

نگاهی به جهانی شدن و روندهای جهانی در تحولات آموزش عالی و وضعیت آموزش عالی ایران*

نعمت‌الله فاضلی**

تاریخ دریافت: ۸۳/۳/۲۵

تاریخ پذیرش: ۸۳/۱۰/۱۴

چکیده

این مقاله بحثی درباره روندهای اصلی تحولات آموزش عالی در پرتو فرآیندهای جهانی شدن است. در ابتدا به بحران در فهم مسائل آموزش عالی در عصر جهانی شدن اشاره شده و تلقی‌های دوگانه و تردیدافکن ما از آموزش عالی توضیح داده شده است. در این بخش که حکم مقدمه‌ای برای ورود به بحث را دارد، دیدگاه‌ها و آرای صاحب‌نظران مختلف درباره وضع کنونی آموزش و چیزی که از آن به بحران در آموزش عالی، یاد می‌شود، بررسی شده

** این مقاله با مختصر تغییراتی در کنفرانس «آموزش عالی و توسعه پایدار» که توسط «مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی» در بهمن ۱۳۸۳ برگزار شد، ارائه گردید.

است. بخش دوم مقاله به بررسی تحولات و روندهای تحول‌زا در نهاد آموزش عالی و دانشگاه‌ها می‌پردازد. بخش سوم مقاله به جهانی‌شدن دانشگاه و بررسی تأثیر فرآیندهای جهانی‌شدن، به ویژه گسترش شبکه اینترنت و شبکه‌های دیجیتال اختصاص داده شده است. دو بخش دیگر مقاله هر کدام یکی از روندهای جهانی در آموزش عالی شامل همگانی یا توده‌گیر شدن و بین‌المللی شدن را بررسی می‌نماید. بخش ششم مقاله، بررسی‌ای درباره وضعیت آموزش عالی ایران در عصر جهانی‌شدن است. در این بخش با تکیه بر تجربه نگارنده از آموزش عالی در بریتانیا، به طور مقایسه‌ای برخی ویژگی‌های آموزش عالی در ایران توضیح داده شده است. در بخش پایانی مقاله، برخی نکات که شاید رعایت آن‌ها به بهبود وضعیت آموزش عالی کشور در شرایط کنونی کمک نماید به صورت تجویزی توصیه شده است.

واژه‌های کلیدی: جهانی‌شدن، آموزش عالی، دیجیتال‌شدن، بین‌المللی‌شدن، همگانی‌شدن، استقلال دانشگاهی، آزادی دانشگاهی.

بحران فهم آموزش عالی

نهاد آموزش عالی با بحران‌های ضد و نقیضی در جهان امروز روبه‌روست، چنان‌که به اعتقاد صاحب‌نظران این حوزه، آموزش عالی دچار وضعیت «فوق‌پیچیدگی» (supercomplexity) شده است (Barnet, 2000). این جریان‌ها، ادارک و احساس ما را نسبت به وضع کنونی دانشگاه و آینده آن با ابهام، پیچیدگی و دوگانگی شدیدی روبه‌رو کرده و احساس دوگانه‌بیم و امید نسبت به تحولات آموزش عالی را در سطح جهان به وجود آورده است. از یک سو خرسندیم که هر روز بر شمار پرشمار دانشگاه‌ها و دانشجویان جهان افزوده می‌شود و با «بسط فرصت‌های آموزشی»، عدالت آموزشی گسترش می‌یابد و مآلاً امکان توزیع عادلانه‌تر قدرت و ثروت در جامعه فراهم می‌شود. اما در عین حال این امر می‌تواند به روند نابرابری‌های موجود بیفزاید زیرا این گسترش فزاینده، دولت‌ها را از تأمین بودجه و امکانات

لازم دانشگاه‌ها ناتوان ساخته است، و در نتیجه ناتوانی دولت‌ها، «مشارکت» متقاضیان آموزش عالی در تأمین بخشی از هزینه‌های دانشگاه‌ها به «ضرورت اجتماعی» اجتناب‌ناپذیری بدل شده است. در چنین شرایطی، بدیهی است همه قشرها و گروه‌های اجتماعی قادر به پرداخت و تأمین هزینه‌های آموزش عالی و بهره‌برداری از فرصت‌های آن نیستند و بیم آن می‌رود که «محرومان» همچنان محروم بمانند و آموزش عالی «دور باطل» نابرابری‌های اجتماعی را همچنان بازتولید کند.

خرسندیم که ظهور «جامعه دانش‌بنیاد» (knowledge society) مردم را ناگزیر به فراگیری مهارت‌ها و آموزش‌های عالی کرده و نیازمندی جامعه به نهاد دانشگاه، امری واقعی‌تر و گسترده‌تر شده است، و خرسندیم که دانشگاه نیز بیش از هر زمان دیگر به سوی پاسخگویی به نیازهای روز جامعه در حرکت و تحول است اما بیم آن می‌رود که تبدیل شدن دانشگاه به یک مؤسسه خدمات آموزشی و پژوهشی «بازاری» و «فایده‌گرا»ی صرف در جهت آرمان تأمین نیازهای روز، موجب فراموش شدن «رسالت ازلی» و «فرازمانی» دانشگاه برای بسط مرزهای دانش، کشف حقیقت، شناخت ناشناخته‌ها و تأمین «نیازهای فردا» شود و با غلبه و سلطه ایدئولوژی «فلسفه بازار» (market philosophy) حتی بنیان‌های معرفت‌شناختی علم و پژوهش، به تعبیر لیوتار «بازاری» و «سرمایه‌سالارانه» شوند (Lyotard, 1984).

همچنین از این که دانشگاه دیگر به «همگان» (the mass) تعلق دارد و نه به عده معدود «نخبگان» (the elite) خرسندیم، اما بیم آن می‌رود که معیارهای یادگیری، خلاقیت و نوآوری افول کنند و «کیفیت» و «کمال» (excellence) به مفاهیم پوچ و بی‌معنا تبدیل شوند، و به تعبیر ری‌دینگز از دانشگاه جز ویرانه‌ای آباد به جای نماند (Readings, 1996).

همچنین توسعه فن‌آوری‌های ارتباطی، آموزشی و اطلاعاتی، آینده‌ای آزادتر، آبادتر و آگاه‌تر را برای آموزش عالی و دانشگاهیان نوید می‌دهد، اما در کنار تولید فزاینده اطلاعات، داده‌های رنگارنگ و «انفجار دانش»، هشدار می‌رسد که با وضعیت «پایان شناخت در آموزش

عالی» (Barnet and Griffin, 1997) و «انفجار جهل» (ignorance explosion) (Luckasiewicz, 1994) مواجه هستیم؛ شرایطی که هر نوع اطلاعات، ایده، و داده‌ای بدون گذر از صافی و پالایه‌های سنجش و ارزیابی اهل علم سریعاً به کمک «رسانه‌های مجازی» به اقصا نقاط عالم گسترش می‌یابند، شرایطی که گفته می‌شود «آگاهی» و «اطلاعات» را افزایش، اما «شعور»، «شناخت» و «قوة تجزیه و تحلیل انتقادی» را کاهش می‌دهد.

خرسندیم که شاهد پیشرفت‌های شگرف فن‌آورانه و ظهور نظریه‌ها و ایده‌های علمی هر لحظه نوشونده هستیم؛ اما مشکوک‌تر از هر زمان دیگری در تاریخ علم، به «اعتبار و روایی» دانش بشری نظر تردید می‌افکنیم و مرددیم که با ظهور «معرفت‌شناسی‌های پسامدرن» و بحران‌های «مشروعیت» (Habermas, 1972)، «بازنمایی» (representation) (Marcus and Fisher, 1999: 7) و «عینیت» (Foucault, 1972) در روش‌شناسی و فلسفه علوم، هویت دانشگاه به منزله نهاد تولیدکننده «دانش معتبر» و موثق چه خواهد شد؟

این‌ها و بسیاری از دودلی‌ها و تناقضات دیگر، جریان‌های جهانی هستند که علم و آموزش عالی در تمام جهان با آن‌ها روبه‌روست. اما «ملت‌های جنوب» علاوه بر نگرانی‌ها و احساسات دو پهلویی که گستره جهانی دارند و مشترک میان «ملت‌های جنوب» و «شمال» است، با دردها و «دغدغه‌های محلی» خاص خود نیز روبه‌رو هستند، که می‌توان آن‌ها را «دردهای مضاعف» آموزش عالی نامید. کشورهای جنوب نیز از این که دانش بشر هر پنج سال دو برابر می‌شود (جنکل، ۱۳۷۶) خرسندند اما می‌دانند که این افزایش با عمیق‌تر شدن «شکاف علمی» بین کشورهای شمال و جنوب همراه است. مردم جنوب خرسندند که فن‌آوری‌های پیشرفته امروز، آموزش و پژوهش را دسترس‌پذیرتر، آسان‌تر و مؤثرتر کرده‌اند، اما با توجه به پایین بودن تولید و درآمد ملی کشورهای جنوب، و طبعاً پایین بودن بودجه‌های آموزشی و پژوهشی آن‌ها و بحران «انفجار جمعیت»، جوانی جمعیت و «جوان لرزه»های پی‌درپی آن، آیا هرگز امکان تهیه و استفاده فراگیر از این فن‌آوری‌های علمی و آموزشی برای ملت‌های جنوب فراهم خواهد شد یا

خیر؟

مردم جنوب خرسندند که آن‌ها نیز همانند ملت‌های شمال دارای نهاد آموزش عالی و دانشگاه‌های بزرگ مدرن همانند هاروارد و کمبریج هستند و هر روز نیز بر ابعاد کمی و کیفی آن می‌افزایند و بدان می‌بالند، اما پرسش مهم برای آنها این است که هنوز بعد از یک قرن سرمایه‌گذاری و تلاش، نمی‌دانند وعده موعود آموزش عالی برای سازنده توسعه علمی کشورهای توسعه‌نیافته بالاخره کی تحقق خواهد یافت؟ و آیا اصلاً تحقق‌یافتنی است یا خیر؟ مجموعه این تناقضات و تردیدها و پرسش‌های بسیار دیگر باعث شده است که امروز بسیاری از صاحب‌نظران از «بحران آموزش عالی» (crisis of higher education) در جهان سخن بگویند و تجزیه و تحلیل و شناخت ابعاد وسیع این بحران را در کانون توجه «گفتمان مطالعات آموزش عالی» و رشته‌های مرتبط با آن قرار دهند. گفتمان بحران جهانی آموزش عالی، سبلی از کتاب‌ها و مقالات را درباره رسیدن به شیوه‌ای تازه در فهم متناسب شرایط جدید از نهاد آموزش عالی در جهان تولید کرده است (Katz et al, 1999; Levine et al, 1990; Lucas, 1996; Pelikan, 1992; Scott, 1984; Seville & Tooley, 1997; Shumar, 1997; Simott & Johnson, 1996).

