

Opportunities and obstacles of scientific progress in Iran's higher education

Mohammad Yamani Douzi
Sorkhabi *

Corresponding Author:

Professor of Department of Higher Education,
Faculty of Education and Psychology, Shahid
Beheshti University, Tehran, Iran
E-mail: M-Yamani@sbu.ac.ir

Abstract

The scientific progress of any university as a complex system requires an understanding of the diversity in it, to create a conducive environment to the birth of individual and group creativity. Although this diversity is a necessary platform for the scientific-cultural development of the university, it also causes the increasing complexity of the university system. What are the obstacles in the way of understanding this diversity and complexity caused by it? Despite the fact that understanding the diversity in university systems makes a suitable condition for universities scientific progress, but the "control" of complexity through reducing management approaches, far from reflecting on the totality of university systems, is a big obstacle for such an environment and causes neglect of the opportunities that are important for their performance excellence. What are these opportunities? This article is written in a reflective manner with a synthesis of researches and opinions about the state of higher education in the country, along with the author's experiences and studies in more than three decades of educations, researches and observations in the state universities of Iran and some other countries. It is done by examining the obstacles to the progress and scientific and cultural development of Iran's higher education, emphasizing the need to pay attention and to understand the importance of students' imaginations and images about university systems, as an important opportunity and to give them a field to "play" in the interactions of students and other university actors in complex educational and research situations. This understanding and the explanation arising from it is one of the paths to the excellence of university systems, just as the paradigm that prevents such an understanding becomes a barrier against scientific progress and motivation, especially for students.

Keywords: scientific progress and leap, University as a complex system, Obstacles and opportunities of scientific progress, Imaginations of students. Reductive approach

فرصت‌ها و موانع پیشرفت علمی در آموزش عالی ایران

نویسنده مسئول: استاد گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی،
دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
رایانامه: M-Yamani@sbu.ac.ir

محمد یمنی دوزی
سرخابی *



چکیده

پیشرفت و جهش علمی هر دانشگاهی به عنوان یک سیستم پیچیده نیازمند فهم تنوع موجود در آن، برای ایجاد فضایی مساعد به زایش خلاقیت‌های فردی و گروهی است. هرچند این تنوع، بستری ضروری برای توسعه‌ی علمی-فرهنگی دانشگاه می‌باشد ولی در عین حال سبب پیچیدگی فرازینده سیستم دانشگاهی می‌شود. چه موانعی سر راه فهم این تنوع و پیچیدگی ناشی از آن می‌شود؟ با وجود این که فهم تنوع موجود در سیستم‌های دانشگاهی این امکان را فراهم می‌سازد که زمینه برای پیشرفت و جهش علمی در دانشگاه‌ها مساعد شود؛ ولی «کنترل» پیچیدگی از طریق رویکردهای مدیریتی کاهنده به دور از تأمل در کلیت سیستم‌های دانشگاهی مانع بزرگی برای چنین فضایی می‌شود و سبب بی‌توجهی به فرصت‌هایی می‌شود که برای تعالی عملکرد آن‌ها مهم هستند. این فرصت‌ها کدام‌اند؟ در این مقاله که به شیوه‌ی تأمل پذیرانه با سنتز از پژوهش‌ها و نظرات در خصوص وضعیت آموزش عالی کشور همراه با بهره‌گیری از تجارت و مطالعات نویسنده در بیش از سه ده آموزش، پژوهش و مشاهده در دانشگاه‌های دولتی ایران و برخی از کشورهای جهان نگارش شده است، با بررسی موانع پیشرفت و توسعه علمی و فرهنگی آموزش عالی کشور بر ضرورت توجه و فهم اهمیت تخیلات و تصورات دانشجویان، به عنوان یک فرصت مهم و میدان دادن به «بازی» آن‌ها در تعاملات دانشجویان و دیگر کنشگران دانشگاه‌ها در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و پژوهشی تأکید شده است؛ این فهم و توضیح برخاسته از آن، یکی از مسیرهای تعالی سیستم‌های دانشگاهی می‌باشد همان‌طور که پارادایمی که مانع چنین فهمی می‌شود سدی در برابر پیشرفت‌های و انگیزه‌های علمی به‌ویژه دانشجویان می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: پیشرفت و جهش علمی. دانشگاه به عنوان یک سیستم پیچیده. موانع و فرصت‌های پیشرفت علمی. تخیلات دانشجویان. رویکرد کاهنده

مقدمه

لو تان کوی^۱ در کتاب آموزش و پژوهش تطبیقی، مطالعات تطبیقی را شیوه‌ای برای شناسایی و فهم شباهت‌ها و تفاوت‌ها در سیستم‌های آموزشی دانسته و بر فهم سیستم‌های آموزشی با کاربرد دو رویکرد دیاکرونیک (طولی-زمانی) و سنکرونیک (عرضی-هم‌زمان) در بستر روش دیالکتیک تأکید می‌کند؛ فهمی که از مشاهده شباهت‌ها یا تفاوت‌ها، تفاوت‌ها در شباهت یا شباهت‌ها در تفاوت، یعنی جهان‌شمول در امور خاص حاصل می‌شود" (لو تان کوی، ۱۳۸۹. ص: ۱۳۸). این استاد سوربن^۲ پیشرفت و جهش علمی را در دیالکتیک نظر و عمل می‌داند و در جای دیگر می‌نویسد: "هر تئوری علمی از طریق عمل (کنش) و ابطال بررسی می‌شود؛ آنچه در عمل تائید نشود، باید کار گذاشته شده و دوباره ارزیابی شده و یکبار دیگر مطرح شود" (لو تان کوی، ۱۴۰۲. صص: ۴۵۳ و ۹). یعنی دوباره ارزیابی و مجدد فرمول سازی شود. بین

¹ Lê Thành Khôi

² La Sorbonne

عمل و نظر رابطه رفت و برگشت وجود دارد؛ عمل حدود صحت نظر را نشان می‌دهد و نظر، عمل را به واقعیت‌ها و حقایق نزدیک می‌سازد. درنهایت تطبیق (مقایسه) نظر با عمل سبب پیشرفت و جهش علمی می‌شود. (همان: مقدمه). ولی چه چیزی مانع این مسیر می‌گردد؟ چه موانعی می‌تواند این مسیر را منحرف سازد و فعالیت‌های دانشجویان را خشک و بی‌رمق کند؟ در این مسیر لازم است که فرصت‌های موجود برای پویایی و انگیزه بخشی به فعالیت‌های علمی و فرهنگی، شناخته و بها داده شود. ولی چه فرصت‌های حیاتی برای این کار در دانشگاه‌های ما وجود دارد؟ به گمان نگارنده بهره‌گیری از فرصت‌های موجود می‌تواند بخش مهمی از موانع را در مسیر اعتلا بخشی و فرج‌بخشی فعالیت‌های دانشجویان و البته معلمان کم‌رنگ‌تر کند یا از میان بردارد.

اگر از دانشگاه سخن به میان می‌آوریم و بهصورت مفرد از آن یاد می‌کنیم، منظور ما دانشگاه خاصی نیست بلکه آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اعم از دولتی و غیردولتی، در کشور است، نظراتی که بیان می‌کنیم بر اساس پژوهش‌ها و نیز تجاری است که در آموزش عالی انجام شده است که مطالعات و تجارب زیسته نگارنده را نیز در بر می‌گیرد. در پدagogیکی دانشگاهی وقتی از مفهوم فرصت سخن به میان آورده می‌شود، منظور موردنظر فراهم آوردن یا ایجاد زمینه برای شکل‌گیری انگیزه‌های فردی برای تبدیل فعالیت‌ها به معنا می‌باشد (یمنی، ۱۴۰۱). به عبارت دیگر آنچه به فعالیت‌های کنشگران دانشگاهی اصالت می‌بخشد یا از آن دور می‌کند، ماهیت معنایی است که فعالیت‌های آن‌ها به وجود می‌آورند: آن دسته فعالیت‌هایی که محرك کنجکاوی‌های علمی آن‌ها بر اساس ذوق و شوق باشد (و نه صرفاً منفعت‌جویی فردی و فعالیت‌های فرمالیستی) این قابلیت را دارند که به فعالیت‌های زاینده‌ای راهنمای شوند که با عنایوینی همچون نوآوری، ابتکار، خلاقیت و اکتشاف از آن‌ها نام می‌برند؛ هرچند که هر کدام از این‌ها در واقعیت تعاریف متفاوتی را به خود می‌گیرند. آنچه برای چنین محرك‌های زاینده‌ای و ذوق و شوق کنشگران دانشگاه‌ها مانع ایجاد می‌کند و مسیر را به کثر راهه جهت می‌دهد، فقدان زمینه‌ی فرهنگی مناسب در دانشگاه‌ها برای میدان دادن به بازی تخیل و تصورات کنشگران دانشگاه‌ها از یکسو و از سوی دیگر سیطره‌ی قدرت نهادی معلم در موقعیت‌های یادگیری است، بدون این‌که با قدرت شناختی و قدرت عاطفی او ترکیب شود تا سنتزی با توان تأثیرگذاری بر کیفیت فعالیت‌های علمی و فرهنگی دانشجویان ایجاد کند (یمنی، ۱۳۹۹. مقدمه). فقدان این مهم مانع بزرگی برای بهره‌گیری از توان تخیل دانشجویان در توسعه‌ی علمی، فرهنگی و بالا بردن توان سازگارشوندگی دانشگاه‌ها می‌باشد (یمنی، ۱۳۹۷). با فقدان تنوع حاصل از بازی تخیل‌ها و تصورات دانشجویان با همراهی با دانش و تجربه‌ی اعضای هیئت‌علمی، سیستم دانشگاهی توانایی سازگارشوندگی خود را از دست می‌دهد و روزبه‌روز در مرزهای خود فرو کاسته خواهد شد و برای این‌که تصویری از فعالیت‌ها و توانایی‌های عملکرد خود ارائه دهد به پررنگ کردن فرمالیسم در قالب اعداد و ارقام روی می‌آورد. در چنین وضعیتی، مدیران دانشگاه‌ها نیز در سطوح مختلف با فاصله گرفتن از پیچیدگی فزاینده لایه‌های درونی دانشگاه (رفتارهای کنشگران دانشگاهی و انگیزه‌ها و محتوای فعالیت‌های آن‌ها ...) متولّ به رویکردهایی برای اداره‌ی دانشگاه می‌شوند که از توانایی «دیدن» واقعیات در حوزه‌های تحصیلی و زندگی دانشگاهی دانشجویان، انگیزه‌ها و رفتارهای هیئت‌علمی و کارکنان -که در لایه‌های بیرونی سیستم دانشگاه اغلب نا آشکار هستند- برخوردار نیستند. بدین ترتیب شکافی بین آنچه در واقعیت سیستم دانشگاهی ایجاد می‌شود و تصویری که مدیران از آن دارند به وجود می‌آید که در گذر زمان عمیق‌تر نیز می‌شود.

برای پر کردن این شکاف و برای برونو رفت از این مسئله حاد در آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور، مدیران دانشگاه‌های تازه تأسیس بدون توجه به تفاوت‌هایی که دانشگاه‌ها از لحاظ تاریخی، فرهنگی و علمی و نیز فرهنگ موجود با یکدیگر دارند و با بی‌توجهی به اصل خاص بودن هر دانشگاه و موقعیت‌های یادگیری آن، اقدام به اقتباس از دانشگاه‌های قدیمی‌تر که عموماً در تهران و در مراکز استان‌ها مستقر هستند، می‌کنند که در عمل، به یکدست‌سازی روش‌های اداری آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها در کشور منجر می‌شود؛ بدین ترتیب دانسته، یا

ندانسته فرمالیسم، سیطره‌ی خود را آموزش عالی کشور گسترش می‌دهد! فرمالیسم ایجاد شده با مهم جلوه دادن صورت (شکل) فعالیت‌ها، عملکرد دانشگاه‌ها را از ابداع و نوآوری‌هایی که فضیلت‌های اخلاقی و انسانی را بستر خود سازند، دور می‌کند. در چنین شرایطی کیفیت حاصل از این عملکرد «کیفیت با نام»^۱ خواهد بود که جایگاهی در آن برای خلاقیت و نوآوری‌های اصیل کمتر به وجود می‌آید. ولی نیمرخ دیگری از وضعیت فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها وجود دارد که باید آن را در لایه‌های نا آشکار سیستم‌های دانشگاهی جستجو کرد که یکسان پنداشی دانشگاه‌ها و فرمالیسم زاده از آن، آن‌ها را با چالش‌های جدی مواجه می‌کنند تا حدی که توانایی گذر از چنین مانعی را از دست می‌دهند.

