



صفارحیدری، حجت (۱۳۹۹). تأملی درباره روایت‌های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط.

DOI: 10.22067/fedu.2021.31670.0

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۴۵-۲۸.

تأملی درباره روایت‌های فرهنگی اثرگذار بر آموزش عالی ایران: تلفیق یا التقاط

حجت صفارحیدری^۱

تاریخ دریافت: ۹۹/۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۲/۵ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی تعارضات میان روایت‌های تأثیرگذار بر آموزش عالی ایران است که در چند دهه اخیر، سیاست‌های فرهنگی را تحت تأثیر قرار داده است. سیاست‌های فرهنگی در دانشگاه‌های ایران دست‌کم تحت تأثیر سه نوع روایت استعلایی-دینی، ایدئولوژیک و بازاری بوده است. تلاش برای تلفیق این روایت‌های سه‌گانه، به‌خوبی در دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری» و سند «دانشگاه اسلامی» آشکار است. با این حال این روایت‌ها با یکدیگر تعارض ساختاری دارند. در این پژوهش برای نشان دادن این تعارض-ها از روش ترکیبی با تأکید بر دیدگاه تلینکز درباره تلفیق نظریه‌ها استفاده شد. منابع تحقیق شامل همه منابع دست‌اول و دومی بوده که در دسترس پژوهشگر بوده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مبانی روایت-های مذکور با یکدیگر متفاوت است. در اسناد آموزش عالی، این تفاوت‌ها نادیده گرفته شده و در نتیجه تلاش برای تلفیق روایت‌ها به وضعیت تعارض آمیزی منجر شده است. سردرگمی در انجام مأموریت‌های فرهنگی و نیز از بین رفتن استقلال دانشگاه‌ها و وابستگی آن به نیروهای بیرونی، از جمله پیامدهای ناخواسته تأثیر این روایت‌های ناسازگار بر سیاست‌های فرهنگی دانشگاه‌ها بوده است.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ، دانشگاه، آموزش عالی، ایدئولوژی، التقاط، تلفیق

۱. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران. h.saffar@umz.ac.ir

مقدمه

تلفیق^۱ و یا التقاط^۲ - آگاهانه و یا ناآگاهانه - میان نظریه‌ها، رویکردها و روایت‌های گوناگون از سوی نظریه‌پردازان و کنش‌گران حوزه‌های علوم رفتاری، اجتماعی و شناختی، همواره کاری معمول بوده و به‌عنوان راهی برای تقویت توانایی‌های تبیینی و یا افزودن توانایی عملی، بکار رفته است. با این حال، در باب این که تلفیق تا چه اندازه ضروری و مهم است و یا حدود و ثغور آن تا کجاست سخنان بسیار گفته‌اند. به نظر تلینگر اتخاذ عناصر سازگار نظریه‌ها و تلفیق میان آنان می‌تواند به نظریه‌ای کامل‌تر رهنمون شود، اما التقاط، نشان از درهم آمیختن عناصری از نظریه‌ها دارد که با یکدیگر ناسازگار هستند (Tellings, 2001). فاتیگ و زاگوراک معتقدند در حوزه مطالعات فلسفی نیز به دلیل نیاز به کنش فلسفی^۳، همواره این پرسش مطرح است که آیا ترکیب روش‌شناسی‌های مختلف به التقاط می‌انجامد یا تلفیق (Fatic & Zagorac, 2016). پرسشی که مطرح می‌کنند این است که آیا می‌توان از یک روش تلفیقی سخن گفت یا خیر. در صورت ممکن بودن؛ چگونه آن را از التقاط متمایز خواهیم ساخت؟ به نظر نورکراس التقاط در روان‌درمانی، به ترکیب غیرنظری روش‌های بالینی اشاره دارد، و کارآمدی آن نیز به کمک تجربه آزمون می‌شود، حال آنکه تلفیق بر ترکیب مفهومی نظام‌های نظری گوناگون دلالت می‌کند (Norcross, 1990). لازارو بر آن است که در روان‌درمانی گلچین کردن^۴ وقتی مجاز است که شیوه‌های آزموده شده درمان یک اختلال خاص وجود نداشته باشد (Lazaru, 1995). به نظر پرز، تلفیق فنون روان‌درمانی در میان متخصصان بالینی امری معمول است. با این حال، بیشترین بحث‌ها در تلفیق روان‌درمانی بر موضوعات نظری عمومی تمرکز دارد، بی‌آنکه به جمعیت‌های خاص نظر شود. به نظر آن‌ها تلفیق میان نظریه‌های شناختی و رفتاری ممکن است پاسخگوی نیازهای جمعیتی خاص باشد (Perez, 1999). نلسون جونز نیز بر کاربرد التقاط و تلفیق در میان مشاوران اشاره می‌کند و دلیل آن را نیازهای عملی برمی‌شمارد. به نظر او التقاط عاریه گرفتن آزاد از منابع گوناگون است، حال آنکه تلفیق بر ترکیب کردن و در هم آمیختن اجزا در یک کل دلالت دارد (Nelson-jones, 2016).

گرچه بیشتر بحث‌های مطرح‌شده درباره تلفیق یا التقاط ناظر به نظریه‌ها و عناصر ساختاری آن‌ها است؛ اما، شاید بتوان دامنه شمول آن را وسعت بخشید و به‌عنوان مثال به آن دسته از رویکردها و روایت‌های کلانی‌گسترش داد که سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان و راهبردهای اجرایی در حوزه‌ای معین را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در صورتی که چنین کاری مجاز باشد، می‌توان گفت سیاست‌گذاری‌ها ممکن است

1. Integration.
2. Eclecti Ccism
3. Philosophical Practice
4. Eclectic

از رویکردها و یا روایت‌هایی تأثیرپذیرند که در سطح مبانی نظریه‌های پشتیبان که نقش تبیینی را ایفاء می‌کنند یا حتی در سطح راهبردهای عملی، سازگار و یا ناسازگار باشند. به نظر می‌رسد نمونه‌ای از این وضعیت در سیاست‌گذاری‌های فرهنگی آموزش عالی ایران چهار دهه اخیر قابل مشاهده است.

ادعای اصلی این مقاله این است که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه‌های ایران در طی این مدت از روایت‌های ناسازگار گوناگونی اثر پذیرفته است. تأثیر این روایت‌های اثرگذار را می‌توان در اسناد ملی مصوب آموزش عالی ملاحظه کرد. با توجه به اسناد آموزش عالی می‌توان دریافت که سیاست‌گذاری‌های فرهنگی دانشگاه‌ها حاصل التقاط سه روایت کلان «استعلایی»^۱ - «دینی»، «ایدئولوژیک» و «بازاری» بوده است. این در حالی است که روایت‌های مذکور از لحاظ مبانی، نظریه‌های پشتیبان و راهبردهای عملی با یکدیگر ناسازگارند. سندنویسان آموزش عالی کوشیده‌اند تا برای پاسخ‌گویی به مطالبات سه گانه دینی، سیاسی و اقتصادی ایران امروز، این روایت‌ها را در کنار یکدیگر بنشانند و بر اساس آن مسیر حرکت دانشگاه‌ها را تا سال ۱۴۰۴ مشخص سازند. درحالی‌که به ناسازگاری‌های میان این روایت‌ها و پیامدهای آن‌ها، کمتر اندیشیده‌اند. از بارزترین این پیامدها، می‌توان به نقش انفعالی دانشگاه در حوزه فرهنگ اشاره کرد. سیاست‌گذاران آموزش عالی، چنین کاری را با گلچین کردن عناصری از این روایت‌ها و یا با اصل قرار دادن عناصری از یک روایت، و تطبیق دادن دیگر روایت‌ها با روایت منتخب، انجام داده‌اند. این مقاله قصد ندارد که روایت‌های تأثیرگذار بر سیاست‌های فرهنگی دانشگاه را نقد کند، بلکه هدف آن تنها بررسی انتقادی ناسازگاری‌ها و نشان دادن چرایی ناسازگاری میان این روایت‌های کلان است. محتوای مورد مطالعه در این پژوهش محتوای دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری»^۲ مصوب ۱۳۸۸ و «دانشگاه اسلامی»^۳ مصوب ۱۳۹۲ است.

