




## Transitioning the Iranian University: Addressing the Shift from Educational Ideals to Challenges in Fulfilling Individual and Social Expectations

Mohammad Amini 

Associate Professor, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: [amini@kashanu.ac.ir](mailto:amini@kashanu.ac.ir)

Received: 2022-09-10	Revised: 2023-02-17	Accepted: 2023-03-18	Published: 2022-09-21
<b>Citation:</b> Amini, M. (2022). Transitioning the Iranian University: Addressing the Shift from Educational Ideals to Challenges in Fulfilling Individual and Social Expectations. <i>Foundations of Education</i> , 12(1),57-76. doi: 10.22067/fedu.2023.78680.1199			

### Abstract

The role and position of the university institution in the economic, social, cultural, and political fields is the attention and emphasis of all relevant experts. Much experimental and research evidence also confirms this fact. However, it seems that this important institution in Iran is facing many problems. In this article, one of the main cognitive or intellectual factors of the existing problems of higher education in Iran has been explained and conceptualized. This problem shows the neglect of the nature, concept, and central theme of the process of human education in Iranian universities and reducing it to an ideological and government-oriented process, as a result of which the needs and interests of students as well as social expectations from the university (at the local, regional and national levels) has been neglected. This article is an initial attempt to pay the attention of the country's higher education policymakers and planners to a deeper understanding of educational and training processes and to provide its various contexts, requirements, and requirements in academic environments. The findings of this descriptive and analytical study showed that education in the university centers of the country has become a process that has little effect on students due to various reasons, especially the adoption of quantity-oriented policies and neglect of the qualitative aspects of education. In other words, the education process in practice has not been able to in its original meaning, i.e. all-round growth and perfection, free, conscious, and critical understanding and acceptance of concepts and values and their application in the individual and social behavior of students. As a result, this education unable to fulfill his personal and social expectations.

**Keywords:** Iranian University, Education, Students, Higher Education Policy, Learning.

### Synopsis

There is no doubt about the positive role and functions of the institution of university and higher education in the sustainable growth and development of human societies in various economic, cultural, social, political, and educational dimensions. A set of scientific and research evidence supports the fact that higher education can provide the necessary platforms for improving the individual life and social excellence of any society. Therefore, the university, as one of the important infrastructures of the educational system of every country, performs basic functions, and governments have always drawn ideals and determined various directions for the effectiveness of these centers (Abdi et al., 2018).



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

But despite the positive functions of the university in various fields, it seems that this important educational institution is facing certain problems in the cultural and educational structure of our country. The dominance of quantity over quality, politicization, the dominance of bureaucratic means over its cultural and social dimensions, lack of independence, freedom and security, degree orientation, lack of appropriateness of educational programs, and... is among the criticisms that are given to universities in Iran (Khosravi et al., 2020). At the same time, it should be noted this important point regarding the formation of higher education institutions in Iran that, unlike European societies where the modern university arose and flourished from within the integrated Christian tradition, in Iran the old schools and Islamic seminaries themselves continued and along with that, modern educational institutions were formed and attached to the traditional society. Therefore, this feature caused wide-ranging conflicts between these institutions and traditional sections of society (Zakersalehi, 2017).

In a realistic view, it can be said that an interactive and complex set of intellectual or epistemological, structural, managerial, administrative, and executive factors have played a role in the emergence and continuation of the problems of higher education in Iran. In this article, what has been given the most attention and tried to be conceptualized from a philosophical point of view as one of the main epistemic or intellectual factors of the existing problems, is to ignore, forget, and marginalize the real concept of education and its conditions and requirements in the country's higher education centers. In practice, this contradiction has led to the fact that the educational processes of this important institution are implemented formally and superficially in learning situations and do not have much effect on creating deep scientific and moral changes in the personality structure of students.

The precision in the definitions and explanations provided by various experts about education indicates the fact that this concept and process generally refers to desirable meanings such as establishing and growing a set of human values, excellent qualities, and moral merits and virtues in learners. Emphasis on the values of learners is because education is the most important social movement aimed at the conscious and voluntary transformation of individuals' personalities towards desirable ideals and values. For this reason, it had a serious interaction with the culture of society (Sadeghzadeh Ghamsari, 2012). However, the set of facts about the country's higher education shows that the current performance of the country's universities is not consistent with the above definition and understanding of the concept of education.

It seems that the implementation of the concept of real education in the country's educational centers, including higher education, will be achieved when a set of necessary prerequisites are scientifically considered in practice. When students in the university are usually faced with a pre-determined curriculum in which the views, interests, perceptions, and expectations of students are not given much attention, and they must necessarily study this prescribed curriculum to be promoted to higher levels, it is obvious that in such conditions, there is not much possibility to realize the original concept of education and the development of students' internal capabilities.

Also, it is possible to mention the participation of students in university teaching and learning processes. As the formal education of the university pays less attention to the student's interests and motivations, it is not a suitable opportunity for their real involvement and participation, and the result and output of the education are not internalized in the students and do not create a meaningful change in them. On the other hand, serious attention should

be paid to the policy-making and decision-making processes in the country's higher education system and its problems. The fact is that the changes that have occurred in our country's higher education system in recent years, especially due to its mushroom-like and quantitative growth in different parts of the country, have caused an immense erosion of the institution of Iranian universities. What has been observed and experienced in this field is the result of a type of wrong policy-making and unbalanced planning unrelated to the needs and realities of the Iranian society, with little attention to scientific and basic processes such as land preparation, feasibility and needs assessment, lack of comprehensive attention to the variables related to the environmental realities and emphasizing only on the construction and establishment of a university unit and after that accepting and registering candidates for university studies.

In addition, the prescriptive, hierarchical structure with its ideological concerns is not compatible with the spirit and main function of higher education, which is based on truth-seeking, criticism, questioning, and challenging various phenomena. The ideological view of the university is in serious conflict with the fundamental duties and functions of the institution of higher education. Therefore, this educational structure cannot attract the active participation, interest, and attention of the generation of students. As a result, part of this disinterest and boredom is manifested in the passive attitude of students towards the formal educational processes of the university.

#### **Conclusion**

For education to regain its true essence within Iranian universities, substantial transformations are imperative across various dimensions. Among the most critical aspects is the shift from a quantity-driven approach to a quality-driven one in Iran's higher education. This entails fundamental changes in higher education strategies, fostering flexibility in policy-making and decision processes, reducing centralization and government intervention in universities, revising curricula to align with student perspectives and societal needs, and implementing quality-focused plans for faculty members' professional development. These considerations are pivotal in revitalizing the essence and core values of education within the country's higher education system.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

## دانشگاه ایرانی؛

## از مهجوریت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی

محمد امینی 

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. amini@kashanu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> امینی، محمد. (۱۴۰۱). دانشگاه ایرانی؛ از مهجوریت مفهوم تربیت تا ناکارآمدی در تحقق انتظارات فردی و اجتماعی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۵۷-۷۶. doi: 10.22067/fedu.2023.78680.1199			

## چکیده

نقش و جایگاه نهاد دانشگاه در عرصه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی مورد توجه و تأکید همه صاحب‌نظران مربوطه بوده و شواهد تجربی و پژوهشی فراوان نیز این واقعیت را تایید می‌کنند. با این همه به نظر می‌رسد که این نهاد مهم در ایران با مشکلات فراوانی مواجه است. آنچه در این مقاله به عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل معرفتی یا فکری مشکلات موجود آموزش عالی ایران مورد تبیین و مفهوم‌پردازی قرار گرفته غفلت از ماهیت، مفهوم و مضمون محوری فرآیند تربیت انسان در دانشگاه ایرانی و تقلیل آن به روندی ایدئولوژیک و دولت‌محور بوده است که در نتیجه آن نیازها و علایق دانشجویان و نیز انتظارات اجتماعی از دانشگاه (در سطوح محلی، منطقه‌ای و ملی) مورد غفلت قرار گرفته است. این مقاله در حکم تلاشی آغازین برای توجه دادن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی کشور به فهم عمیق‌تر فرآیندهای آموزشی و تربیتی و فراهم کردن زمینه‌ها، الزامات و اقتضائات گوناگون آن در محیط‌های دانشگاهی است. یافته‌های حاصل از این مطالعه توصیفی و تحلیلی، نشان می‌دهد که تربیت در مراکز دانشگاهی کشور به دلایل مختلف به ویژه اتخاذ سیاست‌های کمیت‌محور و غفلت از ابعاد کیفی آموزش به روندی کم‌تأثیر بر روی دانشجویان تبدیل شده و در عمل نتوانسته است در معنا و مفهوم اصلی خود که ناظر بر رشد و کمال همه‌جانبه، فهم و پذیرش آزادانه، آگاهانه و نقادانه مفاهیم و ارزش‌ها و به‌کارگیری آن‌ها در سلوک فردی و اجتماعی دانشجویان است، تجلی و عینیت یافته و در نتیجه از تحقق انتظارات فردی و اجتماعی خود قاصر است.

