را افلاطون دانست. «روش‌های علمی امروزی به حیطة ذات تکنولوژی مدرن و تنها به این حیطة تعلق دارند. چون نیک توجه کنید نمی‌گوییم تکنولوژی بلکه می‌گوییم به ذات تکنولوژی».^۳ (هایدگر، ۱۳۸۸: ۹۳) تفاوت ذات تکنولوژی با تکنولوژی این است که ذات تکنولوژی و اندیشه تکنیکی، از قرن‌ها پیش و در دوره افلاطون آغاز شده است. پس این ادعا که تکنیک مقدم بر علم است موجه خواهد بود.

برای توضیح بیشتر این مطلب لازم است که به جنبه دیگری در علوم دقت کنیم. روش علم جدید بر تعقیب طبیعت و به دام‌اندازی و تسلط بر آن به‌عنوان مجموعه‌ای منسجم از نیروهای قابل محاسبه دلالت می‌کند. پس علم مدرن به این دلیل که در پرسش از طبیعت از ابزارآلات آزمایشگاهی استفاده می‌کند، فیزیک تجربی و آزمایشگاهی^۴ نامیده نشده، بلکه عکس مطلب درست است. فیزیک به‌طور نظری محض^۴، طبیعت را به‌گونه‌ای معرفی می‌کند که خودش را به‌صورت شبکه‌ای منظم از نیروهای قابل محاسبه جلوه می‌دهد و در همین راستا آزمایش‌های خود را دقیقاً برای این سؤال تنظیم می‌کند که

1. Chronological
2. Historically
3. Expremental
4. Pure Theory

طبیعت خودش را - در حالی که به این ترتیب طرح و بنیان نموده است - چگونه نشان می‌دهد. (هایدگر، ۱۳۷۵: ۴۶ و ۱۹۹۳ ج: ۳۲۶)

آیدی^۱ سعی کرده است که نظریه ابتناء روش‌های علمی جدید بر تکنولوژی را بر طبق آثار لین وایت^۲ که به تفسیر تاریخ پیدایش ابزار آلات تکنولوژیک می‌پردازد، بیان کند. وایت در کتاب «جو فرهنگی و پیشرفت تکنولوژیک در قرون وسطی»^۳ چگونگی پیدایش ابزار آلات آزمایشگاهی را در چهارچوب اندیشه تکنیکی با استناد به شواهد تاریخی و به تفصیل مورد بررسی قرار می‌دهد. آیدی در اثر دیگرش با عنوان «تکنیک و پراکسیس»^۴ استدلال می‌کند که علم به معنای معاصر آن، به‌عنوان علمی آزمایشگاهی است که با معانی معینی از اندازه‌گیری گره خورده و در هم آمیخته و به‌نحوی ضروری در ابزار خود تجسم یافته است. در حقیقت یکی از فرق‌های اساسی میان علم جدید و علم نظری یونان در همین پیدایش ابزار جدید و نقش آن نهفته است. بر این اساس می‌توان گفت که آیدی حتی پا را فراتر هم گذاشته و علاوه بر اینکه معتقد است که «تکنولوژی به‌معنای وجودی مقدم بر علم است حتی از نظر تاریخی هم تقدم دارد» (آیدی، ۱۳۸۶: ۹۸) و این نظری بود که حتی در هایدگر هم سابقه نداشت و گویا آیدی از عهده اثبات این مطلب برآمده باشد.

هایدگر علاوه بر اینکه گذشته علم را وامدار تکنیک می‌داند، آینده علم را نیز پیش‌بینی می‌کند و آن را زیر نفوذ دانش سیبرنتیک^۵ می‌بیند. البته در اینجا قدری تواضع کرده و این خبررسانی خود را هیچ‌گونه پیشگویی پیامبرانه‌ای تلقی نمی‌کند. اما انصاف این است که این پیش‌بینی فلسفی او دقیق از کار درآمده است. دانش‌های جدید به زودی زیر نفوذ و استیلای یک علم زیربنایی جدید به‌نام سیبرنتیک قرار می‌گیرند. این دانش با تشخیص انسان به‌عنوان یک موجود فعال اجتماعی تطابق دارد. این علم، تئوری تنظیم برنامه‌ریزی‌های ممکن فعالیت انسانی و ترتیب دادن به فعالیت‌های اوست. بر این اساس بیبرنتیک زبان را یک (وسیله) مبادله اخبار و اطلاعات تبدیل می‌کند و هنر را ابزار تنظیم‌کننده اطلاعات تلقی می‌کند. (هایدگر، ۱۹۹۳ ب: ۴۳۴) امروزه در حوزه زبان و هنر شاهد آن هستیم که این پیش‌بینی‌های هایدگر تا حدودی تحقق یافته است.

1. Ihde

2. Lynn White

3. Cultural Climates And Technological Advance In Middle Ages

4. Technics And Praxis

۵. Cybernetic نظریه‌ای است که مناسبات انسان و ماشین و مناسبات ماشین‌ها با یکدیگر را تبیین می‌کند.

بنیان‌های پژوهش در دوره جدید

هایدگر معتقد است وضعیت پیش آمده برای پژوهش‌های علمی بر بنیان‌هایی تکیه کرده که شاید بتوان در ترکیب سه عنصر تفکر ریاضی‌وار، تصور مکانیکی و تفکر ابژکتیو در هر پژوهش علمی ملاحظه کرد.

الف) تفکر ریاضی‌وار و محاسبه‌گر

از مقومات اصلی پژوهش‌های علمی جدید، ابتدای روش‌های علمی بر محاسبه و تفکر آماری است. ریاضی‌وارگی یک تفاوت بنیادین در علم امروزی نسبت به علوم گذشته در یونان باستان و قرون وسطی است. در گذشته علم یونانی هرگز بر بنیاد ریاضی استوار نبوده است و این امر به آن جهت است که این علم بنا بر ذات خویش نمی‌توانسته بر بنیاد ریاضی استوار باشد و اساساً نیازی هم نداشته تا بر بنیاد ریاضی قرار گیرد. (هایدگر، ۱۹۹۳ الف: ۲۸۱) در واقع ریاضیات هیچ‌گاه در بنیاد علوم یونانی نبوده است. در اینجا مسئله این نیست که ریاضیات وجود داشته یا نداشته، بلکه مسئله این است که آیا ریاضیات در بنیاد علوم واقع شده یا نشده است.

در تفکر اعداد اندیش، همه موجودات پیشاپیش همچون امور قابل محاسبه به کار می‌روند و امر محاسبه شده نیز خود به قصد محاسبه به کار می‌رود. همین نحوه از کاربرد موجودات به قصد مصرف، کاشف از خصلت مصرف‌کنندگی محاسبه است. هایدگر توضیح روشن‌تر این مطلب را این‌گونه آورده است که قابلیت تکثر عددی - چه در جهت اعداد کوچک‌تر و چه در جهت اعداد بزرگ‌تر - بی‌پایان است و همین به معنای ذات مصرفی محاسبه است که قابلیت مصرف کردن موجودات را سبب می‌شود. بنابراین تفکر آماری در ظاهر مانند امری مولد و ثمربخش جلوه می‌کند. در حالی که این تفکر همه چیز را به‌عنوان امری که قابلیت در اختیار بودن و مصرف شدن دارد، معتبر می‌شمرد (هایدگر، ۱۳۸۳: ۲۰۲)

برای این مطلب مثال جالبی ذکر می‌شود: نور سفید با روش تبیین تفکر آماری، در هنگام تجزیه به رنگ‌هایی در می‌آید که تفاوت آنها در داشتن طول موج‌های متفاوت است. با بیان کمی این اعداد به‌عنوان اندازه طول موج، خاصیت اصلی طیف‌های نور که امری کیفی است، مغفول می‌ماند و به‌نظر هایدگر این همان پژوهش آماری و محاسبه‌گر است که اندیشه را از طریق صواب دور می‌گرداند. چنین تفکری حتی اگر با اعداد و ارقام و ماشین‌های محاسبه و کامپیوتر هم سروکار نداشته باشد، باز حسابگرانه است. کار تفکر

حسابگرانه آن است که پیوسته بیشتر نوید می‌دهد و همواره بیشتر احتمالات اقتصادی را محاسبه می‌کند. (هایدگر، ۱۳۸۲: ۱۲۲) این محاسبه‌گری به این نیت انجام می‌شود که تسلط بر عالم، طبیعت، بشر، اندیشه و هر چه هست، حاصل شود. ریاضی‌وارگی، نکته اساسی مدنظر هایدگر است که در کتاب «عصر تصویر جهان» با عنوان «غول آسایی» از آن یاد می‌کند. منظور از این اصطلاح گسترش تفکر محاسبه‌ای و از بین رفتن و زائل شدن «جهان»^۱ از طریق محاسبه‌پذیری است. البته نباید تصور شود که کثرت محاسبه است که امر غول‌آسا را باعث می‌شود، بلکه در اینجا «غول آسا به معنی آن است که امر کمی تبدیل به کیفیت خاصی شده و بدل به نوع خاصی از مقیاس می‌شود». (هایدگر، ۱۳۷۸: ۱۳۶)

شاید بیان هایدگر از این مسئله در کتاب «افادات» کامل‌تر و گویاتر باشد. در فرایند تفکر آماري و محاسبه، از طریق اصل‌ها و قوانین است که می‌توان به «وجود» دست یافت. محاسبه در غلبه سازماندهی آشکار می‌شود. هر چیزی از طریق محاسبه مرتب می‌شود. هیچ چیزی از محاسبه شدن گریزی ندارد. چرا که هر گونه رفتار انسانی همیشه و از پیش توسط آن هدایت شده است. (والگانو، ۱۳۸۶: ۱۱۷) در این شرایط موجود به‌عنوان چیزی است که از محاسبه ناشی شده و دارای همان خصوصياتی است که تفکر محاسبه‌ای برشمرده است. در چنین شرایطی دیگر نیازی به حکمت وجود ندارد و تفکر و هر آنچه خصیصه اندیشه اصیل است (مانند پرسشگری از هستی) متروک باقی می‌ماند. هر نوع تفکر و شیوه دیگری تعطیل می‌شود و دیگر انواع شناخت و روش‌های غیرآماري و غیرتکنولوژیکی جایی برای ظهور پیدا نمی‌کنند.

هایدگر با اطلاعات نسبتاً بالایی که از پیشرفت پژوهش‌های علمی دارد و با توجه به اینکه به قول پرفسور پاتریک هیلان^۲ هایدگر در حوزه علوم طبیعی واجد دیدگاه جامعی است (سعادت و چاووشی، ۱۳۹۲: ۱۲۶)، با پیشگویی‌هایی علمی، وضعیت آینده علم را در شبیه‌سازی‌های مربوط به مغز انسانی یادآور می‌شود. «در این بین نتیجه‌ای که حاصل شده پیدایش مغز الکترونیکی یا هوش مصنوعی است که براساس منطق ریاضی ایجاد گشته است. در این فرایند ذات انسان با هستی هستنده‌ای هم‌تراز گشته است که در

۱. قبلاً گفته شد که طبق نگاه هستی‌شناسانه هایدگر در «جهان بودن اشیاء»، در ارتباط تنگاتنگ با سایر امورات هستی در نظر گرفته می‌شود.

۲. Patrick Aidan Heelan هیلان شاگرد هایزنبرگ و از اساتید مطرح در فیزیک کوانتوم است.

ذات تکنولوژی متجلی می‌شود.» (هایدگر، ۱۳۷۸: ۱۰۲) این وضعیت نقطه اوج و نهایت منطق ریاضی است که براساس آن فرد دیگری در تقابل با انسان مطرح می‌شود. نقطه اوجی که حتی ریاضی‌دانان خوش‌بین هم تا همین دوره‌های اخیر، آن را برای ریاضیات پیش‌بینی نمی‌کرده‌اند.

ب. تصور مکانیکی جهان

وضعیت یادشده محدود به عالم ریاضیات نمی‌ماند. در اینجا باید از عنصر دوم یعنی روش‌های پژوهشی مبتنی بر تصور مکانیکی از جهان در دوره مدرن سخن به میان آورد. در نظر هایدگر نمونه کلاسیک بالندگی تاریخی یک علم و حتی تکوین هستی‌شناختی آن پیدایی فیزیک ریاضی است. آنچه در رشد و گسترش این علم تعیین‌کننده است نه قائل شدن ارزش بیشتری برای مطالعه امور واقع است و نه به‌کارگیری ریاضیات برای تعیین فرایندهای طبیعت^۱ - بلکه در «طرح ریاضیاتی» خود طبیعت نهفته است. این طرح چیزی را که دائماً پیش‌دستی است (ماده) پیشاپیش کشف می‌کند و افقی را برای نظر هدایت‌کننده بر عناصر مقومی که تعیین کمی می‌پذیرند (از قبیل حرکت، نیرو، حیز و زمان)، باز می‌کند» (هایدگر، ۱۳۸۷: ۷۵۶-۷۵۵؛ هایدگر، ۱۳۸۹: ۴۵۴ و ۱۹۸۸: ۴۱۴-۴۱۳)

بنابراین در تصور مکانیکی، عناصری به‌کار گرفته می‌شود که بتواند با ریاضیات همسان شوند و مبنای فیزیک نوین را برپا کند. اگر چه فیزیک در معنای کلی، شناخت طبیعت^۲ است، اما در علم مدرن به‌طور اخص عبارت از شناخت اجسام مادی در حوزه حرکتی آنها و از طریق ریاضی است. در حقیقت روح ریاضی در کالبد فیزیک دمیده می‌شود و چه‌بسا بتوان گفت این فیزیک، بیشتر ریاضی است تا فیزیک، چون اشیاء را هم ریاضی کرده است. در فیزیک مدرن که مؤسس آن نیوتون و گالیله و بوده است، طبیعت را به‌عنوان روابط مکانی زمانی که می‌باید به‌طور ریاضی توصیف شود، در نظر می‌گیرند. بر همین اساس فیزیک جدید عبارت است از معرفت حرکت و جنبدگی اجسام در شبکه زمانی مکانی. در این شبکه برخلاف فیزیک ارسطویی هیچ مکانی یا زمانی بر مکان و زمان دیگر رجحان ندارد. هیچ حرکتی نیز حرکت اعلا شمرده نمی‌شود. تمامی حرکات بر مبنای تغییر مکان سنجیده می‌شوند و از آنجا که حرکت حاصل نیروست، می‌توان آن را

1. Naturvorgange/Natural Processes
2. Die Erkenntnis Der Natur

سنجید. بر اثر فراافکندن طرح جامع در فیزیک جدید، این فیزیک از امور واقع استفاده می‌کند تا طرح را مشروعیت ببخشد، هر چند امر واقع از آن جهت امر واقع است که در درون طرح قرار دارد. (اباذری، ۱۳۷۵: ۳۵)

هایدگر اصل اول نیوتون یعنی قانون حرکت را که وی در رأس اکتشافات علمی خود قرار داده است، مورد تأمل قرار می‌دهد. این اصل را نیوتون چنین تقریر کرده است که هر جسمی چه در حالت سکون باشد و چه در حالت حرکت مستقیم‌الخط یکنواخت، در همان حال باقی می‌ماند مگر به واسطه نیرویی که بر آن وارد می‌شود، مجبور به تغییر حالت شود. این اصل به اصل «لختی» معروف است. در مقدمه چاپ دوم کتاب نیوتون در سال ۱۷۱۳ میلادی آمده است: «این یکی از قوانین طبیعت است که همه فلاسفه در کل آن را تأیید کرده‌اند. دانشجویان فیزیک در محتوای این قانون ابهامی ندارند و دلیلی هم برای اثبات آن مطالبه نمی‌کنند بلکه آن را همچون امری بدیهی تلقی می‌کنند.» (به نقل از طالب‌زاده، ۱۳۸۱: ۲۳) بر این اساس اگر گفته می‌شود که فیزیک به «علم دقیق»^۱ مبدل شده، به این معناست که در اصول آن تشکیکی صورت نمی‌گیرد.

بنابراین نظریه فیزیکی نوین درباره طبیعت قادر می‌گردد که راهی را نه فقط به تکنولوژی بلکه ذات تکنولوژی فراهم و آماده سازد. چرا که این گرد هم آوردن که آدمی را از طریق انضباط به انکشاف فرا می‌خواند از قبل در خود فیزیک حاکم است. اما این گردهمایی هنوز به صورت آشکار در آن ظهور نمی‌کند. (هایدگر، ۱۳۷۵: ۴۶-۴۷ و ۱۹۹۳ ج: ۳۲۷)

ج. تفکر ابژکتیو

در نهایت آنچه خود را به صورت ویژگی بنیادین و بارز علم مدرن نشان می‌دهد، چیزی است که امروزه در ابژکتیویته^۲ ظاهر می‌شود. اتفاقی که در روش‌های علمی جدید افتاده این است که «موجود» به عنوان «موضوع» استوار و «هست» می‌شود و عالم به عنوان تصویر قرار می‌یابد و در هر روندی بدان صورت است که انسان در بنیاد موجود بدل به سوپژه می‌شود. در این نگاه، بنیاد حقیقت همواره استوار و تزلزل‌ناپذیر است. هایدگر این نسبت را برخاسته از نوعی «وانهادگی» انسان می‌داند. انسان به دلیل اینکه پیوند خود را با حقیقت وحی‌گونه مسیحی و تعالیم کلیسایی جدا می‌کند، قانونی را از جانب خود و برای

1. Exact Science
2. Gegenstandlichkeit/Objectivity

خود استقرار می‌بخشد. این وانهادگی به معنای حاکمیت اراده و کنار گذاشتن ویژگی‌های بنیادین موجودات است. هنگامی که اراده به منزله مشخصه بنیادین موجودیت موجود تفسیر می‌شود، امر واقع با اراده برابر می‌گردد و این برابری به گونه‌ای تلقی می‌شود که واقعیت امر واقع در برابر ابژه‌سازی^۱ فراگیر، زمام قدرت را به دست می‌گیرد. بنابراین یک پژوهش علمی مدرن، در مقام شیوه ابژه‌سازی اعداد اندیش موجودات، قیدی است که خود اراده آن را مقرر کرده است. (هایدگر، ۱۳۸۳: ۱۹۲)

سویرکتیویته تسلط اندیشه بازنمایی^۲ بر موجودات است و اینکه موجودیت موجودات از همین بازنمایی پدید آمده باشد. در این فرایند، در حقیقت این بشر است که در عالم چونان ابژه طغیان کرده است. این بشر طغیانگر صرفاً اجازه می‌دهد تا عالم به مثابه ابژه باشد و این ابژه شدن در حال حاضر رویه بنیادین عالم است.

بر اساس سه ویژگی یادشده، پژوهش علمی در بستری قرار می‌گیرد که فاصله‌ای با حقیقت امور پیدا می‌کند و عموماً ساختار پژوهش همچون کلیشه‌ای است که بر حقیقت هستی سایه می‌اندازد و مانع از دسترسی به حاق واقع است و لذا پیامدهایی را به بار خواهد آورد.

پیامدهای نظام پژوهش مدرن

بر اساس مبانی ذکرشده، روش‌های پژوهشی از نظر ساختار درونی به نتایجی منجر شده است که سبب می‌شود محملی برای نظام تکنیکی باشد. به نظر هایدگر این نتایج در چند عنوان کلی قابل جمع‌بندی است:

۱. براساس موازین روش‌های پدیدارشناسانه، مهم‌ترین ویژگی پژوهش در دوره جدید این است که موضوع‌های مورد مطالعه علم «بی‌جهان» شده‌اند. به این نحو که این موضوعات از بافت و محیط اصلی خودش جدا شده و بیرون افتاده‌اند. جای خودشان را در شبکه روابط وجودی از دست داده‌اند و دانشمندان آنها را به‌طور انتزاعی و مستقل در نظر گرفته‌اند.

به نظر هایدگر، بستر موضوعات علمی باید حقیقت «هستی و وجود» باشد و از روش پدیدارشناسی برای تحلیل آنها استفاده شود. در حالی که امروزه علوم، موضوعات خود

1. Vergegenständlichung

2. Vorgestelltheit/Representation

را در شرایط مصنوعی آزمایشگاهی و با روش‌هایی صرفاً مبتنی بر تجربه بررسی می‌کنند. بدین ترتیب موضوعات علمی، در شرایط غیرواقعی بررسی می‌شوند و روشن است که اگر به نتیجه‌ای رسیدند، این نتیجه حداکثر در همان شرایطی که حاصل شده است، معتبر است و قابلیت تعمیم ندارد.

برای توضیح این مطلب هایدگر در یک تحلیل بنیادین به تبیین مفهوم «چیز»^۱ می‌پردازد. «چیز» اولین صورت تحصیل و تخصیص یافتن است و اندیشه در ارتباط با «چیزها» تعریف می‌شود. مفهومی از چیز که توسط هایدگر توضیح داده می‌شود، چیز به منزله امری مستقل و خود پشتیبان^۲ است که در ادبیات و دیدگاه علمی مدرن، جایگاهی ندارد. (هایدگر، ۱۳۸۹ الف: ۴۰)

در حالی که باید در پژوهش علمی، طبیعت شیئیت اشیاء مطالعه شود و نه اینکه در یک تقلیل‌گرایی افراطی از شیئیت امور صرف‌نظر کرده و با تحمیل منطق ریاضی به امور طبیعی، از گوهر امور طبیعی غافل شویم. اتفاقی که در علم مدرن افتاده است، خلاف این است. در علوم، «چیزها» محو می‌شوند و به چیزها بما هو چیز اجازه نمی‌دهند که معیار امور واقعی باشند و پژوهش علمی در حوزه خودش اشیاء را به‌عنوان اشیاء، معدوم می‌کند. این روند، شرایطی را برای علوم جدید ایجاد می‌کند که محتوای آنها در واقع بررسی و پژوهش امور منززل از طبیعت خواهد بود.

این قسم تفکر ریشه در کوژیتوی دکارتی دارد. کوژیتوی دکارتی بنای بنیادگرایی و توجه پیشینی علم است. فیزیک ریاضی هم زاییده این نگاه پیشینی است و از قبل، فرض می‌کند که جهان خود را به شکل ریاضی نشان می‌دهد. اما اساساً امور ریاضی بی‌محتوا بوده و بر چیزی استوار نیستند یعنی بنیادهایی هستند که خودشان خود را بنیاد می‌کنند. از نظر هایدگر این طرح در فلسفه دکارت به روشن‌ترین وجه منعکس است و اصرار او بر تقدم مسئله «تصور کردن» جهان، مبین کوشش انسان است در تصمیم انسان به آنچه می‌تواند و می‌باید بپذیرد.

تبدیل هر ابژه به بازنمود و ابژه شدن هر چیز ناگزیر نظامی فرجام‌شناسانه می‌آفریند. انسان به خود به‌عنوان موجودی که امکان دارد همه چیز را بشناسد و بر همه چیز مسلط شود، نظر می‌کند. افق جهان چنان دگرگون می‌شود که همه چیز حتی انسان به بازنمایی

1. Dinge
2. Self-Supportiny

تبدیل می‌شود. در عصر جدید، سوژه بودن انسان چنان به تمامیت خویش می‌رسد که این انسان خود را به سطح هم‌گونگی ارگانیک تنزل می‌دهد و فقط به این طریق خود را سامان می‌بخشد که عین بی‌سامانی است. اندیشه مبتنی بر ابژه - سوژه در نهایت به صورت تغییر شکل اساسی در انسان و درآمدن او به صورت «حیوان تکنیکی» است. در یک تعبیر نمکین «حشرات ناتوان و سخت‌پوست که از رهگذر غول‌آسایی تکنیک می‌خواهند که جایگزین بشر شوند». (ویه‌تا، ۱۳۸۷: ۱۱۴)

بنابراین در روش‌های علمی جدید، جهان تصویری است که محصول خرد علمی و سوژه دکارتی است که به افراد و اشیاء، هستی می‌دهد. البته این تصویرگری از جهان تاکنون در هیچ عصری نبوده اما در همان تصور ایده^۱ افلاطون ریشه دارد. منظور از تصویر جهان، رؤیت جهان از چشم‌انداز علمی خاص است. جهان در چهارچوب ساختار علم به تصویر تبدیل می‌شود و کنه حقیقت خود را در معرض دید ما قرار نمی‌دهد.

۲. پیامد دیگر پژوهش‌های علمی مدرن این است که از لحاظ معرفت‌شناختی، انکشافی^۲ برای ما ایجاد نمی‌کند. پژوهش‌های علمی جدید تحقیق اصیل حقیقت نیست بلکه بسط حوزه حقیقتی است که قبلاً برای ما گشوده شده است. در پژوهش‌های علمی جدید همواره سعی می‌شود راه‌هایی که قبلاً پیموده شده مجدداً در موضوعات جدید به کار گرفته شود و اطلاعات جدیدی را به ما بدهد. اما به نظر هایدگر «آن چیزی را می‌توان علم حقیقی دانست که از آنچه که درست است بگذرد و به حقیقت یعنی کشف حجاب از ذات موجود برسد.» (هایدگر، ۱۹۹۳: ۱۸۷) اگر چنانچه جلوه جدیدی از حقیقت کشف نشود، هایدگر چندان مایل نیست که آن را در زمره علم بگنجانند چرا که اساساً شناخت با نامستوری و انکشاف معنا می‌یابد و نه با اندراج آن در مسیرهایی که قبلاً مشخص شده است.

۳. روش‌های علمی جدید معلوماتی پدید آورده‌اند که از لحاظ صورت^۳ خارجی، آنها را باید در خدمت فنون به کار گرفت. علم جدید در مکانیزم خود دو جریان گردآوری داده‌ها و داوری بر حسب نظریه‌ها را دارد که می‌تواند چهارچوب کاشفیت عالم را ایجاد کند. به نظر هایدگر رسالت پژوهش‌های علمی مدرن را می‌توان در این امر خلاصه کرد که عبارت است از پیش‌بینی و بشارت آنچه در پس همین علم نهفته است. تکنولوژی

1. Idea
2. Aletheia
3. Form

به‌دنبال کنترل و سودمندی است و به همین دلیل سایه این سودانگاری تکنیک، بر علم نیز گسترده شده و تا آنجا پیش می‌رود که ذات علم را به‌سمت کنترل و سودمندی سوق می‌دهد.

این علوم هر چیزی را که در ساختار خودش هنوز حاکی از آن است که اصل آن از فلسفه است با در نظر گرفتن قوانین علمی که (ذاتش) تکنولوژیکی است تفسیر می‌کند. هر علمی مقولاتی را که به آنها برای طرح و تفصیل تحقیقات و فرضیات خود نیاز دارد، مورد شناسایی قرار می‌دهد. از این‌رو حقانیت و درستی آن مقولات را صرفاً در اثر و نتیجه‌ای که در پیشرفت تحقیقاتی دارند، اندازه‌گیری می‌کند و صحت و حقانیت علمی آنها به میزان کارایی و سودمندی آن آثار و نتایج خواهد بود. (هایدگر، ۱۳۸۴: ۱۷) به‌طور مثال در کشاورزی مدرن به این امر بیشتر توجه می‌شود که مصرف کدام کود شیمیایی برای بهبود تولید و افزایش میزان محصول نتیجه‌بخش است و کمتر از حقیقت محصول دست‌نخورده، خواص فعلی آن و عوارض بعدی مصرف کود شیمیایی صحبت به میان می‌آید و این همان چیزی است که امروزه بشر را با چالش‌های نگران‌کننده زیست‌محیطی مواجه کرده است و به‌عنوان یکی از تبعات خانمان‌برانداز تکنولوژی برای انسان، طبیعت و هستی به‌حساب می‌آید.

۴. روش‌های علمی جدید زبان جدیدی را نیز برای خود برگزیده‌اند که به‌نظر هایدگر از زبان حقیقت فاصله دارد. او همنوای با هایزبرگ^۱ معتقد است که در پژوهش‌های علمی، ما ناگزیر به زبان تمثیل و تعبیرهایی سخن می‌گوییم که منظورمان را درست بیان نمی‌کند و نیز گهگاه نمی‌توانیم از چنگ تناقض بگریزیم. در فهم این نکته اگر به ذات زبان توجه شود و اینکه هایدگر چه شأنی برای زبان قائل است و چه نسبتی میان زبان و حقیقت وجود دارد، مسئله روشن‌تر خواهد شد. در نظر هایدگر زبان خانه هستی است و حقیقت در زبان تبلور می‌یابد. حال برگزیدن زبانی خاص در ادبیات علمی در دوره مدرن مانع این انکشاف و گشایشگری برای زبان است و در واقع زبان را بی‌خاصیت می‌کند.

هایدگر مبنای زبانی پژوهش مدرن را منطق ریاضی جدید می‌داند. اگرچه منطق سنتی با مقتضای تفکر آماری سازگار است و هر دو دارای نقاط مشابهت زیادی هستند و اساساً هر دو در حیطه اندیشه تکنیکی واقع شده‌اند، با این حال باز تفکر آماری کوشیده است که هر چه بیشتر مبنای خود را توسعه بخشد. این کار با ایجاد منطق ریاضی سرعت

1. Werner Karl Heisenberg

می‌یابد. هایدگر معتقد است که «با ارتباط ریاضیات مدرن با منطق سمبولیک، امر منطقی^۱ به قاعده قطعی متافیزیکی مبدل می‌شود که برای معرفت‌شناسی مدرن موقعیت قطعی سلطه را فراهم می‌آورد». (گریگوری^۲، ۱۹۹۸) او از این امر با تعبیر تسلط یاد می‌کند که حوزه‌های گوناگون علمی و حتی اجتماعی و سیاسی را در بر گرفته است. تا آنجا که امروزه منطق ریاضی به‌ویژه در کشورهای انگلوساکسون تنها صورت ممکن پژوهش علمی دقیق حتی در حوزه علوم انسانی و فلسفه محسوب می‌شود.

پژوهش علمی مطلوب از نظر هایدگر

هایدگر واقف است که پژوهش‌های علمی جدید دارای نتایج مثبت هم بوده‌اند. او در هستی و زمان بیان کرده است که اگرچه انسان‌شناسی، روان‌شناسی و زیست‌شناسی در برابر پرسش از نوع هستی هستند که خود ما باشیم از پاسخی خالی از ابهام و به‌قدر کافی هستی‌شناختی و می‌ماند، اما این نکته به هیچ وجه به‌معنای انکار نقش مثبت این عرصه‌ها نیست. لیکن به هر حال باید واقف بود که در پژوهش‌های علمی، فرضیه‌های مشتق از مصالح تجربی هرگز نمی‌توانند پرده از بنیادهای هستی‌شناختی بردارند. (هایدگر، ۱۳۸۷: ۱۶۴)

شاید دقیقاً همین وضعیت اخیر درباره انسان بوده است که برای هایدگر حساسیت‌برانگیز شده و او را به چاره‌جویی انداخته است. پیشنهاد مشخصی که هایدگر در این مورد دارد اینکه روش‌های پژوهشی همه‌علمی که با روان ربط دارند و حتی علوم بیولوژیک باید به‌گونه‌ای غیرریاضی باقی بمانند و البته چون برخاسته از هستی خواهند بود، یقینی و دقیق هم هستند. اگرچه می‌توان موجود زنده را نیز به‌عنوان یک مقیاس حرکت مکانی - زمانی در نظر گرفت ولی به این طریق موجود زنده از دسترس پژوهش علمی خارج می‌شود. البته عدم حضور عنصر غیرریاضی در علوم جسمی به هیچ‌وجه عبارت از نقصان و کمبود نیست، بلکه نشان از تمامیت عنصر ماهوی برای این نوع از پژوهش دارد.

هایدگر طریق مشخصی برای خروج از این بن‌بست نمی‌شناسد و به‌نظر او، وضعیت فعلی بشر به همین منوال ادامه خواهد داشت تا وقتی که بشر از شدت استغراق در حساب و محاسبه بالاخره مواجه با امری شود که غیرقابل محاسبه است. در این تماس با امر

1. Logistic/Logistics
2. Gregory

محاسبه‌نشدنی چه‌بسا بشر تکانی خواهد خورد و امنیت او که ناشی از پناه بردن به دامن علم و عدد است، متزلزل خواهد شد. در آن صورت است که با روش‌های علمی حقیقی مناسبات بشر با وجود تجدید می‌شود.

