

Accountability in Higher Education: “Duty” or “Virtue”

Rahim Dehghan* 

Received: 2025/07/13 | Accepted: 2025/08/24

Abstract

Original Research



The core issue addressed in this article is whether accountability in the higher education system should be regarded as a virtue or as a duty. If the aim is to utilize accountability to enhance the quality of education, which approach should frame our discourse on accountability in higher education? Fundamentally, which of these two paradigms—the deontological (duty-based) or the aretaic (virtue-based)—should govern higher education and, consequently, the discourse of accountability within it? This article attempts to clarify the concept of accountability and compare these two approaches, explaining how virtue-oriented accountability differs from duty-oriented accountability. The central idea developed here is that, in contemporary higher education, the prevailing perspective on accountability appears to be predominantly deontological. However, the virtue-based approach—despite certain weaknesses in terms of enforceability—proves to be more effective and faces fewer challenges. The findings indicate that accountability, at least at the elite levels of the higher education system, signifies the agent's sensitivity toward character virtues that cannot be captured by laws and regulations. Therefore, it is preferable to understand accountability—at least at certain levels—as a value and a virtue rather than as a mere obligation. This perspective can prevent accountability from being reduced to a bureaucratic, administrative, and organizational encounter, caught in the crossfire of directive-driven logic and a managerial, bureaucratic outlook.

Keywords

Virtue, Value, Obligation, Ethics, Higher Education, Accountability.

* Associate Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. | r_dehghan@sbu.ac.ir

Dehghan, R. (2024). Accountability in Higher Education: “Duty” or “Virtue”. *Journal of Ethical Studies*, 1(3), 21-40.
doi: [10.22091/jes.2025.13304.1029](https://doi.org/10.22091/jes.2025.13304.1029)

Copyright © The Author

پاسخگویی در نظام آموزش عالی؛ «وظیفه» یا «فضیلت»

رحیم دهقان*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۲ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳

چکیده

مسئله این است که پاسخگویی در نظام آموزش عالی باید به مثابه یک فضیلت مورد توجه قرار گیرد یا به مثابه یک وظیفه؟ اگر بخواهیم پاسخگویی را در جهت ارتقاء کیفیت آموزش در نظر بگیریم، با کدام رویکرد باید از پاسخگویی در نظام آموزش عالی سخن بگوییم؟ اساساً کدام یک از این دو پارادایم فکری تکلیف‌گرا و فضیلت‌گرا باید بر نظام آموزش عالی و به تبع آن بر گفتمان پاسخگویی در این نظام، حاکم باشد؟ در این مقاله، کوشیده‌ام تا ضمن تبیین مفهوم پاسخگویی، این دو رهیافت را با هم مقایسه و توضیح دهم که پاسخگویی فضیلت‌مدار از پاسخگویی تکلیف‌گرا متمایز است. ایده‌ای که قصد دارم آن را پیروانم این است که به نظر می‌رسد امروزه در آموزش عالی، نگاه وظیفه‌گرایانه بر پاسخگویی حاکم است؛ حال آنکه رویکرد فضیلت‌گرا - به‌رغم وجود ضعف‌هایی به جهت ضمانت اجرا - کارآمدتر بوده و با چالش‌های کمتری مواجه است. یافته‌ها نشان می‌دهد، پاسخگویی - دست‌کم در سطوحِ نخبگانی نظام آموزش عالی - به معنای حساسیت‌عامل در قبالِ فضایلِ منشی است که به چنگ قانون و تبصره نمی‌آیند. از این‌رو، بهتر است پاسخگویی - دست‌کم در برخی سطوح - به مثابه ارزش و فضیلت و نه به مثابه الزام فهم شود تا در کشاکش منطق بخش‌نامه‌ای و نگاه سازمانی دیوان‌سالارانه به نوعی مواجهه اداری - سازمانی و بوروکراتیک تبدیل نشود.

کلیدواژه‌ها

فضیلت، ارزش، الزام اخلاقی، آموزش عالی، پاسخگویی.

r_dehghan@sbu.ac.ir

* دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

□ دهقان، رحیم. (۱۴۰۳). پاسخگویی در نظام آموزش عالی؛ «وظیفه» یا «فضیلت». فصلنامه مطالعات اخلاقی، ۱ (۳)، ۴۰-۲۱.

doi: 10.22091/jes.2025.13304.1029

مقدمه

ارتقای سلامت نظام دانشگاهی، امروزه نیازمند بازاندیشی در ابعاد و اجزای آن از جمله «پاسخ‌گویی» است. پاسخ‌گویی در آموزش عالی بخصوص تحت تأثیر عواملی مانند افزایش هزینه‌های تحصیل در دانشگاه، نگرانی از اینکه فارغ‌التحصیلان فاقد دانش و مهارت‌های مورد انتظار در محیط کار باشند، و همچنین پرسش‌هایی درباره میزان یادگیری و ارزش واقعی‌ای که آموزش عالی برای دانشجویان فراهم می‌آورد، امروزه به یک مسئله مهم تبدیل شده است (Leveille, 2006, p. 5). امروزه، موفقیت و توسعه دانشگاه‌ها، منوط به احساس مسئولیت و پاسخ‌گویی در تحقق بهینه امور دانشگاهی است (حاجیان، ۱۳۸۹، ص ۲۲) و پاسخ‌گویی، در صورتی که به صورت درست ترسیم و به کار گرفته شود، می‌تواند استقلال نهادهای دانشگاهی را حفظ کند و در عین حال، شکاف میان آکادمی و عموم جامعه را کاهش دهد (Carey, 2010, p. 2). به رغم این مطلب، مفهوم و سازوکار پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی از جهاتی مبهم است و کمتر پژوهش‌هایی میدانی در جامعه ما در خصوص مؤلفه‌ها، معیار، و وضعیت پاسخ‌گویی انجام شده است. فقدان نظریه‌پردازی در خصوص پاسخ‌گویی در آموزش عالی که قرار است شکوفایی استعدادها و بروز و ظهور خلاقیت‌ها را تسهیل کند و امکان لازم برای تولید دانش و تربیت نیروهای فضیلت‌مند فراهم کند، و انسان متفکر و خلاق را تربیت کند، و زمینه و ارتقاء فضایل انسانی و مدنی را فراهم سازد، با چالش‌هایی مواجه است که ریشه برخی از این چالش‌ها در نداشتن مدل پاسخ‌گویی در آموزش عالی است.

مطابق با نظریه‌های کلان اخلاقی، می‌توان از سه سیستم پاسخ‌گویی مقررات‌محور، پای‌بند به هنجارها و فضایل حرفه‌ای، و نتیجه‌گرا در یک نظام آموزشی سخن گفت (Anderson, 2005, p. 1) «سیستم قانون‌محور» که با محوریت قانون و با تأکید به رعایت مقررات و قوانین آموزشی پیش می‌رود، همان سیستم مطابق با رهیافت تکلیف‌گرا یا وظیفه‌گرا در اخلاق است. «سیستم پای‌بند به هنجارها و فضیلت‌های حرفه‌ای» که از آن می‌توان به «فضیلت‌گرایی» تعبیر کرد، بیش از قانون بر «فضیلت» تأکید دارد؛ هرچند از هنجارها نیز گریزان نیست، اما نه از دریچه الزام و اجبار، بلکه از دریچه فضیلت و ارزش به هنجارهای حرفه‌ای توجه می‌کند.

