

در این جستار نخست با بازنگری نقادانه در مفهوم‌سازی‌های سیاست‌های عمومی، که به‌ویژه دربرگیرنده سیاست‌های آموزشی و آموزش عالی نیز هست، این مفاهیم، مفهوم‌سازی مجدد شده‌اند که نیازمند جستارگشایی دامنه‌دار و ژرف کتابخانه‌ای بوده است. سپس، سیاست‌ها، فرایندها و رخدادهای برجسته آموزش و آموزش عالی در دوره قاجار و پهلوی، با رویکرد بازنگری نظام‌مند و نقادانه، با استفاده از اسناد و نگاه‌های علمی بازکاوی شده است. بر پایه یافته‌ها، به نظر می‌رسد سیاستمداران دوره پهلوی، به جای پی‌ریزی ساختار و سیاست‌های مناسب، بر اساس مطالعات علمی نظام‌مند و کنش مشارکتی بازیگران کلیدی سیستم، به گونه‌ای که بتواند به حل مشکلات نظام آموزشی در حال گسترش ایران بپردازد، بیشتر بر نهادهای دیوان‌سالار کنترل‌گر و سیاست‌نهادی هم‌راستا تکیه می‌کردند که به گونه‌ای ناموزون و حتی فراقانونی گسترش می‌یافت. چنین وضعیتی می‌تواند بیانگر اراده تمامیت‌خواهانه و تمرکزگرایانه آن دوره در سیاست‌های آموزش عالی با رویکرد مهندسی اجتماعی باشد که سرانجام نیز چندان کامیابی نیافت.

■ واژگان کلیدی:

سیاستگذاری عمومی، سیاستگذاری آموزشی، سیاستگذاری آموزش عالی، دوران پهلوی

سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی در بستر سیاست‌های عمومی: از اواخر دوره قاجار تا پایان دوره پهلوی

حمید جاودانی

دانشیار مطالعات مدیریت آموزش عالی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
javadani99@gmail.com

عطیه سید رضا

دانشجوی دکترای گروه مدیریت آموزش عالی دانشگاه خوارزمی تهران
at.seyedreza@gmail.com

مقدمه

پس از بروز کاستی‌های روش‌های رئالیستی و رفتارگرایی در فرآیند تصمیم‌گیری، کنش و ارزیابی، زمینه پیدایش دانشی چندرشته‌ای که امکان دهد شکاف میان «نظر» و «کنش» را کاهش دهد، فراهم آمد. به این ترتیب، سیاست‌گذاری مسیری از پایش تا پویش و پیامد^۱ را پیش روی دولت‌ها می‌گشاید که امکان دستیابی به راه‌حل‌های مسئله را به‌دست می‌دهد. در کشورهای جنوبی که این دانش، همانند بسیاری از دانش‌های دیگر، با دیرکرد رسوخ می‌کند، مسائل ناشی از رشدنیافتگی، ملت - دولت و ساختارهای ناتمام و عقب‌ماندگی علمی نیز بدان افزوده می‌شود. (گزارش کمیسیون جنوب، ۱۳۷۶)

نکته دارای اهمیت آن است که سیاست‌گذاری مانند رویکرد سیستمی، پس از نابسندگی روش‌های برآمده از اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی تجزیه‌گرا به عرصه علوم وارد شد (سادوسکی و دیگران، ۱۳۶۱) و به این ترتیب استفاده از دانش و علوم گوناگون برای پاسخگویی به مسائل چندگانه «جامعه» و «دولت در جریان برنامه و عمل» را اساس کار خود قرار داد. از طرفی، به‌نظر می‌رسد کژروی در سیاست‌گذاری‌های عمومی در کشورهایی مانند ایران، در نادیده انگاشتن مفاهیم پایه دیرینه شناختی، شناخت‌شناختی و هستارشناختی در این قلمروها ریشه دارد. شاید به همین دلیل باشد که بسیاری از آنچه که در ایران بسان سیاست عمومی انگاشته می‌شود، بیشتر بازتاب‌دهنده گونه‌ای از سیاست‌های خصوصی است که پوشش‌دهنده منافع افراد یا گروه‌های ویژه و برخوردار از قدرت است. بدون آنکه آسیب‌هایی که چنین سیاست‌های جداسازنده‌ای به دیگر قشرها وارد می‌آورند در فرایند سیاست‌گذاری یا حتی پس از کاربست، برآورده و جبران شود. (نورشاهی، ۱۳۷۵؛ ۱۳۷۷؛ فراستخواه، ۱۳۹۶؛ طالع، ۱۳۸۰ و جاودانی، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۸)

در ایران با گذر زمان که با گسترش بی‌رویه نهادهای آموزش عالی همراه بوده است، چنین به‌نظر می‌رسد که برای حل مسائل فزاینده نظام آموزشی، به‌جای انجام مطالعات ژرف و پیوسته و مشارکت نقش‌افزینان دانشگاهی در تصمیم‌گیری‌ها و چرخش امور این نظام، همچنان بر افزایش لایه‌های دیوان‌سالاری اداری نه‌چندان کارآمد، تکیه می‌شود. چنین رویکردی می‌تواند کیفیت خدمات ارائه شده دولت‌ها و عملکرد نهادهای آموزشی و آموزش عالی را با کاستی‌های پیچیده و فزاینده‌ای روبرو سازد. (اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ صالحی، ۱۳۷۳؛ نفیسی، ۱۳۷۰؛ روشن‌نهاد، ۱۳۸۳؛ معین، ۱۳۹۱؛

ایمانی، ۱۳۸۲؛ غفرانی، ۱۳۸۲ و ۱۳۷۹ و مشبکی و خادمی، ۱۳۸۷)؛ از این رو، در بازه کنونی که به نظر می‌رسد آموزه‌های ناکام در قلمرو سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی همچنان بازآموده می‌شوند، بازمفهوم‌سازی‌های^۱ نقادانه از سیاستگذاری‌های عمومی و آموزش عالی، به‌ویژه در مطالعات کیفی لازم به نظر می‌رسد و می‌تواند پایه‌ای نظری و استوار، برای بازکاوی ساختارها، فرایندها و عملکردهای سامانه سیاستگذاری در بخش آموزش و آموزش عالی، بسان یکی از بنیادی‌ترین خدمات اجتماعی پدید آورد. از این رو در این جستار، با نگاهی دیرینه‌شناختی در نظر است آموزه‌های پیشین در این زمینه، نخست در اواخر دوره قاجار و دوره پهلوی، با رویکردی علمی، نظام‌مند و نقادانه بازکاوی شود و به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

پرسش‌های زمینه‌ای:

۱. سیر دگرگشت^۲ سیاستگذاری آموزشی و آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چه فرایندی را پشت سر گذاشته است؟
۲. دگرگشت‌های ساختاری و رویکردهای حاکم بر آن چگونه بوده است؟
۳. عملکردها و فرایند سیاستگذاری آموزشی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چگونه بوده است؟
۴. سیاستگذاری آموزشی آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و دوران پهلوی چه پیامدهایی را به همراه داشته است؟

کندوکاو نظری و دیرینه‌شناختی سیاست عمومی

ریشه‌یابی زبان‌شناختی سیاست: واژه سیاست از دیدگاه زبان‌شناختی، در زبان‌های یونانی، سانسکریت و لاتین ریشه دارد. ریشه یونانی Polis (دولت - شهر) و ریشه سانسکریت Pur (شهر) واژه لاتین Politia (دولت) را پدید آورده‌اند و سپس نیز واژه انگلیسی میانه Policie به‌وجود آمد که به انجام امور دولتی یا اداره دولت اشاره دارد.

با رویکردی دیرینه‌شناختی به مفهوم «سیاست عمومی»، ریشه آن را می‌توان در سده هجدهم و نوزدهم بازیافت؛ دورانی که، به پنداشت برخی اندیشه‌پردازان «امور سیاسی» و «اقتصاد سیاسی» در بسیاری از امور با یکدیگر همپوشانی داشتند. (نسلین^۳، ۲۰۰۸:

1. Reconceptualization
2. Evolution
3. Nesselin

۱۶۱۸) از دیدگاه دیرینه‌شناختی، جدای از سیاست‌گذاری‌های دوران باستان در ایران و یونان، سیاست‌گذاری کم‌وبیش نظام‌مند را می‌توان در نوشته‌هایی مانند: سیاست نامه (سیرالملوک)، خواجه نظام‌الملک و نصیحه‌الملوک محمد غزالی و... بسان دستاوردهای نهادهای دانش‌آفرین آن دوران (نظامیه‌ها) دید. هرچند بیشتر نویسندگان غربی، همچون دان^۱ (۲۰۰۷) می‌کوشند چنین دیرینه‌ای را تنها به کشورهای اروپایی که آن روزگار در دوره تاریکی به‌سر می‌بردند، کرانه‌دار سازند. با این همه، به‌نظر می‌رسد، تا پیش از آغاز انقلاب صنعتی در نیمه دوم سده هجدهم، هنوز دانش سیاسی همچون دیگر دانش‌ها جداسازی نشده بود که با روش‌شناسی ویژه‌ای انجام گیرد تا از دلبستگی‌ها و پیش‌داوری‌های سیاست‌های هر روزی در امان باشد. (دان، ۲۰۰۷: ۵)

اندیشه‌پردازانی مانند مونتسکیو، دیدرو و روسو و... از جمله پیشگامان این قلمرو دانش در سده هجدهم بودند. برای نمونه، روسو با نگارش دو رساله، در سده هجدهم، «گفتاری در باب نابرابری» (۱۷۵۴) و «قرارداد اجتماعی» (۱۷۶۲)، از پیشگامان علوم سیاسی به‌شمار می‌آید که بر انقلاب فرانسه، حقوق اساسی، تفکر نوین سیاسی، تدوین و جایگاه قانون در جامعه اثرگذار بوده است. روسو (۱۷۵۴) اندیشه سیاسی خود را با کندوکاو در اوان زندگی بشریت می‌آغازد. او می‌کوشد با درک درست و بازکاوی بخردانه روابط میان انسان و طبیعت از یک‌سو و روابط انسان‌ها پس از شکل‌گیری جوامع نخستین، از سوی دیگر، فلسفه و چگونگی شکل‌گیری شهر و سرانجام «جامعه مدنی» را با بهره‌گیری از زیست‌آزموده‌ها و خرد شگفت‌انگیز خویش به‌تصویر بکشد. (روسو، ۱۳۸۶ الف و ب) اندیشه بنیادی این کتاب بیانگر آن است که هرگونه مشروعیتی از مردم سرچشمه می‌گیرد. مشروعیت به مفهوم بیان و کاربست اراده و خواست‌های جمعی، نیازمند شکل‌گیری قراردادی بر پایه خواسته‌هایی است که انسان‌ها را به دور یکدیگر گردآورده است.

در نیمه دوم سده نوزدهم، هم‌زمان با رشد صنایع که با تغییر در قشربندی‌های اجتماعی نیز همراه بود، گونه‌های دیگری از سیاست‌گذاری عمومی با رویکردی اثبات‌گرایانه و کمی‌گرایانه پدیدار شد، تا به‌گونه‌ای بتواند فراهم‌کننده منافع قشرهای نوپدید تازه به‌قدرت رسیده، باشد. برای نمونه، مکنزی (۱۸۵۰) که طرح وی بنیانی اثبات‌گرایانه و کمی‌داشت، از جمله پیشگامان پژوهش‌های سیاسی (تجربی) در بریتانیا در سده نوزدهم به‌شمار می‌آید. در اروپا گونه جدیدی از متخصصان دانش سیاسی [بیشتر فن‌سالاران و

دیوان سالاران] دست به اقداماتی زدند که بیشتر بر ضبط منظم داده‌های تجربی استوار بود. بازتاب این تغییر در رشد پژوهش‌های تجربی، کمی و مرتبط با سیاست نمود داشت (لرنر، بی‌تا؛ به نقل از دان، ۲۰۰۷: ۵) و کم کم علم آمار («علم حساب دولت») و جمعیت‌شناسی، به مانند رشته‌های تخصصی به سوی پیشرفت گام نهادند.

در اوان سده بیستم، همگام با تخصصی‌تر شدن علوم و شکل‌گیری رشته‌های علمی، مرزبندی‌های بین علم سیاست و علم اقتصاد، جداسازی جستارها و فرضیه‌ها درباره انگیزه افراد و روش‌شناسی‌های گوناگون، افزایش یافت. به‌گونه‌ای که عرصه کنش و کنش‌گران مورد مطالعه آنها، با شکل‌گیری و رشد اقتصاد آزاد و رونق‌گیری بخش خصوصی، تفاوت‌هایی اساسی داشت. اندیشه‌پردازان سیاسی بیشتر به مطالعه کنش‌گران سیاسی در قلمروهای سیاسی و اقتصاددانان به جستارگشایی در قلمرو «بازار» و کنشگران آن گرایش یافتند. مرز شناخت‌شناسانه این دو قلمرو، را در دو مفهوم «منافع عمومی» و «منافع شخصی» می‌توان باز یافت. چرا که چنین پنداشته می‌شد که کنش‌گران سیاسی به دنبال منافع عمومی هستند و دغدغه‌های آنها هنجاری است.

اما بر پایه انگاشت‌های رفتارشناختی جریان‌های حاکم اقتصادی برای مثال، نظریه‌های اقتصاد نوکلاسیک که بر پایه خردورزی اقتصادی بنا نهاده شده است، کنش‌گران اقتصادی، منافع فردی خود را پی‌می‌گیرند و در نتیجه گرانیگاه مطالعات آنها بر جستارهای اثباتی پی نهاده می‌شود. افزون بر تمایزات نظری، آنچه قلمرو مطالعات رشته‌ای را از یکدیگر جدا می‌سازد، روش‌شناسی‌های گوناگون آنهاست. مطالعات علم اقتصاد، به‌ویژه همسو با جریان حاکم، به‌گونه‌ای فزاینده، با بهره‌گیری از مدل‌های ریاضی، بیشتر به سوی مطالعات قیاسی گرایش دارد. حال آنکه، مطالعات علم سیاست، همچنان بیشتر بر پایه استدلال‌های خردورزانه و با بهره‌گیری از روش‌شناسی استقرا تجربی انجام می‌شود. (مولر^۱، ۱۹۸۶؛ روزن^۲، ۱۹۹۵ و نسلین، ۲۰۰۸)

در سده بیست و یکم، ناکارآمدی سیاست‌گذاری در چارچوب رویکردهای نولیبرال باری دیگر آشکار می‌شود. چنین پنداشتی، تنها به برخی اندیشه‌پردازان دانشگاهی و غیردانشگاهی دگراندیش کرانه نمی‌گیرد، که به‌ویژه پس از پایان جنگ سرد، به حاشیه رانده شده بودند. هم اکنون، نهادهایی چون بانک جهانی و برنامه توسعه ملل متحد^۳

1. Mueller
2. Rouseau
3. UNDP

(۲۰۱۴) که خود زمینه‌ساز وضعیت پدید آمده، هستند، بازگشت به «قراردادهای اجتماعی» را، راه برون‌رفت از بحران‌های کنونی می‌پندارند. هرچند، آنچه را که بانک جهانی^۱ با نگاه اقتصادزده خود تنها به «تغییر ماهیت کار» فرو می‌کاهد، در واقع تغییرات ژرف اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و فناوری یا تغییرات در «ماهیت جهان»^۲ است، که تغییر ماهیت کار را نیز می‌توان یکی از پیامدهای حاشیه‌ای آن انگاشت. به هر حال، به‌رغم این دیدگاه فروکاهنده، راه‌حل پیشنهادی این نهاد مالی، بیشتر سیاسی و اجتماعی به‌نظر می‌رسد: همسو شدن با تغییر ماهیت کار، نیازمند بازاندیشی در قرارداد اجتماعی است. ما نیازمند سرمایه‌گذاری در مردم و پشتیبانی از آن‌ها، بدون در نظر گرفتن وضعیت شغلی آنها هستیم. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: Viii)

در بخشی دیگری از این گزارش، بدون آن که به ریشه‌یابی نقش سودجویانه بازار (سرمایه‌محور) در درهم شکستن قراردادهای اجتماعی پیشین پرداخته شود که بر خصوصی‌سازی حتی کالاها و خدمات عمومی، مانند آموزش و بهداشت و... بر پایه رویکرد حاکم، استوار بود، آمده است:

قرار داد اجتماعی کنونی در بیشتر اقتصادهای نوپدید درهم شکسته است. همچنین این قرارداد در برخی اقتصادهای پیشرفته، به‌گونه فزاینده‌ای تاریخ مصرف گذشته به‌نظر می‌رسد. قرارداد اجتماعی نوین برای فراهم ساختن فرصت بیشتر برای کارگران دریافتن شغل‌های بهتر باید دربرگیرنده سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی باشد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۰)

نهادهایی مانند بانک جهانی و دیگر نهادها و دولت‌ها، همچنین بسیاری از اقتصاددان‌های (ارتدکس) همسو با جریان حاکم (به‌ویژه در کشورهای جنوبی مانند ایران)، که گاه بسیاری از نهادهای دانشگاهی را نیز در زیر چنبره خود نگه‌داشته‌اند، با نادیده‌انگاشتن نابرابری‌های شگرف و پیامدهای آن که به پیدایش گسل‌های ژرف و ناآرامی‌های اجتماعی فزاینده‌ای در بسیاری از جوامع انجامیده است، همچنان دست نامرئی بازار را سامان‌دهنده تمامی این بی‌سامانی‌ها می‌انگاشتند، حال، بازگشت به دولت‌های رفاه یا حتی گونه‌ای از سوسیالیسم دولتی را راه درمان می‌پندارند:

1. World Bank

۲. شاید گزیده‌تر بود که با توجه به دگرگشت‌ها، کتاب بانک جهانی (۲۰۱۹)، با نام «تغییر ماهیت کار» (The Changing Nature of Work)، تغییر ماهیت جهان (The Changing Nature of World) نام می‌گرفت!