مروری بر این مطالعات نشان می‌دهد که «بحران جهانی آموزش عالی» بیش از آن که ناشی از واقعیت‌های بد و ناگوار در این نهاد باشد، به نحوه فهم ما از فرآیند «انتقال» (transformation) آموزش عالی به مرحله تازه‌ای در تاریخ حیات خود و تلاش آن برای «سازگار شدن» با مجموعه فرآیندهای اجتماعی جدید جهان مرتبط است. درک وضعیت جدید جامعه انسانی بسیار پیچیده و دشوار شده است، و از آن پیچیده‌تر درک نهادی است که رسالت آن شناخت این پیچیدگی‌ها و معماهاست. از این رو ماهیت بحران جهانی آموزش عالی، ماهیتی شناختی و معرفتی است. ما در فهم آموزش عالی جدید و تحولات آن درمانده‌ایم. این بحرانی است که باید به آن صادقانه اعتراف کنیم. رونالد بارنت، از صاحب‌نظران برجسته

مطالعات آموزش عالی، این بحران را چنین توصیف می‌کند:

مهم‌ترین بحران در آموزش عالی مربوط به شیوه‌ای است که ما آموزش عالی را فهم می‌کنیم، و مربوط به اصول بنیادینی است که به نحو سنتی ایده آموزش عالی بر آن استوار گشته است، و مربوط به شیوه و روشی است که این اصول امروز کوچک و کم ارج شده‌اند (Barnett, 1990:3).

تحول اجتماعی دانشگاه

آن چه در جهان واقع رخ داده است، تغییر «بستر اجتماعی» (social context) آموزش عالی است. مروری بر تحولات آموزش عالی از ظهور اولین دانشگاه در سده سیزدهم در بولونیای ایتالیا (محسنی، ۱۳۷۸: ۳۴۰) تا به امروز نشان می‌دهد که آموزش عالی همواره نهادی پویا و متغیر بوده و همگام با تحول ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و معرفتی تغییر کرده است. از این منظر می‌توان شکل‌گیری و تحول نقش‌ها، کارکردها و ساختار نهاد آموزش عالی در جهان را در سه دوره به نحو بارز مشاهده کرد. در هر یک از سه دوره تاریخی زیر، آموزش عالی و دانشگاه معنا و تعریف متمایزی پیدا کرده‌اند.

- دوره رنسانس (نوزایی) و عصر روشنگری - از سده چهاردهم تا سده هجدهم.
- عصر صنعتی - از اواخر سده هجدهم تا ربع آخر سده بیستم.
- عصر اطلاعات و دانش - دوره معاصر.

در دوره نخست که می‌توان آن را «مرحله شکل‌گیری» (formative phase) نامید، دانشگاه در ابتدا بر مبنای آموزه‌های متافیزیکی و مذهبی مسیحیت شکل می‌گیرد. با شروع انقلاب معرفتی و فرهنگی رنسانس در سده‌های شانزدهم و هفدهم، دانشگاه به سوی آموزه‌های «انسان‌گرایانه» (humanistic) تحول پیدا می‌کند. در مرحله دوم با ظهور «خرد مدرن جهانی» و آموزه‌ها و نیازهای «عصر روشنگری»، «انقلاب صنعتی»، «انقلاب دموکراتیک» و ظهور «دولت

- ملت‌های مدرن، دانشگاه تربیت شهروندان مدرن، مدنی، دموکراتیک، خردگرا، سکولار و ناسیونالیست را که در چارچوب «ارزش‌های ملی» دولت - ملت‌های اروپایی عمل و رفتار می‌کنند، عهده‌دار می‌شود. در این دوره که تا دهه ۱۹۷۰ استمرار می‌یابد، «الگوی سنتی» نظام ارزش‌های دانشگاهی در جهان شکل می‌گیرد. این الگوی سنتی دربرگیرنده ایده‌های کلاسیک نخبه‌گرایانه (elitist traditions) افلاطونی و در جست‌وجوی دست‌یابی به آرمان‌های زیر بوده است.

- جست‌وجو و تحقق رفاه (از راه حرفه‌ها و توسعه).
- جست‌جوی حقیقت (از راه پژوهش و تحقیق).
- جست‌وجوی نظم و آزادی از راه رهبری خردمندانۀ جامعه.
- جست‌وجوی نیکی‌ها از راه توسعه اخلاقیات و پرورش انسان.
- جست‌وجوی زیبایی از راه توسعه و رشد ناتوانی‌ها و قابلیت‌های زیبایی‌شناختی انسان (Spies, 2000: 22).

تمام این ویژگی‌ها «انگاره نخبه‌گرا» (elitist paradigm) و «انسان‌گرا» دانشگاه یا «پارادایم سنتی» را تشکیل می‌دهد و دانشگاه را به صورت یک «نهاد فرهنگی» می‌بیند که مستقل از دولت و نیازهای عمومی عمل می‌کند و فلسفه وجودی آن دانش جهانی است و با واقعیت روزمره زندگی ضرورتاً ارتباط چندانی ندارد (Braun and Merrien, 1988: 12). اما بعد از دهه ۱۹۷۰ با رخداد پدیده‌های «انفجار دانش»، ظهور فن‌آوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، ظهور «جامعه دانش‌محور» و «جامعه فردی‌شده» (Bauman, 1991) (individualized society) و ظهور منظومه‌ای گسترده و بی‌شمار از تحولات اجتماعی دیگر در ساختارهای سیاسی و فرهنگی جامعه مدرن، جهان وارد مرحله تازه «مابعد صنعتی» (Post-industrial) (Bell, 1975) و «مابعد مدرن» (Post-Modern) (Lyotard, 1984) شد، و از آن زمان تاکنون نظم نوینی در جهان در شرف تحقق و تکوین بوده است. در این شرایط جدید، دانشگاه‌ها در

حال تبدیل شدن به مؤسسات خدمات عمومی هستند و نهاد آموزش عالی «دوره انتقالی» را پشت سر می‌گذارد. در این مرحله جدید بسیاری از ارزش‌های گذشته اعتبار خود را از دست می‌دهند و ارزش‌های تازه‌ای جایگزین آن‌ها می‌شوند. بیل ری‌دینگز در کتاب مشهور خود «دانشگاه در ویرانی» (۱۹۹۶) استدلال می‌کند که «دانشگاه از مرحله‌ای که از دوره روشنگری آغاز شد و تاریخ دانشگاه و آموزش عالی را شکل داد بیرون آمده و وارد دوره «مابعد تاریخ» شده است (Post-historical).

«دانشگاه جدید» که ری‌دینگز آن را «دانشگاه مابعد تاریخ» و راسکه (۲۰۰۳) آن را «دانشگاه پست مدرن» و دیگران «دانشگاه جهانی» می‌نامند - یا هر نام دیگری که به آن بدهیم و در هر گوشه‌ای از جهان که باشد - با تغییرات و تحولات شگرفی مواجه است. ری‌دینگز تبدیل شدن دانشجوی به «مصرف‌کننده» و «مشتری» را مهم‌ترین وجه تمایز دانشگاه تاریخی گذشته با دانشگاه مابعد تاریخ امروز می‌داند. این تحولی است که اغلب صاحب‌نظران با نگرش‌ها و عبارات مختلف بیان می‌کنند. لیوتارد (۱۹۸۴) تازگی تحول در دانشگاه را در نقش «اجرایی» (performativity) که دانش در دوره پست مدرن عهده‌دار شده است، می‌بیند. این تحول یک «دگرگونی معرفت‌شناختی» است که طی آن دانش دیگری نه براساس میزان قدرت، توانایی و دقتش در بیان و بازنمایی واقعیت‌های جهان، بلکه براساس «ارزش استفاده» (use value) و فایده‌مندی‌اش ارزیابی و داوری می‌شود. دانش باید اجرا شود و نشان دهد که در جهانی که امروز در آن زندگی می‌کنیم چه اثری ایجاد می‌کند. بر این اساس، دانشگاه امروز ناگزیر باید همواره عهده‌دار ایفا و اجرای نقشی «محلی» یا «جهانی» باشد. از این روست که در بروشورها و راهنماهای دانشگاه‌ها می‌بینیم که به منزله نشان افتخار و اعتبار، از همکاری‌ها و پیوندهای دانشگاه و مؤسسه آموزشی مربوطه با صنایع، مؤسسات تجاری و خدماتی مختلف بزرگ و کوچک با عکس‌های رنگی و ارقام و اعداد یاد می‌شود. و این که دانشگاه می‌تواند منبع درآمد باشد و بر دوستان ما بیفزاید و موقعیت اجتماعی و حرفه‌ای ما را تأمین و تضمین کند

(Barnet, 2000: 40).

آن چه در اولین نگاه می‌توان از تحولات کنونی دانشگاه مشاهده کرد، ممکن است فهرست بلندبالایی از اقلام ریز و درشت باشد که به نسبت‌های مختلف در اغلب کشورها می‌توان آن‌ها را دید. در این فهرست تحولات، حضور اقلام زیر حتمی و قطعی است:

● تغییر در جایگاه و موقعیت دانشگاه: در این تغییر دانشگاه از بودن در خدمت نخبگان دولت و قدرت، به بودن در خدمت تجار، بازرگانان، سرمایه‌داران، صاحبان حرفه‌ها، صنایع و مردم کوچه و بازار تحول می‌یابد یا یافته است.

● دانشگاه‌ها دانشجو - مشتری مدار (student clientele) شده‌اند. چنان که ری‌دینگز می‌گوید، مهم‌ترین ویژگی «دانشگاه مابعد تاریخ» این است که دانشجو دیگر در این دانشگاه یک مشتری و «مصرف کننده» (consumer) است. در نتیجه، «دانشگاه جدید» ناگزیر باید اصول «پاسخگو بودن»، «جلب رضایت مشتری» و تلاش برای «بازاریابی» برای خدمات آموزشی و پژوهشی را جزء اصول مدیریت و سازمان خود قرار دهد.

● با توجه به تبدیل شدن تدریجی جامعه به «جامعه‌ای دانش بنیان»، تقاضای اجتماعی برای دانش و مهارت‌ها افزایش توده‌گیر یافته است و دانشگاه‌ها در سراسر جهان ناگزیر گسترش کمی و کیفی حیرت‌زایی داشته‌اند.

● با توجه به ظهور «نظریه‌های مشارکتی»، «یادگیری فعال» و تأکید بر «بعد اجتماعی» آموزش به جای «بعد شناختی» آن، انقلابی در روش‌های تدریس و آموزش به وجود آمده است. به خصوص با تأکید بر مؤثرتر بودن آموزش از راه «انتقال مسئولیت یادگیری به دانشجو» - به جای تأکید بر نقش مدرس - مدرسان دانشگاه دیگر نقش «تسهیل‌کننده» (facilitator) و فراهم‌کننده آموزش را دارند نه نقش «تعلیم‌دهنده» و معلم.

● در نتیجه انبوه شدن دانشجویان، گسترش دانشگاه‌ها و افزایش تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، نیاز دانشگاه‌ها به بودجه و امکانات چندبرابر شده است و مشارکت دانشجویان

و متقاضیان آموزش عالی در تأمین بخشی از هزینه‌ها از راه پرداخت شهریه یا دریافت کمک‌های عمومی در سراسر جهان به ضرورت اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده است.

● باگسترش فن‌آوری‌های آموزشی الکترونیک و «مجازی» (virtual)، تغییرات اساسی در روش‌های ارائه خدمات آموزشی مانند گسترش «آموزش از راه دور» (distance learning) و استفاده از اینترنت به وجود آمده است.

● نیاز به آموزش دائمی و «مادام‌العمر» (lifelong learning) کار دانشگاه‌ها را بیش از هر زمانی گسترش داده و باعث تأکید فزاینده بر «آموزش‌های مادام‌العمر» و مستمر از طریق برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت، آموزش‌های حرفه‌ای، و تأمین مهارت‌های زندگی و تولید دانش‌ها و آگاهی‌های «هوشیار ساز» شده است.

