

هدف این مقاله بررسی وضعیت کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها در دوره غلبه سرمایه‌داری پیشرفته است. سرمایه‌داری پیشرفته نامی است که برای توصیف وضعیت اقتصادی جوامع غربی در دهه‌های اخیر به کار می‌رود. فرضیه اصلی مقاله این است که سرمایه‌داری، به ویژه در دهه‌های گذشته بر وظایف اخلاقی دانشگاه‌ها تأثیر منفی داشته است. در اینجا منظور از کارکرد اخلاقی توجه به تعالی انسان به عنوان یک موجود معنوی و نیز گسترش عدالت اجتماعی است. برای تحلیل مسئله، کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها از شش منظر آرمان‌گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، اگزستانسیال و پسامدرن مورد نقد و بررسی قرار گرفت و در نهایت رویکردی تلفیقی پیشنهاد شد. تحلیل یافته‌ها، کاستی‌های اخلاقی دانشگاه‌ها را در عصر سرمایه‌داری از مناظر گوناگون نشان می‌دهد. بر اساس این تحلیل، ضعف اخلاقی دانشگاه‌ها در عصر سرمایه‌داری را می‌توان در مواردی چون توسعه روابط طبقاتی و ایجاد نابرابری؛ به خدمت گرفتن دانش به عنوان ابزاری برای سلطه گروه‌های ذینفع؛ گسترش نابرابری جنسیتی و نژادی و بالاخره نادیده گرفتن بعد متعالی و معنوی انسان و تلقی او به مثابه یک شیء یا یک نیروی کار تخصصی و در نتیجه از خودبیگانگی او دانست.

■ واژگان کلیدی:

کارکردهای اخلاقی، دانشگاه، سرمایه‌داری پیشرفته، دانش ابزاری، نابرابری

# زوال کارکردهای اخلاقی دانشگاه در عصر سیطره سرمایه‌داری پیشرفته

حجت صفارحیدری

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران  
h.saffar@umz.ac.ir

## طرح مسئله

به نظر می‌رسد که امروزه دانشگاه‌ها دیگر قادر به ایفای نقش‌های اخلاقی خود نیستند. منظور از کارکردهای اخلاقی، تحقق همه شرایطی است که از یک سو به عدالت اجتماعی می‌انجامد و از سوی دیگر به رشد و تعالی معنوی و اخلاقی انسانی یاری می‌رسانند. در دهه‌های اخیر با غلبه سرمایه‌داری و جهت‌گیری بازاری ما شاهد نوعی زوال در کارکرد اخلاقی دانشگاه‌ها هستیم. در دو دهه گذشته در جامعه ایرانی نیز بحث‌های زیادی درباره ارتباط دانشگاه‌ها با بازار کار و برطرف کردن نیازهای بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی به میان آمده است. همچنین در سال‌های اخیر مسئله رابطه میان برنامه‌ریزی آموزش عالی و نیازهای بازار کار موضوع بسیاری از همایش‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌های دانشجویی بوده است. همه جا سخن از ضرورت برقراری ارتباط میان آموزش عالی با بازار کار است. و در این سخن به تلویح و یا به تصریح از نقش دانشگاه چون ابزاری مؤثر و خدمت‌گذار سخن به میان آمده است. تحولاتی که در جوامع توسعه یافته به وجود آمده، در کنار نیاز دولت‌ها به افزودن توان اقتصادی و صنعتی خود که به کار مقاصد گوناگون می‌آید سبب شده تا برقراری چنین رابطه تنگاتنگی را مشروع و مجاز بدانیم. البته آنچه در این میان نادیده گرفته می‌شود نقش دانشگاه در توسعه عدالت اجتماعی و رشد و تعالی فردی، چون وظیفه‌ای اخلاقی است. فرض بر این است که در صورتی که دانشگاه‌ها بتوانند نیازهای بنگاه‌های گوناگون اجتماعی را برآورند عدالت اجتماعی و رشد و تعالی فردی خود به خود تحقق می‌یابد. زیرا آموزش‌دیدگان دانشگاهی با پاسخ گفتن به نیازهای اقتصادی جامعه، به رفاه اقتصادی و منزلت اجتماعی دست می‌یابند و تحقق چنین وضعیتی عدالت اجتماعی را نیز تأمین می‌کند. اما تجربیات عینی، شواهد نظری و تحقیقاتی چنین فرضی را تأیید نمی‌کند. از این رو در این مقاله می‌خواهیم به بررسی تأثیر این نگرش بر کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها بپردازیم و ادعای اساسی نیز این است که غلبه جهت‌گیری سوداگرانه که از قرن نوزدهم آغاز گردید و در قرن بیست و به‌ویژه در چهار دهه گذشته گسترش یافته است در کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها بحران‌های بزرگ و عمیقی به وجود آورده است. تغییر مأموریت دانشگاه‌ها از تأمین و استقرار عدالت اجتماعی به توجیه و مشروعیت بخشی به نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و نیز تعمیق نظام سلسله‌مراتبی و رواج سلطه در جامعه از جمله بحران‌هایی است که در کارکردهای اخلاقی دانشگاه رخ نموده است.

گرچه خاستگاه این بحران‌ها در مغرب زمین بوده اما کشورهای در حال توسعه نیز تحت تأثیر نظریه‌های سیاسی و اقتصادی غرب و الگو گرفتن از مدل‌های توسعه و به اجرا درآوردن نظام‌های برنامه‌ریزی اقتصادی و آموزشی کشورهای توسعه‌یافته اینک در حال تجربه کردن همان بحران‌ها هستند. نمونه‌ای از این چگونگی را می‌توان در رواج ایده‌هایی چون خودگردانی دانشگاه‌ها، دانشگاه چون نهاد تولید دانش و دیگر بنگاه‌های اجتماعی چون متقاضیان و خریداران دانش که دانشگاه‌ها را نیز به بنگاهی اقتصادی تبدیل می‌کند، دسته‌بندی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها

و رشته‌های دانشگاهی بر حسب میزان درآمدزایی آنها و رواج و ترویج این ایده که اساتید دانشگاه‌ها باید با پیوند زدن تخصص و تحقیقات خود با بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی هر چه بیشتر درآمدهایی را عاید دانشگاه محل کار خود نمایند، یافت. این تلقی از دانشگاه به خود این مراکز محدود نگشته بلکه امروز متقاضیان تحصیلات دانشگاهی نیز مشتاق آن‌اند که رشته‌هایی را برگزینند که انتظارات اقتصادی و اجتماعی آنان را برآورد. از این‌روست که بسیاری از رشته‌هایی که جنبه درآمدزایی آنها ناچیز است انتخاب نمی‌شوند. داوری درباره تحصیلات دانشگاهی و انتخاب رشته‌ها صرفاً با معیارهای اقتصادی انجام می‌گیرد. این نکته به‌ویژه با کاهش استقبال پسران از تحصیل در رشته‌های علوم انسانی و افزایش استقبال دختران از تحصیل در دانشگاه‌ها پیوند آشکاری دارد. رقابت برای ورود به رشته‌های پردرآمدتر در دانشگاه‌ها و یا دیگر مراکز آموزش عالی شاهد مثالی از این تغییر جهت در تحصیلات دانشگاهی است (صفرحیدری و دیگران، ۱۳۸۸). از سوی دیگر امروز ما حتی شاهد رسوخ این جهت‌گیری در آموزش عمومی و متوسطه نیز هستیم. دانش‌آموزان از همان دوران ابتدایی برای رقابتی سخت برای ورود به رشته‌هایی آماده می‌شوند که از اعتبار و درآمدی بالاتر برخوردار است، وضعیتی که صرف هزینه‌های گزاف و بالای کلاس‌های خصوصی و شرکت در آموزشگاه‌های گوناگون آمادگی را توجیه می‌کند. فضای رقابتی که بی‌شبهت به وضعیت رقابت در بازار آزاد نیست، چنان در همه افکار رسوخ کرده است که شکست و یا توفیق در قبولی در آن رشته‌ها را به شرکت و یا عدم شرکت در این کلاس‌ها و آموزشگاه‌ها مرتبط کرده است. در کنار این پدیده، راه‌اندازی مؤسسات غیرانتفاعی آموزش عالی نیز جلب نظر می‌کند. تقاضای اجتماعی برای برخورداری از تحصیلات عالی و ناتوانی دولت در پاسخگویی به این تقاضاها پای بخش خصوصی را نیز به این حوزه باز کرده است. با نگاهی به نوع تقاضای اجتماعی و رشته‌های تحصیلی دایر در این مراکز به خوبی می‌توان جهت‌گیری اقتصادی غالب بر تقاضای اجتماعی را مشاهده کرد. در این مراکز عموماً رشته‌هایی گشایش یافته‌اند که متقاضیان را برای بازار کار آماده می‌کند.

آیا این موارد شواهدی از شیوع گسترده نگرش بازارمحور در مراکز و نهادهای آموزش عالی ارائه نمی‌کنند؟ گرچه امروز دور از انتظار نیست که دانشگاه‌ها نقش فعالی در پاسخگویی به نیازهای بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی و نظامی داشته و یا ابزاری برای مشروعیت بخشیدن به ایدئولوژی‌های سیاسی و اقتصادی باشند، اما آنچه در این میان نادیده گرفته می‌شود وظیفه اخلاقی دانشگاه‌هاست. پرسش این است که دانشگاه‌های امروزی در خدمت تحقق کدام ارزش‌های اخلاقی هستند؟ در صورتی که مسئله اخلاق را نه فقط موضوعی فردی بلکه اجتماعی بدانیم، آیا می‌توان انتظار داشت که در عصر سیطره جهت‌گیری سوداگرانه، دانشگاه‌ها رسالت اخلاقی خود را ایفا کنند؟ طرح پرسش‌هایی از این نوع از آن رو با اهمیت است که می‌تواند ما را نیز به تأمل در کارکردهای کنونی دانشگاه‌های ما ترغیب نماید. آیا ما در حال تجربه کردن همان تجربه‌هایی نیستیم که دانشگاه‌ها از آغاز عصر مدرن به‌ویژه در دو قرن اخیر از سر گذرانده‌اند؟

### پرسش‌های تحقیق

بر اساس آنچه گفته شد پرسش‌های مورد بررسی به این شرح بیان می‌شوند: ۱. آیا رواج و غلبه سرمایه‌داری بر دانشگاه‌ها باعث تولید و گسترش نابرابری اجتماعی و نیز تنزل مقام اخلاقی و معنوی انسان شده است؟ ۲. در صورت مثبت بودن پاسخ سؤال قبلی، این ناتوانی اخلاقی چگونه نمایان گردیده است؟ ۳. چه نقدهایی بر کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها وارد آمده است؟

### روش‌شناسی تحقیق

با توجه به ماهیت نظری تحقیق و مطابق با روال معمول در مطالعات نظری، رویکرد پژوهش در مقاله حاضر رویکردی تحلیلی و تفسیری است. در این روش پس از جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز و مربوط (اعم از مقالات و کتاب‌های موردنظر) و بازخوانی آنها تلاش می‌شود تا با استفاده از قواعد تفسیر متن به عنوان روش مطالعه و نزدیک کردن معنای آن به فهم خوانندگان جامعه ایرانی بینشی تازه از موضوع تحقیق ارائه کند. جامعه آماری این تحقیق مجموعه کتاب‌ها مقالات و دیگر منابع در دسترس می‌باشد. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق فیش‌هایی است که از طریق مطالعه متون فراهم آمده است. به‌کارگیری این شیوه که در بعضی از منابع به روش کتابخانه‌ای معروف است، بسته به نوع سند و موضوع تحقیق ممکن است با استفاده از فیش یا جدول یا نقشه و کروکی یا فرم‌های شبه پرسشنامه، یا ترکیبی از همه آنها صورت پذیرد (حافظ‌نیا، ۱۳۸۶).