بنابراین، در پی سرکشی‌های عمومی، بارانه‌ها دوباره برقرار شده‌اند. چنین پاسخی به تغییرات پدیدآمده، به دلیل اینکه سودهای سازمان یافته^۱ که به دلیل اصلاحات (اصلاحات برآمده از تعدیل مانند خصوصی‌سازی و...) از بین رفته‌اند، در برخی کشورها بسیار افزایش یافته‌اند. در برخی دیگر کشورها این رخدادها، به دلیل سستی قرارداد اجتماعی روی داده است: شهروندان به دولت اعتماد ندارند، بنابراین در پرداخت مالیات‌ها تردید دارند و نگران هزینه بیهوده آن هستند. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۵۴)

قرارداد اجتماعی دربرگیرنده وظایف حکومت‌ها در برابر شهروندان و چشمداشت حکومت از آنهاست. این مفهوم بنیادی در گذر زمان با دگرگشت‌هایی همراه بوده است. در بازه گسترده‌ای از تاریخ، قراردادهای اجتماعی به زور و تهدید بر گردن مردم نهاده شده است. در روزگار کنونی، پایداری قراردادهای اجتماعی به چگونگی عادلانه پنداشتن آن بستگی دارد. ژان ژاک روسو، فیلسوف فرانسوی در کتاب ۱۷۶۲ خود با نام قرارداد اجتماعی، یا، اصول حقوق سیاسی، می‌پندارد (در چارچوب قرارداد اجتماعی) به دلیل اینکه همگان حقوق همگونی را از دست می‌دهند و وظایف همگونی نیز بر دوش می‌گیرند، آزاد خواهند بود. دیدگاه این بخش از کتاب درباره قرارداد اجتماعی چنین است: بسته‌ای سیاستی که هدف آن مشارکت در پدید آوردن جامعه‌ای عادلانه‌تر است. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۲۴)

در ادامه، اهداف این بخش کتاب، سه پرسش بازکاوی شده است:

- چگونه جامعه می‌تواند در زمینه‌ای که کارهای نارسمی^۲ فراوان‌اند و ماهیت کار در حال تغییر است، قرارداد اجتماعی نوینی را دراندازد؟

- اگر از دولتی خواسته شود قراردادی اجتماعی فراهم کند که هدفش بهبود عدالت در جامعه باشد، درون‌مایه آن در برگیرنده چه نکاتی خواهد بود؟

- حکومت چگونه منابع مالی اصلاحات پیشنهادی را فراهم می‌کند؟ این تمرین سناریویی را برای سیاستمداران، بسان بخشی از فرایندهای قانونگذاری و رایزنی ملی در نظر می‌گیرد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۱۲۵)

سرانجام، بانک جهانی در پاسخ به این پرسش که «دولت‌ها چه می‌توانند بکنند؟»

چنین پاسخ می‌دهد:

۱. Organized Interests به نظر می‌رسد منظور سودهای منصفانه و برآمده از کار است. چراکه، هم‌اکنون بیشترین سودها از سرمایه پدید می‌آید.

۱. سرمایه گذاری در سرمایه انسانی، به ویژه سرمایه گذاری در آموزش خردسالان، برای توسعه «مهارت‌های شناختی^۱ بالا و «توانمندی‌های رفتاری - اجتماعی»^۲ آنها، افزون بر مهارت‌های عمومی.

۲. بالا بردن حمایت اجتماعی، بر خورداری از کمینه کمک‌های اجتماعی استوار و تضمین شده و بیمه اجتماعی پابرجا، همراه با «اصلاح مقررات بازار کار» در برخی اقتصادهای نوپدید، می‌تواند به این هدف بینجامد.

۳. ایجاد سپهر مالی برای فراهم ساختن منابع مالی عمومی، توسعه سرمایه انسانی و پشتیبانی اجتماعی، مالیات بر املاک در شهرهای بزرگ و مالیات بر قند یا تنباکو و زغال راه‌هایی برای افزایش درآمد دولت‌هاست و نیز از میان بردن فنون گریز از مالیاتی که بسیاری از شرکت‌ها برای سوداندوزی به کار می‌گیرند. دولت‌ها می‌توانند سیاست مالیاتی خود را بهینه‌سازی کنند و مدیریت مالیات را بهبود بخشند تا درآمد بدون افزایش نرخ مالیات افزایش یابد. (بانک جهانی، ۲۰۱۹: ۹)

با کندوکاوی در سیر دگرگشت دانش سیاسی سده بیستم و بیست و یکم دو جریان ناهمگرا را می‌توان از یکدیگر بازشناخت. جریان نخست که ریشه در سیر اندیشه دانش سیاستی دارد، جریانی است که از سوی اندیشه‌پردازان همواره دنبال می‌شد و بیشتر بر پایه حقوق سیاسی در صدد ساماندهی اصولی جوامع بشری، دنبال کردن «خیر عمومی» و در واقع در پی «آسایش و خرسندی» شهروندان بوده است که به پنداشت کسروی (۱۳۱۱)، فلسفه وجودی گرد هم آمدن انسان‌ها و پیدایش «شهرگری»^۳ به مفهوم دیرینه‌شناختی آن تلقی می‌شود. این جریان اندیشه‌ای، بیش از فنون و فن‌سالاری در سیاستگذاری بر پایه‌های شناخت‌شناسانه و دیرینه‌شناختی و با رویکردی نقادانه پای می‌فشارد؛ به گونه‌ای که به مشارکت پیشینه افراد همراه با تکثرگرایی بینجامد.

حال آنکه، جریان دوم، بر پایه نیاز قدرت و بیشتر برای سر پا نگه داشتن حاکمان، به استفاده ابزاری از دانش سیاستی تن درمی‌دهد و بیشتر رویکردی اثبات‌گرایانه، عمل‌زده و از بالا به پایین دنبال می‌شود. بر پایه چنین خوانشی، دانش سیاستی بیشتر برای توجیه عملکردها تا دستیابی به آسایش و خرسندی جامعه مدنی به کار گرفته می‌شود. این جریان که بیشتر بر چیره‌دستی فن‌سالاران و دیوان‌سالاران تا اندیشه‌پردازان اندیشه‌پردازان تکیه می‌کند، بیشتر به استفاده

1. Cognitive Skills
2. Social-Behavioral Behavioral Skills
3. Civilization

از دانش تجربی گرایش دارد و می‌کوشد این دانش را از بار ارزشی تهی سازد.

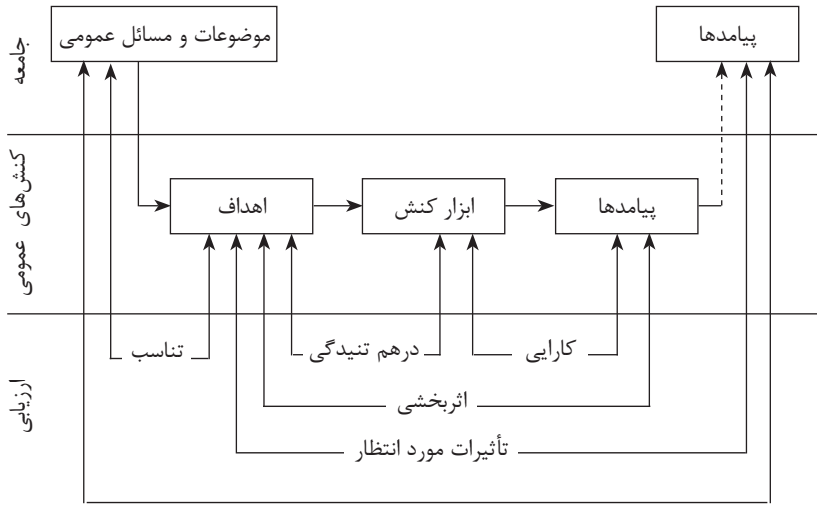
چیستایی سیاست عمومی

استیون پیترسون^۱ (۲۰۰۸) خاطر نشان می‌سازد گرانیگاه مفهوم سیاست عمومی که گاه به خطمشی عمومی نیز در فارسی برگردان شده است، لازم است پاسخگوی چهار پرسش چه کسی؟ چه چیزی؟ چه زمانی؟ و چگونه؟، باشد. چرا که «سیاست» نتیجه پایانی یا برونداد یک نظام پیچیده تصمیم‌گیری است که نقش‌آفرینان، موضوع مورد نظر، زمان و چگونگی انجام آن، نقش به‌سزایی در ماهیت و اجرای آن دارند و از جمله عواملی هستند که می‌توانند میان «سیاست عمومی» و سیاست خصوصی مرزبندی کنند.

مفهوم‌سازی‌های گوناگونی در مورد سیاست عمومی انجام شده است. بر پایه بازکاوی ادبیات این قلمرو، شاید بتوان این مفهوم‌سازی را در دو رویکرد کلی دسته‌بندی کرد. دسته نخست مفهوم‌سازی‌هایی که بر نقش نظام سیاسی و کنشگران آن پای می‌فشارند. که از جمله می‌توان به پیترسون (۲۰۰۸) اشاره کرد که ساده‌ترین مفهوم‌پردازی، یعنی «عملکرد دولت‌ها» را سیاست عمومی می‌پندارد.

دسته دوم مفهوم‌پردازی‌ها، گستره نظری بارزتری را پوشش می‌دهند و چندان بر کنشگران این قلمرو پای نمی‌فشارند. ایلویز مالون^۲ (۱۹۹۵) و هارولد لاسول^۳، سیاست عمومی را گونه‌ای «برنامه» می‌پندارند. لاسول، سیاست عمومی را «برنامه‌ای دربرگیرنده اهداف، ارزش‌ها و کنش‌ها» توصیف می‌کند. در صورتی که مالون آن را دربرگیرنده برنامه‌های سیاسی برای اجرای طرح‌هایی برای دستیابی به «اهداف اجتماعی» مفهوم‌سازی می‌کند. شاید بتوان پنداشت که هر دو دسته از مفهوم‌سازی‌ها، در بازشناسی نقش اساسی عرصه عمومی و تمامی بازیگران آن که به سیاست جنبه عمومی می‌دهد، بازمانده‌اند. چرا که سیاست عمومی چه به‌سان کنش کنشگران سیاسی یا حتی برنامه‌ای برای دستیابی به اهداف اجتماعی، هنگامی می‌تواند عمومی شود که در هم‌کنشی با جامعه و مشارکت فراگیر نقش آفرین‌های مدنی مفهوم‌سازی و تدوین شود.

1. Peterson
2. Malone
3. Lasswell



نگاره ۱: چيستايی سياست عمومي (منبع: نگارندگان)

نکته مهمی که در نگاره ۱ نیز بازتاب یافته است و نقش جامعه مدنی را برجسته‌تر می‌سازد، پاسخگویی به موضوعات و مسائل اجتماعی است که از زمینه اجتماعی و واقعیات زیست‌بوم مورد مطالعه برگرفته می‌شود. بنابراین، هر جامعه‌ای از موضوعات و مسائل ویژه خود برخوردار است و تقلید و کپی کردن سیاست‌های عمومی از جوامع دیگر و یا کار بست توصیه و پیشنهادهاى برخی نهادهاى قدرتمند جهانی که نسخه یگانه‌ای را برای جوامع گوناگون می‌پیچند، می‌تواند آثار، نتایج و پیامدهای ناخواسته و یا حتی شاید ناگواری را به همراه داشته باشد. بر پایه یافته‌های نظری یادشده، می‌توان مدل مفهومی جستار را در نگاره ۲ به‌تصویر کشید.



نگاره ۲: مدل مفهومی پژوهش سياستگذاری آموزشی در بستر سياست‌های عمومی (منبع: نگارندگان)

روش‌شناسی

ماهیت کیفی و میان‌رشتگی این جستار گشایی، کاربست روش‌شناسی چندگانه‌ای را گریزناپذیر می‌سازد. بازمفهوم‌سازی نقادانه مفهوم نظری و عملی سیاستگذاری عمومی که به‌ویژه در برگیرنده مفهوم سیاست‌گذاری آموزشی و آموزش عالی، به‌سان یکی از سه کارویژه بنیادی ملت - دولت‌ها نیز هست، نیازمند جستارگشایی‌های نظام‌مند نظری و کتابخانه‌ای ژرف گسترده‌ای بود. (مک‌کلوج^۱، ۲۰۰۴) برکشیدن دگرگشت‌های مفهومی سیاستگذاری عمومی در گذر زمان، همچنین نیاز به بازکاوی دیرینه‌شناختی این مفهوم را ناگزیر ساخته بود. افزون بر آن، کاربست رویکرد تحلیلی و نقادانه نیازمند مقایسه مفهوم‌سازی‌ها در گذر زمان، از سده میانی تاکنون بود. (برای نمونه: نک جدول ۱) بازنگری‌های نوین در این مفهوم‌سازی‌ها که حتی نهادهای مالی نولیبرال مانند بانک جهانی و یو.ان.دی.پی. را ناگزیر از بازنگری در نگرش‌های همیشگی خود، در زمینه نقش و کارویژه‌های ملت - دولت‌ها به‌ویژه در قلمرو سیاست‌های عمومی و سیاستگذاری آموزشی کرده است، برگستره مطالعات نظام‌مند کتابخانه‌ای افزود. گذشته از آن، نیاز به بازخوانی اندیشه‌های پیشینیان که در نگرش‌های نوین بازتابی ژرف و گسترده یافته است، بخش دیگری از مطالعات کتابخانه‌ای را پوشش داده است.

بی‌تردید کاربست رویکرد نقادانه و تحلیلی، بازگشت مقایسه‌ای به مطالعات پیشین را نیز پیش رو می‌نهد، که بخش دیگری از روش کیفی کتابخانه‌ای (یا پژوهش اسنادی)^۲ را پوشش می‌داد. به این ترتیب، مفاهیم و پایه‌های نظری برای تحلیل کیفی و نقادانه سیاستگذاری در بخش آموزش و آموزش عالی از دوره قاجار تا دوره پهلوی که بخش دیگری از این جستار را پوشش می‌دهد، پدید آمد.

بازکاوی ساختارها، فرایندها و عملکردهای سیاستگذاری در آموزش و آموزش عالی در اواخر دوره قاجار و در دوران پهلوی، در گام نخست نیازمند جستجو و گردآوری اسنادی بود که دسترسی به برخی از آنها دشوار می‌نمود. گام دوم، مطالعه مفهومی و تطبیقی این اسناد بود که برای برکشیدن دگرگشت‌های ساختاری - فرایندی سیاستگذاری آموزش عالی در گذر زمان بدان نیاز بود. بررسی عملکردهای سیاستگذاری در بخش آموزش عالی، با توجه به در دسترس نبودن بسیاری از اسناد و کمبود مطالعات عملکردی و ارزیابی، با

1. McCulloch

2. Documentary Research

مطالعه اندک آثار در دسترس، با رویکرد نظام‌مند^۱ و انتقادی^۲ انجام شده است و بر پایه یافته‌های آن، فرایند شکل‌گیری سیاست‌های عمومی بخش آموزش به روایت رخدادهای تاریخی، سیر دگرگشت نهادهای تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در نظام آموزشی نوین ایران و الگوهای نهادی آن دوران، برای نخستین بار نگاشته شده است.

