

# سفر

راهبرد فرهنگ

سال هفتم، شماره بیست و پنجم، بهار ۱۳۹۳

۲۵

## شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:

- رصد و مهندسی فرهنگی کشور
- آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
- هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
- حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
- جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
- پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقاء علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقاء علوم انسانی
  - پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
  - چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
  - بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری
۲. مقالات ارسالی نباید برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا در آنها چاپ شده باشد.
۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.
۴. آثار ارسال‌شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.
۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

صاحب امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی  
مدیر مسئول و سردبیر: محمدرضا مخبر دزفولی  
شورای سردبیری: احمد فضائی،  
کسری صادقی‌زاده، سیدعلیرضا دربندی  
مدیر داخلی: ابوذر حسامپور  
همکاران تحریریه:

مهدی صفار دستگردی، روح‌الله فرهادی، امیر محمدی  
مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی  
طراح روی جلد: مهران مستوفی  
طراحی گرافیک و صفحه‌آرایی متن: طراحان فردا



دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی  
فصلنامه راهبرد فرهنگ  
دارای اعتبار علمی پژوهشی:

۳/۱۱/۱۳۵۲ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری  
۱۳۸۸/۸/۱۷

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.  
قیمت: ۳۰۰۰۰ ریال

- مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.
- اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

نشانی: تهران، خیابان انقلاب، ابتدای فلسطین شمالی، شماره ۳۰۹  
دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

تلفن و دورنگار: ۶۶۴۶۳۶۵۱ صندوق پستی: ۱۴۱۸۶-۷۳۴۶۱

پایان‌نگار: [rahbordfarhang@iranculture.info](mailto:rahbordfarhang@iranculture.info)

پایگاه اینترنتی: <http://www.iranculture.org>

## هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

### مسعود آذربایجانی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

### محمدحسن پرداختچی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

### رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

### علی شریعتمداری

استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم

### احمد فضائلی

دانشیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)

### حسین کچویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

### محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

### محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

## راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۲. متن تایپ شده مقاله در قالب نرم افزار Word XP و قلم فارسی بی‌لوتوس (B Lotus) با اندازه ۱۲ و قلم لاتین تایمز (Times New Roman) با اندازه ۱۰ باشد و به پیام‌نگار نشریه به‌نشانی [rahbordfarhang@iranculture.info](mailto:rahbordfarhang@iranculture.info) ارسال گردد. وصول مقاله ارسالی، از همین طریق به آدرس ارسال‌کننده اعلام خواهد شد.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان (گویا و جذاب)، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به‌صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه) واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و منابع (درون متنی و پایانی) به‌صورت کامل باشد.
۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوته‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.
۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:  
... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:  
(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱) و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و دیگران، ۱۳۸۶: ۴۹).
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به‌ترتیب الفبایی نام خانوادگی مؤلف به‌شرح زیر باشد:  
- کتاب: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). **عنوان کتاب**. نام و نام خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.  
- مقاله در مجله چاپی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). **نام مجله**. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.  
- مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. **عنوان نشریه**. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی  
- مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). در: نام و نام خانوادگی گردآورنده. **عنوان مجموعه مقالات**. محل انتشار: ناشر.  
- پایان‌نامه: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). **عنوان رساله**. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.  
- پایگاه اینترنتی: **نام پایگاه اینترنتی**. (تاریخ به‌روز رسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال، رتبه علمی، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است).

۷

دیرینه‌شناسی طرح «دانشگاه اسلامی» در ایران (قبل از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷)  
قاسم زائری، حاجیه محمدعلی‌زاده

۴۱

واکاوی مسئولیت ملی کارکنان سازمان‌های دولتی: طراحی و اعتباریابی یک  
سنجه پژوهشی  
حسن دانایی‌فرد، علیرضا حسن‌زاده، زهرا حاجی‌هاشمی

۷۱

ملاحظات و راهبردهای ارتقای سرمایه اجتماعی  
سلیمان پاک‌سرشت

۱۰۵

تقابل پرنویسی و خوب‌نویسی در تولید علم: تحلیلی انتقادی  
سیدحسن اسلامی‌اردکانی

۱۲۹

رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری  
مورد مطالعه: گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰  
سمیه بهمن‌آبادی، طاهره کلاته جعفرآبادی، بختیار شعبانی ورکی

۱۵۳

بررسی جامعه‌شناختی تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی  
حیدر جانعلیزاده چوب‌بستی، اکبر علیوردی‌نیا، شیوا پورقاضی

۱۷۹

جهانی‌شدن و گسترش زبان انگلیسی؛ ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد  
انتقادی در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران  
فردوس آقاگل‌زاده، حسین داوری



این مقاله به بحث از تاریخ ایده «دانشگاه اسلامی» می‌پردازد و نشان می‌دهد که برخلاف تصور اولیه، پیش از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ نیز مباحث مهمی در مورد «دانشگاه اسلامی» مطرح بوده و نخستین بار این پیشنهاد در اواخر دهه سی شمسی مطرح شده است. دست‌کم سه روند اصلی زمینه‌ساز ظهور اندیشه «دانشگاه اسلامی» در این دوره بوده است: اولاً تداوم سیاست‌های دین‌ستیزانه پهلوی اول در دوره حکومت پهلوی دوم، به‌خصوص نیاز به رخنه در تشکیلات دینی و مقابله با روحانیت انقلابی پس از قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲؛ ثانیاً «مسئله فلسطین» و نیاز به ترمیم وجهه «اسلامی» ایران در بین کشورهای اسلامی به‌دلیل همراهی و روابط حسنه حکومت پهلوی با رژیم اسرائیل در جریان جنگ‌های اعراب و اسرائیل؛ ثالثاً پیدایی جریان خودانتقادی در غرب پس از جنگ جهانی دوم و ضرورت بازاندیشی در علم جدید که منجر به ظهور جریان‌های منتقد تجدد و علم جدید، از جمله سنت‌گرایی با محوریت سیدحسین نصر در ایران شد. در نتیجه این سه روند، حکومت پهلوی عهده‌دار پیگیری و تأسیس «دانشگاه اسلامی» شد و روحانیت انقلابی با محوریت امام خمینی (ره)، طی نزدیک دو دهه قاطعانه با آن مخالفت کردند. مقاله همچنین نشان می‌دهد که نوعی گذار از رویکرد «سیاسی» به «هویت» در نحوه پیگیری ایده «دانشگاه اسلامی» در دوره ماقبل انقلاب اسلامی قابل شناسایی است؛ هرچند انقلاب اسلامی این ایده را به‌شکل «معرفتی» و اساساً بر مبنای «علم توحیدی» و با ماهیت و معنای تازه‌ای در انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹ پیگیری کرد، اما برخی سازوکارهای پیشین پیگیری این طرح، در دوره مابعد انقلاب اسلامی نیز تداوم یافت. شیوه انجام این مطالعه، بهره‌گیری از جهت‌گیری فوکو در مطالعات تاریخی با تکیه بر روش دیرینه‌شناسی است.

■ واژگان کلیدی:

دانشگاه اسلامی، دیرینه‌شناسی، علم مدرن، سنت‌گرایی، حکومت پهلوی، انقلاب اسلامی، امام خمینی (ره).

## دیرینه‌شناسی طرح «دانشگاه اسلامی» در ایران\*

(قبل از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷)

قاسم زائری

استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران  
qasem.zaeri@gmail.com

حاجیه محمدعلی‌زاده

دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه شاهد  
hj.mohammadalizadeh90@gmail.com

## مقدمه

ورود «علم جدید» به جهان اسلام، به مناقشات گسترده‌ای در بین نخبگان مسلمان دامن زد و تحولات گسترده‌ای در نظم دینی زندگی مسلمانان پدید آورد. «علم»، پس از «استعمار»، جزء نخستین تظاهرات تجدد در جوامع اسلامی بود و نه تنها بحث‌های نظری کلامی و فلسفی پیرامون نسبت «علم» و «دین» را در بین صاحب‌نظران و متفکران مسلمان گسترش داد<sup>۱</sup>، بلکه همچنین موجب تغییر در نهادها و مناسبات آموزشی علوم سنتی و دینی در جهان اسلام شد. پیش از ورود علم جدید به جهان اسلام، «نهاد علم» و اقتضائات و لوازم آن، بخش مهمی از زندگی فردی و جمعی مسلمانان را تشکیل می‌داد. اسلام به «دانش‌آموزی» مسلمانان سفارش اکید داشت و حول عمل به این توصیه دینی، قواعد و مناسبات گسترده آموزشی در جوامع اسلامی وجود داشت<sup>۲</sup>. با ورود «علم جدید» و نهادهای وابسته به آن، این مناسبات فراگیر به‌چالش کشیده شد. «دانشگاه»، نماد علم جدید بود و از جمله نخستین تلاش‌ها برای متجدد کردن جوامع مسلمان، تأسیس دانشگاه بود: «دانشگاه علیگر» در هند، «دارالفنون» در ایران و «دارالعلم» در مصر، جزء نخستین تلاش‌های نخبگان مسلمان برای نوسازی جوامع‌شان بود. با گسترش روند نوسازی و به‌همین نحو دشوارتر شدن آن در جوامع اسلامی، دانشگاه به‌سرعت از موضع یک نهاد علمی، به جایگاه یک نهاد سیاسی و اجتماعی اثرگذار تغییر ماهیت داد. حال، دانشگاه نه‌تنها نمادی از تجدد و راه مؤثری برای ترویج آن و مسیری برای متجددشدن مردان و زنان مسلمان، بلکه همچنین کانونی برای پیش‌بردن منازعات و کشمکش‌های سیاسی و اجتماعی بود. با فروکش کردن شیفتگی اولیه نسبت به تجدد و ارکان آن و نیز پیدایی مشکلات تجدد در خود غرب، دانشگاه نیز در معرض بازخوانی و نگرش انتقادی نخبگان مسلمان به‌خصوص نیروهای دینی و نخبگان مذهبی قرار گرفت. ایده «دانشگاه اسلامی» یکی از ابعاد روند فراگیرتر «اسلامی‌سازی علوم» در کلیت جهان اسلام و از جمله در ایران است که این مقاله به‌بررسی تاریخی آن خواهد پرداخت.

۱. فی‌المثل بنگرید به آراء: سیدجمال‌الدین اسدآبادی (۱۲۷۵-۱۲۱۷ ه.ش. / ۱۸۹۷-۱۸۳۸ م.) در «رساله رد نیچریه» و سیداحمدخان هندی (۱۸۹۷-۱۸۱۷ م.) در «تفسیرالقرآن و هوالهدی و الفرقان».  
 ۲. برای بررسی بیشتر پیرامون نهاد علم و مناسبات اجتماع علمی در تمدن اسلامی (بنگرید به: منیرالدین [احمد، ۱۳۸۴ و چیت‌سازیان، ۱۳۸۸].

## طرح مسئله

چهارشنبه ۲۱ اردیبهشت ماه ۱۳۹۰ خبرگزاری «ایسنا» به نقل از معاون فرهنگی و اجتماعی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری گزارش داد که: «دانشگاه اسلامی» از سوی ساواک مطرح شد تا از این طریق به بقای رژیم منحوس شاه کمک کنند. وی با ارجاع به کتاب «نهضت امام خمینی (ره)»<sup>۱</sup> افزود: «این سازمان [ساواک] طرحی را به عنوان «طرح دانشگاه اسلامی» تهیه کرده بود که این طرح با مخالفت امام خمینی (ره) روبه‌رو شده بود». این مقام دانشگاهی، به این تشخیص «شاه و دستگاه اطلاعاتی رژیم»<sup>۲</sup> اشاره می‌کند که «اگر قرار باشد دانشگاهی در ایران تأسیس شود... به بقای رژیم شاه کمک کند، باید رنگ و لعاب اسلامی داشته باشد؛ چرا که مردم ایران، دانشگاهی غیر از دانشگاه اسلامی را قبول نخواهد کرد». او همچنین «مطالبه دانشگاه اسلامی» را آرزوی «خیلی از انقلابیون زندان‌های رژیم شاه» معرفی می‌کند که هرچند پس از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ برخی تلاش کردند تا آن را «به عنوان طرح [ای] تحمیلی بر علم و دانش و محیط دانشگاه» معرفی کنند، اما او معتقد است که چنین دانشگاهی، «در فرهنگ و آداب و رسوم ما ایرانیان ریشه دارد»<sup>۳</sup>. او همچنین به «سند دانشگاه اسلامی» اشاره می‌کند که در سال ۱۳۷۷ به تصویب رسیده و در آن، «اصول عمومی و اختصاصی حاکم بر دانشگاه‌های اسلامی» آمده است (خبرگزاری ایسنا، ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۰). چنانکه از بیان این مقام مسئول برمی‌آید، ماهیت و نیز ساختار «دانشگاه اسلامی» قبل و خصوصاً بعد از وقوع انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ محل مناقشه اصحاب علم و نیز اولیای سیاست بوده است. درواقع، رخداد انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، بحث از «علم جدید» را در کانون توجه قرار داد: از یک سو علم جدید به مثابه مشکلی بر سر راه تحقق آرمان‌های انقلاب اسلامی قلمداد می‌شد و لازم بود تا انقلاب، معرفت دینی خاص خود را پدید آورد. از سوی دیگر و به‌ویژه از دهه هفتاد میلادی، مشکلات علم جدید پدیدارتر شد و در خود غرب و نزد دیگر متفکران غیر غربی، نسبت به مرجعیت آن تشکیک شد. در برآیند این دو جریان و

۱. «نهضت امام خمینی (ره)» کتابی چهار جلدی و تألیف سیدحمید روحانی است که طی سال‌های ۱۳۶۵ تا ۱۳۹۰ منتشر شده است.

۲. غلامرضا خواجه‌سروی، معاون فرهنگی و اجتماعی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری در «مراسم افتتاحیه نخستین کنگره ملی دوسالانه دانشجویی با عنوان «دانشگاه اسلامی» به‌ماهیت دینی جامعه ایران اشاره کرد و افزود: «خواست مردم ایران بر این است که دانشگاه‌ها باید به دانشگاه اسلامی تبدیل شوند؛ بنابراین ما باید پاسخگوی این مطالبه مردمی باشیم...» (خبرگزاری ایسنا، دسترسی در مورخه ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۰).

دخالت دیگر نیروها و روابط، «اسلامی کردن دانشگاه» به یکی از اصلی ترین دلمشغولی های صاحب نظران و سیاست گذاران در دوره مابعدانقلاب اسلامی بدل شد که سرآغاز آن وقوع انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹ بود. در مورد تجربه «انقلاب فرهنگی»، مباحث مختلفی مطرح شده است: برخی آن را «ناتمام» و برخی دیگر آن را از اساس «ناموفق» و گروهی آن را «ناممکن» دانسته اند.<sup>۱</sup> بحث در مورد ماهیت و نتایج «انقلاب فرهنگی» موضوع این مقاله نیست، اما هر چه باشد، این واقعه به طیف گسترده ای از مسائل پیرامون ماهیت علم و نهاد دانشگاه در ایران دامن زد و در نتیجه آن، ایده های متنوعی برای تحول در دانشگاه مطرح شد که تا به امروز محل بحث و گفت و گو در حوزه عمومی و نیز در سطح سیاست گذاری بوده است: اسلامی کردن دانشگاه، اسلامی کردن علوم، استقلال دانشگاه، دانشگاه در خدمت جامعه، تغییر برنامه های درسی، کنارنهادن اساتید غیرانقلابی و نظایر آن. از جمله یکی از مهم ترین ایده های مطرح شده در مباحثه عمومی بر سر تحول در دانشگاه، ایده «دانشگاه اسلامی» است.<sup>۲</sup> آنچه در اینجا اهمیت دارد این است که انقلاب فرهنگی و «اسلامی کردن دانشگاه» هر چند پس از وقوع انقلاب اسلامی رخ داده، اما این روندی است که منفک از شرایط و مناسبات دوره پیش از انقلاب نیست. نیروهای متولی انقلاب فرهنگی، خود در دوره ماقبل انقلاب اسلامی زیسته و لاجرم در مخالفت با مناسبات آن دوره، به طرح ایده اسلامی کردن دانشگاه و ضرورت تحول در آن، باور پیدا کرده اند. به علاوه، همواره وقتی روندهای اصلاحی درون سیستمی به بن بست می رسد، نیروهای اجتماعی به جریان های انقلابی رو می آورند. بر همین منوال، نیروهای متولی انقلاب فرهنگی در دوره مابعد انقلاب اسلامی، یک بار تجربه هایی برای اصلاح نظام علمی و آموزشی در ماقبل انقلاب اسلامی را از سر گذرانده اند. این تجربه های گونه گون در فضای تازه مابعد انقلاب اسلامی، بازسازی شده و یا تغییر ماهیت داده و سمت و سوی متفاوتی پیدا کرد. این مقاله به بررسی آن مناسباتی و روابطی می پردازد که قبل از وقوع انقلاب

۱. برای دیدن بحثی پیرامون مناقشات مربوط به ماهیت و ابعاد «انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹» (بنگرید به: حق شناس، ۱۳۸۹).

