ISSN: 2008-8000

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

فرصت‌ها و موانع پیشرفت علمی در آموزش عالی ایران

محمد یمنی دوزی سرخابی *

نویسنده مسئول: استاد گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

رایانامه: M-Yamani@sbu.ac.ir

چکیده

پیشرفت و جهش علمی هر دانشگاهی به‌عنوان 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 درعین‌حال سبب پیچیدگی فزاینده سیستم دانشگاهی می‌شود. چه موانعی سر راه فهم این تنوع و پیچیدگی ناشی از آن می‌شود؟ باوجود این‌که 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 تجارب 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، به‌عنوان 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.

واژه های کلیدی: پیشرفت و جهش علمی. دانشگاه به‌عنوان یک سیستم پیچیده. موانع و فرصت‌های پیشرفت علمی. تخیلات دانشجویان. رویکرد کاهنده

مقدمه

لو تان کوی[1] در کتاب *آموزش‌وپرورش 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[2] 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 کنار 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

عمل و نظر رابطه رفت‌وبرگشت 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 فرح‌بخشی 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 تجاربی است که در آموزش عالی انجام‌شده است که مطالعات و تجارب زیسته نگارنده را نیز در برمی‌گیرد. در پداگوژی 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). به‌عبارت‌دیگر 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 محرک 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 راهنما شوند که با عناوینی همچون نوآوری، ابتکار، خلاقیت و اکتشاف از آن‌ها نام می‌برند؛ هرچند که هرکدام از این‌ها در واقعیت تعاریف متفاوتی را به خود می‌گیرند. آنچه برای چنین محرک‌های زاینده‌ای و ذوق و شوق کنشگران دانشگاه‌ها مانع ایجاد می‌کند و مسیر را به کژ 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 سیطره ی قدرت نهادی معلم در موقعیت های 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 بهره گیری 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 ...) متوسل به رویکردهایی برای اداره‌ی دانشگاه می‌شوند که از توانایی «دیدن» واقعیات در حوزه های 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 می شود.

برای پر کردن این شکاف و برای برون‌رفت از این مسئله‌ی حاد در آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور، مدیران دانشگاه‌های تازه تأسیس بدون توجه به تفاوت‌هایی که دانشگاه‌ها ازلحاظ 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 رویه‌های اداری آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها در کشور منجر می‌شود: بدین ترتیب دانسته، یا

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

ندانسته فرمالیسم، سیطره‌ی خود را آموزش عالی کشور گسترش می‌دهد! فرمالیسم ایجادشده 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»[1] 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 پنداری 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 به‌طور 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 دهند که توسط مسئولان 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 به‌اختصار توضیح می‌دهیم:

۱) انرژی درونی و تخیلات دانشجویان فرصتی بس گران‌بها برای دانشگاه‌ها است. در این خصوص این پرسش 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 تجارب شخصیت‌هایی است که در تاریخ آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور اثرگذار بوده‌اند. شناخت زندگی دانشگاهی و تجارب 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 ساحت دانشگاه فراهم می‌آورد تا امکان ایجاد پیوندی بین گذشته و حال را فراهم بیاورند که:

هرکسی کو دور ماند از اصل خویش　　باز جوید روزگار وصل خویش (مثنوی معنوی مولانا)

بااین‌حال، 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 اغلب آگاهی از آن وجود ندارد و به‌صورت خودکار عمل

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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 برون‌رفت 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].

درواقع، 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 راه، خود را بسنج تا بدانی فضل ایشان و افلاس خود"[۲].

بنابراین مدیران آموزش عالی به‌جای 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 و...) *خاص و منحصربه‌فرد هستند* و درنتیجه هرکدام 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 می‌آفریند در تعامل باشند تا بتواند با برخورداری از تعادل پویا[۳] (دو روزنای[۴]، ۱۳۷۰) توان سازگار شوندگی خود را ارتقا بخشد.

