



# ایده دانشگاه:

نقشهای روبه تغییر بحران معاصر و درگیریهای آینده

نویسنده: تورستن هازن

مترجم: علی طایب

دانشگاه و معادلات و متغیرها

چهارم

نقشهای روبه تغییر بحران معاصر و درگیریهای آینده

نویسنده: تورستن هازن - مترجم: علی طایب

پیش از دهه ۱۹۵۰م. علیرغم اینکه آموزش عالی بندرت در حوزه  
بررسیهای پژوهشگرانه قرار داشت، برعکس، نهادهای آموزش  
عالی، مراکزی بودند که بیشترین فعالیتهای تحقیقی را به انجام  
می‌رساندند. با وجودی که در برخی از دانشگاههای آمریکایی  
«تحقیق نهادی» وجود داشت که غالباً بر مسائل آموزشی و پرورشی  
متمرکز بود، ولی هیچ بررسی درباره دانشگاهها به عنوان نهادها و  
مراکز اجتماعی که پژوهشگران در آنجا کار می‌کردند، انجام نمی‌شد.

با اینهمه، از دهه  
۱۹۶۰ به این  
سو، آموزش  
عالی تاحدی در  
جهت‌گیری  
تحقیقاتی،  
به‌صورت زمینه  
نسبتاً رویه  
رشدی درآمد.

بررسی و کتابشناسی آلتباخ (Altbach) و کیلی<sup>۱</sup> در ۱۹۸۵، حدود  
۶۹۰۱ زمینه را دربرمی‌گیرد که اکثر آنها مربوط به دهه‌های ۷۰ و ۸۰  
می‌باشند. چندین مرکز تحقیقاتی نیز به بررسیهای تطبیقی در  
آموزش عالی اختصاص یافته‌اند. شبکه ارتباطی مثل «شورای  
بین‌المللی توسعه آموزشی (ICED) برای مبادله تجربیات و  
تحقیقات به وجود آمده است.  
کمسیون کارنگی<sup>۲</sup> در آموزش عالی، به پیروی از شورای  
کارنگی در بررسی خطمشی‌های آموزش عالی هرچند که مأمور  
انجام چندین بررسی تطبیقی همچون بررسی بن دیوید (Ben.  
David) در ۱۹۷۷، نیز بوده پیش از هر چیز درگیر مسائل آموزش  
عالی ایالات متحده است. این کمسیون در یک رشته طولانی از  
گزارشها با مسائل آموزش دوره دانشجویی نیز درگیر بوده است.

**■ آزادی آکادمیک و خودمختاری آن، خاصه در  
مقابل دولت، نادرستی بر اهمیت و غلبه آن ادامه  
خواهد یافت. این رابطه دیالکتیک بوده و باید با  
ایجاد تمایز میان «وابستگی» و «دداخل» مورد بحث  
فراز گیرد.**

با توجه به ازدیاد این دست از منابع، تلاش برای ارائه تصویر  
مفصل تری از موقعیت این فن در زمینه آموزش عالی، در چارچوب  
مقاله‌ای چون مقاله حاضر کاملاً گستاخانه خواهد بود. هدف اصلی  
مقاله حاضر معرفی برخی از مسائل و روندهای عمده بوده است. از  
این رو به منظور ارائه چشم‌اندازی از موقعیت کنونی آموزش عالی،  
لازم است که مطلب حاضر با سابقه تاریخی کوتاهی شروع شود.

**مفهوم دانشگاه: یک بازنگری کوتاه تاریخی**

دانشگاه به عنوان یک نهاد باید در موقعیت تاریخی، فرهنگی و  
اقتصادی خودش ملاحظه شود. برای دست‌یابی به چشم‌اندازی  
مناسب از موقعیت کنونی و مسائلی که دانشگاههای کشورهای  
توسعه‌یافته و در حال توسعه باید با آن روبرو شوند، اشاره کوتاهی به  
مراحل اصلی فرایند توسعه دانشگاهها در طول حدود ۸۰۰ سال  
خالی از فایده نخواهد بود. دانشگاه قرون وسطی - به‌عنوان اجتماعی  
از استادان و شاگردان - نمونه تئپیککی از نظام صنفی بود. دانشجویان  
خواهان دستیابی بر آموزش پیشرفته گرداگرد افرادی که به خاطر  
دانش پژوهیشان معروف بودند می‌نشستند اصطلاح «کُرسی» با  
اشاره به کُرسی آموزشی، در طول قرن‌ها به معنای استادی کامل به کار  
رفته است. فرزانهگی، در آغاز واقعاً امرانه تدریس می‌شد.

مرحله بعدی توسعه دانشگاه، به‌طور پیچیده‌ای با نقش دانشگاه  
در تشکیل دولت ملی مرتبط بود که از لحاظ حرفه‌ای نیازمند  
شاگردان یا کارکنان کشوری آموزش دیده بود. از کشورهایی همچون  
سوئد و نروژ در حاشیه اروپا دانشجویانی به دانشگاههای قاره‌ای  
فرستاده می‌شدند، درست همانند کشورهای در حال توسعه امروز  
که دانشجویان خود را به اروپا یا ایالات متحده می‌فرستند. زبان  
لاتین، به‌عنوان زبان اصلی، خود را تثبیت کرد. در دهه ۱۶۳۰م ژان  
آموس کومنسکی<sup>۳</sup>، معروف به کومینوس بطور وسیعی از کتاب  
درسی بنام «دریچه‌ای گشوده به روی زبانها» استفاده کرد. زبان

لاتین، در فرهنگ آکادمیک بین‌المللی به عنوان واسطه ارتباطات دانش پژوهانه اروپا، مسلط شد.

فکر همکاری متقابل ملی در فرهنگ، علم و عمدتاً آموزش و پرورش، در واقع وجه غالب قرن هفدهم بود. مثلاً فرانسویس بیکن (F. Bacon)، طرحی برای این همکاری ریخت. اگوست ویلهلم فرانک<sup>۲</sup>، آموزگار آلمانی در کتابش به نام «سمینار دانشگاهی» در ۱۷۰۱، فکر بین‌المللی کردن آموزش معلمان را گسترش بخشید.

فعالیت‌های هواخواهانه قابل احترام کومینوس از آموزش و پرورش نیز در این زمینه قابل توجه است. کومینوس، معتقد بود که پیش‌نیاز همکاری بین‌المللی و همین‌طور اصلاح آموزشی، عبارت از تغییر اساسی در ساختمان زبان بوده که در آن زمان «لاتین» بود. مفهوم «همه چیزدانی» (Pansophia) او مربوط به همین موضوع بود.

بطور کلی در قرن نوزدهم، دانشگاهها، نهادهای صرفاً آموزشی بودند و تحقیق فقط نقشی اتفاقی و فرعی داشت. ولی با کشف ویلهلم فون هومبولت (W. Von Humboldt) در تحقیقی در دانشگاه برلین در اوایل قرن نوزدهم نمونه‌ای بدست آمد که سراسر جهان را به تکاپو انداخت. تحقیق در اکثر کشورهای اروپایی تا پایان قرن ۱۸ تحت بذل توجه آکادمی‌هایی همچون انجمن سلطنتی بریتانیای کبیر انجام می‌شد. الگوی تحقیق دانشگاه‌های آلمان، با دانشگاه‌های ایالات متحده، خاصه دانشگاه‌های خصوصی چون جونزهاپکینز (که فقط درجه تحقیقی و آموزشی می‌داد)، هاروارد استنفورد و دانشگاه شیکاگو به مقابله برخاست.

پیش از آغاز قرن حاضر، دانشجویان بسیار نخبه‌امریکایی برای آن تحصیلات دانشگاهی که در ایالات متحده وجود نداشت، رهسپار آلمان می‌شدند. دانشکده‌های امریکایی هم‌ردیف و برابر دبیرستانهای اروپایی بودند. مدارس متوسطه و دبیرستانهای امریکایی - که در پی مدارس ابتدایی توسعه یافت - اکثراً توسط جماعت محله اداره می‌شدند، حال اینکه مدارس دستور زبان اروپایی معروف به لیسه (Lycee) معمولاً بوسیله دولت گردانده می‌شدند. دبیرستان‌ها بسیار پیش‌تر از مدارس متوسطه رده پایین اروپایی، به نهادهای مردمی و عمومی تبدیل شده بودند.

تا اواسط قرن بیستم، دانشگاه‌های اروپایی، مثلاً پابست نام از ۲ تا ۴ درصد از گروه‌های سنی مربوطه نهادهای خصوصی یا نخبگان بودند. نیروی کار فنی شایسته مورد نیاز صنعت و بازرگانه نوظهور،

### ■ مرحله بعدی توسعه دانشگاه،

#### به‌طور پیچیده‌ای با نقش

#### دانشگاه در تشکیل دولت ملی

#### مرتبط بود که از لحاظ

#### حرف‌های نیازمند شاگردان

#### یا کارکنان کشوری

#### آموزش دیده بود.

### ■ در جامعه کثرت‌طلبی که

#### بسوی تفکیک وظایف و

#### تخصصی شدن روزافزون

#### پیش می‌رود،

#### نیاز به محور مشترک

#### یادگیری، ضروری‌تر

#### از قبل می‌شود.

از طریق مؤسسه‌های ثالثی خارج از نظام دانشگاهی، همچون مؤسسات تکنولوژی برای پرورش مهندسان، تربیت می‌شدند. چنین نظام دوگانه‌ای در بریتانیای کبیر بیش از آلمان متداول بود، کشوری که مؤسسات تکنولوژی به راحتی می‌توانستند منزلت دانشگاهی را به چنگ آورند، قانون موریل ۱۸۶۲ در ایالات متحده با پیدایش دانشکده معروف به زمینهای اهدایی، تحصیلات «کاربردی» مربوط به کشاورزی و صنعت را وارد دانشگاهها کرد.

گذار از جوامع صنعتی به خدمات و رفاه پس از جنگ جهانی دوم که باعث رشد سریع بخش عمومی شد، منجر به تقاضای متناسب برای نیروی انسانی با آموزش عالی در مشاغل مختلف (کارگران اجتماعی و دفتری و معلمان) گردید. در طی دوره ۱۹۵۰ تا ۱۹۷۵ ثبت نام دانشگاهی در چندین کشور اروپایی، ایالات متحده و برخی از کشورهای در حال توسعه نیز «گسترش یافت» و بدین ترتیب دانشگاه از حالت یک مؤسسه

خواص به نهادی توده‌ای و عمومی تبدیل شد، ترو (Trow) (۱۹۷۳) در طبقه‌بندی‌اش از توسعه دانشگاهها، سه مرحله خواص، توده‌ای یا عمومی و جهان شمول را از هم باز شناخت. او مسیر بین نظام خواص و توده‌ای را با ثبت نام ۱۵ درصد از گروه سنی مناسب مشخص می‌کند.

افزایش ثبت‌نام با چندگانگی و تخصصی شدن برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌های تحقیقی و ظهور «دانشگاه چند رشته‌ای» (Multiversity) همراه بود. درس «عملی» نیز وارد صحنه‌ای شد که درس «نظری» از اعتبار بسیار بالایی برخوردار بودند، قبلاً در آن نقش مسلط داشتند. پس از آن، مباحث جدی پیرامون این سؤال شروع شد که اهداف واقعی دانشگاه در جامعه‌ای که مثلاً ۲۰ تا ۲۵ درصد از گروه‌های سنی مناسب، تحصیلات خود را تا مرتبه سوم ادامه دادند، چه باید باشد.