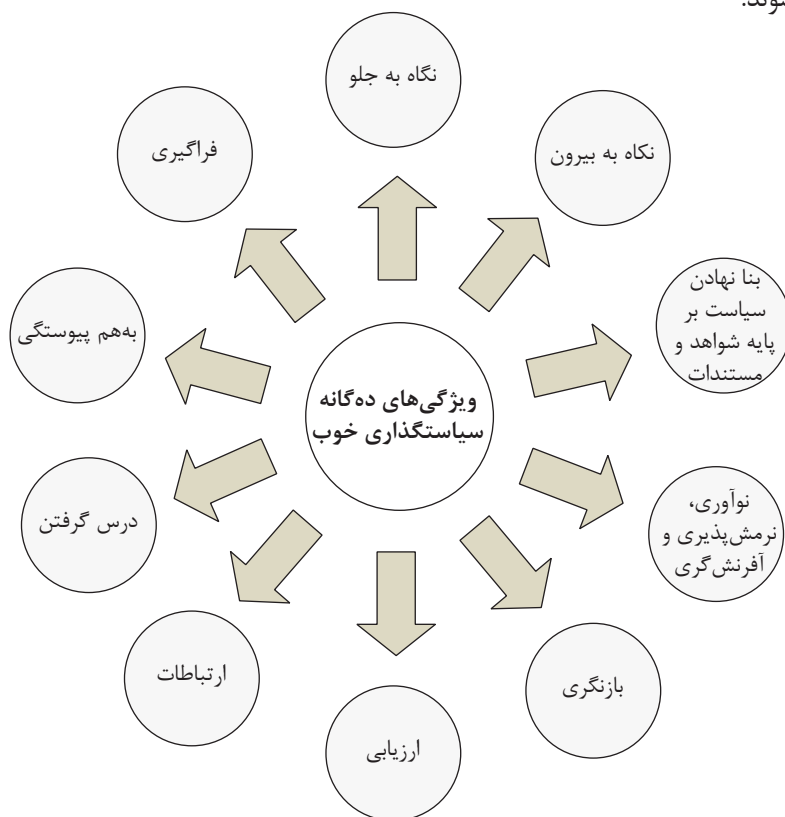
یافته‌های پژوهش

برای درک بهتر دگرگشت سیاست‌گذاری‌های آموزشی، نخست، بر پایه یافته‌های نظری، برجسته‌ترین ویژگی‌های سیاست‌گذاری خوب در نگاره ۳ به تصویر کشیده شده است. سپس فرایند دگرگشت بنیان‌های دانش سیاستی از جامعه سنتی تا جامعه دانش در جدول‌های ۱ و ۲، بر پایه. فرایافته^۳ پژوهش‌های بازکاوی شده در جدول ۱ و ۲ گنجانده شده است. (روسو^۴، بی‌تا و ۱۳۸۶؛ مورن^۵، ۱۳۸۴؛ برتون^۶، ۲۰۰۳؛ دیم^۷، ۲۰۰۱؛ نایت^۸، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴؛ موک^۹، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷؛ دانیل^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ دریدا^{۱۱}، ۲۰۰۱؛ پاپاستفانو^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ استرومکیست^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ ریزوی^{۱۴}، ۲۰۰۷؛ پورتر و لسلی^{۱۵}، ۲۰۰۰؛ شولتز^{۱۶}، ۲۰۰۷؛ اسلوتر ولسلی^{۱۷}، ۱۹۹۷؛ استول^{۱۸}، ۲۰۰۷؛ سادوفسکی^{۱۹}، ۲۰۱۷؛ سولکوفسکی^{۲۰}،

1. Syatematic Review
2. Critical Review
3. Meta Synthesis
4. Rouseau
5. Morin
- 6 Breton
7. Deem
8. Knight
9. Mok
10. Daniel
11. Derrida
12. Papastephanou
13. Stromquist
14. Rizvi
15. Porter & Lesley
16. Shultz
17. Slaughter & larry leslie
18. Stohl
19. Szadkowski
20. Sulkowski

۲۰۱۷؛ استایر^۱، ۲۰۰۳؛ رودز^۲، ۲۰۰۳؛ سندل^۳، ۲۰۱۶؛ مارجینسون^۴، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱؛ مک‌فارلین^۵، ۲۰۰۷؛ لسلی و سلوتر، ۱۹۹۸؛ روی^۶، ۲۰۱۷؛ ایزاک^۷، ۲۰۱۷؛ حالام^۸، ۲۰۱۷؛ ژيرو^۹، ۲۰۰۲، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۷؛ سالمی^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ حمزه و دیگران، ۱۳۹۶؛ جاودانی، ۱۳۸۸، ۱۳۹۲، ۱۳۹۸ و بی تا)

سپس این سیاست‌ها در دوران پهلوی با رویکرد تاریخی، تحلیلی و انتقادی، کندوکاو می‌شوند.



نگاره ۳: ویژگی‌های ده‌گانه سیاستگذاری خوب، منبع: راهنمای عملی سیاستگذاری در ایرلند شمالی (۲۰۱۱)

1. Stier
2. Roahdes
3. Sandel
4. Marginson
5. Macfarlane
6. Roy
7. Izak
8. Hallam
9. Giroux
10. Salmi

جدول ۱: دگرگشت‌های مفهومی و رویکردی در قلمرو بنیان‌های دانش سیاستی از جامعه سنتی تا جامعه دانش

جامعه سنتی	جامعه صنعتی	جامعه پسا صنعتی		مفاهیم و رویکردها
		جامعه اطلاعات	جامعه دانش	
<p>- حاکمان فرازمینی و خود محور (قرارداد زورگری)، برآورده‌کننده خواست و اراده حاکمان</p> <p>- سیاست عمومی: خودکامه، تمامیت‌خواه و خاندانی</p> <p>- دانش سیاستی: بر پایه خرافه، فال‌بینی، نقل‌گرای و ...</p> <p>- تحلیل سیاست: پیش‌گویانه خوشایند حاکمان</p> <p>- دانش ایستا، در جستجوی لشکرگشی و کشورگشایی در خدمت حاکمان (گسترش قلمرویی)</p>	<p>- دولت (قرارداد تجاری - صنعتی) فن‌سالار، خدمتگزار صنعت و بازار ملی</p> <p>- سیاست عمومی در جستجوی گسترش صنعت و رشد فزاینده اقتصادی</p> <p>- دانش سیاستی: بر پایه مطالعات پراکنده تجربی و خردورزی ابزاری و اقتصادی: رها از ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و واکنشانه</p> <p>- تحلیل سیاست: آینده‌بینانه بر پایه آینده‌ای که ادامه و تکرار وضع موجود است.</p> <p>- دانش به‌سان ابزاری برای تبدیل به ثروت در خدمت اربابان صنعت</p>	<p>- دولت (قراردادچندگانه تجاری) فناوری‌سالار، خدمتگزار بازار جهانی</p> <p>- سیاست عمومی در جستجوی خواست و سود بنگاهداران و سیاست‌گذاران</p> <p>- دانش سیاستی بر پایه خردورزی فناورانه با رویکردی ایدئولوژیک و بر پایه ارزش‌ها هنجارها و سازوکار بازار</p> <p>- تحلیل سیاست آینده‌نگرانه بر پایه آینده‌ای ناپیدا و ناپایدار</p> <p>- دانش به‌سان کالایی برای داد و ستد و ارزش افزوده و در خدمت بنگاهداران (توسعه پایدار)</p>	<p>- دولت (بازگشت به قرارداد اجتماعی) مردم‌سالار، شفاف و پاسخگو به جامعه و در پی آسایش و خرسندی و خدمتگزار شهروندان و زیست‌بوم جهانی</p> <p>- سیاست عمومی در جستجوی خیر همگانی</p> <p>- دانش سیاستی: بر پایه بنیان‌های نظری استوار و خردورزی نقاد و نواندیش و فراکنشانه</p> <p>- تحلیل سیاست: آینده‌اندیشانه و همسو با پایداری</p> <p>- دانش پویا، در جستجوی حقیقت‌ها و در خدمت جامعه بشری و زیست‌بوم او (پایداری)</p>	<p>۱۲۶</p>

جدول ۲: دگرگشت‌های بنیان‌های دانش سیاستی در قلمرو فرایندها و نقش‌آفرینان از جامعه سنتی تا جامعه دانش

جامعه سنتی	جامعه صنعتی	جامعه پسا صنعتی		نقش‌آفرینان اصلی
		جامعه اطلاعات	جامعه دانش	
<p>- از بالا و در بالا - خودمحوارانه - فرد/نقل بنیان</p> <p>- از مومن و خطا، رمل و اسطرلاب، فال و جادو و نقل - حکم/فرمان = ارزش</p>	<p>- فرایند تصمیم‌گیری با چیرگی فن‌سالاران</p> <p>- کنشگرانه ابزاری</p> <p>- نسخه‌پیچی فن‌سالارانه</p> <p>- فن و ابزار بنیان</p> <p>- ابزار = ارزش</p>	<p>- فرایند تصمیم‌گیری غلطان و بر پایه دگرگشت بازار</p> <p>- واکنشی و متکی بر خرد و سازوکار بازار</p> <p>- ارشادی بازارسالارانه</p> <p>- فناوری و اطلاعات بنیان</p> <p>- اطلاعات = ارزش</p>	<p>- فرایند تصمیم‌گیری چرخه‌ای، از پایین به بالا و از بالا به پایین و توافق عمومی</p> <p>- فراکنشی و همراه با همکنشی اجتماعی</p> <p>- سیاست‌پژوهانه</p> <p>- دانش بنیان</p> <p>- دانش = ارزش</p>	<p>فرایندها</p>
<p>- قدرتمندان سیاسی/ عقیدتی</p> <p>- نهاد حاکمیت، رمال، فال‌بین، خواب‌پردازان</p> <p>- رایزنان چرب‌زبان</p>	<p>- فن‌سالاران ملی و بین‌المللی</p> <p>- شرکت‌ها و نهادهای رسمی حرفه‌ای</p> <p>- رایزنان فن‌سالار</p>	<p>- بنگاهداران (کارآفرین‌ها) جهانی</p> <p>- بنگاه‌های فناوری و مالی</p> <p>- رایزنان بنگاه‌ساز</p>	<p>- جامعه مدنی بشری</p> <p>- نهادهای مدنی مردم‌نهاد</p> <p>- یژ و هسگران / سیاست‌پژوهان/کنشگران اجتماعی</p>	<p>نقش‌آفرینان اصلی</p>

خاستگاه سیاست‌های آموزشی ایران در پایان دوران قاجار و اوایل دوره پهلوی

سیاست‌های آموزشی در این دوران فراز و فرودهای بسیاری را پشت سر گذاشته است. این سیاست‌ها به‌رغم ایستادگی برخی قدرتمداران و حاکمان در برابر آنها، در گذر زمان به‌نظر می‌رسد جدای از نقش‌آفرینی برخی از اندیشه‌پردازان ایرانی، که از نگاه بسیاری از نویسندگان دور مانده است، از عوامل سه‌گانه‌ای نیز تأثیر پذیرفته‌اند که هر یک به‌گونه‌ای با سپهر بین‌المللی پیوند می‌خورند.

۱. سیاستمداران منورالفکری که با دیدن پیشرفت‌های دنیای خارج، تغییر در آداب تربیت و تعلیم را ضروری می‌دانستند.

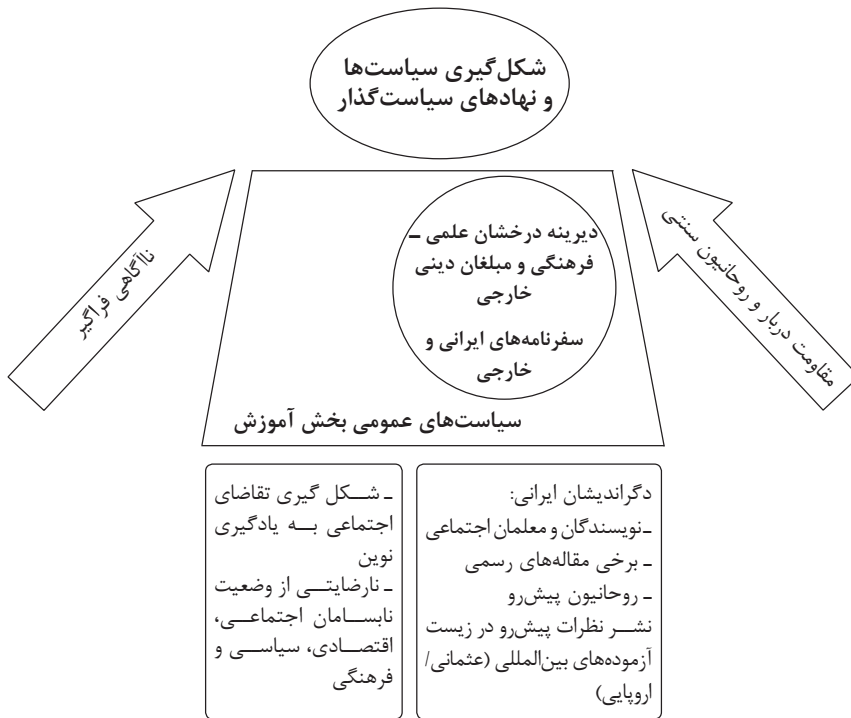
۲. سفرنامه‌های سیاحان و روزنامه‌هایی که در داخل یا خارج ایران انتشار می‌یافت و موقعیت دنیای خارج با کشور را مقایسه می‌کرد.

۳. گشایش اولین مدارس توسط مبلغان دینی خارجی، که اساساً بر مبنای اهداف آموزشی دنیای خارج و با بهره‌گیری از روش‌های معمول کشور بنیان‌گذار آن، موجودیت یافته بودند. (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۸)

آموزش نوین در ایران با محوریت سیاست‌های آموزشی آزموده شده در دنیای پیشرفته آن روزگار شکل گرفت. نوآوری‌های آموزشی میرزا حسن تبریزی معروف به میرزا حسن رشیدی (۱۳۲۳-۱۲۳۰) در قلمرو روش تدریس در بستر نواندیشی و نوجویی، برآمده از دیرینه فرهنگی و اجتماعی ایرانیان و ارتباطات بین‌المللی بارور شد و به‌تدریج پا گرفت. می‌توان دریافت که نخستین نهادهایی که می‌توان از آنها بسان «نهاد سیاست‌پژوه» در بخش آموزش یاد کرد، با کوشش و نوآوری‌های افراد در حاشیه قدرت شکل گرفته است که از جمله می‌توان از انجمن امنای مدرسه رشیدی نام برد. در این میان، دولتمردان، برای گسترش اقتدار خود می‌کوشند که اداره آنها را در دست خود بگیرند. سرانجام نخستین شوراهای عالی دولتی نیز شکل می‌گیرد. نکته درخور درنگ دیگر اینکه، هدف بسیاری از دولتمردان، به‌ویژه شاه و دربار، به زیر کنترل درآوردن این نهادها بود تا از گسترش آگاهی و دگراندیشی و فراگیر شدن آن در جامعه جلوگیری کنند، اگر چه چنین پنداشتی در تمامی دولتمردان درگیر فراگیر نبود. به‌گونه‌ای که گاه از غفلت شاه و صدراعظم استفاده می‌شد و نهادهای آموزشی نوینی شکل می‌گرفت (کریمی، ۱۳۹۱)

نگاره ۴ فرایند شکل‌گیری این سیاست‌ها را ترسیم می‌کند.^۱

۱. مدرسه دارالفنون که با همت میرزا تقی‌خان امیرکبیر درست بیست سال پیش از دارالفنون توکیو



نگاره ۴: فرایند شکل‌گیری سیاست‌های عمومی بخش آموزش به روایت رخدادهای تاریخی (منبع: نگارندگان)

سازماندهی سیاست‌گذاری آموزشی، گام نخستین: انجمن امنای مدرسه رشديه
 نخستین گام برای سامان‌بخشی سیاست‌گذاری در ایران، با گشایش «انجمن امنای مدرسه رشديه» از سوی میرزا حسن رشديه برداشته شد. هدف او از این کار سامان بخشیدن به فعالیت‌های فرهنگی و اداره امور مدرسه بود. (قاسمی پویا، ۱۳۷۷: ۱۹۵) تا آنجا که با تشکیل این انجمن «دخل و خرج مدرسه هم به اختیار ایشان گذاشت». (جلالی، زندگي‌نامه: ۱۱۴)

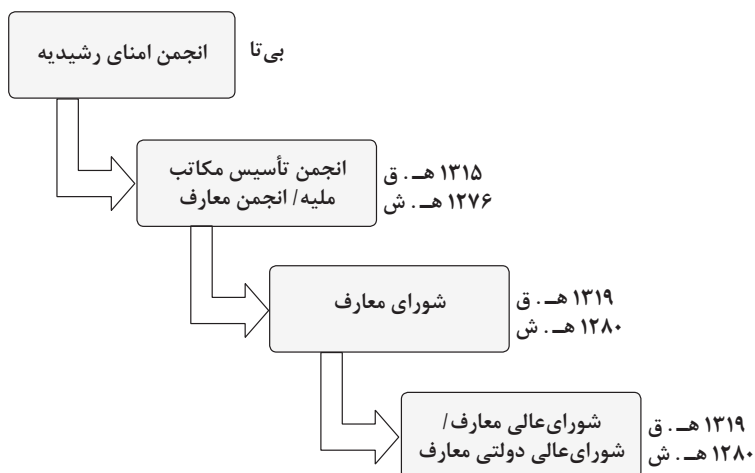
تأسیس شده بود، در آغاز کارش شاگردان برجسته‌ای تربیت کرد، اما به تدریج مقام خویش را از دست داد. به قول محبوبی اردکانی مدرسه دارالفنون: «در آخر کار به روزی افتاده بود که غالباً مدیر و ناظم و اعضایش بایست اوقات خود را به دفاع از حمله‌های کودکانه عزیزالسلطان و هم‌بازی‌هایش مصروف دارند. در دفاتر یومیه دارالفنون بارها نوشته شده است: امروز مقرب الخاقان، عزیزالسلطان با سی چهل نفر از بچه‌های کوچه وارد حیاط دارالفنون [شده] و مانع از کار محصلین شدند، [ملیجک] نسبت به کارکنان مدرسه خیلی بی‌احترامی کرد. یا آنکه با سنگ و چوب در و پنجره و شیشه‌های مدرسه شکست». (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۳۱۰-۳۰۹)

شورای معارف (۱۳۱۹)

در ۱۳۱۹ ق (۱۲۸۰ خ) اتابک اعظم میرزا علی اصغر خان امین السلطان، در زمان صدارت خود، دستور پی‌نهادن شورایی را داد که کار انجمن معارف را دنبال کند و خواست که این شورا در سطح عالی باشد و طرح تشکیلات وزارت علوم را نیز بریزد، نیرالملک این شورا را با نام «شورای معارف» تشکیل داد. (عیسی صدیق، ۱۳۳۶) این شورا نخستین نهاد سیاستگذاری خودجوش بود.

