

الگوی مفهومی بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران^۱

علی خورسندی طاسکوه^۲

چکیده

در دهه های اخیر موج سوم و جدید «بین‌المللی شدن آموزش عالی» در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشورهای مختلف با رشد و استقبال روزافزونی روبه‌رو بوده است. شواهد تجربی و برنامه‌ای که دال بر گرایش استراتژیک مدیریت دانشگاه‌های ایران به سمت سیاست‌گذاری برای و براساس آموزش عالی بین‌المللی باشد، در دست نیست. به عبارتی، به رغم طرح و بسط ترمینولوژیک بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران، این مفهوم علمی به مثابه یک سیاست راهبردی بسیار نا آشنا تلقی می‌شود. الگوی مفهومی طرح شده در این مقاله در خصوص بین‌المللی شدن آموزش عالی کاری است که حاصل سال‌ها پژوهش، تحصیل، آموزش، سفر علمی، سخنرانی و مشاهدات و تجارب زیسته نگارنده در سطح صف و ستاد دانشگاه‌های ایران و جهان است. به دلیل مفهومی و نظری بودن آن، این الگو می‌تواند در طراحی و نگارش برنامه‌های درازمدت و راهبردی دانشگاه‌های ایران مورد بهره‌برداری قرار

۱. این مقاله نتیجه یک پژوهش اسنادی و تحلیلی - انتقادی است که بین سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۶ در زمینه آموزش عالی بین‌المللی انجام شده است.

۲. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)
khorsandi@gmail.com

گیرد. به لحاظ روش‌شناسی، این پژوهش کیفی، از نوع اسنادی-اکتشافی و تحلیلی است. با استناد به یافته‌های این پژوهش، عناصر اصلی الگوی مفهومی بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران در قالب چهار مؤلفه محوری «فرصت‌سازی برنامه‌های آموزشی و درسی»، «ساختار سازی سازمانی و برنامه‌ای»، «توانمندسازی فرهنگی و علمی» و «ظرفیت‌سازی اجتماعی و سیاسی» طبقه‌بندی، تبیین و توسعه یافته است.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، بین‌المللی شدن، الگوی مفهومی، عقلانیت سیاست‌گذاری

مقدمه

در سال‌های اخیر، پدیده و سیاست «بین‌المللی شدن آموزش عالی»^۱ در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کشورهای مختلف با استقبال روزافزونی روبه‌رو بوده است (نایت^۲، ۲۰۱۴، یونسکو، ۲۰۱۴)؛ به عنوان نمونه، جمعیت دانشجویان بین‌المللی به عنوان یک مؤلفه از هفت مؤلفه اصلی بین‌المللی شدن آموزش عالی در دهه اخیر از رشد فراگیر جهانی برخوردار بوده است. براساس گزارش سازمان توسعه و همکاری اقتصادی^۳ تعداد دانشجویان بین‌المللی در سال ۲۰۰۰ میلادی از یک میلیون و هشت صد هزار نفر به دو میلیون هفت صد هزار نفر در سال ۲۰۰۵ رسیده است (مارجینسون و وندروندی^۴، ۲۰۰۷). هم‌اکنون بیش از چهار میلیون دانشجو در دانشگاه‌های خارج از کشور محل تولد خودشان در حال ادامه تحصیل هستند (چارلز و دلیچ^۵، ۲۰۱۵). بر اساس گزارش‌های منابع بین‌المللی این رقم تا ده سال آینده یعنی ۲۰۲۵، به شش میلیون و چهار صد هزار دانشجو (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۲۰۰۸) و به تعبیری به هفت میلیون نفر (یونسکو، به نقل از بلومنتال^۶، ۲۰۰۵) خواهد رسید. این در حالی است که ارزش پولی و اقتصادی سالانه بازار آموزش عالی در حوزه جذب دانشجویان بین‌المللی بیش از ۱۲۰ میلیارد دلار برآورد می‌شود. علاوه بر آن، رشد و

1. internationalization of higher education
2. Knight
3. OECD
4. Marginson & van der Wende
5. Charles and Delpech
6. Blumenthal

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۳۳

گسترش این پدیده تاندازه‌ای فراگیر و وسیع بوده است که امروزه از ظهور مدل‌های متعدد دانشگاه‌های بین‌المللی بحث به میان می‌آید (دویت^۱؛ ۲۰۱۵؛ نایت، ۲۰۱۵).

ارزش و اهمیت پدیده بین‌المللی‌شدن آموزش عالی بسیار فراتر از آمدو شد یا حضور دانشجویان خارجی در پردیس‌های دانشگاهی یا ارقام و درآمدهای اقتصادی ناشی از آن است (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴؛ نایت، ۲۰۰۸). یک‌دهه پس از جنگ جهانی دوم، سیاست‌گذاران اجتماعی ملت‌ها بر این باور بودند که اگر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کشورشان بین‌المللی و بین‌فرهنگی شوند، فرهنگ، جامعه، ارزش‌ها، و به‌طور کلی ملت آن کشور نزد جامعه جهانی پذیرفته و با اقبال عمومی مواجه می‌شود. این بدین معنی بود که اگر دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی یک کشور محل آمدو شد دانشجویان، استادان و پژوهشگران برجسته خارجی باشند، جامعه جهانی نه تنها کیفیت نظام آموزش عالی بلکه فرهنگ و رفتار اجتماعی آن ملت را در عرصه‌های بین‌المللی به‌عنوان یک کنشگر فعال و مثبت جهانی پذیرفته و به آن اعتنا می‌کنند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵)؛ در نتیجه، سیاست‌گذاران اجتماعی کشورهای توسعه‌یافته (کنونی) دروازه‌های دانشگاه‌های خود را به‌سوی متقاضیان خارجی و غیربومی باز کرده، و با تمام پتانسیل به استقبال بین‌المللی کردن نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های خود رفتند. اهمیت و ضرورت آموزش عالی بین‌المللی امروزه به‌اندازه‌ای آشکار است که در دهه اخیر به‌ندرت در خصوص نتایج و پیامدهای مطلوب آن اختلاف نظر وجود دارد و این ایده و سیاست حتی در اکثر کشورهای در حال توسعه نیز به‌عنوان یک سیاست ملی شناخته می‌شود و سیاست‌گذاران اجتماعی آن‌ها آن را به‌عنوان یک الزام ملی و فرا بخشی تعریف و تبلیغ می‌کنند. امروزه سیاست‌گذاری و سرمایه‌گذاری روی فعالیت‌های گوناگون آموزش عالی بین‌المللی صرفاً در اختیار و انحصار ملت‌ها و سیستم‌های برجسته و معتبر در زمینه آموزش عالی نظیر آمریکا، کانادا، ژاپن، انگلیس، آلمان، استرالیا، و غیره نیست؛ بلکه برخی از کشورهای هم‌جوار ما هم که تاریخ و سابقه چندان آشکاری

در زمینه مفهوم ملت و نیز نهاد آموزش عالی نداشته‌اند (نظیر دو همسایه قطر و امارات)، سیاست‌ها و استراتژی‌های مختلف و عمدتاً کاربردی و موفقی را در سال‌های اخیر برای بین‌المللی‌شدن آموزش عالی اتخاذ کرده‌اند (رومانی^۱، ۲۰۰۹).

بیان مسئله

یک‌دهه پس از جنگ جهانی دوم، سیاست‌گذاران اجتماعی ملت‌ها بر این باور بودند که اگر نظام آموزش عالی کشورشان بین‌المللی و چندفرهنگی شود فرهنگ، جامعه، ارزش‌ها و به‌طور کلی ملت آن کشور با اقبال عمومی جامعه جهانی مواجه و پذیرفته می‌شوند. این بدین معنی بود که اگر دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی یک کشور محل آموشد دانشجویان، استادان و پژوهشگران برجسته خارجی باشند، جامعه جهانی نه تنها کیفیت نظام آموزش عالی بلکه فرهنگ و رفتار اجتماعی آن ملت را در عرصه‌های بین‌المللی به‌عنوان یک کششگر فعال و مثبت جهانی پذیرفته و بدان اعتنا می‌کند؛ از این‌روست که سیاست‌گذاران اجتماعی کشورهای غربی و توسعه‌یافته دروازه‌های دانشگاه‌های خود را به‌سوی متقاضیان غیربومی باز کرده، و با تمام پتانسیل به استقبال بین‌المللی کردن آموزش عالی رفتند. تحقیقات متعددی نشان می‌دهند که دیپلماسی آموزش عالی طی سه‌دهه اخیر به‌شکل شگفت‌آوری به تعامل و نزدیکی میان ملت‌ها و نظام‌های سیاسی به‌ویژه آسیای جنوب شرقی و آمریکای شمالی شده است. تأسیس و توسعه شعبات متعدد دانشگاه‌های آمریکایی در جنوب شرقی آسیا یا سازمان‌هایی نظیر بریتیش کانسیل^۲ توسط بریتانیا و مؤسسه‌های کنفوسیوس توسط چین در بیش از یک‌صد کشور جهان از نمونه‌های موفق و مؤثر توسعه دیپلماسی آموزش عالی بین‌المللی توسط دولت‌ها و سازمان‌ها هستند. این چنین تجارب بین‌المللی در زمینه دیپلماسی دانشگاهی نشانگر این نکته است که آموزش عالی بین‌المللی در دنیای توسعه‌یافته صرفاً یک سیاست یا پارادایم نوین در زمینه برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و درسی، یا پروژه‌های پژوهشی بین‌المللی نیست، بلکه پدیده‌ای ذو ابعاد با کارکردهای مختلف سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است.

1. Vincent Romani

2. British Council

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۳۵

بین‌المللی‌شدن آموزش عالی حتی در اکثر کشورهای در حال توسعه نیز به‌عنوان یک سیاست ملی شناخته می‌شود و سیاست‌گذاران اجتماعی آن‌ها، آن را به‌عنوان یک الزام ملی و فرا بخشی تعریف و تبلیغ می‌کنند. سیاست‌های ملی دولت‌های مختلف ژاپن برای بین‌المللی‌شدن سیستم آموزش عالی کشور نظیر جذب یک‌صد هزار دانشجوی خارجی تا پایان قرن بیستم و چشم‌انداز این رقم به سیصد هزار دانشجوی بین‌المللی تا سال ۲۰۲۰ از این دست است. تصویب قوانین، صدور مجوزها و ارائه تسهیلات لازم برای فعالیت دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی در هنگ‌کنگ برای تبدیل شدن به شهر جهانی آسیا^۱ نمونه دیگری از اعتبارات و حمایت‌های دولتی در خصوص بین‌المللی‌شدن آموزش عالی است. برنامه جامع دولت فنلاند برای رفم و اصلاحات جامع و زیرساخت‌های اجتماعی کشور براساس فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش عالی بین‌المللی، و نمونه‌های متعدد و مختلفی که نیازمند بحث و بررسی در مجالی دیگر است. چنین نمونه‌هایی نشان می‌دهد که حمایت‌های متعدد دولت‌ها صرفاً به مؤسسات آموزش عالی بومی و ملی محدود نمی‌شوند؛ آن‌ها زمینه‌های حقوقی و قانونی لازم را برای فعالیت دانشگاه‌های خارجی و منطقه‌ای نیز فراهم می‌کنند.