**واژه‌های کلیدی:** دانشگاه ایرانی، تربیت، دانشجویان، سیاست‌گذاری آموزش عالی، یادگیری.

## مقدمه

در مورد نقش و کارکردهای مثبت نهاد دانشگاه و آموزش عالی در رشد و توسعه پایدار<sup>۱</sup> جوامع انسانی در ابعاد گوناگون اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی هیچ تردیدی وجود ندارد. در واقع، مجموعه‌ای از شواهد علمی و پژوهشی مؤید این واقعیت است که آموزش عالی می‌تواند بسترهای لازم برای ارتقای زیست فردی و تعالی اجتماعی هر جامعه‌ای را فراهم کند. چراکه دانشگاه به عنوان یکی از زیرساخت‌های مهم نظام آموزشی هر کشور به انجام کارکردهای اساسی پرداخته و دولت‌ها همواره برای اثربخشی این مراکز به ترسیم آرمان‌ها و تعیین جهت‌گیری‌های متنوع برای آن پرداخته‌اند (Abdi et al., 2018). از این منظر، کارکردهای آموزش عالی زمینه توسعه صنعتی، اجتماعی و اقتصادی کشور را فراهم کرده (Alam & Halder, 2016) و به‌طور مداوم در حال گسترش به سمت حوزه‌هایی است که هدفشان پیشرفت جامعه بوده (Kabali, 2011) و حتی به خاطر نقش مؤثر در تحقق توسعه پایدار به تدوین سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ارتقای زیست‌محیطی اقدام کرده است (Ali Beigi & Qambar Ali, 2010).

اما علیرغم کارکردهای مثبت دانشگاه در عرصه‌های گوناگون به نظر می‌رسد که این نهاد آموزشی مهم در ساختار فرهنگی و آموزشی کشور ما با معضلات خاصی مواجه است. سیطره کمیت بر کیفیت، سیاست‌زدگی، غلبه و جوهر بوروکراتیک بر ابعاد فرهنگی و اجتماعی آن، کمبود استقلال، آزادی و امنیت، رشد مدرک‌گرایی، عدم تناسب برنامه‌های آموزشی از جمله نقدهایی است که به دانشگاه در ایران وارد می‌شود (Khosravi et al., 2020). البته می‌توان بخشی از این مشکلات را ناشی از روح زمانه و سرعت تحولات شتابانی دانست که در عرصه‌های گوناگون جامعه رخ داده و به خاطر آن کارکردهای سنتی آموزش عالی به چالش کشیده شده و مسئولیت‌های جدیدی برای آن مطرح شده است. در چنین فضایی است که تانزی<sup>۲</sup> (1998) تصریح می‌کند که دانشگاه دیگر محل آرامی برای تدریس و انجام کار پژوهشی با یک سرعت مشخص و اندیشیدن به جهان آن‌گونه نیست که در قرن گذشته بود. بلکه دانشگاه‌ها، بزرگ، پیچیده، مطالبه‌گر و به دنبال کسب و کار رقابتی و نیازمند سرمایه‌گذاری بیشتر و مداوم هستند.

به‌طور خاص در مورد نظام آموزش عالی ایران این نکته را نیز باید تصریح کرد که در عمر ۱۵۰ ساله خود از فراز و فرودهای مختلف عبور کرده و با تشدید رشد کمی جمعیت دانشجویی، آشکارا به سمت تمرکزگرایی مفرط حرکت کرده است (Vaziri, 2000). در عین حال، باید این نکته مهم را در مورد شکل-گیری نهاد آموزش عالی در ایران خاطر نشان کرد که برخلاف جوامع اروپایی که در آنجا دانشگاه مدرن از

1. sustainable development

2. Tanzi

درون سنت یکپارچه مسیحی سر برآورد و بارور شد، در ایران مدارس و حوزه‌های علمیه قدیم به حیات خود استمرار داده و در کنار آن نهادهای آموزشی مدرن شکل گرفته و به جامعه سنتی الصاق شدند. این ویژگی موجب ایجاد تعارض‌های دامنه‌دار بین این نهادها و بخش‌های سنتی جامعه شد (Keshavarzi, 2006). به بیان دیگر، دانشگاه و مدارس عالی از متن این جامعه برنیامده و متحول نشدند. به موازات آن، جایگاه ضعیف گروه‌های اجتماعی و اقتصادی غیردولتی هم باعث شد دانشگاه به عنوان بخشی از پروژه مدیرنیزاسیون دولتی از بالا و توسط حکومت و نخبگان حاکم و در درون دولت تأسیس شود (Bagheri & Karimov, 2013). در این زمینه بعضی صاحب‌نظران بر این نکته تأکید می‌کنند که دانشگاه در کشور ما آکنده از بحران‌ها از جمله بحران مشروعیت است. در این شرایط چگونگی دانشگاه می‌تواند وارد حل مسائل محیط پیرامونی خود شود درحالی‌که خود موجد بحران‌هاست (Roshan, 2019).

از سوی دیگر دانشگاه ایرانی از دو عنصر هویت‌ساز مهم، یعنی تداوم و تمایز<sup>۱</sup> بی‌بهره و دستخوش تندباد سلاطین صاحبان قدرت است. در چنین شرایطی حرکت دانشگاه در ایران همراه با یک فلسفه و نظریه روشن از ایده دانشگاه و اشراف عمیق نسبت بدان نبوده بلکه متأثر از جبر زمانه و امکانات و ساختارهای موجود بوده و در آن، عمل از نظر پیشی گرفته و آشفتگی و نابسامانی بر سیستم تحمیل شده است (Zakersalehi, 2017). تسنیمی و سجادی (2001) خاطرنشان می‌سازند که خودمختاری یا استقلال دانشگاهی در ایران همواره با تردیدهای جدی همراه بوده و علاوه بر موانع مدیریتی، از نظر حقوقی نیز این موضوع مشکل‌آفرین بوده و به خاطر وجود موانع ساختاری از ظرفیت‌های حداقلی هم استفاده مؤثری به عمل نمی‌آید. همچنین آموزش عالی ایران در سال‌های بعد از انقلاب اسلامی تحت تأثیر تأکید حکومت بر انجام تعهدات و مسئولیت‌های ایدئولوژیک، مداخلات حداکثری در برنامه‌ها، توجه به عدالت توزیعی و حمایت از مستضعفان بوده است (Farasatkah, 2010).

مفاهیم و مؤلفه‌ها با یافته‌های پژوهش‌های دیگر ارزیابی می‌شود. در بخش دوم، با روش نقد بیرونی، با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل، دیدگاه بوردیو مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است.

### تبیین مفاهیم اصلی دیدگاه عاملیت بوردیو

تبیین مسئله کنش، مهم‌ترین مسئله در حوزه جامعه‌شناسی است و نوع برخورد جامعه‌شناسان با این گذشته از مشکلات بنیادی و ساختاری مورد بحث، مسائلی از قبیل سرقت علمی، جذب غیرعادلانه

دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مقاله سازی و پایان نامه نویسی، بی توجهی به مطالبات دانشجویی، روابط ناسالم و... نیز توجه بسیاری از مسئولان را به بحث درباره افزایش معضلات اخلاقی در آموزش عالی و ضرورت مطالعه جدی آن جلب کرده است (Mohammadi Chaboki, 2019). همچنین، مجموعه عوامل درون سیستمی و برون سیستمی باعث ضعف کارایی درونی و بیرونی ۱ دانشگاه های کشور شده و این امر بیانگر عدم تحقق اهداف علمی، آموزشی و پژوهشی آن است (Azizi, 2009).