در طی چند دهه اخیر نقش جدیدی برای دانشگاه مورد توجه قرار گرفته است از قبیل تمهید آموزش «مکرر» در راهبرد «اتحاد سه‌گانه» میان دنیای اشتغال، حکومت (محلی و مرکزی) و خدمات آموزشی، انجمن مشورتی ملی و کمیته پذیرش دانشگاه در انگستان در چند سال اخیر، اعلامیه مشترکی درباره اهداف خود منتشر ساخت، با عنایت به اینکه شناخت خاص به سرعت کهنه شده و زمینه‌ای که این شناخت در آن اعمال می‌گردد، به سرعت تغییر می‌کند، باید تأکید کرد که «آموزش عالی مقدماتی، بویژه در سطح دیپلم و سطوح اولیه... باید بر اصول اساسی فکری، علمی و

تکنولوژیک بیش از ارائه شناخت تخصصی بسیار محدود تأکید کند. قابلیت‌های مورد نیاز صنعت و تجارت جدید عبارتند از (بال، ۱۹۸۵، ص ۲۳۲):

توانایی تحلیل مسائل پیچیده، تعیین مسأله اصلی و وسایل چاره‌جویی آن، ترکیب و اذغام عناصر مستقل، تصریح ارزشها، کارآمد ساختن کاربرد اطلاعات آماری و گونه‌های دیگر، مشارکت همکارانه و سازنده با دیگران و شاید رویهم‌رفته، ارتباط روشن شفاهی و کتبی.

در دهه ۱۹۵۰ در دانشگاه‌های امریکا مراکزی برای آموزش مستمر تعبیه و پی‌ریزی شده بودند که متخصصان در طی دو هفته فرصتی می‌یافتند تا شایستگی‌شان را به کمک اعضای علمی دانشگاه ارتقا دهند. دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته صنعتی نسبت دانشجویان پاره‌وقتی را که با دقت، دوره‌های تحصیلی‌شان را برای کسب شایستگی و موفقیت در کارهایی انتخاب کردند که در زندگی شغلی‌شان بیشتر مورد تقاضا هستند، افزایش دادند.

این مروری کوتاه بر تحول دانشگاه‌ها در اروپا بود. کشورهای جهان سوم که برخی از آنها به، در حال توسعه معروفند. از الگوهای شفاهی متفاوتی پیروی کردند، الگوهایی که در برخی موارد مثل ژاپن، با شرایط بومی نیز آغشته شده‌اند. بعد از جنگ دوم جهانی، زمانی که بسیاری از کشورهای بزرگ موقعیت خود را از مستعمره به مستقل تغییر شکل دادند، نیاز جدی به فارغ‌التحصیلان در امور اجرایی و حرفه‌های کشورهای مستقل ظاهر شد. جوانان، افراد امیدواری که فارغ‌التحصیل مدارس متوسطه داخلی بودند به اروپا یا در وهله اول به ایالات متحده فرستاده می‌شدند تا آموزش عالی مقدماتی را طی کنند. از این رو آنان در سنتهای فرهنگی و فکری توسط کشورهای میزبان آموزش می‌دیدند.

دانشگاه‌های آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین، اغلب طبق الگوهای اروپایی تأسیس شده‌اند. فارغ‌التحصیلان این قاره‌ها بخاطر درجات تحصیلی پیشرفته‌تر به اروپا و ایالات متحده گسیل می‌شوند تا در ازای جلای وطن، هیأت علمی دانشگاه‌های بومی را تأمین کنند. کسانی که در خارج از کشور تحصیل کرده و پست‌های آموزشی را بعد از اتمام تحصیلاتشان بدست آوردند، به طور کاملاً طبیعی با عملکرد مؤسساتی که آنها در آنجا تحصیل کرده بودند، به رقابت برخاستند.

دوران تحصیلی دانشگاه‌های جهان سوم معمولاً از مدل‌های اروپایی الگو برداری شده است. نظام «اروپامداری» (Eurocentric) آموزش دانشگاهی در کشورهای جهان سوم، دانشگاه‌های این کشورها را از ارائه خلاقیت درون‌زا و پی‌جویی ریشه‌های فرهنگی خودشان باز داشته است. با این حال بین جهت‌گیری نسبت به ارزشها و مسائل داخلی از سویی و نمایش مسائل جهانی از سوی دیگر، تنش وجود دارد که فقط می‌تواند بوسیله ارتباط میان محدوده‌های فرهنگی چاره‌جویی یا تخفیف یابد.

صرفنظر از اینکه آیا دانشگاه در جامعه‌ای مبتنی بر اطلاعات و تکنولوژی بالاست یا جامعه در حال توسعه‌ای که هنوز اقتصاد

معیشتی بر آن حاکم است، ما می‌توانیم نفوذ خاص و یا حتی ویژگی‌های جهانی آموزش عالی را که آن را در واقع «عالیتر» می‌کند، بشناسیم. آیا می‌توان مرکز و ثقل مشترکی را تعیین کرد که «فکر دانشگاه» را تشکیل دهد؟ بخش اصلی مقاله حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد.

### دانشگاه به عنوان یک نظام اجتماعی

با وجودی که دانشگاه به عنوان یک مؤسسه، پیوسته محافظه‌کار و انعطاف‌ناپذیر بوده است، ولی روحیه تحقیق و حقیقت‌جویی آن در معنای تحت‌اللفظی‌اش رادیکال بوده است (بدین معنا که به ریشه‌ها می‌پردازد) این امر یک تناقض را نشان می‌دهد: چطور یک نهاد می‌تواند فی‌نفسه محافظه‌کار باشد ولی در انجام وظیفه‌اش که تا حدی به سبب با مراکز قدرتی همچون دولت یا کلیسا منتهی می‌شود، رادیکال باشد؟ تبیین این تناقض، در محتوای آزادی‌نهفته است که بر خلاف هر چیز دیگری به دانشگاه اعطاء شده است. تحصیلکرده‌ها خواه نویسند مستقل باشند، خواه وابسته به برخی مؤسسات دیگر، نمی‌توانند از آن حمایت رسمی که دانشگاه می‌تواند در اختیار پیروانش بگذارد، بهره‌مند شوند. مثلاً در امور مهم، دانشگاه‌های اروپایی برای مدت‌های طولانی تحت حوزه اقتدار خودشان عمل می‌کردند.

تلاشهایی که از خارج دانشگاه‌ها برای تغییرات نهادی عمیق انجام می‌شد، با مقاومت تندی مواجه شد که در قالب محافظه‌کاری، ریشه در منافع شخصی داشت. ولی در این مورد گویا نفع شخصی با منافع همراه بود که از آزادی تحقیق برای شناخت حمایت می‌کرد. روزگاری دانشگاه به عنوان اجتماعی از دانش‌پژوهان و دانشجویان بدون هر گونه رویای بوروکراتیک یا سلسله‌مراتبی تأسیس می‌شد. از همان آغاز پیوند روابط بین استاد و دانشجویانی که دور «کرسی» او گرد می‌آمدند، ویژگی برجسته این نهاد بود. دانشگاه می‌توانست در محدوده مالی و عقیدتی نسبتاً وسیعی توسط دولت و یا کلیسا اداره شود.

امروزه، استادان دانشگاه‌های برجسته به عنوان «نجای بزرگ‌منش» (Prima donnas) و لاگوی اداره سستی دانشگاه به عنوان «فئودالیسم حرفه‌ای» یا اخیراً به «آشفتنی سازمان‌یافته» یا «مهملات» معروف شده‌اند. دانشگاه‌ها اساساً از سازمان‌های دیگر جامعه متفاوتند. آنها علیرغم بنگاه‌های تجاری بزرگ، با عقلانیت اقتصادی و ابزاری بسوی اهداف مشترک و کاملاً معین هدایت نمی‌شوند. به حداعلی رساندن ارزشهای مورد انتظار، برای کنش عقلایی امری اساسی است، ولی سازمان آکادمیکی مثل دانشگاه، هیچ هدف مشترکی ندارد. ساختار هدف، حداقل، به شدت پراکنده است.

ولی واحدهای مستقل، مؤسسات، دپارتمانها و کرسی‌های استادی، با دانشمندان نجیب‌زاده خاصی شناخته می‌شوند که با یکدیگر، دانشگاه را تشکیل داده و دارای میزان مشخصی از آن چیزی هستند که دانشگاه به عنوان یک مجموعه فاقد آن است (مثل اهداف روشن). بدین ترتیب، دانشگاه می‌تواند به عنوان «محلی»

برای تعدادی از واحدهای نسبتاً مستقل قلمداد شود (همچون مؤسسه‌ها، دپارتمانها و عمدتاً افراد) که هر واحد هدف خود را دنبال می‌کند. چنین ساختاری را ذره‌گرایانه (Atomistic) گویند. تصمیم‌های گرفته شده در سطح دانشگاه باید به توافق هیأت مدیره برسند. عقلانیت در سطح عملیات ابتدایی متمرکز است که دانشگاهیان خاصی می‌کوشند با یافتن راه حل‌های بهتر مسائل از طریق همکاری‌اشان، به رسمیت برسانند.

### اهداف آموزش دانشگاهی

در برابر پیشینه‌ای که در بالا اشاره شد، چه چیزی می‌تواند به عنوان اهداف متناسب آموزش دانشگاهی تلقی شود؟ هدف، حمایت از هر فلسفه آموزشی خاصی نیست، بلکه عمدتاً هم سعی بر ترکیب برخی از جوانب این بحث است که از قرن گذشته تداوم یافته و هم هدف و برنامه‌های معطوف بر کسب یادگیری از طبیعت علوم غیر نظری و عمومی‌تر معلوم شود. ما در اینجا پیش از هر چیز به برنامه‌های دانشگاهی علاقه‌مندیم که می‌کوشند دانشجویان را به چیزی مجهز کنند که مربوط به همین آموزش عمومی و نظری است. حال، موضوعات سنتی که باید در کانون برنامه تحصیلی باشند کدامند؟ آیا موضوعات سنتی باید به

گونه‌ای از نو تدوین شوند که به یک اختلاط و پیوند بین رشته‌ای دست یابند تا دانشجویان را به درگیری با مسائل عملی آماده سازند که در زندگی واقعی با آنها رویارو خواهند شد؟ آیا این رشته به جای سازماندهی آنی از شناخت که به درگیری با مسائل واقعی ولی غیر قابل پیش‌بینی کمک می‌کند، در مدت طولانی به ساخت مفیدتر شناخت می‌پردازد؟ بدین ترتیب مواجهه بسیار با مسائل و اطلاعات مربوط به راه حل‌های آن، موضوع آموزشی است که از بیشترین اهمیت برخوردار است.

از این رو باید رهیافت آموزشی مناسب با آموزش علوم نظری مورد توجه قرار گیرد. این طرح شناختی بر حسب انواع اطلاعات، آماده است که به سرعت تغییر کند، چنانکه شناخت «اثبات شده» امروز برای فردا باطل اعلام می‌شود. این امر به تأکید بیشتر بر مهارت‌های ادراکی عامی همچون حل مسائل معطوف شد، نه بر تفوق واقعیت‌های خاص، در عین حالیکه تأکید بیشتری بر مهارت‌هایی می‌نهد که شناخت جدیدی را در عصر انفجار اطلاعاتی یافته و واریسی کند تا توانایی ماندگاری را با تغییراتی که در «طرح ادراکی» یا شناختی

روی می‌دهند گسترش دهد.