سویه مهم‌تر مسئله این است که بین‌المللی‌شدن آموزش عالی بر مبنای موضعی که یک کشور در قبال نظام روابط بین‌الملل اتخاذ می‌کند، جهت‌یابی و سیاست‌گذاری می‌شود. به میزانی که یک کشور در ابعاد سیاسی و اقتصادی به‌عنوان یک کنشگر فعال و اثربخش در فراسوی مرزهای بومی و سرزمینی ایفای نقش می‌کند، به همان اندازه از سیاست‌های بین‌المللی‌شدن آموزش عالی استقبال می‌کند و روی فعالیت‌ها و برنامه‌های متنوع آن سرمایه‌گذاری می‌کند. برعکس، به میزانی که یک کشور نسبت به جامعه و قواعد نظام روابط بین‌الملل در حاشیه است، و قادر نیست از نیروها، ابزارها و پتانسیل‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی خود در فراسوی مرزهای ملی و منطقه‌ای استفاده کند، به همان اندازه نسبت به بین‌المللی‌شدن آموزش عالی بی‌تفاوت، دلسرد و ناموفق است؛ از این‌روست که نظام‌های سیاسی و دولت‌ها نقش برجسته و مستقیمی در توسعه

1. Asia's World City

اهداف، سیاست‌ها، و فعالیت‌های متنوع آموزش عالی بین‌المللی و چند فرهنگی داشته و دارند. دولت‌ها با حمایت‌های مالی، حقوقی، و ارشادی خود دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی را به بین‌المللی‌شدن برنامه‌ها و فعالیت‌های علمی، آموزشی و خدماتی تشویق و حمایت می‌کنند. چنین رویکرد موفق صرفاً در اختیار و انحصار ملت‌ها و سیستم‌های برجسته و معتبر در زمینه آموزش عالی بین‌المللی نظیر آمریکا، کانادا، ژاپن، انگلیس، آلمان، سنگاپور و غیره نبوده و نیست؛ بلکه کشورهای هم‌جوار ما هم که تاریخ و سابقه چندان آشکاری در زمینه مفهوم ملت و نیز نهاد آموزش عالی نداشته‌اند (نظیر دو همسایه قطر و امارات)، در سال‌های اخیر سیاست‌ها و استراتژی‌های مختلف و عمدتاً کاربردی و موفق را برای بین‌المللی‌شدن آموزش عالی اتخاذ کرده‌اند.

آن‌گونه که مطالعات تطبیقی و گزارش‌های آماری سازمان‌های بین‌المللی نظیر یونسکو و سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی نشان می‌دهد، در شرایط کنونی نمی‌توانیم نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های ایران را بین‌المللی، بین فرهنگی یا فراملیتی دآوری کنیم؛ باوجود این و با توجه به اینکه طی چهل سال انقلاب اسلامی، بیش از صدها موافقت‌نامه بین دانشگاه‌های ایران و جهان به امضا رسیده است، و برخلاف تفاهم‌نامه‌ها^۱ و «خواهرخواندگی»های متعدد میان دانشگاه‌های ایران و جهان، باید اعتراف کرد که وضعیت ارتباطات بین‌المللی و فرامرزی میان دانشگاه‌های امروز ایران با دانشگاه‌های برجسته و معتبر بین‌المللی، نسبت به سابقه و تجارب تاریخی آن، چندان اثربخش، رضایت‌بخش و موفق ارزیابی نمی‌شود (خورسندی طاسکوه و لیاقتدار، ۲۰۰۸). به عبارتی، و باوجود رشد کمی تحسین برانگیز، نباید غافل بود که آموزش عالی و دانشگاه‌های ایران در مقایسه با استانداردها و شاخص‌های جهانی و بین‌المللی آموزش عالی با رکود و نقصان مواجه هستند. همان‌گونه در مباحث قبل مشاهده شد، نظام آموزش عالی ایران و دانشگاه‌های آن نه تنها در مقایسه با کشورهای توسعه‌یافته بلکه نسبت به کشورهای در حال توسعه و هم‌ردیف نیز بین‌المللی نیستند. دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در ایران عمدتاً کارکردهای محلی و

الگوی مفهومی بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران ۲۳۷

بعضاً ملی دارند. نمونه بارز آن، آمار و داده‌های تطبیقی آموزش عالی کشورهای در حال توسعه به‌ویژه ایران در مقایسه با سایر کشورهای دنیا در زمینه رتبه‌بندی سالانه دانشگاه‌های برتر جهان، درصد پایین تولیدات علمی و فناوری، شمار تألیفات و انتشار آثار و مقالات علمی و پژوهشی در منابع معتبر بین‌المللی و دارا بودن یکی از بالاترین درصدها در پدیده فرار مغزها^۱ و اتلاف مغزها^۲ در بین کشورهای در حال توسعه یا نشانگرهای متعدد دیگری که موجود است. در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی دانشگاه‌های ایرانی نه تنها مقام جهانی ندارند، بلکه در سطح آسیا نیز جزو صد دانشگاه برتر شناخته نمی‌شوند.

نمونه‌های فوق‌الذکر مواردی هستند که نشان می‌دهند موقعیت و اعتبار بین‌المللی آموزش عالی در ایران در حد استعدادها و ظرفیت‌های آشکار و پنهان آن نیست. چنان‌که سهم آموزش عالی ایران از منظر موقعیت‌های دانشگاهی و بهره‌مندی از درآمدهای اقتصادی حاصل از آموزش عالی فرامرزی، ناچیز و نزدیک به عدد صفر است؛ بنابراین با وجود اینکه موقعیت آموزش عالی ایران در منطقه خاورمیانه و آسیای غربی بسیار مستعد ارزیابی می‌شود؛ اما در قیاس با نظام‌های آموزش عالی پیشرفته و نیز کشورهای در حال توسعه فاصله زیاد است. از طرف دیگر، افزایش انفعال و بی‌تفاوتی نسبت به آن در امر سیاست‌گذاری آموزش عالی بین‌المللی انکارناپذیر است. با وجود اینکه در چند سال اخیر بحث بین‌المللی شدن به تدریج توجه مؤسسه‌های آموزش عالی کشور و صاحب‌نظران آموزش کشور را به خود جلب کرده؛ اما بررسی‌ها و ارجاعات به پایگاه‌های اینترنتی مؤسسه‌های آموزش عالی و تحقیقاتی و نیز واریسی مطالعات و تحقیقات در دسترس، نشان می‌دهد که تاکنون سیاست جامع و گرایش استراتژیک خاصی نه از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و نه دانشگاه‌ها در داخل ایران اتخاذ یا اجرانشده است. نکته مهم‌تر این است که با وجود ظرفیت‌ها و توانمندی‌های موجود در مبحث بین‌المللی شدن آموزش عالی ایران، نه تنها سیاست‌گذاری استراتژیک، یا تخصیص اعتبار خاص و سرمایه‌گذاری عمده‌ای وجود ندارد، بلکه تحقیقات و ادبیات علمی مناسب و مستندی نیز در این حوزه به چشم نمی‌آید. با عنایت

1. Brain Drain
2. Brain waste

به بند «۶» سند سیاست‌های کلی علم و فناوری مبنی بر «گسترش همکاری و تعامل فعال، سازنده و الهام‌بخش در حوزه علم و فناوری با سایر کشورها و مراکز علمی و فنی معتبر منطقه‌ای و جهانی» ضرورت گسترش سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش عالی بین‌المللی در ایران بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. مخاطب این پیام، به‌وجه‌اولی سیاست‌گذاران و سیاستمداران آموزش عالی کشور عزیز ما ایران است که هنوز نخواستند یا نتوانسته‌اند سیستم آموزش عالی و در نتیجه فرهنگ علمی، رفتارهای اجتماعی، و به‌طور کلی بسیاری از ارزش‌های آموزشی و فرهنگی زیست‌بوم ایران را به‌وجه‌اولی بین‌المللی و بین‌فرهنگی نشان دهند. این امر بیانگر برجستگی عنایت ویژه به آموزش عالی بین‌المللی در دانشگاه ایرانی است که به لحاظ سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی بسته، متمرکز و ایستا هستند؛ بنابراین مسئله و هدف اصلی «الگوی مفهومی بین‌المللی‌سازی دانشگاه ایرانی» عرضه یک مدل مفهومی، نوآورانه و کاربردی برای بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی در ایران به‌منظور گسترش همکاری‌ها و تعاملات فعال، سازنده و الهام‌بخش در حوزه آموزش عالی با سایر کشورها و مراکز علمی و فنی معتبر منطقه‌ای و جهانی، به‌ویژه جهان اسلام هست.

روش پژوهش

این پژوهش کیفی، از نوع اسنادی - تحلیلی است. در این رابطه، ابتدا متون مرتبط با موضوع پژوهش شامل؛ ۱- گزارش‌های و اسناد علمی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی؛ ۲- ادبیات علمی و پژوهشی دو دهه اخیر درباره بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها؛ ۳- مباحث نظری مرتبط با بین‌المللی‌شدن و جهانی‌شدن بررسی و استخراج شدند. براساس اصل اشباع گردآوری داده‌ها تا حصول نتایج کافی تداوم یافت. پس از استخراج داده‌ها، بررسی و دسته‌بندی فیش‌های جمع‌آوری‌شده، تبیین مفهومی و تحلیل محتوایی انجام گرفت. در تحلیل یافته‌ها و تدوین الگو، نگارنده از مطالعات، مشاهدات و تجارب زیسته خود در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه‌های ایران و نیز دانشگاه‌های آمریکای شمالی و اروپای غربی طی پانزده سال اخیر بهره جسته است.

پیشینه نظری و تجربی پژوهش

دانشمندان تمدن‌های کهن نظیر چین، هند و ایران قرن‌ها پیش ارتباطات و همکاری‌های دانشگاهی و علمی بین‌قاره‌ای را در زمینه‌های فیزیک، ریاضیات، فلسفه، ستاره‌شناسی و مهندسی آغاز کردند. به عقیده استرانگ (۲۰۰۲) در قرون پنجم و ششم میلادی نوعی همکاری و تبادل علم و دانش از طریق اعزام استادان و دانشجویان به کشورهای یکدیگر میان کشورهای چین، کره و ژاپن برقرار بود. هدف از چنین تبادلهایی صرفاً یادگیری و تحصیل علم و دانش نبود بلکه در جهت تغییر و بازسازی نظام‌های آموزشی یکدیگر نیز صورت می‌گرفت.

آموزش عالی در دوره‌های مختلف تمدن ایرانی نیز کم‌وبیش از وضعیت فرامرزی برخوردار بوده است. در الگوهای پیشا اسلامی و اسلامی دانشگاه ایرانی، تحقیق و حلقه‌های علمی از اهمیت اصلی برخوردار بوده و اندیشمندان و دانشمندان ایرانی به همراه اندیشمندان و دانشمندان سایر اقلیم‌ها به فعالیت‌های پژوهشی و علمی می‌پرداختند. از میان الگوهای مختلف دانشگاه ایرانی^۱، الگوی پیشا اسلامی (باستانی) خصلتی بین‌المللی و فرامرزی داشته است. «فرهنگستان نصیبین» را می‌توان نخستین نمونه الگوی باستانی آموزش عالی در ایران دانست که در دوره ساسانیان تشکیل شد و در آن دانشمندان اقلیم‌های مختلف به‌ویژه هندی و یونانی به تعلیم و تحقیق اشتغال و اشتها داشتند. مرکز فعالیت تحقیقاتی این مرکز علمی رشته‌هایی نظیر طب، ریاضیات و نجوم بود.

