



## The Logic Behind Educational Policy Formation as a Vehicle for Establishing Dominance: An Examination of Higher Education Policy in Iran

Hojjat Saffarheidari

Associate Professor, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran. Email: h.saffar@umz.ac.ir

Received: 2022-03-14	Revised: 2023-09-28	Accepted: 2023-12-31	Published: 2023-03-19
Citation: Saffarheidari, H. (2023). The Rationale of Educational Policymaking as the Production of Domination (A glance at the Policy – Making of Higher Education in Iran). Foundations of Education, 12(2), 37-55. doi: 10.22067/fedu.2023.75504.1139			

### Abstract

This paper aims to address the relationship between educational policy-making and metaphysical narratives. It claims that such linkage leads to the production of domination. Traditional narratives of metaphysics consistently long for a homogenous understanding of the essence of objects. However, such a volition is attainable but through the construction of binaries and the neglect of differences. Likewise, establishing higher educational policies based on metaphysical narratives reinforces the aforementioned attribute. Aligned with the subject matter, the methodology of the paper is descriptive, analytical, and critical. The research consists of both primary and secondary sources, especially the *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* and the *Document of Comprehensive Scientific Plan of The Country*, which were offered to the researcher. The result indicates that Iran's higher educational policy-making is influenced by a Platonic and Aristotelian dualism. As a result, such a dualism is explicitly reflected in the theoretical and value foundations of Iran's higher education documents. One of consequences of such a dualism, among many others, lies in the marginalization of a pole and the inevitable domination of the other. It appears that to resolve such a problematic condition a new philosophical perspective is required so that it might be able to render the possibility of a new distinctive perspective for educational policy-making.

**Keywords:** policy-making, documents, higher education of Iran, metaphysics, domination, critique.

### Synopsis

Educational policies, whether it be public or higher education, are part and parcel of the political regimes' intentional effort to ascertain the educational institutions' (broader political) orientations. Hence, the close association between politics and higher education policymaking involves questioning the very rationale of such policymaking. As a result, this necessitates two primary questions: what the rationale behind educational policymaking is and why it is of importance at all. According to Codd, policies serve the implementation of power, surveillance, and the perpetuation and imposition of the preferred order in society and school" (McLaughlin, 2000). However, how such an imposition of power is possible? and what are its implications? The paper basically aims to address these issues. Different perspectives are likely to approach these questions through different analytical lenses. Yet, the goal of this paper is to examine the impact of metaphysical or philosophical foundations on Iran's higher educational policymaking regimes as far as the below documents are concerned: *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* and *document of Comprehensive Scientific Plan of The Country*. The philosophical foundation of documents, as an amalgam of religio-metaphysical doctrines, discloses a structural binary of the world. This mixture has been



resulted from the Greek metaphysics's influence, particularly from Plato and Aristotle, on the philosophers from the Islamic tradition. Among other things, one of the characteristics of Plato's philosophy lies in his emphasis on binary oppositions and its indispensable totality and rationality. Such a condition is described by Derrida as the "metaphysics of presence". According to this metaphysics, Plato legitimizes the production of social systems through a hierarchy of power and the application of educational apparatus to establish a utopian society. Accordingly, the state domination over the people could be traced in and is justified by the linkage between the individual and political regime as well as the amount of truth acquired by the state through the implementation of educational apparatuses. This supremacy itself reflects the binary of culture (education)/nature. Those who are more cultured (educated) are more predisposed to enjoy a more complete nature. The consequence of such a worldview is but the legitimization of the domination of the state over the people. This domination is of course reinforced by the platonic metaphysical duality. Duality involves the necessity of one pole's supremacy over another. Platonic educational and political systems are built upon such dualities and binaries. A good example for the context of the production of domination can be found in Plato's view on the social structure according to which free citizens are inherently and already superior to other people and individuals ( Popper, 2001). The Platonic metaphysics, rendered more logical and argumentative by Aristotle, gave birth later to the mystical visions of Islamic and Christian philosophies. For these philosophers, platonic metaphysics could provide them with a rational instrument to logically interpret and understand the dual-dimensional religious doctrines (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004). With a glance at the historical sources, one could easily see the strong influence of platonic and Aristotelian structural metaphysics on the formation of Islamic philosophy. Based on such an observation, we could argue that metaphysical foundations of Iranian higher education are built upon a platonic narrative.

### **Conclusion: Policy-making as an Act of Openness**

The theoretical content of the higher education documents primarily consists of religious doctrines. Nevertheless, the content is impacted by metaphysical narratives. Through observing such a narrative one could explain the dualism within the mentioned documents. Some of the present dualities in the documents are these: deism / humanism, spirit/physicality, appearance/depth, material/spiritual, noumena/phenomenon, world/afterlife, reason/revelation, rationality/sensation, total/relative, holistic/atomistic, and individual/social etc. What matters here in understanding these binaries lies in the way in which we interpret them. It does not appear that philosophers' struggle in disposing of binaries has been fruitful and successful. However, its infelicitous implications are obvious concerning educational policymaking. One of the binaries we can find in this context is individual/institution, distinguishing and highlighting one pole by excluding another. While about 3040 words in the *Document of Strategic Transformation of Science and Technology* refer to the institutional elements (such as science, technology, system, etc.), only 67 words in this document allude to individual elements (such as freedom, individual, identity, and reason, etc.). This proportion in the *document of Comprehensive Scientific Plan of The Country* is 1012 and 15. What is especially interesting is that even when the documents touch on the individual needs, their individuality and personality is not considered of any value. Rather, its boundary is likely to be defined and ascertained within a broader framework. Even, the institutional and collective profits have been interpreted beyond their own common signification. As an alternative for policymaking as domination, in this paper, we suggest policymaking as openness. While policymaking as domination is characterized by binaries and is reproduced through the negation, or overlooking of one pole by legitimizing another, the policymaking as openness would open up spaces for the excluded or "the other". Such an effort would emphasize the critique of the metaphysics of presence and pay attention to difference, in such a way that it allows the promulgation and promotion

of silent voices. Decentralization is the core of this policymaking. The theoretical foundation of such an approach could be found in various philosophical schools. However, in this paper, yet in a transitory way, the focus is on two contemporary philosophers: Emanuel Levinas and Jacques Derrida. What is informative about Levinas' philosophy is that policymaking as an ethical action, identifying the boundary and range of an actor's actions, should not be built upon a total and closed narrative. Rather, what is required in all forms of policymaking is the fact that one needs to acknowledge the other as an ontological principle. Also, Derrida is of importance in so far as his critique of the metaphysics of presence can be helpful in theorizing the policymaking as openness.

## پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

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

دسترسی آزاد

## منطق سیاست گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست گذاری آموزش عالی در ایران)

حجت صفارحیدری

دانشیار، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران. h.saffar@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۳	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۰۶	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۸
<b>استناد:</b> صفارحیدری، حجت. (۱۴۰۲). منطق سیاست گذاری آموزشی به مثابه تولید چیرگی (نگاهی به سیاست گذاری آموزش عالی در ایران). پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۲)، ۳۷-۵۵. doi: 10.22067/fedu.2023.75504.1139			

### چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی نسبت میان سیاست گذاری های آموزش عالی و روایت های متافیزیکی است. ادعای اصلی مقاله نیز این است که چنین پیوندی به تولید چیرگی می انجامد. روایت های متافیزیک سنتی همواره در پی فهمی تمام و کامل از ذات و جوهر چیزها هستند. این خواست از طریق پدید آمدن دو قطبی ها و نادیده گرفتن تفاوت ها تحقق می یابد. استوار کردن سیاست گذاری های آموزش عالی بر روایت های متافیزیکی این خصلت را نیز به آن ها تسری می دهد. از لحاظ روش شناختی برای بررسی مدعای مقاله، متناسب با موضوع مورد بررسی از روش های توصیفی، تحلیلی و انتقادی استفاده شده. منابع پژوهش نیز شامل منابع دست اول و دوم، به ویژه دو سند تحول راهبردی علم و فناوری و سند نقشه جامع علمی کشور، بوده است. یافته ها نشان می دهد که نظام سیاست گذاری آموزش عالی ایران تحت تأثیر دو گانه گرای افلاطون و ارسطویی است. به همین دلیل خصلت مذکور در مبانی ارزشی و نظری اسناد آموزش عالی ایران انعکاس روشنی یافته است. یکی از پیامدهای این دو گانه گرایی به حاشیه رفتن و غلبه یک سویه و مرکزیت یافتن سویه دیگر است، وضعیتی که در متن اسناد قابل مشاهده است. به نظر می رسد برای رهایی از این وضعیت، طرح چشم اندازهای فلسفی جدیدی ضروری است که بتواند افقی نو را برای طرح نوع متفاوتی از سیاست گذاری آموزش عالی بگشاید.