ما برای نیل به چشم‌اندازی از دانشگاه غربی امروزی، می‌توانیم با دانشگاه هامبولتین (Humboldtian) در برلین شروع کنیم که با هدف تحقیق و آموزش دانشگاهی تأسیس شد، هدفی که نخست به قسمتهای دیگر آلمان گسترش یافته و سپس با کشورهای دیگر به رقابت برخاست. زمانیکه جان هنری نیومن (J.H.Newman) در ۱۸۵۲ م. مشغول تدریس معروفش در مورد «فکر دانشگاه» بود، با رد تصور با کونین از سودمندگرایی (Utilitarianism)، ادعا کرد «شناخت، هدف دانشگاه است»، فکر تحقیق و آموزش در ابتدا در دانشگاه‌های آلمان در پیوند نزدیک با مؤسسات و سمینارهایی هدایت می‌شد که پیرامون کرسی‌های دانشگاهی تأسیس شده بودند. در ایالات متحده، فکر دانشگاه با تحقیق و تربیت محققان به

عنوان یک هدف اصلی، بوسیله جونز هاپکینز جامعه عمل پوشید، بطوریکه در ۱۸۷۶ تأسیس شده و به عنوان مدرسه عالی با تأکید تمام عیار بر تحقیق و تربیت محققان شروع بکار کرد. کمی قبل از آن، قانون لندگرنانت (قانون موریل) که رده‌ای برای مفهوم سودمندگرایی جدید از دانشگاه بود، از تصویب کنگره آمریکا گذشته بود، تا چند دهه بعد با گسترش خدماتی که کشاورزی ایالات متحده را منقلب کرد، ادامه یافت. در دهه ۱۹۳۰، ریاست جوانسال دانشگاه شیکاگو بنام رابرت م. هاجینز (Hutchins) دست به عملیات «ضد اصلاحی» زد، عملیاتی که می‌گفت باید «دانشگاه را به گذشته کشیش نیومن، به توماس اکویناس و به افلاطون و ارسطو» متصل کند. بنابه گفته کر، (Kerr) (۱۹۶۳، ص ۱۷) او در احیای مباحث فلسفی موفق شد ولی «دانشگاه شیکاگو بصورت یک دانشگاه امریکایی نوین در آمد». برنامه تحصیلی دانشگاهی که توسط هاجینز معرفی شد، طرحی بود که بوسیله «مطلق‌انگاران بی‌دین» (Secular absolutists) ریخته شد. دانشجویان باید با حقایق مطلق و بی‌انتها آشنا شوند. با اینحال شناخت تا حد زیادی در یک رشته از کتابهای بزرگ تحقق یافت. کتابهایی که می‌توانستند آنچه را که شخص آموزش دیده باید بداند، فهرست کرده و مشخص کنند. طرح تحصیل دانشگاهی شیکاگو در سایه تلاش هیأت علمی و برخی دانشجویان برگزیده برای مدت زمانی در تعلیم جوانان موفق شد تا با آموزش نظری نسبتاً فراگیر از آنها افراد «همه فن حریفی» بسازد.

علی‌الظاهر ما می‌توانیم برای چشم‌اندازهای امریکای شمالی و اروپایی ۴ مدل را از هم بازشناسیم. مدلهایی که کم و بیش با دیگر نقاط جهان به برابری برخاسته‌اند (بن دیوید، ۱۹۷۷):

**■ آموزش عمومی یا «غیر تخصصی»  
در برابر آموزش تخصصی، تازمانی که به صورت  
موضوعی غالب در آید،  
ادامه خواهد یافت. این تضاد نمی‌تواند  
با دوره‌های جامع رشته‌های مختلف  
حل شود مگر توسط شیوه یادگیری که  
در زمینه تخصصی شدن  
انفاذ شده است.**



— دانشگاه تحقیقاتی هامبولتین، محلی که انتظار بود تحقیق و آموزش از مطالعات دانشگاهی، بسیار مقدماتی شروع بکار کند. این بررسیها، بدنبال کسب تجربه از حدود شناخت و اینکه چطور این حدود گسترش می‌یابند تا به عنوان پیشگامان زمینه‌های حرفه‌ای مربوط به خود شناخته شوند، بودند.

— مدل محلی انگلستان یا مدل آکسبریج (Oxbridge) از تماس غیررسمی و تنگاتنگ بین دانشجویان و اساتید ساخته می‌شود. چنین تماس‌هایی مثلاً برای توسعه جوانان از جمله حضور در سخنرانیها و سمینارهای رسمی است که پراهمیت تلقی شده و در آکسبریج بوسیله دانشجویان رسمیت یافته است.

— مدل دوره‌های طولانی فرانسوی که در انجمن دولتی شایستگان جامه عمل پوشید، جایی که اساتید با آموزش خاص به عنوان برگزیدگان عالی‌رتبه تلقی می‌شدند. این مؤسسات (که هیچ تحقیقی در آن صورت نمی‌گیرد) به لحاظ فکری و اجتماعی بسیار برگزیده و منتخب هستند.

— مدل شیکاگو که بوسیله هاجینز توسعه یافته و طرحی مشتمل بر جهت‌گیری دانشهای نظری بود. این فکر دانشجویان را با تفکر شخصیت‌های برجسته علوم انسانی، علوم و علوم اجتماعی آشنا ساخته و قابلیت آنها را برای بررسیهای بیشتر درباره خودشان ارتقا بخشیده و به آنها می‌آموزد که در بررسی تفکرشان مستقل و منتقد باشند.

### سنت‌های دانشگاه غربی

در طول قرن‌ها، دانشگاه همچنانکه در اروپای قرون وسطی ظاهر شد، دستخوش تغییر اندک و کندی گردید. همانطور که در بالا اشاره شد، دانشگاه، هرچند که با توجه به جهت‌گیری فکری اش قصد داشته خاستگاه افکار و نوآوریهای جدید و غالباً رادیکالیسم سیاسی باشد ولی سرانجام تناقض محافظه کارانه‌اش را به عنوان یک نهاد نشان داد. اصولاً دانشگاه از آنرو ایجاد می‌شود که خواصی را برای کلیسا و دولت آموزش دهد. دانشگاه همواره تلاش کرده فاصله و خودمحوری معین میان این دو نهاد را تثبیت کند. جان کلام اینکه، دانشگاه غربی با خصایص زیر توصیف شده است:

— تمایز کم و بیش شدیدی بین نظریه و عمل ایجاد کرده است.

— بر خود محوری و پرهیز از بی‌تفاوتی کامل امتیاز نهاده است.

— به لحاظ اجتماعی و فکری نهاد خواص بوده است.

— به عنوان نهادی که هدف اصلی اش «جست و جوی حقیقت»

است، سعی کرده در «برج عاج» بنشیند.

این چهار خصیصه در مناطق دیگر جهان نیز تجلی یافته‌اند، نقاطی که با مدل یا مدل‌های اروپایی به رقابت برخاسته‌اند. در ۱۹۸۴، زمان پنجاهمین سالگرد مکتب جدید تحقیق اجتماعی در شهر نیویورک، شماره ویژه نشریه تحقیق اجتماعی این مکتب مقاله‌ای از دانشمند برجسته سیاسی، هانس مورگنتاو (H. Morgenthau) بنام «اندیشه و عمل» به چاپ رسانید. این مقاله نمونه‌ای است از اینکه دانشمند اروپایی، خاصه یک پروفیسور آلمانی، دانشگاه را چطور

می‌بیند، مورگنتاو مقاله خود را با سخن زیر شروع می‌کند (مورگنتاو، ۱۹۸۴، ص ۱۲۳):

اندیشه و عمل نظری به عنوان شیوه‌های تیبیکی از رفتار انسانی، به گونه‌ای برگشت‌ناپذیر توسط ساختار منطقی‌شان تفکیک می‌شوند. از آنجایی که علوم سیاسی در کنش‌های ذاتی خود با ضرورت یکسانی از یک شکاف غیرقابل عبور برخوردارند، تنش دیرپایی در بین علم سیاست و دانش نظری علم سیاست وجود دارد. نظریه می‌کوشد جهان تجربی را با مشاهده و نه تغییر آن درک کند. عمل نیز می‌کوشد با قصد اولیه تغییر جهان تجربی، در آن مداخله کند. تحلیل نظری بسیار مغایر با اعمال سیاسی است. مورگنتاو به اثر اخلاق نیکوماخویس رجوع می‌کند که در آن، ارسطو بین نظری که عالیترین شکل فعالیت انسانی و مغایر با «عمل» است و نظری که به قلمرو علم سیاست متعلق است، تمایز قائل می‌شود.

نظرات مشابهی نیز بطریق سنجیده‌تر بوسیله لوبکویکس Lobkowitz (۱۹۸۳) رئیس دانشگاه مونیخ در گلچینی از مقالاتش تحت عنوان «دانشگاه غربی در پوته آرمایش» ارائه شده‌اند. لوبکویکس در محور «فکر دانشگاه»، حقیقت‌جویی را می‌بیند. بحران دانشگاه غربی ناشی از درماندگی‌اش در پرسیدن این سؤال بنیادین از خودش است: «دانشگاه به چه دردی می‌خورد؟» بسیاری از تجلیات «فکر دانشگاه» به کثیث نیومن و درسه‌های سال ۱۸۵۲ او به عنوان رئیس و مؤسس دانشگاه دویلین، برمی‌گردد.

خردورزی دانشگاهها معمولاً با استدلالهای عمل‌گرایانه‌ای همچون قدرت رقابت‌جویانه ملتی در عرصه جهانی تعریف می‌شود. ولی اکثر رشته‌هایی که در دانشگاهها آموخته می‌شوند، اگر نه هیچ، اندکی بر کارایی اقتصادی یک کشور وموقعیتش در تجارت بین‌المللی و رقابت نظامی مربوط می‌شوند. هیأت علمی و محققان دانشگاه تعهد قابل توجهی به مشارکت در گسترش حد و مرزشناختی احساس می‌کنند که آن را به عنوان وظیفه مشخص و اساسی دانشگاه قلمداد می‌کنند.

دانشگاه، نهاد فراگیر و جامعی با دامنه گسترده‌ای از رشته‌ها و تخصص‌ها است. چندگونگی بسیاری از موضوعها دانشگاه را قادر می‌سازد که آموزش حرفه‌ای را با روشنگری فرهنگی ترکیب کند. این واقعیت که علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی در نهاد مشابهی بررسی می‌شوند، منابعی را برای آموزش حرفه‌های فراگیر و همه جانبه و نه تکنوکراتهای محدود ارائه می‌کند. این چندگونگی خصوصاً فاصله بین انسان‌گرایان و دانشمندان، «دو فرهنگی» را که سی. پی. اسنو (C.P. Snow) درباره آن صحبت کرده، رفع می‌کند.

بقول لوبکویکس (۱۹۸۳، ص ۳۴): «دانشگاه چنانکه اصولاً تصور می‌شود، تنها اجتماع انسانی است که در آن انسانها می‌توانند صرفاً بمنظور دانستن به دور هم جمع شوند... دانشگاه نظریه رسمیت یافته را عرضه می‌کند. حقیقت‌جویی عبارت از آن چیزی است که در نهایت وجود دانشگاه را توجیه می‌کند. از این نظر، دانشگاه با موقعیت خود به عنوان جایی برای تفکر آسوده، منظم و هدفمند» که بهترین شیوه آمادگی در هر حرفه‌ایست، بهترین خدمت

را به جامعه عرضه می‌کند. اکثر هواداران الگوی برج عاج بودن دانشگاه، لاقفل از نظر کلامی به این فکر خدمت می‌کنند که دانشگاه باید با جست‌وجوی امور مربوط به جامعه، در خدمت آن باشد. به زعم آنان، این کارکردها می‌توانند بطور کاراتری بواسطه نهادهای عملگرایی (Pragmatic)، دیگر برآورده شوند. دانشگاهها به راحتی از وظایف خود منحرف می‌شوند، وظایفی که نیازمند سطح بالایی از اصالت و جدایی از امور اجرایی است.

فلسفه سنتی اروپایی در خصوص نقش متناسب دانشگاه دارای سنگرهای در نهادهای بزرگ تحقیقاتی و کلاً در دانشگاههای نخبگان بوده است. ولی حتی در این نهادها نیز به حسب اینکه آنها وظیفه خود را چگونه می‌فهمند، این فلسفه بلامنازع باقی مانده است. به عنوان مثال انستیتوی تکنولوژی ماساچوست، مدتهای مدیدی با مشارکت در سیاستگذاری در تکنولوژی و اقتصاد ایالات متحده، نقش مهمی ایفا کرده است. چنانکه موضعگیری «مورگتاون» توسط دانشگاهیانی مردود شناخته شده که قصد داشتند از فلسفه ایدئالیستی مسیر مرزبندی بین نظریه و عمل دست بکشند.

در ممالک جهان سوم نیز می‌توان شاهد توسعه مشابهی بود، جایی که نقش دانشگاهها در توسعه اقتصادی و اجتماعی بسیار عمده شده است (نگاه کنید به تامپسون، ۱۹۷۷). محور این بررسی مبتنی بر «تجربه‌های امیدبخشی» بود که در کشورهای کمتر توسعه یافته بدنبال ایفای نقش اساسی آموزش عالی در تغییر اجتماعی بود.