بر خلاف رویکرد قبل که پاسخ‌گویی را به مثابه یک الزام و تکلیف مورد توجه قرار می‌داد، سیستم فضیلت‌گرا، پاسخ‌گویی را به مثابه یک ارزش مورد توجه قرار می‌دهد. سومین مورد «سیستم فایده‌محور» است که در آن پاسخ‌گویی مبتنی بر نتایج است و نتایج بر اساس یادگیری و خروجی‌هایی که از فرایندهای آموزش و پژوهش در نظام آموزش عالی انجام می‌شود، تعریف

می‌شوند. البته، می‌توان هر سه سیستم را در دو رهیافت وظیفه‌گرا و فضیلت‌گرا مورد بحث قرار داد. دلیل مطلب این است که قلبِ مفهومی وظیفه‌گرایی و فایده‌گرایی، هر دو یکی است. هر دو به دنبال این هستند که «تکلیف» یا «الزام» ما را مشخص کنند، اما اخلاق فضیلت، در پی مشخص کردن تکلیف نیست. از این‌رو، تقابلِ اساسی، بین اخلاق وظیفه و اخلاق فضیلت است (Hoof, 2006, p. 7).

بر این اساس، نظریات مربوط به اخلاق هنجاری که به ما معیار می‌دهد در رفتار، در تقسیم اولیه به دو بخش تقسیم می‌شوند:

الف) نظریات ناظر به الزام: پرسش اساسی در این نظریات این است که چه فعلی را باید انجام دهیم؟ پاسخ‌گویی در مدل وظیفه‌گرا؛ به نوعی پاسخ‌گویی قانونی و نیازمند پذیرش مقررات و اختیار بوروکراتیک است که در دو مدل قابل بررسی است؛ ۱. فایده‌گرایی (وظیفه‌گرایی نتیجه‌گرا) که این نظریات عمدتاً وظایف اخلاقی را تحت یک وظیفه و الزام عام، یعنی بیشینه‌سازی فایده قرار می‌دهند. ۲. وظیفه‌گرایی (وظیفه‌گرایی ناتجیجه‌گرا) که الزاماتی وجود دارند که چه بسا به بیشینه‌سازی فایده هم نینجامند.

ب) نظریات ناظر به ارزش: پرسش اساسی در این نظریات این است که چگونه فردی باشیم؟ پاسخ‌گویی در مدل فضیلت‌گرا، قضاوت و داوری را به خود فرد می‌سپارد. در این مدل، افراد به دلیل خبرگی و ویژگی مهارتی و منزلتی، مورد اعتماد سازمان قرار می‌گیرند و پاسخ‌گویی آنها از نوع اختیاری خواهد بود و این، مدل فضیلت‌گرا خواهد بود.

مسئله این است که پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی، در دو مدل وظیفه‌گرا و فضیلت‌گرا چه تمایزاتی با هم دارند و کدام یک از این دو، مناسب‌تر است تا مدل حاکم باشد؟ سیر مباحث به این شکل است که در قالب سه گام، ابتدا مفهوم پاسخ‌گویی و جایگاه آن در آموزش عالی تبیین خواهد شد. سپس در گام دوم، مقایسه پاسخ‌گویی به مثابه الزام و ارزش انجام خواهد شد؛ در گام سوم، ساز و کارهای ضمانت اجرای تحقق مدل فضیلت‌گرا را بیان خواهیم کرد.

۱. پاسخ‌گویی و جایگاه آن در آموزش عالی

برای پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی، تعریف‌های مختلفی ارائه شده است. برخی پاسخ‌گویی را با نظر به خروجی دانشگاه در رابطه با دانشجویان تعریف کرده و بیان داشته‌اند که «پاسخگویی در

آموزش عالی، روشی نظام‌مند برای اطمینان‌بخشی به ذی‌نفعان داخلی و خارجی است که دانشگاه‌ها و دانشجویان در مسیر دستیابی به اهداف مطلوب حرکت می‌کنند» (Leveille, 2006, p. 8). در این روش، سیاست‌گذاران، استادان و رهبران آموزشی، مدیران، والدین، دانشجویان، کارفرمایان، قانون‌گذاران، انجمن‌های حرفه‌ای، نهادهای اعتباربخشی و دیگر ذی‌نفعان، همگی نقش‌های مهمی در فرایند پاسخ‌گویی ایفا می‌کنند.

البته، اصطلاح «پاسخ‌گویی» آن‌گونه که به‌طور رایج در آموزش عالی به کار می‌رود، طیفی از مسائل سیاست‌گذاری را در بر می‌گیرد که همگی لزوماً به «نتایج تحصیلی دانشجویان» مربوط نیستند. به‌عنوان یک مفهوم کلی در سیاست‌گذاری، این اصطلاح به مسئولیت (و اگر نگوئیم تعهد قانونی) مدیران دانشگاهی و نظام‌های آموزشی، و نیز مقامات دولتی اشاره دارد تا به مسئولان مافوق خود که در نهایت، همان عموم مردم هستند، گزارش دهند که چگونه از منابع مالی عمومی نگهداشت و استفاده کرده‌اند. از این‌رو، مسئولیت حرفه‌ای مقامات دانشگاهی در خصوص نحوه مصرف بودجه عمومی بخصوص در دانشگاه‌هایی که برخی از بودجه خود را از دولت و حاکمیت دریافت می‌کنند، و تولید خروجی‌هایی هم راستا با مأموریت‌ها و متناسب با هزینه‌ها، شامل فرایند پاسخ‌گویی است (Leveille, 2006, p. 34).

بر این اساس، «پاسخ‌گویی یک روش نظام‌مند برای اطمینان دادن به افراد درون و بیرون نظام آموزش عالی است که دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی، و دانشجویان در مسیر تحقق اهداف مطلوب حرکت می‌کنند» (Leveille, 2005, p. 10). از اقتضات این اطمینان‌بخشی این خواهد بود که فرد در هر سطحی از نظام آموزش عالی که باشد حساسیت لازم را داشته و خود را نسبت به این مسئولیت، قابل بازخواست بداند. بنابراین، پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی، لایه‌ها و سطوح مختلفی می‌تواند داشته باشد که لزوماً همگی از یک سنخ نیستند. «پاسخ‌گویی»، به‌عنوان یک مفهوم کلی در سیاست‌گذاری، به مسئولیت مدیران دانشگاهی و نظام‌های آموزشی و همچنین مقامات دولتی اشاره دارد تا به مقام‌های بالادست خود که - در نهایت - مردم هستند، گزارشی از نحوه امانت‌داری‌شان در مصرف منابع مالی عمومی ارائه دهند.

این سطح از پاسخ‌گویی ایجاب می‌کند که آموزش عالی شواهدی ارائه دهد، مبنی بر آنکه، دست‌کم تا حدودی، وظایف و تعهدات خود را محقق ساخته است. در این سطح، اظهارات مربوط به دستاوردهای آموزش عالی باید معطوف به «نتایج» باشد، نه صرفاً «فرایندها»، اما سطحی دیگر از پاسخ‌گویی ناظر به فرایند آموزش و در مورد اساتید دانشگاه است که با فرایند آموزش و یا فرایند تربیت و شاگردپروری مواجه‌اند. در این سطح، به نظر می‌رسد به جهت ظرافت‌هایی که فرایند

تریت دارد، چندان نمی‌توان نتایج و بروندها را به عنوان سنج و معیار پاسخ‌گویی قلمداد کرد. وجود این سطوح، قدری مسئله پاسخ‌گویی را در نظام آموزش عالی دشوار می‌کند و این مسئله را ایجاد می‌کند که هدف یا ایده دانشگاه چیست و باید از دانشگاه انتظار داشت تا چه خروجی را به جامعه ارائه دهد؟ چه کسی (و چگونه) باید اهداف یک مؤسسه یا نظام آموزشی عمومی را تعیین کند؟ در صورتی که هدف دانشگاه، پرورش انسان‌های فضیلت‌مند باشد، چه کسی (و چگونه) باید تعاریف و معیارهای «فضیلت‌مند بودن» را تعیین نماید؟ هزینه‌ها چگونه باید اندازه‌گیری شوند و نتایج باید در چه سطحی باشند تا بتوان آنها را متناسب با هزینه‌ها دانست؟