● افزایش تقاضا از طرف بازار برای آموزش مهارت‌های متناسب نیازهای دائماً متغیر صنایع، خدمات و تجارب، غلبه «ارزش‌های کاربردی» بر «ارزش‌های سنتی» در دانشگاه را افزایش داده است.

● تقاضا برای تغییر جهت دانشگاه به سوی «پژوهش‌محور بودن» و «تولید دانش» - دانشی که مستقیماً در صنعت و تجارب و مؤسسات اقتصادی و بازار به کار آید - باعث غلبه روزافزون پژوهش بر آموزش در دانشگاه‌ها شده است.

● دانشگاه‌ها ناگزیر شده‌اند برای تأمین بودجه، گسترش فعالیت‌ها و بقای خود در شرایط رقابتی و غلبه بازار، سازمان و ساختار خود را هرچه بیش‌تر به سوی فعالیت‌های اقتصادی و تجاری و شرایط متناسب روز تغییر دهند (Neubauer, 2000: 42).

کارل راسکه در «انقلاب دیجیتالی و پیدایی دانشگاه پست‌مدرن» (۲۰۰۳) علاوه بر تحولات فوق، به مقایسه دو «پارادایم سنتی» و «پارادایم جدید» که ناشی از تحولات فن‌آوری دیجیتالی به پارادایم «انقلاب علمی درحال‌ظهور» تعبیر کرده است می‌پردازد. به اعتقاد راسکه تفاوت‌های زیر در دو پارادایم «دانشگاه سنتی» و «دانشگاه جدید دیجیتالی» وجود دارد:

- دانشگاه سنتی «نهادی» و «متمرکز» است، در حالی که «دانشگاه جدید» به سوی «تمرکززدایی» و «شخصی‌شدن» حرکت می‌کند.
- از نظر آموزش و مدیریت، دانشگاه سنتی اقتدارگرا، مدیریت آموزش و کلاس از «بالا به پایین» (top-down) است، در حالی که در دانشگاه جدید، آموزش و مدیریت «پایین به بالا» (bottom-up)، مشتری‌مدار، (clint-centred) و طراحی و سازمان‌یافته بر مبنای بازده و برون‌داده‌ها (outcomes-designed) و «وظیفه‌محور» است.
- از نظر الگوی کسب دانش، دانشگاه سنتی مبتنی بر راهنمایی و هدایت رسمی، «دوره‌ها بر مبنای دروس مشخص و معین‌شده همشکل و تعلیم دادن محتوا و دروس مشخص» است، در حالی که دانشگاه جدید بر مبنای روش‌های «خودآموزی» دانشجویان، رشته‌ها و برنامه‌ها و دروس با هدف‌های مشخص و دائماً در حال تغییر، و دروس تماماً انتخابی بر مبنای نوع تقاضای دانشجویان است (Raschke, 2003: 21).
- مجموعه این تحولات و تحولات دیگر را در چند فرآیند «جهانی‌شدن» (globalization)، «همگانی و توده‌گیر شدن» (massification) و «بین‌المللی‌شدن» (internationalization) می‌توان خلاصه کرد. در زیر هر یک از این فرآیندها به نحو اجمال بررسی می‌کنیم.

جهانی‌شدن دانشگاه

ساختارهای اقتصادی و سیاسی عالم در دو دهه اخیر دستخوش دگرگونی‌های آشکاری شده است. یکی از مفاهیم رایج برای توصیف این تحولات «جهانی‌شدن» است. این مفهوم که گاهی «نظریه اجتماعی» گاه «ایدئولوژی سیاسی» و گاهی نیز «یک امر واقع» تلقی شده است (Lewellen, 2002: 9)، بیانگر این واقعیت است که انسان امروز در حال تجربه کردن زندگی کاملاً متفاوت از گذشته است. ظهور و توسعه امکانات و فن‌آوری‌های حمل‌ونقل، و فن‌آوری‌های ارتباطی - که به طور مشخص از اوایل دهه ۱۹۷۰ فراگیری و قدرت خود را نشان

داد - میزان پیوندها و ارتباطات متقابل میان جوامع انسانی و مردم را فراتر از دولت - ملت‌ها گستراند و چهرهٔ «نظام جدید جهانی» را آشکار کرده است. در این نظام، که عالم به «دهکده» ای کوچک تعبیر می‌شود، ارتباطات متقابل و دو سویه میان انسان‌ها و جوامع چنان گسترش و استحکام یافته است که تمام اجزای این «دهکده» در هم تنیده شده‌اند و نظامی شکل گرفته است که در آن هر اتفاق، تصمیم و فعالیتی در هر گوشه‌ای از عالم می‌تواند نتایج مهمی برای دیگر بخش‌های دور و نزدیک ایجاد کند. در نتیجهٔ این تحول، فشردگی شدیدی در مقولات بنیادین «زمان» و «مکان» (time-space compression) به وجود آمده است (Harvey, 1990) و سرعت جابجایی و سیر و سفر انسان‌ها، کالاها و ایده‌ها چنان شدت گرفته است که گویی «مرزها» در نور دیده و «فاصله»ها ناپدید شده‌اند.

از سال ۱۹۸۰ با گذشت زمان، فرآیند «کوچک‌شدن جهانی» شدت یافته و آگاهی ساکنان زمین از «جهان کوچک‌شده» بیش‌تر و بیش‌تر شده است. این تحولات نه تنها جنبه‌های «ذهنی» بلکه تمام ابعاد «عینی» زندگی «فردی» و «جمعی» انسان را متأثر ساخته است. از یک سو، دولت - ملت‌ها با این واقعیت مواجه شده‌اند که کارآمدی مقامات ملی رو به تزلزل گذاشته و استقلال عمل آن‌ها کاهش یافته، و «مقامات ملی و محلی» ناگزیر باید دائماً در چارچوب قوانین و ملاحظات شبکه‌های فراملی و ساختارهای اقتدار جهانی تصمیم‌گیری‌های سیاسی و غیرسیاسی خود را تعدیل و تنظیم کنند. از سوی دیگر، و به همان نسبت زندگی اقتصادی ملت‌ها تحت تأثیر فرآیندهای نظام جهانی جدید، تحول یافته است و شبکه‌های ارتباطی و نظام‌های تولید سطوح محلی و جهانی با یکدیگر پیوند خورده است. از نظر اجتماعی نیز حقوق و وظایف فرد دستخوش تحول شده است، و مفهوم «شهروند جهانی» - یعنی موجودی سیال، سیار، و با هویت اجتماعی «چل‌تکه» و «بازتابی» (reflexive) ظهور کرده است. از نظر فرهنگی، کارکرد و ماهیت نهادهای اجتماعی خانواده، مدرسه، دولت و آموزش عالی دگرگون شده است.

فرآیندهای جهانی‌شدن در تمام سطوح و ابعاد دانشگاه تأثیرات عمیقی به جای گذاشته است. برخی نظریه پردازان پست مدرن مانند ریدینگز و گرین براساس تحلیلی که از رشد فرهنگ جهانی و کاهش نقش دولت - ملت دارند، معتقدند که دانشگاه دیگر «انسجام فرهنگی و ملی» خود را از دست داده است یا به زودی خواهد داد (Green, 1997: 171). اما در عین حال شواهد بسیاری نشان می‌دهد که جهانی‌شدن با کمک فن‌آوری اطلاعاتی و ارتباطی باعث «مرکززدایی» (decentralization) یعنی کاهش انحصار کشورهای غربی در تصاحب دانش علمی - از ظرفیت‌های علمی در جهان شده است. اگرچه در زمینه‌های سخت‌افزاری همچنان آمریکا و اروپا بیش‌ترین ظرفیت‌ها را دارا هستند، اما نرم‌افزارها بعد از تولید به سرعت به همه نقاط جهان انتشار می‌یابند. در نتیجه، این امکان به وجود آمده است که «کشورهای جنوب» همزمان به تازه‌ترین دست‌آوردهای علم و پژوهش در هر نقطهٔ عالم که باشد، دسترسی پیدا کنند (Scott, 1998: 120).

اگرچه فرآیندهای جهانی‌شدن منجر به شکل‌گرفتن «اجتماع علمی جهانی» (world scientific community) (Schott, 1991) می‌شود، اما این سخن به معنای آن نیست که «نظام‌های ملی آموزش عالی» به تدریج تضعیف می‌شوند یا از بین می‌روند. بالعکس، شواهد تجربی نشان می‌دهد که رشد فرآیندهای جهانی‌شدن - به خصوص با توجه به اهمیت بیش‌تر یافتن نقش علم در توسعهٔ ملی جوامع - باعث شده است که علم و دانشگاه به صورت ملی و محلی سازمان‌یافته‌تر و گسترده‌تر شوند. در عین حال، روابط درونی میان دانشگاه‌ها نیز گسترش می‌یابد و از نظر جهانی نیز دانشگاه‌ها به هم پیوسته‌تر و مرتبط‌تر می‌شوند. این امر اتفاقی است که امروز در تمام اروپا رخ داده است (Delanty, 2001: 129).

اگرچه همهٔ دانشگاه‌ها بین‌المللی و جهانی نیستند اما همهٔ آن‌ها تحت تأثیر فرآیندهای جهانی و جهانی‌شدن هستند (Scott, 1998: 122). دانشگاه‌ها امروزه تمام برنامه‌ها، فعالیت‌ها و همچنین قوانین و اصول مدیریت و کار خود را از طریق دستگاه‌های مختلف الکترونیکی و

چاپی به اطلاع همگان می‌رسانند. وب‌سایت‌ها و کاتولوگ‌ها نقش مهمی در ایجاد یک «ارتباط دوسویه و فعال» بین مردم، دانشجویان و دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند. این امر باعث می‌شود که دانشگاه‌ها به نحو دموکراتیک‌تری اداره شوند و در حضور مردم و مشتریانانشان پاسخگو تر باشند. از این رو وضعیت «جهانی شده» جهان امروز، نظام ارتباطات و ماهیت رفتارهای دانشگاهی را دگرگون کرده است. از این دیدگاه، دلنتی (۲۰۰۱) و اسکات (۱۹۹۸) برخی از شواهد و زمینه‌های جهانی شدن در آموزش عالی را به صورت زیر فهرست کرده‌اند:

- اینترنت و پست الکترونیکی ماهیت ارتباطات را تغییر داده‌اند و بخش عظیمی از دانش در فضای سایبر قرار داده شده است و زمان و فاصله دیگر موانع دانش و ارتباطات نیستند.
- دانشگاهیان امروزه به سهولت سیر و سفر می‌کنند. گردهم‌آیی‌های بین‌المللی بیش از هر زمانی برگزار می‌شوند و دانشگاهیان فرصت‌ها و موقعیت‌های بیش‌تری برای ملاقات هم‌تایان خود در سراسر عالم دارند.
- پیوندها و تشکلهای شبکه‌های ارتباطی میان دانشگاهیان هر روز در حال افزایش است و شبکه‌های چندبعدی و چندگانه تحقیقاتی دانشگاهیان در سراسر جهان گسترش یافته است.
- فعالیت‌های گروهی در تحقیقات و انتشار کتاب‌ها و مقالات گروهی و جمع مؤلفان رو به افزایش است و دیگر آن تصور دانشمند و نویسنده گوشه‌نشین و منزوی و تنها، در حال منسوخ شدن است.
- آموزش عالی در حال استاندارد شدن بیش‌تر است (Delanty, 2001: 119-120).
- دانش فراملیتی در حال تحقق یافتن است. این امر در سیاست علم اروپا کاملاً دیده می‌شود. اتحادیه اروپا در زمینه تحقیقات، سرمایه‌گذاری می‌کند و هزینه‌های پژوهشی را می‌پردازد.
- نه تنها مدرسان و استادان، بلکه سیر و سفر دانشجویان نیز افزایش یافته است و تعداد دانشجویان خارجی جهان در حال افزوده شدن است. این دانشجویان نه تنها از کشورهای در

حال توسعه بلکه از کشورهای توسعه یافته نیز به کشورهای دیگر می‌روند (Scott, 1998).

