

Higher education policy and knowledge commodification in the 2000s

Rohollah Ghasemi¹ and Sara Yousefikhah²

Received: September.28.2020

Accepted: February.10.2022

Doi: 10.52547/irphe.28.2.97

Abstract

In this article, the policymaking of higher education in the 2000s in Iran and the commodification of knowledge are discussed. The main indicator of the commodification of knowledge is defined in the type of financial relationship between the student and the university. The more the university's funding and expenses are financed by the student, the more commoditization has occurred. The research method for this study was historical-documentary, and data was collected by referring to first-hand or second-hand sources. The findings of this study showed: During the 2000s, the amount of student enrollment in the tuition fee section has increased by 146%. While in the free tuition section, only 32% increase in the amount of student recruitment has taken place. In explaining the causes of commodification of knowledge in the 2000s, there are two main reasons that together explain the situation. The first factor is higher education and privatization policymaking, and downsizing of the government after the revolution. The second factor is the increase in the age range of applicants for higher education in the 2000s.

Keywords: Policymaking, commodification, knowledge, university, neoliberalism, Iran.

Introduction

In the 2000s, Iran faced an increase in the number of applicants for higher education, mostly students. The increase in the young population applying for higher education in the 2000s was already predicted (the increase of students from 1.5 million people in 2000 to 4.4 million people in 2010), but the government in the general sense, that is, policymakers and programs

1. PhD Candidate in Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. *Corresponding author:* ✉ r_ghasami@yahoo.com

2. PhD Candidate in Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Educational authorities (Ministry of Science, Parliament, Supreme Council of Cultural Revolution) did not have a written plan to provide education facilities, which according to the constitution (free) is the responsibility of the government. In fact, there was no plan except for the downsizing of the government, one of the consequences of which is entrusting higher education to the private sector and the subsequent commodification of knowledge.

The developments we witnessed in higher education have prompted planners to pay attention to two strategies in higher education. According to the first strategy, the students should participate more in university expenses and the second strategy is that universities should be freed from the constraints of centralized government planning. The first strategy undoubtedly means that students and families have a greater role to play in the financial provision of higher education. In the politics of the public sector in general and higher education in particular, during the 20 years leading to the 2000s, the first strategy, i.e. the same form of privatization, the expansion of tuition-oriented universities (commodification) was carried out with intensity and nothing happened in the second strategy.

According to Farastkhah and Muniei, the planning of higher education in Iran has been overly pyramidal, centralized and vertical, and government institutions have assumed a self-proclaimed role in the model of maximum intervention (Farastkhah & Maniee, 2014: 29).

Therefore, the main research questions that we seek to answer are as follows:

- 1) What is the definition and meaning of commodification of knowledge?
- 2) What are the causes of commodification of knowledge in the 2000s?

Research Methodology

The main method of this research is the historical-documentary method, and information will be collected by referring to first-hand or second-hand historical sources and documents. However, the documents that have been reviewed in the executive plans and policies are: the first, second, third and fourth development plans of the Islamic Republic and the general policies of Article 44 in order to discover the causes of the commodification of knowledge, the course of movement and the process that caused it will be examined in a historical process and over time. Also, in the analysis of documents and data, content analysis and a part of meta-analysis (using other people's analysis and research results) and gathering information from secondary analysis and in some parts statistical analysis are also used.

Findings

The number of students in the 2000s (in all educational and academic institutions and not only in the institutions affiliated to the Ministry of

Science) has increased significantly. The number of students in the country increased from 1,565,131 to 4,404,614 in the 2000-2010 academic year at the end of the 2000s. Therefore, the number of students has grown nearly three times (181 percent increase) in the 2000s.

Along with the increase of students in the 2000s, the commodification of knowledge has also increased greatly. So within a span of 8 years, only in the state universities, we have had a 32% increase in students, but in the tuition sector, we have had a 146% increase. Or, the ratio of student recruitment in the tuition sector to the government sector has increased more than three times during this period. These statistics show the high degree of commodification of knowledge that happened in the 2000s. In fact, the strong growth of the tuition sector (reduction of the state sector) is based on the definition of knowledge commodification, and is an indicator that shows the existence of knowledge commodification. It should be noted that there are reasons for this, one of which is privatization, which in the general logic of policy-making in this period is under government minimization.

In general, two factors have been influential in increasing the number of students in the 2000s, the expansion of the private education space and the subsequent commodification of knowledge. The first factor is economic policies and approaches that have been at the forefront of Iran's development and policy-making programs after the war. According to this approach, privatization and downsizing of the government is one of the solutions to the country's problems. With the preparation of the conditions (the presence of another factor), the government downsizing program in the 2000s will happen with greater speed in the field of public services and higher education. The second factor is the presence of a large population of young people who applied for higher education in the 2000s. In this decade, only the population of 20-24 years old was 9 million people.

Recommendations

- Changing the macro policies of the higher education sector from a market-oriented approach and commodification of knowledge to a fair expansion and equal access to education.
- The possibility of interaction and participation of all stakeholders in the planning and policy-making of the field of higher education, especially the universities and academics themselves in a systematic, legal and institutionalized manner at all stages of the planning process (from the statement of the mission, determination goals, needs assessment, prioritization, description of operations and budgeting, evaluation, revision and corrections).

- Reduction or elimination of a large number of parallel references in the process of policy making and planning of higher education.
- Policy-making of the quality of the higher education system should pay attention to the quantitative crisis and financial constraints, and also maintain, improve and promote the quality.
- Forming independent and free teams that can properly review the quality of private universities and adjust educational standards in order to increase the educational quality of these centers.

علمی - پژوهشی

سیاستگذاری آموزش عالی و کالایی‌سازی دانش در دهه ۸۰ شمسی

روح‌الله قاسمی^{۳*} و سارا یوسفی‌خواه^۴

چکیده

در این مطالعه سیاستگذاری آموزش عالی در دهه ۸۰ و کالایی‌سازی دانش بررسی شد. شاخص اصلی کالایی شدن دانش در نوع رابطه مالی بین دانشجو و دانشگاه تعریف می‌شود. هر میزان که تأمین اعتبار و هزینه‌های دانشگاه توسط دانشجو صورت بگیرد، درجه کالایی‌سازی بیشتری رخ می‌دهد. روش پژوهش تاریخی-اسنادی بود و با رجوع به منابع دست اول یا دست دوم، اطلاعات گردآوری شد. در طول دهه ۸۰، میزان جذب دانشجو در بخش شهریه‌ای ۱۴۶ درصد و در بخش رایگان فقط ۳۲ درصد افزایش یافته است. در تبیین علل کالایی‌سازی دانش در دهه ۸۰، دو دلیل عمده وجود دارد که در کنار یکدیگر توضیح‌دهنده وضعیت هستند. عامل اول سیاستگذاری آموزش عالی و سیاست‌های خصوصی‌سازی و کوچک‌سازی دولت پس از انقلاب و عامل دوم افزایش جمعیت رنج سنی متقاضی ورود به آموزش عالی در دهه ۸۰ است.

کلیدواژه‌گان: سیاستگذاری، کالایی‌سازی، دانش، دانشگاه، نئولیبرالیسم.

مقدمه

وقتی مشتری که همان دانشجو باشد در تله افتاد، حالا باید استاد را تحت فشار قرار داد که به دانشجو نمره بدهد و او را از درسی «نیندازد»، چرا که ممکن است دانشجو و شهریه‌اش به اصطلاح پیرد (Terry, 2015). یکی از مهم‌ترین نهادها و حوزه‌های زندگی اجتماعی در دنیای مدرن حوزه آموزش است. در واقع، بازتولید هنجارها و ارزش‌ها در جامعه و پاسخگویی به نیازهای جامعه و برقراری تعادل در آن یکی از کارکردهای اصلی نهاد آموزش است که بدون برنامه‌ریزی و سیاستگذاری مناسب در این حوزه این اهداف محقق نمی‌شود. آموزش عالی بخش مهمی از فرایند آموزش نسل جدید جامعه و برطرف‌کننده اقتضات و مناسبات اداره جامعه مدرن است. از این رو، بررسی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش عالی در نقد عملکرد

۳. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: r_ghasami@yahoo.com

۴. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران: s_yousefikhah@ut.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۷ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

گذشته و ارائه راهکار برای معضلات پیش رو و آینده ضرورت دارد. این مهم را نمی‌توان از نظر دور داشت که رد پای شکاف جدی و روزافزون طبقاتی در یک دهه گذشته را نه به عاملی چون کرونا [که در سرعت‌بخشی به آن اثر داشت]، بلکه در عملکرد نهادهایی چون نهاد آموزشی که از سوی محققان و جامعه‌شناسان یکی از پایه‌ای‌ترین متغیرهای اثرگذار در این پدیده شناخته می‌شود، باید دنبال کرد (Bourdieu, 2007) و برای این منظور باید در سطح رابطه میدان آموزش با میدان قدرت به‌عنوان مهم‌ترین سطح در بررسی کارآمدی میدان آموزش تمرکز کرد (Mohammadi, Noghani, Kermani & Khaleghpanah, 2018). کالایی‌سازی دانش از مصداق‌های روشن تغییر رویکرد دولت به آموزش از کالایی عمومی در دو دهه ابتدایی بعد از انقلاب به کالایی خصوصی در دهه ۸۰ و تثبیت و رشد این رویکرد در دهه ۹۰ است. دهه ۸۰ از این نظر که شاهد اوج‌گیری افسارگسیخته این رویکرد هستیم تا حدی که می‌توان گفت با رخدادی گسست‌ساز مواجهیم که آینده این سیستم را بر می‌سازد، جایگاهی کلیدی در بازشناسی خاستگاه این پدیده دارد. بنابراین، از آنجا که جوهر هر پدیده‌ای در جهان انسانی برای بقا یا از میان رفتن نیازمند نیروها و مصالح تاریخی خلق شده در طول زمان است، در این مطالعه به فرایند گذار این پدیده در دهه ۸۰ پرداخته شد.

در دهه ۸۰ کشور با افزایش متقاضیان تحصیلات عالی در غالب دانشجویان مواجه شد. افزایش جمعیت جوان متقاضی آموزش عالی در دهه ۸۰ از قبل قابل پیش‌بینی بود (افزایش دانشجویان از ۱,۵ میلیون نفر در سال ۸۰ به ۴,۴ میلیون نفر در سال ۹۰)^۵، اما دولت^۶ به معنای کلی یا همان سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی (وزارت علوم، مجلس، شورای عالی انقلاب فرهنگی) برنامه مدونی به‌منظور تأمین امکانات تحصیل رایگان که طبق قانون اساسی بر عهده دولت است، نداشتند. درواقع، برنامه‌ای بجز کوچک‌سازی دولت که یکی از پیامدهای آن سپردن آموزش عالی به بخش خصوصی و متعاقب آن کالایی‌سازی دانش است، وجود نداشت. دولت در طی این چند دهه سهم خود را در تأمین اعتبارات آموزش عالی کاهش داده و ظرفیت دوره‌های روزانه رایگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌شدت کاهش یافته و متناسب با رشد تقاضا برای آموزش عالی افزایش نیافته است و این امر به ظهور خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در قالب دوره‌های شهریه‌ای و رشد بخش خصوصی در آموزش عالی برای پاسخگویی به تقاضای مازاد آموزش عالی دولتی و رایگان منجر شده است (Jamshidi & Arasteh, 2012). تحولات آموزش عالی برنامه‌ریزان را بر آن داشته است تا به دو راهبرد در آموزش عالی توجه کنند: ۱. دانشجویان باید مشارکت بیشتری در هزینه‌های دانشگاهی داشته باشند؛ ۲. دانشگاه‌ها باید از قید و بند برنامه‌ریزی متمرکز دولتی آزاد شوند. راهبرد اول بی‌شک، بدین معناست که دانشجویان و خانوارها در تأمین مالی آموزش عالی نقش بیشتری داشته باشند (Emadzadeh, 2009: 116). در سیاستگذاری بخش عمومی به‌طور کلی و

۵. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (www.irphe.ac.ir)

۶ منظور از دولت در اینجا، سطح کلان آن به معنای کلی حاکمیت و آنچه مدعی فرمانروایی در یک سرزمین است، آنچه در مفهوم دولت-ملت (nation-state) به کار می‌رود.

