

تأملی بر مبانی انسان‌شناختی «ارزیابی کیفیت» در آموزش عالی ایران و سنجش سازواری آن با انسان‌شناسی اسلامی

محمدحسن میرزامحمدی*

حمداله محمدی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف سنجش سازواری مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران با انسان‌شناسی اسلامی و با استفاده از روش‌های تحلیل مفهومی، تحلیل کیفی محتوا و استنتاجی انجام گرفته است. بر این اساس، در ابتدا پس از بیان جایگاه ارزیابی کیفیت در فلسفه بازارمحور نولیبرالیسم، مبانی انسان‌شناختی این فلسفه تبیین شده است. یافته‌های پژوهش نشان از آن دارد که ارزیابی کیفیت و اصلاحات بازارمحور در هم تنیده در آن، در ساحت انسان‌شناسی متکی بر مفهومی تحول یافته از انسان اقتصادی در بطن تفکر فلسفی نولیبرالیسم است. این اصلاحات بازارمحور، در ساحت نظری و عملی متکی بر اصولی مانند رقابت، خودمحوری، بیشینه‌خواهی و خرد ابزاری هستند که با اصول انسان‌شناسی اسلامی مانند حفظ و ارتقای فردیت، تکیه بر فطرت الهی، کرامت انسان، حفاظت از آزادی و اصل عاملیت انسان تناقض‌های جدی دارند.

واژگان کلیدی: ارزیابی کیفیت، اصلاحات بازارمحور، آموزش عالی، انسان‌شناختی، نولیبرالیسم.

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول): mirzamohammadi@shahed.ac.ir

**دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

بیان مسئله

ارزیابی کیفیت به‌عنوان یک برنامه یا بخشی از فعالیت یک نظام آموزشی، همواره یکی از دغدغه‌های سیاست‌گذاران بوده است. پاتون^۱ (۲۰۰۸) ارزیابی را گردآوری اطلاعات درباره فعالیت‌ها و ویژگی‌ها و بروندهای برنامه به‌منظور قضاوت درباره برنامه، بهبود اثربخشی برنامه یا اطلاع‌رسانی برای تصمیم‌گیری جهت برنامه‌ریزی آینده تعریف کرده است. ارزیابی تاریخی طولانی دارد و می‌توان آن را بخش مهمی از نظام دیوان‌سالار اداری و آموزشی در طول تاریخ دانست. باین وجود، از حدود دهه ۱۹۷۰ میلادی در غرب شاهد بروز گفتمان نوینی از ارزیابی و «تضمین کیفیت»^۲ هستیم که می‌توان آن را بخشی از نظام فکری نولیبرالیسم^۳ و در پیوند با پدیده‌های دیگری مثل «بازاری‌سازی»^۴، «مدیریت عمومی نوین»^۵، «تجاری‌سازی»^۶ و «پاسخ‌گویی»^۷ دانست که هدف آن، گسترش «زبان شفافیت»^۸ و کارایی نظام آموزش عالی است (شور و رایت^۹، ۲۰۰۰؛ بل^{۱۰}، ۲۰۰۳).

نولیبرالیسم به‌عنوان یک مکتب فکری و فلسفه سیاسی، خیزش نوعی فردگرایی رقابتی و انحصارطلب است که آزادی فردی را بر عدالت اجتماعی و برابری اولویت می‌دهد. این نگرش از دهه ۱۹۳۰ با آثار متفکرانی همچون هایک^{۱۱} (۱۹۴۴، ۱۹۸۸)، فریدمن^{۱۲} (۲۰۰۲) و بوکانن^{۱۳} (۱۹۸۴) مطرح شد و از دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با ائتلاف سیاسی «ریگان-تاچر»^{۱۴} در عرصه عمل قوت گرفت. خصوصی‌سازی، سیاست عدم مداخله، بازار و تجارت آزاد، تجاری‌سازی و شعار دولت‌های کوچک از نمونه

1. Patton

2. Quality Assurance (QA)

3. Neoliberalism

4. Marketisation

5. New Public Management (NPM)

6. Commercialization

7. Accountability

8. language of clarity

9. Shore & Wright

10. Ball

11. Hayek

12. Friedman

13. Buchanan

14. Reagan-Thatcher Coalition

سیاست‌های نولیبرالیسم در عرصه‌های مختلف اجتماعی است (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۶). «مدیریت عمومی نوین» رویکردی بود که می‌توانست این وعده را محقق کند. این رویکرد، به‌عنوان یکی از جلوه‌های اصلی نولیبرالیسم، سعی در توسعه مدیریت بازارمحور و منطق هزینه-سود در نهادهای تربیتی دارد (میرزاحمدی و محمدی، ۲۰۱۸) و نظام تربیتی را شبیه به یک «بنگاه اقتصادی» در نظر می‌گیرد.

موج خصوصی‌سازی نهادهای خدمات عمومی و ازجمله دانشگاه از اواخر دهه ۱۹۷۰ در کشورهای عضو «سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی»^۱، جنبش جهانی «تضمین کیفیت» و اعتبارسنجی نهادهای تربیتی به‌خصوص بعد از نیمه دهه ۱۹۹۰، موج تجاری‌سازی، ظهور و رواج الگوی «بازارمحور» تحت تأثیر نهادهای بین‌المللی اقتصادی همچون بانک جهانی و سازمان تجارت جهانی^۲ بخش‌های مهمی از این گفتمان هستند. بارنت^۳ (۲۰۱۱) معتقد بود که اصلاحات بازارمحور در آموزش عالی بیش از اینکه حاوی دغدغه اقتصادی باشند، دارای ماهیت سیاسی و ایدئولوژیک هستند. به تعبیر فراستخواه (۱۳۸۸)، این تحولات دارای ابعاد فرهنگی و معنایی عمیقی هستند، بنابراین برای مطالعه انتقادی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی به‌عنوان بخشی مهم از اصلاحات بازارمحور، باید با نگاهی ژرف و فلسفی به این مسئله نگریده شده شود. در این منظر، «ارزیابی کیفیت» به‌عنوان بخشی از اصلاحات بازارمحور در آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود که با مدیریت نوین عمومی در هم تنیده است و ترویج پاسخ‌گویی، رقابت‌گرایی، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و نتیجه‌گرایی از نمودهای آن به شمار می‌روند. به عبارت دیگر، در این پژوهش، «ارزیابی کیفیت» به‌عنوان بخشی مهم از دانشگاه بازارمحور و در هم تنیده با مبانی فلسفی و اصلاحات روبنایی نظام فکری نولیبرالیسم مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

بسیاری از متفکران، بازاری‌سازی و پدیده‌های مرتبط با آن همانند جنبش تضمین کیفیت (QA) را پروژه‌ای می‌دانند که از دهه ۱۹۷۰ تحت حاکمیت ائتلاف نومحافظه‌کار ریگان- تاچر در نظام آموزش عالی کشورهای عضو «سازمان همکاری‌ها و توسعه اقتصادی» (OECD) در حال اجرا است و گرچه در این مدت ماهیت آن

1. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)

2. World Trade Organization (WTO)

3. Barnett

دچار تحولاتی شده است، ولی اصول مهم آن همواره حفظ شده است (وب^۱، ۲۰۱۱؛ فاسکت^۲، ۲۰۱۱؛ آمبروزیو^۳، ۲۰۱۳؛ فوردی^۴، ۲۰۱۱). جنبش تضمین کیفیت در نهادهای اجتماعی و تربیتی بخشی مهم از فرایند بازاری‌سازی است که سعی دارد با به کارگیری الگوهای بازارمحور در مدیریت نهادهای تربیتی، آنها را نسبت به بودجه مصرف شده و زمان «پاسخگو» کند. «پاسخگویی» از ارکان مهم بازاری‌سازی و مدیریت نوین در آموزش عالی است. لزوم پاسخگویی دانشگاه‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی در مقابل نیازهای روزمره همواره مورد توجه بوده است، ولی از دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ معنای این مفاهیم دچار تحولاتی شد و با حاکمیت گفتمان بازارمحور نولیبرالیسم، پاسخگویی و «کارایی» معنایی جدید به خود گرفت. تلقی نوین از ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی که از ارکان مهم بازاری‌سازی آموزش عالی به شمار می‌رود و پاسخگویی، اعتبارسنجی، استانداردسازی، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و توسعه «خودارزیابی» بر اساس مقیاس‌های بیرونی از بخش‌های مهم آن است.

با توجه به اهمیت یافتن موضوع کیفیت و پاسخگویی نظام‌های آموزش عالی در جهان، دغدغه ارتقا و تضمین کیفیت نظام دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران نیز مطرح شده، و در اسناد بالادستی مانند برنامه‌های توسعه، نقشه جامع علمی کشور، قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم تحقیقات و فناوری مورد توجه قرار گرفته است. در این راستا، از سال ۱۳۷۹ مسئولیت ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به سازمان سنجش آموزش کشور واگذار شده و اجرای آن توسط مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی مدیریت و راهبری می‌شود. این مرکز بیش از دو دهه است که نسبت به انجام ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و در جهت جامه عمل پوشاندن به چشم انداز وزارت یعنی استقرار نظام جامع تضمین کیفیت در آموزش عالی، اقدام کرده است. از جمله فعالیت‌های مهم مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی می‌توان به اقدامات آموزشی (شامل برگزاری کارگاه‌ها و...)، پژوهشی (شامل تولید دانش مناسب و...)، و

1. Webb

2. Foskett

3. Ambrosio

4. Furedi

کارشناسی و اجرایی (شامل مدیریت و برنامه‌ریزی فعالیت‌ها و...) اشاره کرد (وزارت علوم تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶). شاید بتوان مهم‌ترین دستاورد مرکز را فرهنگ‌سازی و ایجاد گفتمان بهبود و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشور طی دو دهه اخیر دانست به‌گونه‌ای که اکنون نمی‌توان دانشگاهی در سطح کشور پیدا کرد که درگیر ارزیابی کیفیت نباشد. لکن این طرح، چالش‌هایی نیز داشته است که از جمله مهم‌ترین آنها افزون بر مشکلات اجرایی، اساس آن بر منطق بازاری‌سازی است. این گفتمان به‌عنوان بخشی مهم در مباحث نظری و سیاست‌گذاری آموزش عالی بدل شده (باقری، ۱۳۹۱) و در اسناد مختلف آموزش عالی به‌وضوح دیده می‌شود (محمدی، ۱۳۹۷). بررسی و نقد این گفتمان و میزان سازواری آن با مبانی و هدف‌های تعلیم و تربیت اسلامی از دغدغه‌های پژوهشگران حاضر است که در پژوهش‌های مختلف به آن توجه کرده‌اند (میرزامحمدی و محمدی^۱، ۲۰۱۷؛ محمدی و میرزامحمدی، ۲۰۱۹؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۳).

در پژوهش حاضر تلاش شده است با نگاهی فلسفی، ارزیابی کیفیت به‌عنوان بخشی مهم از دانشگاه بازارمحور بررسی شود. البته فهم دقیق ارزیابی کیفیت و مبانی آن، مستلزم بررسی ابعاد مختلف دانشگاه بازارمحور و گفتمان بازاری‌سازی است. بر این اساس، نخست سعی شد تا به تحلیل گفتمان بازاری‌سازی در دانشگاه پرداخته شود و سپس به تحلیل و نقد مبانی فلسفی و به خصوص انسان‌شناختی «ارزیابی کیفیت» به‌عنوان بخشی از این گفتمان مبادرت شود. سپس در بررسی اجمالی به مقایسه این مبانی با «انسان‌شناسی اسلامی»، برگرفته از «نظریه اسلامی عمل» (باقری، ۱۳۹۰ و ۱۳۸۲) پرداخته شود. برای بررسی میزان تأثیر گفتمان ارزیابی کیفیت در اسناد پشتیبان آموزش عالی نیز قانون برنامه‌های توسعه چهارم تا ششم، نقشه جامع علمی کشور، قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم تحقیقات و فناوری، آیین‌نامه نظام نظارت وزارت علوم، و سند ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی بررسی می‌شود. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به سه پرسش پژوهشی است: الف) مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی بازارمحور چه هستند؟ ب) مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در اسناد پشتیبان نظام

1. Mirzamohammadi & Mohammadi

آموزش عالی ایران چه هستند؟ ج) تا چه اندازه مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی بازارمحور با مبانی انسان‌شناسی اسلامی سازوار است؟

روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخ به پرسش اول از روش تحلیل مفهومی از نوع «ارزیابی ساختار مفهوم» بهره گرفته شده است. به گفته کومبز و دنیلز^۱ (۱۳۸۸)، هدف تحلیل «ساختار مفهوم»، فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است. این پژوهشگران چهار رهنمود مهم را برای روش تحلیل ساختار مفهوم پیشنهاد کرده‌اند: در نظر گرفتن جنبه اخلاقی نگرستن به جهان (شیوه دید این ساختار مفهومی به افراد و جهان)، توانایی در نیل به مقاصد تربیتی، موجه بودن فرایندهای زیربنای ساختار مفهومی و بررسی انسجام و ناسازواری‌های ساختار مفهومی. بنابراین در این پژوهش سعی بر آن است تا تجاری‌سازی به‌عنوان یک مفهوم تحلیل شود و فرایندهای زیربنای (با تأکید بر مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم و مفهوم انسان اقتصادی) این ساختار مفهومی، میزان انسجام و ناسازواری و همچنین شیوه دید آن به افراد مورد بررسی و تحلیل قرار گیرند و در نهایت، توانایی آن در نیل به هدف‌های تربیتی بررسی شود.