۱۵۲

### چارچوبی برای تحلیل

کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها را می‌توان از منظرهای گوناگونی مورد تحلیل قرار داد. برای سهولت و روشنی طرح موضوع، بحث را بر اساس هفت رویکرد یا نگرش زیر مورد بررسی قرار می‌دهیم:

۱. رویکرد آرمان‌گرا، ۲. رویکرد لیبرالی، ۳. رویکرد مارکسیستی، ۴. رویکرد پسامدرنی، ۵. رویکرد فمینیستی و نژادی، ۶. رویکرد اگزیستانسیال و ۷. رویکرد تلفیقی.

### رویکرد آرمان‌گرا

از لحاظ تاریخی، افلاطون نخستین فیلسوفی بود که به ارتباط تنگاتنگ میان ساختن جامعه‌ای اخلاقی و عادلانه و تربیت پی‌برد و نیز کتاب جمهوری، نخستین کتابی است که در آن از نقش نهاد‌های آموزشی عمومی و عالی در برپا ساختن جامعه‌ای آرمانی که به سعادت فرد و جمع می‌انجامد، سخن به میان آمده است. جامعه عادلانه افلاطونی جامعه‌ای است که همگان در جایی قرار گیرند که شایستگی آن را دارند. این شایستگی از یک سو به طبیعت و

ظرف وجودی فرد وابسته است و از سوی دیگر به تربیت. نظام تربیتی افلاطون که شرح دقیق آن در کتاب جمهوری آمده است راهی است که آدمی از کودکی تا میانسالی می‌پیماید و با پشت سر گذاشتن هر مرحله، مرحله جدیدی آغاز می‌گردد. تحمل پنجاه سال تربیت - که از آموزش عمومی آغاز می‌شود و تا به آموزش عالی ختم می‌شود - هزینه‌ای است که باید فرد یا جامعه برای برپایی عدالت بپردازد. تنها کسانی که این مراحل طولانی را طی کنند و به مقام دانایی برسند شایستگی آن را دارند که زمام جامعه را در دست گیرند. اخلاق در نگاه افلاطون امری فردی نیست بلکه به چگونگی حیات اجتماعی وابسته بود. در جامعه ناعادلانه سخن از عدالت و تعالی فرد بیهوده است. از این روست که گاهی به نظر می‌آید در نگاه افلاطون جامعه بر فرد تقدم دارد. نهادهای آموزشی در جامعه افلاطونی در خدمت آرمان‌های اخلاقی است. با وجود این نگاه افلاطون به فرد و جامعه و کوشش او برای استقرار نظام سیاسی‌ای که سرانجام به تأسیس جامعه‌ای عادلانه منجر شود مورد نقدهای تند و شدیدی قرار گرفته است (به عنوان نمونه نگاه کنید به پوپر، ۱۳۸۰). پوپر (۱۳۸۰) معتقد است که کوشش افلاطون برای استقرار عدالت اجتماعی تحت کنترل و دخالت شدید دولت در نهایت به تمامیت‌خواهی و نابرابری می‌انجامد.

### رویکرد لیبرالی

«لیبرالیسم در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم به وجود آمد، زمانی که نظام فئودالی قرون وسطایی در حال فروپاشی بود و طبقه متوسط، مرکب از متخصصان، بانکداران و بازرگانان برای دستیابی به برتری اجتماعی و سیاسی، اشرافیت زمین‌دار کهن را به چالش می‌خواند. طبقات متوسط نوحاسته تلاش می‌کردند که قید و بندهایی را که نظام سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کهن به آنان تحمیل کرده بود، به دور افکنند» (گوتک، ۱۳۸۳: ۲۴۹). در قرن هیجدهم لیبرالیسم در خدمت روشنگری به مبارزه با اشراف پرداخت. این مبارزه بر نوعی تفسیر متفاوت از انسان و مناسبات اجتماعی استوار بود. تأکید بر خرد و آزادی انسان، خوش‌بینی نسبت به طبیعت انسان و شوق پیشرفت در بعد فردی، ایده‌های مبارزاتی مؤثر به حساب می‌آمدند. در بعد اجتماعی، لیبرالیسم بر تفکیک قوا، عدم مداخله دولت در فعالیت‌های اقتصادی و جدایی نهاد دین از دولت تأکید می‌نمود. رواج این ایده‌ها خواه ناخواه بر کارکرد نهادهای آموزشی از مدرسه تا دانشگاه تأثیر می‌گذارد (گوتک، ۱۳۸۳). در قرن نوزدهم و بیستم لیبرالیسم به عنوان مروج نوسازی با ناسیونالیسم یا ایدئولوژی‌های ملی‌گرا پیوند خورد. سرمایه‌داری جهانی پیشرفته اواخر قرن بیستم را باید اوج رشد لیبرالیسم بدانیم.

گرچه از لحاظ تاریخی دانشگاه‌ها محصول دوران مدرن نیستند، اما دانشگاه‌های مدرن و پیشرفته در فضای لیبرالی و سرمایه‌داری رشد کرده‌اند. رواج تدریجی ایدئولوژی سرمایه‌داری و تبدیل دانشگاه به ابزاری برای برآوردن نیازهای رو به رشد اقتصادی، فنی، سیاسی و نظامی دنیای جدید زمینه را برای زوال تدریجی در کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها فراهم ساخته است.

نادیده گرفتن رشد و تعالی فردی انسان چون موجودی معنوی از یک سو و مشروعیت بخشیدن به نظام‌های نابرابر و سلسه مراتبی جامعه‌های جدید از سوی دیگر، از جمله پیامدهای فعالیت‌های دانشگاه‌های مدرن در جهان سرمایه‌داری بوده است. از این روست که شماری از اندیشه‌گران (لیوتار<sup>۱</sup>، بارنف<sup>۲</sup>، واکز<sup>۳</sup>، واکز<sup>۴</sup>، ولز<sup>۵</sup>، میدکلای<sup>۶</sup>، واولی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) بر آن‌اند که نظام‌های آموزشی - چه عمومی و یا عالی - در تحت سلطه ایدئولوژی لیبرالی غرب روابط ناعادلانه و سلسه‌مراتبی را در جامعه تشدید می‌کنند.

معمولا وظایف عمومی دانشگاه‌ها را به سه حوزه تدریس، تحقیق و خدمت‌رسانی تقسیم می‌کنند (اسکات<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). با وجود این، محتوا و ماهیت این فعالیت‌ها در زمان‌های مختلف متفاوت بوده است. در بررسی مأموریت‌های دانشگاه‌ها می‌توان این وظایف سه‌گانه را در سه مقطع تاریخی پیش از تشکیل دولت - ملت، دوره تشکیل دولت - ملت و مرحله جهانی شدن، مطالعه کرد. در مقطع تاریخی پیش از تشکیل دولت‌های ملی، به‌ویژه در قرون میانه، مأموریت اساسی دانشگاه‌ها خدمت به کلیسا و گسترش تخصصی تعلیم دینی بوده است. فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های قرون میانه در خدمت تربیت کشیشان، مجریان، پزشکان، حقوق‌دانان و فروشندگان بود و نیز هدف غایی دانشگاه‌ها نیز ترغیب حقایق و معارف الهی. روش آموزش سخنرانی و مباحثه و محتوای آموزش نیز علوم هفت‌گانه نحو، بلاغت و منطق، ریاضیات، موسیقی، هندسه و نجوم بود. با ظهور تدریجی تحولات اجتماعی که از اواخر قرون میانه آغاز گردید و به پدیدآیی رنسانس انجامید نوع کارکردهای دانشگاه‌ها نیز به تدریج تغییر یافت. در طی قرون ۱۶ تا ۱۹ دولت - ملت‌های مستقل پدید آمدند، یعنی دولت‌هایی ظهور کردند که در درون مرزهای جغرافیایی معینی با مردمانی که از نوعی حس مشترک ملیت برخوردارند اعمال حاکمیت می‌کردند. در واقع طلوع حکومت‌های سلطنتی مطلقه در اروپای غربی با غروب نظام سیاسی پاپی و فئودالیسم همراه بوده است. با به قدرت رسیدن دولت‌های ملی استقلال دانشگاه‌ها به مخاطره افتاد، زیرا دانشگاه‌ها از این پس چون ابزاری در خدمت دولت‌ها و برای ترویج ایدئولوژی ملی قرار گرفتند و این آغاز دگرگونی بنیادی در کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها بود. «امروزه اغلب دانشگاه‌های اروپا و سراسر جهان مؤسسات ملی‌ای هستند که در خدمت دولت - خواه آزاد و یا تمامیت‌خواه - قرار دارند» (اسکات، ۲۰۰۶: ۱۰).

در قرن بیستم دانشگاه‌ها در خدمت حکومت‌های تمامیت‌خواه اعم از چپ و راست درآمدند. حکومت‌هایی که از دانشگاه‌ها انتظار برآوردن نیازهای صنعتی، نظامی و ایدئولوژیک را داشتند

1. Lyotard
2. Baronov
3. Waks
4. Wells
5. Midgley
6. Huilain
7. Scott

و از پژوهش برای مقاصد تبلیغاتی بهره می‌بردند. کشورهای تازه استقلال‌یافته در جهان سوم، از آموزش عالی برای ترویج ناسیونالیسم، نوسازی و پیشرفت همه‌جانبه اجتماعی استفاده می‌کردند (میلازه، ۱۳۷۰).

