

شنبه‌های مدیریتی

پاییز ۱۳۹۹ - شماره ۵



خلاصه کتاب "نگاهی انتقادی به دانشگاه هاروارد"



چاپ سوم



تهیه و تنظیم: عطیه فلفلانی

مقدمه:

سرآمدی صوری

فصل اول:

انتخاب و جهت

فصل دوم:

شایسته سالاری و شهروندی

فصل سوم:

ارتباط، رقابت، همکاری

فصل چهارم:

معمای ابدی: راهنمایی

فصل پنجم:

چرا نمره‌ها بالا می‌رود

فصل ششم:

ارزیابی به مثابه آموزش

فصل هفتم:

استقلال، مسئولیت، تجاوز

فصل هشتم:

دانشجویان و پول

فصل نهم:

ورزش دانشگاهی و پول

نتیجه‌گیری

دباجه پژوهشکده

دانشگاه، یکی از کلیدی‌ترین نهادهای جهان جدید است که هدفی دوگانه دارد: رشد علمی و آگاهی دانشجویان و تربیت و توسعه فردی آنان. نهادهای علمی همیشه ترکیبی از تعلیم و تربیت بوده‌اند. در جهان جدید به دلایل متعددی، هدف تعلیم بر تربیت غلبه یافته است. به همین دلیل برخی منتقدان از آنچه دانشگاه‌ها فراموش کرده‌اند صحبت می‌کنند؛ بخشی که بیش از همه معطوف به غفلت دانشگاه‌ها از اهداف تربیتی خودشان است.

در مطالعات آموزش عالی بیش از همه مباحث آموزش و محتوای علم و شیوه‌های تدریس و پیوند دانشگاه با بازار و جامعه مطرح بوده است و کمتر به نقش دانشگاه در توسعه شخصیتی و رشد مولفه‌های شهروند خلاق و متعهد پرداخته است. ظهور دانشگاه‌های انبوه و توده‌ای در ایران که نتیجه سیاست تکثیر مکانیکی فارغ‌التحصیلان و مدارک دانشگاهی است، ریشه در همین غلبه آموزش بر پرورش داشته است. به همین دلیل رسالت دانشگاه‌ها در جامعه ما بیشتر معطوف به تربیت فارغ‌التحصیلان به اصطلاح باسواد و متخصص تعریف شده است.

کتاب حاضر بیانگر تجربه‌ای از بازاندیشی انتقادی در نظام دانشگاهی آمریکا، به ویژه دانشگاه هاروارد است. مولف کتاب که رئیس این دانشگاه بود با توجه به غفلت از نقش‌های تربیتی دانشگاه، تلاش کرده مسائل زندگی دانشگاهی را آن گونه که رخ داده و مسئولان با آن مواجه شده‌اند، باز کند. او تلاش کرده جریان زندگی دانشگاهی و افت و خیزهای آن را از موضع مدیریتی و بر اساس تجربه خودش بیان کند. در نظام دانشگاهی ایران کمتر به این رویکرد در باب فهم و تحلیل دانشگاه توجه شده است و تجربه‌های مختلف مدیریت آموزش عالی ایران همچنان در تاریخ شفاهی مدیران دانشگاهی باقی مانده است. نمونه این کتاب شاید بتواند توجه نقش تربیتی دانشگاه، مولفه‌ها و مسائل زندگی دانشگاهی و تجارب مدیریتی اجتماع دانشگاهی را در آموزش عالی ایران بیشتر کند، تا از این طریق دانشگاه ایرانی به مثابه نهادی تربیتی بیشتر مورد توجه قرار گیرد و هدف تربیت انسان بهتر و خلاق اولویت پیدا کند.

در مطالعه این کتاب نباید آن را صرفاً معطوف به دانشگاه آمریکایی بدانیم، زیرا برخی از این مشکلات ممکن است برای جامعه دانشگاهی ایران نیز دیر یا زود رخ بدهند و همچنین می‌توان این بازاندیشی را راهی برای فهم مختصات خاص دانشگاه ایرانی در کنار وجوه مشترک و بین فرهنگی آن در نظر داشت. در این راستا پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی با تأکید بر آموزش عالی ایران و مسائل آن، این اثر را در دستور ترجمه و نشر قرار داده است. امید می‌رود مطالعه این اثر که با ترجمه بسیار خوب دکتر مرتضی مردیها منتشر شده بتواند اندیشه انتقادی و خلاق در حوزه آموزش عالی را فراهم کند تا بتوان از خلال گفتگوی میان فرهنگی درک بهتری از مسائل زندگی دانشجویی و اهداف تربیتی و تعلیمی آن داشته و راه‌حل‌های بهتری بر آن پیدا کنیم.

دیباچه نویسنده

دانشگاه‌های پژوهش محور امریکا مایه رشک جهان‌اند. دهه‌هاست این دانشگاه‌ها سرچشمه نوآوری و خلاقیت در خدمت‌رسانی به جامعه بوده‌اند. از سوی دیگر، جامعه نیز کالج‌های دوره کارشناسی را که بخشی از این دانشگاه‌ها است، اوج فرصت‌های آموزشی برای جوانان ترسیم می‌کند. پیوستگی پژوهش و تدریس در دانشگاه‌ها موجب می‌شود تا بزرگ‌ترین متخصصان با دانش‌آموزان آتیه‌دار در ارتباط باشند. تمایز بین دستاوردهای هیات‌علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های رده بالا هر سال بیشتر می‌شود. خانواده‌های بی‌شماری هستند که آرزو دارند دختران و پسرانشان در هاروارد، پرینستون، بیل و یا استنفورد درس بخوانند. آنها گرفتن پذیرش از این دانشگاه‌ها را در حکم به رسمیت شناخته شدن موفقیت فرزندان‌شان و ثبت نام در این دانشگاه‌ها را تضمینی برای آینده‌ای روشن می‌دانند.

فارغ‌التحصیلان قدیمی‌تر معتقدند دانشگاه‌ها تغییر کرده‌اند. آنها از این صحبت می‌کنند که حضور زنان و اقلیت‌ها بیشتر شده، زندگی اجتماعی و جنسی دانشجویان عادی‌تر شده، تعداد آزمایشگاه‌ها تحقیقاتی افزایش یافته، و حتی استانداردهای آکادمیک ضعیف‌تر شده‌اند. با این همه، چهارچوب بنیادی دوره کارشناسی تغییری نکرده است.

افرادی مانند ما که عمرشان را وقف این دانشگاه‌های بزرگ کرده‌اند، با خود فکر می‌کنند این‌ها در هسته وجودی‌شان همان چیزی‌اند که همیشه بوده‌اند، فقط بهتر از قبل شده‌اند زیرا دانشجویان و اساتید اکنون بهتر از گذشته‌اند و از این فکر به خود می‌بالند. ما برای ثبات، ارزش قائلیم و هر چند با نگاه دائمی به آینده خود را ارتقا می‌دهیم ولی از تغییرات رادیکال می‌گریزیم. شاید آموزش از راه دور ایده فوق‌العاده‌ای باشد، ولی دیوارهای پوشیده از پیچک خوابگاه‌های دانشجویی و کلاس‌های ما، گروه‌های دانشجویی و ... بخشی از مفهوم کالج‌های آیوی لیگ را تشکیل می‌دهند که در آموزش از راه دور وجود ندارد.

جان کلام اینکه دانشگاه‌ها نقش تربیتی خود را در قبال دانشجویان فراموش کرده‌اند. امروزه دانشگاه‌ها بهتر از همیشه در قالب تولیدکننده و مخزن دانش عمل می‌کنند ولی فراموش کرده‌اند وظیفه بنیادی آموزش در دوران کارشناسی این است که دانشجویان هجده و نوزده ساله را به بیست و یکی دو سالگی برسانند، در رشدشان به آنها کمک کنند، تا دریابند چه کسی هستند و کمکشان کند تا هدف بزرگ‌تری را برای زندگی‌شان جست‌وجو کنند تا در نهایت هنگامی که کالج را ترک می‌کنند به انسان‌های بهتری تبدیل شده باشند. پس در کل می‌توان گفت هدف تعالی علمی چنان بر نقش تربیتی دانشگاه‌ها سایه انداخته که این نکته فراموش شده که این دو هدف با هم ضدیتی ندارند. وقتی سخنرانی‌های مدیران دانشگاهی را مطالعه کنید به موارد متعددی از مشکلات جهان گرفته تا جست‌وجوی علم و دانش، سخت‌کوشی و موفقیت بر می‌خورید، ولی به ندرت چیزی درباره قدرت شخصی، یکپارچگی شخصیتی، مهربانی، همکاری، و اینکه چطور جهان بهتری بسازیم، پیدا می‌کنید. هرچه دانشگاه بهتر باشد، حالت رقابتی آن بیشتر بوده و تمرکز اساتید و دانشجویان بر موفقیت چه در سطح دانشکده و چه بازار کار و حتی در جذب حمایت مالی برای تحقیقات بیشتر می‌شود. در مقابل احتمال این امر کمتر می‌شود که به طور جدی درباره رشد شخصیتی و تبدیل دانشجویان به انسان‌هایی با ویژگی‌های خوب صحبت شود تا خود را در ازای تحصیلات عالی ممتازی که دریافت کرده‌اند، مدیون جامعه بدانند.

زمانی که من به عنوان رئیس کالج هاروارد مشغول به کار بودم، سعی داشتم به برخی از این مشکلات رسیدگی کنم، ولی در نهایت احتمالاً خودم به بخشی از این مشکلات و مسائل جدید تبدیل شدم. من در سال ۲۰۰۳ سمت خود را در اداره دانشگاه کنار گذاشتم و دوباره به تدریس تمام وقت و تحقیق روی آوردم. این کتاب حاصل تلاش من برای درک این موضوع است که در دفتر ریاست کالج با چه چیزی دست به گریبان بودم. امیدوارم بتوانم با ترسیم مشکلات و رای چشم‌انداز زمان و مکان، روشن کنم منشأ آنها چه بوده، چرا این طور رام نشدنی به نظر می‌رسیدند، و برای حل آنها به چه چیزی نیاز داریم؟

من برای مدت بیش از سی سال، استاد دانشگاه هاروارد بودم و از سال ۱۹۷۶ در این دانشگاه تدریس می‌کردم. در طول این دهه‌ها، ناظر بحث‌های آکادمیک فراوانی درباره تدریس، برنامه درسی، نمره‌دهی ورزش، و چگونگی مواجهه با رفتارهای خلاف دانشجویان بوده‌ام. با این

حال تقریباً هیچ‌گاه ندیده‌ام اساتید در اینباره صحبت کنند که چطور می‌توان از دانشجویان انسان‌های بهتری ساخت. به اساتید هشدار داده شده به دنبال علائم ناراحتی‌های عاطفی در میان دانشجویان باشند و در صورت مشاهده چنین علائمی، دانشجو را به بخش خدمات سلامت روان ارجاع دهند، ولی این دانشجویان بیشتر نیازمند این‌اند که به آنها کمک شود تا زندگی‌ای که خود و نه والدینشان می‌خواهند را بسازند، به جای اینکه به روان‌پزشک ارجاع داده شوند.

وقایع اتفاقیه در دانشگاه‌ها وارد، جایی که من بیشتر زمان حرف‌های‌ام را در آن سپری کرده‌ام منبع مثال‌ها و داده‌هایی است که من تحلیل‌م درباره آموزش عالی را بر آن بنا می‌کنم. بسیاری از وقایعی که در هروارد اتفاق می‌افتد در جاهای دیگر هم تکرار می‌شود، پس می‌توان درباره هر یک از دانشگاه‌های بزرگ ما، کتاب مشابهی نوشت. با این حال، هروارد از برخی لحاظ منحصر به فرد است. هروارد قدیمی‌ترین دانشگاه آمریکاست و در نتیجه بسیاری از استانداردهای خوب و بد را این دانشگاه وضع کرده و دارای نمادهایی است که در ذهنیت جامعه به عنوان دانشگاهی برتر و متمایز جا افتاده است. تصویری که من از هروارد به دست می‌دهم شاید الگووار یا حتی افراطی به نظر برسد ولی همه حرف‌هایم حقیقت دارد، مهم است و از وجود روندهای در وسیع‌تر خبر می‌دهد.

در این کتاب توضیح می‌دهم که چگونه هروارد و سایر دانشگاه‌ها بزرگ ما، دیدشان را نسبت به هدف اساسی تحصیلات دوره کارشناسی از دست داده‌اند. آموزش به معنی تدریس تاریخ‌ها، فرمول‌ها، قوانین، اسامی و مکان‌ها نیست. در واقع آموزش به هیچ وجه محدود به تدریس کلاسی نمی‌شود. یادگیری در دانشگاه‌های تحقیقاتی بزرگ گاهی عالی است و گاهی هم نیست، ولی فارغ‌التحصیلان این کالج‌ها چه کلاس‌های خوبی را گذرانده باشند، چه کلاس‌هایشان بد بوده باشد، وقتی پس از مدتی دفتر و دست نوشته‌هایشان را نگاه می‌کنند، می‌فهمند تقریباً هیچ کدام از اعداد و ارقامی و شکل‌هایی را که آموخته‌اند، بلکه ذهنشان نشده است. آنها احتمالاً یک آموزگار خوب را خیلی بهتر از آنچه به ایشان آموخته است، به خاطر خواهند آورد. با این وجود، فارغ‌التحصیلان می‌گویند در کالج چیزهای زیادی آموخته‌اند. به گفته یورگه دومینیگوئز آموزش لیبرال چیزی است که پس از فراموش کردن چیزهای اولیه‌ای که به شما آموخته بوده‌اند، همچنان در ذهن شما باقی مانده است. با چنین معیاری فارغ‌التحصیلان کالج‌های امروزی چه چیزی را با خود از دانشگاه به یادگار می‌برند؟

دانشگاه‌ها به خوبی وسایل لازم برای حمایت از رشد شخصی دانشجویان را در اختیار دارند. آنها ضرورت‌های زندگی روزمره را در اجتماع کوچکی از اساتید و دانشجویان فراهم می‌آورند. در دانشگاه‌های رده بالا میزان کمک هزینه تحصیلی به قدری هست که تعداد کمی از دانشجویان برای تأمین هزینه‌هایشان نیاز به کار کردن داشته باشند، ولی به راستی چرا کالج‌های دانشگاه‌های بزرگ با وجود داشتن امکانات لازم، در مأموریت خود شکست می‌خورند؟

چگونگی و علت این شکست و پیامدهای حاصل از آن، موضوع این کتاب است. دانشگاه‌ها دیگر این تصور را ندارند که مأموریت تعلیمی و تربیتی آنها شامل تبدیل نوجوانان که زندگی‌شان توسط خانواده‌ها و مدارس شکل می‌گیرد به بزرگسالانی با عقل و درایت کافی برای پذیرش مسئولیت زندگی خودشان و جامعه است. شکست در این مأموریت امر ثابتی نیست، ولی لازم است دانشگاه‌های بزرگ آرمان‌گرایی را به تحصیلات دوره کارشناسی بازگردانند تا دریابند چه پتانسیل عظیمی در اختیار دارند.

مقدمه: سرآمدی صوری

این کتاب بازتاب کشمکش است که کالج هاروارد در طول سال‌های مدیریت من با آن دست به گریبان بوده است. مشکلات شامل این موارد است که چطور و چه چیزی را تدریس می‌کنیم؟ چرا و چگونه دانشجویان نمره می‌دهیم؟ چگونه به دانشجویان کمک می‌کنیم احساس مسئولیت را در خود پرورش دهند؟ و چگونه پول به طور کلی بر همه دانشجویان و به طور خاص بر دانشجویان ورزشکار اثر می‌گذارد؟ در برخی دوره‌ها در مورد این مسائل صداهای عاقلانه‌تری از دانشگاه‌ها به گوش می‌رسیده ولی امروزه به طرز نگران‌کننده‌ای با کمبود عقل سلیم در خصوص آنها روبه‌رو هستیم. تمامی دانشگاه‌های کوچک و بزرگ با این مشکلات روبه‌رو هستند، ولی تعداد اندکی از این دانشگاه‌ها می‌توانند تفاخر کنند که وضعیت امروزی‌شان نتیجه اصول و اعتماد به نفس بوده است. پوچی پاسخ‌های موجود به این مشکلات نشانه فقدان عقل و درایت است؛ فقدانی که اجتناب‌ناپذیر نیست ولی برای جبران آن به یک رهبری اصولی نیاز است.

تدریس: تدریس در معنای وسیع خود شامل تمام درس‌هایی است که در طول سال‌های دوره کارشناسی در دانشگاه‌ها به دانشجویان داده می‌شود. آموزش کلاسی تنها یک جنبه از تدریس است. اهداف و ساختار برنامه درسی، و همچنین مسائل همیشگی مانند راهنمایی و رابطه دانشجو و اساتید نیز، هریک جنبه‌های دیگری از تدریس را تشکیل می‌دهند. کالج‌ها تقریباً هر ربع قرن یک بار در پاسخ به تغییرات فرهنگ و جامعه برنامه‌های درسی خود را مورد بازبینی قرار می‌دهند. بازبینی این برنامه‌ها فرصت‌هایی برای فکر کردن درباره آنها در جامعه و در دنیای آکادمیک ایجاد می‌کند. اینکه چه نقشی به علوم، مهندسی و علوم انسانی داده می‌شود، شاخصی برای ارزیابی این مطلب است که دانشگاه در شکل‌دهی به ذهنیت دانشجویان دوره کارشناسی چه نقشی برای خود قائل است.

آخرین بازبینی برنامه‌های درسی در هاروارد در سال ۲۰۰۲، شروع شده است. کمیته‌های بازبینی متعددی، پیشنهادهای خود را درباره برنامه درسی اعضای هیات علمی در ترم بهار داشتند. برخی اساتید از فقدان الهام بخشی در این بازبینی‌ها گلّه می‌کردند که نظراتشان در قالب مقاله انتقادی تندی در نیویورک تایمز منتشر شد. سایرین حاضر بودند تغییرات پیشنهادی را بپذیرند و از این راضی بودند که برنامه درسی پیشنهادی چیز زیادی از استاد و دانشجو نمی‌خواهد.

از همان ابتدا دو موضوع علوم و جهانی‌شدن محور بازنگری‌ها قرار گرفت. فرض بر این بود که این دو مسئله موتور محرکه پیشرفت بشر دهه‌های پیش‌روست و هاروارد نیازمند آن است که این دو را به عنوان تم‌های مرکزی برای دوره‌های کارشناسی مد نظر قرار دهد. برنامه درسی جدید علوم انسانی را به حاشیه می‌راند. این در حالی بود که رشته‌های آکادمیک مواد اولیه‌ای را که تحصیلات کارشناسی باید از آن تشکیل شوند چنان فراهم کردند که گویی دانشجویانی که در پی یافتن مشاغل در تجارت، حقوق و پزشکی‌اند تقریباً اشتباهی به هاروارد آمده‌اند. این تحمیل انگیزه‌های اقتصادی بر موضوعات و مباحث انتزاعی باعث شد دانشگاه از اهداف آموزشی خود فاصله بگیرد و با اجزای اصلی خود، یعنی دانشجویان، ارتباط ضعیفی داشته باشد. ما این نکته را فراموش کرده‌ایم که دلیل تدریس علوم انسانی این است که به دانشجویان کمک کنیم بفهمند انسان بودن به چه معناست. ما از یاد برده‌ایم دانشجویانی که از خانواده‌های کم بضاعت‌تر می‌آیند ممکن است با پیش فرض‌هایی که در خانواده‌های سطح بالا درباره هدف تحصیلات وجود دارد، موافق نباشند.

اساتید به عنوان دانشمند و محقق استخدام می‌شوند نه به‌عنوان آموزگاران که بناست ارزش‌ها و ایدئال‌ها را به دانشجویان جوان و سردرگم بیاموزد. امروزه به جای آنکه توقع داشته باشیم اساتید دانشجویان را راهنمایی کنند، شاهدیم که دانشگاه‌ها مشاور استخدام می‌کنند و این وظیفه را بر دوش آنها می‌گذارند و حتی به اینکه مسئولیت را از دوش اساتید برداشته و به نام‌های مشاوره محول کرده است افتخار می‌کنند.

نمره‌دهی: موضوعات اندکی وجود دارد که به اندازه نمردهی برای منتقدان دانشگاه‌های بزرگ خوشحال‌کننده باشد. مردم تقریباً همیشه نمره‌های بالا را به وجود نوعی فساد در آموزش عالی نسبت می‌دهند. نمره‌دهی قدمتی تقریباً به اندازه تدریس دارد و اعتراض به نمره‌دهی سهل‌گیرانه نیز به همان میزان سابقه دارد. در واقع اساتید نمی‌دانند چطور نمره‌دهی کنند چون بر سر هدف نمره‌دهی توافقی وجود ندارد. آیا نمره‌دهی یک سنجش عینی است؟ گواهی‌نامه‌ای برای پذیرش در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و یافتن شغل است؟ یا اینکه دادن انگیزه و پاداشی برای درس خواندن دانشجویان؟ با توجه به اینکه هیچ توافقی درباره هدف نمره‌دهی وجود ندارد، طبیعی است توافقی بر سر

استانداردهای آن نیز بسیار کم باشد. مادامی که دانشگاه‌ها تصریح نکنند نمره‌دهی صرفاً اهداف آموزشی دارد، اساتید مخالفت خود را نسبت به سیاست‌های نمره‌دهی، که تحت فشار نگرانی‌های عمومی مردم اتخاذ شده، ادامه خواهند داد.

مسئولیت شخصی: رابطه دانشجویان و دانشگاه‌ها در حال تبدیل به رابطه خریدار و فروشنده کالاها و خدمات گران قیمت است. قیمت خرید بالا در ذهن مشتری بر این اساس توجیه دارد که انتظار بازگشت سرمایه‌ای بیش از آن را دارد، ولی دانشگاه‌ها می‌توانند چشم‌انداز دیگری از نقش خود در قبال دانشجویانشان داشته باشند. کما اینکه زمانی این چشم‌انداز متفاوت را داشتند، چشم‌اندازی که در آن دانشگاه به دانشجویان کمک می‌کرد تا استانداردهایی درباره رفتار شخصی‌شان وضع و مطابق آرمان‌های شرافتمندانه و صادقانه زندگی کنند. این نقش آموزش اخلاقی امروزه تضعیف شده و جای خود را به این طرز تفکر داده که به دانشجویان و خانواده‌هایشان، در ازای پولی که می‌پردازند، هر چه می‌خواهند بدهیم. همچنین این فشار وجود دارد که بیاورد دانشجویان را خوشحال نگهداریم، به این شکل که در پیمایش‌های مربوط به رتبه‌بندی دانشگاه‌های پژوهش محور که بسیار مهم دانسته می‌شود همچنان در سطح بالا باقی بمانیم. به این ترتیب به جای آنکه استخوان‌بندی اخلاقی دانشجویان را محکم کنیم آنها را با آب نبات خوشحال و راضی می‌کنیم و در نتیجه به جای آنکه دانشجویان را از آشیانه به بیرون هل بدهیم آنها را در حد جوجه‌های تازه پرو بال درآورده نگه می‌داریم. به بیان ساده می‌توان گفت دانشگاه‌ها دیگر زمینه رشد دادن دانشجویان خوب عمل نمی‌کنند.

پول و دانشجویان: در هیچ زمانی از تاریخ این گونه نبوده که پول برای دانشگاه‌ها کاملاً بی‌اهمیت باشد، ولی امروزه جمع کردن و خرج کردن پول، تحصیلات عالی را به شکل بی‌سابقه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهد. در بیشتر دانشگاه‌ها فشار مالی شدید، ارائه خدمات به دانشجویان را کاهش داده است اما در هشت دانشگاه بزرگ و معتبر آیوی لیگ و سایر دانشگاه‌های رقابتی‌تر، دانشجویان امکانات و خدمات بهتری دریافت می‌کنند و برنامه‌های درسی‌شان هم اگر بهتر نباشد دست کم پروپیمان‌تر است. رقابت برای جذب دانشجویان بهتر سبب می‌شود تا دانشگاه‌ها بتوانند خوابگاه‌ها و سالن‌های ورزشی بهتری بسازند، کمک هزینه‌های سخاوتمندانه‌تری ارائه کنند و هم‌زمان هم شهریه‌ها را برای کسانی که از پس قیمت‌ها بر می‌آیند بالا و بالاتر ببرند. دانشگاه‌ها برای راضی نگه داشتن دانشجویان و خانواده‌ها، برنامه‌های خود را حول محور خواسته‌های دانشجویان طراحی می‌کنند. به سادگی می‌توان این طور فرض کرد که بازار تحصیلات عالی به نفع دانشجویان طبقه بالا و به ضرر دانشجویان دانشگاه‌های سطح دوم و دانشگاه‌های دولتی عمل می‌کند.

در واقع بازار آزاد به نفع دانشجویان عمل نمی‌کند، چون نیازهای دانشجویان یکی نیست. دانشگاه‌ها کوتاه نظرانه نه طبق چیزی که دانشجویان بدان نیاز دارند بلکه طبق آنچه دانشجویان دوست دارند و ادعا می‌کنند که نیاز دارند عمل می‌کنند. دانشگاه‌های بزرگ از منابع مالی خود استفاده می‌کنند تا درها را برای ورود دانشجویان شایسته‌ای که امکانات مالی‌شان محدود است باز کنند بدون اینکه به این جنبه توجه کرده باشند که این دانشجویان قرار است چگونه با فرهنگ مصرف‌کننده‌ای که بر روابط دانشگاه‌ها و دانشجویان حاکم شده سازگار شوند. برای مثال دانشجویان فقیر نگران کار و شغل آینده خود هستند، ولی هاروارد درس خواندن به قصد استخدام شدن را در تناقض با هدف آموزش لیبرال تصور می‌کند.

دانشگاه‌ها فهمی سطحی و ضعیف از هدف مأموریت آموزشی خود در دوره کارشناسی دارند. آنها معمولاً درباره اینکه باید چه چیزی تدریس کنند سردرگم‌اند و در پاسخ دادن به مشکلات آموزشی نامطمئن و حتی دچار هرج و مرج. دو نیروی عمده با هم ترکیب می‌شوند و در ایجاد این شرایط ددرساز نقش دارند: رقابت و مصرف‌گرایی.

رقابت: رقابت بین دانشجویان، اعضای هیات‌علمی و حتی بین دانشگاه‌ها شدید شده است. رقابت به خودی خود نه خوب است نه بد، اما پیامدهای مثبت و منفی دارد. بی‌شک پاداشی که در اثر تحصیل و کار در یک دانشگاه سطح بالا به افراد داده می‌شود، هم در میان دانشجویان و هم اساتید ایجاد رقابت می‌کند. این رقابت موجب می‌شود هر دوی این گروه‌ها از جهات مهمی بهتر از پیش شوند. با این حال هر چند رقابت سبب شده دانشجویان و اساتید بهتری جذب دانشگاه‌های برتر شوند، اما دو گروه دیگر را از این دانشگاه‌ها رانده است.

اساتیدی که برای کسب موقعیت تدریس یا گرفتن ترفیع در دانشگاه‌های پژوهش محور بزرگ در رقابتند، هر روز با دقتی بیش از پیش تعلیم می‌بینند، تخصصی‌تر شده، و در تخصص خود ریزتر می‌شوند. استخدام رسمی و دائمی در این دانشگاه‌ها بیشتر بر مبنای کمیت و

کیفیت تحقیقاتی که انجام داده‌اند و در درجه دوم بر مبنای توانایی و حسن سابقه تدریس صورت می‌گیرد و تقریباً هیچ ربطی به علاقه و مهارت متقاضی موقعیت استادی در رشد دادن دانشجویان و تبدیل آنها به افرادی بالغ و بزرگسال ندارد. امروزه تعداد بسیار اندکی از اساتید ورود به محیط آکادمیک را مأموریت و تکلیفی اصیل برای خود تلقی می‌کنند. از میان همان تعداد معدودی هم که با این انگیزه وارد عرصه می‌شوند باز هم تعداد بسیار کمتری هستند که بتوانند از سد استخدام رسمی و دائمی در این دانشگاه‌های ممتاز بگذرند. فشار موجود برای آنکه افراد هرچه سریع‌تر و بیشتر کتاب و مقاله چاپ کنند موجب شده تا تألیف آکادمیک به کاری مبهم، کمتر ریسک‌پذیر و نوآور و بیشتر تکنیکی تبدیل شود، چرا که اساتید تازه‌کار هم ترجیح می‌دهند درباره مسائلی کار کنند و بنویسند که می‌دانند در مجله‌ها و مطبوعات آکادمیک پذیرفته می‌شود. در برخی حیطه‌های علوم پایه و علوم اجتماعی، وابستگی تحقیقات به حمایت‌های مالی دولت از پروژه‌های تحقیقاتی موجب می‌شود فرایند جست‌وجوی حقایق با تحریف مواجه شود. از آنجا که اختراعات و نوآوری‌هایی که قابلیت دریافت حق ثبت اختراع را داشته باشند تضمینی برای غنی‌تر شدن دانشگاه‌ها است، اساتید روابط خود را با بخش صنعت به همان اندازه مهم در نظر می‌گیرند که روابطشان را با دانشجویان.

هرکس ضوابط استخدام و گرفتن ترفیع در دانشگاه‌های بزرگ بررسی قرار دهد از اینکه چرا اساتید تا این اندازه کم به دانش اهمیت می‌دهند متعجب نخواهد شد، بلکه برعکس در عجب خواهد که چرا هنوز عده‌ای از اساتید، به رغم فقدان مشوق و انگیزه، به دانشجویان توجه دارند. در حوزه علوم پایه و به ویژه در رشته‌های علوم انسانی گاهی می‌بینیم دانشمندانی که بزرگترین سهم را در پیشرفت آن علم داشته‌اند کسانی هستند که عمق دانش‌شان با وسعت فهم‌شان تطابق داشته است؛ کسانی که می‌توانستند از مسائلی که پیشاپیش می‌دانسته‌ایم نکات جالبی را بیرون بکشند؛ هرچند در ابتدا حرفشان بی‌ربط به نظر می‌رسیده است. چنین وسعت نظری دقیقاً همان چیزی است که یک استاد را برای جوانان به یک مربی خردمند و الهام بخش تبدیل می‌کند. متأسفانه در فرایند جذب و استخدام و ترفیع اساتید جدید و جوان به این مسئله ارزش اندکی داده می‌شود. بالا بردن استانداردهای علمی و پژوهشی برای استخدام رسمی دائمی در دانشگاه، معیارهای انتخاب را محدودتر ساخته و موجب شده مردان و زنانی که در برنامه‌های تحقیقاتی خود فاضل‌تراند اما به طور کلی به خیر و صلاح دانشجویان کمتر اهمیت می‌دهند، به دانشگاه‌ها راه یابند البته استثنائات قابل توجهی هم در این میان وجود دارد.

دانشگاه‌ها مایل‌اند تنوع جنسیتی و قومیتی اساتید را افزایش دهند، اما به ندرت پیش می‌آید حتی به فکر دانشگاه‌ها خطور کند که اساتید باید نسبت به دانشجویان با کلیت انسانی‌شان مسئول باشند و آنها را در طول این سال‌های سخت که زندگی‌شان را شکل می‌دهد یاری کنند، چه رسد به اینکه انتخاب، آموزش و ارزیابی اساتید با این ملاک صورت بپذیرد. فشارهای مختلفی بر فرایندی که به شکل‌گیری هیات علمی دانشگاه‌ها وارد منجر می‌شود اثر می‌گذارد. فشارهایی وجود دارد که می‌کوشد این نظر را به کرسی بنشاند که افرادی باید در هاروارد استخدام شوند که اکتشافات علمی بعدی جهان دانش قرار است به دست آنها اتفاق بیفتد؛ کسانی که می‌توانند گونه‌ای از سنت یادگیری را پیش ببرند که اگر در هاروارد نباشد از روی کره زمین پاک خواهد شد؛ کسانی که بر دنیای هنر و ادبیات تأثیر مهمی می‌گذارند؛ کسانی که بر واشینگتن و پکن اثر می‌گذارند؛ کسانی که سبب می‌شوند هیات علمی هاروارد بیش از پیش نشان‌دهنده بدنه دانشجویی هاروارد باشد؛ به این ترتیب فرایند انتخاب و گزینش اساتید نیز در محیطی بسیار رقابتی صورت می‌پذیرد. تمام دانشگاه‌های پژوهش محور دیگر هم همین هدف را دارند اما هیچ فشار رقابتی‌ای بر اساتید اعمال نمی‌شود تا آنها را وادار کند از دانشجویان انسان‌های بهتری بسازند.