همه کنشگران 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 عملکردهای 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 پررنگ 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، قابل‌انتقال 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 نیشاپوری، شیخ فریدالدین محمد، تذکره اولیا، 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

عادت واره بسته به رشته 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، ۱۳۸٦. صص:۹۸-۹۹). بدین ترتیب بوردیو در اینجا در بیان اهمیت ارتباط و تعامل تخصص‌ها با یکدیگر هم‌نظر با ادگار مورن[1] و محسن هشترودی 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 تعیین‌شده 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 پیچیده‌ی 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 نمی دهد 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 گیری از ذهنیت خطی و قدرت اغواکنندگی که اعداد و ارقام به آن می‌دهند، تقویت می‌شود به‌طوری‌که امکان ***شناخت*** و فهم فرهنگ زیسته‌ی دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، کارکنان و نیز ماهیت ارتباطات آن‌ها با یکدیگر را فراهم نمی‌آورد، فرهنگ زیسته‌ای که به‌صورت غیررسمی، ولی به‌غایت تعیین‌کننده، در کیفیت عملکرد دانشگاهی در فضای زیست دانشگاه، پویایی خاص خود را دارد به‌طوری‌که اعداد و ارقام نمی‌توانند به‌تنهایی از آن‌ها رمزگشایی کنند. در این شرایط فرهنگی که ساختارهای رسمی به وجود می‌آورند ازآنجاکه 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 روزبه‌روز عمیق‌تر می‌شود. این شکاف زمینه را فراهم می‌آورد که افراد دو نوع نقش رسمی و غیررسمی را در موقعیت‌های سیستم دانشگاهی ایفا کنند؛ ازآنجاکه این دو در تناقض با یکدیگر قرار می‌گیرند انرژی که بتواند «استعدادهای زاینده‌ای» که هر فردی در خود دارد را به وجود آورد به هدر می‌رود و فعالیت‌ها در دام فرمالیسم می‌افتد. مضافاً این‌که «اعتباربخشی» فعالیت‌ها از طریق بزرگ‌نمایی اعداد و ارقام سبب می‌شود که ارزشیابی‌ها نیز تحت تأثیر دوگانگی نقش‌ها قرار گیرد. در چنین شرایطی تلاقی 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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

۲- **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** انداختن 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-پداگوگ مشخص می‌کند. ولی آنچه عموماً در آموزش عالی کشور رواج دارد شیوه‌ی مدرسی است؛ برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در زیر چتر پداگوژی 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 توأم 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 گسست 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 این‌گونه به وجود آمده است. درصورتی‌که در دانشگاه‌های کشور رشته‌ها به‌صورت 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 آن‌همراه 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. گسست 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 کم‌وبیش سرکوب می‌کند؛ بنابراین آنچه در واقعیت زیست دانشگاه‌های کشور ایجاد شده

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

است فقدان تعامل مستمر بین سه فضای آموزش، پژوهش و واقعیت سیستم پیچیده 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 موردتوجه قرار گیرد.

در این میان تأمل در تجارب نظری و عملی در تاریخ آموزش‌وپرورش کشورهای دیگر نیز آموزنده می‌باشد. به‌عنوان‌مثال پس از جنگ جهانی دوم در اقداماتی که برای اصلاح نظام آموزشی فرانسه در جریان بود هم‌فکری و تعامل هنری والون[1] روان‌پزشک-روان‌شناس-پداگوگ و پل لانژون[2] فیزیک‌دان مصداق بارز پیوند رشته‌ها و فراتر رفتن از آن‌ها بود که خروجی به نام طرح اصلاح آموزش‌وپرورش فرانسه (که به طرح والون –لانژون معروف است) (گال روژه[3]، ۱۳۸۲) را به دنبال داشت. آن‌ها در این طرح یک نظر اساسی ارائه کردند که هنوز به‌روز 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**[4].