آنچه این گذر را می‌تواند ممکن سازد پذیرش اهمیت و «معجزه‌ی» میدان دادن به فرصت‌هایی است که ذوق و شوق یادگیری و فعالیت علمی را در کنشگران دانشگاه‌ها (و به طور اعم در سیستم آموزشی) و بهویژه در دانشجویان به وجود می‌آورد. این فرصت‌ها در صورتی می‌توانند عملکرد دانشگاه‌ها را در مسیر تحقق کیفیت بی نام قرار دهنند که توسط مسئلان و مدیران آموزش عالی و دانشگاه‌ها وجود و اهمیت آن برای اعتلای عملکرد دانشگاه‌ها پذیرفته شود.

دو مورد از این فرصت‌ها را که به نظر نگارنده از اهمیت وافری برخوردارند به اختصار توضیح می‌دهیم:

۱) انرژی درونی و تخیلات دانشجویان فرصتی بس گران‌بها برای دانشگاه‌ها است. در این خصوص این پرسشن مطرح است که مدیران دانشگاه‌های کشور چه درکی از آن‌ها دارند و آیا توانسته‌اند زمینه‌ی مناسبی برای میدان دادن به آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی و فرهنگی دانشجویان ایجاد کنند؟ آیا ارزیابی مستمری از وضعیت زندگی دانشجویی، آن‌طور که در واقعیت وجود دارد، انجام می‌گیرد، ارزیابی که با هدف فهم واقعیت باشد؟ به عبارت دیگر مدیران دانشگاه‌ها برای چنین فرصت‌هایی بهای لازم را می‌دهند؟

۲) دومین مورد که در ادامه فرصت اول است، پیوند تخیلات و انرژی‌های دانشجویان به اندیشه و تجربه شخصیت‌هایی است که در تاریخ آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور اثرگذار بوده‌اند. شناخت زندگی دانشگاهی و تجربه حرفه‌ای آن‌ها برای دانشجویان و نیز مدیران دانشگاه‌ها و آموزش عالی کشور زمینه‌ی مهمی برای اندیشیدن و کنشگری در خصوص تاریخ آموزش عالی و اعتلای علمی و اخلاقی ساخت دانشگاه فراهم می‌آورد تا امکان ایجاد پیوندی بین گذشته و حال را فراهم بیاورند که:

باز جوید روزگار وصل خویش (متنوی معنوی مولانا)

هرکسی کو دور ماند از اصل خویش

باین حال، در آموزش عالی کشور این دو فرصت بسیار مهم با یک مانع بزرگی مواجه هستند. این کلان مانع، پارادایمی است که ذهنیتی فرصت سوز در آموزش عالی، دانشگاه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی در مدیران آموزش عالی در سطوح مختلف آن به وجود می‌آورد. این ذهنیت که خطی، کاهنده، ساده‌نگر و قطعیت پندار است نمی‌گذارد زمینه‌ی مناسبی برای بهره گری از توانایی‌های خارق‌العاده‌ای که در تنوع ویژگی‌های کنشگران وجود دارند، به وجود آید. پارادوکس قضیه در این است که این پارادایم آنچنان در ذهن‌ها در طول زمان در خانواده و بهویژه در آموزش‌های رسمی دوران دانش‌آموزی و دانشجویی «حک» شده است که غالب آگاهی از آن وجود ندارد و به صورت خودکار عمل

^۱ این مفهوم و همچنین کیفیت بی نام از کریستوفر الکساندر است. کاربرد این دو را در مساله کیفیت آموزش عالی را در حای دیگر بحث کرده ایم. ر.ک: محمد یمنی، برنامه ریزی توسعه آموزش عالی: رویکردی کاهنده، موقعیتی پیچیده؛ سمت، چاپ دوم. ۱۳۹۸. فصل پنجم.

می‌کند: این پارادایم که در ادامه از آن صحبت خواهیم کرد، به اثرات مخربی که در فعالیت‌های آموزشی و علمی بهویژه از نظر روش‌شناختی می‌گذارد سرپوش گذاشته و با بزرگنمایی آشکارها، لایه‌های پنهان واقعیت‌های عملکردی سیستم‌های دانشگاهی را از دیده دور می‌سازد.

برای بروز رفت از این وضعیت که کاری است بس دشوار و شجاعت خواه آنچه در ابتدا ضرورت دارد خود تأمل پذیری انتقادی مدیران در سطوح مختلف آموزش عالی و دانشگاه‌ها است که به شهامت خود را زیر پرسش قرار دادن نیاز دارد، به همان‌سان که خود را در "آینه دیدن" شهامت می‌خواهد! که به بیان خواجه عبدالله انصاری: "...اول در خود نگاه کن که کیستی و به نسبت آن چیستی".^۱

در واقع، این پارادایم ذهن فرد را تابع خود می‌سازد بدون این که فرد از آن آگاهی داشته باشد مگر این‌که او تأمل پذیری نقادانه‌ی مستمر راجع به افکار و اعمال خود و بهویژه شیوه‌ی اندیشیدن خود داشته باشد و در این سخن شیخ ابوعلی دقاق تأمل کند که: "خلق را به ترازوی خود وزن مکن، اما به ترازوی مردان را، خود را بسنج تا بدانی فضل ایشان و افلاس خود".^۲

بنابراین مدیران آموزش عالی به جای این‌که صرفاً از افکار استفاده کنند، یعنی تابع نظرات دیگران باشند، لازم است با نقد آن نظرات خود را در جریان اندیشه ورزی نقادانه قرار دهند. باید توجه داشت که هر فکر و اقدامی موفق در یک دانشگاه، ضرورتاً نمی‌تواند در دانشگاهی دیگر که در زمینه‌ای دیگر و متفاوت قرار دارد، همان نتیجه را بدهد. این یافته‌ای است که دانش و تجارب مطالعات تطبیقی در اختیار ما می‌گذارد. واقعیت این است که هر دانشگاهی و همین‌طور سیستم‌های جزء آن (دانشکده، کلاس...) خاص و منحصر به فرد هستند و در نتیجه هر کدام شیوه‌های رهبری و مدیریتی خاص و متناسبی را می‌طلبند. مهم این است که آنچه از دانشگاه خواسته می‌شود (سیاست‌ها و اهداف) با آنچه پویایی سیستم زنده و پیچیده‌ی هر دانشگاه می‌آفريند در تعامل باشند تا بتوانند با برخورداری از تعادل پویا^۳ (دو روزنای^۴، ۱۳۷۰) توان سازگار شوندگی خود را ارتقا بخشد.

همه کنسرگران دانشگاهی اعم از مدیر، هیئت‌علمی و کارکنان ممکن است در دام ذهنیتی که از آن یاد کردیم گرفتار شوند. قالب‌بندی‌های کمی فعالیت‌های دانشگاه‌ها بر اساس اعداد و ارقام که مدیریت آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور آن را مهم می‌شمارند، نشانه‌ای از سیطره‌ی پارادایمی است که چنین ذهنیتی را به وجود می‌آورد: بنابراین ذهنیت کمی نگر و کاهنده مانع بسیار بزرگی در فهم واقعیت‌های سیستم‌های دانشگاهی می‌باشد، واقعیت‌هایی که ثابت نیستند و تغییر می‌کنند ولی به مدد عدد و رقم و محاسبه‌گری صورت "منطقی" از عملکرددهای آموزشی، پژوهشی و خدماتی خود ارائه می‌دهند! این ذهنیت با رویکردهای کمی گرایانه و کاهنده، رفتارهای آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و خدماتی دانشگاه‌ها را "توضیح" می‌دهد؛ توضیحی که اغلب بر مبنای فهم واقعیت‌ها نیست. چنین رویکردهایی در ارزیابی‌های عملکرد مدرسان و دانشجویان نیز حضوری پرنگ پیدا می‌کنند.

پارادایم کاهنده با ذهنیتی که ایجاد می‌کند پیامدها و آثار مخربی در فعالیت‌های علمی در دانشگاه‌ها به وجود می‌آورد. پیر بوردیو^۵ در تعریفی که از فعالیت‌های علمی می‌دهد آن را "سیستمی از استعدادهای عمیقاً زاینده، قبل انتقال و ناآگاه می‌داند که گرایش به تعمیم دارد. این

^۱ خواجه عبدالله انصاری: در مقالات عشق، در سه روایت از حکایت عشق به اهتمام فرزانه نیکوکاری؛ کتابخانه طهوری؛ ۱۳۷۲ ص: ۲۶.

^۲ عطار نیشابوری، شیخ فردالدین محمد، تذکره اوابا، به تصحیح دکتر محمد استعلامی، انتشارات زوار، ۱۳۸۷. چاپ هجدهم. ص.

^۳ برای مفهوم تعادل پویا ر.ک.به: ژوئل دو روزنای

⁴ De Rosnay, Joël

⁵ Pierre Bourdieu

عادت واره بسته به رشتہ تخصصی، شکل‌های خاصی را به خود می‌گیرد... تماس‌های بین علوم، همانند تماس‌های بین تمدن‌ها، موقعیت‌های مناسبی هستند که استعدادهای ضمنی در آن آشکار می‌شوند" (بوردیو، ۱۳۸۶). صص: ۹۸-۹۹). بدین ترتیب بوردیو در اینجا در بیان اهمیت ارتباط و تعامل تخصص‌ها با یکدیگر همنظر با ادگار مورن^۱ و محسن هشتروodi می‌شود (عظیمی، ۱۳۸۵).

ولی نمی‌توان استعدادهای زاینده‌ای که در هر انسانی به‌تبع موقعیت‌هایی که در آن قرار می‌گیرد هویدا می‌شود که از فردی به فرد دیگر نیز متنوع است، بر اساس دستورالعمل‌های از قبل تعیین شده شناخت و شکوفا کرد. اضافه کنیم که تنوع یکی از ویژگی‌های سیستم‌های پیچیده است و بی‌توجهی به آن، مسیری برای ساده‌انگاری رفتارهای آشکار و پنهان سیستم‌های پیچیده دانشگاهی باز می‌کند. دانشجویانی هستند که در دانشگاه محل تحصیل خود دارای بازده تحصیلی ضعیفی می‌باشند ولی وقتی به یک موقعیت دانشگاهی دیگر وارد می‌شوند که در آن توجه به تنوع موجود در استعدادها و توانایی‌های دانشجویان یکی از استراتژی مهم باشد، به فردی خلاق و نوآور تبدیل می‌گردند: چنین تغییری نشان از اهمیت فهم تنوع و پیچیدگی رفتارهای انسانی و ایجاد فرصت‌های لازم برای بالندگی فردی و سازمانی کنشگران دانشگاه‌ها دارد.