وجود این مسائل، موجب می‌شود که بحث پاسخ‌گویی را ذیل یک بحث گسترده در خصوص فلسفه آموزش عالی و فلسفه‌های آموزش عالی، یا ایده دانشگاه یا فلسفه دانشگاه ببینیم که توسط فلاسفه بزرگ از جمله افلاطون، یاسپرس (Jaspers, 1959)، کانت، شلایرماخر، فیخته، و به ویژه بسیاری از نظریه‌پردازان در آلمان قرن نوزدهم تحت عنوان ایده دانشگاه^۱ طرح می‌شود. به عنوان مثال، افلاطون فلسفه آکادمی را در نسبتی که با جامعه و جمهور برگزار می‌کند تبیین می‌کند. نیومن^۲، هابرماس^۳، بُردیو^۴، پتر برگر^۵ و ... هر یک به شکل دیگر.

قرار داشتن بحث پاسخ‌گویی ذیل این بحث مهم، قدری پرداختن به خود مسئله پاسخ‌گویی را مشکل می‌کند. در حقیقت، مسئله‌ای که قدری سخن گفتن از «پاسخ‌گویی» را مشکل می‌کند این است که رسالت اصلی دانشگاه چیست؟ آیا تولید علم است؟ آیا تولید و توزیع منزلت است؟ آیا پرورش شهروند خوب و انسان‌های پارسا است؟ پرورش متخصص است یا متفکر؟ فرهنگ‌سازی است؟ و ... و چون رسالت دانشگاه هنوز روشن نیست و قدری در هویت و کارکرد تاریخی دانشگاه و ساختار اجتماعی آن بحث است، طبعاً حیطه و قلمرو پاسخ‌گویی دانشگاه نیز مبهم است.

به نظر می‌رسد که ذیل هر یک از فلسفه‌ها، می‌توان نگاه متفاوتی به مسئله پاسخ‌گویی داشت و به نظر می‌رسد مسئله پاسخ‌گویی در آموزش عالی در صورتی به نحو جامع مورد بررسی قرار داده خواهد شد که ناظر به رسالت‌های مختلفی که ممکن است برای نهاد دانشگاه تعریف شود، این مسئله مورد تحلیل قرار گیرد.

1. The idea of university.
2. Newman.
3. Habermas.
4. Pierre Bourdieu.
5. Peter L. Berger.

۲. مقایسه «پاسخ‌گویی» در دورهیافت فضیلت‌گرا و تکلیف‌گرا

فارغ از اینکه ایده‌دانشگاه چه باشد، دست‌کم دو رویکرد متفاوت وظیفه‌گرا و فضیلت‌گرا را می‌توان نسبت به مسئله پاسخ‌گویی در این نهاد آموزشی اتخاذ نمود. در هر دو رویکرد مذکور پاسخ‌گویی هست، اما جنس پاسخ‌گویی در آنها فرق می‌کند. پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی، در دو مدل وظیفه‌گرا و فضیلت‌گرا چه تمایزاتی با هم دارد و کدام‌یک از این دو، مناسب‌تر است تا مدل حاکم باشد؟ این تمایزها را می‌توان در دوازده مورد تبیین کرد:

۱. در پاسخ‌گویی به مثابه «ارزش»، عقل اخلاقی یا هوشمندی عمومی حاکم است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه عقل دیوانی، منطق بخشنامه‌ای و یا به تعبیر دیگر، امر و نهی سازمانی حاکم است. بر همین اساس، منطق حاکم بر رویکرد تکلیف‌گرا، منطق بخشنامه‌ای، بوروکراتیک و دیوان‌سالارانه است. وظایف و مسئولیت‌ها، قالب امر و نهی سازمانی به خود می‌گیرد و پاسخ‌گویی در قالب همین اوامر و نواهی معنا می‌یابد. پاسخ‌گویی در این رویکرد، در چارچوب مجموعه‌ای از مصوبات معنا می‌یابد.

وجود این منطق، اقتضاء می‌کند که پاسخ‌گویی به مثابه الزام و نه به عنوان یک ارزش مطرح شود. در این رویکرد، محمول‌های گزاره‌ها، «درست» «غلط»، «الزامی»، «مجاز»، «ممنوع» و بیشتر از نوع محمول‌های تکلیفی هستند، بر خلاف رویکرد فضیلت‌گرا که محمول‌ها «خوب و بد»، «استودنی و اسفناک»، «دلیرانه و بزدلانه» و... به نوعی از محمول‌های منشی هستند. به نظر می‌رسد در نظام آموزشی ما و بخش‌نامه‌ها و قوانین و... بیشتر محمول‌های نوع اول بکار می‌روند که باید قدری تجدید نظر شود؛ زیرا «دانشگاه سازمان نیست که بر محور مقررات، الزام‌های حقوقی و مانند آن شکل بگیرد، بلکه نهاد است و بر محور هنجار شکل می‌گیرد» (ذاکر صالحی، ۱۳۹۷، ص ۳۶) باید اجازه داد خودمختاری استاد و دانشجو که شخصیت و هویت او بر آن بنا شده است (Bhattacharya, 2019, p. 226) در موقعیت رشد کند.

۲. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، الگومحوری حاکم است (Winter, 2012, p. 97)، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه قانون‌محوری حاکم است: در رویکرد فضیلت‌گرا، تأکید بر رفتار و منش بسیار قابل توجه است. رویکرد فضیلت‌گرا بیش از آنکه بر تبعیت فرد از قانون اخلاقی تأکید داشته باشد، بر پرورش منش اخلاقی در رفتارهای او توجه می‌کند. در این رویکرد، حیات اخلاقی و آنچه انسان را اخلاقی می‌سازد صرفاً انجام برخی رفتارها و بازایستادن از برخی دیگر نیست، بلکه پرورش منش‌ها و فضایل در درون خود است (نک: ورنون، ۱۳۹۸).

مطابق رویکرد فضیلت‌گرا، استاد اساساً باید در نظام آموزش عالی نقش یک الگو را داشته باشد تا بتواند یک استاد پاسخ‌گو لحاظ شود. در این رویکرد، دانشجو از «الگوی کامل» یاد می‌گیرد و سعی می‌کند خود نیز به الگو تبدیل شود.

از این‌رو، منش و شخصیت استاد در آموزش عالی محوریت دارد و آموزش عالی در صورتی پاسخ‌گو به معنای درست تلقی خواهد شد که بستر لازم را فراهم کند تا دغدغه درجه یک استاد شاگردپروری باشد. دانشگاه در صورتی یک دانشگاه پاسخ‌گو خواهد بود که محیط آن و رفتارهای منشی استاد و مدیر و کارمند و ... به دانشجو فضیلت‌های مدنی نظیر صداقت، بزرگ‌منشی، عشق‌ورزی، پرسشگری، تحمل دیگری، گفت‌وگو و شنیدن منصفانه، را القاء کند و دانشجو بتواند فضایل اخلاقی را تجربه و احساس کند (Nixon, 2008, p. 68).