**واژه های کلیدی:** سیاست گذاری، اسناد، آموزش عالی، ایران، متافیزیک، چیرگی، نقد.

## مقدمه

سیاست‌گذاری‌های آموزشی را می‌توان بخشی از کوشش عامدانه و گسترده نظام‌های سیاسی برای تعیین جهت نهادهای آموزشی دانست. از این رو پیوند نزدیک میان سیاست و سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی ضرورت پرسش از منطق این سیاست‌گذاری‌ها را به میان می‌آورد. بر این اساس می‌توان پرسید منطق<sup>۱</sup> سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی چیست؟ و اساساً چرا سیاست‌گذاری آموزشی لازم است؟ پاسخ‌گود<sup>۲</sup> در این زمینه قابل توجه است. به نظر او سیاست‌گذاری‌ها برای اعمال قدرت، کنترل و حفظ و تداوم نظم مورد نظر بر جامعه و مرکز آموزشی است. به نظر او سیاست‌گذاری آموزشی چیزی جز مجموعه‌ای از تصمیمات سیاسی نیست که به دنبال اعمال قدرت برای حفظ یا تغییر ماهیت نهادها یا فعالیت‌های آموزشی است (McLaughlin, 2000). با این همه، سیاست‌گذاری‌های آموزشی که در جوامع کنونی امری ناگزیر است، در صورتی که حد خود را بدانند می‌توانند نه به چیرگی بلکه به گشودگی بیانجامند. آنچه سیاست‌گذاری را به مسیری خطا می‌کشاند، آن است که سیاست‌گذاران آموزش عالی با نادیده گرفتن فردیت و شخصیت کشگران آن، یکسره دانشگاه‌ها را در بند نیروهای بیرونی و نهادی قرار دهند. این دربند نهادن، گرچه تحت تأثیر عوامل گوناگون است اما گاهی به کمک نوعی روایت متافیزیکی مشروعیت می‌یابد و گاهی از یک ایدئولوژی تمامیت‌گرا حمایت می‌شود (Jaspers, 1963). منظور از روایت متافیزیکی در این جا نوعی نگرش درباره جهان، انسان و جامعه است که به اتکای آن سیاست‌گذار می‌کوشد تا سیاست‌های کلان نظام آموزشی را مشروعیت بخشد. نمونه بارز آن را می‌توان در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری و ارزش‌های سند تحول راهبردی علم و فناوری و سند جامع علمی کشور مشاهده کنیم.

روایت‌های متافیزیکی گرچه تنها عامل مؤثر بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی نیستند، اما یکی از عوامل مشروعیت بخش سیاست‌گذاری‌ها محسوب می‌شوند. در چنین وضعیتی خصلت آن‌ها در نظام‌های سیاست-گذاری آموزشی انعکاس می‌یابد. روایت‌های متافیزیکی جزمی‌اند آنگاه که با برجسته ساختن سویه‌ای و به حاشیه راندن سویه‌های دیگر، در پی ارائه تفسیری تمام و یقینی از جهان، انسان و جامعه هستند. روایت‌های متافیزیکی جزمی‌فهم خود را از هستی حقیقی‌ترین و نهایی‌ترین فهم قلمداد می‌کنند. این خصلت متافیزیکی می‌تواند نظام‌های سیاست‌گذاری آموزشی را متأثر سازد و آن را در خدمت تولید چیرگی درآورد.

ادعای اصلی مقاله این است که نظام اسناد آموزش عالی ایران خواسته یا ناخواسته چنین وضعیتی را بازتاب می‌دهند. مطلق‌گرا و دوگانه‌گرا بودن، تأکید بر عرضه فهم نهایی از حقیقت و آمیختگی با آموزه‌های دینی از جمله ویژگی‌های متافیزیکی است که بنیان سیاست‌گذاری آموزش عالی ماست. این متافیزیک که حاصل تلاش برای سازگار کردن آموزه‌های دینی با متافیزیک یونانی بوده ساختارهای خود را بر فهم آموزه‌های دینی تحمیل کرده است. هم‌زیستی و سازگاری تاریخی میان متافیزیک یونانی با آموزه‌های دینی، سبب

1. Rationale

2. Codd

گشته که فهم پدید آمده تنها فهم درست از آن‌ها تلقی شود.

در این مقاله برای بررسی ادعای اصلی چند گام به شرح زیر برداشته شده است: نخست، بررسی ساختار روایت‌های متافیزیکی؛ دوم ارجاع به اسناد آموزش عالی ایران برای ارائه شواهدی جهت مدلل کردن ادعای مقاله؛ سوم، بررسی مبانی متافیزیکی اسناد آموزش عالی؛ چهارم، طرح روایتی بدیل که در آن سیاست‌گذاری آموزش عالی در خدمت گشودگی قرار می‌گیرد.

متناسب با اهداف مقاله و نوع بحث در بخش‌های مختلف، از روش‌های توصیفی، تحلیل محتوا و انتقادی استفاده شده است. با این حال تأکید بر رویکرد انتقادی است. در روش مذکور تلاش شده است تا در یک چارچوب وسیع، شواهد و داده‌های مورد اشاره مورد سنجش قرار گیرند، بنابراین کوشیده‌ام تا از روایت‌های ساختارزایی که این داده‌ها از آن‌ها تأثیر پذیرفته‌اند پرده برداریم. پیش فرض رویکرد انتقادی این است که پدیده‌های مورد مطالعه در حوزه‌های علوم رفتاری، متأثر از وضعیت‌هایی هستند که در وهله نخست آشکار نیستند. بنابراین هدف مطالعه انتقادی آشکارکردن این وضعیت‌ها هست. گرچه رویکرد انتقادی همواره به زمینه‌های اجتماعی و تاریخی ظهور پدیده‌ها نظر دارد، اما با کمی توسعه، در این مقاله تلاش شده است تا سهم روایت‌های متافیزیکی بیشتر مدنظر قرار گیرد. برای مطالعه سیاست‌گذاری در آموزش عالی در این تحقیق دو سند تحول راهبردی علم و فناوری مصوب ۱۳۸۸ و سند نقشه جامع علمی کشور مصوب ۱۳۸۹ انتخاب و مورد استفاده قرار گرفته است.

### روایت‌های متافیزیکی و تولید چیرگی

دو گانه‌گرایی یکی از ویژگی‌های متافیزیک یونانی است که به ما ارث رسیده است که به نوبه خود نه تنها تبیین کنش‌های اخلاقی، اجتماعی و سیاسی ما، بلکه در حوزه‌ای محدودتر سیاست‌گذاری‌های ما را تحت تأثیر قرار داده است. در آثار افلاطون و ارسطو ما با دو گانه‌هایی مواجهیم. این دو گانه‌ها گاهی روح، زمانی ماده، گاهی ذهن و زمانی عین، گاهی طبیعت و زمانی عقل، یا زمانی وحدت و زمانی کثرت تفسیر شده‌اند (Jaspers, 2019). بر همین اساس است که فیلسوفان گاهی آن‌ها را در طبیعت جهان، یا طبیعت انسان، یا سیر تاریخ و یا هستی جست‌وجو نموده‌اند. بعضی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های متافیزیک یونانی را می‌توان در ذات‌پنداری، یکسانی طبیعت افراد یک نوع، امکان شناخت ذات چیزها که به کمک عقل دانست. پیش‌فرض‌های مذکور در سده‌های اخیر مورد تردید قرار گرفته‌اند. به نظر منتقدین فایده این پیش-فرض‌ها مشروعیت بخشی به نوعی از کنشگری بوده که در نهایت به چیرگی و سیطره- بر انسان یا طبیعت - انجامیده است. به نظر آن‌ها، تولید چیرگی پیامد پذیرش هر نوع ساختاری است که به نظر حقیقی و خردمندانه می‌آید. به عنوان نمونه، کل روایت متافیزیکی - معرفت‌شناختی افلاطون درباره ایده حقیقت و توانایی خرد در کشف آن به تأسیس یک نظام سیاسی و تربیتی انجامیده است که در آن فرمانروایی تنها از آن گروهی است که به مقام کشف ایده‌ها به مثابه حقایق مطلق دست یافته‌اند. گرچه افلاطون به روشنی بیان نمی‌کند که

کشورداری به راستی به دانستن چه نوع حقایقی نیازمند است، اما متافیزیک او با تکیه بر دو عنصر طبیعت و تربیت، وضع قوانینی را که حاکمان می‌گذارند و مردمان باید اطاعت کنند توجیه می‌کند. همین تلقی در ارتباط میان متافیزیک ارسطو با فلسفه سیاسی او قابل مشاهده است (Popper, 2001). تفاوتی که او میان فرد آزاد آتنی و برده و مردان با زنان که تا حدی با افلاطون هم‌نظر است، برقرار می‌کند، در نگاه متافیزیکی او درباره طبیعت انسان ریشه دارد (Aristotle, 2019).