نخستین کار این شورا پس از تصویب آیین‌نامه داخلی و تدوین نظامنامه تشکیل وزارت علوم و معارف، تهیه لایحه قانون اساسی تعلیم و تربیت ایران و تسلیم آنها به مجلس بود که به سرعت انجام شد. بر پایه آن، مدارس به سه دوره ابتدایی، متوسطه و عالی در دو گونه دولتی و ملی یا خصوصی تقسیم شد. هدف شورا «توسعه علوم و اشاعه معارف و فنون و رفع نقایص تحصیلی، علمی و فنی» بود که به گونه‌ای پیاپی و با کوشش فراوان دنبال می‌شد. قانون اداره وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ ق (۱۱ شهریور ۱۲۸۹ خ) به تصویب مجلس شورای ملی رسید. قانون اساسی معارف در ۲۸ ماده، در دهم ذی‌قعدة ۱۳۲۹ ق (۱۲۹۰ خ)، به تصویب مجلس شورای ملی رسید که در آن، اصول حاکم بر تعلیم و تربیت کشور و همه مسائل آموزش و پرورش، از قبیل تعاریف و ارزشها، برنامه‌ریزی دروس، دوره‌های تحصیلی، شروع و پایان تحصیل، شرایط گشایش آموزشگاه‌ها و مدیریت مدارس، ضوابط امتحانی و انواع مدارک تحصیلی، تقسیم مدارس به ابتدایی، متوسطه و عالی و مکاتب دهکده، نظام اداری، تأمین هزینه‌ها و ضوابط مصرف منابع مالی و انواع ممنوعیت‌ها و مجازات‌ها را شامل می‌شود. (نائینی، ۱۳۸۲: ۶۰۴)

۱۲۹



نگاره ۵: سیردگرگشت نهادهای تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در نظام آموزشی نوین ایران (۱۳۰۰-۱۳۱۹ هـ. ق) (۱۲۸۰-۱۲۶۱ هـ. ش) (منبع: نگارندگان)

شورای عالی معارف

برخلاف رویه‌های جاری کنونی و پنداشت برخی نویسندگان، همان‌گونه که از نام این‌گونه نهادها برمی‌آید، نقش این‌گونه شوراها در قلمرو سیاست‌گذاری، به رایزنی و سیاست‌پژوهی و تدوین آیین‌نامه‌های آموزشی کرانه می‌گرفته است که سرانجام می‌توانسته است به پیشنهاد لایحه‌ای بینجامد که نیازمند پشت سر گذاشتن فرایندهای قانونی بوده است. به‌سختی روشن‌تر مصوبات شورا، به‌رغم قانونی بودن آن، بدون پشت سر گذاشتن فرایندهای قانونی، به اجرا در نمی‌آمده است. هدف از ایجاد این شورا، «توسعه دوایر علوم و اشاعه معارف و فنون و رفع نقایص تحصیلات علمی و فنی شورای عالی معارف تشکیل می‌شود که شعب آن در مراکز ایالات و ولایات موافق قانون مخصوص دایر خواهد شد» یاد شده است (ماده ۱). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

۱۳۰

نکات برجسته و درخور درنگ این قانون را می‌توان چنین برجسته ساخت:
پیش‌بینی دارالانشا (دبیرخانه) دائمی برای پایش و مستندسازی که «وظیفه آن تحریر مذاکرات و نوشته‌ها و ضبط دفاتر و اسناد و تهیه گزارش‌های لازم در حدود عملیات مختص شورا خواهد بود (ماده ۸). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)
به‌رغم کوشش برای دولتی‌نامیدن این شورا، اعضای هیئت شورای عالی معارف از ده نفر عضو رسمی تشکیل می‌شود: یک نفر مجتهد جامع‌الشرایط، دو نفر از رؤسای مدارس عالییه و متوسطه، دو نفر از معلمان درجه اول مدارس عالییه و متوسطه و پنج نفر از دانشمندان مملکت.
ماده ۳. شورای عالی معارف علاوه بر اعضای رسمی تا ده عضو افتخاری می‌تواند داشته باشد.

ماده ۴. کلیه اعضای شورای عالی معارف باید دارای شرایط زیر باشند:
۱. خدمات شایان به معارف مملکت کرده باشند.
۲. لااقل سی سال داشته باشند.
۳. دارای معلومات و اطلاعات لازمه بوده باشند.
۴. موصوف به صحت عمل و حسن اخلاق و عقیده بوده و محکوم به جنحه و جنایات نباشند.

ماده ۵. وزیر معارف اعضای رسمی و افتخاری شورای عالی معارف را برای مدت چهار سال انتخاب می‌کند و به‌موجب فرمان همایونی رسمیت می‌دهد و بعد از انقضای دو

سال از دوره اول نصف اعضا به حکم قرعه خارج و جانشین آنان انتخاب می‌شوند و از آن به بعد به جای نصف اعضایی که مدت چهار سال عضویت آنها تمام شده دوباره انتخاب به عمل خواهد آمد (ماده ۲). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

- مهم‌تر اینکه اعضای شورا حقوقی دریافت نمی‌کردند. (ماده ۷) برگزیدن اندیشمندانی همچون دهخدا، فروغی و... بر کیفیت عملکرد این شورا افزوده است.

- برخورداری از شعب در مراکز ایالات و ولایات (ماده ۱) از جمله پیش‌بینی‌هایی است که می‌توانست به تمرکززدایی و فراگیری در تصمیم‌سازی‌ها بینجامد.

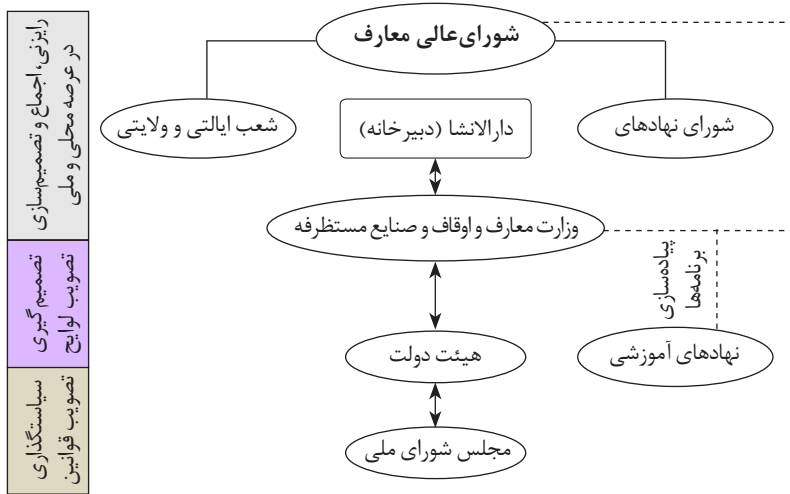
- معاونت فکری به وزیر در هر نوع مسئله و مشکلی که به آن هیئت رجوع نماید» به این شورا نقش «اتاق فکر» وزارت را می‌دهد (ماده ۱۲). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

- مشارکت دادن دیگر بازیگران اصلی نهادهای آموزشی غیررسمی در فرایند تصمیم‌سازی، افزون بر کاهش رویارویی احتمالی در برابر تصمیم‌ها برای تغییرات، به این شورا نقش فراگیر ملی در نظام آموزشی کشور را می‌دهد.

- به نظر می‌رسد، شرح وظایف این شورا به گونه‌ای با دقت تدوین شده است، که نه تنها اصلی‌ترین مسائل نظام آموزشی آن دوران را پوشش می‌دهد، بلکه حتی، از موازی‌کاری نهادهای موجود و تصمیم‌گیری در مواردی که بار مالی و مسئولیت حقوقی دارد، جلوگیری می‌کند (نک. ماده ۱۳). (مجلس شورای ملی، ۱۳۰۰)

نظامنامه داخلی این شورا که توسط اندیشمندانی همچون میرزا علی‌اکبر خان دهخدا، محمدعلی فروغی، غلامحسین خان رهنما و دکتر مسیح الدوله تدوین شده است، از جمله نظامنامه‌هایی است که می‌تواند سرمشقی در این زمینه قلمداد شود.

شورای عالی معارف که وزیر معارف ریاست آن را بر دوش داشت، بر مبنای کارویژه‌های بازتاب یافته در اساسنامه آن، بیشتر نهادی اندیشه‌ورز و تصمیم‌ساز در سیاست‌های خرد آموزشی به‌شمار می‌رفت. به این ترتیب، می‌توان دریافت که با شکل‌گیری نهادهای قانونی و قانونگذار، نقش افراد، که در دوره‌های پیشین بسیار پررنگ بود، جای خود را به نهادهای رسمی می‌دهد. بر پایه اسناد و مطالعات انجام‌شده، الگوی نهادی سیاستگذاری در قلمرو آموزش کشور در آن دوران را می‌توان چنین به تصویر کشید.



نگاره ۶: نگاهت نهادی نخستین الگوی نوین سیاستگذاری در نظام آموزشی ایران (۱۳۱۳-۱۳۷۶)
(منبع: نگارندگان)

پس از گذشت بیش از نیم سده از تشکیل وزارت علوم، در تاریخ ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ هـ. ق. (۱۳۸۹/۶/۱۱ خ.) «قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه» به تصویب رسید و برای نخستین بار دولت، به گونه رسمی و بر پایه قانون، «فراهم ساختن منابع مالی و دسترسی همگانی به آموزش را بر دوش گرفت» و تشکیلات و وظایف وزارتخانه‌ای که اداره این امر بزرگ را بر دوش داشت بر پایه قانون مشخص شد. در همین ارتباط برای وزارت معارف یک دایره وزارت، یک اداره کل، سه اداره (تعلیم عمومی، معارف و اوقاف)، سه دایره (تحقیقات، تفتیش و محاسبات) و یک هیئت شورای معارف در نظر گرفته شد. در قانون یادشده «اجرای قوانین موضوعه در ترویج معارف و تصحیح امور اوقاف»، «تهیه اسباب تحصیلات ابتدایی مجانی اجباری و تعمیم تحصیلات متوسطه و عالی» و «حفظ ارتباط با اداره معارف ایران با سایر دول» از برجسته‌ترین وظایف وزیر معارف تعیین شده بود.

با تصویب قانون اساسی معارف، در روز پنج‌شنبه دهم ذی‌قعدة ۱۳۲۹ هـ. ق. [۱۲۹۰ خورشیدی]، بستر قانونی لازم برای اجرای مجموعه نسبتاً کاملی از سیاست‌های آموزشی مورد نظر نوگرایان فراهم آمد. بر پایه قانون یادشده مکتب و مدرسه به سان «تأسیساتی برای تربیت اخلاقی و علمی و بدنی نو» تعریف و مقرر شده بود که «پروگرام مدارس و

مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد و باید در پروگرام حیثیت علمی و صنعتی و نشو و نمای بدنی ملحوظ باشد» (ماده ۲). (مجلس شورای ملی، ۱۲۹۰)

در سال ۱۳۱۷ به دنبال تغییر نام وزارت معارف به وزارت فرهنگ، شورای عالی معارف نیز به شورای عالی فرهنگ تغییر نام یافت، اما همچنان به وظایف خود ادامه داد، هر چند که با تصویب قانون تأسیس دانشگاه تهران و تشکیل شورای دانشگاه بخشی از وظایف شورای عالی فرهنگ عملاً بر عهده شورای دانشگاه قرار گرفت. در تاریخ ۱۸ دی ماه ۱۳۳۱ خورشیدی قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ مشتمل بر ۱۲ ماده و ده تبصره به تصویب مجالس سنا و شورای ملی رسید. (نائینی، ۱۳۸۳: ۹۱۰)

قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ (مصوب ۱۸ دی ماه ۱۳۳۱ شمسی مجالس سنا و شورای ملی، دوران پهلوی دوم)

پس از گذشت ۱۴ سال، قانون نوین شورای عالی فرهنگ برای «نظارت در کلیه شئون فرهنگی کشور و توسعه فرهنگ و تعمیم آموزش و پرورش صحیح و ترویج معارف اسلامی و تعلیم مفاخر ملی و اهتمام در تهذیب اخلاق عمومی و مراقبت در اجرای قوانین فرهنگی شورای عالی فرهنگ تشکیل شد». (قانون تشکیل شورای عالی فرهنگ، ۱۳۳۱)

در مقدمه، نقش این شورا «نظارتی» تعیین شده بود. اما با گذری بر وظایف آن می‌توان دریافت که بیشترین بار وظایف آن اجرایی و بیشتر به صدور مجوز و تأیید و تصویب مدارک کرانه می‌گرفت. پس از ابلاغ این قانون، شورا با اعضای جدید، کار خود را در بهمن ماه ۱۳۳۱ آغاز کرد. اما در کمتر از یک سال و در پی کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، شورا، مانند بسیاری از نهادهای دیگر، از ادامه کار بازداشته شد. در آبان ماه ۱۳۳۲، با تغییراتی در اعضای آن، شورا کار خود را دوباره از سر گرفت. اما دیری نپایید که با به کنار نهادن لوایح مصوب دولت محمد مصدق، از سوی نخست‌وزیر وقت (سپهبد فضل‌الله زاهدی)، قانون شورای فرهنگ با رأی شورای فرهنگ در سال ۱۳۳۳ بی‌اعتبار تلقی شد و به‌گونه‌ای صوری قانون شورای عالی معارف جایگزین آن شد. (مجلس شورای ملی، ۱۳۳۱)

تبدیل وزارت فرهنگ، اوقاف و صنایع مستظرفه به دو وزارت و یک سازمان

شورای عالی فرهنگ، به‌رغم بی‌اعتبار شناخته شدن، همچنان تا یک دهه (۱۳۴۳-۱۳۳۳) پا برجا ماند. در شهریور ماه ۱۳۴۳، طرح مقدماتی اصلاح نظام آموزشی از سوی وزارت فرهنگ، اوقاف و صنایع مستظرفه تهیه و به شورای عالی فرهنگ پیشنهاد شد. از سوی دیگر به دلیل گسترش نهادهای آموزشی و افزایش شمار دانشجویان و دانشگاه‌ها نیاز به

تغییرات گسترده‌تری را پدید آورده بود. چرا که، شورای عالی فرهنگ و وزارت خانه یادشده، از پاسخگویی به نیازهای فزاینده دانشگاه‌ها در مورد برنامه‌های آموزشی و درسی ناتوان بود. افزون بر آن، زمزمه اندیشه بر خورداری دانشگاه‌ها از استقلال، در میان دانشگاهیان ریشه دوانده بود. به این ترتیب، اختیارات شورای عالی فرهنگ در این امور کم‌رنگ و در مواردی این اختیارات از آن گرفته شده بود. در پی این تغییرات، لایحه تشکیل وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و هنر و سازمان اوقاف، از سوی دولت به مجلس شورای ملی فرستاده شد که مورد تصویب نیز قرار گرفت. بر پایه این قانون، وزارت آموزش و پرورش عهده‌دار انجام وظایفی شد که به آموزش کشور از سطح ابتدایی تا سطوح عالی ارتباط داشت. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۳)

با این جداسازی، دانشگاه‌ها از استقلال نسبی برخوردار شدند و امور مربوط به برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، جذب استاد، شرایط پذیرش دانشجو و وضع مقررات استخدامی به‌گونه‌ای غیررسمی در اختیار دانشگاه‌ها قرار گرفت.