آموزش عالی به‌طور خاص، در طی ۲۰ سال منتهی به دهه ۸۰ راهبرد اول؛ یعنی همان شکلی از خصوصی‌سازی گسترش دانشگاه‌های شهریه‌محور (کالایی‌سازی) با شدت انجام شده و در راهبرد دوم اتفاقی صورت نگرفته است. به قول فراستخواه و منیعی (Farasatkah & Maniee, 2014: 29) برنامه‌ریزی آموزش عالی در کشور ایران ساخت و ریخت بیش از اندازه هرمی و متمرکز و عمودی داشته است و نهادهای دولتی نقشی خودخوانده در الگوی مداخله حداکثری بر عهده گرفته‌اند.

در این چند دهه راهبرد اول کاملاً اجرا شده و در راهبرد دوم تغییری اتفاق نیفتاده است. در واقع، ما با شکلی از سیاست‌گذاری در بخش عمومی و آموزش عالی روبه‌رو هستیم که مبنای پارادایمی آن رویکردی نئوکلاسیک و با الگوی کوچک‌سازی دولت و خصوصی‌سازی اجرایی شده است. با افزایش چند برابری دانشجو در این دهه، معضلات این حوزه و نهاد دانش نیز رو به فزونی گذاشت. درحقیقت، کالایی‌سازی تسری منطق اقتصادی و بازاری به دیگر عرصه‌های حیات جمعی است. عملکردهای آموزش عالی نیز با تسلط منطق کالایی شدن بر این حوزه به‌شدت تحت تأثیر قرار گرفته است. سؤالات اصلی تحقیق عبارت‌اند از:

- تعریف و چیستی کالایی‌سازی دانش چیست؟
- علل بروز کالایی شدن دانش در دهه ۸۰ کدام‌اند؟

مبانی نظری

در این بخش ابتدا سیاست‌گذاری و سیاست‌گذاری آموزش عالی تعریف و سپس مفهوم کالایی‌سازی تدقیق و مفاهیم تبیین‌کننده این پدیده (وضعیت نئولیبرالی) تعریف شده است. در سیاست‌گذاری مشکلات مشخصی در جامعه مطالعه و مرتبط با مشکل خاص، جنبه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اداری بررسی می‌شود. از نظر کاربردی و فنی یک سیاست هنگامی می‌تواند نقش خود را همچون راهنمای توجیه و تفسیر وظایف و نحوه انجام دادن آنها ایفا کند که خطوط کلی و حوزه‌های تأکید عمل بخش عمومی را نیز مشخص سازد (Compston, 2004). اما سیاست‌گذاری آموزش عالی مجموعه‌ای از قوانین و مقررات نظام آموزش عالی است که نهادهای قانونگذار آن را تصویب می‌کنند و اساس کنش‌های جمعی و سازمانی نهاد آموزش عالی و سازمان‌های اجرایی مربوطه را شکل می‌دهند (Alvani, 2007). اما مفهوم کالایی‌سازی یا کالایی شدن این ویژگی را دارد که اگر دقت نظری کافی در تدقیق آن انجام نشود، گنگ، مبهم و کلی باقی بماند. بدین دلیل ناگزیر به ایضاح مرز مفهومی کالایی شدن از دیگر مفاهیم نزدیک به آن هستیم. از این رو، به مفهوم بت‌وارگی کالاهای مارکس و تفاوت آن با کالایی‌شدن، تمایزها و اشتراکات مفاهیم تجاری شدن و صنعتی شدن دانش با کالایی‌شدن دانش و همچنین تفاوت کالایی‌شدن دانش از دانش کاربردی پرداخته شده است.

درون چارچوب فلسفه روشنگری، بت‌وارگی^۷ آن نوع عمل ابتدایی اجتماعی است که درون آن چیزهای مادی فردی به قدرت‌های ماوراءالطبیعی نسبت داده می‌شود (Osborne, 2013: 30). در واقع، مارکس این اصطلاح را از کتابی اخذ کرد که دوبروس در قرن ۱۸ نوشته بود. بر طبق اصول اعتقادی این کیش، انسان ابتدایی بت‌های کوچکی می‌ساخت و سپس به آنها قدرت احاطه بر سرنوشت آفرینندگان انسانی‌شان را اعطا می‌کرد. به نظر مارکس اگر در سپهر مذهبی آدمی مقهور فرآورده اندیشه خودش است، در نظام سرمایه‌داری آدمی تحت سیطره محصول کارها و تلاش‌های خود است (Muller, 2016: 354-355). بت‌وارگی کالا پیوندی عمیق با تولید کالا و خود شکل کالا دارد. در واقع، «راز و رمز شکل کالا صرفاً در این امر نهفته است که این شکل، خصلت اجتماعی کار انسان در چشم او، همچون خصلت شیء‌وار خود این محصولات، همچون اجتماعیت یافتن ویژگی طبیعی چیزها را نمایان می‌سازد و از این رو، رابطه اجتماعی تولیدکنندگان را با کل کار، به صورت رابطه اجتماعی بین اشیا که خارج از انسان وجود دارد، در نظرشان جلوه می‌دهد» (Marx, 2015: 100). بنابراین، در نظر مارکس بت‌وارگی کالاها زمانی اتفاق می‌افتد که کالاها، که محصولات دست انسان‌ها هستند، گویی خاصیت قائم‌به‌ذات و حیاتی از آن خویش دارند و با انسان‌ها و با یکدیگر مرتبط‌اند. بت‌وارگی کالا مربوط به زمانی است که کالایی توسط انسان تولید شود و در نظر وی عینیت یابد و خصلتی بیرونی پیدا کند، در صورتی که کالایی شدن چیزی هنگامی اتفاق می‌افتد که امری تحت موضوعیت کالا و منطق کالایی نباشد، اما در مناسبات و تمهیداتی تحت سلطه منطق کالایی قرار بگیرد. با اینکه اشتراکات نظری درباره این دو مفهوم مطرح است، اما می‌توان گفت که هر یک به مسئله متفاوتی اشاره می‌کنند. به منظور مشخص‌تر شدن مفهوم کالایی شدن از زبان نظری کارل پولانی^۸ بهره می‌گیریم.

به بیان مفهومی پولانی، کالایی شدن را می‌توان چیره شدن منطق بازاری یا همان مبادله بازاری بر دیگر عرصه‌های حیات زندگی جمعی انسان‌ها دانست. پولانی سه نوع مبادله اقتصادی را که در طول تاریخ اقتصادی پدید آمده‌اند از یکدیگر تفکیک می‌کند: ۱. مبادله اقتصادی مبتنی بر مقابله به‌مثل^۹؛ ۲. مبادله اقتصادی مبتنی بر بازتوزیع^{۱۰}؛ ۳. مبادله بازاری^{۱۱}. مبادله اقتصادی مبتنی بر مقابله به‌مثل در گرو جریان وجوه، کالاها و خدمات میان دو یا چند کنشگر است که کالاها و خدمات را نه به انگیزه سود شخصی، بلکه بر مبنای هنجارهای مشترک اجتماعی و تعهدات مشترک به سایر اعضای گروه تولید می‌کنند. در صورتی که مبادله اقتصادی مبتنی بر بازتوزیع در گرو جریان دوسویه وجوه، کالاها و خدمات میان کنشگران پیرامونی و یک کنشگر مرکزی است. مبادله بازاری در گرو جریان وجوه، کالاها و خدمات میان دو یا چند کنشگر اقتصادی است که کالاها و خدمات را آزادانه به انگیزه سود در قیمت‌هایی خرید و فروش می‌کنند

7. Fetishism

8. Karl Polanyi

9. Reciprocity

10. Redistribution

11. Market Exchange

که از تعامل عرضه و اقتصاد در بازار آزاد تعیین می‌شود (Polanyi, 2012). به عقیده پولانی در هر اقتصاد ترکیبی از هر سه نوع شکل و نهاد مرتبط با آنها وجود دارد: خانواده (نهاد مرتبط با مبادله مقابله به‌مثل)، دولت (نهاد مرتبط با مبادله بازتوزیع) و بازار (نهاد مرتبط با مبادله بازاری) (Swedenberg, 2015: 119). پولانی (Polanyi, 2012: 22-23) از کالاهای موهوم سخن می‌گوید. به نظر او نظام بازار هرگز به‌منصه ظهور نمی‌رسید، اگر سه عامل تولید اصلی؛ یعنی زمین، نیروی کار و ابزار تولید به کالا تبدیل نمی‌شدند. برای پدید آمدن این دگرگونی ضرورتاً زمین باید تجاری شود، ابزار تولید به سرمایه و صاحبان نیروی کار به کارگر تبدیل شوند. پولانی تمایز مهمی بین تعریف کالا و کالاهای موهوم برقرار می‌سازد. از نگاه وی کالا چیزی تعریف می‌شود که برای فروش در بازار تولید شده است. بنابراین، زمین، کار و پول بدین دلیل کالاهای موهوم هستند که در اصل برای فروش در بازار تولید نشده‌اند. با بهره‌گیری از این دیدگاه و استفاده از تمایز بین کالاهای موهوم (کالایی‌شدن) و کالا از منظر پولانی می‌توان از کالایی‌شدن دیگر ساحت‌ها و حوزه‌های حیات جمعی سخن گفت که اساساً با منطق نظام بازار عمل نمی‌کنند، ولی به کالا تبدیل شده‌اند.

در واقع، کالا یا خدمات زمانی معنای کالا یا خدمات می‌یابند که در معرض فروش در بازار قرار بگیرند. هر چیز یا عملکردی که به نظام بازار راه یابد، کالا و خدمات خوانده می‌شود (Lindblom, 2009: 93). بنابراین، «کالایی‌سازی (یا کالایی‌شدن) فرایندی است که در آن کالاها و خدمات به‌طور فزاینده توسط مؤسسات سرمایه‌داری با انگیزه کسب سود تحت شرایط مبادله بازاری تولید می‌شوند» (Williams, 2002: 526). از همین رهگذر، می‌توان کالایی‌شدن را به‌طور کلی، تحت سیطره قرار گرفتن نهادها و عرصه‌هایی از زندگی اجتماعی زیر منطق نظام بازار تعریف کرد که اساساً تحت این منطق عمل نمی‌کردند و نباید هم عمل بکنند. در برخورد با امر کالایی‌شدن دانش دو دیدگاه متفاوت در سطح هنجاری^{۱۲} وجود دارد: دیدگاهی که به این فرایند به دیده تردید می‌نگرد و از منظر انتقادی با کالایی‌سازی دانش برخورد می‌کند و رویکردی که به بنیادگرایی بازار نزدیک است و از کالایی‌شدن دانش دفاع می‌کند. طبق رویکرد اول، مهملک‌ترین تحولی که در سه دهه گذشته اتفاق افتاده، زیاد شدن طمع نبوده، بلکه گسترش بازارها و سرایت ارزش‌های بازاری به حوزه‌هایی از زندگی بوده که با آنها سختی نداشت است (Sandel, 2015: 4). نظام بازار در گسترده‌ترین شعاع عمل خود می‌تواند تهیه همه نوع کالاها و خدماتی را که قابل خرید و فروش هستند، سازمان‌دهی کند. اشیا و عملکردها را به سه شرط می‌توان خرید و فروش کرد و به کالاها و خدمات بدل ساخت: ۱. در کنترل مشروط انسان باشند؛ ۲. کمیاب باشند؛ ۳. بدون اجبار و با اراده داوطلبانه متقابل امتیازها قابل دستیابی باشند (Lindblom, 2009: 93-94). در رویکردی که آموزش عالی کالایی عمومی^{۱۳} (در برابر کالایی خصوصی^{۱۴}) تلقی می‌شود، آموزش عالی مانند امنیت باید به‌صورت

12. Normative
13. Public Good
14. Private Good

عمومی در اختیار همگان قرار گیرد. این رویکرد با تجاری شدن و کالایی شدن آموزش عالی مخالفت می کند و اصولاً مؤسسات آموزش عالی را یک بنگاه و مبتنی بر قواعد هزینه-فایده بازار در نظر نمی گیرد، بلکه آنها را مؤسسات عمومی یا غیرانتفاعی می داند (James, 2001: 144-161). در اینجا تعریف مفهومی کالایی عمومی و خصوصی این گونه متصور است که کالایی عمومی به کالایی در دسترس اطلاق می شود که دسترسی یک مصرف کننده در دسترسی دیگر مصرف کنندگان تأثیری ندارد، در حالی که در کالایی خصوصی، به دلیل کمیابی و دسترس پذیری پایین، مصرف یک نفر با مصرف نکردن دیگران همراه است. بر مبنای این تعریف رقابت پذیری و استثناپذیری دو معیار مهم برای جداسازی کالایی عمومی و کالایی خصوصی در نظر گرفته می شود.