فقدان فهم تنوع و پیچیدگی فزاینده‌ی سیستم‌های دانشگاهی که هرکدام ویژگی‌های خاص منحصربه‌فردی دارند، اجازه نمی‌دهد که تخیلات دانشجویان که فرصت مهمی برای پیشرفت و جهش‌های علمی وجود می‌آورد، در تعاملات علمی حضوری فعال داشته باشند. درحالی‌که هر فکر جدیدی که در ذهن افراد اثرگذار در دنیای علم و فرهنگ ایجادشده، 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 به‌عنوان افرادی که آزمونی داده و در دانشگاه پذیرفته شده‌اند از لحاظ آموزشی و یادگیری شبیه به هم پنداشته می‌شوند یا هرکدام به‌عنوان دربردارنده‌ی استعدادهای خاصی دیده می‌شوند که لازم است تنوع تحصیلی، اجتماعی، خانوادگی و استعدادی آن‌ها به‌عنوان زمینه‌ی لازم برای رهبری پداگوژیک آن‌ها موردتوجه قرار گیرد؟ «عضو هیئت‌علمی» چگونه تعریف می‌شود؟ در واقعیت مفهوم «هیئت» علمی به همزیستی علمی انجمن گونه‌ای اطلاق می‌شود که همفکری و مشارکت علمی آن‌ها در بستر رویکرد انتقادی چنین «هیئتی» را می‌تواند به وجود آورد. درصورتی‌که آنچه اغلب در دانشگاه‌های کشور شاهد هستیم فعالیت‌های فردی و گسسته از ارتباط‌های پویای علمی مستمر بین اعضای گروه‌های آموزشی و پژوهشی می‌باشد (البته استثناها در اینجا موردنظر نمی‌باشد)؛ به‌طوری‌که غالباً فردیت فعالیت‌های علمی از تعاملات گروهی جلوتر می‌باشد. آیا خودباوری‌های «علمی» کاذب می‌تواند وجهی علمی اصیلی برای «رتبه‌بندی‌های امتیازآور» افراد و دانشگاه‌ها به وجود آورد؟ در سال ۱۳۹۶ وزارت عتف بخشنامه‌ای برای دانشگاه‌ها ارسال کرد که از دانشگاهیان درخواست می‌کرد از واژه «پروفسور» به‌جای استاد استفاده نکنند! آیا استفاده از واژه «استاد تمام» در معرفی افراد تمایزی بین دو مفهوم استاد و استاد تمام ایجاد

[1] Henri Wallon
[2] Paul Langevin
[3] Gal Roger

[4] 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 سازنده ی برج ایفل!

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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. به‌عنوان‌مثال آیا مفهوم هیئت‌علمی در عمل و در واقعیت ارتباطات دانشگاهی، به‌صورت 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**، بحث‌وجدل 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. درحالی‌که 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 آیین‌نامه‌ی ارتقا دارند. در گفت‌وگو با یک عضو هیئت‌علمی با مرتبه دانشیاری در یکی از دانشگاه‌های دولتی کشور در پاسخ به این پرسش که چه‌کار 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 به‌صورت دستور عمل دیکته کرد. پژوهش‌های اصیل با فرمالیسم سازگار نیستند باید توجه داشت که درهرصورت دانشجویان کم‌وبیش 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 ده ها 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 چنددرصدی، 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 مخربی در فعالیت‌های علمی به وجود می‌آورد درصورتی‌که برای درک واقعیت‌ها لازم است ارتباط مستمر بین این دو وجود داشته باشد. به‌طور مثال در مقوله نیازسنجی وقتی پژوهشی در مورد خواسته‌ها و نیازهای دانشجویان در دانشگاه انجام می‌شود انجام آن می‌تواند چندین ماه طول بکشد و پس از

---

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

[2] Book review

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

اتمام آن و بر اساس نتایج به‌دست‌آمده تصمیم‌گیری‌های سیاستی و اجرایی انجام می‌گیرد درصورتی‌که نمی‌توان این فرض را پذیرفت که نیازهای ابرازشده‌ی، با گذشت زمان، همچنان ثابت مانده باشند. در واقع بسته به‌شدت پویایی سیستم دانشگاه نیازهای جدیدی به وجود می‌آید که یافته‌های پژوهش انجام‌یافته، به دلیل مؤخر بودن، نمی‌تواند با پویایی واقعیت مربوطه تناسب داشته باشد؛ بنابراین روش نیازسنجی به‌کاررفته 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 به‌صورت خودکار و با پیروی از آن‌ها بهبود پیدا می‌کند درحالی‌که ساختارها، بر اساس تعریف، ثبات نسبی دارند درصورتی‌که کارکردها این‌چنین نیستند. به‌طور مثال، آئین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی یک عنصر ساختاری است، این آئین‌نامه به دانشگاه‌های مختلف دولتی، آزاد، پیام نور و غیره ارسال می‌شود. درحالی‌که هر یک از این دانشگاه‌ها بافت متفاوتی دارند. نمی‌شود با "متر یکسان"، 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 کنشگران دانشگاهی می‌تواند قابل‌مشاهده باشد. بدین ترتیب اصالت فعالیت‌های علمی جای خود را به روزمرگی می‌دهد و واژه‌ها معنا و مفهوم اصیل خود را از دست می‌دهند. به‌طور مثال، بر اساس آیین‌نامه‌های دانشگاه‌ها دانشجویان برای دفاع از رساله دکتری مجبور هستند مقاله (یا مقاله‌های) چاپ‌شده داشته باشد تا "کفایت پژوهشی" موردنیاز را به دست آورند! درحالی‌که 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 راهنما نیز باید در مقاله نویسنده مسئول باشد؟! درحالی‌که 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 درخشان برای ورود دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و یا کارشناسی ارشد بدون کنکور به دوره‌های تحصیلی بالاتر است. توجه داشته باشیم که بر اساس این آیین‌نامه استعداد فرد در سن بالای بیست‌سالگی "تشخیص" داده می‌شود! معیار اصلی تشخیص استعدادی که "درخشان" 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 درعین‌حال که بین آن‌ها حس تمایز بین فردی نیز به وجود می‌آورد[1]. درصورتی‌که عمقی شدن آموزش‌ها در نزد دانشجویان با همکاری علمی آن‌ها با همدیگر زمینه مساعدی پیدا می‌کند.