همگانی و توده‌گیر شدن آموزش عالی

یکی از مهم‌ترین فرآیندهای تغییر در جامعه معاصر، توده‌گیر و عمومی شدن فرهنگ در تمام ابعاد آن است. این فرآیند را جامعه‌شناسان massification می‌نامند. در این فرآیند، مشارکت و حضور توده‌های مردم در آموزش و فرهنگ چنان افزایش می‌یابد که «اقتدار» نخبگان شکسته می‌شود و به تدریج نوعی نظام توده‌گرا جانشین نظام نخبه‌گرا می‌شود (Chaney, 2002). این فرآیند در زمینه هنر منجر به غلبه «فرهنگ مردم‌پسند» (popular culture) و در زمینه آموزش عالی منجر به ظهور نظام‌های آموزش عالی توده‌گیر شده است (Scott, 1995). امروزه تحصیلات دانشگاهی و آموزش عالی، پاره‌ای از «حقوق اجتماعی» در یک جامعه دموکراتیک پیشرفته شناخته می‌شود. دانشگاه امروز وظیفه دارد با ارائه آموزش‌های لازم، شرایط انتقال و سازگاری اجتماعی افراد طبقات محروم، اقلیت‌های مختلف و گروه‌های حاشیه‌ای با شرایط ملی و جهانی را فراهم سازد.

جامعه امروز در تمام زمینه‌های تولید اقتصادی نظم و انتظام سیاسی و زندگی روزمره، روز به روز بیش‌تر به دانش وابسته می‌شود. این همان نکته‌ای که محققان و نظریه‌پردازان معاصر از آن به «جامعه دانش‌بنیاد» (knowledge-based society) یاد می‌کنند. (Stehr, 1994; Castells, 1996; Bohme, 1997). نیازمندی جامعه به دانش به طور طبیعی تقاضای اجتماعی به علم و مهارت‌ها و نهایتاً آموزش عالی را افزایش می‌دهد.

در نتیجه این تحولات از دهه ۱۹۷۰ به این سو دانشگاه‌ها در سراسر جهان روز به روز گسترش یافته‌اند. در حالی که در سال ۱۹۸۰ تعداد کل دانشجویان جهان ۵۱ میلیون نفر بود، در سال ۱۹۹۵ به ۸۲ میلیون نفر افزایش یافت. یعنی ۶۱ درصد افزوده شد (Sadlak, 1998). در ابتدای سده بیستم تنها یک درصد مردم بریتانیا به دانشگاه دسترسی داشتند، و در حال حاضر

این میزان به سی درصد افزایش یافته و برنامه دولت حزب کارگر، افزایش آن به پنجاه درصد است (Hayton and Paczuska, 2003: 1).

در سال ۱۹۶۱ انگلستان دارای ۲۸ دانشگاه و ۱۱۴/۰۰۰ دانشجو بود، این ارقام در سال ۱۹۹۹ به یکصد دانشگاه و ۱/۶۰۰/۰۰۰ دانشجو و در سال ۲۰۰۱ به ۱/۸۰۰/۰۰۰ دانشجو افزایش یافت. همچنین استرالیا در سال ۱۹۶۱ دارای ده دانشگاه و ۵۷۰۰۰ دانشجو بود و در سال ۱۹۹۹ این ارقام به ۳۶ دانشگاه و ۶۴۰/۰۰۰ دانشجو افزایش یافت (Martin, 1999: 8). ژاپن در سال ۱۹۹۷ دارای ۵۸۷ دانشگاه (سرکاراتی، ۱۳۷۸: ۱۹۸) و در ۲۰۰۰ دارای ۱۲۸۳ مؤسسه آموزش عالی و ۳/۵۰۰/۰۰۰ دانشجو بوده است (Arimoto, 2002: 127) آمریکا نیز در همین سالها ۳۶۰۰ دانشگاه و نیم میلیون دانشکده داشته است (Bender, 1997: 18). طی ۲۵ سال گذشته تعداد دانشجویان عربستان سعودی ۲۱ برابر شده است (Sadlak, 1988: 101).

گسترش و توده گیر شدن آموزش عالی که اغلب از آن به «انقلاب آموزشی» نیز یاد می شود، با پرسش ها و چون و چراهایی همراه بوده است. همان طور که در ابتدای مقاله اشاره کردیم، این نگرانی وجود دارد که دانشگاهها تنها به مؤسسات خدمات آموزشی تبدیل شوند و از اهداف غایی بزرگ تر آن در شناخت ناشناخته ها و بسط مرزهای دانش و کشف حقیقت بازمانند. همچنین این انتقاد وجود دارد که گسترش آموزش عالی و جدا شدن از نظام نخه گرای گذشته، باعث سقوط کیفیت علمی و آموزشی دانشگاهها شود. اما واقعیت های جهانی، درستی این انتقادات را تأیید نمی کند. اولاً سرعت رشد تولیدات علمی در دانشگاهها در دو دهه اخیر نه تنها کاسته نشده است، بلکه هر روز بیش از گذشته شاهد حرکت علم به جلو هستیم. ثانیاً توده گیر شدن دانشگاهها پیامدهای مثبتی داشته است. پیامدهایی که نمی توان ارزش آنها را نادیده گرفت. این پیامدها عبارتند از:

- دانشگاهها را بیش از پیش در خدمت نیازهای واقعی جامعه قرار می دهد.

- امکان تحقق عادلانه‌تر توزیع قدرت و ثروت در جامعه را فراهم می‌سازد.
- آموزش عالی توده‌گیر به جای حرکت به سوی انتخاب نخبگان، به سوی پوشش همگان حرکت می‌کند.
- توده‌گیر و همگانی شدن باعث رمزورازدایی (demystify) از آموزش عالی می‌شود، اما احترام و تقاضا برای آن عمومی‌تر می‌شود.
- به دلیل تنوع دانشجویان، وسعت دانشگاه‌ها و امکانات آن‌ها، مأموریت‌ها و کارکردهای دانشگاه‌ها نیز متنوع‌تر و چندگانه‌تر می‌شود.
- به دلیل گسترده و پیچیده‌تر شدن ناشی از انبوه متراکم دانشجویان، دانشگاه ناگزیر باید به نحو نهادی و ساخت یافته پاسخگو باشد و استانداردهای ارزشیابی و مدیریت آن شفاف و دموکراتیک باشد.
- با مشارکت عدهٔ بیش‌تر مردم، امکان بیش‌تری برای استقلال دانشگاه‌ها از دولت فراهم می‌شود (Evans, 2002: 121).

بین‌المللی شدن دانشگاه

«بین‌المللی شدن» یکی از مهم‌ترین فرآیندهای جهانی آموزش عالی در دههٔ گذشته بوده است. برخی جهانی شدن و بین‌المللی شدن را مفاهیمی یکسان دانسته‌اند (Lim, 1995: 1992)، اما نایت این دو را یکسان نمی‌پندارد. به اعتقاد او، جهانی شدن و تأثیرات آن بر اقتصاد، فرهنگ و سیاست در جهان اشاره دارد، اما بین‌المللی شدن آموزش عالی یک راهبرد و سیاست انتخابی است که دولت‌ها برای مواجهه و بهره‌برداری مناسب از فرآیندهای جهانی شدن به کار می‌گیرند (Knight, 1997: 13-14).

پیتر اسکات نیز جهانی شدن و بین‌المللی شدن در آموزش عالی را دو مفهوم متفاوت می‌داند. به اعتقاد اسکات، بین‌المللی شدن وجود و حضور دولت - ملت‌ها را مفروض و قطعی

می‌پندارد، در حالی که جهانی شدن، فرآیندی در جهت کاهش حضور و اقتدار دولت - ملت‌هاست. ثانیاً بین‌المللی شدن بخشی در حیطه دیپلماسی و فرهنگ است، در حالیکه جهانی شدن، مفهومی مرتبط با نظام سرمایه‌داری و گسترش فرهنگ مصرف‌گرایی است (Scott, 1999: 37).

فارغ از اختلافات مفهومی که در تعریف جهانی شدن و بین‌المللی شدن وجود دارد، این دو مفهوم در زمینه آموزش عالی دارای رابطه دیالکتیکی هستند و نمی‌توان در دنیای امروز مرز قاطعی بین آن‌ها ترسیم کرد. هرچند تعریف جامع و فراگیری از این فرآیند وجود ندارد، اما معمولاً «بین‌المللی شدن» به مجموعه فعالیت‌های مربوط به گسترش همکاری‌ها و ارتباطات علمی و دانشگاهی بین‌المللی گفته می‌شود که هدف آن، فراهم‌ساختن محیط آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌هاست که به نحو واقعی در ارتباط و همبسته با چشم‌اندازها و پیشرفت‌های جهانی باشد (Kinght and de Wit, 1997). فرآیند ارتباط و مبادله دانشگاهی و علمی، پدیده تازه‌ای نیست و قدمتی به عمر تاریخ علم و آموزش عالی دارد. اساساً علم و فعالیت علمی بر مبنای نظریه عمومی هابرماس درباره «کنش انسانی» به منزله «کنش ارتباطی» (communicative action) (Habermas, 1984) ماهیتاً نوعی «کنش ارتباطی» است. از همین منظر است که محققان «اجتماعات علمی» و دانشگاهی را «اجتماعات گفت‌مانی» (discourse communities) می‌دانند که جوهر و بن‌مایه آن‌ها «زبان»، «گفت‌وگو» و «ارتباط» است (Becher, 1989) و بر خصصلت «ارتباط‌پذیری جهانی علم» تأکید می‌کنند (Raschke, 2003). در میان اشکال مختلف ارتباط، ارتباطات بین‌المللی تأثیر مهمی در پیشرفت علم داشته است. تحقیقات بر این نکته تأکید دارند که «تفکر انتقادی - که لازمه اجتناب‌ناپذیر علم است - بدون داشتن نوعی چشم‌انداز و نگرش بین‌المللی امکان‌پذیر نیست» (Becher, 1995).

مطالعه تجربی‌ای که دو تن از پژوهشگران «مؤسسه تکنولوژی جورجیا»

(Bozeman and Lee, 2003) انجام داده‌اند، نشان می‌دهد که «همکاری و ارتباط بین دانشگاهیان» عامل مؤثری بر میزان تولیدات علمی پژوهشگران و دانشگاهیان است. این محققان برای سنجش تأثیر ارتباطات و همکاری‌های بین‌المللی بین دانشگاهیان بر تولیدات علمی آن‌ها «مقیاس» «همکاری جهانی» (collaboration cosmopolitanism) را ساخته‌اند. به اعتقاد این دو پژوهشگر، ارتباطات و همکاری‌های بین‌المللی بر میزان، نوع و کیفیت نوآوری‌ها و ابداعات علمی تأثیر می‌گذارند، و افزایش این ارتباطات باعث افزایش کمیت و کیفیت تولیدات علمی دانشگاهیان می‌شود. همچنین تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که «همکاری و ارتباط گروهی میان دانشگاهیان علاوه بر بازده علمی، بر بازده آموزشی دانشگاهیان نیز تأثیر مثبت دارد (Melin, 2000, Beaver, 2001). بر اساس این واقعیت‌هاست که گفته می‌شود «امروزه همکاری جمعی و گروهی بین دانشگاهیان در سطوح ملی و بین‌المللی در تمام رشته‌ها» به یک هنجار تبدیل شده است» (Beaver and Rosen, 1979).