شورای دانشگاه (ها)

در تاریخ هشتم خردادماه ۱۳۱۳ خورشیدی، با تصویب «قانون اجازه تأسیس دانشگاه تهران»، مجلس شورای ملی به دولت اجازه داد که «برای تعلیم درجات عالی و فنون و ادبیات و فلسفه» مؤسسه‌ای به نام دانشگاه در تهران تأسیس کند. با تصویب قانون یادشده «تعیین شرایط ورود محصل به دانشگاه، تدوین دستور تحصیلات دانشکده‌ها؛ تعیین شرایط گرفتن درجه و تصدیق‌نامه و دیپلم؛ تهیه نظامنامه‌های لازم جهت امتحانات و پیشرفت کار دانشکده‌ها؛ اظهار نظر در مورد اشخاصی که به سمت استاد و دانشیار از طرف شورای هر دانشکده پیشنهاد شده‌اند؛ پیشنهاد هر اقدامی که موجب ترقی و اصلاح کار دانشگاه باشد و معاونت و کمک فکری به رئیس دانشگاه» به‌سان وظایف شورای دانشگاه اعلام شده بود. (ماده ۵، مجلس شورای ملی، ۱۳۱۳) به این ترتیب با تشکیل شورای دانشگاه تهران، بخش چشمگیری از کارویژه‌های شورای عالی معارف به شورای دانشگاه واگذار شد. با تصویب قانون تأسیس دانشگاه‌های شهرستان‌ها در سوم خردادماه ۱۳۲۸، از دامنه فعالیت شورای عالی معارف نیز کاسته شد.

هیئت‌های امانا

هیئت امنای دانشگاه برای نخستین بار در اساسنامه دانشگاه‌های ایران، مصوب نهصد و نود و هشتمین جلسه به تاریخ ۱۳۳۹/۸/۸ شورای عالی فرهنگ، به‌سان نخستین رکن

از ارکان سه‌گانه دانشگاه معرفی شد و «تصویب تأسیس دانشکده‌ها و مؤسسات علمی و فنی و هنری وابسته؛ تصویب بودجه سالانه دانشگاه؛ تصویب پیشنهاد رئیس دانشگاه در مورد رؤسای دانشکده‌ها، استادان، دانشیاران، استادیاران و دبیران و تعیین حقوق آنان و انتخاب رئیس دانشگاه از بین سه نفر نامزد پیشنهادی شورای دانشگاه و معرفی به وزیر فرهنگ برای تصویب»، به‌سان وظایف آن هیئت معرفی شد. (شورای فرهنگ، ۱۳۳۹)

بر پایه اساسنامه دانشگاه ملی (۱۳۳۹/۸/۸)، این دانشگاه نخستین دانشگاهی است که از هیئت امنا برخوردار می‌شود. در این اساسنامه، دانشگاه از سه رکن هیئت امنا، رئیس دانشگاه و شورای استادان دانشگاه برخوردار شده است. (حسنی، ۱۳۷۹: ۱۳-۱۱)

دانشگاه پهلوی، دومین دانشگاهی بود که از هیئت امنا برخوردار شد. دانشگاه صنعتی آریامهر، سومین دانشگاهی بود که در تاریخ ۱۳۴۴/۱۰/۱۸ از هیئت امنا برخوردار شد. تصویب قانون تشکیل و اختیارات هیئت امنای دانشگاه تهران در یازدهم تیرماه ۱۳۴۶ برای نخستین بار راه را برای تشکیل هیئت‌های امنای نهادهای آموزش عالی بخش عمومی گشود و به دولت اجازه داد «... در صورت اقتضاء، مقررات این قانون را در سایر دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و مؤسسات تعلیمات عالی و تحقیقاتی کشور نیز به‌موقع اجرا بگذارد». (ماده ۹). (مجلس شورای ملی، ۱۳۴۶)

در اساسنامه دانشگاه ملی و دیگر دانشگاه‌های آن زمان، دو نکته جای درنگ دارد. نخست اینکه، به‌رغم پیش‌بینی اداره هیئت امنایی دانشگاه‌ها که می‌باید به استقلال آنها بینجامد، ترکیب هیئت امنا به‌گونه‌ای چیده شده است که به پنداشت برخی اندیشه‌پردازان، این‌گونه روش برقراری هیئت امنایی در دانشگاه‌های ایران، گام مؤثری بود به‌سوی انحطاط و وابسته کردن دانشگاه به سیاست بود. [...] هیئت امنا نه بر مبنای سنت دانشگاهی یا نیاز، بلکه به‌منظور «پیاده کردن اراده دست‌تگاه حاکمه در دانشگاه‌ها به‌وجود آمد». نکته دوم، فرایند پر پیچ و خم و دیوان‌سالارانه برگزیدن رئیس دانشگاه بود: رئیس دانشگاه از شخصیت‌های ذی‌صلاحیت [نه حتی دانشگاهی!] کشور برای مدت ۳ سال از طرف هیئت امنا انتخاب و پس از تأیید شورای مرکزی دانشگاه‌ها توسط وزیر علوم و آموزش عالی به پیشگاه ملوکانه معرفی و با صدور فرمان همایونی منصوب می‌گردید. (حسنی، ۱۳۷۹: ۱۲)

روشن است که چنین فرایندی، به انتصاب فردی می‌تواند بینجامد که: «خارج از امضا کردن مقداری کاغذ اداری و چند دیدار تشریفاتی، رئیس دانشگاه، قسمت عمده وقت، تدبیر و استعدادش می‌بایست صرف جنبه امنیتی دانشگاه گردد. موفق‌ترین رئیس کسی

شناخته می‌شد که توانسته بود دستگاهش را طوری بچرخاند که در آن شعارهای تند رد و بدل نشود. برای این منظور، روش تازه خاصی به کار برده می‌شد که کسی از پشت پرده‌اش خبر نداشت. (اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷: ۳)

با گذری بر ادبیات و زیست‌آزموده‌های هیئت‌های امنا در دانشگاه‌های پیرینه و پیشرو جهان می‌توان دریافت که کارویژه اصلی این نهاد، همگراسازی سیاست عمومی، ملی و ایالتی (یا استانی) با سیاست‌های دانشگاهی و کمک در فراهم‌سازی منابع مالی به نمایندگی از دولت ایالتی یا مرکزی است. (گید، ۱۳۷۳) از این‌رو، شمار اعضای حقوقی آن اندک و تنها دربرگیرنده افرادی مانند: استاندار، نماینده‌ای از مجلس ایالتی و نماینده‌ای از مسئولین آموزشی است. دیگر اعضای هیئت امنا را افراد حقیقی تشکیل می‌دهند که معمولاً شمار آن سه تا ۵ برابر اعضای حقوقی است که اثرگذاری بسیاری در ماهیت و کیفیت سیاست‌ها و کارویژه‌های این نهاد دارد. (جاودانی، ۱۳۹۵)

بازکاوی چگونگی شکل‌گیری هیئت‌های امنا در نهادهای دانشگاهی ایران، پیش از سال ۱۳۵۷، حکایت دیگری را روایت می‌کند. نخست اینکه به‌نظر می‌رسد، برگزیدن نظام هیئت امنایی در دانشگاه‌های ایران، الگوبرداری از دانشگاه‌های آمریکایی بوده است. در این زمینه می‌توان به دانشگاه پهلوی که بر پایه الگوی دانشگاه پنسیلوانیا و دانشگاه صنعتی آریامهر (شریف کنونی) که بر پایه ام.آی.تی (مؤسسه فناوری ماساچوست) پی نهاده شده بودند، اشاره کرد. نکته درخور درنگ دیگر اینکه، در قانون هیئت امنایی شدن دانشگاه تهران و دیگر دانشگاه‌های کشور، که در تیر ماه ۱۳۴۶ به تصویب مجلس شورای ملی و سنا رسید، ترکیب اعضای آنها به‌گونه‌ای چیده شده بود که نقش هیئت را به‌سان پل و سپر بین دانشگاه، جامعه و حاکمیت نادیده می‌انگاشت.

حاکمیت چنین سپهر تاریکی، بر نظام آموزش عالی بدان‌جا انجامید که در نخستین روزهای انقلاب، شورای انقلاب با تصویب ماده واحده‌ای، «تمامی هیئت‌های امنای کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی را منحل و وظایف شورای مرکزی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و دبیرکل آن را تا تصویب قانون استقلال دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی موقتاً به هیئتی مرکب از وزیر علوم و فرهنگ و هنر، وزیر مشاور در سازمان برنامه و طرح‌های انقلاب واگذار کرد. افزون بر آن، نهادهای دیگری نیز به‌موازات آن شکل گرفت و هر یک به‌گونه‌ای، به فعالیت و مداخله در امور دانشگاهی پرداختند: ستاد و شورای انقلاب فرهنگی، جهاد دانشگاهی، وزارت علوم و آموزش عالی،

نشست دوره‌ای رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی (جایگزین شورای مرکزی دانشگاه‌ها) از جمله این نهادها به‌نظر می‌رسند.

شورای مرکزی دانشگاه‌ها

شورای مرکزی دانشگاه‌ها، نخستین نهاد کم‌وبیش مستقل سیاستگذاری دانشگاهی در قلمرو ملی به‌نظر می‌رسد. اسناد و مطالعات مستندی که نشان‌دهنده چگونگی دقیق شکل‌گیری «شورای مرکزی دانشگاه‌ها» باشد در دسترس نبود. برخی نگاشته‌های پراکنده، گویای آن است که فعالیت وزارت آموزش و پرورش در بخش آموزش عالی، با وجودی که بیشتر اعضای (شورای عالی آموزش و پرورش) آن را استادان دانشگاه تشکیل می‌دادند. مع‌هذا، چندان درخشان نیست (نبود) و اگر هم بود با خواست و نظر دانشگاه‌ها (دانشگاهیان) که خواهان استقلال بودند، سازگار نبود. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۶)

افزون بر آن، به‌نظر می‌رسد، گسترش و چندگانگی نهادهای آموزش عالی، پآگیری نهادی را که به سیاستگذاری در آموزش عالی بپردازد گریزناپذیر کرده بود. اما به‌رغم وجود چنین نیازی، این شورا در نظام آموزش عالی ایران همواره در حاشیه باقی می‌ماند. به‌گونه‌ای که این لایحه قانونی که دربرگیرنده هفده ماده و سه تبصره بود و به‌موجب ماده واحده مصوبه بیستم آذر ماه ۱۳۴۲ که به مجلس شورای ملی تقدیم شد، پس از گذشت حدود ۲ سال، یعنی در ۹ آذر ماه ۱۳۴۴، به‌تصویب کمیسیون می‌رسد، اگر چه «بنا به جداول ماده واحد مزبور در فوق، متن کمیسیون مشترک آموزش و پرورش تا تصویب نهایی مجلسین قابل اجراست». (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۸)

به هر حال، بنابر ماده یک این قانون، «برای رسیدگی به امور دانشگاه‌های ایران و کلیه مؤسسات آموزش عالی و ایجاد هماهنگی بین آنها شورایی به‌نام شورای مرکزی دانشگاه‌ها به ریاست وزیر آموزش و پرورش تشکیل می‌شود» (قانون تأسیس شورای مرکزی، ۱۳۴۴) پافشاری بر ریاست وزیر در ماده ۱ قانون و انتصابی بودن اعضا از سوی او و فرمان شاه، می‌تواند نشان از گرایش به تمرکز و کنترل در این نهاد انگاشته شود؛ اگر چه، ترکیب اعضای پانزده نفری آن که «لااقل دو سوم آنان از میان افرادی انتخاب می‌شوند که افزون بر داشتن ده سال سابقه تدریس در دانشگاه یا مؤسسات آموزش عالی...» و انگشت نهادن بر اینکه «طبق مقررات قانونی به مقام استادی نایل شده باشند»؛ از جمله نکات برجسته این نهاد ملی و بازتاب‌دهنده خواست و نیاز دانشگاهیان به برخورداری از نهادی مستقل و غیرتشریفاتی در فرایند سیاستگذاری در دانشگاه‌هاست.

از دیگر نکات برجسته این شورا، برخورداری آن از هم‌اندیشی رؤسای دانشگاه‌ها و حتی دانشکده‌هاست که لازم است بر پایه ماده ۱۱ قانون به‌صورت دوره‌ای در جلسات شورا شرکت کنند: «رؤسای دانشگاه‌ها هر دو ماه یک بار در جلسات شورای مرکزی شرکت خواهند کرد و سالی یک‌بار هم رؤسای دانشکده‌ها یا نماینده آنها برای اظهارنظرهای خود باید در جلسات شورا دعوت شوند». شورا، طیف گسترده‌ای از وظایف سیاست‌پژوهی، استانداردها، ارزیابی و حتی مشارکت در انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها را بر دوش داشت، که به‌نظر می‌رسد تا اندازه‌ای گمارش‌های رسمی از بالا به پایین را نرمش‌پذیرتر می‌ساخت.

شورای عالی آموزش و پرورش

اصلی‌ترین وظایف شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۴۵)، در ۹ ماده و ۵ تبصره، که می‌تواند در قلمرو سیاست‌گذاری آموزشی انگاشته شود، در سه بند نخست و بند ۱۱ و ۱۲ ماده ۲، قانون شورا گنجانده شده است که عبارت‌اند از:

۱. مطالعه و اظهارنظر درباره خط‌مشی کلی آموزش و پرورش کشور؛
 ۲. اظهارنظر نسبت به لوایح مربوط به سازمان اداری وزارت آموزش و پرورش و هرگونه تغییر در ادوار تحصیلی؛
 ۳. بررسی و تصویب دستور تحصیلات و برنامه‌های کلیه مدارس و مؤسسات تربیتی، اعم از کودکان و ابتدایی و متوسطه و فنی‌وحرفه‌ای و دانش‌سراها و کلاس‌های راهنمایان آموزشی؛
 ۴. اظهارنظر در اموری که از طرف وزیر به شورا رجوع شود؛
 ۵. طرح و بحث موضوعاتی که هر یک از اعضای شورا لازم بداند و اتخاذ تصمیم مقتضی با موافقت وزیر. (قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۴۵)
- دیگر مواد و بندهای قانون یادشده، بیشتر دربرگیرنده امور اجرایی است که در مقایسه با قانون شورای عالی معارف، نشان از افزایش کارویژه‌های دیوان‌سالارانه و تمرکزگرایانه در نظام آموزشی دارد.