۲. شورای عالی انقلاب فرهنگی «سند دانشگاه اسلامی» را برای نخستین بار در سال ۱۳۷۷ تدوین کرد و در مصوبه ۷۳۵ جلسه مورخه ۱۳۹۲/۴/۲۵ این سند را مورد بازنگری قرار داده و در تاریخ ۱۳۹۲/۵/۱ برای اجرا به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ کرد. یکی از مهم ترین مناقشات در جریان رأی اعتماد به وزیر پیشنهادی دولت یازدهم برای تصدی این وزارتخانه در شهریور ۱۳۹۲، مناقشه بر سر التزام یا عدم التزام کاندیدای معرفی شده نسبت به این سند بود (بنگرید به: خبرگزاری فارس، دسترسی در مورخه ۵ آبان ۱۳۹۲).

اسلامی، ایده «دانشگاه اسلامی» در متنی آنها مطرح شده است. بدین ترتیب، سؤال اصلی مقاله این است که: نقطه آغاز مطرح‌شدن ایده «دانشگاه اسلامی» کجاست؟ این ایده در نتیجه برآیند چه نیروها و روابطی امکان ظهور یافت؟ برای پاسخ به این سؤالات از جهت‌گیری دیرینه‌شناسانه فوکو در مطالعات تاریخی معرفت استفاده می‌کنیم.

## اهمیت و ضرورت

نگرش دیرینه‌شناسانه به ایده «دانشگاه اسلامی»، به‌رفع یک نقیصه در حوزه مطالعات مربوط به «اسلامی‌سازی معرفت» کمک خواهد کرد و آن، فقدان نگرش تاریخی در این حوزه پژوهشی است. عمده‌تأب‌های مربوط به اسلامی‌کردن علوم، مباحثی فلسفی و کلامی است که ذیل مسئله مشهور «علم و دین» قرار می‌گیرند. این مقاله به‌نوبه خود درصدد رفع این کمبود از طریق مروری بر سیر تاریخی ورود علم جدید و تحول دانشگاه در ایران است. جز این، روند «اسلامی‌سازی معرفت» متهم به سیاسی‌بودن است. پیش از این از قول معاون فرهنگی و اجتماعی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری به این اتهام اشاره شده بود، اما این امر منحصر به ایران نیست و در کلیت جهان اسلامی نیز چنین ادعاهایی وجود دارد.<sup>۱</sup> درواقع، مخالفان اسلامی‌سازی معرفت مدعی‌اند که تلاش برای اسلامی‌کردن علوم، نه یک امکان یا ضرورت علمی، بلکه یک پدیده سیاسی و ناشی از شرایط اجتماعی خاص نیروهای دینی و سنتی در برابر نیروهای سکولار و متجدد است. بر این اساس، «اسلامی‌سازی معرفت» نه یک جریان ریشه‌دار تاریخی، بلکه مولودی ابن‌الساعه و زائیده ناکامی‌ها و شکست‌های نیروهای دینی در صحنه عمل سیاسی و اجتماعی است. این مقاله با اتکا بر رویکرد تاریخی، ضمن مروری بر سیر تاریخی مسائل «علم» و «دانشگاه» در ایران، نشان خواهد داد که ایده تحول در علوم بر مبنای جهت‌گیری اسلامی، لزوماً

۱. تأسیس «جمعیت جامعه‌شناسان مسلمان» در سال ۱۹۷۲ م (۱۳۵۰ ه.ش) در آمریکا و کانادا، برگزاری «اولین کنگره جهانی اقتصاد اسلامی» در سال ۱۹۷۴ در عربستان، تأسیس «مرکز جهانی مباحث اقتصاد اسلامی» در سال ۱۹۷۵، آغاز به‌کار «اولین کنگره جهانی تربیت اسلامی» در سال ۱۹۷۷ در مکه (طرح عبارت «اسلامی‌کردن دانش» برای نخستین بار)، تشکیل «کنگره جهانی اندیشه اسلامی» در سال ۱۹۷۷ در سوئیس، تأسیس «مؤسسه جهانی اندیشه اسلامی» در سال ۱۹۸۱ در ویرجینیای آمریکا، برگزاری دومین کنگره جهانی اندیشه اسلامی با عنوان «اسلامی‌کردن معرفت» در سال ۱۹۸۲ با همکاری دانشگاه اسلامی پاکستان، تدوین کتاب «اسلامی‌کردن معرفت: مبادی کلی، راهکارها و اقدامات» توسط اسماعیل فاروقی، تأسیس «مؤسسه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی» توسط نقیب العطاس در مالزی و... نمونه‌هایی از تلاش‌های بین‌المللی و خارج از مرزهای ایران در راستای اسلامی‌کردن دانش بود (سوزنجی، ۱۳۸۹: ۶-۴).

مولود انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ و انقلاب فرهنگی نیست، هرچند رخداد انقلاب اسلامی، به ایده، ماهیت تازه‌ای داده و آن را در سطح بسیار متفاوتی پیگیری کرده است. این بررسی تاریخی، ضمناً نشان خواهد داد که «دانشگاه اسلامی» یا اسلامی کردن علوم، نه زائیده شرایط سیاسی بعد از انقلاب، بلکه روندی ریشه‌دار و تاریخی است.

### چارچوب نظری - روشی

چنانکه گفته شد جهت‌گیری این مقاله نسبت به ایده «دانشگاه اسلامی»، رویکرد تاریخی است. از جمله خلاقانه‌ترین شیوه‌های تاریخی بررسی پدیده‌ها به‌ویژه در حیطه علم و معرفت، جهت‌گیری فوکویی دیرینه‌شناسی است. میشل فوکو (۱۹۸۴-۱۹۲۶ م.) به‌دنبال «نگارش تاریخ اکنون» است: او مسئله‌ای در زمان حال دارد که برای یافتن پاسخ آن، به تاریخ برمی‌گردد. راهبرد دیرینه‌شناسانه او برای این کار یافتن «درجه صفر» از طریق عقب‌رفتن در تاریخ است: کشف نخستین ظهورات یک ایده یا یک پدیده بر روی صحنه تاریخ (بنگرید به: فوکو، ۱۳۸۱ الف: ۶-۱). هدف او از یافتن این لحظه تاریخی، نشان دادن یک نقطه در تاریخ نیست؛ از قضا او در صدد بر ملاکردن جریان تاریخ‌نگاری سنتی مرسوم است که تصور می‌کند با شناسایی یک شخص، یک واقعه، یک علت، یک مکان یا یک لحظه زمانی معین، توانسته است نحوه پیدایی آن ایده یا پدیده را توضیح دهد. پس از یافتن نخستین ظهورات، اکنون سؤال فوکو این است که این ایده، چگونه امکان ظهور پیدا کرده است؟ این ایده می‌توانست مطرح نشود، اما ظهور یافت. چگونه؟ چنانکه گفته شد فوکو برخلاف تاریخ‌نگار سنتی، درصدد است از طریق کنار هم نهادن مجموعه‌ای از نیروها و روندهای ناهمگون و متکثر نحوه پیدایی آن ایده یا پدیده را توصیف کند. درواقع برای او هر ایده، برآیند اثرگذاری مجموعه‌ای از نیروها و روابط است که تاریخ‌نگاری سنتی با تقلیل آنها به یک لحظه یا نقطه در تاریخ، آنها را نادیده می‌گرفت. کار محقق دیرینه‌شناس، آشکار ساختن روندهای پیچیده ناهمگون و گاه متضادی است که به ظهور ایده کمک کرده‌اند. در سومین گام دیرینه‌شناس باید نشان دهد که اولین صورت‌بندی این ایده در زمان ظهورش، چه بوده و چگونه مطرح شده است (بنگرید به: فوکو، ۱۳۸۱ ب و ۱۳۸۸). بدین ترتیب شیوه کار این مقاله نیز روشن می‌شود: ما بر شناسایی درجه صفر پیدایی ایده «دانشگاه اسلامی» متمرکز شده و نشان می‌دهیم که این ایده، برآیند چه نیروها و روابطی است و اولین صورت‌بندی‌های آن به چه ترتیب بوده

است. صورت‌بندی‌های بعدی ایده «دانشگاه اسلامی» در جریان انقلاب اسلامی و انقلاب فرهنگی برآمده از آن و عوامل دخیل در تحول آن را به‌مجال دیگری موکول می‌کنیم.

### درآمدی تاریخی بر تأسیس «دانشگاه» در ایران

چنانکه پیش‌تر توضیح داده شد، «استعمار» و «علم»، جزو اولین تظاهرات تجدد در ایران بودند. حائری (۱۳۶۷) شرح داده است که ایرانیان در اولین مواجهه‌ها با تجدد، تنها با «وجه کارشناسی تمدن بورژوازی غرب» یا همان «علم جدید» آشنا بودند و از بُعد استعماری آن آگاهی نداشتند. نخستین گزارش‌های مسافران و سیاحان ایرانی به کشورهای اروپایی یا مناطقی مانند هند و عثمانی و مصر و روسیه که مظاهری از تجدد پیشتر از ایران در آنجا پیدا شده بود، همگی بر تحول علم و نیز دستاوردهای تکنولوژیک آن متمرکز هستند. این مسافران حیرت‌زده از دستاوردهای علمی جدید سخن می‌گفتند؛<sup>۱</sup> تأسیس نهادهای علمی جدید در ایران در اوج همین شیفتگی نسبت به علم و تمدن جدید صورت گرفت. عموماً تأسیس دانشگاه تهران در دوره رضاخان (۱۳۱۳) را آغازگاه شکل‌گیری «آموزش عالی» در ایران دانسته‌اند، اما برخی از پژوهشگران نیز بر تأسیس «دارالفنون» توسط امیرکبیر (۱۲۶۸ ه.ق./۱۲۳۰ ه.ش./۱۸۵۲ م.) یا حتی تأسیس «مدرسه سیاسی» (۱۳۱۷ ه.ق./۱۲۷۸ ه.ش.) یا «مدرسه فلاحت» مظفری (۱۲۷۹ ه.ش.) تأکید کرده‌اند (خلیلی‌خو، ۱۳۷۳: ۱۵۹؛ کسایی، ۱۳۷۵: ۱۲۶ و زیباکلام، ۱۳۸۹: ۳۵۰-۱۵۵). آغازگاه را هر یک از این موارد بدانیم، در شرایط کلی ورود علم جدید به ایران تغییری ایجاد نمی‌شود: فقدان نگرشی انتقادی یا دست‌کم آگاهانه نسبت به کلیت تجدد و نوعی شیفتگی نسبت به تمدن جدید و دستاوردهایش. تأسیس دانشگاه در این مقطع، دست‌کم دو کارکرد اصلی داشت: دانشگاه در خدمت بوروکراسی و دانشگاه ابزار ایدئولوژی ملت‌گرایی باستان‌گرا.

### الف. دانشگاه در خدمت بوروکراسی

تأسیس دانشگاه تهران، در چنین فضایی و بنابر یک برنامه «نوسازی از بالا» برای قرار دادن ایران در مسیر متجددشدن و گذار از وضع سنتی صورت گرفت.<sup>۲</sup> دانشگاه تهران در

۱. برای دیدن برخی از این سفرنامه‌ها بنگرید به: «تحفه العالم» نوشته عبداللطیف شوشتری جزایری، «حیرت‌نامه» نوشته میرزا ابوالحسن خان ایلچی و «سفرنامه و سیاحت‌نامه سلطان الواعظین در هند» تألیف سلطان الواعظین.

۲. فکر تأسیس «دانشگاه تهران» ابتدا در ۱۳۰۵ توسط «دکتر سنک» نماینده مجلس مطرح شد؛ در

خدمت همین گذار و برای کمک به ایجاد یک بوروکراسی مدرن در ایران بود (بنگرید به: صیوری، ۱۳۸۱). رضاخان و روشنفکران هوادار او درصدد کاستن قدرت نیروهای اجتماعی نظیر ایلات و عشایر و خصوصاً علمای دینی بودند. بخشی از قدرت علمای دینی، وابستگی مردم به ایفای نقش آنها در مناسبات معمول زندگی نظیر ازدواج و طلاق و ثبت اسناد املاک و نیز قضاوت و حل اختلاف در دعاوی بود. از این رو نخبگان هوادار رضاخان تصمیم به تقویت بوروکراسی جدید گرفتند، زیرا بوروکراسی به عنوان سازوکاری جدید نیازمند نیروهایی است که در نظامات علمی جدید آموزش دیده باشند. این نیروی بوروکراتیک در «دانشگاه» و بر مبنای برنامه‌های درسی علمی جدید آموزش دیده و به حکومت امکان می‌داد که با گسترش ادارات و نهادهای بوروکراتیک، خود را از زیر نفوذ اجتماعی نیروهای سنتی و دینی خارج کند. جز این، رضاخان به همان ترتیب که با لشکرکشی و سرکوب مستقیم به دفع خطر عشایر پرداخت، به اقدامات سرکوبگرانه‌ای دست زد که هدف نهایی آن، محدودسازی قدرت علمای دینی بود. در کنار قانون نظام‌وظیفه اجباری (۱۳۰۶)، می‌توان به طرح‌های نوسازی دستگاه قضایی و کاهش اختیارات روحانیت در زمینه حقوقی (۱۳۰۶)، منع پوشیدن لباس روحانیت و قانون لباس متحدالشکل (خردادماه ۱۳۱۴)، قانون کشف حجاب (۱۳۱۴)، امتحان تصدیق طلبگی (۱۳۱۵)، تأسیس مؤسسه وعظ و خطابه (مهرماه ۱۳۱۵)، قانون جدایی دین از سیاست (دی‌ماه ۱۳۱۵) و نظایر آن اشاره کرد.

#### ب. دانشگاه و ایدئولوژی «ملت‌گرایی باستان‌گرا»

این روند با ایدئولوژی باستان‌گرایی ملت‌گرایانه غالب بر این دوره نیز هماهنگی دارد. بر مبنای این ایدئولوژی، اسلام به مثابه یک «دین عربی» و سامی، دیگری ملت ایران به عنوان شعبه‌ای از نژاد آریایی قلمداد می‌شود و مصائب کنونی ما در نتیجه فساد پدید آمده که

---

۱۳۱۰ عیسی صدیق (صدیق اعلم) مأمور شد تا با سفر به ایالات متحده آمریکا (و دانشگاه کلمبیا) و مطالعه در «تأسیسات علمی دنیای جدید»، طرحی برای تأسیس دانشگاه در کشور به دولت ارائه کند. در لایحه تنظیم‌شده برای این منظور در ۱۳۱۱، دانشگاه تهران مشتمل بر شش دانشکده علوم طبیعی و ریاضی، ادبیات و فلسفه و علوم تربیتی، طب و شعب و فروع آن، حقوق و علوم سیاسی و اقتصاد و علوم معقول و منقول بود که در هشتم خرداد ۱۳۱۳ به تصویب رسید. مراکز و مؤسساتی نظیر دارالفنون، مدرسه علوم سیاسی، مدرسه طب، مدرسه عالی فلاحت و صنایع روستایی، مدرسه فلاحت مظفری، مدرسه صنایع و هنر، مدرسه عالی معماری، مدرسه عالی حقوق و چند مرکز آموزش عالی دیگر تهران در هم ادغام شدند و دانشگاه تهران بر مبنای الگوی مؤسسات آموزش عالی فرانسه تأسیس شد (بنگرید به: فراستخواه، ۱۳۸۸: فصل ششم).

عقاید نژاد پستِ عرب (عقاید اسلامی) در روح و جان ملت آریایی ایران وارد کرده است. راه برون‌رفت از این وضع و رسیدن به جایگاهی که خویشاوندان آریایی ما در اروپا به آن رسیده‌اند، حذف سنت‌های غلط و عقاید باطل عربی (و اسلامی) است. لازمه این کار برنامه‌ریزی برای محدودسازی و حذف وابستگان و مبلغان فکر منحط عربی یعنی علما و روحانیون و نیز جلوگیری از ترویج و تبلیغ اندیشه باطل دینی و افکار کهنه به‌نفع افکار جدید علمی است.<sup>۱</sup> از این‌رو نهاد آموزش و «دانشگاه»، در این مقطع، کارکرد تازه‌ای پیدا می‌کند و آن کمک به «تربیت ملت» و «هویت‌سازی ملی و تغییر ممیزه ایرانیت» است (دیلیمی معزی، ۱۳۸۶: ۲۲). روشنفکران غرب‌گرای این دوره با نگرشی ساده‌سازی‌شده به تجدد، به این نتیجه رسیدند که: «همان‌گونه که تجدد از طریق نفی کلیسای مسیحیت و روحانیون مسیحی روند تاریخی خود را طی کرده بود، هویت جدید ایرانی نیز جز از طریق نفی اسلام و علما ساخته نمی‌شود» (کچویان، ۱۳۸۴: ۸۲).