در رویکرد فضیلت‌گرا، مهارت‌آموزی و تمرین عملی فضیلت پاسخ‌گویی است که اهمیت دارد. در این رویکرد، استاد دانشگاه و دانشجو، به جای پیروی ماشین‌وار از قوانین و احکام اخلاقی کلی (که اقتضاء رهیافت وظیفه‌گراست) با تمرین فضیلت، توانایی داوری و تصمیم‌گیری مستقل در مقاطع حساس را آموخته و محقق می‌سازند. از همین‌رو، در جهت گسترش فضایل در جامعه، به نظر می‌رسد منطق بخش‌نامه‌ای و تکلیف‌محور در آموزش عالی مؤثر نیست و باید به سوی نظام فضیلت‌محور حرکت کرد؛ زیرا

۱.۲. فضیلت‌هایی چون صداقت، تحمل، غمخواری، دلسوزی، گشودگی و پذیرندگی، خلوص، نیکوکاری، مهربانی، سخاوت، انصاف، و پاسخ‌گویی در قالب قانون در نمی‌آیند. به تعبیری، این فضایل آموختنی نیستند، بلکه مهارت‌ها یا فنونی هستند که فرد باید در موقعیت قرار گیرد و آنها را تجربه کند. محاسن اخلاقی از جمله ایشار، محبت، احسان، همدلی و همچنین رذائلی چون عدم خودداری، دورویی، خودخواهی، سوء ظن که ناظر به مهار خود هستند، در چارچوب قانون و تبصره در نمی‌آیند.

برای نمونه، در نظام آموزشی ایران، استادی که تمام شب و روز خود را صرف می‌کند تا از دانشجویی که مشکل روحی روانی و خانوادگی دارد مراقبت کرده و او را حمایت مالی و همراهی عاطفی و مسائل او را حل کند، با کدام شاخص و قانون سنجیده می‌شود؟ استادی که برای اینکه فضیلت‌های انسانی را در جامعه خود نهادینه کند، باید دانشجو را به نمایشگاه کتاب ببرد، به سفر به دل طبیعت ببرد، با او رفاقت کند و برای او وقت بگذارد، میزان زمانی که باید صرف کند و زحمتی که متحمل می‌شود با قانون ارتقاء قابل سنجش نخواهد بود؛ زیرا چنین اموری به چنگ قانون

نمی‌آیند، اما آیا اخلاق فضیلت‌مندانه و حرفه‌ای او اجازه می‌دهد که وقت نگذارد؟ ویژگی اساتید برتر در دانشگاه دست‌کم در رشته‌های علوم انسانی تربیتی باید تأثیر ماندگار عاطفی بر دانشجویان باشد و این امر در رویکردهای وظیفه‌گرا تحقق نخواهد یافت. این امر در رویکرد فضیلت‌گرا تحقق خواهد یافت که مطابق آن، فرد خود به لحاظ منشی خود را در قبال فضایل اخلاقی از جمله امانت‌داری، رازداری، ایثار، حفظ حریم خصوصی، احترام و تکریم افراد و ... مسئول می‌داند، حتی اگر قانون و تبصره در میان نباشد و یا حتی قانون و تبصره خلاف آن را جهت‌دهی کرده باشد.

۲.۲. راه دور زدن قانون در رویکرد تکلیف‌گرا بازتر است. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، مفاهیم اخلاقی عمدتاً مفاهیمی هستند که تحت چارچوب قانون در نمی‌آیند. در نظام‌های قانون‌محور اگر کسی نفوذ و رابطه بیشتری داشته باشد می‌تواند رایزنی کند و محکمه را به نفع خود رقم بزند. تصور کنید شما مسئول کمیته ارتقاء در یک واحد آموزشی هستید و یکی از اعضا هیئت علمی آن واحد را می‌بینید که در طول دوران تحصیل واقعاً شب و روز زحمت کشیده، ده جلد کتاب نوشته و الان طبق قانون، تمام ده جلد یک عنوان به حساب می‌آید و در نتیجه، فرد امتیاز لازم را برای ارتقاء نمی‌آورد. شما در اینجا اخلاقاً موظف هستید از حق وی دفاع کنید، اما به لحاظ قانونی اگر کمک نکردید کسی نمی‌تواند شما را بازخواست کند. یا در موردی دیگر، فرض کنید مدیر گروه هستید و می‌بینید که استاد شما برای پرورش فضیلت در دانشجو شبانه‌روز زحمت می‌کشد و زحمت او در هیچ کجای ساختار این قوانین دیده نمی‌شود. در اینجا نیز با همین معضل مواجه خواهید بود. در چنین سیستمی، حتی انسان‌های ضعیف‌النفس و غیر مؤثر نیز قادر خواهند بود برای انجام ندادن کارهای خود دلیل اقامه کنند و در مسیر ارتقاء قانون‌محور کمی‌گرا، پیشی گیرند.

۲.۳. نگاه به کار خود به عنوان شغل^۱ یا حرفه^۲: در صورت تلاش برای قانونمند کردن تمام رفتارها، افراد کار خوب را نه به خاطر خوبی و درستی آن، بلکه به خاطر تبعیت از قانون انجام می‌دهند. سلطه منطق بخشنامه‌ای بر آموزش عالی به مرور موجب خواهد شد که ذائقه اساتید تغییر کند. به جای اینکه دغدغه وجودی برخی استادان، جامعه و فضیلت‌های فراموش شده، ایجاد فضیلت‌های مدنی، علم، و ... باشد دغدغه آنها افزایش مقالات خواهد شد. در این صورت یک استاد در سازمان، برای اینکه بتواند خود را وفق دهد و مراحل رشد سازمانی خود را طی کند، از دغدغه‌های اصیل خود فاصله می‌گیرد. این امر به مرور سبب می‌شود که معلم یا استاد، به مسئولیت

1. occupation

2. profession

خود به مثابه شغل و نه حرفه نگاه کند. تفاوت بین شغل و حرفه در این است که در شغل، فرد با نگاه سود و منفعت شخصی به کار نگاه می‌کند و نوعی مشی کاسب‌کارانه را طلب می‌کند و محصول دانشگاه را به عنوان کالا می‌بیند (کاظمی، ۱۳۹۷، ص ۶۸)، اما در حرفه به کارکرد خاص آن و وظیفه‌ای که استاد در قبال دانشجو و نظام آموزشی دارد توجه دارد و نوعی مشی جهادگرایانه را طلب می‌کند. اگر استاد دانشگاه به استادی خود به عنوان شغل نگاه کند، تلاشش این خواهد بود که دانشجو را زمینه‌ای قرار دهد تا به کمک او مقاله بیشتری چاپ کند و شهرت و حیثیت اجتماعی او را افزون کند، اما اگر به عنوان حرفه نگاه کند، مسئولیت ارتقاء دانشجو و تقویت فضایل در وجود آن دانشجو را اولویت اول خود قرار خواهد داد؛ هرچند ضررهایی برای شخص وی داشته باشد. در صورت نگاه کردن به استادی به مثابه حرفه، ایثار و کار جهادی تحقق خواهد یافت.

سلطه رویکرد تکلیف‌گرا، افزون بر استاد، ذائقه دانشجو را هم تغییر می‌دهد و موجب می‌شود دانشجو هم به دانشجو بودن خود به مثابه یک شغل بنگرد و تنها دنبال گرفتن نمره خوب و مدرک خواهد بود تا با آن شغل و حقوق مناسبی را دریافت کند. نتیجه این می‌شود که فرایندهای آموزشی و پژوهشی به فرایندهایی صوری بدل شوند (محدثی گیلوایی، ۱۳۹۷، ص ۱۷۴) و دانشجو در حالی که فوق لیسانس دارد و از پایان‌نامه خود دفاع کرده، دانشی در این سطح نصیبش نشده و پایان‌نامه و مقاله‌ای که ارائه کرده، ارزش علمی نوآورانه‌ای برای او و جامعه نخواهد داشت (کاظمی، ۱۳۹۷، ص ۷۲).