### بحران و بازبینی آموزش عالی

دانشگاههای غربی بعد از یک دوره آزمون‌ها و سختی‌هایی که با وقایع ۱۹۶۸ به اوج خود رسید، از مرحله خودآزمایی روحی نیز گذشتند. کسانی که از ایده سنتی دانشگاه دفاع می‌کردند، تصور می‌کردند که دانشگاه مورد هجوم کسانی بود که در پی سیاسی کردن، اخلاقی کردن و اصلاح نهادی بودند که «وفاداری اولیه‌اش به عقلانیت شناختی است» (چاپمن، ۱۹۸۳، ص ۱)

این آزمایش مجدد، نسبتاً معرفت‌شناختی (Epistemologic) بود. وجه غالب پی‌جویی رویکرد (شناخت) تأویلی (Hermeneutic)، واکنشی علیه خردگرایی علمی فایده‌گرا و تحلیلی و خواستن وحدت روحی و معنای اخلاقی بود. البته در اینجا ابهام جدی در بین این دورویکرد بچشم می‌خورد که نیازمند توازن دیالکتیکی مابین آنها است. چنین بنظر می‌آمد که دانشگاههای غربی پیش از هر چیز به عینیت فکری متعهد بوده و استفاده از اعتبار برتری رقابت‌آمیز در پیشرفت داخلی‌شان بقدر کافی با نیازهای ممالک جهان سوم منطبق نبود.

عوامل وابسته به توسعه اجتماعی و انسانی در خصوص نقش دانشگاهها در کشورهای جهان سوم نگرش عمل‌گرایانه‌تری را اتخاذ کردند. یونسکو اذعان داشت که علم به عنوان محصول تاریخ و جامعه «عمدتاً مدیون محیط اجتماعی و تلاش دانشمندان» است. علمی که در ارتباط متقابل با جامعه پیرامون خود است، خاطر نشان می‌سازد که جوامع در حال توسعه باید در یافتن راهبردهای توسعه

علمی و تکنولوژیک بکوشند. با وجودیکه کاربرد علم در بلند مدت نیازمند تحلیل مسائل جهانی است، ولی باید اهمیت فرهنگهای محلی و نیازهای افرادی که در آن فرهنگ مشارکت دلرند را تشخیص دهد. در برنامه میان مدت سالهای ۸۲-۱۹۷۷ یونسکو، این سازمان اظهار می‌کند که مفهوم جدید توسعه، انسان را در مرکز توسعه قرار می‌دهد. هدف عمده باید «گسترش تنظیم یک تفسیر جهانی و چندرشته‌ای از توسعه» باشد که به روابط متقابل بین عوامل متعدد کمک کننده به این تفسیر و آنچه که به نوبه خود از این تفسیر متأثرند، توجه نماید. دبیرکل سازمان یونسکو در معارفه‌ای با مخاطبان آفریقایی گفت که «در کشورهای در حال توسعه، دانشگاهها دارای نقش راهگشایی هستند که دانشجو و معلم با پس زمینه‌های بسیار متنوعی می‌توانند با ترکیب آموزش و تحقیق، مطالعه و تولید سنت و ترقی، اتکا به هویت خود و حساسیت به جهان، باتفاق کار کرده و بدنبال اهداف اجتماع باشند.» (سنیال، ۱۹۸۲، ص ۸). در سال ۱۹۸۶ در چارچوب برنامه میان مدت یونسکو بخش آموزش عالی اصول عملی خاصی را اتخاذ کرد که از آن جمله عبارتند از اولویت دادن آموزش عالی به توسعه ملی درون‌زا، پرهیز از نخبه‌گرایی و اولویت دادن به سیاستهای ملی از روی اختیارات فردی و گسترش همکاری نهادی، به عنوان وسایل رفع فاصله بین کشورهای که در مراحل متفاوتی از توسعه بسر می‌برند.

فلسفه عاج‌نشین نیز چنان که دیدیم در طول دو دهه گذشته مورد اعتراض قرار گرفت. «محیط‌شناسی» (Ecology) آموزش عالی از ابتدای دهه ۱۹۵۰ تاکنون به سرعت تغییر کرده است. ثبت نام در دانشگاهها دستخوش تنوع مضاعفی شده بموجب آن از شکل نهاد نخبگان به یک نهاد توده‌ای تغییر یافت (ترو، ۱۹۷۳). دولت‌ها شروع به حمایت گسترده‌ای از تحقیقات کردند. مردم نیز شروع به صحبت از «بزرگی علم» کردند. حمایت مالی روزافزون از منابع عمومی، نیاز به حسابگری و تأثیر بر بخشی از گروههای ذینفع عمومی در اداره دانشگاه را افزایش داد. دانشگاهیان خواهان خواهان ارتباط تنگاتنگی با دولت و صنعت پیدا کرده و پروژه‌های عظیمی را در دست گرفتند. بدنه تحقیق رشد کرده و عمدتاً به عنوان حوزه‌های جدید مطالعاتی تقویت شدند. «علمی شدن» (Scientification) امیدهایی را در دل نشانده که تحقیق، بعد جدیدی از عقلانیت را برای تصمیم‌گیری در امور عمومی خواهد افزود. این امیدها بدین جهت متعالی بودند که علم می‌توانست به بهبود شرایط انسانی دست یابد (نگاه کنید به لانسبرگ، ۱۹۴۷). گرایش به «حرفه‌ای کردن» (Vocationalize) آموزش دانشگاه در زمانی که تقاضا برای نیروی انسانی بسیار کارآموده بیش از عرضه آن بود، با مخالفت بخشی از دانشجویانی مواجه شد که خواستار «آموزش ناب» بودند. این گرایش در عین حال واکنشی بود در برابر این مسامحه که آنها احساس کردند در دوره‌ای قرار دارند که منابع تحقیقاتی بسرعت روبه رشد نهاده و اساتید دانشگاه‌ها بیشتر هم خود را بجای آموزش، صرف پروژه‌های تحقیقاتی‌شان می‌کنند.

بلوای دانشگاه پاریس در ۱۹۶۸ آن چیزی را متصور ساخت که

می‌تواند زمانی که سرخوردگی دانشجویان به نقطه انفجاری می‌رسد ادگار فایر (E. Faure) طراح قانون راهنمایی ۱۹۶۸ و وزیر آموزش و پرورش در کتابی به طرح شناخت خود از موقعیت فرانسه و اهداف قانون جدید می‌پردازد (فایر، ۱۹۶۹). این کتاب شامل سخنرانی او در کنفرانس عمومی یونسکو در ۱۹۶۸ است. او ریشه‌های طغیان دانشجویی را از نظر سیاسی به عنوان بحران ارتباطات در مسأله دوگانه خودمحوری و مشارکت مورد توجه قرار دارد. او از یک گزارش یونسکو نقل می‌کند که چطور جوانانی که از طریق رسانه‌های خبری جدید مطالبی درباره فرهنگهای مختلف یاد گرفته و تمایل به تشکیل فرهنگ بین‌المللی جوانان در مقابل فرهنگ بزرگسالان دارند، به طرحهای سستی توجه می‌کنند. معترضین که نگران جنگ در ویتنام بودند، به شدت با جامعه مصرفی که افراد را از خودمختاری‌شان محروم می‌ساخت، مخالف بودند. فایر بر اساس میزان ثبت‌نام‌ها به عدم توازن بین دانشکده‌ها و رشته‌های علمی اشاره می‌کند. مثلاً در فرانسه از هر ۱۰ دانشجو، ۶ نفر در علوم اجتماعی و انسانی ثبت نام کرده و فقط یک نفر از بین ۴ دانشجوی دیگر وارد علوم طبیعی می‌شدند. اسناد برنامه‌ریزی بخش کارپردازی برنامه یونسکو نشان می‌دهد که حداقل دو برابر میزان فارغ‌التحصیلان علمی مورد نیاز بودند.

دانشگاه جدید که با اصول خودمحوری و مشارکت هدایت می‌شد نیازمند تعلیم و تربیت جدیدی مبتنی بر گفتگو بود. انتقال شناختی که سابقاً قدری ذخیره اندوخته و با «آزمایشهای بموقع» ارزیابی می‌شد. بعلاوه دانشگاهها باید نشان دهند که کارگروهی مورد نیاز بود، چراکه در دنیای واقعی، بخصوص در زمینه مدیریت، کارگروهی شیوه بنیادی کار بود. گروه جدید دانشجویانی که از خانه‌هایشان بدون سنت آموزش پیشرفته‌ای وارد دانشگاه می‌شوند، اکثراً از چنین تغییراتی در راهبردهای آموزشی سود می‌برند. باید بریادگیری اینکه دوره‌های دانشگاهی چطور فراگرفته می‌شود و در عین حال برآموزش چگونگی تدریس تأکید بیشتری می‌شود.

**تحصیل خارجی، اصالت فرهنگی و بین‌المللی شدن**  
در ۳۰ سال اخیر تعداد دانشجویانی که در سراسر جهان به دانشگاههای خارج از کشور خودشان وارد می‌شوند به بیش از ده برابر افزایش یافته‌اند. اولین انگیزه تحصیل در خارج از کشور، دستیابی به آموزش حرفه‌ای مناسبی است که در کشورهای مبدأ قابل

دسترس نبوده و حتی اگر میسر باشد نیز پایین‌تر از سطح آموزشی کشور خارجی است. تحصیلات دانشگاهی در مؤسسات مهم کشورهای دیگر حداقل وسیله‌ای برای انتقال شایستگی‌ها و ساخت لازم برای رشد اقتصادی و اجتماعی در کشور مبدأ است. تحصیل در خارج از کشور، راه حل آموزشی متناسبی برای نیازهای سرمایه انسانی در کشورهای در حال رشد است.

با وجودی که تحصیل خارجی دوره رشد و گسترش قابل توجهی را در چند دهه اخیر طی کرده، ولی دارای تاریخ طولانی است. دانشگاههای مهم قاره اروپا بسیار جلوتر از کشورهای پیرامونی تأسیس شدند چراکه فاقد توانایی نیل به سطح کیفی دانشگاههای اروپایی بودند. دانشجویان زیادی از کشورهای پیرامون به دانشگاههای آلمان و فرانسه روی آوردند. زبان لاتین به عنوان زبان آمیخته بکار رفت و از ارزش ابزار یکی‌سانی برای ارتباطات بین‌المللی در عرصه دانشگاهی برخوردار شد؛ چنانکه امروزه در انگلستان و فرانسه چنین است. علاوه بر هدف عملی و آموزنده دستیابی بر آموزش حرفه‌ای کارآ، دوره تحصیل در خارج از کشور به چشم‌انداز فرهنگی وسیع‌تر دانشجویان یاری رساند. شناخت عمیق از اوضاع و احوال انسانی در فرهنگهای دیگر به گسترش قوه استدلال و درک بین‌المللی انسان کمک کرد.

تا اوایل دهه ۱۹۷۰، آژانس‌های بین‌المللی مرتبط با مسائل رشد معتقد بودند که آموزش عالی راهگشای جهش اقتصادی کشورهایی است که به تازگی از یوغ استعمار رها شده‌اند. تنی چند از افرادی که از آموزش بالاتری برخوردار بودند، اثرات چندگانه‌ای بجا گذاشتند و انتظار بر این بود که در نظام آموزشی نیز جهشی ایجاد کنند. تحصیل در خارج از کشور سریعترین راه جانشینی نیروهای انسانی مهاجر و تمهید توشه رشد اقتصادی سریع خواهد بود.