این پژوهش را می‌توان در دسته مطالعات فلسفی قرارداد. برای انجام مطالعه از دو روش تحلیلی و ترکیبی استفاده شده است. از رویکرد تحلیلی برای نشان دادن نسبت مفاهیم و گزاره‌های هر یک از روایت‌ها و برای بررسی ناسازگاری موجود در روایت‌های فرهنگی اسناد آموزش عالی از روش ترکیبی با تأکید بر دیدگاه تلینگز در خصوص چگونگی ترکیب سازوار نظریه‌های علمی استفاده شده است. تلینگز در مقاله «التقاط و تلفیق» درباره چگونگی و اشکال درست یا نادرست تلفیق به تفصیل سخن گفته است. به نظر او

۱. در این مقاله استعلایی به معنای متعالی و غیرمادی به کاررفته است.

2. Document of Strategic Transformation of Science and Technology, (2009)

3. Document of Islamic University, (2014)

تلفیق که شکل درست ترکیب است، معمولاً در سه سطح، مبانی^۱، نظریه^۲ و عمل^۳ رخ می‌دهد، و درعین حال تلفیق‌های مذکور به چهار صورت، فروکاهشی^۴، تألیفی^۵، افقی^۶ و عمودی^۷ آشکار می‌شوند. بنابراین به هنگام ترکیب یا التقاط میان نظریه‌ها، دوازده نوع ترکیب سازگار یا ناسازگار به وقوع می‌پیوندد. معیار سازواری تلفیق در سطح مبانی، سازگاری؛ در سطح نظریه، داشتن اعتبار کافی برای پیش‌بینی‌های دقیق و درنهایت در سطح روش‌های اجرایی، کارایی است. از آنجایی که سیاست‌های فرهنگی، معطوف به عمل‌اند، ناسازگاری در مبانی روایت‌ها به ناسازگاری نظریه‌های پشتیبان و درنهایت به راهبردها و روش‌های اجرایی منجر خواهد شد (Tellings, 2001).

روایت‌های اثرگذار

روایت استعلایی - دینی

روایت استعلایی، نخستین روایت فرهنگی غالب در دهه‌های اخیر است. یک روایت، آنگاه استعلایی است که بنیاد آن را ایده‌های ثابت و مطلق تشکیل دهند. رایج‌ترین شکل این نوع از روایت را در عصر یونان باستان در اندیشه‌های متفکران یونانی، به‌ویژه افلاطون و آموزه‌های دینی در مشرق زمین می‌توان یافت. شاید افلاطون نخستین فیلسوفی است که سیاست‌های فرهنگی را بر بنیاد روایت استعلایی استوار کرده است. دانشگاه افلاطونی درنهایت به تربیت فیلسوفانی شایسته برای هدایت معنوی جامعه خواهد پرداخت. نوافلاطونیان به کمک ایده‌های افلاطونی به تفسیر جهان هستی پرداخته و سلسله مراتبی عمودی میان ایده‌هایی مانند «واحد، عقل، روح، طبیعت و ماده» برقرار کردند (Jaspers, 2009). در روایت مسیحی نیز ایده‌های نوافلاطونی شکلی الهیاتی به خود گرفته و بر تربیت مسیحی تأثیر ماندگاری گذاشت. تربیت یسوعی را می‌توان نمونه‌ای از این اثرگذاری دانست (Mesnard, 1993). در سده بیستم، فیلسوفان کاتولیکی چون مک‌کلاسی در کتاب «دیدگاه کلیسای کاتولیکی درباره آموزش و پرورش» کوشیده‌اند تا مبانی تربیت معنوی را ترسیم کنند (Guttek, 2004). روایت افلاطونی از فرهنگ، روایتی استعلایی است زیرا ایده‌های^۸ مطلق، بنیاد آن هستند. نه تنها فلسفه افلاطون بلکه کل فرهنگ یونانی حول «ایده» سامان یافته است. ایده،

1. Foundational Level
2. Object-Theoretical Level
3. Practical-Theoretical Level
4. Reduction
5. Synthesis
6. Horizontal
7. Vertical

۸. Idea یا idios به معنای دیدن و از نظر فلسفی به معنی هیات یا شکل و آن چیزی که موجود است.

نظر مریبان، شاعران و هنرمندان یونانی را نیز به خود جلب کرده است. این ایده‌ها الگوهای عام و دارای اعتبار کلی هستند که باید مورد تقلید همگان قرار گیرند (Jaeger, 1992). در فلسفه افلاطونی، ایده، چیزی قائم به خود، آشکار و بنیاد همه چیزهای متکثر است (Borman, 2007). از این رو پایداری یونانی پیوند نزدیکی با فرهنگ برقرار می‌کند. زمامدار آرمانی افلاطون، پاسدار فرهنگ حقیقی است که در رأس آن فلسفه قرار دارد. زیرا در نزد او سایر معرفت‌ها مقدمه آن معرفت حقیقی قرار می‌گیرند (Moreau, 1993).

روایت افلاطونی از فرهنگ به مثابه عالی‌ترین ایده‌ها از طریق متفکران نوافلاطونی به حوزه‌های دین-شناسی نیز گسترش یافت. خدا به عنوان بنیاد و خالق عالم، بنیاد هر گونه فرهنگ دینی نیز به حساب می‌آید. به تعبیر دیگر همان گونه که بورمان معتقد است، ایده‌های افلاطونی از طریق نوافلاطونیان مسیحی، به جایگاه اندیشه‌های خدا ارتقاء یافته است. بعدها فیلسوفان و متکلمان مسیحی در قرون وسطی، ایده را با نظریه آفرینش گره زدند (Borman, 2007). در آموزه‌های دینی نیز به علت نقشی که ایده‌های بنیادی ایفاء می‌کنند، فرهنگ، شکلی استعلایی دارد. به عنوان نمونه، در تعالیم اسلامی آن گونه که در آیات و روایات آمده است، دست کم ما با سه ایده بنیادی که رابطه‌ای طولی میان آن‌ها برقرار است آشنا می‌شویم. ایده‌هایی چون خدا، انسان و جهان، کلی‌ترین و بنیادی‌ترین ایده‌ها هستند که فرهنگ اسلامی حول آن‌ها سامان یافته است.

خداوند در قرآن با صفات گوناگونی وصف شده است. این در حالی است که به‌زعم فیلسوفانی چون غزالی ذات خداوند ناشناختنی است (Sheikh, 1986). در این فرهنگ تصویر انسان نیز به گونه‌ای ویژه ترسیم شده است. روح انسان نفخه‌ای الهی است. از این رو انسان جانشین خداوند بر روی زمین است. او فراتر از سایر جانداران قرار دارد و دارای امکان‌های بسیاری است. در تعالیم اسلامی «جهان بدون غایت و هدف نیست، سراسر هدف‌دار و غایت‌مند است، و در چنین جهانی، بشر استثنا نیست. هر آفرینشی وجهه‌ای و جهتی دارد و خداوند خود، مقصود و منتهای آفرینش است» (Sharif, 1982, P.199). در تفکر اسلامی جهان نشانه‌ای است که به حقیقی فراسوی خود دلالت دارد. این حقیقت در نزد فیلسوفانی چون سهروردی جلوه نور (Razavi, 1997)، نزد ابن عربی «مظهر و تجلی اسماء و صفات الهی» (Afifi, 1983)، در اندیشه رازی ذرات غیرقابل تجزیه (Badavi, 1983) و نزد فارابی، عقل (Madkor, 1983) خوانده شده است.