بر مبنای این دو گزاره، سیاست‌های مختلفی برای مواجهه با نهاد دین و علما طراحی شد که متناسب با موضوع این مقاله، بخشی از آنها معطوف به مراکز آموزش علوم دینی و برنامه‌های آموزشی سنتی‌شان بود. یکی از مهم‌ترین موارد، تأسیس «دانشکده علوم معقول و منقول» به‌عنوان یکی از دانشکده‌های دانشگاه تهران به‌جای «مدرسه سپهسالار» که در آن علوم قدیمه شامل فلسفه، کلام، منطق، فقه، اصول، قرآن و حدیث تدریس می‌شد، بود. فروغی، نخست‌وزیر در توضیح چرایی تأسیس این دانشکده می‌گوید: «دانشکده معقول و منقول باید متناسب با روز باشد. فقه و ادب و حکمت امروز هم مثل همه چیزهای دیگر، غیر از آن باید باشد که هفتصد سال پیش بود. باید خصوصیات قدیم را مقتضیات جدید جمع نمود» (دانشکده معقول و منقول، ۱۳۱۴: ۳۰). کمی بعدتر مجموعه «دبیرستان‌های معقول و منقول» نیز به‌عنوان شعبات مقدماتی این دانشکده و «به‌عنوان جایگزین مدارس حوزوی» تأسیس شد (آشنا، ۱۳۸۴: ۱۲۸). برنامه درسی این دانشکده<sup>۲</sup> و آن

۱. بزرگداشت شاعران پارسی‌زبان به‌خصوص فردوسی و شاهنامه؛ توجه ویژه به باستان‌شناسی؛ تدوین تقویم ایرانی مستقل (۱۳۰۴)؛ تأسیس فرهنگستان زبان در راستای تصفیه زبان فارسی از کلمات بیگانه و هجوم به لهجه‌های محلی (۱۳۱۳)؛ تغییر نام کشور از پارس (Persia) به ایران (Iran) (۱۳۱۳)؛ تنظیم سرود ملی؛ احیای معماری ایران باستان؛ تأسیس سازمان پرورش افکار (۱۳۱۷) برخی از اقدامات ملت‌گرایانه حکومت پهلوی اول در حوزه سیاست‌گذاری فرهنگی بود (برای بحث بیشتر بنگرید به: زائری، ۱۳۸۹).

۲. برنامه درسی دانشکده معقول و منقول در مراسم افتتاحیه این دانشکده در تاریخ ۲۷ خرداد ماه ۱۳۱۳ چنین بیان می‌شود: «دوره تحصیلات دانشکده معقول و منقول شامل یک دوره مقدماتی و

دبیرستان‌ها، تلفیقی از دروس علوم انسانی جدید و علوم تجربی و دروس حوزوی بود؛ البته در مورد دبیرستان‌های معقول و منقول مقرر شده بود که «در هر نقطه که مقدور باشد با موافقت اداره معارف محل، یک دوره فقه و اصول به‌طور اختصار تدریس می‌شود [شود]». هدف اصلی از این سیاست‌های آموزشی، اولاً ایجاد یک نهاد موازی با حوزه‌های علمیه دینی برای تربیت افرادی است که ضمن داشتن تحصیلات شبه‌حوزوی یا داشتن معلومات دینی، ارتباطی با علما و حوزه علمیه نداشته باشند؛ و ثانیاً ایجاد جذابیت برای تحصیل طلاب در دبیرستان و دانشگاه و بدین ترتیب کاستن از نیروی اجتماعی روحانیت و محدود کردن قدرت تشکیلاتی آن (بنگرید به: آشنا، ۱۳۸۴: ۱۲۵-۱۲۴). به‌علاوه، طرح‌های دیگری برای اعمال نظارت «وزارت معارف» بر امتحانات طلاب نیز مطرح شد. به‌طور کلی، مدارس قدیمه و از جمله مدارس علمیه، جایی در نظام آموزشی جدید کشور نداشتند و نوع برنامه‌ریزی آموزشی نیز به در تنگنا قرار گرفتن و حذف علوم قدیمه و سازوکارهای آموزشی سنتی آن می‌انجامید.<sup>۱</sup> این سیاست‌ها کارگر افتاد و مقایسه آماری

یک دوره عالی می‌باشد قسمت مقدماتی ۳ سال است و دوره عالی به سه شعبه منقسم است: شعبه عالی منقول و شعبه عالی منقول و شعبه عالی ادبیه. مدت تحصیل در هر یک از این شعب شش سال است. (دانشکده معقول و منقول، ۱۳۱۴: ۱۷). مواد تحصیلات عالی معقول و منقول و علوم ادبیه به‌قرار ذیل است:

الف. شعبه منقول: در دوره سه‌ساله اول، دروس فقه؛ اصول؛ کلام؛ تفسیر؛ علوم ادبیه؛ علم الدرایه؛ منطق و فلسفه (الهیات عام)؛ تاریخ ادبیات عرب؛ زبان فرانسه؛ و در دوره سه ساله دوم (در دوره‌های سه ساله دوم موضوعات از دروس و کتب میسوط‌تر از دوره‌های سه ساله تدریس خواهد شد). دروس فقه؛ اصول؛ فلسفه؛ تفسیر؛ تاریخ ملل و نحل و دیانت اسلام؛ فقه الحدیث؛ علوم ادبیه تدریس می‌شود. ب. شعبه معقول: در دوره سه‌ساله اول، دروس کلام؛ منطق و حکمت (نظری و عملی)؛ تاریخ ادبیات عرب؛ علوم ادبیه؛ تاریخ ملل و نحل و تاریخ دیانت اسلام؛ تفسیر و زبان فرانسه؛ و در دوره سه‌ساله دوم، فلسفه (مشاء و اشراق)؛ تاریخ فلسفه؛ تفسیر و عرفان تدریس خواهد شد.

ج. شعبه علوم ادبیه: در دوره سه‌ساله اول، دروس صرف و نحو عرب؛ تاریخ ادبیات عرب؛ معانی و بیان و بدیع؛ فارسی و تاریخ ادبیات ایران؛ معانی و بیان و بدیع فارسی؛ تاریخ ایران و تاریخ عالم؛ فقه و اصول؛ فقه و اصول؛ منطق و فلسفه و زبان فرانسه؛ و در دوره سه ساله دوم، دروس صرف و نحو عرب؛ معانی و بیان و بدیع؛ عروض و قوافی؛ فقه و اصول؛ تفسیر؛ فلسفه و تاریخ فلسفه؛ تاریخ ادبیات ایران؛ قرص الشعر؛ تاریخ ملل و نحل؛ زبان فرانسه تدریس خواهد شد.

در پایان تحصیلات دوره اول و دوم داوطلبان بعد از گذراندن امتحان نهایی باید رساله‌ای در موضوعی که خود با مشاوره مدرسین انتخاب نموده باشند، بگذرانند (دانشکده معقول و منقول، ۱۳۱۴: ۱۹-۱۸).

۱. البته آشنا (۱۳۸۴) تلاش کرده است تا در نوع سیاست‌گذاری‌های دوره رضاخان پیرامون علما و مراکز آموزشی دینی، مرحله «جذب» را از مرحله «حذف» جدا کند. او انتصاب «اسماعیل مرآت» در تاریخ ۲۳ تیر ۱۳۱۷ به سمت وزارت معارف را آغازی بر مرحله «حذف» به‌عنوان «سخت‌ترین دوران حیات روحانیت در تاریخ معاصر ایران» می‌داند (آشنا، ۱۳۸۴: ۱۴۱). برخی سیاست‌های

محصلین علوم دینی نشان می‌دهد که در دوره تحصیلی ۱۳۰۳-۱۳۰۴ تعداد مدارس دینی ۲۸۲ باب و محصلین آن ۵۹۸۴ نفر بودند. اما در دوره تحصیلی ۱۳۲۰-۱۳۱۹ تعداد مدارس به ۲۰۶ باب و تعداد محصلین به ۷۸۴ نفر تقلیل یافت؛ و «تعداد معلمین این نوع مدارس، فقط ۲۴۹ نفر بود» (ایوانف، ۱۳۵۷: ۸۷).

با رسیدن شهریور ۱۳۲۰ و تبعید رضاخان از ایران، به دلیل حضور نیروهای متفقین و آشفتگی اوضاع کشور و ناتوانی حکومت مرکزی از اعمال قدرت مستقیم و متمرکز، امکانی برای فعالیت دوباره نیروهای اجتماعی فراهم شد (بنگرید به: پارسا، ۱۳۷۶: ۲۹۲-۲۶۷؛ مقصودی، ۱۳۸۰: ۲۷۳-۱۷۱ و جعفریان، ۱۳۸۱: ۱۲۶-۱۱۵). فی‌المثل گروه‌های سیاسی چپ در قالب حزب توده ساماندهی شده و در کل دهه بعد، به یک نیروی اصلی سیاسی - اجتماعی بدل شدند (بنگرید به: مدیر شانه‌چی، ۱۳۸۸ و بازرگان، ۱۳۵۰: ۱۲۳-۱۱۶ و ۱۳۷۵: ۲۵۲-۲۴۶). نیروهای دینی نیز متأثر از همین شرایط تازه، تجدیدقوا کردند و برخی محدودیت‌های اعمال شده در دوره رضاخان بر نیروهای دینی نظیر کشف اجباری حجاب برداشته شده<sup>۱</sup> و برخی پیشنهادات اصلاحی آنها پذیرفته شد<sup>۲</sup>. ناتوانی حکومت در

مرحله حذف عبارت‌اند از: انتقال دانشجویان دانشکده معقول و منقول به دانشکده‌های حقوق و ادبیات (۱۹ آبان ۱۳۱۸)، تعطیل شدن امتحان تشخیص طلاب و مدرسان (۲۶ فروردین ۱۳۱۹)، تقلیل جواز عمامه (۱۳۱۷) و انحلال مؤسسه وعظ و خطابه (شهریور ۱۳۲۰). البته این تفکیک، در ماهیت سیاست کلی این دوره تغییری ایجاد نمی‌کند.

۱. پس از تبعید رضاخان از ایران، آیت‌الله العظمی حاج آقا حسین قمی که در دوره رضاخان در اعتراض به قانون «کشف حجاب اجباری»، شهر مشهد را به مقصد عتبات عالیات در عراق ترک کرده بود، با استقبال گسترده مردم به کشور بازگشت. او در ۱۴ مرداد ۱۳۲۲ در نامه‌ای به نخست‌وزیر وقت، انجام برخی امور را خواستار شد: دولت طی اعلامیه‌ای رسمی قانون منع حجاب را در سراسر کشور لغو کند؛ همه موقوفاتی که دولت تصرف کرده، خصوصاً موقوفات مدارس دینی به حالت قبلی آن برگردد؛ مدارس مختلط که در دوره پهلوی اول ایجاد شده بود منحل گردد؛ تعلیم قرآن و شرعیات جزو برنامه درسی مدارس جدید باشد؛ و مشکلات مربوط به ارزاق عمومی به‌طور اطمینان‌بخشی اصلاح شود (بنگرید به: منظورالاجداد، ۱۳۷۹: ۸۹ و ۲۷۲-۲۷۱). این موارد و خصوصاً لغو «کشف حجاب اجباری» با پیگیری مکرر وی، محقق شد (منظورالاجداد، ۱۳۷۹: ۹۵-۹۴).

۲. در واقع، چنانکه گفته شد، از سال‌های پس از شهریور ۱۳۲۰ که رضاخان برکنار شد، حکومت پهلوی در پیگیری سختگیرانه سیاست‌های اجتماعی و فرهنگی‌اش ناتوان بود و ناکام ماند. از همین رو فضا برای فعالیت جریان‌های سیاسی و اجتماعی و از جمله گروه‌های مذهبی دست‌کم تا مرداد ۱۳۳۲ باز شد. در بدو امر شاه جدید در سال ۱۳۲۵ با پیشنهاد آیت‌الله بروجردی مبنی بر اجباری شدن تدریس تعلیمات دینی در مدارس موافقت کرد و در این فضای تازه، دست‌کم دو شکل اصلی فعالیت آموزشی در بین متدینین پدید آمد: نخست گروهی از جریان‌های اسلام‌گرا در صدد برآمدند در شرایط جدید و با توجه به تأیید مرجعیت دینی، به تأسیس مدارس پیردازند که جهت‌گیری‌های دینی داشته باشند. آغاز این جریان با فعالیت‌های حجت‌الاسلام شیخ عباس اسلامی

اعمال قدرت و نیز قدرت‌یابی دوباره نیروهای سیاسی و اجتماعی منجر به وقوع «نهضت ملی شدن صنعت نفت» و متعاقب آن وقوع کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ شد. تنها پس از مرداد ۱۳۳۲ و بازگشت پهلوی دوم به کشور از طریق یک کودتای آمریکایی است که شاه جدید امکانی برای اعمال قدرت متمرکز و مستقیم پیدا می‌کند. در سال‌های پس از کودتا، جبهه ملی، فدائیان اسلام و همه نیروهای سنتی درگیر در نهضت ملی شدن صنعت نفت، سرکوب شدند و شاه، با اتکا به پول نفت، حمایت آمریکا و قدرت ساواک، کشور را اداره می‌کرد. اما مخالفت امام خمینی (ره) و دیگر علمای دینی در «قضیه کاپیتولاسیون» و بعدتر آنچه «انقلاب سفید» نامیده شد، این اعمال قدرت متمرکز و مستقیم را به چالش کشید. هرچند قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲ سرکوب شد و امام خمینی (ره) تبعید شد، اما بار دیگر مشکل‌زایی نیروهای دینی و علما برای حکومت پهلوی آشکار شد. مجموعه‌ای از سیاست‌ها برای فروکاهش قدرت اجتماعی و نهادی علما و نیروهای سنتی در پیش

است که با الگوبرداری از «مدرسه الواعظین» شیعیان هند، اقدام به تأسیس رسمی «جامعه تعلیمات اسلامی» در ۱۳۲۸ کرد. بعدها تأسیس مدارس مذهبی به یک الگوی غالب در بین گروه‌های مذهبی و اسلامی بدل شد: مدارس که به وسیله آیت‌الله بهشتی در قم، آیت‌الله احسان‌بخش در رشت و علامه کرباسچی در تهران تأسیس شدند یا مورد حمایت افرادی نظیر یدالله سبحانی و مهدی بازرگان قرار گرفتند. ثانیاً گروهی از روحانیون فاضل حوزه علمیه قم که علاوه بر تحصیلات دینی، دارای آموزش‌هایی در حوزه دانشگاهی و آکادمیک نیز بودند، تلاش کردند با ورود به حوزه تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش، نقش جدی‌تری در ترمیم نظام آموزشی و دینی کردن روندهای تربیتی دانش‌آموزان ایفا کنند. آیت‌الله محمدحسین بهشتی و حجت‌الاسلام محمدجواد باهنر از این دسته هستند (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۱۵۰-۱۴۹ و برای اطلاعات بیشتر در این زمینه، رجوع شود به: جعفریان، ۱۳۸۱: ۹۳-۹۱). در واقع، قبل از پیروزی انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ یک جریان مذهبی قدرتمند و نسبتاً منسجم شکل گرفت که تجربیات گرانمایی در زمینه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش دینی در مدارس داشتند و بخش مهمی از بار تحول در نظام آموزش و پرورش کشور پس از پیروزی انقلاب اسلامی بر دوش همین افراد قرار گرفت. هرچند شرح فعالیت این جریان، موضوع تحقیق مستقلی است که در مجال دیگری به آن پرداخته خواهد شد، اما در عین حال باید توجه داشت که فعالیت این جریان و تجربیاتش، عمدتاً معطوف به نظام آموزشی «مدارس» و ماقبل «دانشگاه» بود، و از این رو به‌رغم اهمیت فراوانش، نمی‌توانسته تأثیری در تحولات دانشگاه‌ها داشته باشد. به دلیل حساسیت بالای حکومت پهلوی دوم نسبت به دانشگاه به‌عنوان مرکزی برای جریان‌سازی سیاسی و اجتماعی، جز در موارد معدودی نظیر حضور آیت‌الله مرتضی مطهری یا آیت‌الله محمد مفتاح برای تدریس فلسفه و الهیات اسلامی در دانشگاه تهران که البته بدون مزاحمت نیز نبوده، عمدتاً حضور روحانیت انقلابی و اساتید مذهبی در دانشگاه‌ها خصوصاً در حوزه علوم انسانی، همواره نادر و ناممکن بوده است، چه رسد به ورود آنها به حیطه برنامه‌ریزی آموزشی یا تحول در علوم دانشگاهی. در واقع، ورود روحانیت به‌عرصه مدیریت دانشگاهی یا برنامه‌ریزی آموزشی، فی‌المثل در مراکز نظیر «دانشگاه امام صادق (ع)»، تنها و تنها پس از وقوع انقلاب اسلامی و انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹ ممکن شده است که می‌تواند موضوع تحقیق دیگری قرار گیرد.

گرفته شد که برخی از آنها معطوف به مراکز آموزشی و نهادهای علوم دینی تحت مدیریت علما و روحانیت بود. ایده «دانشگاه اسلامی» یکی از این سیاست‌ها بود.