از نمونه‌های دیگر مدارس علوم پیشرفته در ایران باستان می‌توان سارویه و ری شهر را نام برد (صفا، ۱۹۶۹؛ هیل^۲، ۱۹۹۳). نمونه دیگر، دانشگاه «گندی شاپور» است که برجسته‌ترین سازمان آموزش عالی ایران تا پیش از اسلام شناخته می‌شود. «کهن‌ترین نهادی که به دانشگاه‌های امروزی شباهت داشت، حدود شش قرن و نیم پس از برپایی آکادمی افلاطون

۱. مقاله‌ای را که نگارنده در سال ۱۳۸۸ در اجلاس «ایران و جامعه بین‌الملل» در دانشگاه دورهام انگلیس ارائه کرده است، الگوهای مختلف دانشگاه ایرانی را به پنج دوره مختلف پیشا اسلامی، اسلامی، پیشا مدرن، مدرن و پسا انقلابی تقسیم و بحث کرده است.

یعنی، در سال ۲۷۱ پس از میلاد، در شهری به نام گندی شاپور برپا شد» (سالاری، ۲۰۰۷). این دانشگاه در چهارقرن پیش از ظهور اسلام و در سده سوم میلادی در دوره ساسانیان و در شهر گندی شاپور تأسیس شد و تا قرن چهارم پس از ورود اسلام به ایران یعنی قرن یازدهم میلادی فعالیت‌های علمی و آموزشی داشته است. بسیاری از مورخان، این دانشگاه را قدیمی‌ترین نهاد آموزش عالی جهان می‌دانند که آوازه آن به اندازه‌ای بوده که وقتی در دهه سوم قرن ششم میلادی مدرسه آتن بسته شد، بسیاری از دانشمندان یونانی به گندی شاپور مهاجرت کردند. در این دانشگاه، تحقیق و حلقه‌های علمی از اهمیت اصلی برخوردار بود و دانشمندان ایرانی به همراه دانشمندان هندی، یونانی و رومی به فعالیت‌های پژوهشی و علمی می‌پرداختند. این مرکز آموزش عالی با تلفیق روش‌های آموزشی و پژوهشی یونانی و هندی مبدع روش نوینی در حوزه دانش پزشکی بود و تا یک قرن پس از ورود اسلام به ایران گاهواره دانش‌هایی مانند پزشکی، نجوم و ریاضیات بود. نکته حائز اهمیت در اینجا حضور دانشمندان متعدد ایرانی، هندی، یونانی و چینی در پردیس این مرکز بوده که با تلفیق دانش و تجارب ملل مختلف در زمینه روش‌های تعلیم و تربیت، الگوهای آموزشی را به کار می‌بست که در دنیای آن روز روش‌های نوین آموزش علوم تلقی می‌شد؛ بنابراین، آن‌طور که استناد می‌شود دانشگاه گندی شاپور در زمینه‌های علمی و فرهنگی رویکردی بین‌المللی داشته است؛ از این‌روست که بسیاری از صاحب‌نظران در ایران، شکوفایی تمدن اسلامی بین قرن‌های دوم و پنجم هجری را محصول تعاملات و ارتباطات علمی و فرهنگی میان دانشمندان و اندیشمندان ایرانی با سایر ملت‌ها می‌دانند.

جزر گندی شاپور، آموزش عالی در ایران پیش از اسلام رویکردی برون‌مرزی داشته است. در دوره هخامنشیان بنیادهای علمی گوناگونی در قلمرو امپراتوری بزرگ پارس‌ها برپا شده بود؛ برای نمونه، *داریوش اول* فرمان داد در کنار پرستش‌گاه شهر سائیس در مصر، آموزشگاهی برای پرورش پزشکان ماهر برپا کنند و دانش‌آموختگان برتر را به ایران بفرستند. همچنین از وجود کتابخانه‌های بزرگی در اکباتان (گنج‌نشت)، آذربایجان (شییگان یا شیزکان)، ری، بلخ و دیگر شهرهای ایران یاد شده است که کارهایی پژوهشی پیرامون اخترشناسی و پزشکی انجام می‌داده‌اند.

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۴۱

پشتیبانی داریوش از دانشمندان و پژوهشگران موجب شده بود گروهی از اندیشمندان و پژوهشگران از جای‌جای جهان به ایران بیایند که آثاری از آنان به زبان یونانی در دست است. در معنای مدرن آن نیز، یکی از دانشگاه‌های ایرانی که بیش از سایر مؤسسه‌های آموزش عالی به امر آموزش عالی بین‌المللی روی خوش نشان داد، دانشگاه شیراز (پهلوی سابق) بود. این دانشگاه که تحت‌نظر و مدیریت دانشگاه پنسیلوانیا تأسیس و اقدام به فعالیت می‌کرد، نقش برجسته‌ای در زمینه روابط علمی و فرهنگی بین دو کشور ایران و ایالات متحده آمریکا ایفا می‌کرد. یکی از ویژگی‌های برجسته این دانشگاه حضور مدرسان و استادان بین‌المللی و تدوین و ارائه دروس کلاسی بر اساس استانداردهای دانشگاه‌های آمریکایی به‌ویژه «آیوی لیگ» بود.

با وجود این، تاریخچه مفهوم «بین‌المللی‌شدن» در معنای مدرن خود به‌ویژه در ادبیات مربوط به حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل به دوسده پیش برمی‌گردد. در این معنا بین‌المللی‌شدن دانش - واژه نوینی نیست. بین‌المللی‌شدن در حوزه آموزش عالی به‌عنوان یک سیاست جدید شناخته می‌شود. در ابتدا اصطلاح «آموزش بین‌المللی»^۱ مرسوم بود و شمولیت و دربرگیرندگی آن به معنای عام آموزش بود. دانش واژه‌های دیگری نظیر آموزش بین - فرهنگی^۲، «آموزش جهانی»^۳ و بعضاً «آموزش تطبیقی»^۴ نیز کم‌وبیش مصطلح بوده‌اند (دویت ۲۰۰۲). با وجود تشابهات پارادایمی میان معادله‌ای مزبور، تفاوت‌هایی بین آن‌ها وجود دارد که عمدتاً به تأخر یا تقدم تاریخی (زمانی)، زمینه‌های علمی یا مقتضیات سازمانی مربوط می‌شوند. به عبارت دیگر، معادل‌های مختلف بین‌المللی‌شدن در حوزه عام آموزش کم‌وبیش دلالت‌های یکسان یا شبیه به هم دارند و عموماً گفتمان واحدی را نمایندگی می‌کنند که امروزه مفهوم «بین‌المللی‌شدن آموزش عالی» بیش از بقیه کاربرد سیاستی دارد.

بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در معنای امروزی‌اش از دهه شصت قرن گذشته (بیستم) به حوزه آموزش ورود پیدا کرد و تا دهه هشتاد یعنی، سه دهه پیش هیچ‌گاه به شکل دانشگاهی

1. international education

2. international education

3. global education

4. comparative education

به آن توجه نشد و به‌ندرت در سطح ملی توسط دولت‌ها - ملت‌ها پی‌گیری می‌شد (نایت، ۲۰۰۴). چنان‌که تا اواسط دهه هفتاد نمی‌توان ادبیات علمی و دانش نوشتاری تولیدشده یا منتشرشده قابل‌ذکری را در زمینه آموزش عالی بین‌المللی رصد کرد (کیم و تیچلر^۱، ۲۰۰۷). در این دوره، مراد از بین‌المللی‌شدن آموزش عالی عمدتاً اجرای فعالیت‌های غیرمتمرکزی بود که بعضی از دانشگاه‌های جامع و برجسته در زمینه تحقیقات علمی، تبادلات آموزشی و همکاری‌های فنی با شرکای خارجی خود داشتند (آروم و وندی واتر^۲، ۱۹۹۲).

از اواخر دهه هشتاد به تدریج تعاریف علمی و دانشگاهی از بین‌المللی‌شدن وارد ادبیات حوزه آموزش عالی شد. آروم و وندی واتر (۱۹۹۲) بین‌المللی‌شدن را «هر نوع تلاش سیستماتیک و برنامه‌ریزی‌شده‌ای که دانشگاه را موظف به پاسخگویی به الزامات و چالش‌های ناشی از جهانی‌شدن اجتماعات، اقتصاد و بازار کار می‌کند» آروم و وندی واتر^۳ (۱۹۹۲: ۱۸) می‌دانستند. کم‌وبیش به این تعریف محققان و مدیران آموزش عالی استناد می‌کردند؛ ولی تعریف جامع‌ومانه‌ای از بین‌المللی‌شدن شناخته نیست؛ چون که به‌جای توجه به محیط درونی دانشگاه به محیط پیرامونی و برونی دانشگاه یعنی، پدیده جهانی‌شدن متمرکز بود. ضعف اصلی آن این بود که دانشگاه‌ها را سازمان‌هایی منفعل می‌انگاشت. به عبارت دیگر، این تعریف بین‌المللی‌شدن را یکپارچه نتیجه ظهور و بروز جهانی‌شدن در بخش‌های دیگر جامعه یعنی، اقتصاد و بازار کار می‌دانست و هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های درونی و فرایندهای آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی نداشت. در دهه نود قرن گذشته، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی بیشتر به مثابه یک فرایند یا رویکرد سازمانی تعریف می‌شد. در این دهه، از نظر جین نایت (۱۹۹۷) بین‌المللی‌شدن به «فرایند تلفیق بعد بین‌المللی و بین‌فرهنگی در زمینه تدریس، تحقیق و خدمات یک دانشگاه» اطلاق می‌شد (نایت، ۱۹۹۷: ۷). اگرچه این تعریف در مقایسه با تعاریف پیشین از محبوبیت و اقبال بیشتری مواجه شد، ولی تمرکز ویژه آن روی بعد کارکردی - سازمانی دانشگاه موجب جامعیت نداشتن آن

1. Kehm & Teichler

2. Arum and van de Water

3 Arum & van de Water

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۴۳

شد. در این دهه (نود قرن بیستم) به‌طور کلی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در دانشگاه‌های کشورهای انگلو- امریکن شش عنصر اصلی را دربر می‌گرفت: جذب و تلفیق دانشجویان بین‌المللی؛ بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی؛ فعالیت‌های علمی بین‌المللی استادان دانشگاه‌ها؛ انطباق‌سازی بین‌المللی ساختارهای آموزشی؛ حمایت از رهبری بین‌المللی و افزایش برنامه‌های آموزشی خارج از مرزها (الینگبوئی^۱، ۱۹۹۸).