اکنون مسئله این است که با این نقدهای گسترده‌ای که هایدگر به روش‌های علمی جدید داشته است آیا جایگزینی هم برای آن تصور کرده است. این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که شاید واقعاً نتوان چنین جایگزینی را برای پژوهش‌های علمی مدرن سراغ گرفت.

به هر حال هایدگر امکان چنین علمی را از قبل در هستی و زمان ادعا کرده است. به نظر او می‌توان علمی ایجاد کرد که این علوم شیوه‌هایی از هستی دازاین^۱ باشند که دازاین در حیطه آنها با هستندگانی مناسبت دارد که الزاماً خود او نیستند. اما امر دیگری نیز در این میان است که به دازاین تعلق دارد که همان «بودن در جهان» است. همین است که باید مبنای شناخت جهان باشد و علم جدید هم باید جای خود را به این گونه از تأمل دهد.

اگر بخواهیم این بحث را از جای مناسبی آغاز کنیم، به نظر می‌رسد که آغاز کردن از بحث روش هرمنوتیک هایدگر و عنوانی که به فلسفه علم هایدگر اطلاق می‌شود مناسب‌تر باشد و ظاهراً شق جایگزین هایدگر در مقابل روش نظری که ناظر بر گزاره‌های منطقی است، همین روش هرمنوتیکی باشد.

بابیچ^۲ رویکرد جدید علم‌شناسی فلسفی هایدگر را «فلسفه علم هرمنوتیک» می‌نامد که رویکرد جدی به تاریخ علم و توجه به زمینه‌ها در پژوهش‌های موردی است. زمینه، امور و شرایطی را در بر می‌گیرد که یک ایده، نظریه، گزاره یا مفهوم را متعین می‌سازد. این امور و شرایط می‌تواند تاریخی، اجتماعی و فرهنگی باشد. (بابیچ، ۲۰۰۹: ۱؛ به نقل از سعادت و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۲۷)

ویژگی روش هرمنوتیکی این است که ما را به «جهان» امور وارد می‌کند و همین امر باعث خواهد شد که حقیقت را به عینه ملاقات کنیم و در این صورت است که تحلیل‌های ما معتبر خواهند بود. این همان چیزی است که روش‌های علمی جدید فاقد آن است و ظاهراً دستیابی به آن هیچ‌گاه برای علم مدرن مقدور نباشد. از طریق روش‌های علمی

1. Dasein

2. Babich

جدید نمی‌توان به جهان و عالم امور دست یافت. چرا که علم همواره در قید و بند زمینه‌ها و بسترهایی است که در آن شکل گرفته و توسعه یافته است و هیچ‌گاه نمی‌تواند خود را از آنها رها سازد.

هایدگر با مطرح ساختن تعبیر «اگزیستانس علم»، میان مفهوم اگزیستانس علم با مفهومی که در علوم از طریق منطق به آن دست می‌یابیم، تفاوت قائل می‌شود و از این تفاوت دقیقاً جنبه تکنیکی روش‌های علمی جدید را آشکار می‌سازد. مفهوم منطقی، علم را با عطف نظر به نتایجش می‌فهمد و آن را «بافت روابط علی قضایای حقیقیه» یا به بیانی دیگر احکام معتبر تعریف و تعیین می‌کند. اما مفهوم اگزیستانسیال، علم را به منزله طریقی از اگزیستانس و به‌مثابه طوری از اطوار «در - جهان - بودن» می‌فهمد که یا هستی و یا هستندگان را مکشوف و گشوده می‌کند. (هایدگر، ۱۳۸۷: ۷۴۶)

هایدگر به‌عنوان مدخلی برای ورود به نظرگاه خودش درباره پژوهش‌های علمی جدید از مفهوم «عدم» بهره می‌گیرد. دازاین علمی، بساطت و قاطعیت خود را از آن دارد که به‌نحوی مشخص و بارز رفتار خود را با موجود و تنها با موجود وفق می‌دهد. علم مدرن به‌دنبال این است که با نگاهی فائق، عدم را از نظر ببیند. اما همواره باید در نظر داشت که «امکان دازاین علمی، خود مسبوق به آن است که این دازاین خود را پیشاپیش در عدم نهاده باشد و تازه پس از این است که دازاین - آنگاه که عدم را وانهاده باشد - برای نخستین بار می‌فهمد که چه هست». (هایدگر، ۱۳۸۳: ۱۸۷) پس ذات علم جدید که عدم را از خود دور نگه داشته است نمی‌تواند محل اتکاء علم اگزیستانس باشد و باید علم اگزیستانس را در جایی یافت که عدم، مبدأ است. در اینجا دیگر صحبت از منطق، پارادایم، الگوهای پژوهشی و... نخواهد بود و در یک فضای آزاد، فارغ از هرگونه منطق دیکته شده و الگوی مشخصی، شناخت صورت می‌پذیرد.

این عدم‌گزینی هیچ‌گاه به‌معنای فراموشی نقش انسان نخواهد بود و روشن است که این دازاین علمی متعلق به موجودی به نام انسان ولی با ویژگی‌های دازاین است که در خیل موجودات دیگر علم را راهبری می‌کند. در این راهبرد کمترین چیزی که رخ می‌دهد آن است که موجودی به‌نام آدمی پرده کل موجودات را می‌درد تا در واقع در این راه و از این رهگذر، وجود پرده از خود بردارد.

بنابراین هایدگر پژوهش علمی را به‌منزله امری هرمنوتیکی که در عرصه مفهومی عمل به‌دست می‌آید، تعریف می‌کند. در دیدگاه هرمنوتیکی علم، نباید به‌دنبال اطلاع

از واقعیت بود بلکه واقعیت را باید تفسیر کرد. در این شرایط هر علمی معنایی جدید است که دازاین در چهارچوب امکاناتش برای ما می‌گشاید. ملاحظه می‌کنیم که آنچه در نهایت درباره اگزیزستانس علمی می‌توان گفت چیزی متفاوت با آن چیزی است که عموماً در مواجهه با علم توقع داریم. در این صورت دیگر نمی‌توان از هستی‌شناسی توقع داشت که در اموری که علوم تحصلی صورت می‌دهد، داخل شود.

در این صورت هدف هستی‌شناسی، هدفی مستقل خواهد بود که خاص خود اوست. در این نوع پژوهش اساساً نباید به دنبال کسب اطلاعات و معلومات بود بلکه باید از هستی «پرسش» کرد و به انگیزه پرسش از هستی، پژوهش کرد. آنچه اهمیت خواهد داشت پاسخ‌ها نخواهند بود، بلکه این پرسش‌ها هستند که برای ما مهم و حائز اهمیت‌اند. بر این اساس در پژوهش علمی نباید به دنبال دستیابی به نتایج نهایی باشیم بلکه نتیجه‌ای جز تفسیر وجود ندارد و البته هیچ‌گاه این تفسیر قطعی و خلل‌ناپذیر نیست و این است معنای راستین پژوهش علمی.

۷۳

بحث و نتیجه‌گیری

هایدگر از موضعی پدیدارشناسانه درصدد است که شیوه تفکری را که علوم جدید در بستر آن رشد کرده‌اند، روشن سازد و در نهایت، نحوه دیگری از پژوهش علمی را نشان دهد. البته به هر ترتیب این‌گونه مواجهه با علوم جدید تا حدودی به نفی و انکار روش این علوم نیز می‌انجامد. در جمع‌بندی آراء هایدگر می‌توان ملاحظاتی را داشت:

۱. هایدگر معتقد است که در پژوهش علمی مدرن از لحاظ معرفت‌شناختی، انکشافی برای ما ایجاد نمی‌شود چرا که علم جدید تحقق اصیل و آغازین حقیقت نیست، بلکه بسط حوزه حقیقتی است که قبلاً برای ما گشوده شده است.

به نظر می‌رسد این نظر درباره پژوهش‌های علمی جدید تا حدودی یک‌جانبه باشد. ممکن است بتوان علم جدید را متهم به این کرد که برخی شیوه‌های تفکر را نادیده گرفته است. اما به هر حال خود یک شیوه از تفکر است و بخشی از آگاهی‌های مرتبط با امور را در اختیار ما می‌گذارد. اگر مثال طیف‌های حاصل از تجزیه نور سفید را به یاد آوریم، درست است که با بیان اندازه طول موج نورهای تجزیه‌شده، همه ابعاد تجزیه نور سفید نمودار نمی‌شود، اما به هر حال حتی اگر تا این حد هم مشخص شود که مقدار طول موج طیف‌های هفت‌گانه چقدر است، می‌توان این را سطحی از آگاهی به حساب آورد.

۲. هایدگر بیان می‌کند که چیزی به‌عنوان علوم محض وجود ندارد و روش پژوهش در علوم، عین تکنولوژی‌اند و جوهر آنها تکنیک و تکنولوژی است. به‌نظر می‌رسد در این کلام درهم آمیختگی علم و تکنولوژی ملاحظه می‌شود. در حالی که این دو را می‌توان به‌نحوی مجزا از هم فرض کرد. اگرچه علم و تکنولوژی هر دو در آن نوع از اندیشه عقلانی که مبتنی بر مشاهده تجربی و علیت طبیعی است، اشتراک دارند، اما تکنولوژی به‌دنبال صدق نیست بلکه به‌دنبال سودمندی است. به بیان دیگر درحالی که علم به‌دنبال دانستن است تکنولوژی به‌دنبال توانستن است. (آیدی، ۲۰۰۱: ۳۴۷)

۳. هایدگر بر آن است که آزمایش پژوهش‌گونه دوره مدرن، نه صرفاً مشاهده‌ای دقیق، همه‌جانبه و مرحله‌ای است بلکه روش ماهوی و دیگرگونه است که حاکی از حفظ قانونی در چهارچوب و در خدمت طرح ریاضی از طبیعت است. پژوهش، فرآیند ناب تجربی نیست، بلکه اساس پژوهش بر این است که نتایج حاصل از تجربه با قاعده‌های عمومی علمی سازگار بوده و بتوان با ریاضیات این سازگاری را آشکار ساخت تا در نهایت بتواند در خدمت تکنیک قرار گیرد و آن را بیشتر و بیشتر بر ما مسلط کند.

درباره این بیان نیز شاید بتوان گفت که شرایط پژوهش علمی را با تکنولوژی در هم آمیخته است. درست است که ممکن است تحقیق حقیقت، بعضاً با ایراداتی همراه بوده و یا حتی با روش‌های غلط به پیش رود. اما آیا آدمی راه دیگری برای رسیدن به حقیقت به جز همین روش‌هایی که با قرن‌ها تلاش به آن دست یافته، دارد؟ واقعاً انسان تا چه حد ابزار دستیابی به حقیقت را در اختیار دارد؟ اگر ما به این توصیه گوش دهیم و این ابزار علمی را کنار بگذاریم، آنگاه چه جایگزینی وجود دارد؟ آیا تمام آن چیزی که می‌ماند خود یکی از همین روش‌ها و با توانمندی‌هایی کمابیش در همین اندازه و حتی کمتر نیست؟ به زبان هایدگر آیا هرمنوتیک به تنهایی می‌تواند بار آشکارسازی واقعیت را بر دوش بکشد؟

با حذف روش‌های علمی شاید واقعاً نتوان جایگزینی را سراغ گرفت. در این صورت گفته‌های هایدگر حتی اگر کاملاً صحیح هم باشد، یک دسته گزاره‌های سلبی خواهد بود که نکته ایجابی در خود ندارد و نمی‌تواند دانش ما را توسعه دهد و حداکثر مجموعه‌ای از توصیه‌های مفید خواهد بود. البته ناگفته نماند که هایدگر در مواردی همین نتیجه را کافی و ارزنده می‌داند.

هایدگر به این اشکال پاسخ بهتری هم براساس مبانی خود دارد. ویژگی روش

هرمنوتیکی هایدگر این است که ما را به «جهان» امور وارد می‌کند و همین امر باعث خواهد شد که حقیقت را به عینه ملاقات کنیم و در این صورت است که تحلیل‌های ما معتبر خواهند بود. این همان چیزی است که علم مدرن فاقد آن است و ظاهراً دستیابی به آن هیچ‌گاه برایش مقدور نباشد. از طریق علم نمی‌توان به جهان امور دست یافت. چرا که علم همواره در قید و بند زمینه‌ها و بسترهایی است که در آن شکل گرفته و توسعه یافته است و هیچ‌گاه نمی‌تواند خود را از آنها رها سازد. مفهوم منطقی، علم را با عطف‌نظر به نتایجش می‌فهمد و آن را «بافت روابط علی قضایای حقیقیه» یا به بیانی دیگر احکام معتبر تعریف و تعیین می‌کند. اما مفهوم اگزستانسیال، علم را به منزله طریقی از اگزستانس و بنابراین طوری از اطوار «در - جهان - بودن» می‌فهمد که یا هستی و یا هستندگان را مکشوف و گشوده می‌کند. اما به هر حال نباید از محدودیت‌های هرمنوتیک غافل بود.

۴. هایدگر تأکید دارد که پژوهش‌های علمی امروزی در مقایسه با گذشته چیزی کاملاً متفاوت است زیرا مبتنی بر تکنولوژی است. وقتی ما به ادراک کامل‌تر و صریح‌تری واصل می‌شویم، می‌فهمیم که فیزیک جدید به‌عنوان علمی تجربی و آزمایشگاهی به ابزار تکنیکی و به پیشرفت در ساخت ابزارآلات ماشینی وابسته است.

اگر تفسیر هایدگر درباره نسبت علم و تکنولوژی صحیح باشد اما هنوز یک نکته باقی است. اگر در تاریخ دوران قبل از رنسانس توجه کنیم بسیاری از ابزارآلات علمی را علی‌الخصوص در نجوم می‌توان ملاحظه کرد. بدین ترتیب به‌نظر می‌رسد که حتی می‌توان به قطع گفت که علم در آن دوران از طریق اسطرلاب‌ها تولید شده است. اما هایدگر در این موارد عموماً سکوت می‌کند و چنان تأکیدی بر دوران مدرن دارد که می‌توان مطمئن شد که چنین نظری درباره این ادوار ندارد.

۵. شاید بتوان در نگاه هایدگر به پژوهش علمی اشکال دیگری را نیز وارد دانست. هایدگر تحت تأثیر هوسرل برای موضوع پژوهش‌های علمی اهمیت ویژه‌ای قائل شده است و تلاش کرده است که با روش پدیدارشناسانه به تحلیل علم بپردازد. شکی نیست که نقد هایدگر در این باب عالمانه و حتی شاید منحصر به‌فرد است اما چون همواره خواسته است از وساطت پدیدارشناسی برای این منظور بهره ببرد، موفق نشده است که جنبه عینی پژوهش‌های علمی مدرن را در نظر آورد و به همین دلیل در اندیشه او نحوه ارتباط میان مفهوم پدیدارشناسانه دم‌دستی با دغدغه‌های عملی علوم روشن نیست.

(روس، ۱۹۹۸: ۳۲۴)

۶. هایدگر اندیشه علمی و تکنولوژیکی امروزین را متهم به این می‌کند که راه‌های گوناگون اندیشه را به یک طریق خاص تقلیل داده‌اند و علم و اندیشه امروزی تنها یکی از طرق اندیشیدن است. به فرض درستی این ادعا به نظر می‌رسد خود او هم گرفتار این تفکر تک‌خطه شده است. آیا تمامی حوزه‌های گوناگون علوم که در بسیاری موارد از شیوه‌های مختلف و حتی گاهی متعارض برای تبیین و توضیح پدیده‌ها بهره می‌برند تک‌خطه می‌اندیشند. شاید هایدگر در اینکه آنها را محکوم به اندیشه تک‌خطه کرده به خطا رفته باشد.

ثانیاً وقتی انسان درگیر در انکشاف پدیده‌هاست و مدام طرحی نو در می‌اندازد، آیا طرح تکنولوژیک امور که هایدگر اذعان دارد نوعی از انکشاف است، نمی‌تواند به طرق و شیوه‌های گوناگون اتفاق بیفتد. آیا بسیاری از این زمینه‌های تکنولوژیک راهی برای رها ساختن انسان از چهارچوب تنگ و بسته روستایی - که مورد اقبال هایدگر است - و گشودن طرق جدید تفکر برای او نمی‌تواند باشد.

سخن آخر

روشن است بررسی، تبیین و نقادی تفصیلی در تحقیق‌هایی که در سطح جامعه بومی ایران صورت می‌گیرد به مجال دیگر و البته با شیوه‌ها و ابزار دیگری نیازمند است. اما وقتی که در سطح جامعه ما به‌طور وسیع روش‌های متداول پژوهش مدرن مورد استفاده قرار می‌گیرد، شایسته است که حداقل در نقدهایی که در بستر تفکر اروپایی شکل گرفته تأمل کرد. با همه نقدهایی که درباره دیدگاه هایدگر بیان شد، نکاتی در فلسفه علم هرمنوتیک هایدگر وجود دارد که می‌تواند در موضوعات پژوهشی مورد ملاحظه قرار گیرد. مهم‌ترین اصل، توجه به الزامات فلسفی روش‌های پژوهشی به کار گرفته شده در حوزه‌های گوناگون علوم به‌ویژه علوم انسانی و جرح و تعدیل آنهاست. حقیقت این است که امروزه در مراکز و نهادهای پژوهشی کشور توجه افراطی و یک‌سویه‌ای به روش‌های علمی مدرن به‌ویژه کمی، در حوزه‌های مختلف علوم تجربی، فنی و مهندسی و علوم انسانی صورت می‌گیرد. بررسی این نکته کار دشواری نیست، اگر نگاهی اجمالی به پژوهش‌های دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی کشور کنیم، به‌عیان حاکمیت و غلبه این تفکر

مشاهده می‌شود. در حالی که اساس پژوهش خلاف این رویه است. پرایس و کاردول به‌شکلی جداگانه نشان دادند که توسعه بخش اعظم فناوری‌های غرب مانند ماشین بخار، دستگاه‌های نساجی و ماشین چاپ وابستگی ناچیزی به علم متداول داشته است. (زیباکلام، ۱۳۹۰: ۱۰)

یکی از مسائل عمده پژوهشی کشور فقدان نظریه‌پردازی است. توجه و تقویت روش‌های هرمنوتیکی کمک شایان به شکستن بت‌های ذهنی در حوزه پژوهش خواهد نمود و زمینه نظریه‌پردازی‌های جامع، عمیق و اصیل علمی متناسب با فرهنگ و زیست‌بوم ایرانی را فراهم خواهد نمود.

منابع

۱. آیدی، دون. (۱۳۸۶). *تقدم وجودی و تاریخی تکنولوژی بر علم، در فلسفه تکنولوژی*. شاپور اعتماد. تهران: نشر مرکز.
۲. اباذری، یوسف. (۱۳۷۵). *هایدگر و علم: یادداشتی درباره عصر تصور جهان*. سیدحسین جلالی. ارغنون. شماره ۱۱ و ۱۲.
۳. پایا، علی. (۱۳۸۹). *ارزیابی فلسفی و دلالت‌های سیاست‌گذارانه تأثیرات چهارمین موج توسعه علمی و فناوری بر فرهنگ و جامعه*. *سیاست علم و فناوری*. سال دوم. شماره ۴.
۴. زیباکلام، سعید. (۱۳۹۰). *رابطه علم و فناوری: طرح و نقد الگوی «فناوری به‌مثابه علم کاربردی»*. *سیاست علم و فناوری*. سال سوم. شماره ۴.
۵. سعادت نیازی و محمدتقی چاووشی. (۱۳۹۲). *نقد دیدگاه هوبرت دریفوس مبنی بر تقدم هایدگر بر کوهن در طرح علم هنجاری و انقلاب علمی*. *حکمت اسرا*. شماره ۱۷. پاییز.
۶. سیف‌الدین، امیرعلی و امیرحسین رهبر. (۱۳۹۲). *تسهیل‌گری اسلام در جهت تحقق اقتصاد دانش‌بنیان*. *سیاست علم و فناوری*. سال پنجم. شماره ۴.
۷. طالب‌زاده، سیدحمید. (۱۳۸۱). *نگاه غربی و مبانی علم جدید از دیدگاه مارتین هایدگر*. *مجله فرهنگ*. شماره ۴۱ و ۴۲. بهار و تابستان.
۸. والگانیو، دانیلا. (۱۳۸۶). *درآمدی بر افادات به فلسفه هایدگر*. محمدرضا قربانی. تهران: انتشارات گام نو.
۹. ویه‌تا، سیلیویو. (۱۳۸۷). *نقادی هایدگر بر ناسیونال سوسیالیسم و تکنیک*. منوچهر اسدی. آبادان: نشر پرسش.
۱۰. هایدگر، مارتین. (۱۳۷۵). *پرسشی در باب تکنولوژی*. محمدرضا اسدی. تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.
۱۱. هایدگر، مارتین. (۱۳۷۸). *عصر تصویر جهان، در راه‌های جنگلی*. منوچهر اسدی. تهران: انتشارات درج.
۱۲. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۲). *وارستگی: گفتاری در تفکر معنوی، در فلسفه و بحران غرب*. محمدرضا جوزی. تهران: انتشارات هرمس.
۱۳. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۳). *متافیزیک چیست؟*. سیاوش جمادی. تهران: انتشارات ققنوس.
۱۴. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۴). *پایان فلسفه و وظیفه تفکر*. محمدرضا اسدی. تهران: اندیشه امروز.
۱۵. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۵). *سراغاز کار هنری*. پرویز ضیاء شهابی. تهران: انتشارات هرمس.
۱۶. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۷). *هستی و زمان*. سیاوش جمادی. تهران: انتشارات ققنوس.
۱۷. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۸). *چه باشد آنچه خوانندش تفکر*. سیاوش جمادی. تهران: انتشارات ققنوس.

۱۸. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۹ الف). *چیز، در شعر، زبان و اندیشه رهایی*. عباس منوچهری. تهران: انتشارات مولی.

۱۹. هایدگر، مارتین. (۱۳۸۹ ب). *هستی و زمان*. عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

۲۰. هوسرل، ادموند. (۱۳۸۴). *تأملات دکارتی*. عبدالکریم رشیدیان. تهران: نشر نی.

21. Borgman, A. (2005). *Technology*, in A Companion to Heidegger. ed. H. L. Dreyfus & M. A. Wrathall. Malden, MA: Blackwell Publishing.

22. Dusek, Val. (2006). *Philosophy of Technology, An Introduction*. Blackwell.

23. Ihde, D. (2001). *Was Heidegger Prescient Concerning Technoscience*. Existentialia 11

24. Gregory, W. T. (1998). *Heidegger on Traditional Language and Technological Language*. Preferred Citation: Heidegger. ed. C. Guignon. New York: Cambridge University Press.

25. Heidegger, M. (1988). *Being and Time*. Translator: J. Macquarrie & E. Robinson. New York from Being and Time (1927) to the Task of Thinking (1964). Edited by D. F. Krell. London: Routledge.

26. Heidegger, M. (1993 a). Modern Science, Metaphysics and Mathematics. In *Basic Writings: from Being and Time (1927) to the Task of Thinking (1964)*. Edited by D. F. Krell. London: Routledge.

27. Heidegger, M. (1993 b). The End of Philosophy and the Task of Thinking. In *Basic Writings: from Being and Time (1927) to the Task of Thinking (1964)*. Edited by D. F. Krell. London: Routledge.

28. Heidegger, M. (1993 c). The Question Concerning Technology. In *Basic Writings: from Being and Time (1927) to the Task of Thinking (1964)*. Edited by D. F. Krell. London: Routledge.

29. Rouse, J. (1998). Axford Encyclopedia of Philosophy. *Heideggerian Philosophy of science*.

مسئله کیفیت آموزش عالی موضوعی است که ذهن بسیاری از صاحب‌نظران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان را به خود مشغول کرده است. هدف این مقاله بررسی انتقادی آن روایتی از کیفیت است که آن را به‌عنوان کارآیی معرفی می‌کند. از این منظر دانشگاه با کیفیت، نهادی است که امکان تولید و فروش دانش را در بازار جهانی فراهم سازد. از لحاظ روش‌شناختی با توجه به ماهیت فلسفی تحقیق در این مقاله از روش‌های انتقادی و استنتاجی استفاده شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که کاربرد معیار کارآیی برای سنجش کیفیت همه ساحت‌های آموزش عالی - به‌ویژه ساحت‌های اخلاقی و معنوی - روا نیست. چنین تعمیم ناروایی نه‌تنها مقام و موقع انسان را نادیده می‌گیرد بلکه ارزش هرگونه تربیت راستین را به سطح انجام فعالیت‌های محدود تقلیل می‌دهد. از این رو در این مقاله تلاش شده است تا به اتکاء به نظریه چند ساحتی یاسپرس از انسان، مفهوم کیفیت و حدود و ثغور آن در آموزش عالی مورد بازاندیشی قرار گیرد.

■ واژگان کلیدی:

آموزش عالی، کیفیت، کارآیی، نقد فلسفی، ایران

نقدی فلسفی بر روایت کیفیت به‌مثابه کارآیی در آموزش عالی ایران

حجت صفارحیدری

دانشیار دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران
hsheidari777@gmail.com

۱. مقدمه

هدف از نگارش این مقاله طرح و نقد یک مسئله ویژه، در حوزه آموزش عالی، یعنی مسئله کیفیت و کیفی‌سازی دانشگاه‌ها است. بی‌گمان در تعریف نهایی کیفیت دانشگاه مسئله اصلی، ترسیم تصویری سنجیده شده از انسان آرمانی است که انتظار تربیت آن را داریم. به‌نظر نمی‌رسد که در نوشته‌های پژوهشگران ایرانی چندان التفاتی به این مسئله شده باشد. گرچه در یک دهه اخیر پس از رشد سریع کمی در آموزش عالی، مسئله کیفیت مورد توجه محافل علمی و تخصصی و همایش‌ها قرار گرفته است، اما چنین توجهی فاقد هرگونه بنیادی فلسفی است. زیرا همگان پنداشته‌اند که کیفیت مقوله‌ای فنی، اقتصادی و جامعه‌شناختی است. چنین برداشتی را مجموعه آثاری تقویت می‌کند که درباره دانشگاه نشر یافته‌اند. شاید به همین دلیل است که راه‌حل‌هایی که پژوهشگران عرضه می‌کنند، نوعی کپی‌برداری از پاسخ‌هایی است که در جهان سرمایه‌داری وجود دارد. ارتقای کیفی دانشگاه‌های ایران در پرتو تجاری‌سازی دانش یکی از این راه‌حل‌هاست. (به‌عنوان نمونه نگاه کنید به: شیره‌پز آرائی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۰؛ سلیمی و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۴۷ و واعظی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۳۳) گفته می‌شود که در عصر جهانی‌شدن وظیفه اساسی نهادهای آموزشی فراهم آوردن زمینه‌های رشد اقتصادی و توسعه اجتماعی کشورها است. (بیچ^۱، ۲۰۰۸: ۱۳۲) بر همین اساس از نهادهای علمی انتظار می‌رود تا با تغییر ساختار خود برای پاسخ‌گویی به انتظارات گوناگون فنی و اقتصادی هر چه بیشتر انعطاف‌پذیری را پیشه خود کنند، آرمان‌ها و اهداف سازمانی خود را تغییر دهند تا در جهت این تحولات قرار گیرند. (اسکات^۲، ۲۰۰۶: ۱) برخلاف گذشته در این عصر حتی خلاقیت دانشگاهیان با بازار پیوند یافته و در نسبت با بهره‌وری، هزینه - کارایی، ارزش پول، بازدهی، تأثیرگذاری و توزیع پیامدها، هدف‌گذاری و حسابرسی سنجیده می‌شود. بنابراین از محققان، استادان و آموزگاران انتظار می‌رود که براساس واژگان و اصطلاحات تجاری بیندیشند. در این میان نقش صندوق بین‌المللی پول و بانک جهانی به‌روشنی آشکار است. (نیکسون، ۲۰۰۴؛ به‌نقل از کلک^۳، ۲۰۰۸: ۲۲۰) چنانچه لیوتار^۴ (۱۹۸۴)، بل (۱۳۸۵)، جیمسون (۱۳۸۵) و دیگران گفته‌اند در عصر جهانی‌شدن مأموریت‌های

1. Beach
2. Scott
3. Clegg
4. Lyotard

دانشگاه‌ها تولید و فروش دانش و دانشگاه مکانی برای انجام آن است. بنابراین دانشگاه‌ها باید در بین‌المللی‌سازی دانش بکوشند و رشته‌های مورد نیاز بازار جهانی و فناوری‌های صنعتی را توسعه بخشند. (استرام‌کوئیست^۱، ۲۰۰۷: ۸۱) دانشگاه‌های کنونی اهمیت اقتصادی و ایدئولوژیک زائدالوصفی یافته‌اند. اینک روایت بازاری برای هدایت نظام برنامه‌ریزی پذیرش عام یافته است؛ روایتی که در آن واژگان و شعارهای متداولی چون اقتصاد دانش‌بنیان، مشتری‌محوری، عرضه و تقاضای دانش، دانشگاه کارآفرین، ذی‌نفعان آموزش عالی، دانشگاه دانایی‌محور (فرهادی‌راد، ۱۳۹۲: ۹۲) و غیره به‌عنوان واژگان و شعارهای جذاب تولید و عرضه می‌گردد. یک نگاه گذرا و استقرایی به مطالب نشر یافته در حوزه آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که پژوهشگران این حوزه نیز چگونه تحت تأثیر نگرش نولیبرالی، کیفیت را با معیارهای کارآیی و بهره‌وری می‌سنجند.