پرسش این است که پارادایم کاهنده و خطی که از رویارویی با تنوع و پویایی سیستم‌ها عاجز است، چه اثر تخریبی بر فعالیت‌های علمی، با تعریفی که بوردیو از آن می‌دهد، می‌گذارد؟ یکی از ویژگی‌های این پارادایم این است که اجازه نمی‌دهد فرد با دیگری تعاملات علمی نقادانه و یادگیری همکارانه داشته باشند. به چند مورد از این تأثیرات مخرب اشاره می‌کنیم:

۱- ایجاد دوگانگی در آموزش عالی: به این معنا که پارادایم فوق، «فرهنگی» خاص در ساختارهای دانشگاه مستقر می‌کند و با بهره گبری از ذهنیت خطی و قدرت اغواکنندگی که اعداد و ارقام به آن می‌دهند، تقویت می‌شود به طوری که امکان شناخت و فهم فرهنگ زیسته‌ی دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، کارکنان و نیز ماهیت ارتباطات آن‌ها با یکدیگر را فراهم نمی‌آورد، فرهنگ زیسته‌ای که به صورت غیررسمی، ولی به‌غاایت تعیین‌کننده، در کیفیت عملکرد دانشگاهی در فضای زیست دانشگاه، پویایی خاص خود را دارد به‌طوری که اعداد و ارقام نمی‌توانند به‌نهایی از آن‌ها رمزگشایی کنند. در این شرایط فرهنگی که ساختارهای رسمی به وجود می‌آورند از آنجاکه با فرهنگ زیسته‌ی دانشگاه نمی‌تواند تعامل مستمر در مسیر ایجاد تعادل پویا داشته باشد، نمی‌تواند عواطف، شادی، ناراحتی، ذوق و شوق دانشجویان و کارکنان و اعضای هیئت‌علمی و نیز آنچه می‌تواند «استعدادهای زاینده» آن‌ها را شکوفا یا به این شکوفایی کمک کند، در تحلیل و تفسیر خود جای دهد؛ بنابراین فرهنگ مستقر، فرهنگ زیسته را نمی‌بیند یعنی به پشتوانه‌ی ذهنیت کاهنده‌ای که در بالا از آن سخن گفتیم اساساً نمی‌تواند وجود آن را بپذیرد! درنتیجه شکاف بین این دو روزیه‌روز عمیق‌تر می‌شود. این شکاف زمینه را فراهم می‌آورد که افراد دو نوع نقش رسمی و غیررسمی را در موقعیت‌های سیستم دانشگاهی ایفا کنند؛ از آنجاکه این دو در تناقض با یکدیگر قرار می‌گیرند ارزشی که بتواند «استعدادهای زاینده‌ای» که هر فردی در خود دارد را به وجود آورد به هدر می‌رود و فعالیت‌ها در دام فرمالیسم می‌افتد. مضافاً این که «اعتباربخشی» فعالیت‌ها از طریق بزرگ‌نمایی اعداد و ارقام سبب می‌شود که ارزشیابی‌ها نیز تحت تأثیر دوگانگی نقش‌ها قرار گیرد. در چنین شرایطی تلاقي تنش‌زای دو فرهنگ مستقر و فرهنگ زیسته که ناشی از فقدان تعامل مستمر بین آن‌ها می‌باشد مانع یادگیری آن‌ها از یکدیگر و

¹ Edgar Morin

تغییرپذیری شان می‌شود: گروه‌های رسمی و غیررسمی در فضای دانشگاه‌ها به وجود می‌آیند و مدیریت رأس به قاعده برای استمرار فرهنگ مستقر روزبه‌روز تقویت می‌شود.

- **جدایی آموزش از پژوهش:** در یک دانشگاه ماندگار که از توان سازگار شوندگی برخوردار باشد، رابطه‌ای دیالکتیک بین آموزش و پژوهش وجود دارد: پژوهش، محتوای جدید به آموزش ارائه می‌دهد و آموزش با به جریان اندختن اطلاعات موجود در آن‌ها، مسیر را برای زایش پرسش‌های جدید برای آغاز پژوهش‌های دیگر فراهم می‌آورد. چنین دیالکتیکی تفاوت مدرس (انتقال‌دهنده مطالب) را با معلم-پژوهشگر-پدagog مشخص می‌کند. ولی آنچه عموماً در آموزش عالی کشور رواج دارد شیوه‌ی مدرسي است؛ برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در زیر چتر پدagogی دانشگاهی قرار ندارند و با رویکرد رشته‌ای و تخصص گرایی افراطی که بدر آن رشته‌های تخصصی با همدیگر تعامل ندارد نمی‌توانند پدیده‌های آموزشی و اجتماعی دانشگاه‌ها را با زوایای مختلف توازن با پیچیدگی‌هایی که دارند درک کنند: آموزش محوری جایی برای دیالکتیک آموزش-پژوهش باقی نمی‌گذارد. البته این به این معنا نیست که کلاس‌هایی که آموزش و پژوهش در آن‌ها درهم‌تنیده هستند وجود نداشته باشد، منظور ما گرایش عمومی است که در دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی، با تنوع و تفاوت‌های کمی-کیفی که از یکدیگر دارند، وجود دارد. در آن‌ها اولویت اول بیشتر آموزش و درس محوری است و این یکی از دلایلی است که سبب شده است که رشته‌ها و دوره‌های آموزشی مختلف بتوانند با سرعت زیادی در دهه‌های گذشته گسترش یابند؛ شبیه پنداری دانشگاه‌ها به یکدیگر که از طریق فرمالیسم اداری نیز تقویت می‌شود، زمینه مساعدی را به وجود آورده است که دانشگاه‌های کشور، در انواع مختلفی که دارند، بتوانند قارچ گونه تکثیر شوند. با گسترش بین آموزش و پژوهش، آموزش‌ها وارد سازمان‌دهی رشته‌ای شده‌اند و درنتیجه رشته‌ها با در خود فرورفتن توان تعامل با یکدیگر را از دست داده‌اند. درحالی‌که در واقعیت موضوعاتی که در دانشگاه‌ها و در رشته‌های مختلف تدریس می‌شوند با یکدیگر درهم‌تنیده‌اند.

به‌طور مثال پدیده‌ی افت تحصیلی دانشجو را کدام رشته تخصصی می‌تواند بفهمد و توضیح دهد؟ روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، مردم‌شناسی و...؟ در واقعیت افت تحصیلی یک دانشجو از عوامل درون و بیرون دانشگاهی متفاوت و متنوعی، در پیوستار زمان گذشته تا حال زندگی او، تأثیر می‌پذیرد که برای فهم آن‌ها لازم است رویکردی همه‌جانبه نگر بر این پدیده داشت. همه حوزه‌های تخصصی فوق می‌توانند در شناسایی عوامل تأثیرگذار در پیدایش افت تحصیلی دانشجو نقش داشته باشند؛ برای این‌که این پدیده فهمیده شود لازم است آن‌ها با همدیگر پیوندی زنده داشته باشند همان‌طوری که این پدیده در واقعیت این گونه به وجود آمده است. در صورتی که در دانشگاه‌های کشور رشته‌ها به صورت جزیره‌ای درآمده‌اند و نمی‌توانند با یکدیگر گفت‌و‌گو داشته باشند. تخصص محوری بدون توجه به ارتباط تخصص‌ها با یکدیگر برای فهم مسائل، پژوهش‌ها را نیز دچار فردیت کرده که منفعت‌جویی فردگرایانه «پژوهشگران» نیز با آن همراه شده است. این منفعت که از نوع تمایل به خودبزرگ‌بینی و مطرح کردن خود، منفعت‌جویی مالی و یا امتیاز‌آوری (انتشارات، تشویق‌ها و...) است، تأثیر خود را مستقیم یا غیرمستقیم بر رفتارهای تحصیلی و اخلاق علمی دانشجویان می‌گذارد. باید توجه داشت که واقعیت‌ها، در فضای زیست اجتماع دانشگاه، کارکردهای خاص خود را دارند. گسترش بین آنچه تخصص‌ها از طریق تکه‌تکه کردن واقعیت‌ها انجام می‌دهند و کلیتی که پدیده‌ها و مسائل مرتبط با آن‌ها در واقعیت از خود نشان می‌دهند، مانع بزرگی برای فهم پویایی سیستم‌های پیچیده‌ی دانشگاهی ایجاد کرده و تخیلات نوآورانه‌ی علمی، فرهنگی، هنری. دانشجویان را کم‌ویش سرکوب می‌کند؛ بنابراین آنچه در واقعیت زیست دانشگاه‌های کشور ایجاد شده

است فقدان تعامل مستمر بین سه فضای آموزش، پژوهش واقعیت سیستم پیجیده دانشگاه در ارتباط با سیستم‌های پیرامونی آن می‌باشد. دیالکتیک این سه در بستر فضای پیرامونی واقعی و مجازی دانشگاه است که در هدایت و تعالی دانشگاه‌ها باید مورد توجه قرار گیرد.

در این میان تأمل در تجارب نظری و عملی در تاریخ آموزش و پژوهش کشورهای دیگر نیز آموزنده می‌باشد. به عنوان مثال پس از جنگ جهانی دوم در اقداماتی که برای اصلاح نظام آموزشی فرانسه در جریان بود هم‌فکری و تعامل هنری والون^۱ روان‌پژوهی روان‌شناس-پداگوگ و پل لانژون^۲ فیزیکدان مصدق بارز پیوند رشته‌ها و فراتر رفتن از آن‌ها بود که خروجی به نام طرح اصلاح آموزش و پژوهش فرانسه (که به طرح والون-لانژون معروف است) (گال روزه، ۱۳۸۲) را به دنبال داشت. آن‌ها در این طرح یک نظر اساسی ارائه کردند که هنوز بروز بودن و تازگی خودش را برای هرگونه تلاش برای ایجاد تغییر و اصلاح سیستم‌های آموزشی حفظ کرده است و آن اینکه لازم است فرهنگ تخصصی و فرهنگ عمومی در پیوند با یکدیگر باشند.^۳

فقدان فهم تنوع و پیچیدگی فرایانده سیستم‌های دانشگاهی که هر کدام ویژگی‌های خاص منحصر به فردی دارند، اجازه نمی‌دهد که تخیلات دانشجویان که فرصت مهمی برای پیشرفت و جهش‌های علمی وجود می‌آورد، در تعاملات علمی حضوری فعال داشته باشند. در حالی که هر فکر جدیدی که در ذهن افراد اثرگذار در دنیای علم و فرهنگ ایجاد شده، عموماً از همان تخیلات همراه با دانش و تجارب گذشته و حال نشات گرفته است.

۳- گسستگی بین نظر و عمل: این گسستگی در آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور وضعیتی را به وجود آورده است که برخی از مفاهیم آموزش عالی از معنای اصیل خود دور شده‌اند. در این خصوص پرسش‌های زیر جای تأمل دارد: مدیران آموزش عالی و دانشگاه‌ها چه تعریفی از "دانشجو" دارند؟ آیا دانشجویان به عنوان افرادی که آزمونی داده و در دانشگاه پذیرفته شده‌اند از لحاظ آموزشی و یادگیری شبیه به هم پنداشته می‌شوند یا هر کدام به عنوان دربردارنده استعدادهای خاصی دیده می‌شوند که لازم است تنوع تحصیلی، اجتماعی، خانوادگی و استعدادی آن‌ها به عنوان زمینه‌ی لازم برای رهبری پداگوژیک آن‌ها مورد توجه قرار گیرد؟ «عضو هیئت‌علمی» چگونه تعریف می‌شود؟ در واقعیت مفهوم «هیئت» علمی به هم‌زیستی علمی انجمن‌گونه‌ای اطلاق می‌شود که همفکری و مشارکت علمی آن‌ها در بستر رویکرد انتقادی چنین «هیئتی» را می‌تواند به وجود آورد. در صورتی که آنچه اغلب در دانشگاه‌های کشور شاهد هستیم فعالیت‌های فردی و گسسته از ارتباط‌های پویای علمی مستمر بین اعضای گروه‌های آموزشی و پژوهشی می‌باشد (البته استثنایا در اینجا مورد نظر نمی‌باشد)؛ به طوری که غالباً فردیت فعالیت‌های علمی از تعاملات گروهی جلوتر می‌باشد. آیا خودبازرگانی «علمی» کاذب می‌تواند وجهی علمی اصیلی برای «رتبه‌بندی‌های امتیازآور» افراد و دانشگاه‌ها به وجود آورد؟ در سال ۱۳۹۶ وزارت عتک بخشش‌نامه‌ای برای دانشگاه‌ها ارسال کرد که از دانشگاه‌های درخواست می‌کرد از واژه «پروفسور» به جای استاد استفاده نکنند! آیا استفاده از واژه «استاد تمام» در معرفی افراد تمايزی بین دو مفهوم استاد و استاد تمام ایجاد

^۱ Henri Wallon

^۲ Paul Langevin

^۳ Gal Roger

^۴ چند سال پیش یک دانشجوی ادبیات در پژوهش نظر سنجی خود راجع به فرهنگ عمومی دانشجویان یک دانشگاه دولتی مستقر در تهران در برابر این پرسش که ویکتور هوگو کیست؟ پاسخ داده سازنده‌ی برج ایفل!