### نقطه صفر «دانشگاه اسلامی»

سیاست پهلوی دوم نسبت به روحانیت، با سیاست پهلوی اول مشابهت زیادی دارد: این تشابه را به‌خصوص می‌توان در نوع واکنش این دو نسبت به مخالفت علما با برنامه‌های غربی‌سازی جامعه ایران دریافت. پهلوی دوم پس از کودتای ۲۸ مرداد و سرکوب مقطعی مخالفین مذهبی و ملی و نیز جلب اعتماد آمریکایی‌ها نسبت به خودش و کنار گذاشتن علی‌امینی، برخی سیاست‌های اجتماعی را برای رفع نگرانی آمریکایی از گسترش «خطر کمونیسم» و افزایش نفوذ شوروی در ایران و نیز تحکیم پایه‌های قدرت خودش آغاز کرد. مجموعه این سیاست‌های اجتماعی در قالب «انقلاب سفید شاه و مردم» و خصوصاً در برنامه «اصلاحات ارضی» نمود یافت. مقاومت روحانیت در مقابل این سیاست‌ها و خصوصاً رخداد ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ بار دیگر پهلوی دوم را در مقابله با علما و روحانیت دینی مصمم می‌کند.<sup>۱</sup> یکی از این سیاست‌ها دخالت دولت در سازوکارهای آموزشی مدارس دینی و حوزه‌های علمیه است. این همان سیاستی بود که در دوره رضاخان نیز چنانکه شرح داده شد دنبال شده بود<sup>۲</sup>، اما تفاوت آنها در نحوه پیگیری‌شان بود: این بار پهلوی دوم، به‌راهنمایی نهاد اطلاعاتی ساواک، به‌جای مداخله مستقیم درصدد است تا با اتکا به نیروی خود روحانیت، تغییراتی را در ساختار و تشکیلات آموزشی آن، به‌نفع سیاست‌های کلی حکومت ایجاد کند. به‌عبارتی، نه با روش‌های «سخت»، بلکه با روش‌های «ترم» و نه با رویکردی «از بیرون»، بلکه با رویکردی «از درون»، به مهندسی و اصلاح ساختار آموزشی روحانیت پردازد. صورت جامع این سیاست در دوره پهلوی دوم، در «طرح کلی روحانیت»<sup>۳</sup> که ساواک تهیه کرده بود، آمده است.

۱. محمدرضا پهلوی، پس از واقعه پانزده خرداد ۱۳۴۲، راهبرد مقابله با روحانیت را این‌گونه اعلام می‌کند: «کاری که پدرم نتوانست با اینها انجام دهد، می‌خواهم من انجام دهم و تکلیفم را برای همیشه با اینها روشن کنم، اینها مانع اصلاحاتی هستند که من می‌خواهم در کشورم انجام دهم» (افشار، ۱۳۷۸: ۱۵-۱۳).

۲. محمدرضا پهلوی خود در خصوص این مشابهت چنین می‌گوید: «از سال ۱۳۲۰ که دوران سلطنت من آغاز گردید، من نیز همان اصول کلی را که پدرم در امر تعلیم و تربیت اتخاذ کرده بود مورد توجه و تعقیب قرار داده‌ام» ([محمدرضا] پهلوی، ۱۳۵۳: ۴۸۹).

۳. سیدحمید روحانی در «دفتر سوم» از کتاب «نهضت امام خمینی (ره)»، «برای نخستین بار» از «طرح کلی روحانیت» رونمایی می‌کند. در این طرح جامع که ساواک آن را تهیه کرده، به همه

## دانشگاه اسلامی: راهبردی سیاسی برای کاهش قدرت روحانیت

ایده «دانشگاه اسلامی» نخستین بار در سند ثبت اموال «بنیاد پهلوی» ذکر شده است. پس از تبعید رضاخان و به منظور فرونشاندنِ ناراضایتی عمومی که پیرامون تعدیات او نسبت به املاک و زمین‌های مردم در دوره حکومت بیست‌ساله‌اش وجود داشت، پهلوی دوم در بیستم شهریور ۱۳۲۰، «املاک و مستغلات» رضاخان را برای مصارف خیریه به دولت واگذار کرد. پس از تحکیم پایه‌های قدرت شاه جدید، در بیستم تیرماه ۱۳۲۸ به موجب «قانون بازگشت املاک و مستغلات اعلی حضرت شاهنشاه فقید به ملکیت اعلی حضرت همایون محمدرضا شاه پهلوی»، دوباره این املاک به ملکیت پهلوی دوم درآمد.<sup>۱</sup> در ۱۲ مهرماه ۱۳۴۰ و در جریان ثبت «موقوفه خاندان پهلوی»، بخشی از اموال برای صرف در مصارف خیریه و از جمله برای راهاندازی «دانشگاه اسلامی» اختصاص یافت (بنیاد پهلوی، ۱۳۴۶). به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، تحقیقات مهم و گسترده‌ای پیرامون ماهیت «بنیاد پهلوی» و اموال و درآمدهای خاندان پهلوی صورت گرفته است که همگی نشان‌دهنده فساد گسترده در نحوه استفاده این خاندان از اموال عمومی است (بنگرید به: بختیاری، ۱۳۸۴). بر این اساس، اختصاص بخشی از این اموال برای تأسیس و راهاندازی «دانشگاه اسلامی»، نمی‌توانسته است ناشی از تمایل حکومت به تقویت معارف اسلامی و ترویج شعائر دینی باشد: روند کلی سیاست‌گذاری ضددینی پهلوی اول و دوم، به‌ویژه اهتمام به ترویج ایدئولوژی «ملت‌گرایی باستان‌گرا» و تلاش برای جایگزینی آن به جای اسلام (بنگرید به: کچویان، ۱۳۸۴ و زائری، ۱۳۸۹)، بیانگر این مدعاست. در اینجا دو نکته قابل ذکر است: یکی اینکه با صرف این هزینه برای راهاندازی «دانشگاه اسلامی»، با توجه به متن اسلامی جامعه و نیز قدرت بسیج علمای دینی، این اقدام موجب شکل‌گیری یک وجهه دینی مثبت و هوادار احکام و معارف

شئونات زندگی روحانیت و از جمله به مسئله آموزش آنها در «دانشکده روحانیت یا علوم الهی آتی» که قرار است در آینده تشکیل شود، پرداخته شده است. بر اساس این طرح، روحانیون شش ماه فرصت داشتند تا بر اساس آزمونی که دانشکده معقول و منقول برگزار می‌کرد، «صاحب این عنوان [روحانی] شوند و «در غیاب این صورت، باید لباس روحانیت را از تن خود خارج کنند» (روحانی، ۱۳۸۲: ۹۰۵-۹۱۱). از آنجا که در کتاب فوق‌الذکر، سندی مبنی بر زمان دقیق تهیه این طرح ذکر نشده و نویسندگان نیز در گفت‌وگوی شفاهی با نویسنده ارجمند کتاب به نتیجه دقیقی نرسیدند، لذا این سند با همه اهمیت تاریخی و نیز سیاسی و فرهنگی که دارد، مبنای کار این مقاله قرار نگرفته و در این پاورقی صرفاً برای اطلاع خوانندگان محترم مورد اشاره قرار گرفته است.

۱. برای دیدن مشروح این قانون، بنگرید به: وبگاه مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، دسترسی در مورخه ۲ دیماه ۱۳۹۲.

شریعت برای پهلوی دوم می‌شد؛ ثانیاً بر ماهیت غاصبانه و متصرفانه اموال به‌دست‌آمده بنیاد پهلوی سرپوش می‌گذاشت. از این‌رو ایده «دانشگاه اسلامی» در ابتدا نه به‌مثابه یک ضرورت علمی یا در نتیجه مناقشه «علم و دین»، بلکه در یک روند سیاسی و برای تأمین اهداف و منافع نهاد قدرت مطرح شد. در ادامه روشن خواهد شد که این ایده در تمام دوره حکومت پهلوی دوم، البته با برخی تغییر شکل‌ها، در همین فضا و به‌عنوان بخشی از روند عمومی‌تر سیاست‌گذاری حکومت پهلوی برای دخالت در حوزه دین و قدرت اجتماعی علما پیگیری شد.

اسناد تاریخی، در مورد نحوه پیگیری این ایده در نهادهای حکومتی، پس از طرح اولیه آن توسط پهلوی دوم ساکت است، اما از جمله یکی از اولین واکنش‌ها نسبت به این طرح، واکنش قاطعانه امام خمینی (ره) است. او در ۲۶ فروردین ۱۳۴۳ در جمع علما و طلابی که به‌مناسبت آزادی وی از زندان اجتماع کرده بودند، به طرح دولت برای تأسیس «دانشگاه اسلامی» اشاره کرده و ضمن تشبیه آن به «قرآنی که بر سر نیزه کردند»، تأکید می‌کند که حکومت با «حربه قرآن» و به‌نام اسلام درصدد سیطره بر علماست و می‌پرسد: «مگر می‌شود با دانشگاه اسلامی، اسلام را شکست داد؟» و ادامه می‌دهد که «مگر ما می‌گذاریم شما «دانشگاه اسلامی» درست کنید؟» و برای بستن راه بر هر گونه پیگیری این ایده می‌گوید هر کس را که در آن دانشگاه وارد شود «تفسیق می‌کنیم». در ادامه، این طرح را در صورت کلی‌ترش بر ملا می‌کند: «مگر اینها می‌توانند که اسلام و مسلمین و علمای اسلام را تحت وزارت فرهنگ قرار بدهند؟» او به مدرسه فیضیه اشاره می‌کند و می‌گوید: «شما اگر برای اسلام دلسوز هستید، این دانشگاه ما [است و به فیضیه اشاره می‌کند]... آنجاست. چرا خرابش می‌کنید؟» (خمینی [امام]، ۱۳۷۸ الف: ۲۹۶). با موضع‌گیری امام خمینی (ره) و برخی مخالفت‌های دیگر، این ایده تا حدی فروکش می‌کند. اما در ۱۴ آذرماه ۱۳۴۳ روزنامه کیهان از تهیه‌شدن طرحی برای تأسیس «وزارت اوقاف و علوم اسلامی» خبر داد که طبق آن، «امور مربوط به علوم اسلامی از این پس در یک سازمان جدیدی تمرکز خواهد یافت». یک مقام «وزارت فرهنگ» درخصوص این طرح به روزنامه کیهان می‌گوید: این وزارت‌خانه «فعالیت‌های تحصیلی محصلین و طلاب علوم دینی را... زیر نظر خواهد داشت و گویا ایجاد این سازمان واحد قرار است نظیر دانشگاه الازهر در تهران یا یکی از شهرستان‌ها برای مذهب تشیع دایر شود تا افرادی که علاقه‌مند به ادامه تحصیل در رشته‌های مختلف اسلامی هستند به

این مدرسه بزرگ فرهنگی معرفی شوند». این طرح پس از تصویب مجلسین، قابلیت اجرا پیدا می‌کرد (بنگرید به: روزنامه کیهان، ۱۳۴۳: ۱).

پس از سرکوب قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲، شاه در مصاحبه با یک خبرنگار آمریکایی، ضمن تأکید بر رابطه بسیار خوب خود با «روحانیون واقعی»، تأکید می‌کند که: «این سنت که ملاها دانش را به خود اختصاص می‌دادند تا قدرت را در دست داشته باشند [تأکید از ماست]، حالا به کلی از بین رفته و دیگر [پس از سرکوب قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲ و تبعید امام خمینی (ره)] جز خاطره‌ای از آن باقی نمانده است» (منقول در: هویدا، ۱۳۶۵: ۱۰۸-۱۰۶). این گفته نشان می‌دهد که مسئله انحصار «دانش دینی» نزد روحانیت، دغدغه اصلی پهلوی دوم است. او به رابطه بین «قدرت علما» و «دانش دینی» واقف است و بر همین اساس به دنبال خارج کردن این انحصار یا دست کم کاستن از آن است. به موازات طرح پرسروصدای تأسیس یک «دانشگاه اسلامی» بزرگ نظیر الازهر در ایران و در نتیجه مخالفت‌ها و مقاومت‌های علما و روحانیون، موضوع تأسیس «دارالتبلیغ اسلامی قم»<sup>۱</sup> توسط آیت‌الله سیدکاظم شریعتمداری، تا حدودی خواسته حکومت را برای کنترل بیشتر بر نظام آموزشی حوزه و رخنه در آن برآورده می‌کرد. با توجه به موضع غیرانقلابی آیت‌الله شریعتمداری و همراهی او با نظام سلطنت<sup>۲</sup>، به میزان زیادی تمایل به تأسیس دانشگاه اسلامی در این مقطع فروکش کرد.<sup>۳</sup> در دارالتبلیغ علاوه بر دروس دینی، متونی مربوط به تاریخ و علوم و فنون جدید نیز تدریس می‌شد<sup>۴</sup> و بدین ترتیب

۱. کلنگ ساختمان در روز ۱۱ اردیبهشت ماه سال ۱۳۴۳ مصادف با روز عید غدیر خم بر زمین زده شد و در روز ۱۷ مهرماه ۱۳۴۴ رسماً افتتاح شد و تا اردیبهشت ماه سال ۱۳۶۱ به فعالیت خود ادامه داد.

۲. پس از رحلت آیت‌الله بروجردی، امام خمینی (ره) رویکرد انقلابی و مبارزاتی در قبال حکومت در پیش گرفت و برخی از علمای قم از جمله آیت‌الله شریعتمداری حتی پس از حمله به مدرسه فیضیه و کشتار طلاب، رویکردی محافظه‌کارانه و مسالمت‌جویانه نسبت به حکومت در پیش گرفتند. شکل‌گیری دارالتبلیغ در چنین فضایی، موجب واکنش‌های متفاوتی در میان حوزوی‌ها خصوصاً روحانیون انقلابی پیرو امام خمینی (ره) نسبت به آن شد.

۳. به خصوص که فرض مشابهت هدف میان این مؤسسه با دانشگاه اسلامی وجود داشت همچنان که شهید محلاتی به نقل از امام می‌گوید: «من احتمال می‌دهم این [دارالتبلیغ] همان دانشگاه اسلامی شاه باشد» (مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۶: ۶۱).

۴. در این مؤسسه که هدف آن تربیت مبلغ با اصول جدید و شناساندن اسلام در سطح جهانی اعلام شده بود، مواد درسی عبارت بود از: تفسیر قرآن، علم التفسیر، تفسیر موضوعی، فقه استدلالی، فقه تطبیقی، عقاید، فن خطابه، تاریخ اسلام، اخلاق، جغرافیا، فن نویسندگی، تمرین خطابه، علوم طبیعی، ریاضیات، ادبیات فارسی، روان‌شناسی، تاریخ فلسفه، فلسفه، بررسی ادیان، بررسی خطب

هدف اولیه حکومت برای آشنایی طلاب با اندیشه‌ها و افکار جدید و در نتیجه آن همراهی بیشتر آنها با سیاست‌های نوسازانه حکومت، هرچند به‌طور اقلی، تأمین می‌شد؛<sup>۱</sup> به‌علاوه به‌دلیل اختلاف‌نظر امام خمینی (ره) و آیت‌الله شریعتمداری بر سر فلسفه وجودی دارالتبلیغ<sup>۲</sup>، حکومت می‌توانست از اختلاف بین علما برای ضربه‌زدن به حرکت اعتراضی و انقلابی روحانیت استفاده کند.<sup>۳</sup>

در سال ۱۳۴۶، این‌بار ساواک قم، پیشنهاد می‌کند که «دولت در شهرستان قم و در جنب تشکیلات روحانیت اقدام به تأسیس دانشکده‌ای به‌نام «دانشکده علوم اسلامی» بنماید» (منصوری، ۱۳۷۷: ۵۹۸). در میان دلایل طرح چنین ایده‌ای، بیش از همه بر مقاومت روحانیت در مقابل سیاست‌های اجتماعی حکومت تأکید می‌شود: «[آن] طبقه [از] اجتماع امروزی [ایران] که با اصلاحات اقتصادی و پیشرفت‌های اجتماعی

و زبان‌های عربی، اردو و انگلیسی (مؤسسه دارالتبلیغ اسلامی، ۱۳۵۴: ۲۸). در دارالتبلیغ علاوه بر استادان و مدرسان حوزه قم، اساتیدی از تهران و لبنان و اساتید غیرروحانی برای تدریس به قم دعوت می‌شدند. به‌علاوه این مؤسسه برای نخستین‌بار مرکزی برای جذب و تربیت طلاب خارجی و آموزش و ساماندهی آنان تأسیس و همچنین برای نخستین‌بار مرکزی برای آموزش زنان طلبه ایجاد کرد. در کنار این امر، مؤسسه به‌انتشار نشریات اسلامی به زبان‌های انگلیسی، عربی، فرانسه، اردو و آلمانی نیز اقدام می‌کرد (مؤسسه دارالتبلیغ، ۱۳۵۴).

۱. منصوری (۱۳۷۷) تأکید می‌کند که تأسیس دارالتبلیغ، حتی اگر طرح خود ساواک نبود، لکن «ساواک آن را جایگاه مناسبی برای اجرای نقشه‌های خود یافته بود و به‌همین دلیل از آن حمایت می‌کرد» (منصوری، ۱۳۷۷: ۶۴۹).

