

A Historical Perspective on the Virtue of Accountability in Higher Education in Europe and the United State

Maryam Banahan

Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology Studies,
Alzahra University, Tehran, Iran. banahan@alzahra.ac.ir

Abstract

Introduction and Objectives: In today's world, higher education assumes a pivotal role in advancing the social, economic, and cultural development of nations, with universities carrying significant responsibilities in achieving strategic societal goals. Amid rapid technological transformations, growing informational complexities, and challenges such as artificial intelligence and academic misconduct, the necessity of reinforcing ethical frameworks and embedding the virtue of accountability in universities has become more critical than ever. Accountability extends beyond legal requirements, being rooted in moral and cultural values that foster transparency, public trust, and a balance between rights and duties within the organizational structure of higher education. As such, it underpins the enhancement of teaching and research quality while strengthening institutional legitimacy and cohesion in relation to diverse stakeholders, including students, policymakers, and society. Despite centuries of debate over university autonomy and the role of the state, accountability has remained an essential bridge between universities and their communities. While it yields important benefits—such as raising standards and curbing abuses of power—it also raises concerns about its potential to constrain trust and academic freedom. Nevertheless, in what has often been described as the “Age of Accountability,” a critical analysis of this concept and its implications for the transformation of higher education is indispensable. The present study aims to examine the nature and dimensions of accountability, offering a historical perspective on how it has been understood and practiced in European and American universities, and to identify to whom and for what purposes universities have been held accountable across different historical periods.

Research Methodology: The present study seeks to explain the nature and dynamics of the virtue of accountability within a historical context. Methodologically, it adopts a qualitative research design that emphasizes meaning-making and an in-depth understanding

Cite this article: Banahan, M.(2025). A Historical Perspective on the Virtue of Accountability in Higher Education in Europe and the United State. *Interdisciplinary Studies in Ethics*, 1(1), p. 145-168.
<https://doi.org/10.48308/jiethics.2025.239744.1006>

Received: 2024/11/04 ; **Received in revised form:** 2024/12/02 ; **Accepted:** 2024/12/29 ; **Published online:** 2025/04/09
Article type: Research Article jiethics.sbu.ac.ir

of phenomena rather than quantitative measurement. Through the systematic analysis of historical documents and reports, the research explores structural, cultural, and institutional transformations in universities across time. This qualitative historical approach enables the reconstruction of continuities and shifts in events and developments, as well as their critical examination, in order to gain a deeper understanding of how the concepts and practices of accountability have evolved within higher education. As noted by Yemini-Dozi Sorkhabi (2013), such an approach allows the researcher to reconstruct past realities by reviewing and interpreting relevant sources, thereby tracing the transformation of organizational behaviors, structures, and values over time. The method involves collecting and analyzing written documents, archival materials, university mission statements, and policy reports, which are interpreted systematically to construct a comprehensive and evidence-based account of the evolution of moral accountability. As a fundamental rather than applied inquiry, the study aims to advance theoretical knowledge about the concept of accountability and its role in higher education, rather than providing immediate practical solutions. Particular attention is given to examining the historical approaches of American and European universities toward accountability as a moral virtue, analyzing the role of organizational ethical culture, and clarifying the social and political conditions that have influenced higher education as an institution over time. This methodological orientation thus enables both the reconstruction of historical realities and the theoretical deepening of the relationship between accountability, ethics, and the mission of universities.

Findings: Since the 1980s, accountability has emerged as a prominent ethical and institutional component in higher education in Europe and the United States, gradually acquiring new dimensions over time. With the growing emphasis on universities' responsibility, the boundary between academic freedom and accountability has increasingly become contested. The findings indicate that the idea of university autonomy, rooted in the Enlightenment, can no longer persist without the acceptance of moral accountability. Contemporary universities face mounting pressures from governments, civil society, philanthropists, and even students, all of whom demand transparency, effectiveness, and responsibility. The study shows that the movement of European and American universities toward moral accountability has been shaped by the complex interaction of historical, social, political, and economic factors across three key stages: the pre-nation-state era, the nation-state era, and the era of globalization. In the first stage, universities were traditional institutions under the authority of the Church, with the primary mission of training religious elites. With the Renaissance and the Enlightenment, however, humanistic values, scientific freedom, and the personal role of professors enhanced internal accountability. In the second stage, with the rise of nation-states and the expansion of governments' social responsibilities, universities were expected to contribute to nationalization, democratization of education, and the provision of public services, thereby assuming greater accountability to the state and society. In the third stage, the age of globalization and the information society, the missions of internationalization in teaching, research, and public service, along with the emergence of transnational institutions, created new pressures for transparency, accountability, and ethical responsibility. In this context, moral accountability is recognized as a vital strategy for safeguarding the legitimacy, quality, and social responsibility of

universities in modern and postmodern worlds.

Discussion and Conclusion: A historical examination of the virtue of accountability in American and European universities reveals that these institutions have faced similar challenges in balancing academic autonomy with social responsibility throughout their development. European universities, with deep roots in medieval and Renaissance traditions, initially fostered accountability internally within their organizational structures and gradually extended it toward society and the state. In contrast, American universities, emphasizing research orientation and relative independence, have progressively adapted their accountability frameworks in response to pressures from governments, civil society, and various stakeholders. This historical trajectory indicates that accountability is not merely an administrative obligation but rather an ethical and institutional process shaped and sustained within specific cultural, political, and social contexts. Moreover, the tension and interplay between academic freedom and moral accountability in universities of both regions have played a key role in forming organizational identity and legitimacy. In light of increasing pressures from globalization and technological change, institutionalizing this virtue emerges as a critical strategy for maintaining a balance between responsibility and academic independence. Ultimately, the study underscores that the development of institutional mechanisms grounded in moral accountability is indispensable for achieving ethical and sustainable universities in the contemporary era. A deeper understanding of the relationship between rights and duties in higher education can guide fundamental transformations in policy-making, organizational culture, and university performance, thereby enhancing both the quality of teaching and research and the capacity of universities to meet diverse societal expectations.

References

- Altbach, P. G. (2018). *Student Politics in America: A Historical Analysis*. Journal of Higher Education, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351306164>
- Anechiarico, F. and Jacobs, J. (1994). Visions of corruption control and the evolution of American public administration. Political science, *Public Administration Review*. <https://doi.org/10.2307/976432>
- Barber, W. J. (1988). *Breaking the Academic Mould: Economists and American Higher Learning in the Nineteenth Century* (ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169–180.
- Beury, C. E. (1936). The Mission of the Modern University, *The Journal of Higher Education*, 7(9) (Dec., 1936), 469–474.
- Bovens, M. (2007). Analyzing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447–468.
- Clark, W. (2006). *Academic charisma and the origins of the research university*. The University of Chicago Press.
- Curran, S. R. (2002). Agency, accountability, and embedded relations: 'What's love got to do with it?' *Journal of Marriage & Family*, 64(3), 577–584.
- Delanty, G. (1998). The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge? *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 12(1), 3–25.

- Diamond, L. (1999). Institutions of accountability. *Hoover Digest*. Retrieved from <https://www.hoover.org/research/institutions-accountability>
- Dubnick, M. (2002). Seeking salvation for accountability. Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Political Science Association, August 29–September 1, Boston.
- Fallis, G. (2004). *The mission of the university*. Department of Economics and Division of Social Science, York University, Toronto, Canada.
- Gichuru, E. N. (2023). Ethical standards in higher education. *KIU Journal of Education*, 3(2), 98–114. <https://doi.org/10.59568/KJED-2023-3-2-11>
- Grant, E. (2005). History of universities, Volume XX/2. In M. Feingold (Ed.), *Oxford University Press*. California Institute of Technology.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Kerr, C. (1995). *The uses of the university* (4th ed.). Harvard University Press.
- Leveille, D. E. (2006). *Accountability in higher education: A public agenda for trust and cultural change*. University of California, Berkeley.
- Marchand, S., & Stoner, J. (2012). A brief history of accountability in higher education. *Phi Kappa Phi Forum*, 92(1). Social Science Premium Collection.
- Mulgan, R., & Uhr, J. (2001). *Accountability and governance*. Graduate Program in Public Policy, Australian National University.
- Mulgan, R. (2000). 'Accountability': An ever-expanding concept? *Public Administration*, 78(3), 555–573.
- Munro, R. (1997). *Power, conduct and accountability: Re-distributing discretion and the new technologies of managing*. University of Manchester, UK: The 5th Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference.
- Polster, C. (2000). The future of the liberal university in the era of the global knowledge grab. *Higher Education*, 39, 19–41.
- Resnik, D. B. (2020). What is ethics in research & why is it important? National Institute of Environmental Health Sciences. Retrieved from <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Romzek, B. S., & Dubnick, M. J. (2000). Accountability. In J. M. Shafritz (Ed.), *Defining public administration: Selections from the international encyclopedia of public policy and administration*. Westview Press.
- Romzek, B. S., & Ingraham, P. W. (2000). Cross pressures of accountability: Initiative, command, and failure in the Ron Brown plane crash. *Public Administration Review*, 60(3), 240–253.
- Saleh, J., Basnan, N., Ahmad, A., & Mohd Amir, A. (2023). A thematic review on accountability index publications. *Asian Journal of Accounting and Governance*, 20, 28–47.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), January/February 2006.
- Smith, W. C., & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 193–205.
- Smith, W. (2010). *Public universities and the public sphere*. Palgrave Macmillan.
- Trow, M. (1996). *Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective*. University of California, Berkeley.
- Ward, K. (2003). Faculty service roles and the scholarship of engagement. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29(5). Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Yakel, E. (2001). The social construction of accountability: Radiologists and their record-keeping practices. *The Information Society*, 17(4), 233–245.