کالاهای عمومی در اصطلاح غیراستثناپذیر^{۱۵} هستند یا استثناپذیری کمی دارند. در تعاریف اقتصادی، این گروه به دو دسته منابع مشترک^{۱۶} و کالاهای عمومی تقسیم می شوند. در منابع مشترک به دلیل محدودیت منابع، استفاده یک نفر به کم شدن منابع برای دیگری منجر می شود. لذا، این گونه کالاها در عین حال که استثناپذیر نیستند، رقابت پذیر^{۱۷} محسوب می شوند، چون کاهشدهنده. در حالی که کالاهای عمومی هم استثناپذیر هستند؛ یعنی همگانی اند و رقابت ناپذیر^{۱۸}؛ یعنی با استفاده یک نفر استفاده دیگران محدود نمی شود، مانند «امنیت». در نقطه مقابل کالاهای خصوصی استثناپذیر^{۱۹} قرار دارند. این اصطلاح ارجاع به کالاهایی دارد که به عده خاصی اختصاص می یابد. همانند کالاهای عمومی در اینجا نیز دو حالت رقابت پذیری و غیررقابتی وجود دارد. کالایی خصوصی رقابت پذیر شامل کالاهای مصرفی نزولی مثل پیراهن، قلم و ... می شود که برای در اختیار گرفتن آنها رقابت لازم است، زیرا با استفاده یک مصرف کننده به اتمام می رسد. در کنار آن کالاهای خصوصی غیررقابتی قرار می گیرند که همچنان خاصیت تخصیص پذیری و استثناگری را دارند، اما به دلیل ماهیت غیرکاهنده، رقابتی محسوب نمی شوند، مثل سینما. به این دسته کالاهای باشگاهی^{۲۰} نیز اطلاق می شود. از طرفی، اثرهای جانبی^{۲۱} برای سیاست «کالایی عمومی» مطرح شده است. کائول و همکاران در کتاب «دانش به عنوان کالایی عمومی» به تقسیم بندی اثر جانبی منفی^{۲۲} و اثر جانبی مثبت^{۲۳} قایل هستند. بر این اساس، نتیجه یک اقدام در جامعه سرریز و پیامدهای مثبت و منفی آن به جامعه تحمیل می شود. در جدول ۱ به اختصار تقسیم بندی انواع کالاها را ارائه شده است.

15. Non-excludable

16. Common-pool Resources

17. Rivalrous

18. Non-rivalrous

19. Excludable

20. Club Goods

21. Externalities

22. Negative Externality

23. Positive Externality

جدول ۱- کالاهای عمومی و کالاهای خصوصی

غیراستثنا پذیر	استثنا پذیر	
منابع مشترک (جاده، پل، جنگل و ...)	کالاهای خصوصی (غذا، اتومبیل، کالاهای مصرفی و ...)	رقابتی
کالاهای عمومی (امنیت، هوا، تلویزیون رایگان و ...)	کالاهای باشگاهی (سینما، باشگاه و ...)	غیررقابتی

با پذیرش مفهوم مذکور برای کالای عمومی می‌توان مفهوم «دانش به‌عنوان کالای عمومی» را این‌گونه پردازش کرد که بهره بردن یک نفر از یک گزاره علمی یا به‌طور کلی، دانش مانع همزمان استفاده دیگری از همان گزاره یا دانش نمی‌شود. همچنین وقتی این گزاره منتشر می‌شود، هر کس می‌تواند از آن بهره ببرد و هیچ کس استثنا نمی‌شود؛ به‌عبارت دیگر، موافقان سیاست‌گذاری دانش به‌عنوان کالای عمومی آن را به‌دلیل استثناناپذیری و ماهیت غیررقابتی در جرگه کالاهای عمومی قرار می‌دهند. مخالفان کالایی‌سازی دانش از دو وجه درباره بایستگی عمومی شدن دانش بحث می‌کنند. اولاً متفکران انتقادی همچون بوردیو بر این عقیده‌اند که نبود سهولت در دسترسی به دانش از اساسی‌ترین بسترهای ایجاد نابرابری در جامعه است؛ این گزاره که «فرزندان کارگر، کارگر می‌شوند» از جملات مشهور منتسب به این نحله است که به نبود تناسب در دسترسی به آموزش به‌عنوان مکانیسم بازتولید طبقه در نظام سرمایه‌داری اشاره مستقیم دارد. وجه دیگری که باورمندان به عمومی‌سازی دانش آن را دنبال می‌کنند، این است که نباید نبود برخورداری مادی مانع حضور و اثرگذاری افراد مستعد و علاقه‌مند در رشد و تعالی یک دانش باشد. دست‌اندازی بازار و تفکر بازاری به جنبه‌هایی از زندگی که هنجارهای غیربازاری بر آنها حاکم بوده است، یکی از مهم‌ترین تغییرات زمانه کنونی است.

رویکرد تجاری‌سازی^{۲۴} در دانشگاه برگرفته از آموزه‌های سرمایه‌داری دانشگاهی و ناظر بر کلیه فعالیت‌هایی است که به‌منظور جذب منابع خارجی از جانب دانشگاه صورت می‌پذیرد. این فعالیت‌ها هم در برگیرنده کنش‌های مبتنی بر نیازهای بازار است که به‌منظور کسب سود انجام می‌شود و هم مواردی چون واگذاری حق ثبت اختراع^{۲۵}، ليسانس‌دهی^{۲۶} و تأسیس شرکت‌های زایشی^{۲۷} را در برمی‌گیرد و هم رفتارهای شبه بازاری را شامل می‌شود که به‌منظور رقابت بر سر جذب منابع رخ می‌دهد و لزوماً با هدف کسب سود دنبال نمی‌شود، مانند گزنت‌ها و قراردادهای تحقیقاتی (Tijssen, 2004: 712-715). درواقع، تجاری‌سازی فرایندی است که طی آن ایده، نتیجه یا تولیدات حاصل از بخش دانشگاهی به محصولات، خدمات و فرایندهای قابل عرضه در بازار تبدیل می‌شود که از طریق آن یافته‌های حاصل از تحقیق به بازار

24. Commercialization Approach

25. Patent

26. License

27. Spin-off

آورده می‌شوند و ایده‌ها یا یافته‌های جدید به محصولات و خدمات جدید یا فناوری‌های فروختنی در سراسر جهان توسعه می‌یابند؛ به عبارت دیگر، تجاری‌سازی مجموعه تلاش‌هایی است که به منظور فروش کارهای دانشگاهی با هدف کسب سود انجام می‌شود (Abbasi, Gholipour & Pirannejad, 2007: 157). با این اوصاف، می‌توان کالایی‌سازی دانش را متفاوت از فرایند تجاری‌سازی در نظر گرفت. تجاری‌سازی معطوف به تمام عملکردهای درونی دانشگاه است. در تجاری‌سازی دستاورد و حاصل تولید دانشگاهی (دانش) با بازار پیوند می‌خورد. وجه اشتراک آن با کالایی‌شدن دانش فقط می‌تواند در نوع رابطه مالی متقاضی (دانشجو) و عرضه‌کننده (دانشگاه) باشد و نه سطوح دیگر تجاری‌سازی، آن هم زمانی که شهریه مد نظر دانشگاه نه از طرف شخص، بلکه از طرف بازار به منظور استفاده آتی از آن تأمین شود. بنابراین، تجاری‌سازی در تمام ساحت‌ها و دستاوردهای دانشگاه اتفاق می‌افتد و با کالایی‌شدن متفاوت است. اما بعضی اوقات، به دلیل ضعف دقت نظری، تحلیل‌گران تجاری‌سازی دانش را با کالایی‌شدن دانش یکسان گرفته‌اند. می‌توان گفت که مرحله اول تجاری‌سازی همان کالایی‌شدن است، اما زمانی که از تجاری‌سازی دانشگاه صحبت می‌شود، ناظر بر عملکردها، تولیدات و دستاوردهای دانشگاه است که معمولاً به بازار عرضه یا تحت حمایت بازار تولید می‌شود، اما کالایی‌سازی دانش به خود امر دانش و قرار گرفتن آن به زبان پولانی در زمره کالاها می‌مورد و در چارچوب منطق بازار می‌پردازد.

با جذب فعالیت‌های علمی در فعالیت‌های تولیدی، دانش - حد اقل پژوهش بنیادی - که قبل از دهه ۱۹۴۰ تا حدی خارج از نفوذ سرمایه‌داری قرار داشت، به تدریج در حوزه نفوذ آن قرار می‌گیرد (Ghaneirad, 2002: 49). در رویکرد دوم؛ یعنی بنیادگرایی بازار، مفاهیم کلیدی برای تحولات آموزشی عبارت‌اند از: خصوصی‌سازی و جهت‌گیری به سوی بازار. خصوصی‌شدن آموزش بدین معناست که عرضه محدود آموزش و همگانی نبودن آن دلیلی منطقی برای پرداخت هزینه به منظور دسترسی به آن است. بر این اساس، «آموزش» کالایی خصوصی است و نه عمومی. «کالایی‌شدن آموزش»^{۲۸} به فرایند ارزش‌گذاری فعالیت‌های آموزشی و پیامدهای آنها با توجه به فواید اقتصادی منتج از آنها اطلاق می‌شود (Abbasi, Gholipour, Delavar & Jafari, 2009: 68). در آموزش خصوصی‌شده تأمین منابع بر اساس تقاضا صورت می‌گیرد و در عمل موجب تغییراتی مانند افزایش نرخ شهریه‌ها، پرداخت هزینه اقامت و تغذیه، بازنگری در تمام وام‌های دانشجویی، دریافت کامل بهره‌ها، فروش پژوهش و برنامه درسی کالایی‌شده می‌شود. فرایند تجاری‌سازی دانش و دانشگاه‌ها در عرصه جهانی با تسلط ایدئولوژی نئولیبرالیسم همزمان بوده است.

یکی از اصول اساسی در آیین بازار بلامانع بودن تجاری‌شدن همه چیز است. طبق این اصل تجارت چیزی موجب تغییر آن نمی‌شود. با این فرض، پول هرگز فاسد نمی‌کند و روابط بازاری هرگز هنجارهای غیربازاری را به حاشیه نمی‌رانند. بنابراین، بسط ید بازار در هر ساختی از زندگی بلامانع است (Sandel,

109: 2015). نتایج ضمنی تجاری‌سازی می‌تواند به ترویج نوعی فرهنگ مبتنی بر اصول نئولیبرالیستی منجر شود که تعریف نوینی از روابط جاری در دانشگاه (مانند روابط استاد-دانشجو، دانشجو-دانشگاه و استادان با مدیران اجرایی) را ارائه می‌دهد (Nadirkhanlou, 2016: 39). از نظر داوینس و بانزل (Davies & Bansel, 2007: 254) نئولیبرال‌ها معتقدند که «مولدگری اقتصادی حاصل سرمایه‌گذاری دولت در تربیت و دانش نیست، بلکه حاصل دگرگونی تربیت و آموزش به کالایی است که همانند چیزهای دیگر قابل خرید و فروش است». بر این اساس، دانش که روزی مهم‌ترین وظیفه‌اش حقیقت‌جویی بود، به کالا تبدیل می‌شود و به جای حقیقت و صدق آن، میزان کارآمدی اقتصادی آن به معیار تبدیل می‌شود. در رویکرد بنیادگرایی بازار از کالایی شدن دانش به‌عنوان یکی از مصادیق وجود صنعت دانش دفاع می‌شود. دانش صرفاً جریانی از معنا نیست، بلکه خود نیز ارزش کالایی پیدا کرده است. کالاهای دانش موضوع و محل عرضه و تقاضا شده و بازار دانش را شکل داده‌اند. بدین ترتیب، دانش دیگر صرفاً با ملاک‌های معرفت‌شناختی سنجیده نمی‌شود، بلکه با منطق بازار و ملاک‌های بازارسنجی و بازاریابی نیز محک زده می‌شود. کالایی شدن دانش همچنین این ویژگی را دارد که نقش مصرف‌کننده در آن روز به روز بیشتر می‌شود، زیرا جامعه تولیدی مدرن روز به روز به سمت جامعه مصرفی مابعد مدرن حرکت می‌کند. مصرف‌کننده نهایی (مانند دانشجو، خانوار، بنگاه، دولت و...) با تقاضاها و علامت‌های بازاری و مبادله‌ای به تولید و تبدیل و انتقال دانش تا حدودی فرمان می‌دهد. عادات مصرفی موجود در جامعه بر تعیین ارزش‌های کالایی دانش و در نتیجه، ترجیح پروژه‌های دانش و فناوری و سرمایه‌گذاری و اختصاص منابع برای آنها تأثیر می‌گذارند (Farasatkah, 2009: 206). از دیگر نتایج کالایی شدن تعلیم و تربیت و به دنبال آن افزایش خصوصی‌سازی نهادهای تربیتی، افزایش بی‌رویه مراکز آموزش عالی با کیفیت پایین و جذب دانشجوی پولی در دانشگاه‌های دولتی با عنوان‌های مختلف مانند نوبت دوم و پردیس بین‌المللی است. این روند در آموزش عالی از یک سو ارزش ذاتی دانش و دانشگاه را به چالش می‌کشد و از سوی دیگر، به شکاف طبقاتی منجر می‌شود که حاصل آن افزایش نابرابر در دسترسی به منابع اقتصادی و اجتماعی است (Abbasi et al., 2009: 69). در فرهنگ تجاری نئولیبرالیسم همه چیز به کالا و ابزار سودآور تبدیل می‌شود و این چیزی است که آن را «شیئی‌بخشی»^۹ می‌خوانند (Mohammadi & Zibakalam, 2007: 107-108). مفهوم دیگری که نباید با کالایی شدن دانش اشتباه گرفته شود، دانش یا علم کاربردی است.

