

برنامه ریزی توسعه آموزش عالی

رویکردی کاهنده، موقعیتی پیچیده

دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی

تهران

۱۳۹۷

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
نه	پیشگفتار
۱	مقدمه
۷	فصل اول: مسئله برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی
۷	مسئله توسعه دانشگاهی
۱۰	توسعه دانشگاهی فرایندی پیچیده، متضاد و مدام در حال تغییر
۱۰	الف) پیچیدگی‌های خاص در توسعه دانشگاه
۱۱	ب) چالش‌های پیچیدگی‌های توسعه دانشگاهی
۱۵	ج) توسعه دانشگاه، فرایندی با تغییرات مداوم
۱۷	د) توسعه دانشگاه، فرایندی متضاد
۱۸	خلاصه فصل
۱۹	تمرین و پرسش
۲۰	فصل دوم: تغییر در سیستم دانشگاه
۲۰	تغییر از نظر گی روشه
۲۲	تغییر از نظر آنتوان پروست
۲۴	تغییر از نظر لوتان کوی
۲۶	عوامل مؤثر در ایجاد تغییرات در سیستم دانشگاهی
۲۶	الف) نیازها و خواسته‌های دانشجویان
۲۷	ب) شیوه‌های مدیریت دانشگاهی
۲۹	ج) پیشرفت‌های فناوری
۳۰	د) وضعیت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی
۳۰	ویژگی‌های تغییر اجتماعی در دانشگاه
۳۵	تغییرات زایشی در دانشگاه‌ها
۳۹	خلاصه فصل
۴۰	تمرین و پرسش

صفحه	عنوان
۴۱	فصل سوم: مسئله تعریف دانشگاه
۴۱	یک نگاه تاریخی
۴۴	نقش های دانشگاه
۴۶	دانشگاه پدیده ای تحولی - تکاملی
۴۹	دانشگاه نو آور
۵۹	مفهوم برنامه ریزی دانشگاهی
۶۴	ابهامات در مفهوم برنامه ریزی توسعه دانشگاهی
۷۱	مسئله برنامه ریزی از نظر تین برگن و سایمون
۷۶	مفهوم استراتژی و استراتژی دانشگاهی
۷۹	مدل های استراتژی دانشگاهی
۹۴	تعارضات در مفاهیم: برنامه، روش و استراتژی
۱۰۰	تحولات مفهومی در برنامه ریزی دانشگاهی
۱۰۹	دانشگاه محافظ، دانشگاه زاینده: رویکردی ساده نگر، واقعیتی پیچیده
۱۱۳	خلاصه فصل
۱۱۳	تمرین و پرسش
۱۱۵	فصل چهارم: مسئله سیاست گذاری و برنامه ریزی توسعه دانشگاهی
۱۱۵	مسئله سیاست گذاری در دانشگاه ها
۱۱۸	چستی سیاست گذاری در آموزش عالی و دانشگاهی
۱۱۸	الف) سیاست گذاری جریانی پیچیده
۱۲۰	ب) سیاست گذاری مفهومی گسترده
۱۲۴	ارتباط فرایند سیاست گذاری با فرایند برنامه ریزی دانشگاهی
۱۲۶	الف) ارتباط سیاست گذار با برنامه ریز
۱۳۲	ب) ارتباط فرایند سیاست گذاری با فرایند برنامه ریزی: جریان ماریچی
۱۳۳	نهاد برنامه ریزی دانشگاهی
۱۳۵	قدرت، سیاست گذاری و برنامه ریزی دانشگاهی
۱۳۸	بررسی سه سناریو در ارتباطات بین سیاست گذاری - برنامه ریزی، قدرت و ...
۱۴۳	تفکر سیاست گذاری و برنامه ریزی توسعه دانشگاهی
۱۴۶	برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: بسط یک تعریف
۱۶۳	برنامه ریزی توسعه دانشگاهی