تفسیر نوافلاطونی از ایده‌ها به مثابه اندیشه‌های عقل، فلسفه و عرفان اسلامی را تحت تأثیر قرارداد. شکل-گیری نظریه عقول ده گانه که برای حل مسئله نسبت میان واحد و کثیر پدید آمده (Madkor, 1983) در نزد فارابی و ابن سینا (Fazlurahman, 1983) و دیگر فیلسوفانی چون ابن رشد (Alahvani, 1983) و حتی متکلمانی چون غزالی (Sheikh, 1986) نشان از چنین تأثیری دارد. در نظریه وحدت وجودی عارفانی چون سهروردی و ابن عربی

جهان از حقیقتی واحد نشأت گرفته است. این نظریه وجهی متفاوتی دارد (Nasr, 2010a). انسان نیز چون جلوه-ای از عقل، با عقل کل پیوند دارد (Nasr, 2010b). «عالم، بی‌وجود آدم به منزله پیکری بی‌جان بود و آدم جان عالم شد و به آفرینش آدم بود که وجود عالم، تمامیت یافت» (Ibnarabi, 2006, P.151).

در قرون جدید نیز نگرش استعلایی به انسان، زیربنای فهم فرهنگ قرار گرفت. چنانکه روسو تفسیری رمانتیک از انسان فرهنگی عرضه کرد. میلنر و برویت عمده‌ترین مضامین رمانتیسم در هنر را خلاقیت، نبوغ، ژرف‌بینی و منحصر به فرد بودن می‌دانند (Milner & Browitt, 2006). خوانش دیگری از روایت انسان فرهنگی در قرن نوزده، به‌ویژه در آلمان رواج یافت که در آن انسان به‌مثابه موجودی خردمند و عقلانی ترسیم می‌شود که عالی‌ترین دستاورد آن فرهنگ است. در نزد هگل فرهنگ همواره بیانگر کلیت است. فرهنگ، صورت اندیشه است و هستی‌اش مدیون توانایی انسان برای فرمانروایی بر خویش است (Ardabili, 2019).

وقتی به اندیشه‌های هومبولت درباره دانشگاه می‌نگریم فرهنگ‌گرایی با وضوح بیشتری نمایان می‌شود. کمال معنوی آدمی، کسب فرهنگی است که عالی‌ترین کوشش‌های نوعی انسان در آن تبلور یافته است. رشد اخلاقی نیز چنان که کانت به آن نظر داشت از معبر فرهنگ می‌گذرد. به سخن دیگر، تعالی معنوی و اخلاقی در گرو کسب فرهنگ است. فرهنگ برای هومبولت عبارت بود از: «تغییر تدریجی موجود زنده‌ای به نام آدمی، چنانکه هست با حواس و تاریخش، به یک موجود روحانی که با روح، یعنی آفریدگار جهان شریک باشد؛ و این تحول، با انعکاس نسخه کامل روح آفریدگار در فرد حاصل می‌شود» (Filitz, 1993, p. 224). به نظر هومبولت دانشگاه باید جایگاه فرهنگ انسانی باشد؛ فرهنگی که با حقیقت پیوند دارد. به نظر او دانشگاه مطلوب، دانشگاهی است که تحصیلات را از تمایلات عملی محض، آزاد می‌کند و آن را در خدمت کشف دانش حقیقی قرار می‌دهد.

روایت ایدئولوژیک

تصویر فرهنگ در روایت ایدئولوژیک، بازتابی از ماهیت ایدئولوژی است. فرهنگ را معمولاً مجموعه‌ای از تجربیات ارزشمند نوع انسانی خوانده‌اند، تجربیاتی که از دامنه‌ای گسترده برخوردار بوده و می‌تواند از سطح زادبوم، منطقه و مرزهای ملی فراتر رفته و جامعه جهانی را در برگیرد. هنر، دین، فلسفه و علم از جمله عناصر فرهنگی هستند که ارزش جهانی دارند. با این حال، از منظر ایدئولوژیک، فرهنگ را نمی‌توان چنین گسترده خواند؛ از این منظر، فرهنگ به‌خودی‌خود فاقد ارزش بوده و باید به کارکردهای آن نگریست. از نگاه یک ایدئولوگ، آن بخش از فرهنگ می‌تواند حائز اهمیت باشد که در مسیر برنامه‌ریزی

برای دگرگونی جوامع کارآمد باشد. سخن مارکس در «مانیفست» درباره پایان تلاش فیلسوفان برای شناخت حقیقت و ضرورت کوشش برای دگرگون کردن جامعه از همین نگرش نشأت می‌گیرد (Marx, 2016). بنابراین ایدئولوژی نوعی تفکر معطوف به عمل است که دغدغه آن نه کشف حقیقت، بلکه دگرگونی در وضع موجود است. ایدئولوگ به کسی گفته می‌شود که بر اساس برداشت معینی از تاریخ، جامعه و انسان و به اتکا گزینشی از منابع فرهنگی، اعم از دین، فلسفه، علم و تاریخ برای دگرگون کردن جامعه می‌کوشد (Gutek, 2004).

ایدئولوژی‌ها تقلیل‌گرا بوده و در نتیجه پیچیدگی‌های زندگی اجتماعی را به چند اصل معین محدود می‌کنند. نکته دیگر آنکه ایدئولوژی‌گرایی علی‌رغم تنوع و تعدد آن، بر نوعی از اراده‌گرایی مختص انسان مدرن نیز استوار است. انسان به مثابه سوژه، کانون دگرگونی‌هاست و در نتیجه تفسیر و فهم و خواست خود را در تحولات تاریخی و اجتماعی کارساز می‌یابد. ایدئولوژی، فرهنگ را امری روئینایی می‌بیند. نمونه‌ای از این رویکرد به فرهنگ را می‌توان در ایدئولوژی نازیسم مشاهده کرد (Pine, 2006).

مبانی یا سخت هسته روایت ایدئولوژیک را ایده‌هایی چون تقدم عمل بر نظر، ارزش ابزاری ایده‌ها و تمایل به تغییر وضعیت موجود به نفع وضعیت آرمانی، تشکیل می‌دهند. تمامی ایدئولوژی‌ها کم‌وبیش در این موارد با یکدیگر اشتراک دارند. در ایدئولوژی‌ها ایده‌ها و نظریه‌ها نقش و ارزش ابزاری دارند. باین حال، ایدئولوژی‌ها مایل‌اند که درباره جهان، جامعه و انسان بحث‌های انتزاعی و آرمان‌گرایانه‌ای را عرضه کنند. ایدئولوژی‌ها درباره سیر تاریخ، مناسبات اجتماعی، چگونگی توزیع قدرت و شکل آرمانی جامعه نظریه‌پردازی می‌کنند. به‌عنوان نمونه، مارکسیسم، از مراحل پنج‌گانه گذر تاریخی، دیالکتیک به‌عنوان نیروی تحول تاریخی و اجتماعی، غلبه نهایی طبقه پرولتر و در نهایت کمونیسم به‌عنوان شکل آرمانی جامعه انسانی سخن گفته است. علی‌رغم چنین نگرشی، ایدئولوژی‌ها خود را دشمنان متافیزیک می‌دانند (Lorenz, 2017).