۲. در یکی از اسناد ساواک به این اختلاف دیدگاه اشاره شده است: «موضوع دارالتبلیغ شریعتمداری میان خمینی از دو روز پیش اختلاف افتاده است، از قراری که آقای محفوظ نقل می‌کرد از آقای خمینی می‌گفت ما وسائل دیگری داریم دارالتبلیغ معنی ندارد. باید فکر اساسی کرد، مگر این همه مدرسه‌هایی که در قم دارد به‌نام دارالتبلیغ نیست، چه حسابی است، از کجا این موضوع آب می‌خورد، باید اینها را بررسی کنم [که] موضوع از چه قرار است» (بنگرید به: منصوری، ۱۳۷۷: ۶۰۰).

۳. روحانی (۱۳۸۶) معتقد است که امام خمینی (ره) به‌منظور حفظ اتحاد روحانیت در برابر حکومت پهلوی، از علنی کردن مخالفت خود در باب دارالتبلیغ پرهیز می‌کرد، هرچند از اساس با آن مخالف بود: «... معتقد بود که در سایه تدبیر و تفاهم می‌تواند گردانندگان آن را به زیان‌هایی که آن مؤسسه می‌تواند برای حوزه و استقلال روحانیت در برداشته باشد، متوجه سازد و آنان را از دست‌زدن به آن‌گونه کارها در آن شرایط حساس باز دارد، از این‌رو تا آنجا که توانست نظر خیرخواهانه و صلاح‌اندیشانه خود را به‌طور سری و دور از جنجال تذکر داد و خطرات را گوشزد کرد، لیکن پیش از آنکه بتواند به آن مشکل پایان بخشد، تبعید شد و «دارالتبلیغ» به‌صورت غده سرطانی در ادامه حوزه قم سردرآورد» (روحانی، ۱۳۸۶: ۹۹۴). «همچنین آقای جعفری گیلانی از قول امام نقل کرده است که فرموده بود: «من فعلاً از این ناحیه احساس خطر نمی‌کنم اگر احساس خطر بکنم با دست طلبه‌ها، دارالتبلیغ را ویران می‌کنم و هر آجرش در دست یک طلبه خواهد بود (کرباسچی، ۱۳۷۱: ۴۶).

مخالفت‌هایی دارند و با هرگونه طرح و اصلاحی مبارزه می‌کنند، طبقه روحانیون موجود [است] و تأکید می‌شود که هرچند تاکنون سرکوب شده، اما «تسلیم نگردیده و گاه‌وبی‌گاه نغمه‌هایی از گوشه و کنار سر می‌دهند». گزارش ساواک قم بر وضع معیشت تنگدستانه طلاب، «که از لحاظ زندگی و نداشتن محل مناسب مسکونی و تحصیلی به‌خصوص تنگدستی که در بدترین شرایط زندگی می‌کنند» تکیه کرده و یادآور می‌شود که «عناصر ناپاک بی‌وطن با پرداخت جزئی پول قادر خواهند بود طلاب را به‌راه دیگری بکشانند». لذا برای «خاتمه‌دادن به‌وضع نابسامان و بی‌انتظام شش‌هزار طلبه و اصلاح امور این طبقه»، پیشنهاد فوق‌الذکر را مطرح می‌کند. از نظر ساواک قم، مزایای این طرح بدین شرح است: اولاً طلاب با «نام نوینی» تربیت می‌شوند که واجد «ارزشی اجتماعی» خواهد بود؛ ثانیاً «از نظر سیاسی [داخلی] مشکلاتی پیش نیاید». در اینجا هم به‌اعتبار اجتماعی نمادین مدرک جدیدی که به طلاب داده می‌شود توجه شده که به‌واسطه آن می‌توانند در دوائر دولتی و نهادهای مانند آموزش و پرورش به‌کار مشغول شوند و هم به‌کاهش توان بسیج سیاسی روحانیت توجه شده است. جز این دو، گزارش ساواک قم، خصوصاً تأکید دارد که «در نظر جامعه ملل کشورهای اسلامی، اقدام دولت ایران نیز مورد توجه قرار گیرد» (منصوری، ۱۳۷۷: ۵۹۸). چرا ساواک به‌وجه ایران در میان کشورهای اسلامی توجه دارد؟

#### دانشگاه اسلامی: راه بهبود وجهه «اسلامی» حکومت ایران

مهم‌ترین مسئله جهان اسلام در این مقطع زمانی، «مسئله فلسطین» و اختلاف کشورهای اسلامی با اسرائیل است. موقعیت ایران در این مناقشه بسیار خاص است: ایران یک کشور اسلامی است که به‌جز درصد محدودی، اکثریت قاطع جمعیت آن مسلمان هستند، لذا انتظار می‌رود در قبال آنچه بر «قبله اول مسلمانان» می‌گذرد، جانب کشورهای اسلامی و «ملت فلسطین» را بگیرد. اما از سوی دیگر، دولت ایران خصوصاً پس از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، به‌عنوان متحد آمریکا در منطقه و از این‌رو دوست رژیم اسرائیل محسوب می‌شود.<sup>۱</sup> همین دوگانگی، موجب پیدایی وضع دشواری برای حکومت پهلوی

۱. مناسبات و روابط میان ایران با اسرائیل از ۱۳۳۲ و با سقوط دولت مصدق مجدداً از سر گرفته شد و در شرایطی که اسرائیل از سوی کشورهای عربی به‌رسمیت شناخته نمی‌شود و مورد تحریم است، حکومت پهلوی دوم که قدرت خود را مرهون و مدیون آمریکاست، در راستای هماهنگی با اولویت‌های سیاست خارجی این کشور، روابط دیپلماتیک و اقتصادی و نظامی خود را با اسرائیل

شده بود: از یک‌سو در داخل کشور مردم مسلمان و علمای دینی خواهان موضع‌گیری حکومت علیه اسرائیل هستند<sup>۱</sup> و از قضا یکی از دستمایه‌های قیام پانزده خرداد ۱۳۴۲ علیه حکومت، مراودات آن با دولت اسرائیل است؛ همچنان که کشورهای اسلامی نیز از دولت ایران توقع همراهی علیه اسرائیل را دارند. از سوی دیگر مناسبات ایران و آمریکا نه‌تنها مانع از مداخله ایران علیه اسرائیل در مسئله فلسطین است، بلکه از قضا بخشی از امنیت و تداوم حیات اسرائیل نیز وابسته به نقش‌آفرینی حکومت ایران است که در نیمه دهه پنجاه، به‌خصوص در موضوع فروش نفت به اسرائیل در جریان تحریم نفتی اعراب علیه کشورهای غربی و اسرائیل، خود را نشان داد. لذا دولت نه‌تنها در داخل و از جهت سرکوب علمای دینی و ترویج نمادها و شعائر فرهنگی غربی، مورد نکوهش قاطبه مردم مسلمان است، بلکه در عرصه منطقه‌ای نیز متهم به بی‌توجهی به‌غصب سرزمین‌های اسلامی و همکاری با اسرائیل و دشمن یهودی است. به این موارد باید به مدعای ایدئولوژی «ملت‌گرایی باستان‌گرا» اشاره کرد که بنابر آن، ایرانیان آریایی و یهود، به‌طور تاریخی، با یکدیگر همدلی داشته‌اند و فی‌المثل، کوروش در دوره حکومت خود با یهودیان بابل به مدارا رفتار کرده است (برای اطلاع بیشتر بنگرید به: (فلاح‌نژاد، ۱۳۸۱: ۲۶ و زارع، ۱۳۸۴: ۳۰۴). به‌واسطه مجموع این دلایل، حکومت پهلوی درصدد است تا تظاهرات اسلامی‌اش را در داخل و خصوصاً در سطح منطقه‌ای و در مجامع و محافل اسلامی افزایش دهد. طرح و پیگیری ایده «دانشگاه اسلامی»، علاوه بر اینکه مصرف داخلی دارد، به‌علاوه به‌بهبود چهره حکومت در میان کشورهای اسلامی همسایه هم کمک می‌کند. دو سال بعد و پس از شکست اعراب در جنگ ۱۹۶۷ م. علیه اسرائیل و نیز آتش‌سوزی مسجدالاقصی در ۱۹۶۷، «اولین نشست سران کشورهای اسلامی» به‌منظور هم‌گرایی کشورهای اسلامی و چاره‌اندیشی برای «مسئله فلسطین»، از ۱۲ تا

---

گسترش داد. این تعاملات که در ابتدا در قالب همکاری‌های محدود اقتصادی آغاز شده بود، به همکاری‌های گسترده نظامی - امنیتی و تأمین نفت اسرائیل به‌ویژه در دوره‌های بحرانی رژیم صهیونیستی همچون دوران جنگ با اعراب و تحریم نفتی غرب توسط اعراب - منتهی شد.

۱. با فرا رسیدن ماه محرم ۱۳۸۳ و در فرصت تبلیغی این ایام، امام خمینی (ره) به سخنرانان و سران هیئت‌های عزاداری، نسبت به بیان چند مسئله تأکید کرد: مصیبت‌های وارده بر اسلام و خطری که امروز متوجه آن است و خطر اسرائیل. حکومت پهلوی نیز در واکنش به این رفتار روحانیت انقلابی، سه محدودیت را برای منبری‌ها مشخص کرد: ۱. علیه شخص اول مملکت سخنی نگوئید؛ ۲. علیه اسرائیل سخنی بر زبان نیاورید؛ ۳. مرتب به گوش مردم نخوانید که اسلام در خطر است (بنگرید به: روحانی، ۱۳۸۲).

۲۵ سپتامبر ۱۹۶۹ / ۳۱ شهریور ماه تا ۲ مهرماه ۱۳۴۸ در رباط مراکش برگزار شد و شاه ایران افتتاح‌کننده کنفرانس بود. در این کنفرانس، پیشنهاد ایران مبنی بر «تأسیس یک دانشگاه اسلامی به‌منظور تعلیم کلیه رشته‌های علوم که ورود همه بدان آزاد است» تصویب شد. نماینده وزارت اوقاف که این پیشنهاد را در کنفرانس مطرح کرده است، به دفتر شاهنشاهی گزارش می‌دهد که: «موضوع دانشگاه اسلامی که مورد علاقه هیئت نمایندگی ایران بود، احیاناً خوشایند برخی از ممالک عربی نبود، ولی بر اثر کوشش هیئت ایران در اعلامیه نهائی و تصمیمات کنفرانس منظور و تصویب گردید»<sup>۱</sup> (آرشیو اسناد مرکز مطالعات تاریخ معاصر ایران). این ناخوشایندی کشورهای عربی، به‌واسطه بی‌توجهی ایران به مسئله فلسطین و رابطه با اسرائیل است. به‌علاوه باید توجه کرد که «تعلیم کلیه رشته‌های علوم» در این دانشگاه مدنظر است و نشان می‌دهد که اساساً دعاوی معرفت‌شناسانه مبنای طرح این ایده نیست، بلکه جوانب سیاسی موضوع، آشکارا اولویت دارد.

ساواک تهران، هرچند پیشنهاد ساواک قم را از لحاظ «تئوری» مناسب می‌داند، اما از حیث عملی دچار مشکل می‌داند. قبل از هر چیز به «روحانیون افراطی» اشاره می‌شود که «ورود [طلاب] به این دانشکده‌ها را تحریم خواهند کرد» و شهریه آنها را قطع خواهند کرد. گزارش ساواک تهران ضمن برشمردن مضار وابسته‌بودن طلاب در این طرح به‌بودجه دولت، به طرح مشابهی به نام «امتحان تصدیق مدرسی» اشاره می‌کند که طلاب با موفقیت در این آزمون، «دیپلم مدرسی» می‌گرفتند و می‌توانستند وارد دانشکده الهیات و معارف اسلامی شده و با ادامه تحصیل موفق به «اخذ دانشنامه لیسانس در علوم عقلی یا نقلی» شوند. در این سند ضمناً استدلال شده است که این پیشنهاد «با مقایسه اقدامات ضروری دیگر»، به‌هیچ وجه مثمر ثمر نخواهد بود (روحانی، ۱۳۸۲: ۹۱۲). در این سند به آن اقدامات ضروری دیگر اشاره نشده، اما تأثیر منفی اجرایی‌شدن این اقدام بر موقعیت «دارالتبلیغ» در قم ممکن است مدنظر بوده باشد.

۱. متعاقب این تصمیم در کنفرانس رباط، در سال‌های بعد، تشکیل دو دانشگاه اسلامی در آفریقا (یکی در نیجر برای کشورهای فرانسوی زبان و دیگری در اوگاندا برای کشورهای انگلیسی زبان) در دومین کنفرانس سران اسلامی (لاهور، فوریه ۱۹۷۴) و نیز تأسیس دانشگاه اسلامی مالزی در دومین کنفرانس جهانی آموزش اسلامی (مکه مکرمه، ۱۹۷۷ م.) و دانشگاه اسلامی بنگلادش نیز در چهارمین کنفرانس وزاری خارجه (داکا، دسامبر ۱۹۸۴ م.) به تصویب رسید (شوشتری، ۱۳۸۳: ۱۳۷).

### دانشگاه اسلامی: راهبردی برای بازاندیشی در علم جدید

به موازات این مباحثات داخلی و از میانه قرن بیستم میلادی، مجموعه‌ای از رخداد‌های عملی و تحولات نظری، موجب پیدایی نگرش‌های انتقادی نسبت به علم جدید در خود غرب شد. از حیث عملی، تأثیرات جنگ جهانی دوم، کتمان‌ناپذیر است. جنگ جهانی دوم، فارغ از همه مسائل سیاسی و نظامی که پیرامون آن مطرح است، ضمناً «علمی‌ترین» جنگ در تاریخ جهان هم بود. علم، هم پشتیبان ایدئولوژی‌هایی نظیر فاشیسم و نازیسم بود که در وقوع این رخداد دهشتناک سهیم بودند و هم در جریان وقوع جنگ، از علم برای تولید و به‌کارگیری سهمگین‌ترین سلاح‌های کشتار جمعی تا آن زمان نظیر بمب اتم استفاده شد. پس از جنگ نوعی بازاندیشی نسبت به ماهیت «علم جدید» در دستور کار دانشمندان قرار گرفت. به‌همین نحو وقوع جنبش‌های استقلال‌طلبانه علیه استعمارگران اروپایی، موجب ایجاد نوعی تردید نسبت به «علم اروپامدار» شد و «بازگشت به خویشتن»، به شعار اصلی مبارزان و انقلابیون در کشورهای استعمارزده بدل شد و صاحب‌نظران و نویسندگان زیادی در جهان سوم خواهان بازگشت به دانش سنتی و بومی شدند. این روند بازاندیشی در علم جدید در غرب، صورت‌های متفاوتی پیدا کرد و صاحب‌نظران و روشنفکران ایرانی نیز به تناسب تأثیرپذیری از یکی از آنها، دیر یا زود در عرصه فکری و فرهنگی جامعه ایران ظاهر شده و با بیان آن دیدگاه‌های انتقادی نسبت به علم جدید و تجدد، به شکل‌گیری یک جریان انتقادی دامن زدند.<sup>۱</sup>

بدین ترتیب، نوعی گذار از «شیفتگی» به «نقادی» نسبت به علم جدید در فضای فکری ایران رخ داد.<sup>۲</sup> از جمله این جریان‌ها یکی هم «سنت‌گرایی» است که در این سال‌ها روایت دیگری از «دانشگاه اسلامی» را طرح و پیگیری می‌کند. سیدحسین نصر که ناقل و مفسر این جریان در ایران است، متأثر از آراء بازاندیشانه گنون، شوآن، کوماراسوامی و دی سانتی‌یانا و نیز جهان علم‌زده فاقد معنویت و افسرده پس از جنگ جهانی دوم،

۱. سیداحمد فردید (۱۳۷۳-۱۲۸۹) متأثر از فهم انتقادی مارتین هایدگر، احسان نراقی (۱۳۹۱-۱۳۰۵) متأثر از تحولات بومی‌گرایانه در علوم اجتماعی، علی شریعتی (۱۳۵۶-۱۳۱۲) متأثر از ایدئولوژی‌های چپ و ضداستعماری و جلال آل‌احمد (۱۳۴۸-۱۳۰۲) متأثر از جهان سوم‌گرایی مابعداستعماری، از جمله مهم‌ترین افرادی بودند که در آن دوره به طرح اندیشه‌های انتقادی خود در کشور پرداختند (بنگرید به: بروجردی، ۱۳۷۷ و میرسپاسی، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۸).

۲. البته جهت‌گیری دینی هم جزء جریان‌های انتقادی نسبت به غرب است، با این تفاوت که مبنای نقد آن، نه جریان‌های انتقادی نوظهور در غرب، بلکه فهم منطق دینی دیرپایی است که هم غیرغربی و هم غیرمدرن است (بنگرید به: پارسانیا، ۱۳۷۶ و جعفریان، ۱۳۸۱).