صفحه	عنوان
۱۶۶	الف) زمینه‌ای کردن تفکر و عمل برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی
۱۶۶	ب) ضرورت چهارچوب ارجاعی برای برنامه‌ریزی
۱۷۴	تفکر برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: حوزه‌ای میان‌رشته‌ای
۱۸۱	میدان عمل برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی
۱۸۴	موقعیت‌های یادگیری به‌مثابه فضاهای اجتماعی، بستری برای زایش ...
۱۸۸	خلاصه فصل
۱۸۸	تمرین و پرسش
۱۹۰	فصل پنجم: هویت دانشگاهی، زمینه خلاقیت‌های سیستم دانشگاهی
۱۹۰	کاربرد نظریه کریستوفر الکساندر در درک پویایی نظام‌های دانشگاهی
۱۹۱	مسئله هویت دانشگاه و دانشگاهی
۱۹۳	دانشگاه اصیل و ویژگی‌های آن
۲۰۴	نیروهای اصالت‌بخش دانشگاه
۲۰۶	فهم الگوهای دانشگاهی
۲۱۱	قاعده سه‌بخشی در الگوهای دانشگاهی
۲۱۳	مقایسه دانشگاه با هویت بی‌نام و دانشگاه با هویت بانام
۲۱۹	خلاصه فصل
۲۱۹	تمرین و پرسش
۲۲۱	فصل ششم: برنامه‌ریزی دانشگاهی به عنوان یک مسئله
۲۲۱	مسئله برنامه‌ریزی دانشگاهی
۲۳۶	برنامه‌ریزی دانشگاهی منعطف و برنامه‌ریزی دانشگاهی غیرمنعطف
۲۳۷	مسئله فرایند برنامه‌ریزی دانشگاهی
۲۴۳	خلاصه فصل
۲۴۴	تمرین و پرسش
۲۴۵	فصل هفتم: از برنامه‌ریزی تا طراحی دانشگاه سازگار شونده
۲۴۵	تفکر همه‌جانبه‌نگر و برنامه‌ریزی استراتژیک
۲۴۷	مفهوم تفکر برنامه‌ریزی دانشگاهی
۲۵۱	برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی یا معماری سازگار شونده
۲۵۴	برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی به‌مثابه معماری جاودانگی: طراحی و ...

صفحه	عنوان
۲۵۶	طراحی دانشگاه
۲۶۰	سازگار شوندگی
۲۷۲	خلاصه فصل
۲۷۲	تمرین و پرسش
۲۷۴	فصل هشتم: جمع بندی و نتیجه گیری
۲۷۴	مسئله فرایند در برنامه ریزی دانشگاهی
۲۸۲	بازاندیشی در برخی مفاهیم پایه ای برنامه ریزی دانشگاهی
۲۸۳	مفهوم برنامه
۲۸۴	مفهوم استراتژی
۲۸۹	مفهوم پیش بینی
۲۹۱	مفهوم مدیریت
۳۰۳	خلاصه فصل
۳۰۳	تمرین و پرسش
۳۰۵	منابع و مآخذ

پیشگفتار

کتاب برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی؛ رویکردی کاهنده، موقعیتی پیچیده، حاصل مطالعات و تجارب نگارنده در حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی است. با تردید در بدیهی و قطعی پنداشتن مفاهیم و رویکردهای رایج مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاهی تلاش شده است مطالعات و تجارب برخاسته از کاربرد چنین مفاهیم و رویکردهایی در حوزه آموزش عالی، مورد تأمل و بحث قرار گیرد؛ بنابراین لازم است خوانندگان محترم مبنای ساخت این کتاب و هدف آن را بدانند و قبل از ورود به مباحث با آن آشنا باشند؛ به ویژه این که نظام آموزش دانشگاهی کشور با تأکیدی که بر سازماندهی آموزش عالی بر اساس رویکرد «درس‌محوری و تخصص‌محوری» دارد، از رویکرد همه‌جانبه‌نگر (که بر اساس فهم زمینه و شرایط وقوع رخداد‌های دانشگاهی با رویکرد ترکیبی طولی و عرضی تحقق می‌یابد) نه تنها دور مانده بلکه به آن بی‌توجهی نیز کرده است. بنابراین هدف از تدوین این کتاب، تأمل در ساده‌انگاری و ساده‌سازی و فرمالیسم موجود در سازماندهی فعالیت‌های مدیریتی، آموزشی، پژوهشی و خدماتی سیستم‌های دانشگاهی و آموزش عالی کشور است که با بها دادن به دانشی محدودنگر، بر «پیش‌بینی»های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و توالی خطی «مراحل» برنامه‌ریزی و مجزاینداری کارکردهای مدیریتی تأکید می‌کند و استراتژی را ارائه «ترتیبی عملیات دسترسی به اهداف» می‌داند. دانشی که سبب گسستگی و شکاف بین «آنچه خواسته می‌شود» با آنچه در واقع اتفاق می‌افتد شده است. لازم است توجه شود که سیستم آموزش عالی در کل و هر سیستم دانشگاهی به طور اخص، بافت درهم تنیده‌ای را می‌سازند که بررسی و تحلیل بخشی از آن، هر چند «دقیق» و «علمی» به جای آنکه مسائل اساسی کلیت