در جهان مسیحی فلسفه افلاطونی با تفسیر نوافلاطونی و جهی الهیاتی به خود می‌گیرد (Brown, 2005). ایده‌های افلاطونی از طریق نوافلاطونیان مسیحی، به جایگاه اندیشه‌های خدا ارتقاء پیدا می‌کند. بعدها فیلسوفان مسیحی در قرون وسطی، ایده را با نظریه آفرینش‌گره می‌زنند (Borman, 2007). تأثیر تفکر ارسطویی نیز در اواخر قرن دوازدهم با ترجمه آثار او به زبان لاتین آغاز شد. در فلسفه ارسطویی برخلاف دیدگاه افلاطون ایده‌ها نه به عنوان ذواتی مستقل، بلکه «صوری» تلقی شدند که در «درون خود اشیای واقعی» قرار داشتند (Brown, 2005). در سده‌های میانه پیوند میان عقل بشری و عقل الهی، متافیزیک را به سوی تلاش برای بینان نهادن ساختاری می‌راند که در آن خدا، انسان و جهان به ابژه‌هایی برای شناخت تبدیل می‌شوند. آدمی می‌تواند به نیروی خرد به فهمی روشن و دقیق از هستی دست یافته و در نتیجه قادر است تا مناسبات زندگی فردی و جمعی خود را بر آن مبتنی کند. پیامد این نوع نگاه شکل‌گرفتن ساختاری عمودی و سلسه‌مراتبی بود که در آن فهمیدن و حکم‌راندن به صورتی جزئی از آن عده‌ای برگزیده بود.

در دوران مدرن روایت‌های متافیزیکی سکولار از جهان، انسان و جامعه جای تفسیرهای الهیاتی سده‌های میانه را گرفت. این روایت‌ها را می‌توان در طیفی گسترده از اصالت روان‌شناختی ماکیاولی و هابز (Horkheimer, 1997) تا تلقی اصالت تاریخی هگل و ماتریالیسم تاریخی مارکس یافت. هورکهایمر در کتاب *سپیده‌دمان فلسفه‌ی تاریخ بورژوازی چیرگی انسان بر طبیعت* و بر دیگران را از ویژگی‌های تفکر مدرن می‌داند. به نظر او علم مدرن خواه طبیعی و یا انسانی خصلت چیرگی را بر اساس یک پیش‌فرض متافیزیکی درباره ماهیت طبیعت، انسان و جامعه بنیاد نهاده است. این پیش‌فرض ناآزموده همانندی و یکسانی ماهیت طبیعت، انسان و جامعه است؛ پیش‌فرضی که امکان علمی خواندن هر نوع ادعایی درباره موضوع پژوهش را فراهم می‌سازد. به نظر هورکهایمر در علوم اجتماعی که علم سیاست نیز بخشی از آن است ماکیاولی اولین متفکری بود که به این نکته تفتن یافت که یک جامعه را می‌توان به کمک آگاهی از یکسانی و همانندی طبیعت و جامعه شناخت و اداره کرد. ماکیاولی در کتاب *شهریار* به پادشاهان می‌آموزد که چگونه و با چه شیوه‌هایی - که بر پایه روندهای ثابت چرخه تاریخ است - در جامعه حکمرانی کنند (Machiavelli, 2010). چهار سده پس از ماکیاولی، هایدگر در تحلیل درخشان خود از ماهیت علم جدید، نشان می‌دهد که اساس این علم، فناورانه است؛ یعنی وضعیتی که غایت آن چیرگی، ذخیره کردن و بهره بردن است (Heidegger, 1977). اگر داوری هایدگر درباره علوم طبیعی روا باشد، این حکم درباره علوم انسانی و اجتماعی و کاربردهای گسترده آن در اداره جامعه انسانی بسی رواتر است.

از منظری تاریخی آراء فلسفی فیلسوفان مسلمان نیز از فلسفه افلاطونی و ارسطویی اثر پذیرفته است. گرچه این فیلسوفان برای برقراری پیوند میان آموزه‌های وحیانی اسلامی با فلسفه یونانی تغییراتی در اندیشه‌های خود پدید آوردند، اما در ذیل همان ساختارها می‌اندیشیدند. بخش قابل ملاحظه‌ای از کوشش‌های فیلسوفان مسلمان مصروف تطبیق و فهم آموزه‌های دینی با ساختارهایی بود که افلاطون و ارسطو پدید آورده بودند. آن‌ها نیز کوشش‌های فلسفی خود را برای کشف همانندی‌های طبیعت و ذات چیزها صرف کردند و در این راه از مقولات و استدلال‌های فلسفی بهره‌ها بردند. یکی از ویژگی‌های فکر فلسفی یونانی پدید آوردن ساختارهای دوگانه و مطلق است. تطبیق این ساختارها با دوگانه‌های موجود در آموزه‌های اسلامی چون روح و جسم، ماده و معنا، ظاهر و باطن، عقل و وحی، عقل شهودی و تجربه و... کوشش‌هایی بوده که از سوی فیلسوفان مسلمان به عمل آمده است. تفاوت میان این دوگانه‌ها و اثبات برتری یکی از این دو بر دیگری بر عهده استدلال‌های فلسفی گذارده شده است. البته بحث درباره تقابل میان این دوگانه‌ها و برتری یکی بر دیگری تنها به حوزه‌های نظری فلسفی محدود نمانده بلکه در شکل‌گیری ساختارهای اجتماعی، سیاسی و تربیتی نیز اثرگذار بوده است. به عنوان نمونه می‌توان میان آرای متافیزیکی و معرفت‌شناختی فارابی - بنیان‌گذار فلسفه اسلامی - و آرای سیاسی او تلاشی برقرار کرد. شاید کار تطبیق دادن تعالیم اسلامی با عقل یونانی با کندی آغاز شد. چنانکه فاخوری و جر می‌نویسند کندی با فرض دوگانگی تن و روان به عنوان مخلوق خداوند، قوای نفسانی انسان را به کمک علم‌النفس افلاطونی مورد بحث قرار می‌دهد و نیز عقل اسلامی را به کمک عقل یونانی تفسیر می‌کند (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004, p. 385). او همچنین در تعارض میان وحی و عقل جانب وحی را می‌گیرد. (Ibid, p. 377). سعی فارابی برای تلفیق میان حکمت یونانی و تعالیم اسلامی از این نیز آشکارتر است. او نه تنها کوشش می‌کند که میان دین و فلسفه توافق ایجاد کند، بلکه تلاش می‌کند تا ارسطو و افلاطون را نیز با یکدیگر آشتی دهد. به نظر او تناقضی میان اسلام و حکمت یونانی نیست و تناقضات مشاهده شده نیز ظاهری است. برای همین او معتقد به بکار بستن تأویل فلسفی در خوانش متون دینی است. «مصدر اصلی دین و فلسفه، عقل فعال است؛ بنابراین هیچ فرق جوهری میان آن‌ها نیست و اختلافی میان حکما و انبیاء وجود ندارد. همچنین هیچ اختلافی میان ارسطو و محمد (ص) نیست» (Ibid, p.408). نظریه عقول ده گانه نیز از جمله راه‌حلی بود که فارابی برای حل مفاهیم دوگانه قدم و حدود عالم به میان آورد. در حالی که فارابی همچون ارسطو طرفدار قدم عالم بود، با این حال برای آنکه این نظریه با نظریه دینی خلقت عالم تعارض پیدا نکند، نظریه عقول را ابداع کرد. او «عقول را ابداع خدا می‌داند، ولی این ابداع در زمان نبوده است» (Madkhor, 2007). گرچه اندیشه ابن‌سینا به لحاظ فلسفی آن‌گونه که می‌گویند به پای عمق و ابتکار فارابی نمی‌رسد (Al-Fakhory & Al-Jar, 2004, p. 349) با این حال، کوشش‌های فلسفی این فیلسوف بزرگ مسلمان نیز بر بنیاد همان دوگانه‌هایی استوار است که از سنت یونانی و شرقی رسیده است. از این رو می‌توان فلسفه ابن‌سینا را «آمیزه‌ای از حکمت یونان و حکمت شرق دانست» (Ibid, p. 454).