در پاسخ به پرسش دوم نیز از روش تحلیل محتوای اسناد پشتیبان آموزش عالی بهره گرفته خواهد شد. برای رسیدن به این هدف، اسناد پشتیبان آموزش عالی (سند توسعه چهارم تا ششم و نقشه جامع علمی) از جهت میزان و نحوه پرداختن به مفهوم «ارزیابی کیفیت» و نسبت آن با سایر هدف‌های مندرج در آنها مورد تحلیل کیفی قرار خواهند گرفت. برای تحلیل محتوا در این قسمت از روش تحلیل محتوای تلخیصی^۲ بهره گرفته خواهد شد. در این گام، ارزیابی کیفیت به‌عنوان بخشی از روند کلی «مدیریت نوین عمومی» و بازاری‌سازی آموزش عالی بررسی شده و مقوله‌های مربوط به این روند مورد پژوهش قرار گرفته‌اند.

این روش تحلیل محتوا با روش کمی و با تأکید بر واحد کلمه آغاز می‌شود و در آن ابتدا کلمات و مفاهیم مرتبط با «ارزیابی کیفیت» و اصلاحات بازارمحور (مانند کالایی‌سازی، مشتری‌محوری، محوریت عرضه- تقاضا، رقابت، پارک‌های علم و

1. Coombs & Daniels

2. summative

فناوری، شرکت‌های دانش‌بنیان و...) در اسناد مذکور بررسی می‌شوند. در گام بعدی سعی می‌شود تا به صورت تفسیری، نحوه کاربرد مفاهیم مرتبط با تجاری‌سازی و ارتباط آن با عناصر دیگر متن در اسناد مذکور بررسی شود.

برای پاسخ به پرسش سوم در پژوهش حاضر از روش تحلیلی-استنتاجی بهره گرفته می‌شود. در این قسمت سعی می‌شود تا با تکیه بر الگویی از انسان در اسلام که باقری (۱۳۹۰ و ۱۳۸۷) ارائه داده است، اصول انسان‌شناسی در آموزش عالی مورد استنتاج قرار گیرد و بر مبنای آنها به نقد ارزیابی کیفیت در آموزش عالی اقدام شود.

یافته‌های پژوهش

پاسخ به پرسش اول پژوهش: ارزیابی کیفیت بازارمحور در نظام آموزش عالی از چه مبانی انسان‌شناختی سرچشمه می‌گیرد؟

همان‌طور که بیان شد، گفتمان نوین در «ارزیابی کیفیت» آموزش عالی مبتنی بر تفکر بازارمحور است و دانشگاه را به‌عنوان نهادی شبه بازار در نظر می‌گیرد که باید به شیوه «مدیریت نوین عمومی» و مبتنی بر عقلانیت اقتصادی و منطق هزینه-سود اداره شود. در این نظام فکری، همه ارکان برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی و به‌خصوص فرایند ارزیابی کیفیت نهادهای آموزش عالی، هویتی بازارمحور به خود می‌گیرند. در این فرایند، تولید نتایج عینی با محوریت منطق هزینه-سود ارزیابی می‌شوند و میزان موفقیت در تجاری‌سازی و کالایی‌سازی دانش از محورهای اساسی آن به شمار می‌روند. موفقیت دانشگاه‌ها در ارزیابی کیفیت، منوط به موفقیت آنها در تولید و تجاری‌سازی دانش است و تأمین منابع مالی آنها منوط به کسب رتبه و موفقیت در رقابت با دانشگاه‌های دیگر است. ارزیابی کیفیت بازارمحور در ساحت انسان‌شناختی برگرفته از تفکر نولیبرالیسم و ایده «انسان اقتصادی»^۱ است.

نولیبرالیسم در سطح فلسفی مبتنی بر مفهومی از انسان است که از آن به «انسان اقتصادی»^۲ تعبیر می‌شود. به‌صورت کلی، در بطن تفکر فلسفی نولیبرالیسم دو الگوی انسان‌شناختی را می‌توان مشاهده کرد: الگوی انسان اقتصادی در منظر افرادی مانند

1. Homo Economicus

2. Homo Economicus

بوکانن (۱۹۸۴) و گری بکر^۱ (۱۹۹۳) و الگوی «انسان قانونی^۲» در منظر هایک (۲۰۱۰). این الگوها دارای نقاط تمایز و مشترکات مهمی هستند که در پژوهشی دیگر به صورت مفصل به آن اشاره شده است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). این دو الگوی انسان‌شناختی ضمن داشتن اختلافات عمیق در باب تبیین انسان و به خصوص نقش عقلانیت در فرایند انتخاب و عمل انسان، هر دو به نوعی بازار را به عنوان قاعده و الگوی برتر تمامی اعمال و انتخاب‌های انسانی می‌دانند و مدافع بازاری‌سازی هستند.

بوکانن (۱۹۸۴) در طرح نظریه «انتخاب عمومی^۳» انسان اقتصادی را به عنوان یکی از محورهای مهم تبیین فرایند «انتخاب» انسان می‌داند. نظریه انتخاب عمومی دارای سه مفهوم کلیدی است: «فردگرایی روش‌شناختی^۴، انسان اقتصادی و سیاست به عنوان موضوع مبادله^۵» (بوکانن، ۱۹۸۴، ص ۱۳). فردگرایی روش‌شناختی به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر نظریه انتخاب عمومی است. بوکانن همانند هایک مدعی است که در سیاست نیز همانند اقتصاد «واحد بنیادین که انتخاب، عمل و رفتار می‌کند، فرد است و نه واحدهای ارگانیک مثل حزب، استان یا ملت». او نظریه نوین خود در باب سیاست را «یک نظریه فردگرایانه در سیاست» می‌خواند (بوکانن، ۱۹۸۴، ص ۱۳).

فردگرایی روش‌شناختی، ویژگی‌های نظام را از طریق عناصر تشکیل‌دهنده آن تفسیر می‌کند و معتقد است که سیاست نیز همانند اقتصاد، مبتنی بر علایق فردی افرادی است که در پی بیشینه‌سازی^۶ منافع خود هستند. انسان اقتصادی از دیگر عناصر این نظریه است و منظور این است که انسان در مقام‌های مختلف اجتماعی و سیاسی مبتکر، حسابگر، زیاده‌خواه و واجد خرد/بزاری است (دین‌پرست و ساعی، ۱۳۹۱).

انسان اقتصادی در پی بیشینه‌سازی تولید ثروت است. او در پی تأمین نیازهای خود است و در روابط اقتصادی خود با دیگران قابل تعریف است و آنچه روابط اقتصادی او را رقم می‌زند، علایق اوست و نه ملاحظات اخلاقی و معنوی (بوکانن و جفری^۷، ۱۹۸۴).

1. Gary Becker

2. Homo Legalis

3. Public Choice

4. Methodological individualism

5. Politics- as- exchange

6. Maximizing

7. Geoffrey

گری بکر در پی تعمیم الگوی انسان اقتصادی به سایر حوزه‌های اجتماعی است. او علم اقتصاد را به‌عنوان علم رفتار و کنش‌شناسی^۱ می‌داند. فوکو (۱۳۹۴) معتقد بود که دیدگاه بکر و دیگر نولیبرال‌ها در تعریف علم اقتصاد به‌عنوان علم رفتار، دو پیامد مهم در پی دارد: تحلیل امر غیراقتصادی به شیوه اقتصادی و ایجاد نوعی ذهنیت حکومتی که مبنای آن بر نقادی حکومت بر مبنای بازار است. متفکران نولیبرال مفهوم اقتصاد را گسترش دادند و آن را معادل علم رفتار در نظر گرفتند که وظیفه‌اش بررسی عقلانیت درونی فعالیت‌های انسان است و فوکو از آن به «تحلیل اقتصادی امر غیراقتصادی تعبیر کرده است» (فوکو، ۱۳۹۴، ۳۳۰). بنابراین به‌زعم فوکو در نولیبرالیسم ما شاهد «رمزگشایی از رفتار اجتماعی غیراقتصادی به روش اقتصادی هستیم» (فوکو، ۱۳۹۴، ۳۳۳).

نظریات امثال بکر، بوکانن و دیگر متفکران نولیبرالیسم به تعریفی نوین از مفهوم انسان اقتصادی منجر شد که با تلقی سنتی تفاوت‌های زیادی دارد. این چرخش در مفهوم انسان اقتصادی را یکی از مبانی اساسی نولیبرالیسم و تفاوت آن با لیبرالیسم کلاسیک است. رید^۲ (۲۰۰۹) این تغییر را چنین شرح داده است: «این تحول شامل تغییر از انسان‌شناسی مبتنی بر «مبادله و دادوستد»^۳ به انسان‌شناسی مبتنی بر «رقابت» است. این تغییر از دادوستد به رقابت دارای پیامدهایی است: درحالی که دادوستد امری طبیعی به شمار می‌رفت، در منظر نولیبرالیسم رقابت امری مصنوعی است که باید در مقابل گرایش به انحصار و همچنین دخالت دولت محافظت شود. رقابت نیاز به دخالت دائمی دولت دارد البته نه دخالت در بازار، بلکه دخالت در شرایط [پیش‌زمینه] بازار» (رید، ۲۰۰۹، ص ۲۸). بنابراین چرخش اردولیبرالیسم از مبادله به رقابت محض به عقلانیت سیاسی منجر شد که وجود حکومت‌داری ایجادچی^۴ و فعال را مشروعیت می‌بخشد. برخلاف تصور لیبرالیسم کلاسیک و نئوکلاسیک، لازمه عقلانیت سیاسی نوین نه محدودیت دولت از دخالت در بازار، بلکه همراهی دولت با اقتصاد بازار است: «باید به نفع بازار حکومت کرد و نه به سبب بازار» (فوکو، ۱۳۹۴، ص ۱۷۲).

1. Praxeology

2. Read

3. Exchange

4. Positive

این مفهوم از انسان اقتصادی موجب ظهور دیدگاه «سرمایه انسانی»^۱ نیز شد. بر این اساس، انسان باید با مدیریت صحیح منابع و زمانی که در اختیار دارد، وجود خویشتن را به‌عنوان یک سرمایه پرورش دهد و عرصه را برای بهره‌گیری هر چه بیشتر از آنها در فرایند «ارزش‌آفرینی اقتصادی» فراهم سازد. این تلقی از حکومت و بازار باعث تحول در مفهوم انسان اقتصادی نیز شد درحالی‌که انسان اقتصادی در منظر لیبرالیسم انسان مبادله‌گر و انسان دخیل در مبادله بود، انسان اقتصادی نولیبرالیسم یک کارآفرین^۲ است. در منظر نولیبرالیسم «همه انسان‌ها در پی موفقیت در فعالیت اقتصادی خود و پیروزی در بازی اقتصاد هستند» (اوکسالا^۳، ۲۰۱۳، ص ۷۰). در این دیدگاه، «کل جامعه به‌عنوان یک بازی است که در آن افراد با علاقه به خویشتن و به‌صورت اتمیک برای رسیدن به بیشترین نتیجه اقتصادی فعالیت می‌کنند» (اوکسالا، ۲۰۱۳، ص ۷۰). کارآفرینی ناظر بر مدیریت بهینه منابع و زمان برای تولید ثروت و سود اقتصادی است و در این مسیر است که انسان‌های اقتصادی با هم رقابت می‌کنند. هرچه فرد در این زمینه موفق‌تر باشد، می‌تواند در رقابت کارآفرینانه موفق‌تر باشد. از دیگر نتایج این مفهوم از انسان اقتصادی، تأکید بر انسان به‌عنوان موجودی خودم‌محور و واجد خصیصه خرد ایزاری و محاسبه‌گری است. در این منظر انسان با شناخت دقیق شرایط رقابت، به‌مثابه «کارفرمای خویشتن»^۴، به مدیریت برای تحقق هدف‌های خود به مدیریت سرمایه‌های انسانی خود اقدام می‌کند. این مفهوم از انسان اقتصادی مبنای گسترش خودارزیابی مستمر در فرایند ارزیابی و تضمین کیفیت است.