در روایت ایدئولوژیک، سیاست‌های فرهنگی دانشگاه با تولید نمادها و محتواهایی در خدمت مشروعیت بخشی ایدئولوژی رسمی هستند. ایدئولوژی‌ها در قیاس با یکدیگر ممکن است انعطاف‌پذیرتر بوده و بر همین اساس بر سیاست‌گذارهای فرهنگی تأثیر متفاوتی بگذارند. باین حال همه ایدئولوژی‌ها در این نکته اشتراک دارند که نهادهای آموزشی برای ترویج و گسترش روایت رسمی بکار گرفته شوند. به‌عنوان نمونه، وظیفه فرهنگی نهادهای آموزشی در مارکسیسم چیزی جز تلاش برای آگاهی و بیداری مردم از وضعیت تاریخی و طبقاتی خود و برداشتن نقاب فریب از چهره بورژوازی نیست (Rakitov, 1989). در مارکسیسم کلاسیک، فرهنگ، روئینای وضعیت مناسبات تولیدی جامعه و ازاین‌رو انعکاس‌دهنده وضعیت طبقاتی است. با تغییر نگرش طبقاتی که بخش مهمی از آن بر عهده مؤسسات آموزشی است (Cole, 2008)

فرهنگ نیز دگرگون می‌شود. در روایت ایدئولوژیک، کارکرد مدارس و دانشگاه‌ها تولید فرهنگی جدیدی است که بر پایه تفسیری نو از مناسبات اجتماعی و اقتصادی شکل می‌گیرد (Marx & Engels, 2016). به‌عنوان نمونه، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی علوم انسانی، وظیفه تولید دانش اجتماعی را بر عهده دارند که در آن ماتریالیسم تاریخی به‌مثابه علم حقیقی جامعه و تاریخ معرفی می‌شود. این علم باید نشان دهد که «آگاهی انسان‌ها نیست که هستی‌شان را تعیین می‌کند، بلکه برعکس، هستی اجتماعی آن‌هاست که آگاهی‌شان را تعیین می‌کند» (Berlin, 2010, p. 171). مواجهه آمرانه ایدئولوژی با فرهنگ، روندی رایج است. با نگاهی به سیاست‌های تربیتی اتحاد جماهیر شوروی سابق می‌توان این روال دستوری نسبت به فرهنگ را مشاهده کرد (Mattews, 2012).

روایت بازاری

فرهنگ بازاری اصطلاحی است برای توصیف کالایی شدن فرهنگ در نظام‌های نولیبرالی که در آن تجاری‌سازی دانش ترویج می‌شود. بنابراین فرهنگ بازاری در خدمت مشروعیت دادن به نوعی از رقابت آزاد در تولید و فروش کالای دانش است. از نظر ژيروا^۱ چنین فرهنگی، همانند شرکتی است که در آن ارزش‌های اقتصاد آزاد و رقابت مبتنی بر خودخواهی حاکم است (Zibaklam & Mohammadi, 2014). روایت بازاری نیز همچون هر روایت دیگری، بر انسان‌شناسی خاص خود استوار است. آزادی، عقلانیت، رقابت‌جویی و سودطلبی، عناصر انسان‌شناسی روایت بازاری هستند (Hayek, 1958). رقابت، کلیدواژه مقدسی است که نولیبرالیسم از آن برای تبیین شیوه کنترل و نظارت بر رفتار آدمی استفاده می‌کند، و چنانکه می‌توان از آراء هایک^۲ استنباط کرد، نزدیک‌ترین راه برای رسیدن به عدالت است. البته این تلقی تنها به هایک منحصر نیست، بلکه پیروان این روایت کم یا بیش بر آن تأکید دارند. به نظر بکر^۳، انتخاب‌های انسان در حوزه‌های گوناگون زندگی بر اساس منطق هزینه-فایده است. بوکانن^۴ انسان را موجودی مبتکر، حسابگر، زیاده‌خواه و واجد خرد ابزاری می‌داند که در وضعیت‌های گوناگون اجتماعی و سیاسی بر این اساس عمل می‌کند (Mohammadi & Zibakalam, 2019). از نظر هایک انسان موجودی عقلانی است، که می‌تواند بدون دخالت دولت برای تحقق اهداف خود اقدام کند. تقابلی که او میان تفکر سازنده‌گرا^۵، معتقد به برنامه‌ریزی سراسری؛ و تفکر تکاملی، معتقد به رشد خودانگیخته و تدریجی بر بستر اجتماعی، قائل می‌شود

1. Giroux
2. Hayek
3. Buchanan
4. Beker
5. Constructive

از همین دیدگاه برمی‌خیزد (Hayek, 1990).

اهمیتی را که هایک برای رقابت قائل است، هنگامی بهتر می‌توان دریافت که به چارچوب نظری و انسان‌شناسی نولیبرالیسم توجه کنیم. همان‌گونه که اسلاتر^۱ و لسلی^۲ در مورد فریدمن و هایک می‌گویند انسان نولیبرالی، موجودی مجهز به عقلانیت ابزاری است که به کار خرید و فروش کالا و خدمات مشغول است تا همه نیازهای خود را به گونه‌ای برآورد که در نهایت به خیر اجتماع بینجامد (Beach, 2008). فرهنگ بازاری میل به مصرف را در میان شهروندان برمی‌انگیزد، و برای این کار همه ابزارهای فرهنگی مانند تلویزیون، اینترنت، مجله‌ها و رسانه‌های عمومی در خدمت ترویج شیوه زندگی خاصی هستند که در این فرهنگ تجویز می‌شود (Zibaklam & Mohamadi, 2014). در فرهنگ بازاری دو ویژگی خردورزی و آزادی مصرف‌کننده از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا به ظاهر، او می‌تواند از میان کالاهای مختلف انتخاب و مصرف کند (Brown, 2017). به نظر هایک «انسان آزاد کسی است که برای رسیدن به هدفی که خودش برگزیده است دست به عمل بزند» (Bashirieh, 2007, p.89). از نظر او ضرورت آزادی را باید در امکان‌ناپذیری شناخت قطعی آینده دانست. در فرهنگ بازاری خردورزی و آزادی دو شرط لازم برای انتخاب کالا و مصرف آن محسوب می‌شوند.

در فرهنگ بازاری، امر متعال، چندان جایگاهی در جهان هستی ندارد. روایت رورتی از فرهنگ لیبرالیسم، درباره فرهنگ نولیبرالیسم نیز به نظر صادق می‌آید. او در این باره می‌نویسد: «این فرهنگی است که در آن هیچ ردی از الوهیت، چه در صورت جهان و یا نفس الوهی به‌جا نمانده. چنین فرهنگی جایی برای این عقیده باقی نمی‌گذارد که نیروهایی غیرانسانی^۳ وجود داشته باشند که انسان‌ها در برابر آن‌ها مسئول باشند. چنین فرهنگی نه فقط ایده تقدس، بلکه ایده‌های سرسپردگی به حقیقت و برآوردن عمیق‌ترین نیازهای روح را نادیده می‌گیرد، یا اساساً بازتأویل می‌کند.» (Rorty, 1993, p. 45).

ایده تجاری‌سازی دانشگاه‌ها در چند دهه گذشته بر کشور ایران نیز تأثیر و طرفدارانی داشته است. به نظر باقری «این امر ناشی از حرکت ما در پی کاروانی است که طی چند دهه گذشته، معادله تازه‌ای فراهم آورده است که بر اساس آن، دانش با اطلاعات یکی انگاشته می‌شود» (Bagheri, 2017, p. 25). طرح و تأسیس مراکزی چون پارک‌های علم و فناوری و تأسیس دفاتر ارتباط با صنعت در درون دانشگاه‌ها به قصد