۸۳

به‌عنوان نمونه، واعظی و همکاران (۱۳۸۷) برآن‌اند که کیفیت آموزش عالی را باید در پرتو تحولات در عصر جهانی‌شدن سنجید. به‌نظر آنان جهانی‌شدن پدیده‌ای چندبعدی است که بر تمامی ارکان حیات اجتماعی تأثیرات عمیقی بر جای گذاشته است. (واعظی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۳۱) از این روست که آموزش عالی باید خود را مهیای مقابله و مواجهه با این تحولات نماید. «جهانی‌شدن به‌ویژه رشد و توسعه سریع «صنعت دانش» نظام آموزشی را متحول ساخت. زیرا امکان انتقال سریع و مقرون به‌صرفه اطلاعات، بیشتر و گسترده‌تر می‌شود... جهانی‌شدن آموزش عالی یعنی تلاش در جهت توسعه سرمایه انسانی، دانایی فکری و اجتماعی مشترک در یک فضای جهانی». (واعظی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۳۳) دانشگاه‌های ما در نتیجه تحولات مذکور با چالش حضور در عرصه جهانی مواجه‌اند. از این روست که می‌نویسند «تقاضا برای آموزش عالی بیش از هر چیز در پاسخ به نیاز روز افزون به شهروندان آموزش دیده برای اقتصادی است که بیش از پیش به مهارت‌های مبتنی بر دانش و توانایی به‌کارگیری اطلاعات وابسته است». (واعظی و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۳۴) به‌نظر آنان امروزه توجه به کیفیت و تضمین آن در آموزش عالی از این جهت حائز اهمیت است که «...رضایت خاطر ذی‌نفعان اصلی خود، یعنی جامعه دانشگاهی، دولت و بازار را به‌نحو شایسته‌ای فراهم آورند؛ چرا که جهانی‌شدن خدمات آموزشی نیازمند این است که تضمین کیفیت و اعتبار‌گذاری نیز جهانی شود». (موک، ۲۰۰۵؛ به‌نقل از واعظی و دیگران، ۱۳۷۸: ۱۳۹)

به نظر هادی‌زاده مقدم و همکاران (۱۳۸۷) ارزیابی از کیفیت در آموزش عالی باید براساس دیدگاهی سیستمی انجام پذیرد. بدین منظور به رویکردهایی چون «مهندسی مجدد فرایندها، مدیریت کیفیت جامع، بهبود مستمر، الگوی EFQM» (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۴) و... اشاره می‌کنند. به نظر آنها «نیازهایی که در جامعه و بازار کار» و همچنین نظریه‌هایی که در حوزه «مدیریت و صنعت» پدید آمده سبب گردیده است که بار دیگر درباره مفهوم کیفیت بیندیشیم و در کار ارزیابی آموزش عالی طرح جدیدی دراندازیم. به نظر آنها از شش تعریفی که درباره مفهوم کیفیت ارائه شده هیچ کدام به تنهایی رضایت‌بخش نبوده و از این‌روست که با نگاه به بخش صنعت می‌نویسند: «آنچه که از مفهوم کیفیت در بخش صنعت به کار برده شده، باید در بخش آموزش عالی دوباره تعریف شود». (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۶-۲۵۵)، تا از این طریق، آموزش عالی بتواند خود را با نیازهای روز جامعه هماهنگ سازد. از جمله مواردی که به نظر آنان در ارتقای کیفیت می‌تواند مؤثر باشد تأکید بر خدمات، پیش‌بینی و برآورده نمودن نیازها و انتظارات مشتریان و تأکید بر توسعه منابع انسانی است. (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۷-۲۵۶) به نظر آنان به‌کارگیری الگوی بهبود کیفیت مالکوم بالدریج که «به‌طور کلی برای تولید، خدمات و کسب و کارهای کوچک کاربرد دارد» (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۷) می‌تواند رضایت مشتریان را تأمین نماید. برای سنجش کیفیت از میان مؤلفه‌های مهم این الگو آنها به «مشتری‌مداری و رضایت مشتری» (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۸-۲۵۷) اشاره کرده و بیان می‌کنند که هماهنگی آموزش عالی با بخش صنعت بر اثربخشی کارآیی نظام آموزشی می‌افزاید. (هادی‌زاده مقدم و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۵۸)

خراسانی و همکاران نیز به پیروی از دمنیک و فیگن، معیار سنجش کیفیت آموزش را رضایت مشتریان و برآوردن انتظارات فراگیران می‌دانند. (خراسانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۳۰) آنها با مطالعه انواع مدل‌های کیفی رایج در آموزش عالی به طرح یک مدل جامع کیفیت پرداخته‌اند که به نظر آنها می‌تواند برای ارزیابی از فعالیت‌های نهادهای آموزش عالی ایران مناسب باشد. این مدل جامع کیفیت مشتمل بر پنج عامل به این شرح است: استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه؛ برنامه درسی؛ محیط درونی و بیرونی دانشگاه؛ ارزیابی نظام آموزش؛ (سازمان دانشگاه) از نظر عملکردی، نه ساختاری». (خراسانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۳۳) با این همه این عوامل به‌مثابه حلقه‌هایی کوچک‌تر در دورن حلقه

بزرگ‌تر یعنی عوامل بیرونی عمل می‌کنند و از این جهت آنها را باید «تحت شرایط و زمینه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تکنولوژیکی که به‌عنوان عوامل خارجی در برنامه استراتژیک مطرح می‌شوند» (خراسانی و دیگران، ۱۳۸۹: ۳۳) سنجد و همچنین میان عناصر پنجگانه با عوامل خارجی نیز نوعی تعامل و ارتباط دوسویه برقرار کرد. از این عبارات به‌خوبی روشن است که مدل جامع کیفیت، داوری نهایی درباره کیفیت آموزش عالی را به‌میزانی که دانشگاه‌ها بتوانند انتظارات گوناگون اجتماعی را برآورند موقوف می‌کند. به‌نظر شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی (۱۳۹۱) در یک جهان به‌شدت تجاری‌شده، رشد تصاعدی دانش و الگوهای در حال تغییر تجارت، رقابت و نوآوری از اهمیت توسعه کیفی آموزش عالی حکایت دارد. به‌نظر آنان «توسعه آموزش عالی در سطح جهانی، به بروز دو دیدگاه مهم منجر شده که هر دو معطوف به وضعیت کشورهای در حال توسعه است. دیدگاهی که توسعه آموزش عالی را در جهت رشد و توسعه اقتصادی و با تأکید بر سرمایه‌گذاری در طرح‌های دارای بازده بیشتر لازم می‌داند و تخصیص منابع عمومی را فقط درباره طرح‌های آموزشی مجاز می‌داند که بازده اجتماعی آنها در مقابل هزینه توجیه‌پذیر است». (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۸۸) دیدگاه دوم توسعه آموزش عالی را سرمایه‌گذاری اجتماعی و رسالت فرهنگی بلند مدت می‌نگرد... (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۸۸) آنها به‌هنگام بحث درباره سیاست‌گذاری‌های توسعه کیفی به دو مبنای سرمایه انسانی به‌عنوان ضرورتی در نظریه‌های توسعه و ظهور اقتصاد دانایی‌محور اشاره می‌کنند و برآنند که کشورهای در حال توسعه باید به آموزش دانش‌ها و مهارت‌های لازم برای توانمندسازی نیروی انسانی خویش بپردازند. (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۲) آنان به‌نقل از هاربیسون^۱ (۱۹۸۷) و سرکار آرانی (۱۳۸۲: ۲۰) بیان می‌کنند که نیروی انسانی سبب انباشت ثروت و تشکیل دهنده عنصر نهایی ثروت در کشورها هستند. (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۲) با این همه ظهور اقتصاد دانایی‌محور به نقش دانش در توسعه اقتصادی اهمیت غیرقابل وصفی داده است. آنان به‌نقل از لین^۲ (۲۰۰۴: ۳۵۵) می‌نویسند «تأکید اقتصاد دانایی‌محور فقط تولید و توزیع اطلاعات و دانش نیست، بلکه نکته مهم، استفاده مؤثر و به‌کارگیری انواع مختلف دانش در تمامی اقتصاد است. لازمه بهره‌برداری مؤثرتر از دانش، ارتقای سطح

1. Harbison
2. Lin

سرمایه انسانی است. تجزیه و تحلیل اقتصادی آموزش عالی، فرصتی نو برای دانشگاه‌ها در اقتصاد دانش محور است.» (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۳) همچنین آنان (به نقل از میلر و بوگاتوا، ۲۰۰۹: ۲۵۷) بیان می‌کنند که آموزش عالی در تولید و انتقال دانش و در تربیت نیروی کار رقابتی و رهبران تجاری و سیاسی نقش کلیدی ایفا می‌کند و فعالیت‌های دانشگاهی، پشتیبان و کمک‌کننده فناوری و ابداع و نوآوری در بخش‌های دولتی و خصوصی است.» (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۳) از این رو آنان تحقق اقتصاد دانایی محور را رسالت جدید بخش آموزش عالی می‌دانند. (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۳)

به نظر حاتمی و محمدی (۱۳۹۲) کنترل کیفیت در آموزش عالی نیازمند تشکیل یک سازمان ملی و بومی است. به نظر آنها دانشگاه‌ها با چالش‌هایی چون «...خیل عظیم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، فشار عمده رقابت با مؤسسات و سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی برای به دست آوردن منابع بیشتر، کاهش منابع مالی دولتی و فشار مستمر از سوی جامعه، کارفرمایان، دانشجویان و سایر واحدهای ذی‌نفع جهت مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی بیشتر...» روبرو هستند. به همین علت انتظار می‌رود که «نظام‌های دانشگاهی کارآمدتر و اقتصادی‌تر (تأکید از من است) از گذشته عمل کنند.» (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۱۴۶) به نظر آنان نظام آموزش عالی در ایران فاقد یک نظام جامع و کارآمد ارزشیابی و نظارت دقیق برای بهبود کیفیت است و در نتیجه قادر به پاسخگویی به نیازهای در حال تحول جامعه و رشد شتابان علم و فناوری نیست. (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۱۴۸)

همان‌گونه که پیداست پژوهشگران ایرانی هم‌سو با مروجان اندیشه بازاری‌سازی آموزش عالی در درون گفتمان نولیبرالی می‌اندیشند. چنین نگاهی به کیفیت دانشگاه‌ها، آنها را از ارزش‌های انسانی، معنوی و فرهنگی تهی می‌سازد. ادعای اصلی مؤلف این است که بازنندیشی کیفیت آموزش عالی و نقد رویکرد بازاری، نیازمند طرح فلسفه‌ای برای آموزش عالی است که به کمک آن وضعیت وجودی انسان در کانون توجه قرار گیرد. برای انجام این کار در ادامه، ضمن بحثی درباره معنای کیفیت و رویکرد نولیبرالی به آموزش عالی می‌کوشیم نشان دهیم که اسناد مصوب آموزش عالی نیز تحت تأثیر رویکرد نولیبرالی به نوعی التقاط گرفتار آمده است. بخش نهایی نیز به بازنندیشی کیفیت دانشگاه در پرتو نظریه انسان‌شناسی چند ساحتی کارل پاپرس اختصاص دارد.

۲. چارچوب مفهومی

ابهام در معنای مفهوم کیفیت:

شاید در متون تخصصی تربیتی کمتر واژه‌ای چون مفهوم «کیفیت»^۱ تا این اندازه دارای ابهام معنایی است. واژه «کیفیت» دقیقاً چه وضعیتی را توصیف می‌کند؟ از منظر ارسطویی کیفیت اشیاء بر وضعیتی توصیفی اشاره می‌کند که یک شی برای تحقق آن ساخته شده است. به‌عنوان نمونه یک سطل خوب سطلی است که بتواند آب را در خود نگه دارد و یا چاقوی باکیفیت چاقویی است که تیز بوده و بتواند خوب برود. یا یک اسب مسابقه با کیفیت اسبی است که بتواند با سرعت بدود و یا از موانع به‌خوبی بپرد. بنابراین می‌توان هر شیئی را واجد غایت فی‌نفسه‌ای دانست که تحقق آن غایت، شرط کیفیت آن محسوب می‌شود... (پیترز^۲، ۲۰۰۵: ۱۵) ارسطو غایت یا آرته^۳ انسان را خردورزی می‌داند. اما خردورزی در انسان به‌صورت بالفعل وجود ندارد، بلکه از طریق تدابیری که تربیت خوانده می‌شود فعلیت می‌یابد. بر این اساس برنامه‌ریزی آموزشی وقتی با کیفیت است که بتواند انسان‌هایی خردورز بپرورد.

نگاهی به ریشه‌های تاریخی این مفهوم نکته‌های با اهمیتی را روشن می‌کند. از لحاظ تاریخی «کیفیت» با معیارهایی چون توازن، فضیلت یا آرته یونانی، ثروت، قدرت، لذت، فرهنگ، دینداری، تولید، تفوق و برتری سیاسی، ایدئولوژی و... سنجیده شده است. به سخن دیگر، معنای برساخته کیفیت هیچگاه ثابت نبوده و از عصری به عصری دیگر تغییر یافته است. با این همه در دوران نو و به‌ویژه در سده‌های ۱۹ و ۲۰ با رواج رویکرد سرمایه‌داری، برای برآوردن نیازهای بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی، آموزش راهی برای کسب دانش علمی و مهارت‌های فنی قلمداد گردید. (فروم، ۱۳۶۰) اینک با غلبه نگرش بازاری بر آموزش عالی و رواج ایدئولوژی نولیبرالی در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه به‌نظر می‌آید که ما شاهد فراگیر شدن کاربرد معیارهای اقتصادی و فنی برای سنجش مأموریت‌های آموزش عالی باشیم، معیارهایی که شاخص‌های خاص خود را تولید می‌کند. ایدئولوژی نولیبرالی کنونی چارچوبی است که براساس آن استفاده از شاخص‌هایی چون تولید و فروش کالای دانش مشروعیت داده می‌شود.

1. Quality
2. Peters
3. Arete

ایدئولوژی نولیبرالی و مأموریت‌های آموزش عالی

با ورود جوامع توسعه یافته به دوران اقتصاد پسا صنعتی ما با روایت بازسازی شده و جدیدی از لیبرالیسم مواجهیم. اسلاتر و لسلی^۱ (۱۹۹۷) در کتاب خود با عنوان «کاپیتالیسم علمی: خط‌مشی‌ها و دانشگاه کارآفرین»^۲ شرحی خواندنی از این روایت و اثرات آن بر نظام‌های آموزشی ارائه کرده‌اند. به نظر آنها ورود جوامع توسعه یافته صنعتی به عصر اقتصاد پساوردی یا پسا صنعتی با تغییری در مأموریت‌ها نهاد‌های آموزش عالی همراه بوده است. آنها معتقدند جوامع پسا صنعتی بر شرکت‌های چندملیتی متکی هستند. شرکت‌هایی که به دنبال استقرار خطوط تولیدی انعطاف‌پذیر بوده و می‌خواهند تا نیروی کار تحصیلکرده خود فرمان و آگاه به فناوری و شبکه‌های ارتباطی جهانی را در غالب گروه‌های کار کوچک‌تر که به طور مستقل با یکدیگر به فعالیت مشغول‌اند، به خدمت گیرند. آنها از جوامعی صنعتی چون آمریکا و انگلستان و استرالیا نام می‌برند که سیاست‌های دولت رفاه لیبرال را به نفع سیاست‌های «خصوصی سازی» نولیبرالی رها کرده‌اند و براساس آن بازار را از هرگونه کنترل دولتی و ملی خارج ساخته و جهانی آزاد دانسته‌اند. آنان به ارتقاء برنامه‌هایی اشاره می‌کنند که کشورهای توسعه یافته براساس سیاست‌ها نولیبرالی در دستور کار خود قرار داده‌اند. سیاست‌های چون: کاهش دستمزدها، کاهش مزایای شغلی، کاهش رفاه اجتماعی و افزایش آزادی بازار. (بیچ، ۲۰۰۸: ۲۷۰) تحت چنین شرایطی و با جابجایی شبکه‌های سنتی صنعتی از یک سو و گسیختن پایایی شغلی و ماندگاری مالی نیروهای کار ماهر و نیمه ماهر از سوی دیگر، جوامع صنعتی به نوآوری‌های فنی روی آورده و در نتیجه نیازمند نیروی کار، گرچه از لحاظ عددی اندک، تحصیلکرده‌تر، هستند. به همین دلیل بخش زیادی از سرمایه‌گذاری‌ها در حوزه پژوهش‌های فنی انجام شده است. موفقیت در این کار نیز به نوبه خود نیازمند برخورداری از کارگران تحصیلکرده و پژوهشگران فنی است که تنها در دانشگاه‌ها، به ویژه دانشگاه‌های رده بالای پژوهشی^۳، تربیت می‌شوند. (بیچ، ۲۰۰۸: ۲۷۱)

نکته جالبی که اسلاتر و لسلی بدان اشاره می‌کنند، چارچوب نظری و انسان‌شناختی ایدئولوژی نولیبرالیسم است که افرادی چون فریدمن^۴ و هایک^۵ - در مکتب اقتصاد

1. Slaughter & Leslie
2. Academic Capitalism: Policies, and the Entrepreneurial University
3. Top- Tier Research University
4. Fridman
5. Hayek

شیکاگو- مروج آن‌اند. به‌نظر آنها انسان یک موجود عقلانی است که به فعالیت‌های بازار یعنی خرید و فروش کالا و خدمات مشغول است و از این طریق (براساس این پیش‌فرض نوکلاسیک که یک «مکانیزم دست پنهانی» در کار است) همه نیازهای فردی او برآورده می‌شود. به‌نظر آنها بازار به‌گونه‌ای کارآمد برای رساندن بیشترین خیر به جامعه سازمان می‌یابد. (بیچ، ۲۰۰۸: ۲۷۱) لیوتار (۱۹۸۴) در کتاب «شرایط پست مدرن: گزارشی درباره دانش»، نتایج غلبه چنین نگرشی را بر جوامع سرمایه‌داری پیشرفته، به‌ویژه بر آموزش عالی به‌خوبی مطالعه کرده است. او با طرح پرسش‌هایی چون در عصر غلبه سرمایه‌داری جهانی، نهادهای آموزش عالی در کار تولید چه نوع دانشی هستند؟ و این دانش چگونه انتقال می‌یابد و چه کسانی بدان دسترسی دارند؟ از آنها چه استفاده‌هایی می‌شود؟ چه کسی جریان دانش را تعیین و کنترل می‌کند و چگونه دانش زندگی و تجربه ما را از دنیا شکل می‌دهد؟ (ملپاس، ۱۳۸۹: ۳۰) بیان می‌کند که با ورود جوامع به عصر پسامدرن رویکرد بازاری جای رویکرد همبولتی به «دانش و دانشگاه [که در آن] هر علم جایگاه خاص خود را در نظامی اشغال» می‌کرد (لیوتار، ۱۳۸۷: ۱۵۲) را گرفته است. در این رویکرد جدید علم نه‌تنها به کالایی برای خرید و فروش و دانشگاه مکانی برای تولید آن تبدیل است، بلکه دانش در معنای جدید، اساس قدرت در جامعه است. «قدرتمندترین ملل آنهایی هستند که بزرگ‌ترین منابع دانش را در اختیار دارند، آنهایی که بهترین فناوری‌ها، پیشرفته‌ترین نظام‌های ارتباطی و سلاح‌ها، پیشرفته‌ترین داروها و سایل لازم برای گردآوری دقیق‌ترین اطلاعات درباره رقبای‌شان را دارند. اکنون رقابت جهانی بر سر قدرت به‌شکل جنگ برای دانش در آمده است». (ملپاس، ۱۳۸۹: ۳۱) به‌نظر لیوتار در چنین وضعیتی کیفیت دانش با دو معیار قابل فروش بودن و کارآبودن سنجیده می‌شود. «برخورداری از صلاحیت و توانش لازم در یک مهارت معطوف به اجرائی‌الواقع در شرایط توصیف‌شده در فوق قابل فروش به‌نظر می‌رسد و طبعاً کارآمد است. چیزی که در اینجا دیگر محلی از اعراب ندارد توانش تعریف‌شده با معیارهای دیگری است چون صادق / کاذب، صحیح / غلط، عادلانه / غیرعادلانه و امثالهم - و البته قابلیت اجرایی و کاربردپذیری نازل به‌طور عام». (لیوتار، ۱۳۸۷: ۱۵۰)

۳. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر را می‌توان در دسته مطالعات فلسفی آموزش عالی قرار داد. هدف اصلی

پژوهش این است که در پرتو نوعی رویکرد انسان‌شناختی، از یک سو به نقد معیارهای رایج سنجش کیفیت در آموزش عالی و از سوی دیگر، به بازاندیشی درباره آن بپردازد. از این رو دو روش انتقادی و استنتاجی - قیاسی به کار گرفته شده است. در گام نخست، برای نقد ضعف‌ها و ناسازگاری‌های معیارهای رایج، از روش ترکیبی - به‌عنوان یکی از روش‌های انتقادی - استفاده گردید. این روش می‌تواند به فهم ما را درباره ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در نگرش‌ها یاری رساند. برای انجام این کار پژوهشگر دیدگاه لاکاتوس^۱ درباره ساختار نظریه علمی و یا برنامه‌های پژوهشی را به خدمت گرفته است. در گام دوم، برای بازاندیشی درباره مفهوم کیفیت بر مبنای انسان‌نگری چندساحتی از روش استنتاجی و یا قیاسی استفاده گردید. از این روش زمانی استفاده می‌شود که محقق درصدد باشد تا با استناد به یک دیدگاه، نتایجی را برای حوزه‌ای دیگر استنباط نماید. در این پژوهش نظریه پدیدارشناختی کارل یاسپرس^۲ درباره انسان مبنای استنتاج درباره کیفیت آموزش عالی قرار گرفته است. برای انجام این کار محقق تلاش کرده است نشان دهد چگونه رویکرد نولیبرالی درباره کیفیت آموزش عالی، نقش دانشگاه‌ها را در قبال ساحت‌های عالی تر هستی انسان، نادیده می‌گیرد.

۹۰

۴. یافته‌های پژوهش

جایگاه کیفیت در اسناد مصوب و بالادستی

اکنون لازم است به جهت‌گیری‌های دو سند مهم آموزش عالی نسبت به مأموریت‌های دانشگاه‌ها بپردازیم. دو سندی که در این بخش به بحث درباره آنها خواهیم پرداخت عبارت‌اند از: سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور مصوب سال ۱۳۸۸ و نقشه جامع علمی کشور مصوب سال ۱۳۸۹.

سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور در ۸ فصل و دو پیوست و در ۱۴۲ صفحه و سند نقشه جامع علمی کشور که ظاهراً برگرفته از سند نخست است نیز در ۵ فصل و در ۶۰ صفحه تنظیم و نگاشته شده است. در نگاهی گذرا به محتوای دو سند آنچه به خوبی مشهود است حضور دو دسته واژگان و گزاره‌هاست. واژگان و عباراتی که از آموزه‌های دینی استخراج شده‌اند که در قالب مبانی و بیانیه‌های ارزشی بیان شده‌اند و

1. Lakatos

2. Karl Jaspers

آنهایی که نشانگر و تأثیر اندیشه بازاری در متن اسناد است. تدارک‌کنندگان اسناد مذکور کوشیده‌اند تا دو دغدغه را همزمان پاسخ گویند. از یک‌سو نظام آموزش عالی را پایبند آموزه‌های دینی سازند که گفتمان نظام سیاسی از آن حمایت می‌کند و از سوی دیگر، به چالش‌های آموزش عالی در عصر جهانی‌شدن پاسخ گویند.

کاربرد واژگان و عباراتی چون: توحیدمحوری، هدفمندی نظام خلقت، غایت‌مداری حیات، جهان محسوس و جهان غیب، معرفت و حیانی، انسان به‌عنوان خلیفه الهی، مسئولیت الهی، کرامت انسانی، فطرت الهی، باور به آخرت، اهمیت ایمان، نظام پاداش و مجازات الهی، معاد، تقوا، فضایل اخلاقی، عدالت‌محوری، علم دینی در برابر علم دنیوی و... نمونه‌ای از واژگانی‌اند که بنیان‌های ارزشی - دینی اسناد به کمک آنها تبیین می‌شوند. از سوی دیگر، با دسته‌ای دیگر از واژگان نیز مواجهیم، مانند: علم توانمندساز و ثروت‌آفرین، تقاضامحوری و عرضه‌محوری دانش، جامعه دانش‌بنیان، مشارکت فعال در بازار جهانی، مدیریت اطلاعات علم و فناوری، زیست بوم اقتصادی، کارآیی، استانداردهایی، عدالت توزیعی، پارادایم‌های جهانی علم و فناوری و نوآوری، تجاری‌سازی دانش، مشارکت ذی‌نفعان، اقتصاد متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری پیشرفته، علم پاسخگو به نیازهای فنی و خدماتی جامعه، بهره‌وری، کاربردی کردن و تجاری‌سازی محصولات آموزش عالی، کارآفرینی، تأکید بر کیفیت براساس ارتباط با بخش‌های صنعتی و اقتصادی، اقتصاد دانش‌پایه، توانمندسازی نیروی انسانی... این واژگان و عبارات برای این منظور به خدمت گرفته شده‌اند تا براساس رویکردی جهانی - بی‌آنکه نامی از آن برده شده باشد - ضرورت تحول در نظام آموزشی را در عصر جهانی‌شدن موجه سازند و از این طریق تصویر، چارچوب و الگوی مطلوب آموزش عالی را برای ۱۴۰۴ ترسیم نمایند. در ترسیم الگوی آرمانی از رویکرد ترکیبی استفاده شده است. (سند تحول راهبردی، ۱۳۸۸: ۲۷-۲۵ و سند نقشه جامع، ۱۳۸۹: ۳-۲) یکی از رویکردهای ترکیبی به کار رفته، دو الگوی تقاضامحوری و عرضه‌محوری است. ترکیب دو الگوی تقاضامحوری و عرضه‌محوری به‌واسطه نیازهای بخش‌های صنعتی و اقتصادی کنونی است. زیرا «نظام علم و فناوری را معطوف به تولید و عرضه دانش بر مبنای اهداف و آرمان‌های جامعه می‌کند». (سند نقشه جامع، ۱۳۸۹: ۲) از سوی دیگر، چنین کاری سبب می‌شود تا «ضرورت تقاضای نظام‌های فرهنگی، سیاسی، صنعتی و اقتصاد ملی و فراملی و در نتیجه تجاری کردن دانش و فناوری» برای رشد «همه‌جانبه و پایدار کشور» (سند نقشه جامع، ۱۳۸۹: ۲)

مدنظر قرار گیرد.

به نظر مؤلف در کنار ترکیب‌های گفته شده در متن اسناد، شاهد سه التقاط دیگر نیز هستیم: التقاط دو رویکرد دینی و نولیبرالی، التقاط دو رویکرد اثبات‌گرایانه به علم و ایدئولوژیک دیدن آن - به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و تفکیک علوم طبیعی و فنی از علوم انسانی - و التقاط میان دو رویکرد علم و فناوری. در مورد اخیر فناوری به‌عنوان امری خنثی و صرفاً محصول علم در نظر گرفته شده است. با این حال ما در اینجا تنها به التقاط دو رویکرد دینی و نولیبرالی می‌پردازیم.

چنانچه آمد، یکی از التقاط‌های موجود در سند، میان دو رویکرد دینی و نولیبرالی رخ داده است. در حالی که مأموریت ارزشی دانشگاه تربیت انسان دینی است، شاهد تصویری دیگری از انسان هستیم، یعنی انسانی که در عصر اقتصاد جهانی، بتواند دانش را به کالایی برای خرید و فروش و زمینه‌ای برای رقابت‌های ملی و فراملی تبدیل نماید. ترکیب این دو دیدگاه سبب بروز تعارض نظری و عملی می‌شود. یعنی تعارض میان رویکرد دینی به دانش با ترکیب بازاری به آن. برای تبیین بین‌ناسازگاری از نظریه لاکاتوش^۱ درباره ساختار نظریه‌های علمی، استفاده می‌کنیم.

به نظر لاکاتوش هر نظریه علمی یا ساختار برنامه پژوهشی، دارای عناصری است: سخت‌هسته که مفروضات اساسی آن را تشکیل می‌دهد و معمولاً یک پژوهشگر تلاش می‌کند تا آن را از گزند هرگونه نقدی باز دارد؛ رهنمون‌های سلبی^۲، مجموعه تدابیری است که مانع «ترک یا جرح و تعدیل مفروضات اساسی آن (چالمرز، ۱۳۷۹: ۹۸) می‌شود؛ و فرضیه‌های کمکی و رهنمون‌های ایجابی^۳ که کمربند محافظ و امکان توسعه برنامه پژوهشی را فراهم ساخته و در مواجهه با واقعیت‌ها امکان آزمون تجربی آن را فراهم می‌کنند. نظریه لاکاتوش نشان می‌دهد که اثبات و ابطال یک نظریه تنها به شواهد تجربی صرف اتکاء ندارد. همچنین می‌توان به کمک آن چگونگی ترکیب نظریه‌های علمی را سنجید و درباره ناسازواری^۴ و یا سازواری‌شان^۵ داوری کرد. بر این اساس ترکیب دو نظریه وقتی ناسازگار است که پژوهشگر بخواهد بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های بنیادی استخوان‌بندی و یا سخت‌هسته، رهنمون‌های سلبی و ایجابی آنها، دو نظریه و

1. Lakatos
2. Negative Heuristic
3. Positive Heuristic
4. Eclecticism
5. Integration

یا بخش‌هایی از آنها را در هم‌آمیزد. به‌عبارت دیگر، هر نظریه شامل یک سخت‌هسته و یا مبانی و مفروضات متافیزیکی، مدار تبیینی و لایه‌ای بیرونی که کاربردهای عملی آن را در برمی‌گیرد، است. (باقری و دیگران، ۱۳۹۰) التقاط‌ها می‌توانند در دو نوع - ساختاری و محتوایی و در سه سطح - سخت هسته، تبیینی و عملی - رخ دهند. در التقاط ساختاری یک نظریه مبنای انطباق نظریه دیگر قرار می‌گیرد. در التقاط محتوایی عناصری از یک نظریه با عناصری از نظریه دیگر ترکیب می‌شود تا نظریه‌ای جدید فراهم آید. التقاط ساختاری و محتوایی می‌توانند در سه سطح سخت هسته، مدار تبیینی و مدار عملی رخ دهند.