نگاهی تاریخی به فضیلت پاسخ‌گویی در آموزش عالی اروپا و آمریکا

مریم بناهان

گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران. banahan@alzahra.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تاریخی تحول دانشگاه‌ها و نقش فضیلت پاسخ‌گویی به‌عنوان مؤلفه‌ای اخلاقی در سازمان‌های آموزش عالی در اروپا و آمریکا انجام شده است. روش تحقیق، کیفی و تاریخی بوده و با تحلیل اسناد و گزارش‌های تاریخی، روند تغییرات ساختاری، فرهنگی و نهادی دانشگاه‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد دانشگاه‌ها از قرون وسطی تا امروز، در تعامل مستمر با تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، مسیر تحول خود را پیموده‌اند و به تدریج از نهادهای تحت سلطه کلیسا به سازمان‌هایی مستقل و اخلاق‌مدار تبدیل شده‌اند. فضیلت پاسخ‌گویی در این روند، به‌عنوان پیوندی اخلاق‌مدار میان حقوق و وظایف دانشگاه و جامعه معنا یافته و نقشی مهم در حفظ تعادل میان استقلال دانشگاه و پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان ایفا کرده است. بر اساس نتایج این پژوهش، آموزش عالی باید ضمن حفظ استقلال علمی و حرفه‌ای خود، تقویت ساختارهای پاسخ‌گویی را به‌منظور ارتقای مسئولیت‌پذیری و تحقق عدالت اجتماعی در اولویت قرار دهد. این رویکرد می‌تواند دانشگاه‌ها را به نهادهایی فضیلت‌مدار، اخلاق‌محور و کارآمد در خدمت جامعه تبدیل سازد.

کلیدواژه‌ها: تحول تاریخی دانشگاه، دانشگاه اخلاق‌مدار، فضیلت پاسخ‌گویی، آموزش عالی، اروپا و آمریکا.

استناد به این مقاله: فتحزاده، حسن (۱۴۰۴). بناهان، مریم (۱۴۰۴). نگاهی تاریخی به فضیلت پاسخ‌گویی در آموزش عالی اروپا و آمریکا. مطالعات

میان‌رشته‌ای اخلاق، ۱۱(۱)، ص ۱۴۵-۱۶۸. <https://doi.org/10.48308/jiethics.2025.239744.1006>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۴؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۹/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۹؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰

jiethics.sbu.ac.ir

نوع مقاله: پژوهشی



مقدمه

امروزه اهمیت آموزش عالی و نقش دانشگاه‌ها در پیشبرد برنامه‌های راهبردی کشورها بر کسی پوشیده نیست. کارآمدی و اثربخشی دانشگاه‌ها در بستر متحول جهان اطلاعات و در مواجهه با پیچیدگی‌های روزافزون آن، بیش از پیش مورد توجه و نقد جامعه و افکار عمومی قرار دارد. به‌درستی گفته شده است که «آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشورها نقشی راهبردی و محوری ایفا می‌کند و پاسخ‌گویی اخلاقی به‌عنوان فضیلتی سازمانی برای این امر، نقش زیرساختی دارد» (Gichuru, 2023: 98)؛ از سوی دیگر، «چالش‌های نوظهور در حوزه آموزش عالی، از جمله تقلب علمی، مسائل پژوهشی و فناوری‌های نوین همچون هوش مصنوعی، بر ضرورت ساخت و تقویت چارچوب‌های اخلاقی و آموزش‌های مرتبط تأکید دارد تا دانشگاه‌ها بتوانند به‌طور مؤثر و اخلاق‌مند به این مسائل پاسخ دهند» (Resnik, 2020: 5-6)؛ بنابراین، انجام چنین پژوهش‌هایی، ضمن ارتقای فهم نظری و عملی درباره فضیلت پاسخ‌گویی، دانشگاه‌ها را در مسیر تبدیل شدن به نهادهایی اخلاق‌مدار و پاسخ‌گو، متناسب با الزامات کنونی و آینده، یاری می‌رساند. مروری بر اهمیت فضیلت پاسخ‌گویی در آموزش عالی نشان می‌دهد که این مفهوم زمینه‌ساز ایجاد شفافیت، تقویت اعتماد عمومی و پاسخ‌گویی معنادار دانشگاه‌ها به ذی‌نفعان است. پاسخ‌گویی فضیلت‌محور، فراتر از یک الزام قانونی، ارزشی اخلاقی است که به بهبود کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی کمک کرده و رابطه «حق - وظیفه» را در ساختار سازمانی دانشگاه نهادینه می‌سازد. در نظام‌های آموزش عالی، نهادینه‌سازی پاسخ‌گویی به‌عنوان فضیلتی اخلاقی، موجب ارتقای فرهنگ مسئولیت‌پذیری، کاهش فساد و افزایش مشروعیت دانشگاه‌ها شده است. سیستم پاسخ‌گویی اخلاقی همچنین تعادل میان استقلال دانشگاه و انتظارات جامعه را حفظ کرده و به توسعه مستمر آموزش عالی یاری می‌رساند؛ با این حال، تاریخ نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها به‌طور کلی در برآوردن انتظارات جوامع همواره با چالش مواجه بوده‌اند. مناقشات بر سر استقلال نهادی و کنترل دولت، به قدمت تاریخ دانشگاه‌ها بازمی‌گردد. پیمان تاریخی میان دانش و دولت در اواخر قرن هفدهم منعقد شد؛ زمانی که دولت مطلقه کنترل تولید دانش را در دست گرفت (Delanty, 1998)؛ از آن زمان که تولید دانش در خدمت خواست اجتماع و صنعت قرار گرفت، دیگر دانش روایتی صرفاً متعالی نداشت. همان‌گونه که بردل^۱ (۱۹۹۰) بیان می‌کند، دانشگاه‌ها ذاتاً در وضعیتی دوگانه با جامعه قرار دارند؛ زیرا «هم درگیر هستند و هم کناره‌گیری می‌کنند؛ هم خدمت می‌کنند و هم انتقاد؛ هم نیاز دارند و هم مورد نیازند». آموزش عالی مدت‌هاست که می‌کوشد ارزش و کیفیت خدمات خود را در برابر ذی‌نفعان و مخاطبان خارجی — شامل دانشجویان، والدین، عموم مردم، سیاست‌گذاران عمومی، آژانس‌های اعتباربخشی،

تأمین‌کنندگان منابع مالی و سایر حامیان — توجیه کند. کالج‌ها و دانشگاه‌ها این مهم را از طریق توجه به اهداف خود، ارزیابی نتایج حاصل از آنها و گاه ایجاد تغییر هنگام مواجهه با الزامات جدیدی که به ارتقای اثربخشی منجر می‌شود، پیگیری کرده‌اند؛ این فرایند همان «پاسخ‌گویی» است (Leveille, 2006). پاسخ‌گویی رابطه‌ای میان یک عامل و یک مرجع (محکمه) است که در آن، عامل موظف است رفتار خود را برای مرجع توضیح داده و توجیه کند. مرجع می‌تواند پرسش‌هایی را مطرح کرده و قضاوت نماید؛ بر اساس این قضاوت نیز، عامل ممکن است با پیامدهایی مواجه شود (Bovens, 2007: 450). در این چارچوب، آموزش عالی موظف است خود را مورد ارزیابی قرار دهد یا توسط نهادهای بیرونی مورد بررسی واقع شود. این فرایند موجب می‌شود دانشگاه‌ها نسبت به نیازهای اقتصادی ملی و مطالبات نوین دولت برای بهبود عملکرد، پاسخ‌گوتر باشند؛ از این منظر، فضیلت پاسخ‌گویی به معنای تحقق مسئولیت اخلاقی دانشگاه در قبال جامعه و ذی‌نفعان است. این فضیلت تأکید دارد که دانشگاه باید نسبت به کیفیت و اثربخشی آموزش و پژوهش خود پاسخ‌گو باشد و از این طریق زمینه تداوم اعتماد عمومی و حمایت مالی را فراهم آورد.

با این حال، همان‌گونه که ترو^۱ (۱۹۹۶: ۳۱۱-۳۱۲) بیان می‌کند، چندین نکته در خصوص پاسخ‌گویی باید مدنظر قرار گیرد. گرچه پاسخ‌گویی مزایای متعددی دارد — از جمله محدود ساختن استفاده خودسرانه از قدرت، حفظ و ارتقای استانداردهای عملکرد مؤسسات، و ایفای نقش به‌مثابه سازوکار نظارتی — اما در عین حال می‌تواند تبعاتی نیز به همراه داشته باشد؛ نخست آنکه پاسخ‌گویی ممکن است جایگزین اعتماد شود؛ به‌گونه‌ای که به موازات تلاش برای تقویت پاسخ‌گویی، سطح اعتماد تضعیف شود؛ هرچند ترو این ادعا را به‌طور کامل اثبات نمی‌کند، اما این نسبت میان پاسخ‌گویی و اعتماد، منطقی به نظر می‌رسد؛ دوم آنکه پاسخ‌گویی می‌تواند استقلال مؤسسات را تضعیف کند؛ زیرا تعهد به گزارش‌دهی و ارزیابی عملکرد، انطباق با انتظارات بیرونی را الزامی می‌سازد؛ افزون بر این، پذیرش الزامات پاسخ‌گویی می‌تواند از سه جهت چالش‌آفرین باشد: نخست، به زیان حکمرانی مؤثر است، چرا که انتشار گزارش‌های مربوط به مسائل محرمانه ممکن است به حوزه عمومی راه یابد؛ دوم، تهدیدی برای آزادی علمی به‌شمار می‌رود، زیرا می‌تواند بر نحوه بهره‌گیری متخصصان از زمان و چگونگی فعالیت آنان تأثیر بگذارد؛ و سوم، موجب به‌کارگیری استانداردهای یکنواخت می‌شود که می‌تواند تنوع درون و میان مؤسسات آموزش عالی را محدود کند. به‌رغم انتقادات مطرح‌شده، تردیدی نیست که در سراسر تاریخ طولانی تأسیس دانشگاه‌ها، پاسخ‌گویی همواره بخشی جدایی‌ناپذیر از ساختار این نهادها بوده و اهمیت آن به‌طور فزاینده‌ای افزایش یافته است؛ امروزه، به تعبیر برخی صاحب‌نظران،