[1] یکی از دانشجویانی که از طریق استعداد درخشان 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 درخشان شده‌ام، گاهی اوقات نگاه‌ها نسبت به من متفاوت است. در نتیجه این وضعیت، فرصت تعامل و همکاری با دانشجویان دیگر کمتر بوجود می آمد".

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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 آیین‌نامه‌ای" نمی‌تواند با این پویایی سازگار باشد. درعین‌حال این رویکرد فرمالیسم موجود در اداره‌ی دانشگاه را شدت می‌بخشد و نمی‌گذارد کنشگران دانشگاه در تعاملات خود فعالیت‌هایی را که برای شکل‌گیری اجتماع علمی و توسعه‌ی علمی و بالندگی حرفه‌ای ضروری هستند تداوم دهند و مدیریت دانشگاه نیز به‌جای نقش حمایتی از فعالیت‌های آن‌ها، نقش کنترلی دنبال می‌کند؛ در این حالت شاهد فاصله گرفتن دانشگاه‌ها از خود آیینی و قرار گرفتن در سیطره‌ی دگر آیینی 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 تثبیت 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 فرصت تدریس اثربخش را به‌ویژه از عضو هیئت‌علمی جدید می‌گیرد که درعین‌حال او باید در بدو 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 ظهور پیدا می‌کند، به فضای گشوده‌ی ارتباطات علمی نیاز دارد. تخیلات افراد در چنین فضایی توان نقش‌آفرینی پیدا می‌کنند. همان‌طوری که باشلار[۲] گفته است"خیال‌پردازی نیروی شکل دادن به تصاویر از واقعیت‌ها نیست بلکه نیروی شکل دادن به تصاویری است که از واقعیت گذر می‌کنند، تصاویری که واقعیت را می‌سازند[۳]". این نیرو از کجا ناشی می‌شود؟ تخیل انسان به‌مثابه‌ی ترکیبی از ساختارهای روان‌شناختی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی، تجارب زیسته 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، زمینه 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 ازآنجاکه قواعد ایجادشده از طریق مدیریت رأس به قاعده[۵] تلاش فردی را در محدوده‌ی آن قواعد ارزش‌گذاری می‌کنند، سبب می‌شود که ارتباطات علمی بر اساس آیین‌نامه‌های تعیین‌شده در سطح آموزش عالی کشور، به‌صورت فعالیت‌های فردی و اغلب به‌دوراز 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 به‌تدریج رفتار کل سیستم دچار اختلال می‌شود به‌طوری‌که نوزایی‌ها و پدیده‌های جدیدی که در سیستم دانشگاه به وجود می‌آیند بیشتر از نوع مختل‌کننده رفتارهای سیستم دانشگاه می‌گردند. به‌طور 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 آیینی و دکر آیینی رک: بوردیو پیر، علم علم و تامل 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. پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل ص فصل نهم.