اکنون می‌توان به بررسی نوع التقاطی که در دو سند آموزش عالی رخ داده است پرداخت. به‌نظر مؤلف این التقاط از لحاظ نوع، محتوایی و در سطح تبیینی اتفاق افتاده است. این ترکیب، محتوایی است چون تهیه‌کنندگان دو سند کوشیده‌اند با ترکیب کردن عناصری از نظریه اسلامی با عناصری از نظریه لیبرالی به تفسیر جدیدی دست یابند و تبیینی است، زیرا تبیین‌ها و یافته‌های به‌کار رفته در دو نظریه بدون آنکه به ناسازگاری سخت‌هسته‌های آنان توجه شود، در هم ادغام شده است. در توضیح می‌توان گفت که سخت‌هسته هر نظریه انسان‌شناسی اسلامی باید بر حول دو محور فطرت و نسبت آن با خداوند شکل گیرد. بر این اساس است که عقل، اراده، خیر و شر، ماهیت و شیوه‌های زندگی آدمی در دنیا و آخرت معنی می‌یابد. نادیده گرفتن این دو مورد با نظریه اسلامی از انسان ناسازگار و مطرود است. بدیهی است که در تبیین نظریه اسلامی از انسان، مفهوم و یافته‌ها بار معنایی خاص خود را داشته و با سخت‌هسته آن هماهنگ هستند. به‌عنوان نمونه ماهیت عقل و اراده در آموزه‌های اسلامی به همان معنایی به‌کار نمی‌روند که فی‌المثل در نظریه لیبرالی منظور نظر است. عقل در آموزه‌های اسلامی دست‌کم واجد دو ویژگی است: نخست، واسطه انسان و خداست. دوم، از لحاظ معرفت‌شناختی عقل قادر است تا نظم و حکمتی را که خداوند بر مبنای آن جهان را خلق کرده است شناخته و بر پایه آن زندگی فردی و جمعی خود را سامان دهد. این در حالی است که در نظریه لیبرالی از انسان، عقل خودبنیاد بوده و در فرایندی رقابتی در خدمت برآوردن نیازهای گوناگون آدمی است. همچنین آنچه عقل را به کنش و فعالیت برمی‌انگیزاند سودجویی است. در نظریه لیبرالی، انسان از آن‌رو به آزادی نیازمند است که رشد و توسعه فردی و اجتماعی جز از طریق رقابت و کسب سود و منفعت بیشتر امکان‌پذیر نیست. (بشیری، ۱۳۸۶)

نگاهی به مدارهای تبیینی این دو نظریه نیز ناسازگاری بنیادی آنها را به خوبی نشان می‌دهد. نمونه‌ای از گزاره‌های تبیینی در نظریه انسان‌شناسی اسلامی که در سند تحول راهبردی وجود دارد: «توحیدمحوری در تکوین و تشریح، هدفمندی نظام خلقت و غایت‌مداری آن، شمول جهان هستی به جهان محسوس و غیب، وجود نظم حکیمانه و مبتنی بر نظام علیت در جهان، وجود فرجام و فرجام‌خواهی انسان و بهره‌مندی انسان از معرفت‌های حسی، عقلی، شهودی و وحیانی و وجود منابع متناسب با هر یک از معرفت‌ها از یک‌سو و جایگاه رفیع انسان دارای حق و مسئولیت و به‌عنوان خلیفه خدا در زمین از سوی دیگر نشان‌دهنده آن است که کل هستی در حال تکامل و حرکت به سوی مبدأ متعالی است، به‌گونه‌ای که انسان، طبیعت و جامعه در یک سیوروت و تکامل دائمی قرار دارند». (سند تحول راهبردی، ۱۳۸۸: ۱۱-۱۰) ارزش‌های مطلوب آموزش عالی بر چنین مبنایی تدوین شده‌اند. بعضی از این ارزش‌ها عبارت‌اند: «۱. حاکمیت جهان‌بینی توحیدی اسلام در کلیه ابعاد علم و فناوری؛ ۲. علم هدایت‌گر و هدفمندی آخرت‌گرایانه علم و فناوری؛ ۳. عدالت محوری، پرورش استعدادها و دستیابی همگان به خصوص مستضعفان در حوزه علم و فناوری و تقویت خلاقیت، نوآوری و خطرپذیری در علم؛ ۴. کرامت انسانی با تکیه بر فطرت حقیقت‌جو، عقل‌گرا، علم‌طلب و آزادی‌وی؛ ۵. آزاداندیشی و تبادل آراء و تضارب افکار (جدال احسن)؛ ۶. توجه به اصل عقلانیت، تکریم علم و عالم، ارزشمندی ذاتی علم و ضرورت احترام حقوقی و اخلاقی به آفرینش‌های فکری - علمی؛ و دستاوردهای علمی بشری و بهره‌گیری از آنها در چارچوب نظام ارزشی اسلام؛ ۷. علم و فناوری کمال آفرین، توانمندساز، ثروت آفرین و هماهنگ با محیط زیست و سلامت معنوی و جسمی و روانی و اجتماعی آحاد جامعه؛ ۸. ایجاد تحول بنیادین علمی در بازبینی و طراحی علوم انسانی در چارچوب جهان‌بینی اسلامی؛ ۹. تعامل فعال و الهام‌بخش با محیط جهانی و فرآیندهای توسعه علم و فناوری در جهان؛ ۱۰. اخلاق محوری، تقدم مصالح عمومی بر منافع فردی و گروهی، تقویت روحیه تعاون و مشارکت و مسئولیت‌پذیری آحاد جامعه علمی و نهادهای مرتبط با آن». (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹: ۲-۱)

در نظریه انسان‌شناسی لیبرالی، مدار تبیینی در صدد است تا با طرح ایده‌هایی به تفسیر رابطه فرد با جامعه و با نظام سیاسی بپردازد. نظریه‌هایی چون حقوق طبیعی انسان یا کسب بیشترین شادی برای بیشترین تعداد آدمی در لیبرالیسم کلاسیک، عدم مداخله دولت در بازار و ایجاد فرصت‌های لازم برای فعالیت‌های آزاد اقتصادی در جهت

تولید و مصرف افراد جامعه در لیبرالیسم جدید (بشیریه، ۱۳۸۶) جملگی در خدمت آن‌اند که سخت‌هسته نظریه لیبرالی را موجه سازند. این در حالی است که در درون دو سند آموزش عالی ما با عبارات و گزاره‌هایی مواجه می‌شویم که بیش از هر چیز برای تبیین نظریه نولیبرالی از انسان و جامعه مناسب‌اند. نمونه‌هایی از این نوع از گزاره‌ها و عبارات را می‌توان در صفحات گوناگون سند تحول راهبردی آموزش عالی یافت. در اینجا تنها به ذکر چند مورد اکتفا می‌شود:

زیرعنوان الگوی نظری مناسب نظام علم و فناوری:

- تحقق جامعه دانش‌بنیان،

- تحول نهاد اقتصادی و صنعتی در جهت بوم‌گرایی و اتکا به ظرفیت‌های علم و

فناوری بومی و در راستای مشارکت فعال در بازارهای جهانی به‌ویژه کشورهای عضو

در قطب‌های همسو. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۲۷)

زیرعنوان فروض مبانی طراحی الگوی مطالعه طرح:

- مبنای نظری مدل براساس نگاه و تفکر و برنامه‌ریزی رو به جلو و نیز ارزیابی

پارادایم‌های جهانی علم و فناوری و نوآوری. (سند تحول راهبردی آموزش عالی،

۱۳۸۸: ۲۷)

زیرعنوان بیانیه مأموریت نظام علم و فناوری:

- نظام ملی علم و فناوری جمهوری اسلامی ایران مأموریت دارد از طریق پیشرفت

علمی پایدار، جامعه را به‌سوی کمال، سعادت، عدالت و رفاه رهنمون سازد. در این

راه دستیابی به جامعه دانش‌بنیان و اقتصادی متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی

بر دانش و فناوری پیشرفته با رعایت موازین اخلاق اسلامی، حقوق انسانی و پرورش

انسان‌های خردورز و فضیلت‌جو در کانون مأموریت این نظام قرار دارد. (سند تحول

راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۳۳)

زیرعنوان اهداف بنیادین نظام علم و فناوری کشور:

- دستیابی به جایگاه اول علم و فناوری در منطقه و اثرگذاری و الهام‌بخشی علمی

در جهان؛

- دستیابی و توسعه علوم و فناوری‌های نوین و نافع، متناسب با اولویت‌ها و نیازهای

کشور و انتشار و به‌کارگیری آنها در نهادهای مختلف آموزشی، صنعتی و خدماتی

به‌طور مستمر؛

- افزایش سهم تولید محصولات و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری به حداقل ۵۱ درصد تولید ناخالص داخلی کشور. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۳۴) زیرعنوان راهبرد ملی سوم:

- معماری و استقرار نظام ملی و محلی علم، فناوری و نوآوری با تأکید بر بهبود کیفیت، تقاضامحوری، کارآفرینی و ارتباط میان عناصر و اجزای شکل‌دهنده نظام و حفظ یکپارچگی فعالیت‌های آنان در چارچوب اصول و اهداف آمایش سرزمین. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۰)

زیرعنوان راهبرد میانی مربوط به راهبرد ملی سوم:

- اولویت‌گذاری و سیاست‌گذاری مستمر و پویای علم و فناوری برپایه تأمین نیازهای جامعه، تحولات جهانی و تحقق مرجعیت علمی کشور. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۴)

- اصلاح نظارت و ارزیابی علم، فناوری و نوآوری ملی و تعیین استانداردهای بومی در چارچوب نیازهای اقتصادی و اجتماعی کشور به‌منظور دستیابی به جایگاه اول علم و فناوری منطقه. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۵)

زیرعنوان راهبرد عملیاتی مربوط به راهبرد ملی سوم:

- بازتعریف مأموریت دانشگاه از آموزش به آموزش، پژوهش و کارآفرینی و برقراری جریان مستمر علمی و فنی و بین‌نهادهای تحقیقاتی و بنگاه‌های اقتصادی به‌منظور تجاری‌سازی علم و فناوری و تقویت تقاضامحوری. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۵)

زیرعنوان راهبرد ملی پنجم:

- ایفای نقش مؤثر چرخه علم، فناوری و نوآوری برای تبدیل اقتصاد منابع‌پایه به اقتصاد دانش‌پایه. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۰)

زیرعنوان راهبرد میانی مربوط به راهبرد ملی پنجم:

- بهبود کیفیت و ارتباط مستمر و هم‌افزا میان سه جریان تولید، کاربرد و توسعه دانش و تقویت فرایند تبدیل ایده به محصول با توسعه مراکز نوین و نهادهای واسط (حقوقی، مالی، فنی) با هدف تولید و عرضه دانش و تبدیل آن به محصول. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۱)

زیرعنوان راهبرد عملیاتی مربوط به راهبرد ملی پنجم:

- ایجاد خوشه‌های صنعتی و تجاری با تأکید بر تقویت تعاملات فعالان کسب و کار و مراکز تحقیقاتی و دانشگاه‌ها (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۲)
- زیرعنوان راهبردهای میانی مربوط به راهبرد ملی پنجم:
- افزایش سهم آموزش و کالاها و خدمات دانش‌پایه در تولید ناخالص داخلی کشور؛
- توسعه و ارتقاء سهم بنگاه‌های اقتصادی و تجاری در تولید و تجاری‌سازی علم و فناوری مبتنی بر تعریف سهم بهینه بخش‌های مختلف اقتصادی کشور؛
- ارتقاء توانمندی و توسعه زیرساخت‌های رقابت‌پذیری تولیدات، خدمات و محصولات فناوری‌های نوین؛
- برقراری موازنه تراز تجاری محصولات و خدمات در مبادلات علم و فناوری؛
- نهادینه‌سازی و کارآمد نمودن فرایندهای تولید، انتقال، جذب و انتشار علم و فناوری.
- (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۹)
- زیرعنوان راهبرد عملیاتی مربوط به راهبرد ملی پنجم:
- کاربردی کردن و تجاری‌سازی محصولات آموزش عالی؛
- ایجاد و توسعه مراکز تحقیق و فناوری در داخل و خارج کشور برای ورود و بومی‌سازی فناوری و انتشارات؛
- ایجاد و توسعه نهادهای مالی خطرپذیر و صندوق‌های حمایت از تجاری‌سازی برای تقویت کارآفرینی فناورانه؛
- افزایش هماهنگی میان سیاست‌های وزارتخانه‌های صنعتی و بازرگانی با هدف یکپارچه‌سازی سیاست‌ها و ابزارهای حمایتی تولید و تجاری‌سازی دستاوردهای فناوری. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۷۰)
- زیرعنوان راهبرد ملی ششم:
- توسعه متوازن درون‌دادها و بروندادهای نظام علم، فناوری و نوآوری کشور متناسب با استانداردهای برتر جهانی. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۷۱)
- زیرعنوان راهبرد عملیاتی راهبرد ملی ششم:
- استقرار چرخه بهره‌وری در آموزش عالی؛
- ارتقاء بهره‌وری آموزشی؛
- تقویت نهاد استانداردسازی فناوری و بهره‌وری در بخش صنعت. (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۷۲)

چنانچه مشاهده می‌شود مفاهیم و گزاره‌هایی که در بیان راهبردهای ملی و میانی و عملیاتی سند به کار رفته است، در کنار مفاهیم و گزاره‌های دینی، کم یا بیش همان مفاهیمی هستند که در نظریه نولیبرالی آموزش عالی به کار رفته است. به نظر مؤلف کوشش برای همنشین کردن این دو دسته از گزاره‌ها و نادیدن مدارهای تبیینی دو نظریه انسان‌شناختی اسلامی و لیبرالی، سبب پدید آمدن ناسازگاری میان بیانیه ارزش‌ها و راهبردها گردیده است. اکنون می‌توان درباره «کیفیت» مورد نظر اسناد سخن گفت. به نظر می‌رسد کیفیت در سند تحول راهبردی با همان معیارهای رایج سنجیده می‌شود. پیوند میان مفهوم‌هایی چون فناوری و نوآوری با کیفیت، تقاضامحوری و کارآفرینی (سند تحول راهبردی آموزش عالی، ۱۳۸۸: ۶۰) تصریح آشکاری است از غلبه نگرش بازاری بر آموزش عالی. این در حالی است که در چارچوب نظریه انسان‌شناختی اسلامی حوزه معنایی کیفیت فراتر از کارایی اقتصادی آن است.

بازاندیشی درباره کیفیت آموزش عالی در پرتو انسان‌شناسی چندساحتی

چنانچه گفته شد، در عصر رواج سرمایه‌داری جهانی، سنجش کیفیت آموزش عالی براساس معیارهای کارایی و یا بهره‌وری اقتصادی رواج عام یافته است. با این حال غلبه این نگرش در سنجش مأموریت‌های آموزش عالی این خطر را با خود به همراه دارد که دانشگاه‌ها به ابزاری صرف برای کنش‌های اقتصادی تبدیل شوند. برای مقابله با چنین چالشی ما به نگاهی دوباره به انسان نیازمندیم. در این بخش تلاش می‌کنیم با تکیه بر یکی از ایده‌های محوری در فلسفه کارل یاسپرس، یعنی ایده «درب‌گیرنده»^۱، تصویر متفاوتی از کیفیت در آموزش عالی را ارائه دهیم. یاسپرس این مفهوم را در سخنرانی‌ها و نوشته‌های گوناگون خود مورد بحث قرار داده است. تا آنجایی که ایده دربرگیرنده به انسان مربوط است معرف ناتوانی آدمی است در فهم حقیقت خویش. به نظر یاسپرس (۱۹۶۳) انسان همواره بیش از آنی است که درباره خود می‌داند. دانش انسان درباره خود با خود او برابر نیست.

به نظر یاسپرس (۱۹۵۶) فلسفه از روزگاران کهن همواره با یک مسئله اصلی مواجه بوده است: شناخت بودن^۲. از یکسو این تنها انسان است که از بودن پرسش می‌کند و

1. Encompassing

2. Being

تلاش برای یافتن پاسخی درخور، او را به‌سوی نه خود بودن، بلکه باشنده‌ها کشانده است. این بودن زمانی چون آب، هوا، اتم، عناصر چهارگانه و زمانی دیگر چون روح، ماده، عقل خود را آشکار ساخته است. از سوی دیگر آدمی در شناخت خود نیز گاهی آن را مساوی با جسم خود، زمانی دیگر روح و یا ترکیبی از این دو پنداشته است. به‌گواه تاریخ فلسفه، پاسخ‌هایی که تاکنون درباره انسان عرضه شده نتوانسته است همگان را متقاعد کند. به‌نظر یاسپرس سرّ این ناخوشنودی، غفلت نظریه‌پردازان در توجه به این مسئله پدیدارشناختی است که هرگونه شناختی درباره انسان همواره از افق و زاویه‌ای معین عرضه می‌شود و از این‌رو یک افق نمی‌تواند تصویری کامل ارائه کند. (یاسپرس، ۱۹۵۶: ۵۲) به‌نظر او شناخت ما از چیزها همواره بر زمینه‌ای دوگانه یعنی، نسبتی که میان سوژه - اژه برقرار شود، به‌وقوع می‌پیوندد. (یاسپرس، ۱۹۶۹) از این‌رو ما هیچگاه نه به خود واقعیت چیزها، بلکه به تصویری از آنها دست می‌یابیم. ایده دربرگیرنده، ناظر به همین ناتوانی ما در شناختن ذات چیزهاست. جهان و انسانی که ما می‌شناسیم جهانی است که در نسبت با ذهن شناسنده آشکار شده است، ذهنی که تحت تأثیر افق‌های خاص خویش است. به‌عنوان مثال، هر نوع شناخت درباره انسان و حقیقت او کامل و تمام نیست. یاسپرس از همین منظر به نقد علم‌هایی چون جامعه‌شناسی و روان‌شناسی می‌پردازد که مدعی کشف حقیقت انسان‌اند. یاسپرس با نگاهی پدیدارشناختی از ساحت‌های وجودی انسان چون وجود، آگاهی کلی، روح و هستی ممکن سخن می‌گوید که قابل تقلیل به یکدیگر نیستند.

وجود^۱: در وهله نخست، ما خود را چون وجود یا به زبان یاسپرس دازاین که در زمان و مکان از زندگی ویژه‌ای برخورداریم، ادراک می‌کنیم. (یاسپرس، ۱۹۷۱) ما در خود غرایز، نیازها و سائق‌هایی را می‌یابیم که نیازمند برآورده شدن هستند. به همین دلیل ارتباط ما با چیزها بر پایه علایق عملی است. برای یاسپرس دازاین یا وجود نازل‌ترین ساحت بودن ماست.

آگاهی کلی: ساحت آگاهی کلی بر آن سپهری دلالت دارد که در آن ما به کمک شیوه‌های علمی به شناسایی خود و جهان می‌پردازیم. از ویژگی‌های این نوع شناخت آن است که بر روش‌های دقیق تجربی و دارای اعتبار کلی استوار است. این یافته‌ها قابل تبادل و آزمون‌پذیرند. بنابراین شناسایی علمی از خود با این ساحت از بودن ما سروکار

دارد. همچنین در این ساحت می‌توان از تعویض‌پذیری دانش و آگاهی‌ها سخن گفت. روح سومین ساحت وجود ما است. یاسپرس با عاریه گرفتن این مفهوم از هگل و سنت ایدالیست‌های بعدی آلمانی، روح را چون هم‌نهاد وجود و آگاهی کلی می‌داند. از یک‌سو، روح همچون وجود، انضمامی و تاریخی است و از سوی دیگر چون آگاهی کلی، دارای ویژگی کلیت است. کلیتی که روح از آن برخوردار است کلیتی انضمامی است. به سخن دیگر روح با کلی‌ترین و یگانه‌کننده‌ترین ایده‌ها چون ملت، دین، سازمان‌های حرفه‌ای و مواردی از این قبیل سروکار دارد، وضعیت‌هایی که فرد با دیگران مشارکت می‌کند و پیوندی را در درون واحدهای تاریخی پدید می‌آورد. در این ساحت ما با فرد چون انسانی منفرد و یگانه مواجه نیستیم، بلکه او را عضوی از یک واحد بزرگ‌تر ادراک می‌کنیم.

هستی ممکن یا اگزیزتانس^۱: هستی ممکن عالی‌ترین ساحت وجودی انسان است. ساحت هستی ممکن آن قلمروی است که در آن انسان به باشنده‌ای جایگزین‌ناپذیر و یکه تبدیل می‌شود. برخلاف ساحت‌های سه‌گانه پیشین، هستی بالفعل نیست. بنابراین نمی‌توان آن را به طریقی توصیف نمود که ساحت‌های سه‌گانه را توصیف می‌کنیم. همچنین بی‌مانندی و شخصی بودن هستی ممکن مانع از آن می‌شود که بتوانیم آن را تحت قواعد عام و کلی توصیف کنیم. هستی داشتن، در نظر یاسپرس با خود بودن، منحصر به فرد بودن و تاریخ‌واری خود هر فردی که خاص خویش است پیوند دارد. اصالت آدمی به تحقق چنین امکان‌هایی وابسته است. هستی داشتن، به عمل کردن به کاری و خواستن چیزی ناظر است. در سپهر هستی ممکن است که انسان از آزادی، خلاقیت و یا خودجوشی و خودانگیزی اصیل و محض برخوردار گردد. هستی ممکن بیش از آنکه به فرد خاصی اشاره کند، روشن‌گر کیفیت زندگی متفاوت انسان دارای هستی است؛ یعنی، وضعیتی که در آن فرد نوعی بی‌مانند از زندگی را تجربه می‌کند. این نوع از زندگی تنها در پرتو برخورداری از آزادی و بودن اصیل است که امکان وقوع می‌یابد. با این حال تحقق هستی ممکن به‌نظر یاسپرس، بر پایه ارتباطی به فعلیت می‌رسد که فرد با دیگران و جامعه برقرار می‌کند. یاسپرس شکوفایی هستی ممکن را به‌وسیله مفهوم‌هایی چون تاریخمندی، آزادی، استواری و غیره توصیف می‌کند. (یاسپرس، ۱۹۷۱)

نکته دیگری که یاسپرس آن را شرط تحقق هستی هر فرد می‌داند، ارتباط اصیل او

با فرارونده^۱ است. انسان چون هستی ممکن با فرارفتن از خود و ارتباط با فرارونده خود را چون یک باشنده اصیل می‌شناسد. فرارونده «آن برتر از نام و از جایگاه» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴) است که با رو کردن به‌سوی او، آدمی می‌تواند به‌راستی آزاد و اخلاقی باشد. «هستی نشانه آن است که بودن تجربی، دانستگی ناب و جان به تنهایی فهمیدنی یعنی خودبنیاد نیستند و انسان محدود به جهان تجربی نیست، بلکه ذاتاً وابسته به فرارونده است». (هورن، ۱۳۸۲؛ به‌نقل از یاسپرس، ۱۳۷۴: ۸۷۲)

اینک با توجه به آنچه گفته شد می‌توان به بازاندیشی درباره کیفیت آموزشی پرداخت و متناسب با چهار ساحت هستی انسان، چهار گونه آموزش و چهار سطح کیفیت را مورد بحث قرار داد.

در سطح وجود، کیفیت هر نوع آموزشی به توان آن در آموختن دانش و مهارت‌هایی بستگی دارد که بتواند نیازهای زیست- روان‌شناختی، نیازهای اجتماعی و اقتصادی فرد را پاسخ گوید. از این‌رو در اینجا می‌توان از کارآیی و بهره‌وری به‌عنوان معیار سنجش کیفیت سخن گفت. بر این اساس از نظام برنامه‌ریزی آموزشی چه در سطوح عمومی و چه در سطوح تخصصی انتظار می‌رود تا به فراخور توانایی و آمادگی دانش‌آموزان و دانشجویان و بر پایه ارتباط افقی و عمودی میان محتوای آموزشی، آنچه را که مورد نیاز است عرضه کند. به‌کارگیری معیارهای مؤسسات و بنگاه‌های اقتصادی در صورتی که تنها معیارهای سنجش کیفیت تلقی نشوند، می‌توانند در جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی مؤثر واقع شوند. بنابراین آموزش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای برای تحقق هدف اشتغال‌زایی؛ آموزش قواعد و مقررات اجتماعی و قوانین مدنی و آشنایی با دانش و قواعد رفتار سیاسی به‌منظور تربیت شهروندانی که بتوانند وظایف خود را در قبال دیگران و دولت ایفا کنند و مسئولیت‌پذیر باشند، از جمله آموزش‌هایی است که کیفیت آن را می‌توان با معیارهای بیرونی سنجید. روشن است که برنامه‌ریزی‌های سنجیده و دقیق در این ساحت باعث می‌شود فرد در زندگی احساس شادمانی و کفایت کند.

در سطح آگاهی کلی، کیفیت آموزش به میزان توانایی بیدار کردن تفکر علمی و پرورش روح پژوهش در دانشجویان بستگی دارد. از رسالت‌های دانشگاه است که در کنار رشد تفکر انتقادی و خردمندانه در آنان زمینه‌های لازم را برای ظهور قضاوت‌های سنجیده و منطقی مهیا سازد. کمک به دانشجویان برای شناختن پدیده‌ها براساس مفهوم‌های کلی

و معتبر که امکان سنجش دقیق آنها را فراهم می‌سازد، در این مرحله حائز اهمیت است. در ساحت روح، کیفیت آموزش در گرو آن است که نه تنها نسل جوان قادر باشد به خلق عالی‌ترین دستاوردهای هنری و فرهنگی بپردازد، بلکه بتواند میراث هنری و فرهنگی خود و به‌طور کلی آنچه را سنت خوانده می‌شود، حفظ کند و پاس بدارد. زیرا وحدت و یگانگی در پرتو رو کردن به این ارزش‌ها حاصل می‌شود. نادیده گرفتن آن دسته از دانش‌ها و معرفت‌هایی که تعالی اخلاقی و معنوی آدمی به آنها وابسته است، به بی‌معنایی و سطحی بودن می‌انجامد. در این سپهر، آدمی با بنیادی‌ترین ایده‌های زندگانی معنوی خود مواجه می‌شود. ایده‌هایی که چون راهنمایی، آگاهی آدمی را از تنگنای زندگی هر روزه فراتر می‌برد و راه را برای پدیدار شدن عالی‌ترین تجربه هستی‌آسا در او فراهم می‌سازد. مهم‌ترین رسالت دانشگاه کشاندن دانشجویان است به سوی سنت و ارزش‌های فرهنگی چون زمینه‌ای برای وحدت معنوی افراد یک جامعه و پایبندی به الزام‌های اخلاقی. (هورن، ۱۳۸۲: ۸۷۵-۸۷۴)^۱

در ساحت هستی ممکن، کیفیت به عالی‌ترین سطح معنایی خود می‌رسد. زیرا در این سطح کیفیت، با ساحت فردی انسان گره می‌خورد. بنابراین نمی‌توان آن را به کمک مفهوم‌های کلی و معتبر فهمید و سنجید و در نتیجه به کمک نظام برنامه‌ریزی دقیق آن را به شکل مورد دلخواه درآورد. اگر در ساحت وجود، آگاهی و روح، کم یا بیش کیفیت آموزش به برنامه‌ریزی‌های دقیق وابسته است، در ساحت هستی چنین تلاشی به کیفیت آموزشی لطمه وارد می‌سازد. زیرا سپهر هستی، سپهر آزادی، مشارکت و ارتباط است و در نتیجه قلمرو برنامه‌ریزی‌های عمدی و سنجیده آموزشی نیست. تحقق خویشتن انسان به‌مثابه هستی ممکن در گرو برخورداری آن نوع فرصتی است که بگذارد جوانان آزادی خویش را به دور از هرگونه تعصب و پیشداوری و یا تعجیل، بر حسب عالی‌ترین امکان‌های خویش و به‌حساب خود تجربه کنند. نادیده گرفتن چنین امکانی، کیفیت حقیقی کار دانشگاه‌ها را به سطح همگانی تقلیل می‌دهد. همان‌گونه که هورن می‌گوید:

۱. در ساحت هستی (اگزیستانس) وقتی از اخلاقی و معنوی بودن انسان صحبت شد منظور این است که انسان هستی‌دار وقتی با فرارونده «خدا» ارتباط برقرار کند، واقعاً اخلاقی و معنوی است. در این ساحت اخلاقی بودن و معنوی بودن به عملی شخصی تبدیل می‌شود. اما در سطح روح بحث دستیابی به کلی‌ترین ایده‌های عقلی است. احکام و قواعد اخلاقی نیز در این معنا عقلی هستند. در این سطح فرد از طریق آشنایی با سنت و فرهنگ با این قواعد آشنا می‌شود و آنها را راهنمای عمل خود قرار می‌دهد. در اینجا می‌توان از آموزش و برنامه‌ریزی استفاده کرد. در حالی که برای اخلاقی بودن در سطح هستی نمی‌توان برنامه‌ریزی کرد. بلکه به انتخاب آزاد او بستگی دارد.

«تأکید بیش از اندازه بر جنبه عملی و کارکردی به شکست می‌انجامد، زیرا هستی به‌دست آوردنی نیست بلکه فقط چون یک موهبت آزموده می‌شود... [بنابر این] معنای تربیتی که در راه دستیابی به هستی است تنها این است: نادیده نینگاشتن امکان خود شدن، منحرف نشدن از راه هستی، فرونگذاردن نیاز به دستیابی به برترین مقصد بر اثر افتادن به دام زیرکی و سازشکاری». (هورن، ۱۳۸۲: ۸۷۶-۸۷۵)

۵. بحث و گفتگو

در این مقاله کوشیده‌ایم نشان دهیم که چگونه در یک یا دو دهه اخیر رویکرد نولیبرالی بر تلقی ما از کیفیت آموزش عالی در ایران تأثیرگذارده است. تأثیری که رد آن را هم بر نگرش صاحب‌نظران و متخصصان آموزش عالی می‌توان یافت (فراستخواه، ۱۳۹۵) و هم در متن اسناد مصوب آموزش عالی. چنانچه گفته شد نگرش کنونی ما درباره مأموریت تجاری‌سازی دانش در دانشگاه‌ها با آنچه در کشورهای توسعه‌یافته صنعتی رایج است همسویی دارد. بر همین اساس است که کیفیت برنامه‌ریزی آموزش عالی نیز با معیار کارآیی و بهره‌وری سنجیده می‌شود. روشن است که چنین رویکردی به دانش و دانشگاه با گفتمان دینی، معنوی و فرهنگی ایرانی که نظام سیاسی نیز از آن پشتیبانی می‌کند ناسازگار است. از سوی دیگر، تقلیل کار دانشگاه‌ها به تولید و فروش دانش، قادر نیست پاسخگوی همه نیازهای وجودی انسان باشد. بحران‌های اقتصادی و اجتماعی کنونی ما نیز بر تقویت جهت‌گیری‌های بازاری آموزش عالی دامن زده است. از یک سو جامعه کنونی ما با بحران اشتغال و بیکاری مواجه است و از سوی دیگر رقابت‌های اقتصادی، فنی و بین‌المللی زمینه پذیرش چرخش آموزش عالی به سوی بازار را فراهم کرده است. این در حالی است که هدف رسمی نظام آموزش عالی، تربیت انسان‌های دینی و معنوی است. همان‌گونه که گفته شد در اینجا ما با نوعی ترکیب التقاطی مواجهیم. این وضعیت ممکن است به ظهور نوعی شیزوفرنی و از هم‌گسیختگی تربیتی و یا ناباوری به ارزش‌ها و در نتیجه هیچ‌انگاری بینجامد. یکی از علت‌های پدید آمدن این وضعیت آن است که نظام آموزش عالی ما فاقد هرگونه مبانی فلسفی روشنی است تا امکان ارتباط ارگانیک میان جهت‌گیری‌های فلسفی نظام و راهبردهای کلی و جزئی آن فراهم گردد. به همین دلیل است که چگونگی پیوند میان آرمان‌ها و بیانیه‌های ارزشی مندرج در اسناد آموزش عالی با بسیاری از راهبردهای ملی، میانی و عملیاتی که بر بنیاد منطق بازار و به‌قصد

تجاری‌سازی دانش و دانشگاه وضع شده‌اند آشکار نیست. آنچه رخ داده است ظهور یک ترکیب التقاطی در اسناد بوده که کم‌ترین پیامد آن شعاری شدن آرمان‌ها و بیانیه ارزش‌های اسناد آموزش عالی است.

برای برون رفت از این وضعیت در گام نخست، به فلسفه‌ای برای آموزش عالی نیازمندیم که بتواند تصویری گشوده از وضع وجودی بشر ترسیم کند. در تدوین چنین فلسفه‌ای از یک‌سو باید به پژوهش‌هایی که در علوم انسانی و اجتماعی انجام شده است توجه داشت و از سوی دیگر و بر بنیاد یک جهت‌گیری فلسفی، به مطالعه منابع غنی فرهنگی و جهانی پرداخت. منابع موجود در سنت فرهنگی ما، در صورتی که تنوع آنها دیده شود و با خارج شدن از چارچوب‌های محدود زمانی و تاریخی خود، بر حسب نیازهای کنونی بازخوانی گردد، حاوی نیروی عظیمی برای پاسخ‌گویی به نیازهای روحی و معنوی نسل جوان است. ما نیازمند آن نوع نگرش فلسفی در آموزش عالی هستیم که بتواند سنت تاریخی ما را با دانشگاه پیوند زند. به نظر نمی‌رسد که در چهار دهه گذشته کوشش‌ها در این راه به موفقیت چندانی منجر شده باشد. یکی از علت‌های مهم چنین شکستی نادیده گرفتن تنوع و گستردگی میراث فرهنگی و از سوی دیگر، ناتوانی در ایجاد ارتباط میان دانشگاه با سنت تاریخی ما است. نگاه محدود به فرهنگ و کوشش برای برنامه‌ریزی به قصد ایجاد فهمی یکسان و یکدست از آن و کوشش برای برنامه‌ریزی همه‌جانبه برای آن، چون مانعی بزرگ امکان‌های اصیل چنین پیوندی را از میان برده است. آموزش عالی در کنار برنامه‌ریزی‌های ایدئولوژیک برای حوزه‌های اقتصادی و اجتماعی به فلسفه‌ای نیازمند است که همواره خطرات چنین انحرافی را گوشزد نماید. چنین فلسفه‌ای بیش از آنکه جزمی باشد، انعطاف‌پذیر است و بیش از آنکه ایجابی باشد، سلبی است. این فلسفه از آن رو سلبی است که با نگاهی تاریخی به سنت فلسفی و در نظر گرفتن ناتوانی نوع آدمی در ارائه یک پاسخ نهایی و تمام به مسئله انسان، با آگاهی به حد خود، از ارائه هرگونه نظریه‌پردازی جزمی درباره انسان پرهیز می‌کند. از این رو در حالی که به نقد آن دسته از رویکردهایی که مدعی یافتن و ارائه یک پاسخ نهایی به مسئله انسان و نیازهای او هستند، می‌پردازد، مطالعه مسائل انسانی‌ای چون از خودبیگانگی، بی‌معنایی، مسخ‌شدگی، روزمرگی، مصرف‌گرایی و در نهایت بی‌ریشگی انسان را، که حاصل بحران کنونی جهان سرمایه‌داری است، در دستور کار خود قرار می‌دهد.

گام دوم، وضع سیاست‌ها و تدوین برنامه‌های متناسب با آن فلسفه آموزش عالی است.