به‌رغم برخورداری شورای عالی از ۸ کمیسیون، آن‌گونه که از نام و شمار اعضای آنها برمی‌آید، هیچ‌کدام از آنها از توان مطالعاتی و سیاست‌پژوهی برخوردار به‌نظر نمی‌رسند. شاید، از جمله، به همین دلایل بود که فعالیت این شورا یک دهه بیشتر نپایید. به‌رغم آزموده‌های نه‌چندان کامیابانه شورای عالی آموزش و پرورش، پیش از سرنگونی حکومت پهلوی، لایحه بازگشایی این شورا از سوی وزارت آموزش و پرورش تهیه و برای تصویب

به «شورای انقلاب اسلامی» تقدیم شد. این لایحه در بهمن ماه ۱۳۵۸ به تصویب رسید و برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شد. مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی بار دیگر در تاریخ ۱۳۶۵/۹/۲۵ در مجلس شورای اسلامی مطرح و با کرانه‌دار ساختن پاره‌ای از اختیارات و وظایف شورا و افزایش شمار اعضا تصویب شد. (صافی، ۱۳۶۹: ۱۰۳)

پاگیری وزارت علوم و آموزش عالی

می‌توان چنین پنداشت که پی نهادن وزارت علوم و آموزش عالی، در سال ۱۳۴۶، واکنشی در برابر شکل‌گیری شورای مرکزی دانشگاه‌ها بود. چرا که افزون بر هم‌پوشی کارویژه‌های این نهاد دیوان‌سالار تمرکزگرا با شورای مرکزی دانشگاه‌ها، که تعیین هدف‌های علمی، تحقیقاتی، آموزشی و تهیه و تنظیم برنامه‌های مربوط به علوم و پژوهش‌های علمی و آموزش عالی بود، با توجه به نیازمندی‌های کشور و همچنین تعیین خط‌مشی آموزش کشور و تمرکز برنامه‌ریزی در امر آموزش ملی و تنظیم طرح‌های کلی و اساسی آموزشی در کلیه دوره‌ها و رشته‌های آموزشی و هماهنگ ساختن آنها با یکدیگر، جزء وظایف اصلی این وزارتخانه قرار گرفت. (نائینی، ۱۳۸۳: ۶۱۹)

همایش آموزشی رامسر: یا کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی

این همایش که از آن با نام «کنفرانس آموزشی رامسر» و یا «کنفرانس‌های انقلاب آموزشی رامسر» نیز یاد شده است، در مرداد ماه ۱۳۴۷ خورشیدی زیر نظر مستقیم محمدرضا پهلوی برگزار شد. (کنفرانس آموزشی رامسر، ۱۳۵۳) این کنفرانس، آن‌گونه که در اسناد بازتاب یافته است، برای پیشبرد اصل دوازدهم انقلاب اداری و آموزشی پایه‌ریزی شد. به این ترتیب، لایه‌ای دیگر بر لایه‌های تصمیم‌گیری در نظام آموزشی کشور از کودکان تا آموزش عالی افزوده می‌شود. اگر چه، این همایش یک‌بار در سال برگزار می‌شد، اما با گذری بر برون‌دادهای آن می‌توان دریافت که یکی از اصلی‌ترین نقش‌آفرینان در زمینه سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در قلمرو نظام آموزشی کشور بوده است. اسناد اندکی که در این زمینه وجود دارد، نشان از آن دارد که بازوی عملیاتی این همایش که زیر نظر مستقیم محمدرضا پهلوی اداره می‌شد، «سازمان بازرسی شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی» بوده است. شکل‌گیری چنین سازمانی، به موازات دیگر نهادهای دولتی، از یک سو، می‌تواند نشانگر بی‌اعتمادی پهلوی به نهادهای پرشمار دولتی و از سوی دیگر، نشان‌دهنده تمامیت‌خواهی او در چرخه امور کشور انگاشته شود.

شورای آموزش کشور

دیری نمی‌پاید که در واکنشی دیگر، که می‌تواند نشان از احساس خطر از شکل‌گیری نهادی کم‌وبیش مستقل و دانشگاهی باشد، حاکمیت، نهاد همگون دیگری را شکل می‌دهد. شورای آموزش کشور در چهارم مرداد ماه ۱۳۴۸ با تصویب هیئت وزیران شکل می‌گیرد. جای شگفتی نیست که، این شورا با نام «شورای مرکزی آموزش کشور» نیز شهرت داده می‌شود. مهم‌تر اینکه، وظایف آن نیز از وظایف شورای مرکزی دانشگاه‌ها بازشناخته نمی‌شود و حتی جلسات آن به‌گونه‌ای همزمان یا مشترک تشکیل می‌شد که بازشناسی میان آن دو امکان‌پذیر نباشد. (نائینی، ۱۳۸۳)

پاگیری مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی: نخستین نهاد پژوهشی و سیاست‌پژوهی در قلمرو آموزش عالی

شوراهایی همانند شورای مرکزی آموزش که با سوگیری‌های ویژه سیاسی و با شماری از دیوان‌سالاران و فن‌سالاران همسو با سیاست‌های حاکم تشکیل می‌شوند، دور از چشمداشت نیست که ناتوان از پاسخگویی به نیازهای سیاستگذاری در نظام آموزشی رو به‌گسترش کشور باشند. شاید به‌دلیل همین ناکارآمدی‌هاست که در سال ۱۳۴۸، نهادی پژوهشی با نام «مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی» نیز پا می‌گیرد (نائینی، ۱۳۸۳)، که در عمل به اصلی‌ترین نهاد «پژوهشی و کم‌وبیش سیاست‌پژوه» در قلمرو آموزش عالی بدل می‌شود

به‌نظر می‌رسد، دانش و انگیزه اعضای علمی این مؤسسه سبب شده بود که این مؤسسه به یکی از اصلی‌ترین و جدی‌ترین نهادهای تأثیرگذار بر سیاستگذاری در تاریخ آموزش عالی ایران، بدل شود. به‌گونه‌ای که، «برنامه پنجم آموزش عالی» که نه‌تنها دربرگیرنده سرخط سیاست‌های آموزش عالی، بلکه حتی برنامه‌های اجرایی آن نیز بود، در سال ۱۳۵۱ از سوی این مؤسسه تدوین شود و تا سال ۱۳۵۷ به‌کار خود ادامه دهد. فلسفه وجودی پاگرفتن این مؤسسه، راه‌اندازی نهادی مستقل از نهادهای دیوان‌سالاری بود که به پنداشت اعتماد، پایه‌گذار مؤسسه، درک روشنی از نهاد آموزش عالی نداشتند. (اعتماد، ۱۳۹۷)

استقلال نهادی این مؤسسه، از نهادهای رسمی دولتی، از جمله برتری‌های این مؤسسه به‌شمار می‌رفت و به آن اجازه می‌داد که با نقد و ارزیابی عملکرد برنامه‌های توسعه، به پیشنهاد اهداف و خط‌مشی‌های آموزشی در کشور بپردازد.

شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی

در تاریخ سوم مردادماه ۱۳۵۲، قانون تشکیل شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی، برای سیاستگذاری در قلمرو آموزش پزشکی به تصویب مجلس شورای ملی رسید. (مجلس شورای ملی، ۱۳۵۲) این شورا نقش چندانی در فرایند سیاستگذاری‌های آموزش کشور نداشت. بیشتر کارویژه‌های آن، مطالعاتی یا اجرایی بودند، که می‌توانست بخشی از کار ویژه‌های اصلی وزارت علوم و آموزش عالی به‌شمار آیند. اما، با بازکوی عملکرد وزارت یادشده در دوران پهلوی دوم، چنین به‌نظر می‌رسد که وزارت علوم و آموزش عالی نیز، همچون دیگر نهادهای دیوان‌سالار آن زمان، تنها به ایفای نقش در امور دیوانی نظام آموزش عالی کشور می‌پرداخته است. بنابراین وظایف مطالعاتی، مطالعات ارزیابی و نیازسنجی به نهادهای زیر چتر آن از جمله شورای آموزش پزشکی... وانهاده شده بود.

۱۴۱

شورای پژوهش‌های علمی کشور

تشکیل شورای پژوهش‌های علمی کشور، به‌منزله نخستین نهاد سیاستگذاری در قلمرو پژوهش‌های علمی کشور، مستند به ماده ۴ قانون اصلاح قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی و با هدف «تعیین خط‌مشی اساسی پژوهش‌های علمی و مرتبط ساختن آنها با نیازهای عمرانی و علمی کشور و هماهنگ کردن فعالیت‌های پژوهشی مؤسسات علمی و تعیین ضوابط لازم برای کوشش‌های پژوهشی» در جلسه مورخ ۱۳۵۴/۳/۳۱ هیئت وزیران به تصویب رسید.

در جدول ۳ رخدادهای و نهادهایی که در سیاستگذاری‌های نظام آموزشی و به‌ویژه آموزش عالی که در دوره پهلوی اثرگذار بوده‌اند به‌تصویر کشیده شده‌اند.

جدول ۳: رخدادهای و نهادهای اثرگذار در سیاستگذاری نظام آموزشی ایران (۱۳۵۴-۱۳۱۳)^۱

دانشگاه تهران	۱۳۱۳
قانون تأسیس دانشگاه شهرستان‌ها	۱۳۲۸
شورای عالی فرهنگ (تغییر نام در سال ۱۳۱۶ و قانون تشکیل در سال ۱۳۳۱)	۱۳۳۱

۱. برای کاهش حجم مقاله، به برخی از نهادها همچون شورای دانشگاه که اثرگذاری چندانی در سیاستگذاری نداشتند، به‌صورت مشروح پرداخته نشد. هدف از نگارش این جدول، نشان دادن پرشماری نهادها بوده است به‌گونه‌ای که گاه در یک سال چند نهاد نوپا شکل می‌گرفت.

شکل‌گیری نخستین هیئت امنا در دانشگاه ملی	۱۳۳۹
شورای مرکزی دانشگاه‌ها	۱۳۴۴
گشایش وزارت آموزش و پرورش	۱۳۴۵
گشایش شورای عالی آموزش و پرورش	۱۳۴۵
گشایش وزارت علوم و آموزش عالی	۱۳۴۶
تصویب قانون هیئت امنا	۱۳۴۶
برگزاری نخستین کنفرانس آموزشی رامسر	۱۳۴۷
شورای مرکزی آموزش کشور	۱۳۴۸
شکل‌گیری شورای آموزش و پرورش منطقه‌ای	۱۳۴۸
گشایش مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی	۱۳۴۸
شورای گسترش آموزش عالی	۱۳۴۹
شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی	۱۳۵۲
قطعنامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی	۱۳۵۳
شورای پژوهش‌های علمی کشور	۱۳۵۴
شورای شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی	۱۳۵۴
قطعنامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی	۱۳۵۴

۱۴۲

به این ترتیب، در گذر زمان و با گسترش نهادهای آموزشی و آموزش عالی، لایه‌ای بر لایه‌های دیوان‌سالاری در نظام آموزشی کشور افزوده می‌شود. بر پایه بسیاری از مطالعات و ارزیابی‌های اندک انجام‌شده، شکل‌گیری این نهادها نه تنها کمکی به حل مسائل و مشکلات نمی‌کنند، بلکه به پیچیده‌تر شدن فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در قلمرو آموزش می‌انجامند. (منظور^۱، ۱۹۷۱؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۷۵؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰ و نفیسی، ۱۳۶۹) اصلی‌ترین عواملی را که به ناکارآمدی این نهادهای سیاستگذار در نظام آموزشی کشور انجامیده بوده است، بر پایه بازنگری نظام‌مند و نقادانه نگاشته‌ها و اسناد، می‌توان چنین برشمرد:

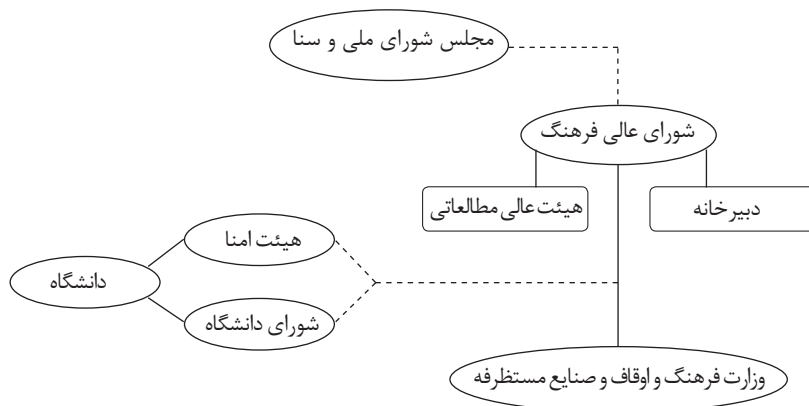
- سستی و بی‌بنیانی رویکردها و مبانی نظری استوار بر کیش شخصیت و چاپلوسانه و ابزارگرایانه؛
- نبود یا کمبود نهادهای مطالعاتی و سیاست‌پژوهی در فرایند تصمیم‌گیری و

سیاستگذاری؛

- الگوهای از هم گسیخته و واگرای سیاستگذاری؛
- فرایندهای سیاست‌پژوهی و سیاستگذاری متمرکز و از بالا به پایین؛
- مشارکت‌ناپذیری در فرایند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری؛
- نادیده انگاشتن بازیگران اصلی نظام آموزشی در تمام سطوح؛
- ناپایداری سیاست‌ها و تغییرات پیاپی؛
- چیرگی دیوان‌سالاری بر کنش علمی در سیاست‌ها، نهادسازی‌ها و اجرا؛
- سیاست‌زدگی در تمامی سطوح تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و اجرا؛
- نبود ارزیابی دقیق و کارشناسانه از عملکرد نهادهای سیاستگذار.

(منظور، ۱۹۷۱؛ ودیعی، ۱۳۵۴؛ میربابایی، ۲۵۳۵؛ شمس‌آوری، ۲۵۳۵؛ دهباشی، ۱۳۵۹؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ سرمد، ۱۳۷۲؛ اسحق‌نژاد، ۱۳۵۷؛ نفیسی، ۱۳۶۹؛ ۱۳۷۰؛ ۱۳۷۴؛ ۱۳۷۹؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷؛ حسنی، ۱۳۷۹؛ سیاسی، ۱۳۸۸؛ فراستخواه، ۱۳۹۶؛ جاودانی، ۱۳۹۸؛ ۱۳۹۲ و ۱۳۹۵ و اعتماد، ۱۳۹۷)

با تغییرات شتابانی که پس از گشایش دانشگاه تهران و ساختارهای سیاستگذاری در قلمرو نظام آموزشی و آموزش عالی شکل می‌گیرد، الگوهای نهادی سیاستگذاری در نگاره ۷ به تصویر کشیده شده است.



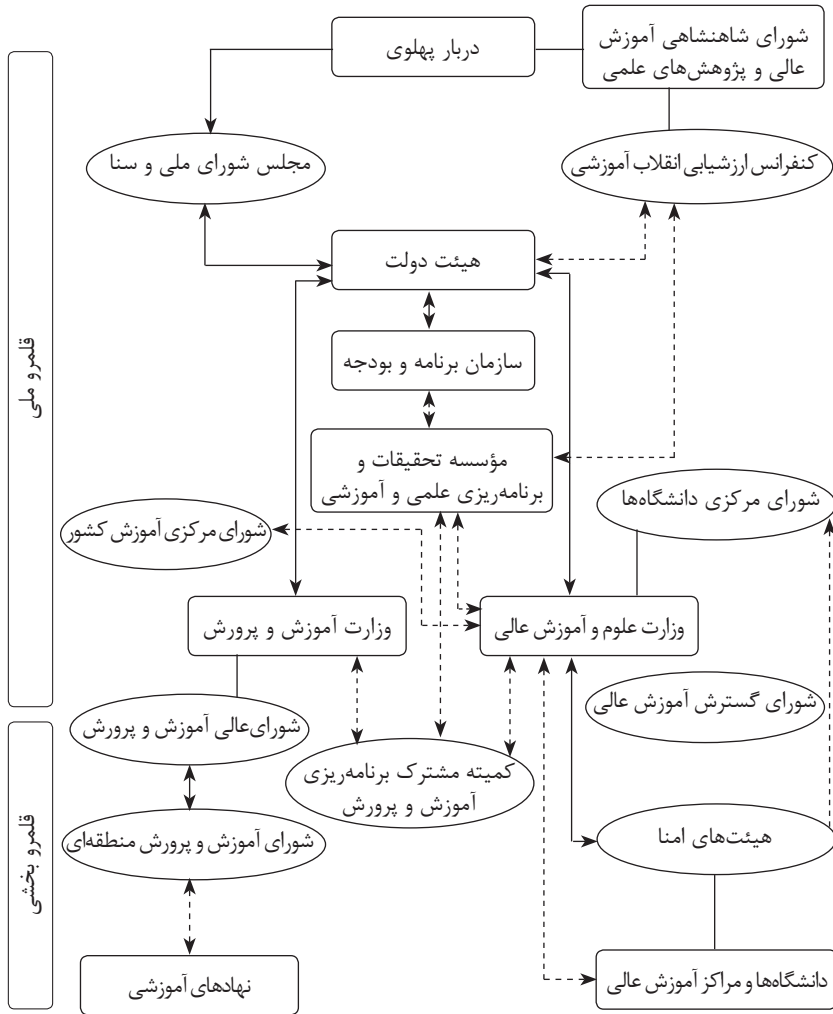
نگاره ۷: الگوی نهادی سیاستگذاری از گشایش دانشگاه تهران تا شکل‌گیری وزارت آموزش و پرورش (۱۳۴۴-۱۳۱۳) (منبع: نگارندگان)

نکته درخور یادآوری، در نگاره ۷، جدای از سادگی فرایند دیوان سالار آن، جایگاه قانونی شورای عالی فرهنگ است که تصمیم‌های آن می‌بایست به تصویب «مجلس شورای ملی و سنا» می‌رسید. افزون بر آن، مشخص بودن اهداف و کارویژه‌های این شورا، که بیشتر نظارت بر امور دیوانی بود، راه را برای مداخله‌جویی‌ها در دانشگاه سد می‌کرد. به‌ویژه اینکه کارویژه‌های آن بیشتر آموزش‌های پیش از دانشگاه را دربرمی‌گرفت.