کالایی‌سازی تحقیقات دانشگاهی پدیده پیچیده‌ای است که از مسیرهای متنوعی می‌تواند تعریف بشود. در یک معنای محدود کالایی‌سازی همان تجاری‌سازی به معنای تعقیب سود و منفعت توسط نهادهای دانشگاهی از طریق فروش محققان و نتایج تحقیقات آنهاست. اما باید دقت داشت که چیزی که تعریف کالایی‌سازی نشان می‌دهد، این است که پژوهش کالایی شده از آن چیزی که علم کاربردی نامیده می‌شود،

متمایز است (Radder, 2010: 4-5). پژوهش کاربردی با کالایی شدن دانش تفاوت اساسی دارد. «پژوهش کاربردی نیز برای دستیابی به معرفت جدید صورت می‌گیرد. این پژوهش معطوف به هیچ‌گونه کاربرد کوتاه‌مدت خاصی نیست» (Glover, Strabridge & Tavakol, 2011:84). بنابراین، در ابهام‌زدایی از مفهوم کالایی‌سازی وجه ممیزه دانش کالایی از دانش کاربردی را نیز باید در نظر گرفت. در نهایت، با توجه به تمایز کالایی شدن از بت‌وارگی کالا و تفاوت آن با تجاری شدن دانش - که ابعاد گسترده‌تری را در برمی‌گیرد - کالایی شدن دانش در رابطه مستقیم متقاضی (دانشجو) و عرضه‌کننده (دانشگاه) تعریف می‌شود، زمانی که دانش همچون کالا از سطح نیاز به تقاضا تبدیل می‌شود. کالا عبارت از محصول یا خدمتی است که برای فروش و به قصد کسب سود به تولید می‌رسد. از زاویه مصرف‌کننده وقتی محصول یا خدمتی به کالا تبدیل می‌شود که به تقاضا تبدیل شده باشد و فقط نیاز به کالا وجود نداشته باشد. «تقاضا» عبارت از نیازی است که پشتوانه مالی دارد. از این رو، هنگامی که آموزش عالی به کالا تبدیل می‌شود، متقاضیان آموزش عالی نه ضرورتاً همه کسانی را که به آموزش هم نیاز و هم تمایل دارند، بلکه فقط کسانی را شامل می‌شود که علاوه بر نیاز از امکان تأمین مالی نیازشان نیز برخوردارند. هنگامی که آموزش عالی به کالا بدل می‌شود، توانایی مالی خرید آموزش عالی نیز به یکی از عوامل تعیین‌کننده اخذ پذیرش دانشجو در آموزش عالی تبدیل می‌شود. نه مالکیت دولتی یا غیردولتی واحد عرضه‌کننده آموزش عالی، بلکه نوع رابطه مالی عرضه‌کننده با متقاضیان آموزش عالی است که درجه کالابودگی آموزش عالی را تعیین می‌کند. معیار تعیین درجه کالابودگی آموزش عالی نه میزان مالکیت دولتی بر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، بلکه گستره اخذ شهریه از متقاضیان است. آنچه از این زاویه اهمیت دارد، نه متغیر مالکیت دولتی، بلکه متغیر نوع مبادله مالی میان دانشگاه و دانشجو است (Maljoo, 2014: 64-65). بنابراین، می‌توان شاخص اصلی کالایی شدن دانش را در نوع رابطه مالی بین دانشجو و دانشگاه تعریف کرد. در این تعریف نوع مالکیت دانشگاه (دولتی یا غیردولتی) اهمیت ندارد و محل تأمین هزینه‌های دانشجو تعیین‌کننده است. هر میزان که تأمین اعتبار و هزینه‌های دانشگاه توسط دانشجو صورت بگیرد (و دانش به کالا و نیاز به تقاضا تبدیل شود)، درجه کالایی‌سازی بیشتری اتفاق افتاده است. اما در خصوص تبیین مسئله، علت اصلی کاهش بخش رایگان آموزش عالی یا کاهش خدمات رفاهی و اجتماعی دولت، تغییر در سیاستگذاری است. پس از اتمام جنگ تحمیلی، سیاست‌های اقتصادی دولت تغییر جدی پیدا کرد. این سیاست‌ها که با عناوین مختلفی چون نئولیبرالیسم و تعدیل ساختاری نامیده می‌شوند، بر کوچک‌سازی دولت، خصوصی‌سازی و کاهش خدمات رفاهی تأکید دارد، امری که در حوزه آموزش عالی نیز به وقوع پیوست و دولت با کاهش خدمات آموزشی رایگان به گسترش فضای خصوصی در حوزه آموزش عالی و در نتیجه، کالایی‌سازی دانش دامن زد. شایان ذکر است که در کنار سیاست‌های اقتصادی دولت، افزایش جمعیت جوان در دهه ۸۰ نیز از علل گسترش فضای خصوصی در آموزش عالی بوده است. افزایش

جمعیت خود معلول دیگر سیاست‌ها در حوزه جمعیت است. نئولیبرالیسم، نئوکلاسیک یا تعدیل ساختاری^{۳۰} نام‌های متفاوتی است که بر مجموعه کم و بیش منسجم سیاست‌های اقتصادی که از دهه ۱۹۸۰ میلادی به بعد در عرصه جهانی تسلط یافت، اطلاق می‌شود. شکل آلمانی نئولیبرالیسم به جمهوری وایمار، بحران ۱۹۲۹، توسعه نازیسم، نقد نازیسم و درنهایت، تجدید ساختار پس از جنگ پیوند دارد. در مقابل، شکل آمریکایی آن نئولیبرالیسمی است که با ارجاع به نیودیل^{۳۱} و نقد سیاست‌های روزولت تعریف می‌شود و به‌ویژه بعد از جنگ در برابر مداخله‌گرایی فدرال، توسعه و سازمان یافت. مهم‌ترین رقیب عقیدتی و دشمن مشترک آنها کینز^{۳۲}؛ یعنی اقتصاد کنترل‌شده دولتی، برنامه‌ریزی و مداخله دولت است (Foucault, 2012: 115). از نظر هاروی (Harvey, 2012: 22-24) نیز در اواخر دهه ۱۹۶۰ فروریزی لیبرالیسم درونی شده^{۳۳}، هم در سطح جهان و هم در اقتصادهای محلی آغاز شد. کاهش درآمدهای مالی و افزایش هزینه‌های عمومی به بحران‌های مالی دولت‌های مختلف انجامید. در این بحران‌ها بود که رویکرد نئولیبرالی همچون جایگزین و راه حل درمان مشکلات ارائه شد.

لیبرالیسم نو در عرصه اندیشه سیاسی نیز به گسترش دستگاه دولتی حمله می‌کند. نظریه‌پردازان مشهور و برجسته این نحله همچون فریدمن^{۳۴}، هایک^{۳۵}، نوزیک^{۳۶} و راتبارد^{۳۷} درباره آزادی‌های سیاسی و حدود دولت نیز اندیشه‌ورزی کرده‌اند. از نظر فریدمن آزادی‌های سیاسی و مدنی فقط در شرایط برقراری آزادی اقتصادی برقرار بوده‌اند و با از بین بردن آزادی اقتصادی نمی‌توان آزادی سیاسی را حفظ کرد. نوزیک نیز تا آنجا بر حقوق مطلق فردی تاکید می‌کند که دیگر جایی برای وجود دولت باقی نمی‌ماند، زیرا صرف وجود آن را موجب نقص حقوق فردی می‌داند. راتبارد نیز با دفاع از حق مطلق فرد نسبت به مالکیت و اصل نقض‌ناپذیری مالکیت خصوصی هرگونه دخالت حکومت در حقوق مالکیت خصوصی را در حکم نقض آزادی‌های سیاسی می‌داند. وی چهار شیوه لغو مالیات، کاهش هزینه‌های عمومی دولت، لغو سوبسیدهایی که دولت می‌دهد و لغو نظام حداقل دستمزدها و جلوگیری از اعطای امتیازات به اتحادیه‌های کارگری را برای تضعیف دولت پیشنهاد می‌کند. هایک نیز برنامه‌ریزی متمرکز و دخالت دولت در اقتصاد را زمینه پیدایش توتالیترالیسم و محو آزادی فردی به‌شمار آورده است (Bashirieh, 2007: 164-180).

هایک با نظام عدالت توزیعی یا اجتماعی به‌شدت مخالف و معتقد است که نظام سیاسی، در مقایسه با بازار همواره نظام به‌شدت ناقصی از انتخاب خواهد بود. بنابراین، سیاست یا عمل دولت باید همواره در حداقل باشد (Held, 1990: 378-381). از نظر نئولیبرال‌ها دولت نوعی طرز تلقی از فشار و نبود آزادی

30. Structural Adjustment

31. New Deal

32. John Maynard Keynes

33. Embedded Liberalism

34. Milton Friedman

35. Friedrich Hayek

36. Robert Nozick

37. Murray Rothbard

است و جمع‌گرایی خلاقیت فردی را محدود و عزت نفس را تضعیف می‌کند (Tohidfam, 2002: 206). چامسکی (Chomsky, 2003: 21-22) به اصول این نظام فکری اشاره می‌کند. به نظر وی نئولیبرالیسم مجموعه‌ای از اصول با سمت و سوی بازار است که اغلب اوقات با عنوان برنامه‌های انعطاف‌ناپذیر تعدیل ساختاری شناخته می‌شوند. به‌طور خلاصه، قوانین اصلی شامل این موارد است: آزاد کردن تجارت و امور مالی، تنظیم قیمت‌ها توسط بازار (دستیابی به قیمت‌های درست)، پایان دادن به تورم (ثبات اقتصاد کلان) و خصوصی‌سازی. تلویحاً نتیجه‌گیری می‌شود که دولت باید خود را کنار بکشد. نظریات نئولیبرال‌ها در قالب سیاست‌های تدوین شده بانک جهانی و صندوق بین‌المللی پول به کشورهای جهان سوم در چارچوب برنامه‌های توسعه پیشنهاد شده است. «هیچ یک از کسانی که درباره برنامه تعدیل بحث کرده‌اند، تردیدی ندارند که چارچوب نظری برنامه تعدیل، رویکرد نئوکلاسیکی دارد» (Momeni, 2007: 44). سیاست‌های تعدیل ساختاری مفهومی کلی است که برای سنجش عینی آن می‌توان سه جنبه کلی زیر را به‌عنوان شاخص در اجرای سیاست‌های اقتصادی منشعب از مکتب نئولیبرالیسم در نظر گرفت:

۱. آزادسازی بازار^{۳۸} که اغلب با عنوان تصحیح قیمت‌ها به آن اشاره می‌شود. آزادسازی بازار با سیاست‌هایی چون از میان برداشتن کنترل قیمت‌ها (حذف یارانه‌ها)، تغییر نرخ بهره، دخالت کمتر در بازار کار، کاستن از مداخله دولت در بازار کار با لغو قانون حداقل دستمزد، دادن دستمزدهای واقعی‌بنا (یعنی کمتر) در بخش دولتی اجرا می‌شود.
۲. آزادسازی تجارت^{۳۹} که به‌منظور سوق دادن اقتصاد به سمت جهت‌گیری بیشتر رو به خارج است. آزادسازی تجاری با برنامه‌هایی همچون از بین بردن سهمیه‌های واردات، کاهش تعرفه‌های گمرکی و افزایش نرخ ارز عملی می‌شود.
۳. کاهش نقش دولت^{۴۰} که سومین مسیر عمده تعدیل ساختاری در اقتصاد است. کاهش نقش دولت در اقتصاد از طریق خصوصی‌سازی و کاستن هزینه‌های دولت اجرا می‌شود (Hewitt & et al., 1998: 352-359).