امروزه نقش آموزش عالی نه پرورش فضائل اخلاقی و معنوی آن‌گونه که در دوران گذشته رایج بود، بلکه پرورش نیروی کار متخصص برای تولید و کسب سود بیشتر است. سرمایه‌داری به هژمونی جهانی بدل شده است و از این رو بر همه نهادهای فرهنگی سیطره یافته است. دانشگاه‌ها با تولید و بسط و گسترش دانش و مهارت‌های تخصصی منشأ دگرگونی‌های عمیق جامعه را پدید می‌آورند. در این نگرش، فرض بر آن است که تولید و گسترش دانش تخصصی و تربیت متخصصانی که قادر به پاسخگویی به نیازهای اجتماعی، اقتصادی و فنی هستند در نهایت به پدید آمدن جامعه‌ای آرمانی و عادلانه می‌انجامد (به عنوان نمونه اسکات، ۲۰۰۴ و ایرا هارک وی، ۲۰۰۶). از این رو همگان را به آموزش بیشتر و تحصیلات عالی تر تشویق می‌کنند. طرفداران این نگاه آموزش عالی را راهی به سوی جامعه‌ای مردم‌گرا، و پرورش شهروندانی مسئول و با کفایت دانسته و ریشه‌تعمیق بحران‌های اجتماعی را نه در نقشی که دانشگاه‌ها ایفاء می‌کنند، بلکه در کوتاهی از برخورداری از آموزش عالی می‌پندارند.

### رویکرد مارکسیستی

تلقی لیبرالیسم از جامعه که پیشرفت آن را در گرو کوشش فردی و سودطلبی شخصی و رقابت که توازن میان عرضه و تقاضا را پدید می‌آورد می‌داند از همان قرن نوزدهم مورد انتقاد قرار گرفت. سوسیالیست‌هایی مانند اوون، سن سیمون و ... بعدها مارکسیست‌ها نظام لیبرالی را نظامی می‌پنداشتند که در آن مناسبات ظالمانه تولید و بازتولید می‌شود. از این رو بود که به جای رقابت و سودجویی فردی بر عدالت اجتماعی تأکید داشتند. به نظر آنها لیبرالیسم به قیمت آزادی‌های فردی عدالت را قربانی کرده است. از سوی دیگر سودطلبی جایی برای ارزش‌هایی اخلاقی مانند نوع دوستی، نگذاشته است. رقابت فردی که لیبرالیسم نیروی خود را از آن می‌گیرد، نمی‌تواند به خوشبختی اجتماعی بیانجامد، بلکه برعکس، نتیجه آن اختلاف طبقاتی و برخورداری تعدادی اندکی از افراد جامعه در برابر خیل عظیمی از محرومان خواهد بود. آنچه در قرن نوزدهم در میان طبقات محروم و کارگر اروپایی اتفاق افتاده بود شاهدی بر این مدعا بود (رنال، ۱۳۷۶). به گمان آنها نهادهای آموزشی و دانشگاه‌ها در جامعه لیبرال به بازتولید نابرابری اجتماعی باری می‌رسانند. زیرا کارکرد دانشگاه‌ها جدای از چگونگی‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فنی و ایدئولوژیک جامعه نیست. به نظر این منتقدین لیبرالیسم، دانشگاه‌ها هیچگاه پیشگامان تحول اجتماعی نبوده و نخواهند بود زیرا همواره در وضعیتی خاص عمل می‌کنند. تولید دانش و مهارت‌های تخصصی نیز تا آنجا که بتواند نظام موجود اجتماعی

را در تمامی ابعاد خود موجه جلوه دهد و مشروعیت بخشد به کار گرفته می‌شوند. به سخن دیگر، نهادهای آموزشی در تمامی سطوح، سازمان‌های مشروعیت‌بخش وضع موجودند. از این رو انتظار نمی‌توان داشت که به عنوان نمونه، در یک نظام اجتماعی سلطه‌گر و طبقاتی، که ویژگی کشورهای توسعه یافته لیبرالی امروز است، همگان بتوانند به فرصت‌های برابر اجتماعی و اقتصادی دست یابند. این نکته در مورد آن دسته از دانشگاه‌هایی که در نظام‌های سیاسی تمامیت‌خواه - مانند کشورهای کمونیستی - به فعالیت مشغول‌اند نیز صادق است. در این جوامع دانشگاه‌ها ابزار دست نمایش کارآیی دولت‌هاست. دانشگاه‌ها در کنار سایر نهادها مروج ایدئولوژی حاکم است و از این رو قلمرو فعالیت آنها معلوم و مشخص است. رشد اقتصادی و توسعه صنعتی در این جوامع که نتیجه فعالیت‌های مراکز آموزش عالی و تحقیقاتی است قدرت و ثروت را در دستان گروه اندک حاکم جمع نموده و از این رو وعده عدالت اجتماعی، یعنی استفاده از فرصت‌ها و امکانات برابر برای همگان، در حد شعار باقی مانده است.

سرمایه‌داری در غرب از قرون هفدهم و هیجدهم آغاز گردید و جایگزینی بود برای نظام معیشتی قرون وسطایی. این نظام جدید اقتصادی علی‌رغم دگرگونی‌های بسیار تاکنون نیز داوم یافته است. در سه یا چهار دهه گذشته که تحولاتی عمیق در جهان غرب به وجود آمده است، تحولاتی که با عنوان‌های گوناگونی چون عصر پسامدرن، عصر اطلاعات، عصر پساوردی یا پسا صنعتی و یا عصر جهانی‌شدن خوانده می‌شود، ما شاهد ظهور نوعی سرمایه‌داری بسیار پیشرفته هستیم که خود را با اقتضانات ورود جوامع به عصر جهانی‌شدن سازگار نموده است. به سخن دیگر، نظام سرمایه‌داری توانسته است از همه امکانات موجود برای گسترش دامنه نفوذ و شمول خود استفاده نماید. از این رو شاید این گمان منتقدین پسامدرن و یا انتقادی سرمایه‌داری پر بی‌راهه نباشد که شعار جهانی‌شدن، چیزی جز جهانی‌کردن سرمایه‌داری غرب نباشد. با وجود دگرگونی‌های بسیار در نظام سرمایه‌داری عناصر بنیادی آن عبارتند از: «۱. آزادی سیاسی و قانونی انسان، ۲. این واقعیت که انسان آزاد (کارگر یا کارمند) کار خود را در بازار کار از طریق قرارداد به صاحب سرمایه می‌فروشد، ۳. وجود بازار کالا به‌عنوان مکانیسمی برای تعیین قیمت‌ها و تنظیم مبادله تولیدات اجتماعی، این اصل که عمل هر شخص در جهت جستجوی سود برای خویش بوده و حق رقابت برای همه محفوظ است» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۰۸).

به‌طور کلی می‌توان بیان کرد که در نظام سرمایه‌داری اقتصادی مکانیسم بازار نقش بسیار مؤثری در تولید، توزیع و تعیین قیمت کالاها دارد. اگر چه در این وضعیت احساس می‌شود که نوعی آزادی وجود دارد، اما در واقع برخلاف دست‌های آشکار قدرت در گذشته، این دست‌های پنهان بازار است که همه چیز را تعیین می‌کند. بنابراین احساس آزادی، نوعی احساس کاذب و دروغین است. رقابت موتور مولد فعالیت در اقتصاد بازار و کسب سود غایت همه فعالیت‌های اقتصادی است. اما در این نوع اقتصاد کسب سود همواره نتیجه فعالیت و کار مولد نیست و



حتی افرادی که کار مفید و مولد دارند نیز همیشه متناسب با کار خود دستمزد نمی‌گیرند. همانگونه که گفته شد سرمایه‌داری از قرون هفدهم و هیجدهم آغاز گردید، با این حال سرمایه‌داری اولیه در فضای قرون وسطایی تنفس می‌کرد و بنابراین معیارهای اخلاقی حاکم در این دوران همچنان تأثیرگذار بود. به عنوان نمونه اغوا کردن مشتریان و فریب دادن آنها از طریق تبلیغات عاری از واقعیت یا ارزان‌فروشی گناه محسوب می‌شد و نیز این تلقی همچنان رایج بود که اقتصاد برای انسان است نه انسان برای آن (فروم، ۱۳۶۰).

اما لیبرالیسم اقتصادی در قرن نوزدهم، به بی‌عدالتی و نابرابری در جامعه دامن زد. «کار کارگر چون کالایی در خدمت صاحب سرمایه قرار می‌گرفت و قیمت آن را نیز بازار تعیین می‌کرد. بیکاری صدها هزار کارگر تا حد مرگ از گرسنگی به عدم استعداد، بدشانسی یا قانون طبیعی و اجتماعی نسبت داده می‌شد که تغییرناپذیر بود. استثمار دیگر امری شخصی نبود بلکه به صورت روش مستمر درآمدی بود. قانون بازار کارگر را مجبور به کار کردن با دستمزدی «بخور و نمیر» می‌کرد نه حرص و طمع یک فرد. قانون آهنین جامعه حاکم بر مقدرات هر کس بود» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۱۸).

به نظر فروم سرمایه‌داری قرن نوزدهم شعار اقتصاد برای انسان را به انسان برای اقتصاد تغییر داد و از این طریق استثمار ظالمانه کارگران را امری طبیعی و مقدر اعلام نمود. «صاحب سرمایه اخلاقاً حق داشت که در راه کسب سود حداکثر بهره‌کشی را از کارگر به عمل آورد. به هیچ‌وجه مسئولیت مشترکی بین کارفرما و کارگر نبود. قانون جنگل اقتصاد مافوق همه چیز بود. تمام عقاید و افکار بازدارنده و محدود کننده قرن‌های گذشته کنار گذاشته شده بود. هر کسی در پی جلب مشتری رقیب خود از راه ارزان‌تر فروختن است و جنگ علیه برابری‌ها مانند استثمار کارگر بی‌رحمانه و نامحدود است» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۱۰). بازار به عنوان عامل تنظیم و تعدیل‌کننده در قرن نوزدهم از قید عناصر سنتی تعیین‌کننده و بازدارنده رها گردید و سود بردن به هر قیمتی جهت کار کارفرما و تولیدکننده را مشخص ساخت و این روند خود، سرآغازی بود برای گسترش نابرابری اجتماعی و تغییر در کارکردهای نهادهای اجتماعی. رقابت به جای همکاری، تلاش برای کسب سود و نفع شخصی به جای عدالت و انسان‌دوستی، زیستن برای مصرف به جای مصرف عاقلانه و موردنیاز و نیز غلبه دست پنهان بازار و در نتیجه محو تدریجی آزادی انتخاب به جای آگاهی به آزادی انسان و مبارزه آشکار با دشمنان آزادی و فراتر از همه، شکستن موازین اخلاقی و اجتماعی، همگی نتایجی بودند که سیطره سرمایه‌داری به همراه داشت. با گسترش هر چه بیشتر سرمایه‌داری انسان و انسانیت که پاس داشت آن شعار اخلاقی کانت بود، جای خود را به کسب سود هر چه بیشتر داد و در نتیجه به فاصله میان کار و سود حاصله و در نتیجه استثمار طبقه کارگر افزود. از این روست که فروم می‌نویسد «در سرمایه‌داری توازن و تناسبی بین کیفیت کار و درآمد حاصل از آن نیست. این عدم توازن در جوامع فقیر سبب تجمل و فقر بی‌حد می‌شود که از جنبه موازین اخلاقی قابل تحمل نیست.