۴.۲. رویکرد تکلیف‌گرا بیشتر در سازمان‌هایی بکار گرفته می‌شود که سازمان نسبت با اعضا خود اعتماد کافی را ندارند یا اینکه عملکرد اعضا، به گونه‌ای نبوده که بتوانند اعتماد سازمان را جلب کنند. از این رو، سازمان دست به وضع قوانین می‌زند تا از این طریق خلأ اعتماد را جبران کند. در واقع، یک سازمان برای اینکه بتواند منافع ملی، و منافع آن سازمان را لحاظ کند، چاره‌ای ندارد جز اینکه همه چیز را در چارچوب قانون پیش ببرد.

این امر البته، آسیب‌هایی را به دنبال دارد از جمله اینکه در همین راستا، ممکن است متخصصینی در چارچوب رشته خودشان مسائل را ببینند، و قوانینی را که چه بسا مبتنی بر منافع حرفه‌ای خاص آنهاست و در نهایت، دفاع‌کننده از همان حرفه خاص است وضع کنند و بر کل نظام آموزش عالی تسری دهند. برای نمونه، وضع برخی قوانین و رویه‌ها موجب شده تا در نظام آموزش عالی، دروس عمومی به رغم اهمیتی که دارند به عنوان دروس غیر تخصصی و ناب‌خوردار از اولویت تلقی شوند. نتیجه آنکه در محیط آموزشی به دانشجویان القاء شود که دروس معارف اسلامی که از جمله دروس عمومی هستند را همه بلدند و در دانشجو این پندار حاصل می‌شود که این دروس، اهمیت ندارد. بخشی از این مسئله، ناشی از قوانینی است که از سوی افرادی که تخصصی در علوم انسانی ندارند،

وضع می‌شود.

۵.۲. کیفیت‌ها کمتر در قالب قانون و تبصره و مصوبه قرار می‌گیرند. در واقع، دست قانون به کیفیت نمی‌رسد. از این‌رو، تسلط پارادایم قانون‌گرا و بخشنامه‌ای بر نظام آموزش عالی، موجب توجه بیشتر به کمی‌گرایی به جای کیفی‌گرایی خواهد شد و مدیران بیشتر در پی ارائه آمار تعداد دانشجو، تعداد فارغ‌التحصیلان و ... خواهند و از کیفیت و نحوه تدریس، تولید دانش، کارآمدی اجتماعی و تربیت انسان فضیلت‌مند غافل خواهند شد. «در سیستم‌های پاسخ‌گویی مبتنی بر نتایج که به نوعی در قالب وظیفه‌گرایی قرار می‌گیرد، از گزارش‌های عمومی به میزان بیشتری استفاده می‌شود» (Anderson, 2005, pp. 8-9)، یعنی مدیران می‌کوشند بیشتر از عملکرد خود گزارش و آمار ارائه دهند.

در این صورت، آموزش کیفی از محیط دانشگاه رخت بر بسته و آموزش به عنوان کالایی دانشگاهی خرید و فروش خواهد شد و دانشجو برای دانشگاه به عنوان کالایی اقتصادی تبدیل خواهد شد که هر قدر آورده مالی بیشتری که بتواند به حساب در آید داشته باشد، برای واحد دانشگاهی مطلوب‌تر خواهد بود (محدثی گیلویی، ۱۳۹۷، ص ۵۹).

۳. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، ارزشیابی اشخاص معیار خواهد بود، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، ارزشیابی اعمال اهمیت دارد. به تعبیر دیگر، رویکرد تکلیف‌گرایانه، عمدتاً با ارزیابی اعمال سروکار دارد؛ بر خلاف رویکرد فضیلت‌گرایانه که به نحو منشی بوده و به ارزیابی اشخاص بر اساس منش، مقاصد، و انگیزه‌های آنهاست. انسانی که حاضر است به دیگران پاسخ دهد، در پی شکل دادن به «خود» در ارتباط با «دیگری» است. این بیانگر بلوغ اخلاقی و اجتماعی است. پاسخ‌گویی در این معنا، بخشی از یک منش کلی‌تر به نام «عدالت» یا «امانت‌داری» است. به همین جهت، شیوه‌های ارزیابی در رویکرد فضیلت‌محور قدری مشکل است. در ارزیابی‌های تکلیف‌گرایانه، ارزیابی با تمسک به قوانین و اصول انجام خواهد شد، اما در ارزیابی فضیلت‌گرایانه تمایلات و انگیزه‌ها را نمی‌توان تحت قانون در آورد و مورد سنجش قرار داد.

در ارزیابی‌های تکلیفی، قوانین تحمیل شده از بیرون هستند و محدودیت‌هایی ناخواسته اجرا می‌شود. در رویکرد فضیلت‌محور، ارزیابی‌ها عمدتاً ناظر به این خواهد بود که چه شخصی (خوب یا بد)، آن را انجام داده است، اما در ارزیابی‌های وظیفه‌گرا، ارزیابی ناظر به این است که این فعل آیا مطابق قانون بوده است یا خیر. در صورت اجرای این رویکرد دوم در آموزش عالی، شأنیت و منش و شخصیت استاد، چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

۴. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، بصیرت و تیزبینی است که تعیین‌کننده است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، ماده و تبصره یا تبعیت فرد از قانون است که معیار قرار می‌گیرد. در نظام آموزش عالی فضیلت‌محور، معیار ارزیابی استاد که پاسخ‌گویی وی بر اساس آن انجام می‌گیرد، بصیرت و تیزبینی او و قدرت تصمیم‌گیری وی و حکمت عملی، در موقعیت‌های مرزی است، اما در رویکرد تکلیف‌گرا، اینکه آیا رفتارهای وی با مصوبات و قوانین همخوانی دارد یا خیر به عنوان معیار ارزیابی قلمداد خواهد شد. تکلیف و الزام در این رویکرد اهمیت اولی دارد؛ بر خلاف نگرش فضیلت‌گرایانه که در آن تکلیف و الزام اهمیت ثانوی می‌یابد.

۵. در هر دو رهیافت، «الزام» وجود دارد، اما در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، عنصر بیان‌کننده الزام، وجدان فردی (الزام درونی) خواهد بود، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، کنترل و نظارت (الزام قانونی- بیرونی) تعیین‌کننده است. در رهیافت فضیلت‌گرا، کنترل و نظارت‌ها و ضمانت اجراها به جهت تمرکز بر فاعل، به وجدان خود فرد سپرده می‌شود و این در منطق دانشگاهی از آن جهت که شأنت و شخصیت استاد را به رسمیت می‌شمارد موثر است. به بیان دیگر، در رویکرد فضیلت‌گرا، بیشتر پاسخ‌گویی در بُعد پاسخ‌گو بودن فرد در قبال خود و خداوند متعال، رونق و محوریت بیشتری دارد.

بر خلاف پاسخ‌گویی در رویکرد وظیفه‌گرا که استاد دانشگاه باید (قبل از پاسخ‌گویی در مقابل خدا و وجدان خود) در قبال قانون و نظارت‌های بیرونی و کنترل‌های بیرونیِ دنیایی پاسخ‌گو باشد. به همین منظور، به نظر می‌رسد در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، آزادی انتخاب استاد، محترم شمرده می‌شود و استاد در تنگنای قانون قرار نمی‌گیرد، به او اجازه داده می‌شود تا خلاقیت خود را نشان دهد و از این‌رو، خلاقیت او بیشتر رشد خواهد داشت. در رویکرد فضیلت‌گرا، استاد احساس استقلال و انتخاب و آزادی بیشتری دارد. حس خودفرمانی و خودمختاری در انجام وظایف را احساس می‌کند و این احساس، رشد خلاقیت را در پی خواهد داشت. خوشبختانه برخی عهدنامه‌های لحاظ شده در نظامنامه اخلاق آموزش، وجدان درونی افراد نه الزام‌ها و کنترل و نظارت‌های بیرونی را نشانه گرفته است.^۱

۶. با توجه به توجه اخلاق فضیلت به افعال فرا وظیفه، در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، عمل‌محوری گاهی فراتر از قانون می‌رود و فرد فراتر از وظیفه خود عمل می‌کند (Van Hooft, 2006, p. 47)، اما در پاسخ‌گویی به مثابه «وظیفه» فعالیت شفاف در چارچوب قانون، معیار خواهد بود. در چارچوب

۱. نک: بخش «عهدنامه اخلاقی دانشجویان»، و «عهدنامه اخلاقی اعضاء هیئت علمی» در معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، نظامنامه اخلاق آموزش، بهمن ۱۳۹۹.