با آغاز قرن جدید، رویکردها در زمینه تعریف بین‌المللی‌شدن عمدتاً دو شکل آرمان‌گرایانه و کارکردگرایانه به خود گرفت؛ به‌عنوان مثال جونز^۲ (۲۰۰۰) با اتخاذ یک رویکرد آرمان‌گرایانه خاص، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی را یک فهم عام و متعارف^۳ از همکاری‌های بین‌المللی و بین فرهنگی میان اجتماعات مختلف علمی و آموزشی برای تحقق صلح جهانی و رفاه (زندگی فردی و اجتماعی بهتر) می‌داند. در عوض، سودروست^۴ (۲۰۰۲) با یک رویکرد کارکردگرایانه، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی را «فرایند تغییر یک مؤسسه آموزش عالی از یک وضعیت ملی (و محلی- بومی) به یک موقعیت بین‌المللی به‌منظور افزایش کیفیت تدریس و یادگیری، و نیز دستیابی به شایستگی‌های مطلوب و مدنظر در سطحی فراتر و بین‌المللی» (سودرکوئیست، ۲۰۰۲: ۲۹) می‌داند. نقطه قوت این تعریف تأکید بر جنبه فرایندی بودن بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در جهت تحقق یکی از رسالت‌ها و مأموریت‌های اصلی آموزش عالی یعنی، آموزش و یادگیری است؛ اما این تعریف تا حدود زیادی تک‌بعدی است و نسبت به جنبه‌های دیگر بین‌المللی‌شدن که عملاً در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی کنونی در حال رخ‌دادن است بی‌توجه است. با توجه به اشکالات تعاریف موجود، نایت (۲۰۰۳) با تجدیدنظر و تکمیل تعریف قبلی به تعریف جدیدی از بین‌المللی‌شدن رسید. به عقیده او، یک تعریف جامع و مانع از بین‌المللی‌شدن آموزش عالی باید هر دو سطح اصلی آن یعنی، بخشی (سازمانی) و فرا بخشی (ملی و بین‌المللی) و نوع رابطه و تلفیق بین آن دو را دربر گیرد. در تعریف جدیدش، بین‌المللی‌شدن را «فرایند تلفیق ابعاد

1. Ellingboe

2. Jones

3. Common sense

4. Soderqvist

بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی در اهداف، مأموریت‌ها، کارکردها، و نیز عرضه آموزش عالی» می‌داند (نایت، ۲۰۰۳: ۲). در دهه اخیر این تعریف به‌طور نسبی عمومیت یافته است و موضوع نقد و بحث بسیاری از مقالات علمی، سخنرانی‌ها و نیز برنامه‌های استراتژیک دانشگاه‌ها بوده است. سادگی در مفهوم‌سازی و نیز منطبق‌بودن با متون و سیاست‌های رسمی و مکتوب دانشگاه‌ها در زمینه برنامه‌های استراتژیک به‌ویژه در دانشگاه‌های غربی موجب شده است بسیاری از صاحب‌نظران آن را تعریفی جامع، مناسب و مقبول نشان دهند. به‌علاوه، نایت در توضیح و بسط تعریف خود تلاش کرده است سطوح مختلف ملی، بخشی و سازمانی (مؤسسه‌ای) را در کارکردها و فعالیت‌های بین‌المللی‌شدن آموزش عالی مدنظر قرار دهد. به‌علاوه این تعریف، به سه رسالت اصلی آموزش عالی مدرن یعنی، آموزش، پژوهش و خدمات حرفه‌ای و مشورتی به سایر بخش‌های اجتماعی نیز می‌پردازد.

در میان تعاریف اشاره‌شده در زمینه آموزش عالی بین‌المللی، تعریف نایت (۲۰۰۳) در یک دهه اخیر، هم در میان نویسندگان آموزش عالی و هم سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاه‌ها از استقبال و استناد بیشتری برخوردار بوده است. باوجوداین؛ و به نظر نگارنده، این تعریف نیز خالی از اشکال نیست. در درجه اول، این تعریف یک تصور خیلی آرمان‌گرایانه را از بین‌المللی‌شدن عرضه می‌دارد و به رخدادهایی که در محیط‌های دانشگاهی به اسم بین‌المللی‌کردن فعالیت‌ها اتفاق می‌افتد اعتنای چندانی ندارد. به عبارت دیگر، از منظر گفتمان و تحلیل سیاست انتقادی، تعریف نایت فاقد یک رویکرد واقع‌گرایانه به آموزش عالی بین‌المللی است. نقد دوم بر این تعریف، عدم توجه به‌نحوه و کیفیت عرضه آموزش‌های عالی است که در دانشگاه‌های کشورهای غربی عمدتاً به معنی صادرات و تجارت آموزش‌های عالی به کشورهای درحال توسعه و جهان سوم هست. شاید به‌همین دلایل است که صاحب‌نظرانی نظیر بک^۱ (۲۰۱۲)، فرانک و راسل^۲ (۲۰۱۲)، مارینج و دیگران^۳ (۲۰۱۳)، ساندerson^۴ (۲۰۰۸) و وندر وندی^۵ (۲۰۰۷) آن را

1. Beck

2. Franke & Russell

3. Maringe

4. Sanderson

5. Marginson & van der Wende

سرآغاز بسیاری از مسائل و بدفهمی‌ها از بین‌المللی شدن واقعی دانشگاه‌ها می‌دانند. در طول انجام پژوهش خود، با استادان و سیاست‌گذارانی که با آن‌ها مصاحبه انجام داده‌ام یا با محققانی که در اجلاس‌ها و سفرهای علمی خود در آمریکای شمالی و اروپای غربی گفت‌وگو داشته‌ام، بین‌المللی شدن آموزش عالی را در عمل بسیار متفاوت‌تر از آن چیزی یافتیم که نایت و دیگران تعریف کرده‌اند. باوجود مؤلفه‌ها و فعالیت‌های متعدد آموزش عالی بین‌المللی، تمرکز اصلی دانشگاه‌ها روی بازاریابی دانشجویان خارجی است. پژوهش نگارنده، خورسندی طاسکوه (۲۰۱۴)، نشان می‌دهد که به‌طور خاص پذیرش و جذب دانشجویان خارجی توسط دانشگاه‌های پیشرفته و غربی معمولاً به دو منظور انجام می‌شود. یکی تأمین منابع مالی دانشگاه‌هایی است که در دهه اخیر با کاهش شدید منابع دولتی و در نتیجه بحران مالی روبه‌رو بوده‌اند؛ دوم، به دلیل فرایند جذب مغزها و نگهداری نخبگانی است که عمدتاً در کشورهای در حال توسعه به آن‌ها اهمیت چندانی داده نمی‌شود یا بسترها و شرایط بهره‌برداری مطلوب از دانش‌های فنی و توانایی‌های فکری آن‌ها فراهم نیست. نقد نگارنده بر پارادایم حاکم این است که تقلیل دادن آموزش عالی بین‌المللی به جذب دانشجویان خارجی و نگهداری نخبگان کشورهای در حال توسعه نقض غرض بین‌المللی شدن است. در ادبیات آموزش عالی بین‌المللی مؤلفه‌های متعدد، سازنده و مؤثر دیگری وجود دارند که در سطوح مختلف دولتی، سازمانی و بخشی به آن‌ها اعتنا نمی‌شود؛ بنابراین براساس مشاهدات میدانی واقعیت‌ها و با استناد به داده‌های تحقیق خود دو نوع تعریف متفاوت را باید از بین‌المللی شدن آموزش عالی ارائه داد. تعریف اول، رویکردی را نمایندگی می‌کند که به لحاظ تئوری از بین‌المللی شدن آموزش عالی مراد می‌شود. در تعریف دوم، به رویکردی می‌پردازد که به لحاظ عملی از بین‌المللی شدن تجربه می‌شود.

بین‌المللی شدن آموزش عالی در تئوری «فرایند تلفیق بعد بین‌المللی در فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش عالی به‌منظور تربیت نسل (دانشجویان) جدیدی از شهروندان مسئولیت‌پذیر، منتقد و جهان‌شهروند» هست (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴: ۱۵۳). این تعریف، عمدتاً در برنامه‌های استراتژیک، اسناد رسمی و سخنرانی‌های مقامات دانشگاهی به‌طور مصرح و به‌وفور یافت می‌شود.

این رویکرد، دقیقاً با تعریف و رویکرد سازمانی نایت (آن‌گونه که در بالا به توصیف پرداخته شد) از بین‌المللی شدن آموزش عالی مطابق است. همان‌طور که نمودار شماره ۱-۱ نشان می‌دهد، بر اساس این رویکرد، بین‌المللی شدن آموزش عالی از شش عنصر اصلی برخوردار است که عبارت‌اند از: تنوع و کیفیت در برنامه‌های آموزشی و درسی؛ هدفمند کردن مسافرت‌های علمی و تبادل استاد، دانشجو و پژوهشگر؛ گسترش همکاری‌های علمی و مشارکت در پژوهش‌ها و پروژه‌های بین‌المللی؛ ایجاد زمینه‌ها و شرایط رقابت برابر در دسترسی و برخورداری از فرصت‌های آموزش عالی بین‌المللی؛ آگاهی بخشی و اثربخشی جهانی.

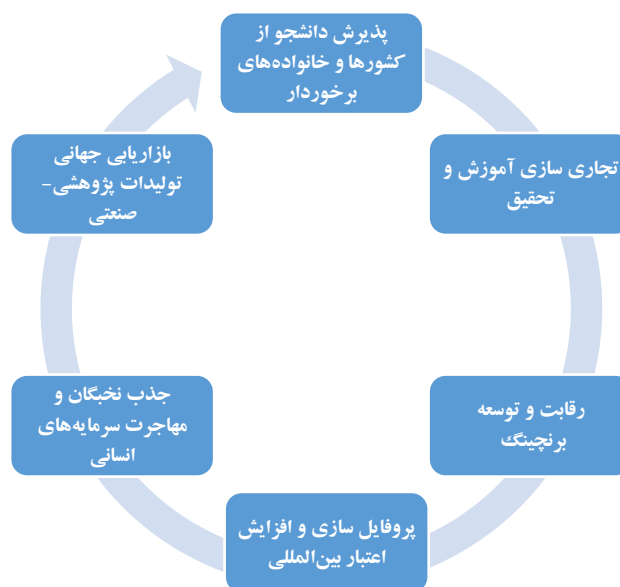


نمودار ۱-۱: اجزای آموزش عالی بین‌المللی از منظر تئوری (اخذ شده از خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴)

تعریف و برداشت فوق در دنیای عمل با مشکلاتی مواجه است. پژوهش نگارنده نشان می‌دهد که مدیران دانشگاه‌ها عمدتاً آن چیزی را که در عمل انجام می‌دهند، به مراتب متفاوت از آن چیزی است که به زبان می‌رانند و یا در برنامه‌های استراتژیک خود می‌نویسند؛ بنابراین داستان بین‌المللی شدن آموزش عالی در عمل بسیار متفاوت از آن چیزی است که در تئوری پردازش می‌شود؛ در نتیجه، سیاست بین‌المللی شدن در عمل «فرایند تجاری سازی