آن‌ها را بفهمد، هر نوع بی‌نظمی در سیستم را ضد سیستم قلمداد می‌کند و در نتیجه قابلیت بازسازماندهی و نوآوری آن را به حاشیه می‌راند.

آیا مفاهیمی چون خودسازماندهی سیستم‌های دانشگاهی، خلاقیت و سازگارشوندگی، مدیریت به مثابه سازمان با تغییرات آرام ولی مستمر (تعادل پویا)، هویت و اصالت دانشگاه می‌توانند چنین پویایی را انتقال دهند؟ پاسخ به چنین پرسشی نیازمند تحلیلی تا حد امکان همه‌جانبه‌نگر در حوزه مسائل و پدیده‌های آموزش عالی و پداگوژی دانشگاهی است که در این کتاب به آن پرداخته‌ایم:

فصل اول، برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی و دانشگاهی را به‌سان یک مسئله، و فصل دوم، تغییر در سیستم دانشگاهی و عوامل مؤثر بر آن را بررسی می‌کند. فصل سوم به تعاریف مفاهیم دانشگاه، برنامه‌ریزی دانشگاهی و ابهامات آن، استراتژی و استراتژی دانشگاهی و تعارضات در مفاهیم مبنایی برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی می‌پردازد و با تمایز بین دو مفهوم از دانشگاه، یعنی *دانشگاه محافظ یا دانش‌بان* و *دانشگاه زاینده یا دانش‌زا*، به ناتوانی رویکردهای ساده‌نگر و کاهنده در بررسی واقعیات پیچیده سیستم‌های دانشگاهی اشاره دارد. فصل چهارم مسئله ارتباط سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، و فصل پنجم موضوع هویت دانشگاهی را بر اساس کاربرد نظرهای کریستوفر الکساندر تحلیل می‌کند. فصل ششم، مفهوم برنامه‌ریزی دانشگاهی در سیستم‌های دانشگاهی را به نقد می‌کشد و فصل هفتم به مفهوم تفکر همه‌جانبه‌نگر در برنامه‌ریزی دانشگاهی می‌پردازد. فصل هشتم و پایانی به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری اختصاص دارد که با بازاندیشی در برخی مفاهیم مدیریت و برنامه‌ریزی، پیشنهادهایی برای تأمل در مفاهیم و رویکردهای متداول مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاهی کشور مطرح می‌کند.

سازماندهی آموزش عالی در دانشگاه‌های کشور نیازمند بازاندیشی جدی در بستر تغییرات و تحولات علمی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی در سطوح مختلف با توجه به نوآوری‌های علمی و تجربی در حوزه آموزش عالی است.

این کار از مسیر تأمل در وضعیت گذشته و موجود آموزش عالی کشور و نقد مفاهیم و رویکردهای تأثیرگذار بر وضعیت فعلی این سیستم‌ها می‌گذرد. کتاب حاضر حاصل بیش از دو دهه مطالعه، مشاهده، تجربه و پژوهش‌های نگارنده است که به درخواست گروه علوم تربیتی سازمان مطالعه و تدوین (سمت) در آبان‌ماه ۱۳۹۳ سامان یافته است. در همین جا شایسته است از مسئولان محترم این سازمان به ویژه مدیر گروه علوم تربیتی و مدیریت طراحی و تدوین برای ویرایش و آماده‌سازی کتاب سپاس‌گزاری کنم. همچنین از آقای حسین نصیری، دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی، که تنظیم و تایپ دست‌نوشته‌های اینجانب را با حوصله فراوان عهده‌دار شدند و با پیگیری‌های مؤثر کتاب را به چاپ سپردند، سپاس‌گزاری می‌نمایم.