با وجود اینکه دایره متقاضیان ورود به دانشگاه‌های برتر در طول نیم قرن گذشته بسیار بزرگ‌تر شده، بدنه دانشجویی این دانشگاه‌ها رشد کمی اندکی داشته است. دانشگاه‌های عالی زیادی وجود دارد و جایگاه برتر بعضی دانشگاه‌های خاص در اذهان جامعه، با وجودی که قابل درک است به یک وسواس و علاقه بیش از اندازه در سطح ملی بدل شده است. پذیرش در این دانشگاه‌های برتر، موفقیت بزرگی تلقی می‌شود و همه می‌دانند منظور از دانشگاه‌های برتر کدام دانشگاه‌ها است. تعداد زیاد متقاضیان و ثابت ماندن تعداد ورودی‌ها در هاروارد، نکته‌ای را بر همه واضح کرده است: پذیرفته‌شدن در این دانشگاه چیزی شبیه محالات است. والدین و معلمان یک دانش‌آموز دبیرستانی که اهداف و صلاحیت‌های بی‌عیب و نقصی دارد و بهترین دانش‌آموزی بوده که مدرسه از سال‌ها پیش به خود دیده، وقتی می‌شنوند درخواست پذیرش او از طرف دانشگاه هاروارد رد شده سردرگم و عصبانی می‌شوند، که البته قابل درک هم هست.

از آنجا که تعداد بسیار زیادی از متقاضیان پذیرش در هاروارد نمرات بالایی در کلاس‌ها و آزمون‌ها کسب کرده‌اند، انتخاب بین آنها از طریق اطلاعات غیر عددی‌شان انجام می‌گیرد. این مطلب را که هیات‌گزینش برای انتخاب یک کاندیدا و انتخاب نکردن فرد دیگر چه ملاکی در ذهن دارد، به سختی می‌توان دریافت. اغلب اوقات آنها سعی می‌کنند چنان انتخاب کنند که بالاترین ظرفیت ممکن از مجموع دانشجویان به دست آید و بیشترین بهره از امکانات متقاضیان موجود گرفته شود. دانش‌آموزی که با فرصت‌ها و امکانات محدود توانسته به بالاترین نتایج برسد بیش از فرد دیگری که به همان سطح نتایج رسیده ولی امکانات بیشتری داشته‌شان پذیرش دارد. بعضی افراد در این فلسفه نوعی تئوری معیوب «ارزش مقایسه‌ای» می‌بینند. اگر فرزندی که والدینش کتابخوان نیستند شعر خوبی بسراید آیا ارزش کارش بیش از ارزش پروژه علمی فوق‌العاده‌ای است که فرزند دو استاد رشته بیولوژی انجام داده باشند؟

برای دانش‌آموزان متقاضی پذیرش و والدینشان درک این مسئله بسیار دشوار است که پذیرش دانشگاه بر اساس رزومه‌ای هر چه طولانی‌تر اعطا نمی‌شود. هر چند دستاوردهای گذشته فرد مدرکی در جهت تضمین آینده وی است ولی هدف فرایند گزینش سرمایه‌گذاری روی آینده است نه پاداش دادن به گذشته افراد. فرایند دشوار گزینش با تمامی تناقض‌ها، ناامیدی‌ها و بی‌فکری‌های احتمالی، تلاشی است برای تشکیل اجتماعی از افراد که پس از چهار سال زندگی و تحصیل در کنار هم، جهان ما را به اشکال مختلف بهبود ببخشند. مأموریت بزرگ ما این است که بر تمامی جهان، از جمله دنیای آکادمیک، اثرگذار باشیم؛ هر چند دانشگاهیان آینده، هیچ‌گاه محصول اصلی کالج هاروارد نباشند.

برای کاندیداهایی که درخواست پذیرش‌شان رد شده و خانواده‌های آنها، فهم ذهنیت انتخابگران بسیار دشوار است. این مسئله حتی می‌تواند اساتید را هم سردرگم کند. متقاضی بسیار برجسته‌ای که به نظر می‌رسد حتی برای تحصیلات تکمیلی هم نامزد شایسته‌ای باشد رقابت را به متقاضی دیگری که سوابقش به اندازه نفر قبلی درخشان نبوده ولی در جنبه‌های غیر آکادمیک فوق‌العاده ظاهر شده است واگذار می‌کند. چطور چنین چیزی ممکن است در حالی که هاروارد در سکوی نخست یک نهاد آکادمیک قرار دارد؟ هاروارد چیزی بیش از سهم خود از ستاره‌های دنیای آکادمیک را طلب می‌کند، با این حال هر ساله تعداد نسبتاً کمی از متقاضیان صرفاً بر اساس شایستگی‌های آکادمیکشان در این دانشگاه پذیرفته می‌شوند. هدف بزرگ فرایند گزینش یافتن افرادی با بهترین نمرات دبیرستان نیست، بلکه یافتن افرادی است که تغییر در آینده جهان ایجاد کنند.

نتیجه پیشرفت‌های هاروارد در زمینه‌های مختلف فشار شدید و بی‌سابقه‌ای است که برای پذیرش گرفتن از این دانشگاه وجود دارد. هاروارد و سایر دانشگاه‌های بزرگ به دلیل فشاری که در فرایند دادن پذیرش بر متقاضیان وارد می‌شود سرزنش می‌شوند ولی این دانشگاه‌ها باید تصمیم بگیرند، از بین خیلی متقاضیانی که هر روز بر تعدادشان افزوده می‌شود، منابع و فضای محدود خود را به چه کسانی اختصاص دهند. خانواده‌ها به غلط فکر می‌کنند فرمولی جادویی برای گرفتن پذیرش وجود دارد و برنامه‌فرزندان‌شان را طوری طراحی می‌کنند که گواهینامه‌های متعددی را روی هم جمع کنند و می‌کوشند تمام جنبه‌های زندگی‌شان را کاملاً بی‌عیب و نقص نگه دارند.

چنین رقابتی مثل هر رقابت دیگر محاسن خودش را دارد: دانش‌آموزان با دستاوردها و مهارت‌های قابل توجهی به دانشگاه وارد می‌شوند، ولی از آنجا که به تحصیلات دبیرستانی خود بیشتر به چشم وسیله‌ای برای کسب پذیرش از یک دانشگاه خوب نگاه کرده‌اند تا بنیان و پایه‌ای برای زندگی آینده، هنگامی که وارد دانشگاه می‌شوند به مهارت‌های لازم برای رویارویی با آزادی‌هایی که دانشگاه برایشان به ارمغان می‌آورد مجهز نیستند. برخی دانشجویان با جایگزینی هدفی مانند گرفتن پذیرش دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های برتر یا گرفتن پیشنهاد کار از یک شرکت خوب، خود را دوباره سرگرم می‌کنند. بعضی دیگر هم بنیادهای روانی‌شان به قدر کافی مستحکم هست که بتوانند از این آزادی به خوبی استفاده کنند، ولی بسیاری از دانشجویان پس از گذراندن یک سال در دانشگاه احساس می‌کنند در حال راه رفتن روی تردمیلی هستند که آنها را به نا کجا می‌رساند و دچار بحران می‌شوند. از خود می‌پرسند چرا این‌طور سخت تلاش کرده‌اند و شاید متوجه شوند آن آینده‌ای را که والدینشان آنها را به شدت به سویش هل داده‌اند و به خاطرش همه چیزشان را قربانی کرده‌اند نمی‌خواهند.

دانشجویی که بتواند در چنین معمای از راهنمایی‌های یک استاد بهره‌مند شود فرد خوش‌شانسی است. اساتید معمولاً فکر می‌کنند هر کس در چنین دانشگاه معتبری پذیرفته شده باشد باید خیلی هم قدر دان باشد که می‌تواند از تدریس اساتید بهره‌مند شود و از این می‌نالند که

چرا فضای آموزشی محدود این دانشگاه به دانشجویانی چنین بی‌انگیزه اختصاص داده شده است. به این ترتیب چرخه معیوبی ایجاد می‌شود مدیریت دانشگاه به جای پرمخاطره‌تر و سخت‌گیرانه‌تر کردن جایگاه رقابتی دانشگاه در بازار جذب اساتید، با طرح توقع عملکرد بهتر از آنان، در برابر ناراضیاتی دانشجویان از هیات علمی، با استخدام کارکنان بیشتر در بخش حمایت از دانشجویان واکنش نشان می‌دهد. رقابت فی نفسه نه خوب است و نه بد، ولی رقابت برای کسب موفقیت در دانشگاه‌های بزرگ پژوهش محور، عواقب منفی مودیان‌های برای دانشجویان و انتظارات آنها از دانشگاه دارد.

مصرف‌گرایی و رؤیای آمریکایی

همزمان با رقابت دانشگاه‌ها بر سر جذب دانشجویان بهتر، هزینه حضور در این دانشگاه‌ها بالا رفته است. شهریه یک سال حضور در بیشتر دانشگاه‌های خصوصی آمریکا و نه فقط در دانشگاه‌های برتر در حدود درآمد سالانه یک خانواده معمولی آمریکایی است. دانشگاه‌ها کمک‌های مالی سخاوتمندانه‌ای را در اختیار دانشجویان خوب طبقات پایین اجتماع می‌گذارند تا آنها بتوانند بدون اینکه بار غیر قابل تحملی خانواده-هایشان تحمیل کنند، در این دانشگاه‌ها درس بخوانند. با وجود این والدینی که درآمد پایینی دارند برای آنکه فرزندان‌شان را برای دانشگاه رفتن حاضر کنند در طول سالیان چیزهای بسیاری را قربانی کرده‌اند، زیرا آنها به درستی دانشگاه را مسیری به سوی امنیت اقتصادی آینده فرزندان‌شان می‌بینند؛ امنیتی که خود هرگز تجربه نکرده‌اند.

وقتی افرادی از طبقات بالا که شهریه زیادی می‌پردازند و افرادی از طبقات پایین که در جست‌وجوی پیشرفت اجتماعی و اقتصادی هستند وارد دانشگاهی می‌شوند که هیچ تکلیف آموزشی خاصی را برای خود تعیین نکرده است، انتظارات بالای دانشجویان و والدین‌شان با پاسخ‌های سطحی دانشگاه مواجه می‌شود. بعضی خانواده‌ها در ازای پولی که پرداخته‌اند امکانات مطالبه می‌کنند و برای برخی دیگر بهای این پول آینده‌های مشخص و روشن برای فرزندان‌شان است. برخی از آنها از مسائلی مانند کمبود عمومی امکانات، اتاق‌های دو تخته، خدمات غذایی، و فقدان یک زندگی اجتماعی نهادی شاکی‌اند. دیگری هم هستند که با مقررات آکادمیک بی‌معنایی که سال‌ها قبل توسط دانشکده‌ها وضع شده مشکل دارند، قوانینی که در جلسات بین دپارتمان‌ها در قدیم وضع شده که هیچ استاد یا رئیس دانشکده‌ای حتی آنها را به یاد هم نمی‌آورد.

علت ناراضیاتی دانشجویان این است که می‌بینند بسیاری از اساتید به آنها علاقه‌ای نشان نمی‌دهند مگر به آن دسته از دانشجویان که به نظر می‌رسد دانشگاهیان بالقوه آینده خواهند بود و برنامه درسی هم بیشتر حول محور علائق اساتید و دانشکده تنظیم شده تا حول محور خواسته‌های دانشجویان و خانواده‌های آنها. هم دانشگاه و هم دانشجویان نکته مهم‌تری را فراموش کرده‌اند: اگر می‌خواهیم تجربه دانشگاهی راضی‌کننده‌تر از این بشود باید هدف آموزشی بزرگتر آن را تشخیص داده و حمایت کنیم.

در آن محیط رقابتی که دانشگاه‌ها می‌خواهند از بین کل جمعیت جهان بهترین‌ها را به عنوان دانشجو انتخاب و از بین تمام افراد دارای مدرک دکتری هم بهترین‌ها را به عنوان استاد جذب کنند، حسن شهرت دانشگاه در افکار عمومی بسیار مهم‌تر از زمانی است که دانشگاه‌ها به منبع محدود دانشجویان و اساتید خود متکی باشند؛ از همین رو امروزه دفاتر ارتباطات و روابط عمومی نقش مهمی در هر دانشگاه ایفا می‌کنند. اساتید و روسای دانشگاه‌ها از صحبت کردن با مطبوعات دلسرد شده‌اند؛ مبادا در جایگاه صاحب منصبی دانشگاهی حرفی ناخوشایند و دردسر ساز بزنند. نتیجه ناراحت‌کننده آن است که موشکافی‌های رسانه‌ها همواره توجهات را از مسائل اصلی دور کرده و نگرانی‌های عمومی و دغدغه‌های حاشیه‌ای عامل اصلی گرفتن تصمیماتی می‌شود که باید با مشورت‌های اصولی‌تر اتخاذ شوند.

پوچی تحصیلات کارشناسی از مسئله موفقیت بزرگ سرچشمه می‌گیرد. امروزه دانشگاه‌ها تبدیل به نهادهای تحقیقاتی برجسته‌ای شده‌اند ولی از سوی دیگر صرفاً نهادهایی شایسته سالارند که به جای توجه به پس زمینه خانوادگی و توانایی مالی، دانشجویان خود را بر مبنای استعداد، جاه‌طلبی و انتظار موفقیت انتخاب می‌کنند. این دانشجویان بی‌روح نیستند ولی دانشگاه آنها بی‌روح است. هر چه اثرات جانبی برای دانشجویان کارشناسی مساعد بوده باشد باز هم اجتناب ناپذیر نیست.

برای اصلاح و مرمت دانشگاه لازم نیست شیوه تفکر به کلی عوض شود. تعداد بسیار کمی از مشکلات تحصیلات کارشناسی هست که مسائل جدیدی به شمار بیاید. نگرانی‌ها درباره رقابت آکادمیک، سیاست‌های نمره‌دهی، و دانشجویانی که عضلاتشان قوی‌تر از مغزشان است مسائل نسبتاً جدیدی است، ولی هیچ یک از این پدیده‌ها چیزی نیست که برای نخستین بار در اواخر قرن بیستم دیده شده باشد.

باید از یک موضوع مطمئن باشیم: اینکه بی‌هدف شدن دانشگاه‌های بزرگ آمریکا مسئله بی‌اهمیتی نیست. هاروارد، ییل، پرینستون؛ این دانشگاه‌ها صرفاً محلی برای کنجکاو محض نیستند. آنها و سطح استانداردهایی که برای بقیه دانشگاه‌ها تعیین می‌کنند، تحصیلات عالی را در آمریکا پیش می‌برد؛ امری که بخش مهمی از آینده ما بدان وابسته است. از یک قرن و نیم پیش به این سو دانشگاه‌ها به سمتی رفتند که روی پای خود بایستند. دانشگاه‌های بزرگ آمریکا بهترین دانشگاه‌ها در جهان‌اند. آنها به مثابه چاه‌هایی هستند که جامعه را با تخیل، ابتکار و خلاقیت سیراب می‌کنند. رهبران آینده جامعه آنچه را در این دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود خوب یا بد می‌آموزند. اکتشاف‌ها و نوآوری‌های دانشجویان این دانشگاه‌ها منبع موفقیت ملی در قرون آتی خواهد بود. اخلاقیات شخصی این دانشجویان استانداردهای دولت و شرکت‌های آینده را بنا خواهد کرد. با وجود این به ندرت از دانشگاه‌ها به عنوان مدافع آرمان‌های والا برای رهبران آینده آمریکا یاد می‌شود. فرارفتن تمرکز این دانشگاه‌ها از محدوده مرزهای ملی سبب شده تا امیدهای آنها برای ایالات متحده کمتر شود. دانشگاه‌ها که دیگر میلی به درگیر کردن خود در مباحثات و جدل‌های سیاسی و اخلاقی ندارند دانشجویان خود را به جست‌وجوی معنایی در مطالعات خود دعوت نمی‌کنند و به یافتن هدفی در زندگی‌شان بر نمی‌انگیزند. آینده آمریکا به آموزش در دانشگاه‌های برتر ما بستگی دارد، نه تنها از طریق برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها بلکه همچنین از طریق درس‌هایی که درباره نقش افراد در جامعه به دانشجویان می‌آموزند. زمان آن رسیده که بپرسیم آیا این نهادها وظیفه‌ای را که جامعه از آنها انتظار دارد انجام می‌دهند یا خیر.

مدیریت برنامه، بودجه و نظارت راهبردی - گروه برنامه‌ریزی

فصل اول: انتخاب و جهت

هنگامیکه در دومین سال تدریس، در کلاس ریاضیات کاربردی با دانشجویی پر انرژی به نام بیل گیتس روبرو شدم به سادگی فهمیدم که فرد باهوشی است. در نخستین جلسه درس یک مسئله ریاضی را که هیچ کس تا به حال موفق به حل آن نشده بود روی تخته نوشتم تا به دانشجویان نشان دهم چطور حل مسائلی که ظاهری ساده دارند ممکن است سخت باشد. چند روز بعد گیتس به دفتر من آمد و راه حلی را برای مسئله پیدا کرده بود همراه خود داشت. او بعدها، با همراهی استاد دیگری که آن درس را با من تدریس می‌کرد، راه‌حش را در یک مجله علمی ریاضیات به چاپ رساند. من خیلی سریع فهمیدم گیتس دانشجوی باهوشی است ولی دانشجویان باهوش برای من چیز جدیدی نبودند. در سال‌های ۱۹۶۴ تا ۱۹۶۸ که در هاروارد به عنوان یک دانشجوی کارشناسی درس می‌خواندم هم‌کلاسی‌های باهوش زیادی داشتم. برای اینکه بتوانم به چنین افرادی درس بدهم بعدها پیشنهاد کاری هاروارد را پذیرفتم.

من در اوضاع و احوال آشفته سال ۱۹۶۹، که پلیس با شلیک گاز اشک‌آور سالن دانشگاه را گرفت، حضور نداشتم و شاهد مواجهه بین اساتید و دانشجویان نبودم. پس از فارغ‌التحصیلی دو سال خدمت سربازی‌ام را در جنگ ویتنام سپری کردم. تا سال ۱۹۷۴ که در حال اتمام دوران دکتری در این دانشگاه بودم، فضای دانشگاه از شش سال پیش که آن را ترک کرده بودم آرام‌تر شده بود. فضای احضار به خدمت نظامی و ترور در مارتین لوتر کینگ و رابرت کندی به شدت بر بهار زندگی من سایه کند ولی اینک دیگر آن زمان و آن وضعیت سپری شده بود. دانشجویان دوره‌های کارشناسی در سال ۱۹۷۴ دیگر دانشگاه را به چشم دشمن نمی‌دیدند و در نگاه من تدریس برای آنها چشم‌انداز هیجان‌انگیزی داشت. اگر نمی‌توانستم در جایی مثل هاروارد به کار تدریس بپردازم به صنعت کامپیوتر می‌پیوستم و در آنجا مشغول می‌شدم.

من از گیتس چیزهای زیادی درباره استعداد، تحصیل و برتری آموختم. یکی از چیزهایی که قطعاً از او آموختم فروتنی است. نمی‌شود گفت در هر کلاس هاروارد یک بیل گیتس وجود دارد ولی در هر کلاسی قطعاً دانشجویانی هستند که حتی از بیشتر اساتید هم باهوش‌تر و الهام‌بخش‌ترند. من یاد گرفتم درباره ادعاهای مربوط به «ارزش افزوده» در دانشگاه‌ها دیر باور باشم. یکی از اساتید دانشگاه پرینستون که از آشنایان من است به کنایه می‌گفت این واقعیت که موفق‌ترین شاگرد من (بیل گیتس) دانشجوی انصرافی هاروارد بوده بیانگر این نظریه است که ارزش افزوده هاروارد حالتی معکوس دارد: هر چه تحصیلات شما در هاروارد بیشتر باشد در زندگی‌تان کمتر به جایی خواهید رسید؛ ولی تجربه من حاکی از این است که گاهی استعداد و انگیزه یک دانشجوی هارواردی تا پایان عمرش با او می‌ماند و نیز فهمیده‌ام که تغییر جهان برای کسانی که روبه‌روی من روی نیمکت‌های هاروارد نشسته‌اند یک جاه‌طلبی غیرمنطقی نیست. من آموخته‌ام استاد هاروارد بودن یک امتیاز است و این طرز تفکر تا آخرین روز تدریس با من خواهد ماند. شاید به همین دلیل باشد که وقتی بیل گیتس جوان در انتهای کلاس من چرت می‌زد، خیلی بلند سرش داد نکشیدم! شاید گمان کرده باشم که او شب‌ها تا دیروقت روی مسئله‌ای مهم‌تر از مجموعه مسائلی که من برای حل کردن داده بودم کار می‌کرده است؛ هر چند کمی بعد فهمیدم او روی برنامه کامپیوتری که بعدها نخستین تولید مایکروسافت شد کار می‌کرده است. در هر صورت من نمی‌توانستم او را برای خواب آلودگی سرزنش کنم، من استاد بی‌تجربه و کسل‌کننده‌ای بیش نبودم و حداقل چیزی که از اساتیدها انتظار می‌رود این است که آموزشی در خور دانشجویان به آنها ارائه کنند.

برنامه درسی (برنامه آکادمیکی که دانشجویان باید برای اخذ مدرک از آن پیروی کنند) چیزی بیش از یک کتابچه قوانین حاوی الزامات و قواعد است. این برنامه بیانگر نگاه دانشگاه به این مقوله است که اصولاً تحصیل و آموزش به چه معناست؛ در نتیجه تصمیم به تغییر برنامه درسی می‌تواند تسریع‌کننده نبردی میان ایده‌ها و عقاید گوناگون درباره هدف دانشگاه باشد.

در اوایل اکتبر ۲۰۰۲ هاروارد برنامه‌ای را آغاز کرد که رئیس وقت دانشگاه، لورنس سامرز از آن با عنوان «بزرگترین بازبینی برنامه‌های درسی هاروارد در قرن اخیر» نام برد. ویلیام سی. کربی، رئیس دانشکده علوم و فنون، بنیادی‌ترین پرسش را مطرح کرد: «یک مرد یا زن تحصیل کرده بودن در ربع اول قرن بیست و یکم به چه معناست؟»

هسته مرکزی درسی، تخصصی سازی، و گزینه‌های انتخابی. این‌ها دسته‌بندی‌های قدیمی‌ای است که دانشگاه هاروارد الزامات فارغ‌التحصیلی دانشجویان را از سال ۱۹۴۹ ذیل آنها طبقه‌بندی می‌کرده است. می‌توان گفت مشکل برنامه درسی جدید این بود که هیچ تصویری از مقصد و حتی مسیر رسیدن به آن به دست نمی‌داد. کربی هیچ‌گاه به طور مشخص نگفت دقیقاً چه چیزی در ذهن داشته ولی به نظر می‌رسد نکته مهم برای او ارزش قائل شدن برای آزادی دانشجویان در خواندن چیزی بوده که به آن علاقه داشته‌اند.

هفت ماه بعد، کمیته اساتید گزارشی فوری تحویل داد که هنوز پرسش‌های پایه‌ای را هم جواب نداده بود. گزارش شامل قواعد و الزامات کمتر و حق انتخاب‌های بیشتر برای دانشجویان بود و سعی می‌کرد انعطاف‌پذیری آنان را افزایش دهد. این گزارش بر بین‌المللی سازی و انقلاب علمی تأکید می‌کرد. سایر پیشنهادها اکثراً ساختاری و آموزشی بود، از جمله پیشنهادها اصلاح تقویم آموزشی و محدودیت‌هایی درباره تعداد دروس در هر رشته. منتقدان این گزارش بلافاصله از عدم انسجام آن شکایت کردند. حتی نویسنده اصلی گزارش اذعان می‌کرد برنامه درسی جدید جهت‌گیری خاصی ندارد و اظهار امیدواری کرده بود فلسفه راهنمای آن در سال‌های آتی پدیدار شود.

یک سال بعد پیش‌نویس گزارش درباره قوانین آموزش عمومی هنوز وضعیتی شناور داشت. یکی از اعضای هیات تدوین‌کننده گزارش، جوهر آن را این طور توصیف می‌کند: «در نهایت هیات به این نتیجه رسید که بهترین کار این است که ردیفی از بطری‌های خالی را آن بالا بچیند و ببیند اساتید چطور می‌خواهند آنها را پر کنند». چطور ممکن است هیات علمی یک دانشگاه بزرگ دو سال تمام ابتدایی‌ترین پرسش‌های مربوط به آموزش دوره کارشناسی بحث کنند و نتیجه کارشان برنامه‌ای درسی بر مبنای بطری‌های خالی باشد؟

گزارش به طور قطع با مشکلات عملیاتی مواجه بود. رئیس دانشگاه بی‌تجربه، بیش از حد جاه‌طلب و کم صبر بود. در حالی که بسیاری از اساتید در کمیته بازبینی عضویت داشتند، بعضی از آنها متوجه شدند اسامی‌شان پای توصیه‌نامه‌هایی که هرگز ندیده و گزارش‌هایی که هرگز به آن رأی نداده بودند آمده است. یکی از اعضای دپارتمان به طور محرمانه به من گفت این بازبینی از دو اصل بنیادی تخطی کرده است: یکی اینکه پیش از طراحی راه حل ابتدا مشکل را به درستی بفهمیم و دیگری این اصل که نباید آن قدر عوامل مختلفی را تغییر بدهیم که نتوانیم بفهمیم تغییرات معلول کدام یک از علل بوده‌اند.

با نگاهی به برنامه‌های درسی در سایر دانشگاه‌های بزرگ به مشکل عمیق‌تری بر می‌خوریم: دانشگاه‌ها به سختی می‌توانند بگویند تحصیلات و آموزشی که به دانشجویان ارائه می‌کنند مشخصاً چیست؟ پهنه آموزش و داشتن حق انتخاب، خود به اهداف غایی تبدیل شده‌اند که البته همیشه هم با هم همساز نیستند، چون معمولاً باید دانشجویان را به گذراندن دوره‌های گسترده‌تر وادار کرد. وقتی کالج‌ها در این باره سخن می‌گویند که تحصیلات و آموزشی که به دانشجویان ارائه خواهد شد تا چه اندازه گسترده است یا اینکه دانشجویان تا چه اندازه از آزادی عمل‌شان خشنود خواهند شد، به سادگی از گفتن اینکه دانشجویان چه چیزهایی را قرار است یاد بگیرند طفره می‌روند. گستردگی و آزادی در دنیای آکادمیک مثل نرخ پایین مالیات در دنیای سیاست است. به سختی می‌توان با آنها مخالف بود؛ حتی اگر با هزینه بالا و به قیمت قربانی شدن چیزهای مهمی به دست آمده باشند.

هاروارد از ابتدا مأموریتی بزرگ داشت. منشور ۱۶۵۰ می‌گوید اهداکنندگان اولیه، عطایای مالی خود را با هدف «پیشرفت ادبیات، هنر، و دانش‌های فاخر و ... برای ساخت خوابگاه و تهیه سایر ملزومات تحصیل جوانان انگلیسی زبان یا سرخ‌پوست در این کشور در راستای اهدافی بر محور دانش و عبادت» اهدا می‌کردند. پس تمامی مقاصد اولیه چیزهایی مانند تولید دانش، تحصیل جوانان، و آموزش آنچه جوانان به آن نیاز دارند و نیز نحوه زیستن به آنان بوده است؛ حتی تعهدی هم در خصوص تنوع وجود داشته است. هر کس این منشور را از چشم‌انداز قرن بیست و یکمی بخواند وسوسه می‌شود نسبت به وفاداری هاروارد به اهداف اساسی‌اش «در بحبوحه تغییر و در میانه طوفان» حالتی نوستالژیک پیدا کند، ولی شاید معنای این کلمات در طول زمان و با روشنفکرتر شدن جامعه دچار تغییر شده باشد. درست همان طور که محتوای سند تأسیسی دیگری که یک قرن ونیم بعد در فیلادلفیا نوشته شد هم دچار تغییر معنایی شده است؛ بنابراین شاید بتوان معادل امروزی «عبادت» را در این سند «اخلاقیات» و یا حتی «انسانیت» در نظر گرفت. همان طور که واژه مرد در متن قانون اساسی ایالات متحده، در خوانشی امروزی، می‌تواند شامل زنان و سیاه‌پوستان هم باشد. با استمداد از این معقولیت تغییر معنایی تعبیر گذشته، شاید ترجیح بدهیم این طور فکر کنیم که هاروارد پیشرفت هنر و علوم را دنبال می‌کرده و دانش و ارزش‌ها را به جوانان انتقال می‌داده است.

متأسفانه آن ایدئال لیبرال با نحوه عمل هاروارد در بخش عمده تاریخچه‌اش سازگار نیست. هاروارد در دو قرن اول تأسیس خود دانش بسیار اندکی تولید کرد. هدف این دانشگاه در آن زمان نه تولید دانش بود و نه حتی مطالعه ادبیات، هنر و علوم به معنایی که امروزه می‌فهمیم. توضیح دقیق از اصول و عقاید این دانشگاه، چهار سال پس از تأسیس دانشگاه مشخص شد. نویسنده پیوریتن این متن می‌نویسد به محض آنکه ضروریات اولیه زندگی تأمین شد «یکی از موارد بعدی که آرزو داری عملی کنیم ارتقای یادگیری و تداوم دادن آن برای آیندگان است، چرا که جای نمی‌خواهیم نسل بعدی کشیش‌ها و متصدیانی که در کلیساهایمان داریم بی‌سواد باشند». بر این مبنا، وظیفه اولیه هاروارد آموزش روحانیان و تولید کشیشان باسواد بوده که دانشی را که توسط مهاجران پیوریتن از انگلستان آورده شده بود حفظ کنند.

در اواسط دهه ۱۸۰۰ هاروارد از خودراضی با سایر کالج‌های نیوانگلند رقابت می‌کرد و آوازه‌اش رو به افول بود. در سال ۱۸۴۴ یکی از ناظران به جمعی از فارغ‌التحصیلان گفت «هاروارد در این اواخر مدام در حال از دست دادن اعتماد به نفس و برتری خود در اجتماع بوده و به سرعت در حال تبدیل شدن به دبیرستانی برای بخشی از جوانان بوستون و حومه آن است». دانشگاه تنها با انقطاعی رادیکال از گذشته توانست بهای یافتن مسیر نو را بپردازد. برتری آکادمیک برای اساتید و آزادی انتخاب رشته و درس برای دانشجویان، که آرمان‌های دوگانه رئیس دانشگاه در زمان ریاست الیوت بود عواقبی به دنبال داشت که دانشگاه هنوز هم در حال مقابله با آنهاست.