«عصر پاسخ‌گویی» فرا رسیده و این مفهوم در تمامی عرصه‌های خدمات اجتماعی، از جمله آموزش عالی، نفوذ کرده است (Hopmann, 2008). با توجه به اهمیت فضیلت پاسخ‌گویی و ضرورت اخلاقی‌سازی نهاد دانشگاه، هدف این پژوهش تبیین چستی و چگونگی فضیلت پاسخ‌گویی در آموزش عالی با رویکردی تاریخی است. تمرکز اصلی بر این پرسش است که دانشگاه‌های اروپا و آمریکا در ادوار مختلف تاریخی، به چه کسانی، درباره چه موضوعاتی و از چه شیوه‌هایی پاسخ‌گو بوده‌اند؛ به‌عنوان بحث مقدماتی، واکاوی مفهوم پاسخ‌گویی ضرورت دارد؛ از این‌رو ابتدا مروری کوتاه بر فضیلت پاسخ‌گویی به مثابه «واژه» و «مفهوم» به‌طور جداگانه ارائه خواهد شد؛ سپس با ریشه‌شناسی تاریخی این واژه و نگاهی گذرا به تاریخچه پاسخ‌گویی در آموزش عالی اروپا و آمریکا، بررسی می‌شود که دانشگاه‌ها در هر دوره زمانی به چه کسانی و در قبال چه موضوعاتی موظف به پاسخ‌گویی بوده‌اند؛ در ادامه نیز جایگاه پاسخ‌گویی در بیانیه‌های مأموریتی دانشگاه‌ها مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

۱. مفهوم‌شناسی تاریخی پاسخ‌گویی

بررسی تاریخچه پاسخ‌گویی^۱ در گام نخست مستلزم شفاف‌سازی معنایی آن است. این بحث با تمایز میان پاسخ‌گویی به‌عنوان یک واژه^۲ و پاسخ‌گویی به‌عنوان یک مفهوم^۳ آغاز می‌شود. پاسخ‌گویی در مقام یک واژه و به‌مثابه «نشانه» در دانش نشانه‌شناسی، می‌تواند سه نقش متمایز ایفا کند: نماد^۴، شاخص^۵ و آیکون^۶.

الف). پاسخ‌گویی به‌عنوان نماد: در این معنا، پاسخ‌گویی نماد مجموعه‌ای از ارزش‌ها و استانداردهای سازمانی و اجتماعی همچون شفافیت، صداقت و مسئولیت‌پذیری است. استفاده از نماد «پاسخ‌گویی» بر اهمیت اخلاقی و فرهنگی این اصل تأکید می‌کند و آن را فراتر از یک الزام قانونی یا مدیریتی قرار می‌دهد. جایگاه نمادین آن در فرهنگ سازمان‌ها و حتی در سطح جامعه، اغلب به‌عنوان معیار و مرجع شناسایی سازمان‌های پاسخ‌گو و اخلاق‌مدار به کار می‌رود.

ب). پاسخ‌گویی به‌عنوان شاخص: پاسخ‌گویی می‌تواند در قالب شاخص و ابزار سنجش مورد استفاده قرار گیرد؛ بدین معنا که مجموعه‌ای از معیارها یا عملکردهای مشخص برای اندازه‌گیری میزان پاسخ‌گویی افراد، سازمان‌ها یا نظام‌ها تعریف می‌شود. سنجش عملکرد سازمان‌ها در مقایسه با این شاخص‌ها، سطح

-
1. Accountability
 2. Accountability as a Word
 3. Accountability as a Concept
 4. Symbol
 5. Indicator
 6. Icon

پاسخ‌گو بودن آنها در قبال ذی‌نفعان را نشان داده و امکان ارزیابی عینی و مقایسه‌پذیر را فراهم می‌سازد.

ج. **پاسخ‌گویی به‌عنوان آیکون:** در عصر دیجیتال و ارتباطات تصویری، پاسخ‌گویی به‌صورت «آیکون» یا نماد بصری نیز بازنمایی می‌شود. آیکون پاسخ‌گویی، تصویری ساده شده است که در نرم‌افزارها، وب‌سایت‌ها و سایر ابزارهای ارتباط سازمانی به‌کار می‌رود و نشانگر مفاهیمی چون اعتماد، شفافیت، مسئولیت‌پذیری و نظارت سازمانی است؛ این بازنمایی تصویری، امکان انتقال سریع و مؤثر پیام به مخاطبان را فراهم می‌آورد (Saleh et al, 2023: 29-35).

با رویکرد مفهومی، پاسخ‌گویی دست‌کم در چهار عرصه ظهور و بروز می‌یابد:

۱) **در چارچوب مؤسسات:** پاسخ‌گویی در قالب قوانین و نقش‌هایی آشکار می‌شود که هدف آن «کنترل اقتدار» است تا اقتدار «به‌درستی» اعمال شود (Anechiarico and Jacobs, 1994; 1996; Diamond, 1999)؛ به بیان دیگر، صاحب اقتدار باید بر اساس قوانین و مقررات پاسخ‌گو باشد و نمی‌تواند به دلخواه خود عمل کند.

۲) **در چارچوب مبادلات اجتماعی:** پاسخ‌گویی به‌مثابه راهی برای ارتباط افراد با یکدیگر پدیدار می‌شود؛ فرآیندی مداوم از پاسخ‌دادن و پاسخ‌گرفتن که برای توسعه و حفظ اعتماد میان افراد و گروه‌ها ضروری است (Curran, 2002).

۳) **در چارچوب سازمانی:** پاسخ‌گویی به معنای شکل‌گیری یا تصویب مکانیسم‌های رسمی و غیررسمی در برابر انتظاراتی است که از سازمان وجود دارد و ابزاری برای مواجهه با تنش‌های احتمالی درون‌سازمانی محسوب می‌شود (Yakel, 2001; Munro, 1997; Weick, 1995).

۴) **در چارچوب محیط‌های پیچیده با انتظارات متکثر و متضاد:** پاسخ‌گویی به‌عنوان ابزاری برای مدیریت وضعیت‌های آشفته عمل می‌کند و به دانشگاه‌ها و نهادهای مشابه کمک می‌کند تا در برابر فشارهای گوناگون و گاه متناقض، تعادل ایجاد کنند (Romzek and Dubnick, 2000; Romzek and Ingraham, 2000).

اشکال گوناگون پاسخ‌گویی، برای کسانی که این مفهوم را جدی می‌گیرند، به اندازه ایده «حکمرانی» اهمیت دارد. پاسخ‌گویی مفهومی است که به‌طور مستقیم با فعالیت‌های حکمرانی مرتبط است؛ یعنی تلاش برای ایجاد و حفظ نوعی نظم حاکم در یک بافت اجتماعی (Mulgan and Uhr, 2000). آنچه پاسخ‌گویی را از سایر سازوکارهای حکمرانی متمایز می‌سازد، اتکای آن بر وجود یک «جامعه اخلاقی» است که انتظارات، قوانین، هنجارها و ارزش‌های روابط اجتماعی را شکل می‌دهد؛ به بیان دیگر، مفهوم پاسخ‌گویی به‌عنوان ویژگی بنیادین حکمرانی در بافت‌هایی ظهور می‌یابد که در میان اعضای جامعه، نوعی توافق نسبت به مشروعیت انتظارات از حکومت وجود دارد؛ از این منظر، پاسخ‌گویی می‌تواند گونه‌ای از حکمرانی دانسته شود که بر تعاملات اجتماعی و بر مکانیسم‌های پویایی مبتنی است که در درون چنین جامعه اخلاقی شکل می‌گیرند (Dubnick, 2002). در این چارچوب، شهروندان و

مالیات‌دهندگان انتظار شفافیت و پاسخ‌گویی دارند و باور دارند که «مردم حق دارند انتظار داشته باشند منابعی که متعلق به آنان است، به‌گونه‌ای متعهدانه استفاده شود و نهادهای عمومی موظف‌اند در قبال جلب اعتماد عمومی پاسخ‌گو باشند» (Smith and Benavot, 2019). از منظر واژگانی و مفهومی، پاسخ‌گویی در سطح عمومی به معنای تعهد و مسئولیت هر نهاد، سازمان یا نظام در قبال مخاطبان و ذی‌نفعان خویش است. در سنت آموزش عالی اروپا و آمریکا، این پرسش‌ها به‌طور جدی مطرح بوده است که چه کسی باید پاسخ‌گو باشد؟ درباره چه چیزی پاسخ‌گو باشد؟ و به چه کسی پاسخ‌گو باشد؟