### ساختارهای تولید چیرگی در اسناد آموزش عالی ایران

اسناد آموزش عالی ما بر پایه فهم و تفسیر همان دوگانه‌هایی صورت‌بندی شده‌اند که پیش از این از آن‌ها سخن گفته‌ایم. دوگانه‌هایی که قائل به نوعی طبیعت و ماهیت برای جامعه و انسان‌اند و از این جهت بر پایه نگاه افلاطونی - ارسطویی، کوشش برای رساندن آدمی، به عنوان عضوی از یک نوع را به غایاتی که در او به صورت بالقوه نهفته است، مشروعیت می‌بخشند. با این حال بحث درباره تحقق غایت انسانی در درون نظامی وسیع‌تر از غایات که کل هستی را شامل می‌شود، قرار می‌گیرد. بر این اساس سیاست‌گذاری را باید نوعی کوشش برای بالفعل کردن قوه‌هایی دانست که در طبیعت انسان نهفته است. همان‌گونه که اشاره شد این طبیعت در نظام سیاست‌گذاری آموزش عالی به وجهی الهیاتی تفسیر می‌شود. در این بخش می‌- کوشیم نمونه‌هایی از این دوگانگی‌ها را در سطوح مختلف اسناد مورد مطالعه نشان دهیم.

### ساختارها و تقابل‌های دوگانه متافیزیکی و معرفت‌شناختی اسناد آموزش عالی

#### الف. مبانی نظری و ارزشی اسناد

مواضع متافیزیکی اسناد را می‌توان در همان صفحات اولیه آن مشاهده کرد. به عنوان نمونه در صفحات ۱۰ الی ۲۲ سند تحول راهبردی ما با تصویری از پایه‌های نظری و مبانی ارزشی، ارزش‌های بنیادین و تبیین آن‌ها آشنا می‌شویم. از میان منابع سه‌گانه سند، این بخش از منبع قرآن، سنت و عقل استنتاج شده‌اند. مروری به بعضی از مهم‌ترین قسمت‌های سند تحول به فهم موضوع یاری می‌رساند.

ضرورت استوار ساختن سند تحول بر مبانی نظری از آن‌روست که پنداشته شده سیاست‌گذاری بدون چنین مبانی فاقد وجهت عقلی و عملی است. مبانی نظری مذکور از نوعی هستی‌شناسی، انسان و جامعه - شناسی فلسفی به‌طور پیشینی استنتاج شده‌اند. در گام بعد سندنویسان کوشیده‌اند تا بخش‌های دیگر و جزئی - تر سند را با آن‌ها هماهنگ سازند. گرچه به نظر نمی‌رسد در ایجاد سازواری لازم بین مبانی و اجزای آن توفیق چندانی به دست آورده باشند (Saffarheidari, 2020, 2021). سندنویسان می‌پندارند «مبانی نظری ارزش‌ها، زیرساخت‌های معرفتی، فلسفی و بنیادین این سند را فراهم می‌سازد. این مبانی پارادایم حاکم بر سند را شکل داده و نظام علم و فناوری کشور را بر پایه عقلانیتی اسلامی - ایرانی استوار می‌سازد» (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009, p. 10). به نظر آن‌ها این پارادایم، جامعه علمی کشور را قادر به تعامل با حوزه‌های داخلی و خارجی نموده و گفتمان‌های علمی و زمینه «تولید، رشد و توسعه علمی و فناوری کشور را فراهم» (Ibid) می‌آورد. بنابراین مبانی نظری پشتیبان نقشه جامع علمی کشور بوده و به مثابه روح حاکم بر حرکت علمی و مشخص‌کننده جهت‌گیری ارزشی آن محسوب می‌شود (Document of Comprehensive Scientific Plan of The Country., 2010, p. 1). مهم‌ترین این مبانی توحیدمحوری است، مبنایی که بر اساس آن تکوین و تشریح و حرکت نظام خلقت تبیین می‌شود. بنابراین از جمله ویژگی‌های نظام خلقت، هدفمندی و غایت‌مداری؛ شمول جهان هستی به محسوس و غیب؛ حاکمیت نظم علی بر جهان؛ هدفمندی انسان و توانایی او در شناخت و بهره‌مندی جهان به کمک انواع معرفت‌های حسی، عقلی، شهودی و وحیانی است. جایگاه انسان رفیع است و او به عنوان نماینده خدا

بر روی زمین از حقوقی برخوردار و مسئولیت‌هایی را نیز بر عهده دارد. انسان، طبیعت و جامعه در حال دگرگونی و تکامل هستند و از این جهت نباید خاستگاه علم و فناوری تنها بر یک نوع معرفت مثلاً حسی و تجربی نهاده شود و از انواع دیگر معرفت چشم پوشید. بر این اساس است که سند، نوعی تقابل میان رویکرد «اثبات‌گرایی که طبیعت را محور قرار داده‌اند و بر اصالت انحصاری معرفت تجربی و حسی متکی است» با انواع دیگر معرفت مانند «معرفت وحیانی، عرفانی و شهودی» برقرار کرده است (Document of Strategic Transformation of Science and Technology, 2009, p. 11).

تقابل دیگر موجود در سند، تقابل دو مفهوم «خدمت‌محوری» با «انسان‌گرایی» - که در آن رابطه انسان با خدا نادیده گرفته شده؛ فهم و فرهنگ نسبی می‌شوند - است. به نظر آنان سرانجام معرفت‌شناسی انسان - محوری به «شکاکیت فراگیر و هرج‌ومرج علمی» منتهی می‌شود. به نظر سندنویسان هر نوع فهمی از جهان باید کل‌نگرانه باشد. این در حالی است که رویکردهای انسان‌گرایی و اثبات‌گرایی قادر به ارائه چنین تصویری از جهان هستی نیستند و بنابراین نمی‌توانند تحلیلی جامع که همه ابعاد مسائل انسان را پاسخ گوید ارائه کنند. به نظر آنان معرفت توحیدی معرفتی «کل‌گرا» بوده و با بهره‌گیری از انواع منابع معرفتی توان گشودن همه بن‌بست‌های معرفتی و علمی جهان معاصر را دارد. همین رویکرد مبنای سند تحول راهبردی علم و فناوری ایران است و نظامی را بر پایه «دانش خدمت‌محور فراهم می‌آورد» (Ibid).

در صفحات ۱۱ تا ۱۳ به «مبانی ارزشی سند» و «بیانیه ارزش‌های بنیادین سند» اشاره شده است. توحید محوری، هدفمندی آخرت‌گرایانه، عدالت محوری متناسب با مردم‌سالاری دینی، تأکید بر کرامت ذاتی و آزادگی انسان، آزاداندیشی و تبادل آراء و افکار، تکریم علم و عالم، توانمندسازی و ثروت‌آفرینی، طراحی علوم انسانی مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی، تقدم منافع عمومی بر منابع فردی، ارج نهادن به تجارب علمی، تعامل فعال با حوزه‌های علمی و فنی جهانی و اخلاق‌محوری و مسئولیت‌پذیری آحاد جامعه علمی، بیانیه‌های ارزشی‌ای هستند که در صفحات مذکور آمده است. تبیین این ارزش‌ها مطالب صفحات ۱۳ تا ۲۳ متن سند را تشکیل می‌دهند.

#### ب. نقد و بررسی مبانی

گرچه دغدغه سندنویسان در تدوین اسناد مطابق با آموزه‌های اعتقادی و ایمانی برای جامعه اسلامی ایران قابل فهم است با این حال نمی‌توان از کاستی‌های موجود در مفاهیم و گزاره‌های سند چشم پوشید. یکی از این موارد غلبه خوانش متافیزیکی از متون دینی است. چنین خوانشی سبب شده تا باورهای ارزشی به گزاره‌هایی قطعی و یقینی تبدیل شوند. این در حالی است که با نگاهی به مجادلات کلامی‌ای که در طی تاریخ درباره چگونگی فهم متون وحیانی و دینی پدید آمده است شاهد ظهور تفاسیر گوناگونی از این متون هستیم. تفسیر متافیزیکی از آموزه‌های دینی حاوی این اشکال نیز هست که گزاره‌های دینی را در ردیف گزاره‌های نیازمند شواهد و دلایل بیرونی قرار می‌دهد تا صدق و کذب آن‌ها تعیین شود. از سوی دیگر، ابتنای سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی بر گزاره‌های متافیزیکی نه تنها باعث قطع ارتباط آن با عالم واقع و

صدور احکامی کلی درباره غایت، اهداف و اصول آموزش عالی می‌شود، بلکه ارتباط آن را با بخش‌های دیگر سند، صوری و فهم این ارتباط و در نتیجه اجرای آن را دشوار می‌سازد. به همین دلیل با آنکه از عمر تصویب سند راهبردی بیش از یک دهه می‌گذرد و علی‌رغم کوشش‌های رسمی و غیررسمی نهادهای دانشگاهی مجموعه اقدامات به اهداف مورد نظر نرسیده است.