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

کند و درعین‌حال با وجود چنین وضعیتی، **باید** در آن حضور داشته باشد، زیرا فرمالیسم موجود به استاد اجازه می‌دهد که در پایان‌ترم 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 *توهم آگاهی* و یا خودباوری‌های کاذب در کنشگران دانشگاه می‌باشد؛ به‌عنوان‌مثال وقتی یک عضو هیئت‌علمی تعداد زیادی" مقاله "منتشر می‌کند و دانشگاه نیز به بیشتر به **تعدد** مقالات بها می‌دهد و با القاب مختلفی نظیر برتر، نمونه، دانشمند با درصدهای مختلف...او را متمایز می‌کند، به‌طور نا آشکار امکان به وجود آمدن توهم و خودباوری‌های علمی کاذب را تقویت می‌کند[1]. ادگار مورن در *درآمدی بر اندیشه پیچیده* می‌نویسد:" آن چیزی که مسئله‌ایجاد می‌کند ناآگاهی نیست، بلکه آگاهی است "که اهمیت ناآگاهی را در ایجاد شناخت های جدید نادیده می‌گیرد. این سخن را گاستون باشلار به‌صورت 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 موفقیت‌آمیز 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.

به‌طورکلی 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 به‌صورت 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 نظیر نیازسنجی (نیازهای برآمده از انجام روش‌های کمی نگر، با توجه به این‌که نتایج این‌گونه پژوهش‌ها که پس از زمان کم‌وبیش 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 این‌که 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 به‌صورت گسترده‌تر در آموزش عالی، تغییر کند، 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 این‌که توان تغییر در خود را در رویارویی با واقعیت‌ها داشته باشند. *درصورتی‌که*

[1] در جلسه‌ای که جهت تقدیر از پژوهشگران برتر در یک دانشگاه دولتیدر سال ۱۴۰۲ برگزار شده بود تعداد حضار در جلسه از تعداد افرادی که قرار بود مورد تقدیر قرار بگیرند کمتر بود!

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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 پیچیده‌ی سیستم دانشگاه اتفاق بیافتد.

- با توجه به این‌که در سیستم‌های پیچیده‌ی دانشگاهی رابطه‌ی تعاملی مستمر (وجود پس‌خوراندها) 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 هرکدام 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 پیچیده‌ی دانشگاهی را بدون در نظر گرفتن ارتباط با کارکردهای، آن‌طور که موردنظر مدیران است، تغییر داد 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 پیچیده‌ی 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 به‌ظاهر 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 باشند. مثلاً برای اعتلا یا حفظ کیفیت رساله‌های دانشجویان الزام به داشتن"کفایت پژوهشی" از طریق چاپ مقاله وجود دارد ولی این‌که 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 این‌که «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 آنتروپی در کارکرد سیستم افزایش می‌یابد که نشانه‌های آن می‌تواند بی‌انگیزگی، ناامیدی، خود آسیب‌رسانی، تقلب و... از یک‌سو و پیدایش توهم دانایی و باورهای کاذب «علمی» باشد.
- آنتروپی 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. درعین‌حال گزارش‌های عملکردی دانشگاه‌ها نیز به اعداد و ارقامی بها می‌دهند که مؤید و همسو با ساختارها باشد: نتیجه این‌که تعارض و تضاد بین ساختارها و کارکردها روزبه‌روز افزایش می‌یابد. به‌عنوان 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 به‌عنوان یک مسئله مهم قابل‌تأمل و بررسی می‌شود.
- با این وصف با وجود اختلالات و تعارض و تضادهای موجود، همچنان فرمالیسم در سیستم‌های دانشگاهی به‌صورت 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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 روان‌شناختی تبعیت آگاهانه عمل نمی‌کند (همان‌گونه که از قاعده‌ای پیروی نمی‌کند) بلکه اساساً با اجازه دادن به خود برای پیش رفتن 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 دائماً از دو راه تضعیف می‌شوند: یا از طریق دستورالعمل‌های آشکار (برای مثال، قواعد حاکم بر عرضه متن‌های علمی) یا از طریق شاخص‌هایی که در خود عملکرد حوزه و به‌ویژه در ابزارهای (ازجمله ابزارهای ریاضی) لازم برای مهارت آزمایشگر باتجربه جای گرفته‌اند"*(بوردیو، ۱۳۸٦. صص:۹۷). فرمالیسم، با تأکید بر اجرای این دستورالعمل‌ها (به‌عنوان‌مثال آیین‌نامه‌ها 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 همکارانه ی علمی آن‌ها کمتر موردتوجه 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 کش‌وقوس بین ساختار و کارکرد در سیستم پیچیده‌ی دانشگاه شدت می‌یابد و نوزایی‌های مخرب از قبیل غیبت از کلاس از سوی دانشجویان، تبدیل‌شدن فعالیت‌های علمی به اعمال شبه اداری، کم رونقی استفاده از کتابخانه‌ها و منابع متنوع مرتبط با حوزه‌ی تحصیلی از سوی دانشجویان و هیئت‌علمی افزایش می‌یابد.
- این نوزایی‌ها، اختلال در کارکردهای دانشگاه را شدت می‌بخشند. به‌عنوان‌مثال درس خواندن فردی، بر یادگیری همکارانه ی دانشجویان اولویت می‌یابد و با گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی در عمل اهمیت دوره‌های کارشناسی کمتر می‌شود درحالی‌که 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]
- بااینکه چنین اختلالات کارکردی در کل رفتار سیستم به وجود می‌آید ولی در کارکرد عناصر جزء سیستم (عملکرد تحصیلی دانشجویان، فعالیت‌های کارکنان و هیئت‌علمی ...) نمایان تر می‌گردد.
- با این وصف آنچه سبب رونق رویه‌های فرمالیستی می‌شود این است که آن‌ها می‌توانند صورتی گمراه‌کننده به این اختلالات بدهند 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 صدر تا ذیل، از سطوح آموزش‌های ابتدایی در دبستان‌ها و دبیرستان‌ها تا عالی‌ترین مدارج تحصیلی در دانشکده‌ها و مراکز درس‌آموزی اقماری که در حول‌وحوش نظام رسمی دولتی وجود دارند، دچار آفت‌های مهلکی است. (...)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