اگر انسان اقتصادی را به‌عنوان یک انسان محاسبه‌گر و عقلانی بدانیم، انسان‌شناسی هایک (۲۰۱۰) الگویی جایگزین برای انسان خواهد بود که با طرح عدم قطعیت، اولویت دانش عملی بر نظری (مسئله دانش جزئی و ضمنی) و نظم خودانگیخته به مخالفت با برنامه‌ریزی و اقتصاد عقل‌گرا پرداخت. سنت و قواعد اجتماعی در اندیشه هایک دارای نقشی مهم است و مبنای خرد انسان به شمار می‌رود. او برخلاف لاک، هابز و روسو معتقد بود که انسان نه‌تنها قبل از اجتماع آزادی ندارد، بلکه اساساً آزادی و وجود انسان در داخل سنت‌های اجتماعی ممکن است. قانون به‌عنوان یکی از

1. Human Capital

2. Entrepreneur

3. Oksala

4. Entrepreneur of himself

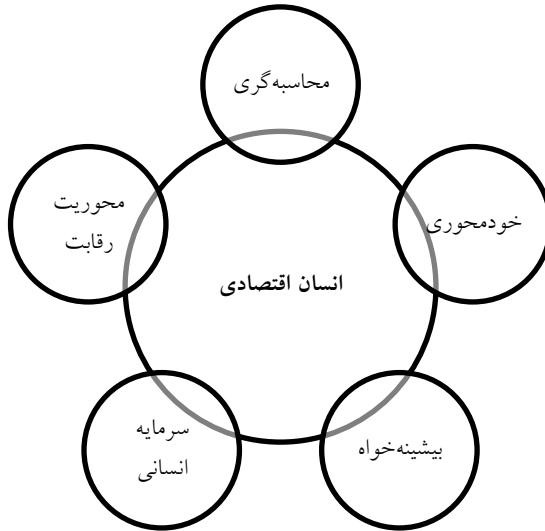
میراث‌های مهم تکامل اجتماعی و سنت بشری، شرط لازم و ضروری آزادی انسان است.

هایک (۱۹۸۸) معتقد بود که شرایط نابرابر موجود را باید نتیجه تکامل فرهنگی دانست و نه وجود ساختارهای ستمگر که حاصل برنامه‌ریزی عقلانی باشند. او با دفاع از فردگرایی روش‌شناختی و ارگانیک (در مقابل فردگرایی ذره‌گرا) از طرفی مخالف هرگونه تصور جمع‌گرایانه است و از سوی دیگر با فردگرایی هستی‌شناختی و اتمیک امثال هابز نیز مخالف است. بنابراین در تحلیل پدیده‌های مختلف اجتماعی از طرفی نباید به‌جز انگیزه‌های فردی بر چیزی تکیه کرد، و از سوی دیگر، اعتقاد به طرح‌ریزی و وجود قوانین عقلانی حاکم بر آنها نیز مورد قبول نیست. آنچه نولیبرالیسم از هایک به میراث برده است، اعتقاد به رقابت در فضایی مبهم و غیریقینی بازار است که در آن تنها دانش ضمنی و جزئی افراد راهنمای آنها است. این فضای رقابتی همانند تکامل زیستی متکی بر قوانین انتخاب است و در طی آن گزینش در سطح گروه‌ها اتفاق می‌افتد.

آنچه امروزه به‌عنوان مفهوم انسان مبنای استدلال بسیاری از طرح‌های بازارمحور نولیبرالیسم همانند تجاری‌سازی، خصوصی‌سازی، پاسخ‌گویی و... است، ترکیب از نگاه سنت‌گرایانه و ضدعقل‌گرایانه هایک با کارآفرین رقابتی و مفهوم سرمایه‌انسان امثال گری بکر، جیمز بوکانن و میلتون فریدمن است. آنچه از این رویکردها به‌جای مانده است فردگرایی انحصارطلب و رقابتی، تفسیر ضدعقل‌گرایانه در باب وضعیت اجتماعی، بازاری‌سازی همه ابعاد زندگی، حمایت از مفهوم سرمایه‌انسانی و از همه مهم‌تر دفاع از نظام سرمایه‌داری به‌عنوان زمینه ضروری برای تحقق آزادی فردی و بهترین میراث تکامل فرهنگی است.

بنابراین مفهوم انسان اقتصادی نولیبرالیسم دارای چند محور مهم است: اول تعمیم الگوی انسان اقتصادی به‌عنوان انسان خودمحور، بیشینه‌ساز سود، حسابگر و رقابتی به تمام حوزه‌های اجتماعی و هرگونه انتخاب عقلانی انسان، دوم مبنای عقل‌گرایانه که در انسان حسابگر و عقلانی نمود می‌یابد و سومین محور هم مربوط به کنترل‌گری غیرمستقیم دولت در فرایند تربیت و سوژه‌پروری برای تحقق انسان اقتصادی است. نظریه انسان قانونی بیان می‌کند قانون که خودانگیخته است، منبع آزادی انسان است. انتخاب انسان همواره در شرایط غیرقطعی و آمیخته با فرایندهای ناخودآگاه و

خودانگیخته اجتماعی است تا استدلال عقلانی. ویژگی‌های انسان اقتصادی در نمودار زیر خلاصه شده است:



شکل (۱) مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی بازارمحور

پاسخ به پرسش دوم پژوهش: «ارزیابی کیفیت» بازارمحور در اسناد پشتیبان نظام آموزش عالی ایران چه جایگاهی دارد؟

ارزیابی کیفیت در دانشگاه بازارمحور نیز مبتنی بر مبانی انسان‌شناسی نولیبرالیسم است. در نظر گرفتن انسان به‌عنوان موجودی پیشینه‌خواه، رقابتی و خودمحور موجب ترویج گفتمانی در ارزیابی کیفیت می‌شود که هدف آن ایجاد زمینه‌ای برای رقابت در دانشگاه‌ها مبتنی بر کمیت‌گرایی و رقابت است. به عبارت دیگر، کیفیت فرایندها در دانشگاه شبه بازار، باید به شیوه‌ای مشابه با شرکت‌های تجاری ارزیابی شود و نتیجه‌گرایی و رقابت از محورهای مهم این ارزیابی به شمار می‌روند. ارزیابی کیفیت بازارمحور در آموزش عالی مبتنی بر نوعی پاسخگویی قهری^۱ است که در آن دانشگاه‌ها از طریق خودارزیابی و ارزیابی بیرونی، توسط شاخص‌های ارزیابی

^۱. Coercive

استاندارد مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و بقای آنها در فضای رقابتی، مبهم و غیرقطعی «بازار آموزش عالی» به نتایج این ارزیابی در رتبه‌بندی، کسب اعتبار در استاندارسازی و تأمین منابع مالی ناشی از آن وابسته است. همان‌طور که بیان شد، موفقیت در فرایند کالایی‌سازی دانش و پرورش «سرمایه انسانی» از محورهای مهمی هستند که مبنای ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها به شمار می‌روند.

در منظر نولیبرالیسم، دانشجو به‌عنوان «انسان اقتصادی» در دانشگاه هزینه‌های مالی و زمان صرف می‌کند و هدفش تأمین بیشترین سود در قبال هزینه‌های مصرفی است. دانشگاه نیز باید بتواند از راه تأمین دانش به‌عنوان کالای قایل خرید و فروش، زمینه را برای توسعه «سرمایه انسانی» او در فضای رقابتی بازارهای آزاد فراهم آورد. دانشگاه‌ها در این مسیر وارد فرایندی رقابتی می‌شوند و موفقیت در ارزیابی بیرونی مبتنی بر تولید و تجاری‌سازی کالای دانش و شاخص‌های بیرونی استاندارد که از طریق فرایند ارزیابی کیفیت انجام می‌گیرند، معیار رتبه‌بندی و اعتبار دانشگاه‌ها به شمار می‌روند، است. کسب منابع مالی و جذب دانشجویان هر دانشگاه منوط به موفقیت آنها در این فضای رقابتی بازار آموزش عالی است.

بنابراین تلقی انسان اقتصادی نولیبرالیسم به صورت پنهان، باعث تحول مفهوم دانشجو و روابط جاری دانشگاه و به تبع آن مفهوم خود دانشگاه می‌شود و دانشگاه را به نهادی شبه‌بازار بدل می‌کند. در این نظام فکری «ارزیابی کیفیت» نیز به‌عنوان بخشی مهم از فرایندهای دانشگاهی بدل می‌شود که نقش آن تضمین کیفیت دانشگاه با معیار کارایی و کاربردپذیری است. پاسخگویی، تضمین کیفیت، رتبه‌بندی و اعتبارسنجی بخش‌های مهم فرایند ارزیابی کیفیت در آموزش عالی هستند که در گفتمان بازارمحور معانی جدید به خود می‌گیرند.

برای پاسخ به این پرسش، قوانین برنامه‌های سوم تا ششم توسعه، نقشه جامع علمی کشور، قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم تحقیقات و فناوری، آیین‌نامه نظام نظارت وزارت علوم، و سند ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران بررسی و تحلیل شده و به بررسی مصادیق «ارزیابی کیفیت» و بازاری‌سازی آموزش عالی در این اسناد اقدام شده است.

برای فهم بهتر «ارزیابی کیفیت» در آموزش عالی به‌عنوان اصلاحات آمیخته با بطن فرهنگی و نظری، باید آن را در بطن مقولات بازاری‌سازی بررسی کرد. تحلیل اسناد پشتیبان آموزش عالی ایران (قوانین چهارم تا ششم توسعه و نقشه جامع علمی کشور)

نشانگر آن است که در این اسناد، اصلاحات بازارمحور ناظر به نوعی «شبه‌نولیبرالیسم» هستند که برخی از ابعاد بازاری‌سازی را مورد تأکید قرار داده و برخی دیگر را نادیده گرفته است. در مجموع، اسناد بیشترین توجه مربوط به مقولهٔ شرکتی‌سازی بوده است که می‌توان از آن به‌عنوان تحول در ساختار آموزش عالی در جهت تنوع‌بخشی به منابع مالی، کاهش هزینه‌های دولت و افزایش رقابت‌پذیری تعبیر کرد. به عبارت دیگر، عمده‌ترین اصلاحات بازارمحور مورد هدف در این اسناد تبدیل دانشگاه به نهاد شبه‌بنگاه، افزایش برون‌گرایی دانشگاه‌ها و حاکمیت فرهنگ کارآفرینی در آنها است. کالایی‌سازی دانش نیز در پیوند با مقولهٔ شرکتی‌سازی مورد تأکید قرار داشته و تلقی دانش به‌عنوان کالایی برای کسب قدرت سیاسی و اقتصادی و افزایش رقابت‌پذیری در سطح جهانی مورد تأکید قرار گرفته است. شرکتی‌سازی دانشگاه و کالایی‌سازی دانش تأثیر مهمی در تحول ماهیت ارزیابی کیفیت در آموزش عالی دارند. یکی از محورهای پنهان تلقی دانشگاه به‌عنوان نهاد شبه‌بازار، واداشتن دانشگاه به تأمین مالی خود از طریق فرایندهایی مانند تجاری‌سازی و کاهش وابستگی مالی دانشگاه به دولت در عین حفظ کنترل دولتی بر آن است. در این حالت، یکی از رسالت‌های مهم ارزیابی کیفیت، کنترل فرایند آموزش و سیاست‌گذاری در دانشگاه با معیار «کارایی» و «کاربردپذیری» و واداشتن دانشگاه‌ها برای تطبیق خود با این ارزش‌های نوین است. دانشگاه‌ها برای پاسخگویی در قبال منابع مالی مصرفی و بقا در رتبه‌بندی، مجبور به تطابق با ارزش‌های نوین کاربردپذیری هستند.