آن چه در دههٔ اخیر به نام بین‌المللی‌شدن رخ داده است، ضمن آن که ریشه در ذات ارتباطی علم دارد، پدیدهٔ تازه‌ای است که در پرتو شرایط جهانی و فن‌آوری‌های ارتباطی و «اقتصاد و صنعت علم» به وجود آمده است. در این دهه بسیاری از کشورها، چون ژاپن و کشورهای اروپایی، با توجه به شرایط و امکانات موجود برای گسترش ارتباطات بین‌المللی علمی، سیاست «بین‌المللی‌کردن» (internationalization policy) آموزش عالی را در اولویت‌های سیاست علمی خود قرار داده‌اند (Cumming, 1994).

یک بررسی جامع دربارهٔ علل گسترش فرآیند بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در دههٔ ۱۹۸۰ نشان می‌دهد که ارزش‌های اقتصادی بیش از مسائل دانشگاهی در بین‌المللی‌شدن غلبه داشته است (De Wit, 1991: 62-69; De Wit, 2002: 84). در بررسی دیگری نشان داده شده است که بین‌المللی‌شدن آموزش عالی علاوه بر مسائل دانشگاهی، سه دلیل مهم دیگر داشته است: (۱) گسترش امنیت ملی، (۲) رقابت اقتصادی (۳) تفاهم و درک متقابل بین‌المللی

(Aigner, Nelson, and Stimfle, 1992).

پیتر اسکات علاوه بر عوامل و دلایل فوق، بازار کار را نیز به آن می‌افزاید (۱۹۹۲). همان طور که بسیاری از نظریه پردازان گفته‌اند، علاوه بر دلایل مذکور، هر کشور متناسب با مقتضیات ملی و بین‌المللی‌اش، ممکن است دلایل متفاوت و خاصی برای گسترش و میزان بین‌المللی‌شدن آموزش عالی خود داشته باشد، اما تمام ملت‌ها و کشورها به منزله یک ضرورت اجتماعی ملی و بین‌المللی، همکاری و همسویی با فرآیند بین‌المللی‌شدن را پذیرفته‌اند (Knight, 1994).

در یک طبقه‌بندی کلی می‌توان دلایل بین‌المللی‌شدن را در چهار زمینه خلاصه کرد: سیاسی، اقتصادی، دانشگاهی، و فرهنگی. از نظر سیاسی گفته می‌شود در جهان امروز «آموزش، بعد چهارم سیاست خارجی است» (Alladin, 1992: 12). همکاری آموزشی به منزله نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده روابط دیپلماتیک میان ملت‌ها محسوب می‌شود. از آن جا که اغلب نخبگان سیاسی از میان دانشگاهیان برگزیده می‌شوند، گسترش اعطای بورس‌های بین‌المللی و پذیرش دانشجویان خارجی به منزله نوعی معرفی فرهنگ و جامعه خود به رهبران سیاسی و مدیران ارشد آینده کشورهای جهان است. همچنین روابط دانشگاهی می‌تواند موجب استحکام روابط سیاسی و اقتصادی میان دولت‌ها شود. به خصوص در شرایطی که روابط سیاسی و دیپلماتیک رسمی چندان مستحکم نیست، روابط دانشگاهی راهی برای تداوم و حفظ روابط و تعدیل خصومت‌هاست. در این باره «کمیتة مشورتی دیپلماسی عمومی» دولت امریکا در گزارش خود درباره «سیاست عمومی برای قرن بیست و یکم» که در سال ۱۹۹۵ منتشر شد، می‌نویسد: «مبادلات دانشگاهی و آموزشی تأثیرات چندگانه مستقیم بر دیپلماسی دارند، از این رو اینگونه روابط و مبادلات ارزشمندترین ابزارهای سیاست خارجی دولت امریکا هستند». (De Wit, 2002: 86). بخشی از منطق سیاسی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی به نظام روابط بین کشورهای جنوب و شمال مربوط است. در

چند دهه اخیر «کمک‌های آموزشی» و «کمک‌های تکنولوژیکی» همواره پاره‌ای از کمک‌های بین‌المللی کشورهای صنعتی به آفریقا و آسیا و آمریکای لاتین بوده است.

یکی از ابعاد مهم بین‌المللی شدن، ارتقای هویت ملی است. در مطالعه‌ای که نایت و ویت (۱۹۹۷) درباره کشورهای آسیایی و اقیانوسیه انجام داده‌اند نشان داده‌اند که مبادلات دانشگاهی ایزاری برای معرفی زبان و فرهنگ ملی این کشورها در عرصه بین‌المللی بوده است و این کشورها از راه گسترش آموزش عالی خود به عرصه جهانی، از وابستگی صرف به آمریکا و چند کشور محدود دیگر غربی، کاسته‌اند (Knight & De Wit, 1997: 23-27). همچنین تحقیقات نشان می‌دهد رهبران سیاسی که تجربه تحصیل در کشور خارجی را داشته‌اند تعلقات ملی و فرهنگی قوی داشته‌اند؛ و دوره تحصیل در خارج، احساس ملیت و وطن‌دوستی را در آن‌ها تقویت کرده است (De Wit, 2002: 89).

از نظر اقتصادی، استدلال می‌شود که بین‌المللی شدن آموزش عالی می‌تواند اقتصاد ملی کشورها را نجات دهد؛ زیرا اولاً باعث افزایش سرعت توسعه علمی کشورها می‌شود، ثانیاً انبوهی از تجارب و پیوندهای اقتصادی به وجود می‌آورد؛ و ثالثاً تجارت و صنعت علم به منزله یکی از منابع اقتصادی گسترش می‌یابد (Johston and Edelstein, 1993).

از نظر فرهنگی مهم‌ترین کارکرد بین‌المللی شدن آموزش عالی، گسترش ارزش‌ها، اصول و معانی فرهنگ ملی کشورها در عرصه بین‌المللی است. استفاده از مبادلات دانشگاهی برای توسعه فرهنگ ملی، به خصوص در فرانسه از اهمیت و اولویت ویژه برخوردار است. این موضوع اغلب در تفاهم‌نامه‌های دیپلماتیک میان دولت‌ها نیز قید می‌شود. فدریکو مایور، رییس اسبق یونسکو در سال ۱۹۸۹ بر این نکته تأکید می‌کند که دانشگاه نهادی برای پیوند بیش‌تر فرهنگ‌ها و ملت‌ها با یکدیگر هستند (De Wit, 2002: 91).

همچنین بین‌المللی شدن آموزش عالی و گسترش مبادلات دانشگاهی باعث رشد اجتماعی دانشگاهیان می‌شود زیرا دامنه تجربه اجتماعی و دانش فرهنگی دانشجویان و دانشگاهیان از

ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف افزایش می‌یابد و باعث نوعی «جهش» در فرآیند رشد آن‌ها از نظر یادگیری، خلاقیت و نوآوری‌های مختلف می‌شود. کالن در یک مطالعه تجربی درباره تأثیر تحصیل در خارج بر دانشجویان می‌نویسد، مواجهه با فرهنگ‌های دیگر باعث فراگیری دانش و تجاربی می‌شود که هرگز امکان تحصیل آن‌ها در وطن برای فرد وجود ندارد. عقاید قالبی فرد شکسته می‌شود، تعصبات بیهوده تعدیل می‌گردد و چشم‌انداز وسیع‌تری از جامعه و فرد برای دانشجوی خارجی به وجود می‌آید (Kallen, 1991).

منطق آموزشی و دانشگاهی بین‌المللی شدن آموزش عالی شاید چندان نیازی به بحث نداشته باشد زیرا آموزش همواره تمایل به جهانی شدن داشته است و روابط علمی و معرفتی میان ملت‌ها و فرهنگ‌ها شناخته شده است. همکاری‌های دانشگاهی نه تنها باعث کاهش تعصبات و نگرش‌ها و عقاید قالبی می‌شود، بلکه امکان بیش‌تری برای شکل‌گیری تفکر جهانی، آگاهی بیش‌تر از دانش انباشته‌شده بشر در اقصا نقاط عالم، رشد همکاری‌های دانشگاهی، و مبادله تجارب آموزشی و پژوهشی می‌شود. بین‌المللی شدن باعث رشد پژوهش‌هایی می‌شود که در سطح محلی یا ملی امکان اجرای آن‌ها وجود ندارد. در مجموع، بین‌المللی شدن باعث تشدید رقابت‌های دانشگاهی و ارتقای استانداردهای کیفیت آموزشی می‌شود.

طی دو دهه گذشته تمام کشورهای اروپایی و غربی بیش‌ترین تلاش خود را صرف بین‌المللی کردن نظام آموزش عالی خود از راه جذب دانشجوی خارجی، اعزام دانشجو به کشورهای دیگر، بین‌المللی کردن دروس، گسترش «پروژه‌های تحقیقاتی مشارکتی»، گسترش قراردادهای همکاری بین‌المللی و فعالیت‌های مشترک فراملیتی، چندفرهنگی کردن محیط و فضای دانشگاه‌ها، بین‌المللی و چندزبان کردن دانشگاه‌ها کرده‌اند (Callan, 1998).

وقتی از بین‌المللی کردن دانشگاه صحبت می‌شود، اغلب الگوی سنتی تحصیل دانشجویان کشورهای کم‌توسعه یافته در کشورهای توسعه یافته به ذهن متبادر می‌شود. اما این تصور

امروز نادرست است. تحولات دههٔ اخیر نشان می‌دهد که تعداد دانشجویان خارجی جهان به شدت افزایش پیدا کرده است و الگوی اعزام دانشجویان به خارج و ترکیب این دانشجویان نیز کاملاً تغییر کرده است.

اولین تغییر این است که بیش‌ترین میزان «دانشجویان خارجی» متعلق به کشورهای اروپایی و آمریکا است. یعنی این کشورها هم بیش‌ترین پذیرنده و هم بیش‌ترین فرستندهٔ دانشجوی خارجی هستند. نگاهی به ارقام و آمار انگلستان این واقعیت را به خوبی نشان می‌دهد. انگلستان در سال ۱۹۹۰ تنها دارای ۲۰/۰۰۰ دانشجوی خارجی بود، اما تنها شش سال بعد یعنی، در سال ۱۹۹۶ این میزان ده برابر شد و به ۲۰۰/۰۰۰ نفر افزایش یافت. از آن زمان تاکنون نیز آمار دانشجویان خارجی انگلستان روند صعودی داشته است. نکتهٔ مهم دیگر این که ۵۱ درصد دانشجویان خارجی انگلستان، اروپایی، ۲۹ درصد آسیایی (هند، چین، ژاپن، پاکستان)، هفت درصد آمریکایی، پنج درصد خاورمیانه‌ای و یک درصد استرالیایی بوده‌اند (Bruch and Barty, 1998: 19-20). یعنی جمعاً ۵۹ درصد دانشجویان خارجی انگلستان از کشورهای غربی بوده‌اند.