محمد یمنی دوزی سرخابی

مقدمه

«برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی» عبارتی است که با وجود این که فراوان به کار می‌رود، ابهامات زیادی نیز دارد؛ ابهاماتی که بیشتر مفهومی هستند تا لفظی. به هر روی، اندیشیدن به این عبارت، پرسش‌های گوناگونی را به ذهن می‌آورد؛ از جمله: منظور از برنامه‌ریزی چیست؟ آیا برنامه‌ریزی شبیه به یک دستگاه قالب‌گیری پنداشته می‌شود که اگر سنجیده و دقیق ساخته شده باشد، می‌تواند در شرایط قابل پیش‌بینی به کار رود؟ آیا چنین شرایط قابل پیش‌بینی‌ای در حوزه آموزش عالی وجود دارد؟ آیا برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، برنامه آماده‌شده‌ای است که برای مؤثر بودن کافی است خوب اجرا شود؟ یا این که برنامه‌ریزی از جنس ایجاد و ساختن است؟ یعنی آیا برنامه‌ریزی همچون سازه‌هایی در نظر گرفته می‌شود که در آغاز مفهومی هستند و می‌توانند در شرایط متغیر، با ایجاد تغییرات در خود، با شرایط جدید سازگار شوند و در پی این دگرگونی، آن شرایط را نیز تغییر دهند؟ چنین فرایند دیالکتیکی از جنس نوپداهایی است که پیش‌بینی دقیق را بر نمی‌تابند. سرانجام، با اندیشه در پرسش‌های پیشین، این سؤال مطرح می‌شود که چنین فرایندی چه نامی می‌تواند به خود بگیرد و با چه مفهومی می‌توان این فرایند را معرفی کرد؟ آنچه پژوهندگان را به تأمل وامی‌دارد و در این کتاب نیز در پی نشان دادن آنیم، این است که این فرایند را نمی‌توان آن‌گونه که مصطلح است «برنامه» و «برنامه‌ریزی» نامید.

مفهوم توسعه نیز که خود ابتدا مفهومی زیستی بوده، با معانی مختلف فهمیده شده و به کار رفته است؛ به کار رفتن شعارگونه و مبهم واژگانی نظیر گسترش، رشد، ارتقا، پیشرفت، ترقی و واژگانی از این دست، سبب شده تا در بسیاری موارد،

واقعیت‌ها با واژگانی که برای معرفی آن‌ها به کار می‌رود، تناسب نداشته باشند. ادگار مورن در مقاله‌ای با عنوان «توسعه بحران توسعه» سال‌ها قبل نوشت: «واژه توسعه بر اساس زمینه‌های زیست‌شناختی بنا شده است، یعنی واژه توسعه، نمای بیرونی مفاهیم زیست‌شناختی است؛ اما ساده‌اندیشانه می‌پندارند که این واژه، برآمده از وضعیت اجتماعی-اقتصادی است. روشن است که ارگانسیم‌های زیستی بر پایه یک نطفه، طی یک دوره، به طور هم‌زمان با رشد واحدهای سازنده خود و شکوفایی قابلیت‌هایشان توسعه می‌یابند؛ ولی هر توسعه زیستی تکرار یک توسعه ژنتیکی قبلی است و همین‌طور ادامه می‌یابد؛ یعنی این فرایند، بازگشت دوره‌ای یک گذشته است تا ساخت نوآورانه یک آینده؛ در صورتی که واژه توسعه اجتماعی-اقتصادی، کاملاً «به‌سوی ساخت یک آینده نانوخته است. بدین ترتیب، صفت توسعه‌گرایی فرایند رشد باعث می‌شود ابهام اهداف، فقدان هر نوع مدل خلاقانه و خصوصیت مبهم و ناقص داستان توسعه، پنهان شود» (Moring, 1977: 247). برای مثال، عبارت «گسترش آموزش عالی» در ایران با تکثیر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سراسر کشور، با کمترین نوآوری‌ها در دوره‌های آموزشی، سبب توسعه بازتولید وضعیت موجود دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شده است.