۲. فضیلت پاسخ‌گویی در بستر تاریخ

این پرسش که دانشگاه‌ها به چه کسی باید پاسخ‌گو باشند، یکی از موضوعات اساسی است که اروپاییان و آمریکاییان در قرون اخیر به شیوه‌های متفاوت بدان پاسخ داده‌اند؛ بررسی این مسئله، مستلزم آن است که بینیم در گذشته یادگیری و تولید دانش چگونه حمایت و هدایت می‌شده است، پیش از آنکه دانشگاه‌ها در چارچوب آیین‌نامه‌ها و مقررات جدید محدود و محاصره شوند. از سده‌ها پیش، ریشه‌های فکری ایده دانشگاه در اندیشه‌های فیلسوفانی چون پیروان سقراط دیده می‌شود. با این حال، شکل‌گیری واقعی دانشگاه زمانی رخ داد که دانشمندان قرون وسطی برای ترجمه و تفسیر نسخه‌های خطی گرد هم آمدند و نهادهای نوین برای تولید و انتقال دانش پدید آوردند. با پیشرفت صنعت چاپ و امکان انتقال فرهنگ به گروه‌های بزرگ‌تر، همراه با انقلاب صنعتی، شور و شوق تازه‌ای برای یادگیری در جوامع ایجاد شد. در همین حال، خیزش ناسیونالیسم و امپریالیسم، دانشگاه را در خدمت تداوم دولت و ارتقای جایگاه طبقات خاص قرار داد. این بستر تاریخی، زمینه‌ساز پیدایش دانشگاه مدرن اروپایی بود که فلسفه آن را می‌توان در شعار «آموزش برای بهترین ذهن‌ها» یا به تعبیر دقیق‌تر «برای برترین طبقات» خلاصه کرد؛ اما با کشف و شکل‌گیری قاره آمریکا، چشم‌انداز تازه‌ای در آموزش گشوده شد. در این سرزمین نو، آرمان دموکراسی به‌عنوان مبنای جدید آموزش مطرح شد. این ایده به‌تدریج از مدرسه ابتدایی به دبیرستان، از دبیرستان به کالج و سرانجام به دانشگاه راه یافت و بدین ترتیب آموزش عالی در آمریکا هویتی متمایز از الگوی اروپایی به خود گرفت (Beury, 1936). یکی از مهم‌ترین دستاوردهای قرون وسطی، توسعه و حتی می‌توان گفت «اختراع» دانشگاه بود. در حدود سال ۱۲۰۰ میلادی، دست‌کم سه دانشگاه برجسته پاریس، بولونیا و آکسفورد وجود داشت. تا سال ۱۵۰۰، شمار دانشگاه‌های اروپای غربی به حدود هفتاد و پنج دانشگاه رسیده بود. دانشگاهی که امروزه می‌شناسیم، محصول فرایند تکاملی پیوسته‌ای است که از اوایل قرن سیزدهم آغاز و تاکنون ادامه یافته است. سازمان حقوقی و ساختاری دانشگاه از مفهومی منحصربه‌فرد در تمدن غربی سرچشمه گرفت: شرکت یا یونیورسیتاس؛ نهادی که با شخصیت حقوقی مستقل تأسیس شد و حقوق قانونی ویژه‌ای برای آن تعریف شد. به‌دنبال این روند، اتحادیه‌هایی توسط

استادان و دانشجویان در این دانشگاه‌های تازه تأسیس شکل گرفت. در طول قرن سیزدهم، دست‌کم سه دانشکده از چهار دانشکده عالی — هنر، الهیات، حقوق و پزشکی — در بیشتر دانشگاه‌ها ایجاد شد و این مؤسسات دانشجویانی را از مناطق گوناگون جذب می‌کردند. اکثر دانشگاه‌ها در بافت شهری قرار داشتند و در میان آنها، سه مرکز پاریس، آکسفورد و بولونیا از حیث وسعت و گستره بین‌المللی شهرت بیشتری داشتند. دانشجویانی که از شهرها و نواحی مختلف اروپای غربی در این دانشگاه‌ها نام‌نویسی می‌کردند، غالباً غیربومی به‌شمار می‌آمدند و از این‌رو در برابر سوءاستفاده‌های احتمالی مقامات شهری و مردم محل، نیازمند حمایت بودند. این مسئولیت بر عهده اتحادیه‌های دانشگاهی قرار داشت که تا حد امکان امنیت و رفاه اعضای خود را تضمین می‌کردند. اگرچه بخش عمده استادان و دانشجویان لزوماً روحانی نبودند، اما در مدت حضور در دانشگاه از جایگاه و مقام روحانی برخوردار می‌شدند؛ این امتیاز، نه تنها امنیت سفر آنان را فراهم می‌کرد، بلکه موجب می‌شد در صورت بروز مناقشه، در دادگاه‌های کلیسایی که انعطاف‌پذیرتر از دادگاه‌های مدنی و محلی بودند، محاکمه شوند (Grant, 2005: 15-16). دانشگاه‌های اروپای دوره میانه، از تجمع چند دانشکده — همچون حقوق، پزشکی و الهیات — در یک شهر واحد با هدف آنکه افراد را برای تصدی مشاغل تخصصی آماده سازند، شکل گرفتند. در کنار این دانشکده‌ها، فلسفه که به‌مثابه زمینه‌ساز سایر رشته‌ها تلقی می‌شد، به‌عنوان چهارمین دانشکده (البته کوچک‌تر)، وظیفه کاوش در ماهیت امور را بر عهده داشت. اساتید غالباً روحانی بودند و مدارس دانشگاهی تحت نظارت و حمایت کلیسای کاتولیک اداره می‌شدند؛ با این حال، استادان، خود را بخشی از یک صنف یا اتحادیه علمی می‌دانستند؛ آنان دانش را حفظ کرده و هنر و مهارت خویش را به دانشجویان یا کارآموزانی منتقل می‌کردند که می‌بایست در مباحثه با حریفان باتجربه‌تر، توانایی خود را بیازمایند و بدین ترتیب برای رسیدن به درجات علمی بالاتر آماده شوند.

نظام تأمین مالی دانشگاه‌ها در این دوره نیز ویژه بود؛ به‌جای آنکه استادان مستقیماً از دانشگاه حقوق بگیرند، هزینه‌های آنان از طریق صندوق‌های وقفی که خیرین تأمین می‌کردند، پرداخت می‌شد. برخی استادان نیز مخارج زندگی خویش را از فعالیت‌های خارج از کلاس تأمین می‌نمودند. کلیسا به آنان اجازه می‌داد بخش‌هایی از کتاب مقدس را مورد بحث و بررسی قرار دهند تا بتوانند در برابر بدعت‌ها و چالش‌های اعتقادی، از اصول مسیحیت دفاع کنند؛ در عین حال، رابطه میان دانشگاه و قدرت‌های سیاسی خالی از تنش نبود. حاکمان سکولار از استادانی حمایت می‌کردند که با موضع کلیسا در جانبداری از یک شاهزاده خاص مخالفت می‌ورزیدند. این زمینه، بخشی از بستر تاریخی بود که به متکلم نامدار قرن چهاردهم آکسفورد، جان ویکلیف^۱، امکان داد تا به انتقاد از اقتدار پاپ بپردازد و از

ترجمه کتاب مقدس به زبان‌های بومی دفاع کند. وی بر این باور بود که در شرایط آن زمان، روحانیان باید از پادشاه تبعیت کنند؛ با این حال، پس از مرگ جان ویکلیف، کلیسا او را بدعت‌گذار اعلام کرد و حتی دستور داد جسدش را سوزانند. مشابه این سرنوشت، مارتین لوتر نیز در سال ۱۵۱۷ با انتشار ۹۵ تز خود که برخی از آنها در حد بدعت تلقی می‌شد، چالش بزرگی برای اقتدار کلیسا ایجاد کرد. در واکنش به این اقدام، نه دانشگاه ویتنبرگ بلکه خود کلیسا بود که کوشید او را به جرم انتشار جزوات تحریک‌آمیز ضد ارتدکسی و ترویج اندیشه‌های «پروتستان» ساکت کند؛ اما لوتر با وجود تکفیر شدن تا مدت‌ها به ایراد سخنرانی ادامه داد، هرچند از آن پس حضور علنی او بسیار پرخطر شد. در این میان، آندریاس کارلشتات^۱، همکار ارشد لوتر، موضعی رادیکال‌تر اتخاذ کرد و حتی به نقد شمایل‌نگاری کلیسا، غسل تعمید نوزادان و اجبار تجرد روحانیان پرداخت. وی سرانجام در سال ۱۵۲۳ تکفیر شد و دانشگاه را ترک کرد. در سال بعد، فردریک حکیم، شاهزاده سکولار ساکسونی، او را نه به دلیل قصور در خدمت دانشگاه، بلکه به سبب مخالفت فردریک با دیدگاه‌های او درباره اصلاح مراسم عشاء ربانی تبعید نمود.