چارلز ویلیام الیوت در سال ۱۸۶۹ به مقام ریاست هاروارد رسید. این لحظه مهمی برای هاروارد و برای کشور آمریکا بود. در آن زمان از هر دو هزار نفر ساکنان نیوانگلند به ندرت یکی به دانشگاه می‌رفت و تعداد افراد تحصیل کرده در چند دهه منتهی به آن دوره حتی از این هم کمتر شده بود. زمانی که الیوت به ریاست هاروارد رسید شیمی‌دانی سی و پنج ساله بود. وی به مدت چهار سال در مقام ریاست دانشگاه باقی ماند و در طول این مدت دانشگاه را به کلی تغییر داد. او از همان ابتدا اولویت‌هایش را به وضوح مشخص کرد و در سخنرانی افتتاحیه دوران ریاستش اعلام داشت حوزه کار هاروارد شامل تمام حوزه‌های دانش بشری خواهد بود. «در بهترین سطح»؛ این عبارت از دید دانشگاه قرن بیست و یکمی قدری سست مایه به نظر می‌رسید، ولی این ایده که دانشگاه باید حول محور تعالی و برتری بگردد، بهترین دانشجویان را داشته باشد، با بهترین اساتید و در مهد پیشرفته‌ترین آموزش‌ها درس بخوانند در زمان خود یک نوآوری محسوب می‌شد. لحظه‌ای که الیوت سخنرانی افتتاحیه خود را آغاز کرد، لحظه نادری در طول تاریخ بود. مردی در سخنرانی خود وعده تغییر همه چیز را داد و سپس به حرف خود عمل کرد. کسانی که سخنرانی او را شنیدند فهمیدند انقلابی در راه است. فارغ‌التحصیلان هاروارد پس از شنیدن سخنرانی او به درستی گفته بودند: «عصر جدیدی در هاروارد آغاز شده است. دیگر از کهنه‌پرستی خبری نیست».

وقتی در سال ۲۰۰۱ لورنس سامرز به ریاست هاروارد رسید برخی به این فکر افتادند که ممکن است تأثیر او با تأثیر الیوت رقابت کند، ولی در نهایت این شکست اوست که در اذهان خواهد ماند. الیوت طرفدار تغییر بود و آن را عملی کرد، سامرز از در قلدرمآبی درآمد و در نهایت هم عمل چندان از او دیده نشد. در دوران او آموزش نه علمی‌تر از پیش شد و نه بین‌المللی‌تر. در واقع اصلاً بهبودی پیدا نکرد. او نظرات خود را بیان کرد ولی نتوانست دستور کار فکری مستدلی ارائه کند. الیوت هاروارد را از طریق سیکل بی‌وقفه تولید فکر، ترغیب و اجرا تغییر داد. او کالاجی ناحیه‌ای و محدود را به دانشگاهی فوق‌العاده تبدیل کرد. سامرز از کوتاه نظری هاروارد گله می‌کرد ولی به علت غرور میراث به جامانده از الیوت را حیف و میل کرد.

دعوت الیوت به تعالی با ایده دیگری همراه بود که به همان اندازه انقلابی به نظر می‌رسید عزم به اینکه تمامی دانشجویان این امکان را داشته باشند که از تمامی مطالب و موضوعات مختلف بیاموزند. در سال‌های آخر پیش از انتصاب الیوت، حق انتخاب دانشجویان درباره دروسی که باید می‌گذراندند تضعیف شده بود و حق انتخاب‌های اندک باقی‌مانده هم بستگی به این داشت که دانشجوی سال چندم از تحصیلاتش را می‌گذراند. برای مثال فرقی نمی‌کرد یک دانشجوی در هنگام ورود به دانشگاه چقدر لاتین بداند، او در هر صورت در سال آخر تحصیلش نمی‌توانست درس لاتین را انتخاب کند مگر آنکه در تمامی سال‌های قبلی هم کلاس لاتین را گذرانده باشد. الیوت در دومین سال کارش مفهوم درس را با نام و شماره ایجاد کرد که برای تمامی دانشجویان سال‌های مختلف قابل انتخاب بود. چند سال بعد ابتکار تازه‌ای به خرج داد و این امکان را برای دانشجویان فراهم کرد تا پیش از نام‌نویسی برای یک کلاس از اینکه کدام استاد آن کلاس را ارائه خواهد داد مطلع شوند. برنامه درسی الزامی کم کم از میان برداشته شد. تا سال ۱۸۸۴ فقط تعداد اندکی دروس الزامی باقی مانده بودند که

بیشتر آنها هم تا یک دهه بعد از این حالت درآمدند. در همین دوران تعداد دانشجویان، تنوع دروس ارائه شده و تعداد اساتیدی که دروس مختلف را ارائه می‌کردند به طرز خارق‌العاده‌ای افزایش یافت. دانشگاه هاروارد در سال ۱۸۶۹ که لیوت به ریاست رسید، ۵۷۰ دانشجوی کارشناسی و ۴۵ استاد داشت و در سال ۱۹۰۹ که بازنشته شد، ۲۲۷۷ دانشجوی کارشناسی و ۱۹۶ استاد داشت. طرح لیوت این بود که دانشگاه هاروارد دره‌ایش را به روی دانشجویان، اساتید و مباحث جدید باز کند. او می‌دانست اگر قرار باشد این طرح به موفقیت برسد باید تجدیدنظر جدی در تدریس صورت بگیرد.

لیوت هم به دلایل عملی و هم به دلایل آرمان‌گرایانه معتقد بود دانشگاه باید گسترش یابد. هیات‌علمی دانشگاه باید گسترش می‌یافت زیرا به تدریج اساتید به تخصص‌گرایی و تمرکز بر حیطه‌های مشخصی گرایش پیدا می‌کردند و از سوی دیگر دانشگاه می‌کوشید تمام رشته‌ها را ارائه کند. تعداد دانشجویها هم باید افزایش می‌یافت زیرا گسترش تمدن دموکراتیک چنین چیزی را الزام می‌کرد. از دید لیوت «تنها در صورتی که شاخه‌های مختلف معرفت بشری برای تعداد زیادی از مردم قابل دسترسی باشد می‌توان به وجود افکار عمومی هوشمند امید داشت و در دنیای مدرن افکار عمومی هوشمند شرط ضروری رشد اجتماعی است».

در طول یک دهه بعد لیوت گزارش داد «حفظ کردن به عنوان روشی برای آزمون اینکه آیا دانشجو چیزی یاد گرفته یا نه و اختصاص نمره قبولی یا ردی به آن، تقریباً به طور کلی از دانشگاه حذف شده است. از بر گفتن به جای اینکه وسیله‌ای باشد برای بازگفتن طوطی‌وار مطالب فرصتی برای اساتید بدل شد تا از طریق طرح پرسش، نوعی آموزشی محاوره‌ای برقرار کنند، سوءبرداشت‌ها را تصحیح و بر بخش‌های اصلی موضوع تأکید بیشتری کنند. این مسئله برای دانشجویان هم فرصتی بود تا پرسش‌هایشان را بپرسند و از آموزگاران پاسخ و توضیح بشنوند. این کلاس‌های تعاملی در دوره کارشناسی مشابه سمینارهایی بود که در دوره‌های تحصیلات تکمیلی در حال متداول شدن بود. لیوت در آغاز دوره کاری‌اش متوجه شد تدریس به شیوه سخنرانی فرصت‌های زیادی برای الهام بخشی، راهنمایی و اصولی و روشمند کردن ارائه بحث ایجاد می‌کند. تنها کسانی که چشم‌اندازی از دانش ناظر به کل موضوع بحث دارند می‌توانند به درستی این شیوه را تدبیر و اجرا کنند. ولی او همچنین به ضعف‌های بالقوه این مسئله هم توجه داشت و هشدار می‌داد «در بیشتر مواقع انحصار تدریس در سخنرانی، هدر دادن توان و انرژی خواهد بود. سخنرانی تلاش بی‌وقفه‌ای می‌طلبد. آب ممکن است پاک و سالم باشد ولی برای اینکه همین طور باقی بماند باید در جریان باشد. ذهن هم برای آنکه رشد کند باید به طور مداوم کار کند. نظر لیوت، یک دهه بعد، دروسی که در هاروارد به صورت سخنرانی ارائه می‌شدند طوری تعدیل شده بودند که «روش سقراطی را در خود جای دهند. سخنران مدام صحبت می‌کرد یا از روی متنی می‌خواند ولی پیوسته سخنان خود را تفسیر می‌کرد و پرسشی را خطاب به فرد خاص یا کل کلاس مطرح یا اینکه کلاس را به پرسشگری و یافتن مشکلات بحث تشویق می‌کرد». صرف نظر از مزیت‌ها و کمبودهای آموزشی سخنرانی در آن زمان، می‌توان گفت این روش تا به امروز فواید عملی و اقتصادی بسیار زیادی به همراه داشته است. معلم زیرک می‌تواند ذهن تعداد زیادی از دانشجویان مشتاق را در آن واحد با یک مسئله درگیر کند. این روش، دانشجویانی که آمادگی کافی ندارند هم می‌توانند با ریسک آبروریزی و شرمساری در مباحث شرکت کنند.

چند سال پیش از پایان دوره ریاست لیوت، بزرگ‌ترین واحد درسی ارائه شده با حضور ۵۲۰ دانشجو تشکیل شد. این تعداد تقریباً برابر تعداد کل دانشجویان کالج هاروارد در سال آغاز به کار لیوت بود. اساتیدی که کلاس‌های خود را به شیوه سخنرانی برگزار می‌کردند به کمک استادان بیشتری نیاز داشتند تا بتوانند گروه‌های بیشتری را اداره کنند. رئیس دانشکده اذعان می‌کرد کارایی این واحدهای درسی به عنوان وسیله‌ای آموزشی کمتر شده است: «اگر بناست این واحدهای درسی که به شکل سخنرانی‌های بزرگ ارائه می‌شوند ارزشی بیش از یک تهییج نامطمئن داشته باشند، لازم است سازمان‌دهی مجددی در ساختار آنها انجام دهیم».

لیوت هم متوجه فشاری که بر نظام وارد می‌آمد شده بود. همان‌طور که خودش هم اشاره می‌کند: «با صرف هزینه بیشتر و به کارگیری کمک استادان بیشتر با حقوق بیشتر و افزایش ساعات کار آنها و تعداد جلسات کار گروهی در طول یک هفته می‌شود». سه سال بعد شورای ناظران از لیوت خواستند از هزینه‌ها بکاهد. رئیس اعضای هیات‌علمی بارون راسل بریگز اشاره کرد تنها راه دستیابی به وضعیت اقتصادی بهتر این است که «از اساتید درخواست شود آنچه در حال حاضر کمک استادانشان انجام می‌دهند خود بر عهده بگیرند» و برای نخستین

بار شرایط شغلی اعضای هیات علمی به عنوان مسئله‌ای استخدامی بروز کرد. بریگز با نگرانی می‌دید «اگر قرار باشد بسیاری از بهترین اساتید کار یک کمک استاد را انجام دهند، به این دانشگاه نخواهند آمد و در آن نمی‌مانند».

عواقب پیش‌بینی نشده برنامه لیبرال‌سازی الیوت که در چهار دهه ادامه داشت سرانجام خود را نشان می‌داد. اینکه اجازه داده شود اساتید خود را بیشتر به چشم محقق ببینند، هم هزینه‌ساز شده بود و هم بر آموزش کارشناسی تأثیر گذاشته بود. تنها راه‌حل این بود که آزادی اساتید در انتخاب محتوای درسی محدود شود. ناگفته مشخص است اساتید با میل خود از این آزادی چشم‌پوشی نمی‌کردند. بریگز در این باره گفته بود: «با وجود توان فعلی و آموزش فنی و متنوعی که در حال حاضر ارائه می‌کنیم، تنها راه بهبود وضعیت حاضر این است که بر اساتید فشار بیاوریم تا به جای آنچه خود مایلند، آنچه را لازم است تدریس کنند».

در سال ۱۸۹۰ دانشگاه هاروارد با استخدام اساتید دانشمندی قرار بود هم کار پژوهشی انجام دهند و هم به دانشجویان بالاتر از کارشناسی درس بدهند، پای مطالعات پیشرفته را به دانشگاه گشود. این نقش جدید تدریس که به متخصصان آکادمیک سپرده شده بود، نتیجه ناخواسته‌ای نیز به همراه داشت: این کار تحصیلات دوره کارشناسی را به پس زمینه راند. حال که وظیفه دانشگاه دیگر زمینه‌سازی برای تحصیلات دوره کارشناسی نبود، آیا چیزی وجود داشت که آن را یکپارچه کرده و حفظ کند؟ رویس توضیح می‌داد که چگونه دانشگاه به جای آنکه حول محور آموزش دانشجویان بگردد، داشت بر محور تحقیقات آکادمیک اداره می‌شد. این تصور از دانشگاه در واقع شبیه چیزی است که ما امروزه موسسه تحقیقاتی می‌نامیم یعنی جایی که محققان برجسته برای مدت‌های طولانی گرد هم جمع می‌شوند تا به دور از قید و بند الزامات تدریس کلاسی، افکار برجسته‌ای را عرضه کنند. این شکایت متداول که دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی تمام توجه اساتید را می‌گیرند، از این دیدگاه سرچشمه می‌گیرد که دانشگاه در درجه نخست محلی برای تحقیقات آکادمیک است. با چنین دیدگاهی در دانشگاه به دانشجویان کارشناسی به دیده مهمانانی نگریسته خواهد شد که در خانه‌ای هستند که از آن کسان دیگری است. در چنین فضایی اساتید به شکل بی‌سابقه‌ای تبدیل به افرادی حرفه‌ای در کار خود می‌شدند. آنها نسل بعدی محققان را تربیت می‌کردند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دانشجویان کارشناسی‌ای بودند که خود را به چشم دانشجویان آتی دوره‌های تحصیلات تکمیلی می‌دیدند. آنها همین طور در کار آماده‌سازی و پرورش شهروندی، آموخته و فرهیخته بودند، ولی استعداد تدریس که پیش‌تر به طور انحصاری در خدمت شهروندان بود، حال به طور روزافزونی در خدمت منافع محققان قرار می‌گرفت.

با تخصصی‌تر شدن کار تدریس، داشتن مدرک دکتری برای به دست آوردن شغل تدریس به یک الزام تبدیل شد؛ هرچند به سختی می‌شد بین آموزشی که از طریق مدرک دکتری تصدیق شده بود و کیفیت‌هایی که شغل تدریس بدان‌ها نیاز داشت ارتباطی پیدا کرد. بیش از صد سال بعد، بسیاری از دانشجویان کارشناسی خود را در نوآموزانی بی‌ارزش و زبردست در دانشگاه احساس می‌کردند. دانشجویان تحصیلات تکمیلی هم که استاد می‌شدند به خاطر جدایی از جهان کاروبار تحقیر می‌شدند. دانشگاه‌های پژوهش محور هنوز هم برای حل تنش بین ایدئال‌های قدیمی و واقعیت‌های جدید در کشمکش‌اند. ایدئال‌های قدیمی مبنی بر این است که دانشجویان کارشناسی باید از برنامه وسیعی از آموزش‌ها بهره‌مند شوند ولی واقعیت جدید این است که اساتید دانشگاه‌ها امروزه محققانی هستند که برای آموزش بدنه دانشجویی دوره کارشناسی که آینده‌های متنوعی پیش رو دارند. آماده نیستند. افزون بر این، ویژگی‌های اخلاقی، اجتماعی و شخصی اعضای هیات‌علمی کیفیت‌هایی است که نه تنها از سوی نظام آموزشی آنها آزمایش نمی‌شود، بلکه حتی در فرایند انتخابشان هم به کلی نادیده گرفته می‌شود. تنش بین آمال آموزشی و نیازهای دانشجویان کارشناسی با مهارت‌های حرفه‌ای اعضای هیات‌علمی گسلی را ایجاد می‌کند که هنوز در دانشگاه‌ها وجود دارد. برنامه درسی قرار است پاسخ‌گوی چه کسی باشد؟ امیال دانشجویان، ترجیحات اساتید، یا نیازهای آموزشی جامعه؟ آیا تعریف ما از دانشجو فردی است که استاد بیشتر مایل باشد به او درس بدهد یا کسی که آموزشش منفعت بیشتری را به جامعه برساند؟ قرار است دانشگاه به نفع چه کسانی اداره شود؟ دانشجویان، اساتید، یا جامعه؟ این پرسش‌ها نخستین بار زمانی پدید آمد که دانشجویان و اساتید هریک به حال خود رها شدند. دانشگاه‌های پژوهش محور هنوز پاسخی برای این پرسش‌ها ارائه نکرده‌اند.

فارغ‌التحصیلان چه چیزهایی را باید با دیگران به اشتراک بگذارند؟

هنگامیکه هاروارد شروع به کار کرد تحصیل در کالج امتیاز محسوب می‌شد، امتیازی که عضویت در جامعه افراد تحصیل کرده و با فرهنگ را ممکن می‌ساخت. در طول زمان تحصیلات تبدیل به دروازه‌ای شد که از طریق آن باهوش‌ترین و جاه‌طلب‌ترین افراد توده‌ها می‌توانستند وضعیت اجتماعی و اقتصادی خود را بهبود ببخشند. در اوایل قرن ۲۱ حداقل شرط لازم برای داشتن کاری بالاتر از سطح کار ییدی، داشتن مدرک کارشناسی است. البته لازم نیست همه برای گرفتن لیسانس به دانشگاه‌های پژوهش‌محور بروند. کالج‌های عالی زیادی در ایالات متحده وجود دارد و بخش زیادی از جمعیت دانشجویان کارشناسی طالب دانشگاه؛ چهارساله همراه با اقامت نیستند که تعداد کمی از دانشجویانش را افراد بالای ۲۲ سال تشکیل می‌دهند، ولی کالج‌های دانشگاه‌های تراز اول از این حیث در موقعیت ویژه‌ای قرار دارند. آنها محیطی پر از اساتید با استعداد فکری بالا و منابع مالی زیاد دارند. متقاضیان زیادی هم خواهان دریافت پذیرش از این دانشگاه‌ها هستند؛ در نتیجه چنین دانشگاه‌هایی این فرصت را دارند که به جای پاسخ‌گویی صرف به نیروهای بازار، خودشان این مسئله را تعریف کنند، که اصولاً تحصیل کرده بودن به چه معناست؟

بیشتر دانشجویانی که وارد کالج‌های برتر می‌شوند به مدت طولانی تلاش کرده‌اند تا در فرایند پذیرش موفق شوند. آنها به قدری برای موفقیت تحصیلی و اخذ پذیرش از دانشگاه‌های رده بالا تلاش کرده‌اند که وقتی بالاخره موفق می‌شوند وارد دانشگاه شوند قطب‌نمای درونی‌شان دیگر نمی‌تواند درباره اینکه از حالا به بعد چه باید کنند و به کدام سو بروند چیز زیادی به آنها بگوید. اینها آتیه‌دارترین دانشجویان کشور هستند ولی دانشگاه‌ها به آنها این حس را می‌دهند که در ازای امتیاز تحصیلی که دریافت می‌کنند تنها دینی که دارند پرداخت شهریه است.

در کالج‌های دانشگاه‌های بزرگ پژوهش‌محور، هدف قرار گرفتن تحصیلات تکمیلی، بحث هدف از تحصیلات کارشناسی را مغشوش کرده است. دانشجویانی که دوره‌های تحصیلات تکمیلی را شروع می‌کنند خیلی هم کم سن و سال نیستند و هنگامی که دوره را به اتمام می‌رسانند دیگر به طور قطع خیلی جوان نیستند. برای دانشجویان دوره‌های تکمیلی درک جایگاه‌شان در زنجیره بزرگ هستی آنقدر مهم نیست که یافتن جایگاه‌شان در پلکان آکادمیک یا جریان رقابت‌ها مهم است. با وجود اینکه تمامی دانشجویان دوره‌های تکمیلی آتیه‌دار محسوب می‌شوند اما همین که افراد شروع به نام‌نویسی در دوره‌های دکتری می‌کنند فرصت‌ها هم مدام کمتر و کمتر می‌شوند. این دانشجویان اگر بخواهند افکار خود را در پیوستن به تجارت و وکالت اظهار کنند باید این ریسک را به جان بخرند که شاید این کارشان به این نتیجه منجر شود که دیگر در دنیای آکادمیک خیلی جدی گرفته نشوند. اساتید می‌توانند به آنها کمک کنند تا به جایی که می‌خواهند برسند ولی به ندرت پیش می‌آید در مسیر فهم اینکه می‌خواهند به کجا برسند به آنها کمکی بکنند.

در دانشگاه‌های پژوهش‌محور اساتید برای راهنمایی دانشجویان دوره‌های تکمیلی در موقعیت خوبی قرار دارند چون خودشان پیش‌تر در همین جایگاه بوده‌اند ولی دانشجویان کارشناسی چیزی را می‌طلبند که ممکن است اساتید برای ارائه آن اصلاً آمادگی نداشته باشند. اساتید معمولاً دانشجویان دوره‌های تکمیلی را ترجیح می‌دهند چون آنها مثل خود اساتید وقتشان را تنها به یادگیری اختصاص می‌دهند، می‌خواهند تا حد ممکن بر موضوع مشخصی اشراف پیدا کنند، و در پنهان کردن رنج‌های شخصی‌شان مهارت دارند.

از درخت‌ها جنگل ساختن

یکی از منتقدان بزرگ الیوت در بین اساتید هاروارد، ابوت لارنس لولول بود. وی با ناراضی‌تبی شاهد بود که الیوت آخرین قطعات برنامه درسی مشترک و همگانی را هم از میان برداشت، دانشگاه تحصیلاتی را احداث کرد و به دانشجویان کارشناسی اجازه داد درسشان را خودشان انتخاب کنند. در سال‌های آخر ریاست الیوت بر دانشگاه، لولول و هیات بازرسی تحصیلات کارشناسی بود. کمیته او کشف کرد به دانشجویان

هاروارد که با نظام انتخابی درس می‌خواندند در مطالعات خود تلاش کافی نمی‌کردند و تعداد دروسی که بالاتر از سطح مقدماتی انتخاب می‌کردند بالا نبود.

در سال ۱۹۰۹ که لوول جانشین الیوت شد بلافاصله به این مسئله اشاره کرد که تنوع فکری هرچند ضروری به نظر بیاید باز نیرویی مخرب است. در دورانی که تعداد کمی دانشجو وجود داشت که با هم موضوعات یکسانی را می‌خواندند، با هم زندگی می‌کردند، و اهداف شغلی‌شان شامل یک یا دو شغل مشخص بود همه چیز بسیار ساده‌تر بود. آقای الیوت با قاطعیت اشاره کرد حیطه دانش بشری وسیع‌تر از آن است که یک انسان بتواند بر آن احاطه پیدا کند. همچنین گفت باید رشته‌های جدیدی ایجاد کنیم؛ در نتیجه این حیطه به قدری گسترده شده که دیگر هیچ دانشجویی نمی‌تواند آن را دنبال کند. این کار البته هزینه هم داشته است: «روش‌های جدید نوعی واگرایی در دروسی که هر دانشجو باید بگذراند ایجاد کرده که به انزوای فکری منجر شده و این انزوای فکری همبستگی قدیمی کالج را در هم شکسته است».

لوول راه چاره‌ای را برای برنامه درسی ارائه کرد که تا به امروز به عنوان یک استاندارد باقی مانده است: «بهترین نوع آموزش لیبرال در دنیای مدرن و پیچیده ما، بر ساختن افرادی تمرکز می‌کند که اندکی درباره همه چیز بدانند و در یک حیطه خاص متخصص باشند». اگر یک برنامه دکتری را مینیاتوری کنیم مدل خوبی برای بخش «متخصص در یک حیطه خاص» خواهیم داشت، ولی قسمت «اندکی دانستن درباره همه چیز» است که پیچیده به نظر می‌رسد. لوول نسبت به الیوت تصویر واضح‌تری از این مسئله داشت که چطور می‌توان به چنین شکلی از آموزش دست پیدا کرد. با این حال اجرایی کردن آن کار دیگری بود. ایده واضح این بود که باید دانشجویان را وادار کرد تا تعدادی درس عمومی در حوزه‌های غیر مرتبط بگذرانند، اما عملی کردن بخش «اندکی دانستن درباره همه چیز» بسیار سخت‌تر از تخصص در هر رشته خاص است و برای عملی کردن آن باید از هر حوزه مهم چند واحد عمومی در برنامه گنجانند تا به افرادی که قصد ادامه آن رشته خاص و درک کامل‌تر اصول اساسی و روش‌های تفکر در آن را ندارند، درکی اجمالی بدهد. البته انتظاری در این حد را نمی‌توان با یک واحد عمومی برآورده کرد.

اصولاً چه کسی قرار است این واحدها را تدریس کند؟ در پاسخی که لوول می‌دهد اشاره‌هایی حاکی از ناامیدی او نسبت به روش‌های گزینش استاد در دوران ریاست رئیس پیشین وجود دارد؛ ملاحظاتی که امروزه هم رؤسای دانشکده‌ها در دانشگاه‌های پژوهش محور بزرگ با آنها دست به گریبانند: این واقعیت که بسیاری از اساتید مشهور ترجیح می‌دهند درس‌های پیشرفته‌تر را تدریس کنند و نسبت به تدریس درس ابتدایی مقاومت نشان می‌دهند، مانعی جدی محسوب می‌شود. آموزش اثرگذار درس پایه‌ای نیازمند اساتیدی است که ذهنشان به درجه‌ای از پختگی رسیده باشد و بتوانند از فراز درخت‌ها جنگ ببینند. این مسئله نیازمند وضوح افکار، قدرت ابراز، و اشتیاق بیان است. این کیفیت‌ها الزام هیچ رابطه‌ای با تخیل خلاق ندارند.

در نخستین ترم ریاست لوول، هیات‌علمی دانشگاه به این جمع‌بندی رسید که دانشجویان ورودی سال ۱۹۱۴ و بعدتر باید هم به طور تخصصی مطالب رشته خود را دنبال کنند و هم در تحصیلات خود گستره‌ای از درس دیگر را پوشش دهند. گستردگی درس به این شکل ایجاد می‌شد که واحدهای درسی را به چهار حیطه وسیع تقسیم می‌کردند و از دانشجویان خواسته می‌شد با در نظر داشتن محدودیت‌های خاص، تعداد مشخصی واحد از هر حیطه را انتخاب کرده و بگذرانند. این حیطه‌ها عبارت بودند از: (۱) زبان، ادبیات، هنرهای زیبا، موسیقی؛ (۲) علوم طبیعی؛ (۳) تاریخ، علوم اجتماعی و سیاسی؛ (۴) فلسفه و ریاضیات.

رؤیای لوول برای ارائه درس عمومی که حالت مقدماتی نداشته باشند در دوران ریاستش محقق نشد. او حتی نتوانست ایده وضوح افکار، قدرت ابراز، و اشتیاق بیان را در بین اساتید جا بیندازد چراکه این کیفیت‌ها از دید اساتید کالج کاملاً بی‌ارتباط با موفقیت و ارتقای تحقیقاتی ارزیابی می‌شد. الزام توزیع هم برای اساتید و هم برای دانشجویان راهی آسان برای گریز از الزام آموزش عمومی است. اساتید می‌توانند در حیطه تخصص خودشان تدریس کنند و در عین حال به دلیل کمک به گستردگی آموزش‌های کارشناسی اعتبار هم کسب کنند. دانشجویان الزامات برنامه درسی را قواعد بازی چالش برانگیزی می‌دیدند که باید در آن برنده شوند و آسان‌ترین مسیر را در هریک از چهار بخش می‌جستند. الزامات توزیع در بخش علوم طبیعی ترسناک‌تر از علوم انسانی به نظر می‌رسد. دانشجویان رشته‌های علوم طبیعی ممکن است کلاس‌های علوم انسانی را با دلخوری و یا تمسخر بگذرانند، ولی از دید دانشجویان سایر رشته‌ها درس الزامی در بخش علوم طبیعی واقعا

ترسناک به نظر می‌رسند. افرادی که در زمینه برنامه درسی کارکشته و صاحب نظرانند می‌توانند متوجه شوند نظام توزیع دروس مربوط به علوم طبیعی را به دانشجویان تحمیل می‌کند؛ بی آنکه این علوم را در قالب یک مورد خاص از دانش برای آنها باز کرده باشد.

نظام هاروارد که شامل برگزاری برخی دروس به شکل سخنرانی‌های بزرگ می‌شود و این الزام که دانشجویان باید دروس خاصی را خارج از حیطه تخصصشان هم بخوانند (مهم نیست که این دروس چه دروسی باشند) باعث شد افراد زیادی در واحدهای آسان‌تر که به درس‌های گلابی معروف شده بودند ثبت نام کنند. جانشین لول، جیمز برینت کانت که با مانند الیوت استاد شیمی بود، بدون در افتادن به احساساتی‌گری سطح کیفی هم اساتید و هم دانشجویان را بالاتر برد. به عقیده او بهبود وضعیت اساتید و دانشجویان «دو جنبه از یک مسئله» به نظر می‌رسید. این مسئله به راحل‌های جدیدی نیاز داشت زیرا آمریکا همان کشور سابق نبود. زمانه گسترش ساکنان کشور به پایان رسیده بودند و از دید کانت کشور، داشت وارد مرحله تعامل اجتماعی می‌شد. نسبت افرادی که به دانشگاه می‌رفتند چندین برابر شده بوده و به یک نفر در هر دوپست نفر رسیده بود. کار هاروارد برای دوران پیش‌رو این بود که بهترین چیزی را که کشور می‌توانست ارائه بدهد جذب کند.

از نظر کانت اگر نیم درصد از جمعیت هم به کالج می‌رفتند کافی بود. چالش اصلی انتخاب آن نیم درصد بود. به قول دو تاریخ نویس یعنی مورتون و فیلیس کلا، کانت «می‌خواست دانشگاهی بسازد که در شایسته سالاری» هرگز چیزی تا بدان اندازه پیشرفته سابقه نداشته باشد؛ و این یعنی جذب اساتید و دانشجویانی که نقطه تمایزشان از باقی افراد جامعه نه در خاستگاه اجتماعی‌شان بلکه در قوای فکری و شخصیتشان باشد.»

ایجاد شایسته سالاری در میان اعضای هیات‌علمی مستلزم ایجاد نظامی منظم‌تر و عینی‌تر در انتصاب اساتید به ویژه به عنوان استاد رسمی و دائمی بود. اساتید پس از هشت سال تصدی پست استادی در هر جایگاه، یا باید ارتقا پیدا می‌کردند یا اخراج می‌شدند. کانت همچنین تلاش کرد به طور سامان‌یافته‌ای از متخصصان خارج از دانشگاه برای بازبینی موارد تصدی پست اساتید استفاده شود. این روند با پارتی بازی‌ها و تلاش اساتید برای آنکه برخی دانشجویان دکتری‌شان را به عنوان جانشین خود وارد هیات‌علمی کنند مبارزه می‌کرد. در صورت عملی شدن به بهترین نحو، این اصلاحات تضمین می‌کرد اساتید هاروارد همگی محققان برجسته‌ای شوند، ولی چنین روش‌هایی در عمل منجر به انتصاب اساتیدی شد که در حیطه باریکی، که در درجه نخست اهمیت هم نیست، بهترین متخصصان جهان باشند. تکیه بر متخصصان خارج از دانشگاه همچنین سبب می‌شد آوازه و شهرت مهم‌تر از واقعیت ارزیابی شود و تعهد یک کاندیدا به تدریس یا مصلحت دانشگاه اصلاً در سنجش داخل هم نشود.

جنگ جهانی دوم منجر به تنظیم متفکرانه‌ترین و ایدئالیستی‌ترین برنامه درسی شد که در هاروارد یا هر دانشگاه دیگری به اجرا درآمده بود با ممکن بود باز هم به اجرا درآید. «آموزش عمومی در یک جامعه آزاد» نام کتابی بود که در سال ۱۹۶۵ در ۲۹۷ صفحه به چاپ رسید حوزه‌ای که این گزارش پوشش می‌داد فراتر از تعلیم و تربیتی بود که دانشجویان هاروارد یا حتی دانشجویان هر دانشگاه دیگری به طور کلی باید دریافت می‌کردند. این گزارش در پی آن بود که کشف کند کل نظام آموزشی آمریکا برای جلوگیری از وقوع دوباره فاجعه‌ای که یک بار نزدیک بود کل جهان متمدن را به نابودی بکشاند (جنگ جهانی دوم) چه باید بکند؟ گزارش می‌گفت آموزش دروس عمومی این نیست که برخی اطلاعات و آگاهی‌های عمومی را به دانشجویان بدهیم، آموزش عمومی هدف عینی مشخصی دارد. آموزش عمومی قرار است ناظر به «زندگی دانشجویان به عنوان انسان‌ها و شهروندانی مسئول» باشد و به برخی «خطوط فکری و نحوه نگرش به انسان و جهان» توجه داشته باشد.