1. Leslie
2. Slaughter
3. Nonhuman

پیوند زدن میان دانشگاه و بنگاه‌های صنعتی و تأکید بر درآمدزایی دانشگاه‌ها از طریق ارتباط با نهادها و سازمان‌های اقتصادی و خدماتی، همگی نشانه‌هایی است از اثرات تجاری‌سازی دانشگاه‌ها. همان‌گونه که براون از ویلیامز^۱ نقل می‌کند «ظاهراً در همه‌جا روند واحدی به سمت بازاری‌سازی وجود دارد.» (Brown, 2017, p.27). به نظر او مؤسسات آموزش عالی خصوصی گسترش یافته و برای جذب بودجه با دانشگاه‌های دولتی رقابت می‌کنند. به تدریج بر سهم والدین در تأمین هزینه‌های تحصیل دانشجویان افزوده می‌شود. نه تنها دانشگاه‌ها، بلکه کار استادان و رشته‌های تحصیلی نیز بر اساس درآمدزایی داوری می‌شود. همان‌گونه که اسکات اشاره می‌کند در جامعه پسا سرمایه‌داری، دانش به مثابه کالا، جای سرمایه، زمین و کار را گرفته است. ارزش دانش نیز به قدرت مبادله‌ای آن فروکاسته شده است (Scott, 2006). به واسطه نقش نظارتی شرکت‌های متمرکز ملی و بین‌المللی در جریان تولید انحصاری و نظارت اطلاعات در جوامع سرمایه‌داری پیشرفته، وضعیتی پدید آمده که شیلر آن را سرمایه‌داری شرکتی می‌نامد (Webster, 2003) و هارکوی مهم‌ترین نتیجه این وضعیت را از بین بردن ارزش‌ها و بلندپروازی‌ها و آرمان‌خواهی دانشجویان می‌داند. به نظر او تأکید بر ارزش شغلی و حرفه‌ای تحصیلات دانشگاهی، زمینه‌های افول ارزش‌های علمی و پژوهش‌های دانشگاهی می‌شود (Harkavy, 2006). براون بر آن است که: «دانشگاه بازاری، در تولید دانش دقیقاً از همان منطقی بهره می‌برد که در تولید هر کالای دیگری. منطق بنیادی بازار چیزی جز عرضه و تقاضا نیست. مصرف‌کنندگان بر اساس درک خود از مناسب بودن آن کالا یا خدمات (قیمت، کیفیت، در دسترس بودن)، در میان گزینه‌های پیشنهادی دست به انتخاب می‌زنند» (Brown, 2017, p. 27). متناظر با منطق اقتصادی بازار، فرهنگ بازاری نیز در خدمت جا انداختن این عقیده است که توسعه، پیشرفت، رفاه و حتی نظم، جز از طریق بسط و گسترش رقابت میسر نیست، چیزی که هابیک آن را نظم مبتنی بر رقابت^۲ نامیده است (Hayek, 1958). روایت فرهنگ بازاری، مفاهیم و واژه‌های متناسب با خود را خلق کرده است؛ واژگانی چون اقتصاد دانش‌بنیان، مشتری محوری، عرضه و تقاضای دانش، دانشگاه کارآفرین، ذی‌نفعان آموزش عالی، دانشگاه دانایی‌محور.

۲. سیاست‌های فرهنگی در اسناد آموزش عالی ایران

در اسناد آموزش عالی شاهد حضور هر سه روایت مذکور از فرهنگ هستیم. به‌عنوان نمونه در دو سند «تحول راهبردی علم و فناوری» مصوب ۱۳۸۸ و «سند دانشگاه اسلامی» مصوب ۱۳۹۲ تلاش شده است

1. Williams

2. Competitive Order

تا هم‌زمان به سه دغدغه اساسی نظام سیاسی پاسخ داده شود: (۱) حفظ و انتقال تعالیم اسلامی؛ (۲) تعیین خط‌مشی سیاسی مبتنی بر نوعی تفسیر رسمی از دین؛ (۳) مشروعیت بخشیدن به بازار برای حضور رقابت‌آمیز در عرصه‌های بین‌المللی.

روایت استعلایی - دینی

در سند «تحول راهبردی علم و فناوری»، حضور دو روایت استعلایی و بازاری و وضوح بیشتری دارد. در حالی که سند دانشگاه اسلامی وجه استعلایی و ایدئولوژیک آشکارتری را به نمایش می‌گذارد. به عنوان نمونه در بخش مبانی ارزشی سند «تحول راهبردی علم و فناوری» ما با این وجه استعلایی آشنا می‌شویم. توحیدمحوری، هدفمندی نظام خلقت، غایت‌مداری حیات، تقسیم جهان به دو ساحت جهان محسوس و جهان غیب، معرفت و حیانی در کنار سایر انواع معرفت‌ها، انسان به عنوان خلیفه الهی، مسئولیت الهی، کرامت انسانی، فطرت الهی، باور به آخرت، اهمیت ایمان، نظام پاداش و مجازات الهی، معاد، تقوا، فضایل اخلاقی، عدالت‌محوری، علم دینی در برابر علم دنیوی و... از جمله مفاهیم سازگار با روایت استعلایی هستند (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009). دست‌کم این روایت بر سه ایده‌مبنایی استوار است: خدامحوری، دو ساحتی بودن جهان هستی و انسان، و اذعان به وجود حقایق ثابت و مطلق.

برای تحکیم مبانی متافیزیکی روایت مذکور، نظریه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی گوناگونی عرضه شده است. نمونه‌هایی از این نظریه‌ها را می‌توان در صفحات ۱۰ و ۱۱ سند «تحول راهبردی علم و فناوری» مشاهده کرد. به عنوان مثال، در نظریه هستی‌شناختی، نظم تکاملی و حکیمانه کل هستی، هدفمندی نظام خلقت، مقام الهی انسان و رسالت اخلاقی، دلایلی برای اثبات توحیدمحوری معرفی شده است. از لحاظ معرفت‌شناختی برای نیل به حقایق ابدی و ثابت، بر برتری معرفت عقلی بر حسی، معرفت شهودی و عرفانی بر معرفت عقلی و در نهایت معرفت و حیانی بر سایر معارف استدلال شده است (Ibid, p.11). انعکاس مبانی متافیزیکی در عین حال در بیانیه‌های مأموریت‌ها و راهبردهای عملیاتی سند نیز قابل مشاهده است. به عنوان نمونه، راهبردهای عملیاتی، راهبرد ملی دوم سند، که بر تبیین مبانی نظری و معرفت‌شناسی توسعه علمی بر اساس ارزش‌های اسلامی، توسعه پارادایم توحیدی در همه حوزه‌های معرفتی تأکید دارد، با مبانی متافیزیکی سند سازگار است (Ibid, p.64).

روایت ایدئولوژیک

«سند دانشگاه اسلامی» که به قصد «نهادینه کردن نگرش اسلامی در علم و تسریع فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی» به تصویب رسیده است، در مقایسه با سند تحول راهبردی علم و فناوری،

دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های سیاسی بیشتری را انعکاس می‌دهد. بعضی از مهم‌ترین مفاهیم و عبارات سند دانشگاه اسلامی که با روایت ایدئولوژیک سازگار است عبارت‌اند از: امامت، ولایت، وفاداری و تعهد، بصیرت سیاسی، پایداری، آرمان‌های انقلاب، جهاد، هویت و خودباوری، تقدم منافع عمومی بر منافع فردی، تقدم منافع و مصالح نظام، اسلامی‌سازی علوم انسانی، افزایش بصیرت انقلابی، استکبارستیزی، ایثار، شهادت، فرهنگ جهادی، روحیه بسیجی، تمدن‌سازی (Document of Islamic University, 2014). مفاهیم مذکور در چارچوب ایدئولوژی اسلامی - شیعی و بر پایه خوانش و تفسیری خاص از متون دینی درباره حرکت تاریخ و مناسبات اجتماعی انسان که در آن امامت و ولایت نقش محوری ایفاء می‌کنند، تولید شده‌اند (Ibid, p.3). در درون این چارچوب است که عدالت، آزادی، خردورزی، فرهنگ، اخلاق و معنویت و مفاهیم همبسته دیگر، معانی خود را بازمی‌یابند.