دومین تغییر در الگوی دانشجویان خارجی در جهان امروز این است که کشورهای غیراروپایی نیز علاوه بر اعزام دانشجویان اقدام به جذب گستردهٔ دانشجویان خارجی می‌کنند. برای مثال، میزان دانشجویان خارجی دانشگاه ناتال (Natal) آفریقای جنوبی از ۱۸ درصد در سال ۱۹۹۴ به ۲۵ درصد در سال ۱۹۹۷ افزایش یافت که بیش‌تر این دانشجویان مصری بودند (Kishun, 1998: 65). همچنین در سال ۱۹۹۵، ۱۶۵/۰۰۰ دانشجوی ژاپنی در کشورهای خارجی تحصیل می‌کرده‌اند و متقابلاً ژاپن میزبان ۱۰/۰۰۰ دانشجوی خارجی بوده است. همچنین در سال ۱۹۹۶ ژاپن ۱۲۴۰۰ پژوهشگر را به دانشگاه‌های جهان فرستاده و ۶۷۴۲ پژوهشگر خارجی را میزبان بوده است (سرکاراتی، ۲۰۱۱: ۳۷۸).

سومین تغییر در ارتباطات علمی بین‌المللی، تغییر رویکرد کشورهای توسعه‌نیافته به

مفهوم ارتباط علمی بین‌المللی است. از اواخر سده نوزدهم که کشورهای غیرغربی شروع به اعزام دانشجویان به غرب کردند تا دهه ۱۹۸۰، «ارتباطات علمی و دانشگاهی بین‌المللی» کشورهای «جهان سوم» و کشورهای «جهان اول» در درون «نظام جهانی» کاملاً «قطبی شده» (polarized) انجام می‌گرفت. در این نظام، کشورهای غربی به منزله «مرکز» (centre) و مولد، سازنده و صادرکننده علم، و سایر کشورها نقش «پیرامونی» (periphery) و «مصرف‌کننده» را داشته‌اند.

از جنگ جهانی دوم به بعد «اقتدار» و «مشرعیت» پارادایم غالب یا «گفتمان جهانی علم» با چالش‌های جدی مواجه گردید و به تدریج رابطه مرکز - پیرامون در نظام جهانی علم با چالش مواجه شد. سقوط امپراتوری بریتانیا، شکل‌گیری جنبش‌های استقلال‌طلبانه، ظهور ایدئولوژی‌های ناسیونالیستی و بسیاری تحولات دیگر، باعث شد - به خصوص از دهه شصت به بعد - کشورهای غیرغربی روابط علمی و دانشگاهی خود با غرب را از منظر «اقتصاد سیاسی» بنگرند و نظام جهانی علم را نوعی «وابستگی» و نوع خاصی از «استثمار» بنام «استثمار علمی» (scientific exploitation) تلقی کنند (Galtung, 1981). در نتیجه، این کشورها در سیاست‌های توسعه و ارتباطات بین‌المللی علمی خود تغییرات اساسی به وجود آوردند. این تغییرات در سه محور کلی زیر خلاصه می‌شوند.

● توسعه «آموزش عالی ملی» و تلاش بر «بومی سازی» (indigenization) دانش غربی و مدرن.

● احیای «دانش‌ها و فن‌آوری‌های بومی» (indigenous knowledge) یا محلی به منزله «دانش‌های غیرغربی» (Purcell, 1998).

● تغییر در سیاست ارتباطات علمی خود با جهان غرب از «وارد کردن» و «انتقال» علم به «مشارکت» فعالانه‌تر در تولید و اشاعه آن.

اما هم‌زمان با دگرگونی‌های سیاسی، اجتماعی و معرفت‌شناختی فوق، فرآیندهای

جهانی شدن ضرورت و امکان پیوند علمی و دانشگاهی میان ملت‌های جنوب و شمال را در اشکال جدیدی به وجود آورد. در نتیجه این فرآیندها، تحولات تازه‌ای در زمینه ارتباطات علمی میان کشورهای جنوب و شمال به وجود آمد. این تحولات را می‌توان به صورت زیر فهرست کرد:

- اولاً وابستگی و نیازمندی کشورهای جهان به علم به شدت افزایش یافته است.
- ثانیاً «شکاف علمی» (scientific gap) و «اطلاعاتی» میان کشورهای «شمال» و «جنوب» به شدت عمیق‌تر شده است.
- ثالثاً شکل تازه‌ای از وابستگی «اطلاعاتی» و «علمی» میان کشورهای جهان شکل گرفته است.
- رابعاً اشکال تازه «آموزش الکترونیکی» با توجه به توانایی‌ها و امکانات «شبکه اینترنت» به وجود آمده است.

کشورهای غیرغربی از جمله ایران در دو سده گذشته به دلیل عقب ماندگی مفرط علمی، در ارتباطات علمی و دانشگاهی با جهان خارج، عمدتاً ارتباطی منفعل، یک‌سویه، غیرمشارکتی و عملاً بسیار کم‌حاصل داشته‌اند. در گذشته هدف این کشورها از ارتباط دانشگاهی، اخذ و اقتباس و آشنایی با علم مدرن و محصولات و نتایج آن بود. اما امروزه با توجه به تنوع رشته‌ها، گسترش مقاطع تحصیلات تکمیلی، افزایش نسبی بودجه‌ها و میزان تحقیقات علمی در بسیاری از کشورهای جهان سوم و در حال توسعه، و تحولات دیگر مانند توسعه فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، باعث افزایش نسبی تولیدات علمی و تحقیقاتی در این کشورها شده است. امروزه این کشورها دیگر نه صرفاً برای اخذ، اقتباس، انتقال و آشنایی با پیشرفت‌های روزآمد (up-to-date) علم و پژوهش، بلکه بیش از آن برای «ارائه و بازاریابی» برای تولیدات علمی خود در بازار جهانی علم و پژوهش، «مشارکت فعال» در این بازار دادوستد، و بهره‌برداری از نتایج سرمایه‌گذاری‌ها و تلاش‌های محققان و دانشگاهیان خود سیاست‌گذاری و تلاش

می‌کنند. در نتیجه، الگو، شکل، محتوا و اصول نظام ارتباطات و مبادلات علمی و دانشگاهی کشورهای در حال توسعه بر مبنای ایجاد امکان مرادده و ارتباط دوسویه، فعال، مشارکت جویانه، انتقادی انتفاعی، و همه جانبه در حال دگرگونی است.

همچنین توسعه فن‌آوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی و ظهور روش‌های نوین آموزش، مانند «آموزش الکترونیکی» (E-learning) و «آموزش از راه دور» (distance learning) به کشورهای در حال توسعه کمک می‌کند تا بتوانند برنامه‌ای گسترده‌تر، مؤثرتر و ارزان‌تر برای دست یافتن به تازه‌ترین تجارب جهانی علم و فن‌آوری و مشارکت فعال در آن و برقراری ارتباطی متعامل و متقابل با نهادهای علمی و پژوهشی کشورهای توسعه یافته باشند. با توجه به این دو کارکرد - همگانی شدن علم و دسترس پذیرتر کردن آن برای کشورهای کم توسعه یافته - است که کارل راسکه می‌نویسد، «یکی از کارکردهای مهم فن‌آوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی امروز، کارکرد «برابری‌ساز» (equalizer) آن‌ها است. در این شرایط هر چه کشورهای در حال توسعه درک و شناخته بهتر و بیش‌تری از وضع نهادهای علمی و تحقیقاتی جهان داشته باشند، فرصت‌های بیش‌تری برای ارتباط و تعامل به دست می‌آورند» (Raschke, 2003: 3).

چالش‌ها، بیم‌ها و امیدها در آموزش عالی ایران

آموزش عالی و دانشگاه‌های ایران آماده باشند یا نه، ناگزیرند در شرایطی که انقلاب دیجیتال و عصر پست‌مدرن برای آن‌ها تعیین کرده است، زندگی کنند. شرط پست‌مدرن، چنان که امانوئل کسل گفته است، زیستن در «عصر دانش»، اطلاعات و ارتباطات و جامعه «شبکه‌ای شده» (networked) است. ما ناگزیر هستیم با تغییرات و سرعت شتابان علم و فن‌آوری و دانشگاه روز همراه و همگام شویم، هر چند تغییرات «روز» با چنان شتابی رخ می‌دهند که «امروز» قبل از آن که به رویت ما برسند ناپدید شده است. به نظر می‌رسد به‌رغم تحولات

چشمگیری که در آموزش عالی کشور به وجود آمده است، ما همچنان فاصله بسیاری با نظام‌های پیشرفته آموزش عالی جهان داریم و ناگزیر باید فاصله خود را با نظام‌های آموزشی جهان کم‌تر سازیم تا امکان بیش‌تری برای تعامل و ارتباط و مبادله با آن‌ها به دست آوریم. در زیر برای نشان دادن برخی کاستی‌های موجود در دانشگاه‌های کشور و به منظور نشان دادن فاصله‌ای که با تحولات جهانی داریم، به مقایسه برخی ابعاد نظام آموزش عالی ایران و انگلستان بر مبنای تجربه شخصی از تحصیل در دانشگاه لندن پرداخته‌ایم.

تفاوت‌های آشکاری بین فرهنگ آموزش انگلستان و آموزش ایران وجود دارد که بر اساس تجربه نگارنده، حداقل می‌توان تفاوت‌های زیر را ذکر کرد.

● آموزش دکتری در انگلستان «پژوهش‌محور» (research-focused) است، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش هر دو در ساختار دوره آموزشی دکتری گنجانده شده‌اند؛ به عبارتی عملاً این نظام فاقد محور است.

● در انگلستان فرآیند آموزش به طور کلی، و دکتری به نحو خاص، «دانشجو‌محور» است در حالی که در ایران «استاد‌محور» (teacher-centred) است.

● آموزش و پژوهش در انگلستان، «مردم / جامعه‌محور» (public/society-focused) است، و سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی شامل رشته‌ها، موضوعات و پژوهش‌ها بر مبنای «تقاضای اجتماعی» و در یک فرآیند ارگانیک عرضه و تقاضای اجتماعی از «پایین به بالا» شکل می‌گیرند و رشد و گسترش می‌یابند، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش «دولت / نخبه‌محور» (elite/state focused) است، و رشته‌ها و دوره‌ها بر مبنای برنامه‌ریزی متمرکز دولت و نخبگان و به شیوه مکانیکی و از «بالا به پایین» تعیین می‌شوند.

● آموزش در انگلستان «مشارکتی» (participatory)، دموکراتیک، چند صدایی، گفت‌وگویی (dialogical)، مبتنی بر یادگیری فعال (active learning)، و بازتابی (relexive learning) است، اما آموزش در ایران اقتدارگرایانه (authoritarian)، غیرمشارکتی،

تک‌صدایی (monologue)، و یادگیری منفعل (passive learning)، ایستا و غیربازتابی است.

● آموزش در انگلستان مبتنی بر حفظ و ملاحظه استقلال، فردیت و مبتنی بر روش خوداتکایی دانشجویان، و استاد و نظام آموزشی تنها نقش «تسهیل‌گر» و مشاور و راهنما را دارد، در حالی که در ایران آموزش دانشگاهی فاقد کلیه صفات مذکور است، و دانشجویان و علائق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند.

● دانشگاه غربی / انگلیسی، علم را یک «فرآیند» (process)، مقوله‌ای «اجتماعی» و امری «تعاملی» (interactive) می‌داند، در حالی که در نظام معرفت‌شناختی دانشگاه ایرانی، علم نوعی «محصول» (product) و مقوله‌ای «شناختی» (cognitive) تلقی می‌شود که می‌توان آن را مانند کالا وارد کرد و مانند کالا مبادله و مصرف نمود.