دوگانگی‌ها و تقابل‌هایی که در سند وجود دارد نیز قابل توجه است. با نگاهی گذرا در متن سند می‌توان انواع دوگانه‌ها و تقابل میان آن‌ها را مشاهده کرد: خداباوری و انسان‌باوری، خدامالکی و انسان-مالکی، روح و جسم، ظاهر و باطن، ماده و معنا، جهان محسوس و جهان غیب، دنیا و آخرت، عقل و وحی، عقل و حس، مطلق و نسبی، کل‌نگر و جزءنگر، فرد و اجتماع، و... به هنگام تبیین این دوگانه‌ها مسئله اصلی امکان فهم و تفسیر آن‌ها و پیامدهای دوگانه‌باوری در حوزه سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی است. این دوگانه‌ها که در قالب احکامی ایجابی و قطعی صادر شده‌اند بر نوعی فهم مقولی از جهان هستی و یا به تعبیر هایدگر اُنْتیک<sup>۱</sup> استوارند. فهم اُنْتیک و نه اُنْتولوژیک<sup>۲</sup> از هستی، کوشش برای اثبات مدعیاتی است که به وجه عینی یا اُبجکتیو آشکار می‌شوند. این در حالی است که هیچ‌گاه از امکان چنین فهمی درباره هستی پریشی به میان نمی‌آید.

به نمونه‌ای از این دوگانه در اسناد اشاره کنیم. میان مفاهیم دوگانه خداباوری و انسان‌باوری تقابلی برقرار است. اما آیا تقابل میان «انسان‌باوری و خداباوری»، تقابل معناداری است؟ دقیقاً مفهوم انسان‌باوری چه وضعیتی را توصیف می‌کند؟ ظاهراً مفهوم انسان‌باوری به وضعیتی اشاره می‌کند که در آن سوژه و اراده انسانی محوریت و مرکزیت یافته است. رویدادی که از لحاظ تاریخی از سده ۱۷ در اروپا آغاز و تداوم یافته است. از یک سو، این رویداد چنان گسترده و فراگیر است که همه مظاهر مادی و غیرمادی زندگی مدرن را از جمله علم، فناوری، اقتصاد و سیاست را در بر گرفته است. در بنیاد همه این دگرگونی‌ها سوژه و اراده انسانی وجود دارد. در این معنا سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی که در حوزه‌های زندگی اجتماعی و از جمله آموزش عالی از سوی دولت‌ها انجام می‌شود، خود وجهی از ظهور سوژه و اراده انسان مدرن است. از این رو انسان‌گرایی را نباید صرفاً به معنای استقلال موجود انسانی در برابر خدا دانست، بلکه اراده معطوف به قدرتی است که مشتاق دخل و تصرف و سیاست‌گذاری است تا چیزها را به مسیر مطلوب خود براند. این خصلت به تمامه انسان‌باورانه است و در همه زوایای زندگی مدرن رسوخ دارد. از سوی دیگر، تعدد معانی و روایت‌های انسان‌باوری چنان است که به سختی بتوان آن را در یک معنای محدود محصور کرد. به نظر می‌رسد ایجاد تقابل و یا آشتی میان این دو، به نوع روایت ما از نسبت میان آن‌ها بستگی دارد. دست کم برداشت‌های نوآندیشانه از آموزه‌های وحیانی نشان می‌دهد که می‌توان از انسان‌باوری دینی سخن گفت. گرچه سندنویسان

1.ontic

2.ontologic

معتقدند که آنچه فراهم آورده‌اند بر خداباوری مبتنی است. اما چنین ادعایی نادیده گرفتن گستردگی انسا-  
ن‌باوری عصر مدرن است. در یک معنا اگر دقیق‌تر بنگریم، خود اسناد در خدمت سوژه و اراده انسانی و  
نشانه میل به تصرف و چیرگی است. در سراسر اسناد آموزه‌های دینی به نفع وضعیتی تفسیر شده است که  
امروزین است. یک نمونه از آن، سازگار کردن میان علم نافع اسلامی با علم ثروت آفرین اقتصاد نولیبرالی  
است. نمونه دیگر، ارائه خوانشی از آموزه‌های دینی است که در خدمت قرائت رسمی از آن‌ها قرار دارد.  
به لحاظ معرفت‌شناسی نیز تقابل میان انسان‌باوری و خداباوری قابل تأمل است. آیا معنای این سخن  
آن است که می‌توان فهمی غیرانسانی از متن داشت؟ روشن است که هر فهمی در نهایت فهم انسانی است.  
اما در معرفت‌شناسی سنتی چنین پنداشته می‌شود که امکان دست‌یابی به فهمی عینی از متن وجود دارد. اعتبار  
صدق فهم متن را نیز می‌توان از طریق تطابق میان حکم با مصداق آن سنجید. پیامد پذیرفتن این نظریه  
رنالیستی این است که تنها یک روایت صادق از متن وجود دارد. اما روایت مذکور تاکنون از سوی نحله‌های  
گوناگون فلسفی مورد نقادی قرار گرفته است. یک نمونه از این نقدها از سوی طرفداران هرمنوتیک فلسفی  
به عمل آمده است.

نقد هرمنوتیک فلسفی بر دوگانگی سوژه - ابژه از طریق کوشش برای فهم فهم و نسبت آن با زبان به  
مثابه امری تاریخی، آغاز می‌شود؛ نسبتی که با سنت به مثابه شبکه ارجاع ارتباط پیدا می‌کند. در واقع هر  
فهم، خود تفسیر است و هر تفسیری مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی. نقد هایدگر از سنت متافیزیک، بر پایه این ادعا  
که متافیزیک همواره به مسائل خود از منظری اُنْتیک نگرسته، در حالی که هر بررسی حقیقی فلسفی باید بر  
تقدم امر اُنْتولوژیک تأکید و شرایط امکانی فهم را مدنظر قرار دهد. در نزد هایدگر، این بررسی همواره با  
پرسش از هستی دازاین به مثابه امری اُنْتولوژیک آغاز می‌شود (Heidegger, 2001). بنابراین هر گونه فهم از  
هستی به چگونگی فهمی که دازاین به مثابه باشنده‌ای که در امکان‌هایش هست، همراه است. طرح مسئله  
تاریخ‌مندی دازاین و زبان به عنوان وجه وجودشناختی در پیوندی که با سنت برقرار می‌کند، مانع از شکل -  
گیری نهایی فهم درباره چیزها می‌شود. گشودگی هستی دازاین امکان انکشاف‌های بسیاری را برای او فراهم  
می‌کند. به سخن دیگر حقیقت چیزها را نمی‌توان به آسانی در قالب این فهم و یا آن فهم ریخت و نهایی‌اش  
کرد. این خط سیر توسط گادامر دنبال شد و به اوج خود رسید. هرمنوتیک فلسفی گادامر، فهم معنا را در  
بطن متن و از منظر افق‌های گوناگون که سیال و پیش‌رونده است، امکان‌پذیر می‌داند. دیالوگ برای گادامر  
راهی به سوی کشف حقایق مطلق به کمک زبان نیست، بلکه نوعی پدید آوردن افق‌های مشترک است.  
زبان گشاینده افق فهم و خود گرانبار از سنت است؛ سنتی که همواره در زبان حضور دارد. به نظر گادامر  
فهم در یک رابطه «من - تویی» پدید می‌آید (Gadamer, 2006). وضعیتی که در صورت غیبت هر سویه،  
فهم به سوء فهم و یا چیرگی یک سویه بر دیگری می‌انجامد.

در چند دهه گذشته فلسفه هرمنوتیک بر جریان‌های دین‌پژوهی در ایران نیز تأثیر گذاشته است. به  
عنوان نمونه، نشر کتاب‌هایی چون هرمنوتیک، کتاب و سنت و یا ایمان و آزادی این تأثیرپذیری را نشان

می‌دهد. با تأثیرپذیری از فلسفه مذکور نویسنده کتاب «هرمنوتیک، کتاب و سنت» تلاش می‌کند نشان دهد که فهم متون دینی با پیش‌فرض‌هایی همراه است. به نظر او این پیش‌فرض‌ها از جنس علوم و معارف بشری هستند که مفسر ممکن است آن‌ها را آگاهانه و یا ناآگاهانه انتخاب کرده باشد. اختلاف مفسران در تفسیر متون به علت همین تفاوت در پیش‌فرض‌های آنان است (Shabestari, 1996, p. 36). بنابراین فهم پیشین از انسان، تاریخ، جامعه، عدالت، حق و مواردی از این قبیل در تفسیر آیات نقش بزرگی ایفاء می‌کنند. مؤلف در بخشی دیگر از این کتاب به بررسی پیش‌فرض‌های متافیزیکی متکلمان، فقیهان، عارفان و فیلسوفان مسلمان می‌پردازد و مثلاً به پیش‌فرض‌های فلسفی دیدگاه ابن‌رشد اشاره می‌کند و نشان می‌دهد که دین‌شناسی او متأثر از نظر او درباره استدلال منطقی و فلسفی است. به نظر شبستری، ابن‌رشد در تعارض میان برهان و ظاهر قرآن به تأویل ظاهر فتوا می‌دهد (Ibid, p.112). در این جا به خوبی می‌توان سهم پیش‌فرض‌های فلسفی و متافیزیکی را در فهم هر متنی و از جمله متون دینی مشاهده کرد.