بنابراین، بازاری‌سازی در بعد اقتصادی مزایای زیادی برای دولت‌ها دارد. در این روند آنها می‌توانند مسئولیت خود را در تأمین مالی آموزش عالی کاهش دهند و از راه گسترش بازاری‌سازی و بازاریابی محصولات دانش‌بنیان، قدرت سیاسی و اقتصادی خود را تقویت کنند. ارزیابی کیفیت بازارمحور را نیز می‌توان ابزاری برای تحقق این هدف دانست که رسالت آن تنظیم و کنترل‌گری پنهان دانشگاه بر اساس میزان موفقیت در بازارهای آموزش عالی و تولید کالای دانش و قدرت ناشی از آن است. در اسناد پشتیبان آموزش عالی ایران، ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نیز به‌عنوان یکی از سیاست‌های مهم در راستای ارتقای آموزش عالی مد نظر بوده است. در اسناد پشتیبان آموزش عالی ایران، ارزیابی کیفیت در آموزش عالی نیز به‌عنوان یکی از سیاست‌های مهم در راستای ارتقای آموزش عالی مد نظر بوده است:

در برنامه سوم توسعه (ماده ۳) استقرار «نظام ارزیابی کیفیت» در آموزش عالی به‌عنوان هدفی مهم مورد اشاره قرار گرفته است. در راهکارهای اجرایی این برنامه بر موارد زیر تأکید شده است: الف) تدوین نشانگرها و استانداردهای جامع ارزیابی علمی، حمایت و استفاده از انجمن‌های علمی، تخصصی، حرفه‌ای و فرهنگستان‌ها در ارزیابی مستقل علمی مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی (تقویت نظام ارزیابی کیفیت برون‌سازمانی)؛ ب) کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی در وزارتخانه‌های علوم تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از طریق اصلاح در وظایف، اختیارات و تشکیلات ستادی با تصویب شورای عالی اداری؛ ج) فراهم کردن امکان ارزیابی و مقایسه علمی دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌منظور حفظ کیفیت و استانداردهای دانش‌آموختگی، امکان استفاده از نتایج حاصله توسط مؤسسات آموزش عالی در ارزیابی درونی برای اصلاح و بهبود نظام آموزشی خود و پذیرش داوطلبان در مقاطع تحصیلی بالاتر.

در برنامه چهارم توسعه (بند ج ماده ۴۹) ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی دولتی و خصوصی توسط وزارت خانه علوم تحقیقات و فناوری مورد اشاره قرار گرفته است. همچنین در این برنامه (ماده ۴۶) بر لزوم اجرای سیستم نتیجه‌گرا و کنترل کیفی بر اساس شرایط اقتصادی و اقلیمی کشور، پایش فعالیت‌های علمی بر اساس شاخص‌های جهانی و همچنین تولید دانش صنعتی و نیمه‌صنعتی تأکید شده است که هدف آنها گسترش کمی‌گرایی و نتیجه‌محوری در حوزه دانش و فعالیت‌های علمی و اجرای نظام تضمین و کنترل کیفیت است.

نظام سنجش و تضمین کیفیت و استقرار نظام جامع ارزیابی، نظارت و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در برنامه پنجم توسعه به‌صراحت مورد تأکید قرار گرفته است (ماده ۱۵). تحت تأثیر این برنامه در سال ۱۳۸۹ آیین‌نامه «نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری» به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید و یکی از هدف‌های مهم آن گسترش فرهنگ نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت و افزایش پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها از طریق ارزیابی آنها با توجه به معیارهای استاندارد است. در این قانون به اعتباربخشی، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و «خودارزیابی» و «خودنظارتی» به‌عنوان ابعاد مهم جنبش جهانی تضمین کیفیت توجه زیادی شده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۰).

در برنامه ششم توسعه (راهبردهای بخش آموزش عالی در سند تفصیلی) زمینه‌سازی و حمایت از توسعه نهاد نظام تضمین کیفیت و اعتبارسنجی و نهادینه‌سازی ارزیابی درونی و بیرونی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی یکی از هدف‌های مهم است. همچنین در این برنامه (ماده ۶۴) در برنامه ششم توسعه نیز بر بهره‌وری و افزایش شفافیت و اثربخشی پژوهش‌ها توجه شده است.

در نقشه جامع علمی کشور (راهبرد کلان ۶ / راهبرد ملی ۲ / اقدام ملی ۹) بر انسجام‌بخشی و تقویت یکپارچگی در سیاست‌گذاری و نظارت و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور و ایجاد نهاد ملی مدیریت ارزشیابی و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی تأکید شده است. همچنین در قانون «اهداف وظایف و تشکیلات وزارت علوم تحقیقات و فناوری» (ماده ۲ / قسمت ب) ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی و ارائه گزارش سالانه، ارزیابی مستمر فعالیت هرگونه واحد آموزش عالی یا مؤسسه تحقیقاتی (دولتی و غیردولتی) و جلوگیری از ادامه فعالیت یا انحلال هر یک از آنها در صورت تخلف از ضوابط یا از دست دادن شرایط ادامه فعالیت بر اساس اساسنامه‌های مصوب مورد تأکید قرار گرفته است.

در چشم‌انداز این قانون، به استقرار نظام مناسب ارزشیابی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی باهدف ارتقای کیفیت علمی و در جهت دستیابی به کسب جایگاه اول علمی در سطح منطقه و حضور مؤثر و سازنده در مجامع بین‌المللی با رویکرد ایرانی-اسلامی اشاره شده است. از دیگر موارد مورد تأکید این قانون در جهت تحقق نظام ارزیابی کیفیت می‌توان به این موارد اشاره کرد: مدیریت علمی کیفیت در نظام آموزش عالی، بازنمایی ارزیابی و بهبود کیفیت مؤلفه‌های دروندادی، فرایندی، برون‌دادی و پیامدی تشکیل‌دهنده نظام آموزش عالی با تقویت سازوکارهای ارزیابی اعتبارسنجی و ممیزی در جهت تضمین و تعالی کیفیت، بازنمایی التزام اجتماعی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، پژوهشی و فناوری از راه سازوکارهای ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی، اطمینان بخشی در خصوص اثربخشی و کارایی نحوه هزینه‌کرد منابع مالی جامعه هم‌راستا و متناسب با سیاست‌های توسعه پایدار کشور، ترسیم تصویری روشن از وضعیت موجود نظام آموزش عالی برای کمک به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان توسعه آموزش عالی، دستیابی به اجماع در امر ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی بر مبنای استانداردهای پایه

کیفیت و برآورده شدن آن و حرکت در جهت تضمین و تعالی کیفیت بر اساس استانداردهای تعالی و بین‌المللی، فراهم آوردن زمینه مشارکت فعال تمامی ذی‌نفعان آموزش عالی در ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی و افزایش رضایت آنان. در راهکارهای این قانون، به مواردی چون ایجاد ساختار مناسب ارزشیابی و تضمین کیفیت، توسعه فرهنگ نظارت و ارزیابی، تدوین استانداردهای (الزامات) اعتباربخشی و تضمین کیفیت و ... در نظام آموزش عالی کشور اشاره شده است.

نظام ارزیابی استاندارد کیفیت و ابعاد دیگر اصلاحات بازارمحور از ابعاد مختلف مورد نقدهای جدی قرار گرفته‌اند. محققان در دیگر پژوهش‌ها به برخی از این نقدها اشاره کرده‌اند (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۳؛ محمدی، ۱۳۹۴ و ۱۳۹۷؛ میرزامحمدی و محمدی، ۲۰۱۷؛ محمدی و میرزامحمدی^۱، ۲۰۲۰؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۷). در نظام آموزش عالی ایران نیز در سال‌های اخیر اصلاحات بازارمحور به یکی از گفتمان‌های مؤثر تبدیل شده است و آثاری از آن در اسناد پشتیبان آموزش عالی دیده می‌شود. در این اصلاحات «استقرار نظام استاندارد کیفیت» مورد توجه سیاست‌گذاران است. آنچه در این میان مهم است، بررسی مبانی فلسفی این سیاست‌ها و سنجش سازواری مبانی فلسفی آن سیاست‌ها با هدف‌های مصوب آموزش عالی است که برگرفته از مبانی اسلامی هستند. این مسئله در میان پژوهش‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. باقری (۱۳۹۱) به‌عنوان یکی از منتقدان فرهنگ بازار در آموزش عالی ایران معتقد است که امروزه کم‌کم بازاری‌سازی به منطق یگانه آموزش عالی بدل می‌شود و بسیاری از مسئولان و سیاست‌گذاران بدون توجه به نتایج و بستر فلسفی و فرهنگی این پدیده، در پی زمینه‌سازی برای اجرای هرچه بیشتر آن هستند. یکی از مهم‌ترین چالش‌های این اصلاحات، پیچیدگی و نبود سازواری بین مبانی و سیاست‌ها است. در سال‌های اخیر، در حالی برخی از سیاست‌گذاران و پژوهشگران در پی اعمال و مشروعیت‌بخشی به نظام تضمین کیفیت استاندارد هستند که نگاه ژرف‌نشان از وجود تناقض‌های جدی دارد.

شرکتی‌سازی دانشگاه و ترویج «مدیریت نوین عمومی» از اصلاحات مهم مدنظر اسناد بالادستی آموزش عالی ایران است که در بندها و موارد مختلف به ابعاد متفاوت آن اشاره شده است. در این اسناد تلقی بر آن است که این شیوه از مدیریت در نظام

1. Mohammadi & Mirzamohammadi

آموزش عالی، روشی علمی است که دانشگاه‌ها برای بین‌المللی شدن و تضمین کیفیت مجبور به بهره‌گیری از آن هستند. ارزیابی کیفیت به شیوه کمی محور به همراه رقابت و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها، بخش مهمی از این شیوه مدیریتی هستند. گرچه هدف‌های عالی اسناد بالادستی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی تدوین شده است، ولی ادبیات رایج در اصلاحات آموزش عالی و به‌خصوص در زمینه تضمین کیفیت دانشگاه‌ها، ادبیات بازارمحور است و گاهی سعی شده تا ارزش‌ها و هدف‌های اسلامی با ارزش‌های فرهنگی بازارمحور همسو قلمداد شود.

پاسخ به پرسش سوم پژوهش: تا چه اندازه مبانی انسان‌شناختی ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی بازارمحور با مبانی انسان‌شناسی اسلامی سازوار است؟

در پاسخ به این پرسش پژوهشی، سعی بر آن است تا با بهره‌گیری از روش استنتاج-تحلیلی، مبانی انسان‌شناختی «ارزیابی کیفیت» در نظام آموزش عالی نقد شود. در پرسش اول، مبانی انسان‌شناختی «ارزیابی کیفیت» و فرایند بازاری‌سازی در هم تنیده با آن بررسی شد و در این پرسش هدف، مقایسه این الگوی انسان‌شناسی و نقد آن بر مبنای انسان‌شناسی مندرج در نظریه «انسان عامل» است.

منظور از مبانی انسان‌شناسی اسلامی در این پژوهش، مبانی برگرفته از «نظریه انسان عامل» است. نظریه «انسان عامل» یا «نظریه اسلامی عمل» یکی از ابعاد انسان‌شناسی اسلامی است که باقری (۱۳۸۷ و ۱۳۹۰) با تکیه بر آموزه‌های قرآنی و سنت دین اسلام آن را تدوین کرده است. بر اساس این نظریه، گرچه زندگی عرصه وجود کشمکش‌ها و تلاطمی از نیروهای مختلف است، ولی این مانع از استناد «عمل» به خود انسان نیست. انسان عامل است و با «عمل» خود و تعامل خود با محیط، هویت خود را می‌سازد. باقری معتقد است که عمل در منظر قرآن دارای مبادی مختلف است. نخستین مبدأ عمل انگاره، یقین، گمان و معرفتی است که بر مبنای آن عمل اتفاق می‌افتد. مبدأ بعدی، کشش و میلی است که نسبت به عمل در فرد ایجاد می‌شود. این کشش ممکن است کششی مثبت و مطلوب مانند امید و دلبستگی باشد و ممکن است کششی سلبی مانند بیم، خوف و نگرانی باشد. مبدأ سوم اراده و نیت است که دو مبدأ قبلی را به عمل مرتبط می‌کند و عمل را ناشی می‌شود.

با مبنا قرار دادن الگوی انسان عامل، شش اصل زیر برای راهنمایی فعالیت‌های تربیتی ارائه شده است (محمدی، ۱۳۹۷): حفظ و ارتقای فردیت انسان، توجه به گرایش الهی فطرت انسان، حفظ کرامت انسان، حفاظت از آزادی انسان، برقراری

عدالت تربیتی و پذیرش و ایجاد زمینه‌ای برای بروز عاملیت انسان در حوزه فردی و اجتماعی.