نمونه‌ای دیگر از فرانسه کاتولیک قرن شانزدهم گیوم پستل^۲، استاد ریاضیات و زبان‌های شرقی در کالج سلطنتی است که در میانه دهه ۱۵۰۰ با انتشار آثاری در تشویق یهودیان و مسلمانان به مدارا و تاب‌آوری شناخته شد. هرچند او در آغاز توسط نهاد سلطنتی حمایت شد، اما پس از تصمیم به استعفا و گرایش به پژوهش مستقل، دادگاه تفتیش عقاید وی را به جرم «جنون» زندانی ساخت. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که دانشگاه‌های اروپایی در قرون وسطی، هرچند در مواردی به استادان امکان نقد و حتی تحمل نسبی بدعت می‌دادند، اما در نهایت تحت نفوذ و سلطه کلیسا باقی می‌ماندند؛ بدین ترتیب، به‌رغم شکل‌گیری اتحادیه‌های صنفی استادان و استقلال نسبی دانشگاه، دانشگاهیان همچنان عمدتاً در برابر کلیسا باید پاسخ‌گو بودند (Marchand and Stoner, 2012). با آغاز اصلاحات دینی و ظهور بوروکراسی دولتی، بسیاری از امتیازات اتحادیه‌های استادی از میان رفت؛ به‌ویژه با کاهش تدریجی موقوفات و زوال حیات کلیسایی، به‌خصوص در سرزمین‌های پروتستان، پرداخت دستمزد اعضای هیئت علمی به تدریج بر عهده دولت قرار گرفت. تنها در کالج‌های یسوعی بود که همچنان کلیسای کاتولیک متولی پرداخت حقوق اساتید باقی ماند. این تحول، به‌طور طبیعی پرسش‌های تازه‌ای را در باب پاسخ‌گویی برانگیخت؛ زیرا نهادهای سرمایه‌گذار (اعم از دولت یا کلیسا) خواستار دریافت گزارش از نتایج سرمایه‌گذاری‌های علمی خود بودند. در اواخر قرن شانزدهم، ناظران یسوعی و مقامات پروتستان آلمانی، اساتید را موظف می‌کردند که به‌طور ماهانه گزارشی از محتوای دروس و ساعات تدریس خود ارائه دهند. همان‌گونه که ویلیام کلارک^۳

1. Andreas Karlstadt

2. Guillaume Postel

3. Clark

در اثر خود کاریزمای آکادمیک و ریشه‌های دانشگاه تحقیقاتی (۲۰۰۶) نشان می‌دهد، این گزارش‌ها بعدها مبنای شکل‌گیری «راهنماهای دوره تحصیلی»^۱ شدند؛ ابزارهایی که نه تنها کلاس‌های خصوصی دانشجویان را مشخص می‌کردند، بلکه بوروکرات‌ها را نیز از موضوعات درسی آینده آگاه می‌ساختند و تبلیغی برای سخنرانی‌های عمومی بودند. با وجود این، در برخی دانشگاه‌ها همچنان اساتید از محل موقوفات تأمین مالی می‌شدند و ساعات تدریس محدودی داشتند؛ برای نمونه، ایزاک نیوتن طی هشت سال نخست تدریس در کمبریج به فعالیت آموزشی پرداخت، اما سپس به‌طور کامل از تدریس کناره گرفت؛ این در حالی بود که در ایالات پروتستان آلمان، استادان موظف بودند در تمامی جلسات درسی حضور یابند و بدون وقفه تا پایان دوره به تدریس ادامه دهند. در اواسط قرن هجدهم امانوئل کانت در دانشگاه کونیگزبرگ حدود ۳۰ ساعت در هفته تدریس می‌کرد و اغلب مطالب خود را از کتاب‌هایش ارائه می‌داد. همین خطابه‌ها بعدها به عنوان پیشرفته‌ترین نظریات فلسفی عصر خود شناخته شدند. کانت و همکارانش عملاً به بخشی از نظام بوروکراسی دانشگاهی بدل شده بودند. هرچند دریافت حق‌الجلسه برای ارائه خطابه‌ها مکمل درآمد آنان محسوب می‌شد، اما حقوق دولتی، آنان را از وابستگی به بازار و کلیسا بی‌نیاز می‌ساخت (Marchand and Stoner, 2012: 17). اکنون این پرسش مطرح می‌شود که آیا پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها به دولت، در مقایسه با پاسخ‌گویی به کلیسا، نتایج بهتری برای فرایند یادگیری و تولید دانش به همراه داشت؟ پاسخ به این پرسش چندان ساده نیست؛ زیرا عوامل متعددی در این تحول دخیل بوده‌اند؛ به عنوان نمونه، فردریک کبیر پس از به سلطنت رسیدن در سال ۱۷۴۰، فضای نسبتاً گسترده‌ای از استقلال فکری را برای نهادهای علمی پروس فراهم آورد. او از طریق نظام بوروکراتیک و نیز با پشتیبانی شاهزادگان هانوفر، شرایطی را در دانشگاه گوتینگن ایجاد کرد که اندیشمندانی همچون مایکیلیس^۲، یوهان سملر^۳ و فیلسوفانی نظیر کانت و بعدها هگل توانستند بدون مداخلات شدید کلیسا به فعالیت علمی بپردازند؛ البته باید توجه داشت که مقاومت‌های دینی همچنان ادامه داشت؛ کلیساهای مختلف می‌کوشیدند با فشار بر مقامات دولتی، از طریق سانسور نشریات یا پیگرد بدعت‌گذاران، آزادی‌های دانشگاهی را محدود کنند و کاتولیک‌ها در ایالات پروتستان نیز با تبعیض‌های آشکار مواجه بودند؛ با این حال، دانشگاه‌های آلمان در قرن هجدهم به تدریج به مراکز اصلی جنبش روشنگری بدل

۱. "Course Catalog" به معنای راهنمای دوره اساساً، یک سند چند صفحه‌ای است که دوره‌های تدریس شده را بر اساس رشته و با شرح مختصری از هر دوره مطرح می‌کند. علاوه بر مروری کوتاه بر دوره، توضیحات مکتوب گاهی شامل مقطع تحصیلی، پیش نیازها، طول دوره، میزان واحد درسی و غیره می‌شود. راهنمای دوره چیزی شبیه به برنامه مطالعاتی، راهنمای برنامه درسی یا راهنمای ثبت نام و کتاب راهنما است، و با سرفصل دروس متفاوت است.

(http://fs.ncaa.org/Docs/eligibility_center/OVN/What_Is_A_Course_Catalog.pds)

2. Michaelis

3. Semle

شدند، درحالی‌که در فرانسه و انگلستان، این روشنگری عمدتاً خارج از نهادهای آموزش عالی رشد کرد. موفقیت چشمگیر دانشگاه‌های آلمان در قرن هجدهم تا حد زیادی محصول رقابت دولت‌های کوچک آلمان بود؛ زیرا اعضای هیئت علمی که با یک بوروکراسی یا شاهزاده در هسن^۱ با مشکلاتی مواجه می‌شدند، امکان مهاجرت به ایالتی دیگر همچون زاکسن^۲ را داشتند. این جابه‌جایی، استقلال نسبی دانشگاهیان را تقویت می‌کرد. با این وجود، باید تأکید کرد که دانشگاه‌های آلمانی قرن هجدهم، اساساً در برابر دولت پاسخ‌گو بودند و در برابر افکار عمومی اینگونه نبودند (Marchand and Stoner, 2012). چیزی که دست‌کم تا حدی وضعیت دانشگاه‌ها را تغییر داد، اصلاحات ویلهلم فون هومبولت^۳، زبان‌شناس، فیلسوف و صاحب‌منصب دولتی بود که درست پس از تحقیر پروس توسط ناپلئون اجرا شد. هومبولت هنگام تأسیس دانشگاه برلین در سال ۱۸۱۰ تأکید داشت که آموزش نباید صرفاً به خواندن کتاب‌های درسی، تلقین دانش سودمند یا وسیله‌ای برای مباحث طبقه‌ی اشراف محدود شود؛ بلکه انتظار می‌رفت دانشجویان بیاموزند تمایلات درونی خود را بشناسند و پژوهش‌هایی را در راستای تقویت قدرت داوری مستقل انجام دهند. چنان‌که وودراف اسمیت^۴ در کتاب خود دانشگاه‌های عمومی و حوزه‌ی عمومی (۲۰۱۰) یادآور می‌شود، هومبولت علاقه‌ای به افزودن آجری دیگر بر ساختمان دانش دانشجویان نداشت، بلکه می‌خواست آنان تفکر مستقل را بیاموزند و توانایی مناظره و مباحثه‌ی عمومی — به‌ویژه در برابر استبداد دولتی و مداخلات روحانیون که از آن متنفر بود — پیدا کنند. از دیدگاه هومبولت، استاد باید همچون یک انجمن صنفی تحت حمایت دولت عمل کند، نه بازار آموزش عالی برای تصمیم‌گیری در مورد آنچه که دانشجویان باید یاد بگیرند، تصمیم بگیرد؛ بنابراین دانشجویان عمدتاً می‌بایست زبان‌های کلاسیک و علوم ناب همچون ریاضیات را فراگیرند (Marchand and Stoner, 2012)؛ البته زمانی که دانشکده‌های فنی با تمرکز بر علوم کاربردی، مانند مهندسی در دهه ۱۸۷۰ به این مجموعه پیوستند، همچنان به‌عنوان مؤسسات درجه‌دو و نهادهایی وابسته به دولت باقی ماندند. تا سال ۱۹۳۳، دانشجویان در آلمان، آموزش عالی در سطح جهانی را با هزینه‌ای اندک دریافت می‌کردند؛ با این حال، از آن سال و در دوازده سال بعد، وابستگی کامل دانشگاه‌ها به بودجه دولتی و کارمندبودن استادان، آسیب‌پذیری نظام آموزش عالی آلمان را در برابر سیاست آشکار ساخت. اما در آمریکا، تا اواسط قرن نوزدهم یک نظام دوگانه در آموزش عالی شکل گرفته بود: نخست، مدارس خصوصی خودگردانی که در آغاز برای تربیت روحانیان تأسیس شده بودند و به تدریج با گذشت زمان اهداف خود را گسترش دادند؛ و دوم، مؤسسات

1. Hessen (از ایالت‌های پرجمعیت آلمان)

2. Saxony

3. Humboldt

4. Smith

تحت حمایت دولت که همگی سکولار بوده و با اشتیاق در خدمت طیف گسترده‌ای از اهداف عمومی قرار داشتند. این مؤسسات بر اساس قانون فدرال موریل (۱۸۶۲) از دولت کمک‌هزینه زمین دریافت می‌کردند؛ طبق این قانون، اراضی به ایالت‌ها به تناسب شمار نمایندگان‌شان در کنگره واگذار می‌شد تا وقف و پشتیبانی لازم برای تأسیس و نگهداری دست‌کم یک کالج در هر ایالت فراهم شود (Marchand and Stoner, 2012).