نمی‌کند^۱? لازم است در این نکته تأمل شود که چه چیزی سبب می‌شود که استفاده از چنین واژگانی مقبولیت پیدا کند؟ در تحلیل این‌گونه رفتارها روانشناسی بالینی می‌تواند روشنگر باشد. باید توجه داشت که کلمات رایج می‌تواند نشانی از فرهنگ مستقر نیز باشد. به عنوان مثال آیا مفهوم هیئت‌علمی در عمل و در واقعیت ارتباطات دانشگاهی، به صورت خودکار، دلالت بر وجود اجتماع علمی دارد؟ در واقعیت انتظار می‌رود که هیئت‌علمی (در مفهوم انجمن، گروه) با یکدیگر درباره موضوعاتی و مسائل مربوط به دانشجو، کیفیت کلاس‌ها، محتواهای آموزشی و پژوهش گفت‌و‌گو، بحث و جدل علمی داشته باشند؟ اگر منظور از واژه «هیئت» جمعی است که با یکدیگر تعامل دارند و یا با یکدیگر بحث می‌کنند کمتر چنین وضعیتی را در گروه‌های آموزشی در موضوعات و مسائل علمی پیدا می‌کنیم. در حالی که در دوران دانشجویی و نیز مراودات علمی در دانشگاه‌های مختلف بین‌المللی که در آن‌ها حضور داشتم اساتید را در حال گفت‌و‌گو با یکدیگر در مورد مسائلی مانند وضعیت دانشجویان، محتوای کتاب‌ها و غیره مشاهده می‌کردم. وضعیت موجود سبب شده است که در دانشگاه‌های کشور جلسات نقد کتاب کمتر برگزار گردد. (به‌غیراز مواردی که گاه برخی از انجمن‌های علمی یا مراکز پژوهشی این کار را انجام می‌دهند) یا نادر است که در کلاسی یک عضو هیئت‌علمی کتاب یا مقاله‌ای از همکاران خود را در بوته‌ی نقد مستدلی قرار دهد. در مجلات علمی دانشگاهی نیز مرور و نقد کتاب^۲ کمتر وجود دارد. امروزه در این‌گونه مجلات (در اینجا منظور ما در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی است) مقاله‌های منتشرشده اغلب برگرفته از پایان‌نامه‌ها و یا رساله‌های دانشجویان می‌باشد؛ هیئت‌علمی نیز با بهره‌گیری از تلاش‌های دانشجویان پی گیری مستمری در ساخت مقاله برای کسب «امتیاز» بر اساس آینه‌نامه‌ی ارتقا دارند. در گفت‌و‌گو با یک عضو هیئت‌علمی با مرتبه دانشیاری در یکی از دانشگاه‌های دولتی کشور در پاسخ به این پرسش که چه کار می‌کنی؟ پاسخ او این‌چنین بود "دارم مقاله درست می‌کنم"! اندیشمندی و پژوهشگری ویژگی‌های رفتاری و اخلاقی خاص خود را دارد و رابطه پویای استاد-شاگردی می‌طلبد. نمی‌توان آن‌ها را به صورت دستور عمل دیکته کرد. پژوهش‌های اصیل با فرمالیسم سازگار نیستند باید توجه داشت که در هر صورت دانشجویان کم‌ویش از استادان خود الگو می‌گیرند.

تاریخ علم در گذشته و عصر حاضر گواه بر این واقعیت است که اندیشمندان بزرگ و اثرگذار در علم و جامعه‌ی بشری برای انجام فعالیت‌های علمی و پرداختن به مسئله‌های پژوهش موردنظرشان، روش خاص خود را داشته‌اند؛ چرا که برای یک پرسش و مسئله جدید، روش‌های قبلی نمی‌تواند کارایی داشته باشد: مسئله نو، روش جدید متناسب با آن نیاز دارد! این‌که یک عضو هیئت‌علمی در هرسال می‌تواند ده‌ها مقاله در انواع مختلف آن چاپ کند جای تأمل نقادانه دارد. باید توجه داشت که در یک دور برگشتی، فرمالیسم اداری نیز با ترویج و تشویق کمیت فعالیت‌ها، چنین وضعیتی را تقویت می‌کند و زمینه را برای شکل‌گیری تمایزاتی همچون "دانشمندان چند درصدی، برجسته و ..." فراهم می‌آورد. این جریان پرسش‌هایی را برای کیفیت محتوای فعالیت‌های علمی به وجود می‌آورد؛ ساختارهای چنین تمایزات ناشی از برتری کمیت‌ها، سخت‌تر می‌شود و کیفیت محتواها به حاشیه رانده می‌شود.

بنابراین ذهنیت خطی و کاهنده‌ای که در بالا اشاره شد با جداسازی نظر و عمل آثار و پیامدهای مخبری در فعالیت‌های علمی به وجود می‌آورد در صورتی که برای درک واقعیت‌ها لازم است ارتباط مستمر بین این دو وجود داشته باشد. به طور مثال در مقوله نیازسنجی وقتی پژوهشی در مورد خواسته‌ها و نیازهای دانشجویان در دانشگاه انجام آن می‌تواند چندین ماه طول بکشد و پس از

۱۱. آیا "استاد تمام" بر وجود استاد "ناتمام" دلالت دارد؟!

² Book review

اتمام آن و بر اساس نتایج به دست آمده تصمیم‌گیری‌های سیاستی و اجرایی انجام می‌گیرد در صورتی که نمی‌توان این فرض را پذیرفت که نیازهای ابرازشده، با گذشت زمان، همچنان ثابت مانده باشند. در واقع بسته به شدت پویایی سیستم دانشگاه نیازهای جدیدی به وجود می‌آید که یافته‌های پژوهش انجام یافته، به دلیل مؤخر بودن، نمی‌تواند با پویایی واقعیت مربوطه تناسب داشته باشد؛ بنابراین روش نیازسنجی به کاررفته که بر اساس ذهنیت فوق انجام گرفته است، با آنچه در واقعیت اتفاق می‌افتد سازگار نمی‌گردد درنتیجه تصمیمات مدیریتی نیز در عمل نمی‌تواند موفقیت‌آمیز باشد.

ذهنیت کاهنده بر این باور است که با تغییر یا اصلاح ساختارهای سیستم دانشگاه، کارکردهای آن نیز به صورت خودکار و با پیروی از آن‌ها بهبود پیدا می‌کند در حالی که ساختارها، بر اساس تعریف، ثبات نسبی دارند در صورتی که کارکردها این‌چنین نیستند. به طور مثال، آئین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی یک عنصر ساختاری است، این آئین‌نامه به دانشگاه‌های مختلف دولتی، آزاد، پیام نور و غیره ارسال می‌شود. در حالی که هر یک از این دانشگاه‌ها بافت متفاوتی دارند. نمی‌شود با "متریکسان"، چیزهایی را که وضعیت و "جنس" متفاوتی دارند اندازه‌گیری کرد. در چنین وضعیتی که ساختارها دارای ثابت نسبی هستند، نمی‌توانند با کارکردها که پویا هستند تعامل و تعادل پویا داشته باشند. نتیجه این می‌شود که تعارض‌های جدی در سیستم دانشگاه ایجاد می‌شود که در عملکرد مغایر با اخلاق علمی کشگران دانشگاهی می‌تواند قابل مشاهده باشد. بدین ترتیب اصالت فعالیت‌های علمی جای خود را به روزمرگی می‌دهد و واژه‌ها معنا و مفهوم اصیل خود را از دست می‌دهند. به طور مثال، بر اساس آئین‌نامه‌های دانشجویان برای دفاع از رساله دکتری مجبور هستند مقاله (یا مقاله‌های) چاپ شده داشته باشد تا "کفایت پژوهشی" موردنیاز را به دست آورند! در حالی که در بررسی‌های انجام‌شده در دانشگاه‌های برتر دنیا اجباری برای نوشتن مقاله از سوی دانشجویان وجود ندارد انگیزه‌های علمی به صورتی است که دانشجویان آن دانشگاه‌های یافته‌های پژوهشی خود را منتشر می‌کنند. طبق دستورالعمل موجود در دانشگاه‌ها نیز استاد راهنمای نیز باید در مقاله نویسنده مسئول باشد؟! در حالی که کار اصلی را دانشجو انجام می‌دهد و استاد بنا بر وظیفه، مسئولیت راهنمایی او را به عهده دارد. موضوع همکاری هیئت‌علمی با همکاران دیگر و یا با دانشجویان بدون ارتباط با موضوع پایان‌نامه و یا رساله، امری دیگر است که می‌تواند زمینه را برای پویای اجتماع علمی مساعد سازد.

مثالی دیگر از تعارض بین ساختار و کارکرد، اعمال آئین‌نامه استعداد درخشنan برای ورود دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و یا کارشناسی ارشد بدون کنکور به دوره‌های تحصیلی بالاتر است. توجه داشته باشیم که بر اساس این آئین‌نامه استعداد فرد در سن بالای بیست‌سالگی "تشخیص" داده می‌شود! معیار اصلی تشخیص استعدادی که "درخشنان" نامیده می‌شود نمرات بالا برای سه نفر اول در ورودی‌های سال مربوطه است. این کار به ایجاد رقابت‌های شدید و ناسالم برای کسب نمرات بالا بین دانشجویان می‌شود که گاه برای برخی دانشجویان نیز انگیزه زدا می‌باشد و مانع یادگیری همکارانه دانشجویان با یکدیگر می‌گردد در عین حال که بین آن‌ها حس تمایز بین فردی نیز به وجود می‌آورد¹. در صورتی که عمقی شدن آموزش‌ها در نزد دانشجویان با همکاری علمی آن‌ها با هم‌دیگر زمینه مساعدی پیدا می‌کند.

¹ یکی از دانشجویانی که از طریق استعداد درخشنان وارد مقطع کارشناسی ارشد شده بود از تجربه خود در این رابطه اینگونه بیان می‌کرد که: "از وقتی که وارد مقطع کارشناسی ارشد با استفاده از امتیاز استعداد درخشنان شده‌ام، گاهی اوقات نگاه‌ها نسبت به من متفاوت است. در نتیجه این وضعیت، فرصت تعامل و همکاری با دانشجویان دیگر کمتر بوجود می‌آمد".