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۴۷

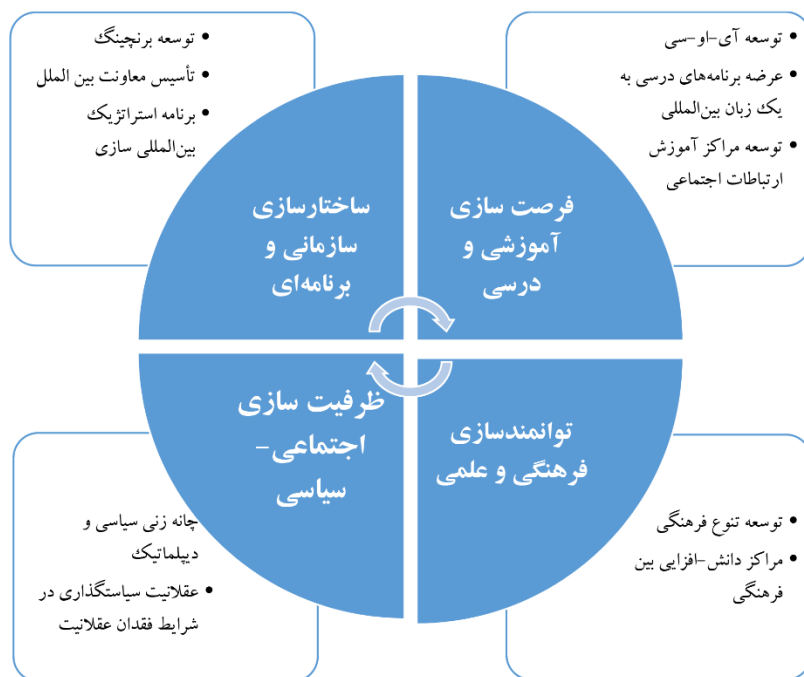
آموزش عالی و بازاریابی تولیدات پژوهشی و رقابت برای جذب نخبگان (اعم از دانشجویان و پژوهشگران خارجی) و دانشجویان برخوردار از کشورهای در حال توسعه به منظور درآمدزایی و جبران کسری بودجه دانشگاه، افزایش پروفایل ملی دانشگاه و کسب اعتبار بین‌المللی برای دانشگاه و مدیریت آن» هست (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴: ۱۵۵). همان‌طور که نمودار ۱-۲ نشان می‌دهد، بر اساس این تعریف، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در عمل از شش عنصر اصلی برخوردار است که عبارت‌اند از: پذیرش و جذب دانشجویان از کشورها و خانواده‌های برخوردار؛ تجاری‌سازی آموزش و تحقیق؛ رقابت و افزایش اعتبار و جایگاه بین‌المللی؛ جذب نخبگان و مهاجرت سرمایه‌های انسانی؛ و بازاریابی آموزش و تحقیق. این تعریف هم با رویکرد و تعریف نظری و هم با تعریف نایت از بین‌المللی‌شدن مغایرت دارد. این تعریف درصدد است تا واقعیت‌های روز بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها را و نیز فاصله و شکاف میان نظریه و عمل بین‌المللی‌شدن را در دانشگاه‌های انگلو-امریکن تبیین کند.



نمودار ۱-۲: اجزای آموزش عالی بین‌المللی در عمل (اخذشده از خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴)

دسته‌بندی و تحلیل الگوی مفهومی

قلمرو ایران و دانشگاه‌های آن یکی از مستعدترین کشورهای آسیایی و خاورمیانه برای برنامه‌ریزی و توسعه آموزش عالی بین‌المللی است. ظرفیت‌های ژئو کالچر (تنوع فرهنگی، زبانی، دینی، اقلیمی، نژادی)، سابقه تاریخی در عرضه آموزش عالی، موقعیت خاص ژئوپلیتیک (جغرافیایی و سیاسی)، آموزش عالی ارزان، تعدد و تکرر دوره‌ها و واحدهای دانشگاهی و بسیاری از ویژگی‌ها و مزایای جانبی دیگر از دسته عوامل اثربخش برای نیل به یک نظام آموزش عالی معتبر و بین‌المللی هستند. به اعتقاد نگارنده نظام آموزش عالی ایران و دانشگاه‌های آن نیازمند پیروی از یک الگوی مفهومی، جامع و رقابت‌پذیر در زمینه استراتژی‌ها و فعالیت‌های بین‌المللی شدن هستند. الگوی پیشنهادی سیاست‌گذاری آموزش عالی بین‌المللی دانشگاه ایرانی مبتنی بر عناصر هم-افزای چهارگانه است؛ همان‌طور که نمودار ۳ نشان می‌دهد، این الگو مشتمل بر چهارعنصر/مؤلفه اصلی است. استدلال و پیش‌فرض الگوی مفهومی زیر این است که توسعه آموزش عالی بین‌المللی در ایران مستلزم فراهم‌شدن محیط‌های علمی و فرهنگی باز و جمع-افزا در جامعه به‌طور عام و دانشگاه‌ها به‌طور خاص است.



نمودار ۳-۱: مؤلفه‌های مرکزی الگوی مفهومی بین‌المللی‌سازی دانشگاه ایرانی

الف. فرصت‌سازی آموزشی و درسی

برنامه‌ها و فوق‌برنامه‌های آموزشی و درسی در دپارتمان‌ها و کلاس‌های درسی رکن اساسی و عملیاتی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی هستند. هدف اصلی این مؤلفه ایجاد شرایط و فرصت‌های جدید یادگیری و آموزشی بومی و بین‌المللی برای دانشجویان داخلی و خارجی است. هدف آرمانی این مؤلفه جذب دانشجویان خارجی و آمدوشد استادان برجسته بین‌المللی برای همکاری آموزشی و درسی با استادان دانشگاه میزبان است. در زمینه فرصت‌سازی آموزشی و درسی عناصر دپارتمان‌های آموزشی به‌ویژه مدیر گروه‌ها و استادان، نقش تعیین‌کننده در بین‌المللی‌شدن برنامه‌های آموزشی و درسی دارند. پژوهش بوگاتچ^۱ و

1. Ira Bogotch

ماسلین^۱ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که چگونه یک دپارتمان آموزشی به حاشیه رفته و غیرفعال با یک برنامه ده‌ساله توانست در سه فعالیت عمده آموزشی، پژوهشی و خدماتی بین‌المللی شود. به عقیده آن‌ها، موفقیت بین‌المللی شدن یک دانشگاه در سطح دپارتمان آموزشی به چندین عامل بستگی دارد. آن‌ها روی دو عامل تأکید ویژه دارند. این امر در وهله اول به توانایی رهبری مدیر دپارتمان و تیمی که دپارتمان را رهبری می‌کند، بستگی دارد. در وهله دوم، به اعضای هیئت علمی فعال در گروه و فرصت‌های جمعی که آن‌ها در ارتباط با سایر همکاران در دانشگاه‌های برون‌مرزی ایجاد می‌کنند، بستگی دارد.

پیشنهاد برنامه‌ای و سیاست‌گذاری برای نظام آموزش عالی در ایران به‌ویژه برای دوره‌های کارشناسی سرمایه‌گذاری و سیاست‌گذاری روی استراتژی‌های «بین‌المللی شدن برنامه درسی» (IoC) و «بین‌المللی شدن پردیس دانشگاه» (IaH) هست. آن چیزی که بر اساس این دو استراتژی اهمیت پیدا می‌کند وجهه بین‌المللی دادن به برنامه‌های درسی دپارتمان‌ها و نیز فوق‌برنامه‌های آموزشی پردیس دانشگاه ایرانی است. در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، به‌طور خاص پیشنهاد می‌شود دپارتمان‌ها در دوره کارشناسی علاوه بر رشته «اصلی»^۲ امکانات ادامه تحصیل هم‌زمان در یک رشته «فرعی»^۳ را به‌ویژه در یکی از رشته‌های زبان خارجی فراهم آورند. به عبارتی، یکی از الزامات فارغ‌التحصیلی دانشجویان بومی یادگیری کامل و کاربردی حداقل یک زبان خارجی در سطوح مختلف (درک و فهم، شنیداری، گفتاری، نگارشی) است. اگرچه دامنه این رشته‌ها می‌تواند متنوع باشد و براساس علایق دانشجویان یا امکانات دپارتمان‌ها می‌تواند توسعه یابند، ولی با توجه به پدیده جهانی شدن و شرایط منطقه‌ای و فرا - اقلیمی دو رشته آموزشی زبان انگلیسی و زبان چینی در درجه اول اهمیت قرار دارند، و زبان‌های دیگر نظیر عربی، اسپانیایی، آلمانی، فرانسوی، و ایتالیایی در درجات بعدی اهمیت قرار دارند.

امکان فراهم کردن ارائه دروس دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری)

1. Patricia Maslin-Ostrowski

2. Major

3. Minor

به یک‌زبان بین‌المللی نظیر انگلیسی یکی از سیاست‌های اجرایی کاربردی و مؤثر در زمینه بین‌المللی‌سازی فرایندهای آموزشی و درسی است. دانشگاه‌های آلمان در دو دهه آخر قرن بیستم در مقابل این سیاست مقاومت می‌کردند و در نتیجه موفقیتی در زمینه بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌های بین‌المللی کشورشان به دست نیاوردند. در اوایل دهه اول قرن بیست و یکم دست به تغییر سیاست‌های اجرایی در زمینه فرایندهای تدریس و یادگیری زدند و از آن‌میان زبان انگلیسی را به عنوان زبان اصلی دوره‌های دکتری قانونی کردند. این امر باعث شد دانشگاه‌های آلمان بالاترین رشد را در زمینه بین‌المللی‌شدن در دهه اخیر کسب کنند؛ بنابراین، قانونی کردن ارائه دروس دوره‌های دکتری به دو زبان فارسی و انگلیسی یکی از روش‌های کاربردی است که منجر به بین‌المللی‌شدن برنامه‌های آموزشی و درسی دپارتمان‌ها می‌شوند؛ بنابراین مسئله زبان یکی از مسائل کلیدی در بین‌المللی‌شدن آموزش عالی است که امروزه تقریباً دانشگاه‌ها و کالج‌های همه کشورهای رقیب هم برای بین‌المللی‌شدن نشان‌دادن دوره‌ها و برنامه‌های خود و جذب دانشجویان و دانشمندان برجسته به زبان انگلیسی روی آورده‌اند.