خلاصه آنکه ساختار سنتی و ناتوان دانشگاه در پاسخگویی به نیازهای پویای جامعه، موانع رشد تفکر انتقادی، تبدیل شدن آن به اماکن پرجمعیت دانشجویی فاقد امکانات ضروری (Pourezat et al., 2008)، فقدان تصور درست از دانشگاه و اهداف و کارکردهای آن، وارداتی بودن آن، عدم پیوند نهاد علم و آموزش عالی با ارزش ها و هنجارهای حاکم بر جامعه و نهادهای دینی، اقتصادی و سیاسی آن (Attarzadeh, 2008)، معضل ارزشیابی درونزا و ساختاری کارآمد برای اعتبارسنجی کارایی بیرونی دانشگاه ها (Farasatkah, 2008) مشکلات مهمی هستند که آموزش عالی در ایران با آن مواجه است. بدیهی است وجود چالش های فراوان نهاد دانشگاه در ایران اثربخشی آن را در عرصه های گوناگون کاهش داده و ضرورت اعمال راهکارهای لازم جهت تغییر وضعیت موجود را الزامی می سازد.

در یک نگاه واقع بینانه می توان گفت که مجموعه ای متعامل و پیچیده از عوامل فکری یا معرفتی، ساختاری، مدیریتی و اداری و نیز اجرایی در پیدایش و استمرار مشکلات آموزش عالی ایران نقش داشته و دارند. آنچه در این مقاله بیش از همه مورد توجه قرار گرفته و تلاش شده از یک منظر فلسفی به عنوان یکی از اصلی ترین عوامل معرفتی یا فکری مشکلات موجود مورد تبیین و مفهوم پردازی قرار بگیرد، نادیده گرفتن فراموش کردن و به حاشیه رفتن مفهوم واقعی تربیت و اقتضائات و الزامات آن در مراکز آموزش عالی کشور است که در عمل، منجر شده که روندهای آموزشی و تربیتی این نهاد مهم به گونه ای صوری و سطحی در موقعیت های یادگیری اجرا شده و از ایجاد تغییرات عمیق علمی و اخلاقی در ساختار شخصیتی دانشجویان چندان خبر و اثری نباشد. بنابراین پژوهش حاضر در صدد پاسخ دادن به دو سؤال زیر است.

۱. تربیت در مفهوم اصیل و واقعی خود دارای چه معنایی است؟

۲. اجرا و عملیاتی کردن چنین معنا و برداشتی از تربیت در نظام آموزش عالی کشور با چه چالش ها و مشکلاتی مواجه است؟

پژوهشگر با اتخاذ رویکردی توصیفی - تحلیلی و انتقادی و با تکیه بر منابع و مستندات علمی مهوریت

مفهوم اصیل تربیت را در دانشگاه‌های کشور نشان داده و نتیجه آن را بی‌توجهی به نیازها و علایق دانشجویان و انتظارات اجتماعی از دانشگاه ارزیابی کرده است.

### تأملی در معنا و مفهوم تربیت

صاحب‌نظران مختلف در مورد معنا و مفهوم تربیت تعاریف و دیدگاه‌های مختلفی را ارائه کرده‌اند که هر یک بیانگر نوع نگاه و دیدگاه خاص آن‌ها است. در این زمینه باقری (2011) اذعان دارد که اصولاً هر دیدگاه تربیتی تصور اساسی از تعلیم و تربیت دارد که دست یافتن به آن می‌تواند چون شاخصی در همه اجزای نظام تربیتی مورد نظر عمل کند. با داشتن این شاخص، هم نوعی انسجام ایجاد شده و هم زمینه بررسی انتقادی در مواردی که از این شاخص غفلت شده، مهیا می‌شود. علیرغم این نکته مهم، بعضی صاحب‌نظران به این نکته اشاره می‌کنند که نظام تعلیم و تربیت کشور ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم<sup>۱</sup> برخوردار نیست و ما محروم از نظریه‌ای هستیم که در آن علاوه بر مسائل مربوط به هستی و دانش و ارزش، یعنی جهان‌بینی و ایدئولوژی، موقعیت علم و فناوری و سمت و سوی حرکت آن‌ها و نیز نیازهای فرد و جامعه در چهارچوبی مشخص تنظیم شده باشد (Pakseresht, 2006).

فارغ از معنای لغوی تربیت که رشد، نمو، فزونی، زیادت و پروردن را به ذهن منتقل می‌کند، اندیشمندان مختلف نگاهی دقیق‌تر و علمی‌تر به تربیت و مفهوم و مضمون اصلی آن داشته‌اند. از دیدگاه افلاطون تربیت حقیقی آن است که طی آن افراد ماهیت خویش را دری، آزادی، شجاعت و بلندهمتی و سایر ملکات مرتبط با آن را شناخته و آن‌ها را از اضمحلال تشخیص دهند. در پرتو چنین تربیتی افراد جامعه در همه امور راه درست را به آسانی شناسایی می‌کنند (Plato, 1975). همچنین در نظام فکری افلاطون، معنای تربیت با تربیت اخلاقی و رو کردن انسان به امور ارزشمند هم‌معناست؛ یعنی حصول فضیلت‌های اخلاقی به وسیله تربیت ممکن شده و فضیلت به مثابه معرفت معرفی می‌شود. بر این اساس، افلاطون همانند استاد خود یعنی سقراط ادعای سوفسطاییان را مبنی بر اینکه فعل و رفتار اخلاقی وابسته به موقعیت است و تربیت را می‌توان تا حد آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تخصصی فروکاست، مردود می‌شمرد (Gutek, 2020).

روسو<sup>۲</sup> هم به عنوان یکی از صاحب‌نظران برجسته‌ای که دیدگاه‌هایش فرایندهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی عصر خود را متحول کرد، با تأکید بر نیکی و پاکی طبیعی انسان تصریح می‌کند که کارکرد اصلی تربیت نه چیرگی و تسلط بر طبیعت انسان بلکه همراهی با آن است. این امر بدان معناست که خواسته‌ها،

1. coherent and systematic educational theory

2. Rousseau



نیازها، علایق و پویایی‌های طبیعی کودک باید محور اصلی تربیت قرار بگیرد و نه برنامه و محتوای از قبل تعیین شده؛ بنابراین، هدف تربیت رشد انسان طبیعی فارغ از تکلفات و کژئی‌های اجتماعی است (Pakseresht, 2006).

کانت هم به عنوان یکی دیگر از فلاسفه تأثیرگذار زمانه با اذعان به اینکه اصولاً تعلیم و تربیت مهم‌ترین و دشوارترین مسئله انسان است (Kant, 1984) تربیت را در قالب چهار مرحله پرورش (پرستاری و تغذیه)، تأدیپ، آموزش یا فرهنگ پذیری و درنهایت تربیت اخلاقی مطرح می‌کند. به ویژه تأکید کانت بر اصل‌های تربیتی نظیر یادگیری از راه فعالیت‌های طبیعی شخصی، رعایت اعتدال، پرهیز از شکل‌گیری عادات بد، ضرورت حذف و یا محدود کردن روش‌های تنبیه و پاداش، تدریجی بودن، آینده‌نگری تربیت، مواردی قابل توجه است (Beheshty & Nikoei, 2010). می‌توان گفت که هدف غایی تربیت آدمی از نظر کانت رشد و توسعه هر چه بیشتر حالت کمالی است که فرد قابل آن بوده و این کمال بیشتر جنبه اخلاقی و اجتماعی دارد تا متافیزیکی (Shokohi, 2000). تعالی و تجلی مفهوم تربیت در تربیت اخلاقی از نظر کانت بدان معناست که هیچ‌گاه نباید بنیاد تربیت اخلاقی بر تشویق و تنبیه قرار بگیرد؛ زیرا این کار ارزش‌های اخلاقی را تا سطح خوشایند و ناخوشایند تنزل می‌دهد (Naqibzadeh, 2018).