تقابل دیگر در متن اسناد، تقابل میان نسبی‌گرایی - مطلق‌گرایی است. این تقابل به گونه‌ای زمین‌بازی را تعریف می‌کند که در آن هر بازیگری به ناچار خود را در یک قطب می‌یابد. این روایت از پیش، مسئله تناظر را در فهم حقیقت مسلم می‌گیرد. دو گانه مذکور خود بر بنیاد دو گانه متافیزیکی بود و نمود قرار دارد. اما رورتی بر آن است که لزومی ندارد فرد به دوگانگی و تقابل تن دهد. اگر بپذیرد که تمامی معرفت‌های ما درباره امر واقع ناتمام و حاصل کوشش ما برای فهم جهان - زیست ما است؛ معرفت‌هایی که همواره در حال دگرگونی و تغییر است. رورتی بر آن است که در کانون دو گانه نسبی‌گرایی - مطلق‌گرایی همان چیزی قرار دارد که دریدا آن را «متافیزیک حضور» خوانده است. از این رو برای اجتناب کردن از این دوگانگی باید متافیزیک را کنار گذاشت. چرا که چنین تمایزی سود چندانی در بر ندارد. به همین منظور او می‌نویسد «ما ضد افلاطون‌گرایان نمی‌توانیم به خودمان اجازه بدهیم نسبی‌گرا نامیده شویم، زیرا که آن توصیف پرسش اساسی را به میان می‌آورد، پرسش اساسی درباره سودمندی واژگانی که از افلاطون و ارسطو به ما ارث رسیده است» (Rorty, 2007, p. 22).

### تولید چیرگی در ساحت اهداف، مأموریت‌ها و راهبردها:

دو گانه‌ها تنها در سطح مبانی تولید نشده‌اند بلکه حضور آن‌ها را در سایر سطوح اسناد مانند اهداف، مأموریت‌ها و راهبردها نیز می‌توان مشاهده کرد. در متن اسناد این دو گانه‌ها گاهی آشکار و زمانی پنهان‌اند. به عنوان نمونه می‌توان به دو گانه فرد و نهاد اشاره کرد. با تأکید بیش از اندازه بر نیازهای نهادی - علمی، فنی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی - در متن، فردیت و شخصیت کنشگران به حاشیه رانده شده است. از این منظر دانشگاه‌ها تنها در خدمت برآوردن نیازهای انواع نهادهایی که به طور رسمی مهم‌اند، قرار دارند. این تقابل را می‌توان به طور فرضی با شمارش واژگان بکار رفته در متن اسناد مشاهده کرد. جدول شماره ۱ فراوانی مجموعه واژگانی را که معرفت سویه نهادی است نشان می‌دهد. فراوانی واژگانی که سویه فردی و فردیت را بازتاب می‌دهند در قیاس با واژگان مربوط به سویه نهادی ناچیز هستند.

جدول شماره ۱: بعضی از مهم‌ترین کلمات بکار برده شده و مشتقات آن‌ها در اسناد آموزش عالی بر حسب میزان فراوانی

سند نقشه جامع علمی کشور		سند تحول راهبردی علم و فناوری		سویه	
فراوانی	واژگان	فراوانی	واژگان	نهادی	
۳۳۷	علم	۷۲۷	علم		
۱۵۹	فناوری	۶۶۲	فناوری		
۹۲	نظام	۲۹۶	دانش		
۷۴	دانش	۲۴۵	نظام		
۶۶	توسعه	۱۸۹	توسعه		
۶۲	تجارت	۱۸۰	جهانی		
۵۱	جهانی	۱۶۴	سیاست		
۳۲	ملی	۱۶۴	ملی		
۳۱	فرهنگ	۸۳	تولید		
۲۹	تولید	۶۹	اجتماع		
۲۲	دولت	۶۸	دولت		
۱۷	صنعت	۶۷	اقتصاد (ی)		
۱۵	کشور	۴۲	صنعت (ی)		
۱۴	بازار	۳۹	تجارت		
۹	اقتصاد	۱۴	بازار		
۲	اجتماع	۳۱	فرهنگ		
-	سیاست	-	کشور		
۱۰۱۲		۳۰۴۰	جمع کل		
۵	آزاداندیشی	۲۰	آزاد (اندیشی)		فردی
۳	استعداد (یابی)	۱۸	فرد		
۳	انتقاد (ی)	۵	هویت		
۲	عقل و عقلانیت	۵	شخص		
۲	فرد	۹	استعداد (یابی)		
-	هویت	۸	عقل (نیت)		
-	شخص	۲	انتقاد (ی)		
۱۵		۶۷	جمع کل		

همان‌گونه که معلوم است سیاست‌گذاران آموزش عالی، دغدغه‌چندانی درباره سویه فردی کنشگران ندارند. از این‌رو خواسته‌های نهادی را متن و مرکز و فردیت یا هویت فردی را به حاشیه رانده‌اند. تبدیل دانشگاه به ابزار برای برآوردن مقاصد نهادی که دولت در کلیت خود آن را نمایندگی می‌کند، به کمک چنین قاعده‌ای موجه می‌شود. نکته قابل ملاحظه این است که حتی آنجا که به نیازهای فرد اشاره می‌شود، فردیت به‌خودی‌خود مهم تلقی نمی‌شود، بلکه حدود، دامنه و جهت‌کنشگری کنشگران در درون

چارچوب‌های معینی تعریف و محدود می‌شوند. جدول شماره ۲ نمایی از زمینه‌هایی را که حدود کنش سویه فردی را معلوم می‌کند، نمایش می‌دهد.

جدول شماره ۲: نمونه‌هایی از متن و زمینه‌های سند مربوط به سویه فردی

اسناد	سویه فردی	متن و زمینه استفاده
سند تحول راهبردی علم و فناوری	آزادی	آزادی: کرامت انسان به داشتن آزادی توأم با مسئولیت در برابر خدا است (ص ۱۵). آزادی لازمه عمل به خوب و بد است (ص ۱۵). آزادی برای تتبع علمی لازم است (ص ۱۵). آزادی، بخشی از امکاناتی است که دولت موظف است از لحاظ حقوقی برای کسب منفعت به دیگران داده شود (ص ۱۸). آزاداندیشی: آزاداندیشی در معنای صفت نفسانی بر اساس ضوابط دینی در منابع اسلامی تعریف می‌شود. در معنای ضابطه رفتار، مفهومی حقوقی، سیاسی و مدیریتی است. (ص ۱۶).
	فرد و فردی	تقدم مصالح عمومی بر منافع فردی و گروهی و تقویت روحیه تعاون و مشارکت (ص ۱۷). علم نافع، دانشی است که موجب فایده در زندگی فردی و اجتماعی بشر می‌شود. و در جهت زندگی مطلوب در خدمت حل مشکلات و رفاه زندگی است (ص ۱۷). تقدم نفع عمومی به فرد (ص ۱۸)
	هویت	هویت ملی ایرانیان در علم‌جویی و پژوهش آشکار می‌شود (ص ۹۲). هویت اسلامی و انقلابی: بنیان‌های ارزشی سند بر پایه‌های هویت اسلامی - ایرانی بنا شده است (ص ۱۱). هویت فرهنگی: سناریویی که آموزش عالی ایران، در مقابل پدیده جهانی شدن علم و فناوری باید به آن توجه کند (ص ۱۰۲).
	استعداد	تأکید بر استعداد و امکانات کشور (ص ۳). عدالت محوری، فرصت‌های عادلانه و پرورش استعدادها متناسب با الگوی مردم‌سالاری دینی (صص ۱۲ و ۱۴). ایجاد قطب‌های علمی و پارک‌های فناوری در حوزه علوم انسانی بین پژوهشگران و کاربران بر حسب استعدادهای منطقه‌ای و استانی (ص ۷۵). نقش دولت در مدیریت استعدادهای ایرانیان داخل و مقیم خارج از طریق برپایی جشنواره‌های ملی علم و فناوری (ص ۹۳).
	عقل	منابع و مستندات سند: قرآن و سنت و عقل (ص ۱۰). عقل عامل کرامت انسان و ابزار تشخیص خوب و بد (ص ۱۵). عقل به عنوان روش در کنار تجربه و وحی (ص ۱۸).
	انتقادی	گفتگوی علمی و انتقادی سازنده در قالب جدال احسن (ص ۱۶).
	سند نقشه جامع علمی کشور	فرد
عقل		توجه به اصل عقلانیت، ... در چارچوب نظام ارزشی اسلام (ص ۱). کرامت انسانی با تکیه بر فطرت حقیقت‌جو، عقل‌گرا، علم‌طلب و آزادگی (ص ۱). ایجاد سازوکارهای لازم برای رشد خلاقیت‌های علمی و هنری و مهارتی و تربیت تفکر منطقی و عقلانی و روحیه جستجوگری در دانش‌آموزان (ص ۴۰).
استعداد		اصلاح جریان استعدادیابی و هدایت تحصیلی برای جذب استعدادهای برتر در علوم