● آموزش عالی و تفکر علمی در انگلستان «انتقادی» (critical) و «تحلیلی» (analytical) است، در حالی که تفکر علمی در ایران عمدتاً «توصیفی» و «ستایش‌گرایانه» (conserving) است و آموزش عالی ایران کم‌تر اجازه رشد اندیشه انتقادی و تحلیلی را به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی می‌دهد.

● آموزش عالی و دانشگاه‌ها در انگلستان «استقلال نهادی» (institutional autonomy) دارند، در حالی که در ایران هنوز «تفکیک نهادی» (institutional differentiation) بین نهاد سیاست، دولت و نهاد فرهنگ، آموزش و دانشگاه مشخص نیست (فاضلی، ۱۳۸۳).

نهادهای آموزشی محصول فرهنگ جامعه خود هستند. وقتی دانش، شیوه‌های یادگیری، و ارزش‌ها در جامعه‌ای تغییر کنند، نهادهای آموزشی نیز به تبع آن تحول پیدا می‌کنند (Grant, 2000: 208). بر این مبنا برخی از تفاوت‌های موجود میان آموزش عالی ایران و انگلستان ناشی از تفاوت میان ساختارهای اجتماعی ایران و انگلستان است. اما به هر حال ما باید این تفاوت‌ها را بشناسیم و چنانچه آن‌ها را مانع پیشرفت علمی کشور می‌دانیم، برای تغییر یا خنثی کردن تأثیرات منفی آن‌ها برنامه‌ریزی کنیم. در زیر به برخی از این نکات می‌پردازیم:

تغییر ساختار آموزشی دانشگاه از استادمحوری به دانشجومحوری

برنان در یک بررسی تجربی گسترده نشان می‌دهد که افزایش تعداد دانشجویان و گسترش کمی آموزش عالی باعث تنوع و گوناگونی محتوای دروس، تنوع روش‌ها و سازوکارهای ارزیابی دروس و دانشجویان به منظور انطباق دادن روش‌ها و اصول آموزشی متناسب با زمینه‌های متنوع دانشجویان، و نیازها و امیال آن‌ها در دانشگاه‌های اروپایی و امریکا شده است (Brennan, 1997: 63). به همین دلیل به رغم آن که دانشجویان اروپایی هزینه‌های سنگینی برای تحصیل می‌پردازند، همچنان رغبت و تمایل کافی برای ورود به دانشگاه دارند و دانشگاه‌ها هر روز گسترش بیش‌تر می‌یابند و تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی کاهش نیافته است. این نکته، تجربه بزرگی برای آموزش عالی ایران است. اگر آموزش عالی درصدد تأمین بخشی از هزینه‌های خود توسط دانشجویان است، ناگزیر باید متناسب با تقاضا، نیاز و میل واقعی دانشجویان، دروس و برنامه‌های آموزشی خود را تعدیل کند و تنوع بخشد. دانشگاه بیش از هر چیز باید در مقابل دانشجو پاسخگو باشد تا بتواند از دانشجو انتظار پرداخت شهریه، تلاش برای یادگیری، فداکاری و ایثار در راه علم و دانش داشته باشد. به خاطر داشته باشیم که استادان برای این در دانشگاه حضور دارند که عده‌ای به نام دانشجو در کلاس‌های درس حاضرند، در غیر این صورت بهتر بود استادان برای انجام دادن تحقیقات و مطالعات عالی و پیشرفته در گوشه‌ای خلوت و آرام به آزمایشگاه‌ها بروند. اما این واقعیت تا به امروز در ایران و کشورهای جهان سوم و اروانه فهم شده است.

یکی دیگر از الزامات دانشجومحوری بودن دانشگاه، شفاف‌ساختن معیارهای ارزشیابی کارها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان توسط استادان است. جان برنان در مطالعه‌اش درباره آموزش عالی در اروپا بر این نکته تأکید می‌کند که روش‌های ارزشیابی امتحانات و مدارک علمی و دانشگاهی در دانشگاه‌های اروپا واضح، شفاف، چندبعدی، و عمومی است. این امر هم پاسخگویی دانشگاهی در برابر دانشجو و اجتماع علمی را

می‌سرس می‌کند، هم زمینه‌ای برای جلب اعتماد دانشجویان خارجی فراهم می‌سازد (Brennan, 1997: 73). به عنوان یک ایرانی که دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را در دانشگاه‌های ایران طی کرده‌ام، همواره شاهد نگرانی‌ها و تردیدهای جدی دانشجویان و همکلاسی‌هایم دربارهٔ روش ارزیابی کارشان توسط استادان بوده‌ام. این نگرانی‌ها هنوز هم وجود دارد و دانشجویان سازوکارهای مطمئنی برای دفاع از حقوق خود و ابراز نگرانی‌های خود ندارند. این موضوع بخشی از مسئله عمومی‌تری به نام پاسخگو بودن است. اما پاسخگو بودن تمام ارکان آموزش و پژوهش دانشگاه را در بر می‌گیرد. ساموئل جانسون به درستی گفته است «پاسخگو بودن دانشگاه وقتی به نحو معنادار و مؤثر تحقق می‌یابد که نوعی بازجویی و بازرسی بیرونی (external scrutiny) به وسیلهٔ عوامل مستقل، یعنی عواملی که خود در مقابل عوامل دیگر پاسخگو هستند، انجام گیرد و این عوامل بتوانند دربارهٔ دانشگاه‌ها اظهارنظر عمومی کنند و آرای آن‌ها بر منافع و موضوعات مورد علاقهٔ دانشگاه‌ها به نحو مثبت یا منفی تأثیرگذار باشد.» پاسخگو بودن دانشگاه زمانی امکان‌پذیر است که دانشگاه استقلال داشته و دانشگاهیان از آزادی دانشگاهی بهره‌مند باشند.

«استقلال دانشگاهی» (academic autonomy) و «آزادی دانشگاهی» (academic freedom) دو ویژگی اصلی فرهنگ دانشگاهی است که جنبهٔ جهانی نیز دارد (Taylor, 1999: 41-42). منظور از «استقلال» نوع خاص رابطهٔ میان دولت و دانشگاه است که در آن دولت ضمن حمایت از فعالیت‌های دانشگاهی از دخالت در آن نیز اجتناب می‌کند. همچنین لازمهٔ «آزادی دانشگاهی» نیز این است که دولت‌ها «استقلال» نهادهای دانشگاهی را بپذیرند (Barnett, 1990: 143). عدم استقلال دانشگاه‌ها یکی از موانع مهم رشد و توسعهٔ علمی در کشورهای توسعه‌نیافته است. تحقیقات تجربی بسیار نشان می‌دهد که دانشگاه در کشورهای جهان سوم یا منسوب به جنوب، مؤسسه‌ای سیاسی است که هم دولت و هم نیروهای سیاسی در آن فعالانه درگیر هستند. از نظر دولت، دانشگاه به منزلهٔ پایگاهی برای کنترل

اجتماعی و ایجاد نظم و انتقال ایدئولوژی طبقه حاکم محسوب می‌شود، و در عین حال دانشگاه مقرر دگراندیشان و مدافعان دموکراسی و آزادی نیز هست. این امر باعث شده است که دانشگاه دارای استقلال لازم برای پی‌گیری اهداف علمی و آموزشی خود نباشد. اگر چه در کشورهای شمال، دانشگاه بخشی از فرآیندهای دوره مابعد صنعتی و فرانوگرایی و در عین حال مرکزی برای جست‌وجوی منافع اقتصادی از راه کالایی و تجاری کردن علم است (Inayatullah and Giley, 2000: 6). اما از نظر سیاسی، آموزش عالی نهاد مستقل و متکی به خود محسوب می‌شود. در سال ۱۹۹۷ بر اساس تجربه دانشگاه‌های ییل و هاروارد، سه شرط را برای موفقیت دانشگاه مطرح کردند:

- آزادی فکری (intellectual freedom): این که دانشجویان و استادان احساس کنند برای مطالعه و تحقیق هیچ گونه بحثی درباره فعالیت‌های دانشگاهی و محدودیت و مانعی در راه آن‌ها وجود ندارد.
- نبود الزامات مشکوک اخلاقی (no etically dubious): این که دانشگاه‌ها بتوانند هدایا و کمک‌های خیریه را بدون هر گونه الزام و تعهد اخلاقی که خارج از الزامات و اخلاق دانشگاهی است، بپذیرند.
- نبود پیوندها و زدوبندهای پنهان: این که مؤلفان و دانشگاهیان به طور علنی حمایت‌ها و کمک‌های مالی را که برای نشر کارهایشان دریافت می‌کنند، اعلام نمایند.

نتیجه‌گیری

در عصر «انفجار دانش» دیگر نمی‌توان با روش‌ها و نگرش‌های سنتی و جافتاده مرسوم در «بازار جهانی علم» رقابت کرد و از کاروان معرفت عقب نماند. تولید دانش و تربیت نیروی انسانی مولد، خلاق و توانا مستلزم رویکردهای نوین به آموزش عالی در بستر «جهان جهانی‌شده» (globalized world) کنونی است، رویکردی که اولاً پیوند و عجين‌شدگی علم و

فن‌آوری‌های ارتباطی و آموزشی نو، و ثانیاً «امکانات» و در عین حال «الزامات» نهادی و ساختاری جدید به وجود آمده در جهان را در نظر بگیرد. یکی از این الزامات، مشارکت دانشگاهیان و پژوهشگران در سطوح بین‌المللی است. اگر درصدد افزایش «برون‌داده»های آموزش عالی کشور هستیم، ناگزیر باید هم عوامل درونی نظام آموزش عالی را اصلاح کنیم و بهبود بخشیم و هم امکان ارتباط با جهان علم و دانش را برای مشارکت دانشگاهیان در آن فراهم سازیم. برای فراهم ساختن چنین هدفی، با توجه مباحث ارائه شده در این مقاله و تجارب دیگر، نکات زیر را به صورت خلاصه پیشنهاد می‌کنیم.

۱- نظام آموزش عالی کشور از نظر ارتباطات دانشگاهی در سطوح مختلف بین‌فردی، بین سازمانی، ملی و بین‌المللی دارای مشکلات و گسیختگی‌هایی است که این امر باعث افت بازده نهایی این نظام می‌شود زیرا همان‌طور که دیدیم، تحقیقات تجربی نشان می‌دهد که بازده علمی دانشگاهیان به میزان ارتباطات آن‌ها بستگی دارد. برای حل این مشکلات پیشنهاد می‌شود اولاً، برای شناخت کم و کیف وضع ارتباطات دانشگاهی کشور و متغیرهای مؤثر و دخیل بر آن، مطالعات تجربی گسترده‌ای انجام شود. ثانیاً، موضوع بسط ارتباطات علمی دانشگاهیان به منزله یک «اولویت» و «سیاست استراتژیک» در برنامه‌های توسعه آموزش عالی کشور و به خصوص در برنامه توسعه چهارم کشور قرار گیرد.

۲- اگر چه در سال‌های اخیر ارتباطات علمی بین‌المللی کشور در حال گسترش بوده است، اما در مقایسه با نیازهای کشور و سرعت «بین‌المللی شدن» آموزش عالی و علم در سطح جهان، ما نیازمند اتخاذ سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی متناسب با وضع کنونی جهان و نیازهای کشور هستیم. در این زمینه تغییر نگرش از «اقتباس و اخذ» دانش و سیاست‌گذاری بر مبنای ارتقای «مشارکت» علمی کشور در روند جهانی تولید علم بسیار ضروری است.