مفهوم تربیت توسط اندیشمندان و صاحب‌نظران ایرانی هم مورد توجه قرار گرفته است. از دیدگاه شکوهی (2000) بررسی معنا و تصریح این مفهوم در همه مطالعات مرتبط دارای اولویت است. زیرا عدم درک صحیح این مفهوم باعث می‌شود در فعالیت‌های تربیتی وسیله به عنوان هدف انگاشته شود و بر اساس این فهم غلط توصیه‌ها و تدابیری صادر شود که جریان امور را از مسیر واقعی خود خارج می‌کند. در عین حال، او معتقد است که درک معنا و مفهوم تربیت مستلزم داشتن تصور و یا تصویری از موضوع آن، قابلیت‌ها و استعدادهای قابل بروز و ظهور انسان‌ها، وجود شرایط ضروری و تداوم آن تا حصول نتایج قطعی و اتکا به اصول شناخته شده رشد انسان است. بر این اساس، شکوهی تربیت را مراقبت از نشو و نماي آدمی در جریان رشد یعنی در مسیر طبیعی کمال انسان دانسته و آن را مستلزم هدایت جریان رشد یعنی اتخاذ تدابیر مقتضی جهت فراهم آوردن شرایط مساعد برای رشد مطلوب می‌داند.

از نظر هوشیار (1957) تعلیم و تربیت به عنوان یک علم، فن و هنر است که بین دو قطب پویا و سیال مریبی و متریبی برقرار شده و مسبوق به اصلی، متوجه هدفی و مستلزم طرح و نقشه‌ای است؛ بنابراین تربیت عمدی، شامل اعمال تأثیر و نفوذ بر اشخاص از روی منظور و برنامه است. به علاوه، تربیت فرایندی نیست که در آن تحمیل مطلق از سوی بزرگسالان بر کوچک‌تران و فقط انتقال دانش مطرح باشد و شاگرد حالت

پذیرا و تابع را داشته و مدرسه مجری برنامه‌های خشک و بی‌روح برای شاگردان باشد و روش‌های یادگیری، سنتی و ناهمخوان با مخاطبین بوده و تجربه نقشی در حیات افراد نداشته باشد (Maleki, 2010).

نقیب زاده (2018) نیز با اشاره به کاربرد وسیع واژه تربیت این کلمه را از اصطلاحات مشابهی همچون آموزش، بار آوردن و پرورش متمایز کرده و تصریح می‌کند که وقتی می‌توانیم به راستی از تربیت انسان سخن بگوییم که به گوهر انسانی و ارزش‌هایی که او را از دیگر جانوران متمایز و ممتاز می‌کند رونماییم. این معنای تربیت از آن رو ژرف و خاص انسان است که جهان انسان از جهان فیزیکی و محیط طبیعی فراتر رفته و شامل جهان ارزش‌ها نیز می‌شود. بنابراین تربیت کشاندن افراد است به سوی ارزش‌های والای انسانی، به طوری که این ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به کار آورد. بدیهی است انسانی که به این مقام دست یابد، چه‌بسا که به گزینش ارزش‌ها پرداخته و راهنما و تربیت‌کننده خویش خواهد بود و این برترین معنای تربیت است که همانا رو کردن آزادانه و آگاهانه به ارزش‌هاست.

توسلی (2007) با مروری بر تعاریف ارائه شده تربیت توسط نویسندگان مختلف نتیجه‌گیری می‌کند که در تعاریف مذکور منظور از تربیت، تعالی است؛ چراکه با عنوان رسیدن به کمال و رو کردن به ارزش‌های انسانی توصیف شده است. همچنین، تربیت عملی قصد شده، هدفمند و دارای طرح است و معنای دقیق آن تحول روان آدمی است و بهتر است به غیرانسان نسبت داده نشود. از قضا این معانی و مفاهیم تربیت با آنچه در گنجینه ادبیات فارسی ایران زمین موجود است، هیچ مغایرتی ندارد.

دقت و تأمل در تعاریف و تبیین‌هایی که صاحب‌نظران مختلف در مورد تربیت ارائه کرده‌اند و به تعدادی از آن‌ها اشاره شد، نشان دهنده این واقعیت است که این مفهوم و فرآیند مجموعاً ناظر بر معانی متعالی و مطلوبی همچون رشد دادن، شکوفا کردن، پروراندن و آراسته کردن مخاطبان و فراگیران به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و فضیلت‌های علمی و تخصصی از یک‌سو و انسانی و اخلاقی از سوی دیگر است. تأکید بر آراستگی ارزشی فراگیران از آن روست که تربیت به عنوان مهم‌ترین حرکت اجتماعی هدفمند برای تحول آگاهانه و اختیاری شخصیت افراد جامعه به سوی آرمان‌ها و ارزش‌های مطلوب است و به همین دلیل تعاملی جدی با فرهنگ جامعه داشته و دارد (Sadeghzadeh Ghamsari, 2012). بدیهی است در صورت موفقیت و اثربخشی مراکز آموزشی از جمله دانشگاه‌ها در انجام این رسالت و مسئولیت حرفه‌ای، خروجی‌ها یا فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی خواهند توانست به عنوان شهروندانی رشد یافته و کارآمد به وظایف و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی خود در عرصه‌های گوناگون عمل کنند. اما مجموعه واقعیات موجود در مورد آموزش عالی کشور از جمله محیط‌های دانشگاهی فاقد انگیزه و فرآیند

نازل یادگیری (Aghazadeh, 2010)، رشد کمی مراکز آموزش عالی و پیامدهای منفی اجتماعی آن (Bagheri & Karimov, 2013)، اولویت‌ها و تأکیدات ایدئولوژیک دانشگاه (Farasatkah, 2010)، کاهش کیفیت عملکرد مراکز دانشگاهی (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012)، معضل استقلال دانشگاه و موانع حقوقی، ساختاری و مدیریتی آن (Tasnimi & Sajjadi, 2001) نشان می‌دهد که عملکرد جاری و ساری دانشگاه‌های کشور با تعریف و برداشت بالا از مفهوم تربیت همخوانی چندانی نداشته و در غالب مواقع دانش‌آموختگان مراکز دانشگاهی کشور به لحاظ آراستگی به نظام‌های ارزشی ۱ قوی و پایدار در سطح مناسبی قرار ندارند.

### چالش‌های عملی تربیت در نظام دانشگاهی

این واقعیت را باید پذیرفت که در صحنه عمل، فرآیند آموزش و تربیت انسان با توجه به پیچیدگی‌های ذاتی انسان و دخالت بسیاری از متغیرهای فردی، نهادی و اجتماعی دارای ظرایف و رمز و رازهای خاص خود بوده و بدون توجه به آن‌ها نباید انتظار داشت که برون‌دادها و فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی دانشگاهی از شاخصه‌های علمی و رفتاری لازم بهره‌مند باشند. بر این اساس، هیچ‌گاه نمی‌توان تربیت دانشگاهی دانشجویان را بدون توجه به معنای عمیق تربیت انسان و به گونه‌ای القایی و تجویزی پیش برد. در این راستا حتی برخی تأکید می‌کنند که دانشگاه ایرانی به سویی می‌رود که در آن یادگیری دشوارتر شده، غنای یادگیری کم می‌شود و محیط یادگیری غنای خود را به تدریج از دست می‌دهد. همه نشانه‌ها و صداها حکایت از این می‌کند که یادگیری در درون دانشگاه دچار اختلال شده و دانشگاه ایرانی کم‌کم از پرورش سوژه یا فرد فاصله گرفته و در آن یادگیری برای یادگیری، یادگیری برای زندگی و با هم زندگی کردن و یادگیری برای چگونه انجام دادن کارها در معنای واقعی خود انجام نمی‌گیرد (Khosravi et al., 2020).