در ادامه با توضیح مختصری از این اصول و بر مبنای آنها جنبش ارزیابی کیفیت و اصلاحات بازار محور مبنای آن نقد می‌شود.

اصل اول مربوط به حفظ و ارتقای فردیت است و این اصل تکیه بر مبنای «هویت اجتماعی» دارد (باقری، ۱۳۸۷). در انسان‌شناسی اسلامی دو مدار فردی و اجتماعی مستقل از هم هستند (باقری، ۱۳۹۰). بنابراین در حالی که انسان همواره در بطن تأثیرات اجتماعی قرار دارد، ولی نمی‌توان او را صرفاً در روابط اجتماعی خلاصه کرد. انسان به‌ذاته دارای سرمایه‌هایی است که در آفرینش به او اعطا شده است و همین امر موجب استقلال نسبی او از اجتماع می‌شود. با این وجود، فرد برای «ظهور» این سرمایه‌ها به اجتماع نیاز دارد. این تلقی از انسان نقطه مقابل «انسان قانونی» هایدک قرار می‌گیرد و معتقد است که انسان به‌ذاته دارای سرمایه‌های وجودی و به تبع آن دارای حقوقی نیز هست. سنت و قواعد اجتماعی زمینه‌ساز ظهور سرمایه‌های وجودی انسان هستند، ولی منشأ آن نیستند.

آموزش عالی، رسالتی مهم در جهت ارتقای فردیت در انسان برعهده دارد. در سال‌های اخیر، فردی‌سازی آموزش عالی از مسائل چالش برانگیز به شمار می‌رود و خصوصی‌سازی یکی از نمودهای مهم آن است. البته باید توجه داشت که ارتقای فردیت در آموزش عالی لزوماً به معنای خصوصی‌سازی و حاکمیت رقابت و فردگرایی انحصارطلب نیست. همان‌طور که قبلاً بیان شد در اسلام، مدار فردی و مدار جمعی از هم استقلال دارند و نباید هیچ یک از این دو را نادیده انگاشت. بنابراین باید در آموزش عالی شرایطی فراهم شود تا در کنار توجه به فردیت، به هویت جمعی نیز توجه شود و شرایطی برای ظهور سرمایه‌های فردی در بطن روابط اجتماعی فراهم آید. در مقابل خصوصی‌سازی که تکیه بر فردگرایی رقابتی و انحصارطلب دارد، «تمرکززدایی^۱» می‌تواند الگویی برای پرورش ارتقای فردیت باشد. بنابراین باید ترتیبی اتخاذ شود تا در راستای ارتقای فردیت مدیریت و سیاست‌گذاری آموزش عالی در فرایندی مشارکتی بین دولت و افراد باشد.

^۱. Decentralization

یکی از راهکارهای مهم برای تحقق این نوع تمرکززدایی، مشارکت فعال گروه‌های حرفه‌ای و علمی در نیل به آن است (محمدی، ۱۳۹۷). در فرایند تمرکززدایی، گروه‌ها و انجمن‌های علمی دانشگاهی استادان و دانشجویان باید نقشی فعال در مدیریت و ارزیابی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی برعهده داشته باشند. بنابراین در تمرکززدایی سه عامل نقش دارند: دولت، انجمن‌های علمی و صنفی استادان و دانشجویان و بخش خصوصی شامل شرکت‌های تجاری و افراد با هدف کسب منفعت. تمرکززدایی در کنار ارتقای فردیت و توجه هم‌زمان به هویت اجتماعی افراد، شرایط را برای تأمین عدالت تربیتی نیز مهیا می‌سازد. دولت یکی از ارکان مهم تمرکززدایی است. البته در این الگو، دولت به تعبیر السن^۱ (۲۰۰۴) در قبال تأمین عدالت اجتماعی و تربیتی نقش «اخلاقی» بر عهده دارد و برخلاف الگوی خصوصی‌سازی، نقش آن صرفاً به ارزیابی منتهی نمی‌شود. دولت از لحاظ اخلاقی وظیفه دارد در جهت تحقق عدالت اجتماعی و کاهش تبعیض تلاش کند و این امر یکی از آرمان‌های همیشگی نظام‌های دینی و به خصوص اسلام است.

با نگاه به اصل «حفظ و ارتقای فردیت» جنبش تضمین کیفیت، ارزیابی استاندارد و سایر اصلاحات نشئت گرفته از اصلاحات بازارمحور، مورد نقدهای اساسی هستند. بازاری‌سازی تکیه بر فردگرایی انحصار طلب و رقابتی دارد که نه تنها خردبازاری را به‌عنوان شاخص برتر انسانی مورد توجه قرار می‌دهد، بلکه با فردگرایی ذره‌گرایانه، زمینه را برای تشعیف هویت اجتماعی فراهم می‌سازد. درحالی‌که در نگاه انسان‌شناسی اسلامی، مدار فردی و مدار جمعی از هم استقلال دارند و نباید هیچ‌یک از این دو را نادیده انگاشت (باقری، ۱۳۹۰). بنابراین باید در آموزش عالی شرایطی فراهم شود تا در کنار توجه به فردیت، به هویت جمعی نیز توجه شود. به‌عنوان مثال، اسلام از یک‌سو بر محاسبه و مراقبه نفس (حاسبوا انفسکم قبل ان تحاسبوا) که بر محور فردی متمرکز است و از سوی دیگر، بر مسئولیت جمعی تأکید دارد (کلکم راع و کلکم مسئول). ارزیابی کیفیت بازارمحور در آموزش عالی تکیه بر پاسخگویی فردگرایانه و رقابتی دارد و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان مفهومی متکی بر هویت اجتماعی، در آن نادیده انگاشته می‌شود.

1. Olssen

اصل دوم، توجه به گرایش الهی فطرت انسان است. این اصل بر مبنای فطرت به معنای سرشت الهی در وجود آدمی تکیه دارد (باقری، ۱۳۸۷). بر طبق فرموده قرآن کریم انسان دارای فطرتی الهی است که تغییری در آن حاصل نمی‌شود (سوره روم، آیه ۴۳). البته این فطرت به صورت گرایشی است که ممکن است در انسان نادیده گرفته شود و پیامبران همواره در پی جلوگیری از غفلت بوده‌اند. سعادت دنیوی و اخروی انسان در گرو شکوفایی این فطرت است و غفلت از آن موجب انحراف و تباهی انسان می‌شود. هر برنامه و طرح اجتماعی که این امر را نادیده انگارد، شأنی مهم از شئون انسان را نادیده انگاشته است و نخواهد توانست به هدف نهایی که سعادت انسان است نائل شود.

فطرت انسان ذاتاً حقیقت‌جو است و برای توجه به این اصل باید بر چهره حقیقت‌طلبی دانش توجه ویژه داشت. بنابراین یکی از هدف‌های مهم دانش، بیان و کسب حقایقی است که زمینه را برای پرورش گرایش‌های فطری انسان مهیا سازد. در نقشه جامع علمی گرچه بر فطرت حقیقت‌جو و علم‌طلب انسان تأکید شده است (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۹)، ولی مفهومی از دانش و علم که در این نقشه مورد حمایت قرار گرفته است، ناظر به نگاه یک بعدی به دانش و توجه صرف به منفعت بوده و هدف آن بیشتر تأمین قدرت سیاسی و اقتصادی است. درحالی‌که لازمه پرورش گرایش‌های فطری انسان، توجه به چهره حقیقت‌طلبی دانش است.

بنابراین توجه به فطرت الهی انسان و ایجاد زمینه‌ای برای شکوفایی آن باید یکی از محورهای مهم آموزش عالی باشد. برای نیل به این هدف باید فرهنگ حاکم بر آموزش عالی عرصه را برای پرورش گرایش‌های فطری انسان مهیا سازد. در سال‌های اخیر، گسترش فرهنگ سرمایه‌داری آکادمیک و مصرف‌گرایی در سطح آموزش عالی ایران و جهان یکی از موانع مهم این هدف به شمار می‌روند. فرهنگ مصرف‌گرایی از راه ترویج نوعی ماده‌گرایی، دنیاطلبی و افزون‌طلبی باعث ایجاد موانعی مهم بر سر راه شکوفایی استعدادهای فطری انسان می‌شود. اصلاحات بازارمحور با تکیه بر مفهوم انسان اقتصادی رقابتی و خردابزاری، زمینه‌ساز توسعه فرهنگ مصرف‌گرا است. البته در این معنا نباید مصرف‌گرایی را صرفاً به تجمل‌گرایی فروکاست (محمدی، ۱۳۹۴). بلکه مصرف‌گرایی عبارت است از توسعه رقابت‌گرایی فردگرایانه، خردابزاری و منطقه‌هزینه-سود به‌عنوان عقلانیت برتر فعالیت‌های مختلف زندگی انسان. این شکل

از زندگی که نولیبرالیسم در بطن خود پرورش می‌دهد، مانعی جدی بر سر راه تعلیم و تربیت اسلامی است و تناقض‌های اساسی با آن دارد.

اصل سوم مربوط به حفظ کرامت انسان است (باقری، ۱۳۸۷). کرامت یکی از ویژگی‌های بنیادین و اصول راهنمای فعالیت‌های اجتماعی است. علامه جعفری (۱۳۷۰) کرامت انسان را به دو دسته کرامت ذاتی و کرامت اکتسابی تقسیم کرده است. انسان به سبب انسان بودن دارای کرامت است و در همین معنا قرآن فرزندان آدم را دارای کرامت می‌داند (سوره اسراء، آیه ۷۰). بخشی دیگر از کرامت انسانی «کرامت ارزش عالی» است که در قرآن تقوی یکی از شرایط آن ذکر شده و والاترین انسان‌ها متقی‌ترین آنها دانسته شده‌اند (سوره حجرات، آیه ۱۳). این نوع کرامت با کوشش و تلاش انسان در مسیر تزکیه نفس و تحصیل معرفت کسب می‌شود.

یکی از لوازم حفظ کرامت، جلوگیری از نگاه ابزاری به انسان است. انسان اگر به ابزاری برای برآوردن مقاصد سیاسی و اقتصادی دیگران بدل شود و مکانیسم‌های آشکار و پنهان او را به تطبیق با برخی ارزش‌های خاص وادارد، کرامت او نادیده انگاشته شده است. یکی دیگر از ابعاد توجه به کرامت انسان، مربوط به روابط تربیتی حاکم در نظام آموزش عالی است. در این روابط تربیتی باید کرامت ذاتی و اکتسابی افراد مورد احترام قرار گیرد. استادان دانشگاه به‌عنوان یکی از ارکان مهم آموزش عالی افزون بر کرامت ذاتی، به سبب کسب معارف بشری دارای کرامت اکتسابی نیز هستند و همواره باید مورد احترام قرار گیرند. احترام به استاد و معلم از ارزش‌های سنتی و مورد تأکید در آموزه‌های مذهبی ما است، ولی آنچه در فرایند دانشگاه بازاری شده به‌وقوع می‌پیوندد، تغییر نقش استادان به «فروشنندگان» دانش و استقرار روابط سلسله‌مراتبی از قدرت است که آنها را وامی‌دارد تا برای حفظ امنیت شغلی و ارتقا خود را با ارزش‌های بازار تطابق دهند. روابط حاکم بر دانشگاه باید در راستای حفظ کرامت ذاتی و اکتسابی استادان، دانشجویان و دیگر عوامل باشد و از نگاه ابزاری به آنها جلوگیری کند.

اصل چهارم، حفاظت از آزادی انسان است. حفاظت از آزادی انسان می‌تواند ابعاد مختلفی داشته باشد: نخستین محور مربوط به جلوگیری از دخالت نابه‌جای دولت در ابعاد مختلف آموزش عالی است. افراد باید تاجایی که قانون به آنها اجازه می‌دهد بتوانند آزادانه بر حسب نیازها و هدف‌های خود دست به انتخاب بزنند. البته این امر

به معنای آزادی سلبی^۱ نیست و دولت باید در بعد ایجابی^۲ نیز زمینه را برای انتخاب آزاد مهیا سازد. در نگاه نولیبرالیسم، آزادی به آزادی سلبی فروکاسته می‌شود (هایک، ۲۰۱۰) که هدف آن صرفاً رفع موانع سر راه آزادی و خودمختاری انسان است. این تلقی از آزادی و خودمختاری که اساس آن است، در اسلام جایگاهی ندارد. تأمین شرایط آزادی افراد نمی‌تواند تنها به معنای سلبی مورد استفاده قرار گیرد، بلکه به تعبیر باقری (۱۳۸۷) آزادی در اسلام بعد اخلاقی و ایجابی دارد و تنها به معنای رهایی نیست، بلکه رهایی باید در بعد اخلاقی و غایت‌نگرانه نگریسته شود. آزادی باید با هدف رهایی انسان از بندگی باشد چه بندگی غیر و چه بندگی نفس.