تأکید و تکیه من به اثرات مادی این عدم توازن نیست بلکه منظوم تاثیرات اخلاقی و روانی آن است» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۱۶).

او همچنین در این باره که جهان سرمایه‌داری بر کدامین دسته از ارزش‌ها تأکید می‌کند می‌نویسد: «بهره‌کشی انسان از انسان بیان‌کننده «سیستم ارزش‌ها» در نظام سرمایه‌داری است. سرمایه، گذشته‌مرد، کار را که نیروی حیاتی زنده و قدرت زمان حاضر است، اجیر می‌کند. در درجه‌بندی ارزش‌ها در نظام سرمایه‌داری سرمایه برتر از نیروی کار و انباشتن کالا بالاتر از آسایش زندگی است. سرمایه نیروی کار را به خدمت می‌گیرد نه نیروی کار سرمایه را. سرمایه‌دار به شخصی که دارایی او فقط هستی‌اش، مهارتش، نیروی حیاتی‌اش و خلاقیتش می‌باشد حاکم است. «اشیاء» برتر از انسان‌اند و اختلاف بین دو اصل ارزش‌ها است: اصل کالا و انباشتن آن و اصل زندگی و باروری آن» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۲۰).

به نظر فروم گرچه استعمار قرن بیستم با شکل قرن نوزدهمی آن تفاوت داشت. اما اصل بهره‌کشی انسان از انسان پا برجا بود و سودطلبی محرک فعالیت‌های اقتصادی صاحب‌سرمایه. در این وضعیت حتی علم و دانش نیز چون ابزاری برای تسلط بر انسان به کار می‌روند. «به‌جهت متعددی مسائل و کیفیت علم امروزه به‌گونه‌ای است که دانشمندان مسئله و مشکل را خود انتخاب نمی‌کنند بلکه مسائل خود را به دانشمندان تحمیل می‌نمایند. دانشمند مسئله‌ای را حل می‌کند، ولی نتیجه قطعی و بدیهی نیست بلکه جای یک مسئله حل شده را ده مسئله دیگر می‌گیرد، که دانشمند ناچار است آن مسائل را نیز حل کند و باید با سرعت فزاینده‌ای به جلو برود. این امر درباره تکنیک‌های صنعتی نیز صادق است. فیزیک تئوری‌های انرژی اتمی را بر ما تحمیل می‌کند، ساخت موفقیت‌آمیز بمب هسته‌ای ما را به ساخت بمب هیدروژنی می‌کشاند، ما در انتخاب مسائل و تولیدات خود اختیاری نداریم بلکه ناگزیریم و به ما تحمیل می‌شود. اما با چه چیزی؟ با سیستمی که مقصد و هدفی ندارد و انسان را به‌صورت زائده خود در آورده است» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۱۲-۱۱۱).

عمده تفاوت‌هایی که می‌توان در سرمایه‌داری قرن بیستم یافت، ورود تکنولوژی و استفاده گسترده از ماشین به‌جای انسان است، رایانه‌های هوشمندی که در انجام کارهای فنی و خدماتی به کار گرفته می‌شوند، دقت و ظرافت در انجام کار را گسترش و میزان تولید را افزایش می‌دهند. در کنار این عامل ما شاهد جدایی میان مدیریت و مالکیت نیز هستیم. امروزه در شرکت‌های عظیم عمده سهامداران را مدیران آن شرکت‌ها تشکیل نمی‌دهند. ازدیاد مصرف تحول دیگری است که فروم به آن اشاره می‌کند. «تمام دستگاه اقتصادی ما بر اصل تولید توده‌وار و مصرف توده‌وار استوار است» (فروم، ۱۳۶۰: ۱۲۳).

با غلبه سرمایه‌داری به عنوان یک پدیده اجتماعی رو به گسترش منش آدمی نیز از آن تأثیر پذیرفته است فروم اقتصاد بازار را در به‌وجود آمدن جهت‌گیری بازاری به عنوان منش اجتماعی مؤثر می‌داند. به نظر او جهت‌گیری بازاری نوعی کنش است که در آن آدمی خود

را شی می‌پندارد و می‌کوشد تا توانایی‌های خود را به فروش برساند. او در این باره می‌نویسد: «من آن منشی را که ریشه‌اش در تجربه شخصی به عنوان کالا و ارزش شخص به منزله ارزش مبادله‌ای باشد جهت‌گیری بازاری می‌نامم» (فروم، ۱۳۶۱: ۸۴). در نظام بازار شخصیت انسانی انسان ارزش اقتصادی چندانی ندارد، بلکه تنها آن ویژگی‌هایی خواستنی است که مورد نیاز بازار باشد. فردی که خواهان فروش توانایی خود در بازار است باید بیاموزد که شخصیت او باب روز باشد و برای این کار باید بداند که چه نوع آموزش‌هایی لازم است که دریافت نماید. این آگاهی و معرفت در روند کلی آموزش و پرورش از کودکان تا دانشگاه به دست آمده و به وسیله خانواده تکمیل می‌گردد. (فروم، ۱۳۶۱: ۸۷). چنین آموزشی به احساس باخودپیگانگی می‌انجامد چون انسان خود را نه یک موجود انسانی و واقعی بلکه کالایی خواستنی ادراک می‌کند که قابلیت فروش دارد. او خود را فردی احساس می‌کند که دیگران می‌خواهند. در اینجا خواست او، احساس او، ادراک او اهمیت چندانی ندارد. او خودش نیست. احساس و ادراک او از خود و چیزها سطحی است و به عمق آنها رسوخ نمی‌کند.

«طرز اندیشیدن و احساس نیز به وسیله جهت‌گیری بازاری تعیین می‌گردد. اندیشه وسیله‌ای است برای به‌دست آوردن سریع اشیاء و به‌کاربردن موفقیت‌آمیز آنها که با آموزش گسترده و بهره‌ور توسعه یافته و به درجه اعلاء هوش و نه خرد، منجر می‌شود. به منظور کاربرد درست و ماهرانه، آگاهی از کیفیت ظاهری و سطحی اشیاء کافی است» (فروم، ۱۳۶۱: ۹۲). این نوع تفکر و احساس توسط نهادهای آموزشی ترویج می‌شود. «از آموزش دبستانی تا دانشگاهی هدف یادگیری به‌دست آوردن هر چه بیشتر معلومات و اطلاعاتی است که برای منظورهای بازاری سودمندند. مواد درسی به قدری زیاد است که محصلین تقریباً وقت و انرژی برای اندیشیدن ندارند. انگیزه اصلی برای کسب آموزش و پرورش بیشتر و بهتر علاقه به موضوع‌های درسی یا به‌دست آوردن معرفت و بصیرت نبوده، بلکه برای ارزش مبادله‌ای زیادی است که از دانش به‌دست می‌آید. امروز اشتیاق عظیمی برای کسب دانش و آموزش به چشم می‌خورد و در عین حال تفکر به اصطلاح غیرعملی و بی‌فایده که فقط با حقیقت سروکار داشته و ارزش مبادله‌ای در بازار ندارد خوار و بی‌مقدار گردیده است» (فروم، ۱۳۶۱: ۹۳).

### رویکرد پسامدرنی

در سال‌های اخیر نوشته‌های نظریه‌پردازانی چون لیوتار، بودریلار، رورتی، جیمس و فوکو تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر علوم اجتماعی گذاشته‌اند. به عنوان نمونه می‌توان از لیوتار (۱۳۸۰) و فوکو (۱۳۷۶) سخن گفت که نوشته‌های آنان توجه عمیقی را نسبت به کارکرد نهادهای آموزشی - از مدرسه تا دانشگاه - فراهم ساخته است. نوشته مشهور لیوتار با نام «شرایط پسامدرن» که در سال ۱۹۷۹ در پاریس منتشر گردید توصیف دقیقی است از وضعیت دانش و علم در جوامع بسیار توسعه یافته. به نظر او ورود جوامع به عصر پسا صنعتی و فرهنگ‌ها به دوره پسامدرن

سبب گردیده است که منزلت دانش دگرگونی یابد. لیوتار بر آن است که علم و دانش در دوران مدرن در خدمت سرمایه‌داری قرار دارد و هدف عمده نهادهایی چون دانشگاه نیز بر آوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع و شرکت‌های بزرگ است. در حالی که فرض بر آن بود که تحقق جامعه دموکراتیک و ایجاد رفاه عمومی در گرو توسعه آموزش بیشتر است، اما ناکارآمدی این نگرش به‌زودی آشکار گردید. به نظر لیوتار در عصر سرمایه‌داری پیشرفته نهادهای آموزشی نه در خدمت رفاه عمومی، بلکه به عنوان خرده نظامی‌اند که در خدمت بنگاه‌های اقتصادی قرار گرفته‌اند. از این جهت ما با نوعی بحران مشروعیت مواجه‌ایم (لیوتار، ۱۳۸۰).

فوکو نیز به نقش مراکز آموزشی در برقراری مناسبات سلطه توجه داشته است. اگر چه سطرهای که نهادهای آموزشی تحت عنوان علم و دانش تخصصی فراهم می‌کنند چون شیوه‌های سلطه‌گری قدیم خشونت‌آمیز به نظر نمی‌رسد. از نوشته‌های فوکو درباره نقش قدرت در تولید دانش می‌توان به این نکته رسید که دانشگاه‌ها تحت کنترل نهادهای قدرت به نوعی به تولید آن دانشی می‌پردازند که بتواند به هویت یادگیرندگان و رفتارهای آنان شکل و نظم دهد. اگر چه به نظر او این سلطه‌پذیری همواره قرین توفیق نیست (فوکو، ۱۳۷۶). به نظر او قدرت دانش در جوامع مدرن در بعد انضباطی و کنترلی آن نهفته است.

نقد کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها در جهان سرمایه‌داری در قرن بیستم ابعاد دیگری نیز یافت. این نقد بیش از هر چیز بر پیوند میان دانشگاه‌ها و سازمان‌های نظامی از یک سو و رواج ایدئولوژی حرفه‌گرایی تمرکز دارد. تحولات عمیق علمی و صنعتی در قرن بیستم در کنار رخ نمودن دو جنگ بزرگ جهانی از یک سو و آغاز جنگ سرد در میان دو ابرقدرت شرق و غرب از سوی دیگر، کارکردهای دانشگاه‌ها را شدیداً تحت تأثیر قرار داد. در کنار بسط و توسعه ایدئولوژی سیاسی و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و صنعتی تحت تأثیر نظریه‌های اقتصاد آزاد، دانشگاه‌ها وارد عرصه فعالیت‌های نظامی و تسلیحاتی شدند. از مراکز آموزش عالی و استادان و پژوهشگران مراکز علمی انتظار می‌رفت که نقش مؤثری را در این رقابت بر عهده گیرند و در نتیجه به بسط و گسترش علوم نظامی و تسلیحات جنگی کمک نمایند. تحقق چنین خواستی بود که در قرن بیستم ارتباط تنگاتنگی را میان دانشگاه‌ها و نهادهای نظامی برقرار ساخت. ارائه خدمات عمومی اینک به شکل ساختن رادارها و بمب و موشک‌های جنگی نمایان شده بود.