ماهیت سلبی و انعطاف‌پذیر این فلسفه مانع از آن خواهد شد که سیاست‌ها و برنامه‌ها جز در مواردی معین، رنگی ایدئولوژیک و جزمی پیدا کنند. به سخن دیگر، سیاست‌های آموزش عالی در کنار آماده‌سازی نسل جوان برای زندگی در دنیای کنونی، با حفظ آزادی آکادمیک امکان برخورداری از تجربه‌های معنوی و شخصی را به حساب خود آنها فراهم می‌سازد. ایجاد چنین فضایی مانع از بروز بی‌انگیزگی و ناشادابی در فضای دانشگاهی خواهد شد. به سخن دیگر، برنامه‌ریزی برای همه ابعاد زندگی دانشگاهی، غنای آن را از بین می‌برد و دانشجویان و استادان را به سوی میانگین سوق داده و کنش‌های آنها را سطحی می‌سازد. در چنین زمینه‌ای است که کیفیت در معنای واقعی خود بروز خواهد کرد. در حالی که در یک جامعه بازاری، ارزش آموزش عالی برای ماندن در عرصه رقابت ملی و جهانی با میزان تولید و فروش دانش سنجدیده می‌شود، در یک نظام آموزش عالی انسانی، سنجش کیفیت آن با معیارهای گوناگونی انجام می‌شود. روشن است که برای حل مسائل کنونی آموزش عالی نمی‌توان راه‌حل‌های قدیمی را تجویز نمود. نمونه‌ای از تجویز راه‌حل‌های قدیمی برای مسائل کنونی آموزش عالی را در نوشته باقری (۱۳۹۶) مشاهده می‌کنیم. او پس از بحث درباره اثرات مخرب تجاری‌سازی بر آموزش عالی ایران و طرح بعضی از دیدگاه‌ها برای حل این معضل، با تکیه بر دیدگاه «مقدسی» جهانگرد و اهل سیاحت قرن چهارم هجری، بیان می‌کند که علم‌آموزی در دانشگاه‌ها باید در خدمت دستیابی به حقیقت باشد. چنین کوششی با تهذیب نفس و پرهیز از مشهورات و به‌کارگیری نکته‌سنجی‌های دقیق لازم همراه است. به نظر او پیوند میان حقیقت و اخلاق می‌تواند مقاومت در برابر تجاری‌سازی دانش را ممکن سازد. (باقری، ۱۳۹۶: ۳۵) اینکه در پرتو تحولات عمیق اجتماعی و معرفتی جوامع کنونی چگونه می‌توان به گذشته بازگشت و به ارائه توصیه‌های اخلاقی برای برون‌رفت از چنین بحرانی بسنده کرد، چندان روشن نیست. این مقاله از زوایه و چشم‌انداز دیگری به مأموریت‌های دانشگاه‌ها پرداخته است. چنانچه گفته شد، می‌توان متناسب با هر سطح و ساحت وجودی انسان، کیفیت آموزشی را به‌گونه‌ای متفاوت سنجدید، بدون آنکه کاملاً اهمیت رویکرد اقتصادی به دانش نادیده گرفته شود. مؤلف امکان طرح چنین چشم‌اندازی را در فلسفه هستی‌گرای^۱ کارل یاسپرس یافت و کوشید تا امکان چنین سنجشی را در حوزه آموزش عالی نشان دهد. یاسپرس را می‌توان از جمله فیلسوفانی دانست که به ریشه‌های بحران نظام برنامه‌ریزی آموزشی و ناتوانی آن

در برآوردن نیازهای عمیق هستی انسان پی برده است. ایده یا مفهوم دربرگیرنده که در این مقاله از آن سخن گفته شد، طرحی از ساحت‌های وجودی انسان ترسیم می‌کند که فرارفتن از همه محدودیت‌های زیستی و اجتماعی انسان و اندیشیدن درباره عالی‌ترین امکان‌های وجودی او را، ممکن می‌سازد. طرح ایده انسان چون در برگیرنده، مانع از آن می‌شود که او را تا حد یک نیروی صرفاً زیستی - اجتماعی محدود تقلیل دهیم و در نتیجه توانایی‌های عالی‌تر او را ناپیده انگاریم. بر همین اساس است که او به نقد نقص‌ها و ضعف‌های نظام برنامه‌ریزی آموزشی مدرن، علی‌رغم فوایدی که دارد، می‌پردازد. هدف این مقاله آن بود تا در پرتو همین ایده، راهی برای بازاندیشی در مفهوم و معنای کیفیت بگشاید و نسبت آن را با سپهرهای گوناگون هستی آدمی مورد سنجش قرار دهد.

منابع

۱. باقری، خسرو. (۱۳۹۶). یک رویا و دو بستر: تنش‌زدایی از دانشگاه و علوم انسانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. باقری، خسرو؛ طیبه توسلی و نرگس سجادیه. (۱۳۹۰). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی.
۳. بشیریه، حسین. (۱۳۸۶). لیبرالیسم و محافظه‌کاری. چاپ هفتم. تهران: نشر نی.
۴. بل، دانبل. (۱۳۸۵). فرا رسیدن جامعه پسا صنعتی. محمد شکاری. در لارنس کهن. متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم. عبدالکریم رشیدیان و همکاران. چاپ پنجم. تهران: نشر نی.
۵. جیمسون، فردریک. (۱۳۸۵). فرا رسیدن جامعه پسا صنعتی. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. در لارنس کهن. متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم. عبدالکریم رشیدیان و همکاران. چاپ پنجم. تهران: نشر نی.
۶. چالمرز، آلن اف. (۱۳۷۹). چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت.
۷. حاتمی، جواد و رضا محمدی. (۱۳۹۲). طراحی سازمان ملی ارزشیابی، اعتبارسنجی تضمین آموزش عالی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی. دوره سوم. شماره ۳.
۸. خراسانی، اباصلت؛ محمد یمنی دوزی سرخابی؛ محمدحسن پرداختچی و زهرا صباغیان. (۱۳۸۹). طراحی و تدوین مدلی برای بررسی کیفیت دانشگاه‌های دولتی ایران براساس مدل‌های رایج کیفیت (رویکرد سیستمی). فصلنامه آموزش مهندسی ایران. دوره ۱۲. شماره ۴۸.
۹. سلیمی، قاسم؛ رضا آذین و شهاب کسکه. (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت در دانشگاه: کاربرد ارزیابی درونی در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی. در مجموع مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی. جلد ۱. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۱۰. شیره‌پز آرانی، علی اصغر و حسن شریفی بیدگلی. (۱۳۹۱). ابزارهای سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران. دو فصلنامه مدیریت دانشگاه اسلامی. دوره ۱. شماره ۴.
۱۱. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: انتشارات آگاه.
۱۲. فرهادی‌راد، حمید. (۱۳۹۲). توسعه حرفه‌ای تحصیلات تکمیلی: ضرورت توجه به کارکردهای دانشگاه در فرایند توسعه تحصیلات تکمیلی. در مجموع مقالات همایش توسعه تحصیلات تکمیلی: فرصت‌ها و چالش‌ها. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۳. فروم، اریک. (۱۳۶۰). جامعه سالم. اکبر تبریزی. تهران: انتشارات کتابخانه بهجت.
۱۴. لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۷). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش. حسینعلی نوذری. چاپ چهارم. تهران: انتشارات گام نو.
۱۵. ملپاس، سایمن. (۱۳۸۹). لیوتار. قمرالدین بادپرست. تهران: نشر نی.

۱۶. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۴). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ ششم. تهران: انتشارات طهوری.
۱۷. واعظی، مظفرالدین؛ محمد همتی؛ علی اصغر حیات و علی نوروزی. (۱۳۸۷). *جهانی‌شدن و چالش‌های تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی*. در *مجموع مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی*. جلد ۱. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۱۸. وزارت علوم تحقیقات و فناوری. (۱۳۸۸). *سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور*. <https://strategic.iut.ac.ir/>
۱۹. وزارت علوم تحقیقات و فناوری. (۱۳۸۹). *نقشه جامع علمی کشور*. <http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir>
۲۰. هادی‌زاده مقدم، اکرم؛ مرجان فرجیان و عابد رضایی. (۱۳۸۷). *ارائه الگوی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی براساس رویکرد سیستمی*. در *مجموع مقالات همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی*. جلد ۱. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۲۱. هورن، هرمان. اچ. (۱۳۸۲). کارل یاسپرس. میرعبدالحسین نقیب‌زاده. *فصلنامه نمای تربیت*. شماره ۲ و ۳. شماره مسلسل ۱۸ و ۱۹.

22. Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liability, Or Both?. *Educational Studies*. No. 44.
23. Clegg, P. (2008). Creativity and Critical Thinking in the Globalised University. *Innovations in Educational and Teaching International*. Vol. 45. No. 3.
24. Jaspers, K. (1956). *Reason and Existence*. Tran by W. E. Routledge & K. Pual. London.
25. Jaspers, K. (1963). *Philosophy and World*. Tran by E.A. Ashton. University of Chicago.
26. Jaspers, K.(1969). *Philosophy*. Vol. 1. Trans by E.A. Ashton. University of Chicago.
27. Jaspers, K. (1971). *Philosophy of Existence*. Tran by R. F. Grabu. University of Pennsylvania Press.
28. Lyotard, J. F. (1984) . *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*. Transl. G. Bennington and Massumi. Minneapolis, MN:
29. Peters, R. S. (2005). *Education and Education Teacher*. Routledge & Kegan Press.
30. Scott, C. J. (2006). The Mission of the University: Medieval Topostmodern Transformations. *Journal of Higher Education*. Vol. 77. No.1.
31. Slaughter, S. & L. Leslie. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University press
32. Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a Response to Globalization: Radical Shifts in University Enviroments. *Higher Education*. No. 53.

هدف اصلی این مقاله، بررسی ضرورت احیای کارکردهای اخلاقی آموزش عالی و دانشگاه در دوران معاصر است. عوامل مختلفی در شکل‌گیری، بروز و شکوفایی صفات و ویژگی‌های اخلاقی در افراد مؤثرند که یکی از آنها شرایط مناسب محیطی است. دانشگاه‌ها یکی از تأثیرگذارترین محیط‌ها به‌منظور نهادینه کردن اصول و ارزش‌های اخلاقی قلمداد می‌شوند. در این مقاله، با بهره‌گیری از روش تحلیلی - استنتاجی، ابتدا اهمیت آموزش عالی و سپس اخلاق در آموزش عالی و کارکردهای مختلفی که اخلاق در زمینه‌های آموزش و پژوهش و در مجموع به‌لحاظ حرفه‌ای در آموزش عالی دارد، مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس عواملی که بر تضعیف یا تحدید کارکردهای اخلاقی دانشگاه مؤثر بوده‌اند، بررسی می‌شود. در پایان، براساس این تحلیل و با عنایت به آنکه زوال یا ضعف کارکرد اخلاقی دانشگاه‌ها، موجب تغییر جهت‌گیری آنها از ارتقای معنوی و اخلاقی انسان به‌سوی تولید نیروی کار صرفاً متخصص شده است؛ نتیجه گرفته می‌شود که احیای کارکردهای اخلاقی دانشگاه که در واقع اساسی‌ترین کارکرد آن نیز هست، نه یک انتخاب بلکه یک ضرورت است. ■ واژگان کلیدی:

اخلاق، آموزش عالی، دانشگاه، کارکردهای اخلاقی

تحلیل و تبیین کارکردهای اخلاقی دانشگاه در دوران معاصر

منیره رضایی

دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
rezacimon@gmail.com

طرح مسئله

آموزش عالی نیروی محرکه جامعه و عامل پیشرفت و توانمندی آن است. آموزش در دوره‌های مختلف تحصیلی و از جمله در آموزش عالی به رشد شخصی و اجتماعی افراد و نیز افزایش مشارکت آنان در ساختن جامعه منجر می‌شود. حضور و فعالیت این نهاد در هر جامعه‌ای، موجب تحول در تولید و گسترش علم و فناری از یک‌سو و انجام پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در حوزه‌های مختلف، از طرف دیگر می‌شود. در چشم‌اندازی جامع‌تر، نظام آموزش عالی در هر کشوری، رسالت تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد مورد نیاز بخش‌های مختلف جامعه، تسهیل تحقق اهداف اجتماعی و فرهنگی و ارتقای سطح فرهنگ عمومی، گسترش مرزهای دانش و تأمین نیازهای پژوهشی و فراهم کردن زمینه مساعد برای توسعه همه‌جانبه جامعه را بر عهده دارد. (مدهوشی و نیازی، ۱۳۸۹ و دودرستاد، ۱۹۹۹) همه ملت‌های پیشرفته بر سه عنصر اساسی متکی هستند: کشفیات تازه، نیروی انسانی در حد بالایی آموزش‌دیده و دانش تخصصی و دانشگاه‌ها منابع مهم تأمین این سه عنصر هستند. (بیتی، ۲۰۰۰) آموزش عالی مظهر رشد و توسعه اطلاعات و دانش در جوامع و تأمین‌کننده قدرت جوامع در عرصه رقابت جهانی است. این پدیده رو به رشد به دلیل اهمیت ذاتی که دارد به صورت روزافزونی توسط جوامع مورد توجه قرار گرفته و به دلیل تنوع نیازهای جوامع، کارکردهای مختلفی در زمینه‌های آموزش، پژوهش و توسعه نیروی انسانی پیدا کرده است. البته از منظری دیگر و با نگاهی درون سازمانی، می‌توان وظایف و نقش‌های اصلی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را در پنج حوزه آموزشی، پژوهشی، خدماتی، انتشاراتی و رشد حرفه‌ای برشمرد. (کورسته، ۲۰۰۳) همان‌طور که ملاحظه می‌شود نظام آموزش عالی چه به لحاظ درون سازمانی و در خود این نظام، چه از نظر برون سازمانی در سطح جامعه و نظام اجتماعی فراگیرتر، کارکردهای مختلفی دارد. لیکن در سال‌های اخیر با مسائل و چالش‌هایی مواجه بوده که باعث بروز نگرانی درباره آینده آموزش عالی و نیز کارکردهای آن شده است. شرایطی از قبیل «افزایش جمعیت، نگرانی‌های زیست محیطی، ترتیبات جدید جغرافیایی، افزایش تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، جهان‌گرایی، منطقه‌گرایی و قطب‌گرایی، حاشیه‌سازی و ایجاد چنددستگی باعث پاسخگویی متفاوت آموزشی شده است و با توجه به این مسائل،

1. Duderstadt
2. Beaty
3. Coreste

حتی اگر آموزش عالی با مشکلات اخلاقی حادی مواجه نباشد، امکان دور شدن از حوزه اخلاق محتمل است». (رحمان سرشت، ۱۳۸۰)

در این ارتباط که آیا بحث اخلاق و اخلاقیات در آموزش عالی موضوعیت دارد یا نه و آیا می‌توان برای آموزش عالی کارکردهای اخلاقی هم متصور بود؛ مناقشه‌ای وجود دارد که پیش از پاسخ به این سؤال باید به آن پرداخت. برخی بر این باورند که دانشگاه صرفاً باید به قابلیت‌های علمی یا فکری بپردازد و به فضایل اخلاقی کاری نداشته باشد. به نظر آنان، اگر چه اشکالی ندارد که درباره اخلاقیات، بحث‌های علمی و آکادمیک صورت گیرد، اما محافل علمی نباید درباره محقق و عملی شدن این مباحث دغدغه‌ای داشته باشند. «هدف، دنبال کردن حقیقت است نه بیان یا اجرای دیدگاه‌های سیاسی یا نظرات دیگر و دانشگاه‌ها حق ندارند موضع اخلاقی بگیرند یا برداشت خاصی از خوبی را به دانشجویان توصیه کنند». (کیس و اوپان^۱، ۲۰۱۰) به این ترتیب، اگر چه ممکن است تربیت دانشگاهی، اثرات احتمالی معینی از قبیل به چالش کشیدن ارزش‌های دانشجویان یا آگاه‌تر کردن آنها از اخلاقیات داشته باشد، اما اینها نمی‌تواند هدف آنها باشد. در این حال، بعضی دیگر اعتقاد دارند که دانشگاه، یکی از تأثیرگذارترین محیط‌ها در خدمت نهادینه کردن اصول و ارزش‌های اخلاقی پیش از ورود دانش‌آموختگان به محیط‌های کاری و اجتماعی محسوب می‌شود. از سوی دیگر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی همواره از پیش‌تازان حرکت‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع بوده‌اند و اعتقادات و باورهای حاکم بر آنها به سرعت در جامعه نفوذ می‌کند و به این ترتیب، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی یکی از تأثیرگذارترین محیط‌ها برای نهادینه کردن اصول و ارزش‌های اخلاق‌اند. (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹)

رعایت اصول و ارزش‌های اخلاقی، یکی از ارکان اساسی سعادت در زندگی مادی و معنوی بشر قلمداد می‌شود. شواهد تاریخی حاکی از آن است که عامل اخلاقی از جمله مهم‌ترین عوامل موفقیت‌ها یا ناکامی‌های جوامع بشری بوده است (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۹) و با توجه به همین حساسیت است که در جهان امروز که حتی قوانین بسیار متقن هم نتوانسته‌اند نقائص و کاستی‌های حاکم بر روابط اجتماعی و اقتصادی مردم را برطرف کنند، در کنار دستورالعمل‌های قانونی، آیین‌نامه‌هایی شامل تعریف کدهای اخلاقی در مورد رفتارهای درون‌گروهی و بین‌گروهی برای حرفه‌های گوناگون تدوین و

به کار گرفته شده‌اند که در پرتو موضوع کلان اخلاق توجیه‌پذیر و قابل دفاع می‌باشند. همان‌گونه که می‌توان از اخلاق در سطح کلان نظام اجتماعی یا اخلاق در سطح فردی بحث کرد، اخلاق در سطح نظام‌هایی از قبیل آموزش عالی هم موضوعیت می‌یابد چرا که اخلاق علمی، پیش شرط اصلی استقرار نظام تضمین کیفیت آموزش عالی است. تعمیم و گسترش ارزش‌های حاکم بر رفتار علمی و حرفه‌ای در همه سطوح دانشگاهی می‌تواند موجب افزایش التزام اجتماعی استادان و دانشجویان و اعتماد بیشتر جامعه به دانشگاهیان و سلامت ارتباطات علمی و فعالیت پژوهشی گردد. (علیزاده‌اقدم و دیگران، ۱۳۹۰) رعایت اصول و معیارهای اخلاق علمی و حرفه‌ای از سوی جامعه علمی در هر کشور، تحقق اهداف متعالی آموزش عالی را مقدور می‌سازد. به‌علاوه، دانشگاه‌ها همواره به‌مثابه پیش‌تازان حرکت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جوامع ایفای نقش نموده‌اند و اعتقادات و باورهای حاکم بر آنان دیر یا زود به کل جامعه تسری یافته و عرصه‌های تازه‌ای را به‌روی مردم گشوده است. حال چگونه می‌توان این نظام‌ها که هدایت جوامع را بر عهده دارند، به دور از ارزش‌ها و کارکردهای اخلاقی تصور کرد. (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹) بر این اساس، پرسش یا مسئله اصلی که مطرح می‌شود این است که چرا باید کارکردهای اخلاقی در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد و احیا شود.

پرسش‌های پژوهش

- با توجه به آنچه گفته شد پرسش‌های مورد بررسی در این مطالعه به شرح زیر هستند:
۱. اخلاق در آموزش عالی چه ابعادی دارد و در چه زمینه‌هایی می‌تواند تجلی یابد؟
 ۲. چه عواملی موجب تضعیف یا تحدید کارکردهای اخلاقی در آموزش عالی گردیده است؟
 ۳. احیای کارکردهای اخلاقی در آموزش عالی و دانشگاه چه ضرورتی دارد؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت نظری این پژوهش و مطابق با روال معمول در مطالعات نظری، روش مورد استفاده در این پژوهش، تحلیلی - استنتاجی است و مراحل بدین شرح در انجام آن طی شده است: جمع‌آوری و انتخاب منابع مرتبط، مطالعه دقیق منابع گردآوری‌شده و مورد مراجعه به‌منظور بازشناسی مباحث و دیدگاه‌های اصلی و در نهایت استخراج اطلاعات و استنتاج از آنها.

ابعاد مختلف اخلاق در آموزش عالی

یکی از ابعاد اخلاق در آموزش عالی، اخلاق آموزش است. همان طور که اشاره شد آموزش عالی مشتمل بر فعالیت‌ها و اهداف گوناگونی است که در این میان، آموزش، بارزترین فعالیت در دانشگاه محسوب می‌گردد و تدریس مؤثر، مهم‌ترین هدف مؤسسات آموزش عالی تلقی می‌شود. بی‌شک مهم‌ترین وظیفه آموزش عالی، آموزش دانش و مهارت در سطوح علمی یا پیشرفته حرفه‌ای است و بیشترین مزیت آن، تربیت افرادی برای جامعه است که دارای دانش و مهارت‌های ارزشمندی باشند. (فتوحی قزوینی و خزاعی، ۱۳۸۷) هم‌اکنون چالش‌های آموزشی بسیاری پیش‌روی دانشگاه‌ها قرار دارد که از جمله آنها می‌توان به چالش‌هایی در ارتباط با نحوه تدریس، روش‌های تدریس، کفایت تکنولوژی، رعایت عدالت و اخلاقیات در تدریس، ارزیابی و... اشاره کرد. (کوپلی^۱، ۲۰۰۹؛ به نقل از آراسته و دیگران، ۱۳۸۹) در میان جنبه‌های مختلف اخلاق در آموزش عالی، اخلاق آموزشی یکی از موضوعات مهم در این حوزه است که رعایت آن تضمین‌کننده سلامت فرآیند یاددهی - یادگیری در دانشگاه است و موجب افزایش تعهد پاسخگویی مدرسان نسبت به نیازهای علمی و آموزشی دانشجویان می‌شود. (ایمانی پور، ۱۳۹۱) همچنین رعایت اخلاق آموزشی، باعث افزایش بازدهی آموزشی در دانشگاه و رشد و بالندگی آن می‌گردد و در نتیجه افزایش بهره‌وری و جلوگیری از هدر رفتن هزینه‌های دانشگاه را در پی خواهد داشت.

جنبه دیگر از اخلاق در آموزش عالی، اخلاق پژوهش است که یکی از مباحث مهم اخلاق کاربردی تلقی می‌شود و به معنای بررسی امکان و شرایط رعایت قواعد و اصول اخلاقی در پژوهش‌های نظری و علمی است. (خداپرست و دیگران، ۱۳۸۶) از آنجا که روش‌ها و نیز نتایج حاصل از پژوهش‌ها و به‌ویژه پژوهش‌های کاربردی با سرنوشت و زندگی انسان‌ها سروکار دارد، بحث از اخلاق پژوهش، اهمیت و موضوعیت پیدا می‌کند. از این‌رو، باور غالب و فراگیر این است که «علی‌رغم اهمیتی که بر امر پژوهش مترتب می‌باشد در صورتی که درست هدایت نشود و در مسیر توسعه معنوی و اخلاقی قرار نگیرد، به عاملی مخرب تبدیل می‌شود». (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶؛ بحرینی، ۱۳۸۹؛ خالقی، ۱۳۸۷؛ به نقل از مطلبی فرد و دیگران، ۱۳۹۱) پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا مسئولیت سازمان‌های پژوهشی و نیز خود پژوهشگران، صرفاً به پژوهش و

کشف مجهولات محدود می‌شود یا در کنار آن، مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها هم وجود دارد که سازمان‌های مزبور و پژوهشگران، ملزم و متعهد به رعایت آنها هستند؟ (قدردان قراملکی، ۱۳۸۹)

ضرورت مراعات اخلاق در امر پژوهش بدان سبب است که اگر اخلاق بر پژوهش‌ها حاکم نباشد، آسیب‌های فراوان مادی و روانی به انسان و جامعه وارد می‌شود. پژوهش، ارتباط وثیقی با سرنوشت جوامع و منافع فردی و گروهی انسان دارد و از آنجا که گاهی سرنوشت فردی و گروهی انسان‌ها به شیوه یا نتایج پژوهش وابسته می‌گردد، بحث اخلاق در پژوهش اهمیت خود را نشان می‌دهد. (بحرینی، ۱۳۸۹) تحقیق و پژوهش به همان‌سان که می‌تواند مسیر رشد و ارتقای علمی را هموار سازد و انسان را به کمال برساند؛ چنانچه در مسیر نادرست قرار بگیرد، آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر جای خواهد گذاشت. آلودگی‌های زیست محیطی، افزایش بیماری‌های قابل انتقال، تهدید اساس موجودیت نوع بشر به‌وسیله سلاح‌های کشتار جمعی از جمله این آسیب‌ها هستند. بر این اساس، ضرورت رعایت اخلاق پژوهش بیش از پیش و بیش از سایر فعالیت‌ها، آشکار می‌شود تا پژوهشگر، از هجوم صفات و ردایل منفی اخلاقی فاصله گرفته و خود را از آسیب‌ها و آفت‌های فعالیت علمی و پژوهشی برهاند. (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۱)

در واقع یکی از موضوعاتی که بر اهمیت اخلاق پژوهشی می‌افزاید پدیده جهانی شدن و رشد فزاینده علم و فناوری است. از آنجا که در دنیای امروز، ارتقای مداوم کیفیت علم و آموزش عالی به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین چالش‌های جهانی مستلزم توسعه فعالیت‌های پژوهشی است، به‌تبع گسترش این فعالیت‌ها، توجه به ضروریات اخلاقی پژوهش، امری ضروری به‌نظر می‌رسد.

به‌ویژه اینکه تحقیقات نسبت به گذشته پیچیده‌تر و مشکل‌تر شده و پیروی از مجموعه‌ای اصول و قواعد را در فرآیند پژوهش ضروری نموده است، لذا افزایش تمرکز بر اخلاقیات در برنامه‌ها و پروژه‌های علمی اهمیتی دوچندان یافته است. در حال حاضر و در وهله نخست، از افراد و مؤسسات علمی انتظار می‌رود که نسبت به اقدامات خود مسئولیت‌پذیرتر باشند. به‌علاوه، وجود رقابت بسیار شدید بین دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی ممکن است شرایط را برای بروز رفتارهای پژوهشی غیراخلاقی مهیا کند. زیرا نوشتن مقالات افزون‌تر و انجام تحقیقات بیشتر در بسیاری موارد به‌عنوان امتیاز تلقی می‌شود و عاملی است که از طریق آن افراد به موقعیت بهتری در زمینه تخصصی

خود دست می‌یابند و این شتاب برای دستیابی به موقعیت بهتر، باعث برخی رفتارهای غیراخلاقی می‌شود. (مطلبی فرد و دیگران، ۱۳۹۱) بنابراین، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیازمند آشنایی و پایبندی به تعهدات اخلاقی در زمینه تحقیق‌اند، نتایج تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که شمار اندکی از افراد، از مسائل غیراخلاقی احتمالی در پژوهش مثل سرقت علمی و مسائل مربوط به آزمودنی‌ها و گردآوری داده‌ها، اطلاع دارند. (آرتینو و براون^۱، ۲۰۰۹) این نکته درخور توجه است که بحث اخلاق پژوهش، از قوانین و مقررات مدون و متداول فراتر رفته و مشتمل بر تمامی مراحل و فرایندهای پژوهش از شروع تا انتشار داده‌ها می‌شود و مسائلی را در بر می‌گیرد که فراتر از حمایت از آزمودنی‌های انسانی یا مسائل مشابه آن است.

مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۱) با نگاهی بومی به مسائل پژوهشی، آسیب‌های اخلاقی در حوزه پژوهشی جامعه خود ما را ناشی از دو واقعیت عمده می‌دانند. واقعیت اول از نظر آنها این است که اخلاق فردی و حرفه‌ای افراد ناشی از فرهنگ و فضای حاکم بر جامعه کلی و دانشگاهی می‌باشد و آسیب‌های اخلاقی بسیاری که دامن تحقیقات جامعه را گرفته است نشانگر آن است که جامعه دانشگاهی به‌طور خاص و جامعه به‌طور عام از مشکلات اخلاقی رنج می‌برد. ایشان مسائلی از قبیل تأکید بر کمیت و مغفول ماندن کیفیت، عدم وجود نظارت بر فضای پژوهشی و دانشگاهی کشور را باعث دامن زدن به مسائل اخلاقی برشمردند. واقعیت دیگر ارزشمند نبودن پژوهش و علم در جامعه است. «وقتی در جامعه‌ای پژوهش ارزش محسوب نشود و تحقیقات انجام‌شده بدون هیچ استفاده‌ای راکد بماند، ناخواسته انگیزه بی‌اخلاقی در پژوهشگران تقویت می‌گردد. چون هیچ پاسخگویی وجود ندارد و این دو عامل در مجموع باعث بروز بی‌اخلاقی در پژوهش می‌گردد». بر این اساس و با ملاحظه آنچه گفته شد توجه به پژوهش به‌منظور افزایش سطح علمی مراکز آموزشی از یک طرف و ارتقای مداوم آموزش عالی از سوی دیگر، ایجاب می‌کند که روحیه پژوهشگری در آموزش عالی توسعه یابد و این امر، خود نیازمند تقویت اخلاقیات پژوهشی در این نظام را ضروری می‌سازد.

وجه دیگری از اخلاق در آموزش عالی، اخلاق حرفه‌ای است که در واقع می‌توان آن را ترکیبی از دو جنبه اخلاق در آموزش و اخلاق در پژوهش به‌شمار آورد. اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها در یک

ساختار حرفه‌ای را تعیین می‌کند و مفهوم آن از علم اخلاق اتخاذ شده است. (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱) اخلاق حرفه‌ای به مسائل و پرسش‌های اخلاقی و نیز اصول و ارزش‌های اخلاقی یک نظام حرفه‌ای می‌پردازد و ناظر بر افعال ارادی حرفه‌ای‌ها در حیطه فعالیت‌های حرفه‌ای خودشان است. (فراستخواه، ۱۳۸۵) پرداختن به اخلاق حرفه‌ای در میان دانشگاهیان، امری شایسته و درخور توجه است چرا که محیط‌های آموزشی و بالاخص دانشگاه‌ها وظیفه‌ای خطیر در جهت تربیت افراد و رشد و توسعه جامعه ایفا می‌کنند. ضرورت رعایت اخلاق حرفه‌ای هیئت علمی به دلیل تأثیرگذاری شگرف آنها بر روی دانشجویان که اداره امور کشور را در ابعاد مختلف به‌دست خواهند گرفت، مضاعف است. (فرمهبینی و بهنام‌جام، ۱۳۹۱) آنها محیط اطراف خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند و از این‌رو لازم است به سواد اخلاقی مجهز و به فضایل اخلاقی آراسته باشند. این امر مستلزم تغییر نگرش و افزایش دانش در مورد اخلاق حرفه‌ای و مهارت مواجهه روشمند و اثربخش با معضلات اخلاقی است. از آنجا که دوره آموزش عالی، دوره‌ای است که در آن، علاوه بر آموزش علوم و مهارت‌ها، اصول و شیوه کاربست اخلاق حرفه‌ای نیز باید فرا گرفته شود؛ لذا اساتید دانشگاه در عین حال که مسئول انتقال صحیح مفاهیم علمی هستند، باید الگویی عملی و انسانی از ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های کاری باشند. (بوذرجمهری و دیگران، ۱۳۹۲) به‌عبارت دیگر، آموزش عالی از دو منظر انتقال دانش و مهارت و القای اخلاق حرفه‌ای باید مورد توجه قرار گیرد. به‌منظور انتقال مفاهیم علمی، شاخص‌های تدریس مؤثر با مؤلفه‌های اکتسابی مورد نیاز است در حالی که اساتید دانشگاه برای القای اخلاق حرفه‌ای علاوه بر دانش باید عامل به حسنات اخلاقی باشند

عوامل مؤثر بر تضعیف یا تحدید کارکرد اخلاقی آموزش عالی

پرسشی که اینک پس از طرح همه این مباحث به ظاهر بدیهی مطرح است و ضرورت دارد بیش از گذشته و با حساسیتی روزافزون، ذهن دانشگاهیان به‌طور خاص و افکار عمومی جامعه به‌شکل عام را به خود مشغول دارد این است که چرا امروز پرداختن به موضوع کارکرد اخلاقی دانشگاه بیش از گذشته اهمیت حیاتی و سرنوشت‌ساز دارد و چرا باید در پی احیاء کارکرد اخلاقی آموزش عالی بود؟ البته در پس طرح این پرسش، مباحث اساسی‌تری قرار دارد از جمله اینکه مقصود از تربیت دانشگاهی در این زمان چیست و آیا باید درباره نقش دانشگاه دوباره اندیشید. ادعاهایی که در این رابطه مطرح شده

این است که تربیت دانشگاهی انسانیت ما را پرورش می‌دهد، افراد را متحول می‌سازد و به آنها این امکان را می‌دهد که تسلط بیشتری بر زندگی خود داشته باشند، افراد را برای رهبری آماده می‌سازد، چشم‌اندازهای شغلی را توسعه می‌بخشد؛ موجب رفاه بیشتر می‌شود و پژوهش‌اندیشمندان را ارتقاء می‌بخشد. (کیس و اوبان، ۲۰۱۰) آنچه درخور توجه است اینکه همه اینها، یک بعد اخلاقی دارند.