لازم است اضافه کنیم که در سیستم‌های پیچیده‌ی دانشگاهی که در آن‌ها اطلاعات موجود جریان دارد تعاملات علمی پویایی بیشتری پیدا می‌کند که رویکرد "مدیریت آیننامه‌ای" نمی‌تواند با این پویایی سازگار باشد. در عین حال این رویکرد فرمالیسم موجود در اداره‌ی دانشگاه را شدت می‌بخشد و نمی‌گذارد کنشگران دانشگاه در تعاملات خود فعالیت‌های را که برای شکل‌گیری اجتماع علمی و توسعه‌ی علمی و بالندگی حرفه‌ای ضروری هستند تداوم دهنده و مدیریت دانشگاه نیز به جای نقش حمایتی از فعالیت‌های آن‌ها، نقش کنترلی دنبال می‌کند؛ در این حالت شاهد فاصله گرفتن دانشگاه‌ها از خود آینی و قرار گرفتن در سیطره‌ی دگر آینی می‌شویم.^۱

یکی از مهم‌ترین و شاید اولین نتیجه و یا پیامد چنین فرمالیسمی، به حاشیه راندن تخیلات، ذوق و شوق دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی و کارکنان می‌باشد. مثالی دیگر می‌آوریم: عضو جدید هیئت‌علمی برای این‌که مراحل استخدامی خود را ثبت کند باید امتیاز لازم را (که سهم آن بیشتر از مقاله است) به دست بیاورد درحالی‌که نوشتن مقاله‌ای اصیل نیازمند مطالعه و پژوهش است که می‌تواند زمان طولانی را به خود اختصاص دهد امتیاز مقاله فرست تدریس اثربخش را به ویژه از عضو هیئت‌علمی جدید می‌گیرد که در عین حال او باید در بد و استخدام و با مرتبه‌ی استادیاری ۱۰ ساعت تدریس داشته باشد.

تخیلات کنشگران دانشگاهی که نقش مهمی در جهش علمی و نوآوری آن‌ها دارد و در بطن واقعیت‌ها ظهرور پیدا می‌کند، به فضای گشوده‌ی ارتباطات علمی نیاز دارد. تخیلات افراد در چنین فضایی توان نقش‌آفرینی پیدا می‌کند. همان‌طوری که باشلار^۲ گفته است "خيال‌پردازی نیروی شکل دادن به تصاویر از واقعیت‌ها نیست بلکه نیروی شکل دادن به تصاویری است که از واقعیت گذر می‌کند، تصاویری که واقعیت را می‌سازند"^۳. این نیرو از کجا ناشی می‌شود؟ تخلی انسان به مثابه‌ی ترکیبی از ساختارهای روان‌شناسنی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی، تجارت‌های هر فردی را به فعالیت و کنشگری سوق می‌دهد: دیالکتیک آنچه در واقعیت‌ها وجود دارد و تصورات کنشگر، سبب نوآفرینی و آفرینندگی در واقعیت و برای واقعیت‌های می‌شود. البته لازم است ساختارهای موجود دانشگاه‌ها نیز، زمینه‌ی فعال شدن تخیلات و تصورات کنشگران دانشگاه را به وجود آورند (یمنی، ۱۴۰۱).^۴

مسئله‌این است که در وضعیت استیلای فرمالیسم در اداره‌ی یک دانشگاه، فردیت مهم‌تر می‌شود و از آنچاکه قواعد ایجاد شده از طریق مدیریت رأس به قاعده^۵ تلاش فردی را در محدوده‌ی آن قواعد ارزش‌گذاری می‌کنند، سبب می‌شود که ارتباطات علمی بر اساس آیننامه‌های تعیین‌شده در سطح آموزش عالی کشور، به صورت فعالیت‌های فردی و اغلب به دوراز رویکردهای بین‌رشته‌ای و یا میان‌رشته‌ای نمود پیدا کنند (یمنی، ۱۳۹۷). یکی از پدیده‌های ناشی از چنین وضعیتی شکل‌گیری گروه‌های غیررسمی است که عموماً بخش پنهان ارتباطات کنشگران دانشگاهی می‌باشند. در این وضع به تدریج رفتار کل سیستم دچار اختلال می‌شود به طوری که نویزابی‌ها و پدیده‌های جدیدی که در سیستم دانشگاه به وجود می‌آیند بیشتر از نوع مختلف‌کننده رفتارهای سیستم دانشگاه می‌گردند. به طور مثال، دانشجو در کلاس درس حضور پیدا می‌کند اما علاقه‌ای به آن ندارد یا نمی‌تواند نگرش انتقادی خود را در روند جریانات کلاس وارد

^۱ برای مفاهیم خود آینی و دکر آینی رک: بوردو پیر، علم علم و تأمل پذیری ترجمه یحیی امامی، مرکز تحقیقات علمی کشور، ۱۳۸۶.

² Gaston Bachelard

^۳. فیلسوف خیال؛ روزنامه ایران؛ شماره ۴۷۶۸/۲۷ فروردین ۱۳۹۰. ص: ۲۲

^۴. رک: محمد یمنی. پدآگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل ص فصل نهم.

^۵ رک: محمد یمنی؛ برنامه ریزی توسعه آموزش عالی؛ رویکردی کاہنده، موقعیتی پیچیده؛ سمت، ۱۳۹۷. چاپ دوما

کند و در عین حال با وجود چنین وضعیتی، باید در آن حضور داشته باشد، زیرا فرمالیسم موجود به استاد اجازه می‌دهد که در پایان ترم دانشجو را ارزیابی کند و چنین دانشجویی برای موفق شدن در این ارزیابی مجبور می‌شود نقش خلاف آنچه را می‌اندیشد بازی کند. بدیهی است که در این صورت انرژی‌های خلاقانه دانشجو نمی‌تواند زمینه بروز پیدا کند.

نتیجه دیگری که از چنین فرمالیسمی می‌تواند زاده شود، شکل‌گیری توهمند آگاهی و یا خودباوری‌های کاذب در کنشگران دانشگاه می‌باشد؛ به عنوان مثال وقتی یک عضو هیئت‌علمی تعداد زیادی "مقاله" منتشر می‌کند و دانشگاه نیز به بیشتر به تعدد مقالات بها می‌دهد و با القاب مختلفی نظری برتر، نمونه، دانشمند با درصد‌های مختلف... او را متمایز می‌کند، به طور نا آشکار امکان به وجود آمدن توهمند و خودباوری‌های علمی کاذب را تقویت می‌کند.^۱ ادگار مورن در درآمدی بر اندیشه پیچیله می‌نویسد: "آن چیزی که مسئله ایجاد می‌کند ناآگاهی نیست، بلکه آگاهی است" که اهمیت ناآگاهی را در ایجاد شناخت‌های جدید نادیده می‌گیرد. این سخن را گاستون باشلار به صورت دیگری بیان کرده است که "آگاهی اجازه نمی‌دهد که پویایی ناآگاهی دیده شود."

فقدان چنین پذیرشی در نزد مدیران و معلمان دانشگاه سبب می‌شود که با نبود خود انتقادی، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات اجرایی در عمل موققیت‌آمیز نباشد. تصور کنیم که یک مدیر دانشگاه در خصوص یک عضو هیئت‌علمی و یا یک دانشجو، بر اساس ارزیابی‌های فرمالیستی موجود به نتیجه‌ای برسد که آن را قطعی فرض کند و بر اساس آن تصمیم‌های غیرقابل برگشتی بگیرد؛ چنین تصمیم‌گیری‌هایی، می‌تواند در زندگی و سرنوشت آن‌ها آثار نامطلوبی بگذارد.

به طور کلی اگر راز و رمز برخی اختلالات را در کارکرد سیستم‌های دانشگاهی جستجو کنیم ملاحظه می‌شود که بیشتر آن‌ها زاده همان پارادایم ذهنیت کاهنده است، پارادایمی که در برابر قدرت تخیل و ابتکار دانشجویان بهشدت مقاومت می‌کند و مسیر آن‌ها را با موانع ذهنی که به وجود می‌آورد، ناهموار می‌سازد.

ویژگی‌ها و پیامدهای چنین پارادایمی را می‌توانیم به صورت زیر بیان کنیم:

- در این پارادایم تفکر فرد در مسیر رویکردهای کاهنده، خطی و جزء‌نگر پیش می‌رود.
- یکی از نتایج چنین تفکری، جدایی و فاصله نظر و عمل می‌باشد: چنین جدایی را در موضوعاتی نظری نیازمندی (نیازهای برآمده از انجام روش‌های کمی نگر، با توجه به این که نتایج این‌گونه پژوهش‌ها که پس از زمان کم‌وپیش طولانی حاصل می‌شوند، ثابت فرض می‌شوند)؛ تضمین کیفیت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی (چه کسی یا نهادی می‌تواند کیفیت را ضمانت کند و چگونه؟ مدیریت رأس به قاعده (فرض این که تصمیمات مدیریتی می‌تواند عیناً و بر اساس دستورالعمل‌ها تحقق یابد) و ... می‌توان مشاهده کرد.
- ذهنیت موجود در این پارادایم بر این باور است که اگر ساختارها در یک دانشگاه، یا به صورت گسترده‌تر در آموزش عالی، تغییر کنند، کارکردهای نیز از آن‌ها تبعیت خواهند کرد. دانشگاهی که در سلطه‌ی چنین ذهنیتی قرار دارد قوانین و بهویژه آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها نقش پررنگ‌تری پیدا می‌کنند بدون این که توان تغییر در خود را در رویارویی با واقعیت‌ها داشته باشند. در صورتی که

^۱ در جلسه‌ای که جهت تقدیر از پژوهشگران برتر در یک دانشگاه دولتی در سال ۱۴۰۲ برگزار شده بود تعداد حضار در جلسه از تعداد افرادی که قرار بود مورد تقدیر قرار بگیرند کمتر بود!

برای حفظ پویایی و تکامل سیستم دانشگاه لازم است بین کارکردها و ساختارها ارتباط رفت و برگشتی مستمر وجود داشته باشد: یعنی تغییر در طرفین به مقتضی موقعیت‌های پیچیده سیستم دانشگاه اتفاق بیافتد.

- با توجه به این که در سیستم‌های پیچیده دانشگاهی رابطه‌ی تعاملی مستمر (وجود پس خوراندها) بین کنشگران عینی (هیئت‌علمی، کارکنان، مدیران، فضاهای کالبدی) و ذهنی (اسطوره‌ها و نمادهای موجود در زندگی و حافظه‌ی تاریخی دانشگاه و کنشگران آن) در بستر کلیتی که می‌سازند، وجود دارد نمی‌توان وضعیت هر کدام از آن‌ها را بدون توجه به این کلیت و ارتباطات موجود بین آن‌ها فهمید. مسئله‌این است که پارادایم کاهنده نمی‌تواند پویایی حاصل از این ارتباطات تعاملی را بفهمد و این‌گونه می‌انگارد که می‌توان ساختارها در سیستم پیچیده دانشگاهی را بدون در نظر گرفتن ارتباط با کارکردهای سیستم دانشگاه اتفاق بخواهد. این پارادایم یا ساختارهای جدیدی را به وجود آورد با این باور که کارکردهای سیستم دانشگاه نیز از آن‌ها تبعیت خواهند کرد. این پارادایم کارکرد را تابع خطی ساختار فرض می‌کند. در عمل چنین باوری مغایر با واقعیت سیستم پیچیده دانشگاه است و سبب می‌شود دو وضعیت متفاوت و گاه متضاد در رفتار کلی دانشگاه به وجود آید: یک وضعیت آشکار که اعداد و ارقام تلاش می‌کنند تا آن را منسجم نشان دهند از یکسو و از سوی دیگر وضعیت نا آشکار که به ظاهر رخ نمی‌نماید ولی تعیین‌کننده‌ی رفتارها، انگیزه‌ها، عملکردهای کنشگران و نیز رفتار واقعی سیستم دانشگاه می‌باشد.

- جدایی دو صورت آشکار و نا آشکار فعالیت‌های دانشگاه سبب می‌شود که تصمیمات مدیریتی با آنچه در واقعیت اتفاق می‌افتد تناسب نداشته باشد. مثلاً برای اعتلا یا حفظ کیفیت رساله‌های دانشجویان الزام به داشتن "کفایت پژوهشی" از طریق چاپ مقاله وجود دارد ولی این که چگونه مقاله نوشته می‌شود و تا چه حد بر اساس اخلاق نظری و عملی فعالیت‌های دانشگاهی به وجود آمده است در هاله‌ای از ابهام می‌ماند.