گزارش به تحصیلات دوره دبیرستان هم توجه داشت، با این حال تمرکز و اثرگذاری عمده آن بر دوره تحصیلات کارشناسی بود. اهمیتی که این گزارش در سطحی ورای دانشگاه هاروارد پیدا کرد نه به خاطر استانداردهای در خصوص اینکه چه دروس عمومی‌ای باید ارائه شود، بلکه به خاطر مشروعیت بخشی به این ایده بود که باید مجموعه‌ای از واحدهای عمومی برای دانشجویان وضع شود. این کتاب تصدیق

می‌کرد دروسی که برای تربیت متخصصان در یک رشته خاص طراحی شد ممکن است برای کسانی که قصد ادامه تحصیل در آن رشته به خصوص ندارند آموزنده نباشد. آموختن قوانین نیوتن ممکن است حتی برای دانشجویان رشته فلسفه هم مهم باشد ولی کلاس‌های تخصصی رشته فیزیک برای آنها مفید و مناسب نخواهد بود. دانشجویان رشته فیزیک احتمالاً با این چشم‌انداز نسبت به جهان در کلاس‌هایشان حاضر می‌شوند که دنیا نظامی منطقی و قابل پیش‌بینی است و قوانین این جهان را می‌توان با روش‌های تجربی کشف کرد. این طرز نگرش مهم‌ترین چیزی است که یک دانشجوی فلسفه باید از یک واحد درس عمومی فرا بگیرد. برنامه درسی که در سال ۲۰۰۵ برای دانشگاه هاروارد پیشنهاد شد نه تنها این اندیشه بنیادی را که شهروندان تحصیل کرده باید همگی در تحصیلاتشان شالوده و مبنای مشترکی داشته باشند کنار گذاشت بلکه حتی مأموریت خاص آموزش موضوعی مهم به دانشجویانی را که از نظر فکری تنوع دارند نیز رها کرد.

ایده «آموزش عمومی» تلاشی بود برای یافتن و ایجاد منطقی سراسری و چهارچوبی قدرتمند که نتوان آن را به سادگی در هم شکست؛ چهارچوبی چنان نیرومند که بتواند به کل نظام آموزشی هدف و جهت ببخشد. در «آموزش عمومی» اصل بر این بود که تفکر درباره ارزش‌ها در کل برنامه وجود داشته باشد، به طوریکه حتی در برنامه درسی دانشجویان علوم طبیعی هم این بخش لحاظ شود. طی دو دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۹۰ برنامه درسی عمومی تغییراتی را از سر گذراند: تعدیل شد، کلی‌تر شد، سبک‌تر شد، و بخش‌هایی از آن جایگزین بخش‌های دیگر شد؛ در نتیجه بخش بزرگی از انسجام برنامه از دست رفت. این احتمال وجود داشت که این برنامه کاملاً تکه تکه شود زیرا امریکا دیگر وارد دوران وفور و رفاه شده بود و نسلی وارد دانشگاه شده بود که تصویری از خطرها و تهدیدهایی که بر سر راه تمدن وجود داشت نداشت؛ خطراتی که الهام بخش پیشینیان آنها شده بود و این چیزی نبود که بتوان آن را به این دانشجویان آموزش داد. تعداد واحدهای عمومی محدود بود و این تعداد محدود باید از بین واحدهای زیادی انتخاب می‌شد. اساتید اندکی بودند که می‌توانستند این دروس گسترده و متنوع را به یک کل فکری منسجم تبدیل کنند.

با وجود دشواری‌هایی که بر سر راه حفظ اهداف مشترک تعلیمی و تربیتی در رشته‌های مختلف طی دهه‌ها وجود داشت، برنامه آموزش عمومی گواهی در تأیید این مسئله است که چنانچه تعدادی از اساتید به آرمان‌ها و ایدئال‌های خاصی ایمان داشته باشند و دانشجویان را به پذیرش آنها سوق دهند، می‌توان کیفیت آموزش توده‌ها را بهبود بخشید. با گذشت زمان و روی کار آمدن نسل جدید اساتید، این مسئله پیش آمد که این نسل اعضای هیات‌علمی به همان ایدئال‌ها و آرمان‌های دوران پس از جنگ معتقد بودند. با از بین رفتن انسجام منطقی برنامه درسی، این برنامه تبدیل به فرصتی برای دپارتمان‌ها شد تا اساتیدی را که به آن‌ها اعتماد نداشتند برای تدریس واحدهای عمومی به کار گرفته و از سر خود باز کنند. جنگ ویتنام، نزاع‌های نژادی در امریکا و تحولات خشونت‌آمیز همزمان با آنها در هاروارد همگی ضربات مرگباری بر پیکر برنامه درسی وارد کردند؛ برنامه‌ای که داشت نفس‌های آخرش را می‌کشید.

آموزش عمومی پس از کتاب آموزش عمومی در یک جامعه آزاد

در سال ۱۹۷۴ هنری روسوفسکی، مدیر امور هیات‌علمی هاروارد، در پاسخ به عدم انسجام برنامه آموزش عمومی اقدام به بازبینی مجدد آموزش دوره کارشناسی کرد. او در توضیح علت اقدام خود و نیاز موجود، از مسائلی مانند «تغییرات گسترده‌ای که در دهه‌های اخیر در تحقیقات پیشرفته پدید آمده است» و «این مسئله که به نظر می‌آید مجموعه ارزش‌ها و عقاید قدیمی از بین رفته‌اند، بی‌آنکه جانشین مناسبی برای آنها پدید بیاید» و نیز از «نیاز به استفاده مؤثر از منابع‌مان» و این ایده که به نظر می‌رسد دانشجویان کارشناسی سهم منصفانه‌ای از آنچه در سال‌های اخیر به منابع فکری و آکادمیک شده است دریافت نکرده‌اند» یاد کرده بود.

طراحی برنامه درسی جدید و به رأی گذاشتن آن در حدود چهار طول کشید و سه سال دیگر هم طول کشید تا واحدهای جدید در ملزومات آنها ایجاد شده و به اجرا گذاشته شوند. هسته برنامه درسی (که در حقیقت نام بی‌مسمايي بود، چرا که به شیوه‌های بسیار مختلفی می‌شد واحدهای الزامی را گذراند) شامل ده حیطه از دروس مختلف بود. هر دانشجو باید مجموعه مشخصی از واحدها را در هشت حیطه می‌گذراند و دو حیطه‌ای که به رشته تخصصی دانشجو نزدیک‌تر بود حذف می‌شد. بعدها حیطه یازدهمی هم به این مجموعه اضافه شد و تعداد واحدهای الزامی به هفت واحد رسید.

درست مانند آموزش عمومی، برنامه درسی هسته‌ای، هم واحدهای درسی الهام بخشی را ایجاد کرد و اساتید بزرگی را از بین اعضای هیات علمی به کلاس درس‌های عمومی دانشگاه، که تدریس در آنها به شیوه سخنرانی عرضه می‌شد، معرفی کرد. با وجودی که بسیاری از واحدهای برنامه درسی هسته‌ای عالی از کار در آمدند ولی این برنامه از ابتدا هم برای دانشجویان و هم اساتید ناامید کننده بود. بسیاری از واحدهای نظام برنامه درسی هسته‌ای برخلاف نظام آموزش عمومی حالتی تخصصی داشت و بر حیط محدودی متمرکز شده بود. فقدان چهارچوب انسجام بخش فکری از ابتدا دانشجویان را نسبت به برنامه درسی هسته‌ای بدبین کرده بود. این برنامه شامل بخش جداگانه‌ای بود که «استدلال اخلاقی» نام داشت. در تئوری به «ارزش‌ها» اهمیت داده می‌شد ولی هم‌زمان، در عمل، فهم اخلاقی از سایر بخش‌های هسته‌ای جدا می‌شد. در اینجا نه تنها هیچ «منطق کلی» بر برنامه حاکم نبود، بلکه اصولاً فهمی از این مسئله وجود نداشت که ارزش‌ها از حقایق، و حقایق، علمی پدید می‌آیند.

صرف نظر از بدبینی دانشجویان و اساتید باید برنامه درسی هسته‌ای را یک موفقیت در نظر گرفت. این برنامه اساتید را وادار ساخت درس‌هایی را تدریس کنند که می‌دانستند تحت نظارت یک نظام بوروکراسی هوشیار از همکارانشان قرار دارد. رئیس دانشگاه و رؤسای دانشکده‌ها با ایفای نقش تام سایر توانستند اساتید را متقاعد کنند تدریس در برنامه درسی هسته‌ای یک افتخار است و به این ترتیب بسیاری از واحدهای درسی خوب و البته در کنارشان چند واحد ضعیف به وجود آمدند. با این حال برنامه درسی هسته‌ای به ویژه برای دانشجویان، به عنوان یک برنامه درسی بی‌معنا به نظر می‌رسید. این برنامه در دوره‌های بعدی حیات خود حمایت رؤسای دانشکده‌ها را از دست داد و دیگر هر کسی می‌توانست در آن تدریس کند. تدریس در این برنامه دیگر افتخاری برای کسی محسوب نمی‌شد. با از دست دادن حمایت مدیران هاروارد، برنامه درسی هسته‌ای شکست خورد زیرا آنها در سخنرانی‌هایشان بر نقاط ضعف این برنامه که تا پیش از این مسکوت گذاشته می‌شد، تمرکز می‌کردند.

ویلیام کربی از مدیران هاروارد، در سال ۲۰۰۲ گزارش بازبینی‌ای منتشر کرد که حتی از طرح‌های دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۷۰ هم بلندپروازانه‌تر بود در وظایف بازبینی صورت گرفته بود و مشاوره و «ارتباط مستقیم آموزشی بین استاد و دانشجو» به عنوان هدفی مهم در برنامه گنجانده شده بود که این موضوع خود بازتاب پیام رئیس دانشگاه در سخنرانی آغاز به کارش بود. «سواد علمی» هم از دیگر مسائل مهمی بود که در این برنامه مورد تأکید قرار گرفته بود، که در مقایسه با جاه‌طلبی‌های بیان شده در سخنرانی رئیس دانشگاه، انتظاری متواضعانه به نظر می‌رسید: «بخشی از وظیفه ما این خواهد بود که اطمینان حاصل کنیم تمامی فارغ‌التحصیلان این دانشگاه قادرند پیشرفت‌های علمی‌ای را که در حال تغییر دادن جهان هستند درک کرده، بر آنها مسلط شده، و با این تغییر و تحولات کار کنند».

کربی و بندیکت گراس، رئیس کالج کارشناسی هاروارد نیاز به یک برنامه درسی جهانی‌تر و بین‌المللی‌تر را درک کرده و با اشاره به گذشته هاروارد اعلام کردند: «همان گونه که کتاب قرمز در دهه ۱۹۴۰ به دنبال تعیین این موضوع بود که چطور باید دانشجویان هاروارد را به مثابه شهروندان یک جامعه آزاد تربیت کرد، امروزه ما هم باید به دنبال یافتن پاسخی برای این پرسش باشیم که چطور می‌توان دانشجویان را به عنوان شهروندان جامعه جهانی تربیت کرد؟»

گزارش‌هایی که از طرح بازبینی کربی تهیه شده بود پیشنهاد می‌کرد نوع جدیدی از واحدهای آموزشی ارائه شود: واحدهای انتخابی که بتواند «دانشجویان بیشتری را جذب کرده و تجربه فکری مشترکی را برای تعداد زیادی از دانشجویان فراهم آورد». توصیف این واحدها حالتی تحریک‌کننده داشت. در ابتدا آنها را «واحدهای کالج هاروارد» نامیدند و بعدها به «واحدهای مختصر»، «واحدهای یکپارچه» و «واحدهای مدخل» معروف شدند. با این همه، پیشرفت در شناخت موضوعات علمی با پیشرفت در روشنفکری همراه نبود. نتیجه بازبینی برنامه درسی در بهار ۲۰۰۵ که به «بطری‌های خالی» معروف شد امید اندکی برای یافتن پاسخی مثبت باقی گذاشته بود و گزارشی که در پاییز ۲۰۰۵ و با تأخیر فراوان در خصوص «آموزش عمومی» منتشر شد به این نکته اشاره می‌کرد که سامرز که خود به پرسشی که در خصوص معنا و مصداق «بزرگی» مطرح شده بود پاسخی نداد نتوانسته بود الهام بخش اساتید باشد تا معنایی را که خود از بزرگی و اهمیت آثار علمی و ادبی دارند ارائه دهند.

برنامه آموزش عمومی پیشنهاد شده به طور کلی از ایده دانش مشترک، ارزش‌های مشترک، و حتی آرزوهای مشترک دست کشیده بود. بدون اذعان به اینکه دانستن برخی مسائل برای دانشجویان هاروارد مهم‌تر از دانستن مسائل دیگر است، در واقع دانشگاه این پیام را می‌رساند که کسی می‌تواند در قرن بیست و یکم فردی تحصیل کرده و فرهیخته باشد بدون اینکه نه از ژن و کروموزوم چیزی بداند و نه از شکسپیر. این برنامه پیشنهادی الزام گرفتن درس آیین نگارش و درس زبان خارجی را برای دانشجویان سال اولی حفظ کرده است. از اینکه بگذریم، تنها دانش مشترکی که این برنامه برای دانشجویان در نظر گرفته این است که هر چیزی را که می‌توان از یک «تجربه مهم بین‌المللی» گرد آورد، به دانشجویان ارائه کنیم که در واقع بازمانده یک دعوت دراماتیک اولیه برای آماده ساختن دانشجویان برای زندگی در جامعه جهانی است. امروزه به زحمت می‌توان اثری از آرمان آزادی بشر و فلسفه‌ای را که در دموکراسی آمریکا تجسم یافته است در برنامه درسی هاروارد یافت. برنامه درسی جدید حتی کمتر از برنامه‌های قبلی به آنچه، طبق کتاب قرمز، برنامه درسی کالج باید برای جامعه فراهم کند وفادار است. برنامه درسی هسته‌ای در هاروارد حتی به دانشجویان حق انتخاب کافی در شناخت کشور خودشان را هم نمی‌دهد.

آموختن درباره جهان، دانشجویان را به دو جهت می‌کشاند، بعضی دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی مشتاقند تجربه زندگی در فرهنگ دیگر را لمس کنند، ولی بسیاری مایل نیستند یکی دو ترم از زمانی را که در هاروارد دارند صرف این کار کنند. آن دسته از دانشجویان که هاروارد را نقطه اوج فرصت‌های آموزشی می‌دانند ممکن است ورای تصور خانواده‌های تنگدست خود مبهوت گوشه و کنایه دلپذیر کربی شوند که گفته است «اگر قرار است به کالج هاروارد بروید خیلی خوب می‌شود که پاسپورت داشته باشید». البته تحصیل در خارج از کشور ممکن است برای دانشجویان تاریخ بین‌الملل، ادبیات، علوم سیاسی و یا رشته‌های دیگری که مراکز اصلی آموزش‌شان در نقطه دیگری از جهان واقع شده معقول باشد، ولی برای دانشجوی کارشناسی بیوشیمی یا ریاضیات هیچ جایی در جهان بهتر از هاروارد نیست. برای دانشجویان این حوزه‌ها جاذبه رفتن به خارج حالتی تجربی دارد نه آکادمیک. اصل و اساس اصرار جدید هاروارد بر تحصیل در خارج از کشور هم این است که به نظر می‌رسد این کار فرصت تجربه خوبی را برای دانشجویان فراهم می‌کند؛

هاروارد که شهریه بالایش را بر مبنای کیفیت هیات‌علمی، کتابخانه‌ها و تسهیلات پژوهشی‌اش توجیه می‌کند و همواره با یادگیری تجربی در رشته‌هایی مانند خدمات اجتماعی مخالف بوده است، حالا پیشنهاد می‌کند تجربه زندگی در خارج از کشور برای اخذ مدرک کارشناسی الزامی شمرده شود. گزارش بازبینی برنامه درسی تقریباً به صراحت بیان می‌داشت یک تجربه عمده بین‌المللی (و نه صرفاً گذراندن یک دوره تحصیلی در خارج از کشور) چیزی است که هر دانشجوی هاروارد بدان احتیاج دارد. این گزارش حتی با این ایده که دانشجویان هاروارد برای برآوردن این توقع دوره‌ای تحصیلی را در آکسفورد یا کمبریج بگذرانند هم به شدت مخالفت کرده و می‌گوید آنچه زندگی در یک فرهنگ غیر آنگلوفون یا جامعه جهان‌سومی به دانشجو می‌آموزد، در هیچ تجربه مشابهی در انگلستان یا استرالیا نمی‌توان کسب کرد.

تحت قواعد برنامه درسی پیشنهادی، این تجربه زندگی در خارج جایگزین واحد درسی فرهنگ‌های بیگانه خواهد شد. البته داشتن تجربه‌های بین‌المللی می‌تواند پاره‌ای از مسائل را به افراد بیاموزد که به هیچ شکل دیگر قابل آموختن نیست. حال پرسش این نیست که آیا سفر یا تحصیل در خارج از کشور تجربه‌هایی سازنده است یا خیر بلکه بر سر این است که آیا این بهترین استفاده‌ای است که می‌توان از منابع پراکنده و با ارزش موجود کرد. تا جایی که من دیده‌ام هم دانشجویان و هم والدین آنها نسبت به این ایده که ایجاد «صلاحت جهانی» در دانشجویان یکی از بهترین دانشگاه‌های دنیا باید از طریق جایگزین کردن تجربه زندگی در خارج از کشور یا ارائه واحدهای درسی در دانشگاه‌هایی باشد که رتبه پایین‌تری دارند بدبین بوده‌اند.

عیب‌های سرآمدی

پس از آنکه در طول سی سال به یک شکل خاص درس‌هایم را تدریس می‌کردم، در سال سی و یکم تصمیم گرفتم روش جدیدی را آزمون کنم. به جای اینکه از دانشجویان بخواهم هر کدام به تنهایی مسئله‌هایشان را حل کنند و پروژه‌هایشان را انجام دهند بدون آنکه کاری به کار یکدیگر داشته باشند، روش متضاد آن را امتحان کردم. هر دانشجویی یک شریک درس داشت و دو عضو یک گروه، کار کلاسی‌شان را به صورت مشترک ارائه می‌کردند. اعضای تیم‌ها می‌توانستند هر طور که دلشان می‌خواهد کار کنند، مشروط بر اینکه در مورد راه‌حل‌های خود با گروه‌های دیگر مشورت نکنند.

این مسئله تجربه‌ای هشیار کننده بود. برخی دانشجویان از این روش راضی بودند، به ویژه دانشجویانی که تنها در پی این بودند که امتحان درس کمی را به خوبی بگذرانند و نیز دانشجویانی که به قدری درگیر موضوعات بحث بودند که از استراتژی و تاکتیک‌های برآورد نمره غافل ماندند. برخی دانشجویان به این شیوه برآورد بدگمان شدند زیرا آن را غیر معمول می‌دیدند، اما به تدریج با آن کنار آمدند. دسته سومی هم بودند که بی‌تعارف نسبت به آن خشمگین بودند.

دانشجویان حیواناتی اجتماعی‌اند؛ بیش از آن اندازه‌ای که اساتید دارای این وصف‌اند. اساتید در بیشتر رشته‌های آکادمیک، به یمن درخشش فردی شکوفا می‌شوند. نوشته‌ها و کشفیاتی که بیشترین شهرت را برای آنها به ارمغان می‌آورد، چیزی است که آنها می‌توانند ادعا کنند صاحب منحصر و مطلق آن هستند. از این جهت اساتید با بیشتر دانشجویان و با بیشتر کسانی که در حوزه مشاغل و حرفه‌هایی فعالند که بیشتر دانشجویان هم رو به همان سو دارند، تفاوت می‌کنند.

نقش تعلیم و تربیتی زندگی اقامتی

هنگامیکه در سال ۱۹۰۹ لورنس لاول در مقام رئیس دانشگاه هاروارد جانشین چارلز ویلیام الیوت شد، نخستین کلامی که از دهان او خارج شد تأکید بر مقام دانشجو به عنوان عضوی از جامعه و تأکید بر دانشگاه به عنوان جایگاه دانشجویان دوره کارشناسی بود که قرار نیست به حرفه آکادمیک بپیوندند. سخن لاول این بود که قرار دادن آموزش دوره کارشناسی زیر نفوذ تحقیقات علمی برای دانشجویان این مقطع هزینه‌های اجتماعی دارد. راه‌حل لاول برای این مشکل ایجاد خانه‌های مسکونی و خوابگاه‌هایی بود که در آن چند صد دانشجو با پیش زمینه‌ها و سوابق متفاوت جماعت‌های زنده‌ای را تشکیل دهند که در آن دانشجو و استاد و مربی در کنار هم زندگی می‌کنند.

اگرچه نگرش لاول در مورد وحدت اجتماعی کوتاه نگرانه بود، ایده او درباره جامعه اقامتی هم بسته در اصل درست بود. دهه‌ها گذشت تا خوابگاه هاروارد واقعا نمایاننده نسبت‌های مختلف دانشجویان حاضر در کالج باشد. دانشجویان کمتر ثروتمند اهل منطقه بوستون به زندگی در خانه‌های خود ادامه دادند و دانشجویان ثروتمندتر ترجیح دادند، به جای رفتن به خوابگاه، آپارتمان‌های مجلل‌تری بگیرند. با همه این اوصاف، در زمان لاول هاروارد محل مطلوبی برای بیشتر دانشجویان بود. در عمل جماعت دانشجویان بیش از رئیس دانشگاه روشن‌اندیش بودند و ذهنی باز داشتند.

برخلاف دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج که در آن‌ها بنا بر شباهت خانوادگی است و خوابگاه و دانشگاه دو قسمت از یک چیزند، هرگز بنا نبوده که خوابگاه‌های هاروارد جایی برای آموزش آکادمیک باشد. با وجود این، هدف آنها در معنای گسترده‌تر و عمیق‌تر کلمه آموزشی بوده است.

برنامه خوابگاه تجربه مهمی است، از بعضی جهات شاید بزرگ‌ترین تجربه‌ای که از زمان پایه‌گذاری کالج صورت گرفته، ولی تکمیل تغییراتی است که در سال‌های زیاد در جریان بوده است. این تغییرات همگی به دنبال آن بودند که توجه فردی بیشتری به دانشجو نشان دهند و در همان حال او را بیشتر به تلاش‌های خودش متکی کنند؛ در پی این بودند که خودآموزی دانشجو بیشتر تحت هدایت و راهنمایی باشد. این امر در دانشجویان کارشناسی دربردارنده رفتاری حاکی از بلوغ فکری است؛ به این معنا که حال و هوای دانشگاه با فضای بچه‌های دبیرستانی فرق دارد. مسئله کالج مسئله‌ای اخلاقی است. می‌خواهد میل به پیشرفت فکر، بدن و شخصیت را عمق بیشتر بدهد و این جایی امکان دارد که فرد در فضایی مناسب آن زندگی کند. خوابگاه ابزاری اجتماعی برای هدفی اخلاقی است.

تشکیل دادن تیم‌های خوابگاهی که تابع تمایل طبیعی دانشجویان به جداسازی خود از دیگران بر مبنای راحت بودن یا ارتقای یک خرده فرهنگ است، امتیازی است که به افراد داده می‌شود تا برای خود پناهگاه درستکنند. طرح و برنامه جای دادن افراد در خوابگاه‌ها نیز به شکلی دیگر، همچون برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای است که آزادی انتخاب را با ضرورت‌های آموزشی در تعارض قرار می‌دهد و اهمیت آموزش را برتر از آزادی انتخاب می‌داند. دانشجویان هم گرچه مایل به این نیستند که از آزادی انتخاب خود در این زمینه چشم‌پوشی کنند اما به ارزش آموزشی توزیع رندوم در خوابگاه‌ها واقفند. من هرگز کسی را ندیده‌ام که مسئولیتی در خوابگاه‌های تیمی داشته باشد و خواهان برچیده شدن بساط آنها نباشد، ولی این کار به لحاظ سیاسی دشوار است و وقتی شکل بگیرد برانداختن آنها با مخالفت جدی روبه رو می‌شود. بهسازی‌های جاری در نظام خوابگاهی دانشگاه‌هایی مثل پرینستون نشان می‌دهد اگر بشود شیوه توزیع تیمی را بر هم زد و آن را از نو مهندسی کرد، پس از آن دیگر دانشجویان در پی این بر نمی‌آیند که به جداسازی خود بر اساس معیارهای اشتراک قومیتی و ملی و غیره رو کنند. فقط کمی جرئت و مقدار زیادی پول می‌خواهد تا کالج‌ها بر ارزش تعلیمی و تربیتی توزیع دانشجویان «به صورت رندوم و هم‌خانه کردن آنها با کسانی که هیچ‌علاقه‌ای به هم ندارند» پافشاری کنند، ولی اگر امریکایی‌ها ارزش فروریختن این دیوارها را در کالج نیاموزند، در دنیایی که پس از فارغ‌التحصیلی به آن وارد می‌شوند، این دیوارها پایین نمی‌آیند.

رابطه استاد دانشجو در کالج متکی به تدریس از نوع سخنرانی

این دشوار است، اگر چه دشواری غلبه ناپذیری نیست که جامعه دانشجویی همبسته‌ای ایجاد کرد که خطوط سوابق اجتماعی-اقتصادی را قطع کند. ساختن جامعه همبسته‌ای که تقسیم دانشجو-استاد را بر هم بزند از این هم مشکل‌تر است. دانشجویان می‌گویند مشتاق تماس با اساتید هستند، اساتید هم اظهار می‌کنند از تماس با دانشجویان لذت می‌برند، با وجود این هیچ یک از دانشگاه‌های پژوهش محور نمی‌تواند حقیقتاً ادعا کند مشکل ارتباط دانشجو-استاد را حل کرده است.

کلاس‌های درس مبتنی بر سخنرانی که عمده کلاس به درس دادن یک طرفه استاد می‌گذرد، یک لولو خرخره استاندارد بر سر بحث‌های ناظر به تماس استاد-دانشجو بوده است، ولی از آنجا که وجود چنین کلاس‌هایی ضرورتی عملی بوده، دانشگاه‌ها نمی‌توانسته‌اند آنها را براندازند ولی گاه همچون مایه افتخار و گاه همچون مایه شرمساری به آنها نگریسته‌اند.

دانشگاه‌ها نه فقط دانش را تعمیم می‌دهند و به نسل‌های جوان منتقل می‌کنند. بلکه دانش را در هم ادغام و یکپارچه نیز می‌کنند. درس‌های متکی به روش سخنرانی در بهترین حالت هر دو کار را انجام می‌دهند. این شیوه البته از آموزش در قالب گروه‌های کوچک متفاوت است اما فرودست‌تر از آن نیست.

در بهترین حالت هم تدریس با شیوه سخنرانی عبارت نیست از رشته بی‌انتهایی از آموزه‌های کوچک که بتوان آن را در طول یک ساعت گنجاند بلکه بیشتر شبیه فصل‌های یک کتاب است که هر قسمت بعد جدیدی به آنچه در قسمت قبلی مطرح شده می‌دهد؛ به طوری که در پایان ترم دانشجو بتواند حس رضایتی از این تجربه به مثابه یک کل داشته باشد. یک درس خوب فقط درسی نیست که خوب بیان شده باشد، همان طور که یک کتاب خوب فقط کتابی نیست که خوب نگارش یافته باشد. درس و کتاب خوب آن است که تصور پرداخت شده‌ای پشت آن باشد. دانشجو ممکن است در پایان ترم از کلاسی بیرون آید و ذهنش بسیار روشن شده باشد بدون اینکه برنامه آن درس به اتمام رسیده باشد و همه مطالب گفته شده باشد، و بر عکس.

بنابراین «خوب درس دادن» تفسیری فراگیرتر از آنی دارد که معمولاً از آن برداشت می‌شود. خوب درس دادن چیزی بیش از شیرین و نرم سخن گفتن و کلاس را بیدار نگه داشتن است؛ بیش از عرضه «سخنرانی‌ای روشن و خوش ترکیب» که پرسشنامه‌های برآورد درس در هاروارد از دانشجویان می‌خواهد برای آن به اساتید از یک تا پنج امتیاز بدهد.

هاروارد در مورد توانایی و مهارت تدریس افراد در هنگام استخدام و ارتقا قضاوت می‌کند، اما به ناچار شواهد برای قضاوت در مورد توانایی تدریس کسی که به تازگی مدرک دکتری خود را گرفته محدود است. این کار اغلب به احساس گروهی از همکاران هیات‌علمی وانهاده می‌شود که پس از بررسی ارائه سنگین پنجاه دقیقه‌ای گزارش تحقیق تز متقاضی، درباره قدرت تدریس او هم نظر بدهند. از نظر هاروارد، تدریس مناسب لازمه ارتقا است، اما فرایندی که ضمن آن این قدرت تدریس برآورد می‌شود، دقت و سخت‌گیری کمتری دارد تا قضاوتی که درباره قدرت تحقیق و پژوهش فرد صورت می‌گیرد. کمیته‌های ارتقا، از دفترچه راهنمای کمیته تحصیلات کارشناسی به عنوان نخستین منبع اطلاعات درباره کیفیت تدریس فرد استفاده می‌کنند. این دفترچه راهنما برآوردهای دانشجویان از درس‌ها را مورد استناد قرار می‌دهد

که اصلا برای منظور دیگری جمع‌آوری شده است؛ یعنی کمک به دانشجویان برای اینکه چه درسی را بردارند. به دانشجویان گفته نشده این برآوردی که با علامت زدن در پرسشنامه‌ها انجام می‌دهند ممکن است نقشی اساسی در تصمیم درباره اساتید داشته باشند و «منظوری» که از این پرسشنامه در خود آن آمده اشاره‌ای به استفاده از آن درباره وضع استخدامی اساتید نکرده است.

پیمایشی در سال ۱۸۷۸ درباره کالج‌ها در آمریکا این طور نتیجه گرفت: «عاملی که در به شهرت رساندن اساتید، کالج‌ها نقش اصلی دارد تفکر و تألیف ابداعی است؛ اما کیفیت‌هایی که کسی را برای انجام پژوهش‌های نوآورانه مستعد می‌کند بسا که او را برای تدریس نامناسب کند. به همین دلیل غالبا این گفته درست از کار در می‌آید که یک پژوهشگر بزرگ در سطح اعتبار و شهرت ملی تنها یک معلم بی‌تفاوت است.»

با توجه به اتکای اعتبار اساتید به تولیدات پژوهشی، اعضای جدید هیات‌علمی معمولا به خود وانهاده می‌شوند تا هر طور می‌خواهند طرح درس خود را بریزند که احتمالا بر اساس همان الگویی است که به خود آنها در دوران دانشجویی درس داده شده است. همکارانشان چندان آنها را تشویق نمی‌کنند که وقت بیشتری برای معلم بهتر شدن بگذارند، یا طرح درس‌های جدیدی را در سر بپروراند زیرا نمی‌خواهند به آنان یادآور شوند وقتی که صرف یادگیری بهتر یاد دادن می‌کنند در ارتقای آنان کارساز نیست. با وجود این هاروارد نمونه‌هایی از توجه به انگیزه و ایجاد مشوق برای اساتید و قاعده‌مندی در استخدام آنها دارد که نتایج آن معلوم است.