مع‌هذا برای پاسخ به این پرسش، نخست باید وضعیت دانشگاه و آموزش عالی را که تحت تأثیر عوامل متعددی تغییر کرده است بررسی نمود. باید توجه داشت که دنیای معاصر جایی نیست که در آن دانشگاه آزاد باشد تا به تنهایی و منفک از فشارهای اجتماعی و جهانی عمل کند و لذا درک این موضوع ضرورت دارد که چگونه این فشارها بر روی دانشگاه امروز عمل می‌کند. امروز در دورانی زیست می‌کنیم که از جمله ویژگی‌های آن علم‌گرایی، تخصص‌گرایی، جزئی‌نگری، فردگرایی، سرعت‌گرایی، رقابت‌گرایی و در نهایت ماده‌گرایی است و لذاتی که در کار کشش امیال آدمیان است، بیشتر لذات مادی است تا لذات معنوی. (صفایی‌مقدم، ۱۳۸۹) جهان در حالی به قرن بیست‌ویکم وارد شده است که با آزمون‌های خطیری از تجربه، فراصنعت و پساتجدد و دگرگونی‌های ساختاری ژرف و پرشتاب مواجه است. انفجار اطلاعات، انقلاب الکترونیک، تحولات مفهومی در نظام‌های قدرت و ثروت و تغییرات بنیادی فرهنگی، جوامع انسانی را در معرض تحول سریعی قرار داده است. (فراستخواه، ۱۳۷۷) همچنین زیست دانشگاه در دوران مدرن ویژگی‌هایی را برای آموزش عالی به‌ارمغان آورده است. صفارحیدری (۱۳۸۹) در این‌باره اظهار می‌دارد که گرچه از لحاظ تاریخی دانشگاه‌ها محصول دوران مدرن نیستند، اما دانشگاه‌های مدرن و پیشرفته در فضای لیبرالی و سرمایه‌داری رشد کرده‌اند. رواج تدریجی ایدئولوژی سرمایه‌داری و تبدیل دانشگاه به ابزاری برای برآوردن نیازهایی رو به رشد اقتصادی، فنی، سیاسی و نظامی دنیای جدید، زمینه را برای زوال تدریجی در کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها فراهم ساخته است.

از زمانی که دانشگاه‌ها به‌وسیله نظام سرمایه‌داری جهانی مستعمره شده‌اند، هر گونه اخلاقیات ممتازی را از دست داده‌اند و حالا ارزش‌های سرمایه‌داری جهانی را به‌نمایش می‌گذارند و منعکس می‌کنند. ارزش‌های سرمایه‌داری، کالاهای غیراخلاقی‌اند و نسبیّت جهان معاصر را منعکس می‌کنند حال آنکه کالای اخلاقی تغییر نمی‌کند یا به عبارت بهتر غیرقابل تغییر است. (کیس و اوبان، ۲۰۱۰) اساساً، ارزش اخلاقی غیرقابل تغییر

دل‌نگرانی برای دیگری در روابط، با ارزش‌های فرهنگی سرمایه‌داری جهانی جایگزین شده است. دانشگاه‌ها مفهوم آرمانی یا حتی سنتی خود را که دانشگاه در خدمت انسان و انسانیت است از دست داده‌اند و به بخشی از آموزش و پرورش تکمیلی و آن نوع یادگیری مادام‌العمر که صرفاً در خدمت نظام اقتصادی جهانی است تبدیل شده‌اند و بیش از هر چیز در خدمت پرورش نیروی کار متخصص برای تولید و کسب سود بیشتر هستند. (صفرحیدری، ۱۳۸۹) به این ترتیب، بازاری‌شدن دانشگاه‌ها، یکی دیگر از تبعاتی است که متوجه آموزش عالی می‌باشد.

بدیهی است که بازاری‌شدن دانشگاه‌ها، یکی از عواملی است که فاصله گرفتن آموزش عالی از کارکردهای اخلاقی آن را سرعت بخشیده و تشدید می‌کند. به نظر هارکوی^۱ (۲۰۰۶) یکی از اثرات مخرب بازاری‌کردن دانشگاه‌ها، کاهش روح آرمان‌گرایی و ارزشی دانشجویان است. به نظر او وقتی دانشجویان نظاره‌گر روندی هستند که در آن، دانشگاه‌ها به جای ترویج علم و دانش و گسترش پژوهش‌های آکادمیک با آغوش باز و اشتیاق شدید نقش شرکت‌های کارآفرین غافل از اصول و ارزش‌های اخلاقی را بازی می‌کنند، دیر یا زود به این نتیجه خواهند رسید که دانشگاه تنها محلی برای کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای به قصد سود بردن است و نه پرورش آرمان‌های انسانی و اخلاقی. (صفرحیدری، ۱۳۸۹)

بنابراین، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ارزش‌های حاکم بر آموزش عالی، ارزش‌های نظام سرمایه‌داری هستند که می‌توان آنها را به‌عنوان عقلانیت ابزاری خلاصه کرد. بدیهی است که هدف نهایی عقلانیت ابزاری نه اعتلا بخشیدن به انسانیت، بلکه منتفع ساختن کسانی است که کنترل نظام جهانی را در دست دارند. در این فضا، افراد انسانی به‌جای اینکه هدف باشند تبدیل به ابزار می‌شوند، اهمیت روابط بین فردی نادیده گرفته می‌شود و تأکید بر فردگرایی، بدون ملاحظه دیگری و نوع بشر است. مسئولیت یادگرفتن به‌عهدده یادگیرنده گذاشته می‌شود و مسئولیت یاردهنده به‌جای کیفیت اخلاقی، فرآیند انتقال، تولید مواد علمی یاددهی و یادگیری و تضمین کیفیت مطالب تدریس است. (جارویس^۲، ۲۰۰۹) وان منن^۳، با نگاهی به این قضیه از زاویه‌ای دیگر بیان می‌کند که طرف حساس زندگی در تدریس اغلب به‌طور نامعقولی مورد غفلت واقع می‌گردد. از دیدگاه وی اسانس

1. Harkavy
2. Jarvis
3. Van Mannen

و خمیرمایه آموزش و پرورش بیشتر یک فعالیت هنجاری است که به‌طور پیوسته از مربی انتظار دارد به شیوه‌ای صحیح، خوب و یا مناسب عمل کند تا یک بنگاه تکنیکی و یا تولیدی. (عزیزی، ۱۳۸۹) در چنین فضایی، بخش زیادی از رشد حرفه‌ای و به‌روز کردن مهارت‌ها نه برای این است که کسی می‌خواهد یاد بگیرد بلکه به‌سبب آن است که افراد مجبورند یاد بگیرند و در این رابطه الزام دارند. در نتیجه یادگیری از یک فرآیند درونی در مسیر انسانیت، به فرآیند کارکردن برای دریافت یک گواهینامه تخصصی تقلیل پیدا کرده است.

صفایی‌مقدم (۱۳۸۹) با اشاره به کتاب پروفیسور لوئیس با عنوان «فضیلت بی‌روح: چگونه یک دانشگاه بزرگ از آموزش و پرورش غفلت کرد» توضیح می‌دهد که وی در آن کتاب، دانشگاه هاروارد و البته به‌طریق اولی دیگر دانشگاه‌ها و بلکه نظام آموزش عالی آمریکا را متهم می‌کند که آموزش و پرورش را از درون تهی کرده است. لوئیس در این کتاب ادعا می‌کند که برنامه‌های آموزشی دانشگاه با جزئی‌نگری مفرط باعث می‌شود که دانشجویان درباره آنچه باید یاد بگیرند و اینکه چرا باید آنها را یاد بگیرند بصیرت نداشته باشند. از نظر او در نظام آموزش عالی موجود، استادان هر کدام در یک رشته بسیار باریک متخصص شده‌اند و همه مسئولیت خود را صرفاً در آموزش و پژوهش می‌بینند و نه ارائه آموزش و پرورشی که بار اخلاقی و عقلانی هم داشته باشد. او می‌گوید که در طول سی‌سال خدمت خود ندیده است که استادان دانشگاه در این‌باره بحث کنند که چگونه می‌توان دانشجویان را تبدیل به انسان‌های بهتری نمود. برای لوئیس نیز اصلاح این وضع در گرو نوعی معنویت‌گرایی است و اینکه استادان مبنای رفتار خود را بهبود رابطه خویش با دانشجویان و ایجاد یک رابطه همدلانه با آنها و همچنین پاکدامنی شخصی قرار داده و معیار مطلوبیت را صرفاً در توانایی پژوهشگری خلاصه نکنند.

به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که تغییرات و تحولات عظیم جهان در دوران معاصر، بحران‌های بزرگ و عمیقی را در کارکردهای اخلاقی آموزش عالی به‌وجود آورده است. تغییر نابه‌جای مأموریت دانشگاه‌ها از تأمین و استقرار عدالت اجتماعی به توجیه و مشروعیت‌بخشی به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و نیز تعمیق نظام سلسله‌مراتبی و رواج سلطه در جامعه از جمله بحران‌هایی است که در کارکردهای اخلاقی دانشگاه رخ نموده است. (صفارحیدری، ۱۳۸۹) به‌نظر دالتون و کراسبی^۱ (۲۰۱۰) در خلال نیم قرن

1. Dalton & Crosby

گذشته، بر اثر تسلط فزاینده سکولاریسم، عینیت‌گرایی علمی، فاصله میان زندگی معنوی دانشجویان با معیارها و ترجیحات علمی و دانشگاهی، جدایی روزافزون بین وظایف آموزشی دانشجویان و وظایف اخلاقی آنان در قبال دیگران و خدمات عام‌المنفعه‌ای که باید انجام داد؛ نقش دانشگاه‌ها در پرورش شخصیت اخلاقی و رشد معنوی دانشجویان به تدریج کم و کمتر شده است. به این ترتیب، کارکرد غیر اخلاقی دانشگاه‌ها را می‌توان در همین نقشی یافت که در تهی کردن انسان از خویشتن خویش و تبدیل او به یک متخصص و یا یک کارشناس ایفاء می‌کنند. به عبارت دیگر، همین نادیده گرفتن بعد معنوی و اخلاقی انسان است که به تضعیف و کمرنگ شدن کارکرد اخلاقی دانشگاه‌ها سرعت و شدت می‌بخشد و به نظر می‌رسد که با گسترش روزافزون سرمایه‌داری و جهت‌گیری بازاری این وضعیت تشدید می‌شود و دانشگاه‌ها دیگر قادر به ایفای نقش‌های اخلاقی خود نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هر چند ملاحظات تعلیمات اخلاقی، موضوعاتی بسیار کهن و پرسابقه‌اند و لیکن در شرایط امروزی جوامع بشری، به مسائلی حاد و اضطراری تبدیل گشته‌اند که به لحاظ ارتباط و تقابل با مسائل و عناصر نوین علمی و فنی ممکن است تازه و نو تلقی گردند و نیازمند مطالعات و تتبعات نوین باشند. (علیزاده‌اقدم و دیگران، ۱۳۹۰) پیامدهای ناشی از پدیده جهانی شدن از قبیل پیشرفت‌های فناوریانه و علمی، دگرگونی‌های دنیای کار و اشتغال، نابرابری‌های اجتماعی، توسعه دموکراسی و حقوق بشر، افزایش ارتباطات بین‌فرهنگی؛ تجدیدنظر در ارزش‌های معنوی و اخلاقی و احیای آن در سطح جامعه و به‌ویژه در آموزش عالی را ضرورتی دوچندان بخشیده است. در دهه اخیر ساختارهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جوامع دستخوش دگرگونی‌های بارز و آشکاری شده است و نظام‌های آموزش عالی در این جوامع از جمله نظام‌هایی بوده‌اند که شدیداً در معرض این دگرگونی‌ها بوده و لذا تجدیدنظر در ارزش‌های معنوی و اخلاقی از حوزه‌های درخور توجه در این نظام‌ها هستند. (بیتی، ۲۰۰۰) بر این اساس، تأکید و بازاندیشی پیرامون ارزش‌های معنوی و اخلاقی در آموزش عالی امری بسیار اساسی است.

در حال حاضر پرسش اساسی این است که وظیفه اخلاقی دانشگاه چیست و دانشگاه‌های امروزی در خدمت تحقق کدام ارزش‌های اخلاقی هستند؟ آیا اگر مسئله اخلاق را نه موضوعی فردی بلکه اجتماعی بدانیم، می‌توان انتظار داشت که در عصر

سیطره جهت‌گیری سوداگرانه و فردگرایانه، دانشگاه‌ها بتوانند رسالت اخلاقی خود را ایفا کنند؟ طرح پرسش‌هایی از این نوع از آن‌رو با اهمیت است که می‌تواند به تأمل در کارکردهای اخلاقی کنونی دانشگاه‌های بینجامد.

آموزش اخلاقی از ضرورت‌های بسیار مهم و مورد نیاز در دانشگاه‌هاست که نیاز به تأکید و توجه اساسی دارد. در نگاهی دوباره به کارکردهای اخلاقی آموزش عالی و ضرورت احیاء آن باید توجه داشت که آموزش عالی، کارگزاران و مخاطبانی دارد که اخلاق و افعال آنها در منافع یا مضار دیگران و همچنین در رشد یا زوال شخصیت خود آنان تأثیر می‌گذارد. (فراس‌خواه، ۱۳۸۵) منظور از کارکردهای اخلاقی، تحقق همه شرایطی است که از یک سو به عدالت اجتماعی می‌انجامد و از سوی دیگر به رشد و تعالی معنوی و اخلاقی انسانی یاری می‌رسانند. (صفارحیدری، ۱۳۸۹) از این‌روست که دانشگاه‌ها می‌باید خودشان را به تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از وظایف اصلی خویش متعهد کنند و بازتعریف تربیت اخلاقی و کارکرد نظام آموزش عالی از این منظر، ضرورت و موضوعیت پیدا می‌کند.

در اینجا تربیت اخلاقی می‌تواند در معنایی گسترده در نظر گرفته شود و مقصود از آن درک چیسستی تفکر اخلاقی؛ آموختن چگونگی اخلاقی بودن؛ دنبال کردن اخلاقیات سنتی؛ پرورش دادن اصول اخلاقی شخصی؛ انجام قضاوت‌های اخلاقی خوب باشد. بر این‌اساس، مقصود از تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از کارکردها یا مهم‌ترین کارکرد دانشگاه، آموزش اخلاقیات نیست بلکه شکل دادن به شخصیت اخلاقی مخاطبان آموزش عالی است که همه موارد مذکور را شامل می‌شود. همان‌گونه که قبلاً هم گفته شد اگر چه عمده مأموریت کنونی مراکز آموزش عالی، تربیت متخصصان و نیروی کار ماهر برای مراکز اقتصادی و صنعتی است و اگرچه در ضمن همین مأموریت، بر جنبه‌های اخلاقی نیز تأکید می‌شود اما باید توجه داشت که مقصود از اخلاق در بافت آموزش عالی، برخورداری از همه ویژگی‌هایی است که کار کردن فرد با دیگران را ممکن سازد. اساساً تنها منطبق برای اخلاقیات، وجود و حضور دیگری است. در قلب روابط اخلاقی، همواره دغدغه دیگری وجود دارد اما این دغدغه به هیچ‌وجه نمی‌تواند اجباری باشد چرا که بر آزادی، استقلال و اصالت دیگری اثر می‌گذارد. داشتن چنین دغدغه‌ای به این معناست که ما همواره به بهترین وجه به‌نفع دیگری عمل کنیم بدون اینکه در پی آن باشیم که خواسته خود را بر وی تحمیل کنیم. (کیس و اوبان، ۲۰۱۰) دانشگاه، مشتمل بر جمعی

از دانش پژوهان است که در پی یاد دادن، یاد گرفتن و پژوهش در یک رابطه خوب اخلاقی هستند یا باید که چنین باشند. دانشگاه‌ها اجتماعاتی هستند که بر آنها فرض است مبتنی بر نظریه اخلاقی روابط اجتماعی باشند.

از همین منظر، دانشگاه، نهاد اصلی یک جامعه و در نتیجه ابزار عمده پیشرفت اجتماعی است. توجیه هزینه‌های معتنابه دولتی و خصوصی سرمایه‌گذاری شده روی آموزش عالی تا حد زیادی باید پاسخگوی اثربخشی آن در ارتقا پیشرفت اجتماعی باشد. (بیتی، ۲۰۰۰) لذا، دانشگاه‌ها باید به مسائل مهم اجتماعی جامعه خودشان بپردازند. بسیاری از این مسائل مستلزم چیزی بیش از راه‌حل‌های فناناوانه است. ما مسائل فوری‌تر و اضطراری‌تر ملت‌مان را تنها از طریق پیوند فردگرایی و رقابت‌جویی با مجموعه‌ای از کیفیت‌های از یک نوع بسیار متفاوت حل می‌کنیم - کیفیت‌هایی با ماهیت کمک‌کننده و یاری‌بخش و همگانی که ریشه در احساس مسئولیت قوی نسبت به سازمان‌ها، جوامع و افراد دیگر دارد. برای حل این مسائل ملی ما نیاز به شهروندانی داریم که احساس نیرومندی از مسئولیت اخلاقی و شهروندی را به اشتراک بگذارند. (کیس و اوبان، ۲۰۱۰) همان‌طور که ملاحظه می‌شود، اخلاق در آموزش عالی می‌تواند از دو بعد اساسی اخلاق درون سازمانی یا فردی و برون سازمانی یا اجتماعی مورد بحث و بررسی قرار گیرد. جنبه اجتماعی اخلاق در آموزش عالی وزن و اهمیت بیشتری می‌یابد چرا که پایبندی به اصول اخلاق حرفه‌ای و تدارک زمینه مساعد به‌منظور توسعه و ترویج آن، بیشتر در یک بستر مناسب اجتماعی معنا و واقعیت پیدا می‌کند. (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹) اخلاق در آموزش عالی تنها به درون مرزهای سازمانی دانشگاه محدود نمی‌شود و طیف گسترده‌تری از رفتارها و عملکردهای دانشگاه در ارتباط با محیط پیرامون را در بر می‌گیرد. به‌طور مثال فقدان مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی نسبت به مسائل مبتلا به جامعه و کیفیت نازل و عدم انطباق خروجی‌های دانشگاه با نیازها و انتظارات جامعه را می‌توان نقض اصول و موازین اخلاقی توسط دانشگاه در نظر گرفت. براساس منطق اخلاقیات که قبلاً به آن اشاره شد و نگاه برون سازمانی به اخلاق در آموزش عالی، آموزش فراگیران نباید به عملکرد شناختی آنها در آموزش عالی محدود شود، بلکه باید برخوردها و رفتارهایشان را نسبت به اشخاص، مؤسسه‌ها و مکان‌های دیگر نیز اصلاح نمایند، به مردم دیگر احترام بگذارند و به آنها عشق بورزند و روحیه خدمت و آمادگی برای همکاری داشته باشند. (آتشک و دیگران، ۱۳۹۲) شکل‌گرفتن اخلاق در آموزش

عالی، منفعت‌طلبی را کاهش داده و باعث نزدیک شدن به مخاطبان و ذینفعان می‌شود. (رابرتسون و والتر^۱، ۲۰۰۷؛ به‌نقل از آراسته و دیگران، ۱۳۸۹) فراتر از این، اخلاق، از وظایف قانونی و مسئولیت‌های حرفه‌ای مؤسسات گذر کرده و مسائلی را مورد توجه قرار می‌دهد که ضرورتاً نمی‌توان جواب راحتی برای آنها پیدا کرد. (رابرتسون و والتر، ۲۰۰۷؛ به‌نقل از آراسته و دیگران، ۱۳۸۹)

البته باید توجه داشت که تحقق عملی این مقصود یعنی شکل‌گیری واقعی و تمام عیار اخلاق یا به‌عبارت بهتر زندگی اخلاقی در آموزش عالی، به‌سادگی مقدور و میسر نیست. برای مثال، بوذرجمهری و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله خود به مطالعه‌ای اشاره می‌کنند که به بررسی معضلات اخلاقی اساتید در ارزیابی کلاس درس پرداخته و نشان داده است که دستورالعمل‌های صریح برای پرهیز از رفتارهای غیراخلاقی می‌تواند موجب بهبود عملکرد اساتید در ارزیابی کلاس درس شود. با این حال کارتر معتقد است یک سیستم آموزشی تنها می‌تواند مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها را برای معلمان و اساتید تعریف کند اما در حوزه پایبندی اساتید به رعایت اصول اخلاقی و اینکه در شرایط مختلف چه تصمیمی گرفته می‌شود قادر به انجام کاری نیست. اما آنچه مسلم است این است که زندگی اخلاقی نه فقط از تعالیم رسمی و مقررات رفتار حرفه‌ای بلکه از آموزه‌های پنهان و ضمنی در موقعیت‌های مختلف از جمله الگوی کارکنان و رفتار گفتمان کلاس درس شکل می‌گیرد. همچنین، آموزش اخلاق پژوهش به‌عنوان یکی از ابعاد مغفول در برنامه‌های درسی به جهت ارتقای این امر مهم می‌تواند به‌صورت غیرمتمرکز و غیررسمی مورد توجه قرار بگیرد. (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۱)

با توجه به همین اثرات جانبی و غیرمستقیم اما تقریباً پایداری که آموزه‌های آشکار و پنهان دانشگاه می‌تواند بر جای گذارد، بی‌تی (۲۰۰۰) ادعا می‌کند که دانشگاه‌ها، زمینه استراتژیک برای به‌وجود آوردن شهروندان اخلاقی را دارند: افرادی که وارد کالج‌ها و دانشگاه‌ها می‌شوند برای چندسال در دانشگاه هستند و ممکن است دانشگاه مسلط‌ترین اثر را در زندگی آنها داشته باشد. بنابراین، نتیجه می‌گیرد که دانشگاه باید به کاری که زمانی با جدیت زیادی دنبال می‌کرد و آن تربیت اخلاقی دانشجویان بود؛ بازگردد. پیشنهاد وی، یک برنامه جامع تربیت اخلاقی در دانشگاه‌ها است که شامل موارد زیر می‌شود: ارائه واحدهای درسی درباره اخلاق کاربردی در کالج‌ها و مدارس حرفه‌ای، به

بحث گذاشتن قواعد رفتار با دانشجویان و اعضای هیئت علمی، به اجرا گذاشتن قواعد رفتار درست و منطقی، به وجود آوردن برنامه‌های قوی خدمات اجتماعی و به کار گرفتن استانداردهای بالای اخلاقی به هنگام مطرح کردن مسائل اخلاقی پیش روی دانشگاه، ارتباط برقرار کردن با دانشجویان به گونه‌ای که هماهنگ با استانداردهای اخلاقی ابراز شده این نهادها می‌باشد.

در مجموع و با عنایت به مباحث فوق، از آنجا که دانشگاه بستری مناسبی برای بیان اصول و ارزش‌های اخلاقی و به کار بستن آنها می‌باشد، می‌تواند نقش مؤثری در القای اخلاق و رفتار مناسب انسانی بر عهده گیرد. در این راستا و به منظور اعمال کارکردهای اخلاقی آموزش عالی، توجه به اخلاق آموزش، اخلاق پژوهش و اخلاق حرفه‌ای چنان که توضیح داده شد اگر چه ضروری است اما کافی نیست. با نگاهی به تبعاتی که از زوال کارکردهای اخلاقی آموزش عالی تحت تأثیر عوامل و شرایط توصیف شده حادث گردیده است و با توجه به اینکه این پیامدها به صورت تصاعدی و فزاینده جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اتخاذ موضعی نه فقط درون سازمانی بلکه برون سازمانی و جامع ایجاد می‌کند که در کنار کارکردهای فوق‌الذکر و البته فراتر از آنها، زندگی اخلاقی در کارگزاران و مخاطبان آموزش عالی شکل گیرد، درونی شود و در اشکال مختلف نمود و تجلی یابد و بر دانشگاه‌ها فرض است که اخلاقیات را به دلیل خوبی خود آنها و به دلیل خوبی انسانیت در کل دوباره کشف کنند و اعتلای انسان و انسانیت به صورت یک کل را به عنوان هدف اصلی خود منظور نمایند.

منابع

۱. آتشک، محمد؛ رضا نوروززاده؛ محمد قهرمانی؛ محمود ابوالقاسمی و مقصود فراستخواه. (۱۳۹۲). واکاوی پیامدها و سازو کارهای جهانی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. شماره ۱۱.
۲. آراسته، حمیدرضا؛ عبدالرحیم نوه‌ابراهیم و علیرضا مطلبی‌فرد. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۳. امین خندقی، مقصود و حمیده پاک‌مهر. (۱۳۹۱). آموزش معیارهای اخلاق پژوهش: ضرورتی انکارناپذیر در برنامه‌های درسی آموزش عالی. اخلاق در علوم و فناوری. شماره ۴.
۴. ایمانی‌پور، معصومه. (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی. دوره پنجم. شماره ۶.
۵. بحرینی، نسرين. (۱۳۸۹). اخلاق پژوهش به‌منزله یک دانش: جستجو در اضلاع و هویت معرفتی اخلاق پژوهش. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۶. بوذرجمهری، فتح‌اله؛ مهسا منصوریان؛ یاسمن هرنندی و حسین بوذرجمهری. (۱۳۹۲). ارزیابی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد از دیدگاه دانشجویان این دانشگاه. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی. دوره هشتم. شماره ۳.
۷. تابعی، سید ضیاء‌الدین و فرزاد محمودیان. (۱۳۸۶). اخلاق در پژوهشگری. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. سال دوم. شماره‌های ۱ و ۲.
۸. خداپرست، امیرحسین؛ آزاده عبداله‌زاده و محمد راسخ. (۱۳۸۶). بررسی انتقادی راهنمای شش‌گانه اخلاق در پژوهش ایران. فصلنامه باروری و ناباروری. دوره ۸. شماره ۴.
۹. رحمان‌سرشت، حسین. (۱۳۸۰). اخلاق؛ نادیده گرفته شده سیاست‌های آتی آموزش عالی. امیراحمد اصفهانی. مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۲۰.
۱۰. صفارحیدری، حجت. (۱۳۸۹). زوال کارکردهای اخلاقی دانشگاه در عصر سیطره سرمایه‌داری پیشرفته. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۱۱. صفایی‌مقدم، مسعود. (۱۳۸۹). مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا: رویکردی اخلاق بنیان. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره‌های ۱۲ و ۱۳.
۱۲. عزیززی، نعمت‌اله. (۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی: تأملی بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش‌های دانشگاهی. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.
۱۳. علیزاده اقدم، محمدباقر؛ رضا اسدی‌فرد؛ عسل شیشوانی و مینا تجویدی. (۱۳۹۰). بررسی تعیین‌کننده‌های پایبندی به اخلاق علمی در بین اعضای هیئت علمی مطالعه موردی دانشگاه تبریز. مجله سیاست علم و فناوری. سال سوم. شماره ۴.
۱۴. فتوحی قزوینی، فرانک و زهرا خزاعی. (۱۳۸۷). ارزیابی اخلاقی دانشگاه مجازی. فصلنامه

اخلاق در علوم و فناوری. سال سوم. شماره‌های ۱ و ۲،

۱۵. فراسـتخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. شماره ۱.

۱۶. فراسـتخواه، مقصود. (۱۳۷۷). آموزش عالی در آستانه قرن بیست‌ویکم (گزارشی از کنفرانس آموزش عالی، ۱۹۹۸). مجله پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۷.

۱۷. فرمهبینی فراهانی، محسن و لیلا بهنام‌جام. (۱۳۹۱). بررسی میزان رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش در اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. سال هفتم. شماره ۱.

۱۸. قدردان قراملکی، محمدحسن. (۱۳۸۹). منشور اخلاقی پژوهش استوار بر ارزش‌های اسلامی. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۸ و ۹.

۱۹. مدهوشی، مهرداد و عیسی نیازی. (۱۳۸۹). بررسی و تبیین جایگاه آموزش عالی ایران در جهان. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. سال دوم. شماره ۴.

۲۰. مطلبی فرد. علیرضا؛ حمیدرضا آراسته؛ هدیه محبت و مهدی دستا. (۱۳۹۱). اخلاق پژوهش در آموزش عالی: ویژگی‌های فردی و مسئولیت‌های حرفه‌ای پژوهشگران. فصلنامه دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات). سال پنجم. شماره ۱۹.

۲۱. نعمتی، محمدعلی و هدی‌سادات محسنی. (۱۳۸۹). اخلاق در آموزش عالی؛ مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها. پژوهشنامه. شماره ۶۳.

۲۲. نوروززاده، رضا؛ عبدالله افشار و ندا رضایی. (۱۳۸۹). اخلاق علمی در فرآیند پژوهش (بایدها و نبایدها). پژوهشنامه. شماره ۶۳.

23. Artino, A. R. & S. W. Brown. (2009). Ethics in Educational Research: a Comparative Analysis of Graduate Students and Faculty Beliefs. *College Student Journal*. 43(2).
24. Beaty, M. (2000). *Paideia: Moral Education in the University*. Moral Psychology Baylor University.
25. Coreste, A. D. (2003). The Critical of Higher Education in Creating a Sustainable Future. *Planning for Higher Education*. March & May.
26. Dalton, J. C. & C. P. Crosby. (2010). How We Teach Character in College: a Retrospective on Some Recent Higher Education Initiatives That Promote Moral and Civic Learning. *Journal of College & Character*. Vol. 11. No. 2
27. Duderstadt, J. J. (1999). The Future of Higher Education New Roles for the 21st-Century University. *Issues in Science and Technology Online*.
28. Jarvis, P. (2009). Ethics, Values and Higher Education: The Power of Globalization, Philpapers. *Philosophical Research Online*.
29. Kiss, E. & P. Euban. (2010). *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*. Durham and London. Duke University Press.

هدف این پژوهش، بررسی انتقادی سیستم پاسخ‌گویی و تلقی دانشگاه به‌عنوان نهاد شبه بازار در نظام نولیبرالیسم است. این پژوهش در زمره سنت پژوهش کیفی و از نوع مطالعات فرهنگی است و در آن از روش انتقادی (کشف تناقض، عوامل پنهان، نقد ایدئولوژی و رهایی‌بخشی) بهره گرفته شده است. بازاری‌سازی، مدیریت نوی عمومی و حاکمیت سیستم پاسخگویی در دانشگاه‌ها بخشی از سیاست‌های محافظه‌کارانه نولیبرالیسم است که هدف نهایی آن پرورش هویتی موافق نظام نولیبرال و مشروعیت بخشی به روابط نابرابر قدرت است. این طرح در بطن خود تناقض‌های زیادی دارد و گرچه در ظاهر، شعار سیاست عدم مداخله و انتخاب آزاد را سر می‌دهد، ولی نتیجه آن، افزایش دخالت دولت در دانشگاه‌ها و کاهش استقلال دانشگاه از طریق نوعی جدید از حاکمیت مبتنی بر دخالت غیرمستقیم است. افزایش رقابت، خصوصی‌سازی، استاندارد سازی، ارزیابی عینی نتایج و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها براساس تولیدات عینی از ابزارهای مهم برای این نوع دخالت است. تلقی دانشجو به‌عنوان مصرف‌کننده، باعث تضعیف تربیت شهروندی مبتنی بر مشارکت برابر و انتقاد می‌شود و در عوض، افرادی منفعل با دغدغه سرمایه‌ای و کالایی کردن زمان و وجود پرورش می‌دهد. برای رهایی‌بخشی آموزش عالی از فرآیند بازاری‌سازی، باید دانشگاه‌ها را به‌عنوان نهادهای دموکراتیک و آکادمیک احیا کرد و رسالت آن در برابر دغدغه عدالت اجتماعی و مسائل بشری مانند فقر و نابرابری را تقویت نمود.