- با توجه به این که «نظم» ساختاری قادر به دیدن و پذیرش بی‌نظمی کارکردی نیست، زمینه برای پیدایش رفتارهای مغایر اخلاق علمی، انسانی در دانشگاه‌ها، در جهت تطبیق با آن و بهره بردن از "امتیازهای" مرتبط که ساختار تعیین می‌کند، مساعد می‌شود.

- بدین ترتیب آنروپی در کارکرد سیستم افزایش می‌یابد که نشانه‌های آن می‌تواند بی‌انگیزگی، نامیدی، خود آسیب‌رسانی، تقلیل و... از یکسو و پیدایش توهمندانی و باورهای کاذب «علمی» باشد.

- آنروپی که با بروز اختلالات در کارکردهای سیستم دانشگاه همراه است سبب می‌شود ذهنیت‌های کاهنده برای مقابله با آن‌ها ساختارها را از طریق اعمال فشار و یا کنترل سخت‌تر کرده و به فرمالیسم موجود دامن بزنند. با این وصف اختلال‌ها مسیرهایی را برای گریز از قواعد فرمالیسم به وجود می‌آورند. در عین حال گزارش‌های عملکردهای دانشگاه‌ها نیز به اعداد و ارقامی بها می‌دهند که مؤید و همسو با ساختارها باشد: نتیجه این که تعارض و تضاد بین ساختارها و کارکردها روزبه‌روز افزایش می‌یابد. به عنوان نمونه قانون مقابله با تخلفات در فعالیت‌های علمی در مجلس تصویب می‌شود ولی در عمل بنگاههای "ساخت مقالات و یا کتاب‌ها" فعالیت‌های خود را به صور مختلف آن‌طور که در تبلیغات‌شان مشاهده می‌شود، ادامه می‌دهند و موضوع اخلاق علمی در دانشگاه‌ها به عنوان یک مسئله مهم قابل تأمل و بررسی می‌شود.

- با این وصف با وجود اختلالات و تعارض و تضادهای موجود، همچنان فرمالیسم در سیستم‌های دانشگاهی به صورت یک ابزار اطمینان‌بخش برای سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی و دانشگاه‌ها عمل می‌کند. بهویژه این کار از طریق تعیین شاخص‌ها برای ارزیابی‌های کمی، امتیازدهی به فعالیت‌های دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی، فرمتهای طرح‌های پژوهشی یک‌شکل... انجام

می‌گیرد که در عمل تأثیر منفی بر تخیلات، شور و هیجان فعالیت‌ها... می‌گذارند. پیر بوردیو در مسئله رابطه بین فعالیت و روش می‌نویسد: "دانشمند بنا بر یک روش، از طریق نوعی عمل روان‌شناسخی تبعیت آگاهانه عمل نمی‌کند (همان‌گونه که از قاعده‌های پیروی نمی‌کند) بلکه اساساً با اجازه دادن به خود برای پیش‌رفتن بر مبنای ذوق - احساسی برای - بازی علمی عمل می‌کند، ذوقی که با تجربه طولانی بازی علمی، با قاعده‌مندی‌هایش به‌اندازه قواعدش آموخته می‌شود. این قواعد و قاعده‌مندی‌ها دائمًا از دو راه تضعیف می‌شوند: یا از طریق دستورالعمل‌های آشکار (برای مثل، قواعد حاکم بر عرضه متن‌های علمی) یا از طریق شاخص‌هایی که در خود عملکرد حوزه و بهویژه در ابزارهای (از جمله ابزارهای ریاضی) لازم برای مهارت آزمایشگر با تجربه جای گرفته‌اند" (بوردیو، ۱۳۸۶. صص: ۹۷). فرماییم، با تأکید بر اجرای این دستورالعمل‌ها (به عنوان مثال آینه‌ها و شاخص‌های امتیازدهی)، با سرکوب تخیلات (که مسیر جهش علمی و اکتشاف را می‌گشاید) مانع آزاد شدن انرژی و نیروهای خلاقانه کنشگران در تعالی فردی و سازمانی می‌شود.

- در این میان آنچه ساختارهای موجود به آن بیشتر بها می‌دهد، فعالیت‌های فردی اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان است و ارتباطات

همکارانه‌ی علمی آن‌ها کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد: کار فردی بر فعالیت گروهی اولویت پیدا می‌کند.

- بدین ترتیب فرصت‌هایی که در ابتدای این نوشتار برای دانشگاه‌ها و آموزش عالی مهم دانستیم به‌آرامی یا ناگهانی از دست می‌رود.

- درنهایت همان‌طور که گفتیم رفتار سیستم دانشگاه با اختلالات کارکردی بیشتری مواجه می‌شود و کش و قوس بین ساختار و کارکرد در سیستم پیچیده‌ی دانشگاه شدت می‌یابد و نوزایی‌های مخرب از قبیل غیبت از کلاس از سوی دانشجویان، تبدیل شدن فعالیت‌های علمی به اعمال شبه اداری، کم رونقی استفاده از کتابخانه‌ها و منابع متعدد مرتبط با حوزه‌ی تحصیلی از سوی دانشجویان و هیئت‌علمی افزایش می‌یابد.

- این نوزایی‌ها، اختلال در کارکردهای دانشگاه را شدت می‌بخشند. به عنوان مثال درس خواندن فردی، بر یادگیری همکارانه‌ی دانشجویان اولویت می‌یابد و با گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی در عمل اهمیت دوره‌های کارشناسی کمتر می‌شود درحالی که این دوره‌ها در توسعه نظری و مهارتی دانشجویان برای ورود موفق و با انگیزه به جامعه و یا دوره‌های تحصیلات تکمیلی از اهمیت وافری برخوردارند.^۱

- با اینکه چنین اختلالات کارکردی در کل رفتار سیستم به وجود می‌آید ولی در کارکرد عناصر جزء سیستم (عملکرد تحصیلی دانشجویان، فعالیت‌های کارکنان و هیئت‌علمی...) نمایان‌تر می‌گردد.

- با این وصف آنچه سبب رونق رویه‌های فرماییستی می‌شود این است که آن‌ها می‌توانند صورتی گمراه‌کننده به این اختلالات بدeneند به این معنا که با آمار تعدد مقاله، پایان‌نامه، رساله، کتاب و وزنی که به "امتیاز" قائل‌اند تصویر همسویی کارکردها با ساختارهای را ایجاد کنند. استاد محمدعلی موحد در سال ۱۳۹۷ بیان می‌کنند:

نظام آموزشی ما از صادر تا ذیل، از سطوح آموزش‌های ابتدایی در دبستان‌ها و دبیرستان‌ها تا عالی‌ترین مدارج تحصیلی در دانشکده‌ها و مرکز درس آموزی اقماری که در حول وحوش نظام رسمی دولتی وجود دارند، چهار آفت‌های مهلكی است. (...)

نظمی سترون و ناکارآمد که شور و شوق را در نوجوانان می‌کشد و مانع شکوفایی استعدادهای خداداد می‌شود، وقت آنان را تلف می‌کند و شمع اشتیاق و جویندگی را در دلشان خاموش می‌سازد"^۱ (ص: ۲۲۱)

این جریان در برخی از مواقع به توهم دانایی و آگاهی (که گاه استفاده‌هایی که از عناوینی نظری پروفسور، استاد تمام، دانشمندان درصدی می‌شود به آن دامن می‌زند) میدان می‌گشاید ولی همان‌طور که در سطور بالا اشاره شد (و این را گاستون باشlar در آثارش تأکید می‌کند) آنچه مسئله‌ایجاد می‌کند وجود ناآگاهی نیست، بلکه این آگاهی است که فرد را از ناآگاهی خود بی‌خبر می‌کند و به بیان رومن رولان "تورم من"^۲ به وجود می‌آورد.^۳

به نظر باشلار آگاهی اجازه نمی‌دهد که پویایی ناآگاهی دیده شود. برای فهم این مسئله نیاز است دیالکتیک نظر و عمل تأمل کنیم. این پویایی است که زمینه‌ی نواوری‌ها را در دانشگاه‌ها به وجود می‌آورد.

پیتر مداوار برنده نوبل پزشکی، نواوری را نیازمند فعالیت پرشور و توأم با ذوق می‌داند که با تقلید و سرهم کردن چیزی به عنوان مقاله با نام جهش علمی در تضاد می‌باشد؛ زیرا جهش علمی نیازمند دیالکتیک نظر و عمل است. لوتان کوی این دیالکتیک را این‌چنین توضیح می‌دهد: "عمل صحت نظر را نشان می‌دهد و نظر، عمل را به واقعیت‌ها و حقایق نزدیک می‌کند و مقایسه نظر با عمل سبب پیشرفت و جهش‌های علمی می‌شود"^۴. لازم است اضافه کنیم که با جدایی این دو (نظر و عمل)، فعالیت علمی در فن‌گری فرو کاسته می‌شود و فهم به حاشیه می‌رود؛ در صورتی که توضیح شایسته با گذر از مسیر فهم ممکن می‌شود. با فقدان فهم آنچه حاصل می‌شود "شناخت کور"^۵ می‌باشد که ادگار مورن در آثارش بر آن تأکید دارد. در این زمینه استاد محسن هشتровودی با نقدهای فن در فعالیت‌های علمی می‌نویسد: "وقتی تکنیک پیش می‌آید لامحاله تکامل صنعتی و تخصصی پیش می‌آید ولی بدانید که در دانش تخصص وجود ندارد. تخصص مربوط به فناوری است. در حالی که کسی که به دانشگاه می‌آید باید با همه دانش‌ها آشنا شود." (هشتروودی، ۱۳۸۵)^۶ این استاد گران‌مایه در اینجا به مسئله‌ای اشاره می‌کند که امروزه گریبان گیر آموزش و پژوهش دانشگاه‌ها و آموزش عالی کشور می‌باشد: یعنی از هم گستستگی موجود دانش‌ها در قالب رشته‌های تحصیلی و تخصص گرایی افراطی دانشگاه‌ها بدون این که پیوندی بین آن‌ها از یکسو و از سوی دیگر با فرهنگ عمومی آن‌طور که هنری والون گرایی افراطی دانشگاه‌ها بودن این که پیوندی بین آن‌ها از جنگ جهانی دوم در طرح خود برای اصلاح آموزش و پژوهش روان‌پزشک - روانشناس پداقوگ و پل لانژوین فیزیکدان بعد از جنگ جهانی از فهم واقعیت‌ها و پیچیدگی‌های آن فرانسه مطرح کردند، وجود داشته باشد. این نظر ادگار مورن که "تخصص گرایی افراطی از فهم واقعیت‌ها و پیچیدگی‌های آن عاجز است" (مورن، ۱۳۷۳)^۷ در واقع بر پیوند رشته‌ها برای درک واقعیت‌ها که ترکیب پیچیده‌ای از عناصر و رخدادها است تأکید دارد.

^۱ در خصوص عملکرد مخرب چنین وضعیتی در سیستم آموزشی کشور ر.ک به متن خطابه استاد محمد علی موحد با عنوان: "بجوری تا بیانی" پس از دریافت نشان عالی کمیسیون ملی یونسکو در ایران در دانشگاه تهران در آذر ماه ۱۳۹۷ در بخرا؛ شماره ۱۶۱؛ فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۳ صص: ۲۱۹-۲۲۶.

^۲ این مفهوم را از رومن رولان در رمان ژان گریستف می‌آوریم.

^۳: ای دل به ستایش کس از راه میفت در دام هلاک شهرت و جاه میفت. (استاد محمد علی موحد همان منبع : ص: ۲۲۰)

^۴ لوتان کوی: آموزش و پژوهش تطبیقی (ترجمه محمد یمنی) انتشارات سمت. چاپ سیزدهم اسفند ۱۴۰۲. مقدمه و فصل آخر.