به راه‌انداختن درس‌های خوب و بالابردن کیفیت تدریس، به خودی خود، یک کار با ارزش فکری است. حال اگر همچون معیاری برای استخدام و ارتقای هیات‌علمی مورد توجه قرار بگیرد، این فایده را هم دارد که دانشجویان در دراز مدت نصیب بیشتری از درس و دانشگاه ببرند.

هر دانشگاهی کیفیت بالای اساتیدش را تبلیغ می‌کند و قول دهد در دسترسی دانشجویان کارشناسی باشند و هر دانشگاهی هم خبر دارد که دانشجویان همواره از عدم دسترسی مناسب به اساتید شاکی‌اند، هر چه در این باره انتظار از دانشگاه‌های بزرگ بیشتر باشد، آنها هم از این نظر نا امیدکننده‌ترند. در قرن بیستم، با گسترش زیاد هاروارد و تبدیل هیات‌علمی آن به پژوهشگران حرفه‌ای، هرگونه امیدی برای برقراری چنین ارتباطی میان استاد و دانشجو محکوم به شکست شد. گزارشی در سال ۱۹۵۰ حاکی از این است که با افزایش تعداد دانشجویان و عدم افزایش متناسب در تعداد اعضای هیات‌علمی، تمایل تازه‌ای به آموزش انبوه به وجود آمده است.

زندگی فوق برنامه درسی؛ فضایی برای تعلیم و تربیت دانشجویان

هاروارد به رغم اعتراض به کافی نبودن مقدار تماس استاد - دانشجو معمولا درجه بالایی از رضایت را نسبت به کلیه وجوه زندگی دانشگاهی شان نشان می‌دهند. در عین حال به شکل ثابت در پیمایش‌ها اظهار می‌کنند تجارب زندگی فرا درسی‌شان در هاروارد بهتر از تجارب آکادمیک است. مدیران دانشگاه دیرزمانی از این نگران بوده‌اند که دانشجویان وقت زیادی صرف امور پیش پا افتاده می‌کنند ولی برای درس و بحث که هدف اصلی آن‌ها از حضور در دانشگاه است، آن قدر که باید وقت نمی‌گذارند و اهمیت نمی‌دهند.

تا جایی که داده‌های در دسترس نشان می‌دهد، فعالیت‌های بیرون کلاس دانشجویان به نمرات آنها صدمه‌ای نمی‌زند بلکه منش و رفتارشان را هم بهبود می‌دهد. با وجود این، به مجرد اینکه موفقیت دانشجو از حدود مورد انتظار پایین‌تر رفت، معمولا انگشت اتهام به خودسری و هرزه‌گری دانشجو نشانه می‌رود نه به کیفیت ضعیف آموزشی که هیات‌علمی به او عرضه کرده است؛ فعالیت‌های فوق برنامه چیزی از سنخ سرگرمی‌های بی‌ارزش و موجب حواس پرتی نمایانده می‌شود. اگر دانشجویان از درس‌هایی که می‌خوانند راضی نیستند، وظیفه دانشگاه است که زندگی آکادمیک آنها را تعمیر و ترمیم کند نه اینکه از برنامه‌های فوق درسی آنها بزند. نگاه اخم‌آلود به آنچه دانشجویان واقعا دوست دارند راه درستی برای اصلاح و بهتر کردن آنها نیست.

دانشجویان برای این بیشتر به فعالیت‌های فرادرس‌ی علاقه نشان می‌دهند که موجب می‌شود با هم ارتباط بگیرند و به صورت دسته جمعی برای هدف مشترکی فعالیت کنند، اما زندگی آکادمیک و کاروبار و درس و مشق فرصت کمی برای این مهم‌ترین تمایل انسانی فراهم می‌کند. هاروارد هم، اگر نه اینکه، در گذشته ملتفت اهمیت کارهای فوق برنامه بوده و گمان نمی‌برده که توجه به این امر، مأموریت تحصیلی و آموزشی آن را دچار نقص می‌کند. آنچه دانشجویان هنگام کار فوق برنامه تقریبا همیشه انجام می‌دهند و تقریبا هرگز ضمن فعالیت آکادمیک خود انجام نمی‌دهند، همکاری با دانشجویان دیگر است. فعالیت فوق برنامه فعالیتی جمعی است که جدا از زندگی آکادمیک غایب است.

دانش و یادگیری به شرطی جذاب‌تر است که بیشتر در گرو همکاری باشد. صاحب کارانی که فارغ‌التحصیلان هاروارد را استخلام می‌کنند به این نتیجه رسیده‌اند که در میان جوانانی که آنقدر باهوش بوده‌اند که در هاروارد پذیرش شوند، کسانی که نقش مهمی در تیم ورزشی دانشگاهی یا دیگر کارهای گروهی دانشجویی داشته‌اند بیش از کسانی که نمرات خوب در سی به دست آورده‌اند می‌توانند در محیط کار موفق باشند.

بیشتر اساتید تراز اول که بازی آکادمیک را که در آن استقلال، ابتکار، و خلاقیت ارزش‌های کلیدی نهفته است، برده‌اند، برتری اهمیت کار گروهی بر کار فردی را به رسمیت نمی‌شناسند. این بی‌توجهی به قدرت رهبری ناشی از فعالیت‌های جمعی در محرومیت هاروارد از یکی از قوی‌ترین برنامه‌های پرورش مهارت رهبری نقش داشته است. اعضای هیات‌علمی توجه ندارند که پیشرفت یک دانشگاه پژوهش محور حاصل کار دو دسته است: پژوهشگران حرفه‌ای که در این زمینه تعهد مادام‌العمر دارند، و بدنه دانشجویی با تمامی ریشه‌های اجتماعی و آرزوهای حرفه‌ای که در درس خواندن خلاصه نمی‌شود.

کتابخانه‌های مدیریت

فصل چهارم: معمای ابدی: راهنمایی

چند سال پیش دانشجویی را به دفترم فراخواندم چون نمره‌اش از درس من، مبانی نظری کامپیوتر، خیلی پایین آمده بود. او ابتدا خیلی خوب شروع کرده بود، اما برای بسیاری از دانشجویان درس در هفته‌های نخست نوعی دوره کردن مطالبی است که از قبل می‌دانسته‌اند، به همین جهت من گمان کردم وقتی درس به مراحل مشکل‌تر خود رسیده نتوانسته همراهی کند. هر چه او کمتر به پرسش‌های من درباره اینکه کدام را نفهمیده است پاسخ می‌داد، من کلافه‌تر و نگران‌تر می‌شدم. بعد از کلی پرس و پیش کردن که هیچ کمکی به فهم من از علت مشکل او نکرد، عاقبت به حرف آمد که بچه ناخواسته پیدا کرده است و این را به کسی نگرفته‌اند. بحث ما یک مرتبه از انتزاعیات ریاضی درغلتید به زندگی واقعی آدم‌ها. او نمی‌دانست چگونه این را به پدر و مادرش بگوید. حتی نمی‌دانست چطور با دوستش حرف بزند. هیچ کدام نمی‌دانستند چطور درباره این مسئله فکر کنند. برای همین هم، در سطح، هر دو سعی می‌کردند از فکر آن فرار کنند، هر در عمق، در آشوب و بی‌قراری به سر می‌بردند.

توصیه کردن درست برای جایی است که خط اختلاف میان دانشجویان و هیات‌علمی آشکارتر است. برای همین هم راهنمایی دانشجویان دشوار است. آنها به موقعیت‌های آکادمیک سطح بالا و به مرحله‌ای از زندگی‌شان رسیده‌اند که ممکن است استعدادها و خواسته‌هایشان حتی بر خودشان هم معلوم نباشد. جوان‌ها با بحران‌های شخصی‌ای درگیرند که به سادگی قابل تفکیک از مسائل دانشگاهی نیست. اساتید اغلب متخصصان آموزش دیده در حوزه باریکی هستند که بیشتر عمر کاری خود (اگر نه همه آن) را در دانشگاه‌ها گذرانده‌اند. با توجه به اینکه خودشان تجربه غنی و گسترده‌ای از زندگی نداشته‌اند، امکان محدودی برای کمک به دانشجویان در این مسائل و مشکلات دارند. بیشتر اساتید شایستگی اظهار نظر با خبرگی بالا در مورد موضوعات آکادمیک را هم ندارند؛ حتی با فروکاستن موضوع به سرفصل‌هایی که خود در آن سر رشته دارند. به طریق اولی، هیچ چیز از آنچه درسش را خوانده‌اند یا برای یاد دادن آن استخدام شده‌اند آنها را درباره مسائل شخصی زندگی کاردان‌تر از کسی نمی‌کند که به طور رندوم از دفترچه تلفن انتخاب شود. با وجود این، تصویر استادی که با خردمندی و مهارت دانشجویان را راهنمایی می‌کند، آرمان هر نسل از دانشجویان بوده است.

اساتیدی که عمرشان را وقف پیگیری ایده‌ها کرده‌اند ممکن است علاقه‌ای به بازبینی اضطراب‌های دوران نوجوانی دانشجویانشان نداشته باشند و حتی ممکن است نسبت به پیگیری مطالعات آکادمیکی که ربط زیادی به رشته خودشان ندارد هم بی‌اعتنا باشند. درگیر درک دانشجوی لیسانس شدن با هدف دادن راهنمایی‌های مفید به او فرایندی طولانی است که نیازمند چیزی بیش از انداختن نگاهی به فهرست نمرات امتحان‌های دانشجویست. نظام راهنمایی دانشجو در هاروارد در صد سال گذشته را نداشته و حتی منشا مشکلاتش هم تغییر نکرده است. هم زمان با اینکه هاروارد برای بحث و نظر درباره برنامه درسی تازه‌اش در سال ۲۰۰۵ آماده می‌شد، تمامی پیشنهادها متقاضی یک نظام راهنمایی بهتر بود، حل مشکل راهنمایی همیشه همچون وظیفه کمیته‌ای عنوان می‌شد که قرار بود بعداً درباره آن گزارش دهد. کسانی که در جهت به‌کرد نظام درسی هاروارد برنامه درسی انعطاف‌پذیرتری پیشنهاد می‌کردند، در این باره سخن چندان نداشتند که دانشجویان چطور می‌توانند از این وضع انعطاف‌پذیرتر بهره‌مند شوند. چون انعطاف بیشتر در برنامه یعنی واگذاری تصمیم‌گیری بیشتر به دانشجو که با ضعف نظام راهنمایی محتمل است مشکل او را بیشتر کند. هنگامی که کمیته راهنمایی گزارش نهایی خود را بیرون داد، توصیه کرد راهنماهای بیشتری به کار گرفته شوند و یک رئیس راهنما مسئولیت نظام راهنمایی را بر عهده گیرد، اما در مورد اینکه دانشجویان باید چه جنس توصیه و راهنمایی را دریافت کنند، یک کلمه هم نگفت. مشکل راهنمایی می‌تواند به قسمت‌هایی چون راهنمایی آکادمیک، تعلیم و تربیت اخلاقی و خودشناسی تجزیه شود. این تقسیم‌بندی خیلی شسته رفته، نیست، چون احوال دانشجویان از هم جدا نیست و بروز مشکلی در یک قسمت، قسمت‌های دیگر را هم متأثر می‌کند.

راهنمایی آکادمیک

اگر قرار باشد سخن تکان‌دهنده یا ظاهراً تکان‌دهنده‌ای در این‌باره نقل کنیم این است که اگر هر کس دیگری به جز استادان را در مقام راهنما در دانشگاه بگماریم بهتر است. ناکارآمدی نظام راهنمایی یکی از معدود موضوعاتی رئیس و هیات‌علمی و دانشجویان بر آن اتفاق نظر دارند. یکی از اساتید حاضر در کمیته بررسی برنامه درسی هاروارد اعتراف می‌کند «شمار قابل توجهی از دانشجویان سال اولی راهنمایی دارند که تجربه آکادمیک چندانی ندارند. از منظر اجتماعی، همه چیزهایی که به زندگی در محیط دانشگاه و خوابگاه مربوط است خوب پیش می‌رود، اما در این‌باره که در مورد انتخاب برنامه درسی بهتر است دانشجو چه درس‌هایی بردارد، باید سراغ کسان بهتری برویم».

اختلاف دید در هیات‌علمی و دانشجویان بخشی از آن چیزی است که انتخاب رشته را به چالش بدل می‌کند، اما قطعه سومی هم برای این پازل وجود دارد: ضرورت‌ها و الزام‌های برنامه درسی. در برنامه تماماً لیوت یا برنامه درسی تعلیم و تربیت آزاد براون، امکان خطا وجود ندارد، فقط ممکن است انتخاب بد موجب از دست دادن برخی فرصت‌ها شود، اما برنامه‌های درسی که مخلوطی از این دو است، همچون توزیع الزامی برنامه یازده موضوع درسی هاروارد یا هفت موضوع پرینستون، هر دو نوع مشکل را ایجاد می‌کنند. چنین برنامه‌ای دانشجو را ملزم می‌کند درس‌هایی را انتخاب کند که طبق برنامه باید یکی از آنها را بگذراند، مثلاً میان درسی درباره دانتو و درسی درباره میلتنون حتماً باید یکی را بردارد. درس دانتو برای همه انتخاب بهتر نیست، و یک استاد رشته علوم اگر مشاور باشید بعید است بدانند آیا این درس برای فلان دانشجو بهتر است یا نه. دوم، یک برنامه درسی ترکیبی (از واحدهای الزامی و انتخابی) بهتر کار می‌کند اگر دانشجو تصورش این باشد که منطقی است، و دانشجویان تصور نمی‌کنند منطقی باشد مگر وقتی راهنمای دانشکده بگوید منطقی است. وقتی راهنماها اطمینان کافی نداشته باشند که برنامه دانشگاهی برای دانشجویان خوب است، دیگر به دانشجویان نمی‌شود ایراد گرفت که چرا فکر می‌کنند این دروس الزامی پرش بیهوده‌ای از روی مانع اداری است؛ آن هم مانعی که چنان خمیده است که کمترین توقع ممکن را دارد و پرش از روی آن آسان است.

راهنمایی اخلاقی

امروزه هاروارد دارد پاورچین از تعلیم و تربیت اخلاقی دور می‌شود، علاقه اندکی به زمینه‌سازی برای آن دارد و از پذیرش این هم شرمسار است. گزارشی عمومی از بررسی برنامه درسی جاری قویاً اعلام می‌کند «ما کماکان از مسئولیت خود در تعلیم و تربیت اخلاقی شهروندان و رهبران مسئول باخبریم». با وجود این، بیشتر قواعد رفتار اخلاقی که کالج‌ها پیش‌تر تدریس می‌کردند از تخته سیاه محو شده است. دیگر اجماع و اتفاق نظری بر این نیست که چه چیزی منش خوب محسوب می‌شود، برای همین هم کالج‌ها در اینکه به دانشجویان کمک کنند تا آدم‌های خوب‌تری باشند بی‌میل شده‌اند. در سال ۲۰۰۱، فرد هرگادون که بعد رئیس بخش پذیرش دانشگاه پرینستون شد، ارتباطش با دانشجویان را در کالج این‌طور توصیف کرد: «من نمی‌دانم آیا ما منش آنها را می‌سازیم یا اینکه به آنان تذکر می‌دهیم که منش خود را ارتقا دهند؟» زمین خوردن‌های جزئی در زندگی دانشجویان که پیش‌تر با تشویق به برخاستن و قدرت به خرج دادن و قاطعیت مواجه می‌شد، اینک با توصیه‌هایی درباره معالجه و درمان، چشم‌پوشی از قواعد و محدودیت زمانی یا دیگر انواع راحت کردن و تطبیق با شرایط روبه رو می‌شود.

کالج‌ها می‌کوشند فکر کردن اخلاقی و موضوعات اخلاقی را در کلاس تدریس کنند. برنامه درسی مرکزی هاروارد با داشتن مجموعه دروسی درباره استدلال عقلانی و ارزش‌های معنوی و پرینستون با مجموعه دروسی به نام فکر اخلاقی و ارزش‌های معنوی دقیقاً همین کار را می‌کنند. بنا به تجربه من تنها حقه کارآمدی که می‌توان سوار کرد این است که مسئله‌ای اخلاقی را به شکلی کاملاً غیر منتظره برای دانشجویان مطرح کنیم تا درس اخلاق و اندیشیدن به آن با واقعیت زندگی گره بخورد. برای نمونه من در درس خودم، مبانی نظری کامپیوتر، پنج دقیقه از وقت را به داستان تلخ زندگی بنیان‌گذار رشته علوم کامپیوتری، آلن تورینگ اختصاص دادم. هنگامی که این داستان کوتاه در کلاس من نقل می‌شد سکوتی سایه می‌انداخت، نه برای اینکه داستان خیلی جذاب و اخلاقی مورد بحث خیلی مخالفت برانگیز بود بلکه به این دلیل که داستان در جایی نقل شده بود که جایش نبود و برای همین هم ناقض قاعده‌ای بود که دانشجویان و اساتید طبق آن با هم

بازی می‌کردند. دانشجویان در چنان کلاسی اصلا منتظر چنین بحثی نبودند و این به کلی برایشان غیر منتظره بود، برای همین هم فقط وقتی به بحث ریاضیات تورینگ بازگشتم نفس راحتی کشیدند و از بهت در آمدند.

مهم‌ترین وظیفه راهنما، حتی راهنمای آکادمیک این است که به دانشجویان کمک کند تا خودشان را بفهمند که با تصمیم‌های خودشان رودررو شوند و مسئولیت آن را بپذیرند؛ کمک کنند تا بتوانند تصمیم‌های که می‌خواهند بگیرند حتی اگر برای دیگران عجیب باشد. روان‌درمانی فردمحور، که هر اظهار مبهم فرد را به او برمی‌گرداند تا منظور خود را روشن‌تر بگوید، گاهی به عنوان یک تکنیک راهنمایی کارآمد است. راهنما می‌تواند فقط با گوش کردن مهربانانه و همدلانه به فردی که به طلب راهنمایی آمده و بازتاب دادن گفته‌های او در شکلی همراه با اندکی طرفداری به او کمک کند. راهنمایی کردن و اندرز دادن نیازمند داشتن درجاتی از درک شهودی روان‌شناسی نوجوانی، و مسئولیتی اخلاقی و باری بر دوش است. زمانی که از اساتید سؤالی پرسیده می‌شود که مضمونی بیش از حدود تخصص آنها دارد. اگر نتوانند دورتر از حدود تخصص خود را ببینند و پاسخی در خور بدهند دانشجو این را می‌فهمد و از طرح مجدد چنین پرسش‌هایی خودداری خواهد کرد. با همه این اوصاف پرسش‌هایی با مضمون اخلاقی کماکان در گفت‌وگوهای دانشجو و استاد راهنما مطرح می‌شود.

آکادمی چه سیر تحولی داشته که اینک باید برای اساتید بروشوری فرستاده شود که توضیح می‌دهد دانشجوی گریان حتما غمگین است و توصیه می‌کند چنین دانشجویی را به سوی افراد حرفه‌ای در امر روان‌شناسی و مشاوره هدایت کنند؟ اساتید فقط زمانی می‌توانند مشاوران خوب تلقی شوند که دانشگاه به شخصیت فردی، صداقت اخلاقی و فرزاندگی و دانایی کسانی که به عنوان استاد بر می‌گمارد توجه بیشتری معطوف کند. صریح‌تر بگویم: اگر ما واقعا رابطه دانشجو - هیات‌علمی نزدیک‌تری را طالبیم، اگر واقعا از اساتید انتظار داریم زندگی دانشجویان را هدایت کنند و نه فقط درسشان را، در این صورت به دانشجویان و خانواده‌هایشان این دین را داریم که کسانی را به مقام استادی منصوب کنیم که بتوانیم از آنها بخواهیم با فرزندان ما ارتباطی صمیمی داشته باشند.

سازگار کردن این واقعیت که هیات‌علمی با معیار برخورداری از خلق‌وخویی ستایش برانگیز گزینش نمی‌شوند با تنظیم برنامه‌ای برای برقراری رابط بهتر میان استاد و دانشجو، ددرسهای جدی‌ای دارد. به طور مثال، گرچه در این دوره و زمانه دیگر کسی طلاق را رسوایی تلقی نمی‌کند، اما در مورد کسی که سابقه سه یا چهار طلاق در کارنامه خود دارد چه؟ اگر استادی این طور باشد آیا جای این حدس نیست که چنین کسی به قدر کافی فرزانه نیست تا بتواند راهنمای دانشجویان لیسانس باشد؟ در مورد استادی که با بچه‌های خودش با سنگدلی رفتار می‌کند چه؟ این‌ها البته جرم نیست و در میان بسیاری از مردمان دیگر هم یافت می‌شود، اما خانواده‌ها بچه‌هایشان را با این توقع به کالج می‌فرستند که کسانی که قرار است آنها را راهنمایی و نصیحت کنند، انسان‌هایی مهربان و اخلاقی باشند.

تمامی دانشگاه‌هایی که تمرکزشان بر تحقیق و نه تدریس است تقریبا الگوی واحدی را برای بررسی صلاحیت متقاضیان استخدام برای هیات‌علمی به کار می‌بندند. خط مشی‌ها را وارد این است که اساتید بر مبنای تدریس، پژوهش و تعهدات ناظر به شهروندی آکادمی استخدام می‌شوند و ارتقا می‌گیرند؛ منظور از شهروندی آکادمی مشارکت در کمیته‌های دانشگاه و شرکت در اجتماعات حرفه‌ای بیرون دانشگاه است. فارغ از مجرم نبودن، اینکه شخصیت فرد و رفتار شخصی‌اش چگونه باشد اصلا در معیارهای گزینش داخل نمی‌شود. در واقع چنانچه این معیارها در یک جلسه استخدام یا ارتقا مطرح شود می‌تواند خلاف نظم مرسوم دانسته شود و حتی از منظر قانونی مورد ایراد قرار بگیرد زیرا می‌تواند طرح معیاری برای سنجش اساتید با هر چیزی درباره آن نشنیده بوده‌اند. کمیته‌های جذب استاد البته ممکن است رفتار حرفه‌ای نامزدها را در نظر بگیرند. دزدی علمی، کار پیش از اندازه از دانشجویان فوق لیسانس و دکتری یا رهاکردن کلاس به چرت زدن، می‌تواند نشانه‌های عدم صلاحیت دانسته شود اما ارتکاب برخی جرایم نه.

اگر دانشگاه‌ها نمی‌توانند برای ملاحظه شخصیت کسی که قرار است به مقام عضو هیات‌علمی گماشته شود راهی پیدا کنند بهتر است توقع خود را از رابطه استاد و دانشجو پایین بیاورند. اگر این حقیقت داشته باشد که دانشجو ممکن است استادی را در مقام تدریس و ارائه سمینار بسیار سطح بالا ببیند اما نباید توقع کند که در موقعی که به راهنمایی نیاز دارد هم آن برتری کارساز باشد، بهتر است به این امر اذعان کنیم. هر دانشجویی که از جانب یک استاد فرزانه با خوشرویی راهنمایی می‌شود خوشبخت است زیرا تعداد زیادی از این اساتید وجود ندارد.

باک اندیشه خود درباره راهنمایی اعضای هیات علمی را با یادآوری این نکته پایان می‌دهد که دانشگاه می‌تواند راهی برای جبران این نقیصه پیدا کند: «دانشگاه می‌تواند از راه‌های دیگری (به جز استخدام و ارتقای اساتید) هم بر اهمیت داشتن شخصیت کسانی که منصوب می‌شوند تأکید کند. از جمله اینکه در گماردن کسانی غیر از اساتید که بر زندگی دانشجویان اثر می‌گذارند همچون رؤسای بخش اداری، مربیان ورزشی، روسای خوابگاه‌ها، و بسیاری دیگر» بر عنصر شخصیت در آنها مواظبت کند. در واقع اعلامیه‌های ناظر به استخدام شغل مربیگری معمولاً از وظایفی چون «کمک کردن به دانشجویان ورزشکار برای اینکه ظرفیت‌ها و استعداد‌های خود را به عنوان فرد و ورزشکار بالا ببرند» نام می‌برند. برای همین است که مربیان فوتبال بهترین راهنما برای دانشجویان هستند. دپارتمان‌های ورزشی، بر عکس دپارتمان‌های علمی، هنگام تصمیم درباره استخدام، به شخصیت، اخلاق و اینکه برگزیدگان چگونه زندگی جوانان را هدایت کنند توجه می‌کنند.

شش‌بسته‌های مدیریت استراتژیک

فصل پنجم: چرا نمره‌ها بالا می‌رود؟

طی هشت سال ریاست من بر کالج کارشناسی هاروارد چیزی ندیدم که به اندازه نمره‌ها و رتبه‌های ممتازی که هاروارد اعطا می‌کند خفت‌آور باشد؛ امری که یکی از رؤسای دانشگاه پیل آن را «مضحک» خواند. رئیس دانشگاه، آقای سامرز، اظهار داشت او هم «در مورد تورم نمره‌ها و رتبه‌ها نگران بوده و تمایل روزافزون به اعطای رتبه‌های ممتاز و دادن نمره بالا را خوش نداشته» و به اعضای هیات‌علمی هشدار داده که استانداردهای هاروارد آسان‌گیرانه است. او به دانشجویان اطمینان داد نمره‌دهی سخت‌گیرانه‌تر به نفع آنها خواهد بود. بیرون دانشگاه سخن از چگونگی نمره‌دهی آسان‌گیرانه و راحت هاروارد بود و دانشگاه نگران این بود که «مبادا کاری به زیان دانشجویانش انجام دهد».

پس از یک سال که هاروارد در مورد وضعیت نمره‌دهی خودش تحقیق و بررسی انجام داد، در بهار بعد گزارش ملایمی از سوی دانشگاه منتشر شد، نظرات داده شد، اطلاعیه‌های رسمی توسط هاروارد آماده و خوراک رسانه‌ها شد، اما آنچه در این میان مشهود بود، تبریکی بود که هاروارد از این که برخی اقدامات را در ارتباط با این مسئله مهم انجام داد است نثار خودش می‌کرد. دفعه بعد گزارشی در مورد نمرات وجود داشت که بر اساس آن می‌شد اعلام کرد نمرات تا اندازه‌ای تنزل کردند. اما سال بعد، نمرات درست همچون گذشته بالا رفت و به سطحی بالاتر از آنچه تا آن زمان بود رسید و سال بعد نیز این افزایش همچنان ادامه یافت.

شیوه نمره‌دهی دانشگاه‌های برتر مبتنی بر منافعی است که برای دنیای بیرون دانشگاه دارد؛ نمرات بالا نشان برتری و سرآمدی ای است که شکلی روشن و عینی گرفته است. جنون برتری طلبی تجلی اندازه‌پذیر خود را در قالب نمراتی می‌بیند که به تک تک دانشجویان و، از نظر متوسط سطح نمره‌ها، در نهایت به مؤسسه آموزشی داده می‌شود. کار نمره این است که نشان استاندارد آکادمیک باشد؛ بنابراین بالا رفتن نمرات نشانگر افول استانداردها محسوب می‌شود.

چرا نمره‌ها بالا می‌روند؟

برخی منتقدان افزایش نمرات در دانشگاه را ناشی از افول استانداردها می‌دانند، اما حتی در دنیای بیرون از دانشگاه نیز، اعطای درجه و رتبه بهتر و بالاتر نباید بدین معنا باشد که عمل امتیاز دهی تهی مایه و بی‌معیار شده است. «تورم» می‌تواند نتیجه نیروهای اجتماعی پیچیده و درهم تنیده‌ای باشد. پس اگر افزایش نمرات ناشی از بی‌معنا شدن استانداردها نیست، چرا برای بیش از یک قرن نمره‌های دانشجویان به طور مرتب افزایش یافته است؟ پاسخ مشخصی برای این پرسش نیست، اما چند توجیه مناسب وجود دارد.

فشار از سوی دانشجویان: گاهی مدیریت دانشگاه نمره‌ها را بازبینی می‌کند و زمانیکه نمره‌ها خیلی بالا باشد اساتید را تحت فشار قرار می‌دهد؛ سپس با نظارتی که صورت می‌گیرد نمره‌ها برای مدتی متعادل می‌ماند. گاهی هم برعکس، فشار از سوی دانشجویان است که همیشه به خاطر نمراتی که به نظر آنها خیلی پایین هستند و نه خیلی بالا شکایت دارند. اعتراض دانشجویان منجر به تغییر نمرات نمی‌شود و اگر تغییری صورت گیرد، از میان ده‌ها هزار نمره‌ای که هر ساله داده می‌شود، ممکن است در یکی دو مورد نمره تغییر کند، اما قدرت این فشار صعودی فزاینده از جانب تک تک این هزاران دانشجو از فشاری که همراه با تردید و به صورت پراکنده و موقتی از سوی رؤسای دانشگاه و دانشکده‌ها در جهت عکس وارد می‌شود، بسی بیشتر است. حتی اگر آن نمره‌های تجدیدنظر شده هرگز پاسخگوی اعتراض دانشجویان نباشد، خاطره اساتید از رنج و ناراحتی دانشجویان ممکن است یک ترم یا یک سال بعد، به عادت نمره‌دهی آسان‌گیران تبدیل شود.

لزوم روابط بهتر دانشجو، دانشگاه دشمن ثبات و تعادل در نمره‌دهی است. البته این اشتباه است که نمره‌ای را تنها به این خاطر که دانشجویی را خوشحال کرده باشیم تغییر دهیم. به همین اندازه دادن نمره‌های بالا به همه دانشجویان برای اینکه آنها اصلاً اعتراض نکنند نیز نادرست است اما اساتید مصرانه می‌خواهند دانشجویان را خوشحال کنند. علاوه بر این، روسای دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها از اساتید انتظار دارند دانشجویان را خوشحال سازند.

ارزیابی دانشجویان و احکام استخدامی: اعضای تازه کار دانشگاه در موقعیت آسیب‌پذیری قرار دارند. هنگامیکه یک استاد تازه کار از دانشگاه هاروارد تقاضای رسمی شدن می‌کند، یا هنگامیکه موضوع ترفیع این استاد مطرح می‌شود، بحث درباره رتبه آموزشی او صرفاً وابسته به امتیازی است که از همه پرس‌های دانشجویان درباره کیفیت تدریس او صورت گرفته است. حتی با وجود اینکه ارزیابی دانشجویان از درس، پیش از اینکه نمره‌های نهایی خود را بدانند یعنی پیش از اعتراض‌های احتمالی آنها صورت می‌گیرد، فشار برای کسب رتبه خوب موجب می‌شود استاد تازه کار از این پرهیز کند که به عنوان استادی که سخت نمره می‌دهد شناخته شود؛ زیرا معمولاً ارزیابی مطلوب و دلخواه اساتید رابطه مستقیمی با نمره‌های بالا دارد. برای کاستن از این منبع فشار فزاینده روی نمرات، نقش ارزیابی‌های دانشجویی در احکام استخدامی و ارتقای اساتید باید با مشاهدات هم‌ارز آن و دیگر اشکال ارزیابی آموزشی جایگزین شود؛ حرکتی که با کمی تلاش بیشتر اطلاعات صحیح‌تری را نیز برای ارزیابی بهتر اساتید تولید خواهد کرد.

دانشجویان اکنون بهتر از قبل هستند؛ با وجود اینکه کیفیت علمی دانشجویان کالج، به این دلیل که امروزه تعداد بیشتری از فارغ‌التحصیلان دبیرستان‌های امریکایی وارد کالج می‌شوند، به طور کلی کاهش پیدا کرده، اما کیفیت علمی دانشجویان هاروارد بهتر شده است، زیرا ذخیره ورودی یا گروه داوطلبان ورود به آن دائماً رو به افزایش بوده و این سبب شده که دانشگاه با مشکل پسندی بیشتری دانشجویان را پذیرش کند. پیشرفت در بدنه دانشجویی ممکن است موجب افزایش نمرات شده باشد، اما این میزان افزایش نمره با میزان پیشرفت دانشجویان تناسب ندارد. بدون تحلیلی دقیق‌تر، اغراق در مورد اهمیت این عامل یا حتی طرفداری پرشور از نقش آفرینی مطلق آن برای رؤسای دانشکده‌ها آسان است.