پیشینه پژوهش

ریبعی و نظریان (Rabiee & Nazarian, 2011) در تحقیقی با عنوان «عوامل مؤثر در سیاستگذاری آموزشی عالی با رویکرد اصل ۴۴» نشان دادند که خصوصی‌سازی به‌عنوان یک سیاست برای گسترش آموزش عالی و تحقق استقلال مالی دانشگاه‌ها به حساب آمده است که می‌تواند آثار و نتایج مثبت و همچنین عواقب منفی داشته باشد. هدف این مطالعه شناسایی مهمترین آثار خصوصی‌سازی دانشگاه‌های دولتی در ایران بود. یافته‌ها نشان داد که آثاری چون افزایش فشار اقتصادی به طبقات پایین‌تر جامعه و

38. Market Liberalization

39. Liberalization of Trade

40. Reducing the Role of Government

طبقاتی شدن آموزش به نفع طبقات بالای جامعه، افزایش استقلال دانشگاه‌ها و ایجاد انعطاف بیشتر در مدیریت دانشگاه‌ها اهمیت بیشتری دارد. صاعد و عزیزی (Saed & Azizi, 2020) به «تحلیل ابعاد کمی و کیفی سیاستگذاری نظام آموزش عالی ایران» پرداخته‌اند. به نظر آنها افزایش تقاضای اجتماعی برای ورود به دانشگاه و سیل مدرک‌گرایی در سال‌های اخیر، بازار آموزش عالی را داغ و شکل‌گیری سریع و ناموزون مراکز و مؤسسات دانشگاهی را در پی داشته و در عین ناباوری با سیاستگذاری‌های نادرست نیز حمایت شده است. برآیند چنین روندی رشد بی‌رویه مراکز دانشگاهی و افت شاخص‌های کیفیت در نظام آموزش عالی کشور بوده است. در این مطالعه با تحلیل اسناد و مدارک، روند سیاستگذاری آموزش عالی ایران کندوکاو شد. راهکار آنها برای برون‌رفت از چنین وضعیتی ضمن اهتمام بر تحلیلی آسیب‌شناسانه از وضعیت موجود، بازبینی سیاست‌ها، مسیر و سازوکارهای توسعه آموزش عالی کشور به‌طور اساسی است. پژوهش‌های چندانی در حوزه سیاستگذاری آموزش عالی صورت نگرفته است. تلاش شد در پیشینه پژوهش به تحقیق‌های نزدیک به موضوع این مقاله اشاره شود. به‌طور خاص با موضوع کالایی‌سازی دانش پژوهش دقیق و مفصلی صورت نگرفته است و ضرورت اجرای این تحقیق را مشخص می‌کند.

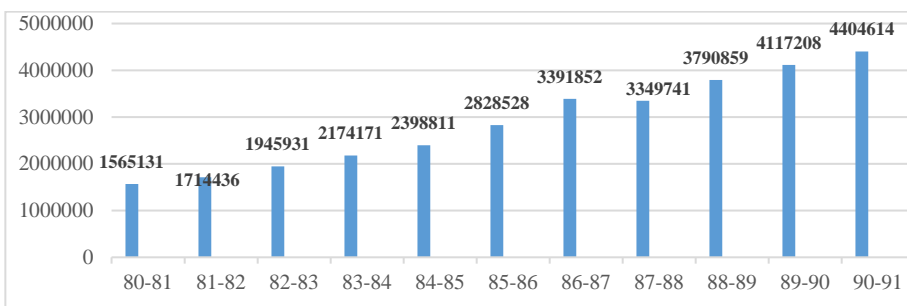
روش پژوهش

روش کلی تحقیق تاریخی-اسنادی^{۴۱} بود. با بررسی تاریخی روند تغییرات آموزش عالی در دهه ۸۰، کالایی‌شدن دانش در یک فرایند تاریخی توصیف و تبیین شد. پژوهش تاریخی و استفاده از روش تاریخی بررسی نقادانه رویدادها، تحولات و تجارب گذشته، محک زدن دقیق شواهد مربوط به روایی منابع اطلاعاتی در گذشته و تفسیر این شواهد است (Kerlinger, 1997: 481-482). روش‌های جدیدی که در روش تاریخی برای بالا بردن دقت‌های تبیینی استفاده می‌شود، روش توالی یا وابستگی به مسیر است. محققان برای آنکه تأثیر زمان و مکان را در پدیده مورد بررسی به‌درستی آزمون کنند و در توالی رخدادهای تاریخی علیت رابطه را با بهره‌گیری از مکانیسم‌های میانجی بین متغیرها متعین سازند، از این شیوه بهره می‌برند. یکی از ویژگی‌های اصلی که در اغلب فرایندهای وابسته به مسیر وجود دارد، بازخورد مثبت در طی مسیر است که امکان بازگشت و چرخش از مسیر را نه ناممکن، بلکه سخت و دشوار می‌سازد. بدین ترتیب، وابستگی به مسیر «ناظر بر فرایندهای پویایی است که بازخورد مثبت را نیز در بر می‌گیرد، بر پایه ترتیب خاصی از رخدادها بروز می‌کند و می‌تواند مولد چندین نتیجه ممکن باشد» (Pearson, 2011: 49). این ویژگی بدین صورت است که هر گام در جهتی خاص بازگشت از مسیر را دشوارتر می‌کند. زمانی که چنین تأثیراتی شروع به انباشت کردند، چرخه نیرومندی از فعالیت خودتقویت شونده پدید می‌آورند. بنابراین، روش اصلی این پژوهش روش تاریخی-اسنادی بود و با رجوع به منابع و اسناد تاریخی دست اول یا دست دوم اطلاعات گردآوری شد. اسنادی که در برنامه‌ها و سیاست‌های اجرایی بررسی شده‌اند، عبارت از

برنامه‌های توسعه اول، دوم، سوم و چهارم جمهوری اسلامی و سیاست‌های کلی اصل ۴۴ است. به‌منظور کشف علل کالایی شدن دانش، سیر حرکتی و روندی که موجب بروز آن شده است، در فرایندی تاریخی و در گذر زمان بررسی شد. همچنین در تحلیل اسناد و داده‌ها از تحلیل محتوا و بخشی فراتحلیل (استفاده از تحلیل و نتایج تحقیق دیگران) و گردآوری اطلاعات از تحلیل ثانویه^{۴۲} و در برخی بخش‌ها از تحلیل‌های آماری استفاده شد.

یافته‌ها

افزایش تعداد دانشجویان: با توجه به نمودار ۱، تعداد دانشجویان در دهه ۸۰ (در تمام مؤسسات آموزشی و دانشگاهی و نه مؤسسات وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) به‌شدت افزایش یافته است. تعداد دانشجویان کشور در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰، از ۱/۵۶۵/۱۳۱ نفر به ۴/۴۰۴/۶۱۴ نفر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ در پایان دهه ۸۰ رسیده است. بنابراین، تعداد دانشجویان در دهه ۸۰ نزدیک به سه برابر (۱۸۱ درصد افزایش) رشد داشته است.



نمودار ۱- تعداد دانشجویان مؤسسات آموزش عالی کشور
مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، www.irphc.ac.ir

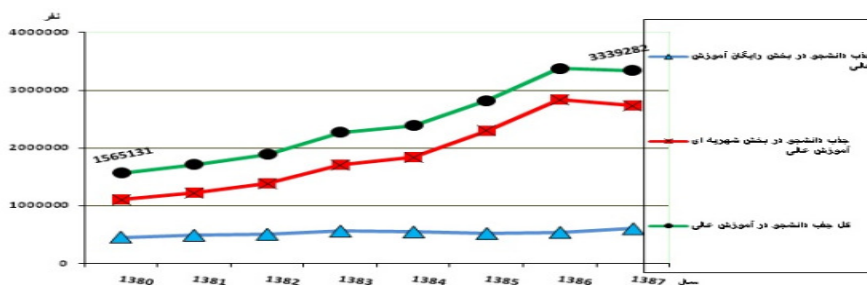
کالایی شدن دانش: همان‌طور که گفته شد، شاخص اصلی در تعیین کالایی‌سازی دانش و میزان آن، نوع رابطه مالی دانشجو با دانشگاه است. طبق اصل ۳۰ قانون اساسی مصوب سال ۱۳۵۸، آموزش عالی برای شهروندان رایگان و تأمین هزینه‌های آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی تا سرحد خودکفایی وظیفه دولت است. «دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به‌طور رایگان گسترش دهد»^{۴۳}. اولین گسست از اصل آموزش عالی رایگان طی دوره پس از انقلاب در مردادماه سال ۱۳۶۱ با تأسیس دانشگاه

آزاد اسلامی اتفاق افتاد. تأسیس مؤسسات آموزش عالی غیردولتی غیرانتفاعی نیز به همین قیاس در هفتم خرداد ۱۳۶۴ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. دانشگاه پیام نور هم در مهرماه ۱۳۶۷ تأسیس شد. اما مهم‌ترین گام به سوی اخذ شهریه در آموزش عالی دولتی با تبصره ۴۸ قانون برنامه اول توسعه مصوب سال ۱۳۶۸ تحقق یافت. بر طبق این تبصره، «دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی می‌توانند در طول اجرای برنامه دوره‌های شبانه و دوره‌های خاص، تأسیس و هزینه‌های سرانه شبانه را با تأیید وزارتین فرهنگ و آموزش عالی و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حسب مورد از داوطلبان به تحصیل وصول و وجوه حاصله را به خزانه‌داری کل واریز کنند و معادل آن را از محل ردیفی که به همین منظور در بودجه سالیانه منظور می‌شود، دریافت و صرف هزینه‌های مربوط دانشگاه کنند». همین اختیار در تبصره ۸۷ قانون برنامه دوم مصوب سال ۱۳۷۳ و ماده ۱۵۲ قانون برنامه سوم مصوب سال ۱۳۷۹ نیز دوباره تکرار شد و در بند «ب» ماده ۵۰ قانون برنامه چهارم مصوب سال ۱۳۸۳ نیز گسترش یافت (Maljoo, 2014: 56-57).

پس از پیروزی انقلاب توسعه سیاست‌های آموزشی در برنامه اول توسعه اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی (۱۳۷۲-۱۳۶۸)، گسترش کمی و ارتقای کیفی فرهنگ عمومی، تعلیم و تربیت و علوم و فنون در جامعه با توجه خاص به نسل جوان از طریق ایجاد نهادی متمرکز برای امور سیاستگذاری و برنامه‌ریزی و نبود تمرکز در امور اجرایی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بیان شد. روند سیاست‌های آموزشی در برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۳۷۸-۱۳۷۴) ادامه پیدا کرد. با تصویب سیاست‌های کلی اصل ۴۴ و برنامه‌های سوم و چهارم توسعه صراحتاً بر توسعه بخش خصوصی کشور تأکید شده و در زمینه آموزش عالی اقداماتی همانند تأسیس دانشگاه‌های آزاد اسلامی، غیرانتفاعی، علمی کاربردی و دوره‌های شبانه صورت گرفته است. در حالت کلی و با نگاهی به سیر تغییرات ساختاری (مدل‌های حکمرانی آموزش عالی) و کارکردی استقلال دانشگاهی در طول پنج برنامه توسعه، ملاحظه می‌شود که در جهت‌گیری و نگرش برنامه‌ریزان و سیاستگذاران کشور، از مدل‌های حکمرانی دولت‌گرا به مدل‌های هومبولتی و بازارمحور تغییری ایجاد شده است (Fathollahi, Yamani, Sabaghian, Farasatkah & Tabatabaei, 2015). در میان ۷۵ حکم استخراجی مرتبط با حوزه آموزش عالی از متن برنامه‌های اول تا چهارم توسعه، با سه سیاست که در تمام برنامه‌ها مشترک و در واقع، همگی در یک راستا بودند، برمی‌خوریم: «گسترش کمی آموزش عالی»، «اجازه برگزاری دوره‌های آموزشی با اخذ شهریه در مراکز دولتی آموزش عالی» و «گسترش کمی آموزش عالی در مقاطع تحصیلات تکمیلی». سیاست توسعه کمی در آموزش عالی در تمام چهار برنامه لحاظ شده است. به موازات این رویکرد، به بخش‌هایی از آموزش عالی دولتی (مانند دوره‌های شبانه، پیام‌نور و علمی-کاربردی) اجازه داده شد تا با اخذ شهریه، بخشی از هزینه‌های آموزشی را از دانشجویان مطالبه کنند و این سیاستی است که در تمام چهار برنامه پس از انقلاب در بخش آموزش عالی شاهد آن هستیم (Roshan, Hoseini Lorgani & Ghaemi, 2010: 80). تغییر سیاست‌ها به

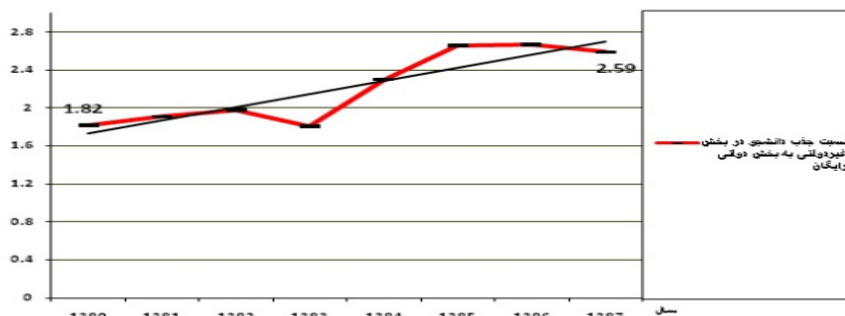
خصوصی سازی در اسناد و سیاست های آموزشی به تبع سیاستگذاری کلی عمومی در این چند دهه که جهت گیری آن کوچک سازی دولت و خصوصی سازی بوده، مشهود است.