انسانی و معارف اسلامی (ص ۵۱). پرورش استعداد‌های شغلی و پدیدآوردن آینده شغلی برای برآوردن نیازهای جامعه (ص ۷). پرورش استعداد‌های علمی برای ورود به دوره تخصصی (ص ۷).		
آزاداندیشی و تبادل آراء و تضارب افکار (جدال احسن). (ص ۱). تعمیق و گسترش آموزش‌های عمومی و تخصصی همراه با تقویت اخلاق و آزاداندیشی و روحیه خلاقیت در آحاد جامعه، به ویژه نسل جوان (ص ۶).	<b>آزادی</b>	
اخلاق اسلامی و مطالعات بین‌رشته‌ای آن - الهیات - عرفان اسلامی - فلسفه - غرب - شناسی انتقادی ... (ص ۱۷). مطالعات انتقادی هنر مدرن - مطالعات تطبیقی حوزه‌های هنر و ... (ص ۱۸).	<b>انتقاد</b>	

### سیاست‌گذاری به مثابه گشودگی

برای رهایی نظام سیاست‌گذاری از تولید چیرگی، به نوع دیگری از سیاست‌گذاری - سیاست‌گذاری برای گشودگی - نیازمندیم. در برابر چیرگی که در دوگانه‌ها جای می‌گیرد و سویه‌های مقابل را نفی و یا نادیده می‌گیرد، گشودگی راهی به سوی سویه‌های به حاشیه رانده و یا «آن دیگری» است. سیاست‌گذاری به مثابه گشودگی، نیازمند روشنگری مفهوم «گشودگی» و «دیگری» است. فیلسوفان گوناگونی از زمان نیچه تاکنون به چنین کوششی دست زده‌اند. اما شاید به صورتی روشن‌تر می‌توان آن را در کارهای لویناس، فوکو، دریدا و لیوتار مشاهده کرد. آنان با نقد خردمحوری و تأکید بر تکثر، به گونه‌ای زمینه را برای شنیدن صداهای کمتر شنیده شده باز کرده‌اند (Marshall, 2004; Peters & Bubules, 2004). در ادامه به آرای دو تن از این فیلسوفان که برای مقاصد مقاله مناسب است می‌پردازیم.

شاید کمتر متفکر و فیلسوفی چون لویناس را بتوان یافت که کل اندیشه خود را بر بنیاد «دیگری» استوار کرده باشد. اندیشه لویناس را باید به گونه‌ای بازتاب دغدغه اخلاقی او دانست و از این منظر به نقد او از متافیزیکی سنتی پرداخت. به نظر لویناس یکی از ویژگی‌های تفکر متافیزیک سنتی این است که برای شناخت اِبْثَها، بیش از هر چیز تفاوت‌ها نادیده گرفته می‌شود و برای دست یافتن به آگاهی کلی همه تفاوت - هایی انضمامی ذیل تمامیت و کلیت استعلایی منحل می‌شود. یکسان‌سازی تفاوت‌ها، دیگری را ذیل مقوله «همان» قرار داده و در نتیجه فرق بین خود و غیر خود را کمرنگ و محو می‌کند (Matthews, 1999, p. 231). این در حالی است که «اخلاق اجتماعی عبارت است از زیر سؤال بردن خودانگیختگی من به وسیله حضور دیگری» (Ibid, p. 231). در این نگرش لویناس که می‌توان رد فلسفه‌های اگزیستانسیالیست - به ویژه هایدگر - را مشاهده کرد، درک خود با ارتباطی که خود با دیگری برقرار می‌کند آغاز می‌شود. آن دیگری، کسی است که دامنه کنش‌های آزاد و خودانگیختگی‌های من را محدود می‌کند و زیر سؤال می‌برد، به نظر او آگاهی از «دگرباشی» که مسئله اساسی هر نوع شناخت است، آگاهی به این واقعیت است که دیگری «فراتر از آگاهی من درباره‌ی آن و بنابراین به گونه‌ای کاهش‌ناپذیر مستقل از من است.» (Ibid, p. 232). به نظر لویناس توجه به دیگری بر زمینه ارتباط محقق می‌شود. با این حال، ارتباط، تفاوت‌های دیگری را محو



نمی‌کند بلکه آن را تایید می‌کند. نفع ارتباط گفتمانی با دیگری برای من این است که از اندیشه غیر، آگاهی می‌یابم و همین زمینه‌هایی از خودپرستی را در من فراهم می‌کند. لویناس دامنه این دیگری را حتی از فرد انسانی فراتر می‌برد و از «دیگری مطلق» سخن می‌گوید. به نظر او «رویارویی با دیگری مطلق، ما را از هرگونه امکان گنجاندن تمامیت چیزها در نظامی واحد دور می‌کند» (Ibid, p. 233). برخلاف روایت متافیزیک سنتی نه تنها دیگری را نمی‌توان به قالب‌های نهایی فهم درآورد بلکه آن «دیگری مطلق» که بی‌نهایت است از دایره هرگونه ادراک بیرون است. بنابراین در صورتی که قرار باشد متافیزیک به حیات خود ادامه دهد باید نه به درک چیزها بلکه به «گفتمان» روی آورد. لویناس رابطه با دیگری را با مسئول بودن نسبت به دیگری پیوند می‌زند و بر این اساس یادآور می‌شود که در مواجهه با دیگری باید به مسئولیتی که در قبال آن داریم واقف باشیم. ویژگی اخلاقی فلسفه لویناس را باید در همین تأکید بر مسئولیت‌پذیری من نسبت به غیر یا دیگری جست‌وجو کرد.

دریدا فیلسوف دیگری است که رویکرد ساختارزدایانه او پرتویی بر گشودگی و غیریت می‌افکند و از این جهت از لویناس تأثیر پذیرفته است (Davis, 2007). گرچه به روشنی نمی‌توان - و شاید نباید - تعریف دقیقی از ساختارزدایی ارائه کرد چون چنین تلاشی با خود آن در تناقض می‌افتد، اما در روشنگری آن می‌توان گفت که نوعی حرکت مستمر است برای ویران‌سازی هر نوع ساختار یا شالوده‌ای که می‌کوشد خود را تحت عناوینی چون ذات، جوهر، حقیقت، محور، بنیاد و اساس بنیادگذاری کند. دریدا برای رساندن این معنا از واژه «متافیزیک حضور» استفاده می‌کند. در این معنا می‌توان ساختارزدایی را چون ویروسی دانست که هر تلاشی برای متوقف کردن دگرگونی آن به ناکامی می‌انجامد. زدودن ساختار از هر آنچه صلب و سخت است و ویژگی ساختارزدایی است (Khabazi & Sebti, 2018, p. 101). چنینی کوششی به هیچ حوزه‌ای محدود نمی‌شود بلکه می‌تواند همه جا حضور داشته باشد، «کار او معطوف به متحول کردن، برهم زدن و دگرگون ساختن چشم‌انداز کلامی، مفهومی، روان‌شناسانه، متنی، زیبایی‌شناسانه، تاریخی، اخلاقی، اجتماعی، سیاسی و مذهبی است. راستای این کار آشفتن، رسوب زدودن و شالوده شکستن است» (Royle, 2009, p. 52). با این حال، ساختارزدایی را نباید یک نظریه در برابر ساختارگرایی دانست، بلکه باید آن را نوعی تلاش یا رویداد برای به عرصه آوردن هر آنچه در درون یک ساختار مغفول مانده است، تلقی کرد (Khabazi & Sebti, 2018, p. 119). چنین کوششی است که گشودگی را در پیوند با دیگری ممکن می‌سازد. در این جا «گشودگی به معنای باز کردن منع‌ها است و به معنای اجازه دادن به ورود دیگری از بیرون خود است. از طریق گشودگی ساختار، تفکر باز می‌شود و نحوه‌های دیگر تفکر امکان بروز پیدا می‌کنند» (Khabazi & Sebti, 2018, p. 89). به نظر دریدا گشودگی را می‌توان نوعی فراخواندن دیگری برای آمدن دانست، وضعیتی که امکان شنیدن صداهای گوناگون را فراهم می‌کند. «دیگری چیزی است که «خود» پیش از این با آن مناسبتی نداشته و چیزی غیر از خود بوده است. به همین دلیل «دیگری» به لحاظ ساختاری، امری گشوده به روی خود است» (Ibid, p. 90). این نوع تلقی از گشودگی امکان‌های متفاوتی

را برای سیاست‌گذاری آموزشی فراهم می‌کند.