در این زمینه باید به این نکته بسیار مهم نیز توجه کرد که فقدان درکی جامع و شناختی روشن از ماهیت و چگونگی فرآیند تربیت در نظام دانشگاهی کشور به ویژه از جانب سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی و ساده‌سازی مفهومی و عملیاتی آن و تقلیل فرآیند تربیت به مجموعه‌ای از فعالیت‌های صوری، سطحی و ظاهرگرایانه باعث شده که آموزش‌های دانشگاهی اجرا شده در موقعیت‌های واقعی یاددهی و یادگیری یعنی کلاس‌های درس دانشگاه‌ها از اثرگذاری‌های عمیق و ماندگار بر ساختار شخصیتی دانشجویان و هدایت و راهبری آن‌ها به یک مسیر معنابخش در زیست فردی، خانوادگی، شغلی و اجتماعی قاصر و

ناتوان باشد. به طور معمول کلاس درس تصویری از یک استاد مشتاق ارائه درس و دانشجویانی که مجبور به دریافت مطالب هستند را به نمایش می‌گذارد (Hosseinzadeh, Derakhshan & Sarchami, 2017). تحت چنین شرایط تحمیلی و تجویزی امکان زیادی برای حصول و وقوع یادگیری و تربیت واقعی فراهم نیست؛ زیرا رویکرد همدلانه‌ای نسبت به انگیزه‌ها و نیازهای فراگیران وجود ندارد و استمرار این امر بی‌تفاوتی و برخورد خنثی دانشجویان را نسبت به آموزش و یادگیری فراهم می‌سازد. به همین دلیل، تأکید شده برنامه‌های درسی باید با علایق و نیازهای یادگیرنده همسو بوده و در او شناخت و گرایش عاطفی لازم نسبت به کلیت برنامه ایجاد شود (Maleki, 2017). همچنین، باید دانست که صرف توجه به بهترین روش تدریس و یاددهی در دانشگاه کافی نیست، بلکه توجه به مشکلات و نیازها، احساسات، ایده‌ها، علایق، انگیزه‌ها و هدف‌ها برای معنابخشی به آنچه برای دانشجویان تدریس می‌شود، نیز بسیار مهم است (Tüysüz et al., 2010). در عین حال، نظام دانشگاهی کشور همواره با محدودیت‌ها و تنگناهایی مواجه بوده که عدم بهره‌مندی دانشجویان از امکانات کافی و پیشرفت تحصیلی نامطلوب آن‌ها یکی از مشکلاتی است که باید مورد بررسی مستمر قرار بگیرد (Dehnoalian et al., 2018).

در واقع، با استناد به مبحث تخصصی عناصر برنامه‌درسی و عوامل مؤثر بر موفقیت و اثربخشی اجرای آن به نظر می‌رسد که اعمال مفهوم تربیت واقعی در مراکز آموزشی کشور از جمله آموزش عالی زمانی حاصل می‌شود که مجموعه‌ای از تمهیدات و پیش‌نیازهای لازم در این زمینه اندیشیده شده و به نحو اصولی و علمی در عمل مورد توجه قرار بگیرند. زمانی که دانشجویان در دانشگاه نوعاً با یک برنامه‌درسی و آموزشی از قبل تعیین شده که توسط استاد تدوین و ارائه شده و در آن دیدگاه‌ها، علایق، برداشت‌ها و انتظارات دانشجویان مورد توجه چندانی واقع نمی‌شود و آن‌ها باید الزاماً این برنامه‌درسی تعیین شده را مطالعه کرده تا به مراحل بالاتر ارتقا یابند، بدیهی است که در چنین شرایطی امکان چندانی برای محقق شدن مفهوم واقعی تربیت و رشد قابلیت‌های درونی دانشجویان فراهم نمی‌شود.

در همین ارتباط می‌توان به مقوله مشارکت دانشجویان نیز در فرایندهای یاددهی و یادگیری دانشگاهی نیز اشاره کرد. آنجا که تربیت و آموزش رسمی دانشگاه علایق و انگیزه‌های دانشجویان را کمتر مورد توجه قرار می‌دهد، بستر مناسبی برای درگیر شدن و مشارکت واقعی آنان نبوده و نتیجه و برون‌داد تربیت نیز در دانشجویان به صورت درونی شده و معنادار حاصل نمی‌شود. بالعکس، مدرس یا مربی که نقش خود را مشاور تلقی می‌کند فراگیران را به هم‌کوشی و تشریک‌مساعی در یادگیری و پرسشگری فعال دعوت می‌کند و از آنان می‌خواهد تا مطالب را به زبان خودشان بازگو کرده و تجاربشان را در مورد موضوع به اشتراک

گذاشته و حتی در پاسخگویی به برخی سوالات بحث کلاسی نیز ابایی از گفتن کلمه «نمی‌دانم» ندارد (Musaipur, 2004).

از سوی دیگر، نمی‌توان از شرایط نامناسب و غیرموزون تربیت و یادگیری در مراکز آموزش عالی سخن گفت و به فرایندهای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری مرتبط با آن اشاره‌ای نکرد. واقعیت آن است که اتفاقات و تحولات رخ داده در نظام آموزش عالی کشور در سال‌های اخیر به ویژه از منظر گسترش و رشد بی‌رویه و کمیت‌گرایانه آن در اقصی نقاط کشور در فرسایش بی‌حد و حصر نهاد دانشگاه ایرانی و به تبع آن بلا موضوع شدن مفهوم تربیت واقعی در واحدهای دانشگاهی تأثیر قابل توجهی داشته است. آنچه در این عرصه عملاً مشاهده و تجربه شده است حاصل یک نوع سیاست‌گذاری غلط و برنامه‌ریزی غیر متوازن و نامرتب با نیازها و واقعیات جامعه ایرانی، کم‌توجهی به فرآیندهای علمی و مبنایی نظیر آمایش سرزمین، امکان‌سنجی و نیازسنجی، فقدان توجه همه‌جانبه به متغیرهای مرتبط با واقعیات محیطی، تأکید صرف بر سر و پا کردن کالبدی و فیزیکی یک ساختمان و تأسیس و راه‌انداختن یک واحد دانشگاهی و سپس پذیرش مشتاقان تحصیلات عالی در آن‌ها بوده است. در واقع، اعمال سیاست‌های سهل و آسان در زمینه ورود داوطلبان به دانشگاه‌ها بر تعداد پذیرفته‌شدگان افزوده و شواهد و مستندات موجود نیز نشان می‌دهد که گروه کثیری از این داوطلبان با ارفاق و سهمیه‌های خاص به تحصیلات عالی دست یافته و در نتیجه این مراکز نتوانسته‌اند به بهترین وجه استعدادها را گزینش کنند. چنین روندی فرآیند یادگیری و تربیت را به سطحی متوسط و نازل تنزل داده، بر شمار دانشجویان مشروطی و اخراجی افزوده، محیط یادگیری را فاقد انگیزه و کسل‌کننده کرده و کم و کیف عملکرد دانشگاه‌ها را کاهش داده است (Aghazadeh, 2010). به تبعیت از افزایش مراکز آموزش عالی، رشد چشمگیری در تعداد دانشجویان به وقوع پیوسته و همراه با آن تعداد کارکنان مراکز آموزشی و دانشگاهی نیز افزایش زیادی یافته است (Bagheri & Karimov, 2013). فریدونی (2018) با یادآوری پیامدهای اجتماعی این معضل تصریح کرده که بالا رفتن سطح دسترسی مردم به آموزش عالی به عنوان یک تقاضای اجتماعی<sup>۲</sup> حاصل انباشت نسلی و مبتنی بر قانون اساسی، آغازگر سیاست‌های گسترش کمی دانشگاه بوده که به رغم برخی دستاوردهای مثبت موجب بالا رفتن تب مدرک‌گرایی، نمره دهی بی‌رویه، جایگزینی مدرک بر مهارت، تربیت نخبه بی‌سواد، بی‌ارزش شدن مدرک تحصیلی دانشگاه و کاهش چشمگیر کیفیت آموزش عالی و بحران افزایش منابع انسانی ناکارآمد و رشد

1. policy- making

2. social demand

بیکاری‌های منطقه‌ای شده است. با سیاست توسعه کمی، تعداد مراکز آموزش عالی و جمعیت دانشجویی با رشدی سریع افزایش یافته ولی سایر عوامل از جمله کیفیت دانشگاه هماهنگ با رشد کمی آن نبوده است (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012). به علاوه، کارایی خارجی نارضاایت بخش آموزش عالی کشور عمدتاً در خیل عظیم فارغ‌التحصیل دانشگاهی بیکار تجسم یافته است (Azizi, 2009). واضح است چنین روند صوری و غیرعلمی که موجبات ورود هر نوع داوطلبی را به دانشگاه فراهم کرده، علاوه بر پیامدهای منفی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی که آثار منفی آن را اکنون در ابعاد مختلف جامعه ملاحظه می‌کنیم، خود باعث معناداری و سلب هویت و اصالت از فرآیندهای آموزشی و تربیتی آموزش عالی و تقلیل آن به مجموعه‌ای از فعالیت‌های عادی و تکراری شده است. از این رو پروراندن ظرفیت‌های وجودی و درونی دانشجویان یعنی آنچه در تربیت واقعی مورد تأکید است، چندان محتمل به نظر نمی‌رسد.