این ارتباط به گونه‌ای شدت یافته است که ژيرو<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در مقاله «نظامی کردن دانشگاه‌ها» نگرانی خود را از گسترش فرهنگ نظامی‌گری در دانشگاه‌ها ابراز داشته و معتقد است که چنین وضعیتی بر کارکرد دموکراتیک و انتقادی دانشگاه تأثیر می‌گذارد. به نظر ژيرو نشانه‌های این امر در ایالات متحده با حمایت‌های مالی پنتاگون، بخش دفاع ملی و سایر سازمان‌های اطلاعاتی و امنیتی و همچنین دخالت شرکت‌های بزرگ وابسته به صنایع نظامی، مانند جنرال الکتریک<sup>۲</sup> و

1. Giroux

2. General Electric

هالیبرتون<sup>۱</sup>، به واسطه بودجه‌ای که صرف تحقیقات می‌کنند و سیاست‌هایی را که برای ترغیب و جذب دانش‌آموختگان به سوی بخش‌های نظامی و امنیتی اجرا می‌کنند و همچنین حضور عوامل سی‌آی‌ای<sup>۲</sup> در دانشگاه‌ها به عنوان استاد، مشاور و ریاست دانشگاه، آشکار است. ژيرو در برابر روند نظامی کردن دانش و دانشگاه و برای مقابله با انحصاری کردن روزافزون رسانه‌ها دانشجویان، فعالان و مدرسان را دعوت می‌کند تا به روش‌هایی بیندیشند که دانشگاه‌ها با به کار گرفتن رویه‌های فرهنگ انتقادی در تقابل با اشکال قدیمی رسانه‌ها و همچنین تولید رسانه‌های الکترونیکی جدید، با هدف عبور از رسانه‌هایی که در دست شرکت‌ها و نظامی‌ها است، به تربیت نسلی جدید قادر شوند. برای انجام این کار مهم دانشگاه‌ها نه تنها به عنوان فضاهای دموکراتیک عمومی، بلکه همچنین به مثابه فضاهای جهانی در نظر گرفته خواهند شد، که در آنها روشنفکران، دانشمندان، دانشجویان، هنرمندان و سایر فعالان عرصه‌های گوناگون اجتماعی می‌توانند یک اتحاد فراملی را شکل دهند، تا هم آثار نظامی شدن بر دنیا جنگ، آلودگی، فقر گسترده، تجارت تسلیحاتی، افزایش گروه‌های مسلح، جدال‌های اجتماعی و بهره‌کشی از کودکان را آشکار کنند و هم سازمان‌های جهانی‌ای را توسعه دهند که بتوانند برای خلق و سازماندهی فرهنگ صلح تلاش کنند (ژيرو، ۲۰۰۶، به نقل از اله‌کرم).

۱۶۱

اسکات (۲۰۰۶) با اشاره به نظر بل، دراکر، کر و دیگران بیان می‌کند که در جامعه پساسرمایه‌داری تنها دانش - نه سرمایه، زمین و کار - منبع اساسی محسوب می‌شوند. در عصر سرمایه‌داری پیشرفته، دانش و اطلاعات کالایی انحصاری است که به فروش می‌رسد. از این رو تولید هر دانشی که در بازار خرید و فروش ارزش مبادله‌ای نداشته باشد مورد توجه قرار نمی‌گیرد. با این حال، به واسطه نابرابری طبقاتی، دانش تولید شده در اختیار همگان قرار نمی‌گیرد، بلکه طبقه اجتماعی افراد است که تعیین می‌کند چه کسانی به دانش تولید شده دسترسی داشته باشند. همچنین باید به نقش شرکت‌های متمرکز ملی و بین‌المللی اشاره کرد که بر فرایند تولید و به جریان افتادن اطلاعات نظارت دارند، وضعیتی که شیلر آن را با نام سرمایه‌داری شرکتی می‌خواند (وبستر، ۱۳۸۲). البته خود پیداست که چنین روندی چگونه نابرابری اجتماعی را تشدید می‌کند. به نظر هارکوی (۲۰۰۶) یکی از اثرات مخرب بازاری کردن دانشگاه‌ها کاهش روح آرمان‌گرایی و ارزشی دانشجویان است. به نظر او وقتی دانشجویان نظاره‌گر روندی هستند که در آن دانشگاه‌ها به جای ترویج علم و دانش و گسترش پژوهش‌های آکادمیک با آغوش باز و اشتیاق شدید نقش شرکت‌های کارآفرین را بازی می‌کنند، دیر یا زود به این نتیجه خواهند رسید که دانشگاه تنها محلی برای کسب دانش و مهارت‌های حرفه‌ای به قصد سود بردن است و نه پرورش آرمان‌های انسانی و اخلاقی. پیامد ناخواسته این وضعیت چیزی جز یأس و ناامیدی و کاهش مشارکت آنان نخواهد بود.

1. Halliburton

2. CIA

هارکوی این روند را غلبه روح «حرفه‌گرایی»<sup>۱</sup> بر دانشگاه‌ها می‌خواند - روندی که این مراکز را به زائده‌های شرکت‌های صنعتی چندملیتی تبدیل کرده است. امروزه کشورهای صنعتی بزرگ بیش از گذشته به تربیت نیروی انسانی ماهر و آموزش دیده و انعطاف‌پذیر نیازمندند تا بتوانند خود را با وضعیت متغیر بازار کار سازگار نمایند. با وجود این در جوامع توسعه‌یافته صنعتی، به‌واسطه پیروی از نظریه نولیبرالی در اقتصاد - که خصوصی‌سازی و عدم دخالت دولت در کار بازار، کاهش دستمزدها، کاهش برنامه‌های رفاه اجتماعی و کاهش مالیات‌ها و در عوض افزایش فعالیت آزاد بازار ترویج می‌کند - ثبات اشتغال و توان مالی کارگران بدون مهارت و نیمه‌ماهر به خطر افتاده است. این جوامع برای بسط و گسترش ابداعات فنی خود، به نیروی کار آموزش‌دیده‌تر و سرمایه‌گذاری بیشتر بر تحقیقات فنی و رشد تولید تسهیل و مدیریت کالاها و خدمات نیازمندند (استیلر و لسلی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). همین نیاز به کارگران آموزش‌دیده و پژوهشگران فنی‌تر است که رابطه میان صنعت و آموزش عالی را عمق بخشیده و در نتیجه بر وابستگی دانشگاه‌ها افزوده است.

اکنون می‌بست به عنوان شناخته‌شده‌ترین مروج سیاست‌های نولیبرالی در گزارشی در سال ۲۰۰۷ نشان می‌دهد که چگونه در جامعه آمریکا در حالی که حقوق مدیران ۴۰ برابر افزایش یافته حقوق کارگران در ۲۰ سال گذشته ثابت مانده است. منبع مذکور در عین حال تفاوت طبقاتی‌ای که در دریافت خدمات رفاهی و بهداشتی میان بیکاران و مدیران رتبه بالا وجود دارد، نشان می‌دهد. این خود گواه آن است که در جوامع پسا صنعتی تا چه اندازه مدیران آموزش‌دیده فرصت برخوردار از مزایای گوناگون را دارند. این در حالی است که کارگران رده‌های پایین جامعه فقیرتر می‌شوند. وضعیت نابرابر اقتصادی و اجتماعی در جوامع جهانی شده، طبقات محروم و پایین جامعه را که اغلب کارگران فاقد مهارت‌اند و یا مهارت اندکی دارند، چون ابزاری در جهت منافع طبقات مرفه درآورده است.

استدلال اکنون می‌بست آن است که یک جامعه پویا بهتر از یک جامعه برابر است. به نظر اکنون می‌بست اقتصاد پویایی چون اقتصاد آمریکا، منجر به رفاه سراسری می‌شود، اما نشان نمی‌دهد که این رفاه سراسری چگونه چیزی است و چگونه نیز می‌توان آن را ارزیابی کرد. در واقع اکنون می‌بست نابرابری شدید ثروت را بخشی از نظام سرمایه‌داری پویا می‌داند که باید برای آن بهایی پرداخت. رکود در دستمزدها و افت شغلی کارگران رده‌های پایین‌تر، که قربانیان محتوم و مقدر جهانی‌شدن‌اند، چنین بهایی است که پرداخت می‌شود.

در حالی که اکنون می‌بست به نابرابری‌های اقتصادی و شکاف طبقاتی اشاره می‌کند ولی برای حل این مسئله آدرس غلط می‌دهد. از نظر آن، مسئله اصلی تجمع ثروت در دست عده‌ای محدود نیست، بلکه نظام بی‌رونق شایسته‌سالاری است که به‌وسیله آن آدم‌های استثنایی و

1. Vocationalism  
2. Slaughter & Leslie

بااستعداد در هر طبقه، نژاد و یا جنس شناسایی نمی‌شوند و به رأس هرم نمی‌آیند. اکونومیست برای سازگاری و تطابق، برنامه لیبرالی جدیدی عرضه می‌کند (افزایش استانداردهای آموزشی، عرضه بن‌های مدرسه‌ای، رقابت فزاینده در آموزش عمومی، سیاست‌های شبکه امن و رو به افزایش، در همان حال کاهش مالیات و تنظیم ثروت). راه‌حلهایی که اکونومیست ارائه می‌کند در خدمت شایسته‌سالاری است و به‌ظاهر انصاف غائب در یک جامعه به دور از عدالت را تأمین می‌کند، اما به جای نشان دادن ریشه‌های نابرابری در نظام سرمایه‌داری، به توجیه آن می‌پردازد و به‌ویژه به محرومان سفارش می‌کند که خود را با بازار تنظیم کنند (بیچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

تأثیر سیطره روح حرفه‌گرایی بر مراکز آموزش عالی از نظر گراب و لی زرسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نیز دور نمانده است. به نظر آنها معمولاً چنین فرض می‌شود که هدف غایی همه اشکال تحصیلات راهی هموار است که در نهایت به دستیابی به شغل و حرفه‌ای ختم می‌شود. همگان گمان می‌کنند که دستیابی به شغل زمینه‌ای برای رشد فردی و کسب منزلت و موقعیت اجتماعی است. حرفه‌گرایی که می‌رود خود به ایدئولوژی‌های تمام عیار تبدیل شود، مروج این آرمان است که نیل به سعادت اقتصادی و اجتماعی تنها از طریق آموزش ممکن است، در حالی که چنین ادعایی در عمل به اثبات نرسیده است. به نظر آنها نظام آموزشی‌ای که به شدت خود را به صورت آموزش حرفه‌ای نشان می‌دهد، روش‌های بازاری اندیشیدن را غالب نموده است، جریانی که آموزش را بر حسب متقاضیان (کارفرمایان)، تدارک‌کنندگان (مراکز آموزشی)، مصرف‌کنندگان (آموزش دیدگان) و کالا (آموزش و مهارت‌های مرتبط با کار) توجیه می‌کند.