مفهوم «علم اسلامی» را ابداع می‌کند. او معتقد است به‌همان اندازه که علم غربی به تمدن غربی وابسته است، علم اسلامی هم وابسته به تمدن اسلامی است. می‌توان علم را از تمدن جدا کرد و آن را در خدمت تمدنی دیگر درآورد. کمالینکه اسلام با علم یونانی و تمدن جدید با علم اسلامی چنین کرده‌اند (بنگرید به: نصر، ۱۳۸۵ الف). بر این اساس، در نگاه سنت‌گرایانه نصر، در ربط بین علم غربی و علم اسلامی، مسیر تازه‌ای باز می‌شود: او خواهان توجه به «سنت» است و مقصودش از سنت هم تلقی مردم‌شناسانه از آن به‌مثابه مجموعه‌ای از آداب و رسوم و الگوها نیست، بلکه آن را «به‌معنای حقایق یا اصولی... دارای منشأیی الهی» می‌داند که «از طریق شخصیت‌های مختلفی معروف به رسولان، پیامبران، اوتاره‌ها، لوگوس یا دیگر عوامل» به بشر انتقال یافته و بدین ترتیب، به‌منظور فهم ابناي بشر، «نقاب از چهره آنها برگرفته شده است» (نصر، ۱۳۸۰: ۱۵۵-۱۵۴). این فرایند با «به‌کارگیری این اصول در حوزه‌های مختلف اعم از ساختار اجتماعی و حقوقی، هنر، رمزگرایی و علوم همراه است». این فهم نصر از سنت‌گرایی، در آن روزگار، به‌لزام توجه به سنت و احیای هویت ایرانی و اسلامی، ترجمه شد. او مبتنای علوم انسانی را بر فلسفه می‌دانست، لذا به تدریس فلسفه در قالب درس «فلسفه و معارف اسلامی» در دانشگاه تهران اقدام کرد و با همکاری هانری کربن، به ترویج «فلسفه تطبیقی»<sup>۱</sup> به مدت بیست سال پرداخت.<sup>۲</sup> مأموریت نصر در این سال‌ها برقراری ارتباط بین علوم جدید و میراث سنتی و بومی علم بود.<sup>۳</sup> در سال ۱۳۵۱ ریاست دانشگاه آریامهر [صنعتی شریف فعلی] به او سپرده شد تا او فرصتی برای پیگیری ایده‌هایش در باب

۱. داوری‌اردکانی معتقد است که «فلسفه تطبیقی، تاریخ طولانی و عمر دراز دارد و تا آنجاکه من می‌دانم اولین کتاب در این باب، یا لاقلاً تحت این عنوان را ماسون اورسل در اوایل قرن بیستم نوشته است. ماسون اورسل در کتاب «فلسفه تطبیقی» خود، فلسفه اروپایی را با آثار تفکر چینی و هندی و... قیاس کرده است» (داوری‌اردکانی، ۱۳۸۳: ۳۹). او در باب ماهیت فلسفه تطبیقی نیز می‌نویسد: «چیزی که از شنیدن و دیدن لفظ فلسفه تطبیقی به ذهن متبادر می‌شود این است که آرای فلاسفه را با هم قیاس کنند و بفهمند هر یک در هر باب چه گفته و در این گفته‌ها چه اختلاف‌ها و مشابهت‌ها وجود دارد» (داوری‌اردکانی، ۱۳۸۳: ۴۰).

۲. برای اطلاع از دیدگاه نصر درباره فلسفه و اهمیت آن بنگرید به: (دین‌پرست، ۱۳۸۷: ۸۹-۶۱ و نصر، ۱۳۸۲: ۲۹۰).

۳. او شرح می‌دهد که سال‌ها درباره دیدگاهش، یعنی «ضرورت ادغام مفاهیم مدرن در فرهنگ خودی»، با شاه و ملکه حرف زده بود. نصر خود را در این سال‌ها «منتقد هر شکلی از علم یا فناوری» معرفی می‌کند که «به کلی ویرانگر فرهنگ مان باشد». او ضمن صحبت با ملکه در خصوص دغدغه مشابه‌شان برای «نگهداشت فرهنگ سنتی ایرانی»، با وی در برگزاری نخستین همایش «معماری سنتی در اسلام» و نخستین همایش «طب سنتی» همکاری داشت (نصر، ۱۳۸۵: ۱۷۲-۱۷۱).

«علم اسلامی» مورد نظرش پیدا کند. محمدرضاشاه از او می‌خواهد که «علوم و فناوری جدید را بومی کرده و آن را با فرهنگ ما هر چه هماهنگ‌تر سازد» (نصر، ۱۳۸۵ ب: ۱۷۲-۱۷۱). نصر پیش از این و از ۱۳۳۷، با فراهم آوردن امکان ملاقات هانری کربن و علامه محمدحسین طباطبایی و برقراری محفلی برای آنچه «گفت‌وگوی شرق و غرب» نامیده می‌شود، چنین علایقی را آشکار کرده بود.<sup>۱</sup> در هر حال، او با همکاری برخی از شاگردانی که پیش از این در دانشگاه تهران تربیت کرده بود، برنامه آموزشی تازه‌ای را برای تأمین خواست پهلوی دوم در دانشگاه آریامهر به‌اجرا درآورد. در کنار علوم فنی و مهندسی، واحدهایی نظیر معارف اسلامی و منطق و عرفان و فلسفه از سوی شاگردان پیشین نصر به دانشجویان تدریس می‌شد. جز این نصر نقش خود را در برگزاری «کنگره جهانی تعلیم و تربیت اسلامی» (۱۹۷۷ م.) در مکه پررنگ می‌داند که در نتیجه آن چندین «دانشگاه اسلامی» در پاکستان و مالزی و آفریقا و دیگر مناطق جهان اسلام تأسیس و متون درسی بسیاری تدوین شد (نصر، ۱۳۸۰: ۱۱۸). با تأسیس «انجمن شاهنشاهی فلسفه»، نصر به دنبال احیای تفکر و اندیشه فلسفی و عرفانی و علمی ایران در دوره اسلامی و باستانی بود. نصر همچنین مدعی است که آنچه را «اسلامی‌سازی دانش» نامیده می‌شود و امروزه با پیش‌گامی الفاروقی و العطاس شناخته می‌شود او پیش‌تر در کتاب «علم و تمدن در اسلام» مطرح کرده است (نصر، ۱۳۸۰: ۱۱۵). در چنین فضایی، نصر و جریان سنت‌گرایی به واسطه‌ای برای طرح دوباره ایده «دانشگاه اسلامی» بدل می‌شوند: او متولی تأسیس «دانشگاه اسلامی مشهد» می‌شود و گزارش می‌دهد که «یک‌بار شاه از من خواست که نزد ایشان [علامه طباطبایی] بروم و اگر پذیرفتند ریاست دانشگاه اسلامی در مشهد را بر عهده بگیرند که علامه گفتند: نه، من نمی‌توانم بپذیرم» و در نتیجه مدیریت طرح ساخت دانشگاه اسلامی در مشهد هم بر دوش من افتاد» (نصر، ۱۳۸۰: ۱۸۶).<sup>۲</sup>

۱. فلسفه اسلامی، رابطه علم و دین و عرفان تطبیقی از جمله موضوعاتی بودند که در این جلسات درخصوص آن صحبت می‌شد (دین‌پرست، ۱۳۸۷: ۲۰).

۲. بر همین اساس بنا به اعلام خبرگزاری پارس از مشهد در بهمن ماه ۱۳۵۶ «سیدحسین نصر، مدیرعامل انجمن شاهنشاهی فلسفه، رئیس دانشگاه فردوسی، عبدالعظیم ولیان، نیابت تولیت آستان قدس رضوی و چند نفر از اساتید دانشگاه در جلسه‌ای به شور نشستند تا درباره چگونگی اجرای دستور شاه با عنایت به شرایط مختلفی مانند لزوم توجه به آموزه‌های اسلام و زبان‌های زنده دنیا، راهکارهای مختلف را بررسی کنند» (مهدوی، ۱۳۹۲: ۱۴۴).

در این مرحله تازه، ابتدا پیشنهاد سازمان اوقاف برای «ایجاد یک مدرسه عالی در شیراز برای تربیت عده‌ای مروج و مبلغ مذهبی و یک دانشگاه بزرگ اسلامی در نیشابور از محل درآمد موقوفات» از جانب نخست‌وزیر [هویدا] در ۲۷ مهرماه ۱۳۵۵ به شاه داده می‌شود. شاه ذیل این گزارش، به حساسیت موضوع اشاره کرده و می‌نویسد: «این موضوع به این سادگی نیست که با یک گزارش، کار انجام شود». او ضمن طرح سؤالاتی در مورد ساختار و نحوه انجام این کار، به تجربه‌های عملیاتی‌شده پیشین اشاره می‌کند: «قبلاً دانشکده معقول و منقول بوده است و بعداً هم مدرسه عالی سپهسالار وظایفی را به‌عهده گرفت». او خواستار بررسی فراگیرتر موضوع می‌شود و نخست‌وزیر نیز سازمان اوقاف را مأمور بررسی بیشتر این موضوع می‌کند. در ۲۰ تیرماه ۱۳۵۶ ساواک گزارشی «درباره: تأسیس مدرسه عالی ملاصدرا<sup>۱</sup> و دانشگاه اسلامی» و پیگیری آن در سازمان اوقاف ارائه می‌دهد: «با توجه به تأیید و اتفاق نظر اعضای شرکت‌کننده در اصل موضوع تأسیس چنین مرکز دانشگاهی»، قرار شد طرحی تهیه و «جهت بررسی نیز به ساواک ارسال تا از دیدگاه امنیتی نیز موضوع مورد بررسی واقع و سپس گزارش جامعی تهیه و از شرف‌عرض مبارک ملوکانه بگذرد» (روحانی، ۱۳۸۲: ۹۲۱) در این مرحله تازه و در این مقطع زمانی، خصوصاً حکومت درصدد برجسته‌کردن نقش «مشهد» (یا دیگر شهرهای مذهبی نظیر شیراز) در برابر «قم» به‌عنوان مرکز روحانیت انقلابی است. تأسیس یک دانشگاه اسلامی بزرگ تحت کنترل دولت در مشهد، لاجرم در کنار قرار داشتن حرم امام رضا (ع) در این شهر، جذابیت زیادی برای علاقمندان به علوم دینی و ابزار مناسبی برای تبلیغات دولتی خواهد شد.

امام خمینی (ره) در ۴ فروردین ۱۳۵۷ و در چهلیم شهدای قیام مردم تبریز نسبت به طرح مجدد این ایده که پیش از این و برای نخستین بار در ابتدای دهه ۱۳۴۰ نیز مطرح شده بود، واکنش نشان می‌دهد. او مخاطبان را به افشاگری و رسواسازی «بوق‌های تبلیغاتی شاه و دست‌نشانندگان بی‌آبرویش» دعوت می‌کند که «شاه معلوم‌الحال را به اسلام‌خواهی و عدالت‌پروری معرفی می‌کنند» و می‌افزاید: «خیراً باز زمزمه بسیار خطرناک «دانشگاه اسلامی» در مشهد مقدس آغاز شده است». او هدف اصلی از طرح این ایده را بر ملا می‌کند: آنها می‌خواهند «اسلام را با اسلام بکوبند» و هشدار می‌دهد که «ما همان‌طور که سابق گفتیم، کسانی که در این دانشگاه قلبی وارد شوند به ملت معرفی

۱. «مدرسه عالی ملاصدرا» نام جدید بود که به این مرکز علمی در شیراز داده شده بود.

می‌کنیم... و ملت اسلام با آنها معامله معاند با اسلام خواهد کرد». او ایده تأسیس «دانشگاه اسلامی» را محصول «اسلام شاه‌ساخته» معرفی می‌کند (خمینی [امام]، ۱۳۷۸ ب: ۳۶۱). در این مرحله تازه نیز ایده «دانشگاه اسلامی» به مرحله اجرا نرسید: اولاً به این دلیل که تجربه‌های پیشین از دوره رضاخان به این سو، پهلوی دوم و نهادهای سیاست‌گذار را به ملاحظه‌کاری و توجه بیشتر به «شرایط» فرهنگی و سیاسی اجرای چنین طرحی واداشت؛ ثانیاً موضع‌گیری و سنجیده‌کاری امام خمینی (ره) و روحانیت انقلابی، به مثابه مانع قدرتمندی در اجرای این طرح بود که بر نحوه تصمیم‌گیری پهلوی دوم و نهادهای سیاست‌گذار حکومت وی، تأثیر عمیقی داشت.

با وقوع انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، عملاً امکان پیگیری این ایده از سوی پهلوی دوم منتفی شد، اما ایده «دانشگاه اسلامی» بار دیگر در جریان انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹ و بر مبنای تازه «علم توحیدی»<sup>۱</sup> و با صورت و ماهیت جدیدی پیگیری شد که بررسی آن از حدود بحث این مقاله خارج است و باید در جای دیگری بدان پرداخته شود. مهم‌ترین تفاوت این مرحله تازه با مراحل پیشین آن است که در دوره پهلوی دوم، بازسازی «حوزه» مطابق با الگوهای دانشگاهی و واردکردن محتوای مدرن به برنامه آموزشی سنتی طلاب علوم دینی بود، اما بعد از انقلاب اسلامی، تلاش‌ها معطوف به بازسازی «دانشگاه» بر اساس موازین دینی و معارف اسلامی است. به علاوه، در ابتدای دهه چهل و در اولین مرحله طرح «ایده دانشگاه اسلامی»، تحول در «علوم» موضوعیتی ندارد، بلکه بیش از همه «بعد نهادی» این دانشگاه مدنظر است. قرار است با ایجاد جذابیت برای علاقمندان به علوم دینی، از اقبال نسبت به حوزه‌های علمیه کاسته شده و بدین ترتیب توان بسیج سیاسی و قدرت اجتماعی روحانیت انقلابی تضعیف شود. در این مرحله، محتوای علمی این دانشگاه محل بحث نیست: به‌طور سربسته به این نکته اشاره می‌شود که علاقمندان به علوم دینی با مفاهیم و دانش‌های جدید، زبان خارجی و یا تاریخ جهان هم آشنا شوند، نه برای بازسازی یا تطبیق علم جدید و دین، بلکه برای همراه‌تر شدن

۱. امام خمینی (ره)، خود، مراد از «توحیدی بودن علم» را چنین بیان می‌کند: «هر علمی جنبه الوهیت در آن باشد، یعنی انسان، طبیعت را که می‌بیند خدا را در آن ببیند، ماده را که می‌بیند خدا را در آن ببیند، سایر موجودات را مشاهده بکند، خدا را در آن ببیند. آنکه اسلام برای آن آمده است: برای برگرداندن تمام موجودات طبیعی به الهیت و تمام علوم طبیعی به علوم الهی. از دانشگاه‌ها هم این معنا مطلوب است. نه اینکه خود طب را البته طب هم باید باشد، علوم طبیعی هم همه باید باشد، معالجات بدنی هم باید باشد لکن مهم آن مرکز ثقل است که مرکز توحید است تمام اینها باید برگردد به آن جنبه الوهیت» ([امام] خمینی، ۱۳۷۸ ج: ۴۳۵).