در دهه ۱۹۷۰ در اولویتهای سازمانهای بین‌المللی، خاصه در سیاست آموزشی بانک جهانی برای جهان سوم تغییری ایجاد شد که عبارت از تغییر اولویت‌دهی به آموزش بعد از متوسطه به سمت توجه بر نیازهای آموزشی مقدماتی فقرا بود. در همین هنگام تردیدهای مربوط به ارزش تحصیلات عالی در دانشگاههای برجسته کشورهای شمالی جهان افزایش یافت. جناح‌های فکری برگرفته از دانشگاههای خارجی، جناح‌های فکری «علم رایج» این کشورها بشمار می‌رفتند. بتدریج ارتباط موضوعات اصلی مطرح شده و چارچوب ارجاع به آن مورد تردید قرار گرفت. دانشجویانی از کشورهای در حال رشد برای تحصیلات دانشگاهی به کشورهای

**■ جامعه نوین،  
با تولید انبوه کالاهای صنعتی  
و با خدمات عمومی فزاینده در بهداشت،  
آموزش و رفاه مشخص می‌شود.  
در این جامعه، قالب روبه‌گسترشی  
از اطلاعات وجود دارد که شهروندان عادی  
باید به منظور ادامه حیات خود فراگیرند.**



«مرکزی» می‌آمدند، در زیربناهای مبتنی بر بازار و علمی - فنی این کشورها جذب می‌شدند. مهمتر از همه اینها، بنیانهای فلسفی و معرفت‌شناختی کشورهای غربی با جهت‌گیری تحقیقی و نگرش معطوف به آموزش و تحصیل بود که نمایانگر، اقتصادهای بانفوذ و بسیار پیشرفته بود. رقابت و هم‌چشمی الگوهای حرفه‌ای کشورهای «مرکز» هیچگاه به خلاقیت و خوداتکایی درون‌زا و رهایی‌بخش یاری نمی‌رساند.

با توجه به این پس زمینه، بسیاری از ایده‌های تحصیلی در کشورهای «مرکزی» مورد اعتراض قرار گرفت. مثلاً وایلر وابستگی بر آموزش دانشگاهی کشورهای مرکزی را به عنوان «جدی‌ترین مانع اصالت فرهنگی» می‌بیند. ما در اینجا با معمای جدی مواجهیم که بسیار خطیر به نظر می‌رسد: چطور می‌توان دانشجویان را از امکان فرصتهای رشد قابلیت‌هایشان در کشورهای در حال رشد، بدون گسیل به بهترین دانشگاههای «مرکزی» آگاه ساخت؟

در آموزش عالی دنیایی با وابستگی متقابل روزافزون، چطور می‌توان اصالت فرهنگی و اعتلای ستهای محلی یا ملی و الگوهای تحقیق را حفظ کرد؟ شیوه‌های تحقیق و سمت‌گیری فکری تمامی دانشگاهها از قرن ۱۷ به این طرف، دارای خصیصاتی جهانشمول بوده‌اند. دانشمندان نیز در پی حقایق جهانی و اصول معتبر جهانشمول بوده‌اند. زبان لاتین همانطور که قبلاً گفته شد. علیرغم اختلافات زبانی و فرهنگی و غیره، زبان ارتباطات علمی شد. دانشجویان از کشورهای عقب‌مانده و توسعه نیافته در شمال برای تحصیلات خود در هسپار پراگ، لیدن و پاریس شدند که به زبان لاتین سخن می‌گفتند. در سده‌های اولیه می‌توان به راحتی شاهد برابری‌های نسبی کشورهای «مرکز» و «پیرامون» گردید.

فکر دانشگاه چنانکه هنوز در اروپا و امریکای شمالی حمایت می‌شود، تحت سیطره علم غربی است. پروفیسور چاپمن (J.W.Chapman) در مقدمه‌اش بر «دانشگاه غربی در بوته آزمایش» به عنوان دانشمند علم سیاست، با توجه به وضع دانشگاههای غربی تا ۱۹۸۰، می‌نویسد: «هیچ تمدن دیگری - نه تمدن چینی، نه هندی و نه اسلامی - مؤسسه ویژه‌ای از آموزش فکری ابداع نکرد؛ این نوآوری منحصر به غرب است (چاپمن، ۱۹۸۳، ص ۱). ولی او زیرکانه از تنش بین عقلانیت فردگرایانه و کشش برای وحدت روحی و معنی‌داری اخلاقی آگاه است. این ابهام ذاتی، توازن دقیق بین واقع‌جویی و ربط ارزشی را مورد سؤال قرار می‌دهد.»

کامنیوس (Comenius) معتقد بود که پیش نیاز اصلی اصلاحات آموزشی در عرصه بین‌المللی عبارت از زبان مشترک تدریس در آموزش عالی است. او برای این تأثیر در سال ۱۶۳۱ به چاپ اثر تحقیق زبانشناختی (Fanualinguarum Reserata) پرداخت. این اثر موفقیت بزرگی کسب کرد و به ۱۲ زبان اروپایی و عربی، فارسی و مغولی نیز ترجمه شد. آلفرد نورث وایتهد (A.N.Whitehead) روزگاری به قرن هفدهم با وجود دانشمندان برجسته‌ای همچون بیکن (Bacon)، گالیله (Galileo)، کپلر (Kepler) و لاک (Locke)،

«قرن نبوغ» اطلاق می‌کرد. او توانست همین عنوان را به حوزه روابط بین‌الملل نیز نسبت دهد، حوزه‌ای که علما و فلاسفه از طریق دفتر حقوقی آکادمی‌های جدیدی همچون انجمن سلطنتی انگلستان (B.R.S.) و آکادمی سلطنتی علوم در فرانسه (A.R.S.F.) قادر به ارتباط با یکدیگر بودند. ارتباطات فکری بین دانشمندان اروپا و خاور دور برقرار شده بود. در کنار گرایشهای بین‌المللی خواهی (Internationalism)، کثرت طلب (Pluralism) و مدارای مذهبی در از سایر کشورها شتاب می‌گرفت.

بین‌المللی خواهی در قرن هفدهم با بیش از دوازده پیشنهاد برای زبان جهانشمول مشخص شد. تقریباً تعداد یکسانی اوتویپهای فرهنگی و طرحهای همکاری آموزشی همچون طرح «شهر خردمندان» بنت اسکیت (Skytte) وجود داشت (برکن ۱۹۸۳/۴). او تحت القای کومتیوس، فکر تأسیس مراکز یا شهرهایی از افراد کارآزموده و فرزانه بسیاری از کشورهای جهان را مطرح ساخت: چنین مراکزی در دنیای ناسازگار سانسور و جور و ستم، همچون یک جزیره تلقی می‌شدند. حداقل دو دانشگاه پادوا (Padua) و لیدن (Leyden) دارای دانشجو و اعضای هیأت علمی چند ملیتی بودند. فکر همکاری بین‌المللی در فرهنگ، علم و خاصه آموزش، از خصوصیات عمده قرن هفدهم بود. فرانسیس بیکن نیز برای چنین همکاری، طرحی را بسط داد.

### بازنگری در تحصیلات دانشجویی

تا پیش از عصر روشنگری، دوره‌های تحصیل در مدارس و دانشگاهها مبتنی بر یک باور راسخ - احترام به گذشته و اعتماد محض به اقتدار - بود. پیش از تأثیر روشنگری، یک تغییر به شیوه تفکر دکارتی رخ داد. این روند با ایزاک نیوتن (I.Newton) جریان یافته و با اصحاب دایرةالمعارف (Encyclopedists) تکمیل شد، توسعه‌ای که به اثبات‌گرایی (Positivism) قرن نوزدهم منتهی گردید. با وجودی که حتی سلطه مکتب آسمانی نیز کاهش یافت، ولی میراث باستانی با ایفای نقش کلیدی زبانهای لاتین و یونانی مدتهای میدیدی حکمفرما بود زیرا تصور بر این بود که تحصیلات باستانی، محور فرهنگ عمومی است. یک دوره تحصیلی اغلب هم براساس موضوعاتی طی می‌شود که باید سالهای بسیار و هفته‌های طولانی مطالعه شوند و هم براساس توالی عناوین هر موضوع می‌باشد. انتخاب حوزه موضوعها و اهمیت نسبی‌شان در حجم اختصاص یافته آموزش‌ها به آن... منعکس بوده و معمولاً مجادله‌انگیز است چراکه این انتخاب، با اهمیت و قدرت نسبی سازمانهای گوناگون دانشگاهی مرتبط می‌شود. بدین ترتیب تضادهای داخلی به سرعت گسترش می‌یابد. مسأله ایجاد یک دوره تحصیلی تمام و کمال، خاصه بدین جهت دشوار و آزار دهنده می‌شود که نظام پاداش دانشگاهی، تخصصی شدن محدودی را گسترش داده و لذا علیه رویکردهای بین‌رشته‌ای لازم برای تلاش هماهنگ در حل مسائل واقعی زندگی اقدام می‌کند. در تلاش برای نیل به توافق در این خصوص که چه موضوعاتی باید محور دوره‌های تحصیلی را در

مطالعات سازمان یافته برای دستیابی به اهداف آموزش «غیر تخصصی یا عمومی» تشکیل دهند، همواره دشواریهایی وجود دارند.

اگر نهاد آموزش عالی بخواهد فارغ التحصیلانی با آموزش کاملاً فراگیر و هدف دوگانه به عنوان اساتید و اشخاص آموزش دیده بیرون دهد، باید از بین دوره‌های ارائه شده، انتخاب دشواری صورت گیرد. هر یک از دپارتمانهای مختلف، دوره‌های بسیاری را ارائه می‌دهند که باید از بین آنها انتخاب صورت گیرد. تنوع بسیار این دوره‌ها، با پیکره نسبتاً کم مایه‌ای از اطلاعات، به راحتی به آن چیزی می‌انجامد که می‌توان به آن بیسوادی چند رشته‌ای گفت. شناخت سطحی جایگزین مطالعه عمیق شده و دوره‌های بسیار کوتاه به راحتی مانع توسعه مهارت‌های تحلیلی و انتقادی می‌گردند، مطالعه مستقلی که باید محصول فرعی مطالعه عمیق باشد.

دانشگاه هاروارد در سالهای ۱۹۴۳ و ۱۹۷۸، هیأتی را مأمور تحقیق در خصوص تعبیه تحصیل آموزش عام کاملاً فراگیر برای دانشجویان کرد. کتاب قورمز که به عنوان گزارش سال ۱۹۴۶ دانشگاه هاروارد به نام آموزش عمومی در جامعه آزاد، معروف شده، مدت مدیدی در پی طرح مسائل تحصیل دانشجویی در چارچوب جامعه مدرن و دمکراتیک بود. دمکراسی با توجه به مقدماتش، ظاهراً حامل نطفه «ناسازگاری و حتی تباین بنیادی معیارها» است. از سوی دیگر دمکراسی نمی‌تواند عمل کند مگر اینکه «پیوندهای الزام‌آور معیارهای مشترک» وجود داشته باشند. این معضل باید توسط نهاد آموزشی حل شده و به تاسیس چارچوب مشترک وابستگی معیارها و باورها کمک کند، چیزی که دمکراسی نمی‌تواند بدون آن زنده بماند.

بدین سان دوره تحصیلی دانشجویی مجبور به دستیابی بر دو هدف فراگیر - اول میراث و تغییر و سپس عامیت (Communitarity) در جهان بینی و تنوع - خواهد بود. بویر (Boyer) و کاپلان (Kaplan) در بخشهای اصولی شان پیرامون چیزی که محور تحصیل «برای بقا» باید بر آن استوار باشد. خاطر نشان می‌سازند (۱۹۷۸) که محور هر دوره تحصیلی در گذشته با نگرش عامیت رهنمون شده است. برای اطمینان، همه دانشجویان باید به برخی از صلاحیتهای اولیه مبتنی بر رشته علمی مجهز شوند. در عین حال آنها باید یاد بگیرند که در ارتباط با دستها خود آگاه باشند. این نکته به و رای «شناخت» ما از دلایل و چگونگی دانش ما مربوط می‌شود. محور تحصیل مورد پیشنهاد آنها، «مبتنی بر این گزارش است که دانشجویان باید برای پژوهش اینکه ما چگونه فردی همچون دیگران هستیم، تشویق شوند (بویر و کاپلان، ۱۹۷۸، ص ۵۸).