^۵ محسن هشتروودی: تاریخ و فلسفه علوم؛ یاد نامه دکتر محسن هشتروودی، انتشارات سناء، چاپ سوم ۱۳۸۵ ص: ۳۰۴

^۶ ادگار مورن روش: طبیعت طبیعت؛ ترجمه دکتر علی اسدی، انتشارات سروش، چاپ اول ۱۳۷۴.

اضافه کنیم که پیشرفت و جهش علمی در راستای همزیستی با طبیعت و سعادت بشری در نیمه اول قرن خورشیدی گذشته از دید استاد هشتادی نیز پنهان نبود زمانی که با نقد فن گری در دانشگاه‌ها می‌نوشت "در این سیاست، هزاران متخصص تربیت می‌شود و زمینه‌های تخصصی جدا از هم ایجاد می‌گردد، ولی این "کثرت" در هیچ تخصصی به "وحدت" نمی‌رسد." دیفرانسیل دریافت، حاصل می‌شود، اما "انتگرال" شناخت از دسترس دور می‌ماند و راز سرمههر "معرفت" در برج عاج استراتژی سلطه و اهداف سیاسی جهان مداران قدرت طلب زندانی می‌گردد".(لوتان کوی، ۱۴۰۲^۱)

تأکید کنیم که پیوند "فرهنگ تخصصی و فرهنگ عمومی" یک موضوع و مستله‌ای اساسی برای گشودن دریچه ذوق و شوق نه تنها در آموزش عالی بلکه در کل آموزش و پرورش کشور می‌باشد دکتر حسین عظیمی از جمله اقتصاددانان معروف معاصر کشور است که بر اهمیت فرهنگ در توسعه کشور تأکید داشت و در سخنرانی خود با عنوان "نظريه پردازی علمی و حل مسائل اقتصادی در جامعه ایران" در نشست بزرگداشت صدمین سال تولد استاد هشتادی بیان می‌کند برای این‌که "جامعه‌ای که بخواهد از فقر و مذلت اقتصادی بیرون بیاید، الزام دارد که دو اندیشه‌ی انسان باوری و علم باوری را هضم و درک کند".^۲.

برای این‌که آموزش و پرورش، آموزش عالی و دانشگاه‌ها چنین فضای فرهنگی را باشند لازم است همزیستی "مسالمت آمیز" انسان با طبیعت سرلوحه‌ی سیاست‌های آن‌ها قرار گیرد. در چنین همزیستی است که علم و فناوری نیز می‌تواند در جهت آسایش و رفاه انسان و حفظ تعادل اکولوژیک در طبیعت عمل کند. ولی چه چیزی چنین مسیری را در کثر ارهه قرار می‌دهد؟ یکی از مسائل اساسی در سیاست‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور این است که با مسلط کردن فن در آنچه فعالیت علمی قلمداد می‌کنند که عدد و رقم نیز این سلطه را "اعتبار" می‌بخشد، شادابی و ذوق را در عملکرد کنسرگران دانشگاهی به حاشیه می‌راند و این نظر ابن خلدون را که کار پژوهشگر "نقاب از چهره‌ی حقیقت گشودن است" (ابن خلدون، ۱۳۳۳) در عمل به عبارت افروden نقاب‌های بیشتر بر آن تبدیل می‌کنند!

به یک مورد از آن که چنین کثر ارهه‌ای را در آموزش عالی کشور ایجاد کرده است دوباره اشاره می‌کنیم و آن واژه "امتیاز" و اهمیت و ارجی است که امروزه در ارزیابی‌های فعالیت‌های هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها و دانشجویان به آن داده می‌شود. ولی در واقع به چه چیزی امتیاز داده می‌شود؟ چه فعالیتی امتیازآور است؟ تعریفی که از مقاله علمی داده می‌شود با محتوای واقعی آن که همانا انتشاریافته‌های نظری و تجربی نو می‌باشد، همسو می‌باشد؟ اغلب تعداد مقاله در تقسیم‌بندی مختلف آن و بر اساس محل انتشار آن‌ها امتیازآور می‌باشد که در سال‌های اخیر فن "علم‌سنگی" نیز پشتیبان آن شده است. آنچه در دانشگاه‌های بزرگ کشور در این خصوص انجام می‌گیرد، بدون این‌که تأملی در ماهیت رویه و آثار و پی آمد های کیفی آن در عملکرد دانشگاه‌ها، اعضای هیئت‌علمی، مدیران و کارشناسان مجری آینه‌های مربوطه و نیز فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان انجام می‌گیرد، توسط دانشگاه‌های تازه تأسیس اعم از دولتی و غیردولتی تقلید می‌شود. سایت این دانشگاه‌ها تعداد "دانشمندان درصدی" را هر زگاهی در صفحه‌ی اول خود می‌آورند و اهمیت و ارزش‌گذاری رسمی و تبلیغی که دانشگاه‌ها به آن‌ها می‌دهند تبدیل به رویه‌ای دنباله‌رو توسط اعضای هیئت‌علمی تازه استخدام و دانشجویان می‌گردد. باز تولید وضعیت موجود نیز توسط عملکرد مدیریتی آموزش عالی و دانشگاه‌ها انجام می‌گیرد. در عین حال تأمل پذیری در فعالیت‌های علمی و توجه به تعریف علم با مفهوم ابطال‌پذیری که کارل پوپر مطرح کرده است، عموماً جایی در فعالیت‌های دانشگاهیان پیدا نمی‌کند. این گونه است که اندیشمندانی همچون پیر بوردیو،

^۱ محسن هشتادی؛ نقل از هادی سود بخش: حکمت عایه، علم گرایی ... و هشتادی؛ در یاد نامه دکتر محسن هشتادی انتشارات سنا، چاپ سوم ۱۳۸۵، ص: ۱۳۰.

^۲ حسین عظیمی، همان منبع، ص: ۳۳۲.

لوتان کوی، ادگارمورن... و چند سال قبل از آن‌ها بدیع‌الزمان فروزانفر و محسن هشتودی و ... به صورت‌های مختلف سلطه‌ی فن گرایی در فعالیت‌های دانشگاهیان را تهدیدی می‌دانند که "حرکت قهقهه‌ای جدی جهان علم"^۱ را رقم می‌زنند و برای مواجه و مقابله با این حرکت بر اهمیت توجه به ذوق (فروزانفر)، تأمل انتقادی در ماهیت علم و خود تأمل پذیری کنشگران (پیر بوردیو)، اصلاح اندیشه در مسیر اندیشه‌ی پیچیده برای مبارزه با شکل‌گیری شناخت کور (مورن)، پیوند علم و هنر و اخلاق (هشتودی)، اندیشه کردن در دیالکتیک واقعیت‌های سیستم‌های آموزشی (لوتان کوی) تأکید می‌کنند.

برگردیم به موضوع سلطه‌ی فن بر ذوق در دانشگاه‌ها و پرسشی را طرح کنیم که در عین حال می‌تواند برای مدیران و مسئولان آموزش عالی و دانشگاه‌ها مهم باشد و آن این‌که چگونه می‌شود علم را و فعالیتی که به دنبال "نقاب از چهره‌ی حقیقت برداشتن" (ابن خلدون) می‌باشد، سنجید؟ پیشرفت علمی جریانی پویا است که به صورت مستمر در مسیر نقد، تغییر، تحول و تکامل قرار دارد و همان‌طور که پوپر نشان داده است ابطال‌پذیر می‌باشد؛ بنابراین با کدام ابزار می‌توان چنین پویایی را سنجید یعنی "اندازه" گرفت؟ اندیشه‌ی یک محقق که در طول سالیان در موضوعی و مسئله‌ای که ذهنش را درگیر کرده و راجع به آن فکر و عمل می‌کند و ضرورتاً سریع نتیجه نمی‌دهد یا اصلاً به نتیجه نمی‌رسد قابل "سنجدن" نیست. ممکن است گفته شود نتیجه فعالیت سنجیده می‌شود؛ ولی آنچه در واقع سنجیده می‌شود یعنی اندازه‌گیری می‌شود صورت و فرم فعالیت می‌باشد. پویایی اندیشه و سیر تکامل آن در زمان قابل سنجدن نیست بلکه باید فهمیده شود. در عمل و واقعیت‌ها است که جنبه‌های مختلف آثار و پیامدهای اندیشه یک محقق و آن‌هم در زمان، مشخص می‌شود. آنچه به صورت مسئله و سؤال جدید از جریان اندیشه زاده می‌شود دریچه‌ای برای رفتن به روشنگری‌های دیگر در خصوص حقیقتی است که علم به دنبال فهم راز و رمز آن می‌باشد، فهمی که با توجه به تام بودن حقیقت علمی، همواره ناقص است ولی افق گشنا می‌باشد. در اینجا نظرات چند نویسنده را در نقد مفهوم علم‌سنجمی که کثر راه ای در زندگی آموزش عالی و دانشگاه‌ها به وجود آورده است، بازمی‌آوریم:

- «وقتی علم را با آمار می‌سنجند فرق دوغ و دوشاب از بین می‌رود و مقالات ممتاز در میان ابوه نوشت‌های بی‌حاصل گم می‌شود و دانشگاه به یک اداره تبدیل می‌شود.»^۲ (رضا داوری رئیس سابق فرهنگستان علوم)
- «علم استاندارد پذیر نیست. کترل ناپذیر است. در قفس محبوس کردن آن قدرت پرواز کردن را از او می‌گیرد. سبب رکود علم می‌شود. با عدد و رقم نمی‌توان کیفیت را بررسی کرد.»^۳ (مهدی الوانی استاد دانشگاه).
- «دانشگاه‌ها با سلطه امپریالیسم عدد و رقم مواجه شده‌اند.» (ادگار مورن)
- «در دانشگاه‌ها عدد و رقم تله‌ها و دام‌هایی به وجود آورده است که اجازه نمی‌دهد فهم به وجود آید.»^۴ (برایان لاوسون^۵ نظریه‌پرداز معماری).

^۱ بوردیو، همان؛ ص: ۸

^۲ رضا داوری اردکانی. نقد فرهنگ توسعه نیافتنگی؛ علم، سیاست و تاریخ. انتشارات نقد فرهنگ. جلد دوم. ۱۳۹۹. ص: ۲۹۸.

^۳ سایت فرهنگستان علوم، بخش گنجینه صوتی، مصاحبه با دکتر سید مهدی الوانی

^۴ برایان لاوسون: طراحان چگونه می‌اندیشند؛ ابهام زدایی از فرایند طراحی (ترجمه حمید ندیمی) انتشارات دانشگاه شهید بهشتی؛ ویراست جدید ۱۳۹۲؛ ص: ۲۸۶

^۵ Bryan Lawson

- «شهودهای حیرت‌انگیز علم را می‌سازد» (آنری برگسون^۱ برنده جایزه نوبل فلسفه در سال ۱۹۲۸). چگونه می‌توان شهود را با عدد رقم اندازه گرفت؛ چیزی که در یک لحظه به وجود می‌آید و از قبل قابل پیش‌بینی نیست؟
- «آفرینش‌هایی در ذهن انسان هوشمند به وجود می‌آید که سبب کشگری او برای سازگار شوندگی با محیط می‌شود.» (هربرت الکساندر سایمون^۲ برنده جایزه نوبل اقتصاد در سال ۱۹۷۸): این آفرینش‌ها را چگونه می‌توان اندازه گرفت؟
- «آن چیزی که در جریان علم مهم است شور و ذوق و وحدت دست و ذهن است» پیتر مدارا^۳ (برنده جایزه نوبل پژوهشکی در سال ۱۹۶۰). کدامین ابزار این ذوق و شوق و وحدت را می‌تواند بسنجد؟

حال برگردیدم به یکی از بزرگان آموزش عالی معاصر کشور و بخشی از سخنان مرحوم دکتر محسن هشتادی را بازگو کنیم که در یک نشست در سال ۱۳۵۴ در دانشگاه ملی (شهید بهشتی کتونی) ارائه کرده است: «سعادت بشر از راز سربه‌مهر دیگری سرچشمه می‌گیرد که معتبر دانش از آن راه نیست. راه گشایش، راه هنر و اخلاق است. جستجوی این راه و فجر اندیشه‌ی بشری امری است که افراد اندیشمند باید راز آن را پیدا کنند و گرنه در آینده با جهنم علمی رویرو خواهیم شد.» نزدیک به این نظر در سال ۱۹۸۲ پیر بوردبیو جامعه‌شناس و مردم‌شناس فرانسوی در درس افتتاحیه خود در گلز دوفرانس^۴ اشاره می‌کند (که نگارنده‌ی این سطور نیز در آن جلسات حضور داشت) که «علم در خطرو است و به همین دلیل در حال تبدیل به امری خطناک است». در سال ۱۳۲۲ مرحوم استاد بدیع‌الزمان فروزانفر نیز بر این امر تأکید داشتند که: «در دانشگاه نباید اجازه داد فن بر ذوق غلبه کند.»