تأثیر چارچوب‌های تعیین‌شده ایدئولوژیک بر خلق معانی، مفاهیم و گزاره‌های سند را می‌توان به‌خوبی در راهبردها و اقدامات عملی شناسایی کرد. به‌عنوان نمونه، در ذیل راهبرد پنجم بخش نظام فرهنگی - تربیتی، بر «ارتقاء روحیه خودباوری و نفی انفعال و خودباختگی در مقابل فرهنگ غرب» تأکید شده و «رصد تحولات تمدن غرب و نقد آن، نظریه‌پردازی درباره تبیین دستاوردهای انقلاب اسلامی» از جمله اقدامات عملی جهت تحقق آن ذکر شده است. راهبرد ششم بر «تعمیق بینش، بصیرت و افزایش نشاط سیاسی - فرهنگی انقلابی دانشگاهیان» تأکید کرده و مطابق با آن بر «دانش‌افزایی دانشگاهیان و بسط و تعمیق نهضت نرم‌افزاری در جهت تدوین نظریه‌های اجتماعی و سیاسی مبتنی بر بینش انقلابی - اسلامی» تأکید شده است (Ibid, p.9). طراحی سازوکارهای هم‌اندیشی و تعامل نخبگان فرهنگی جهان و تشکیل یک جبهه متحد از آزاداندیشان برای مبارزه با استکبار و صهیونیسم بین‌المللی و دفاع از مستضعفین به‌ویژه ملت فلسطین، از جمله اقدامات راهبرد دوازدهم است. در راهبرد سیزدهم؛ گسترش فرهنگ جهاد، ایثار، شهادت و ترویج ارزش‌های دفاع مقدس و زمینه‌سازی برای خدمت‌رسانی به مستضعفین در دانشگاه‌ها، مورد تأکید قرار گرفته و برای تحقق آن، به ترویج روحیه بسیجی و فرهنگ جهادی، تدوین دستاوردهای علمی و فرهنگی دفاع مقدس و انقلاب اسلامی در متن برنامه‌درسی به‌عنوان راهبرد اشاره است (Ibid, p.13).

گرچه در اینجا سخن بر سر آن نیست که دانشگاه نباید وظایف سیاسی را برعهده گیرد. زیرا برآمدن چنین انتظاری در جوامع مدرن غیرممکن است. اما، تقلیل کارکرد دانشگاه به یک وجه و در نتیجه نادیده انگاشتن اهمیت و گستردگی کار آن و ارائه تعریفی محدود و ایدئولوژیک از وظایف گوناگون دانشگاه، پویایی، سرشاری و سرزندگی دانشگاه را گرفته و در نتیجه فضایی سرد و بی‌روح پدید می‌آورد. به‌روشنی

آشکار است که ایدئولوژیک کردن دانشگاه در نهایت به سیاست‌زدایی از آن خواهد انجامید.

روایت بازاری

در سند «تحول راهبردی علم و فناوری» در کنار مفاهیم و گزاره‌های استعلایی، مجموعه‌ای دیگر از مفاهیم و گزاره‌ها یافت می‌شوند که با روایت بازاری‌سازی فرهنگ، سازگاری بیشتری دارند؛ مفاهیم و گزاره‌هایی مانند: جامعه دانش‌بنیان، مشارکت در بازار جهانی، اقتصاد متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری، تقاضامحوری، بهبود کیفیت، کارآفرینی، تجاری‌سازی علم و فناوری و تقویت تقاضامحوری برای تبدیل اقتصاد منابع پایه، اقتصاد دانش پایه، کاربردی کردن و تجاری‌سازی محصولات آموزش عالی (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009). مفاهیم و گزاره‌های بالا سخت تحت تأثیر نظریه‌های نولیبرالی بازار قرار دارند، به گونه‌ای که نتایج این اثرپذیری را در راهبردهای عملیاتی سند نیز می‌توان مشاهده کرد. به‌عنوان نمونه می‌توان به راهبردهای ملی پنجم و ششم در صفحات ۶۰ و ۶۱ که بر تبدیل اقتصاد منابع پایه به اقتصاد دانش پایه و توسعه متناسب با استانداردهای جهانی تأکید دارد و همچنین به راهبردهای عملیاتی هفتم از راهبرد ملی سوم اشاره کرد که بر بازتعریف مأموریت دانشگاه «از آموزش به پژوهش و کارآفرینی و برقراری جریان مستمر علمی و فنی و بین‌نهادهای تحقیقاتی و بنگاه‌های اقتصادی به‌منظور تجاری‌سازی علم و فناوری و تقویت تقاضامحوری» (Ibid, p.65). تأکید می‌کند.

نقد ناسازواری روایت‌های سه‌گانه از فرهنگ

در این بخش می‌کشیم شواهدی برای ناسازواری ترکیب روایت‌های سه‌گانه موجود در اسناد آموزش عالی را نشان دهیم. برای انجام این کار، همان‌گونه که گفته شد، از دیدگاه تلینگز درباره تلفیق نظریه‌ها استفاده شده است. بررسی انتقادی را با طرح این پرسش آغاز می‌کنیم که «آیا اسناد آموزش عالی توانسته است روایت‌های سه‌گانه مورد بحث را به گونه‌ای سازگار با یکدیگر ترکیب کنند؟» در پاسخ می‌توان گفت ترکیب سازوار میان روایت‌های گوناگون در صورتی ممکن است که بتوان شباهت‌هایی میان ساختارهای آن‌ها پیدا کرد یا پدید آورد. اما آیا چنین تناسب یا شباهتی وجود دارد؟

تقابل میان مبانی فلسفی و نظریه‌پردازی‌های دو روایت استعلایی-دینی و بازاری به شرح زیر قابل مشاهده است. توحیدمحوری، تکیه بر معرفت و حیانی، آخرت‌گرایی، فطرت، اصالت و تقدم روح، سعادت اخروی، کرامت انسان سخت هسته روایت استعلایی-دینی را تشکیل می‌دهند. این روایت با نفی انسان‌محوری در برابر خدامحوری، و دنیاگرایی در برابر آخرت‌گرایی (Ibid, p.11) از مبانی فلسفی روایت

بازاری فاصله می‌گیرد. ترکیب ناسازوار این دو روایت آنگاه رخ می‌دهد که مبانی روایت استعلایی-دینی با نظریه‌ها و راهبردهای عملی نظریه بازاری مخلوط شود.

همان‌گونه که پیش‌از این گفته شد، به نظر تلینگز (2001)، تلفیق میان یک نظریه یا دسته‌ای از راهبردها و روش‌های عملی با نظریه و راهبردهای عملی منشعب از نظریه دیگر، در صورتی که از مبانی متفاوتی برخوردار باشند، به ترکیبی ناسازوار می‌انجامد. سندنویسان درحالی که می‌کوشند تا وفاداری خود را به مبانی روایت استعلایی-دینی نشان دهند، بی‌آنکه به تمایز میان ساختار دو روایت توجه کنند، می‌کوشند تا این دو را با یکدیگر ترکیب کنند. بر این اساس است که «تکریم علم و عالم، ارزشمندی فعالیت علمی و ضرورت احترام حقوقی و اخلاقی به آفرینش‌های فکری» که با روایت استعلایی-دینی سازگار است، مبنایی برای تلفیق با «علم توانمندساز (ثروت آفرین) و علم نافع» قرار می‌گیرد. نمونه‌ای از این نوع را می‌توان با مقایسه اصول ۳ و ۴ سند دانشگاه اسلامی با بیانیه مأموریت‌های نظام علم و فناوری در سند تحول راهبردی، مشاهده کرد. در اصول مذکور بر قدسی بودن علم و محیط‌های علمی، توصیف تعلیم و تعلم به عبادت و نیز تقدم تزکیه بر تعلیم تأکید شده است (Document of Islamic University, 2014, P.3)؛ باین حال دستیابی به جامعه دانش‌بینان و اقتصاد متکی به فروش کالاها و خدمات مبتنی بر دانش و فناوری (Document of Strategic Evolution, 2009, p.33) و تجاری‌سازی علم و فناوری از جمله مأموریت‌ها و راهبردهای عملیاتی نظام آموزش عالی معرفی شده است (Ibid, p.69). در اینجا نیز ساختار روایت استعلایی-دینی مبنای تطبیق روایت بازاری قرار گرفته است.