بویر و کاپلان تحت عنوان عامیت در «محور» یک دوره مشترک تحصیلی بقا، سه حوزه زیر را از هم تمایز می‌دهند. نخست، تاریخ که دانشجویان را نسبت به میراث مشترک آگاه و مطلع می‌گرداند، تاریخی که بدون تعصب و با حداقل ایدئولوژی ملی آموخته شود. دوم، مواجهه با طیف گسترده‌ای از موضوع‌های برخاسته از حیات مشترکمان که به معنای «سواد فراگیر» مبتنی بر تکلم مادری و

«زبان‌های» مختلف از جمله زبان کامپیوتر و ریاضیات است و در عین حال به معنی مطالعات نهادها در جامعه کنونی و اثراتشان بر مابیه عنوان افراد و نقش‌های ما به عنوان تولید کننده و مصرف کننده می‌باشد. در نهایت آمادگی برای آینده بر پایه شناخت از موقعیت کنونی است. تخلیه منابع طبیعی، تکثیر و افزایش تسلیحات هسته‌ای، گرسنگی انبوه و گسترده و توزیع اقتصادی نابرابر، برخی از مسائل اصلی هستند که جهان با وابستگی‌های متقابل روزافزون با آنها روبروست.

در ۱۹۷۸، هیأت دوم دانشگاه هاروارد «گزارشی درباره محور دوره تحصیلی» ارائه داد. این هیأت از بین ۱۰۰ دوره پیشنهادی ۸ دوره را با توجه به تجهیز دانشجویان با محور مشترک آموزش و نه قالب آموزش مشترک انتخاب کرد. این هیأت پیشنهاد کرد که هر دانشجویی باید حداقل از هر حوزه زیر یک دوره بگذراند: ادبیات و هنر، تاریخ، تحلیل اجتماعی و فلسفی و زبانها و فرهنگهای خارجی. در آموزش و یادگیری در این زمینه‌ها باید به «شیوه درک» در زمینه‌های مرتبط تأکید شود. بسیاری از دست‌اندرکاران در بحث از محور دوره تحصیلی به اهمیت تأکید بر شیوه‌های تحقیق و غور در زمینه‌های عمده استدلال فکری بجای تلاش برای معرفی دوره‌های گسترده با مقدار زیادی اطلاعات کم و بیش بی‌پایه و تحلیل نشده، اذعان داشتند.

### مشکلات آماده‌سازی دوره تحصیلی دانشجویی

دانشگاهها در تأمین دوره‌های تحصیلی خود با دو وظیفه مواجهند: از طرفی انتظار است دانشجویان را به شناختی جدید مجهز کنند. از طرف دیگر به تقویت شناخت موجود برای نسل جدیدی از حرفه‌ها بپردازند. این دو وظیفه، به راحتی با یکدیگر به ستیزه برمی‌خیزند، چراکه اکثر دانشجویان قصد ندارند دنبال تحقیق بروند و علاقه‌ای هم برای این کار ندارند. آنها در پی جریان تحقیق، به تغییر شناخت موجود بیش از قبول آنچه که از قبل وجود دارد، علاقه‌مند هستند.

معضل دیگر باید با تخصصی شدن به عنوان تلقیات جامع یا عمومی مخالف مرتبط باشد. ظاهراً در مطالعه عمیق در زمینه‌های خاص، صلاحیت مطمئنی در آن زمینه ویژه بدست می‌آید ولی به راحتی به چشم‌اندازی محدود منجر شده و قابلیت نیل به شناخت جدید را زمانی تضعیف می‌کند که موضوع اصلی مورد یادگیری، انتزاعی شود. یک راه حل این معضل باید توصیه‌ای باشد در محور تحصیل که چارچوب مشترکی از ارتباط را برای همه دانشجویان فراهم کند. این چاره به دانشجویان فرصت آزمایش علاقمندی‌ها و قابلیت‌هایشان را می‌دهد و می‌تواند بدینوسیله به عنوان راه نیل به تخصصی شدن بعدی بکار رود. خطر تخصصی شدن بسیار زیاد در سطح پایه دانشجویی، توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. ولی با توجه به رشد نمایان تحقیق که به تخصصی شدن مفرط پیوسته، دلیل کافی روانی برای نگرانی درباره تخصصی شدن بیش از حد در سطح دکترانیز وجود دارد.

آموزش عام و کاملاً فراگیر نه تنها با اهداف شناختی، بلکه با رشد

اخلاقی و عاطفی نیز مرتبط است. این نوع آموزش در عین حال با فرهیختگی و تقویت ارزشها نیز ارتباط دارد. در ۱۹۴۳، زمانی که جیمز کونانت (J. Conant) رئیس دانشگاه هاروارد، هیأتی را برای تحقیق درباره «آموزش عمومی جامعه آزاد» مأمور کرد تا به تحصیل مناسب برای «اکثریت بزرگ» جوانان و نه تنها «اقلیت نسبتاً کوچکی که در دانشگاهها و دانشکدهها حاضر می‌شوند»، بپردازد، در مقدمه گزارش خود نوشت (هیأت هاروارد، ۱۹۴۵):

«قلب مسأله آموزش عمومی، تداوم سنت انسانی و آزادیخواهی است. نه دستیابی صرف به اطلاعات و نه رشد مهارتها و استعدادها، هیچ یک نمی‌توانند بنیاد روشنی برای درک چیزی بدست دهند که قرار است تمدن ما را حفظ کند. هیچ کس نمی‌خواهد اهمیت «اطلاعات مناسب» را بی‌ارزش جلوه دهد. ولی حتی زمینه‌سازی مناسب در علوم ریاضیات و طبیعی و زیست‌شناسی نیز که با قابلیت خواندن و نوشتن به چندین زبان خارجی آمیخته است، نمی‌تواند پس زمینه آموزشی کافی را برای شهروندان ملتی آزاد و مستقل فراهم کند. برای اینکه چنین برنامه‌ای فاقد ارتباط با تجربه احساسی انسان به عنوان یک فرد و تجربه عملی او به عنوان یک حیوان گروه دوست می‌باشد و این شامل آن چیزی است که سابق بر این «دانش عصر» اطلاق می‌شد و امروزه ممکن است تحت عنوان «الگوی فرهنگی ما» توصیف شود؛ که دربرگیرنده تاریخ، هنر، ادبیات و فلسفه نیست. با وجودی که فرایند آموزشی در هر سطحی از کمال شامل ارتباط مستمری با آن زمینه‌هاست ولی باید از ایده‌آل دست بردارد. نوآموزان دبیرستان، دانشکده و مدارس عالی باید حداقل با واژه‌های «درست و نادرست» در هر دو معنای اخلاقی و ریاضی ارتباط یابند. با وجودی که این نوآموزان به اهمیت نیروی محرکه عمیق افکار و الهامات کلی در زندگی انسانها واقفند، ولی در معرض خطر نادانی نسبی نیز قرار می‌گیرند.»

این واژه‌ها پیش از شروع افزایش انفجاری ثبت‌نام واقعی در ایالات متحده در ۱۹۴۵ مورد استفاده قرار می‌گرفتند. با این حال توده‌ای شدن (Massification) سطح دانشجویی در بین دانشجویان مختلف، به همراه توجه به پس زمینه، قابلیت فکری، علاقه و انتظارات، وضعیتی را ایجاد کرده که تغییرات عمده‌ای را می‌طلبد. یکی از راهبردهایی که درمقابل این وضعیت جدید رشد کرده، تأسیس دانشگاهی جامع و «چند رشته‌ای» (Multiversity) بوده است که کلارک کر (C. Kerr) به اثرش بنام «درسهای گودکین» در ۱۹۶۳ یا «دانشگاه جامع» (Gesamthochschule) نسبت می‌دهد که به شدت در آلمان پس از آشوب اواخر دهه ۱۹۶۰ تضعیف شد. تأسیس دانشگاه جامع با انگیزه‌های گوناگونی بوقوع پیوست. در اصلاح ۱۹۶۸ سوئد ورود دانشجویان به مؤسسات جامع آموزش عالی با خصایص یکسانی، به عنوان پایه‌ریز مدارس متوسطه جامع قلمداد شدند. علاوه بر تمهید یک چارچوب مشترک ارجاع، شخصی قادر به تلقین ارزشهای مساوات‌طلبی خواهد بود.

ارتباط نزدیک با جامعیت بخشی (Comprehensivization) به عنوان پاسخ به «توده‌ای شدن» در بسیاری از کشورها، کوششهای

نظام‌یافته‌ای جهت حرفه‌ای کردن (Vocationalize) برنامه‌ها، خلاصه برنامه‌های دروس دانشگاهی علوم و فنون بودند. هر برنامه دانشگاهی باید به بخش حرفه‌ای معینی چنانکه در مورد سوئد مصداق داشت، منتهی می‌شد. در این زمینه، کوششهایی برای جدایی آموزش از جهت‌گیری تربیتی‌اش و ادغام رهیافتهای بین رشته‌ای به عنوان راهبردهای یادگیری صورت گرفت. چنانچه کریچ (Cerych) در ۱۹۸۰ اذعان داشت، «در برخی اصلاحات بلندپروازانه، فقدان جنبش آتی» محسوس بوده و اواخر دهه ۷۰ دوره «زوال اصلاح» بوده است. او ارجاع خاصی به «قانون جهت‌گیری» فرانسه در ۱۹۶۸ می‌دهد. او با احترام به زمان به این نکته استناد می‌کند که شخص نمی‌تواند مؤسساتی را تغییر دهد که قرنهای متمادی وجود داشته‌اند (هاوزن، ۱۹۸۶)

### تضادهای هدف

دانشگاه امروزی در انتظار کار در راستای اهداف بسیار متفاوت است. دانشگاه ناگزیر است هدف سنتی آموزش حرفه‌ها را دنبال کند. انتظار می‌رود دانشگاه با قابل دسترس ساختن آموزش دانشگاهی برای گروههای محروم، به گسترش برابری فرصتهای آموزشی پرداخته، محدوده شناخت را با تحقیقات کیفی مناسب بسط داده و اقتصاد ملی را با انجام تحقیقاتی فایده‌مند سازد که به صنعت و تجارت داخلی سود خواهند رساند. در برخی از کشورها نیز انتظار بر این است که اجازه دهند، احزاب علاقه‌مند مختلف در اداره دانشگاه مشارکت کنند. ظاهراً تمامی این اهداف از مقایسه با یکدیگر به دورند. برخی از این اهداف همچون صلاحیت و کیفیت با مشارکت و یا برابری با کیفیت در ستیزه و تضاد مستقیم‌اند. ما در اینجا به تفسیر تضاد هدف اولی خواهیم پرداخت.

تحقیق نمی‌تواند در چارچوب تنگ مدیریت یکسانی سازماندهی شود که برای برنامه‌های تحصیل دانشجویی و یا در موقعیت ضروری افزایش انفجاری ثبت نامها اتخاذ شده است. از سویی بین تحقیق که نیازمند مجموعه‌ای از اتناهای پریچ و خم برای تصمیم‌گیری دلخواهانه توسط دانشمندان ممتاز یا انجمنهای علمای شایسته است و از سوی دیگر کنترل دیوانسالارانه و سلسله مراتبی کار و ستانده (Output)، تضاد بنیادینی وجود دارد. این تضاد با تضادهای دیگر دهه ۱۹۶۰ به این طرف تشدید می‌یابد. بدین ترتیب ما شاهد تضاد بین کاربرد معیارهای فکری در مشاغل آکادمیک و اعمال قدرت برای یاری بخش‌های تصمیم‌گیری و نمایندگی گروههای ذینفع می‌باشیم. صلاحیت دانشگاهی، موجب ایجاد قدرت افراد بسیاری شده است. اگر چنین تضادی به مسائلی مربوط باشد که در آن کیفیات آکادمیک اجتناب ناپذیرند، ممکن است راه حل‌ها به استاندارد کار در دانشگاه اعم از تحقیق یا آموزش خلدشه وارد کند.

اداره متمرکز دانشگاهها به همراه کنترل وسیع ناشی از سلسله مراتب اداری در دهه‌های اخیر در چندین کشور به شدت رشد کرده است و این شیوه اداره نه تنها با آزادی دانشگاهی بلکه در عین حال با

تقاضای پرازدحام مشارکت دانشجو یا هیأت علمی جوان به تضاد می‌گراید. شاید سخت‌ترین تضاد نقش‌ها، تضاد بین صلاحیت و مشارکت است. ما از سویی بر خود محوری دانشگاهی توسط دانشمندانی تأکید می‌نهمیم که شایستگی‌شان در بازنگریهای هم‌شان کاملاً ارزیابی شده است و از سویی دیگر دارای مکانیسم تصمیم‌گیری سلسله مراتبی هستیم که تصمیمات را به انجمنهای متشکل از نمایندگی گروههای ذینفع داده و از طریق یک اداره سلسله مراتبی اجرا می‌کنند.