بنابراین، آموزش عالی بر اساس مجموعه سیاستگذاری هایی از این دست به دو بخش آموزش عالی دولتی و آموزش عالی غیردولتی تقسیم می شود. بخش دولتی شامل دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت و درمان و آموزش پزشکی، وزارت آموزش و پرورش و سایر دستگاه های دولتی به علاوه دانشگاه پیام نور، دانشگاه جامع علمی-کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه ای است. بخش غیردولتی دانشگاه آزاد اسلامی و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی غیرانتفاعی را شامل می شود. با این حال، اگر معیار اخذ شهریه -که شاخص اصلی در کالایی شدن دانش است- از دانشجو را ملاک قرار دهیم، تقسیم بندی یادشده توضیح دهنده نیست. بدین منظور ضرورت دارد که تقسیم بندی دیگری انجام دهیم؛ یعنی بخش رایگان آموزش عالی و بخش شهریه ای آموزش عالی (چه دولتی و چه غیردولتی). آمارهای آموزش عالی به طور مستقیم چنین تفکیکی را بازتاب نمی دهند. با این حال، با استفاده از داده های موجود درباره ساختار آموزش عالی می توان چنین تقسیمی را با تقریب نسبتاً دقیقی (داده ها تا سال ۸۷ موجود است) محاسبه کرد. در نمودار ۲ تعداد جذب دانشجو در آموزش عالی به تفکیک در دو بخش رایگان و شهریه ای طی سال های ۱۳۸۰ تا ۱۳۸۷ نشان داده شده است. میزان جذب دانشجو در بخش شهریه ای از رقم ۱/۱۰۹/۱۸۱ نفر در سال ۱۳۸۰ به رقم ۲/۷۳۴/۱۱۶ نفر (۱۴۶ درصد افزایش) در سال ۱۳۸۷ رسیده، حال آنکه این رقم در بخش رایگان طی همین فاصله زمانی از ۴۵۵/۹۵۰ نفر به ۶۰۵/۱۶۶ نفر (فقط ۳۲ درصد افزایش) افزایش یافته است. در واقع، در دهه ۸۰ شاهد شدت روزافزون کالایی سازی دانش هستیم که این امر از طریق دو سیاست متفاوت؛ یعنی کاهش بار مالی دولت در زمینه آموزش عالی و تقویت بخش خصوصی اتفاق افتاده است. اولین سیاست گرایش به ارائه بخشی از خدمات آموزش عالی به مدد بخش غیردولتی است که منابع مالی آن به تمامی از راه اخذ شهریه تأمین شده است. برای نمونه، همان طور که در نمودار ۳ مشاهده می شود، نسبت جذب دانشجو در بخش غیردولتی به جذب دانشجو در بخش رایگان دولتی از ۱/۸۲ در سال ۱۳۸۰ به ۲/۵۹ در سال ۱۳۸۷ افزایش یافته است.



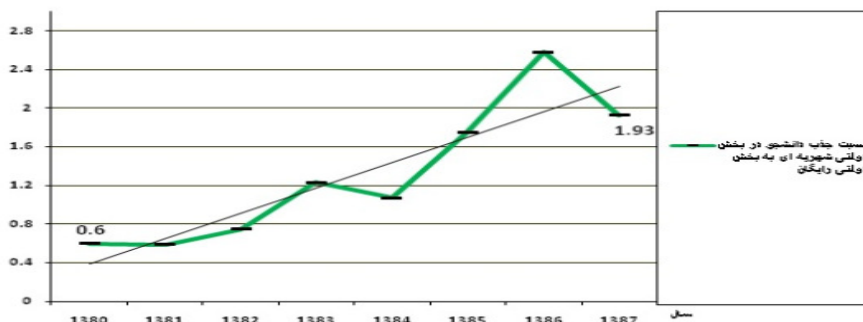
نمودار ۲- تعداد جذب دانشجو به تفکیک در بخش رایگان و شهریه ای

(Farasatkah, Nourshahi & Samiei, 2011)



نمودار ۳- نسبت جذب دانشجوی بخش غیردولتی به بخش رایگان دولتی
(Farasatkah et al., 2011)

دومین سیاست در جهت کالایی‌سازی دانش، گرایش به تأمین مالی بخشی از خدمات آموزشی ارائه‌شده در چارچوب بخش دولتی از راه اخذ شهریه است. با توجه به نمودار ۴، نسبت جذب دانشجوی در بخش شهریه‌ای آموزش عالی دولتی به جذب دانشجوی در بخش رایگان آموزش عالی دولتی از ۰/۶ در سال ۱۳۸۰ به ۱/۹۳ (بیشتر از ۳ برابر) در سال ۱۳۸۷ رسیده است.



نمودار ۴- نسبت جذب دانشجوی بخش شهریه‌ای به بخش رایگان (Farasatkah et al., 2011)

بنابراین، همراه با افزایش دانشجویان در دهه ۸۰، کالایی‌سازی دانش نیز به شدت افزایش یافته است، به طوری که طی ۸ سال فقط در بخش تحصیل رایگان ۳۲ درصد افزایش دانشجوی، اما در بخش شهریه‌ای ۱۴۶ درصد افزایش داشته‌ایم یا نسبت جذب دانشجوی در بخش شهریه‌ای به بخش دولتی طی این مدت بیش از سه برابر افزایش داشته است. این آمارها نشان‌دهنده درجه بالای کالایی‌سازی دانش در دهه ۸۰ است. در واقع، رشد شدید بخش غیررایگان (کاهش بخش رایگان) بر اساس تعریف کالایی‌سازی دانش، شاخصی است که نشان‌دهنده کالایی‌سازی دانش است و این امر دلایلی دارد که یکی از آنها خصوصی‌سازی است که در منطق کلی سیاست‌گذاری در این دوره در ذیل کوچک‌سازی دولت قرار می‌گیرد.

علل کالایی شدن دانش (تبیین): در تبیین چیستی و علل کالایی سازی دانش در دهه ۸۰، دو علت عمده وجود دارد و آن کوچک سازی دولت که در راستای سیاست های اقتصادی پس از سال ۱۳۶۸ انجام شد و افزایش جمعیت جوانان است. از آنجا که برای توضیح پدیده مد نظر در دهه ۸۰ باید ریشه ها و علل زمینه ای آن در تاریخ بررسی شود، سیاست های اقتصادی پس از سال ۱۳۶۸ همچون تغییر عمده ای که مبدأ تحولات بعدی بود، واکاوی شد. با رویکرد تاریخی و استفاده از وابستگی مسیرو بازخورد مثبت رویدادها، تغییر سیاست های اقتصادی از سال ۱۳۶۸ تا دهه ۸۰ بررسی شد.

کوچک سازی دولت از طریق کاهش مسئولیت ها؛ عامل اول را می توان سیاست های خصوصی سازی پس از انقلاب و به ویژه پس از پایان جنگ ذکر کرد. در واقع، چنین دگرگونی هایی در ساختار آموزش عالی (حرکت به سمت آموزش شهریه ای و کالایی سازی دانش) تحت تأثیر گفتار اقتصادی غالب به تحقق پیوست. پس از جنگ و طی برنامه های توسعه، سیاست خصوصی سازی و کوچک سازی دولت که زیرمجموعه سیاست تعدیل اقتصادی قرار می گیرد، از اولویت های اصلی برنامه ریزی و سیاست گذاری بود. پس از پایان جنگ، تعدادی از تکنوکرات های جوان و روحانیون تحول خواه به پیشسازی حرکت اقتصاد به سمت آزادسازی، خصوصی سازی، کاهش اندازه دولت و مشارکت در اقتصاد جهانی تبدیل شدند. از این رو، برنامه اول توسعه با عنوان برنامه تعدیل اقتصادی به منظور بازسازی نواحی جنگ زده، توسعه زیرساخت های اساسی و احیای بخش خصوصی و کوچک سازی دولت برای دوره ۷۲-۱۳۶۸ تدوین شد (Kordzadeh, 2001: 93). پس از توقف یک ساله در برنامه های توسعه به دلیل پیامدهای سیاست های تعدیل ساختاری، از سال ۱۳۷۴ برنامه توسعه دوم به تصویب مجلس رسید. برنامه دوم از نظر سیاست گذاری و تنوع سیاستی از برنامه اول گسترده تر بود و از نظر رویکرد اقتصادی همچون کوچک سازی دولت در ادامه سیاست قبلی قرار داشت (Parkhideh, 2008: 167).

برنامه سوم (۱۳۸۳-۱۳۷۹) گام جدیدی در جهت اصلاحات بازاری به ویژه خصوصی سازی و کوچک سازی دولت بود. بر این اساس، برنامه سوم توسعه با راهبرد اصلاحات اقتصادی مبتنی بر رویکرد «توسعه اقتصاد رقابتی» از طریق حرکت به سمت آزادسازی اقتصادی همراه با لغو انحصارات برای فراهم شدن زمینه های مشارکت بخش خصوصی و کاهش تصدیگری و کوچک سازی دولت طراحی و تدوین شد (Delfrooz, 2014: 120). برنامه چهارم توسعه نیز در ادامه سیاست های قبلی دولت همچون آزادسازی اقتصاد، کاهش اندازه دولت و خصوصی سازی ادامه پیدا کرد. در سیاست های دولت پس از جنگ رویکرد کوچک سازی دولت و خصوصی سازی به شدت دنبال می شد. پیگیری این سیاست ها در طول بیش از یک دهه فرصت را مهیا می کرد تا در دهه ۸۰ دولت نقش و وظایف خود در آموزش عالی را کاهش دهد و با شهریه ای شدن دانشگاه ها به سمت کالایی سازی دانش حرکت کند. با این حال، باید در نظر داشت که سیاست کوچک سازی دولت طی سالیان پس از جنگ به هیچ وجه همه نقش های دولت را به یکسان در بر نمی گرفت. گفتار کوچک سازی دولت از سویی گسترش نقش دولت در حوزه امور حاکمیتی را به جد توصیه می کرد و از دیگر سو، هنگام ارائه راهکار برای کوچک سازی دولت عمدتاً بر کاستن از نقش دولت در امور

تصدی‌های اجتماعی و خدماتی تأکید می‌شد. این گفتار در زمینه تخصیص بودجه به اموری که کارکرد تزیینی سلیقه حکومت‌کنندگان به حکومت‌شوندگان در زمینه‌های گوناگون اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را دارند، همواره به‌تمامی ساکت بود. همین نوع موضع‌گیری‌ها را در مصوبات سیاستگذاران می‌توان دید.

مرور روند سیاستگذاری اقتصادی در ایران در بیش از دو دهه اخیر، نشان‌دهنده غلبه الگوی فکری خاص بر سیاستگذاری اقتصادی کلان و سیاست‌های اصلی طراحی و اجرا شده برای اصلاحات اقتصادی است. در این الگو اولویت نخست اصلاحات قیمتی، آزادسازی و خصوصی‌سازی است و اصلاحات نهادی چنین تقدمی ندارند. تغییر دولت‌ها و روی کار آمدن سیاستمدارانی با دیدگاه‌های کاملاً متفاوت، که هر یک برای پیروزی در انتخابات نقد سیاست‌های دولت پیشین را با توجه به عملکرد آنها مبنای برنامه تبلیغاتی خود قرار می‌دادند، در این روند بلندمدت تغییر چندانی ایجاد نکرد (Arab Mazar Yazdi, 2014: 1-7).