هر چند حاکمیت و دولت، به‌ویژه در اوان این دوره، مداخله زیادی در سیاستگذاری علمی دانشگاه‌ها نداشتند و دانشگاه‌ها، کم‌وبیش، از استقلال اداری و علمی برخوردار بودند، اما سوگیری‌های سیاسی دولت‌های وقت، با اثرگذاری در انتخاب اعضای شورا و ترکیب آن، استقلال دانشگاه را به‌چالش می‌کشیدند. عملکرد دولت کودتا، پس از دکتر محمد مصدق، نمونه‌ای از گرایش به مداخله‌جویی در دانشگاه در این دوران را آشکار می‌سازد، که از جمله، سبب به کنار نهادن تمامی مصوبات دولت مصدق شد.

نکته درنگ‌برانگیز دیگر، که می‌تواند آغاز انحرافی در مسیر سیاستگذاری و قانون‌گذاری به‌شمار آید، بی‌توجهی دولت به مصوبه‌های مجلس شورای ملی و سنا بود. به‌سخنی روشن‌تر، قانون تشکیل شورای فرهنگ در سال ۱۳۳۱ از تصویب هر دو مجلس گذشته بود. اما برچیده شدن آن تنها بر پایه مصوبه خود شورا انجام می‌شود. به‌نظر می‌رسد، این رویه آغازدیگری برای کژروی در فرایند سیاستگذاری به‌شمار آید، که در دولت‌ها و حکومت‌های بعدی نیز دنبال می‌شود. یعنی قانونگذاری که از جمله کارویژه‌های اصلی دو مجلس بود، به درون قوه مجریه و برخی شوراها نیز کشانده می‌شود!

آخرین الگوی نهادی که در فرایند سیاستگذاری نظام آموزش عالی دوران پهلوی می‌توان به‌تصویر کشید، در نگاره ۸ بازتاب یافته است.



نگاره ۸: الگوی نهادی و فرایندهای سیاستگذاری در نظام آموزشی در دهه پنجاه (۱۳۵۰-۱۳۵۷)
(منبع: نگارندگان)

سخن پایانی

یافته‌ها و اسناد نشان از آن دارند که به‌جای مطالعه و ریشه‌یابی مسائل پرشمار نظام آموزشی با رویکردی علمی و با مشارکت نقش‌آفرینان اصلی، همواره بر شمار نهادهای دیوانی به‌گونه‌ای فراقانونی افزوده شده است که می‌تواند از یک‌سو، بازتاب‌دهنده

تمرکزگرایی و تمامیت‌خواهی در این دوره باشد، و از سوی دیگر، نشانگر بی‌اعتمادی پهلوی دوم به دستگاه ناکارآمد دیوان‌سالار گسترده دولت، که همواره در حال گسترش بود. (صدیق، ۱۳۴۵؛ منظور، ۱۹۷۱؛ ودیعی، ۱۳۵۴؛ محسنی، ۱۹۷۶؛ اسحق‌نژاد، ۱۳۵۷؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۵۷، میربابایی، ۲۵۳۵؛ شمس‌آوری، ۲۵۳۵؛ دهباشی، ۱۳۵۹؛ کاتوزیان، ۱۳۶۰؛ سرمد، ۱۳۷۲؛ نفیسی، ۱۳۶۹؛ ۱۳۷۰؛ ۱۳۷۴ و ۱۳۷۹؛ زیباکلام، ۱۳۷۸؛ روشن‌نهاد، ۱۳۸۳؛ گلکار، ۱۳۸۶ و سیاسی، ۱۳۸۸) اگرچه می‌توان گسترش و فربهی نظام دیوان‌سالار دولتی را تا اندازه‌ای ناشی از گسترش نهادهای نوین در جامعه ایرانی انگاشت، اما می‌توان افزود، اثربخشی و کارایی آنها، بی‌مشارکت نقش آفرینان، اندیشه‌پردازان و به‌طور کلی جامعه مدنی، نه تنها دست‌یافتنی به‌نظر نمی‌رسد، بلکه برعکس می‌تواند به رویایی در برابر چنین تغییراتی نیز بینجامد.

بی‌تردید ترسیم پیچیدگی تمامیت‌فرایندها و ارتباط‌های میان این نهادها چندان امکان‌پذیر به‌نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه که با فراز و فرودهای فضای سیاسی در کشور، نقش این نهادها نیز دستخوش تغییراتی می‌شدند، یا اینکه با شکل‌گیری نهادی نوین، نقش برخی دیگر، کم‌رنگ یا پررنگ‌تر می‌شد.

نکته دیگری که در نگاره ۸ جای درنگ دارد، وجود تنها یک نهاد مطالعاتی در فرایند سیاست‌گذاری‌هاست: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. به همین دلیل، این نهاد نوپا در دهه ۴۰ خورشیدی، نقش چشم‌گیرتری در قلمرو سیاست‌گذاری آموزشی و آموزش عالی ایفا می‌کند. هر چند انتظارات فزاینده از این نهاد پژوهشی، که از منابع انسانی اندکی نیز برخوردار بود (شاید به‌دلیل کمبود نیروی انسانی کارآمد و کنار نهادن برخی دگران‌دیشان)، می‌توانست بر کیفیت بروندهای آن در بلندمدت اثر منفی بگذارد. در دوران پهلوی، همچنین جریان دوگانه‌ای را درمی‌یابیم. نخست شکل‌گیری نهادهایی که بر پایه استقلال دانشگاه‌ها شکل می‌گیرد (شورای مرکزی دانشگاه‌ها، ۱۳۴۴؛ تصویب قانون هیئت امناء، ۱۳۴۴؛ و تا اندازه‌ای شکل‌گیری مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی، ۱۳۴۸) و دوم نهادهای دیوان‌سالاری که کوشیده‌اند با مداخله‌جویی‌های دیوان‌سالارانه، نظرات حاکمیت را به‌گونه‌ای یک‌سویه بر نهاد دانشگاه و نظام آموزشی کشور بارکنند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۴۵؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۴۶؛ شورای مرکزی آموزش کشور، ۱۳۴۸؛ کنفرانس آموزش رامسر، ۱۳۴۷؛ شورای گسترش آموزش عالی، ۱۳۴۹؛ قطعنامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی، ۱۳۵۳؛ شورای پژوهش‌های علمی کشور، ۱۳۵۴؛ شورای شاهنشاهی آموزش عالی و پژوهش‌های علمی،

۱۳۵۴؛ قطعنامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی، (۱۳۵۴)

به این ترتیب، مجموعه‌ای از نهادهای موازی در کنار هم شکل می‌گیرند و جریان دیوان‌سالار همسو با حاکمیت به دلیل برخورداری از قدرت و منابع مالی و... می‌کوشد چیرگی خود را بر نظام علمی کشور ماندگار سازد. در دهه پنجاه، تمامیت‌خواهی حکومت پهلوی به شکل‌گیری نهادهای فراقانونی و فراگیرتری می‌انجامد، که به‌نظر می‌رسد، حتی خوانش و عملکرد دولت برگزیده خود را بر نمی‌تابد و نهادهایی بر فراز آنها ایجاد می‌کند. در واقع، می‌توان پنداشت، شرایط بحرانی پدیدآمده که به انقلابی مردمی انجامید و با باز شدن فضای سیاسی، تا اندازه‌ای مجال تصویرسازی یافت، پیامد کار بست الگوها و فرایندهای ناشی از روش‌های حکومت‌داری و سیاستگذاری خودکامانه و ناپاسخگو به خواست جامعه مدنی، از جمله در قلمرو سیاستگذاری‌های آموزشی و آموزش عالی، است. الگوها و فرایندهایی که جایی برای نقش‌آفرینان اصلی متصور نیست و برای پیشبرد اهداف آمرانه، یک‌سونگرانه و از بالا به پایین حاکمیت، گریزی جز افزودن بر لایه‌های دیوان‌سالار کنترلی خود ندارد. رویکردی که می‌تواند از کژتابی‌های نظری و مفهومی سیاستگذاری نیز ریشه گرفته باشد.

بنابراین با توجه به روند سیاستگذاری آموزشی در این دوره به‌نظر می‌رسد، به‌رغم افزایش منابع، دولت‌ها از انجام کارویژه‌های اصلی خود که فراهم کردن خیر عمومی، بر پایه قرارداد اجتماعی بین آنها و مردم بود، کوتاهی کرده‌اند و با پی نهادن ساختارهای پیچیده و موازی بر ناکارآمدسازی نظام آموزشی دامن زده‌اند. یافته‌های این پژوهش که در بخش دوم آن به بازکاوی ساختارها و فرایندها و پیامدهای برآمده از آن در ج.ا.ا. پرداخته است و در مقاله دیگری گزارش خواهد شد، نشان از آن دارد که در شرایط کنونی نیز چنین کژتابی‌هایی کمابیش به‌چشم می‌خورد. از این‌رو، چنانچه سیاست‌های پیش‌گفته به گونه‌ای ادامه داشته باشد، پیامدها و نتایج همگون دور از چشم‌داشت نخواهد بود. پیامد چنین ساختارها، فرایندها و سیاستگذاری‌های نادرستی می‌تواند به بی‌عدالتی و نابرابری و دسترسی نامتوازن به خدمات عمومی و اجتماعی از جمله آموزش مناسب و با کیفیت و سرانجام نادانی فراگیر بینجامد. به‌نظر می‌رسد، کژتابی‌های نظری و درک ناروای خواسته یا ناخواسته، از مفاهیم و نهادهایی همچون «ملت - دولت»^۱ که در چارچوب «قرارداد اجتماعی»، نیاز است با تدوین و کار بست «سیاست‌های عمومی» به فراهم آوردن «خیر عمومی» بر پایه خواست و مشارکت جامعه پردازد، شاید به‌دلیل خودشیفتگی و

کیش شخصیت برخی رهبران سیاسی به بیراهه ره سپرده باشد. به سخنی دیگر، به نظر می‌رسد، چنین خوانش کژتابانه‌ای سبب شده باشد، که به جای دنبال کردن خواست جامعه مدنی، خواست و اراده فردی؛ به سان سایه‌ای خداگونه، بر کاربست «سیاست نهادسازی همراستا» پای بفشارند، تا از این رهگذر راه را برای پیاده کردن اراده سیاسی فردی هموار سازند. کاربست «سیاست نهادسازی همراستا»، به پاگیری نهادهای موازی‌ای انجامید، که به نظر می‌رسد، به دلیل مداخله‌گری‌های ناروا، بیش از آن که کارآمد بوده باشند، سد راه توسعه نظام آموزشی شدند.

منابع

۱. آجودانی، ماشاءالله. (۱۳۸۷). *مشروطه ایرانی*. تهران: نشر اختران
۲. احمدی، ... (۱۳۶۱). *پیرامون لایحه شورای عالی فرهنگ*. دانشگاه انقلاب. شماره ۱۶. مهرماه ۱۰، ۱۳۶۱-۱۱ و ۴۱.
۳. اسحققی نژاد، محمدحسین. (۱۳۵۷). *صورتجلسه مذاکرات مجلس شورای ملی*. دوره بیست و چهارم. جلسه ۱۹۷.
۴. اسلامی ندوشن، محمدعلی. (۱۳۵۷). *سال‌هایی که بر دانشگاه گذشت و نباید ادامه یابد*. نگین. شماره ۱۶۱. مهرماه ۱۳۵۷.
۵. اعتماد، شاپور. (۱۳۹۷). *سخنرانی در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۶. ایمانی، مصطفی و حمید جاودانی. (۱۳۸۱). *بررسی اصول و معیارهای ارزیابی لایحه و تریبات (نهادی، کارکردی، رفتاری) پیشنهادی متناسب با اصول راهنما*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
۷. بازرگان، فریدون. (۲۵۳۵). *تحول مبانی آموزش و پرورش کشور در نیم سده اخیر*. سخنرانی به مناسبت پنجاهمین سال شاهنشاهی دودمان پهلوی. تهران: دانشکده علوم تربیتی.
۸. بی‌نام. (۱۳۶۱). *نقدی بر طرح شورای عالی فرهنگ*. دانشگاه انقلاب. شماره ۱۴. ۷۰-۷۲.
۹. بی‌نام. (۱۳۵۳). *قطعه‌نامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. رامسر.
۱۰. بی‌نام. (۱۳۵۴). *قطعه‌نامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. رامسر.
۱۱. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *توسعه پایدار از رهگذر توسعه نهادهای ایرانی تولید دانش*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۱۲. جاودانی، حمید. (۱۳۹۳). «دانشگاه پایدار گذرگاهی برای برزیستی باکیفیت». در: *مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۳. جاودانی، حمید. (۱۳۸۱). *بررسی راه‌های افزایش دستیابی به آموزش عالی*. جلد اول. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۴. جاودانی، حمید. (۱۳۸۶). *بررسی توسعه سازمانی در بعد مدیریتی آموزش عالی ایران*. پایان‌نامه دکتر. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
۱۵. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *دانشگاه‌ها و جهانی شدن: مفاهیم و رویکردها*. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۶. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *توسعه پایدار از رهگذر توسعه نهادهای ایرانی تولید دانش*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.

۱۷. جاودانی، حمید. (۱۳۹۸). بازکاوی مهم‌ترین دگرگشت‌های آموزش عالی و سناریوهای آینده. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۱۸. جاودانی، حمید و عطیه سیدرضا. (بی‌تا). جامعه دانش، جامعه اطلاعاتی. تهران: بنیاد دانشنامه‌نگاری ایران.
۱۹. جاودانی، حمید. (۱۳۸۸). جهانی‌شدن و آموزش عالی، گسست میان نظریه و کنش: راهبردهایی نوین برای توسعه آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال پانزدهم. شماره ۵۳.
۲۰. حاضری، علی‌محمد. (۱۳۷۹). تأملی در علل و پیامدهای انقلاب فرهنگی. پژوهشنامه متین. شماره ۸. پاییز ۱۳۷۹. ۸۱-۱۰۶.
۲۱. حسینی، عطاالله. (۱۳۷۹). اسنادی از دانشگاه ملی ایران (۱۳۵۸-۱۳۳۸). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۲۲. حمزه رباطی، مطهره؛ حمید جاودانی و، بهناز مهاجران و دیگران. (۱۳۹۶). دانشگاه پایدار: پیش‌بایست‌های دستیابی به آموزش پایدار. فرایند مدیریت توسعه. شماره ۱۱۰. ۹۶-۶۱.
۲۳. خلیلی، ابراهیم. (۱۳۷۶). چالش جنوب: گزارش کمیسیون جنوب. چاپ اول. تهران: قومس.
۲۴. دهباشی، علی. (۱۳۵۹). گفتاری پیرامون انقلاب فرهنگی. آرش. شماره ۲۱. ۱۲۸-۱۲۲.
۲۵. رسوخی، مهشید؛ هادی شیرازی بهشتی و نسرين نورشاهی. (۱۳۸۰). راهنمای آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران.
۲۶. روسو، ژان‌ژاک. (۱۳۸۶). گفتاری در باب نابرابری. حسین راغفر و حمید جاودانی. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۲۷. روسو، ژان‌ژاک. (بی‌تا). قرارداد اجتماعی. غلامحسین زیرک‌زاده. بی‌جا.
۲۸. روشن‌نهاد، ناهید. (۱۳۸۳). انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران: دگرگونی در آموزش عالی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۹. رینگر، مونيكا ام. (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار. مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس
۳۰. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۰). دانشگاه و انقلاب. تهران: انتشارات روزبه.
۳۱. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۷). بازنگری انقلاب فرهنگی: مرغ‌های سیاه، مرغ‌های سفید، تخم‌مرغ‌های دوزرده. ماهنامه خبری، تحلیلی و آموزشی لوح. شماره ۵.
۳۲. سادوسکی، وادیم. (۱۳۶۱). روش‌شناسی علم و برخورد سیستمی. کیومرث پریانی. روش‌شناسی علم اقتصاد. سال چهارم. شماره ۴. ۳۳۶-۳۲۱.
۳۳. سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۲). سیر تحول برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران قبل از انقلاب اسلامی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱. سال اول. ۸۵-۱۰۴.