در گذشته، اغلب اسانامه‌های کالج‌ها و دانشگاه‌ها اهداف موسساتی را مشخص می‌کردند. اما با آغاز دهه ۱۹۳۰، دانشگاه‌های آمریکا به اولین دانشگاه‌هایی تبدیل شدند که بیانیه مأموریت خود را به شکل فهرست منتشر کردند. پس از آن، دانشگاه‌های بریتانیا، کانادا و دیگر کشورها نیز با انتشار بیانیه‌های مأموریت، اهداف خود را اعلام نمودند تا نشان دهند که در برابر جامعه پاسخ‌گو هستند (Scott, 2006). نظام دانشگاهی مدرن که امروز می‌شناسیم، طی سی سال پس از جنگ جهانی دوم شکل گرفت و پاسخی به تحولات عمیق جامعه بود؛ تحولاتی که شامل اهمیت یافتن تحقیقات سازمان‌یافته در اقتصاد و رشد اجتماعی، تخصصی شدن فزاینده مشاغل، گسترش نقش دولت و دموکراتیک شدن جامعه بود. دانشگاه‌های موجود رشد کردند و دانشگاه‌های جدید، به‌ویژه در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، تأسیس شدند تا تقاضای رو به افزایش نسل جوان برای آموزش دانشگاهی برآورد کنند (Fallis, 2004). در دهه ۱۹۸۰، افزایش مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی آموزش عالی به یک موضوع کلیدی تبدیل شد؛ در این دوره، ارزیابی شیوه‌های تدریس و یادگیری در پردیس‌ها، همراه با علاقمندی‌ها و نگرانی‌های عمومی درباره کیفیت آموزش، در مرکز توجه قرار گرفت. در دهه ۱۹۹۰، دامنه مسائل پاسخ‌گویی گسترده‌تر شد و شامل بهره‌وری و شاخص‌های مختلف اثربخشی نهادی شد. تا سال ۱۹۹۴، تقریباً یک سوم ایالت‌های آمریکا، نوعی سیستم «شاخص عملکرد» داشتند و بسیاری از گزارش‌های مربوط به پاسخ‌گویی مؤسسات، توسط قانونگذاران ایالتی یا هیئت‌های هماهنگ‌کننده آموزش عالی در سراسر ایالات، اجباری شده بود (Leveille, 2006: 6). در اوایل قرن بیستم، دانشکده‌ها تحت نظارت انجمن‌های ملی در رشته‌های دانشگاهی مختلف سازماندهی شدند و انتظار می‌رفت که تصدی امور آموزشی به این انجمن‌ها واگذار شود تا از این طریق، فشار سیاسی و نفوذ هیئت‌امنا بر آموزش کاهش یابد؛ در این دوره، آزادی علمی - شامل تدریس اساتید به شیوه‌ای که مناسب می‌دانستند و انتخاب برنامه درسی توسط دانشجویان - به عنوان یک اولویت مطرح شد (Marchand and Stoner, 2012)؛ با این حال، حدود و مرزهای آزادی علمی باید مشخص می‌شد. آزادی آکادمیک و علمی به معنای این نیست که هر کس هر چه می‌خواهد بگوید و هر چه می‌خواهد بشنود؛ چنین رویکردی در عمل پاسخ‌گویی را به چالش می‌کشد. افراد باید در چارچوب مشخص شده، مسئولیت‌پذیر و پاسخ‌گو باشند؛ در غیر این صورت، رویکرد آزادی آکادمیک قرن بیستم می‌توانست به نوعی فرار از پاسخ‌گویی تبدیل شود (Barber, 1988).

حکومت فدرال حتی پیش از جنگ جهانی دوم، کمک اعطای اراضی به دانشگاه‌ها را کاهش داد و در مقابل، گرنت‌های پژوهشی برای اساتید و کمک‌هزینه‌های تحصیلی برای دانشجویان را آغاز کرد. هر دو دسته از این کمک‌ها پس از جنگ، به‌ویژه برای تحقیقات مرتبط با دفاع ملی و حمایت از سربازان بازگشته از جنگ گسترش یافت. در گذشته، ارتباط دانشگاه و جامعه بسیار محدود بود. دانشگاه بیشتر جایگاه تولید دانش بود و عموم مردم موظف بودند فرهیخته شوند و این یک ارتباط یک‌طرفه محسوب می‌شد؛ اما امروزه، نهادهای نظارتی عمومی و جدید خواسته‌هایی را بر دانشگاه تحمیل کرده‌اند و تقاضای پاسخ‌گویی دانشگاه در قبال پژوهش‌ها و چگونگی صرف هزینه‌ها افزایش یافته است؛ از این رو، پاسخ‌گویی به یک فضیلت اخلاقی تبدیل شده است. ارزش بسیاری از تحقیقات دانشگاهی توسط عموم روشنفکران زیر سوال رفته و دانشگاه دیگر نمی‌تواند خود را از مجادلات عمومی، به‌ویژه در حوزه علم و فناوری، دور نگه دارد (Delanty, 1998: 20). دانشگاه ایده استقلال و بی‌طرفی دانش در عصر روشنگری به چالش کشیده شد و فرهنگ نخبگی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مورد نقد قرار گرفت؛ روشنفکران عقلانیت و مشروعیت علمی تولیدکنندگان دانش پیشین را نیز مورد نقد قرار دادند. به این ترتیب، دانشگاه‌ها مجبورند هرچه بیشتر در قبال جامعه پاسخ‌گو باشند و چارچوب روشنگری دیگر قادر به مشروعیت‌بخشی کامل به تولید دانش نیست؛ وضعیتی که به آن «پایان دانش» اطلاق می‌شود (Delanty, 1998: 15). در نهایت، اعتقاد بر این است که هر کسی که هزینه آموزش عالی را می‌پردازد، حق مطالبه پاسخ دارد. در آلمان، دولت حق مطالبه پاسخ دارد و در آمریکا، ترکیبی از دانشجویان، والدین، دولت‌های ایالتی و فدرال، خیرین و خود دانشگاه‌ها از طریق موقوفات خود، این مطالبه را اعمال می‌کنند؛ با این حال، مطالبه پاسخ باید به گونه‌ای برقرار شود که یادگیری واقعی تأمین شود و درعین حال، استقلال دانشگاه حفظ شود (Marchand and Stoner, 2012: 18). حال سؤال مهم این است که مطالبه‌گری، چه از سوی دولت و چه از سوی جامعه، چگونه در ساختار آموزش عالی لحاظ می‌شود؟ یکی از رسمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین شیوه‌ها برای زمینه‌سازی پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها نسبت به این مطالبه‌ها، ترسیم رسالت و مأموریت دانشگاه است. بسیاری از انتظارات و مطالبات جامعه در قالب بیانیه مأموریت دانشگاه‌ها بیان می‌شوند و چارچوبی روشن برای اهداف، وظایف و پاسخ‌گویی نهادهای آموزش عالی ارائه می‌کنند.

۳. پاسخ‌گویی در قالب بیانیه مأموریت دانشگاه

اصطلاح "مأموریت" غالباً برای بیان خواسته‌های عمدتاً نانوشته‌ای که جامعه از مؤسسات آموزش عالی انتظار دارد، به کار می‌رود. این خواسته‌ها توافقی بوده و نمایانگر سطح کلی انتظارات مردم از دانشگاه‌ها و آموزش عالی هستند؛ بنابراین، مأموریت‌های دانشگاه باید به گونه‌ای طراحی شوند که: نقاط قوت سازمانی را شناسایی کنند و با توجه به مأموریت آغاز شده نیروها و افراد را استخدام و رهبری کنند و دانشگاه را با

تغییرات اجتماعی متناسب سازند. در دانشگاه‌های اروپایی قرون وسطی، فلسفه مسلط، اسکولاستیک بود. در روش اسکولاستیک، عقل انسانی تابع حقیقت کتاب مقدس بود، در حالی که تجربه، پایه‌های علم مدرن را پایه‌ریزی کرد. در اوایل دوران مدرن، اومانیسم در دانشگاه‌های اروپا و آمریکای لاتین ریشه گرفت؛ اومانیست‌ها بر فرد، اراده آزاد و ارزش‌های انسانی تأکید داشتند؛ بعدها، با پیروی از دکترین ویلهلم فون هومبولت، دانشگاه نوانسان‌گرای آلمانی در قرن نوزدهم، پژوهش‌های اصیل^۱ و پژوهش‌های خلاقانه را ترویج داد (Scott, 2006). مأموریت‌های دانشگاه‌ها را می‌توان در چند محور اصلی خلاصه کرد: آموزش، پژوهش، ملی‌سازی و دموکراتیک کردن آموزش دانشگاهی، ارائه خدمات عمومی و در نهایت بین‌المللی‌سازی آموزش دانشگاهی. از دوره قرون وسطی تا عصر پسمدرن، دانشگاه‌ها همواره سازمان‌های اجتماعی بوده و هستند که برای ارائه خدماتی همچون: تدریس، تحقیق و سایر فعالیت‌های دانشگاهی به کلیسا، دولت‌ها، عموم مردم و حتی جامعه جهانی طراحی شده‌اند. این مأموریت‌ها را می‌توان در یک فرایند تاریخی و در راستای پیشرفت سیاسی کشورهای غربی در سه مرحله: مرحله قبل از ملت-دولت؛ مرحله ملت-دولت^۲؛ مرحله جهانی‌سازی مورد تحلیل قرار داد.