تریت اخلاقی فضیلت‌گرا، تمام اوقات یک روز دانشگاه - چه در کلاس چه خارج آن - برای استاد اهمیت دارد و می‌کوشد تا برای تمام این اوقات برنامه داشته و نسبت به آنها حساسیت داشته باشد. تعیین فرصت‌های مشخص فراتر از مسئولیت سازمانی و قرار دادن آن به عنوان برنامه دانشجوی، برای گفت‌وگو و بحث در مورد مسائل مرتبط و پاسخ‌گویی به سؤالات اخلاقی و نیازهای دانشجویان، با رویکرد فضیلت‌گرایانه سازگار است؛ در حالی که در رویکرد وظیفه‌گرا، استاد تنها در چارچوب وظایف تعیین شده از سوی قانون با دانشجو تعامل دارد.

۷. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، اثربخشی، و اهمیت نداشتن پاداش مشهود است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، عمل به وظایف و توجه به سیستم پاداش‌دهی، قابل توجه است. معمولاً در سازمان‌های وظیفه‌گرا، پاداش‌هایی (مادی و غیرمادی) که به افراد داده می‌شود، بر اساس اثربخشی فعالیت‌های آنان نیست، بلکه متناسب با پایبندی آنان به وظایفی است که می‌تواند اثربخش هم نباشد و چه بسا اثر عکس نیز داشته باشد. این در حالی است که در سیستم فضیلت‌گرا، به سیستم پاداش‌دهی برای تشویق کارکنان به منظور ادامه وظایفشان احتیاج چندانی نیست؛ هرچند البته، تشویق اثر خود را دارد.

۸. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، مقاومت در مقابل عدم تغییر، مشهود است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، مقاومت در مقابل تغییر دیده می‌شود. از این‌رو، تحول، لازمه رهیافت فضیلت‌محور است. سازمان مبتنی بر رهیافت وظیفه‌گرا، با توجه به وظایف از پیش تعریف شده انعطاف‌پذیری کافی برای تطبیق سریع وظایف را ندارند. در این نوع سازمان، تغییرات با هزینه زیاد و با مقاومت بالا انجام می‌گیرد و کارکنان کمترین انگیزه برای توسعه و بهبود سازمان خود دارند. به عنوان نمونه، پس از اعتراض زیاد نیروها بر تغییر، گفته می‌شود پیشنهادها خود را در جهت بازبینی قوانین ارائه دهید تا بررسی شود. آن پیشنهادها هم در یک فرایند بوروکراتیک گرفتار می‌شود و بعد از مدتی تا بخواهد به نتیجه منجر شود، مدیر یا مسئول سازمان تغییر کرده و دوباره اتفاق نمی‌افتد. این در حالی است که در سازمانی که پاسخ‌گویی و روش‌های ارزیابی در پارادایم ارزشی و فضیلت‌محور پیش می‌رود، به جهت اینکه منطقِ بخشنامه‌ای بر آن حاکم نیست، ظرفیت تحول بیشتر است.

۹. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، وجود موقعیت‌های تعارض منافع یا وجود ندارد و یا احتمال کمی برای تحقق آن وجود دارد، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، وجود تعارض‌های محتمل قابل توجه‌اند. دلیل مطلب این است که در رهیافت وظیفه‌گرایانه، وظیفه‌ها به صورت مستقل مورد توجه قرار می‌گیرند و قانون‌ها بسیار است و از این‌رو، تعارض قوانین به وجود می‌آید. به همین جهت

در سازمان‌هایی که رهیافت تکلیف‌گرا بر آن حاکم است، گاهی معلوم نیست که بالاخره چه کسی باید پاسخ‌گو باشد. طبیعی است سیستم آموزش عالی باید موقعیت‌های تعارض منافع را از درون خود حذف کند و آنها را کاهش دهد. به جای اینکه با وضع قانون بخواهد این تعارض منافع را مدیریت کند، باید از اساس به گونه‌ای فرهنگ‌سازی کند که اساساً این تعارض منافع در سیستم کمتر شود.

۱۰. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، اهداف متغیّرند، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، اهداف ثابت سیستماتیک وجود دارد. به بیان دیگر، در سیستم فضیلت‌محور، به تناسب موقعیت‌ها و زمانه و شرایط، اهداف کوتاه‌مدت و میانی تغییر می‌یابند، حال آنکه در رهیافت وظیفه‌گرا، اهداف روشنی مشخص شده‌اند، مدیران فرایندها را به طور دقیق تنظیم می‌کنند و ضرب‌الاجل‌هایی را مشخص می‌کنند تا هر یک از اعضاء سازمان، سهم خود را از پروژه در زمان تعیین شده تحویل دهند و در قبال وظیفه خود پاسخ‌گو باشند.

۱۱. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، اصل بر «اعتماد» است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، اصل بر عدم اعتماد است: اتخاذ رهیافت فضیلت‌گرا می‌تواند موجب ایجاد اعتماد، صداقت و آزاداندیشی در سازمان شود. این امر خُرسندی و مسرت را در بین کارکنان افزایش خواهد داد و در نتیجه موجب افزایش عملکرد در سازمان خواهد شد. در حقیقت، بر خلاف رهیافت فضیلت‌گرا، در رهیافت وظیفه‌گرا، اصل بر عدم اعتماد است و از این‌رو، به جهت حفظ و کنترل شرایط در جهت دست یافتن به اهداف، دائماً بخشنامه و تبصره صادر و ابلاغ می‌شود و چنین حالتی، نتیجه‌اش بی‌اعتمادی، فردگرایی خودخواهانه، تکلیف‌گرایی سرد و بی‌روح، و بی‌اخلاقی زیر نقاب قانونی بودن خواهد بود. این امر نشان می‌دهد که ارتباط مستقیمی بین مؤثر بودن رویکرد فضیلت‌گرا و بالا رفتن نرخ اعتماد و شاخص رضایتمندی وجود دارد.

۱۲. در پاسخ‌گویی به مثابه ارزش، تیت رضایت الهی است، اما در پاسخ‌گویی به مثابه وظیفه، نیت عمل در درجه اول عمل کردن مطابق بخشنامه‌ها برای رسیدن به اهداف سازمانی است و تیت الهی در ضمن آن واقع می‌شود. اینکه خدامحوری و انجام امور برای رضایت الهی به عنوان هدف غایی در فعالیت‌های کارکنان آموزش عالی در سطوح مختلف کجاست؟ می‌تواند تمایز این دو رهیافت را تا حدودی نشان دهد.