در این زمینه، دوزبانه یا چندزبانه بودن استادان در موفقیت برنامه‌های مربوط به بین‌المللی‌شدن پردیس‌های دانشگاه‌ها بسیار حائز اهمیت است. دانش و سواد بین فرهنگی در موفقیت برنامه‌های مربوط به بین‌المللی‌شدن پردیس‌های دانشگاه‌ها بسیار حائز اهمیت است. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند آن دسته از استادانی که در فعالیتهای آموزشی و دانشگاهی خود از بیش از دو زبان زنده دنیا بهره می‌برند، یا اینکه در دانشگاه‌های بین‌المللی تجربه اندوخته‌اند، نه تنها بیش از سایر استادان در زمینه بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی فعال هستند، بلکه خواهان افزایش استفاده از توانایی استادان و مدرسان در زمینه گسترش فعالیت‌های مختلف بین‌المللی‌شدن آموزش عالی هستند (باند و همکارانش، ۲۰۰۳). تحقیقات همچنین نشان می‌دهند استادانی که تجربه مطالعه یا تدریس در دانشگاه‌های خارج از کشور نداشته‌اند، تمایل کمتری به بین‌المللی‌شدن برنامه‌های

درسی و گسترش سایر فعالیت‌های مربوطه دارند. باوجوداین، پژوهش شوآیتز^۱ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد آن دسته از استادانی که ظاهراً با گسترش فعالیت‌های بین‌المللی شدن چندان تمایلی ندارند، آن‌ها نیز بدون‌اینکه آگاهی داشته باشند، به‌نحوی (مانند شرکت در اجلاس‌های بین‌المللی، سفر به خارج برای جمع‌آوری داده و اطلاعات، و ...) از مؤلفه‌ها و فواید آن بهره‌مند می‌شوند. این دسته از استادان معمولاً دانشجویان خود را تشویق به یادگیری‌های رشته‌ای و تخصصی می‌کنند و از فواید فعالیت‌های میان‌رشته‌ای و بین‌فرهنگی غافل هستند؛ ازاین‌رو مدیریت دپارتمان‌ها همواره باید تلاش کنند این دسته از استادان را به سمت فعالیت‌های بین‌المللی متمایل کنند. این امر به شیوه‌های مختلف؛ مانند فراهم کردن فرصت‌ها و مشوق‌های دانشگاهی، ایجاد انگیزه‌های مالی، تجدیدنظر در شاخص‌ها و معیارهای ارتقا، و ... امکان‌پذیر است.

جنبه و جهت سوم مربوط به سمت‌گیری‌های «خدماتی» دانشگاه است. یکی از برنامه‌های اولیه‌ای که دانشگاه‌ها در زمینه بین‌المللی شدن برنامه‌های آموزشی و درسی لازم است انجام دهند، تأسیس مراکز آموزش مهارت‌های ارتباطی در دانشگاه برای دانشجویان، استادان و کارکنان است. این مراکز که عمدتاً در داخل پردیس دانشگاه‌ها فعال هستند، معمولاً در دو زمینه بیشتر فعالیت دارند. مرحله اول، آموزش و تمرین زبان ارتباطی است. این نوع از آموزش‌ها متنوع هستند؛ از مکالمات زبان روزمره تا ابزارهای ارتباطی فرهنگی را شامل می‌شود. مرحله دوم، آموزش زبان علمی است. دانشجویان بومی لازم است توانایی نگارش علمی به زبان غیر از زبان مادری را داشته باشند. این مراکز خدمات آموزش ویرایشگری به صورت رایگان ارائه می‌دهند و به دانشجویان و استادان کمک می‌کنند تا یاد بگیرند چگونه کارهای علمی-تحقیقاتی را به زبان‌های بین‌المللی ویرایش کنند. این سیاست در دانشگاه‌های کشورهای آسیای جنوب شرقی پاسخگو بوده است. اقدامات تقویت زبان انگلیسی دانشجویان و استادان بومی در دانشگاه‌های کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در ابعاد کمی و کیفی گسترش یافته‌اند. این مسئله بدین معنی نیست که دانشگاه‌های کشورهای غیر

الگوی مفهومی بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران ۲۵۳

انگلیسی زبان به زبان ملی و بومی خود اهمیت نمی‌دهند یا تمامی برنامه‌های آموزشی و درسی خود را به زبان انگلیسی ارائه می‌دهند؛ سیاست‌گذاران آموزش عالی آن‌ها تصمیم می‌گیرند در چه رشته‌ها یا در چه سطوحی برنامه‌ها به زبان انگلیسی اجرا شود. البته کشورهای غربی و اروپایی هم بوده‌اند که کمتر به زبان انگلیسی اهمیت داده‌اند؛ اما موفقیت قابل‌مقایسه‌ای در عرضه آموزش عالی بین‌المللی به دست نیاورده‌اند. دانشگاه‌های کشور پرتغال از این دسته محسوب می‌شوند.

ب. ساختاری‌سازی سازمانی و برنامه‌ای

اصلاح و تغییر ساختار مدیریتی، رهبری و نظارت یکی از عوامل اصلی سیاست‌گذاری فعالیت‌های بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها هست. مدیریت و نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی در ایران نیازمند نوسازی در الگوهای سیاست‌گذاری و فرایندهای آموزشی، تحقیقاتی و خدماتی است. تمرکزگرایی ایدئولوژیک در مدیریت آموزش عالی دانشگاه در ایران را به سازمانی محقر و نیازمند هدایت و رهبری نشان می‌دهد. یکی از تدابیری که می‌تواند در این زمینه کمک کند، ایجاد ساختارهای جدید سازمانی نظیر معاونت‌های بین‌الملل در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی مستقل از سیستم بسته و بوروکراتیک وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. نکته مهم دیگر مسئله رهبری و کیفیت مدیران ارشد دانشگاه‌ها در زمینه سیاست‌گذاری، اولویت‌بندی، تدوین استراتژی‌ها و انجام فعالیت‌های بین‌المللی شدن است. امروزه دانشگاه‌هایی که براساس معیارهای استراتژی‌های «رقابت» و «فشار» درصدد پیوستن به اجتماع دانشگاه‌هایی که در زمینه فعالیت‌های بین‌المللی سرآمد هستند، اقدام به استخدام مدیران ارشدی می‌کنند که اول، در زمینه بازار و تجارت دانش، تجربه و مهارت کافی داشته باشند؛ دوم، هم‌زمان تجربه بومی و بین‌المللی داشته باشند؛ از این رو بسیاری از رؤسای این دسته از دانشگاه‌ها به‌ویژه در امریکای شمالی کسانی هستند که حتی تجربه یک ساعت تدریس در دانشگاه را نداشته‌اند؛ اما آن‌ها به این دلیل که در بخش‌هایی نظیر روابط بین‌الملل و تجارت مدیران موفقی بوده‌اند، با شرایط خاص توسط هیئت‌امنای دانشگاه استخدام شده‌اند تا اولویت‌های بین‌المللی شدن سناتورهای دانشگاه را محقق

سازند. طی مصاحبه‌ها، گفت‌وگوها و مشاهداتی که در دانشگاه‌های بین‌المللی به‌ویژه در آمریکای شمالی داشته‌ام، با مدیران ارشد دانشگاه‌ها و معاونانی مواجه شده‌ام که هیچ اندیشه و تعلق دانشگاهی خاص و برجسته‌ای به آکادمی و زندگی دانشگاهی ندارند؛ ولی مستخدم و متعهد هستند تا دانشگاه را در زمینه اعتبار ملی و رتبه‌بندی‌های بین‌المللی به سطح مدنظر هیئت‌امنا برسانند. برنچینگ^۱ یا توسعه آموزش عالی فراسوی مرزها یکی از سیاست‌هایی است که از دهه نود قرن گذشته توسط کشورهای توسعه‌یافته و اخیراً در حال توسعه در حوزه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی اهمیت پیدا کرده است. هدف اصلی از استراتژی بین‌المللی‌شدن «فراسوی مرزها» یا تأسیس شعبات خارجی صدور آموزش عالی به خارج از مرزهای سرزمینی است. این استراتژی عمدتاً به دو شیوه اصلی تأسیس شعبات دانشگاهی در کشورهای مقصد و عرضه برنامه‌های آموزشی مجازی انجام می‌پذیرد. هدف و مأموریت اصلی تأسیس شعبات دانشگاهی در کشورهای عمدتاً در حال توسعه و ثروتمند، جذب بازار مشتریان این کشورها و درآمدزایی از برنامه‌های آموزشی، درسی و خدماتی دانشگاه است (نایت، ۲۰۰۴؛ واجر، ۲۰۰۳). امروز بخش مهمی از برنامه‌های آموزشی برنچینگ بر فناوری‌های ارتباطی و مجازی مبتنی است. با توجه به دامنه فراگیری برنامه‌های آموزشی و درسی این استراتژی از آن به‌عنوان برنامه درسی بین‌المللی سیار^۲ نیز نام برده می‌شود. برنامه‌های درسی این شیوه ابتدا به‌وسیله ماهواره‌های بین‌قاره‌ای عرضه می‌شد که عمدتاً توسط دانشگاه‌های دولتی و خصوصی کشورهای صنعتی و نیز بعضی از سازمان‌های جهانی برای مخاطبان خود عمدتاً در کشورهای در حال توسعه و فقیر تدارک دیده می‌شود. شایسته ذکر است که اگرچه عمده این برنامه‌ها جنبه اقتصادی دارند، ولی برنامه‌های درسی مجازی بین‌المللی مختلفی نظیر موکس^۳ وجود دارند که مخاطبان میلیونی دارند و انگیزه آن‌ها علمی، فرهنگی و بشردوستانه هست. امروزه مهم‌ترین چالش برنچینگ، نقد بر کیفیت سواد علمی و نوع تجربه یادگیری است که از طریق آن به دانشجویان منتقل می‌شود. به‌علاوه، در چند سال اخیر از رشد تأسیس

1. branching

2. Mobile

3. MOOCs

شعبات دانشگاهی خارج از کشور نیز کاسته شده است. امروزه دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی در این زمینه بسیار محتاطانه عمل می‌کنند؛ به‌عنوان نمونه، اگرچه همه دانشگاه‌های کشور ژاپن در زمینه استراتژی بین‌المللی‌شدن پردیس دانشگاه فعال هستند، ولی تنها دو دانشگاه ملی/عمومی و شش دانشگاه خصوصی در زمینه تأسیس شعبات خارجی فعالیت دارند. از نظر تأسیس شعبه خارجی، تنها یک دانشگاه ملی و هفت دانشگاه خصوصی شعبه‌هایی در خارج از خاک کشور دارند (یوکوتا و همکاران^۱، ۲۰۰۶)؛ باوجود این دانشگاه‌های ایرانی ظرفیت مناسبی برای استفاده از فرصت‌های توسعه برنچینگ در حوزه کشورهای آسیای مرکزی؛ آسیای میانه و کشورهای خاورمیانه دارند.

به لحاظ برنامه‌ریزی، دانشگاه ایرانی برای بین‌المللی‌شدن مستلزم تدوین برنامه‌های استراتژیک بلندمدت بین‌المللی‌سازی سیاست‌های و فعالیت‌های خود است. فعالیت‌های بین‌المللی‌سازی دانشگاه ایرانی بر اساس سه کارکرد اصلی آموزش عالی معاصر یعنی، آموزش، پژوهش و خدمات برنامه‌ریزی می‌شوند. یک برنامه جامع استراتژیک بین‌المللی‌سازی نیازمند مشارکت ذی‌نفعان اصلی و فرعی دانشگاه ایرانی است. تضمین پیاده‌سازی برنامه جامع استراتژیک بین‌المللی‌شدن مستلزم شنیده‌شدن صدای جملگی ذی‌نفعان اصلی دانشگاه، به‌طور خاص دانشجویان، استادان و مدیریت دانشگاه ایرانی است. این امر امروزه در برنامه‌های استراتژیک دانشگاه‌های ممتاز و برجسته جهان به‌عنوان اصل اولیه بین‌المللی‌شدن تلقی می‌شود. به سخن دیگر، یک برنامه استراتژیک جامع استراتژیک بین‌المللی دانشگاه ایرانی باید به مجموعه‌ای از پرسش‌های انتقادی استراتژیک در زمینه منطق بین‌المللی‌سازی؛ مانند چرا، به‌وسیله چه کسی، برای چه کسی، چگونه و چه وقت به‌وضوح پاسخگو باشد.