الف). مرحله قبل از ملت-دولت

دو مأموریت اصلی دانشگاه‌ها، یعنی آموزش و پژوهش، در سراسر جهان پیش از شکل‌گیری دولت-ملت مطرح شد. مأموریت آموزشی دانشگاه‌های قرون وسطی، عمدتاً شامل آموزش لیبرال در مقطع لیسانس و همچنین آموزش‌های حرفه‌ای بود.

ب). مرحله ملت-دولت

با ورود به عصر مدرن و شکل‌گیری دولت-ملت، سه مأموریت مجزا برای دانشگاه‌ها تعریف شد: ملی‌سازی^۳، دموکراتیک‌سازی^۴ و ارائه خدمات عمومی. این مأموریت‌ها در راستای برطرف کردن نیازهای

1. Original Inquiry and Research

۲. **ملت-دولت:** یک واحد سیاسی است که در آن ملت، جامعه‌ای مبتنی بر هویت مشترک است و دولت، یک سازمان سیاسی متمرکز است که بر جمعیتی در داخل یک قلمرو حکومت می‌کند. مفهوم ملت-دولت دقیق‌تر از مفهوم "کشور" است، زیرا یک کشور نیازی به داشتن یک گروه ملی یا قومی غالب ندارد. یک ملت، که گاهی به معنای قومیت مشترک به کار می‌رود، ممکن است شامل یک مهاجر یا پناهندگانی باشد که خارج از ملت-دولت زندگی می‌کنند. برخی از ملل به این معنا که در آن قومیتی غالب باشد، کشوری ندارند. در یک مفهوم کلی‌تر، یک ملت-دولت یک کشور یا قلمرو اداری بزرگ و از نظر سیاسی مستقل است.

۳. ملی‌سازی در مقابل خصوصی‌سازی مطرح می‌شود، یعنی دانشگاه یک نهاد ملی باشد نه و زیر نظر دولت اداره شود.
۴. دموکراتیک کردن، یعنی دانشگاه در جهت تقویت بنیان‌های دموکراسی حرکت کند؛ و اولین قدم آن است که از خود دانشگاه شروع شود و دانشگاه جایی برای شنیدن نظرات همه افراد باشد و همچنین، دانشگاه در قبال تمامی افراد اعم از اساتید، دانشجویان و مخاطبین دانشگاه پاسخ‌گو باشد.

ملت دولت‌ها ایجاد شدند.

۱) **مأموریت ملی‌سازی:** ملی‌شدن یا خدمت به دولت-ملت، نخستین بار در اوایل دوران مدرن (حدود سال ۱۵۰۰ میلادی) در دانشگاه‌های اروپای غربی شکل گرفت. در این دوره، سلطنت‌های مطلقه انگلستان، اسپانیا و فرانسه دانشگاه‌های خود را به گونه‌ای سازماندهی کردند که بتوانند در خدمت دولت کارآمدتر قرار گیرند. در عصر حاضر نیز بیشتر دانشگاه‌های جهان به عنوان موسسات ملی شناخته می‌شوند.

۲) **مأموریت دموکراتیک‌سازی:** دموکراتیک‌سازی یا خدمت به افراد جامعه، برای نخستین بار در اوایل قرن نوزدهم در کالج‌های ایالات متحده، از جمله در دانشگاه جفرسون در ویرجینیا، مورد توجه قرار گرفت. آلگو هندرسون (۱۹۷۰) تأکید می‌کند که: «عملکرد آموزش عالی در یک نظام دموکراتیک، بر فرضیه‌هایی استوار است که تحقق نیازهای فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد» (Scott, 2006: 4).

۳) **مأموریت خدمات عمومی:** مأموریت خدمت عمومی یا خدمت به عموم جامعه، نخستین بار به طور رسمی در ایالات متحده و از طریق قانون موریل در سال‌های ۱۸۶۲ و ۱۸۹۰ مطرح شد. اندکی بعد، ایده معروف به "ویسکانسین" (۱۹۰۴) بر بسیاری از دانشگاه‌ها اثر گذاشت و خدمات عمومی را به سطح مأموریتی هم‌تراز با تدریس و پژوهش ارتقا داد. در همین راستا، "مأموریت دانشگاه شهری" که امروزه مطرح است، در واقع یکی از جلوه‌های مأموریت گسترده‌تر خدمات عمومی به شمار می‌آید.

ج. مرحله جهانی‌سازی

قرن بیست و یکم به سرعت به مرحله جهانی‌سازی نزدیک شد. با افزایش وابستگی متقابل ملت-دولت‌ها، مأموریت تازه‌ای با عنوان بین‌المللی‌سازی^۱ برای دانشگاه‌ها تعریف شد.

مأموریت بین‌المللی‌سازی: بین‌المللی‌سازی طیف گسترده‌ای از مأموریت‌های دانشگاه را در بر می‌گیرد. دانشگاه پست‌مدرن در عصر اطلاعات جهانی، مأموریت‌های تدریس، پژوهش و خدمات عمومی را در سطح بین‌المللی دنبال می‌کند. بسیاری از معاهدات و سازمان‌های بین‌المللی نیز در جهت تقویت و ترویج این مأموریت گام برداشته‌اند. تولد دانشگاه، به عنوان نهادی جدید و منحصر به فرد در غرب، محصول ترکیبی از تمایلات نیرومند اجتماعی، همچون احیای سیاست بازرگانی، رشد شهرها و طبقه متوسط شهری، بوروکراتیک شدن ساختارهای اجتماعی و نیز رنسانس فکری قرن دوازدهم بود.

اروپای مدرن اولیه (۱۵۰۰ تا ۱۸۰۰ میلادی) شاهد ظهور دولت-ملت‌های مستقل بود؛ دولت‌هایی با مرزهای مشخص و مردمانی که احساس ملیت مشترک داشتند. در این دوره، سلطنت‌های مطلقه اروپای غربی با کاهش نفوذ سیاسی پاپ و نظام فئودالی، قدرت خود را تثبیت کردند. تمدن مدرن همچنین با کاوش‌های جهانی، ناسیونالیسم، تأکید انسان‌گرایانه بر فردیت، جایگزینی زبان‌های بومی به

جای لاتین قرون وسطی به عنوان زبان علم و گسترش صنعت چاپ مشخص می‌شود. در این شرایط، دانشگاه مدرن اولیه به دلیل تأکید استادان اومانیست بر ارزش‌های اخلاقی برای خود و دانشجویانش، نسبت به دانشگاه‌های قرون وسطی پاسخ‌گوتر از نظر اجتماعی بود (Scott, 2006: 11). امروزه، مفهوم «مأموریت دانشگاه شهری یا کلان‌شهری» هم در دانشگاه‌های عمومی و هم در دانشگاه‌های خصوصی مصداق دارد. این مأموریت بر آموزش، پژوهش و خدمات عمومی متمرکز است. خدمات مرتبط با نیازهای شهری یکی از ابعاد مهم مأموریت خدمات عمومی محسوب می‌شود که می‌توان آن را ادامه سنت اعطای زمین به جوامع روستایی دانست (Ward, 2003: 31)؛ در این دوره با رشد شهرهای ایالات متحده، دانشگاهیان راهکارهای متعددی برای رفع مشکلات شهری ارائه کردند.

۴. عصر اطلاعات و جامعه دانش

اصطلاحات «عصر اطلاعات» و «جامعه دانش» برای توصیف این تمدن نوظهور به کار می‌روند. در چنین شرایطی، دانشگاه به مثابه نهادی محوری در محیط پست‌مدرن، با شتابی فزاینده در حال جهانی شدن است؛ زیرا از یک سو بخش عمده‌ای از اطلاعات نوین جامعه را تولید می‌کند (مأموریت پژوهشی) و از سوی دیگر آن را انتقال می‌دهد (مأموریت آموزشی و خدمات عمومی) (Bell, 1973; Kerr, 1995)؛ با این حال، یکی از چالش‌های جدی و خطرناک، تجاری‌سازی دانش است؛ پدیده‌ای که مأموریت‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات عمومی دانشگاه را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این میان، مقررات ملی و فراملی – به ویژه قواعد سازمان تجارت جهانی و توافق‌نامه عمومی تجارت خدمات (GATS^۱-WTO) – از طریق ترویج مالکیت فکری در علوم فنی و خصوصی‌سازی اطلاعات، فشارهایی مضاعف بر دانشگاه وارد می‌کنند. این روند جهانی و تجاری می‌تواند تهدیدی جدی برای بقای دانشگاه‌ها محسوب شود؛ چرا که هم مسیر تخصیص بودجه را منحرف می‌کند و هم سرعت تحقیقات بنیادین را کاهش می‌دهد. پیامد چنین فرآیندی، تضعیف کیفیت تدریس و نیز آسیب به خدمات عمومی «جهان شمول» جهانی است؛ امری که در نهایت، به کاهش حمایت عمومی از دانشگاه منجر خواهد شد (Polster, 2000).

نتیجه‌گیری

بررسی‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها در طول تاریخ با فراز و فرودهای فراوانی همچون جنگ‌ها، انقلاب‌ها، رکودهای اقتصادی و تحولات صنعتی مواجه بوده و به همین دلیل دستخوش تغییرات بسیاری

۱. سازمان تجارت جهانی.

