

مسئله کیفیت آموزش عالی موضوعی است که ذهن بسیاری از صاحب نظران، 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 یا 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. (استرام کویست^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 به کارگیری 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 سرمایه‌انسانی 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 دانش‌محور است.» (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۳) همچنین آنان (به‌نقل 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 این‌رو آنان تحقق اقتصاد دانایی‌محور را رسالت جدید بخش آموزش عالی می‌دانند. (شیره‌پز آرانی و شریفی بیدگلی، ۱۳۹۱: ۶۹۳)

به‌نظر حاتمی و محمدی (۱۳۹۲) کنترل کیفیت در آموزش عالی نیازمند تشکیل یک سازمان ملی و بومی است. به‌نظر آنها دانشگاه‌ها با چالش‌هایی چون «...خیل عظیم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، فشار عمده رقابت با مؤسسات و سایر بخش‌های اقتصادی و اجتماعی برای به‌دست 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) به‌نظر 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 به‌نوعی 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 می‌دانست. 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 Reseach 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 به‌خصوص 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 منابع پایه به اقتصاد دانش پایه. (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 استانداردهای 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 کارآیی 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 کارآیی 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 انسان‌نیازمندیم. 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. به گواه 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 تنگناهای 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 شکر. در لارنس کهن. متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم. 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 پست‌مدرنیسم. 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. شیرپز 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 بادیرست. 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.