مقایسه مذکور در امر پاسخ‌گویی مهم است تا بر اساس آن بتوانیم قضاوت کنیم که آیا پاسخ‌گویی، فضیلت است یا وظیفه؟ جدول ذیل تفاوت‌های مذکور را به نحو اجمال بیان خواهد کرد:

پاسخ‌گویی به مثابه «فضیلت» (ارزش)	پاسخ‌گویی به مثابه «وظیفه» (الزام)
عقل اخلاقی / هوشمندی عمومی	عقل دیوانی / منطقی بخشنامه‌ای
الگومحوری	قانون‌محوری
ارزیابی اشخاص	ارزیابی اعمال
بصیرت و تیزبینی / تأکید بر رفتار و منش	ماده و تبصره / تبعیت فرد از قانون
وجدان فردی (الزام درونی)	کنترل و نظارت (الزام قانونی - بیرونی)
اهداف متغیر	اهداف ثابت سیستماتیک
شفافیت به تناسب /	شفافیت مطلق /
عمل محوری گاهی فراتر از قانون	فعالیت در چارچوب قانون
اثر بخشی / اهمیت نداشتن پاداش	عمل به وظایف / توجه به سیستم پاداش‌دهی
مقاومت در مقابل عدم تغییر	مقاومت در مقابل تغییر
بدون تعارض	وجود تعارض محتمل
اصل اعتماد	اصل بر عدم اعتماد
نیت رضایت الهی	نیت عمل بر اساس اهداف سازمانی

۳. فضیلت‌گرایی و ضمانت اجرای تحقق

پرسش مهمی که ممکن است مطرح شود این است که اگر پاسخ‌گویی به عنوان فضیلت اخلاقی باشد، چه تضمینی برای تحقق آن در جامعه وجود دارد؟ به بیان دیگر، اگر پاسخ‌گویی تنها یک فضیلت اخلاقی باشد (و نه تکلیف الزام‌آور)، چه چیزی ضمانت تحقق آن را در سطح جامعه فراهم می‌کند؟ پاسخ به این پرسش، چندلایه و تحلیلی است:

۳.۱. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، رویکرد فضیلت‌گرا به ضمانت اجرای تحقق

ارزش‌های اخلاقی توجه دارد، اما بیش از ضمانت اجرای بیرون به ضمانت درونی توجه دارد. در سنت فضیلت‌گرایانه، مانند اخلاق ارسطویی یا اسلامی، فضیلت‌ها را باید با پرورش شخصیت اخلاقی به دست آورد؛ نه با الزام یا زور. از این رو، پاسخ‌گویی به عنوان فضیلت، تنها زمانی در نظام آموزش عالی گسترش می‌یابد که انسان‌ها در نهادهای مختلف از جمله خانواده، و آموزش و پرورش تربیت اخلاقی دیده باشند.

بنابراین، در رهیافت فضیلت‌گرا، ضمانت تحقق فضیلت‌ها، قانون و مجازات نیست، بلکه «احساس شرم»، «احترام به خود» و «وجدان اخلاقی» درونی شده است. در محیط دانشگاهی که پاسخ‌گو نبودن به مثابه بی‌احترامی یا بی‌نزاکتی تلقی شود، حتی بدون الزام قانون، فشار اجتماعی سبب تحقق و رشد این فضیلت خواهد شد. بر اساس این رویکرد، پاسخ‌گویی یک تکلیف اخلاقی درونی است که به اقتضای آن، فرد وظیفه خود می‌داند که نسبت به دیگری توضیح دهد که چرا چنین کرده یا نکرده است. این تکلیف به‌ویژه وقتی پررنگ می‌شود که شخص در جایگاه قدرت، مسئولیت، یا برتری برای نمونه، رئیس دانشگاه قرار گیرد. در این چارچوب، آن‌گونه که افرادی چون لویناس معتقدند، «پاسخ‌گویی» یک تعهد بنیادین نسبت به دیگری است و من پیش از آنکه انتخاب کنم که پاسخ بدهم یا نه، خود حضور دیگری مرا در وضعیت پاسخ‌گویی قرار می‌دهد. در این رویکرد، فرد با پاسخ‌گو دانستن خود در قبال دیگری، وجود خود و خوبی‌های خود را تحقق می‌بخشد و هویت وجودی خود را در قالبی فضیلت‌مندانه ابراز می‌کند (Levinas, 1969, p. 200). بر این اساس، پاسخ‌گویی در مقابل تکالیف و وظایفی که فرد بر خودش می‌پذیرد معنا می‌یابد و از این رو، پاسخ‌گویی می‌تواند تعهدی نهادینه شده در درون فرد باشد.

۳.۲. در جهت تحقق فضیلت پاسخ‌گویی، نهادهای آموزشی می‌توانند ساختارهایی برای تحقق این فضیلت در سازمان ایجاد کنند، به این معنا که اگر چه پاسخ‌گویی به مثابه فضیلت، الزام‌آور نیست، اما در عین حال، نهاد دانشگاه از طریق راه‌هایی غیر از الزام قانونی، می‌تواند آن را ترویج کنند. برای نمونه، دانشگاهی که استادان را به پاسخ‌گویی در برابر دانشجویان تشویق می‌کند (حتی اگر الزام قانونی نباشد)، فرهنگ پاسخ‌گویی را نهادینه می‌کند و نشان می‌دهد که عمل کردن بر اساس فضیلت‌ها آسان‌تر و پاداش‌دارتر از نادیده گرفتن آنهاست. «دانشگاه‌ها باید فضیلت‌هایی مانند پاسخ‌گویی را از طریق آموزش و فرهنگ‌سازی درونی کنند» (Nixon, 2008, p. 45). در صورت نهادینه شدن فرهنگ پاسخ‌گویی، اگر همکاران، مدیر گروه و دانشجویان، پاسخ‌گویی را یک ارزش بدانند، فشار اجتماعی مثبتی ایجاد می‌شود. در این سطح، فضیلت پاسخ‌گویی از طریق «انتظار اجتماعی» تقویت می‌شود و استاد «پاسخگو بودن» را بخشی از شأن علمی خود - نه صرفاً

وظیفه‌ای اداری - خواهد دانست و از همین‌رو، بیان شده است که «رهبران دانشگاهی با تجسم فضیلت‌هایی مانند پاسخ‌گویی، می‌توانند این ارزش‌ها را در میان اعضای هیئت علمی ترویج دهند. فضیلت‌های رهبران، انگیزه‌ای برای حرکت پیروان به سوی نیازهای عالی‌تر مانند خودشکوفایی فراهم می‌آورد» (Hular Aguilin, 2021, p. 23). از طرفی، خود اعضای هیئت علمی نیز به دلیل برخورداری از دانش و آگاهی بالا و همچنین بهره‌گیری از نقش تأثیرگذارشان بر دانشجویان و دیگر کُنش‌گران اجتماع علمی، می‌توانند دانشگاه را به سمت پاسخ‌گویی سوق دهند (حاجیانی، ۱۳۸۹، ص ۲۶). چنین دانشگاهی، این طریق می‌تواند به عنوان نهاد فضیلت‌ساز قلمداد شود.