نظامی 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" (ص: ۲۲۱)[۱]

این جریان در برخی از مواقع به توهم دانایی و آگاهی (که گاه استفاده‌هایی که از عناوینی نظیر پروفسور، استاد تمام، دانشمندان درصدی می‌شود به آن دامن می‌زند) میدان می‌گشاید ولی همان‌طور که در سطور بالا اشاره شد (و این را گاستون باشلار 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 تأمل‌کنیم. این پویایی است که زمینه‌ی نوآوری‌ها را در دانشگاه‌ها به وجود می‌آورد.

پیتر مداوار برنده نوبل پزشکی، **نوآوری** را نیازمند فعالیت پرشور و توأم با ذوق می‌داند که با تقلید و سرهم کردن چیزی به‌عنوان 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"[٤]. لازم است اضافه کنیم که با جدایی این دو (نظر و عمل)، فعالیت علمی در فن‌گری فرو کاسته می‌شود و فهم به حاشیه می‌رود؛ درصورتی‌که توضیح شایسته با گذر از مسیر فهم ممکن می‌شود. با فقدان فهم آنچه حاصل می‌شود " شناخت کور " می‌باشد که ادگار مورن در آثاراش بر آن تأکید دارد. در این زمینه استاد محسن هشترودی با نقد سیطره‌ی 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. درحالی‌که کسی که به دانشگاه می‌آید باید با همه دانش‌ها آشنا شود."* (هشترودی، ۱۳۸۵)[٥] 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 گسستگی موجود دانش‌ها در قالب رشته‌های تحصیلی و تخصص گرایی افراطی دانشگاه‌ها بدون این‌که پیوندی بین آن‌ها از یک‌سو و از سوی دیگر با فرهنگ عمومی آن‌طور که هنری والون روان‌پزشک – روانشناس پداگوگ و پل لانژوین فیزیک‌دان بعد از جنگ جهانی دوم در طرح خود برای اصلاح آموزش‌وپرورش فرانسه مطرح کردند، وجود داشته باشد. این نظر ادگار مورن که " تخصص گرایی افراطی از فهم واقعیت‌ها و پیچیدگی‌های آن عاجز است " (مورن، ۱۳۷۳)[٦] 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: "بجوی تا بیابی" پس از دریافت نشان عالی کمیسیون ملی یونسکو در ایران در دانشگاه تهران در آذر ماه ۱۳۹۷ در بخرا؛ شماره ۱٦۱؛ فروردین و اردیبهشت ۱٤۰۳ صص:۲۱۹– ۲۲٦.

[۲] این مفهوم را از رومن رولان در رمان ژان گریستف می آوریم.

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

[٤] لوتان کوی: آموزش و پرورش تطبیقی (ترجمه محمد یمنی) انتشارات سمت. چاپ سیزدهم اسفند ۱٤۰۲. مقدمه و فصل آخر.