ج. توانمندسازی علمی و فرهنگی

مؤلفه بسیار مهم دیگر الگوی مفهومی بین‌المللی سازی جامع دانشگاه ایرانی، بافت علمی و ذهنیت فرهنگی دانشگاه است. بین‌المللی شدن آموزش عالی مستلزم فرهنگ باز دانشگاهی است. مسئله و بحث فضای باز در دانشگاه‌های ایران در دو زمینه بیشتر مطرح است. زمینه اول، فضای اجتماعی باز دانشگاه است. بین‌المللی شدن آموزش عالی به سطح بالایی از پذیرش تنوع فرهنگی و تنوع زبانی نیاز دارد. دانشجویان خارجی از کشورهای مختلف وارد یک دانشگاه می‌شوند. آن‌ها اگرچه وطن و والدین خود را موقتاً ترک می‌کنند؛ اما فرهنگشان را در آنجا باقی نمی‌گذارند. آن‌ها هر جا می‌روند باورها، ارزش‌های بومی، اعتقادات دینی و مذهبی خویش را با خودشان حمل می‌کنند. آنچه همواره در یک پردیس دانشگاه بین‌المللی حائز اهمیت است، احترام به هویت‌های فرهنگی (ملی و مذهبی) و رفتار، سلوک و اخلاق فرهنگی خود و دیگران است. ظرفیت اجتماعی و فرهنگی کارکنان دانشگاه، دانشجویان بومی و استادان و مدیران دانشگاه باید وسیع، حرفه‌ای و به‌دوراز تعصبات احتمالی باشد.

همان‌طور که بین‌المللی شدن دانشگاه نیازمند حضور اساتید باسواد و بادرایت برای برنامه‌های آموزشی و تدریس هست، با استانداردهای ارتباطی محلی-عشیره‌ای نمی‌توان به بین‌المللی شدن آموزش عالی به‌نحو احسن کمک کرد. افراد فعال در پردیس‌ها و گروه‌های آموزشی دانشگاه ایرانی نه تنها به سواد ارتباطی و دانش زبانی لازم و کافی نیاز دارند، آن‌ها به لحاظ فکری، روانی و فرهنگی باید آمادگی لازم برای ارتباط و پذیرش دانشجویان و محققان خارجی را داشته باشند. به‌طور خاص، کارکنان دانشگاه نیازمند آموزش‌های فوق‌برنامه برای ارتباط و برخورد دانشگاهی با دانشجویان و استادان بین‌المللی هستند. در زمینه فرهنگ سازمانی مهارت‌های ارتباطی کارکنان، و ظرفیت اجتماعی-فرهنگی آن‌ها و نیز استادان در فرایند بین‌المللی شدن دانشگاه اهمیت ویژه دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که در سطح گروه‌های آموزشی، قدرتمندترین گروه‌های آموزشی آن‌هایی هستند که کارکنان و

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۵۷

استادان آن‌ها ظرفیت ارتباطی مفید، دانش بین‌فرهنگی و سواد بین‌المللی دارند. این امر برای دانشجویان بومی نیز صادق است. دانشجویان بومی بیش از استادان و کارکنان دانشگاه با دانشجویان خارجی در ارتباط هستند؛ مسئله فهم تفاوت‌های فرهنگی یکی از مسائلی است که دانشجویان بومی نیاز به یادگیری و تمرین دارند. از طرف دیگر، دانشجویان بومی برای سفرهای مطالعاتی و علمی به خارج از کشور به دانش زبانی و مهارت‌های ارتباطی قوی نیاز مبرم دارند.

ضرورت توجه به بافت فرهنگی دانشگاه ایرانی نشان می‌دهد که بین‌المللی‌شدن واقعی آموزش عالی فرایندی پیچیده است که مستلزم تعهد افراد و گروه‌های مختلفی در درون و برون دانشگاه‌ها است. در درون دانشگاه به لحاظ حرفه‌ای به ترتیب استادان، کارکنان و دانشجویان بومی نقش اصلی و در اولویت را دارا هستند. حتی اگر در یک دانشگاه خاص برنامه‌ها و فعالیت‌ها در سه بعد اصلی آموزش، تحقیق و خدمات، بین‌المللی و فرامرزی باشند این امر به تنهایی نمی‌تواند موفقیت آن دانشگاه را در زمینه بین‌المللی‌شدن تضمین کند. بین‌المللی‌شدن آموزش عالی نیازمند ظرفیت‌سازی فرهنگی-اجتماعی محیط دانشگاه است. دانشگاه‌های زیادی وجود دارند که برنامه استراتژیک بی‌نقص و جامع در زمینه بین‌المللی‌شدن دارند ولی پس از چند دوره به‌عنوان یک دانشگاه معتبر بین‌المللی شناخته نمی‌شوند. دلیل چنین وضعیتی را باید در نداشتن تعهد سازمانی و حرفه‌ای به بین‌المللی‌شدن دانست. دانشگاه‌هایی هم وجود دارند که نه تنها به یک سیاست واحد ملی از سوی دولت در زمینه بین‌المللی‌شدن دسترسی ندارند، به یک برنامه نوشته‌مصوب بسیار مختصری در زمینه بین‌المللی‌شدن بسنده کرده‌اند، ولی با توجه به اینکه به‌طور سنتی نقش، کارکرد و فعالیت بین‌المللی داشته‌اند، به‌عنوان دانشگاه‌های معتبر ملی و شناخته‌شده بین‌المللی تلقی می‌شوند. این موارد، بیانگر تفاوت ظریف بین «برنامه بین‌المللی‌داشتن» و «فرهنگ بین‌المللی‌شدن» است؛ از این‌روست که دانشگاه‌های بی‌تجربه و نوپایی که تصمیم به بین‌المللی‌شدن دارند، هم‌زمان باید در پی تدارک شرایطی باشند که به لحاظ محیط فرهنگی-اجتماعی تعهدآور بوده و کارکنان و کشران اصلی فعالیت‌های بین‌المللی‌شدن را به لحاظ حرفه‌ای و روانی آماده و متعهد سازد؛ از این‌روست که نگارنده معتقد است که دانشگاه‌های ایران

به لحاظ روانی و فرهنگی نیازمند رفرم و اصلاح بنیادی است. مدیریت دانشگاه‌های ایرانی شاید بتوانند پس از جلسات متعدد و متمادی به برنامه‌های استراتژیک جامع (که عمدتاً تجربی هستند و فاقد پشتوانه تحقیق و تئوری هستند) برسند، ولی به دلیل فقدان ظرفیت‌های فرهنگی-اجتماعی در عمل قطعاً با شکست مواجهه و موفق نخواهند شد.

د. ظرفیت‌سازی اجتماعی و سیاسی

ذهنیت‌سازی اجتماعی در زمینه اهمیت دیپلماسی آموزش عالی یکی از مهم‌ترین ضرورت‌هایی است که لازم است در بدو امر در سطح وسیع‌تر اجتماعی گسترش یابد. ذهنیت‌سازی اجتماعی-سیاسی مستقیماً به فعالیت‌هایی ارتباط پیدا می‌کند که متأثر از شرایط اجتماعی و سیاسی محاط بر محیط نهاد آموزش عالی است. در این زمینه نهادها و سازمان‌های رسمی و غیررسمی متعددی دخیل هستند. در چنین شرایطی مدیریت نهاد آموزش عالی نیازمند چانه‌زنی سیاسی با بخش‌ها و نهادهای اصلی مسئول در این زمینه است. سازمان‌هایی نظیر آموزش و پرورش، فرهنگ و ارتباطات، صداوسیما، وزارت امور خارجه و وزارت اطلاعات نقش تعیین‌کننده در تسهیل شرایط و فضای اجتماعی و سیاسی بین‌المللی‌سازی دانشگاه ایرانی دارند؛ به عنوان مثال، تسهیل صدور ویزای تحصیل یا تدریس برای دانشجویان و استادان بین‌المللی بدون چانه‌زنی و هماهنگی با وزارت امور خارجه و وزارت اطلاعات عملاً غیرممکن است. در این خصوص، مدیریت آموزش عالی نیازمند چانه‌زنی حرفه‌ای و متقاعد کردن سیاست‌گذاران نهادهای ذی‌ربط در زمینه آموزش عالی بین‌المللی برای نظام و ملت است.

سویه دیگر قضیه این است که نیروها و گروه‌های بسیار و گاهی متضاد زیادی در جامعه فعال هستند که روی اهداف، سمت‌گیری‌ها، و برنامه‌های آموزش عالی اثر می‌گذارند. واقعیت این است که دانشگاه در ایران میدان ستیز و تقابل حداقل دویزهای اصلی اجتماعی-سیاسی یعنی نیروی «توسعه - پیشرفت» و نیروی «سنت - بازگشت» است. گروه اخیر که می‌توان آن را نیروی مقاومت در برابر توسعه و پیشرفت اجتماعی در معنای مدرن آن دانست،

طبیعتاً بین‌المللی شدن آموزش عالی و فعالیت‌های مرتبط با آن را به‌سادگی نمی‌پذیرد. در چنین وضعیتی، موفقیت یک الگوی موفق بین‌المللی شدن دانشگاه ایرانی مستلزم همراهی همه نیروهای اجتماعی و سیاسی جامعه است؛ در نتیجه، تمرکز و تغییر بینش و رفتار نیروهایی که از سیاست پیشرفت و اصلاحات امور حمایت نمی‌کنند، بسیار حائز اهمیت است. این چیزی است که آن را «عقلانیت سیاست‌گذاری در شرایط عدم عقلانیت» می‌توان نام گذاشت. به‌عنوان یک مکانیسم، «عقلانیت سیاست‌گذاری در شرایط عدم عقلانیت» یک فن کنش‌گرا است که برای تغییر ذهنیت‌ها، نگرش‌ها و تصورات به‌سمت توسعه دستگاه آموزش عالی کشور ضروری است. این مکانیسم فهم، منطق یک ایده‌سازنده نظیر بین‌المللی شدن دانشگاه ایرانی و تقویت اندیشه توسعه آن را برای گروه‌های مخالف تسهیل می‌کند.