■ واژگان کلیدی:

نولیبرالیسم، بازاری‌سازی، پاسخگویی، نهاد شبه - بازار، آموزش عالی

نولیبرالیسم و خیزش «پاسخگویی» در دانشگاه؛

تأملی بر تلقی دانشگاه به‌عنوان نهاد «شبه بازار»

حمداله محمدی

دانش‌آموخته مقطع دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران
h9mohammadi@yahoo.com

مرحوم فاطمه زیباکلام

دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

بیان مسئله

در سال‌های بعد از دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ سیستم‌های آموزش عالی در کشورهای سرمایه‌داری و به تبع آن در سراسر جهان با اصلاحات نوینی مواجه شدند که گفتمان نوینی را در باب آموزش عالی به جهان معرفی می‌کند. این گفتمان حاصل ترکیبی از گرایش‌های مختلف است که سعی دارند تا با تحول سیستم آموزش عالی در راستای دیگر نهادهای اجتماعی، فضای نوین و شیوه زندگی جدیدی را ایجاد کنند. برخی متفکران، این گفتمان نوین را که خواهان تحول در حوزه وسیع اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی بود، نولیبرالیسم نامیدند.^۱

دیدگاه نولیبرالیسم گرچه بسیار قبل‌تر مطرح شده بود و حتی برخی متفکران ریشه آن را در دهه ۱۹۳۰ می‌دانند (تارنر^۲، ۲۰۰۸)، ولی از اواخر دهه ۱۹۷۰ و با پیروزی ائتلاف محافظه‌کار ریگان^۳ - تاچر^۴ بود که اقتصاد نوکلاسیک و به تبع آن ایدئولوژی نولیبرالیسم به‌عنوان یک پدیده اجتماعی ظهور یافت. نولیبرال‌ها توجه خاصی به تعلیم و تربیت و به‌خصوص سیستم آموزش عالی، به‌عنوان یکی از ارکان مهم تعریف و مشروعیت‌بخشی گفتمان‌های اجتماعی و فهم عامه^۵، دارند و سعی می‌کنند تا برای ترویج ارزش‌های خود آن را تحت سلطه درآورند. در منظر نولیبرالیسم، بازارهای آزاد اقتصادی موفق‌ترین مدل در میان نهادهای بشری‌اند و نهادهای اجتماعی و تربیتی وقتی می‌توانند بیشترین کارایی^۶ را داشته باشند که از این مدل پیروی کنند و به نهادهای شبه بازار^۷ تبدیل شوند. بنابراین نولیبرالیسم سعی در اعمال اصلاحاتی در آموزش عالی دارد که هدف نهایی آن تبدیل دانشگاه‌ها به نهادهای شبه بازار یا به اصطلاح بازاری‌سازی^۸ است.

در تفسیر بازاری‌سازی آموزش عالی دو دیدگاه متفاوت وجود دارد: دیدگاه اول بازاری‌سازی را حاصل پروژه‌های می‌داند که از سوی نولیبرالیسم در حال اجرا است. خصوصی‌سازی، تجاری‌سازی، کاهش نقش دولت در آموزش عالی، پرورش کارآفرین^۹

۱. برای مطالعه بیشتر در مورد نولیبرالیسم، رک: هاروی (۲۰۰۵)؛ تورس (۲۰۰۹) و تارنر (۲۰۰۸)

2. Turner

3. Reagan

4. Thatcher

5. Common Sense

6. Efficiency

7. Quasi-Market

8. Marketization

9. Entrepreneur

رقابتی و در نهایت ترویج سیستم پاسخگویی^۱ مبتنی بر منطق بازارهای آزاد اقتصادی از مهم‌ترین گام‌های این پروژه هستند. (فاسکت^۲، ۲۰۱۱) تفسیر دوم، بازاری‌سازی را فرآیندی عادی می‌داند که نتیجه کاهش توان دولت‌ها در تأمین بودجه دانشگاه‌ها و تلاش آنها برای تأمین منابع مالی از طریق ارتباط با صنعت و بازار است. برخی معتقدند که بازاری‌سازی در این معنا می‌تواند به انعطاف‌پذیری دانشگاه‌ها در مقابل نیازهای دانشجویان و والدین منجر شود. (رابرتسون، ۲۰۰۰) در این معنا بازاری‌سازی یک فرآیند طبیعی است و به قول فردی^۳، «بازاری‌سازی واقعی است که نهادهای آکادمیک مجبورند در داخل آن زندگی کنند». (فردی، ۲۰۱۱: ۱)

این پژوهش در نقد بازاری‌سازی تکیه بر تفسیر اول دارد و آن را پروژه‌ای می‌داند که از طرف نولیبرالیسم در حال اجرا است. زیرا همان‌طور که فاسکت (۲۰۱۱) معتقد است، گرچه بازاری‌سازی به صورت فرآیند عادی خیلی قبل‌تر از دهه ۱۹۷۰ شروع شد، ولی از این دهه ما شاهد ماهیت نوینی از بازاری‌سازی اجتماع و به تبع آن دانشگاه هستیم که هدف آن تعمیم فردگرایی انحصارطلب^۴ در سطح اجتماع است. این موج نوین از بازاری‌سازی از مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم نشئت می‌گیرد و نولیبرال‌ها سعی دارند در سطح عمل و نظر آن را گسترش دهند.

نظام پاسخگویی بخش مهمی از روند بازاری‌سازی به‌شمار می‌رود که هدف آن افزایش کارایی نظام‌های تربیتی و به‌خصوص در آموزش عالی از طریق افزایش رقابت و ارزشیابی‌های استاندارد ملی است. پروژه پاسخگویی در پی آن است که از طریق حاکم نمودن منطق بازارهای اقتصادی اعم از منطق سود - هزینه، خصوصی‌سازی و حسابرسی مداوم، به پویایی و تولیدگری دانشگاه‌ها و سایر مؤسسات آموزش عالی منجر شود. این پروژه از طریق حاکم نمودن گفتمان جدید، تعریف نوینی از اهداف، اصول، ارزش‌ها، روش‌ها، روابط موجود بین دانشجو - استاد و ماهیت پژوهش‌های دانشگاهی ارائه می‌دهد. در این پروژه، دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادهای شبه‌بازارند که در آنها کالای دانش تولید و مبادله می‌شود. استادان و عوامل اجرایی دانشگاه‌ها به‌عنوان فروشندگان این کالا و دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کنندگان آن هستند که از طریق پرداخت هزینه از آن بهره‌مند می‌شوند.

1. Accountability
2. Foskett
3. Furedi
4. Possessive Individualism

صنعت و بنگاه‌های تجاری به‌عنوان یکی دیگر از مصرف‌کنندگان کالای دانش است. دانشگاه‌ها در فرآیند بازاری‌سازی حالت شرکتی^۱ به خود می‌گیرند و برای بهره‌مندی از منابع و جذب مشتریان وارد رقابتی شدید می‌شوند. (رابرتسون^۲، ۲۰۰۰ و براون^۳، ۲۰۱۱) نولیبرالیسم در سال‌های اخیر سعی دارد تا فرآیند بازاری‌سازی و تجاری‌سازی آموزش عالی و ترویج پاسخگویی را اصلاحاتی غیر ایدئولوژیک و غیر سیاسی نشان دهد که هدف آن ایجاد پویایی در نهادهای آموزش عالی و پاسخگو کردن آنها در مقابل هزینه‌ها است. (فردی، ۲۰۱۱) در سال‌های اخیر ترویج این پروژه در بسیاری از کشورها و از جمله کشور ما با پیش‌فرض غیر ایدئولوژیک بودن صورت می‌گیرد. امروزه بازاری‌سازی آموزش عالی (در قالب تجاری‌سازی دانش و دانشگاه)، همگام با بسیاری از کشورهای غربی و شرقی، در کشور ما نیز به‌گفتمان مهمی در دانشگاه‌ها تبدیل شده است. در سال‌های اخیر همایش‌های علمی و پژوهش‌ها در دانشگاه‌های بزرگ کشور سعی در ترویج هر چه بیشتر تجاری‌سازی در دانشگاه‌های ایران دارند^۴. برخی پژوهش‌ها نیز سعی در تبدیل تجاری‌سازی به یکی از رسالت‌های مهم دانشگاه (و گاهی مهم‌ترین رسالت دانشگاه) حتی در رشته‌های علوم انسانی دارند. (پورعزت و حیدری، ۱۳۹۰) مفاهیم مرتبط با تجاری‌سازی مثل فرهنگ کارآفرینی، توسعه شرکت‌های دانش‌بنیان و پیوند صنعت و دانشگاه امروزه به کلمات پر کاربرد برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش عالی تبدیل شده‌اند و اسناد مهم ملی مانند نقشه جامع علمی کشور بر تحقق تجاری‌سازی و بازاری‌سازی یافته‌های پژوهشی تأکید ویژه دارند. (نقشه جامع علمی، ۱۳۹۰: ۳۲-۳۱)

باقری (۱۳۹۱) معتقد است که گسترش روند تجاری‌سازی در آموزش عالی ایران از چند دهه گذشته شروع شده و مفاهیم مرتبط به آن را می‌توان در برنامه‌های ملی همانند برنامه چهارم توسعه نیز یافت. این روند در سال‌های اخیر گسترش زیادی یافته و سیاست‌ها و پژوهش‌های متعددی بدون در نظر گرفتن مبانی فلسفی و بستر نظری تجاری‌سازی، سعی در رفع موانع مقابل آن دارند و تولید دانش و تبدیل آن به ثروت را هدف نهایی دانشگاه می‌دانند. به‌عبارت بهتر معتقدند که دانشگاه‌های امروزی باید نقش

1. Corporative

2. Robertson

3. Brown

۴. همانند همایش اول و دوم تجاری‌سازی فناوری در دانشگاه تهران در سال‌های ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳.

نویسن خود را در بازارهای دانش بر عهده گیرند. (زارع و حجازی، ۱۳۹۰: ۱۴۶) آنچه در این روند کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تجاری‌سازی به‌عنوان یک فرهنگ است که مبانی انسان‌شناختی خاصی را در پی دارد و هدف نهایی آن تحمیل مدل بازارهای آزاد اقتصادی به روابط اجتماعی (بازاری‌سازی) است. تحقیقات انتقادی نشان می‌دهد که تجاری‌سازی پدیده‌ای خنثی نیست و با گسترش فرهنگ بازارمحور، نتایج ناگواری در فرهنگ دانشگاهی و فرهنگی عمومی کشور دارد که از آن جمله می‌توان صورت‌گرایی در پژوهش‌های دانشگاهی، مدرک‌گرایی، توسعه مبانی فرهنگ مصرف‌گرا و چالش‌های اخلاقی را نام برد. (باقری، ۱۳۹۱ و محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۳)

از دهه ۱۹۸۰ متفکران نومارکسیست موسوم به تعلیم و تربیت انتقادی^۱ و بسیاری دیگر از منتقدان پیش‌فرض بی‌طرفی روند تجاری‌سازی را به‌چالش کشیده و معتقدند که بازاری‌سازی و پاسخگویی، پروژه‌های ایدئولوژیک و با اغراض سیاسی است. (تورس^۲، ۲۰۱۳ و السن و پیترز^۳، ۲۰۰۵) امروزه بر متفکران رشته‌های مختلف علوم تربیتی و دیگر شاخه‌های علوم انسانی است که رسالت خود را در برابر بازاری‌سازی بپذیرند و به بررسی و نقد دقیق آن بپردازند. این پژوهش با رویکردی انتقادی به مسئله بازاری‌سازی در پی آن است تا به روشنگری و نقد این مسئله بپردازد و راه‌های رهایی‌بخشی از آن را مورد بررسی قرار دهد. برای رسیدن به این هدف، «طرح پاسخگویی» که یکی از ارکان مهم بازاری‌سازی دانشگاه است مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

روش پژوهش

این پژوهش در چارچوب سنت پژوهشی کیفی و از نوع مطالعات فرهنگی^۴ است. مطالعات فرهنگی شاخه‌ای از نظریه انتقادی وابسته به مکتب فرانکفورت است. مطالعات فرهنگی به تحقیق در مورد پدیده‌های فرهنگی با در نظر گرفتن روابط قدرت در آنها می‌پردازند. یکی از دیگر پیش‌فرض‌های مهم مطالعات فرهنگی، تأکید بر آمیختگی ارزش و امور واقع است به‌عبارت دیگر در منظر مطالعات فرهنگی، ایدئولوژی و حقیقت در هم آمیخته‌اند. (گال و دیگران، ۱۳۸۹) در این منظر مطالعات فرهنگی نقطه مقابل سنت پژوهش اثبات‌گرایی

1. Critical Pedagogy
2. Torres
3. Olssen & Peters
4. Cultural Study

است. در حالی که اثبات‌گرایان در مقام شناخت، معتقد به جدایی ارزش‌ها از واقعیت بودند و ارزش‌ها را در شناخت واقعیت دخالت نمی‌دادند، متفکران مطالعات فرهنگی معتقدند که مطالعه واقعیات اجتماعی همواره با ارزش‌ها و علایق در هم تنیده‌اند. مطالعات فرهنگی از روش‌های متنوع کیفی بهره می‌گیرد که یکی از مهم‌ترین آنها نقد پدیده‌های مورد مطالعه است. (روش انتقادی) یکی از مهم‌ترین کاربردهای روش انتقادی در تحلیل ایدئولوژی‌های مبنایی نظریات تربیتی است. متفکران انتقادی معتقدند که ایدئولوژی‌های تربیتی همواره آمیخته با اغراض سیاسی‌اند و برای تحلیل آنها باید به نقش عوامل پنهان و ساختارهای نابرابر قدرت توجه داشت. همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد ما بازاری‌سازی و به تبع آن طرح پاسخگویی را پروژه‌ای می‌دانیم که نشئت گرفته از ایدئولوژی نولیبرالیسم است. در این تلقی پاسخگویی طرحی است که در ورای ظاهر غیرسیاسی، دارای اهداف سیاسی و ایدئولوژیک پنهان است و برای تحلیل این اهداف پنهان از روش انتقادی بهره می‌بریم. باقری و دیگران (۱۳۸۹) در بحث از روش انتقادی به‌عنوان یکی از روش‌های مرسوم در فلسفه تعلیم و تربیت، مراحل انجام این روش را چنین می‌دانند: کشف تناقض‌های موقعیت، عوامل پنهان، نقد ایدئولوژی و رهایی‌بخشی. در این پژوهش برای سهولت کار از این چهارچوب روش انتقادی بهره گرفته شده است.

بازاری‌سازی دانشگاه

بازاری‌سازی دانشگاه عبارت است از «تغییر [دانشگاه] از نهادی نسبتاً مستقل و آکادمیک به نهادی که بر پایه ایده‌ال‌های تجاری است». (آنه - شارلوت^۱ و دیگران، ۲۰۱۳: ۱۳۰۷) بسیاری از متفکران تربیتی بازاری‌سازی را پروژه‌ای می‌دانند که از دهه ۱۹۷۰ و تحت حاکمیت ائتلاف نومحافظه‌کار ریگان - تاچر در سیستم آموزش عالی کشورهای سرمایه‌داری در حال اجرا است و گرچه در این مدت ماهیت آن دچار تحولاتی شده است، ولی اصول مهم آن همواره حفظ شده است.^۲ (وب^۳، ۲۰۱۱؛ فاسکت، ۲۰۱۱؛ آمبروزیو^۴،

1. Anne-Charlotte

۲. فردگرایی انحصارطلب (تأکید بر خودخواهی به‌عنوان ویژگی مهم ذات انسان)، رقابت، خصوصی‌سازی و حاکمیت روش مدیریت نهادهای اقتصادی در دانشگاه‌ها نمونه‌هایی از این اصول هستند.

3. Webb

4. Ambrosio

۲۰۱۳ و فردی، ۲۰۱۱) البته نیدو^۱ و دیگران (۲۰۱۱) معتقدند که پروژه بازاری‌سازی قبل از دوره ریگان و در دوره ریاست جمهوری نیکسون شروع شد. نیکسون برنامه‌های رقابتی را برای آموزش عالی معرفی کرد که هدف آنها افزایش شهریه دانشگاه‌ها از یک طرف و اختصاص کمک‌های دولتی به دانشجویان به جای نهادهای آموزش عالی بود. بازاری‌سازی آموزش عالی و تلقی دانشجو به‌عنوان «مصرف‌کننده» در کشورهایمانند انگلستان و آمریکا با سرعت زیاد توسعه یافت ولی در اروپای قاره‌ای پیشرفت آن کندتر بود. فاسکت (۲۰۱۱) در تحلیلی متفاوت، معتقد است که بازار و دانشگاه همواره با هم در ارتباط بوده‌اند، ولی پدیده‌ای که از ۱۹۸۰ به‌نام بازاری‌سازی رواج پیدا کرده است، نوعی تغییر در ماهیت این ارتباط است. در این فضا، بازاری‌شدن با سرعتی زیاد در حال پیاده‌سازی است و اصلاحات بازاری، آموزش عالی را به‌سویی سوق می‌دهند که در تاریخ بی‌سابقه است. آنچه در فرآیند بازاری‌شدن به‌وقوع می‌پیوندد، تغییر رسالت دانشگاه از یک نهاد آکادمیک و حرفه‌ای به نهادی شبه بازار است. تعبیر شبه بازار به این دلیل مناسب است که تفاوت بازار آموزش عالی را با بازارهای آزاد اقتصادی نمایان می‌سازد. به‌زعم آپلاتکا^۲ و همکاران (۲۰۰۲)، در حالی که بازارهای آزاد اقتصادی مبتنی بر تنظیم‌زدایی هستند، بازار آموزش عالی مورد تنظیم سفت و سختی قرار می‌گیرد که از طرف دولت و نهادهای غیر آکادمیک و به‌خصوص شرکت‌های تجاری بر آن وارد می‌شود به همین دلیل تعبیر شبه بازار بهتر می‌تواند حقیقت بازاری‌شدن را توضیح دهد.

خصیصه مهم آموزش عالی به‌عنوان یک بازار، افزایش رقابت در بین دانشگاه‌های مختلف است، چون «بازار توسط انتخاب مشتریان اداره می‌شود و انتخاب یعنی رقابت بین تولیدکنندگان». (فاسکت، ۲۰۱۱) در دانشگاه‌های شبه بازار که تحت فرآیند خصوصی‌سازی قرار گرفته‌اند، دانشجویان از طرفی و شرکت‌های تجاری از طرف دیگر به‌عنوان مشتریانی هستند که منبع تأمین منابع اقتصادی به‌شمار می‌روند. نیازهای مشتریان اعم از دانشجویان و شرکت‌های تجاری، محور فعالیت‌های آموزش عالی است و در آموزش عالی نیز مانند دیگر نهادهای اقتصادی نگرش مشتری‌محوری حاکم می‌شود. (آپلاتکا و دیگران، ۲۰۰۲) هدف آموزش عالی تأمین نیازها و ایجاد رضایت در مشتریان است و بین دانشگاه‌ها بر سر جذب دانشجو و انجام پژوهش برای شرکت‌های تجاری رقابتی شدید ایجاد می‌شود.

1. Naidoo
2. Oplataka

رابرتسون (۲۰۰۰) به‌عنوان یکی از مدافعان بازاری‌سازی آموزش عالی، معتقد است که تلقی دانشجو و والدین به‌عنوان مشتری باعث حاکمیت رقابت در آموزش عالی می‌شود. او نتیجه این امر را چنین توصیف می‌کند: «تضمین اینکه هر فرد در آموزش عالی بیشترین عاید را نسبت به هزینه زمانی و پولی که صرف کرده، به‌دست آورد... این نفع نه‌تنها شامل کیفیت مدرکی است که دریافت می‌کنند (این امر همواره اهمیت خود را حفظ می‌کند)، بلکه شامل کیفیت روابط اجتماعی، روابط انسانی و منابع تکنولوژیکی در دانشگاه است». (رابرتسون، ۲۰۰۰: ۸۰)

در بازار آموزش عالی دانشجویان سعی می‌کنند از دانشی که برای آنها بیشترین فرصت شغلی و نفع اقتصادی دارد و همچنین دانشگاهی که بهترین کیفیت را دارد، بهره‌مند شوند. در تلقی نولیبرالیسم، آنها افرادی انتخابگر، خودمحور و عقلانی هستند که در جهت بیشینه‌سازی منافع خود تلاش می‌کنند. جیمز بوکانن^۱ با طرح نظریه انسان اقتصادی^۲ معتقد است که «هر فرد به‌دنبال منفعت خویشتن است و تعریف محدود او از رفاه اقتصادی مبنای این منفعت است». (بوکانن^۳، ۱۹۸۴: ۱۳) «انتخاب» یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های انسان اقتصادی و فرآیند بازاری‌سازی است و مبنای انتخاب بر کسب اطلاع است. براساس نظریه اقتصادی وقتی مشتریان اطلاعات لازم را درباره همه کالاها داشته باشند و از بین آنها فرصت انتخاب داشته باشند، کیفیت، خود به خود تأمین می‌شود. (براون، ۲۰۱۱)

در فرآیند بازاری‌سازی، رقابتی شدید بین دانشگاه‌ها باعث ایجاد فضایی سرشار از ابهام و عدم قطعیت می‌شود. دانشگاه‌ها نمی‌توانند هیچ پیش‌بینی قطعی از تعداد دانشجویان و همچنین منابع درآمدیشان در سال‌های آینده انجام دهند. این باعث افزایش فضای رقابتی و ایجاد محیطی می‌شود که کارلسون^۴ از آن به محیط وحشی^۵ تعبیر می‌کند که «در آن هر نهادی... بقایش وابسته به پاسخگویی بازارمحور است و در پیش‌بینی‌های غلطش از هیچ حمایت دولتی برخوردار نیست». (به‌نقل از فاسکت، ۲۰۱۱: ۳۶-۳۵) در فرآیند بازاری‌شدن، رقابت و تطبیق با منطق بازار برای دانشگاه‌ها نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت می‌شود. منطق بازار تبدیل به معیار اصلی موفقیت و شکست دانشگاه‌ها

1. James Buchanan
2. Homo-Economicus
3. Buchanan
4. Carlson
5. Wild Environment

می‌شود. اپل^۱ (۲۰۰۱) معتقد است که تحت حاکمیت بازاری شدن، معنای عباراتی مانند جامعه خوب و شهروند مسئولیت پذیر دچار تحول می‌شود و بار معنایی جدیدی بر آنها حاکم می‌شود.

بازاری‌سازی دانشگاه‌ها باعث خیزش تلقی نوینی در باب مدیریت آموزش عالی شده است. دانشگاه‌ها برای بقا در عرصه رقابت به مدیرانی با نگرش بازارمحور نیاز دارند. (آپلاتکا و دیگران، ۲۰۰۲ و السن و پیترز، ۲۰۰۵) هدف مدیریت نوین، کاهش هزینه‌های دولتی و افزایش کارایی بخش عمومی از طریق خصوصی‌سازی آن است. (وایت و شور^۲، ۲۰۰۰) این مدیران باید قادر به جذب مشتری، تأمین منابع اقتصادی، گسترش روابط با نهادهای دیگر و موفقیت در ارزیابی‌های استاندارد باشند. (آنه - شارلوت و دیگران، ۲۰۱۳)

السن و پیترز (۲۰۰۵) ابعاد مهم مدیریت نو را چنین برشمارند: «انعطاف‌پذیری (در ارتباط با سازمان‌ها از طریق معاهده نامه‌ها)، اهداف عینی واضح (سازمانی و فردی) و نتیجه‌محوری (ارزیابی و مسئولیت‌مدیریتی برای نتایج)». (السن و پیترز، ۲۰۰۵: ۳۲۴) این نوع مدیریت از دوره دوم مدیریت تاجر و از سال ۱۹۸۷ از طریق مدیریت نوی عمومی^۳ گسترش یافت. اساس مدیریت نوی آموزش عالی بر فرهنگ کارآفرینی^۴ است. (مانن^۵، ۲۰۰۸) مدیران نو سعی دارند تا دانشگاه‌ها را به طریق مشابه با شرکت‌های تجاری مدیریت کنند. ارزیابی عینی، تأکید بر فراورده‌های زود بازده، حاکمیت استانداردهای سفت و سخت و پاسخگویی ابزارهای مهم این مدیران به‌شمار می‌روند. (نیومن و جهدی^۶، ۲۰۰۹)

پاسخگویی

آمبروزیو (۲۰۱۳) معتقد است پاسخگویی یکی از ارکان مهم بازاری‌سازی و نظام نوین مدیریتی آموزش عالی است. لزوم پاسخگویی دانشگاه‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی در مقابل نیازهای روزمره، همواره مورد توجه بوده است ولی از دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ معنای این مفاهیم دچار تحولاتی شد و با حاکمیت گفتمان بازارمحور نولیبرال و نومحافظه‌کار، پاسخگویی و کارایی معنایی جدید و نزدیک به معنای بازارهای آزاد اقتصادی به خود گرفت.

1. Apple
2. White & Shore
3. New Public Management (NPM)
4. Entrepreneurial Culture
5. Munene
6. Newman & Jahdi

وایت و شور، به تبع تحلیلی فوکویی^۱، معتقدند که پاسخگویی «حاوی عقلانیت و اخلاق نوی است که هنجارهای نوی برای عمل و رفتار حرفه‌ای را بین اعضای هیئت علمی دانشگاه رواج می‌دهد. به صورت خلاصه این طرح، ذهنیت جدیدی را ایجاد می‌کند: «افراد خود - مدیر که خودشان را به صورت فردی قابل ارزیابی درمی‌آورند». (شور و وایت^۲، ۲۰۰۰: ۵۷) این متفکران معتقدند که پاسخگویی مروج ویژگی‌های فرهنگی است که از آن به فرهنگ تفحص^۳ یاد می‌کنند. بعد از دهه ۱۹۷۰، تفحص و ارزیابی دچار تحولات معنایی شده است و با گذر از معنای سنتی خود که بیشتر متعلق به حوزه بازار بود، وارد حوزه فعالیت‌های اجتماعی و حرفه‌ای شده است. این گذر معنایی باعث ایجاد شبکه معنایی نو شده است و تعابیر جدیدی مانند: «کارایی، کنترل کیفیت، مؤثر بودن، ارزش برای پول، ارزیابی بیرونی، اعتبار و نظم را به صورت یک شبکه به هم مرتبط ساخته است». (وایت و شور، ۲۰۰۰: ۶۰) هدف چنین نظام سفت و سختی از پاسخگویی، با خود - مواظبتی و خود - مدیریتی پیوند می‌خورد. (جیری^۴، ۲۰۰۰)

نقد و بررسی

تناقض‌ها

حاکمیت پاسخگویی در دانشگاه‌ها دارای ابهام و پیچیدگی‌های زیادی است. متفکران تربیتی با گرایش‌های متفاوت، بازاری‌سازی و پاسخگویی را به چالش کشیده‌اند. (السن و پیترز، ۲۰۰۵؛ وایت و شور، ۲۰۰۰؛ تورس، ۲۰۱۳؛ آمبروزیو، ۲۰۱۳؛ وب، ۲۰۱۱ و براون، ۲۰۱۱) برخی متفکران برای اشاره به تناقض‌های موجود در بازاری‌سازی آموزش عالی، از مفهوم «شبه بازار» بهره می‌برند. (فردی، ۲۰۱۱؛ آپلاتکا، ۲۰۰۲ و مانن^۵، ۲۰۰۸) شبه بازاری بودن بیانگر آن است که عملکرد بازار آموزش عالی بسیار متفاوت‌تر از بازارهای

۱. تحلیل فوکویی یکی از گرایش‌های رایج در مطالعه نولیرالیسم است. فوکو در اواخر عمر خود در طی سخنرانی‌هایی که هدفشان تبارشناسی دولت مدرن بود، به تبارشناسی نولیرالیسم نیز پرداخته است. در سال‌های اخیر متفکران در رشته‌های مختلف علوم انسانی و از جمله در تعلیم و تربیت به تبع فوکو به تحلیل نولیرالیسم مبادرت کرده‌اند. آنها معتقدند که نولیرالیسم سعی دارد تا با بهره‌گیری از رابطه قدرت/ دانش به پرورش افرادی حکومت‌پذیر و قابل مهار بپردازد و تعلیم و تربیت ابزاری مهم برای تأمین این هدف است. برای مطالعه بیشتر رک به: لمکه (۲۰۱۰) و دیویس و بانسل (۲۰۱۰)

2. Shore & Wright

3. Audit Culture

4. Giri

5. Munene

آزاد اقتصادی است و در آن «دست حکومت، دخالت و تأثیر زیادی بر چگونگی کارکرد بازار دارد». (فاست، ۲۰۱۱)

علی‌رغم ادعای نولیبرالیسم مبنی بر سیاست عدم مداخله و دولت‌های کوچک، شبه بازاری کردن آموزش عالی حکایت از عدم مداخله دولت در آن نیست. تناقض آشکار طرح بازاری‌سازی آموزش عالی و پاسخگویی، در نقش پنهانی است که دولت در آن دارد. السن و پیترز (۲۰۰۵) معتقدند که در فرآیند پاسخگویی، نه تنها دولت دارای نقش سلبی نیست، بلکه دارای نقش ایجابی است. به قول ساونتسون و موریش^۱، در فرآیند بازاری‌سازی، تغییرات به‌سوی دانشگاهی هدایت می‌شود که «از لحاظ منابع اقتصادی مستقل است ولی توسط [اهداف و] اولویت‌های دولت کنترل می‌شود». (ساونتسون و موریش، ۲۰۱۱: ۷۴)

۱۳۷

از دیگر تناقض‌های آشکار سر راه طرح پاسخگویی، تناقض بین استانداردهای و تحقق عدالت آموزشی است. (سویج^۲ و دیگران، ۲۰۱۳؛ ویندل و استراتون^۳، ۲۰۱۳ و انگس^۴، ۲۰۱۳) رقابت و انتخاب آزاد برای طبقه سرمایه‌دار و طبقه کم‌درآمد نتایج یکسانی ندارد و نتیجه این امر توجیه خطرناکی برای نابرابری‌های موجود است. نولیبرال‌ها مسئله آزادی و توانایی را از هم متمایز می‌کنند. از منظر نولیبرالیسم انتخاب آزاد به معنای برابری در بهره‌مندی از منابع نیست و این چالش و تناقضی است بزرگ بر سر راه تأمین عدالت اجتماعی در فرآیند بازاری‌سازی و پاسخگویی در آموزش عالی. دانشجویان و دانشگاه‌ها در حالی وارد انتخاب آزاد، ارزیابی استاندارد و رقابت می‌شوند که دارای سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی متفاوتی هستند و طبقات اجتماعی آنها نقش مهمی در این رقابت دارد. مدافعان بازاری‌سازی معتقدند که نتایج این رقابت هرچه باشد بی‌عدالتی به‌شمار نمی‌رود چون آنها حاصل فرآیند تکاملی بازارمحور هستند و نه علایق طبقاتی. بنابراین بازاری‌سازی از طرفی مدعی عدالت اجتماعی است ولی از طرف دیگر نابرابری در بهره‌مندی افراد از منابع را نه به ساختارهای نابرابر قدرت، بلکه به توانایی خود افراد نسبت می‌دهد. از دیگر تناقض‌های موجود در سر راه طرح پاسخگویی، مسئله استقلال دانشگاه‌ها است. در حالی که نولیبرال‌ها معتقدند که ویژگی مهم بازار آموزش عالی استقلال و خودمختاری

1. Sauntson & Morrish
2. Savage
3. Windle & Stratton
4. Angus

است (براون، ۲۰۱۱)، ولی السن و پیترز (۲۰۰۵) از طریق تحلیل برخی پژوهش‌های انجام‌شده، معتقدند که بازاری‌سازی از طریق افزایش قدرت مدیریت دانشگاه بر سایر اجزای دانشگاه منجر به کاهش استقلال حرفه‌ای آنها می‌شود و زمینه دخالت‌های دولت و شرکت‌های تجاری را در آنها افزایش می‌دهد. در بازار رقابت، دانشگاه‌ها برای تأمین منابع مالی و موفقیت در رتبه‌بندی (که مبنای توانمندی آنها برای جذب دانشجویان و شرکت‌های تجاری است) مجبور به مطابقت با اهداف بیرونی هستند. آرونوویتز و ژيرو^۱ (۲۰۰۰) معتقدند که فشار عوامل بیرونی تأثیر مخربی بر پژوهش‌های دانشگاهی دارد و می‌تواند منجر به تحریف و یا پنهان نمودن واقعیت برای ارزآوری بیشتر شود.

در فضای دانشگاه‌های شبه بازار، استادان و دانشجویان به‌صورت مداوم از طریق استانداردهای ملی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و تأمین منابع مالی و موفقیت آنها منوط به کارکرد آنها در این آزمون‌ها و نتایج عینی فعالیت‌های پژوهشی آنها است. بنابراین آنها بیشتر از اینکه تابع ارزش‌ها و انگیزه درونی برای پژوهش و تدریس باشند، مجبور به مطابقت با ارزش‌های بیرونی هستند، حتی اگر اعتقادی به آنها نداشته باشند. از این امر می‌توان تعبیر به تناقض ارزش‌ها کرد. به‌عبارت بهتر در فرآیند پاسخگویی، دانشگاه‌ها و اساتید مجبور به تطابق با ارزش‌هایی هستند که گاهی هیچ اعتقادی به آنها ندارند و تحمیل این ارزش‌ها بیشتر از اینکه از طریق مستقیم باشد، از طریق غیرمستقیم و در قالب ارزیابی استاندارد صورت می‌گیرد. این تناقض ارزش‌ها در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی اساتید و دانشجویان نیز مؤثر است. اساتید و دانشجویان از طریق فشارهای غیرمستقیم مدیران دانشگاه‌ها مجبور به انتخاب عناوین پژوهشی می‌شوند که از لحاظ اقتصادی به‌صرفه و تجاری هستند، گرچه که هیچ علاقه‌ای به این عناوین نداشته باشند. این امر در رتبه‌بندی رشته‌های تحصیلی نیز مؤثر است و در دانشگاه‌های شبه بازار رشته‌های زودبازده اقتصادی مثل رشته‌های فنی نسبت به رشته‌های دیگر همانند ادبیات، هنر و یا فلسفه دارای اهمیت بیشتری می‌شوند.