بنابراین، یکی از بنیادی‌ترین مسئله آموزش عالی کشور در شرایط حاضر، مسئله ابهام و تناقض در مفاهیم است. اما این پرسش ایجاد می‌شود که: «منظور از مفهوم چیست؟». در این کارکرد، می‌توان آن را تعبیر و تصویری از یک پدیده خاص دانست. از نظر لوتان کوی «مفهوم یک شیوه شناخت است که ذهن از طریق آن به واقعیت دست می‌یابد» (کوی، ۱۳۸۹: ۵۲). او ادامه می‌دهد که «مفهوم یک جنبه معین از واقعیت را بیرون می‌کشد و ارزش آن را نشان می‌دهد» (کوی، ۱۳۸۹: ۵۲). بدین ترتیب، یک مفهوم نمی‌تواند تمام ابعاد یک واقعیت را نشان دهد و لازم است بدانیم آیا یک مفهوم (مثلاً دانشگاه، دانشجو، توسعه و...) تا چه حد به واقعیت نزدیک است و ارزش آن در برابر دیگر مفاهیمی که به همان واقعیت‌ها اشاره دارند، چگونه است؟ یک مفهوم هرچقدر هم دقت داشته باشد، با پرداختن به «برخی خصوصیات یک پدیده، خصوصیات دیگر را کنار می‌گذارد». بر همین اساس است

که این نویسنده وضعیت دوگانه‌ای برای مفهوم قائل می‌شود: «مفهوم می‌تواند یک پژوهش را در جهت اکتشاف هدایت کند و یا آن را به بن‌بست بکشاند». ولی چگونه می‌توان شایستگی یک مفهوم را شناخت؟ لوتان کوی به عواملی چون متناسب بودن مفهوم با واقعیت، دقیق بودن مفهوم و تطابق آن با واقعیت اشاره می‌کند. در این بین، او به مفاهیمی که تصورات و ایدئولوژی در شکل‌گیری آن‌ها سهمی بیش از واقعیت دارند اشاره می‌کند و چنین مفاهیمی را «پیش‌ساخته» می‌نامد و بر این اساس، مفاهیم سیستم و فرهنگ را نقد می‌کند (کوی، ۱۳۸۹: ۵۴-۶۰).

پرسش اصلی این است که مفاهیمی همچون دانشگاه، دانشجو، هیئت‌علمی، برنامه‌ریزی، مدیریت، توسعه، آموزش عالی و... تا چه حد دقیق و متناسب با واقعیت‌های مد نظرشان هستند؟ و آیا می‌توان آن‌ها را مفاهیمی «پیش‌ساخته» قلمداد کرد؟ برای نمونه، وقتی مفهوم هیئت‌علمی را در نظر می‌گیریم، گروهی از افراد توانمند در زمینه‌های شناختی و پژوهشی به ذهن می‌آید که به صورت گروهی با یکدیگر کار می‌کنند و از منظر کارشناسی از گروه‌های دیگر متفاوت هستند؛ در صورتی که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری عضو هیئت‌علمی را این‌گونه تعریف می‌کند: «فردی که برابر ضوابط معین صلاحیت‌های علمی و عمومی را برای ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی در مؤسسات آموزش عالی احراز کند و حکم استخدامی هیئت‌علمی برای او صادر شود» (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۲-۱۳۹۳: ۶). این تعریف با بیان کلیات فعالیت‌ها، عضو هیئت‌علمی را بر اساس «ضوابط معین» تعریف می‌کند که «خدمات» آموزشی و پژوهشی ارائه می‌دهد. ولی آیا در ارتباط متقابل (دیالکتیک) آموزش-پژوهش، می‌توان ضوابط معینی مشخص کرد؟ در این صورت آیا اکتشاف علمی ممکن است؟ آیا چنین تلقی‌ای از مفهوم هیئت‌علمی، مصداق مفهوم «پیش‌ساخته» نیست که اکتشاف علمی را به بن‌بست می‌کشاند؟ آیا وجود ضوابط معین، نقش تعیین‌کننده‌ای در نوزایی علمی دارد یا کشف روش‌های جدیدی که پژوهش‌ها را به سوی نوآوری علمی پیش می‌برند در این حوزه محوریّت دارد؟ آیا در این صورت، آن روش‌ها از «ضوابط معینی» پیروی خواهند کرد؟