توسعه آموزش عالی بین‌المللی اگرچه در یک مسیر عقلانی، مدرن و برنامه‌ریزی شده به نتیجه می‌رسد، ولی یک سیاست‌گذار و مدیر کاردان واقف است که هر نوعی از برنامه تحول و توسعه در شرایط فقدان قطعیت انجام می‌شود. هنگامی که تصمیم‌گیری و اجرای آن با درجاتی از فقدان قطعیت همراه است مدیریت دانشگاه نمی‌تواند انرژی و سرمایه سازمان را صرف مقابله با نیروهای سنت - بازگشت کند؛ بنابراین عقلانیت سیاست‌گذاری در شرایط عدم عقلانیت ایجاب می‌کند مدیریت نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها بر روی استفاده متعادل از قدرت گروه‌ها و نیز انرژی نیروهای سنت - بازگشت به‌عنوان یک مکانیسم توسعه و پیشرفت استفاده کند. مسئله این نیست که مدیریت دانشگاه‌ها و آموزش عالی در ایران توانایی بازشناسی گروه‌های اجتماعی فعال در زمینه سیاست‌های آموزش عالی را ندارند، بلکه چالش اصلی و تا حدودی کهنه و سنتی، این است که قادر به چانه‌زنی و مدیریت ارتباطی با گروه «بازگشت - سنت» نیست. راهکار مواجهه با این نیروهای قدرتمند که عمدتاً در قالب عوامل قهری یا گاهی مؤلفه‌ها و موانع حقوقی - قانونی نمایان می‌شوند، مقابله و واکنش منفی یا سریع نیست. با توجه به اینکه استراتژی «عقلانیت سیاست‌گذاری در شرایط عدم عقلانیت» دیالکتیکی است، گفت‌وگو با نیروهای «سنت - بازگشت» و رسیدن به سطح مفیدی از مفاهیم و تعادل پیش‌نیاز ضروری و حیاتی برای بین‌المللی شدن دانشگاه ایرانی است. به علت

اینکه ظرفیت‌های همه نیروهای اجتماعی برای توسعه آموزش عالی بین‌المللی ضروری است، می‌توان و باید از قدرت بیرونی و فرا - دانشگاهی این نیروها در سیاست‌گذاری و توسعه آموزش عالی بین‌المللی در ایران کمک گرفت.

بحث نهایی

اهمیت و ضرورت بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌های ایران بر کسی پوشیده نیست، ولی چالش‌ها و موانع مهمی در برابر سیاست‌گذاری و توسعه آموزش عالی بین‌المللی در ایران وجود دارد. چالش اصلی این است که موانع و شرایط امتناع سیاست‌گذاری بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران امری پیچیده، چندعاملی و در پاره‌ای مواقع ناشناخته و مبهم هستند. وجود حساسیت‌های فرهنگی - اجتماعی یکی از موانع جدی و نرم بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌های ما است. تکثر نیروها و گروه‌های سیاسی و قدرت‌بازدارندگی آن‌ها برای سیاست‌گذاری بین‌المللی‌شدن به‌صورت معضلی برای سیاست‌گذاران و دولتمردان آموزش عالی ایران تبدیل شده است. مانع مهم دیگر این است که فرایندهای آموزشی، برنامه‌های درسی و تسهیلات فیزیکی در دانشگاه‌های ایران آمادگی و ظرفیت لازم برای فعالیت‌های بین‌المللی و چند فرهنگی ندارند. مانع و چالش مهم دیگری که از روز آغازین تأسیس دانشگاه در ایران با آن مواجه بوده‌ایم، مسئله آشفتگی فلسفی و ضعف معرفتی نهاد دانشگاه در ایران است. دانشگاه ایرانی همواره از چالش هویت و آشفتگی کارکرد رنج می‌برد.

مسئله بسیار مهم دیگر این است که مدیریت نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های ما از منظر سیاست‌گذاری و اصول علمی مدیریت با تأخر آشکاری مواجه است. سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در دانشگاه‌های ایران تا حدود زیادی قائم به فرد هستند. آن فرد می‌تواند یکی از وزرای مربوطه (نظیر وزیر علوم، تحقیقات و فناوری؛ بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و ...) یا رئیس یک دانشگاه که منتصب وزرای محترم است، باشد. این در حالی است که نظام سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی دانشگاه مدرن اساساً قائم به نیروهای علمی و جمع - افزای فعال در دانشگاه بر مبنای اصول و رویه‌های دانشگاهی و نهادی دانشگاه است.

الگوی مفهومی بین‌المللی‌شدن آموزش عالی در ایران ۲۶۱

به‌سخن دیگر، دانشگاه‌های ایرانی فاقد دو ویژگی بنیادین دانشگاه‌های مدرن و ممتاز یعنی، استقلال سازمانی در امر سیاست‌گذاری (و مدیریت) و آزادی دانشگاهی در امر آموزش و یادگیری هستند. این امر نشان می‌دهد که پس از هشتادسال ورود سازمانی آموزش عالی مدرن به کشور (تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳) دانشگاه ایرانی هنوز به معنی، نهادی کلمه توسعه نیافته است. به‌عبارتی، در بهترین حالت می‌توان دانشگاه‌های کنونی ما را سازمان‌های آموزش عالی نامید که به متقاضیان و اربابان رجوع خدمات آموزشی عرضه نموده و درنهایت به آن‌ها مدارک یا مدارج تحصیلی اعطا می‌کنند.

پیام این الگو برای سیاست‌گذاران اجتماعی و آموزشی کشور این است که بین‌المللی‌شدن آموزش عالی با مدرن‌شدن سیاست‌گذاری آموزش عالی در ارتباط است. همان‌گونه که در سطح کلان‌تر میان مدرن‌بودن و بین‌المللی‌بودن یک ملت (و کشور) ارتباط تنگاتنگ وجود دارد، بین این دو سیاست در خرده نظام علم و آموزش عالی نیز ارتباط وجود دارد. اگرچه میان این دو یعنی، مدرن‌بودن و بین‌المللی‌شدن تفاوت‌های مفهومی و معرفتی وجود دارد ولی مدرن‌شدن سیاست‌گذاری مقدمه بین‌المللی‌شدن است. به‌عبارتی، نظام آموزش عالی یک کشور زمانی می‌تواند از فرصت‌های بین‌المللی‌شدن استفاده کند که از نظام آموزش عالی مدرن و ساختارهای سازمانی و برنامه‌ریزی مدرن برخوردار باشد. در این رابطه، تجارب آموخته و زیسته آموزش عالی بین‌المللی در بعضی از کشورهای آسیایی نظیر ژاپن، مالزی و سنگاپور به وجه شایسته می‌تواند الگو و سرمشق مناسبی برای نظام سیاست‌گذاری آموزش عالی و دانشگاه‌ها در ایران باشد. نگارنده معتقد است، در امر سیاست‌گذاری بین‌المللی‌سازی آموزش عالی کشور باید و می‌توان از دیگران و تجارب موفق آن‌ها بهره برد. برای تبدیل‌شدن به یک ملت و کشور ایرانی-اسلامی نمونه و توسعه‌یافته در تراز جهانی باید از مسیر نظام علم مدرن و دانشگاه ایرانی بین‌المللی شده بگذریم. می‌توان و باید باتدبیر و سناریوسازی‌های خلاقانه و برنامه‌ریزی استراتژیک به فرصت‌های آموزش عالی بین‌المللی روی خوش نشان دهیم. در این صورت است که می‌توانیم امید داشته باشیم مدل دانشگاه ایران اسلامی نیز روزگاری به الگویی برای سایر نظام‌های آموزش عالی، حداقل برای دنیای

در حال توسعه و کشورهای منطقه تبدیل شود.

منابع فارسی

- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۶). آموزش عالی بین‌المللی؛ استراتژی‌ها و شرایط امکان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). تحلیل مبانی نظری و اهداف بین‌المللی شدن آموزش عالی. مجله آموزش عالی ایران. سال ۷، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۵.
- خوردسندی طاسکوه، علی، لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۸۸). ارتباطات بین دانشگاهی و نقش آن در نزدیکی میان فرهنگ‌ها. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، سال اول، شماره ۲، صص ۱۱۱ - ۱۳۵.

منابع انگلیسی

- Arum, S., & van de Water, J. (1992). The need for a definition of international education in U.S. universities. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 191-203). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators. *Comparative Education*, 37 (1), 7-20.
- Beck, K. (2012). Globalization/s: Reproduction and resistance in the internationalization of higher education. *Canadian Journal of Education*, 35 (3), 133-148.
- Blumenthal, P. (2005). *International student enrollment trends: The U.S. scene within the global context*, Institute of International Education.
- Bogotch, I. & Maslin-Ostrowski, P. (2010). Internationalizing Educational Leadership: How a University Department Jumps the Curve From Local to International. *Educational Administration Quarterly*, 46(2) 210 – 240.
- Bond, S., Qian, J., & Huang, J. (2003). The role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience. *CBIE Research Millennium Series* No. 8). Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.
- Charles, N. and Delpech, Q. (2015). The internationalisation of higher education: It's time to invest. La Note D'analyse, N 23. Retrieved from <http://blog.en.strategie.gouv.fr/wp-content/uploads/2015/02/NA-23-Internationalisation-Anglais-le-03-02-10H-45.pdf>

- de Wit, H. (2000). *Changing rationales for the internationalization of higher education. Internationalization of higher education: An institutional perspective*. Bucharest, Romania: UNESCO/CEPES.
- de Wit, H. (2015). Is the international university the future for higher education? *International Higher Education*. N. 80. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6133/5372>
- Ebuchi, K. (1997). *"Daigaku no kokusaika" (Study on Internationalization of Universities)*. Tokyo: Tamagawa daigaku shuppanbu (Tamagawa University Press).
- Ellingboe, B. J. (1998). Divisional strategies to internationalize: A campus portrait. In J.A. Mestenhauser and B.J. Ellingboe (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*: Oryx Press.
- Franke, M. & Russell, W. (2012). A statement on internationalisation. Unpublished manuscript. Ontario, London: Huron University College, Centre for Global Studies.
- Jones, P. (2000). Globalization and internationalism: democratic prospects for world education. In N. Stromquist and K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 27-42). Boulder: Rowman & Littlefield.
- Kehm, B.M. & Teichler, U. (2007). Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273.
- Khorsandi Taskoh, A. (2014). A critical policy analysis of internationalization in postsecondary: An Ontario case study. Unpublished PhD Thesis. The University of Western Ontario. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3340&context=etd>
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- _____ (2004), "Internationalisation Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 28, No. 1, pp. 5-31.
- _____ (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*. 46 (4), 8-10.
- _____ (2014) *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge Models*. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers 251pp.
- _____ (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 19(2) 107–121.

- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). *Globalization and higher education*. Paris: OECD.
- Maringe, F. & Woodfield, S. (2013). Contemporary issues on the internationalization of higher education: critical and comparative perspectives, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 1-8.
- OECD (2008). *Higher education to 2030: Volume 1 – Demography*, OECD, Paris.
- Romani, V. (2009). *The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects*. Grown Center for Middle East Studies. Retrieved from <http://www.brandeis.edu/crown/publications/meb/MEB36.pdf>
- Sanderson, G. (2008). *A foundation for the internationalization of the academic Self*. *Journal of Studies in International Education* 12 (3), 276-307.
- Schwietz, M. (2006). *Internationalization of the Academic Profession: An Exploratory Study of Faculty Attitudes, Beliefs and Involvement at Public Universities in Pennsylvania*. Doctoral dissertation, University of Pittsburg.
- Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.
- UNESCO (2014). *Global flow of tertiary level students*. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Van der Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities for the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 7(2), 247-289.
- Wachter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.
- Yokota, M., Tsuboi, T., Shiratsuchi, S., Ota, H., & Kudo, K. (2006). *Kiro ni tatsu Nihon no daigaku: Zenkoku yo-nensei daigaku no kokusaika to ryuugaku kouryuu ni kansuru chousa houkoku [Japanese universities at turning point: Report on internationalization and international exchange at universities]*. Tokyo: Center for Student Exchange, Hitotsubashi University.