بنابراین آزادی در نظام آموزش عالی نمی‌تواند تنها در تأمین شرایط برابر برای رقابت و رهایی فرد از موانع خلاصه شود. دولت در مسیر تأمین آزادی افراد وظیفه‌ای اخلاقی دارد و این نیاز به دخالت ایجابی دارد. البته این دخالت ایجابی نباید به شیوه مهندسی اجتماعی صورت گیرد و مهم‌ترین اصل آن رعایت ابعاد اخلاقی و حفظ کرامت انسان است. محور دیگر آزادی در آموزش عالی، ایجاد شرایطی برای آزادی علمی در دانشگاه است. استادان و دانشجویان باید بتوانند در چارچوب قانونی به تحقیق و پژوهش علمی بپردازند و هیچ مانع خارجی آنها را به سکوت یا تحریف نتایج پژوهش وادار نکند. بعد دیگری از استقلال دانشگاه مربوط به میزان دخالت دولت در آن است. باقری (۱۳۹۶) با بحث از این مسئله معتقد است که میزان دخالت دولت در دانشگاه باید بسته به قسمت‌های مختلف آن متفاوت باشد. در برخی قسمت‌ها که بعد حقیقت‌جویی نمود بیشتری دارد، دولت باید دخالت خود را تا حد ممکن کمتر کند و در مقابل در برخی قسمت‌ها برای ارائه خدمات و تنظیم امور اجتماعی دخالت دولت می‌تواند مفید باشد.

تهدید اصل آزادی در ابعاد مختلف آن همانند آزادی و استقلال فردی، آزادی آکادمیک و آزادی پژوهش، از نتایج مهلک ارزیابی استاندارد و پاسخگویی قهری بازارمحور است. اصلاحات بازارمحور به گسترش روابط نابرابر قدرت در دانشگاه منجر می‌شود که نتیجه آن، تهدید استقلال دانشگاه، هویت و سلامت روانی استادان و

1. Negative Freedom

2. Positive

دانشجویان و همچنین ترویج بدبینی و بی‌اعتمادی یا فرهنگ تفحص^۱ است (السن و پیترز^۲، ۲۰۰۵؛ شور و رایت، ۲۰۰۰؛ بل، ۲۰۰۳).

در فرایند اصلاحات بازارمحور گسترش تضمین کیفیت، استانداردسازی و ارزیابی برای سنجش پاسخگویی، نقش غیرمستقیم دولت را در کنترل و تنظیم آموزش عالی تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، دولت از طرفی نقش خود را در تأمین مالی دانشگاه در حد سایه کاهش می‌دهد و دانشگاه‌ها در فرایند رقابتی مجبور می‌شوند تا برای تأمین منابع مالی برون‌گراتر شوند و به تعامل و چانه‌زنی با صنعت و نهادهای دیگر روی آورند، از سوی دیگر، فرایند ارزیابی‌های استاندارد ابزاری برای کنترل غیرمستقیم دانشگاه‌های برای دولت فراهم می‌سازد و چنگال آهنین دولت را در آموزش عالی گسترش می‌دهد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آنچه ارزیابی کیفیت بازارمحور مورد توجه است، کاهش نقش دولت در تأمین مالی آموزش عالی و واداشتن دانشگاه‌ها به درآمدزایی است.

اعمال این کنترل بیشتر از اینکه مبتنی بر قدرت قهری و کارکردهای سنتی دولت باشد، متکی بر الگوی «زیست قدرت»، فناوری‌های نوین قدرت و گسترش الگوی انسان اقتصادی است (فوکو، ۱۳۹۴). کاربردپذیری، ارزشیابی و نظام پاسخ‌گویی از نمونه‌های نوین فناوری‌هایی هستند. در فرایند اصلاحات بازارمحور با رواج مدیریت نوین عمومی، پاسخ‌گویی و «تضمین کیفیت» دانشگاه‌ها وارد عرصه‌ای رقابتی می‌شوند و برای بقا در این عرصه به مطابقت دائم با «معیارهای ارزیابی استاندارد» مجبور هستند (بل، ۲۰۰۳). در این الگو، نقش دولت در آموزش عالی را می‌توان به «سایه‌ای با دستان آهنین» تعبیر کرد که از طرفی از طریق اصلاحاتی مانند خصوصی‌سازی و تنوع‌بخشی به منابع مالی، خود را از بار تأمین مالی دانشگاه رها می‌سازد و در بعد اقتصادی تبدیل به سایه‌ای کم‌رنگ می‌شود، ولی از سوی دیگر، از راه فرهنگ بازرسی، ارزیابی‌های استاندارد و ترویج مدیریت نوین، با دست آهنین خود به کنترل و تنظیم دانشگاه‌ها اقدام می‌کند. امیت^۳ (۲۰۰۰) معتقد بود که در بطن اصلاحات بازارمحور و با ترویج پاسخ‌گویی قهری، دانشگاه از الگوی «زندانی سراسرین»^۴ برای

1. Audit Culture

2. Peters

3. Amit

4. Panopticon

مدیریت بهره می‌برد. این الگو توسط بن‌تام ارائه شد و هدف آن توانا ساختن مدیریت زندان برای کنترل مستمر افراد داخل زندان بود. در دولت‌های نوین این الگو تبدیل به الگویی برای حکومت شده است و در طی آن دولت با ابزارهای ارزیابی و بازرسی مستمر و با شعار شفافیت به کنترل مستمر شهروندان می‌پردازد.

حاکمیت فرهنگ پایش در آموزش عالی به‌نوعی بدبینی، نگاه مکانیکی و کمی‌گرایانه نسبت به افراد و دانشگاه منجر می‌شود. در این فرهنگ افراد به‌صورت مداوم در قبال سرمایه و بودجه مصرفی مورد ارزیابی مستمر قرار دارند و هدف نهایی تضمین کارایی و ارزش افزوده هزینه مصرفی است. این فرهنگ در ساحت نظری چالش‌های مهمی با فرهنگ اسلامی دارد. اصلاحات بازارمحور و فرهنگ پایش که نتیجه آن است، نه تنها با اصول مندرج در نقشه جامع علمی کشور همانند آزادگی، اخلاق‌محوری، سلامت معنوی و فطرت حقیقت‌جوی سازگاری ندارند، بلکه مانعی مهم برای تحقق آنها به شمار می‌روند.

اصل پنجم، برقراری عدالت اجتماعی است. در اسلام عدالت اجتماعی یکی از هدف‌ها و رسالت مهم پیامبران الهی ذکر شده است. عدالت در این معنا عبارت است از «تأمین حقوق افراد» (باقری، ۱۳۸۷: ۲۱۹). لزوم تأمین حقوق افراد، عدالت را از برابری متمایز می‌کند و به همین دلیل است که گاهی عدالت با نابرابر بودن تأمین می‌شود. عدالت در اسلام با مسئولیت اخلاقی در رفع نابرابری اجحاف‌آمیز در هم تنیده شده است و بارها در قرآن کریم، احادیث و روایات بر لزوم زدودن فقر و توزیع ثروت از روش‌هایی مانند انفاق، زکات و خمس اشاره شده است (سوره هود، آیه ۸۵؛ سوره نحل؛ آیه ۹۰).

در آموزش عالی نیز تأمین عدالت تربیتی باید ناظر به احقاق حقوق افراد در کنار رویکرد ایجابی برای زدودن محرومیت باشد. برای رسیدن به این هدف، باید امکانات آموزشی اعم از دانشگاه‌ها و منابع آموزشی در اختیار همگان باشد و اقصای مختلف توان دسترسی به آن را داشته باشند. در این مسیر، اعطای برخی سهمیه‌های ویژه در تأمین خدمات آموزشی و پذیرش دانشگاه‌ها در مناطق محروم یکی از راهکارهای جلوگیری از تبعیض به شمار می‌رود.

چالش مفهوم عدالت در اسلام و لیبرالیسم و نولیبرالیسم، یکی از مفاهیم چالش برانگیز و رایج در مطالعات فلسفی و علوم اجتماعی است و پرداختن به آن مجالی فراختر می‌طلبد، ولی اجمالاً می‌توان به نقش مخرب ارزیابی‌های استاندارد و

پاسخگویی بر روند عدالت تربیتی اشاره کرد. به تعبیر متفکران انتقادی همچون ژيرو^۱ (۲۰۰۵) اصلاحات تربیتی نولیبرالیسم مانند پاسخگویی، نه تنها به عدالت تربیتی منجر نمی‌شوند، بلکه خود به ابزاری برای توجیه نابرابری‌های موجود اجتماعی بدل می‌شوند. ارزیابی استاندارد و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و دانشجویان، درحالی‌که آنها از لحاظ بهره‌مندی از منابع، شرایط یکسانی ندارند، صرفاً به بازتولید نظم نابرابر موجود در قدرت منجر شده و این نابرابری را در هاله‌ای از مصونیت قرار خواهد داد.

در نگاه ارزیابی کیفیت بازارمحور، دولت صرفاً به دولت ارزیابی بدل می‌شود که هیچ رسالت اخلاقی در قبال عدالت اجتماعی ندارد. میراث نامیمون داروینیسیم اجتماعی در نولیبرالیسم باعث شکافی عمیق بین توسعه و شکوفایی اقتصادی و آرمان‌های اخلاقی مثل عدالت اجتماعی می‌شود. نولیبرال‌هایی مانند بوکانن (۱۹۸۴) معتقدند که پیوند شکوفایی اقتصادی با عدالت اجتماعی نوعی احساس‌گرایی خارج از اصول عقلانی که موجب تجویز اصلاحات مخرب از سوی «پزشکان اجتماعی» می‌شود. به تعبیر هایلند^۲ (۲۰۱۱) امروزه دانشگاه رسالتی مهم در احیای پیوند اخلاق با تربیت دارد. وی معتقد است که اصول اخلاقی همچون مطالبه عدالت اجتماعی و حقیقت‌جویی باید به محور تربیت بدل شوند.

اصل ششم، پذیرش عاملیت انسان در حوزه فردی و اجتماعی است. این اصل مبتنی بر مبنای اراده و اختیار است (باقری، ۱۳۸۷). در سنت اسلامی انسان نسبت به سرنوشت خویش عامل است و عملش منشأ هویت او است. عاملیت انسان باید در هر برنامه و طرح اجتماعی مد نظر قرار گیرد و مبنایی برای تدوین سیاست‌های آموزش عمومی و عالی باشد. گرچه در سطح جامعه، عاملیت انسان پیچیده است و ترکیبی از عوامل مختلف در آن دخیل است، ولی این عاملیت به هیچ وجه قابل انکار نیست.

در آموزش عالی باید همواره به عاملیت انسان و سه مبدأ شناخت، میل و اراده در عاملیت، توجه و عرصه برای آنها مهیا شود (باقری، ۱۳۹۶). در نظر گرفتن انسان به‌عنوان عامل باعث تحول در فرایندهای جاری آموزش عالی و ماهیت آن می‌شود. آموزش عالی باید عرصه‌ای برای «تعامل» بین عوامل مختلف باشد و شرایط برای

1. Giroux

2. Hyland

عاملیت افراد در سطوح مختلف معرفت، میل و اراده مهیا باشد. این تعامل شامل همه روابط موجود در آموزش عالی بین مدیران، استادان، دانشجویان و دیگر دست‌اندرکاران است. رعایت الگوی «تعامل همتراز» بین استادان و مدیران دانشگاه و «تعامل ناهمتراز» بین دانشجویان و استادان از ابعاد مختلف توجه به عاملیت افراد در آموزش عالی است. لازمه عاملیت در سطح روابط استادان و مدیران دانشگاه به‌منزله تأمین استقلال برای فعالیت‌های حرفه‌ای و جلوگیری از تعرض عوامل مختلف در این استقلال است و تعامل ناهمتراز دانشجو با استادان به معنای در نظر گرفتن اختیار و عاملیت دانشجو در روند تعلیم و تربیت در کنار حفظ اقتدار استادان است.