به متقاضیان آموزشی که نتوانند خود را با بازار کار سازگار نمایند، خدمات مشاوره‌ای داده می‌شود تا قادر شوند همه جوانب کار، نیازها و انتظارات را دریابند. ایدئولوژی حرفه‌گرایی این ایده مفروض ولی اثبات نشده را ترویج می‌کند که هر چه فرد از تحصیلات عالی تری برخوردار باشد به همان میزان از منافع اقتصادی بیشتری برخوردار خواهد شد. تحصیلات بیشتر در سطوح عالی‌تر دستیابی به اشتغال بهتر و درآمد بیشتر را تضمین نمی‌کند، زیرا در این فرایند عوامل ساختاری گوناگون دیگری نیز نقش دارند. به نظر آنها شواهد حکایت از این دارد که تنها ۳۰ درصد مشاغل آینده به تحصیلات دانشگاهی نیازمند است. بنابراین نوید آینده بهتر از طریق آموزش در دانشگاه‌ها ریاکارانه به نظر می‌آید.

از این رو همان‌گونه که مک‌لارن<sup>۳</sup> (۲۰۰۳: ۶۹) می‌نویسد: «تجاری‌سازی آموزش عالی، پرورش دیوانی سرمایه عقلانی - آنچه را که مارکس در گروندرسه به عنوان «عقل عمومی»<sup>۴</sup> یا «مغز اجتماعی»<sup>۵</sup> می‌خواند - و افسار زدن آن به سرمایه‌سازمانی، پیدایش مشارکتهای تجارت صنعتی، سودرسانی و خدمت به سازمان‌های تجاری و کنسرسیوم‌های علمی - بازرگانی را در

1. Beach
2. Grubb & Lazerson
3. McLaren
4. General Intellect
5. Social Brain

دستور کار فعالیت‌های پژوهشی قرار دادن، جملگی مؤسسات آموزش عالی را در معرض بدگمانی عمیق کسانی قرار داده است که آموزش و پرورش را محملی برای رهایی بخشی قلمداد می‌کنند.... ما شاهد یکی و ادغام شدن پیش‌رونده و واریسی ناشده آموزش و پرورش در فرایندهای تولیدی در سرمایه‌داری پیشرفته هستیم.» به نظر او آموزش و پرورش به خرده‌بخش اقتصاد فروکاسته شده و هدف آن حلق شهروندان سایبری‌ای است که در درون یک دموکراسی از راه دور<sup>۱</sup> (تله دموکراسی) سبک‌های زندگی خود را در توازن با نظام مالی قدرتمند حاکم انتخاب می‌کنند.

### رویکرد فمینیستی و نژادی

با وجود این به نظر عده‌ای نظام اقتصادی سرمایه‌داری، مسئله نابرابری را به حوزه نژادی و جنسیتی (مک رویی<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸؛ مک دونالد<sup>۳</sup>، ۱۹۸۰؛ گیب<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱ و اسکلن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷) نیز تسری داده است. به عنوان نمونه در جامعه آمریکایی هیچگاه آمریکایی‌های آفریقایی تبار و سفیدپوستان آمریکایی از مزایای شغلی و درآمد و حقوق برابر برخوردار نیستند. معمولاً این نابرابری بیش از آنکه به عوامل ساختاری چون نژاد، جنسیت و طبقه نسبت داده شود به میزان برخورداری از آموزش و پرورش یا آموزش عالی نسبت داده می‌شود. راه‌حل‌های لیبرالی، بیشتر استفاده از برنامه‌های مهارت‌آموزی یا استفاده از برنامه ثانوی آموزشی‌ای را پیشنهاد می‌کنند که تجویزهای بی‌خاصیتی هستند. در کنار این راه‌حل‌ها وجود مربیان دلسوز، حمایت مالی مؤسسات، هدایت حرفه‌ای و نیز رهبری مطلوب و پاسخگو، الزامی خوانده می‌شود (کونراد<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). همچنین ریشه تبعیض جنسیتی در استفاده از فرصت‌های برابر شغلی پس از آموزش را نیز باید در نظام اقتصاد لیبرالی جسنجو نمود. در حالی که همواره ادعا می‌شود همگان فرصت برابری را برای استفاده از فرصت‌های آموزشی و شغلی دارند، اما شواهد حاکی از آن است که امکان دسترسی زنان به مشاغل در مقایسه با مردان کمتر است (لیکز و کارتر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴ و آدیر و دالبرک<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳).

۱۶۴

### رویکرد اگزیستانسیال

در حالی که نقدهای رویکردهای مورد بحث بر کارکردهای اخلاقی دانشگاه بیش از هر چیز بر جنبه اجتماعی فرد تأکید داشت، نقد رویکرد فیلسوفان اگزیستانس را باید از منظر دیگری نگریست. نقد این فیلسوفان از کارکردهای دانشگاه به واسطه تأکیدی است که بر دانش تخصصی و یا تکنولوژی می‌شود؛ تأکیدی که بهای آن بی‌بها شدن خود انسان است. انسان

1. Teledemocracy
2. McRobbie
3. McDonald
4. Gabe
5. Skellon
6. Conrad
7. Lakes & Carter
8. Adair & Dahlberg



به علم و تکنولوژی که محصول فعالیت‌های تخصصی خود او در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیق است چنان اعتماد کرده است که حقیقت را از دریچه آنها می‌بیند. چنین اعتمادی انسان را همان موجودی معرفی می‌کند که علم آن را ترسیم می‌کند. انسان با تصویر خود تنها از طریق دانش علمی آشنا می‌شود، از این‌روست که دانشمندان و متخصصان مرجعیتی مطلق یافته‌اند. کافی است گفته شود که فلان و یا بهمان موضوع توسط دانشمندی و یا متخصصی بیان شده است همین نکته دلایل لازم پذیرش آن را فراهم می‌آورد. گابریل مارسل این وضعیت را غلبه داشتن بر بودن می‌خواند. به نظر مارسل علم و فن‌آوری جدید بر حس تملک آدمی و نه بودن او افزوده است. او معتقد است «جامعه‌ای که برای علم تجربی و فناوری بیشترین ارج و قرب را قائل است همواره در معرض این خطر است که بودن را قربانی داشتن کند و راز حضور را به پاس علم آشکاری که فناوری را امکان‌پذیر می‌سازد منکر شود» (کین، ۱۳۷۵: ۳۸). یاسپرس از خرافه جدید با نام علم سخن گفته است. او می‌نویسد «این خرافه جدید، از علم چیزی را انتظار دارد که از علم بر نمی‌آید: بررسی علمی اشیاء را، از هر جنبه و هر جهت، شناسائی نهایی می‌پندارند؛ نتایج حاصل شده را بدون نقد و آزمایش می‌پذیرد بی‌آنکه راه رسیدن به آنها را بشناسد، یا مرزهایی که هر یک از نتایج علمی در محدوده آنها اعتبار دارند، آگاه باشد؛ چنان می‌پندارد که فهم ما قادر است به هر حقیقت و هر واقعیتی دست بیابد؛ به علم اعتماد مطلق دارد و از مرجعیت آن که از طریق مراحل رسمی کارشناسان اعمال می‌شود، بی‌چون و چرا اطاعت می‌کند [...] در این وضع مهم این است که آدمی آن علم اصیل را به‌دست آورد که می‌داند چه دانستنی است، و در عین حال مرزهای خود را می‌شناسد» (یاسپرس، ۱۳۷۳: ۱۲۹). کارکرد غیراخلاقی دانشگاه‌ها را می‌توان در همین نقشی دانست که در تهی کردن انسان از خود و تبدیل او به یک متخصص و یا یک کارشناس ایفاء می‌کند. به نظر می‌رسد که با گسترش روزافزون سرمایه‌داری این نقش دانشگاه اهمیت بیشتری یافته باشد. نیچه در وصف انسان متخصص می‌نویسد: «انسان متخصص در یک علم شبیه کارگر کارخانه‌ای است که عمر خود را برای پیچاندن چرخ‌ها یا اهرمی در یک ماشین صرف می‌کند. مدرسه باید مراقب باشد تا دانش‌آموزی که در پی تخصص است در کسب شرایط انسانی نیز به پیش رود. تحصیلات تخصصی باید دوشادوش مطالعه درباره انسان باشد. یک متخصص تا آنجا که ممکن است باید انسانیت خود را نیز شکوفا کند. آدمی باید بر تخصص خود چیره گردد» (نیچه به نقل از نلز، ۱۹۷۱: ۷۹). البته این سخن به معنای نادیده گرفتن اهمیت و ارزش علم و تخصص نیست، بلکه توجه به محدودیت‌های آن است. با توجه به این نکته است که یاسپرس در کتاب انسان در دوران جدید درباره ارزش واقعی تخصص می‌نویسد: «آدمی برای فعالیت‌های گوناگون خود در هر وضعی و شغلی، درباره چیزها و خود، به دانش تخصصی نیازمند است. اما دانش تخصصی به تنهایی کافی نیست. زیرا این دانش از آن‌رو دارای اهمیت است که در خدمت انسانی که از آن برخوردار است باشد» (یاسپرس به نقل از نلز، ۱۹۷۱: ۷۹).