### روندهای کنونی و درگیری‌های آینده

همان‌طور که اشاره شد، در واقع در قرن بیستم، دانشگاه اصولاً به عنوان نهاد تربیت‌کننده حرفه‌هایی برای دولت و کلیسا شامل قانونگذاران، روحانیون و طبیعی‌دانان بکار آمد. دانشکده فلسفه دارای کارکرد مقدماتی پی‌ریزی بنیادهای شایستگی عام مورد نیاز برای توانمندی در جذب شناخت تخصصی است. در اواخر قرن بیستم، آموزش عالی کارکردهای مهم جدیدی همچون آموزش ضمن کار رایج‌هده گرفته است. در عین حال ثبت‌نام در دانشگاهها بر پایه نسبت نام‌نویسی گروه سنی مربوط به شدت افزایش یافته است. در اواخر ۱۹۵۰ درصد نمونه‌ای ورود به دانشگاه در کشورهای صنعتی، ۲ تا ۴ درصد بود. این درصد به طور نمونه در طول سه دهه به ۱۵ تا ۲۰ درصد افزایش یافته است. دانشگاه از نهاد نخبگان به صورت نهادی توده‌ای درآمد. پیش از آغاز بحران مالی در دهه ۱۹۷۰، بنظر می‌رسد مرحله سوم یعنی آموزش عالی جهانشمول بزودی فرا برسد. با وجود این، سه ویژگی تا امروز دوام آورده‌اند:

در وهله نخست، درجه دانشگاهی، پیش‌نیازی برای تعداد فزاینده‌ای مشاغل شده که به موجب آن حرفه‌ای شده‌اند. براساس آموزش‌دهی در نهادهایی که تحقیق انجام می‌شود، موقعیت حرفه‌ای مثلاً به کارگران اجتماعی و برخی گروههای معلمان واگذار می‌شود. در مرتبه دوم، آموزش علوم همه‌جانبه عمومی و نظری خود را در سطح دانشجویی تثبیت کرده است. این آموزش خاصه در ایالات متحده مصداق داشته که در آن دانشکده به عنوان جایگزین مدارس عالی لیسه (Lycee) یا گیمنازیوم (Gymnasium) اروپایی تأسیس شده است. در بسیاری از کشورها، بررسی‌های دانشگاهی طبق معمول بسیار عملگرا و معطوف به هدف بوده‌اند. آنها به آموزش کارمندان کشوری، معلمان مدارس

متوسطه، پزشکان و غیره می‌پردازند. در جامعه‌ای که سریعاً رویه تغییر است، شایستگی‌های خاص به راحتی مهجور شده و هر دو بخشهای عمومی و خصوصی، سودمندی اشتغال افراد کارآموده کلی‌گرا (Generalist) را تحقق بخشیده است که برای کاربرد تکنیکهای تحلیلی به منظور حل مسائل، تربیت می‌شوند.

در مرحله سوم، خواه پیش از پایان قرن نوزدهم که تحقیق نقشی فرعی ایفا می‌کرد و خواه زمانی که در دانشگاه وجود نداشت، امروزه تحقیق (باربری ایالات متحده) حرفه رسمی شده است، مؤسسات تحقیقی دارای هیأتی از محققان تمام وقت هستند که به طور قابل توجهی از فشار بار آموزش کاسته یا حتی حذف کرده‌اند. این خصیصه بویژه به بهترین دانشگاهها دلالت دارد. آیا می‌توان انتظار داشت که این روندها در آینده برتری یابند؟ شواهد بسیاری وجود دارند که چنین خواهد شد. ما به برخی از این نشانه‌ها در زیر اشاره خواهیم کرد:

حرفه‌ای شدن بر حسب آموزش حرفه‌ای بر پایه تحقیق در جامعه‌ای مبتنی بر اطلاعات و تکنولوژی بالا، افزایش خواهد یافت. این امر به افزایش ثبت‌نام جوانان واقع در سن «معمولی» دانشگاه و بزرگسالانی می‌انجامد که قبلاً تجربه چند سال کار را پشت سر گذاشته‌اند. آموزش مکرر و عمری، در زندگی اکثریت مردم خاصه در میان کسانی که قبلاً آموزش رسمی تری دیده‌اند، عنصری فراگیر خواهد شد. ارتباط بین دانشگاه و تجارت و صنعت بتدریج بر پایه بنگاههای خریدار بسته‌های کامل دوره‌های آموزشی برای شاغلان خود، افزایش خواهد یافت.

نیاز به کلی‌گرایان توأم با آموزش همه‌جانبه در موقعیتهای مهم و افرادی با آموزش تحلیلی مناسب و قوه دریافت هوشمندانه و مستقل، افزایش خواهد یافت. در جامعه سریعاً رویه تغییر، نیاز به رهبرانی با حد وسیعی از انطباق است که در عین حال دارای توانایی و قدرت اخلاقی برای هدایت تغییرات به سوی اهداف مطلوب باشند. تحقیق و توسعه، نقش مسلط فزاینده‌ای ایفا خواهند کرد و در زندگی اجتماعی و تولیدی نفوذ خواهند یافت. نقش دانشگاه، پیش از هر چیز، تولید شناخت بنیادی است که بتواند نه تنها در تربیت مشاغل حرفه‌ای، بلکه در توسعه فنون و محصولات جدید نیز بکار رود.

دانشگاه تا چه حد باید با رهنمودهای اخلاقی و ارزشی،

**■ ادارۀ متمرکز دانشگاهها  
به همراه کنترل وسیع  
ناشی از سلسله مراتب  
اداری در دهه‌های اخیر  
در چندین کشور به شدت  
رشد کرده است و این شیوه  
اداره نه تنها با آزادی  
دانشگاهی بلکه  
در عین حال با تقاضای  
پرازدحام مشارکت دانشجو  
یا هیأت علمی جوان به  
تضاد می‌گراید.**

معنویت دانشجویان را تأمین کند؟ البته، چنین وظیفه‌ای در هر جامعه خاصی به شدت حساس است. ولی اگر چنین چیزی به عنوان روحیه‌ای آکادمیک وجود دارد، پس مرکز ثقل آن جست‌وجوی واقعی است که علی‌الرسم راهنمای اصول اخلاقی تحقیق می‌باشد. ارتباط تنگاتنگ با وظیفه تمهید رهنمود اخلاقی، کارکرد حساس دانشگاه است. این رهنمودها در معنای تحت‌اللفظی خود، وظیفه‌ای رادیکال‌اند. آزادی آکادمیک بر پایه آزادی بیان، اغلب دانشگاه‌ها را به ستیز و تضاد با مراکز قدرت شامل دولت یا کلیسا کشانده است. برای دولت یا کلیسا قبول اینکه تغذیه شوندگان از دستهای آنان، شاید گاهی دستهای آنها را گاز بگیرند (۱) مشکل است.

جامعه نوین، با تولید انبوه کالاها، صنعتی و با خدمات عمومی فزاینده در بهداشت، آموزش و رفاه مشخص می‌شود. در این جامعه، قالب روبه گسترشی از اطلاعات وجود دارد که شهروندان عادی باید به منظور ادامه حیات خود فراگیرند. چنین جامعه‌ای نیازمند نظام آموزش سه گانه‌ای با کارکردهای گسترده و ثبت نام وسیع است. اینکه مؤسسات کلان در حال ظهور، دانشگاه اطلاق شوند یا نه، امری جذاب است. حداقل در جوامع دارای تکنولوژی بالای پیشرفته «دانشگاههای چند رشته‌ای» باقی مانده‌اند.

اگر توسعه آموزش عالیتر نه تنها به صورت توده‌ای بلکه تقریباً جهاتشمول درآید، ما می‌توانیم سؤال کنیم که در آموزش عالی، «عالیتر» به چه معناست؟ همه نظامهای اجتماعی دارای گرایش به انطباق خود با چارچوبهای جدیدند. ما می‌توانیم با تفکیک قضایا، نشان دهیم که چطور بخش خواص در نظام توده‌ای در حال ظهور است. برخی نهادها یا برنامه‌ها به عنوان موارد تقاضای بیشتر مثل تحصیل پزشکی، ایجاد می‌شوند و لذا معتبرتر می‌شوند. در ایالات متحده و ژاپن مسالمت دانشگاههای عمومی و خصوصی، موجب تفکیک و «نظم شکاف دهنده‌ای» در نظام شده‌اند. در ایالات متحده، دانشگاههای خصوصی پیش ساخته‌اند. در حالی که در ژاپن، دانشگاههای «سلطنتی» یا دولتی معتبرترند.

در جامعه کثرت‌طلبی که بسوی تفکیک وظایف و تخصصی شدن روزافزون پیش می‌رود، نیاز به محور مشترک یادگیری، ضروری‌تر از قبل می‌شود. تخصصی شدن بیشتر ادامه یافته و پیش از هر چیز در زندگی معرفی شده و بسیاری از افراد را محکوم به انزوا می‌کند. بدینسان، هدف نهادهای آموزش عالی بیش از پیش، آموزش کلی گراهاست - یعنی خواص حرفه‌ای با محور مشترک یادگیری که آنها را با چارچوب مشترک دبستگی‌ها مجهز می‌کند.

تحقیق و توسعه روبه رشد، خاصه در صنعت تکنولوژی بسیار نوین به مشارکت میان دانشگاهها و بنگاههای خصوصی با توجه به ترتیب و بازپروری کارکنان و تحقیق، رسیده است. دانشگاهها شروع به ایفای نقش مهمی در تربیت ضمن خدمت حرفه‌ها و تمهید خدمات آموزشی به سازمانهای بازار کار، کرده‌اند.

با اینهمه، مشارکت بین دانشگاهها و شرکتهای بدون مسأله نیست. مخرج مشترک این مشکلات این است که منابع دانشگاه به راحتی از وظایف سنتی یعنی آموزش دانشجویان و انجام تحقیقات بنیادین -

منحرف می‌شوند. صاحبان قدرت و دانشجویان می‌پرسند آیا بنگاههای اقتصادی واقعاً به لویح قانونی خاصه در مورد قرارداد تحقیقاتی، پشت پامی‌زنند. تخمین اینکه چه مقدار از هزینه‌های مورد حمایت دانشگاه، از خزانه عمومی است مشکل می‌باشد. مسأله دیگر استمرار و تداوم است. قراردادهای تحقیقاتی به کارکنان شاغل در طرحهایی اشاره دارند که مدت زمان کوتاهی کار می‌کنند. زمانی که پروژه تحقیقی به پایان می‌رسد، رئیس گروه تحقیق با مسأله یافتن وسایل معاش کسانی روبرو می‌شود که در پروژه کار کرده‌اند. مشارکت کوتاه مدت در «پروژه‌های کاربردی» و اثراتش بر تداوم امر، زبانی برای تحقیق اساسی است که با مدت زمان طولانی انجام می‌شود.

نوآوری در شرکتهای تجاری، فی‌نفسه هدف نیست، در حالی که در دانشگاه معمولاً این مورد مصداق دارد که دانشمندان به دنبال شناخت برای هدف خودشان هستند. شرکتهای در زیر فشار رقابت آمیز بازار عمل می‌کنند. هدف این شرکتهای، تأمین نیازهای مصرف کننده با محصولات، بهبود وسایل تولید، افزایش شناخت فنی و حذف روش‌های منسوخ است. انگیزه تحقیق برای منظور شخصی چنانکه در دانشگاهها مرسوم است، بدون محدودیتهای بازار صورت می‌گیرد. «بازار»، اجتماع بین‌المللی دانشمندان است که در آنجا ارزش نتایج تحقیق بنا به معیار تخصصی ذات هر علم ارزیابی می‌شود.