باقری (۱۳۹۶) معتقد است که توجه به عاملیت دانشجویان باید پوشش‌دهنده چند بعد مهم باشد: توجه به پرسش‌های دانشجویان که زمینه را برای تربیت شناختی آنها فراهم می‌سازد، توجه به علایق و گرایش‌های دانشجویان، احترام به انتخاب‌های دانشجو و انتقاد دوجانبه. تحول روابط تربیتی با توجه به عاملیت، سبب احیای بعد تربیتی و اخلاقی دانشگاه می‌شود و زمینه را برای تحول در شخصیت افراد فراهم می‌سازد. در دانشگاه بازاری شده، دانشگاه به ابزاری برای تأمین تربیت حرفه‌ای و تضمین بهره‌وری سرمایه انسانی بدل می‌شود و بعد تربیتی دانشگاه مورد غفلت قرار می‌گیرد. بنابراین در مفهوم اسلامی گرچه تربیت حرفه‌ای و اقتصادی اهمیت زیادی دارد، ولی هدف نهایی دانشگاه تحول و تعالی شخصیت انسان و کمک به به تعالی جامعه است.

دانشجو نباید به‌عنوان مصرف‌کننده منفعل دانش در نظر گرفته شود. رابطه او با دانش رابطه دوسویه است و او می‌تواند دانش موجود را به نقد نیز بکشد. بنابراین، مفهوم سرمایه انسانی گرچه ممکن است در مقیاسی بسیار محدود بتواند ابزاری تمثیلی برای انتخاب و فعالیت دانشجویان در دانشگاه باشد، ولی دانشجو بیشتر از این که یک مصرف‌کننده باشد، باید به‌عنوان یک شهروند تلقی شود. اقتضای تربیت شهروندی توجه به تربیت سیاسی، اخلاقی و انتقادی در کنار کسب مهارت‌های حرفه‌ای است. دانشجویان باید به‌عنوان شهروندان مشارکت‌جو و انتقادی تربیت شوند. حساسیت نسبت به آرمان‌های تربیتی مثل عدالت اجتماعی و مبارزه با نابرابری خصایصی هستند که تربیت مبتنی بر سرمایه انسانی و انسان اقتصادی آنها نادیده می‌گیرند و باید در تربیت شهروندی مورد توجه قرار گیرند. بنابراین دانشجویان به‌عنوان بخشی پویا از جامعه مدنی می‌توانند نقشی مهم در آموزش عالی بر عهده

داشته باشند و نباید نقش آنها را به مصرف کنندگان منفعل فرو کاست. در این منظر، اصناف و گروه‌های داوطلبانه دانشجویان باید در مدیریت دانشگاه نقش داشته باشند و بتوانند در کنار گروه‌های استادان، حافظ برخی اصول دموکراتیک و ارزش‌های حقیقت‌طلبانه در دانشگاه باشند. البته مشارکت سیاسی و اخلاقی دانشجویان نباید به نقش آنها به‌عنوان مرتبی ضربه بزند.

بحث و بررسی

بنابر مباحثی که گذشت، در اسناد بالادستی و سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور ما این تلقی گرچه به صورت پنهان وجود دارد که ارزیابی کیفیت و سایر اصلاحات آموزش عالی در جهت استقرار «مدیریت نوین عمومی» از ضروریات جهان آموزش عالی به شمار می‌روند و دانشگاه‌ها برای توسعه در فضای جهانی مجبور به تطابق با ارزش‌ها و معیارهای مدنظر ارزیابی کیفیت و استانداردسازی هستند. بنابراین جنبش تضمین کیفیت و ارزیابی بازارمحور یکی از منابع مهمی است که قوانین و سیاست‌های آموزش عالی ایران در جهت استقرار نظام ارزیابی کیفیت در آموزش عالی از آن تأثیر پذیرفته است. تلقی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی بر این است که این شیوه از ارزیابی کیفیت فارغ از مبانی ایدئولوژیک و فلسفی آن، موجب به‌روزروی و کارایی دانشگاه‌ها می‌شود، ولی بررسی‌های دقیق فلسفی و انتقادی نشانگر خلاف این ادعا است. گفتمان «ارزیابی کیفیت» بازارمحور که در سال‌های اخیر در نظام آموزش عالی جهان و به تبع آن ایران رواج یافته است، مبتنی بر نگاه بازاری‌سازی و مبانی انسان‌شناختی نولیبرالیسم است. به تعبیر فراستخواه (۱۳۸۸) این اصلاحات دارای معانی و پیامدهای فرهنگی هستند و به تبع آن به تحول در هویت فعالیت‌های دانشگاهی منجر می‌شوند.

کاربردپذیری و معیار کارایی، از اصول مهم ارزیابی کیفیت بازارمحور به شمار می‌روند (بل، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، با ارزیابی کیفیت در این تلقی سعی می‌شود تا دانشگاه به شیوه شرکت‌های تجاری مورد ارزیابی قرار گیرد و از طریق ترجمان کیفیت به شاخص‌های کمی و نتیجه‌محور، میزان کارایی دانشگاه در قبال هزینه مصرفی سنجیده و به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در فضای رقابتی اقدام شود. تصور مبنایی این نوع ارزیابی، اعتقاد به رقابت به‌عنوان ابزاری برای تنظیم کارایی و «انتخاب اصلح» در بین دانشگاه‌ها است.

برخلاف تصور لیبرالیسم به نظم طبیعی در بازار و «سیاست عدم مداخله»، نولیبرالیسم معتقد به نقش ایجابی و هوشمند دولت در تنظیم بازار است (فوکو، ۱۳۹۴). حال با در نظر گرفتن نظام آموزش عالی به‌عنوان یک بازار، دولت باید نقشی هوشمند در ایجاد زمینه‌هایی برای گسترش رقابت آزاد در بین دانشگاه‌ها و بازاری‌سازی آنها داشته باشد. بنابراین ارزیابی کیفیت بازاری مهم در دست دولت است که از طریق سیاست «کنترل از راه دور» و تعیین شاخص‌های استاندارد برای خودارزیابی و دگرارزیابی دانشگاه‌ها، آنها را به نوعی پنهان تنظیم و کنترل کند. این فرایند ارزیابی کیفیت، بخشی از گفتمانی است که هدف آن توسعه «مدیریت نوین عمومی» و کالایی‌سازی دانش در دانشگاه است (محمدی و میرزامحمدی، ۲۰۲۰).

در سال‌های گذشته متأثر از فضای جهانی، ارزیابی کیفیت و دیگر عناصر بازاری‌سازی در آموزش عالی ایران نیز به‌عنوان تنها راه توسعه آموزش عالی و به‌تبع آن رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی در نظر گرفته شده است. مدافعان، چنان‌که از این اصلاحات سخن می‌رانند که انگار اجتناب از آنها ممکن نیست. در این منظر، اصلاحات بازارمحور ابزاری است که فارغ از هرگونه دیدگاه ایدئولوژیک و سیاسی، کارایی نظام آموزش عالی را تضمین می‌کند و دانشگاه‌های کشور ما را نسبت به شرکت در رتبه‌بندی‌های جهانی مهیا می‌سازد. بنابراین امروزه مدافعان اصلاحات بازارمحور به شعار معروف نولیبرالیسم تکیه دارند که: «هیچ جایگزینی وجود ندارد».^۱ این در حالی است که متفکران مختلف در سطح جهان نسبت به ابعاد مختلف فرهنگی، انسان‌شناختی، سیاسی و روان‌شناختی ارزیابی کیفیت بازارمحور هشدار داده‌اند (بل، ۲۰۰۳؛ شور و رایت، ۲۰۰۰). بنابراین ارزیابی کیفیت بازارمحور در آموزش عالی باید از ساحت مبنایی و به خصوص انسان‌شناختی مورد نقد قرار گیرد و این پژوهش ناظر بر همین هدف مهم است. یافته‌های این پژوهش نشانگر آن است که اصلاحات بازارمحور گرچه به صورت پنهان، تکیه بر تفکر انسان اقتصادی نولیبرالیسم دارند. این نوع انسان‌شناسی مروج منطق عملی است که در آن عقلانیت اقتصادی و معیار هزینه-سود به‌عنوان مبنای عمل و ارزیابی آن در آموزش عالی به شمار می‌رود. در این منطق عمل، بسیاری از ارزش‌های سنتی همچون ارزش ذاتی علم، ارزش معلم

1. There is No Alternative (TINA)

و استاد و... رنگ می‌بازد و رابطه استاد- دانشجو بدل به رابطه فروشنده- خریدار می‌شود که حول محور کالای دانش و خدمات آموزشی شکل می‌گیرد. یکی از شعارهای مهم ارزیابی کیفیت و سایر اصلاحات بازارمحور، توسعه شرایط رقابت آزاد و به تبع آن آزادی و برابری در جامعه و همچنین تقویت هویت مستقل در دانشگاه است که از شعارهای سنتی لیبرالیسم به شمار می‌رود. البته در ورای این شعارهای ظاهری، ارزیابی کیفیت بازارمحور و استانداردسازی ناشی از آن نه تنها مروج روابط برابر قدرت در دانشگاه نیست، بلکه نوعی روابط نابرابر قدرت را ایجاد و مشروعیت می‌بخشد. ترکیب این مفهوم ارزیابی کیفیت با سیاست‌های ایجابی بازارمحور نولیبرالیسم امروزه فضایی پیچیده ایجاد کرده است که به تعبیر بل (۲۰۰۳) نه تنها ماهیت فعالیت‌های دانشگاهی را متحول می‌کند، بلکه هویت استادان و دانشجویان و روابط جاری در دانشگاه را هم دگرگون می‌سازد.

گرچه در سطح جهان، مطالعه انتقادی اصلاحات بازارمحور بسیار گسترش یافته و تعداد زیادی از متفکران به این امر مبادرت می‌کنند، در ایران پژوهش‌های کمتری به این مسئله اشاره کرده‌اند. از این لحاظ پژوهش حاضر با پژوهش‌هایی مانند باقری (۱۳۹۱) شباهت دارد. در این پژوهش نیز با رویکردی انتقادی نتایج فرهنگ بازار در آموزش عالی بررسی شده است. در پژوهش حاضر این نتایج از باب میزان مطابقت آن با انسان‌شناسی اسلامی مورد مطالعه قرار گرفته است. گرچه در بسیاری از پژوهش‌ها در سطح جهان با مطالعه نولیبرالیسم و بازاری‌سازی از ابعاد مختلف آن را مورد مطالعه قرار گرفته است، ولی با تکیه صرف بر این پژوهش‌ها نمی‌توان فهم مناسبی از اصلاحات بازارمحور در آموزش و پرورش ایران به دست آورد. این اصلاحات در هر جامعه و کشور به دلیل قرار گرفتن در بطن فرهنگی خاص خصایص ویژه به خود گرفته‌اند و مطالعه آنها باید در پیوند با ویژگی‌های فرهنگی جامعه مورد هدف صورت گیرد.

یافته‌ها نشان می‌دهد که «ارزیابی کیفیت» در آموزش عالی ابزاری خنثی نیست و باید آن را به‌عنوان بخشی از گفتمان فرهنگی- سیاسی در نظر گرفت که بسیار متأثر از نولیبرالیسم است. گسترش این گفتمان بازارمحور بدون شک تابع شرایط و عوامل بسیار پیچیده بوده است و نمی‌توان آن را به صورت کامل دست‌ساخته و حاصل طرح‌ریزی نولیبرالیسم و یا فرایندی آگاهانه و طرح‌ریزی شده تصور کرد. از سوی دیگر، خود مفهوم نولیبرالیسم چنان مبهم و پیچیده است که جز در ارجاع مصداقی به

شرایط و وقایع تاریخی، فهم و اتفاق نظر نسبی بر سر آن ممکن نخواهد بود و تنها به واژه‌ای برای برچسب زدن بر موافقان سرمایه‌داری بدل خواهد شد. با این وجود در سخت هسته اصلاحات بازارمحور جای پای برخی عقاید فلسفی و به‌خصوص انسان‌شناختی پیداست که می‌توان آنها را نقاط مشترک گرایشی با عنوان نولیبرالیسم دانست. انسان اقتصادی در تفسیرهایی که بیان شد، بخشی مهم از این سخت هسته را به خود اختصاص می‌دهد.