آنچه از نگرش لویناس می‌توان آموخت این است که سیاست‌گذاری به مثابه کنشی اخلاقی که حدود و دامنه اعمال کنشگران را مشخص می‌سازد نباید بر روایتی تمام و کامل بنا شود، بلکه در هر گونه سیاست‌گذاری، پیشاپیش لازم است که دیگری را به عنوان یک اصل هستی‌شناختی بپذیرد. تردیدی نیست که سیاست‌گذاری‌ای که بنیاد خود را در گشودگی و مسئولیتی که در ارتباط با دیگری وجود دارد می‌جوید، مانع از پدید آمدن مطالباتی می‌شود که در آن‌ها «خود» صورتی بنیادی می‌گیرد؛ خودی که می‌تواند در شکل یک آیین یا ایدئولوژی یا ملت یا فرهنگی خاص درآید و در نتیجه با احاطه و چیرگی بر غیر، آن‌ها را به «خود» تبدیل کند.

سهم دریدا در نظروری درباره سیاست‌گذاری آموزش عالی به مثابه گشودگی، از پیوندی پدید می‌آید که در آن متافیزیک حضور نقد می‌شود. با این حال ساختارزدایی دریدا تنها وجهی سلبی ندارد، بلکه از منظری ایجابی نیز می‌توان به آن نگریست. در واقع ساختارزدایی در پی نابودی ساختارهایی نیست که در سیاست‌گذاری‌ها خود را آشکار می‌سازند، بلکه در پی فراخواندن آن سویه‌هایی است که ناشنیده و یا نادیده باقی مانده‌اند. در این معنا ساختارزدایی فرصتی برای انتخاب راه‌های بدیلی برای سیاست‌گذاران آموزشی فراهم می‌کند. سیاست‌گذاری‌ای که خود را در متافیزیک حضور بنیاد می‌نهد، خواه ناخواه در سطح مبانی به جوهری و ذاتی و در سطح مأموریت‌ها و راهبردها به شماری معین از وظایف تن در خواهد داد. پیامد این وضعیت تولید چیرگی است. تحقق گشودگی از طریق سیاست‌گذاری، نیازمند شکستن ساختار هر آن چیزی است که ذات و یا جوهر خوانده می‌شود. سیالیت در سیاست‌گذاری را باید نوعی مقابله با گرایش‌هایی دانست که خواهان تبدیل شدن به ساختاری صلب هستند.

## نتیجه

در این مقاله کوشیده‌ایم تا نشان دهیم که سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران چگونه با روایت متافیزیکی یونانی ارتباط دارد. گرچه در دوران ما سیاست‌گذاری‌ها از عوامل گوناگون دیگری چون ایدئولوژی‌ها و تحولات گوناگون اجتماعی، اقتصادی و صنعتی نیز تأثیر می‌پذیرند. با این همه روحی که سیاست‌گذاری‌ها را هدایت می‌کند نوعی نگرش متافیزیکی است. این ارتباط در اسناد آموزش عالی ایران به خوبی روشن است. بخش‌هایی از اسناد که به بیان مبانی ارزشی، نظری و بنیادی اختصاص دارد، جهت کلی آن‌ها را نشان می‌دهد. با نگاهی به اسناد و بنیان‌های نظری آن‌ها می‌توان به روایتی دست یافت که سخت تحت تأثیر متافیزیک افلاطونی و ارسطویی است. به سخن دیگر، دوگانه‌گرایی متافیزیک یونانی در خدمت تبیین آموزه‌های وحیانی قرار گرفته و به آن‌ها ساختی اُنتیک بخشیده است. در حالی که باید به آن‌ها چون حدودی نگریست که اندیشه در آن به خودآگاهی می‌رسد. به لحاظ تاریخی علی‌رغم دشواری‌هایی که تبیین این دوگانه‌گرایی‌ها پدید آورده است، به گونه‌ای که تا امروز نیز همچنان محل نزاع‌های فلسفی است،

اما یکی از پیامدهای این دوگانه‌گرایی، پدید آمدن چالش متن - حاشیه است. یعنی وضعیتی که همواره یک سویه این دوگانه‌ها در محور و سویه دیگر آن به حاشیه رفته است. چنین وضعیتی در بطن خود حاوی نوعی تولید چیرگی است. نظام سیاست‌گذاری آموزشی عمومی و عالی ایران این دوگانه‌گرایی‌ها را در خود منعکس کرده است. این انعکاس را می‌توان به طور آشکار در مبانی ارزشی و نظری اسناد و به صورت پنهان در ساحت مأموریت‌ها و راهبردها مشاهده کرد. از این رو می‌توان منطق بنیادین سیاست‌گذاری آموزش عالی را در خدمت تولید چیرگی قلمداد کرد. با آگاهی از این وضعیت می‌توان از سیطره تولید و بازتولید چیرگی‌های یافت، در صورتی که در وجه سلبی به نقد روایت متافیزیک سنتی و پیامدهای آن‌ها پرداخت و در وجه ایجابی به رویکردهای نوینی روی کرد که در آن‌ها سویه‌های مغفول و به حاشیه رانده شده که همواره نادیده گرفته شده‌اند راهی به سوی مرکز بیابند، مرکززدایی فرآیندی ناتمام است. چنین کوششی را می‌توان در جریان‌های گوناگون فلسفی یافت، اما در این مقاله با اشاره‌ای کوتاه به مفاهیمی از اندیشه‌های دو فیلسوف معاصر که با هدف مقاله حاضر تناسب داشت، یعنی لویناس و دریدا، کوشیده‌ایم چنین امکانی را دست‌کم در سطح نظر نشان دهیم.

## References

- Al-Fakhory, H., & Al-Jar, K. (2004). *The History of Arabic Philosophy* (A. Ayati, Trans.). Scientific and Cultural. (In Persian)
- Aristotle. (2019). *Politics* (H. Enayat, Trans.). Scientific and Cultural Publishing. (In Persian)
- Brown, C. (2005). *Philosophy and The Christian Faith* (T. Mikailian, Trans.). Scientific and Cultural. (In Persian)
- Davis, C. (2007). *Levinas: An Introduction* (M. Olia, Trans.). Iranian Institute of Philosophy. (In Persian)
- Document of Comprehensive Scientific Plan of The Country*. (2011). (Tehran: Secretariat of the Cultural Revolution Council. (In Persian)
- Document of Strategic Transformation of Science and Technology*. (2009). Tehran: Ministry Of Sciences, Research and Technology. (In Persian)
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and Method*. Continuum
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology* (W. Lovitt, Trans.). Harper & Row Publishers .
- Heidegger, M. (2001). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Blackwell Publishers Ltd. (1962) .
- Horkheimer, M. (1997). *Les Débuts de la philosophie bourgeoise de l'histoire* (M. J. Poyendeh, Trans.). Ney. (In Persian)
- Jaspers, K. (1963). *Philosophy and World*. Henrey Regnery Company .
- Jaspers, K. (2019). *Existenzphilosophie* (I. Rostaii, Trans.). Parseh. (In Persian)
- Khabazi, M., & Sebt, S. (2018). *Derrida, Philosophy And Question Concerning Essence of University*. Siahroud. (In Persian)
- Machiavelli, N. (2010). *The Prince* (D. Ashouri, Trans.). Agah. (In Persian)
- Madkhor, E. (2007). *Farabi* (A. M. Kardan, Trans.; M. M. Sharif, Ed. Vol. 1). University Publishing Center. (In Persian)
- Marshall, J. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Kluwer Academic Publishers .

- Matthews, E. (1999). *Twentieth Century French Philosophy* (M. Hakimi, Trans.). Ghoghnoos. (In Persian)
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and Educational Polcy: Possibilities, tensions and tasks. *Journal of Education Policy*, 15(4), 441-457 .
- Peters, M., & Bubules, N. C. (2004). *Poststructuralism and Educational Reseach*. Rowman & Littlefield Publishers. INC .
- Popper, K. (2001). *Open Society and Its Enemies* (E. Foladvand, Trans.). Kharazmi. (In Persian)
- Rorty, R. (2007). *Philosophy and Social Hope* (A. Azerang, Trans.). Ney. (In Persian)
- Royle, N. (2009). *Jacques Derrida* (P. Imani, Trans.). center (In Persian)
- Saffarheidari, H. (2020). A Critical Reflection on the Influencing Cultural Narratives in Iran's Higher Education: Eclecticism or Integration (A survey of documents). *Foundation of Education*, 10(2), 28-45. <https://doi.org/10.22067/FEDU.2021.31670.0>
- Saffarheidari, H. (2021). Critical Reflection on the Cultural Narratives in Iran's Higher Education:(A survey of documents). *Jornal of foundations of Education*, 10(2), 28-45 .
- Shabestari, M. (1996). *Hermenutics, Book and Tradition*. Tarh Now. (In Persian)