در یک فرایند تاریخی و به‌دلیل وابستگی به مسیری که طی شد، بازگشت از مسیر قبلی سخت بود و سیاست‌های نئولیبرالی در طول دوره‌های مختلف با قوت بیشتری ادامه پیدا کرد. از مجموعه سیاست‌های تعدیل ساختاری که برنامه عملی رویکرد نئولیبرالیسم در عرصه اقتصادی است، بر بودن یا نبودن برنامه پراهمیت و اصلی این برنامه در دولت به‌منظور اثبات وجود سیاست‌های اقتصادی نئولیبرالی تمرکز می‌شود:

۱. آزادسازی تجارت: در این بخش یکی از مهم‌ترین سیاست‌ها در راه آزادسازی اقتصادی؛ یعنی کاهش ارزش پول ملی (تغییر نرخ ارز) بررسی شده است. این برنامه با هدف تأمین انگیزه برای صادرات بیشتر و توصیه به کاهش ارزش پول ملی یا همان تغییر شناور نرخ ارز بود. در جدول ۲ تغییر نرخ ارز در طول سال‌ها آمده است. تا قبل از اجرای سیاست‌های تعدیل ساختاری (۱۳۶۷-۱۳۶۰) نرخ ارز رسمی تقریباً ثابت بود، اما با اجرای این سیاست‌ها نرخ ارز به‌طور سرسام‌آور افزایش یافت. در مجموع، در طول اجرای این برنامه‌ها نرخ ارز ۳۴۴ برابر افزایش داشته است.

جدول ۲- قیمت دلار رسمی در طول سال‌های مختلف (به ریال)

سال	۱۳۶۰	۱۳۶۷	۱۳۶۸	۱۳۷۶	۱۳۷۷	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۹۲
نرخ ارز	۸۰	۶۹	۷۲	۱۷۵۴	۱۷۵۵	۹۰۳۳	۹۱۹۵	۲۴۷۷۰

منبع: آمارهای بانک مرکزی، <http://tsd.cbi.ir/Display/Content.aspx>

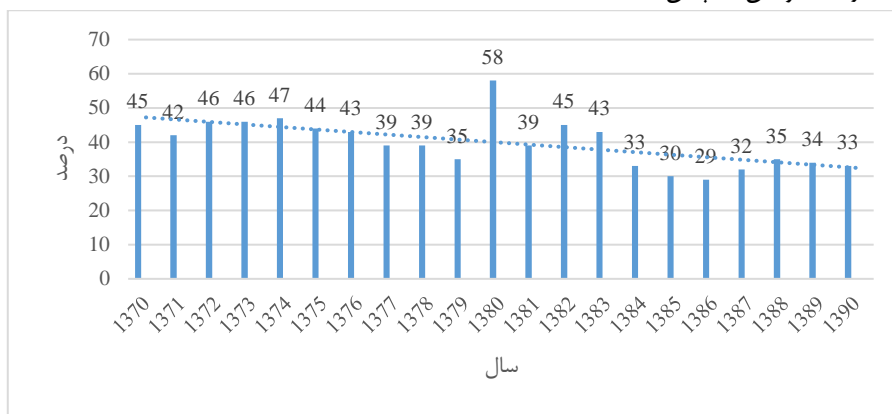
۲. کاهش نقش دولت: یکی از سیاست‌های اصلی برای کاهش نقش دولت، خصوصی‌سازی اقتصاد است. با توجه به جدول ۳، روند خصوصی‌سازی در جهت کاهش نقش دولت در طول این مدت با شیب صعودی پیگیری شده و این روند با بازتفسیر اصل ۴۴ قانون اساسی روند شدیدتری گرفته است.

جدول ۳- ارزش سهام و دارایی‌های واگذار شده دولتی (میلیارد ریال)

سال	۱۳۷۶-۱۳۷۰	۱۳۸۴-۱۳۷۷	۱۳۸۵-۱۳۹۲
میزان	۳۴۹۷	۲۸۶۴۰	۸۵۱۴۳۶

منبع: سازمان خصوصی‌سازی، www.ipa.ir

از سال ۱۳۸۵ با ارائه تفسیر جدیدی از اصل ۴۴ قانون اساسی واگذاری شرکت‌های دولتی با شدت بیشتری دنبال شد. اما کاهش نقش دولت فقط در خصوص‌سازی و امور اقتصادی نمود نداشت، بلکه در کاهش بودجه عمومی نیز نمایان است. هزینه‌های دولت به دو بخش کلی تقسیم می‌شود: هزینه‌های بودجه‌ای که در بخش عمومی صرف می‌شود و هزینه‌های تصدیگری دولت در اقتصاد. از منظر توسعه، مصرف عمومی دولت در تأمین زیرساخت‌های لازم و توزیع عادلانه آن همچون رفاه، بهداشت، آموزش، مسکن و ... از وظایف اصلی دولت است که در توسعه متوازن کشور نقش بسزایی دارد. در نمودار ۵ نسبت بودجه عمومی دولت به بودجه کل در طول سالیان گذشته و دهه ۸۰؛ یعنی زمان تغییر سیاست‌های اقتصادی دولت ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، این نسبت سیر نزولی داشته، به طوری که میانگین بودجه عمومی به بودجه کل در دهه ۷۰ از ۴۲٫۵ درصد به ۳۵٫۳ درصد در دهه ۸۰ رسیده است. کاهش بودجه عمومی دولت به تبع کاهش امور اجتماعی و آموزش عالی گواه و نشان‌دهنده اجرای سیاست‌هایی است که از طریق کاهش مسئولیت‌هایی که دولت بر عهده دارد، در پی کوچک کردن آن است؛ در صورتی که قدرت قاهره آن همچنان حفظ شده است.



نمودار ۵- نسبت بودجه عمومی به بودجه کل، درصد (سالنامه‌های آماری، مرکز آمار ایران)

۳. آzasازی بازار: اصلی‌ترین و جدی‌ترین سیاست تعدیل ساختاری در راه آزادسازی بازار تصحیح قیمت‌ها یا همان حذف یارانه‌های دولتی است. طبق توضیحات سازمان هدفمندی (www.hadafmandi.ir) (1392) گرایش به سیاست‌های تعدیل اقتصادی در اوایل دهه ۷۰ به مطرح شدن مباحث مربوط به حذف یارانه‌ها منجر شد. در اواخر برنامه اول توسعه مقدار یارانه‌ها به اوج خود رسید. در برنامه دوم (۱۳۷۴-۱۳۷۸) سهم یارانه‌ها از بودجه عمومی کشور روند کاهنده‌ای یافت. در برنامه سوم توسعه (۱۳۷۹-۱۳۸۳) شروع بحث هدفمند کردن یارانه‌ها شکل گرفت که به دلیل مشکلاتی مثل شناسایی نشدن قشرهای آسیب‌پذیر و نبود آمار درآمدی دهک‌های مختلف اجرا نشد. در برنامه چهارم توسعه (۱۳۸۴-۱۳۸۸) هم به دلایلی مشابه اجرا نشد. سرانجام، در سال ۱۳۸۸ این طرح با تعدیلاتی از سوی مجلس تصویب و از پاییز ۱۳۸۹

اجرائی شد. پس از سال ۱۳۶۸ دولت‌های مختلف سیاست اقتصادی نئولیبرالی را مشی اصلی خود قرار دادند. گسترش این سیاست‌ها به کوچک‌سازی دولت و کاهش خدمات رفاهی از جمله در آموزش عالی انجامید. برون‌داد نزدیک به دو دهه پیگیری این سیاست‌ها در کاهش روزافزون بخش رایگان آموزش عالی و گسترش بخش شهریه‌ای در دهه ۸۰ مشاهده می‌شود که پیامد تمام این سیاست‌ها افزایش کالایی‌سازی آموزش در این دهه است.

افزایش جمعیت جوانان: عامل دوم افزایش جمعیت رنج سنی ۲۴-۲۰ سال^{۴۴} (متقاضی ورود به آموزش عالی) در دهه ۸۰ است. با توجه به جدول ۴، جمعیت رنج سنی ۲۴-۲۰ سال از ۴/۱۹۴/۱۸۰ نفر در سال ۱۳۶۵ به ۹/۰۱۱/۴۲۲ نفر در سال ۱۳۸۵ رسیده است. نه تنها جمعیت در این رنج سنی بیش از دو برابر رشد داشته، نسبت این رنج سنی به کل جمعیت نیز از ۸ درصد به ۱۲ درصد افزایش یافته است. در پایان دهه علاوه بر آنکه به‌طور مطلق جمعیت در این رنج سنی کاهش یافته، نسبت آن از کل جمعیت نیز به ۱۱ درصد رسیده است. بنابراین، افزایش جمعیت این رنج سنی که متقاضی اصلی ورود به آموزش عالی هستند، یکی از علل زمینه‌ای و غیرمستقیم در پیشبرد سیاست‌های دولت در کالایی‌سازی دانش و افزایش دانشجویان شهریه‌ای بوده است.

جدول ۴- تعداد و درصد رنج سنی ۲۴-۲۰ از کل جمعیت

سال ۱۳۹۰	سال ۱۳۸۵	سال ۱۳۷۵	سال ۱۳۷۰	سال ۱۳۶۵	رنج سنی ۲۴-۲۰
۸/۴۱۴/۴۹۷	۹/۰۱۱/۴۲۲	۵/۲۲۲/۱۲۱	۴/۹۴۷/۲۷۲	۴/۱۹۴/۱۸۰	تعداد (نفر)
۱۱,۱۹	۱۲,۷۸	۸,۷۰	۸,۸۶	۸,۴۸	درصد از کل جمعیت

منبع: مرکز آمار ایران، www.amar.org.ir

بحث و نتیجه‌گیری

در دهه ۸۰ عملکرد دولت در جهت هرچه بیشتر کالایی‌سازی دانش (تغییر نوع رابطه مالی دانشجویان و دانشگاه و پرداختن شهریه) بوده است. به‌طوری که نسبت جذب دانشجویان در بخش شهریه‌ای نسبت به بخش رایگان از ۰/۶ در سال ۱۳۸۰ به ۱/۹۳ در سال ۱۳۸۷ (بیش از سه برابر) رسیده است. به‌طور کلی، دو عامل؛ یعنی گسترش فضای آموزش خصوصی و متعاقب آن کالایی‌سازی دانش در افزایش تعداد دانشجویان در دهه ۸۰ اثرگذار بود. عامل اول؛ یعنی سیاست‌ها و رویکردهای اقتصادی بعد از جنگ سرلوحه برنامه‌های توسعه و سیاستگذاری ایران قرار گرفت. طبق این رویکرد خصوصی‌سازی و کوچک‌سازی دولت یکی از راه‌حل‌های معضلات کشور است. با مهیا شدن شرایط (وجود عامل دیگر) برنامه کوچک‌سازی دولت در دهه ۸۰ با شتاب بیشتری در عرصه خدمات عمومی و آموزش عالی رخ داد. عامل دوم جمعیت

۴۴. این رنج سنی به‌دلیل بودن آمارهای رسمی انتخاب شده است. برای بالا بردن دقت باید رنج سنی ۲۴-۱۸ سال انتخاب می‌شد که به‌دلیل نبود آمارهای جزئی‌تر رنج سنی ۲۴-۲۰ سال، طبق دسته‌بندی مرکز آمار در نظر گرفته شد.

بالای جوان و متقاضی ورود به آموزش عالی در دهه ۸۰ است. در این دهه فقط جمعیت رنج سنی ۲۴-۲۰ سال ۹ میلیون نفر بوده است. واقعیت این است که در کشور ایران، دولت در قبال آموزش عالی مسئولیت اندکی پذیرفته است و بیشترین تقاضا یا از سوی مؤسسات آموزش عالی غیردولتی پاسخ داده می‌شود یا اگر هم این تقاضا از سوی مؤسسات دولتی پاسخ داده شود، به صورت شهریه‌ای و دریافت پول (مثل دوره‌های شبانه، پیام‌نور و علمی-کاربردی و پردیس‌ها) است. اگر قرار باشد جامعه‌ای به سمت عدالت اجتماعی حرکت کند، باید دولت شرایطی را فراهم سازد که انسان‌ها قابلیت لازم را برای دسترسی به کالاها و خدماتی که برایشان ارزش دارد، به دست آورند. آموزش عالی نیز یکی از ابزارهایی است که به افزایش توانمندی‌های انسانی و به تعبیر آمارتیا سن منجر به افزایش حق انتخاب‌های فرد در زندگی می‌انجامد و دولت باید در این زمینه حضور یابد و زمینه دسترسی آحاد مردم (به ویژه اقلیت‌ها و گروه‌های ضعیف جامعه) به آموزش عالی را فراهم کند.