آنچه از نتایج پژوهش‌های انتقادی و ژرف‌نگر مثل پژوهش حاضر نتیجه می‌شود، عدم سازواری مبانی فکری ارزیابی کیفیت بازارمحور با مبانی انسان‌شناسی اسلامی است. در اسناد بالادستی آموزش عالی و به‌خصوص نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) سعی شده تا اصلاحات بازارمحور همانند ارزیابی کیفیت و ارزش‌ها و هدف‌های اسلامی همسو نشان داده شود، ولی بررسی این پژوهش نشان از تضاد و ناسازواری این دو الگو در سطح انسان‌شناختی است. اصلاحات بازارمحور صرفاً یک ابزار برای تحول و توسعه دانشگاه و بهره‌گیری از آن برای کسب قدرت سیاسی و اقتصادی نیست، بلکه این نوع اصلاحات مبانی فرهنگی و بار معنایی خاصی را با خود به همراه دارد و بی‌گمان این مبانی به نتایج مهمی در عرصه سیاست‌گذاری و حتی تغییر منطق عمل در آموزش عالی منجر خواهد شد. نظر به دانشجو و استاد دانشگاه به‌عنوان انسان اقتصادی و همچنین ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر مبنای منطق هزینه‌سود، به تحولی عمیق در روابط جاری در دانشگاه اعم از روابط بین استاد- دانشجو و همچنین استاد- مدیر دانشگاه منجر خواهد شد. این نوع منطق عمل در بطن خود حاوی نگاهی ایدئولوژیک، سیاسی و فرهنگی و به‌صورت کلی حاوی «شکلی خاص از زیستن» است که نه تنها هویت دانشگاه، بلکه هویت افراد و روابط انسانی جاری در دانشگاه را نیز دگرگون می‌سازد (بل، ۲۰۰۳؛ السن و پیترز، ۲۰۰۵). بنابراین در وهله اول «مسئله‌دار» نمودن ارزیابی کیفیت بازارمحور هدف عمده این پژوهش است. در حقیقت با این هدف مسیر برای نقد و دگراندیشی مهیا می‌شود. این هدف گامی مهم در مسیر نقد این الگوی ارزیابی کیفیت به شمار می‌رود و به پژوهشگران و سیاست‌گذاران مختلف این تردید را برمی‌انگیزد که ارزیابی کیفیت بازارمحور، مجموعه‌ای از برنامه‌های علمی فارغ از علایق ایدئولوژیک و بار معنایی و فرهنگی نیست، بلکه به‌عکس، از دیدگاه فلسفی و سیاسی خاصی نشئت گرفته و نتایج عمیقی در باب نحوه زیستن و تحول ارزش‌ها به دنبال دارد.

بنابراین با این موضع از دوگانگی «ارزیابی کیفیت بازارمحور» یا «عدم ارزیابی و وانهادن دانشگاه» گذر می‌کنیم. به عبارت دیگر، می‌توان به روشی دیگر ارزیابی کرد. البته هدف از اجرای این پژوهش، طراحی الگوی ارزیابی نیست و این رسالت بر عهده متخصصان حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی و دیگر حوزه‌های مرتبط است که بر مبنای فهم متفاوت ارزیابی کیفیت که در پژوهش‌های فلسفی مانند پژوهش حاضر به دست می‌آید، در باب الگوهای نوین ارزیابی کیفیت پژوهش کنند. در اینجا صرفاً به برخی از محورهای مهم و ایده‌های مبنایی اشاره می‌شود که می‌توانند راهنمای طرح چنین الگویی باشند: تأکید بر مسئولیت‌پذیری و نه پاسخ‌گویی قهری؛ حفظ استقلال دانشگاه و استادان دانشگاه؛ تکیه بر پتانسیل‌های درونی دانشگاه در ارزیابی کیفیت؛ حفظ کرامت دانشجو و استاد؛ توزیع قدرت و تمرکززدایی به‌جای خصوصی‌سازی؛ مشارکت گروه‌های هیئت علمی و انجمن‌های علمی در ارزیابی کیفیت؛ ایجاد فضایی برای تعامل دانشگاه- دولت- بازار در حین حفظ هویت مستقل دانشگاه؛ اخلاق‌مداری و حفظ موضع انتقادی و دغدغه‌های اجتماعی دانشگاه.

بنابراین درحالی‌که الگوی بازارمحور ارزیابی کیفیت، مبتنی بر رابطه سلسله‌مراتبی از قدرت است و در آن ارزیابی‌کننده و مدیر قدرت برتر دارند (السن و پیترز، ۲۰۰۵) الگوی نوین ارزیابی کیفیت باید مبتنی بر روابطی برابر قدرت بین مدیر دانشگاه، استادان، دانشجویان و دیگر مشارکت‌کنندگان باشد. البته این به معنای قدرت یکسان این گروه‌ها در تصمیم‌سازی و ارزیابی دانشگاه نیست. بر اساس الگوی «تعامل ناهم‌تراز» در نظریه انسان‌شناسی اسلامی (باقری، ۱۳۹۶) درحالی‌که فضا برای تعامل بین این گروه‌ها برقرار است، برخی از گروه‌ها همانند استادان به سبب برخورداری کمال اخلاقی و فکری بیشتر، باید وزن بیشتری در تصمیم‌گیری داشته باشند که البته این امر در قالب گروه‌های هیئت علمی دانشگاه می‌تواند اتفاق افتد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ، بازار و دانشگاه، مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز، ۱۹ (۲)، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی؛ نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. جلد دوم. انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۶). یک رؤیا دو بستر؛ تنش‌زدایی از دانشگاه و علوم انسانی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- زیباکلام، فاطمه؛ محمدی، حمداله (۱۳۹۶). از مکتب تربیتی لیبرالیسم تا نولیبرالیسم؛ نگاهی انتقادی. انتشارات دانشگاه تهران.
- دین‌پرست، فائز؛ ساعی، علی (۱۳۹۱). بازسازی روش‌شناختی نظریه انتخاب عمومی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴ (۲)، ۸۷-۱۰۹.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). سند نقشه جامع علمی کشور. سایت: [Http://Sccr.ir](http://Sccr.ir)
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۵). اسناد پشتیبان نقشه جامع علمی کشور (کمیته آموزش)
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. نشر نی.
- فتح‌اللهی، احمد؛ یمنی، محمد؛ صباغیان، زهرا؛ فراستخواه، مقصود؛ قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۹۳). تحلیل محتوای برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ایران با توجه به مقوله‌های حکمرانی آموزش عالی. فصلنامه انجمن آموزش عالی، ۶ (۴)، ۴۷-۸۳.
- فوکو، میشل (۱۳۹۴). تولد زیست سیاست: درس گفتارهای کلژو دو فرانس، ۱۹۷۸-۱۹۷۹؛ ترجمه رضا نجف‌زاده. نشر نی.
- کومبز، جرال و لو، روی بی. دنیلز (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. (ترجمه دکتر خسرو باقری). در: شورت، ادموند سی (ویراستار). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی؛ ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران. انتشارات سمت.
- محمدی، حمداله (۱۳۹۷). بررسی چالش‌های اساسی تجاری‌سازی در نظام آموزش عالی ایران بر اساس نقد مبانی انسان‌شناختی مکتب تربیتی نولیبرالیسم و ارائه

مفهوم بدیل. رساله مقطع دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

محمدی، حمداله؛ زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۳). نولیبرالیسم و تجاری‌سازی تربیت؛ چالشی فراروی تربیت اخلاقی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۹۵-۱۱۶.

محمدی، حمداله؛ باقری، خسرو؛ تلخابی، محمود؛ میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت و کارآفرین رقابتی؛ تاملی بر تحول مفهوم انسان اقتصادی از مکتب تربیتی لیبرالیسم کلاسیک تا نولیبرالیسم. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. ۲(۸): ۱۲۳-۱۴۲

معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری (۱۳۸۳). قانون برنامه چهارم توسعه. تهران: انتشارات معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات ریاست جمهوری.

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۸۹). قانون برنامه پنجم توسعه. <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/790196>

سازمان برنامه و بودجه کشور (۱۳۹۶). قانون برنامه ششم توسعه. پایگاه اطلاع‌رسانی برنامه ششم توسعه.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۸). گفتارهایی درباره برنامه درسی فطرت‌گرا بر اساس برنامه درسی ملی. انتشارات مدرسه.

مرکز مطالعات مجلس شورای اسلامی (۱۳۸۹). برنامه پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. آدرس سایت:

<http://rc.majlis.ir/fa/law/show/790196>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۰). آیین‌نامه نظام نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم، تحقیقات و فناوری، سایت:

<https://nezarat.msrt.ir/fa/regulation/833>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) نگاهی به یک دهه تجربه نظام نوین ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. سازمان سنجش آموزش کشور، مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی.

Ambrosio, J. (2013). Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education, *Educational Studies. A Journal of the American Educational Studies Association*, 49(4), 316-333

- Amit, V. (2000). The university as Panopticon: moral claims and attacks on academic freedom. In: Strathern, M. (Ed.). *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *The Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barnett, R. (2011). The marketised university: defending the indefensible, in: Mike Molesworth, Richard Scullion and Elizabeth Nixon (Eds.). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. Routledge Taylor and Francis Group
- Becker, G. (1993). Nobel Lecture: the Economic Way of Looking to Behavior. *The Journal of Political Economy*, 101(3), 385- 409
- Buchanan, J. (1984). Politic without Romance: a Sketch of Positive Public Choice and its Normative Implications. In: Buchanan, James and Tollison, Robert(Ed). *The Theory of Public Choice*. The University of Michigan Press.
- Buchanan, J., & Geoffrey, B. (1984). The Normative Purpose of Economic Science: Rediscovery of an Eighteenth Century Method. In: Buchanan, J. and Tollison, R. (Eds). *The Theory of Public Choice*. The University of Michigan Press.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom*. Fortieth Anniversary Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the Marketisation of higher education and the student as consumer. In: Mike Molesworth, Richard Scullion and Elizabeth Nixon (Eds). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*. Routledge Taylor and Francis Group
- Giroux, H. (2005). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Second Edition. Routledge.
- Hayek, F.A (1944). *The Road to Serfdom*. Routledge Classic.
- Hayek, F.A (1988). *The Fatal Conceit: the Error of Socialism*. Routledge
- Hayek, F. A. (2010). *Studies on Abuse and Decline of the Reason*, Edited by Bruce Caldwell. University of Chicago Press.
- Hyland, T. (2011) Mindfulness, therapy and vocational values: exploring the moral and aesthetic dimensions of vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(2), 129 -141

- Mirzamohammadi, M. H. & Mohammadi, H. (2017). Neoliberalism and Higher Education in Iran; A Critical Perspective. *Problem of Education in 21th Century*, 75(5), 467- 482
- Mohammadi, H. & Mirzamohammadi, M. H. (2020). New Public Management in the Iranian Higher Education; a Moral Analysis. *Ethics and Education*.
<https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700453>
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Oksala, J. (2013). Neoliberalism and Biopolitical Governmentality. In: Nilsson, J. and Wallenstein, S. (Eds). *Foucault, Biopolitics and Governmentality*. Sodertorn Philosophical Studies: 7-35
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*, SAGE
- Read, J. (2009). A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity. *Foucault Studies*, 6, 25-36
- Shore, C. & Wright, S. (2000). Coercive Accountability: The rise of Audit Culture in Higher Education. In: Strathern, M. (Ed). *Audit Culture: Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Webb, T. (2011). The evolution of accountability, *Journal of Education Policy*, 26(6), 735-756.

Reflection on the Anthropological Foundations of "Quality Assessment" in Iranian Higher Education and its Compatibility to Islamic Anthropology

Mohammad Hasan Mirzamohammadi*
Hamdolah Mohammadi**

Abstract:

The purpose of this paper was to assess the anthropological foundations of 'quality assessment' in Iranian higher education and its compatibility with Islamic anthropology. For this purpose, the conceptual analysis and documentary analysis methods were used. Thus at first, the basis of quality assessment in the philosophy of neoliberalism has been examined, then this anthropological foundations of have been criticized. Within neoliberalism, two anthropological viewpoints can be distinguished as the bases of market-oriented reforms: 'homo economicus' and 'homo legalis'. These two perspectives have a great impact on market-based reforms and quality assessment. In the following, the market-based quality assessment in the supporting documents of the Iranian higher education has been extracted and analyzed. Comparison of the anthropological foundations of market-based quality assessment and Islamic anthropology (in this study "Human Agency Theory" theory) reveals serious contradictions.

Keywords: Quality assessment, Market-based reforms, Higher education, Anthropology, Neoliberalism.

* Associate Professor in Philosophy of Education, Shahed University- Tehran-Iran. Email: mirzamohammadi@shahed.ac.ir

** Ph.D. in Philosophy of Education. Tehran University- Tehran- Iran. Email: h9mohammadi@yahoo.com