از منظری دیگر، می‌توان به حاشیه رفتن و کم‌رنگ شدن مفهوم تربیت در کلیت نظام آموزشی کشور از جمله نهاد دانشگاه را ناشی از وجود و سیطره یک ساختار آموزشی تمرکزگرا<sup>۱</sup> دانست که طی سال‌های اخیر همواره دغدغه تعلقات و دل‌بستگی‌های ایدئولوژیک خود را داشته و به خاطر آن حاکمیتی دولت‌سالار را بر نهادهای آموزش عالی تحمیل کرده است. اصولاً باید دانست سیاست‌گذاری با هدف افزایش کیفیت آموزش عالی با تمرکزگرایی و تصدی‌گری دولتی ممکن نخواهد بود (Abbasi & Shirehpaz Arani, 2012). بدیهی است این ساختار تجویزی و سلسله‌مراتبی، همراه با دغدغه‌های ایدئولوژیک خود با روح و درون‌مایه اصلی آموزش عالی که بر پایه حقیقت‌جویی، نقادی، پرسشگری و به چالش کشیدن پدیده‌های گوناگون استوار شده است، همخوانی نداشته و به تبع آن چندان نمی‌تواند مشارکت، علاقه و توجه فعال نسل جوان، نوجو و تحول‌خواه دانشجویان را که بنا بر مقتضیات سنی و فکری خود دارای چنین ویژگی‌هایی است، به خود جلب کرده و آنان را راضی و ارضا کند. بنابراین بخشی از بی‌علاقگی و دل‌زدگی دانشجویان خود را به صورت برخورد منفعلانه و باری‌به‌هر‌جهت ایشان نسبت به فرایندهای آموزشی و تربیتی رسمی دانشگاه نشان می‌دهد. اساساً استفاده ایدئولوژی‌ها از ابزارهای تربیتی و فرهنگی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها برای تبیین و باورپذیر کردن نگاه آرمانی خود و اقناع مخاطبان مقوله‌ای مسبوق به سابقه است. در این باب، گوتک<sup>۲</sup> (2020) تصریح می‌کند که ایدئولوژی‌ها برای بازآفرینی و طراحی انسان مطلوب به شدت به آموزش و پرورش وابسته‌اند و سیاست‌های تربیتی و برنامه‌ها و عملکردهای ناشی از آن‌ها بر تحصیلات

1. centralized educational structure

2. Gutek

رسمی اثر مستقیم دارند. همچنین، این واقعیت قابل انکار نیست که ایدئولوژی نقش اساسی در سیاست‌گذاری ایفا کرده و در منابع بالادستی آموزش عالی این نقش در قالب چشم‌انداز و رسالت بیان می‌شود (Abdi et al., 2018). مایکل اپل<sup>۱</sup> (2015) هم کارکرد و تأثیر ایدئولوژی در نظام آموزشی را مورد توجه قرار داده و به این نکته اشاره می‌کند که برای درک رابطه میان برنامه‌درسی و بازتولید فرهنگی و اقتصادی باید مقوله حفظ و کنترل شکل‌های خاصی از ایدئولوژی با سلطه را مدنظر قرار دهیم؛ چراکه سلطه همراه با مجموعه رسمی از دانش مدرسه‌ای و تدریس پنهان و ناپیدای آن ادامه یافته و بازآفرینی می‌شود. از دیدگاه آلتوسر<sup>۲</sup> (2010) نهادهای فرهنگی از جمله مدارس و دانشگاه‌ها با چهره پنهان قدرت دولت یعنی ایدئولوژی سروکار دارند و به اعمال و تسری دادن قدرت این نهاد در عرصه‌های عمومی و خصوصی اقدام می‌کنند. فاضلی (2020) نیز تأکید می‌کند که مشکل آموزش ایدئولوژیک آن است که فردیت افراد را انکار می‌کند، تفاوت‌ها و اختلافات موجود و طبیعی را در نظر نمی‌گیرد، تبعیض را بازتولید می‌کند، فرصت‌ها و تجارب یادگیری سازنده را محدود می‌کند و مقاومت در حوزه برنامه‌های درسی را تقویت می‌کند. در چنین وضعیتی، حاصل اجرای برنامه‌های درسی در مراکز آموزشی تسهیل اعمال سلطه است و این وضعیت باعث ایجاد مقاومت در میان فراگیران می‌شود. از سوی دیگر، در این زمینه حتی می‌توان به ایده دانشگاه اسلامی به عنوان یکی از دغدغه‌های نظام سیاسی کشور طی سال‌های اخیر اشاره کرد که در مورد آن دیدگاه‌های گوناگونی مطرح شده ولی در عمل با افراط و تفریط‌هایی همراه بوده و رضایت‌چندانی از این امر مشاهده نمی‌شود. چراکه بسیاری از این دیدگاه‌ها عملیاتی نبوده و یا به طور شایسته به کار گرفته نشده و برخی فعالیت‌های مربوط به دلیل افراطی بودن، نتایج بسیار ضعیفی را به همراه داشته است (Mohammadi, 2019).

در نگاهی تحلیلی‌تر، فراستخواه (2021) با نقد عملکرد دانشگاه در ایران تصریح کرده که یکی از چالش‌ها این است که دانشگاه از دامن شهر به بغل دولت، از ایوان جامعه به دیوان دولت و بوروکراسی آن افتاده و حتی بدتر از آن، گرفتار یک دیوانسالاری ناکارآمد و چندلایه شده است. در ایران دانشگاه خیلی دولت‌سالار شده است. دولت خیلی در قلمرو زندگی دانشگاه دخالت می‌کند. تا زمانی که علم به عنوان یک معرفت از ایدئولوژی مذهبی دولتی مستقل نشود، محدودیت خواهد داشت و نخواهد توانست با آزادی علمی مخاطرات جهان و جامعه را خوب بفهمد. دانشمند باید آزادی پژوهش و آزادی بیان نتایج پژوهش و

---

1. Michael Apple

2. Althusser

اختیارات تام معرفت‌شناسی علمی داشته باشد تا مشکلات را احساس کند و مخاطرات را بفهمد و با روش‌های معتبر علمی و با آزادی آن‌ها را بیان کند.

به هر حال، با استناد به مطالب بالا می‌توان استنباط کرد که ایدئولوژی‌زدگی و حاکمیت یک ساختار دولت‌محور، متمرکز و بالا به پائین بر دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی آموزش عالی، سیطره کمیت‌گرایی و فاصله گرفتن دانشگاه ایرانی از کیفیت آموزشی، فقدان یک نظریه تربیتی منسجم و منظم، فهم ساده‌انگارانه از ماهیت و فرآیند پیچیده یادگیری و تقلیل و تنزل آن به روندی رفتارگرایانه و در نتیجه قصور در رشد مجموعه‌ای از فضیلت‌های فکری و اخلاقی آزاداندیشانه در دانشجویان در مجموع شرایطی را فراهم آورده که فرآیند تربیت از معنای اصیل و مضمون متعالی خود دور شده و عملاً نتوانسته است در ساختار شخصیتی دانشجویان در ابعاد گوناگون فکری، علمی و اخلاقی حامل تأثیراتی ژرف و تغییراتی عمیق و معنابخش باشد. به عبارت دیگر، تحت شرایط موجود عملی شدن مفهوم واقعی تربیت با مشکلات و تنگناهای فراوان مواجه است.