یکی از مبانی که به کمک آن این تطبیق موجه دانسته شده، تعبیر علم نافع در متون اسلامی است. علم در آموزه‌های دینی به نور تشبیه شده است و نقش آن نیز رهاندن آدمی از تاریکی جهل و هدایت انسان به سوی توحید است. علم در تعالیم اسلامی ویژگی‌هایی دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به فطری بودن، یکی بودن حقیقت علم، تفکیک‌ناپذیری حقیقت علم از ایمان، همراهی حقیقت علم با خشیت از خدا، اخلاقی بودن علم، عدم انفکاک میان حقیقت علم و عمل شایسته اشاره کرد. بنابراین در تفسیر نافع بودن علم، ویژگی‌های علم در متون اسلامی را نمی‌توان نادیده گرفت. در روایات ائمه، سودمند بودن علم تنها یکی از مصادیق علم نافع است. مصادیق دیگر علم نافع آن است که موجب اصلاح عمل شود؛ به شناخت پروردگار، هدف آفرینش و هدف خلقت انسان یاری رساند؛ و به دین‌شناسی کمک کند (Motie & Yavari, 2012). باین حال سندنویسان، علم نافع را به علم ثروت‌آفرین و توانمندساز تفسیر کرده و تجاری-سازی علم و فناوری را نیز از مصادیق آن معرفی کرده‌اند. چنین تفسیری از علم نافع و نقش دانشگاه در تولید آن به دو

پیامد نامطلوب انجامیده است. خصوصی‌سازی دانشگاه‌ها و تأکید افراطی بر درآمدزایی دانشگاه‌ها از جمله این پیامدها است. هر دو رویداد را می‌توان در جامعه کنونی ایران مشاهده کرد.

مصادق دیگری از ترکیب ناسازوار بین روایت‌ها، ترکیب دو روایت استعلایی-دینی و روایت ایدئولوژیک است. همان‌گونه که پیش‌از این گفته شد، یکی از بارزترین سخت‌هسته‌های روایت استعلایی-دینی را حقیقت‌گرایی تشکیل می‌دهد. تاریخ‌اندیشه اسلامی را می‌توان تاریخ تلاش جمعی متفکران مسلمان، برای کشف حقایق ازلی و پایدار دانست. متناسب با سخت‌هسته مذکور، نظریه‌های گوناگونی پدید آمده است. با این حال، علی‌رغم تفاوت‌هایی که ایدئولوژی‌ها با یکدیگر دارند در سخت‌هسته خویش عمل‌گرا^۱ هستند. از این رو ایدئولوژی‌ها به‌عنوان نظام‌های برنامه‌ریزی، التفاتی به حقایق فی‌نفسه ندارند. از سوی دیگر، روایت ایدئولوژیک برخلاف روایت استعلایی-دینی که تکرر آراء را مجاز و در صورت فراهم بودن زمینه‌های اجتماعی، نقادی آزادانه را ممکن می‌سازد، خصلتی آمرانه و جزم‌گرا دارد. بنابراین به‌کارگیری ایده‌هایی چون خردورزی و آزاداندیشی و رواج تفکر انتقادی در متن روایت‌های ایدئولوژیک چندان روشن و فهم‌پذیر نیست. در سند دانشگاه اسلامی نمونه‌ای از این تعارض قابل مشاهده است. برآوردن هم‌زمان دو انتظار از دانشگاه، یعنی «تعهد به آرمان‌های انقلاب اسلامی» و تربیت انسان‌های «خردورز، آزاداندیش و خلاق» (Document of Islamic University, 2014, pp.4-5) به نظر متعارض می‌آیند. زیرا خردورزی و آزاداندیشی در چارچوب روایت استعلایی-دینی که در آن کشف حقایق واجد ارزش فی‌نفسه است و خرد نیز در شناخت حقایق توانا است، قابل فهم است اما در چارچوب روایت ایدئولوژیک تحقق چنین خواستی ناممکن به نظر می‌آید. مگر آنکه حدود خردورزی و آزاداندیشی توسط ایدئولوژی مشخص شود. در اینجا نیز ما شاهد وقوع تطبیق هستیم. خردورزی و آزاداندیشی در ساختار روایت استعلایی-دینی مبنای تفسیر خردورزی در روایت ایدئولوژیک قرار گرفته است.

نتیجه

اسناد و روندهای جاری آموزش عالی در چهار دهه گذشته نشان می‌دهد که سیاست‌های فرهنگی دانشگاه در ایران دست کم تحت تأثیر سه روایت غالب استعلایی-دینی، بازاری و ایدئولوژیک بوده است. در روایت استعلایی-دینی، جهان هستی به دو ساحت مادی و معنوی تقسیم و ساحت معنوی به‌عنوان جایگاه عالی‌ترین حقایق تلقی شده است. با وجود این، به رسمیت شناختن راه‌های گوناگون کشف حقیقت از ویژگی‌های این روایت است. در روایت بازاری که از نظریه‌های جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی خاصی تغذیه

می‌کند، جامعه عرصه رقابت و انسان موجودی منفعت‌گرا تصور و عدالت نیز حاصل کوشش‌های فردی فرض شده است. روایت ایدئولوژیک، را می‌توان با اوصاف عمل‌گرا، تقلیل‌گرا، و جزم‌گرا توصیف کرد. در این روایت نه حقیقت صرف، بلکه کارکردهای آن برای طراحی و تدوین یک نظام برنامه‌ریزی هدفمند اهمیت دارد.

بر این اساس به نظر می‌رسد که ایده‌هایی چون آزادی اندیشه، خردورزی، نگرش انتقادی، پذیرش تنوع و تکثر به‌مثابه بخشی از اهداف سیاست‌های فرهنگی، تنها در روایت استعلایی امکان بروز دارد، چنانکه در تاریخ تحول اندیشه اسلامی قابل مشاهده است. در روایت بازاری، خردورزی، آزادی و تفکر انتقادی در چارچوب‌های فرهنگ بازاری تعریف می‌شود و صنعت فرهنگی نیز در کار دست‌کاری ذائقه‌های افراد جامعه، آنان را به همان سویی می‌راند که می‌خواهد. به نظر مؤلف، ایدئولوژی‌ها نیز به‌واسطه پیشینه و ویژگی‌هایی که دارند، نه دغدغه حقیقت را دارند و نه به آزادی استعلایی و خردورزی انسان چندان وقعی می‌نهند. ایدئولوژی‌ها با برگزیدن بخش‌هایی از فلسفه، گرچه می‌کوشند تا به استدلال‌های فلسفی مجهز شوند، اما هیچ‌گاه با ذات فلسفه میانه‌ای ندارند. چنین به نظر می‌رسد که دانشگاه‌های کنونی بیش از این که پیرو فکر فلسفی باشند، از ایدئولوژی‌های رسمی تأثیر می‌پذیرند.

علی‌رغم تفاوت‌های ساختاری این روایت‌ها در اسناد آموزش عالی - به‌ویژه دو سند تحول راهبردی علوم و فناوری و سند دانشگاه اسلامی - سندنویسان کوشیده‌اند که آن‌ها را با یکدیگر سازوارانه ترکیب کنند، گرچه کوشش آن‌ها به علت ساختار متعارض روایت‌ها، با توفیق چندانی همراه نبوده است. از پیامدهای چنین التقاطی، می‌توان به سردرگمی دانشگاه‌ها در فعالیت‌های فرهنگی و از میان رفتن استقلال دانشگاه‌ها اشاره کرد. درهم آمیختن روایت‌های متعارض به انتظارات متعارضی از دانشگاه‌ها انجامیده است. درحالی که سیاست فرهنگی در دانشگاه‌ها بر اساس گفتمان دینی ترویج می‌شود، اما ترکیب ناسازوار دیگر روایت‌ها با آن، مانع از تحقق اثربخش مأموریت‌های فرهنگی شده است. آنچه اکنون مشاهده می‌شود چیزی جز دوگانگی در اسناد رسمی و آنچه در واقعیت جریان دارد، نیست. به نظر می‌رسد راه رفع این تعارض‌ها، ایجاد فضایی گفتمانی برای نقد روایت‌ها، پذیرش تکثر فرهنگی، و درنهایت نقد سیاست‌گذاری‌های فرهنگی جاری است.