- مشارکت بین دانشگاه و حکومت نیز با مسائل مشابهی مواجه است که در طول چند دهه اخیر حادث شده‌اند بخصوص از زمانی که دانشگاهها طرحهای تحقیقی بزرگی را با حکومتهای محلی یا مرکزی انعقاد کردند. درگیری عمده آینده، بنظر می‌رسد حفظ تحقیق بنیادی به عنوان کارکرد اصلی دانشگاه باشد. دانشگاه تنها مکانی است که فعالیتهای معطوف به گسترش حد و مرزهای شناخت در آن نهادی می‌شود.

دانشگاه در پی‌ریزی و حفظ هویت فرهنگی و تاریخی نقش مهمی ایفا می‌کند. رهبران ملی در کشورهای تازه مستقل، اغلب دانشگاه دیده‌اند و حداقل ایجاد یک دانشگاه ملی، زمانی که یک کشور قبلاً مستعمره، به استقلال دست می‌یابد، از تقدم و اولویت بالایی برخوردار بوده است. مطالعات و تحقیق در علوم انسانی، خاصه در تاریخ، غالباً در پی‌ریزی و حفظ هویت ملی از بیشترین اهمیت برخوردارند.

آزادی آکادمیک و خودمختاری آن، خاصه در مقابل دولت، تا دستیابی بر اهمیت و غلبه آن ادامه خواهد یافت. این رابطه دیالکتیک بوده و باید با ایجاد تمایز میان «وابستگی» و «تداخل» مورد بحث قرار گیرد. دانشگاهها در اکثر کشورها، به لحاظ مالی فوق‌العاده به دولت وابسته‌اند و در بسیاری موارد کارکنان آموزشی توسط وزارت آموزش بکارگمارده می‌شوند. ولی منظور از تداخل می‌تواند اغلب به فراخور موفقیت‌های شهری اساتید با وضع زندگی، بسیار محدود باشد.

روحیه آکادمیک در دانشگاههای غربی بر پایه اینکه اهداف

Institute for Humanistic Studies (Report No. 4.)

BALL, C. 1985. The Triple Alliance; What Went Wrong? What Can Be Done? *Oxford Review of Education*, Vol. 11. No. 3, pp. 227 - 34.

BEICHMAN, A. 1983. Is Higher Education in the Dark Ages. *The New York Times Magazine*, 6 November.

Ben - David, I. 1977. *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York, McGraw Hill.

BERGENDAL, G. 1931. *Higher Education and Knowledge Policy a Personal View* Malmo, School of Education.

— 1983/84. Knowledge Traditions in Higher Education *Western European Education* Vol. XV, No. 4.

BLACKBORN, R., et al. 1976. *Changing Practices in Undergraduate Education* Berkeley, Carnegie Council for Policy Studies in Higher Education.

Botkin, J W; ELMANDJRA, M.; MALITZA, M. 1979. *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap*. Oxford, Pergamon Press.

BOYER, E. L.; KAPLAN; M. 1977. *Educating for Survival*. New Rochelle, N.Y., Change Magazine Press.

BRICKMAN, W.W. 1983/84. Swedish Supernationalist in Education, Science and Culture: Bengt Skytte (1617 1683). *Western European Education*, Vol. XV, No. 4

BURN, B. B. 1980. *Expanding the International Dimension of Higher Education*. San Francisco, Jassie - Bass.

CERYCH, L. 1980. Retreat from Ambitious Goals? *European Journal of Education*, Vol. 15. NO. 1.

CHATT, E, F, 1975. *The Useful Arts and the Liberal Tradition* New York, McGraw - Hill

CHAPMAN, J.w. (ed). 1983. *The Western University ontrial* Berkeley, University of California Press.

*Comparative Education Review*. 1984. Special Issue: *Foreign Students in Comparative Perspective* Vol. 28, No. 2 University of Chicago Press.

DIRKS, W., et al. 1983. *Existenzwissen*. Frankfurt/Main, Neue Verlagsgesellschaft. (Frankfurter Hefte, Extra, 5.)

FAURE, E, 1969. *La Philosophie d'une Reforme*. Paris, Pont.

FAURE, E., et al. 1972. *Learning to Be*. Paris/London, UNESCO/Hanap.

FOUCAULT, M. 1966 *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard.

HARVARD COMMITTEE, 1945. *General Education in a Free Society. Report of the Harvard Committee*. With an Introduction by James Bryant Conant. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

HEILBRONNER, R. 1974. *An Inquiry into the Human Prospect*. New York, Norton.

HUSON, T. 1976/77. Swedish University Research at

غالب دانشگاه «جست و جوی واقعیت» است و به عنوان فعالیتی جدا از مسؤلیت تام و تمام برای امور انسانی و اجتماعی جامعه پیرامون یا جهان تلقی می شود، مسأله ای را به پیش می کشد که خاصه در جوامع «بهرمناظره» نوین، در روابط تنگاتنگش با تحقیق آشکار می شود. این مسأله با دوگانگی بین نظریه و عمل مرتبط است.

باید میان خلاقیت درونزا و استقلال جریانات فکری مسلط از اروپا و امریکای شمالی و سوگیری دانشگاهی لازم در علم و تکنولوژی به منظور برآمدن از فشار مسائل جهانی، توازی ایجاد شود. دانشگاهها در کشورهای جهان سوم در ابعاد آموزشی و تحقیقی باید رشد انسانی و اجتماعی را در مناطق و کشورهای خود به نمایش بگذارند، هرچند که باید به گسترش دیدگاههای دانشجویانشان نسبت به مسائل و ویژگی جهانشمول نیز کمک رسانند. این امر نیز مسأله توازن دیالکتیک میان منطقه گرایی (Parochialism) و بین المللی گرایی (Internationalism) است.

آموزش عمومی یا «غیر تخصصی» در برابر آموزش تخصصی، تازمانی که به صورت موضوعی غالب درآید، ادامه خواهد یافت. این تضاد نمی تواند با دوره های جامع رشته های مختلف حل شود مگر توسط شیوه یادگیری که در زمینه تخصصی شدن اتخاذ شده است. این شیوه با یادگیری مرتبط است که فراتر از هر شناخت دایره المعارفی در زمینه خاص پیش می رود. یادگیری در حول مهارتهای فکری و ارزشهای آکادمیک متمرکز است. ■

#### معرفی نویسنده

نورستن هازن، سوئدی. استاد افتخاری آموزش بین المللی در دانشگاه استکهلم و رئیس آکادمی بین المللی آموزش و پرورش، دبیر پیشین انجمن تحقیقات آموزشی (از ۱۹۷۱ تا ۸۲). سرپرست دایره حکومتی انجمن بین المللی برنامه ریزی آموزشی (۸۰ - ۱۹۷۰) و سرپرست مؤسسه بین المللی ارزیابی دستاوردهای آموزشی (۷۸ - ۱۹۶۲) می باشد. او نویسنده حدود ۵۰ کتاب و صدها مقاله است.

#### یادداشتها

- 1- Kelly
- 2- Carnegie
- 3- J.A. Komensky
- 4- A.W.francke

#### منابع

#### References and bibliography

- ALTBACH, P. G. (ed.). 1971. *The University's Response to Sociecal Demamdns*. New York, Intrenational Council for Educational Development.
- ALTBACH, P. G.; KELLY, D. H. 1985. *Higher Education in International Perspective A Survey and Bibliography* London/New York, Mansel Publishing.
- ASPEN INSTITUTE for HUMANISTIC STUDIES. 1984. *European and American Universities Their Responsibilities at the End of the 20th Century* Berlin, Aspen



- Oxford Review of Education*. 1985. Special issue:  
*Education, the State and the Economy: An Higher  
 Symposium*. Vol. II, No. 3. *Anglo-American  
 Prospects*, Vol. III, No.4, 1973. Special issue on  
 European University in Change. the
- RIESMAN, D. 1980. *On Higher Education*.  
 Jossey-Bass. Sanfrancisco,
- ROSENGREN, F. H., et al. 1983. *Internationalizing  
 School*. Newyork, national council on Foreign Your  
 and International Studies. Language
- RUDOLPH, F. 1977. *Curriculum: A History of the  
 Undergraduate Course of Study Since 1636*. *American  
 McGraw-Hill*. Newyork,
- SANYAL, B. C. (ed.). 1982. *Higher Education and the  
 International Order: A collection of Essays*. London, *New  
 Pinter*.
- SEABURY, P.(ed.).1975, *Universities in the Western  
 Nowyori/london, the free press*. *World*.
- SIMMONS, A, Wilson, J. Q. 1980. Harvard's Revision:  
*Views. Dialogue*, vol 13, o.l. Two
- SOEDJATMOKO. 1985 . The International Dimension  
 Universities in an Interdependent World .Address Given of  
 at the Eighth General Conference of the  
 Association of Universities, UCLA, August. *International*
- TEICHLER, U. 1983 . Hochschule und Beschäftigungssystem.  
*Enzyklopadie Erziehungsweissenschaf*, Vol 10.  
 Klett Kotta. Stuttgart,
- THOMPSON, K. W. VoGel, B, R. DANNER, H, E,  
*Higher Education and Social Change*. New york, 1977.  
 Praeger.
- TROW, M. 1973. *Problems in the Transition from Elite to Mass  
 rehgiH no nossimmoC egerraC yelkreB .noitacudE rehgiH  
 .noitacudE*
- ot ssecca ro sevitcpsreP evitarapmoC .1891 \_\_\_\_  
 Education Paper prepared for the Leymume Seminar Higher  
 Denand and Access, Edinburgh. on
- TUIJMAN, A. 1989. Recurreal Education and  
 Stockholm, Western European Education. 1976 Wellbeing.
- Crossroads. *Minerva*, Vol. 14, No 4, pp.419,46 the  
 —1979. General Theories in Education: A Twenty-five Year  
 Perspective. *International Review of Education*, Vol. 25  
 —1980. A Marriage to Higher Education. *Journal of Higher  
 Education*, Vol.51, No.6.  
 —1985. International Education. *International Encyclopedia  
 of Education Research and Studies*. Oxford,  
 Press. Pergamon  
 —1986. *The Learning Society Revisited*. Oxford,  
 Press. Pergamon
- HUSON. T.; KOGAN, M.(eds.).1984. *Educational  
 and Policies: Research and Studies*, Oxford, *Research  
 Press*. Pergamon
- HUTCHINS, R. M. 1969. *The Learning Society*.  
 Praeger. Newyork,
- INKELFS, A.; STROWY, L. 1985. Convergent and Divergent  
 Trends in National Systems. Social Forcet: *An International  
 Journal of Social Research*. Vol.62, No.2
- JENCKS, C.; RIESMAN, D. 1968. *The Academic  
 New York, Doubleday*. *Revolution*.
- KAYSEN, C.(ed.).1973. *Content and Context: Essays on College  
 Education*. New York, McGraw Hill.
- KERR, C. 1963. *The Uses of the University*. New York, Harper  
 & Row.
- KUHN, T.(ed.).1962. *The Structure of Scientific  
 Chicago, University of Chicago Press*. *Revolutions*.
- LEVINE, A. 1978. *Handbook on Undergraduate curriculum*. San  
 Francisco, Jossey-Bass.
- LOBKOWICS, N. 1983. Man, Pursuit of Truth and  
 University. In: J.W.Chapman(ed.), *The Western University on the  
 Trial*. Berkeley, University of California Press.
- LUNDBERG, G. A. 1947. *Can Science Save Us?* New York,  
 Longmans, Green.
- MORGENTHAU, H. 1984. Thought and Action in  
*Social Research 50th Anniversary*. Newyork, New School Politics.  
 Social Research. for
- MULIER, R. 1985. A World Core Curriculum. In:  
 Yogendra(ed.), *Future Education*. V.  
 Centre Publication. Warwick(Australia),
- NEAVE, G.(ed.).1978. *Recession and Retrenchment. Review of  
 New Trends in European Higher Education*. Spec lalissue of  
 Paedagogica Europaea, Vol.13, No.1.
- NEWMAN, J. H. 1947. *The Idea of a  
 Newyork, Longmans, Green*. *University*.

مأخذ

«Prospect»/ Vol. 8/ 1992 نشریه