[٥] محسن هشترودی: تاریخ و فلسفه علوم؛ یاد نامه دکتر محسن هشترودی، انتشارات سنا، چاپ سوم ۱۳۸۵ص:۳۰٤

[٦] ادگار مورن روش: طبیعت طبیعت؛ ترجمه دکتر علی اسدی، انتشارات سروش؛ چاپ اول ۱۳۷٤.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

اضافه کنیم که پیشرفت و جهش علمی در راستای همزیستی با طبیعت و سعادت بشری در نیمه اول قرن خورشیدی گذشته از دید استاد هشترودی 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 سربه‌مهر " معرفت" در برج عاج استراتژی سلطه و اهداف سیاسی جهان مداران قدرت‌طلب زندانی می‌گردد".(لوتان کوی، ۱۴۰۲)[۱]

تأکید کنیم که پیوند " فرهنگ تخصصی و فرهنگ عمومی " یک موضوع و مسئله‌ای اساسی برای گشودن دریچه ذوق و شوق نه‌تنها در آموزش عالی بلکه در کل آموزش‌وپرورش کشور می‌باشد دکتر حسین عظیمی ازجمله اقتصاددانان معدود معاصر کشور است که بر اهمیت فرهنگ در توسعه کشور تأکید داشت و در سخنرانی خود با عنوان"نظریه‌پردازی علمی و حل مسائل اقتصادی در جامعه‌ایران" در نشست بزرگداشت صدمین سال تولد استاد هشترودی 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 آموزش‌وپرورش، آموزش عالی و دانشگاه‌ها چنین فضای فرهنگی را داشته باشند لازم است همزیستی " مسالمت‌آمیز" 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 کژ راهه 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 کنشگران 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 افزودن نقاب‌های بیشتر بر آن تبدیل می‌کند!

به یک مورد از آن‌که چنین کژ راهه‌ای 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 آن‌که 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 "علم‌سنجی" 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 آیین‌نامه‌های مربوطه و نیز فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان انجام گیرد، توسط دانشگاه‌های تازه تأسیس اعم از دولتی و غیردولتی تقلید می‌شود. سایت این دانشگاه‌ها تعداد "دانشمندان درصدی" را هرازگاهی 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. بازتولید وضعیت موجود نیز توسط عملکرد مدیریتی آموزش عالی و دانشگاه‌ها انجام می‌گیرد. درعین‌حال 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. این‌گونه است که اندیشمندانی همچون پیر بوردیو،

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

[۲] حسین عظیمی، همان منبع، ص:۳۳۲.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

لوتان کوی، ادگارمورن... و چند سال قبل از آن‌ها بدیع‌الزمان فروزانفر و محسن هشترودی و ... به‌صورت های مختلف سلطه‌ی فن گرایی در فعالیت‌های دانشگاهیان را تهدیدی می‌دانند که "حرکت قهقرایی جدی جهان علم"[۱] را رقم می‌زند 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 (هشترودی)، 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 درعین‌حال 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 به‌صورت 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 " سنجیدن" نیست. ممکن است گفته شود نتیجه فعالیت سنجیده می‌شود؛ ولی آنچه درواقع سنجیده می‌شود یعنی اندازه‌گیری می‌شود صورت و فرم فعالیت می‌باشد. پویایی اندیشه و سیر تکامل آن در زمان قابل سنجیدن 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 به‌صورت 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 گشا می‌باشد. در اینجا نظرات چند نویسنده را در نقد مفهوم علم‌سنجی که کژ 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 انبوه نوشته‌های بی‌حاصل گم می‌شود و دانشگاه به یک اداره تبدیل می‌شود.»[۲] (رضا داوری رئیس سابق فرهنگستان علوم)
- «علم استاندارد پذیر نیست. کنترل 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] ۳۰. بوردیو، همان؛ ص:۸

[۲] رضا داوری اردکانی. نقد فرهنگ توسعه نیافتگی.؛ 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] ۲۶. برایان لاوسون: طراحان چگونه می اندیشند؛ ابهام زدایی از فرایند طراحی (ترجمه حمید ندیمی) انتشارات دانشگاه شهید بهشتی؛ ویراست جدید۱۳۹۲؛ ص:۲۸۶