کالایی‌سازی دانش موجب می‌شود که آموزش عالی هرچه بیشتر به کالا (تقاضا در برابر نیاز) تبدیل شود و جدای از تخطی دولت از قانون اساسی مبنی بر الزام فراهم آوردن امکانات تحصیل برای شهروندان خود، موجب می‌شود که گروه‌ها و طبقاتی که امکان تأمین هزینه‌های مالی تحصیل در آموزش عالی را ندارند، هرچه بیشتر امکان تغییر، تحرک اجتماعی، پیشرفت منزلت و جایگاه طبقاتی خود را از طریق تحصیلات عالی به دست بدهند. این امر و تداوم آن موجب بیشتر شدن شکاف‌های طبقاتی و گسترش طرد اجتماعی می‌شود. تأمین امکانات آموزش عالی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران تا سرحد خودکفایی^{۴۵} بر عهده دولت است و کالایی‌سازی امر دانش در این زمینه موجب عقب‌نشینی اقتصادی - نه سیاسی - دولت شده است. علاوه بر تأثیرات اجتماعی کالایی‌سازی دانش، تبدیل شدن آموزش و دانش به کالا تأثیرات مخربی نیز بر خود دانش و نهاد دانشگاه دارد. تعامل دانشگاه و بازار موجب تهدیدهایی برای ارزش‌های دانشگاهی همچون آزادی علمی، جریان آموزش، وجهه اجتماعی اعضای هیئت علمی، برنامه درسی، تحقیقات بنیادین و سبک مدیریت دانشگاهی است. در این فرایند دانش از رسالت اصلی خود که حقیقت‌جویی است، دور و به کالایی تبدیل می‌شود که فقط کارایی اقتصادی آن مد نظر است و درنهایت، با تضعیف اخلاق پژوهشی و ترویج مدرک‌گرایی موجب صدمات جبران‌ناپذیری به اخلاق مدنی و تولید واقعی علم می‌شود.

کالایی‌سازی دانش و خصوصی‌سازی آموزش (از طریق کالایی‌سازی) همچنین خطر تضاد اهداف حامیان مالی تحقیق دانشگاهی با اهداف دانشگاه را افزایش می‌دهد. قوانین بازار دیکته می‌کند که نتایج پژوهش‌ها یک کالای عمومی نیست، بلکه به‌مثابه کالایی است که فروخته می‌شود و استفاده انحصاری آن متعلق به خریدار است. از سویی، تمایل به کسب سود می‌تواند بر خودمختاری پژوهش‌ها تأثیر بگذارد و ایده فناوری و پیشرفت را در اختیار خود بگیرد. از آثار منفی این جریان می‌توان به کاهش کنترل دولت، رواج فعالیت‌های

۴۵. متأسفانه، واژه سرحدخودکفایی در اصل ۳۰ قانون اساسی تا کنون به‌طور جدی مورد مذاقه و بحث علمی قرار نگرفته است.

تجاری و کارآفرینی به صورت غیر قانونی، کوتاهی در انجام دادن فعالیت‌های بنیادین و اساسی دانشگاه‌ها، تبدیل شدن دانشگاه‌ها به نهاد اقتصادی و تجاری، کاهش کیفیت علمی تحقیقات و گرایش آنها به کسب سود بیشتر و ... اشاره کرد، وضعیتی که نهاد علم و دانشگاه هم‌اکنون درگیر آن است و اثر سیاست کالایی‌سازی دانش را بر آن نمی‌توان انکار کرد.

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای سیاستی زیر ارائه می‌شود:

۱. تغییر سیاستگذاری کلان بخش آموزش عالی از رویکرد بازارمحور و کالایی‌سازی دانش به گسترش عادلانه و دسترسی برابر به آموزش؛
۲. امکان تعامل و مشارکت همه ذینفعان در برنامه‌ریزی و سیاستگذاری حوزه آموزش عالی، به‌ویژه خود دانشگاه‌ها و دانشگاهیان به‌طور روشمند، قانونمند و نهادینه شده در همه مراحل فرایند برنامه‌ریزی (از تقریر مأموریت، تعیین اهداف، نیازسنجی، اولویت‌گذاری، شرح عملیات و بودجه‌بندی، ارزشیابی، تجدید نظر و اصلاحات)؛
۳. کاهش یا حذف تعداد زیاد مراجع موازی در فرایند سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛
۴. سیاستگذاری کیفیت نظام آموزش عالی و حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت، ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگنای مالی؛
۵. تشکیل تیم‌های مستقل و آزاد برای بررسی کیفی دانشگاه‌های خصوصی و تنظیم استانداردهای آموزشی به‌منظور افزایش کیفیت آموزشی این مراکز.

References

1. Abbasi, B., Gholipour, A., Delavar, A., & Jafari, P. (2009). Qualitative research on commercialization on traditional university values. *Science and Technology Policy*, 2(2), 63-76 [in Persian].
2. Alvani, S.M. (2007). *Public Management*. Tehrsm: Ney Publishing [in Persian].
3. Arab Mazar Yazdi, A. (2014). Knowledge, ideology and power: An institutional explanation of the formation and continuity of dominant patterns in Iran's economic policy. *Nasim Bidari Quarterly* [in Persian].
4. Bashirieh, H. (2007). *Reason in Politics*. Tehran: Contemporary View, Third Edition [in Persian].

5. Bourdieu, P. (2007). *Science of science and reflexivity*. Translated into Persian by Yahya Emami, Tehran: Scientific Policy Research Center of the Country.
6. Chomsky, N. (2003). *Profit over people: Neoliberalism and global order*. Translated into Persian by Hassan Mortazavi, Tehran: Another Edition, Second Edition.
7. Compston, H. (Ed.). (2004). *Handbook of Public Policy in Europe: Britain, France and Germany*. Springer.
8. Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
9. Delfrooz, M.T. (2014). *Government and economic development*. Tehran: Agah Publishing, First Edition [in Persian].
10. Terry, E. (2015). The silent murder of the university. Translated into Persian by Khosrow Bagheri, *Journal of Syntax*, University of Arts, 1, 33-43.
11. Emadzadeh, M. (2009). Financing higher education for government and the private sector. Conference Proceedings of the New Approaches and Perspectives on Higher Education, Research Institute for Cultural and Social Studies, Tehran: Ministry of Science, Research and Technology [in Persian].
12. Farasatkah, M. (2009). *Assessing the Quality of Higher Education in Iran: An Application of "Basic Theory" (GT)*. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute [in Persian].
13. Farasatkah, M., Nourshahi, N., & Samiei, H. (2011). *Education article in the report on the social status of Iran: 2001-2009*. Tehran: Rahman Institute [in Persian].
14. Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Effective factors on faculty participation in higher education policy making and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20(4), 29-53 [in Persian].
15. Fathollahi, A., Yamani, A., Sabaghian, Z., Farasatkah, M., & Tabatabaei, M. (2015). Content analysis of higher education development programs focusing on structural and functional changes in the independence of the university system. *Quarterly Journal of Science and Technology Policy*. 7(1)[in Persian].

16. Foucault, M. (2012). *The birth of biopolitics*. Translated into Persian by Reza Najafzadeh, Tehran: Ney Publishing, Second Edition.
17. Ghaneirad, M.A. (2002). The new method of knowledge production: Ideology and reality. *Sociology of Iran*, 15, 28-59 [in Persian].
18. Glover, D., Strabridge, S., & Tavakol, M. (2011). *Sociology of knowledge and science*. Translated into Persian by Shapoor Bahyan et al, Tehran: Samat, Fifth Edition.
19. Abbasi, B., Gholipour, A., & Pirannejad, A. (2007). Unanticipated consequences of customerism and commercialization in higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 13(4), 155- 182 [in Persian].
20. Harvey, D. (2012). *A Brief History of Neoliberalism*. Translated into Persian by Mahmoud Abdullahzadeh, Tehran: Nashr-e Dot, Second Edition.
21. Held, D. (1990). *Models of Democracy*. Translated into Persian by Abbas Mokhber, Tehran: Roshangaran Publications, First Edition.
22. Hewitt, T., et al. (1998). *Industrialization and Development*. Translated into Persian by Tahereh Ghaderi, Tehran: Allameh Tabatabaei University Press, First Edition.
23. Jamshidi, L., & Arasteh, H.R. (2012). Macro requirements for qualitative development of higher education privatization in Iran. *Iranian Higher Education Association Quarterly*, 5 [in Persian].
24. James, S. (2001). The public-private division of responsibility for education. Translated into Persian by by Abdul Hussein Nafisi, *Encyclopedia of Education Economics*, 161-144 [in Persian].
25. Kerlinger, F. (1997). *Foundations of behavioral research*. Translated into Persian by Hassan Pasha Sharifi and Jafar Najafizand, Tehran: Avaye Noor Publication.
26. Kordzadeh Kermani, M. (2001). *Political Economy of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Office of Political and International Studies, Ministry of Foreign Affairs, First Edition [in Persian].
27. Lindblom, Ch. (2009). *The Market System*. Translated into Persian by Mohammad Maljoo, Tehran: Ney Publishing, First Edition.
28. Marx, K. (2015). *Capital*. Translated into Persian by Hassan Mortazavi, Tehran: Lahita Publishing, First Edition.

29. Maljoo, M. (2014). The commodification of higher education in Iran. *New Look Quarterly*, 23 (101), 55-66 [in Persian].
30. Momeni, F. (2007). *Iran's economy during structural adjustment*. Tehran: Naghsh va Negar, First Edition [in Persian].
31. Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2014). Neoliberalism and Commercialization of Education: A Challenge to Moral Education. *Research Journal of Fundamentals of Science and Education*, 14(8), 95-116 [in Persian].
32. Mohammadi, F., Noghani, M., Kermani, M., & Khaleghpanah, K. (2018). Field of education as an irreducible functional affair: Analysis of field of education position in the field of power in Iran. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 10(2), 81-116.
33. Muller, J. (2016). *Mind and Market*. Translated into Persian by Mehdi Nasrollahzadeh, Tehran: Bidgol Publishing, First Edition.
34. Nadirkhanlou, S. (2016). Commercialization of science in Iran. *Critical Considerations, Approach*, (64), 33-44 [in Persian].
35. Osborne, P. (2013). *How to Read Marx*. Translated into Persian by Amir Hoshang Eftekhari Rad, Tehran: New Event, Second Edition.
36. Parkhideh, A. (2008). *Industry and the experience of industrial policy making in Iran before and after the Islamic revolution*. Tehran: Islamic Revolution Documentation Center, First Edition [in Persian].
37. Pearson, P. (2014). *Politics, history, institutions and social analysis in the context of time*. Translated into Persian by Mohammad Fazeli, Tehran: Ney Publishing, First Edition.
38. Polanyi, K. (2012). *The Great Transformation*. Translated into Persian by Mohammad Maljoo, Tehran: Pardis Danesh, First Edition, Chapters 4 to 6.
39. Rabiee, A., & Nazarian, Z. (2011). Factors influencing higher education policy-making with the approach of Article 44. *Rahbord Magazine*, 20(61) [in Persian].
40. Radder, H. (2010). *The commodification of academic research*. The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University, 1-23.

41. Roshan, A.R., Hoseini Lorgani, M., & Ghaemi, F. (2010). Analysis of country development programs in the higher education sector. *Journal of Research in Educational Systems*, 4 (10), 75-96 [in Persian].
42. Saed, L., & Azizi, N. (2020). Analysis of quantitative and qualitative dimensions of policy making in Iran's higher education system. *Siasathaye Rahbordi*, Issue 29 [in Persian].
43. Sandel, M. (2015). *What money can't buy: The moral limits of markets*. Translated into Persian by Hassan Afshar, Tehran: Markaz Publishing, Fourth Edition.
44. Swedenberg, R. (2015). *Economic Sociology*. Translated into Persian by Ali Asghar Saeedi, Tehran: Tisa, First Edition.
45. Tijssen, R.J. (2004). Is the commercialisation of scientific research affecting the production of public knowledge? Global trends in the output of corporate research articles. *Research Policy*, 33(5), 709-733.
46. Tohidfam, M. (2002). *Government and Democracy*. Tehran: Rozaneh Publishing, First Edition [in Persian].
47. Williams, C.C. (2002). A critical evaluation of the commodification thesis. *The Sociological Review*, 50(4), 525-542.