بنابراین مرجعیت علمی با مرجعیت انسانی و اخلاقی است که معنای واقعی و تعالی‌بخش خود را به وجود می‌آورد.

در سطور بالا از ضرورت همزیستی انسان و طبیعت سخن گفته‌یم که تأثیر علم همراه با اخلاق در آن از اهمیت وافری برخوردار است. این ضرورت لازم است سرلوحه‌ی نه تنها سیاست‌های آموزش عالی و دانشگاه‌ها بلکه کلیت سیستم آموزشی کشور باشد. باید به سازگار شوندگی این سیستم فکر کرد و توان آن را مدام ارتقا بخشید. الهام از طبیعت برای مدیران و مسئولان آموزش عالی کشور در سطوح مختلف آموزنده می‌باشد: جنگل (اگر انسان آن را تخریب نکند) می‌تواند خود را حفظ کند. به این صورت که در کنار یک درخت کهن سال نهال کوچک رشد می‌کند که ریشه‌های آن‌ها با یکدیگر پیوند دارند. درخت جدید در زیر سایه‌ی درخت کهن رشد می‌کند و خود به تدریج به یک درخت کهن تبدیل می‌شود و درنهایت درخت کهن قدیمی فرسوده می‌شود. به عبارت دیگر، درخت قدیمی شاگرد خود را به وجود آورده و توسعه می‌دهد. این پیوند با توان سازگار شوندگی که دارد جنگل را پایدار نگه می‌دارد.^۵

عباس کیارستمی در فضای مفهومی دیگر به این موضوع چنین اشاره می‌کند: او با پرداختن به فضای پیوند هنر با تخیل، پیوندی که سبب می‌شود "امر منطقی پشت سر گذاشته شود" می‌گوید^۶ هر درخت کوچک می‌خواهد از زیر سایه درخت بزرگ‌تر بیرون بیاید و خود را به نور آفتاب برساند، درست مثل کودکی که می‌خواهد از زیر سایه والدین بیرون بیاید و شکوفا شود.

^۱ Henri Bergson

^۲ Herbert Alexander Simon

^۳ Peter Medawar

^۴ Collège de France

^۵ پال کرونین: سر کلاس با کیا رستمی، ترجمه سهراب مهدوی، نشر نظر، ۱۳۹۴، چاپ هفتم؛ ۱۳۹۸، ص: ۱۱.

این دو اشاره به ما پیوند استاد و شاگرد را یادآور می‌کند که در تاریخ آموزش عالی کشور با آن بیگانه نیستیم؛ استادان بزرگ شاگردانی را در زیر سایه خود رشد دادند که خود با استادان بزرگی تبدیل شدند. یادی از یکی از آن استادان یعنی مرحوم فروزانفر می‌کنیم که شاگردانی را داشتند که خود استادان بزرگ این مژوبوم شدند که هنوز سایه حضور برخی از آنها بر آموزش عالی کشور گستردده است و آنها بی نیز که ما را ترک کردند اندیشه‌هایشان گرمابخش دانشگاه‌ها می‌باشد که به قول استاد هشت‌ترودی آنچه مانا است اندیشه می‌باشد.

در اینجا مفید است به این هشدار شاعر نیز توجه کنیم که:

وای بر جنگلکی که هر کهن‌اش

شانه‌ای تازه در کنار نداشت!

مطلوب را با گفتاری از استاد محمدعلی اسلامی ندوشن به پایان می‌بریم که در مقاله‌ای ارزشمند با عنوان "برخورد کهنه و نو در ادبیات" در مجله ادبیات و علوم انسانی در سال ۱۳۵۴ در بادنامه‌ای برای استاد بدیع‌الزمان فروزانفر، با ارائه‌ای این تعریف از فرهنگ گذشته ایران که "پیوسته نو شونده و همواره پایبند به اصل" می‌باشد به این پرسش مهم می‌پردازد که چرا نسل جوان و از جمله دانشجو، به ادبیات گذشته کم‌اعتناست؟ پاسخ استاد این گونه است: "در امر تدریس باید یک پل عاطفی و احساسی بین معلم و شاگرد بسته شود و شخصیت معلم، شخصیت تسخیرکننده‌ای باشد تا حرفی که از دهانش بیرون می‌آید در شونونده نفوذ کند. این اصل در همه‌ی دروس صادق است و در مورد مسائل نظری، چون فلسفه و ادبیات و تاریخ بیشتر..." و سپس با تأکید بر ایجاد تعادل بین علم و ادب و ضرورت ستزی بین کهنه و نو، از زبان دانشجویانی که سرزنش می‌شوند که به ادبیات اصیل رغبتی ندارند و قدر این میراث گران‌بها را نمی‌دانند خطاب به معلمین و مسئولین دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها این بیت از حافظ را می‌آورد که:

من اگر خارم و گر گل، چمن‌آرایی هست

که از آن دست که می‌پروردم، می‌رویم.^۲

(محمدعلی اسلامی ندوشن صص ۱۰۳-۱۱۱)^۳

تعارض منافع

نویسنده‌گان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

Mohammad Yamani  <https://orcid.org/0000-0001-9253-1615>
Douzi Sorkhabi

این نوشتار که به یک بیت از آن اشاره شد، در اردیبهشت ۱۳۳۰، سالگرد درگذشت دانشمند ادیب، مرحوم استاد غلامرضا رشید یاسمی و انتشار کتاب «سرو رشید» یادنامه رشید یاسمی از سوی مهدی حمیدی شیرازی به دوستداران علم و ادب تقدیم شده است.

تاكيدات در متن از تگارنده است. اين متصوع دوم بيت در برخى نسخ به صورت زير آمده است: که از آن دست که او می‌کشم می‌رویم.^۴

۲۱۱. اسلامی ندوشن محمد علی، ۱۳۵۴، برخورد کهنه و نو در ادبیات، "به یاد استاد بدیع‌الزمان فروزانفر" زیر نظر محمد حسن گنجی و حسین بهزادی اندوه‌جردی؛ مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران؛ شماره پی در پی ۱۳۵۴:۲۲ شماره ۱ سال ۱۳۵۴:۲۲

منابع

Alvani, Seyed Mehdi, Retrived From: <https://ias.ac.ir/index.php>. Sound treasure.

Attar Neishaburi, Sheikh Fariduddin Mohammad, *Tazkirat al-Awliya*, (edited by Mohammad Istalami), Tehran: Zowar Pub (1387, 18rd Edition [In Persian].

Azimi, Hossein. (1371). *Scientific theorizing and solving economic problems in Iranian society*. In Hadi Soudbakhsh (Ed.), *Memoir of Dr. Mohsen Hashtroudi* (pp. 329-336). Tehran: Sana Pub (1333, 3rd Publication) [In Persian].

Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité* (Yahya Emami, Trans.). Tehran: National Research Institute for Science Policy Pub (1386, 1st Publication) [In Persian].

Cronin, Paul (1394). *Lessons with Kiarostami* (Sohrab Mahdavi, Trans.). Tehran: Nazar Pub 1398, 7rd Publication) [In Persian].

Dabir Siaghi, Mohammad (1386). *Lectures by Badiul Zaman Forozanfar About the history of Iranian literature*. Tehran: Khojasteh Pub (1386, 1st Publication) [In Persian].

Davari Ardakani, R. (2021). *Criticism of the culture of underdevelopment (Volume II): science, politics and history*, Tehran: Naqdefarhang Pub, 1st Publication) [In Persian].

De Rosnay, Joël; Beishon, John, *L'approche systémique* (Amir Hossein, Jahanbeglou, Trans.). Tehran: Pishbord Pub 1370, 1st Publication) [In Persian].

Development Planning Higher Education: A Deductive Approach, A complicated situation, Tehran: (SAMT). Institute for Research and Development in the Humanities Pub, 2nd Publication) [In Persian].

Eslami Nadoushan, Mohammad Ali (1354). Clash of old and new in literature in memory of Professor Badiul Zaman Forozanfar, *Journal of Faculty of Literature and Human Sciences, University of Tehran*, 89, 22(1): 103-111. <https://literature.ut.ac.ir/old-journal>

Farasatkah, M. (1403). Seek to Find. *Bokhara*, 161, Farvardin & ordibehesht

Gal, Roger (1955), *L'orientation scolaire*. (Ali Mohammad Kardan, Trans.). Tehran: University of Tehran Pub (1382, 5rd Publication) [In Persian].

Hashtroudi, Mohsen, (1385). *History and philosophy of science, Memoir of Dr. Mohsen Hashtroudi*, Tehran: Sana Pub, 3rd Publication) [In Persian].

Ibn Khaldun, Abd al-Rahman, *Introduction by Ibn Khaldun* (Mohammad Parvin Gonabadi, Trans.). Tehran: Elmi farhangi Pub (1333, 1st Publication, 1366, 5rd Publication) [In Persian].

Lawson, R. *How designers think: Demystifying the design process* (Hamid Nadimi, Trans). Tehran: Shahid Beheshti University Pub 1392, 3rd Publication) [In Persian].

Lê Thành Khôi, *L'éducation : cultures et sociétés* (Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi, Trans.). Tehran: SAMT Pub (1389, 2nd Publication) [In Persian].

Lê Thành Khôi, *Comparative education* (Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi, Trans.). Tehran: SAMT Pub (1402, 13rd Publication) [In Persian].

Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe* (Afshin Jahandideh, Trans.). Tehran: Ney Pub 1394, 3rd Publication) [In Persian].

Morin, Edgar. *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, Trans.). Tehran: Shahid Beheshti University Pub 1383, 1st Publication) [In Persian].

Nikoukari, Farzaneh (1371). Abdollah Ansari: In the essays of wisdom and love, Tahuri library, pp. 15-28.

Rolland, Romain, *Jean-Christophe* (Mahmoud Etemad Zadeh, Trans.). Tehran: Ferdos Pub (1399, 19rd Publication) [In Persian].

Yamani Dozi Sorkhabi M. (1372). *Three narratives of the love story*

Yamani Dozi Sorkhabi M. (2018). Reflection on the Concept of the Adaptive University, Iranian Higher Education Journal, 10 (4):1-29. URL: <http://ihej.ir/article-1-1376-fa.html>

Yamani Dozi Sorkhabi M. (2020). *Development Planning Higher Education: A Deductive Approach, A complicated situation*, Tehran: (SAMT). Institute for Research and Development in the Humanities Pub, 2nd Publication) [In Persian].

Yamani Dozi Sorkhabi M. (2023). *Academic pedagogy: dialectic of opinion and action*, Tehran: Institute for Research and Development in the Humanities Pub, 1st Publication) [In Persian].

Yamani Dozi Sorkhabi M. (2024). *Quality in higher education*, Tehran: SAMT Pub, 4rd Publication) [In Persian].