[5] Bryan Lawson

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

- «شهودهای حیرت‌انگیز علم را می‌سازد»(آنری برگسون[1] برنده جایزه نوبل فلسفه در سال ۱۹۲۸). چگونه می‌توان شهود را با عدد رقم اندازه گرفت؛ چیزی که در یک‌لحظه به وجود می‌آید و از قبل قابل پیش‌بینی نیست؟
- «آفرینش‌هایی در ذهن انسان هوشمند به وجود می‌آید که سبب کنشگری او برای سازگار شوندگی با محیط می‌شود.» (هربرت الکساندر سایمون[2] 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 مداوار[3] (برنده جایزه نوبل پزشکی در سال ۱۹۶۰). کدامین ابزار این ذوق و شوق و وحدت را می‌تواند بسنجد؟

حال برگردیم به یکی از بزرگان آموزش عالی معاصر کشور و بخشی از سخنان مرحوم دکتر محسن هشترودی را بازگو کنیم که در یک نشست در سال ۱۳۵٤ در دانشگاه ملی (شهید بهشتی کنونی) ارائه کرده است: «*سعادت بشر از راز سربه‌مهر دیگری سرچشمه می‌گیرد که معبر 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 وگرنه در آینده با جهنّم علمی روبرو خواهیم شد.*» نزدیک به این نظر در سال ۱۹۸۲ پی‌یر بوردیو جامعه‌شناس و مردم‌شناس فرانسوی در درس افتتاحیه خود در کُلژ دوفرانس[4] اشاره می‌کند (که نگارنده‌ی این سطور نیز در آن جلسات حضور داشت) که «علم درخطر است و به همین دلیل در حال تبدیل به امری خطرناک 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 گفتیم که تأثیر علم همراه با اخلاق در آن از اهمیت وافری برخوردار است. این ضرورت لازم است سرلوحه‌ی نه‌تنها 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 کهن‌سال نهال کوچکی رشد می‌کند که ریشه‌های آن‌ها با یکدیگر پیوند دارند. درخت جدید در زیر *سایه‌ی* درخت کهن رشد می‌کند و خود به‌تدریج به یک درخت کهن تبدیل می‌شود و درنهایت درخت کهن قدیمی فرسوده می‌شود. *به‌عبارت‌دیگر، درخت قدیمی شاگرد خود را به وجود آورده و توسعه می‌دهد. این پیوند با توان سازگار شوندگی که دارد جنگل را پایدار نگه می‌دارد*[5].

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" 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."[6]

[1] Henri Bergson
[2] Herbert Alexander Simon
[3] Peter Medawar
[4] Collège de France

[5] پال کرونین: سر کلاس با کیا رستمی، ترجمه سهراب مهدوی، نشر نظر، ۱۳۹٤، چاپ هفتم؛۱۳۹۸ ص:۲۱۱.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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 مرزوبوم شدند که هنوز سایه حضور برخی از آن‌ها بر آموزش عالی کشور گسترده است و آن‌هایی نیز که ما را ترک کردند اندیشه‌هایشان گرمابخش دانشگاه‌ها می‌باشد که به قول استاد هشترودی آنچه مانا است اندیشه می‌باشد.

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

وای بر جنگلی که هر کهن‌اش

شاخه‌ای تازه در کنار نداشت[1].

مطلب 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 ۱۳۵٤ در یادنامه‌ای برای استاد بدیع‌الزمان فروزانفر، با ارائه‌ی 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 ازجمله دانشجو، به ادبیات گذشته کم‌اعتناست؟ پاسخ استاد این‌گونه 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 شنونده 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 سنتزی 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.[2]
(محمدعلی اسلامی ندوشن صص ۱۰۳-۱۱۱)[3]

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

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

[1] 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.

[2] . تاکیدات در متن از نگارنده است. این مصرع دوم بیت در برخی نسخ به صورت زیر آمده است: که از آن دست که او می‌کشدم می‌رویم.

[3] ۲۱۱. اسلامی ندوشن محمد علی ۱۳۵٤، برخورد کهنه و نو در ادبیات،" به یاد استاد بدیع الزمان فروزانفر" زیر نظر محمد حسن گنجی و حسین بهزادی اندوهجردی؛ مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران؛ شماره پی در پی ۸۹؛ شماره ۱ سال ۱۳۵٤؛۲۲

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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

Farasatkhah, 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].

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]

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). Abdullah 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].

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1403.16.1.1.6]