۲. موافقت‌نامه عمومی تعرفه و تجارت.

شده‌اند. مطالعه تاریخی دانشگاه‌ها در بستر اروپا و آمریکا نشان می‌دهد که این نهادها همواره پویا و در تعامل با تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی بوده‌اند. از دانشگاه‌های قرون وسطی که تحت سلطه کلیسا عمل می‌کردند تا دانشگاه‌های رنسانس که استقلال علمی و فلسفی را بنیان نهادند، مسیر تحول دانشگاه‌ها همواره در چارچوب تعادل میان اقتدار، مسئولیت و پاسخ‌گویی شکل گرفته است. دانشگاه‌ها به تدریج از ساختارهای قرون وسطایی، با تأثیرپذیری از اندیشه‌های اومانیستی و ویژگی‌های دوره رنسانس، به سوی دانشگاه‌های پژوهش‌محور حرکت کردند؛ سپس با رشد آموزش و پژوهش در اروپا و ایالات متحده، شکل سازمانی منسجم‌تری یافتند. گرچه دانشگاه‌های اولیه در برابر تغییر مقاومت داشتند، اما توانستند در پیوستاری تاریخی حیات خود را ادامه دهند و بر دانشگاه‌های معاصر تأثیرگذار باشند. این پیوستار تاریخی درک خاستگاه دانشگاه‌های امروزی را تسهیل کرده و نشان می‌دهد که حتی نخستین نهادهایی چون یونیورسیتاس و اتحادیه‌های صنفی اساتید، آغازگر رابطه حق-وظیفه و بنیان‌گذار مفهوم رسمی پاسخ‌گویی بوده‌اند.

تجربه تاریخی آمریکا و اروپا آشکار ساخته است که دانشگاه‌ها نمی‌توانند صرفاً به‌عنوان مراکز آموزش و پژوهش، بی‌اعتنا به اخلاق و پاسخ‌گویی باقی بمانند؛ بلکه برای حفظ مشروعیت و اعتماد عمومی، باید به‌عنوان سازمان‌هایی اخلاق‌مدار شناخته شوند که در برابر جامعه مسئولیت‌پذیرند. هرچه سیاست و عوامل بیرونی بیش‌تر در برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها مداخله کرده‌اند، جهت‌گیری آموزش عالی بیش‌تر به سمت مطالبات جامعه سوق یافته است. اگر در قرون وسطی دانشگاه‌ها با اقتدار کلیسا مدیریت می‌شدند و به کلیسا پاسخ می‌دادند، از دوره رنسانس به بعد این اقتدار به تدریج کاهش یافت و دانشگاه‌ها به سمت استقلال نسبی حرکت کردند. در عصر روشنگری، پاسخ‌گویی به‌عنوان فضیلتی اخلاقی و نهادی در قبال جامعه و ذی‌نفعان برجسته شد. تحولات تاریخی پاسخ‌گویی در دانشگاه‌های غربی، بیانگر تغییر جایگاه اخلاق و مسئولیت در ساختار دانشگاه است. با قدرت گرفتن دولت‌ها، اقتدار کلیسا جای خود را به اقتدار دولت‌ها داد؛ و با رشد علمی، صنعتی و اجتماعی، دانشگاه‌ها ناگزیر شدند به نیازهای جامعه صنعتی نیز پاسخ دهند. از سوی دیگر، جنبش‌های دانشجویی^۱ نیز نقشی کلیدی در تقویت فرهنگ پاسخ‌گویی اخلاقی ایفا کردند؛ چرا که آنها نه تنها عدالت اجتماعی و حقوق مدنی را به چالش کشیدند، بلکه دانشگاه‌ها را به سمت پذیرش نقش فعال‌تر و مسئولانه‌تر در برابر انتظارات جامعه سوق دادند. در محیط پیچیده و متنوع آموزش عالی مدرن، پاسخ‌گویی اخلاق‌محور راهی برای حفظ تعادل میان استقلال علمی و مسئولیت اجتماعی است. این فضیلت، بستر ارتقای شفافیت، اعتماد و مشروعیت دانشگاه‌ها را فراهم می‌آورد و آنان را به سوی تبدیل شدن به نهادهایی اخلاق‌مدار و پاسخ‌گو هدایت می‌کند. در نهایت،

۱. همچون جنبش دانشجویی آمریکا در قرن بیستم به ویژه اعتراضات دهه ۱۹۶۰ (Altbach, 2018).

مرور تاریخی مفهوم پاسخ‌گویی، امکان فهم عمیق‌تر رابطه حق-وظیفه را فراهم ساخته و زمینه‌ساز توسعه سازوکارهای اخلاقی و نهادی مؤثر در آموزش عالی است؛ سازوکاری که برای نهادینه‌سازی اخلاق سازمانی و تحقق مأموریت دانشگاه‌های امروزی ضروری است.

ملاحظات اخلاقی

این تحقیق به صورت یک پژوهش مستقل صورت گرفته، و برای انجام آن، از حمایت مالی موسسه خاصی استفاده نشده است. هم‌چنین هیچ تعارض منافع وجود ندارد.

References

- Altbach, P. G. (2018). *Student Politics in America: A Historical Analysis*. Journal of Higher Education, New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351306164>
- Anechiarico, F. and Jacobs, J. (1994). Visions of corruption control and the evolution of American public administration. Political science, *Public Administration Review*; <https://doi.org/10.2307/976432>
- Barber, W. J. (1988). *Breaking the Academic Mould: Economists and American Higher Learning in the Nineteenth Century* (ed.). Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. *Studies in Higher Education*, 15(2), 169-180. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377491>
- Beury, C. E. (1936). The Mission of the Modern University, *The Journal of Higher Education*, 7(9) (Dec., 1936), 469-474. <https://doi.org/10.2307/1973809>
- Bovens, M. (2007). Analyzing and assessing accountability: a conceptual framework1. *European law journal*, 13(4), 447-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Clark, W. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, The University of Chicago Press.
- Curran, S. R. (2002). Agency, Accountability, and Embedded Relations: 'What's Love Got to Do with It? *Journal of Marriage & Family*. 64(3), 577-584. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00577.x>
- Delanty, G. (1998). The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge? *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 12(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/02691729808578856>
- Diamond, L. (1999). *Institutions of Accountability*. Hoover Digest. available from: <https://www.hoover.org/research/institutions-accountability>
- Dubnick, M. (2002). Seeking salvation for accountability, *Paper Presented the 2002 Annual Meeting of American Political Science Association*, August 29- September 1, Boston.
- Fallis, G. (2004). *The mission of the university*, Department of Economics and Division of Social Science York University, Toronto Canada.
- Gichuru, E. N. (2023). *Ethical standards in higher education*. *KIU Journal of Education*, 3(2), 98-114; <https://www.researchgate.net/publication/376565282>
- Grant, E. (2005), *History of Universities VO L U M E X X / 2*. Editor: Mordechai Feingold (California Institute of Technology) Oxford University Press.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417-456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>

- Kerr, C. (1995). *The uses of the university* (4th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leveille, D. E. (2006). *Accountability in Higher Education: A Public Agenda for Trust and Cultural Change*, University of California, Berkeley.
- Marchand, S. and Stoner, J. (2012). A Brief History of Accountability in Higher Education, Phi Kappa Phi Forum; Spring; 92(1); *Social Science Premium Collection*.
- Mulgan, R. and Uhr, J. (2001). *Accountability and Governance*, Graduate Program in Public Policy, Australian National University, September 2000.
- Mulgan, R. (2000). 'Accountability': An Ever-Expanding Concept? *Public Administration* 78(3), 555-573. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00218>
- Munro, R. (1997). Power, Conduct and Accountability: re-distributing discretion and the new technologies of managing. University of Manchester, UK: *The 5th Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference*.
- Polster, C. (2000). The future of the liberal university in the era of the global knowledge grab. *Higher Education* 39, 19–41. <https://doi.org/10.1023/A:1003878305633>
- Resnik, D. B. (2020). What Is Ethics in Research & Why Is It Important? National Institute of Environmental Health Sciences. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Romzek, B. S., and Dubnick, M. J.. (2000). Accountability. In *Defining Public Administration: Selections from The International Encyclopedia of Public Policy and Administration*, edited by J. M. Shafritz. Boulder, CO: Westview Press.
- Romzek, B. S., and Ingraham, P. W. (2000). Cross pressures of accountability: Initiative, command, and failure in the Ron Brown plane crash. *Public Administration Review* 60(3), 240-253. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00084>
- Saleh, J., Basnan, N., Ahmad, A., & Mohd Amir, A. (2023). A thematic review on accountability index publications. *Asian Journal of Accounting and Governance*, 20, 28–47. <http://dx.doi.org/10.17576/AJAG-2023-20-03>
- Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations *the Journal of Higher Education*, 77(1), (January/February 2006). <https://www.jstor.org/stable/3838730>
- Smith, W.C; Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice, *Asia Pacific Education Review*, 20, 193–205. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-019-09599-9>
- Smith, W. (2010). *Public Universities and the Public Sphere*, Palgrave Macmillan.
- Trow, M.(1996). “*Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*,” University of California, Berkeley.
- Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement* (ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(5). Hoboken, NJ: Jossey-Bass, in coop. with ERIC Clearinghouse on Higher Education, Association for the Study of Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, the George Washington University.
- Weick, K. E. (1995). *Sensmaking In Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Yakel, E. (2001). The Social Construction of Accountability: Radiologists and Their Record – Keeping Practices. *The Information Society*. 17(4), 233-245.
<https://doi.org/10.1080/019722401753330832>