کلاس‌های کوچک‌تر: تغییر جهت به سمت کلاس‌های درس با تعداد دانشجویی کمتر نیز بخشی از میزان افزایش در نمره‌ها را توضیح می‌دهد. همه مطالعاتی که روی شیوه‌های نمره‌دهی انجام شده نشان می‌دهد نمرات در کلاس‌های کوچک‌تر بالاتر است؛ شاید به این دلیل که در کلاس‌های جمع و جورتر دانشجویان و اساتید یکدیگر را بهتر می‌شناسند.

تدریس بهتر: معلمان خوب که در طول ترم به دانشجویان خود درس می‌دهند برای پیشرفت وضعیت تحصیلی آنها و بهبود سطح کیفی تکالیف و آثارشان سخت زحمت می‌کنند. آنها نظر خود را روی پیش‌نویس‌های مقاله‌های دانشجویان می‌نویسند، آنها راه‌حل‌های الگو برای مسائل ریاضی تهیه می‌کنند و در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند تا اشتباهاتشان را تکرار نکنند. این اساتید همیشه با دانشجویان جلسه دارند تا به آنها کمک کنند که دریابند چگونه فکر کنند، چگونه استدلال کنند و چگونه بنویسند. اگر دانشجویان در پایان ترم در مقایسه با ابتدای ترم کاری با کیفیت برتر نداشته باشند معلوم می‌شود اساتید کار تدریس خود را به درستی انجام نداده‌اند؛ بنابراین طبیعی است با افزایش تلاش اساتید، نمره‌های دانشجویان نیز بالا رود. اعضای هیات‌علمی فروتنانه نمره‌های بالا را کمتر از حدی که به نظر می‌رسد واقعیت داشته است، به حاصل کار خودشان نسبت می‌دهند.

تنوع زیاد در دسته‌بندی نمرات: احتمال اینکه مقیاس نمره‌دهی خود سبب تورم نمره‌ها شود زیاد است زیرا نمره‌دهی مستلزم این است که داورهای ذهنی روی کیفیت عملکرد را به دسته‌هایی از نمره که مقادیر ثابت و معینی دارند اختصاص دهد. هنگامیکه این دسته‌ها خیلی زیاد باشند، نمره‌دهندگان تنها به استفاده از تعدادی از آنها گرایش دارند.

مورد خاص علوم انسانی: تفاوت معناداری میان شیوه‌های نمره‌دهی در سه حوزه اصلی رشته‌های تحصیلی یعنی علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی وجود دارد و بالاترین نمرات در حوزه علوم انسانی دیده می‌شود. در حوزه علوم انسانی تمایل به جداسازی کیفیت نوشتار از کیفیت اندیشه است، و اختصاص نمرات به دانشجویان بر اساس قضاوت و داوری روی دومی مستقل از اولی است. مقاله‌های دانشجویان را بیشتر دستیاران آموزشی، یا همان دانشجویان تحصیلات تکمیلی که حکم کمک استاد را دارند، می‌خوانند و نمره می‌دهند، و بعضی از آنها از این ابا دارند که مقاله‌ای را که محتوای پژوهشی یا نظریه‌پردازی خوبی دارد به دلیل اینکه بد نوشته شده نمره پایین بدهند. این نابسامانی و آشفتگی در ارزیابی مقاله‌های علوم انسانی زمانیکه هاروارد درها را به روی دانشجویانی که بیشتر از دبیرستان‌های با سطح علمی پایین آمده بودند باز کرد، جایی که کیفیت آموزش نوشتن نیز در آنجا ضعیف است بیشتر شده است.

همچنین این حقیقت ساده وجود دارد که هیچ بخشی از علوم انسانی از چیزی نزدیک به استانداردهای مبتنی بر حقیقت عینی، که حداقل گهگاهی درون همه علوم و یا در برخی از آنها وجود دارد، بهره‌مند نیست. آمیزه‌ای از قضاوت ذهنی شخصی و همدلی انسانی استاد برای دانشجو ممکن است در ارباب صعودی نظام‌مند نمرات علوم انسانی نقش قابل توجهی داشته باشد.

نشانه‌های مختلط: مدیران هاروارد گاهی اوقات اساتید را برای نمره‌دهی آسان‌گیرانه مورد عتاب قرار می‌دهند، اما در عین حال خودشان گاهی بر این باورند که شیوه نمره‌دهی سخت‌گیرانه دانشجویان را می‌ترساند. اساتید از هر فرصتی برای مهربانی کردن با دانشجویان و در عین حال از هر نشانه‌ای که اردوکنشی برای مبارزه با نمره‌دادن‌های بالا را لغو کند استقبال می‌کنند.

شش‌بسته‌های مدیریت

فصل ششم: ارزیابی به مثابه آموزش

در میانه این همه هیاهو در مورد تورم نمره، آنچه کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد این است که چرا اصلاً اساتید نمره می‌دهند. منتقدان انتقادهایشان را با اطمینان همراه با خشم و تهدید ابراز می‌کنند، اما بعد از دهه‌ها اندیشه و بحث در مورد نظام نمره‌دهی، هنوز هیچ اجماعی در این مورد وجود ندارد که منتقدان به چه هدفی خدمت می‌کنند. بدون توافق روی اهداف، پیروی از یک معیار همساز و نامتناقض، که همگان در مورد آن توافق داشته باشند، غیر ممکن است. تثبیت نظام نمره‌دهی فایده‌ای برای بهبود آموزش دوره کارشناسی نخواهد داشت و اساتید همچنان «تورم نمره» را نسبت به مسائل آموزشی مهم‌تر، در موقعیت درجه دوم قرار می‌دهند، مگر اینکه متقاعد شوند اگر نمره‌ها پایین نگه داشته شود، آنها شغل اصلی‌شان را که همان آموزش است بهتر انجام خواهند داد.

طی این سال‌ها، برای توجیه ارزیابی دانشجویان بر اساس نمره از چهار استدلال اساسی استفاده شده است: (۱) نمره دادن به دانشجویان موجب می‌شود آن‌ها سخت‌تر کار کنند و با اطلاع از حاصل کارشان فارغ از دلواپسی باشند؛ (۲) نمره دادن به دانشجویان سبب ساز تشخیص سرآمدی و اعطای نشان برتری ممکن می‌شود و نیز امکان دریافت بهترین کارها از بهترین دانشجویان را فراهم می‌سازد؛ (۳) نمره دادن به دانشجویان باعث می‌شود رتبه دانشجویان برای افراد بیرون دانشگاه که می‌خواهند بدانند کدام دانشجویان از دیگران بهتر هستند معلوم شود؛ و در نهایت (۴) نمره دادن به دانشجویان موجب می‌شود بیشتر یاد بگیرند.

در طول زمان این چهار رشته دلیل در هم تنیده شده‌اند؛ البته گاهی برخی از آنها بیشتر از سایرین مشهودند. هر کدام از آنها وجهی منفی دارد، و بسته به حال و هوای زمانه به نظر می‌رسد این وجه کمتر یا بیشتر از لایه مثبت آن مهم باشد. کشف دوباره لایه منفی فقط مدت زمانی طولانی پس از اینکه انگار قدیمی درباره ارزیابی خود را نشان می‌دهد امکان پذیر است، در غیر این صورت ممکن است این وجه به سادگی فراموش شود.

با گذشت زمان، ارزیابی دانشجویان بیش از آنکه نقش نوعی گواهی بردار و عملکرد آنان را داشته باشد، در نظر بیشتر اساتید جایگاه آموزشی یافت. برای این اساتید، نمره ابزار محرکه‌ای است که معلمان با استفاده از آن، دانشجویانشان را از طریق استفاده عاقلانه از تشویق و تنبیه به یادگیری هرچه بیشتر وادار می‌کنند. قضاوت‌های ذهنی که در نمره‌دهی دخیل است، مانند ترجیح پاداش بر تنبیه برای تحریک دانشجویان، و نیز بهبود واقعی و عینی کیفیت علمی دانشجویان با هم ترکیب شده و روند صعودی ماندگاری را در نمرات سبب می‌شود.

استدلال سخت‌کوشی

طی دو قرن اولیه پس از تأسیس هاروارد، آموزش عبارت بود از: حفظ کردن متون درسی و درس پس دادن در مواد درسی که دانشجو ملزم به گرفتن آن بود. این نظام نه به این منظور که جوانی را که تازه وارد دانشگاه شده برای به دست‌گیری نقش‌های مهم و کاربردی در جامعه آماده کند، بلکه اساساً برای دادن تأییدیه و اعتبار به اشراف‌زادگان برای کسب مقام‌های مناسب شئون آنها در جامعه آن روزگار طراحی شده بود. حضور در کلاس اجباری بود و مقررات دقیق، سخت‌گیرانه و بی‌چون و چرا، اما نشان عالی آکادمیک ارزش مقبولی نبود. آزمون‌های همیشگی بدین منظور انجام می‌گرفت تا دانشجویان را به سخت‌کوشی عادت دهد. تلاش و پشتکار دائمی، به جای اینکه نشان عالی آکادمیک باشد، ارزشی بود که محترم شمرده می‌شد.

معایب استدلال سخت‌کوشی

مشکل نظریه سخت‌کوشی ارزیابی این است که دانشجویان از آن متنفرند، نه برای اینکه وا می‌دارند که سخت کار کنند بلکه چون مجبورشان می‌کند. کار بی‌بهره انجام دهند. نظام غیر منعطف ارزیابی به راحتی از اهداف یادگیری دور می‌شود. زمانی که دانشجویان اعتمادشان را هم به هدف و هم به درستی کاری که باید برای موفقیت انجام دهند از دست بدهند، کلاس درس به بازی میان دو رقیبی تبدیل می‌شود که به هم بدگمان هستند. حامیان سخت‌گیری‌های شدید و انعطاف‌ناپذیر منتقدان خود را بر این اساس که در نقد این روش به احساسات دانشجویان نسبت به نمراتشان اشاره می‌کنند، مورد تمسخر قرار می‌دهند؛ در این باره منسفیلد این گونه استدلال می‌کند:

تورم نمره از تأکید آموزش امریکایی بر مقوله عزت نفس ناشی شده است. بنابراین تشخیص، هدف از آموزش، پژوهش دانشجویانی است که احساس لیاقت و توانمندی کنند؛ در نتیجه نمره دادن به آنها، یا نمره دادن سخت‌گیرانه، بی‌رحمانه و غیر انسانی است. نظام نمره‌دهی فشار روحی ایجاد می‌کند و به جای همدلی، رقابت را تشویق می‌کند. این نظام، نظامی مبتنی بر قضاوت است.

استفاده از اهرم نمره برای اینکه دانشجویان را به تلاش کردن وادار کنیم «به ایجاد یک انحراف ضد تحقیق و پژوهش کمک می‌کند و همت دانشجویان را تا حد تلاش برای نمره پایین می‌آورد و از استقرار روحیه مشتاق و انگیزه‌مند برای مطالعه جلوگیری می‌کند. این گونه است که توسط این نظام نمره‌دهی، انتخاب ناخردانه دروس تشویق می‌شود، یعنی دروس بر این اساس انتخاب می‌شوند که بتوان از آن نمره بالایی گرفت و نیز به رشد و افزایش ثقل در میان دانشجویان کمک می‌کند». امروزه ثقل در دروستی اتفاق می‌افتد که نیاز به رنج و زحمت زیاد یا به عبارتی جان‌کندن دارد زیرا دانشجویان فهمیده‌اند بازی ای که باید در آن شرکت کنند بی‌معنی است و هم دردی‌شان نسبت به هم آنها را به ثقل تشویق می‌کند.

استدلال بنیادی در برابر منطق سخت‌کوشی طاقت فرسا ضد آموزشی بودن آن است. اتکا به نمره‌دهی برای اینکه باعث شود دانشجویان سخت کار کنند، شیوه تدریس بدی است. نباید در کالژی مثل هاروارد دانشجویان نیازی به این داشته باشند که به آنها القا شود یادگیری مهم است و مطالعه و تحصیل ارزشمند. اگر تنها روش برای وادار کردن دانشجویان به مطالعه سخت در یک درس این باشد که آنها را به نمرات بد تهدید کنیم، احتمالاً در روش تدریس آن درس ایرادی وجود دارد. استاد باید سعی کند با ارتباط دادن درس به بخش‌هایی از دانش و تجربه بشری که فراتر از محدوده تنگ قوانین خشک و رسمی‌ای است که دروس دانشگاهی در آن قرار می‌گیرد، آن را جالب‌تر، سرگرم‌کننده‌تر و هیجان‌انگیزتر تدریس کند. اگر این شیوه غیر ممکن است، شاید این درس چیزی است که استاد می‌خواهد تدریس کند است نه آنچه دانشجو برای انجام یک الزام تحصیلی که برای آن هیچ منطق متقاعدکننده‌ای ارائه نشده است، تحت فشار قرار می‌گیرد.

استدلال سرآمدی

چه کسی می‌تواند مخالف سرآمدی و برتری باشد یا اینکه در پی آن نباشد؟ من به رتبه بالاترین امتیاز که هاروارد به من اعطا کرده افتخار می‌کنم، چنان که دیگر دارندگان رتبه بالاترین امتیاز به طور یقین به رتبه‌هایشان مفتخرند. اما به عنوان استدلال اساسی و مهم برای سیاست‌ها و استراتژی‌های نمره‌دهی، باید گفت قدرت نمره‌ها در تشویق دانشجویان به کسب نشان برتری یا نومیادی از آن سرشار از عوارض جانبی مضر است که طی این قرون تشخیص داده شده و البته دوباره فراموش می‌شود.

استدلال مبتنی بر نقش نمره در برتری، در پس بیشتر ارزیابی‌های جدید از نمره‌دهی قرار دارد. در سخن منسفیلد، «به طور قطع معلم مایل است به تعداد اندکی از بهترین شاگردانش طوری نمره دهد که آنها را از دیگرانی که جزء یک چهارم برتر کلاس هستند متمایز سازد». این الزام و اطمینان از اینکه فقط پنج درصد دانشجویان برتر هاروارد درجه بالاترین امتیاز را دریافت کردند، مثال دیگری بود از اسارت این دانشگاه در جزئیات نظامی که اتفاقاً با نیت بسیار خوبی هم ایجاد شده است. هرچند ایجاد این محدودیت در واقع نیازمند رسم خط تقسیمی میان معدل‌های تحصیلی بود که تفاوت معناداری با دیگر دانشجویانی که بیست پله بالا در یا پایین‌تر روی این مقیاس قرار داشتند نداشت.

معایب استدلال سرآمدی

ایراد اول: انتخاب درس یک بازی استراتژی می‌شود. نظام رتبه‌دهی همیشه پیام‌های پیش‌بینی نشده دارد. مقوله انتزاعی بالارزش (در این مورد، برتری آکادمیک) به واسطه محاسبه عددی خاصی تجلی عینی می‌یابد، اما به محض اینکه ضوابط این محاسبه تعیین می‌شود، دانشجویان در آن روزه‌های گریز می‌یابند که از آنها برای بهتر کردن امتیازاتشان بهره می‌برند. آنچه بنا بود روشی برای کشف و بازشناسی برتری آکادمیک باشد و سپس تبدیل به نوعی الهام و ابزار تحریک برای کسب برتری آکادمیک شد، در نهایت در حال تبدیل شدن به بازی بی‌معنی بیشینه‌سازی نمرات است؛ و هر چه سنجش خشن‌تر باشد، فرصت بهتری برای زنگی و دغل‌کاری خواهد بود.

ایراد دوم: نشان برتری و افتخار، دانشجویانی را که می‌دانند بر اساس ضوابطی که «برتری» را تعریف می‌کند این افتخار شامل حال آنها نمی‌شود، تحریک نخواهد کرد. خوب و بجاست که بهترین دانشجویان را برای کسب برتری تحریک کنیم، اما طبق ضوابط این تعریف، بیشتر

دانشجویان بهترین و استثنایی نیستند. برای آنهایی که بیرون از زمین مسابقه کسب برترین افتخارات آکادمیک قرار دارند، تجلیل از کسانی که جزء برترین‌ها محسوب می‌شوند و امکان حضور در این مسابقه را دارند، امری کاملاً نامربوط و بیگانه با آنهاست.

ایراد سوم: محاسبات مربوط به برتری نسبت به قضیه ثقل، دقت لازم را ندارد. مشکلات بسیار زیادی در ارتباط با عملکرد معدل‌های تحصیلی به عنوان ابزار سنجش وجود دارد که لازم است جدی گرفته شوند. در نگاه اول، به نظر می‌رسد معدل‌های تحصیلی از نظر علمی سنجش‌هایی واقعی و دقیق باشد. همه دانشجویان باید همان تعداد از درس‌ها را بگیرند، و این تعداد به قدر کافی بزرگ است که سبک نمره‌دهی خاص هیچ استادی نتواند نتایج واقعی را چندان منحرف کند. آنهایی که بالای خط قرار می‌گیرند واجد افتخار هستند؛ افتخارات شامل حال آنهایی که زیر خط معدل‌های آنها در رقم چهارم یا پنجم اعشار باهم فرق می‌کند. این ارزیابی مبتنی بر ریاضیاتی دقیق و مطمئن است. اما این دقت، دقت مورد انتظار نیست. در یک نظام انتخابی، معدل دانشجویان متفاوت، میانگین نمرات در درس‌های گوناگون است.

اگر هدف ما ارزیابی عینی و واقعی برتری است، آموزش و تدریس با این شیوه نباید ملاک ارزیابی یادگیری دانشجویان باشد؛ به عبارتی ارزیابی آنچه با تدریس به دانشجویان می‌آموزیم نباید ملاک میزان یادگیری و آموخته‌های آن‌ها باشد. اساتید نباید این اجازه را داشته باشند که خود به دانشجویانشان نمره بدهند. دلیل مجاز بودن اساتید برای نمره دادن به دانشجویان بدون این که در این خصوص مورد بازخواست واقع شوند این نیست که آنها در تفکیک احساس از قضاوت نسبت به دیگران تواناترند، بلکه این است که اساساً نباید نمرات ملاک ارزیابی در نظر گرفته شود، چون ابزاری مناسب این هدف نیست.

استدلال گواهینامه

طبق منطق مبتنی بر صدور گواهی و اعتبارنامه در حوزه آموزش، گفته می‌شود از آنجایی که در حال تولید یک محصول هستیم، و دنیایی که ما این فرآورده را تحویل آن می‌دهیم از ما توقع دارد گواهی دهیم چه کسی بهتر از دیگری است، باید به دانشجویان نمره بدهیم. در این نظریه، دانشجویان تقریباً شبیه اتومبیل هستند و تورم نمره شبیه تحویل شورت با پلاک کادیلاک است. استدلال مزبور می‌گوید حتی اگر سطح دانشجویان به طور کلی بهتر هم شده باشد، بالاخره دانشکده پزشکی هرکسی را نمی‌پذیرد و سیتی بانک هرکسی را استخدام نمی‌کند؛ آنها در میان خوب‌ها هم دنبال بهترین‌ها هستند؛ بنابراین اگر نمرات ما اعتبار و باورپذیری خود را از دست بدهند، در نهایت دانشجویان اند که بهای آن را پرداخت خواهند کرد.

معایب استدلال گواهینامه‌ای

منطق مبتنی بر ضرورت نمره برای صدور گواهینامه بیشتر معایب استدلال سرآمدی را به همراه چند عیب خاص خودش داراست. زمانی که رتبه‌ها برای پذیرش در دانشکده‌های حرفه‌ای استفاده می‌شوند، کمتر از زمان استفاده برای تعیین حائزین افتخار، دروغین نیستند، اما وقتی دنیای بیرون از دانشگاه عاری از صداقت است، نتایج بد آن بیشتر می‌شود.

حقیقت این است که استخدام کنندگان توجه کمتری به نمرات هاروارد نشان می‌دهند تا خود هاروارد. بنگاه‌ها از قدیم اهمیت محدودی به نمرات هاروارد نشان می‌داده‌اند که اصلاً ربطی به قضیه تورم نمرات نداشته است. نماینده یک شرکت فنی توضیح جالبی در خصوص استراتژی استخدام خود به من عرضه کرد: نمرات بالا در جاهایی مثل هاروارد در واقع تأیید مجدد قضاوت اداره گزینش دانشگاه بوده است. اینکه کسی در هاروارد یا دانشگاه‌های بزرگ دیگر پذیرش شده باشد از پیش شاخص مهمی بر کیفیت دانشجو است و کسب نمرات عالی یا دست کم نداشتن نمرات خیلی بد، نشان این است که نه تنها دانشجو باهوش بوده بلکه در طول چهار سال با جدیت و بدون مشکل کار کرده است.

با این اوصاف، چرا استدلال به نفع نمره با اتکا به ضرورت صدور اعتبارنامه تا این اندازه بین دانشجویان رایج است؟ آنها از این بابت دغدغه دارند زیرا اطلاعاتشان در این مورد متعلق به زمان‌های قدیم است. بیشتر دانشجویانی که در هاروارد پذیرش شده‌اند، پدر و مادرها و مدارسشان در زمان دانش‌آموزی این طور به آنها القا کرده‌اند که نمره تنها اعتبارنامه‌ای است که برای ورود به جایی چون هاروارد نیاز دارند، در حالیکه این حقیقت نداشته و هاروارد عوامل متعدد دیگری را نیز برای پذیرش دانشجو در نظر می‌گیرد.

توصیه من به دانشجویان این بوده که در درس‌هایی که بیشترین اهمیت را دارد تا جایی که توان دارند تلاش کنند و نگران آن نباشند که در درس‌های دیگر چه نمره‌ای می‌گیرند. در برابر این توصیه معمولاً یکی از این دو واکنش را شاهد م: برخی با شنیدن این نفس راحتی می‌کشند، گویی خودشان هم چنین گمانی داشته‌اند اما باور نمی‌کرده‌اند که از میان مسئولان کسی چنین چراغ سبزی نشان بدهد؛ بعضی هم جا می‌خورند گویی من با این کار مبانی تنها نظمی در این جهان را که آنها می‌شناخته‌اند نقش بر زمین کرده‌ام.

استدلال آموزشی

بسیاری از اساتید ترجیح می‌دهند به نمره همچون ابزاری برای سرآمد شدن یا گواهینامه‌ای برای استفاده در بیرون دانشگاه نگاه نکنند. از نظر آنان صدها نمره که به کارهای مختلف یک فرد در طول یک درس یا در پایان ترم داد می‌شود، به سادگی بخشی از ابزار ما برای درس دادن است. ما تلاش دانشجویان را با نمره خوب پاداش می‌دهیم و ناامیدی‌مان از او با نمره بد اظهار می‌کنیم. ما دانشجویان را با این هدف می‌اندازیم که بدانند غفلت هزینه دارد. بر این مبنا، اساتیدی که نمرات متعددی در طول ترم به دانشجویان اختصاص نمی‌دهند یا در امر نمره دادن و اعلام نمرات کاهلی می‌کنند، وظیفه مهم معلمی را زمین گذاشته‌اند. استدلال آموزشی به نفع نمره به ندرت در همین حد باقی مانده بلکه غالباً از اصل اساسی تری مایه می‌گرفته است: دانشجویان بشوند و هیچ ابزار اندازه‌گیری نمی‌تواند آنها را تعریف کند. سرآمدی آکادمیک باید بزرگ دانسته شود ولی نباید بالاترین ارزش در میان دانشجویانی شود که فقط تعداد معدودی از آنها به حرفه آکادمیک رو می‌آورند.

مدیریت برنامه‌های مدیریت

فصل هفتم: استقلال، مسئولیت، تجاوز

یکی از قدیمی‌ترین ایده‌ها در مورد کالج این است که جایی است که در آن بچه‌ها بزرگ می‌شوند. دانشجویان وقتی به کالج می‌رفتند، به ویژه کالج‌هایی که خوابگاه هم داشت و در آن اقامت می‌کردند، در واقع از زیر دست پدر و مادرشان رها می‌شدند. کالج‌ها قواعدی را به کار می‌بستند که هم نظمی را برقرار می‌کرد و هم چهارچوبی برای رفتار دانشجویان در فاصله انتقال از کنترل پدر و مادر به استقلال شخصی فراهم می‌کرد. کالج‌ها شکل ایده‌آل منش و روش را عرضه می‌کردند و به دانشجویان می‌گفتند چه نوع رفتار فردی از آنان مورد انتظار است و کسانی را که از این قواعد سرپیچی می‌کردند مورد بازخواست قرار می‌دادند. به این شیوه به دانشجویان کمک می‌کردند. تا یاد بگیرند مسئولیت زندگی خود و نتایج رفتارشان را بر عهده بگیرند. امروزه بسیاری از این امور به سبب ترکیبی از عوارض فرهنگ مشتری‌مداری که در آن، دانشگاه باید مطابق میل دانشجو باشد، و نیز در راستای تلاش برای سرآمدی، از دست رفته است. چون می‌خواهیم دانشجو را راضی و خوشحال نگه داریم نمی‌توانیم به او بگوییم خطا کرده است. چون ذهن دانشجو مملو از انتظارات فوری است که ما تلاش می‌کنیم برآورده کنیم، به آنها نمی‌گوییم سرشان را بالا بیاورند و افق‌های دورتری را نگاه کنند. چون دانشجویان و پدر و مادرهایشان جد و جهد می‌کنند که بزرگ شوند آنها را در حالت کودک نگاه می‌دارند.

پدر و مادرها دیگر تمایل ندارند عیب و ایرادهای فرزندان‌شان برطرف شود؛ بلکه می‌خواهند آن را پنهان کنند. دانشجویانی که به هاروارد می‌آیند، دیگر استقلال چندانی از پدر و مادر ندارند و گویا از این ناراضی هم نیستند. از کالج‌ها انتظار می‌رود بیشتر دانشجویان را خوشحال کنند تا اینکه آنها را بهتر کنند.

هدف دانشجویان، پدر و مادرها و مسئولان دانشگاه همه در یک جهت است: به جای تشویق و بسترسازی برای تبدیل بچه‌ها به انسان‌های بالغ، بر سر راه آنان مانع تراشی و ایجاد محدودیت کنند؛ اما انتهای این مسیر چه چیزی در انتظار است؟ آیا چنین دانشجویانی وقتی فارغ‌التحصیل شوند می‌دانند با زندگی‌شان چه بکنند و چگونه در جامعه‌ای که به دست آنها سپرده خواهد شد، قبول مسئولیت کنند؟ آنها حتی نمی‌دانند معنی قبول مسئولیت برای کارهای خودشان چیست؟ آنها انتخاب‌های اندکی برای خودشان صورت می‌دهند، و از اینکه دیگران به جای آنها تصمیم بگیرند نگران نیستند. آنها قصد بزرگ و بالغ شدن ندارند و گویا همه هم از این راضی هستند.

سرآمدی و فرهنگ مشتری‌مداری

دانشجویان هاروارد اهل رقابت و حرکت به سمت سرآمدی بوده‌اند، و بیشتر آنان به این موقعیت رسیده‌اند چون پدر و مادرهایشان هم به آنها فشار می‌آورده‌اند و هم حمایت‌شان می‌کرده‌اند. پدر و مادرها و دانشجویان هر دو عادت کرده‌اند روی هدف‌های ملموس و مادی و خواسته‌های غریزی متمرکز شوند. در غیاب فکر دقیق در این باره که چه چیزی در دراز مدت برای دانشجویان خوب است، تبدیل شدن کالج به فروشگاه‌های بزرگ هم مخالفتی را بر نمی‌انگیزد.

دانشجویان هاروارد می‌خواهند سرآمد باشند، و پدر و مادرهای هاروارد می‌دانند، یا گمان می‌کنند می‌دانند، برای این هدف باید چه مسیری را طی کنند. تصور آنها این است که نباید هیچ عیب و نقص آشکاری در کار باشد؛ هر نمره آزمونی که ثبت می‌شود باید تا جایی که ممکن است بالا باشد. اطلاعات درباره این امور هم باید کنترل شود، و بسته به اینکه مثبت است یا منفی، یا اعلام و تبلیغ شود یا رد آن محو شود. اداره پذیرش هاروارد برای این نوع رفتارهای پدر و مادرانه مورد سرزنش بوده، چراکه هر کسی که با دانشجویان هاروارد آشنا باشد می‌داند بسیاری از آنها هستند که نقص کارشان به موازات شایستگی‌های فوق‌العاده‌شان هر دو باید از پیش معلوم بوده باشد. مشاوران راهنمای تحصیلی دبیرستان‌ها زیر فشار پدر و مادرها برای اینکه وقتی فرزندان‌شان برای کالج تقاضای پذیرش می‌کنند عالی به نظر بیایند، نقاط ضعف دانش‌آموزان را سرپوش می‌گذارند و به این شکل انتظاراتی را از آنها ایجاد می‌کنند و کالج‌ها هم همین شیوه را ادامه می‌دهند تا برای مرحله بعد، که وارد شدن به بازار اشتغال است، مشکلی برای دانشجویانشان پیش نیاید.

این انتظار پدر و مادرها که فرزندشان عیب و نقصی در پرونده‌اش نباشد، حال ریشه آن هر چه باشد اهداف مهم‌تر تعلیم و تربیت را زیر پا می‌گذارد. اگر مقصد هاروارد از تعلیم و تربیت این باشد که دانشجویان عالمی که از دانشگاه خارج می‌شوند همان قدر عالی باشند که زمانی که به آن وارد شده بودند، صدمه و ناامیدی قطعی است. من پیش‌تر در ملاقات‌هایم با پدر و مادرهای دانشجویان سال اولی، در خلال مراسم آخر هفته ورود دانشجویان جدید، می‌گفتم خود را برای این آماده کنند که نیمی از فرزندانشان در نیمه پایین کلاس‌ها قرار خواهند گرفت. آنها در سپتامبر می‌خندیدند اما وقتی اولین نمره‌ها را دریافت می‌کردند متوجه می‌شدند سخن من خیلی هم خنده‌دار نبوده است. دانشجویان همیشه از نمره‌هایشان شاکی بوده‌اند. ممکن است امروزه تعداد بیشتری اعتراض و بر آن بیشتر هم پافشاری کنند اما در هر حال اعتراض به نمره چیز نوبری نیست. آنچه جدید است این است که پدر و مادرها به طور عادی و به وفور به اساتید زنگ می‌زنند تا در مورد نمره فرزندانشان با آنها صحبت کنند. گاهی آنها می‌خواهند به حمایت از فرزند خود مبارزه‌ای به راه بیندازند. گاهی هم در مقام ارائه توضیح و پوزش بر می‌آیند که کاری است که چنانچه لازم باشد خود دانشجو باید انجام دهد.

انتظام راهش را از آموزش جدا می‌کند

اگر بچه‌ای بی‌نقص نموده شود، یا دست کم به شکلی نموده شود که عیبی که دیگران نباید بدانند ندارد، بیشترین چیزی که از نظر رشد شخصیتی در مورد او می‌توان امید برد این است که در طول چهار سال تحصیل در کمبریج خدشه جدیدی بر او اضافه یا از او کشف نمی‌شود. دانشجویان سال اولی از منظر مراحل رشد در بالاترین درجه رشد نوجوانی پیش از رسیدن به بلوغ بزرگسالی قرار دارند. علاوه بر این خودشان و پدر و مادرشان از این آگاهند که پس از فارغ‌التحصیلی چگونه باید به نظر بیایند و چه تصویری از خود به نمایش بگذارند. سیر رشد آنها قطعی و جبری است. از کالج که فارغ‌التحصیل شوند، بسته به اینکه برنامه‌ای که از قبل تدارک دیده‌اند چه باشد، یا دانشجویی سال اول حقوق یا پزشکی می‌شوند یا به قسمت جلب سرمایه بانک‌ها می‌پیوندند، اما هر چه باشد بعید است یک داستان نویس خوب از کار درآیند. کالج جایی برای کشف خود نیست، جایی برای باز بودن به روی بازآفرینی بنیادی خود نیست؛ جایی برای اجرای اهداف از پیش تعیین شده است.