۳۴. سیاسی، علی اکبر. (۱۳۸۸). گزارش یک زندگی. چاپ دوم. تهران: اختران.
۳۵. شمس آوری، پری سیما. (۲۵۳۵). سخنی کوتاه پیرامون تحول نظام آموزش عالی در دوران پنجاه سال سلطنت دودمان پهلوی. سخنرانی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۳۶. شورای فرهنگ. (۱۳۳۹). اساسنامه دانشگاه‌های ایران. جلسه ۹۹۸.
۳۷. صافی، احمد. (۱۳۶۹). نقش شورای عالی آموزش و پرورش در پیشبرد نظام آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۴. ۱۱۵-۱۰۰.
۳۸. صالحی، علی اکبر. (۱۳۷۳). طرح بازنگری نظام آموزش عالی کشور. پیش نویس اولیه. تجدیدنظر ۳. تهران: معاونت آموزشی وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
۳۹. صدیق، عیسی. (۱۳۳۶). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴۰. صدیق، عیسی (۱۳۴۵). یادگار عمر. ج ۲. تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات امیرکبیر.
۴۱. طالع، هوشنگ. (۱۳۸۰). فاجعه در دانشگاه‌های ایران. گزارش. شماره ۱۲۵. ۵۶-۴۹.
۴۲. غفرانی، محمداقبر (۱۳۷۹). فرایند پیشنهادی سیاستگذاری علم و فناوری برای ایران. رهیافت. شماره ۲۲.
۴۳. غفرانی، محمداقبر. (۱۳۸۲). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه چهارم. مجلس و راهبرد. شماره ۴۱. زمستان. ۷۳-۱۰۰.
۴۴. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۴۵. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نی.
۴۶. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی. تهران: آگاه.
۴۷. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۷). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
۴۸. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). استقلال دانشگاه‌ها یا احیای وزارت علوم. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران.
۴۹. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). طرح سازمان ملی دانشگاهیان و دورنمای اداره دانشگاه. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران. ۵۹-۶۳.
۵۰. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). مظلومی به نام دانشگاه. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران. ۳۶۳-۳۵۶.

۵۱. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۸۱). مقدمه علم حقوق. چاپ سی و دوم، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۵۲. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۶۰). ابهام در وضع دانشگاه‌ها. مجموعه مقالات: گذری بر انقلاب ایران. تهران: دانشگاه تهران.
۵۳. کریمی، محمود. (۱۳۹۱). اهمیت میرزا حسن رشیدی. راسخون.
۵۴. کسروی، احمد. (۱۳۱۱). آیین. بی‌جا.
۵۵. کنفرانس آموزشی رامسر. (۱۳۵۳). قطعنامه هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی. بی‌جا.
۵۶. کنفرانس آموزشی رامسر. (۱۳۵۳). قطعنامه هفتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی. بی‌جا.
۵۷. گلکار، سعید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه نظام پهلوی و دانشگاه در ایران. فصلنامه دانشگاه اسلامی. شماره ۳۵. سال یازدهم. پاییز ۱۳۸۶. ۱۵۷-۱۲۵.
۵۸. گید، ام. ای. (۱۳۷۳). هیئت‌های امنا. عبدالحسین نفیسی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۸ و ۷. ۲۶۷-۲۴۳.
۵۹. مجلس شورای ملی. (۱۳۴۸). قانون تشکیل شورای آموزش و پرورش منطقه‌ای. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۶۰. مجلس شورای ملی. (۲۵۳۵). قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۶۱. مجلس شورای ملی. (۱۲۸۹). قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. شماره چاپ ۲. جلد ۱. شماره صفحه: ۲۸۷.
۶۲. مجلس شورای ملی. (۱۳۰۰). قانون شورای عالی معارف. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۳. شماره چاپ ۲. جلد ۱.
۶۳. مجلس شورای ملی. (۱۳۱۳). قانون اجازه تأسیس دانشگاه در تهران. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۹. شماره چاپ ۳. جلد: ۱.
۶۴. مجلس شورای ملی. (۱۳۳۱). لایحه قانونی مربوط به اعطای اختیارات برای مدت شش ماه به شخص آقای دکتر محمد مصدق نخست وزیر. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱۷. شماره چاپ ۱. جلد ۱.
۶۵. مجلس شورای ملی. (۱۳۴۶). قانون تشکیل و اختیارات هیئت امنا دانشگاه تهران. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۱. شماره چاپ ۱. جلد ۹.
۶۶. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۲). قانون تشکیل شورای آموزش پزشکی و تخصصی رشته‌های پزشکی. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۳. شماره چاپ ۱. جلد ۱۲.
۶۷. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۳). قانون اصلاح قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۲۳. شماره چاپ ۲. جلد ۱۲.
۶۸. مجلس شورای ملی. (۱۳۵۹). لایحه قانونی تشکیل شورای عالی فرهنگ و آموزش عالی.

- مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. جلد ۱.
۶۹. مجلس شورای ملی. (۱۲۹۰). **قانون اساسی معارف**. مرکز پژوهش‌های مجلس. دوره ۱. شماره چاپ ۲. جلد ۱.
۷۰. محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۷۰). **تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران**. جلد ۱. تهران: انتشارات تهران.
۷۱. محبوبی اردکانی، حسین. (۱۳۶۸-۱۳۵۴). **تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران**. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷۲. مشبکی، اصغر و علی‌اکبر خادمی. (۱۳۸۷). **بررسی آسیب‌شناسانه سیاست‌ها و سیاستگذاری‌های فرهنگی بعد از انقلاب اسلامی**. نامه پژوهش. زمستان. شماره ۱۴.
۷۳. معین، مصطفی. (۱۳۹۱). **گفته‌های مصطفی معین از انقلاب فرهنگی**. در گفتگو با سایت آفتاب. دی‌ماه.
۷۴. ملکی، محمد. (بی‌تا). **دانشگاه تهران اولین نهاد شورایی پس از انقلاب بود**. دنیای سخن. شماره ۸۴. ۵۲-۵۰.
۷۵. مورن، ادگار. (۱۳۸۴). **جهانی‌شدن و آموزش: هفت دانش لازم برای آموزش آینده**. حمید جاودانی. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۷۶. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۲۰۱۳). **تاریخچه هیئت امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی**. <http://omana.irphe.ir/intro.aspx>. دریافت شده: ۲۰۱۳/۲/۳.
۷۷. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۲۰۱۳). **جایگاه هیئت‌های امنای در ساختار جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری** (<http://omana.irphe.ir/uploadfeportsipositim>). دریافت شده: ۲۰۱۳/۲/۴.
۷۸. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۰). **پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی**.
۷۹. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۱). **پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی**.
۸۰. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۲). **برنامه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مستقل دولتی در برنامه پنجم عمرانی کشور**. تهران.
۸۱. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۳). **گزارش مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی به هفتمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی رامسر**. تهران.
۸۲. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۳). **یک بررسی اجمالی در مورد رایگانی آموزش**.
۸۳. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۱). **پیشنهاد برنامه پنجم آموزش عالی**. تهران.
۸۴. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۲۵۳۵). **سنجش عملکرد آموزش و پرورش**

- در برنامه‌های چهارم و پنجم عمرانی و پیشنهاد هدف‌ها، خط‌مشی‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش در برنامه ششم عمرانی. گزارش مرحله دوم کمیته مشترک برنامه‌ریزی آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۸۵. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. (۱۳۵۲). برنامه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مستقل دولتی در برنامه پنجم عمرانی کشور. گزارش مشترک وزارت علوم و آموزش عالی، سازمان برنامه و بودجه و مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی. تهران.
۸۶. میربابائی، هرمز. (۲۵۳۵). نگرشی به چگونگی پیوند آموزش و پرورش با تحولات اقتصادی - اجتماعی ایران از مشروطه تا کنون. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۸۷. نائینی، سیدمحمدکاظم. (۱۳۸۳). شوراها در آموزش عالی ایران. دایره‌المعارف آموزش عالی ایران. جلد ۱. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۸۸. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۶۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۶۸-۱۳۲۸)، سطوح برنامه‌ریزی توسعه و تحولات آن. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۴. ۳۶-۱۲.
۸۹. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، تعاریف و سابقه. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۴. ۳۴-۱۳.
۹۰. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۰). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران (۱۳۶۸-۱۳۲۸)، نظام برنامه‌ریزی توسعه، قسمت دوم: جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۸-۲۷. ۴۰-۲۹.
۹۱. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۴). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش، در ایران، برنامه دوم توسعه ۱۳۷۸-۱۳۷۴. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۴۲-۴۱. ۴۷-۲۰.
۹۲. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۹). بازنگری تجربی برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش در ایران، فنون و شیوه‌های برنامه‌ریزی (تجربه سال‌های ۱۳۷۸-۱۳۲۷)، بخش دوم: مبانی نظری و پیشنهادهای اصلاحی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۴. ۱۰۰-۷۳.
۹۳. نورشاهی، نسرین. (۱۳۷۵). افت تحصیلی در آموزش عالی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۳ و ۱۴.
۹۴. نورشاهی، نسرین. (۱۳۷۷). تحولات نظام‌گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱۸.
۹۵. همایون، ناصر. (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۹۶. همایون‌پور، پرویز. (۱۳۵۲). تکنولوژی در خدمت آموزش و پرورش جهان سوم. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۹۷. ودیعی، کاظم. (۱۳۵۴). انقلاب کیفی در آموزش و پرورش ایران. مجله آموزش و پرورش.

شماره ۱۳۲. مهرماه ۱۳۵۴. ۲۸-۲۳.

۹۸. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۵۳). *پیشبرد هدف‌های کنفرانس انقلاب آموزشی در آموزش و پرورش گزارش وزیر آموزش و پرورش در هفتمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی*. بی‌جا.
۹۹. وزارت علوم و آموزش عالی. (۱۳۵۲). *گزارش وزارت علوم و آموزش عالی به ششمین کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی*. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی آموزشی.
۱۰۰. یوسفی. (۱۳۸۱). *بررسی کتاب مونیکا رینگر: آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار، در گفتگو با عبدالله شهبازی*. کتاب هفته. شماره ۱۱۱.
101. Bell, L. & H. Stevenson. (2006). *Education Policy: Process, Themes & Impact*. London: Routledgefalmer, Taylor & Francis Group.
102. Breton, G. (2003). *De L'internationalisation À La Globalisation De L'enseignement Supérieur, Dans Globalisation Et Université: Nouvel Espace, Nouveaux Acteurs*. Edition Unesco/Les Presses De L'université Laval.
103. Daniel, J. (2003). *Le Communisme Scientifique Et L'economie Capitaliste: L'université À L'ère De La Globalisation; Dans Globalisation Et Université: Nouvel Espace*. Nouveaux Acteurs; Edition Unesco/Les Presses De L'université Laval.
104. Deem, R. (2001). Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important?. *Comparative Education*. Vol. 37. No. 1. Pp. 7-20. Routledge. Uk.
105. Derrida, J. (2001). *L'université Sans Condition*. Paris: Galilée.
106. Dunn, W. N. (2007). *Public Policy Analysis: an Introduction*. 4th Ed. Prentice Hall.
107. Giroux, H. (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: the University as Democratic Public Sphere. *Harvard Educational Review*. 72(4). 425-463.
108. Giroux, H. (2011). *Casino Capitalism and Higher Education*. Counter Punch.
109. Giroux, H. A. (2017). Neoliberalism's War Against Higher Education and the Role of Public Intellectuals. In M. Izak, M. Kostera. & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 185-206). Basingstoke: Palgrave
110. Hallam, R. (2017). Escape from the Neo-Liberal Higher Education Prison: a Proposal for a New Digital Communist University. In M. Izak; M. Kostera. & M. Zawadzki. (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 245-269). Basingstoke: Palgrave.
111. Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy: the Four Education Orientations Framework*. Newyork: Springer.
112. Knight, J. (2004). Internationalization, Remodeled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. No. 8. Pp. 5-31.
113. Knight, J. (2003). *Les Accords Commerciaux (Agcs): Implication Pour L'ensignement Supérieur; Dans Globalisation Et Universités: Nouvel Espace, Nouveaux Acteurs*. Editions Unesco/Les Presses De L'université Laval.
114. Lasswell, H. D. (1951). *The Policy Orientation, in the Policy Science: Recent Development in Scope and Method*. Stanfor, C. A.: Stanford University Press.
115. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. New York: Routledge.
116. Malone, E. (1995). *Public Policy: Prespectives and Choices*, New York: Macgraw Hil
117. Manzoor, C. (1971). *University Reform in Iran: Problems and Prospects*. phd Thesis. Tufts University.

118. Marginson, S. (2006). *Putting "Public" Back Into the Public University. Thesis Eleven*. 84. 44-59.
119. Marginson, S. (2011). *Higher Education and Public Good. Higher Education Quarterly*. 65(4). Pp 411-433.
120. McCulloch, G. (2004). *Research in Education, History and Social Sciences*. London: RoutledgeFalmer, Taylore & Francis Group.
121. Mohseni, M. (1976). Sociology in Iran. *International Social Science Journal*. 22(2): 387-390.
122. Mok, K. H. (2007). Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflection. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11. No. 3-4. Pp. 433-454. Sage Publications.
123. Mok, K. H. & A. Welch. (Eds) (2003). *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
124. Mok, K. H. & H. H. Lee. (2000). Globalization or Recolonization: Higher Education Reforms in Hong Kong. *Higher Education Policy*. Vol. 13. Pp. 361-377.
125. Morin, E. (1999). *Les Sept Savoirs Necessaires a L' Education Du Future*. Paris: Seuil.
126. Mueller, D. C. (1989). *Public Choice*. Vol. 2. New York: Cambridge University.
127. Nesselin, T. S. (2008). Public Choice Theory. In *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. Vol. 3. New York. London: Taylor & Francis.
128. Papastephanou, M. (2005). Globalisation, Globalism and Cosmopolitanism as an Education Ideal. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 27. No. 4. Australasia.
129. Peterson, S. A. (2008). Public Policy. In *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. Vol. 3. New York. London: Taylor & Francis.
130. Porter, P. & L. Vidovich. (2000). *Globalization and Higher Education Policy*"; *Education Theory*. Vol. 50. No. 4. Pp. 449-465. University of Illinois.
131. Rhoades, G. (2003). *Democracy and Capitalism, Academic Style: Governance in Contemporary Higher Education*. Prepared by the Center for Higher Education Policy Analysis (Los Angeles, Ca). Paper Presented to the Governance Roundtable (Santa Fe, Nm, June 2003). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed482063.pdf>.
132. Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and Globalization in Education. *Cultural Studies Critical Methodology*. Vol. 7. No. 3. Pp. 259-263. Sage Publication, Uk. Shultz, Lynette. Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understanding. *The Alberta Journal of Education*. Vol. 53. No. 3. Pp. 248- 258. USA.
133. Salmi, J. (2003). *Construction Des Société Du Savoir: Nouveau Défis Pour L' Enseignement Supérieur*. Dans Globalisation Et Universités, Québec: Unesco / Les Presses De L' université Laval.
134. Sandel, M. J. (2016). *Lessons from the Populist Revolt*. <https://www.livemint.com/Opinion/7Gq9vtnn9nm1ppbriohi1m/Michael-J-Sandel--Lessons-From-The-Populist-Revolt.html> 1/6 Roy Jacques, (2017). Mclearning and the So-Called Knowledge Society: an Essay". in M. Izak, M. Kostera, & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education* (Pp. 159-183). Basingstoke: Palgrave.
135. Simon, C. A. *Policy Analysis*. <https://www.britannica.com/Topic/Policy-Analysis>
136. Slaughter, S. & L. Leslie. (1997). *Academic Capitalism*. Baltimore: John Hopkins University Press.
137. Steier, F. (2003). The Changing Nexus: Tertiary Education Institutions, the Marketplace and the State. *Higher Education Quarterly*. 57(2). Pp 158-180.
138. Stohl, M. (2007). We Have Met the Enemy and He Is Us: the Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*. No 11. Sage Publication.

139. Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a Response to Globalization: Radical Shift in University Environment. *Higher Education*. No. 53. Pp. 81-105. Springer Science & Business Media B. V.
140. Sułkowski, L. (2017). The Culture of Control in the Contemporary University. In M. Izak; M. Kostera. & M. Zawadzki (Eds.). *The Future of University Education*. (Pp. 85-105). Basingstoke: Palgrave.
141. Szadkowski, K. (2017). The University of the Common: Beyond the Contradictions of Higher Education Subsumed Under Capital. In *The Future of University Education*. Uk: Palgrave Critical University Studies.
142. Wilson, J. Q. (1979). *American Government: Institutions and Policies*; D. E. Heath: Lexington. MA
143. World Bank. (2019). *The Changing Nature of Work*. Washington. Dc 20433. USA.