## رویکرد تلفیقی

اگرچه نقدهایی که از منظر رویکردهای مختلف بر کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها در این عصر وارد آمده است از بسی جهات نابجا نیست، با وجود این، یک نکته را نمی‌توان نادیده گرفت که گسترش دانشگاه‌ها در دوران مدرن تاکنون تا چه اندازه امکان‌های بر خورداری از یک جامعه انسانی‌تر را با خود به همراه داشته‌اند. گسترش قلمرو دانش، به‌ویژه دانش تخصصی که دانشگاه‌ها مروج آن‌اند به گسترش و رواج آگاهی‌های آدمی افزوده است. در کنار جنبه‌های ویرانگر کاربرد علم و تکنولوژی، آگاهی آدمیان به وضعیت تاریخی خود زمینه زوال جهل و تاریک‌اندیشی را فراهم کرده است. احترام به حقوق انسانی، احترام به خرد، مسئولیت‌پذیری حکومت‌ها در برابر مردم، احترام به رأی و نظر مردم، رفاه عمومی، رواج ایده‌شهروندی و برپا ساختن جامعه‌ای انسانی‌تر از جمله نتایج مستقیم و نامستقیم گسترش آگاهی‌هایی بوده است که از نهادهای آموزشی و به‌ویژه دانشگاه‌ها ریشه گرفته است، اگرچه سودجویی، استثمار طبقاتی، جنگ‌های خانمان‌سوز و سلطه بر دانش و دانشگاه‌ها نیز از ویژگی‌های جوامع سرمایه‌داری کنونی است. همراهی همین ویژگی‌هاست که امروزه دانشگاه‌ها را در معرض انتقادهای بسیار قرار داده است. نقدهای رویکردهای مورد بحث نسبت به دانشگاه دقیقاً از همین منظر انجام می‌پذیرد. این انتقادات گاهی چنان شدت می‌یابد که به نوعی به انکار همه دستاوردهای بشری در چند قرن اخیر انجامیده است. نفی خرد و حقیقت، پناه بردن به نسبی‌گرایی معرفتی و اخلاقی و حتی انکار دانشگاه‌ها به عنوان مراکز انتقادی و رهایی‌بخش نشانه‌های یأس و ناامیدی شمار زیادی از متفکران در عصر سرمایه‌داری پیشرفته است. در کنار ضعف‌های موجود، که بیش از هر چیزی ریشه در بیرون از دانشگاه دارد، بی‌گمان نمی‌توان جنبه‌های مثبتی را که دانشگاه‌ها از آن برخوردارند نادیده گرفت. شکی وجود ندارد که بازتولید مناسبات غلط اجتماعی، اقتصادی، جنسیتی و نژادی توسط دانشگاه‌ها در جوامع سرمایه‌داری راه را بر تحقق وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی و انسانی آن بسته است. اما نمی‌توان نقش و مسئولیت اخلاقی دانشگاه‌ها را نادیده گرفت. با این حال انجام چنین کاری نیازمند چندین کوشش است. نخست، نمی‌توان بدون اصلاح اجتماعی بر آن شد که نهادهای آموزشی بتوانند وظایف معنوی و اخلاقی خود را به اجراء در آورند. آنجا که مناسبات اجتماعی نامطلوب است، تغییر و اصلاح این مناسبات ضروری است. انجام این کار از یک سو نیازمند برنامه‌ریزی دقیق همان متخصصان و دانشمندی است که محصول دانشگاه‌ها هستند و از سوی دیگر هر برنامه اصلاحی باید از مدارس آغاز گردد. طرح افلاطون برای ساختن یک جامعه آرمانی از همین منظر قابل فهم است. اما توجه به این نکته نیز لازم است که حد برنامه‌ریزی به خوبی شناخته شود. تجربه عدم توفیق اصلاحات اجتماعی جوامع کمونیستی پیش‌روی ماست. برنامه‌ریزی برای همه چیز و کنترل دولت بر همه ارکان زندگی جمعی و فردی، می‌تواند بار دیگر دانشگاه‌ها را به ابزار دست سیاستمداران تبدیل نماید؛ پدیده‌ای که ما در کشورهای به اصطلاح بلوک شرق سابق شاهد بودیم. تحول اخلاقی

و اجتماعی جامعه نیازمند دانشگاه‌هایی است که خود از زیر سیطره شعارهای ایدئولوژیک و دور از واقع‌رها باشند.

دوم، استوار ساختن نوعی انسان‌شناسی‌ای است که راه را بر فهم ماهیت معنوی و اخلاقی انسان بگشاید. غیر از رویکرد اگزیستانسی به انسان که دیدگاه متفاوتی را عرضه می‌کند. در عمده رویکردهای موجود درباره انسان، اساساً به بعد اجتماعی او توجه شده است. اگرچه انسان موجودی اجتماعی است، اما تقلیل انسان به این بعد به معنای نادیده گرفتن ساحت‌های معنوی و اخلاقی اوست. تلقی انسان به عنوان موجودی معنوی هم در اندیشه فیلسوفان و متفکران باستانی وجود داشت و هم در ادیان بزرگ توحیدی - مانند اسلام و مسیحیت - و غیرتوحیدی - مانند آیین بودایی. در دوران مدرن توجه به این جنبه بنیادین انسان که هویت او را از سایر جانوران متفاوت می‌سازد به تدریج به فراموشی رفت. انسان به حیوانی سودجو، رفاه‌طلب و خودخواه تنزل یافت. تفاوت ماهوی انسان و حیوان مورد انکار قرار گرفت. کوشش برای یافتن معنای هستی و زندگی آدمی یاوه خوانده شد و زیستن در همین جهان هدف غایی تلقی گردید. همراه با همین تطور، خرد انسان جای خود را به هوش که هدف آن سازگاری با موقعیت و حل مسئله بود، داد. با نگاهی گذرا به تاریخ تحول فکر انسان نسبت به خود و جامعه شاهد آن هستیم که به موازات این تحولات دانشگاه‌ها نیز چگونه مأموریت‌های خود را دگرگون ساخته‌اند. همان‌گونه که گفته شد عمده مأموریت کنونی مراکز آموزش عالی تربیت متخصصان و نیروی کار ماهر برای مراکز اقتصادی و صنعتی است؛ گرچه بر جنبه‌های اخلاقی نیز تأکید می‌شود. اما در این جا منظور از اخلاق، برخورداری از همه ویژگی‌هایی است که کارکردن فرد با دیگران را ممکن سازد.

خمیرمایه‌های این نوع انسان‌شناسی را می‌توان در درون ادیان الهی یافت. در جوامعی چون جامعه ما، که تحت تأثیر تعالیم اسلامی است این امکان وجود دارد که با بهره‌گیری از پیشرفت‌هایی که در علوم انسانی رخ نموده و نیز با نگاهی به آموزه‌های دینی به ترسیم روایتی امروزی‌تر از انسان پردازیم. ما امکان چنین کوشش‌هایی را در این سده در کار نواندیشان دینی شاهد بوده‌ایم. در پرتو این انسان‌شناسی است که می‌توان دانشگاهی انسانی و اخلاقی برپا ساخت. اما انجام این کار ظرافت خاص خود را می‌طلبد. این فرایند فرایندی تدریجی و مبتنی بر آزمایش و خطاست. یک بار برای همیشه نمی‌توان انسان‌شناسی نهایی را عرضه کرد و پس از آن خواست که دانشگاه‌ها بدون نقد و بررسی آن و بر اساس بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها آن را به اجرا در آورند. انجام شتابزده این کار می‌تواند به نتایج ناگواری منجر شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

وقتی از کارکردهای اخلاقی دانشگاه‌ها سخن می‌گوییم، منظور نقش دوگانه‌ای است که این مؤسسات ایفاء می‌کنند. از یک سو انتظار می‌رود که در کنار برآوردن نیازهای محدود

اجتماعی، آموزش عالی زمینه رشد و تعالی معنوی آدمی را فراهم آورد، او را به مقام و موقع خویش آگاه گرداند و امکان آزادی عقلانی، معنوی و اخلاقی او را فراهم سازد. از سوی دیگر، انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها نقش مؤثری در تحقق عدالت اجتماعی ایفاء کنند. امکان استفاده از فرصت‌های برابر را برای کسب دانش و مهارت‌ها در اختیار همگان قرار دهند. اما با رواج ایدئولوژی لیبرالیسم و غلبه سرمایه‌داری بر آوردن هر دو انتظار با دشواری مواجه شده است، بنابراین با توجه به یافته‌ها پاسخ سؤال نخست تحقیق مثبت است. برای پاسخ به سؤال دوم مقاله همان‌گونه که تحلیل یافته نشان می‌دهند (فروم، ۱۳۶۰ و ۱۳۶۱؛ وبستر، ۱۳۸۲؛ لیوتار، ۱۹۸۴؛ ژيرو، ۲۰۰۶، و ۲۰۰۷ و دیگران) نظام بازار آزاد که فعالیت‌های اقتصادی را بر اساس رقابت تعریف می‌کند و برای رشد و شکوفایی نیز، وجود نظام سلسله‌مراتبی طبقات اجتماعی را ضروری می‌داند، زمینه ایجاد و گسترش نابرابری اجتماعی را فراهم نماید و به انواع تبعیض‌ها نیز مشروعیت می‌بخشد. همچنین، نوع تلقی لیبرالیسم از انسان به عنوان موجودی لذت‌گرا و سودجو و در نتیجه فروکاستن آدمی تا سطح حیوان لذت‌طلب و نادیده گرفتن قلمرو معنوی و اخلاقی او، آدمی را در چرخه تولید و مصرف هر چه بیشتر که مشخصه ممتاز نظام اقتصاد سرمایه‌داری است گرفتار می‌سازد. با خود بیگانگی، گرایش به سوی متوسط، استاندارد کردن زندگی و اندیشه، توده‌وار زیستن و در نتیجه خود را وانهادن و هم‌رنگ جماعت شدن، همگی از پیامدهای خواسته و یا ناخواسته زندگی در نظام اقتصاد سرمایه‌داری است. در سه دهه گذشته که ما شاهد انقلاب عظیمی در بخش صنعت و فناوری بوده‌ایم، وضعیتی که ورود به عصر جهانی شدن نام گرفته است، سرمایه‌داری با به کار گرفتن همه امکانات جدید حوزه نفوذ خود را از مرزهای ملی فراتر برده و از این رو جهان را به یک بازار بزرگ تبدیل کرده است. بنابراین به موازات سخن گفتن از ورود جوامع به عصر اطلاعات، پسا صنعتی و پسامدرن باید از جهانی شدن سرمایه‌داری نیز سخن بگوییم. در پاسخ به سؤال سوم تحقیق می‌توان به یافته‌های پژوهشی گوناگونی (مک رویی ۱۹۷۸؛ مک دونالد، ۱۹۸۰؛ گیب، ۱۹۹۱؛ اسکلن، ۱۹۹۷؛ مک لارن، ۲۰۰۳؛ بارنف ۲۰۰۶؛ واکز ۲۰۰۶؛ ولز، ۲۰۰۶؛ میدکلای، ۲۰۰۷؛ هاوولی، ۲۰۰۷ و دیگران) اشاره کرد که تأثیر منفی جهت‌گیری بازاری را بر کار دانشگاه‌ها نشان می‌دهند، اثراتی که دامنه و نفوذ آن اینک شاید به خوبی محاسبه‌پذیر نباشد. اما این اثرات هر چه باشد، این نکته به خوبی آشکار است که با تغییر در معنا و کارکرد دانش و مهارت و نیز متناسب کردن آن با نیازهای بازار کار، دانشگاه‌ها نقش فعال‌تری را برای ترویج ایده‌های لیبرالی، بر آوردن نیازهای گسترده اقتصادی و مشروعیت بخشیدن به ارتباط تنگاتنگ میان صنایع نظامی و آموزش عالی ایفاء خواهند کرد. آنچه در این میان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد انسان و هستی او است. همین نادیده گرفتن ساحت معنوی و اخلاقی آدمی است که سرعت زوال کارکرد اخلاقی دانشگاه‌ها را بیش از پیش تشدید می‌کند. سعی گردید که این مسئله در رویکرد تلفیقی بیشتر مورد توجه قرار گیرد. این وضعیت برای کشورهای در حال توسعه نگران کننده است، به‌ویژه برای آن دسته از

کشورهایی که از سابقه فرهنگی و تمدنی غنی‌ای نیز برخوردارند. مصرف پرشتاب و کمتر از سر تأمل مباحثی که به عنوان ایده‌های جدید در مجلات پژوهشی و همایش‌های مربوط به حوزه‌های علوم اجتماعی، اقتصاد و علوم تربیتی و دیگر رشته‌های مربوط، به نمایش در می‌آید، خود نشانه‌ای است از تغییر گفتمان در فضای علمی و دانشگاهی. همه جا این پرسش مطرح می‌شود که در عصر جهانی شدن دانشگاه‌ها چه نوع انسان‌هایی را باید تربیت کنند که بتوانند خود را با اقتضانات این عصر سازگار کنند. چنین رویکردی به تلویح حقانیت وضع جدید را پذیرفته است.