از آنجا که دانشجویان به عنوان سال اولی عالی بوده‌اند به عنوان سال آخری و فارغ‌التحصیل هم باید عالی باشند. آنها باید با کارنامه‌ای به همان خوبی از دانشگاه بروند که با آن وارد دانشگاه شدند، با این تفاوت که فقط یک پله دیگر هم از نردبان تحصیلات بالاتر رفته‌اند. هر عیب و ایرادی که در طول این مسیر کشف شود باید نتیجه بدفهمی یا بی‌انصافی یا خرابکاری دیگران باشد. اگر به دانشجو فشار بیاوریم که به خودش نگاه کند و منشأ رفتارش را آنجا پیدا کند با مقاومت روبه‌رو می‌شویم. رشد شخصیت و تربیت اخلاقی در چنین شرایطی غیرممکن می‌شود.

پدر و مادراهایی که به کنترل کارنامه دبیرستان بچه‌های خود، که مبدا چیز بدی در آن درج شود، عادت کرده‌اند همین شیوه را در کالج هم ادامه می‌دهند. من از این ناراحت می‌شوم که افرادی از نسل خودم را می‌بینم که این طور فرزندان خود را به صادق نبودن تشویق می‌کنند. اما مشکل فقط با فرهنگ مشتری‌مدار خانواده‌های هاروارد نیست. دانشگاه اقتدار اخلاقی خود را برای شکل دادن به شخصیت دانشجویان از دست داده است. هاروارد می‌خواهد دانشجویانش ایمن و سلامت باشند، اما ایمنی و سلامتی آخر آرزوهایش است. هاروارد به شکلی تفصیلی به این نپرداخته که معنای یک آدم خوب بودن چیست.

هاروارد ساختار منحصر به فردی برای انتظام و انضباط دانشجویان در اختیار دارد که بازمانده اواخر قرن نوزدهم است. هیات مدیره کالج هاروارد بر اجرای قواعد در کالج نظارت می‌کند؛ از جمله قواعد نحوه ثبت نام، قواعد مربوط به سرقت علمی، قواعد مربوط به نزاع و درگیری بدنی، ترکیب آن عبارت است از تعدادی از رؤسای جوان بخش‌های دانشگاه و دانشکده‌ها که در کنار دانشجویان منزل دارند و زندگی می‌کنند، و چند تن از روسای مسن‌تر و نیز یکی دو استاد. دانشجویان اغلب این طور می‌پندارند که این یک دادگاه درست و حساسی است که به جرم‌های جدی می‌پردازد. در حالیکه این هیات در قسمت عمده تاریخش خود را مامور آموزش اخلاق عملی می‌دانسته است؛ بهترین شانس کالج برای این که دانشجویانی را که دروغ می‌گویند یا تقلب می‌کنند یا سعی می‌کنند حرف خود را با زور فیزیکی پیش ببرند وادارد

در زندگی پس از دانشگاه، وقتی که موانع جدی‌تر می‌شود، پیش از انجام کاری مشابه کمی فکر کنید؛ فکر نه فقط درباره عواقب کاری که می‌کنند بلکه در این باره که آن عمل حاکی از چگونه شخصیتی است.

از چنین چشم‌اندازی، نظام انضباطی کالج فقط به طور اتفاقی مجازات ربط پیدا می‌کند و بیشتر ناظر به پاسخ دادن به شرایط فردی دانشجویان است؛ به شکلی که آنها بتوانند امورشان را در طول اواخر نوجوانی و اوایل بزرگسالی یعنی هنگامی که تحت حمایت کالج هستند به خوبی پیش ببرند. نظام انضباطی برای بیرون ریختن افراد ناباب نیست اگرچه گاهی این کار را هم می‌کند. تقریباً تمامی دانشجویان هاروارد فارغ‌التحصیل می‌شوند و می‌روند تا زندگی‌های مولد خود را پیش ببرند.

فرهنگ مشتری‌مدار امروز که در آن وظیفه کالج بیشتر خوشحال کردن دانشجویان است تا آموختن به آن‌ها این ایده قدیمی را تهدید می‌کند نظام انضباطی باید دانشجویان را به آدم‌های بهتری تبدیل کند. این آسان است که با دانشجویان طوری رفتار کنیم که نشان دهد دغدغه این است که آن‌ها چقدر ممکن است از کار ما ناراحت شوند و چقدر امکان دارد داستان گله‌مندی آنها بر سر زبان‌ها بیفتد تا اینکه فرمان در پی این باشد که آنها به یادگیری چه چیزهایی نیاز دارند. از آنجا که نظام اداری کالج همواره تلاش خود را می‌کند تا سرنخ‌های رفتار دانشجویان را به دست آورد، سوابق تحصیلی و پیشینه خانوادگی و رفتارهای قبلی به کمک گرفته می‌شود تا در مورد اینکه دانشجو به یادگیری چه چیزی نیازمند است و چگونه این یادگیری به بهترین وجه قابل انجام است تصمیم‌گیری شود؛ با این همه اطلاعات شخصی در دسترس اعضای هیات، این اطلاعات می‌تواند به سادگی فقط برای این مورد استفاده قرار گیرد که بهانه‌ای از آن به دست آید برای اینکه به جای حل مشکل مورد نظر آن را در لابه‌لای چنین سوابقی گم‌و‌گور کنند. دانشجوی چینی می‌تواند برای سرقت علمی خود بهانه بیاورد که این کار در فرهنگ بومی او متداول بوده است؛ خطای دانشجوی هاروارد که ویراستار روزنامه کریمسون هم هست آسان‌تر گرفته می‌شود تا دانشجویی که چنین جایگاهی ندارد، چراکه قدرت رسانه‌ای که آن فرد می‌تواند از آن علیه نظام اداری دانشگاه استفاده کند احتیاط‌آور است. وقتیکه فقط نگاه کوتاه‌مدت به امور هست بسیاری از خلاف‌های دانشجویان دوره کارشناسی به جرایمی تبدیل می‌شود که گناهکار ندارد. دانشگاه از راه دیگری هم اقتدار اخلاقی خود بر دانشجویان دوره کارشناسی را از دست می‌دهد، و آن عبارت است از برخورد نکردن با اساتید خلافکار با همان سفت و سختی که با همان دانشجویان کارشناسی برخورد می‌شود.

تجاوز در هاروارد

واقعیتی در زندگی در کالج هست که الگوی مهد کودک در مورد آن جواب نمی‌دهد. وقتی دانشجویی به تجاوز به دانشجوی دیگری متهم می‌شود، هر قضاوتی که کالج در مورد آن انجام دهد، دو طرف را راضی نمی‌کند. جرم تجاوز پیام‌های وخیمی دارد و برای همین جامعه مایل است نظام حقوقی بتواند به فوریت وارد عمل شود. ناتوانی‌های تعلیمی و تربیتی هاروارد امروزه در رسیدگی به موارد وقوع تجاوز خود را نشان می‌دهد. کالج به جای اینکه به دانشجویان یاد بدهد مسئولیت خود را بپذیرند، میل وابستگی به عوامل اقتدار را در آنها تقویت و به این تربیت فضایی از بی‌مسئولیتی خلق می‌کند.

از نگاه قوانین دولتی و ایالتی تجاوز جرمی است که پیگرد قانون آن سخت است زیرا اغلب شاهدهی به جز خود طرفین اصلی دعوای وجود ندارد. پیشرفت در بررسی‌های پزشکی قانونی جنایی تشخیص این را آسان کرده است که آیا فرد مظنون همانی است که عمل مورد بحث را انجام داده یا نه، اما در موارد تجاوز در کالج فرد متهم معمولاً شناخته شده است تردید و انکاری در اصل واقعه وجود ندارد که تشخیص هویت لازم باشد مشکل اصلی این است که آیا عمل جنسی از سر رضایت دو طرف بوده است یا خیر. ابهامات ناظر به این رضایت در فضایی اجتماعی صورت می‌گیرد که در آن بعضی ساختارهای جامعه سریع‌تر از بعضی دیگر پیشرفت کرده‌اند. برخی کالج‌ها کوشیده‌اند سرعت جامعه را در دستیابی به حقوق برابر زنان افزایش دهند و موضوع رضایت یا عدم رضایت زن در مقاربت را سخت‌گیرانه‌تر کنند و این کار را با اشاعه قواعدی انجام می‌دهند که از کدهای قانونی فراتر می‌رود. خوشبختانه یا بدبختانه، هاروارد از این نظر از زمانه عقب مانده است و البته تعجبی هم ندارد چون در مورد تحصیلات زنان هم در گذشته پیرو بوده است نه پیشگام.

در میان جرایمی که در پردیس دانشگاه اتفاق می‌افتد تجاوز جایگاه منحصر به فردی دارد. این تنها جرمی است که دو وصف را با هم دارد جرم بسیار سنگینی که اگر در دادگاه اثبات شود ممکن است «مجازات» زندان طولانی مدت باشد؛ و اینکه پیگرد قانونی آن بدون همکاری جدی قربانی معمولاً نشدنی است.

برقراری تعادلی ظریف میان منافع اعم از منافع شاکی، متهم، جامعه هاروارد، و دولت، فرجه‌های زیادی برای برانگیخته شدن خشم علیه دانشگاه ایجاد می‌کند. آنچه کمتر زمینه برایش فراهم می‌شود فرصت تعلیم و تربیت است که اساساً نظام انضباطی برای اجرای آن سامان‌دهی شده است. آنچه قربانیان و حامیان‌شان می‌خواهند مجازات متجاوز است که کالج هرگز نمی‌تواند، در حد و اندازه‌هایی که در اختیار دولت است صورت دهد. بدیهی است متهم دنبال اثبات بی‌گناهی خود یا دست کم فرار از مجازات است؛ به ویژه اگر گناهکار نباشد. هنگامیکه لازم می‌شود کالج درباره تجاوز حکم صادر کند، آرمان قدیمی صداقت در نظام قضایی کالج محو می‌شود و آنچه هست بی‌اعتمادی شخص بی‌گناه به رسیدگی قضایی و بی‌میلی گناهکار به اعتراف به گناه خود است. هرچه کالج بیشتر درگیر تعیین دقیق این بشود که چه کسی چه کاری با چه کسی کرده است، بیشتر دشمن هر دو دانشجو (متهم و شاکی) می‌شود، و به همین نسبت هم آن دو کمتر یاد می‌گیرند مسئولیت ایمنی و آسایش خود را خود به عهده گیرند.

در حال حاضر هاروارد نسبت به قضیه تجاوز دوره‌های آرام را سپری می‌کند. اما وضعیتی که در آن قرار دارد نه خوب است و نه پایدار. هاروارد با زنان چنان برخورد می‌کند که گویی آنها در قبال سلامت و امنیت خودشان مسئولیتی ندارند. همچنین تلاش می‌کند نظام بهتری از قانون و دادگاه را درست کند و فراموش کرده است که وظیفه او آموزش است نه عدالت جنایی.

تلاش‌ها و شکست‌های هاروارد در زرنگی کردن با جامعه

اینکه در فلان مورد یک تجاوز اتفاق افتاده، چیزی است که اثباتش سخت است. این همه سروصدا برای درخواست اصلاح در رسیدگی انضباطی در هاروارد برای این است که مواردی از این مدعا که متقاعدکننده بوده باشد کم است. پیشنهادهایی که به منظور «ارتقای» انصاف و عدالت صورت می‌گیرد همه ابزارهایی است تا اثبات تجاوزگری کسی را آسان‌تر کند؛ آسان‌تر از آنچه پیش‌تر در هاروارد متداول بوده و آسان‌تر از آنچه در دادگاه متداول است.

حدود یک قرن و نیم پیش یکی از رؤسای هاروارد نکته‌ای اساسی درباره حدود اقتدار هاروارد مطرح کرد: اساتید کالج کسانی نیستند که بتوانند به تخطی جدی از قانون رسیدگی کنند. قدرت این را ندارند که شهود را به جایگاه احضار کنند یا از آنها بخواهند برای صدق اظهارات خود قسم بخورند؛ اگر هم داشته باشند قدرت این را ندارند که مجازاتی را در حق مقصر اجرا کنند. نهایت کاری که می‌توانند انجام دهند اخراج فرد از کالج است. محروم کردن کسی از مدرک هاروارد پاسخ مناسبی به جرمی نیست که جامعه آن را با زندان پاسخ می‌دهد. بدین ترتیب چرا بعضی این قدر مشتاق و مصرند که هاروارد داخل این امور بشود در حالی که می‌تواند کار بسیار کمی علیه مجرم صورت دهد؟ علت این است که متقاعد کردن در کالج راحت‌تر از دادگاه به دست می‌آید، و اینکه آنها امید دارند با تمرکز توجه روی پاسخ کالج به جای توجه به عمل مهاجم، حوزه تقصیر و مقصر را گسترده‌تر کنند. اینکه در فلان مورد به یک زن تجاوز شده و خاطی باید مجازات شود دغدغه‌ای است و اینکه از رفتار دانشگاه یا رئیس و اساتید آن در قبال این پدیده بهانه‌ای برای جیغ و داد علیه نظم مستقر به پا شود، دغدغه‌ای است فراگیرتر.

فصل هشتم: دانشجویان و پول

در غیاب هر گونه اصول تعلیمی و تربیتی معتبر، پول به طور فزاینده‌ای نیروی شکل‌دهنده به تصمیمات در دانشگاه‌ها شده است. مهم‌ترین علایق و نیازهای دانشجویان با قول و قرارهای صوری رفع و رجوع می‌شود اما توجه بر کارهای سودآور متمرکز است. نتیجه نهایی این تغییر فرهنگی جایگزینی تعلیم و تربیت با پژوهش است که کارکرد اصلی دانشگاه تلقی می‌شود. پژوهش البته هزینه‌بر می‌دارد ولی پول بیشتری به همراه می‌آورد.

پول برنامه آموزشی و پیگیری تحصیل علم را کج و معوج می‌کند، البته منافع مستقیمی هم برای دانشجویان دارد از جمله امکانات بهتر و به ویژه کمک مالی بیشتر. به نظر می‌رسد رقابت میان دانشگاه‌ها بر سر بهترین دانشجویان، زندگی را برای آن دانشجویانی که برنده این رقابت هستند بهتر می‌کند. حتی اگر بودجه بیشتری برای پژوهش گذاشته شود، آیا این طور نیست که دانشجویان هم، از منافعی که این پژوهش‌ها به دانشگاه می‌آورند، سهم منصفانه خود را می‌برند؟ متأسفانه تجربه دانشجویان از منافع و ضررهای این پول چنان ناهماهنگ است که افزایش امکانات مالی دانشگاه هیچ دستاورد سازگار تعلیمی و تربیتی‌ای ندارد.

قدیم‌ها تدریس در هاروارد شبیه این بود که کسی به مسند معلم معنوی رسیده باشد. تقدس و پارسایی زندگی فکری شغل دانشگاهی را برای کسانی که آن را به مشاغل سودآور ترجیح داده بودند شرف می‌داد. البته اساتید هاروارد حقوق کمی دریافت نمی‌کنند اما بیشتر آنها می‌توانند با رفتن سراغ مشاغل مربوط به تجارت و وکالت، پول بیشتری به دست آورند. اساتید در رشته‌هایی که تخصص آن ارزش بازاری دارد از طریق مشاوره اضافه درآمد دریافت می‌کنند. هاروارد هم اساتید را به رفتن سراغ فعالیت‌هایی که برای دانشگاه سودآور است تشویق می‌کند. اداره جدید پیشرفت فناوری بیش از ده نفر نیروی حرفه‌ای دارد که با ولع کمک می‌کنند کشفیات هاروارد به بخش صنعت فروخته شود که سود آن میان دانشگاه و مخترعان تسهیم می‌شود.

اگرچه به نظر نمی‌رسد تلاش‌های هاروارد برای بهره‌وری از نوآوری اساتید تاکنون زبان چندان به برنامه‌های پژوهش علمی و فنی آن وارد کرده باشد، ولی بنای طرح‌هایی که برای مبارزه با کسری بودجه ریخته می‌شود بر این است که پروژه‌های پرهزینه علمی احتمالاً درآمد قابل توجهی به بار خواهند آورد. با وجود این، در نظر اساتید رشته‌هایی که کاربری عملی کمتری دارند، وسوسه پول به شدت بی‌معناست.

دانشجویان در مقایسه با استادان، زمان کمتری با دانشگاه درگیر هستند و همه آنچه انتظار دارند این است که در حرفه خود مشغول شوند، یا دست کم پس از فارغ‌التحصیلی شغلی داشته باشند؛ به ویژه از وقتی که هاروارد موانع را برچیده و دانشجویان فقیر را هم به طور رایگان می‌پذیرد بیشتر دانشجویانش به کالج می‌آیند در حالی که دست کم نیم نگاهی هم به این دارند که، پس از بیرون رفتن از آن، چه چیزی منتظر آنهاست و هر چه اساتید در امر چگونگی تعلیم و تربیت بیشتر به حال خود و تدبیر خود وانهادده می‌شوند، آنچه آموزش می‌دهند کمتر مفید خواهد بود.

دغدغه اشتغال و حرفه‌ای‌گری در دانشجویان لیسانس به ویژه در رشته‌های علوم انسانی بیشتر مایه دردسر و ناراحتی بوده است. چون فایده‌مندی علوم انسانی در مقایسه با سایر چیزهایی که در کالج آموخته می‌شود کمتر آشکار است، این رشته از علوم بزرگ‌ترین قربانی دانشگاه بازار الگو است. انتخاب رشته دانشجویان به دلایل شغلی بیشتر به سوی علوم پایه و علوم اجتماعی جهت‌گیری دارد تا علوم انسانی.

در واقع ایراد اتهام حرفه‌ای‌گری و دغدغه اشتغال علیه دانشجویان نامنصفانه است. دانشجویان هاروارد به سادگی خواهان این هستند که در شغل همچون هر چیز دیگری بهترین باشند. آنها می‌دانند به شغل احتیاج دارند، برای همین هم فکر می‌کنند تا دریابند چطور می‌توانند بهترین شغل را داشته باشند. حال هر چه این بهترین معنا می‌دهد. چه کسی قرار است به آنها بگوید بهترین شغل چیست؟ اساتید نه، چون بیشتر آنها خودشان هرگز شغلی غیر استادی نداشته‌اند.

اداره قدیمی کارایی که پیش‌تر هم بود اینک، هم در هاروارد به یک اداره نیرومندتر مشاوره شغلی توسعه پیدا کرده است. اداره حرفه و شغل هم مثل هر اداره غیر آکادمیک دیگری کار خود را پیش می‌برد. این اداره به کسی راه‌حل می‌دهد که آن را به کار بندد، ولی مدیریت

دانشگاه پیام‌های آن را در مورد اینکه ماهیت دنیای بیرون از کالج چیست فقط اندکی جدی می‌گیرد. از آنجا که استخدام‌کنندها بسیار علاقه دارند دانشجویان هاروارد را به کار بگمارند، نمایندگان شرکت‌ها از اول اکتبر محوطه دانشگاه را پر می‌کنند و در پی دانشجویان سال آخر می‌گردند. این مأموران استخدام برای بسیاری از دانشجویان هاروارد آموزش‌های لازم در بالاترین مقاصد شغلی فارغ‌التحصیلان را فراهم می‌کنند. در نتیجه بسیاری از دانشجویان وارد شغل‌های مشاوره یا فعالیت‌های مربوط به جلب مردم به سرمایه‌گذاری بانکی می‌شوند، و این‌ها شغل‌هایی است که هم پول می‌آورد هم مهارت‌های ذهنی و اجتماعی دانشجویان را به کار می‌گیرد و هم موفقیت شناخته می‌شود. من هیچ اعتراضی به این ردیف شغل‌ها ندارم، بسیاری از بهترین دوستان مشغول همین امور هستند؛ ولی اقتصادی که همه مردمان تیز هوشش با مشاور بشوند یا مسئول سرمایه‌گذاری بانکی، دیری نخواهد پایید.

ارتباط میان آموزش علمی و فرصت‌های شغلی کماکان واقعیت زندگی هر روزه است. دانشجویانی که کمک هزینه تحصیلی دریافت می‌کنند بیشتر محتمل است رشته‌های علوم طبیعی را برگزینند تا دانشجویانی که چنین کمکی نمی‌گیرند و کمتر محتمل است رشته‌های علوم انسانی را انتخاب کنند. وقتی فارغ‌التحصیل شدند، یعنی در میان دانشجویان فوق لیسانس، این تفاوت کاهش پیدا می‌کند اما ناپدید نمی‌شود (۲۷ درصد از دانشجویانی که کمک هزینه می‌گیرند در رشته‌های علوم متمرکز می‌شوند، در برابر ۲۳ درصد از آنانی که چنین کمکی را نمی‌گیرند؛ و ۲۱ درصد از دانشجویانی که کمک می‌گیرند به رشته‌های علوم انسانی رو می‌کنند، در برابر ۲۴ درصد از آنانی که این کمک مالی را دریافت نمی‌کنند).

هاروارد هرگز به طور جدی زیر بار پذیرفتن این واقعیت نرفت که بیشتر دانشجویانی که پس از فارغ‌التحصیلی به شغل نیاز دارند، هنگام انتخاب درس و پیشبرد زندگی دانشگاهی‌شان، هدف خود را پنهان می‌کنند. دودلی‌های هاروارد نسبت به مطالعات مربوط به شغل و کاربرد برای دانشجویان لیسانس، و اساساً نسبت به هرگونه پیشرفت در تخصص، از ابتدا بوده و هنوز هم وجود دارد.

دانشجویانی که از دبیرستان‌های فقیر هستند معمولاً با این قصد به کالج نمی‌آیند که توانایی فکری‌شان را پیشرفت دهند و بیروند که در نظر همکلاسی‌های اعیان‌زاده‌شان طبیعی به نظر می‌رسد. دانشجویانی که با پول اندکی در بانک و کتاب‌های معدودی در حد بزرگ شده‌اند، به طور نامتناسبی به گرایش‌های روی می‌آورند که با انتخاب حرفه مرتبط است، زیرا جاه‌طلبی آکادمیگی که آنها را به کالج‌های سخت‌گیر و مشکل‌پسند آورده با جاه‌طلبی مالی یا دست کم با حدودی از انتظارات مالی هم‌عنان است.

دانشجویان کم‌بضاعت که به آنها آزادی انتخاب داده شده مایلند به سمت آن گرایش‌های تحصیلی بروند که زمینه‌ساز رشته‌های همچون تجارت، حقوق، پزشکی، کامپیوتر، علوم زیستی، و مهندسی‌اند یا به نظر می‌آید زمینه‌ساز آنها هستند. در این رشته‌ها دانش‌جویان داوطلب تلاش می‌کنند به مرحله خبرگی برسند؛ یعنی به تخصصی که اساتید هاروارد، با استناد به اینکه در تقابل با «تعلیم و تربیت» لیبرال است، مخالفت می‌کنند. آن‌ها این کار را به منظور موفقیت در رقابت برای شغل و ورود به مدرسه‌های فوق لیسانس انجام می‌دهند که برای آن داشتن دانش عمیق‌تر یک رشته سرنوشت‌ساز است.

هاروارد پس از یک و نیم قرن از برنامه درسی تدوین شده‌اش هنوز برداشتی را که از تعلیم و تربیت لیبرال دارد با واقعیت‌های علایق دانشجویان همساز نکرده و حتی اعتراف نکرده این دو با همدیگر ناهم‌سازند. انتخاب واحدهایی که از سوی دانشجویان کم‌بضاعت صورت می‌گیرد آشفتگی میان سخن‌پردازی‌های استادان درباره هدف تحصیلات و عمل‌گرایی دانشجویان را آشکار می‌سازد. تعلیم و تربیت کالج فقط برای این نیست که افراد آماده شوند یک زندگی را بچرخانند، بلکه تعلیم و تربیت خوب چیزی بیش از آن است که از بعضی جهات گسترده و از بعضی جهات عمیق باشد؛

هاروارد تلاش می‌کند، با تحقیر انگیزه‌های دانشجویان که در غیاب هر گزینه عقلانی دیگری برای هدف تحصیلات، دنبال تخصص و آمادگی برای حرفه هستند، حواس‌ها را از اینکه لخت است پرت کند. هاروارد می‌تواند دوباره تحصیلاتی ارزشمند ارائه کند اگر ملتفت شود این طور نیست که هر چیزی اساتید هاروارد خواستند آموزش بدهند ارزش یادگیری دارد، و نیز بفهمد دانشجویان باید فرصت یادگیری چیزهای مفیدی را که اساتید اهمیتی به آن نمی‌دهند داشته باشند. جمع‌آوری این اصول ساده می‌تواند مقدمه‌ای باشد برای بازسازی تعلیم و تربیت آرمانی که دانشجویان را برای زندگی کردن مثل یک شهروند مسئول و مولد آماده می‌کند.

فصل نهم: ورزش دانشگاهی و پول

هنگامیکه داشتم از یک جلسه با هیئت مدیره اداری دانشگاه بر می‌گشتم یکی از دانشجویان جلوی من را گرفت؛ دانشجویی ریش و و عینکی که مدیر یکی از خوابگاه‌های دانشجویی بود. از من پرسید آیا حقیقت دارد که می‌خواهند تعداد ورزشکاران دانشگاه را کم کنند؟ حقیقت داشت. مجله کریمسون به درستی گزارش داده بود رؤسای دانشگاه آیوی لیگ تصمیم گرفته‌اند سقف تعداد پذیرش‌های ورزشی برای هر ورودی را از سی و پنج نفر به سی و یا حتی بیست و پنج نفر برسانند. از اینکه می‌دیدم این دانشجویی به مسئله توجه نشان می‌دهد تعجب کردم، به یاد داشتم او را در هیچ یک از مسابقات ورزشی دیده باشم. او پاسخ داد:

این خیلی بد است. ورزشکارها چیزهایی زیادی را به این مجموعه اضافه می‌کنند. ورزشکاران تنها افرادی در اینجا هستند که باختن را بلدند.»

در حدود بیست درصد دانشجویان هاروارد در مقطعی از تحصیلاتشان در یکی از تیم‌های اول دانشگاه بازی می‌کنند و تعدادی بسیار کمتر از این هم برای ورزش آموزش ویژه می‌بینند و تعدادی بیش از این آمار هم در یکی از تیم‌های ورزشی معمولی بازی می‌کنند. به ندرت پیش می‌آید پیدا کردن بلیط برای شرکت در یکی از رویدادهای ورزشی هاروارد خیلی سخت باشد. حتی مهم‌ترین مسابقه ورزشی یعنی مسابقه فوتبال بین تیم‌های فوتبال هاروارد و پیل، هم آن طور که در برخی کالج‌ها مرسوم است، عامل وحدت در پردیس دانشگاه نمی‌شود. ورزشکاران دانشگاه در سطوح و انواع گوناگونی از ورزش‌ها مشغول هستند. کلیشه‌های رئیس دانشگاه و رئیس دانشکده، در خصوص ارزش ورزش، حالتی حداکثری دارد و ویژگی مهمی را درباره ورزشکاران هاروارد از نظر دور نگه داشته است: اینکه ورزشکاران دانشگاه هم مثل سایر دانشجویان استعدادها مختلفی دارند و خود را وقف این کرده‌اند که دست کم در یکی از این زمینه‌های استعداد به تعالی برسند.

دو مسئله در خصوص برنامه‌های ورزشی بین کالج‌ها وجود دارد که با مسائل دانشگاهی تداخل می‌کند و راه‌گریزی هم از آنها نیست: تمرکز ورزش بر رقابت و برد است؛ و پول در ورزش نقش مهمی ایفا می‌کند. تاریخچه ورزش در دانشگاه‌ها، تاریخ رابطه متقابل این دو عامل است.

منتقدان این دو عامل بنیادی را به قانونی علیه ورزش تبدیل می‌کنند: ورزشکاران بیش از اندازه به برنده شدن اهمیت می‌دهند در حالیکه باید برای لذت بردن بازی کنند. آنها بیش از اندازه به پول در آوردن علاقه مندند و توجه و علاقه کافی به احوال فکری خود ندارند. این دو انتقاد زیر عنوان آماتوریزم ورزشی و تصور اینکه ورزش را باید برای لذت بردن بازی کرد و نه برای پول به هم می‌پیوندند. این مبنایی است که سیستم نظارتی ورزش در کالج‌ها را می‌سازد.

رقابت در دانشگاه‌های تراز اول، سوخت حرکت همه چیز است. با این حال تنها در ورزش است که رقابت افراطی امر مذمومی تلقی می‌شود. در ورزش هم مثل هر حیطة رقابتی دیگری، موفقیت از آن افراد مستعد و با تجربه است. رقابت عامل بهبود و حفظ توانایی‌هاست و اگر در سطح عالی باشد عامل سرآمدی است. به این ترتیب می‌توان گفت رقابت‌های ورزشی هم درست مثل رقابت‌های آکادمیک است. از سوی دیگر می‌توان گفت رقابت‌های ورزشی در دانشگاه‌های تراز اول خود منبع شادمانی‌اند. مسابقات برای شرکت‌کنندگان هیجان‌آور و برای تماشاچیان سرگرم‌کننده است. حتی برندگان هم از برنده شدن در مسابقه‌ای با یک حریف ضعیف لذت نمی‌برند زیرا احساس می‌کنند برای بهتر بازی کردن به چالش کشیده نشده‌اند. رقابت به تنهایی و جدا از پیروزی رضایت‌آفرین است.

انگیزه برای برنده شدن و لذت بردن با هم متناقض نیستند و باید آنها را در حالت تعادل نگه داشت. در دانشگاه‌های آیوی لیگ، بازیکنان برای تفریح و لذت بردن بازی نمی‌کنند بلکه به این خاطر هم بازی می‌کنند که کمک هزینه‌های مالی که دریافت می‌کنند منوط به فعالیت ورزشی است. بعضی از اساتید، ورزشکاران را به خاطر اهمیت زیادی که به تمرین و عالی بودن و برنده شدن می‌دهند تحقیر می‌کنند، ولی همین اساتید از دانشجویانشان می‌خواهند درست مثل خود آنها برای افتخارات آکادمیک به رقابت بپردازند. این اساتید نمی‌توانند شباهت موجود بین بازی‌هایی را که خودشان برای برنده شدن در آنها تلاش کرده‌اند و بازی‌هایی که ورزشکاران برای پیروزی در آنها می‌کوشند ببینند (مگر اینکه خودشان هم ورزشکار بوده باشند). در واقع اساتید از اینکه فعالیت‌های حرفه‌ای شان به شکل رقابت تصویر شود متنفرند،

هرچند اگر جوایز آکادمیکی به آنها تعلق بگیرد هرگز در قبول آن تردید نمی‌کنند. آنها فکر می‌کنند فقط دارند برای رسیدن به کمال و سرآمدی می‌کوشند و گاهی هم به این خاطر مورد تأیید و تمجید قرار می‌گیرند. در حقیقت این دو نوع رقابت، رقابت علمی و رقابت ورزشی، بیش از آنچه اساتید فکر می‌کنند به هم شباهت دارد. با این تفاوت که رقابت‌های ورزشی به رقابتی بودن خود اذعان دارند و موفقیت در آنها هم واضح است و ابهامی ندارد.