عوامل پنهان

برخی معتقدند که بازاری‌سازی دارای اهداف سیاسی و ایدئولوژیک است. (براون، ۲۰۱۱ و برنت^۲، ۲۰۱۱) آمبروزیو (۲۰۱۳) نیز معتقد است که بازاری‌سازی و پاسخگویی، طرح‌هایی

1. Giroux & Aronowitz
2. Barnett

سیاسی‌اند که هدفشان حفظ روابط نابرابر قدرت است. به اعتقاد السن و پیترز (۲۰۰۵) نظریه انتخاب عمومی بوکانن که مبنای بازاری‌سازی است، چرخشی است از دولت سلبی لیبرالیسم به دولت ایجابی نولیبرالیسم؛ دولتی که سعی دارد تا از طریق سیاست‌های ایجابی، به برنامه‌ریزی پنهان بپردازد. بنابراین برخلاف ادعای نولیبرالیسم، بازاری‌سازی آموزش عالی حاوی تنظیم‌زدایی برای حاکمیت بازار بر اساس قوانین طبیعی نیست، بلکه فراهم نمودن ابزاری نوین برای حاکمیت است. دولت‌های نولیبرال بیشتر از اینکه حاوی ارزش‌های لیبرالیسم سنتی باشند، حاوی عدم تساهل و اقتدارگرایی هستند که از اسلاف محافظه‌کارشان به ارث برده‌اند.

فاسکت (۲۰۱۱) معتقد است که در فرآیند بازاری‌شدن، نقش دولت به حمایت از برخی پژوهش‌ها و اهداف متوجه می‌شود، به عبارت دیگر دولت نولیبرال در تحت لوای تنظیم‌زدایی از بازارهای اقتصادی، دست به نوع دیگری از تنظیم می‌زند (چیزی که السن (۲۰۰۴) حمایت انتخابی^۱ می‌نامد) تا با سیاست‌های ایجابی، به ترویج ارزش‌های بازارهای آزاد بپردازد. در فرآیند ایجاد بازارهای آزاد، دولت نه تنها تضعیف نمی‌شود «بلکه بازار، در دست نولیبرالیسم، به یک تکنولوژی نو تبدیل می‌شود که از طریق آن، حوزه عمومی به طرز مؤثرتری مهار می‌شود و کارایی این حوزه بیشتر می‌شود». (السن و پیترز، ۲۰۰۵: ۳۱۶) این نوعی تغییر «از حاکمیت^۲ [مستقیم] به تابع نمودن^۳، است. (آمبروزیو، ۲۰۱۳ و اپل، ۲۰۰۱)

در دولت نولیبرال، خصوصی‌سازی و بازاری‌سازی منجر به افزایش استقلال آموزش عالی نمی‌شود، بلکه بر عکس نولیبرالیسم در آموزش عالی مدیریت سلسله‌مراتبی را ایجاد می‌کند که پیامد آن ایجاد نوعی روابط نابرابر قدرت در دانشگاه و اجتماع است. در این فضای سلسله‌مراتبی، دانشگاه‌ها اعتبار و ارزش سنتی خود را از دست می‌دهند و برحسب تولیدات عینی و پژوهش‌های بازارمحور خود به صورت مداوم رتبه‌بندی می‌شوند و این رتبه‌بندی مبنای جذب مشتری و سرمایه و بهره‌مندی آنها از اعتبارات است. در دانشگاه‌های سلسله‌مراتبی نولیبرال، مدیران تصمیم‌گیران نهایی سیاست‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها هستند و انجمن‌های علمی و تشکلات صنفی اساتید و دانشجویان قدرت سنتی خود را از دست می‌دهند. از طرف دیگر تصمیم‌گیران نیز بیشتر از اینکه

1. Selective Protection
2. Government
3. Governance

مبتنی بر ارزش درونی علم و حقیقت‌جویی باشد، بر مبنای ارزش‌های بیرونی و منطق هزینه - سود صورت می‌گیرد. یکی از نتایج ضمنی این روند مدیریتی، کاهش نقش فعال صنفی و سیاسی اساتید و دانشجویان (به‌عنوان رهبران فکری جامعه) در وقایع اجتماعی و منفعل‌سازی آنها است.

در این فضای تربیتی، دانشجویان به‌عنوان انسان‌هایی منفعل پرورش می‌یابند و مجالی برای تقویت تفکر انتقادی و مشارکت اجتماعی نیست. در فضای انضباطی بازار آموزش عالی، مدیران در مقابل افکار مخالف تساهل کمی دارند چون این افکار مانعی بر سر راه رسیدن به اهداف بازار است. نتیجه این امر، رواج نوعی عدم تساهل و تضعیف تفکر انتقادی در آموزش عالی و به‌تبع آن در جامعه است. بازاری‌سازی دارای اهداف نهان نومحافظه‌کار است که نتیجه آن افزایش انضباط و مراقبت و کاهش فضای مشارکت برابر و انتقاد است. در فرآیند بازاری‌سازی، این هدف محافظه‌کارانه با اهداف عمل‌گرایانه اقتصادی مبنی بر افزایش کارایی از طریق رواج انضباط و رقابت در هم می‌آمیزند. چنین فضای تربیتی در مقیاس بزرگ‌تر منجر به کاهش فضای مشارکت اجتماعی و تضعیف دموکراسی واقعی و ترویج نوعی «حاکمیت اشراف» است که همواره مطلوب مدافعان سرمایه‌داری بوده است. بنابراین طرح پاسخگویی در ورای شعار غیرسیاسی بودن، دارای اهداف پنهان سیاسی است که نتیجه نهایی آن گسترش زمینه حاکمیت سیاسی، فرهنگی و اقتصادی طبقه سرمایه‌دار و بازتولید نظام سرمایه‌داری طبقاتی از طریق تعلیم و تربیت است. تفاوت این شیوه با شیوه سنتی حاکمیت، بهره‌گیری از پیوند دانش / قدرت برای مشروعیت‌بخشی به روابط نابرابر قدرت و نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی است. بازتولید روابط نابرابر قدرت بیشتر از اینکه توسط مکانیسم‌های مستقیم صورت گیرد، از طریق استانداردهای صورت می‌گیرد و این امر باعث کاهش ردپای فاعلان واقعی و بنابراین کاهش توان مقاومت در برابر آنها می‌شود.

نقد ایدئولوژی

پاسخگویی و بازاری‌سازی دارای پیامدهای چالش‌برانگیزی است که بیشتر حوزه‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تأثیر بازاری‌سازی، حوزه سیاست و تربیت سیاسی است. تحت بازاری‌سازی دانشگاه‌ها، گفتمان نوی ایجاد می‌شود که مفاهیمی مانند دموکراسی، تربیت دموکراتیک، شهروندی، برابری، آزادی و عدالت اجتماعی در آن معانی نوی به خود می‌گیرند. با حاکمیت بازاری‌سازی، مفاهیم

مذکور در بطن مبانی انسانی‌شناسی نولیبرالیسم (فردگرایی انحصارطلب) معانی جدید به خود می‌گیرند. تحت نظام فلسفی فردگرایی نولیبرالیسم (برگرفته از آرای هایک^۱، ۲۰۱۰؛ فریدمن^۲، ۲۰۰۲ و بوکانن^۳، ۱۹۸۴)، آزادی محدود به آزادی سلبی می‌شود، دموکراسی از عدالت اجتماعی جدا می‌شود و با آزادی اقتصادی مترادف می‌شود، مفهوم مصرف‌کننده جای مفهوم شهروند را می‌گیرد. این مفاهیم جدید عرصه را برای ظهور دوباره نظام سرمایه‌داری طبقاتی آماده می‌سازد.

از منظر نولیبرالیسم بازار به‌عنوان نهادی است با قوانین خود انگیخته که از طرفی نابرابری در آن امری طبیعی به‌شمار می‌رود و از طرف دیگر مبتنی بر قوانین تکامل طبیعی است و نه برنامه‌ریزی عامدانه. (هایک، ۱۹۴۴) به این ترتیب، آموزش عالی و به‌تبع آن جامعه، رسالتی علیه نابرابری موجود ندارند و هر نظریه‌ای از عدالت که در بطن خود حاوی دغدغه‌هایی مثل بازتوزیع منابع باشد، به تمامیت‌گرایی محکوم است. پاسخگویی برخلاف ادعای ظاهری‌اش، در پی افزایش کیفیت و یا جمع‌آوری اطلاعات برای افزایش قدرت انتخاب دانشجویان نیست، بلکه نتیجه آن دور نگه داشتن توجه افراد از مسائل اصلی اجتماعی همانند فقر فزاینده، تبعیض نژادی، بیکاری فزاینده و کاهش خدمات بهداشتی است. پاسخگویی، نه تنها حساسیت افراد نسبت به مسئله عدالت اجتماعی و برابری را در دانشگاه می‌کاهد، بلکه خود دانشگاه منجر به افزایش نابرابری می‌شود.

حاکمیت پاسخگویی و ارزشیابی عینی مبتنی بر کمیت‌گرایی از ابزارهای نولیبرالیسم برای بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی از طریق آموزش عالی است. ارزشیابی آموزشی و به‌تبع آن کسب مدرک، ابزاری قوی برای توجیه نابرابری‌های در کسب درآمد و برخورداری از منافع اجتماعی تلقی می‌شود. دانشجویان طبقات کم‌درآمد به دلیل عدم دسترسی به منابع و نداشتن توان مالی برای تأمین آموزش‌های خارج از کلاسی، موفقیت کمتری در آزمون‌های تحصیلی کسب می‌کنند و در نتیجه به مشاغل کم‌درآمدتری دست می‌یابند و در کنار این دلیل عدم موفقیت خود در آزمون‌های استاندارد مدارس و دانشگاه‌ها و محرومیت خود را متوجه تدریس معلم یا استاد، یادگیری خود و کارکرد مدارس و دانشگاه‌ها می‌دانند و نه یک ساختار قدرت سیاسی تبعیض‌آمیز (هیسلوپ

1. Hayek
2. Friedman
3. Buchanan

- مارگیسون و سرز^۱ (۲۰۰۶) و از این طریق، سیاستمداران قدرت سیاسی خود را از نقدهای ناشی از نابرابری حفاظت می‌کنند. «افت تحصیلی آنها اغلب به کمبود هوش ژنتیکی، محرومیت و آسیب‌شناسی فرهنگی ارتباط داده می‌شود» (ژیرو، ۱۹۹۹: ۱۴۲) و نه به ساختار تبعیض‌آمیز خود آزمون‌های استاندارد و محرومیت حاصل از چینش ناصحیح روابط قدرت سیاسی.

نولیبرال‌ها معتقدند که مکانیسم بازاری‌سازی باعث می‌شود که دانشگاه از یک نهاد نخبه‌گرا به نهادی عمومی تبدیل شود و اعضای طبقات مختلف بتوانند به آن دسترسی داشته باشند. (نیدو و دیگران، ۲۰۱۱) مایکل اپل این تغییر گفتمان را چنین به نقد می‌کشد: «گروه غالب عمدتاً به نیازها و نگرانی‌های اقشار پایین دست با دقت گوش می‌کنند. آنها سپس گفتمانی اتخاذ می‌کنند که صدای دغدغه‌های این‌چنینی در آنها به گوش برسد. این گفتمان طوری بازتعریف می‌شود تا آن کلمات، معانی متفاوتی داشته باشند. بنابراین اصلاحاتی اتخاذ می‌شوند که تهدیدی برای گروه غالب ندارند». (اپل، ۲۰۰۷: ۱۱۰) طرح پاسخگویی در دانشگاه، ایدئولوژی این است برای افزایش دخالت غیرمستقیم دولت در فرآیند آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها. دولت در قالب طرح پاسخگویی بدون اینکه دخالت مستقیمی داشته باشد قدرت خود را به سطوح مختلف نظام آموزش عالی می‌گسترده و سعی دارد آنها را مطابق خواسته‌های خود تغییر دهد. دانشگاه‌ها، اساتید و دانشجویان برای ادامه فعالیت خود در نظام آموزش عالی مجبور به مطابقت با ارزش‌های نولیبرالیسم هستند و گرنه در رتبه‌بندی ارزش مکانی خود را از دست می‌دهند و توان آنها در جلب سرمایه و مشتریان کاهش می‌یابد. در این نظام رتبه‌بندی، معیارهای ارزیابی استاندارد با شعار غیرسیاسی بودن، هویت فرایندهای مختلف آموزش عالی را تعریف می‌کنند. خود این معیارها به‌عنوان امری عادی و از لحاظ ایدئولوژیک و سیاسی خنثی در نظر گرفته می‌شوند و فرآیند سفت و سخت پاسخگویی امکان چالش این معیارها را مشکل می‌کند. دانشگاه‌های بوروکراتیک و بازارمحور نولیبرالیسم، تلاشی است دوباره برای حاکمیت اثبات‌گرایی^۲ که در آن سنجش پیامد عینی، محور تمام برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی است.

1. Hislop-Margison & Sears

۲. Positivism: نظام فلسفی که از حدود سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۵۰ به مدل فکری حاکم بر کشورهای غربی بدل شده بود. اثبات‌گرایان با پیروی از نوعی رئالیسم خام معتقد به جدایی ارزش/واقع، عینیت‌گرایی و رد متافیزیک بودند. اثبات‌گرایان در تعلیم و تربیت مدافع حاکمیت اهداف رفتاری، عینیت‌گرایی، نتیجه‌محور و ارزشیابی عینی استاندارد بودند.

رقابت شدید، حاکمیت کنترل بیرونی و افزایش کنترل دولت، مجال استقلال را از دانشگاه‌ها سلب می‌کند و آنها را به ابزاری مفید برای بازتولید و مشروعیت‌بخشی روابط نابرابر قدرت تبدیل می‌کند. در این دانشگاه‌ها مفهوم تربیت شهروند مشارکت‌جو و متفکر انتقادی، جای خود را به پرورش کارآفرین انتقادی می‌دهد؛ کسی که زمان و وجود خود را برای توافق هر چه بیشتر با اهداف بیرونی، برنامه‌ریزی می‌کند. به این ترتیب نولیبرالیسم سعی دارد تا تحت لوای بازاری‌سازی، به سیاست‌زدایی از فرهنگ و تربیت بپردازد. در فضای اثبات‌گرایانه و بازارمحور، گرچه نولیبرالیسم برای ترویج آرمان‌های سیاسی و ایدئولوژیک خود همه عناصر فرهنگی و تربیتی را مهار می‌کند، ولی همزمان سعی دارد تا با شعار علم‌رها از ارزش، فرآیند ایدئولوژیک پرورش هویت موافق سرمایه‌داری را پنهان کند. پیامد اجتماعی این امر، ظهور شهروندانی خود - ارزیاب است که از لحاظ اقتصادی مستقل از دولت‌اند ولی از لحاظ سیاسی ایدئولوژیک، در بند ارزش‌های دولت‌های نولیبرال‌اند و مدل زندگی خود را با آرمان‌های سرمایه‌داری نوین وفق می‌دهند.

۱۴۳

از دیگر پیامدهای مهم بازاری‌سازی و پاسخگویی، چالش‌های انسان‌شناختی فراروی آنها است. بازاری‌سازی با تغییر رسالت دانشگاه و روابط حاکم بر آن، باعث ایجاد دانشگاه‌های «ماشین‌وار» می‌شود که در آن روابط استاد - دانشجو به روابط تولیدکننده - مصرف‌کننده کاسته می‌شود. دانشگاه‌ها با رقابت شدید و سریع سعی دارند تا زمان را برای تولید هر چه بیشتر ثروت، بهینه‌سازی کنند. در این فضای پرتلاطم و آشفته، «چیزی که مفقود می‌شود، زمانی است برای تفکر». (گیبز^۱، ۲۰۱۱: ۵۲) نتیجه حاکمیت سفت و سخت پاسخگویی، سیر به‌سوی مفهومی عینی و ابزاری از زمان و حتی وجود است که در داخل آن ارزش‌های سنتی علم‌آموزی و حقیقت‌جویی جای خود را به دغدغه خودخواهانه تولید سود می‌دهند. در این فضای تربیتی، اخلاق دچار بحرانی بی‌بدیل می‌شود (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳) و علم که روزی هدفش ارتقای رفاه بشری بود، تبدیل به ابزاری برای مهار هر چه بیشتر انسان‌ها می‌شود.

رواج مدیریت نو در نهادهای تربیتی، که همسو با اهداف گرایش‌های نومحافظه‌کارانه است، یک تکنولوژی سیاسی است که با افزایش سلطه خارجی بر این نهادها هویت نوی را برای کارگزاران و روابط تربیتی تعریف می‌کند. این هویت در پی آن است تا ذهنیت افراد در مورد خودشان و روابط کاری‌شان را چنان تغییر دهد که خودشان به عاملان ارزش‌های

نولیبرالیسم تبدیل شوند. در چنین فرهنگی رابطه ارزیاب - ارزیابی شونده مبتنی بر نوعی روابط سلسله‌مراتبی است که به قول فوکو^۱ «ارزیابی‌شونده در حد یک کالا برای کسب اطلاعات کاسته می‌شود و نه اینکه به‌عنوان عاملی در تعامل ارتباطی در نظر گرفته شود». (به‌نقل از شور و رایت، ۲۰۰۰: ۵۹) از این فرآیند می‌توان به انسانیت‌زدایی^۲ تعبیر کرد که سعی دارد تا انسان‌ها را در حد اشیاء بکاهد و نگاه ابزارگرایانه را به انسان‌ها رواج دهد. یکی از مهم‌ترین محورهای طرح پاسخگویی و بازاری‌سازی آموزش عالی، ترویج فردگرایی انحصارطلب و رقابت در نظام‌های اجتماعی است. دولت با شعار سیاست عدم مداخله و خصوصی‌سازی، مسئولیت تأمین خدمات عمومی و هر گونه ریسک ناشی از آنها را به خود افراد وا می‌گذارد. نتیجه این امر بروز جامعه‌ای به‌شدت فردگرایانه‌شده است که هر فرد فقط مسئولیت خود را قبول می‌کند و منکر هر گونه مسئولیت اجتماعی در قبال دیگران است. هر فرد، مسئول تأمین شرایط رفاهی خودش است و هر گونه کمبود در این روند از استعدادها و تلاش خود او نشئت می‌گیرد و نه ساختار طبقاتی جامعه. فردگرایی در دیدگاه نولیبرالیسم تبدیل به ایدئولوژی می‌شود که وظیفه آن پنهان کردن نقش ساختار قدرت نابرابر در سرنوشت اجتماعی و اقتصادی افراد است.

رهایی بخشی

برای رهایی بخشی از هژمونی نولیبرالیسم در آموزش عالی از طریق بازاری‌سازی و پاسخگویی، باید در پی انتقاد و همچنین پیشنهاد طرح جایگزین بود. متفکران مختلفی اقدام به این کار نموده‌اند. (السن و پیترز، ۲۰۰۵؛ السن، ۲۰۰۴؛ ژبرو، ۲۰۰۴؛ تورس، ۲۰۱۳ و آمبروزیو، ۲۰۱۳) یکی از مهم‌ترین گام‌های این رهایی بخشی، احیای رسالت دانشگاه به‌عنوان نهادی آکادمیک و حرفه‌ای و همچنین حفظ استقلال دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی در انجام پژوهش‌ها است. دانشگاه وقتی می‌تواند به‌عنوان نهادی مدنی به پرورش شهروندان مشارکت‌جو، فکور و منتقد بپردازد که از طرفی تحت یکسان‌سازی حاصل از حاکمیت تفکر دولتی نباشد و از طرف دیگر تفویض مدیریت آن صرفاً به مدیران اقتصادی و شرکتهای صورت نگیرد. لازمه این اصلاح ساختاری نوعی تمرکززدایی است که در آن گروه‌های مختلف جامعه مدنی در کنار شرکت‌های تجاری و صنعتی در مدیریت دانشگاه سهم داشته باشند.

1. Foucault
2. Dehumanization

انجمن‌های علمی اساتید و دانشجویان یکی از ظرفیت‌های مهم برای مشارکت در مدیریت دانشگاه‌اند^۱ و شرکت‌های تجاری، سازمان‌های مردم‌نهاد و سایر نهادهای ذینفع در آموزش عالی نیز می‌توانند در این مدیریت دانشگاه دخیل شوند. البته ارائه الگویی برای مشارکت چندجانبه در مدیریت دانشگاه نیاز به پژوهش مستقل دارد.

یکی دیگر از راه‌های رهایی‌بخشی نظام آموزش عالی از پیامدهای ناگوار بازاری‌سازی، تفکیک تجاری‌سازی دانش از بازاری‌سازی است. امروزه به دلیل رشد صنایع خرد و بروز اقتصاد دانش‌محور، یکی از ضروریات دانشگاه‌ها تبدیل دانش به ثروت است. آنچه مورد نقد است نه ماهیت خود تجاری‌سازی (به‌عنوان یک فرآیند عادی) بلکه گسترش منطق آن به تمام فعالیت‌های دانشگاهی (بازاری‌سازی دانشگاه) است. گرچه تجاری‌سازی لازمه تحول دانشگاه‌های امروزی است، ولی باید آن را محدود به برخی رشته‌ها (رشته‌های زود بازده مثل نانو تکنولوژی و برخی رشته‌های فنی) کرد و از گسترش منطق تجاری‌سازی به تمام فعالیت‌ها و رشته‌های دانشگاهی خودداری کرد. در فرآیند بازاری‌سازی بی‌گمان رشته‌های علوم انسانی از اهمیت کمتری برخوردار خواهند شد، این در حالی است که این رشته‌ها نقش مهمی در تدوین خط مشی‌های سیاسی و اجتماعی دارند. بنابراین یکی از محورهای مهم رهایی‌بخشی دانشگاه از پیامدهای ناگوار بازاری‌سازی، محدود کردن تجاری‌سازی و برنامه‌ریزی برای تقویت رشته‌های علوم انسانی است.

یکی از مهم‌ترین اثرات مخرب بازاری‌سازی، پرورش دانشجویان منفعل و کاهش عاملیت سیاسی و اجتماعی آنها و تبدیل آنها به مصرف‌کنندگان منفعل است. برای رهایی‌بخشی از این تأثیر مخرب، باید نقش فعال دانشجویان در دانشگاه‌ها تقویت شود. افزایش نقش تشکل‌های دانشجویی در فرآیند مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه می‌تواند گامی مهم برای افزایش عاملیت سیاسی و اجتماعی آنها باشد. تشکل‌های دانشجویی باید نقشی مهم در شورای دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها داشته باشند و بخشی از فعالیت‌های اجرایی دانشگاه باید به این تشکل‌ها واگذار شود.

نتیجه‌گیری

گرچه بازاری‌سازی آموزش عالی به‌عنوان یک فرآیند بسیار قبل‌تر از دهه ۱۹۷۰ و تحت

۱. این پیشنهاد در یکی از بحث‌های کلاسی توسط جناب آقای دکتر خسرو باقری (استاد محترم دانشگاه تهران) مطرح شد که بدین‌وسیله از ایشان تقدیر به‌عمل می‌آید.

تأثیر دلایل مختلف (مثل کاهش توان دولت در تأمین بودجه‌های عمومی و گسترش اقتصاد دانش‌محور) شروع شده بود ولی از دهه ۱۹۷۰ موج نویی از بازاری‌سازی توسط نظام فکری نولیبرالیسم مطرح شد که تفاوت ماهوی با فرآیند مذکور داشت. موج نوی بازاری‌سازی طرحی هدایت شده بود که برگرفته از افکار فلسفی و اقتصادی متفکرانی مثل فریدریک هایک، میلتون فریدمن و جیمز بوکانن است. نولیبرالیسم سعی دارد تا از طریق اصلاحات ساختاری و محتوایی، دانشگاه‌ها را به نهادهای شبه - بازار تبدیل کند. نهادهایی که از لحاظ اقتصادی مستقل‌اند و در رقابتی شدید با سایر دانشگاه‌ها برای کسب منابع اقتصادی، در تلاش برای جذب هر چه بیشتر دانشجوی هستند. حاکمیت مدیریت نو در دانشگاه‌ها آنها را به‌سوی دغدغه‌های تجاری و اقتصادی سوق می‌دهد و رسالت کهن آنها مبنی بر تولید دانش و کشف حقیقت را متحول می‌سازد. در این فضا دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کنندگان، به انتخاب آزاد از بین دانشگاه‌های مختلف می‌پردازند و سعی دارند تا از زمان و سرمایه فرهنگی و اقتصادی خود بیشترین سود را دریافت کنند. نتیجه حاکمیت پاسخگویی در دانشگاه در سال‌های اخیر، افزایش تسلط دولت بر دانشگاه و کاهش استقلال دانشگاه بوده است. اساتید و مدیران دانشگاه‌ها برای به‌دست آوردن منابع مالی باید پژوهش‌های خود را به‌سوی نتایج عینی سوق دهند و سعی کنند تا به توافق هرچه بیشتر با اصول شرکت‌های تجاری برسند. در این فضا، انتقاد و مشارکت مدنی جایگاه خود را از دست می‌دهد و اهداف محافظه‌کارانه نولیبرالیسم باعث حاکمیت انضباط و روابط نابرابر می‌شود. اصلاحات نولیبرالیسم در آموزش عالی بیشتر از اینکه دغدغه برابری و عدالت داشته باشد، با هدف تحکیم هژمونی نولیبرالیسم صورت می‌گیرد و برای مقابله با آنها نیاز به انتقاد و مشارکت مدنی برای ایجاد آگاهی عمومی است.

منابع

۱. باقری خسرو؛ نرگس سجادیه و طیبه توسلی. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
۲. باقری، خسرو. (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. *مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز*. سال ۱۹. شماره ۲.
۳. پورعزت، علی اصغر و الهام حیدری. (۱۳۹۰). شناسایی و دسته‌بندی موانع تجاری‌سازی دانش با بهره‌گیری از روش کیو. *سیاست علم و فناوری*. سال چهارم. شماره ۱.
۴. زارع، هادی و سیدرضا حجازی. (۱۳۹۰). طراحی نظام ارزیابی عملکرد تجاری‌سازی تحقیقات دانشگاهی. *توسعه کارآفرینی*. سال ۱۲. شماره ۳.
۵. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *نقشه جامع علمی کشور*.
۶. گال، بورگ و گال، مردیت دامین. (۱۳۸۹). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. احمدرضا نصر و جمعی از مترجمین. جلد دوم. تهران: سمت.
۷. محمدی حمداله و فاطمه زیباکلام. (۱۳۹۳) *نولیبرالیسم، تجاری‌سازی و چالش‌های فراروی تربیت اخلاقی*. *مجله مبانی تعلیم و تربیت*. سال دوم. شماره ۴.

8. Apple, M. (2001). Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*. 37(4).
9. Apple, M. (2007). Ideological Success, Educational Failure: On the Politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*. (58)2.
10. Ambrosio, J. (2013). Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education, Educational Studies. *A Journal of the American Educational Studies Association*. (49)4.
11. Angus, L. (2013). School Choice: Neoliberal Education Policy and Imagined Futures. *British Journal of Sociology of Education*. DOI: 10.1080/01425692.2013.823835
12. Anne-Charlotte, E; M. Ideland; S. Jönsson. & C. Malmberg. (2013). The Tension between Marketisation and Academisation in Higher Education. *Studies in Higher Education*. (38)9.
13. Aronowitz, S. & H. Giroux. (2000). The Corporate University and the Politics of Education. *The Educational Forum*. (64)4.
14. Barnett, R. (2011). The Marketised University: Defending the Indefensible. In: M. Molesworth; R. Scullion & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group
15. Brown, B. (2011). The March of Market. In: M. Molesworth; R. Scullion & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group
16. Buchanan, J. (1984). Politic without Romance: a Sketch of Positive Public Choice and Its Normative Implications. In: J. Buchanan. & R. Tollison (Ed). *The Theory of Public Choice*. The University of Michigan Press.
17. Davies, B. & P. Bansel. (2010). Governmentality and Academic Work: Shaping the Hearts and Mind Of Academic Work. *Journal of Curriculum Theorizing*. 26 (3).
18. Foskett, N. (2011). Markets, Government, Funding and the Marketisation of UK Higher

- Education, In: M. Molesworth; R. Scullion & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group
19. Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom*. Fortieth Anniversary Edition. The University of Chicago Press.
20. Furedi, F. (2011). Introduction to the Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer. In: M. Molesworth; R. Scullion. & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
21. Gibbs, P. (2011). Adopting Consumer Time and the Marketing of Higher Education. In: M. Molesworth; R. Scullion. & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group
22. Giri, A. (2000). Audited Accountability and the Imperative of Responsibility: Beyond the Primacy of the Political. In: M. Strathern. (Ed). *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
23. Giroux, H. (1999). Schools for Sale: Public Education, Corporate Culture and Citizen-Consumer. *Educational Forum*. (63)2.
24. Giroux, H. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: towards Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*. 31(1).
25. Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
26. Hayek, F. A. (1944). *The Road to Serfdom*. New York: Routledge Classic.
27. Hayek, F.A. (2010). *Studies on the Abuse and Declined of Reason*. University of Chicago Press.
28. Hislop-Margison, E. & A. Sears. (2006). *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning*. Dordrecht Netherland: Springer.
29. Lemke, T. (2001). The Birth of Bio-Politics': Michel Foucault's Lecture at the Collège De France On Neo-Liberal Governmentality. *Economy and Society*. 30(2).
30. Munene, I. (2008). Privatizing the Public: Marketization as a Strategy in Public University Transformation, *Research in Post-Compulsory Education*. (13)1.
31. Naidoo, R.; A. Shankar. & V. Veer. (2011). The Consumerist Turn in Higher Education: Policy Aspirations and Outcomes. *Journal of Marketing Management*. (27)11-12.
32. Newman, S. & K. Jahdi. (2009). Marketization of Education: Marketing, Rhetoric and Reality. *Journal of Further and Higher Education*. (33)1.
33. Olssen, M. (2004). Neoliberalism, Globalization, Democracy: Challenges for Education. *Globalization, Societies and Education*. (2)2.
34. Olssen, M. & M. Peters. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*. (20)3.
35. Oplatka, I.; N. Foskett. & J. Hemsley-Brown. (2002). Educational Marketization and the Head's Psychological Well-Being: A Speculative Conceptualisation. *British Journal of Educational Studies*. (50)4.
36. Robertson, D. (2000). Students as Consumers: The Individualisation of Competitive Advantage, In: P. Scott (Ed). *Higher Education Re-Formed*. London: Falmer Press.
37. Savage, G.; S. Sellar. & R. Gorur. (2013). Equity and Marketisation: Emerging Policies and Practices in Australian Education, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*. (34)2.
38. Sauntson, H. & L. Morrish. (2011). Vision, Values and International Excellence: The 'Products' That University Mission Statements Sell to Students. In: M. Molesworth; R. Scullion. & E. Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.

39. Shore, C. & S. Wright. (2000). Coercive Accountability: The Rise of Audit Culture in Higher Education. In: M. Strathern. (Ed). *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
40. Torres, C. A. (2009). *Education and Neo-Liberal Globalization*. London: Routledge.
- Torres, C. A. (2013). Neoliberalism as a New Historical Bloc: A Gramscian Analysis of Neoliberalism's Common Sense in Education. *International Studies in Sociology of Education*. (23)2.
41. Turner, R. (2008). *Neoliberal Ideology; History, Concept and Policies*. Edinburgh University Press.
42. Webb, P. T. (2011). The Evolution of Accountability. *Journal of Education Policy*. (26)6.
43. Windle, J. & G. Stratton. (2013). Equity for Sale: Ethical Consumption in a School-Choice Regime, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*. (34)2.