### نتیجه

در این مقاله کارکرد نهاد آموزش عالی ایران از منظر جایگاه حاشیه‌ای و مهجور مفهوم و فرآیند تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفت. همچنان که گفته شد به خاطر برخی عوامل و زمینه‌ها امکان چندانی برای نقش‌آفرینی تربیت در معنای واقعی و درست خود در دانشگاه‌های کشور وجود ندارد. به عبارت دیگر، شواهد موجود بیانگر آن است که در فضا و فرهنگ عمومی حاکم بر دانشگاه ایرانی شرایط به گونه‌ای رقم خورده است که نمی‌توان زمینه مساعدی برای ایجاد و رشد فضیلت‌ها و ارزش‌های متعالی فکری، علمی، انسانی و اخلاقی دانشجویان که در تربیت مورد تأکید است، پیدا کرد. بدیهی است نتیجه و حاصل این وضعیت ناکارآمد آن است که آموزش عالی کشور نتواند نیازها و علایق متنوع دانشجویان یعنی مخاطبان اصلی خود و نیز مشکلات واقعی جامعه پیرامونی خود را برآورده سازد. در واقع، وجود معضلات مختلف آموزش عالی کشور که نتیجه اجرای سیاست‌های غلط، رویکردهای کمیت‌محور و تسلط یک ساختار دولت‌محور و ایدئولوژیک است، طبعاً زمینه چندانی را برای توجه به علایق و نیازهای دانشجویان و پیگیری مطالبات اجتماعی ایجاد نمی‌کند.

در عین حال، حضور مؤثر تربیت در معنای اصیل خود در دانشگاه‌های کشور مستلزم آن است که تغییراتی معنادار و مستمر و نه صوری و سطحی، در ابعاد و زوایای گوناگون دانشگاه ایرانی به ویژه عرصه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری صورت پذیرد. شاید مهم‌ترین نکته و ملاحظه در این زمینه، اعمال تغییرات



اساسی در رویکرد آموزش عالی ایران از کمیت‌مداری به سوی کیفیت محوری باشد. به عبارت دیگر، تجدیدنظر جدی در سیاست‌های کمی و توده‌ای و توقف و ممانعت جدی از رشد بی‌رویه مراکز دانشگاهی و راه‌اندازی رشته‌ها و دوره‌های آموزشی مختلف، پذیرش فله‌ای داوطلبان و... می‌تواند به تدریج زمینه‌هایی را برای اصلاح و ارتقای کارکردها و وضعیت دانشگاه ایرانی فراهم آورده و در نتیجه آن، بسترهای مساعدی برای اجرای کارکردهای اصلی دانشگاه از جمله تربیت واقعی دانشجویان و تغییرات معنایی و اساسی در آن‌ها ایجاد کند. اصولاً ورود عناصر کیفی و واقعی در فرآیند سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور و ابتدایی سیاست‌ها بر شاخص‌های علمی و دقیق همچون آمایش سرزمین، نیازسنجی، امکان‌سنجی و واریسی نیازها و واقعیت‌های محلی، منطقه‌ای، ملی و حتی جهانی و نهادینه کردن این روندها در کل ساختار نظام آموزش عالی ایران می‌تواند شرایط لازم را برای انجام فعالیت‌های جدی از جمله تربیت دانشگاهی ایجاد کند.

علاوه بر این، منعطف ساختن فرآیندهای تصمیم‌سازی و سیاست‌گذاری نهاد آموزش عالی کشور به ویژه از نظر کاهش نقش دولت و عناصر حکومتی و سیاسی در برنامه‌ها و رویکردهای دانشگاه‌ها و بالعکس دخالت دادن نهادها و جوامع محلی و منطقه‌ای در تدوین سیاست‌ها می‌تواند به عنوان عامل مهم دیگری مطرح شود که موجب ورود عناصر کیفی و معنایی در روندهای آموزش عالی کشور از جمله فرآیندهای یاددهی و یادگیری می‌شود. به عبارت دیگر، در شرایطی که برنامه‌های درسی و تجارب تربیتی دانشگاهی در قالب یک ساختار تجویزی، ایدئولوژیک و دولت‌سالار و بدون مشارکت گروه‌های مختلف ذی‌ربط و ذی‌نفع اجتماعی تدوین می‌شوند، نمی‌توان حضور معنابخش تربیت را در محیط‌های دانشگاهی شاهد بود. به علاوه، در رویکردهای آموزشی ایدئولوژیک رشد و پرورش دانشجویان به گونه‌ای رفتاری، ساده‌انگارانه و مهندسی‌شده طراحی شده و همین امر عامل اصلی در آشتی‌زدایی و بیگانگی فراگیران با فرآیند یاددهی و یادگیری است. بالعکس، تحت شرایط منعطف و آزاد، امکان بحث و مجادله‌های فکری پیرامون تجارب و مطالب درسی و ارزش‌های ضمنی و صریح آن‌ها در کلاس‌های درس وجود داشته و انتظار می‌رود در پرتو این تعاملات فعال بروز ظرفیت‌های وجودی و درونی دانشجویان ممکن شود. در این زمینه به طور خاص باید دیدگاه فیلسوف و صاحب‌نظر معروف یعنی دریدا را نیز مورد توجه قرار داد که با اشاره به ایده مسئولیت دانشگاه و مقید نبودن آن به انگاره‌ها و اهداف سیاسی و عقیدتی خاص، بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه تأکید کرده و آن را به عنوان نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل تمامی قدرت‌ها از جمله دخالت دولت معرفی می‌کند. در چنین منظری، اصرار دریدا بر ایده دانشگاه بدون شرط (نامشروط بودگی) و آزادی آن از تجویزها و تعینات کاملاً قابل‌درک است (Mesbahian, 2022).

ملاحظه مهم دیگر در این باب که منطقاً یکی از نتایج توجه و کاربرست نکات بالا است، تلاش جدی در زمینه اصلاح و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و آموزشی رشته‌های مختلف دانشگاهی به ویژه از منظر اعمال دیدگاه‌ها و نقطه نظرات دانشجویان و نیز ارتباط و پیوستگی برنامه‌ها با نیازها و انتظارات جامعه است. علی‌الاصول، ضرورت اساسی وجود دارد که علایق و نگرش‌های دانشجویان به عنوان مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی نظام آموزشی در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش عالی کشور مورد توجه عملی قرار گرفته و به موازات آن انتظارات جوامع در سطوح محلی، منطقه‌ای و ملی از دانشگاه به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در گسترش مراکز دانشگاهی مورد تأکید قرار گیرد. بدیهی است تحت شرایطی که برنامه‌های آموزشی دانشگاهی بازتاب نیازها و انتظارات دانشجویان و جامعه است، مقدمات لازم برای اجرای فرآیندهای آموزشی کیفی و مؤثر در کلاس‌های درس دانشگاه فراهم شده و به تبع آن مشارکت معنادار و فعالانه دانشجویان در مراحل مختلف آموزش فراهم می‌شود. مشارکتی که ایجاد تغییرات موردنظر در دانشجویان به گونه‌ای که در تربیت مورد نظر است را تسهیل می‌کند. توجه به نتایج و مستندات نظری و پژوهشی مختلف که به تعدادی از آن‌ها در این مقاله استناد شد، خود گویای این واقعیت است که ایجاد تغییرات لازم در نظام آموزش عالی کشور در دو سطح خرد و کلان می‌تواند زمینه اثربخشی هر چه بیشتر فرآیندهای آموزشی و تربیتی را در دانشگاه فراهم کند.