دومین تحریف آکادمیک درباره ورزش به مسئله پول بر می‌گردد. صرف هزینه برای مربی‌گری، آموزش، امکانات و تسهیلات موجب بهبود کارایی ورزشکاران می‌شود. به رغم اینکه پول در پرورش مهارت‌های ورزشی نقش واضحی دارد، کل ساختار رقابت‌های ورزشی بین دانشگاه‌ها بر مبنای این افسانه ساخته و پرداخته شده که برای ساختن ورزشکارانی خوب و تحقق ایدئال‌های ورزش آماتوری باید ورزشکاران را از پول دور نگه داشت. در ورزش دانشگاهی پول چیز بدی تلقی می‌شود و ورزشکاران نباید به آن نزدیک شوند و گرنه جایگاه خود را به عنوان ورزشکار آماتور از دست می‌دهند. قواعد پیچیده است و ممکن است کسی به طور غیر عمدی قوانین را نقض کند. البته اهدای کمک‌های مالی برای حمایت از برنامه‌های ورزشی برخلاف حمایت از ورزشکاران موجب ناراضی نمی‌شود.

چارلز ویلیام الیوت در نقش رئیس دانشگاه نقشی کلیدی در تبدیل هاروارد به یک دانشگاه پژوهش محور بزرگ داشت. او همچنین نقش مهمی در آوردن آماتوریزم به آمریکا داشت. به عنوان رئیس دانشگاه چهل سال تلاش کرد مقرراتی را وضع کند که مانع هرگونه رقابت ورزشی بین کلاسی در میان دانشجویان شود؛ رقابت‌هایی که خودش پیش از این در آنها شرکت کرده بود.

خلاصه خواسته الیوت همان چیزی است که ما امروزه به عنوان نظریه استاندارد می‌شناسیم. ورزش‌های دانشگاهی تفریحی سالم برای دانشجویان معمولی هستند، رقابت تنها تا جایی خوب محسوب می‌شود که سبب تشویق تمرین جسمی شود و اگر از این حد فراتر برود بد خواهد بود؛ حتی رایحه پول هم ورزش دانشگاهی را لکه دار خواهد کرد. او در سال ۱۸۸۲ هشدار داده بود:

توافقی وجود دارد مبنی بر اینکه توجه روزافزونی که در بیست و پنج سال گذشته به ورزش شده است در کل به نفع دانشگاه‌ها بوده و میانگین آمادگی جسمانی دانشجویان به طرز معقولی افزایش یافته و تصویر دانشجوی ایدئال از جوانی خمیده، ضعیف و بیمار به فردی قوی، محکم، و سالم تغییر پیدا کرده است، ولی بر سر این مسئله هم توافق وجود دارد که رقابت ورزشی هرچند برای جلب توجه به ورزش لازم است، اما می‌تواند به سرعت به افراط کشیده شود و باید آن را با احتیاط در محدوده خاصی حفظ کرد. روح ورزش و رقابت‌های ورزشی دانشگاه باید روح آماتوری باشد که برای لذت رقابت می‌کند و نه روحیه ورزشکاران حرفه‌ای که برای گذران زندگی و کسب شهرت به رقابت می‌پردازند.

تصور الیوت از «آماتورهایی که خودشان را سرگرم می‌کنند» کاملاً با شکست مواجه شد. امیدهای بوئن برای «اعاده بازی» از طریق بازگرداندن آن به دانشجویان معمولی که تنها برای لذت بردن بازی می‌کنند هم در درازمدت چندان موثر نیفتاد. هیچ چیزی برای «اعاده» وجود نداشت. تصور الیوت و بوئن از دوران آماتوری خالص که در آن صرفاً به خاطر لذت بردن به بازی‌ها توجه شده باشد هیچ‌گاه واقعیت نداشته است. اساتید از ورزش دانشگاهی خوششان نمی‌آید در حالی که دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از آن لذت می‌برند. این تصور که رقابت‌های جدی ورزشی توجه دانشجویان را از اهداف آموزشی دانشگاه‌ها منحرف می‌کند موجب ایجاد جنبش‌های اصلاحات ورزشی شده است. ولی ورزش‌های دانشگاهی و دانشگاه‌های پژوهش محور همزمان با رشد کرده‌اند. دانشگاه‌های تحقیقاتی جدید با تیم‌های فوتبالشان نسخه انحراف یافته معابدی برای اذهان متفکر نیست که در آنها دانشجویان کل وقتشان را صرف مطالعه کرده باشند. درست از زمانی که مأموریت اصلی دانشگاه‌ها که تا آن زمان آموزش دانشجویان کارشناسی بود دستخوش تغییر شد، دانشجویان کارشناسی هم برای لذت بردن به ورزش روی آوردند. بازی‌های ورزشی از ابتدا واکنشی انسانی به اندازه بزرگ دانشگاه و انزوای اساتید در حیطه‌های تخصصی آکادمیک و تحقیقاتی‌شان بود.

نظریه استاندارد با فروکاستن ورزش به استعدادی ذاتی، ویژگی‌هایی مانند از خودگذشتگی، استقامت، انگیزه، پایداری، مصمم بودن در پیگیری اهداف، و جاه‌طلبی پرشور برای دستیابی به کمال را در ورزشکاران نادیده می‌گیرد و حتی به هوش تحلیلی و ترکیبی ورزشکاران و توانایی آنها در چیدن استراتژی و تخصیص منابع محدود انسانی بی‌توجه است. این‌ها، همان ویژگی‌هایی است که در رسیدن به موفقیت در

حیطه‌های دیگر حتی در دستیابی به دستاوردهای آکادمیک و هنری در بالاترین سطوح هم دخیل است. ورزش در بهترین حالت در جهانی موازی و باشکوه عمل می‌کند که در آن شانس و مهارت می‌توانند جدای از ابتدال زندگی معمولی به طور موقت در کنار هم ساکن شوند. بلندپروازی‌های رقابتی و جوایز مالی ورزش را همان قدر به فساد می‌کشاند که جوایز آکادمیک ارزش و هدف یادگیری و هنر را نابود می‌کند. پیگیری موفقیت و سرآمدی در هر حیطه‌ای می‌تواند چیزی بیش از سرگرمی باشد؛ می‌تواند زیبایی خاصی باشد که رضایت عمیقی را به روح انسان هدیه می‌کند.

شنبه‌های مدیریتی

نتیجه گیری

هاروارد کوشیده است در بسیاری چیزها بهترین باشد و اغلب هم موفق شده است؛ اما این حسن شهرت در سرآمدی را به قیمت فراموش کردن مقاصد مهم‌تری به دست آورده است. رهبران هاروارد اجازه داده اند ماموریت دانشگاه از تعلیم و تربیت به رضایت مشتری تغییر کند. برای آنها هاروارد دیگر شهری بر روی تپه نیست بلکه فقط یک برند است.

آنچه هاروارد امروزه به عنوان آموزش عرضه می‌کند دیگر نسبتی با آن خوف‌پیوریتنی ندارد که نگران بودند مبدا فرزندان‌شان از راهنمایی کشیش‌های باسواد محروم بمانند؛ و نه با آن عقیده هیگینسون که می‌گفت سلامت و رفاه واقعی دانشگاه ما و کشور ما دست در دست هم است، یا با نگرانی کتاب قرمز دایر بر اینکه اگر هاروارد کارش را خوب انجام ندهد. اساس تمدن ممکن است دچار رکود شود. به این شکل، از آرمان قدیمی تعلیم و تربیت لیبرال فقط نامی مانده است. هاروارد دیگر چیزی تعلیم نمی‌دهد که ذهن و روح انسانی را آزادی ببخشد. در سال ۲۰۰۵، پس از سه سال مطالعه و بررسی روی برنامه دانشجویان افرادی آزاد هستند تا حدود زیادی باید همان درس‌هایی را که خودشان دوست دارند بخوانند.

آنچه اینک هاروارد از آموزش لیبرال منظور کرده است آموزشی است که به دانشجو کارآمدی و قابلیت استخدام نمی‌دهد. بنا بر چنین نگاهی، آموزش دوره کارشناسی نه باید زیاده پیشرفته و نه خیلی تخصصی باشد و نه شامل درس‌هایی که برای دنیای کسب و کار فایده‌ای داشته باشد. تصور هاروارد از دانش‌آموخته لیبرال چیزی در حد آرمان‌آیینی کوشندگان آماتور است. بیش از اندازه متخصص شدن در هر مهارتی، در حدی که دانش‌آموخته بتواند از پس انجام آن برآید، چندان خوشایند نیست. بهتر است دانشجویان به شکلی وسیع آموزش عمومی ببینند؛ بنابراین خط سیر مشخصی را نباید طلب کرد زیرا دانشجویان مقابل هر نوع درس الزامی مقاومت می‌کنند.

آموزش کارشناسی‌ای که این طور تعریف شده باشد به اساتید هم این فرجه را می‌دهد که هرچه دلشان خواست درس بدهند. یکی از اساتید برای قانع کردن من در این خصوص گفت خوبی این برنامه این است که دیگر اساتید مجبور نیستند به دانشجویانی درس بدهند که درشان را نمی‌خواهند، ولی مسئله این است که درس‌هایی که دانشجویان بیشتری چیز را از آن یاد می‌گیرند، اغلب همان‌هایی است که خیلی رغبتی به برداشتن آن ندارند مگر اینکه به آن ملزم شوند. دروس عمومی فلسفه غرب که برداشتم کمک زیادی به من در راه زندگی‌ام کرد و درس عمومی الزامی که در تکنولوژی اطلاعات و جامعه ارائه کردم برای بسیاری از دانشجویانم نقش مهمی داشت. اگر قرار باشد اساتید وظیفه خود را این بدانند که درس‌هایی را که می‌پسندند به دانشجویانی که آن درس‌ها را می‌پسندند بدهند، هاروارد دیگر نمی‌تواند این ایدئال قدیمی را، که آموزش لیبرال را به نسل بعد منتقل کند، تحقق بخشد؛ به جای این، کارشان می‌شود ارضای خاطر دانشجویان در یاد دادن بیشتر همان چیزهایی که می‌دانند، و فاصله گرفتن دانشجویان از فهم ناخوشایند اما مفید و روشنگر اینکه اساتید مختلف هر کدام چه اهمیتی به کدام درس و به این ترتیب آموزش لیبرال به مصالح‌های آسان میان اساتید فرو کاسته می‌شود نه به تعهد درازمدت نسبت به پیشرفت دانشجویان و پیشرفت دانشجویان و پیشرفت جامعه‌ای که اینان قرار است در خدمت آن باشند. حتی اگر قرار باشد معیار فقط سرآمدی باشد، معنای این سرآمدی و برتری هم بسته به شرایط می‌تواند متفاوت باشد. هاروارد به منظور حفظ ارزش نمرات بالا مقرر کرده بیش از نیمی از کلاس نباید با درجه بسیار عالی درسی را بگذرانند. پیامد این امر ممکن است این باشد که دانشجویان هاروارد به طور متوسط در تحصیلات خود دچار پس رفت شوند تا پیشرفت، ولی در مقابل این فایده را دارد که ما را از شماتت رسانه‌ها حفظ می‌کند که چرا زیاد از اندازه نمره بسیار عالی می‌دهیم. بر اساس پیشنهادی که در سال ۲۰۰۵ مطرح شد اساساً برنامه تعلق درجه بسیار عالی به کسی باید حذف شود. در زمانی که هاروارد داشت انگیزه‌های رفتن در پی سطوح پیشرفته یک رشته را از میان بر می‌داشت، تشویق‌هایی را برای ذوق‌گرایی پیشنهاد می‌کرد؛ به این شکل که هر دانشجو در یک «رشته فرعی» هم کوره سواد داشته باشد. گویا اصلاً ترغیب دانشجویان مستعد هاروارد به اینکه کاری کارستان کنند ورای ترغیب و انتظارات ماست. این کاهش توقعات از دانش‌آموخته هاروارد ممکن است سبب شود اساتید هم شوق زیادی به تعلیم و تربیت آنها نداشته باشند. محدودشدن انتظارات آموزشی اساتید و دانشجویان متقابلاً همدیگر را تقویت می‌کند، هر دو خوشحالند از اینکه بگذرانند. هر چه را که مایلند، انجام دهند.

هاروارد به دانشجویان درس می‌دهد ولی آنها را خردمند بار نمی‌آورد. آنها ممکن است هم در امور تحصیلی و هم در امور فوق برنامه برتری‌های فوق‌العاده‌ای از خود نشان دهند، ولی مجموعه فعالیت‌های تحصیلی‌شان با هم هماهنگی ندارد. تعداد کمی هستند که پنج یا ده سال پس از فارغ‌التحصیلی بتوانند به این سؤال ساده پاسخ بدهند که مهم‌ترین چیزی که هاروارد به شما یاد داد چه بود. پدر و مادرها امیدوارند بچه‌هایشان پس از فراغت از تحصیل چیزهایی مهم‌تر از چگونگی پارک دوبله و یا تراز پرداخت یک حساب را به خاطر بیاورند. یک دانشگاه خوب همچون پدر و مادر خوب باید به دانشجویانش کمک کند تا پیچیدگی‌های شرایط زندگی انسانی، یا دست کم آنچه را افراد با درک و فهم معقول و متداول درباره مشکلات زندگی تجربه کرده‌اند، درک کنند. دانشگاه خوب دانشجویانش را به طرح پرسش‌هایی تشویق می‌کند که هم مهم است و هم دردرساز. یکی از لوازم برای تبدیل به یک فرد آموزش دیده بالغ مسئول در بهترین سنت فکری بشری عبارت است از رویارویی شخصی با مشکلات بنیادی زندگی.

کسی ممکن است استدلال کند یک دانشگاه بزرگ مدرن پژوهش محور باید به چشم آدم‌های متفاوت چیز متفاوتی باشد. بله، با توجه به درخواست‌های دیگری که از آن وجود دارد شاید بهترین چیزی که از نظر آموزش از آن انتظار می‌رود ارائه فهرستی است که بدنه دانشجویی چند فرهنگی، چند قومیتی، چندملیتی، با استعدادهای مختلف هر کدام بتوانند انتخاب خودشان را داشته باشند. این نظریه کافه تریایی آموزش از قبول اینکه ارزش بعضی چیزها بیشتر از بعضی دیگر است خودداری می‌کند، و از قضاوت درباره اینکه تخصص برخی اساتید برای آموزش شهروندان مهم‌تر از برخی دیگر است، آیا دارد. از این منظر، شخصیت و اخلاق که معیارهای اساسی مورد اتکای ما در اوضاع ناهموار زندگی است، ابدأ مسئله دانشگاه نیست.

بعضی عوامل که دانشگاه را به وضعی ناهماهنگ دچار کرده‌اند اجتماعی‌اند. این دانشگاه‌ها نبوده‌اند که فرهنگ مصرفی و مشتری‌مداری را ایجاد کرده‌اند، بلکه مقهور آن شده‌اند. دانشگاه‌ها دلخواهی شهریه خود را گران نکرده‌اند، بلکه تابعی از همان نیروهای اقتصادی هستند که بر مؤسسه‌ها نیز اثر می‌گذارند. تقصیر دانشگاه این است که در مقابل این نیروها مقاومت نمی‌کند. دانشگاه‌های بزرگ موقعیت مهمی داشته‌اند، اما با وجود چنین امکانی که به یمن آن می‌توانسته‌اند به مقابله با این نیروها برخیزند و بر سر آموزش مصلحه نکنند، در عمل با آن همراه شده‌اند. در این میان هاروارد که بهترین آنان است آسان‌تر از بقیه می‌تواند مقاومت کند. به یمن نقش آن در آموزش بسیاری از کسانی که قرار است رهبران آینده جامعه شوند، هاروارد با درس‌هایی که می‌دهد نیرویی عظیم برای اثر گذاشتن بر جامعه دارد.

نیروهایی که اینک کنترل هاروارد را در دست دارند می‌خواهند هاروارد هم مثل سایر دانشگاه‌ها پیرو جماعت باشد. هاروارد جدید بر این اعتقاد است که اگر جاهای دیگر کار خاصی می‌کنند، مثلاً مرکزی اختصاصی برای زنان دارند یا دروس الزامی‌شان بسیار اندک است، کار درستی می‌کنند و اینجا هم باید همان طور باشد. این آسان‌تر است که همرنگ جماعت شویم تا اصولی را حفظ کنیم که منحصر به فرد بودن هاروارد به آن بوده است. هاروارد باید اراده این را داشته باشد که وقتی ملاحظات اندیشیده اقتضا می‌کند با جریان متداول همسو نشود و انتخاب خودش را داشته باشد. این اراده، و اراده بزرگ‌تر ناظر به فکر کردن انتقادی، مستقل، و هماهنگ، بر هر عضوی از خانواده هاروارد ضروری است.

قضیه بیش از همه به مدیریت دانشگاه بر می‌گردد. هاروارد نیازمند مدیریت قوی است. اداره هاروارد بر اساس یک دموکراسی مستقیم یا حتی دموکراسی نمایندگی نیست. تصمیم‌گیری‌ها در این دانشگاه نمی‌تواند تابع معدل آرای عمومی باشد. هاروارد ریاستی می‌خواهد که دیگران با اعتماد و احترام پیرو آن باشند نه او پیرو دیگران. هر چند این منافی پاسخگو بودن نیست چون هاروارد یک اتوکراسی و متکی به حاکمیت مطلق فرد هم نیست. در واقع بیشتر به یک مؤسسه فعالیت داوطلبانه شبیه است. دانشجویان هاروارد مجبور به بودن در اینجا نیستند، آنها داوطلبانه آمده‌اند و دانشگاه‌های دیگر قدمشان را مبارک خواهند انگاشت، اگر بخواهند جای دیگری بروند. هر چند دانشجویان به صرف ثبت نام در هاروارد تابع قواعد آن هستند اما نیروی مقاومت انفعالی‌شان بیش از زور دانشگاه در اعمال فشار بر آنهاست. آنان به خوبی تحصیل می‌کنند و حاصلی شایسته به بار خواهند آورد؛ فقط اگر انگیزه چنین کاری را داشته باشند، و به اهمیت و فایده آن چیزی که از آنان خواسته می‌شود باور داشته باشند.

اعضای هیات‌علمی هم همه داوطلب هستند. اساتید برجسته، به یک اشاره برایشان هر جای دیگری شغل پیدا می‌شود. برای اساتیدی که از رئیس دانشگاه و رئیس دانشکده فرمان نمی‌برند، به ویژه اساتید رسمی مجازات عملی اندکی وجود دارد، برای همین هم نمی‌شود آنها را

وادر به اطاعت از چیزی کرد. تقریباً هر کاری که اساتید می‌کنند به این دلیل است که خودشان فکر می‌کنند کار درستی است نه اینکه چون کسی از ردهای بالاتر به آنها گفته باید آن کار را انجام دهند.

حتی کارمندان و کارکنان دانشگاه هم داوطلبانه آمده‌اند. این افراد را می‌توان ملزم کرد وظیفه خود را مثل هر کارمند دیگری انجام دهند، اما وقتی در ارتباط با دانشجویان قرار می‌گیرند احتمال دارد چهره انسانی‌شان نشان دهند و چنان باشند که امور بهتر پیش برود. در هر حال وفاداری آنها فاقد ارزش است، و رفتنشان از هاروارد هم مشکلی ایجاد نمی‌کند.

موضوع بسیار مهم دیگر، زیان محاسبه‌ناپذیر هاروارد در از دست دادن بسیاری از نیروهای عالی رتبه اداری بود که کار خود را از جنس آموزش می‌دانستند و آن را شغلی و تخصصی والا محسوب می‌کردند. آنها با دقت و وجدان کاری به اهداف آموزشی کالج فکر می‌کردند و اینکه بخش تحت امر آنها چگونه باید کار کند که در هماهنگی با سایر بخش‌ها از پس تحقق آن اهداف برآید. آنها درک عمیقی از این داشتند که چه علتی چه معلولی ایجاد می‌کند، در فهم دانشجویان تیز بودند، و نسبت به ریسک کردن و گرفتن تصمیم‌های نسنجیده که ممکن بود در کوتاه مدت به مصلحت هم باشد، بی‌علاقه بودند. آنها عناصر ناپیدای یک تلاش جمعی بودند و توجهشان به مشکلات عمیق و دنباله دار بود. به تعبیر دیگر آنها حرفه‌ای‌های راستین امور تعلیم و تربیتی بودند. آنها از هاروارد رفتند، یا مجبور به ترک آن شدند، زیرا مناسب الگوی جدید دانشگاه خرده فروش نبودند که در آن دستورات صادر می‌شود، نقص و عیب‌ها پوشیده می‌شود تا بشود جنس را آب کرد، و مشتری‌ها هم به یمن «خدمات حرفه‌ای به دانشجویان خوشحال» به خانه می‌روند.

* * *

مهم‌ترین وظایف متوجه هیات‌علمی است. هرگونه تصمیمی درباره دانشجویان کارشناسی باید مطابق با استاندارد آموزشی باشد. در مورد کلاس‌ها، نمره‌ها، برنامه درسی، صرف نظر از اینکه چه انتخابی صورت گرفته باشد، این سؤال پرسیدنی است: اگر ما این کار را انجام دهیم مثلاً پس از چهار سال دانشجویان هاروارد از آن چه یاد خواهند گرفت و آیا می‌توان گفت بهتر آموزش دیده‌اند؟ تنها در صورتی که اعضای هیات‌علمی درگیر این ماجرا شوند که هدف از تغییرات چیست، می‌توان امیدوار بود تغییرات خردمندانه‌ای صورت گیرد، تغییراتی که دانش‌آموختگان هاروارد را هم سر آمد کند و هم آماده اجرای نقششان در جامعه. با یک مدیریت خوب، هیات‌علمی هم به وضعیتی در خواهد آمد که مجموعه کالج را یک سازمان آموزشی ببیند، نه جایی برای اعتراض‌های مردمی.

رئیس آینده هاروارد باید به هیات‌علمی کمک کند تا حس مشترک مسئولیت تعلیمی و تربیتی برای دانشجویان کارشناسی را در خود بپرورند. هیچ بدنه دانشجویی بهتری در هیچ کجا نیست که ما اساتید به آنها درس می‌دهیم، زیرا آنها امید جهان هستند. ما باید برنامه درسی طراحی کنیم که آنها را به شهروندان، حرفه‌ای‌ها، و پژوهشگرانی تبدیل کند که خود ما به آنها احترام می‌گذاریم. باید درس‌هایی یاد بگیرند که ما عقیده داریم موقعیتی برای بهبود جهان به آنها می‌دهد. اما هرگز دیگر به زمان کتاب سرخ باز نخواهیم گشت؛ هنگامی که اعضای هیات‌علمی گمان می‌کردند همه دانشجویان باید درس‌های یکسانی بگیرند. این اندازه از وحدت روش حتی در آن زمان هم چندان دیری نیابید، ولی تفاوت‌های هنگفتی وجود دارد بین آن یگانگی ناممکن و این بی‌در و پیکری مطلق حال حاضر. هیات‌علمی باید راهی بیابد تا اولویت‌هایی را برای خود قائل شود؛ به نحویکه دانشجویان بتوانند در یابند مردمان تحصیل کرده و متمدن در قرن بیست و یکم باید یاد بگیرند.

اعضای هیات‌علمی هم نیاز به تغییر دارند. حسن نیت قابل توجهی در میان اعضای هیات‌علمی وجود دارد که توجه بیشتری به دانشجویان کارشناسی نشان دهند. در عین حال حجم قابل توجهی از اختلاف‌های فرهنگی هم هست که مانع می‌شود حسن نیت خوب به عمل ترجمه شود. برخی تغییرات می‌تواند با تشویق مدیران دانشگاه با سرعت عملی شود. اساتید دپارتمان‌هایی که به بی‌تفاوتی نسبت به دانشجویان کارشناسی مشهورند، حتی اگر استاد رسمی باشند، مشمول همان برنامه سازماندهی مجدد خواهند بود که به بخش‌هایی که برنامه درسی بسامانی ندارند کار بسته شده است. در دراز مدت، تدریس باید جزء مهمی از معیارهای استخدام اساتید باشد، نه یک شاخص فرعی. جامعه فارغ‌التحصیلان، پدر و مادرها و دانشجویان همه می‌توانند نقشی در اعمال فشار برای چنین تغییری داشته باشند و هیئت‌امنا هم بر آن تأکید کند. باید ابزارهای دقیقی برای ارزشیابی تدریس ایجاد شود؛ سازوکارهایی شبیه آنچه برای ارزیابی آثار پژوهشی نامزدهای پست استاد

رسمی به کار بسته می‌شود. بنیادی‌تر از این، «تدریس» به چیزی بیش از مهارت در سخنرانی و اداره سمینارها نیاز دارد. ما باید راهی بیابیم برای اینکه شخصیت خوب در میان اساتید را ارج بگذاریم، و رفتارهایی را که باعث می‌شود شخصیت یک استاد زیر سؤال برود جریمه کنیم. با توجه به خطر کج روی و تعصب، سخن گفتن از برآورد شخصیت در حرف آسان‌تر از عمل است، اما نظام فعلی چنان هرگونه قضاوت درباره شخصیت فردی را انکار می‌کند که گویا بناکردن نظامی که می‌کوشد ضمن در نیفتادن به توهم قضاوت آسان درباره شخصیت افراد راه این کار را به کلی مسدود نکند نشدنی است.

سرانجام بخش‌های مشاوره و درمان برای دانشجویان کارشناسی باید مسئولیت خود را با کسانی که به شکلی کمتر کلینیکی توانایی معالجه قلب و روح دانشجویان را دارند تقسیم کنند. برای این تغییر برنامه‌ای وجود ندارد. توصیه به دانشجویان که به کلیسا بروند راه حل درخوری نیست؛ هرچند کلیسا هم برای برخی دانشجویان راه‌حلی است. پیوستن به خدمات اجتماعی هم برای برخی یک راه‌حل است؛ هر چند به قدری حرفه‌ای و فنی شده که دانشجویان از چنین کارهایی بیشتر مدیریت می‌آموزند تا ارزش‌های معنوی. فرصت مطالعه و بررسی در قالب تجربه خاص «دنیای واقعی» امتیاز ویژه‌ای برای دانشجویان هاروارد است؛ به عنوان مثال بسیاری از فعالان خوشنام خدمات اجتماعی در مؤسسه امور سیاسی هاروارد، گروه‌های مطالعه و بررسی دارند. تدریس متون پیچیده و مورد اختلاف نظر اعم از ادبی و فلسفی برای دانشجویان امروز می‌تواند همان اهمیتی را داشته باشد و همان سؤال‌های انگیزاننده‌ای را برایشان مطرح کند که در طول قرن‌ها چنین می‌کرده است؛ مشروط بر اینکه آنها این طور بار نیابند که تنها یک پاسخ درست وجود دارد که بیشترین نمره هم به آن تعلق می‌گیرد.

هیچ کدام از این پیشنهادها ضرری به سرآمدی نمی‌زند. سرآمدی باید ارزشی هدایت‌گر باشد، اما جست‌وجوی سرآمدی نباید بهانه‌ای باشد برای نادیده گرفتن هر چیز دیگری. تحقیقات اعضای هیات‌علمی در موضوعات بسیار باریک باید ممنوع شود و از آنان انتظار می‌رود درس‌هایی ارائه کنند که حوزه فراگیرتری از تفکر انسانی را شامل شود. لیندسی. واترز می‌گوید سرآمدی نباید با منحصر به فرد بودن اشتباه شود. اساتید همچون فارغ‌التحصیلان ایدئال باید در حوزه‌های زیادی آگاهی داشته باشند و البته در یک حوزه هم متخصص باشند. این ایدئال باید مبنایی باشد برای ارزیابی سرآمدی اعضای هیات‌علمی. اساتید باید توانایی این را داشته باشند که چیزهایی را درس بدهند که دانشجویان احتیاج دارند یاد بگیرند. چنانچه اعضای هیات‌علمی چیزی را که درس دادن آن مورد نیاز است بلد نیستند باید بروند یاد بگیرند تا بتوانند آن را تدریس کنند.

ترتیب دادن هسته‌ای سخت و کارآمد برای تعلیم و تربیت دوره کارشناسی، و رهیافتی به تعلیم و تربیت که نوجوانان وابسته را به افراد بالغ و عاقل تبدیل کند، در نهایت به موضوع مدیریت دانشگاه باز می‌گردد. مدیران دانشگاه باید به فرایند کشف خود در میان دانشجویان باور داشته باشند و این باور را عملیاتی کنند. آنها باید هیات‌علمی، مربیان، مسئولان، مشاوران و درمان‌گرانی را که اهمیت این موضوع را می‌فهمند حمایت و تقدیر کنند. برای این منظور مدیران باید خودشان به اندازه سرآمدی پژوهشی، نمونه مجسم ارزش‌های درک، بلوغ، قدرت شخصیت و مهربانی و همدلی با دیگران باشند. برای راهبری دانشگاهی که قرار است دانشجویان مستعد سال اولی را به دانش‌آموختگانی تبدیل کند که در آینده نمایان‌گر بهترین انسان‌ها باشند، مدیران خودشان باید خردمند، پخته و نیک‌نهاد باشند نه اینکه فقط باهوش، باروری با مهارت و متخصص باشند. پدر و مادرها و اساتید و اعضای هیئت‌امنا و تمامی خانواده دانشگاه باید در قضاوت درباره اینکه آیا به این استاندارد ناقل شده‌ایم یا نه سخنی داشته باشند.

با یادآوری این مطلب در دانشگاه در هر کدام از تصمیم‌ها و اعمال دانشگاه، هر لحظه در حال یاد گرفتن درسی هستیم؛ هر چند با امور دائما متغیری مواجه باشیم. هاروارد جای بهتری خواهد بود اگر در طرح مباحث در مذاکرات میان مدیران و دپارتمان‌ها در جلساتی که کمیته‌ها، اساتید یا مدیران و یا رئیس دانشگاه را انتخاب می‌کنند، در سخنرانی‌های آغاز ترم، صدایی این را به یاد حضاار بیاورد که این‌ها اهداف واقعی ما هستند. این یک بازی برای بهتر در سر خط خبرها آمدن یا گرفتن بودجه بیشتر یا برنده شدن جوایز بیشتر برای اساتید یا دانشجویان نیست. هرچند تمامی این‌ها هم قابل تحقق است، اگر ما مسئولیت‌های خود را خوب انجام دهیم.

مشکلاتی که در این صفحات مورد بحث قرار دادیم فقط نمونه‌هایی از این است که چگونه اوضاع به بیراهه می‌رود وقتی که یک کالج تنبلی کند؛ وقتی اساتیدش را تحت فشار نمی‌گذارد که تصمیم بگیرند چه چیزی برای درس دادن مهم‌تر است و دانشجویانش را تحت فشار نمی‌گذارد که راه سخت‌تر آموزشی به سمت سرآمدی را برگزینند. نمره به یک اعتبار مستقل تبدیل می‌شود که به جای آنکه محافظ یادگرفتن

باشد، مخرب آن است. برنامه درسی به چیزی تبدیل می‌شود که دانشجویان و اساتید را مشغول و خوشحال نگه دارد، در حالی که خط‌مشی اقتصاد دانشگاه هم رو به راه رشد باشد. دانشجویان به مشتریانی تبدیل می‌شوند که باید راضی و خشنود شوند، تا اینکه تشویق شوند روی پای خود بایستند. ورزش به فعالیتی با خود بیگانه کننده تبدیل می‌شود و ورزشکاران منزوی می‌شوند. این‌ها مشکلاتی است که هاروارد را به دردمس انداخته است. بیشتر این مشکلات دانشگاه‌های پژوهش محور بزرگ دیگر را هم به همین شکل درآشفته است و اگر وضع هاروارد از این نظر بدتر است، به این دلیل است که هاروارد به شکل کارآمدتری پیگیر راه‌های غلط موفقیت بوده است.

هاروارد بار دیگر می‌تواند الهام بخش دانشجویانش باشد تا آن فلسفه زندگی را در پیش گیرند که کرامت و شرف را به امور انسانی وارد می‌کند، بدان شرط که در هر کاری که انجام می‌دهد ملتفت این ارزش‌ها باشد و اگر در این مأموریت شکست بخورد، نه فقط هاروارد، بلکه ملت و تمدن بشری آسیب خواهد دید.

شش‌بسته‌های مدیریت