۳- با توجه به این‌که در یک قرن گذشته مهم‌ترین شکل ارتباطات علمی کشور اعزام به دانشجویان بوده است، این امر باعث شده است که همکاری‌های علمی و مبادلات دانشگاهی نیز

اغلب به صورت اعزام تعریف و تلقی شود. با توجه به نیازهای متنوع کشور، دیگر نمی‌توان مبادلات و ارتباطات علمی و دانشگاهی را محدود به اعزام تعدادی محدود دانشجو دانست. با توجه به قابلیت‌ها و نیازها و توسعه امکانات ارتباطی جدید باید به تدریج مفهوم جامع‌تری از ارتباطات دانشگاهی به وجود آوریم و انواع مبادلات دانشگاهی مانند مبادله دانشجو، توسعه بازارها و موقعیت‌های مبادله کالاهای علمی و فکری، افزایش معاهدات همکاری دانشگاهی بین‌المللی در زمینه آموزش‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت، برگزاری دوره‌های آموزشی و پژوهشی مشترک بین‌المللی و نظایر این‌ها را به منزله پاره‌های مغفول مانده یا کم‌تر توسعه یافته در سیاست ارتباطات علمی بین‌المللی بگنجانیم.

۴- با توجه به تجارب نمایندگی علمی کشور در انگلستان و مشکلاتی که برای ارتباطات علمی و دانشگاهی با آن مواجه هستیم، ایجاد مراکز مدیریت ارتباطات علمی و دانشگاهی کشور با امکانات لازم برای تأمین کلیه نیازهای کشور در کشورهایی که با آن‌ها ارتباطات علمی داریم، بسیار ضروری است.

۵- برای گسترش ارتباطات بین‌المللی کشور لازم است که الگوها و نظام‌های ارتباطی کشورهای دیگر را بشناسیم تا بتوانیم هم از تجارب آن‌ها بهره‌مند شویم، هم برای ایجاد ارتباط ناگزیر باید اصول و روش‌ها و مقررات دیگر کشورها را بدانیم. در این زمینه پیشنهاد می‌شود یک طرح مطالعاتی گسترده تجربی برای بررسی تطبیقی نظام‌های مدیریت ارتباطات علمی بین‌المللی انجام شود.

۶- با توجه به این که هدف اصلی اعزام دانشجو کسب تخصص و ارتقای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بوده است، تاکنون نقش دانشجویان در زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کم‌تر دیده شده است. دانشجویان می‌توانند عوامل اصلی ارتباطات دانشگاهی و علمی کشور با جهان خارج باشند. برای این منظور در ابتدا باید نگرش یک‌سویه تخصص‌محور کنونی به دانشجویان، به نگرشی چندبعدی و جامع‌تر تغییر کند و برای استفاده‌های گسترده‌تر از حضور

آنان در خارج برای توسعه ارتباطات دانشگاهی کشور مطالعه و برنامه‌ریزی شود.

۷- به منظور ارتقای توان ارتباطی استادان و پژوهشگران کشور لازم است امکانات و بودجه‌های لازم برای اجرای «پژوهش‌های مشارکتی» (collaborative research) بنیادی و کاربردی با مشارکت پژوهشگران خارجی افزایش یابد و تحقیقات کشور تا حد اکثر ممکن به سوی «پژوهش‌های مشارکتی» تحول یابند.

۸- یکی از اساسی‌ترین موانع کشور در راه توسعه ارتباطات علمی بین‌المللی، مشکل زبان خارجی است. با توجه به این واقعیت که انگلیسی به منزله «زبان جهانی» در اجتماع علمی پذیرفته و تثبیت شده است، ناگزیر باید در زمینه آموزش و فراگیرکردن زبان انگلیسی در بین دانشگاهیان، سیاست و استراتژی متفاوتی از آنچه تاکنون دنبال شده است، اتخاذ کرد. همچنین یکی از راه‌های ممکن دیگر برای ارائه تولیدات علمی کشور در سطح جهانی، ایجاد و تأسیس مرکزی در آموزش عالی برای راهنمایی و اطلاع‌رسانی به پژوهشگران داخلی در زمینه افزایش مشارکت بین‌المللی آنان و همچنین ترجمه و تبدیل تولیدات علمی داخلی کشور به زبان‌های بین‌المللی است.

۹- همان‌طور که لازمه توسعه و گسترش صادرات کالاهای اقتصادی، فراهم و مساعد بودن زمینه و ساختار حقوقی خاص است. تجارب علمی و گسترش مبادلات دانشگاهی نیز مستلزم تحولاتی در زمینه مقررات مربوط به روابط خارجی دانشگاه‌ها و دانشگاهیان است. در این زمینه باید شرایطی فراهم کرد تا هم پژوهشگران و استادان خارجی بتوانند با سهولت بیش‌تر با همکاران ایرانی خود مراد داشته باشند، و هم دانشگاهیان ایران بتوانند با آن‌ها رفت‌وآمد دادوستد کنند.

منابع

- جنکل، هانسون، ون. «دانشگاه ۲۰۵۰: سازمانی برای پرورش خلاقیت و نوآوری»،

- ترجمه محمد حسین نژاد سلیمی. رهیافت. شماره شانزدهم، ۱۳۷۶، ۹۹-۱۰۷.
- محسنی، منوچهر. «دانشگاه در بستر رشد تاریخی از نظر ساختارها و نقش‌ها»، دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۸.
- Aigner, J., Nelson, P., and Stimfle J. R. *Internationalizing the University: Making It Work*. Springfield Va: CBIS Federal, 1992.
- Alladin, I. "International Co-operation in Higher Education: the Globalization of Universities". *Higher Education in Europe*, 17, no. 4, 1992, 4-13.
- Barnet, R & Griffin, A. (eds.). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassell. 1997.
- Barnet, R. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University, 2000.
- Barnett, R. *The Idea of Higher Education*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University, 1990.
- Belcher, J. "Thinking Globally, Acting Locally: Strategies for Universities". *Journal For International Education*, 6 (3), 1995, 7.
- Bender, T. "Politics, Intellect, and The American University", In T. Bender and C. Schorske (eds.) *American Academic Culture in Transformation*. Princeton: University. of Princeton Press, 1997.
- Braun, D & F-X. Merrien. "Governance of Universities and Modernization of the States: Analytical Aspects", In Braun, D & F-X.

Merrien (eds.) *Towards a New Model of Governance for Universities: A Comparative View*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1988.

- Brennan, J. "Studying in Europe. 62-75". In McNamara, David & R. Harris (eds.) *Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning*. London and New York: Routledge, 1997.

- Bruch, T. & A. Barty. "Internationalizing British Higher Education: Students and Institutions". In P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. London: SRHE, 1998.

- Callan, H. "Internationalization in Europe". In P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. London: SRHE.

- Delanty, G. *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. London: SRHE, 2001.

- De Wit, H. *Internationalization of Higher Education in the United States and Europe. A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, Connecticut, and London: Greenwood Press, 2002.

- Evans, G. R. *Academics and the Real World*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University, 2002.

- Evans, G. R. *Calling Academia to Account: Rights and Responsibilities*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University, 1999.

- Foucault, M. *The Archaeology of Knowledge*. London: Rutledge, 1972.

- Grant, J. "Consciousness-based Education: a Future of Higher Education in the New Millennium", In S. Inayatullah & J. Gidley (eds.) *The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 2000.
- Green, A. *Education, Globalization and Nation State*. London: Macmillan, 1997.
- Habermas, J. *Knowledge and Human Interests*. Oxford: Heinemann, 1972.
- Harvey, D. *The Condition of Postmodernity*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell, 1990.
- Hayton, A. & A. Paczuska. "Introduction: Education in demand?", In Hayton, A. & A. Paczuska (eds.) *Access, Participation and Higher Education: Policy and Practice*. London: Kogan Page, 2002.
- Inayatullah, & J. Gidley. "Forces Shaping University Future". In S. Inayatullah & J. Gidley (eds.) *The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 2000.
- Jarvis, P. *Universities and Corporate Universities: The Higher Education in Global Society*. London: Kogan Page, 2001.
- Johnston, J. and Edelstein, R. *Beyond Borders*. Washington D. C: American Association College, 1993.
- Kallen, D. "Academic Exchange in Europe: Towards a new Era of

Cooperation". In *The Open Door: Pan-European Academic Cooperation, an Analysis and a Proposal*. Bucharest: UNESCO, 1991.

- Katz, R & Associates. *Dancing With the Devil*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

- Kishun, R. Internationalization in South Africa. In P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. London: SRHE, 1998.

- Knight, J. and De Wit, H. "Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives". In De Wit (ed.) *Internationalization of Higher Education: A Comparative Study*. Amsterdam: European Association of International Education, 1997.

- Knight, J. *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research Paper No. 7. Ottawa, Canada, Bureau for International Education, 1994.

- Knight, J. "Asia Pacific Countries in Comparison to Those in Europe and North America: Concluding Remarks". In *Internationalization in Higher Education in Asia Pacific Countries*. Knight, J and H. de Wit (eds.) Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

- Levine & Associates. *Shaping Higher Education's Future*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

- Lewellen, T. C. *The Anthropology of Globalization: Cultural Anthropology Enters the 21st Century*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 2002.

- Lim, G. (ed.) *Strategies for a Global University: Model International Development Experiment*. East Lansing: Michigan State University, 1995.
- Lucas, C. J. *Crisis in the Academy*. London: Macmillan, 1996.
- Lukasiewicz, J. *The Ignorance Exploitation*. Ottawa: Carlton University Press, 1994.
- Lyotard, J-F. *The Postmodern Condition: A Report On Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984 [1979].
- Martin, E. *Changing Academic Work: Developing the Learning University*. London: SFRHE & Open University, 1999.
- Neubauer, D. "Will the Future Include Us? Reflections of a Practitioner of Higher Education", In S. Inayatullah & J. Gidley (eds.) *The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 2000.
- Pelikan, J. *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press, 1992.
- Raschke, C. A. *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London: Routledge-Falmer, 2003.
- Sadlak, J. "Globalization and Concurrent Challenges for Higher Education", In P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. SRHE
- Schott, T. 1991. "The World Scientific Community: Globality and Globalization", *Minerva* 29, 1988, 440-462.
- Scott, P. *The Crisis of the University*. Beckenham: Croom Helm, 1984.

- Scott, P. *Mass Higher Education in Europe: Implications for Students Mobility Education*. EAIE Occasional Paper 1. Amsterdam: European Association For International Education, 1992.
- Scott, P. *The Meanings of Mass Higher Education*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University, 1995.
- Scott, P. "Massification, Internationalization and Globalization", In P. Scott (ed.) *The Globalization of Higher Education*. 108-129. London: SFRHE & Open University, 1998.
- Scott, P. *Globalization and the University*. CRE action 115, 1999, 35-46.
- Scott, P. "Triumph or Retreat", In D. Warner & D. Palfrayman (eds) *The State of UK Higher Education*. London: SFRHE & Open University, 2001.
- Seville, A. & Tooley, J. *The Debate on Higher Education*. London: SRHE, 1997
- Shumar, W. *College for Sale*. London: Falmer, 1997.
- Sinnott, J. & Johnson, L. *Reinventing the University*. Norwood: Ablex, 1996.
- Spies, P. "University Traditions and the Challenge of Global Transformation", In S. Inayatullah & J. Gidley (eds.) *The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey, 2000.

- فاضلی، نعمت‌اله. بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا: مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران، نامه انسان‌شناسی، دوره اول، شماره سوم، صص ۹۳-۱۳۲.