References

- Afifi, A. (1983). Iben Arabi, In: M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy*, (Gholam Reza Avani, Trans.). Vol. 1. Theran: University Publishing Center. (In Persian).
- Alahwani, A. Foud. (1983). Ibn Roushd. In: M. Sharif, *A History of Muslim Philosophy*. (Gholam Reza Avani, Trans.). Vol.1. Tehran: University Publishing Center. (In

- Persian).
- Ardabili, M. Mehdi. (2019). Bildung in Hegel Thought: an Introduction to Propose Hegrlian Idea Of Unversity, In: Reza Mahozi, *Philosophy of University*. Tehran: Reasech Institute of Culture and Social Studies. (In Persian).
- Badavi, A. (1983). Al-Razi .In: M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy* (Narollah Poujavadi, Trans.).Vol. 1. Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Bagheri, K. (2017). *One Dream and Two Beds: De-tensioning of University And Humanities*. . Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bashirieh, H. (2007). *Liberalism and Convervatism* .(Vol. 2). Tehran: Ney. (In Persian).
- Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liablity, or Both? . *Educational Studies*, 44(3), 270-281.
- Berlin, I. (2010). *Karl Marx: His life and Envornment*. (Reza Rezaii, Trans.).Tehran: Mahi.(In Persian).
- Borman, K. (2007). *Plato*. (Mohamma Hassan Lotfi, Trans.). Tehran: Tarh Now. (In Persian).
- Brown, R. (2017). March of Market. M. Molseworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.). In: *The Marketization of Higher Education: the Student as Consumer*.(Leila Hossianzadeh & Hadi Zamani, Trans).Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Cole, M. (2008). *Marxism and Educational Theory : Origens and Issues*: Routledge.
- Document of Islamic University*. (2014). Tehran: Secretaritat of the Cultural Revolution Concile. (In Persian).
- Document of Strategic Transformation of Science and Technology*. (2009). Tehran: Ministry Of Sciences, Research and Technology. (In Persian).
- Fatic, A., & Zagorac, I. (2016). The Methodology of Philosophical Practice: Eclecticism and/or Integrativeness? *Philosophia*, 44(4), 1419-1438.
- Fazlurahman, M. (1983). Ave Sina. In: M.M, Sharif. *A History of Muslim Philosophy*. (Ali Shariatmadari, Trans.).Vol, 1.Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Filitz, W. (1993). Guillaum De Humboldt. In:Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi,Trans.).Tehran: Tehran University. (In Persian).
- Gutek, G. (2004). *Philosophical and Idealogical Perspective on Education* (Mohammad Jafar Pakseresht, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian).
- Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 5-37.
- Hayek. (1958). *Individualism and Economic Order*. Chicago: University of Chicago
- Ibnarabi, M. Ali. (2006). *Fusus al Hekam* (Mohammad Ali Movahed Samad Movahed ,ed.). Tehran: Karnameh Publishing. (In Persian).
- Jaeger, W. (1992). *Paidia*. (Mohammad Hassan Lotfi, Trans.). Vol. 1 Tehran: Kharazmi Pubilcation. (In Persian).
- Jaspers, K. (2009). *plotin* .(Mohammad Hassan Lotfi,Trans.). Tehran: Kharazmi Pubilcation. (In Persian).
- Lazaru, A. Arnold. (1995). Different Types of Electicism and Integration: Lets Be Aware of the Dangers. *Psychotherapy of Integration*, 5(1), 27- 3.9.
- Madkor, E. (1983). *Farabi*. In: M.Sharif. *A History of Muslim Philosophy* .(Ali Mohammad Kardan, Trans.).Vol,1.Tehran: University Publishing Center. (In Persian).

- Marx, K., & Engels, F. (2016). *The communist Manifesto* (Masoud saberi, Trans.). Tehran: Talayeh Poso Publication. (In Persian).
- Mattews, M. (2012). *Education in The Soviet Union* (Vol. 9). New York: Routledge.
- Mesnard, P. (1993). Jesuit Education. In: Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi, Trans.). Tehran: Tehran University Publication. (In Persian).
- Milner, A., & Browitt, J. (2006). *Contemporary Cultural Theory: an introduction* (Jamal Mohammadi, Trans.). Tehran: Ghoghnos Publication. (In Persian).
- Moreau, J. (1993). Plato and Education. In: Jean Chateau. *Great Educators*. (Gholam Hossain Shokohi, Trans.). Tehran: Tehran University Publication. (In Persian).
- Motie, H., & Yavari, S. (2012). Evidence of Beneficial Knowledge in Holly Quran and Hadith (Tradition). *Kowhdge studies in Islamic University*, 16(2), 231-248. (In Persian).
- Nasr, S. Hossain. (2010). *The Islamic Intellectual Tradition in Persian* (Saeid Dehghan, Trans.). Tehran: Ghasidehsara Publication. (In Persian).
- Nasr, S. Hossain. (2010). *Living Sufism* (Hossain Heidai & Mohammad Hadi Amini, Trans.). Tehran: Ghasidehsara Publication. (In Persian).
- Nelson-jones, R. (2016). Eclecticism, integration and comprehensiveness incounselling theory and practice. *British Journal of Guidance & Counselling*, 13(2), 129-138.
- Norcross, C. John. (1990). Commentary: Eclecticism Misrepresented and Integration Misundrestood. *Psychotherapy*, 27(2), 297-300.
- Perez, E. John. (1999). Integration of Cognitive-Behavioral and Interpersonal Therapies for Latinos: An Argument for Technical Eclecticism. *Contemporary of Psychotherapy*, 29(3), 169-183.
- Pine, L. (1996). The Dissmination of Nazi Ideology and Family Valuse through Scool Textbooks. *History of Education*, (25)1, 91-109.
- Rakitov, A. (1989). *The principle of Philosophy*. Mosco: Progress Pubilshers.
- Razavi, M. (1997). *Suhrawardi and The School of Illumiation*. (Majd -al-din Keivani, Trans.). Tehran: Publishing Center. (In Persian).
- Rorty, R. (1993). *Contengency, Irony and Solidarity*. USA: Cambridge University Press.
- Scott, C. John. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodrn Transformations. *The Journal of Higher Education*, (77)1, pp. 1-39.
- Sharif, M. (1892). Islamic Philosophical Teachings .. In: M. M. Sharif. *A History of Muslim Philosophy*. (Bahaedin Khoramshahi, Trans). Vol,1. Theran: University Publishing Center. (In Persian).
- Sheikh, S. (1986). Ghazali . In: M. M. Sharif, *A History of Muslim Philosophy* . (Nasrollah Pourjavadi, Trans.) Vol. 2 Tehran: University Publishing Center. (In Persian).
- Tellings, A. (2001). Eclecticism and integration in educational theories: A metatheoretical analysis. *Educational Theory*, (51)3, 277-292.
- Webster, F. (2003). *Theories of The Information Society* .(Mehdi Davoodi, Trans.). Tehran: Forien Ministry Publication center. (In Persian).
- Zibaklam, F., & Mohammadi, H. (2014). Neo – Liberalism and Commercialization of Education: A challenege for Ethical Education. *Journal of Foundations of Education*, 4(2), 95- 116. (In Persian).