با برنامه‌های نوسازی و جهت‌گیری مدرن (غربی) حکومت. درواقع، «دانشگاه اسلامی» ابزاری برای تعدیل و ترمیم بخشی از جامعه است که بنابر فهم سیاست‌گذاران حکومت، به دلیل ناآشنایی با دستاوردهای علم جدید، یا مستغرق بودن در «سنت»، به مانعی برای پیشرفت کشور یا اجرای برنامه‌های نوسازانه بدل شده‌اند. در چنین قسمی از روابط قدرت، «دانشگاه اسلامی» ابزاری برای بازسازی اجتماعی است، نه راهی برای تعامل «علم و دین» و حل مناقشات معرفت‌شناسانه. با این حال، در دهه پنجاه، چنانکه شرح داده شد، به واسطه دیدگاه‌های خودانتقادی که در غرب نسبت به علم جدید پیدا شد، هرچند ایده «دانشگاه اسلامی» نسبت نزدیک‌تری با مناقشات معرفت‌شناسانه پیدا می‌کند، اما این بار هم تنها به واسطه روابط و مناسبات قدرت امکان ظهور پیدا می‌کند: نصر متأثر از جریان «سنت‌گرایی» منتقد علم و فناوری جدید، به دنبال یافتن راهی برای پرداختن به دانش بومی و سنتی، در عین توجه به فناوری‌های جدید است و از قضا با فراگیرتر شدن حرکت انقلابی روحانیت و افزایش نارضایتی‌های عمومی، حکومت نیز بیش از پیش به کاستن از توان بسیج سیاسی نیروهای مذهبی نیاز پیدا می‌کند. در برآیند این دو بار دیگر ایده «دانشگاه اسلامی» این بار در قالبی تازه و در متن یک جریان سنت‌گرایانه پیگیری می‌شود: در این دوره تازه، برخی متون درسی جدید، در حاشیه، به برنامه درسی دانشگاه افزوده می‌شود، اما جهت‌گیری آنها رادیکال و بازسازانه نیست. به نظر می‌رسد که اولویتهای هویتی بر مناقشات معرفت‌شناختی ارجحیت دارد: هدف، مداخله معرفت‌شناسانه در علم جدید نیست، بلکه همان‌طور که خود کشورهای غربی نیز در دهه‌های شصت و هفتاد میلادی در جنبش‌های جوانان و زنان درگیر معضل هویت هستند، نوعی احیای هویتی از طریق یادآوری خاطره «سنت» و ریشه‌های تاریخی دانش و معرفت سنتی در کنار پیگیری علم جدید مدنظر است. گرایش به «تطبیق»، معرف همین امر است. جز این، آنچه اهمیت دارد این است که برخی از سازوکارهایی به کار گرفته‌شده در دوره مابعد انقلاب اسلامی، امتداد یا اقتباسی از شیوه‌ها و مکانیسم‌هایی است که پیش از انقلاب اسلامی و در جریان تلاش‌های سنت‌گرایان برای اصلاح برنامه آموزشی دانشگاه‌ها و پیوند دادن علوم جدید با میراث سنتی علم اسلامی به کار گرفته شده بود. علاوه بر اینکه برخی شاگردان نصر به نیروهای اصلی در جریان انقلاب فرهنگی و اسلامی کردن دانشگاه بدل شدند، برخی شیوه‌های پیشین نیز عیناً به کار گرفته شد، نظیر افزودن برخی دروس اسلامی به برنامه درسی دانشجویان علوم مهندسی و علوم

انسانی که پیش‌تر در دانشگاه آریامهر تجربه شده بود. در اینجا مقصود بحث از صحت و سقم این شیوه‌ها و سازوکارها نیست، بلکه به بیان فوکویی، تلاش برای یافتن تبار پدیده‌ها در دوره‌های پیشین و ریشه‌یابی گفتمانی آنهاست.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بحث در مورد «دانشگاه اسلامی» و لوازم تحقق آن، یکی از مهم‌ترین سیاست‌های علمی و آموزشی در دوره مابعد انقلاب اسلامی بوده و هست. این مقاله به دنبال بررسی تاریخی نحوه پیدایی این ایده در تاریخ مناسبات علمی و فرهنگی ایران بود. بر مبنای جهت‌گیری فوکویی دیرینه‌شناسانه مطالعات تاریخی، هر ایده‌ای یک نقطه صفر دارد و مقاله نشان داد که ایده دانشگاه اسلامی، نه با وقوع انقلاب اسلامی و در جریان انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹، بلکه دست‌کم در دهه سی شمسی مطرح شده و موضوع مباحثه و مناقشه بوده است. جز آن، بر اساس منطق دیرینه‌شناسانه، کشف نقطه صفر ایده دانشگاه اسلامی، آغازی برای شناسایی نیروها و روابطی است که در دهه سی شمسی و پس از آن به ظهور و پیدایی این ایده کمک کرده‌اند. دست‌کم دو قسم از روابط مؤثر قابل شناسایی است: نخست، نوع رابطه حکومت پهلوی با نیروهای دینی و علما و دیگری، شکل‌گیری نوعی جریان خودانتقادی نسبت به «علم جدید». چنانکه توضیح داده شد، اساساً تأسیس «دانشگاه» در دوره رضاخان به منظور افزایش قدرت دولت و کاستن از قدرت نیروهای اجتماعی سنتی به خصوص علما و نیروهای دینی بود. دانشگاه در پیوند با بوروکراسی جدید و نیز در راستای ایدئولوژی ملت‌گرایی باستان‌گرایانه، در کنار دیگر نهادهای فرهنگی و اجتماعی تأسیس شده در دوره رضاخان نظیر «سازمان پرورش افکار» یا «سازمان پیشاهنگی» در خدمت قدرت‌بخشی به دولت رضاخان بود. بر همین منوال، بخشی از سیاست‌های رضاخان برای کاهش قدرت علمای دینی و محدودسازی آنها معطوف به دخالت دولت در برنامه‌های آموزشی مراکز علمی دینی یا اتخاذ تصمیماتی برای کاهش اقبال به تحصیل در این مراکز بود. فی‌المثل، «دانشکده معقول و منقول» و نیز «دبیرستان‌های معقول و منقول» تأسیس شد تا به‌طور نسبتاً موفقیت‌آمیزی، تعداد مراکز آموزش علوم دینی و نیز تعداد محصلان کاهش یابد. همین مناقشه پس از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و خصوصاً ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ و آشکارشدن دوباره قدرت اجتماعی و سیاسی روحانیت، شدت یافت و پهلوی دوم نیز درصدد کاستن از قدرت علما از طریق

تحت کنترل درآوردن تشکیلات آموزشی روحانیت و دخالت در محتوای برنامه درسی طلاب علوم دینی برآید. برای نخستین بار ایده «دانشگاه اسلامی» در چنین فضایی و به‌عنوان راهبردی برای تأثیرگذاری بر برنامه آموزشی طلاب علوم دینی و خارج کردن انحصار آموزش و تدریس علوم دینی از دست روحانیت مطرح شد. دولت درصدد برآمد همانند مصر، یک «دانشگاه اسلامی» بزرگ نظیر الازهر تأسیس کند و بر نحوه آموزش طلاب علوم دینی نظارت کند. امام خمینی (ره)، با بر ملا کردن ماهیت چنین ایده‌ای، مخالفت آشکار خود و روحانیت انقلابی را با تأسیس «دانشگاه اسلامی» بیان کرد. تبعید امام خمینی (ره) به عراق و نیز تأسیس «دارالتبلیغ قم» که به‌طور اقلی، خواسته حکومت مبنی بر آشنایی طلاب با علوم و دستاوردهای جهان جدید را برآورده می‌ساخت، موجب شد تا در میانه دهه چهل، فعلاً از پیگیری جدی این ایده دست برداشته شود. جز این مناقشه داخلی، حکومت پهلوی بر سر «مسئله فلسطین»، متهم به‌همراهی با اسرائیل و خیانت به «امت اسلامی» شده بود. از این‌رو هم نزد مردم مسلمان ایران و به‌خصوص در افکار عمومی جهان اسلام و کشورهای عربی که مستقیماً در حال جنگ با اسرائیل بودند، مورد اتهام بود. لذا حکومت پهلوی در امتداد سیاست داخلی‌اش برای تحت کنترل درآوردن مراکز علمی دینی، ایده دانشگاه اسلامی را در نشست‌ها و کنفرانس‌های کشورهای اسلامی، از جمله در کنفرانس ۱۹۶۹ مراکش و کنفرانس ۱۹۷۷ مکه مطرح و پیگیری می‌کرد تا بتواند با توجه به حادبودن مسئله فلسطین، وجهه «اسلامی» خود را در میان کشورهای اسلامی همسایه بهبود بخشد. به‌موازات این تحولات داخلی و منطقه‌ای، پس از جنگ جهانی دوم و در دهه‌های پنجاه و شصت میلادی، نوعی دیدگاه انتقادی نسبت به توانایی‌ها و دستاوردهای علم جدید در خودِ غرب پدید آمد. آیا «علم»، هنوز مرجعیت دارد و برترین شناخت است؟ اگر چنین است، فی‌المثل وقوع جنگ جهانی دوم را که کاملاً وابسته به تولیدات و جدیدترین تکنولوژی‌های علمی بود، چگونه می‌توان تفسیر کرد. به‌همین نحو، بازگشت به سنت و دانش‌های سنتی در میان نخبگان جوامعی که تازه از بند استعمار رهیده بودند، شایع شد. در نتیجه نوعی بازاندیشی نسبت به «علم» و انتقاد از جهان جدیدی که بر مبنای علم ساخته شده، به جهت‌گیری غالب در این دوره بدل شد. از میان جریان‌های مختلفی که به کار بازاندیشی در ماهیت علم جدید بودند، بیش و پیش از همه، رویکرد سنت‌گرایانه از طریق سیدحسین نصر در ایران رواج یافت. طرح «علم قدسی» یا شعار «بازگشت به سنت» در این مقطع، شکل دیگری از تحول در

دانشگاه‌های ایران را برای خارج کردن آنها از وضع علم‌زدگی، پیش‌نهاد. در این مقطع تازه، ایده دانشگاه اسلامی بار دیگر مطرح شد و این بار بنابر دیدگاه‌ها نصر قرار بود نوعی پیوند بین علوم جدید و علوم سنتی و نحوی هماهنگی بین فناوری و علم جدید از یک‌سو و میراث بومی و علوم سنتی از سوی دیگر برقرار شود. از جمله نصر، برای تأمین این هدف، تعدادی دروس قدیمه مانند فلسفه و منطق و عرفان را در دانشگاه صنعتی آریامهر در کنار دروس اصلی و تخصصی به دانشجویان آموزش می‌داد. او همچنین به‌ترویج «فلسفه تطبیقی» به‌عنوان راهبردی برای هماهنگ‌تر کردن علوم جدید و قدیم اقدام کرد. در نهایت و در این فضای تازه او مأموریت یافت تا «دانشگاه اسلامی» را در مشهد و در نقطه مقابل قم انقلابی، تأسیس کند. برنامه نصر برای تأسیس «دانشگاه اسلامی» هیچگاه اعلام نشد، زیرا امام خمینی (ره) در فروردین ۱۳۵۷ بار دیگر با افشاگری علیه این ایده، آن را نتیجه «اسلام شاه‌ساخته» معرفی کرده و هدف آن را سرکوب اسلام از طریق خود اسلامی عنوان کردند. بعدتر و در جریان انقلاب اسلامی، بار دیگر ایده «دانشگاه اسلامی»، در سطحی متفاوت و رادیکال، بر مبنای «علم توحیدی» مطرح شد، اما بخشی از سازوکارها و مکانیسم‌هایی که در جریان انقلاب فرهنگی برای تحقق ایده اسلامی کردن دانشگاه به‌کار گرفته شد، اقتباسی از همان سازوکاری بود که نصر برای پیوند علوم قدیمه و علوم جدید به‌کار گرفته بود؛ و در مواردی هم شاگردان او مروجان و مجریان این درک تازه از دانشگاه اسلامی شدند.

این مقاله تلاش کرد تا با نگرش تاریخی به مسئله اسلامی کردن علوم بپردازد. یکی از انتقادات به ایده «دانشگاه اسلامی» و طرح اسلامی کردن علوم این است که گویا این ایده‌ها مولود خلق الساعه انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ است و در گیرودار مناقشات سیاسی بین نیروهای سیاسی و اجتماعی، نیروهای مذهبی برای به‌حاشیه راندن مخالفین خود این ایده را مطرح کرده‌اند تا منابع نظری مشروعیت‌بخش، یا پایگاه‌های اجتماعی قدرت آنها را بی‌اعتبار ساخته و راه را برای قدرت‌گیری خود هموار سازند. چنانکه این مقاله نشان داد اصل تحول در ماهیت علم و ایده اسلام‌دارالتبلیغ می‌کردن علوم و «دانشگاه اسلامی»، به‌عنوان یکی از ایده‌های بدیل، بسیار پیش‌تر از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ در ایران و خارج از آن مطرح بوده است. این ایده تطورات بسیاری یافته و در جریان انقلاب اسلامی، به‌دلیل مبنای توحیدی و الهی آن، دگرگونی عمیق و رادیکالی در آن صورت گرفته و در سطح کاملاً متفاوتی از طرف نیروهای فرهنگی و اجتماعی دنبال شده است. رویکرد

غالب بر پیگیری ایده «دانشگاه اسلامی» در دهه‌های سی و چهل، رویکردی سیاسی و در دهه پنجاه، رویکردی «هویتی» است. بعد از انقلاب اسلامی و در دهه شصت، اولویت با رویکرد «معرفتی» است که لاجرم به دلیل عمیق‌تر بودن، اقتضائات سیاسی و هویتی را نیز در خود دارد. در واقع، ایده «دانشگاه اسلامی» پس از انقلاب اسلامی، امتدادی از آن چیزی است که قبل از انقلاب اسلامی وجود داشت، اما وقوع انقلاب به دلیل ماهیت خاصش، آن را ماهیتاً دگرگون ساخت. ضمناً انقلاب برخی سازوکارهای مخصوص به خود را برای پیگیری ایده دانشگاه اسلامی، متناسب با وضع انقلاب، پدید آورد. با این حال، برخی از راهبردها و سازوکارهای دوره پیشین نیز امتداد یافتند که فهم دقیق‌تر آنچه در انقلاب فرهنگی ۱۳۵۹ در مورد تحول در دانشگاه‌ها رخ داد، نیازمند بازخوانی و بررسی این راهبردها در پژوهشی دیگر است.

\* در جریان نگارش این مقاله از آثار محققانه روحانی مبارز و مورخ ارجمند انقلاب اسلامی، «حجت‌الاسلام والمسلمین جناب آقای سیدحمید روحانی» استفاده کرده و در پاره‌ای موارد از راهنمایی‌های شفاهی ایشان بهره برده‌ایم. از ایشان صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

## منابع

۱. احمد، منیرالدین. (۱۳۸۴). نهاد آموزش اسلامی: پایگاه اجتماعی دانشمندان مسلمان در پرتو تاریخ بغداد. محمدحسین ساکت. تهران: نشر نگاه معاصر.
۲. افشار، امیراصلاح. (۱۳۷۸). سروها در باد: آخرین روزهای شاه در تهران. تهیه و تنظیم محمود ستایش. تهران: البرز.
۳. آشنا، حسام‌الدین. (۱۳۸۴). از سیاست تا فرهنگ: سیاست‌های فرهنگی دولت در ایران (۱۳۲۰-۱۳۰۴). تهران: سروش.
۴. ایوانف، یوری سرگیویچ. (۱۳۵۷). انقلاب مشروطیت ایران. آذر تبریزی. تهران: شبگیر.
۵. بازرگان، مهدی. (۱۳۵۰). رسوائی استبداد در دفاعیات مهندس بازرگان. تهران: مدرس.
۶. بازرگان، مهدی. (۱۳۷۵). شصت سال خدمت و مقاومت. جلد اول، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۷. بختیاری، شهلا. (۱۳۸۴). مفاسد خاندان پهلوی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۸. بروجردی، مهرداد. (۱۳۷۷). روشنفکران ایرانی و غرب. جمشید شیرازی. تهران: نشر فرزانه روز.
۹. بنیاد پهلوی. (۱۳۴۶). کارنامه بنیاد پهلوی. تهران: بی‌نا.
۱۰. پارسا، حمید. (۱۳۷۶). حدیث پیمانه پژوهشی در انقلاب اسلامی. ویراستار: سرور صبوری، قم: معاونت امور اساتید و دروس معارف اسلامی.
۱۱. پهلوی، محمدرضا. (۱۳۵۳). مأموریت برای وطن. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۱۲. جعفریان، رسول. (۱۳۸۱). جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی سیاسی ایران، سال‌های ۱۳۵۷-۱۳۲۰. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. ویراست سوم.
۱۳. چیت‌سازیان، امیرحسین. (۱۳۸۸). آموزش عالی در گستره تاریخ و تمدن اسلامی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۴. حائری، عبدالهادی. (۱۳۶۷). نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران ایران: با دو رویه تمدن بورژوازی غرب. تهران: امیرکبیر.
۱۵. حق‌شناس، فرامرز. (۱۳۸۹). جهاد دانشگاهی قاعده انقلاب فرهنگی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۶. خبرگزاری ایسنا. (۱۳۹۰). معاون وزیر علوم: ایده «دانشگاه اسلامی» از سوی ساواک برای بقای رژیم منحوس شاه مطرح شد ما دانشگاهیان باید میزبان تحقق خواسته‌ها و مطالبات مردم باشیم. دسترسی در مورخه ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۰. آدرس الکترونیکی: <http://isna.ir/fa/news/9002>
- 13572.179565
۱۷. خلیلی‌خو، محمدرضا. (۱۳۷۳). توسعه و نوسازی ایران در دوره رضاشاه. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی.

۱۸. خمینی. (امام). روح‌الله. (۱۳۷۸ الف). *صحیفه نور*. جلد ۱. تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
۱۹. خمینی. (امام). روح‌الله. (۱۳۷۸ ب). *صحیفه نور*. جلد ۳. تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
۲۰. خمینی. (امام). روح‌الله. (۱۳۷۸ ج). *صحیفه نور*. جلد ۸. تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
۲۱. دانشکده معقول و منقول. (۱۳۱۴). *مجله دانشکده معقول و منقول*. عدد اول. ماه فروردین. تهران: دانشکده معقول و منقول.
۲۲. داوری‌اردکانی، رضا. (۱۳۸۳). *فلسفه تطبیقی*. تهران: نشر ساقی.
۲۳. دیلمی‌معزی، امین. (۱۳۸۶). *هویت‌سازی ملی در دوره پهلوی اول*. *مجله زمانه*. شماره ۵۶. ماه اردیبهشت. تهران: کانون اندیشه جوان.
۲۴. دین‌پرست، منوچهر. (۱۳۸۷). *سیدحسین نصر دل‌باخته معنویت*. تهران: کویر.
۲۵. روحانی، سیدحمید. (۱۳۸۶). *نهضت امام خمینی*. جلد اول. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره). چاپ شانزدهم.
۲۶. روحانی، سیدحمید. (۱۳۸۲). *نهضت امام خمینی*. جلد سوم. ویرایش دوم. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره). چاپ پنجم.
۲۷. *روزنامه کیهان*. مورخه شنبه ۱۴ آذر ماه ۱۳۴۳. شماره ۶۴۰۷. صفحه یک.
۲۸. روشن‌نهاد، ناهید. (۱۳۸۴). *مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۹. زائری، قاسم. (۱۳۸۹). *تبارشناسی ایده ملت‌گرایی در ایران*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تهران. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۳۰. زارع، رضا. (۱۳۸۴). *ارتباط ناشناخته (بررسی روابط رژیم پهلوی و اسرائیل ۱۳۵۷-۱۳۲۷)*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۳۱. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۹). *سنت و مدرنیته: ریشه‌یابی علل ناکامی اصلاحات و نوسازی در ایران عصر قاجار*. تهران: روزنه. چاپ هفتم.
۳۲. سوزنجی، حسین. (۱۳۸۹). *معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳۳. شوشتری، سیدمحمدجواد. (۱۳۸۳). *کاستی‌ها و بایسته‌های فرهنگی جهان اسلام سازمان کنفرانس کشورهای اسلامی*. تهران: امیرکبیر.
۳۴. صبور، منوچهر. (۱۳۸۱). *جامعه‌شناسی سیاسی*. تهران: انتشارات سخن.
۳۵. فرستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). *سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران*. تهران: انتشارات رسا.