می‌توان چنین تحلیلی را برای مفاهیم دیگر نیز به کار برد؛ مفاهیمی همچون برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و... تعاریف خطی - مرحله‌ای این مفاهیم که قاعدتاً باید مراحل آن پشت سرهم اتفاق بیفتد (هدف، استراتژی، امکانات، ارزیابی، اصلاح و...)، تا چه حد می‌تواند نوپیدایی‌های متنوع و گاه متضاد را در میدان واقعی دانشگاه، کلاس و... بفهمد؟ در این صورت «برنامه‌های» دانشجویان، اعضای هیئت علمی و کارکنان - که به صورت افکار و اعمال بیان نمی‌شوند ولی در کلاس‌ها و مؤسسات آموزش عالی ظهور پیدا می‌کنند - در تحولات موقعیت‌های دانشگاهی چه جایگاهی خواهد داشت؟ اگر این برنامه‌های گاه مبتکرانه (که همان افکار و اعمال دانشجویان، اعضای هیئت علمی و کارکنان هستند) وارد جریان آموزشی، پژوهشی و مدیریتی شوند، وضعیت برنامه‌های پیش ساخته چه خواهد شد؟ در این صورت، بین این مفاهیم و واقعیت‌ها تعارض و تضاد به وجود می‌آید؛ زیرا در ورای بُعد صوری مفهوم، معانی ناآشکاری پنهان شده‌اند که کارکرد اصلی در میدان واقعی نظام آموزشی از آن‌هاست. آشکارسازی این معانی مختلف و گاه متضاد، یک قدم اساسی در درک واقعیت‌های آموزش عالی است.

در این کتاب تلاش بر این است تا با گذار از مفاهیم صوری، به آنچه در واقع اتفاق می‌افتد، پرداخته شود؛ با این تأکید که مفاهیم نیز برای خود تاریخی دارند و باید آن‌ها را با تغییرات واقعیت‌ها در طول زمان، متناسب ساخت. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، به دلیل پویایی فعالیت‌های سیستم‌های دانشگاهی، نتایج این فعالیت‌ها و پیامدهای آن‌ها نیز در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، کمابیش تغییر می‌یابد؛ بنابراین، هرگونه شاخصی که برای ارزیابی کیفیت آن‌ها در نظر گرفته شود، نسبی خواهد بود و از سوی دیگر، به دلیل تکاملی و تحولی بودن پدیده‌های آموزشی، نمی‌توان کیفیت را به صورت مطلق تعریف کرد؛ از این روی کیفیت آموزشی تعریف‌ناپذیر است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۱). بنابراین، هرگونه تعریف قطعی‌نگر و حتمی از کیفیت آموزشی به جای فرایند اعتلای مستمر آن، به تخریب آن می‌انجامد؛ یعنی اصالت را - که می‌توان آن را خلاقیت و نوپیدایی دانست و مترادف با کیفیت‌های نوپدید است - سلب می‌کند.

اسپینوزا با بیان این که «هر حتمیتی منفی است» (کوی، ۱۳۸۹: ۵۲)، نقدی اساسی بر رویکردهای جزمی وارد می‌کند.

وقتی از آلفرد یینه سؤال شد که هوش چیست؟ پاسخ داد: «هوش آن چیزی است که آزمون‌های من تعیین می‌کنند». این پاسخ، پاسخی هوشمندانه است که نشان می‌دهد تعاریف تا چه حد نسبی هستند. در نتیجه، اصرار بر تعیین هوش از طریق آزمون‌های مختلف، چه بسا تکامل طبیعی توانایی‌های شگرف انسان را گُند کند یا به بیراهه ببرد. البته هوش وجود دارد و توان سازگار شونده‌گی (نه سازش) فرد را می‌رساند؛ ولی این سازگار شونده‌گی به عوامل طولی و عرضی مختلفی ربط دارد که هرگونه حتمیتی را در تعریف کنار می‌زند^۱. چنین رویکرد نقادانه‌ای باید در مورد قطعیت در برنامه‌ریزی و مدیریت آموزش عالی نیز اعمال شود.

۱. در دوره راهنمایی در دهه پنجاه، مشاوره از طرف آموزش و پرورش تهران به مدرسه‌ای در غرب تهران می‌آید تا بر اساس آزمون مشاوره تحصیلی دانش‌آموزان را راهنمایی کند. پس از انجام آزمون یکی از دانش‌آموزان را فرامی‌خواند و بر اساس نتایج آزمون خود خطاب به او می‌گوید: «واقعاً نمی‌دانم که چگونه تا اینجا (کلاس سوم راهنمایی) نیز توانسته‌ای بالا بیایی!». بعدها رتبه کنکور همان دانش‌آموز یک رتبه سه‌رقمی می‌شود، در دوره کارشناسی شاگرد اول می‌شود و در آزمون‌های ارشد و سپس دکتری نیز رتبه نخست را کسب می‌کند!