اما آیا می‌توان در جوامعی که لیبرالیسم اقتصادی و بازار آزاد شکل مسلط نظام معیشتی آنها است به تحقق و یا تقویت وظایف اخلاقی دانشگاه‌ها امیدوار بود؟ گرچه نباید در نقد کارکرد دانشگاه‌ها جنبه‌های تأثیرگذار و مثبت آنها را نادیده گرفت اما در پاسخ می‌توان گفت تا زمانی که نظام نابرابر اجتماعی حاکم است و سلطه در اشکال گوناگون آشکار و پنهان خویش وجود دارد، چنین انتظاری تقریباً ناممکن به نظر می‌آید. بنابراین هرگونه اصلاح وظایف نهادهای آموزشی و از جمله دانشگاه‌ها منوط به اصلاحات اجتماعی است. بحث درباره این که اصلاحات اجتماعی باید ذره‌ای باشد یا همه جامعه را فرا گیرد و یا این که کدام نوع از اصلاحات اجتماعی امکان بهتری را برای برای آنچه مورد نظر است فراهم می‌آورد، خارج از حوصله این مقاله است. با وجود این، با نگاهی گذرا و تاریخی می‌توان با بعضی از این کوشش‌ها آشنا شد. برنامه اصلاحی افلاطون برای برپا ساختن شهری بر بنیاد دادگری و دانایی، نمونه‌ای از نخستین طرح‌های اصلاحات اجتماعی است.

در قرن نوزدهم و بیستم نیز ما شاهد پدید آمدن نظریه و مدل‌های اصلاح اجتماعی دیگری بوده‌ایم. سوسیالیسم اجتماع‌گرای<sup>۱</sup> افرادی چون رابرت اون<sup>۲</sup>، شارل فوریه<sup>۳</sup>، اتین کابه<sup>۴</sup> (گوتک<sup>۵</sup>، ۱۳۸۳) و اریک فروم (۱۳۶۰)؛ مارکسیسم و کمونیسم و حتی طرح‌های افراطی اصلاحات اجتماعی که از ایدئولوژی‌هایی چون فاشیسم و نازیسم در قرن بیستم زاده شدند، نمونه‌های دیگری از این کوشش‌ها هستند. در کنار این مدل‌های نظری و عملی، می‌توان از مدل اصلاح اجتماعی در جمهوری اسلامی ایران نیز سخن گفت که روایتی متفاوت از اسلام را در تقابل با دیدگاه سنتی آن عرضه می‌کند. در این روایت، که مبانی نظری آن را در نزد نظریه‌پردازان و نواندیشان دینی می‌یابیم، تعالیم اسلامی می‌تواند میان معنویت و اخلاق دین‌مدارانه با ضروریات زندگی مدرن پیوند زند و از این‌رو بدیل مناسبی برای انواع مدل‌های اصلاحات اجتماعی قلمداد شده است. در این نگرش اسلام به عنوان یک دین اجتماعی معرفی می‌شود که قادر است برای همه ابعاد زندگی فردی و اجتماعی و از جمله اخلاقی آدمی، برنامه ارائه کند. از این‌روست که

1. Communitarianism
2. Robert Owen
3. Charles Fourier
4. Etienne Cabet
5. Gutek

کارگزاران جمهوری اسلامی می‌کوشند تا در قیاس با نگرش لیبرالی موجود چارچوب‌های فکری و عملی متفاوتی را برای فعالیت نهادهای آموزشی - به‌ویژه دانشگاه‌ها - عرضه کنند. اصلاحات محتوایی رشته‌های دانشگاهی که اینک موضوع مورد بحث در محافل علمی و دانشگاهی است، دقیقاً بر اساس چنین نگرشی در جریان است. این که اصلاحات مذکور تا چه اندازه قادر خواهند بود دانشگاهی معنوی و اخلاقی را به‌وجود آورند، موضوعی است که داوری درباره آن به آینده موکول است. با وجود این، این نکته بدیهی است که توفیق این طرح و یا هر طرح اصلاحی دیگری از این نوع تنها زمانی با موفقیت همراه خواهد بود که مناسبات اجتماعی نابرابر، آن‌گونه که در عمل شاهد آنیم، دگرگونی یابد. تا زمانی که این مناسبات بر اساس نوعی انسان‌شناسی متفاوت و در نتیجه آرمان‌های معنوی و اخلاقی تنظیم نگردیده باشد، اصلاحات آموزشی در دانشگاه‌ها راه به جایی نخواهد برد. عدالت اجتماعی زیربنای عدالت آموزشی است و یک جامعه عادلانه، یک جامعه اخلاقی و در نتیجه بنیاد یک دانشگاه اخلاقی محسوب می‌شود.

## منابع

۱. پوپر، کارل. (۱۳۸۰). *جامعه باز و دشمنان آن*. عزت‌الله فولادوند. تهران: انتشارات خوارزمی.
۲. رندال، هرمان. (۱۳۷۶). *سیر تکامل عقل نوین*. ابوالقاسم پاینده. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. حافظ‌نیا، محمدرضا. (۱۳۸۲). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.
۴. صفارحیدری، حجت؛ ابراهیم صالحی‌عمران و انسیه منتظری‌جویباری. (۱۳۸۸). زمینه‌یابی افزایش مشارکت زنان در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه مازندران). *مجله آموزش عالی*. سال اول. شماره ۴. صص ۱۰۶-۸۵.
۵. فروم، اریک. (۱۳۶۰). *جامعه سالم*. اکبر تبریزی. تهران: انتشارات کتابخانه بهجت.
۶. فروم، اریک. (۱۳۶۱). *انسان برای خویشتن*. اکبر تبریزی. تهران: انتشارات کتابخانه بهجت.
۷. فوکو، میشل. (۱۳۷۶). *فرا سوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک*. حسین بشیریه. تهران: انتشارات نی.
۸. کین، سم. (۱۳۷۵). *گابریل مارسل*. مصطفی ملکیان. تهران: انتشارات گروس.
۹. گوته، جرالدهال. (۱۳۸۳). *محمدجعفر پاک‌سرشت*. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن*. حسینعلی نودری. تهران: انتشارات نی.
۱۱. میلازه، گاستون و ژان ویال. (۱۳۷۰). *تاریخ جهانی آموزش و پرورش*. محمدرضا شجاع رضوی. آستان قدس رضوی.
۱۲. ویستر، فرانک. (۱۳۸۲). *جامعه اطلاعاتی*. مهدای داودی. تهران: انتشارات وزارت خارجه.
۱۳. یاسپرس، کارل. (۱۳۷۳). *آغاز و انجام تاریخ*. محمدحسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی

14. Adair, Vivyan C. & L. Dahlberg. Sandra. (2003). *Reclaiming Class: Women, Poverty, And the Promise of Higher Education in America*. Philadelphia: Temple University Press.
15. Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liability, or Both?. *Educational Studies*.44. PP 270- 281.
16. Baronov, David. (2006). Globalization and Urban Education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. Vol. 19. No. 4. PP. 12- 18
17. Conrad, Cecilia A. (2004). *Building Skills for Black Workers: Preparing for the Future Labor Market*. Lanham, MD: University Press of America.
18. Gabe, J. (1991). Explaining Race Educational Opportunity: Case Studies of West Indian Mal-White Teacher Relationships. *British Journal of Sociology of Education*. 9. PP. 371- 385.
19. Giroux, Henry A. (2006). Higher Education Under Siege: Implications for Public Intellectuals. *Thought and Action*. fall 2006. pp. 63-78.
20. Giroux, Henry A. (2007). Arming the Academy: Universities in the Shadow of the National Security State. *Academic Matters*. October 2007. pp. 9-12.
21. Grubb, W. Norton & , Marvin. Lazerson. (2004 ). *The Educational Gospel: The Economic Power of Schooling*. Cambridge: MA: Harvard Press.
22. Harkavy, Ira. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 1(1). PP. 5-37.
23. Lyotard, Jean-Francois. (1984). *The Postmodern Condition: A report On Knowledge*. Transl. G. Bennington and Massumi. Minneapolis, MN.
24. Huilan, Wang. (2007). Education and the Discussion on Globalisation. *Chinese Education and Society*. Vol. 40. No. 1. PP. 22-35.
25. Koo, Hagen. (2007). The changing Face of Inequality in South Korea in the Age of Globaliza-tion. *Korean Studies*. Vol. 31. 1- 15.
26. Lakes, Richard D. & Patricia A. Carter. (2004). *Globalizing Education for Work: Comparative Perspectives on Gender and the New Economy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
27. McDonald, M. (1980). Schooling and Reproduction of Class and Gender Relation. In L. Barton, R. Meighan & S. Walker. (Eds). *Schooling, Ideology, and the Politics of Schooling*. Lewes: Falmer Press.

28. McLaren, Peter. (2003). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside. *Democracy & Nature*. Vol. 9. No. 1. PP. 65-90.
29. *University*. Baltimore: Johns Hopkins University press.
30. McRobbei, A. (1975). *Working – Class Girls and the Culture of Femininity, in Women's Studies Group. Woman Take Issue*. London: Hutchinson.
31. Midgley, James. (2007 ). Perspectives on Globalization, Social Justice and Welfare. *Journal of Sociology & Social Welfare*. Vol. XXXIV. No. 2. PP. 17-36.
32. Kneller, Gorge. (1971). *Introduction to Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons
33. Scott, John C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*. Vol. 77. No. 1. PP. 1-39.
34. Skellon, Alen. (1997 ). Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in the light of Postmodern Insights. *Journal of Curriculum Studies*. 5. PP. 177- 193.
35. Slaughter, Shelia & Leslie, Larry I. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
36. Waks. J. Leonard. (2006). Globalization, State Transformation, and Educational Re-structuring: Why Postmodern Diversity will Prevail Over Standardization. *Stud Philos Educ. Springer Science + Business Media*. B. V. pp 403-424.
37. Wells, Ryan. (2006). Educations' Effect on Income Inequality: An Economic Globalization Perspective. *Globalization, Societies and Education*. Vol. 4. No. 3. PP. 371-391.