۳.۳. درست است که قلبِ مفهومی اخلاق فضیلت، بر خلاق رهیافتِ وظیفه‌گرا «تکلیف» یا «الزام» نیست، اما به معنای عدم توجه به جایگاه الزام در اخلاق فضیلت نیست. این گونه نیست که تصوّر شود که اساساً «الزام» در اخلاق فضیلت جایگاهی ندارد. «اخلاق فضیلت»، هم به الزام درونی توجه دارد و هم به تناسب موقعیت و شرایط، گاهی لازم می‌داند بین «فضیلت» و «قانون» پیوند برقرار شود. در بعضی موارد، لازم است فضیلتی چون پاسخ‌گویی، در موقعیت‌های خاص به الزام قانونی تبدیل شود. برای نمونه، پاسخ‌گویی مسئولان که در سطح دانشگاه وظیفه اجرایی دارند غیر از پاسخ‌گویی استاد در کلاس درس است. به جهت متفاوت بودنِ سنخ فعالیتِ استاد در مقام معلّم با فعالیت او به عنوان مدیر، سطح الزام در مسئولیت‌های مدیریتی متفاوت است و پاسخ‌گویی در اینجا سطح بالاتری از الزام را طلب می‌کند. مدیران دانشگاهی و نیز مقامات دولتی موظف هستند تا به مردم گزارش دهند که چگونه از منابع مالی استفاده کرده‌اند. آنها در خصوص نحوه مصرف بودجه عمومی بخصوص در دانشگاه‌هایی که برخی از بودجه خود را از دولت و حاکمیت دریافت می‌کنند، در قبال خروجی‌هایی هم‌راستا با مأموریت‌ها و متناسب با هزینه‌ها ملزم به پاسخ‌گویی هستند. از این‌رو، این چنین نیست که الزام به پاسخ‌گویی در سطوح دانشگاهی بر اساس رهیافت فضیلت‌گرایانه به کلی کنار گذاشته شود، بلکه منظور این است که سنخ الزام در سطوح مختلف دانشگاهی متناسب با شأن اخلاقی افراد و جایگاه‌ها متفاوت است و برای هر فرد و هر سطحی پاسخ‌گویی متناسب با همان فرد و در همان سطح مورد انتظار است. حتی در سطح استاد نیز مواردی چون پاسخ‌گویی استاد به دانشجو در فرایند اعتراض به نمره یا قضاوت علمی به عنوان یک تکلیف قانونی، حداقلی از پاسخ‌گویی را تضمین می‌کند؛ هرچند عمق اخلاقی آن که پاسخ‌گویی او در قبال نیازهای آموزشی و تربیتی فرزندان این مرز و بوم، نه به عنوان الزام، بلکه به عنوان ویژگیِ منشیِ درونی و فضیلت حاصل می‌شود.

بنابراین، تضمین تحقق پاسخ‌گویی به‌عنوان فضیلت، الزاماً از جنس الزام نیست، بلکه از جنس طراحی زیرکانه‌ای از تعامل اخلاق، ساختار، و نهادینه‌سازی درونی است. امروزه برخی معتقدند که «در دانشگاه‌های ایران، بیشتر فرهنگ بوروکراتیک حاکم است» (ذاکر صالحی، ۱۳۹۷، ص ۳۵). برای فاصله گرفتن از این ایده، باید از الگوی پاسخ‌گویی تکلیف‌گرا که به نگاه سازمانی و بوروکراتیک به دانشگاه می‌انجامد، فاصله گرفت و به سمت الگوی فضیلت‌گرا که بر درونی‌سازی فضیلت پاسخ‌گویی تأکید دارد حرکت کرد. برای درونی‌سازی فضیلت «پاسخ‌گویی» در میان استادان و مدیران دانشگاهی، باید اقداماتی چون تربیت و آموزش مستمر و برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی با محوریت فضیلت‌های اخلاقی؛ الگوسازی از طریق رهبری، تقویت مشارکت اجتماعی و تشویق استادان به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و خدمات عمومی و ارزیابی و بازخورد مستمر را دنبال نمود.

نتیجه‌گیری

پاسخ‌گویی در ساده‌ترین حالت، یک تکلیف اخلاقی است، اما در شکل عالی خود، یک فضیلت اخلاقی است. بررسی مقایسه پاسخ‌گویی در دو رهیافت فضیلت‌گرا و وظیفه‌گرا نشان می‌دهد که هر یک از دو رهیافت نسبت به مسئله پاسخ‌گویی مزایا و معایبی دارند. با این همه به نظر می‌رسد نگاه فضیلت‌گرایانه به مسئله پاسخ‌گویی به جهت توجه به هوشمندی عمومی، ضمانت اجرای درونی (الزام درونی)، ایجاد زمینه برای انجام افعال فراوظیفه توسط فاعل فضیلتمند، تکیه بر اصل اعتماد، و توجه به رضایت الهی از ظرفیت بیشتری برای کارایی در آموزش عالی برخوردار است. از این‌رو، اگر قرار است از پاسخ‌گویی در نظام آموزش عالی سخن گفته شود، بهتر است پاسخ‌گویی به مثابه فضیلت طرح شود؛ زیرا حاکمیت منطق بخشنامه‌ای، بوروکراتیک و دیوان‌سالارانه، مسئله پاسخ‌گویی در نظام آموزشی را با مشکل مواجه می‌سازد. البته، با توجه به چندلایه بودن مسئله پاسخ‌گویی، به تناسب سطوح مختلف عوامل دانشگاهی، سطح پاسخ‌گویی در دو رهیافت وظیفه‌گرا و فضیلت‌گرا در یک فرایند فازی متفاوت خواهد بود. از همین‌رو، نوع و سطح و چگونگی پاسخ‌گویی مسئولانی که در سطح دانشگاه وظیفه اجرایی دارند، غیر از پاسخ‌گویی استاد در کلاس درس است. به جهت متفاوت بودن سطح فعالیت استاد در مقام معلم با فعالیت او به عنوان مدیر، سطح الزام در مسئولیت‌های مدیریتی متفاوت است و پاسخ‌گویی در اینجا سطح بالاتری از الزام را طلب می‌کند.

فهرست منابع

حاجیان، ابراهیم و همکاران. (۱۳۸۹). اخلاق در آموزش عالی. تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام، مرکز تحقیقات استراتژیک.

ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۹۷)، مسائل آموزش عالی ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

کاظمی، عباس. (۱۳۹۷). دانشگاه؛ از نردبان تا سایبان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

محدثی گیلوایی، حسن. (۱۳۹۷)، حکایت دانشگاه، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۹). نظامنامه اخلاق آموزش، با مشاوره انجمن علمی اخلاق کاربردی ایران. چاپ اداره کل روابط عمومی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

ورنون، مارک. (۱۳۹۸). زندگی خوب: ۳۰ گام فلسفی برای کمال بخشیدن به هنر زیستن. (ترجمه: پژمان طهرانیان). تهران: نشر نو.

- Anderson, jo Anne (2005). Accountability in education, *International Academy of Education Planning* (IIEP) .
- Bhattacharya, D. (ed) (2019). *The Idea of the University; Histories and Contexts*, New York, Routledge, First published .
- Carey, Kevin & Mark Schneider (eds) (2010), *Accountability in American Higher Education*, United State, Palgrave Macmillan .
- Connors, R. Tom, S. Craig H. (1994). *The Oz Principle: Getting Results through Individual and Organizational Accountability*, Prentice Hall Press .
- Hooft, Stan van (2006), *Understanding virtue ethics*, Acumen, Malta by Gutenberg Press .
- Hular Aguilin, Maria Adiel& Aliza Racelis (2021), *Virtuous Leadership for the New Normal: Identifying Leadership Virtues in a Philippine Leadership Program*, Philippine Academy of Management E-Journal, Vol 4, NO 1, April 2021 .
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of University*, edited by Karl W. Deutsch, preface by Robert Ulich, Translated by H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt, United States of America, Beacon Press .
- Leveille, David E (2005), *An Emerging View on Accountability in American Higher Education*, Research & Occasional Paper Series: CSHE. 8. 05, University of California, Berkeley .
- Leveille, David E (2006), *Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change*, University of California, Berkeley .
- Levinas, Emmanuel (1969), *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, A. Lingis (trans.) Pittsburgh, PA: Duquesne University Press .
- Nixon, Jon (2008). *Towards the Virtuous University, The Moral Bases of Academic Practice*, New York, Routledge, First published .
- Winter, M. (2012). *Rethinking Virtue Ethics*, London, Springer.