به موازات توجه به عوامل بالا که اعمال آن‌ها مستلزم ایجاد تحولات ساختاری در نظام تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری نهاد دانشگاه و یا اصطلاحاً حکمرانی آموزش عالی ایران است، می‌توان به مقوله‌ای اجرایی تر هم در این زمینه اشاره کرد و آن چیزی نیست جز کوشش برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند در جهت دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی اعضای علمی هیأت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور به منظور توانمندسازی آن‌ها در اجرا و به کارگیری روش‌های آموزش و تدریس فعال، مشارکتی و کاوشگرانه در کلاس‌های درس. توجه به این مقوله در مورد همه اعضای هیأت علمی به ویژه افراد جوان‌تر ضرورت دارد. همچنان که قبلاً نیز اشاره شد آموزش و تربیت اصولاً باید به عنوان فرآیندی فراتر از تدریس صرف کلاسی و یا ارائه مطالب و مسائل درسی به دانشجویان تصور و تصویر شود. آموزش و تربیت کلاسی در معنای واقعی خود می‌تواند تأثیرات و تغییراتی ماندگار و شگرف را در روح و روان فراگیران به وجود آورده و نباید آن را تا حد یک تکلیف آموزشی، اداری و یا فنی تقلیل داد. شناساندن رمز و رازها و ظرایف و دقایق تدریس و تربیت و رای ابعاد فنی، به ویژه از منظر نفوذ و اثرگذاری آن در شاکله شخصیتی دانشجویان به عنوان مردان

و زنان آینده کشور می‌تواند دیدگاه و ذهنیت اساتید را نسبت به نوع و ماهیت رسالت و مأموریت خویش متحول کرده و زمینه‌ساز اجرای اثرگذار نقش حرفه‌ای آن‌ها در فرایندهای تربیتی دانشگاه در موقعیت‌ها و تعاملات مختلف و نه الزاماً کلاس درس باشد.

## References

- Abbasi, M., & Shirehpaz Arani, A. A. (2012). *Higher Education Quality Policy: Challenges and Prospects* Fifth Conference on Quality Evaluation in the University System, University of Tehran. (In Persian) .
- Abdi, H., Mirshah Ja'fari, S. E., Nili, M. R., & Rajaeipour, S. (2018). An Explanation of the Future Curricula toward Realizing the Visions and Missions of Iranian Higher Education in Horizon of 2025. *Journal of higher education curriculum studies*, 8(16), 59-88. (In Persian)
- Aghazadeh, A. (2010). *Iran Education Issues*. Tehran: Samt. (In Persian)
- Alam, K., & Halder, U. K. (2016). The emergence and impact of privatization of higher education: Indian overview. *EMERGENCE*, 6(12) .
- Ali Beigi, A. H., & Qambar Ali, R. (2010). Presenting a Conceptual Model for Sustainable Higher Education. *Journal of Research in Educational Science*, 4(9), 145-163. (In Persian)
- Althusser, L. (2010). *Ideology and ideological systems of government, translated* (R. Sadra, Trans.). Tehran: Cheshmeh Publishing. (In Persian)
- Apple, M. (2015). *Ideology and curriculum, translated* (A. S. e. al., Trans.). Isfahan: Neveshte Publications. (In Persian)
- Attarzadeh, M. (2008). University and Innovation; Function and Pathology. *12*(4), 23-42. (In Persian)
- Azizi, N. (2009). Investigating the Challenges and Insufficiency of University Education in the Field of Humanities Reflecting on Students' Opinions [Research]. *Iranian Higher Education*, 1(2), 1-29. (In Persian)
- Bagheri, A., & Karimov, M. (2013). A Critical Analysis on Historical Process of Higher Education in Iran. *Sociological Cultural Studies*, 4(1), 23-57. (In Persian)
- Bagheri, K. (2011). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran* (2 ed., Vol. 1). Tehran: Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Beheshty, S., & Nikoei, R. (2010). Analysis and critique of Kant's educational philosophy with emphasis on his moral theory. *Journal of Educational Sciences*, 5(3), 5-27. (In Persian)
- Dehnoalian, A., Orooji, A., Alaviani, M., & Ghodousi Moghadam, S. (2018). Studying the Status of Accepted Students of Neyshabur University of Medical Sciences 2016- 2017 [Original Article]. *Journal of Birjand University of Medical Sciences*, 25(0), 83-92. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2008). A Study of the Existing and the Desired State of the "Scientific Evaluation System" in Iran; Emphasizing the Higher Education Sector. *Journal of Science and Technology Policy*, 1(2), 43-58. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2010). *History and accidents of universities in Iran*, . Tehran :Rasa. (In Persian)

- Farasatkah, M. (2021). *The university has rolled from the city to the government* [Interview]. <https://www.ibna.ir/vdcdkx0s9yt0fn6.2a2y.html>. (In Persian)
- Fazeli, N. (2020). *Ideology in Education is Detrimental to learning. Lecture at the scientific-specialized meeting of ideology and curriculum.* <https://sedayemoallem.ir/%DA%AF%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%B4-%DA%AF%D9%81%D8%AA-%DA%AF%D9%88/item/17314>. (In Persian)
- Fereidouni, S. (2018). Higher education expansion with emphasis on social impact: a grounded theory approach [Original]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(4), 69-96. (In Persian)
- Gutek, G. (2020). *Philosophical Schools and Educational Ideas* (M. J. Paksrasht, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian)
- Hoshyar, M. B. (1957). *Principles of Education*. Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Kabal, A. B. (2011). *University; Today's Institution* (A. Sharifi, Trans.). Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Kant, E. (1984). *Education*, (G. H. Shokouhi, Trans.). University of Tehran Press. (In Persian)
- Keshavarzi, M. (2006). *The History of Education in Iran*. Rozbahan Publications. (In Persian)
- Khosravi, G., Farasatkah, M., Khaniki, H., Fazeli, M., Ghafari, G., & Pasapur, Z. (2020). Iranian University; Necessities of Today and Future Horizons. *University of Today*, 3(4), 6-24. (In Persian)
- Maleki, H. (2010). *Indicators of education*. Tehran: Ayeezh. (In Persian)
- Maleki, H. (2017). *Curriculum planning (Practice Guide)*. Mashhad: Payame Andishe. (In Persian)
- Mohammadi Chaboki, R. (2019). The Philosophy of Higher Education: Nature and Scope. *Culture Strategy Quarterly*, 12(47), 7-32. (In Persian)
- Musaipur, N. (2004). *Fundamentals of Secondary Education Planning*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian)
- Naqibzadeh, M. A. H. (2018). *A Look at the Philosophy of Education*. Tehran: Tahoori. (In Persian)
- Pakseresht, M. J. (2006). Educational theories and theory-making challenges in Iranian education system. *Educational Innovations*, 6(6), 125-148. (In Persian)
- Pourezat, A. A., Khastar, H., Taheri Attar, G., Farahi, M. M., & Nargesian, A. (2008). Ideal Model of Iranian Universities and Higher Education Institutions in the Era of Globalization. *Iranian Journal of the Knowledge studies in the Islamic University*, 12(4), 3-22. (In Persian)
- Sadeghzadeh Ghamsari, A. (2012). Development of a Community Education Philosophy Compatible with Islamic-Iranian Cul-ture; a Prerequisite for fundamental Change in Modern Education Systems .5(Issue 17-18), 51-91. (In Persian)
- Shokohi, G. H. (2000). *Foundations and Principles of Education*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian)
- Tanzi, V. (1998). Corruption around the world: Causes, consequences, scope, and cures. *Staff papers*, 45(4), 559-594.
- Tasnimi, A., & Sajadi, S. M. (2001). A theoretical critique of the privatization of higher education centers [Original]. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher*

- Education*, 7(2), 15-42. (In Persian)
- Tavassoli, T. (2007). The Concept of Education from the Perspective of Poets, Writers and Thinkers of Persian language. *The Journal of New Thoughts on Education*, 3(3), 137-155. (In Persian)
- Tüysüz, M., Yıldırım, D., & Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1543-1548 .
- Vaziri, M. (2000). *Curriculum Planning System in Iranian Higher Education: Characteristics and Orientations* [PhD Thesis, Tarbiat Modares University] .Tehran. (In Persian)
- Zakersalehi, g. (2017). Iranian University and the Function & Identity Conflict: Seeking the Lost Model. *Foundations of Education*, 7(1), 27-46. (In Persian)