۳۶. فوکو، میشل. (۱۳۸۱ الف). تاریخ جنون. فاطمه ولیانی. تهران. نشر هرمس.
۳۷. فوکو، میشل. (۱۳۸۱ ب). نیچه، تبارشناسی و تاریخ، نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده؛ مندرج در: (کهن، لارنس. (۱۳۸۱). متن‌گزیده‌های مدرنیسم و پست‌مدرنیسم، عبدالکریم رشیدیان و دیگران، تهران، نشر نی).
۳۸. فوکو، میشل. (۱۳۸۸). دیرینه‌شناسی دانش. عبدالقادر سواری. تهران: گام نو.
۳۹. فلاح‌نژاد، علی. (۱۳۸۱). مناسبات ایران و اسرائیل در دوره پهلوی دوم. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴۰. کجویان، حسین. (۱۳۸۴). تطورات گفتمان‌های هویتی ایران: ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعدتجدد. تهران: نشر نی.
۴۱. کرباسچی، غلامرضا. (۱۳۷۱). خاطرات: انقلاب اسلامی ایران به‌روایت خاطره. مجله یاد. پاییز. شماره ۲۸. تهران: بنیاد تاریخ انقلاب اسلامی ایران.
۴۲. کسائی، نورالله. (۱۳۷۵). پیشینه مشارکت ایرانیان در ایجاد اداره نهادهای آموزشی. میراث جاوید. سال چهارم. شماره ۱.
۴۳. مدیرشانه‌چی، محسن. (۱۳۸۸). پنجاه سال فراز و فرود حزب توده ایران. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴۴. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. (۱۳۷۶). خاطرات و مبارزات شهید محلاتی. تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴۵. مقصودی، مجتبی. (۱۳۸۰). تحولات سیاسی اجتماعی ایران ۱۳۵۷-۱۳۲۰. تهران: روزنه.
۴۶. منصوری، جواد. (۱۳۷۷). تاریخ قیام پانزده خرداد به‌روایت اسناد. جلد یک. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴۷. منظورالاجداد، محمدحسین [به کوشش]. (۱۳۷۹). مرجعیت در عرصه اجتماع و سیاست: اسناد و گزارش‌هایی از آیات عظام نائینی، اصفهانی، قمی، حائری و بروجردی؛ ۱۲۹۲ تا ۱۳۳۹ شمسی. تهران: شیرازه.
۴۸. موسسه دارالتبلیغ اسلامی. (۱۳۵۴). آشنایی با فعالیت‌های دارالتبلیغ اسلامی قم (به‌مناسبت دهمین سالگرد تأسیس). قم: بی‌نا.
۴۹. مهدوی، منصور. (۱۳۹۲). دولتمرد چهارم: زیست‌نامه و اندیشه سیاسی سیدحسین نصر. قم: اشراق حکمت.
۵۰. میرسپاسی، علی. (۱۳۸۴). تأملی در مدرنیته ایرانی. (بحثی درباره گفتمان‌های روشنفکری و سیاست مدرنیزاسیون در ایران). جلال توکلیان. تهران: طرح نو.
۵۱. میرسپاسی، علی. (۱۳۸۷). روشنفکران ایران: روایت‌های یأس و امید. عباس مخبر. تهران: توسعه.
۵۲. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۰). معرفت و معنویت. انشاءالله رحمتی. تهران: سپهروردی.

۵۳. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۲). **جاودان خرد**. مجموعه مقالات دکتر سیدحسین نصر. به اهتمام سیدحسن حسینی. تهران: سروش.
۵۴. نصر، حسین. (۱۳۸۵ الف). برسر علم اسلامی چه آمده است؟. رحیم قاسمیان. **خردنامه همشهری**. ماه دی. شماره ۱۰. صفحات ۱۰ تا ۱۳.
۵۵. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۵ ب). **در جست وجوی امر قدسی: گفت و گوی رامین جهانپگلو با سیدحسین نصر**. مصطفی شهر آیینی. تهران: نشر نی.
۵۶. وبگاه مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۲). **قانون بازگشت املاک و مستغلات اعلی حضرت شاهنشاه فقید به ملکیت اعلی حضرت همایون محمدرضاشاه پهلوی**. دسترسی در مورخه ۲ دی ماه ۱۳۹۲، آدرس الکترونیکی: <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/94055>
۵۷. هویدا، فریدون. (۱۳۶۵). **سقوط شاه**. تهران: انتشارات اطلاعات.
- (دسترسی در مورخه ۵ آبان ۱۳۹۲) <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13920805000213>

هدف غایی این پژوهش، واکاوی مفهوم «مسئولیت ملی» و طراحی و اعتباریابی سنجه‌ای برای اندازه‌گیری آن است؛ برای تحقق این هدف از استراتژی پژوهش ترکیبی اکتشافی استفاده شده است. در مرحله اول با مصاحبه با ۳۴ نفر از کارکنان در بخش دولتی، مفهوم مسئولیت ملی واکاوی شد. در این مرحله از شیوه تحلیل داده‌بنیاد استفاده شد. بر این اساس نتایج مصاحبه در قالب مضامین دسته‌بندی شد، به‌طوری که مضمون‌های اصلی، فرعی و کدهای اولیه و ثانویه حاصل شد. با توجه به نتایج حاصل، مسئولیت ملی به سه بعد مسئولیت فردی (مسئولیت فرد نسبت به خود و خانواده)، مسئولیت سازمانی و مسئولیت اجتماعی عملیاتی شد. تعیین روایی صوری و محتوایی با استمداد از نظرات ۱۷ خبره، صورت پذیرفت. سپس به‌منظور روایی سازه، رابطه بین مسئولیت ملی با بی‌تفاوتی سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی که هر دو دارای پرسشنامه‌های استاندارد هستند بررسی شد. به‌کمک ابزار تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم، نیز روایی سازه بررسی شد. پرسشنامه نهایی در ۱۰ سازمان دولتی توزیع شد و اطلاعات حاصل برای اعتباریابی سنجه و بررسی فرضیه‌های پژوهشی استفاده شد. تحلیل‌های آماری، مناسب بودن مدل و فرضیه‌های پژوهش را تأیید کردند؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت مسئولیت ملی با بی‌تفاوتی سازمانی رابطه معکوس معنی‌دار و با رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت معنی‌دار دارد. با توجه به نتایج حاصل، سنجه مورد نظر از روایی بالایی برخوردار است.

■ واژگان کلیدی:

مسئولیت ملی، سازمان‌های دولتی، پژوهش ترکیبی، سنجه پژوهشی

# واکاوی مسئولیت ملی

## کارکنان سازمان‌های دولتی

### طراحی و اعتباریابی یک سنجه پژوهشی

حسن دانایی‌فرد

دانشیار دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه تربیت مدرس  
hdanaee@modares.ac.ir

علیرضا حسن‌زاده

دانشیار دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه تربیت مدرس  
hasanzadeh@modares.ac.ir

زهرا حاجی‌هاشمی

کارشناس ارشد دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه تربیت مدرس  
zahra.hajhashemi@yahoo.com

## مقدمه

در هر جامعه‌ای برای قوام حکومت مخصوصاً حکومت‌های مردم‌سالار باید تعامل مثبتی مبنی بر اعتماد و همکاری بین حکومت و مردم برقرار شود. دولت برای اجرای سیاست‌های خود نیاز به حضور فعال شهروندان و همکاری آنها دارد. تأکید زیاد نهضت خدمات عمومی جدید بر نقش شهروندان مبین همین امر است. برای اینکه تعامل بین حکومت و مردم سازنده باشد باید احساس مسئولیت در شهروندان پرورش یابد تا با همکاری با دولت در اجرای سیاست‌ها زمینه قوام حکومت فراهم شود. ساموئل اسمایلز<sup>۱</sup> در کتاب وظیفه بیان می‌کند: «هنگامی که احساس مسئولیت در جامعه کند می‌شود آن جامعه رو به‌ویرانی و زوال می‌نهد» (به نقل از صادقی، ۱۳۷۶: ۵). برای اینکه افراد یک جامعه به مسئولیت‌های خود عمل کنند، لازم و ضروری است که مسئولیت‌های خود در حیطه‌های مختلف را بشناسند و لزوم رعایت مسئولیت بر همگان روشن شود. این پژوهش برای واکاوی مفهوم مسئولیت ملی و طراحی سنجه‌ای جهت اندازه‌گیری آن انجام شده است. برای بررسی روایی این سنجه رابطه مسئولیت ملی با دو مفهوم رفتار شهروندی سازمانی و بی‌تفاوتی سازمانی آزمون شده است. در این مقاله ابتدا نگاه نظری به مفهوم مسئولیت بیان شده و به پژوهش‌های پیشین در این زمینه اشاره‌ای شده است. اهداف و فرضیه‌های پژوهش عنوان شده‌اند. سپس مراحل انجام پژوهش با نتایج هر مرحله به تفکیک ارائه شده و در پایان مقاله بحث و نتیجه‌گیری بیان شده است.

۴۲

## نگاه نظری

### واکاوی مفهوم مسئولیت

تعریف لغوی مسئولیت در فرهنگ دهخدا این گونه ذکر شده است: مسئولیت به معنای موظف بودن و یا متعهد بودن به انجام امری است (دهخدا، ۱۳۷۶).

لیکونا<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) بیان می‌کند مسئولیت یعنی مراقب خود و دیگران بودن، انجام تعهدات و وظایف، کاهش درد و رنج عمومی و ساختن دنیایی بهتر. مسئولیت از منظر بولین و ریان<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) این گونه است: رویه انجام وظایف فرد و زندگی کردن با نتایج برآمده از

1. Samuel Smiles

2. Lickona

3. Bohlin & Ryan

تصمیم‌ها و اشتباهاتش. ائتلاف بررسی شخصیت<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) مسئولیت را این‌طور تعریف می‌کند: انجام آنچه از فرد انتظار می‌رود. یعنی پاسخگو بودن فرد در قبال آنچه انجام می‌دهد و پذیرش نتایج حاصل (اسچسلر، ۲۰۱۱: ۲۲).

طبقه‌بندی‌های مختلفی از مسئولیت وجود دارد:

برخی مسئولیت را به مسئولیت حقوقی، مدنی و اجتماعی و اخلاقی تقسیم کرده‌اند (بدوی، ۱۳۵۵: ۲۵). مسئولیت در تقسیم‌بندی دیگری به دو دسته کلی «مسئولیت علی» و «مسئولیت شخصی» تقسیم شده است (زیمرن، ۱۳۵۹: ۲۷).  
دسته‌بندی مسئولیت از بعد زمان: مسئولیت را از بعد زمان به دو دسته مسئولیت ناظر به آینده و مسئولیت ناظر به گذشته تقسیم کرده‌اند.

### مسئولیت اجتماعی

کنر و میستر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، مسئولیت اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کنند: التزام یک سازمان به رفتار اجتماعی مسئولانه در پاسخ به تقاضاهای اجتماعی و خواسته‌های گروه با نفوذ جامعه (کنر و میستر، ۲۰۰۸: ۴۹). مسئولیت اجتماعی به‌طور اعم، به مجموعه فعالیت‌هایی گفته می‌شود که صاحبان سرمایه و بنگاه‌های اقتصادی به‌صورت داوطلبانه، به‌عنوان یک عضو مؤثر و مفید در جامعه، انجام می‌دهند (هانگر و ال‌ویلن، ۱۳۸۴: ۵۱). البته سین استنلی<sup>۳</sup> در پایان‌نامه دکتری خود با عنوان مطالعه همبستگی ارتباط میان مسئولیت اجتماعی و عملکرد مالی اشاره می‌کند که در ادبیات پژوهش موجود، تعریف واحدی از مسئولیت اجتماعی وجود ندارد. هر چند ارجاعات متعددی به این مفهوم در ادبیات موجود است (استنلی، ۲۰۱۱: ۱۷).

در مطالعه دیگری مسئولیت را به سه دسته اخلاقی، حرفه‌ای و قانونی تقسیم‌بندی کرده‌اند که در این مطالعه، مسئولیت اخلاقی به‌معنای توانایی و قابلیت تبیین و تفسیر یک رفتار یا یک صفت تعریف شده است (فیشور، ۲۰۰۶: ۱). برای تعریف مسئولیت اخلاقی باید به وظیفه اخلاقی توجه کرد. چنانکه مسئولیت در هر حوزه‌ای مبتنی بر وظایف است، در اخلاق نیز مسئولیت با وظایف اخلاقی مرتبط است. یعنی مسئولیت به‌معنای مورد بازخواست قرار دادن شخص در مورد وظایف اخلاقی اوست. شخص در

1. Character Count Coalition

2. Connor & Meister

3. Sean Stanely

مقابل وظایف اخلاقی که بر عهده اوست مورد سؤال و بازخواست است، اگر وظایف خود را به درستی انجام دهد مستحق مدح است و گرنه مستوجب مذمت است. هویدا است که مستوجب مدح و ذم بودن از پیامدهای مسئول بودن اوست. نتیجه آنکه مسئولیت در جایی معقول است که «مسئول» نسبت به امر مورد سؤال، وظیفه و تکلیفی داشته باشد. به همین جهت است که گفته می‌شود، مفهوم مسئولیت در قبال انجام یا ترک وظیفه مطرح می‌شود (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۱: ۱۶).

مسئولیت حرفه‌ای عبارت است از مسئولیتی که برای صاحبان مشاغل به موجب قانون در مقابل کسانی که در رابطه با حرفه آنان دچار خسارت می‌شوند، به وجود می‌آید (حسینی‌نژاد، ۱۳۸۹: ۱۳).

مسئولیت قانونی وجود خسارت را ایجاب می‌کند. این خسارت ممکن است متوجه جامعه یا متوجه فرد باشد و برحسب اینکه خسارت متوجه فرد یا جامعه باشد دو نوع مسئولیت وجود خواهد داشت: یکی مسئولیت مدنی و دیگری مسئولیت کیفری. مسئولیت کیفری وقتی به وجود می‌آید که فردی یا افرادی بر اثر رفتار خود نظم اجتماع را مختل و جامعه را متضرر کنند. مسئولیت مدنی هنگامی محقق می‌شود که فرد یا افرادی به دیگری خسارتی وارد کنند. بنابراین تحقق مسئولیت قانونی منوط به ورود زیان به افراد یا جامعه است. به نظر می‌رسد که مبنای تشخیص مسئولیت مدنی عرف و اصول مورد قبول جوامع انسانی است. مسئولیت مدنی امری وابسته به فرهنگ و اخلاق و ویژگی‌های اجتماع است (کاتوزیان، ۱۳۹۱: ۲۵).

دسته‌بندی جدیدی از مسئولیت طبق نظر میلر ارائه می‌شود: مسئولیت نتیجه‌ای، مسئولیت جبرانی (اصلاحی و چاره‌ساز) و مسئولیت اخلاقی. مسئولیت نتیجه‌ای نوعی از مسئولیت است که فرد باید نتیجه و پیامدهای کاری که انجام می‌دهد را بپذیرد. در مسئولیت چاره‌ساز فرد خود را مسئول کمک کردن به دیگران نیز می‌داند. او در تعریف مسئولیت ملی به مسئولیت همگانی (جمعی و اشتراکی) اشاره می‌کند و بر این باور است که در این نوع مسئولیت، افراد عضو اجتماع‌های بزرگی به نام «ملت» هستند (میلر، ۲۰۰۸: ۱۵). در اکثر مباحثات سیاسی امروز، معمولاً ملت‌ها مسئول فعالیت‌هایشان به حساب می‌آیند و ملت‌ها نتایجی برآمده از فعالیت‌هایشان را کسب می‌کنند. همچنین در قضاوت‌ها، به وقایعی که در طول تاریخ برای آن ملت‌ها اتفاق افتاده و عوامل رخداد آن

وقایع، توجه می‌شود (باگر، ۱۹۹۸: ۳۲). جاسپر<sup>۱</sup> در مقاله‌ای با عنوان مسئولیت ملی در این ارتباط چنین نظر می‌دهد افراد نه‌تنها در آنچه در زمان حال برای هم‌عصرانشان اتفاق می‌افتد مسئول هستند بلکه مسئولیت اشتباه اجدادشان را نیز به‌نوعی برعهده دارند، گرچه مسئولیت ارثی نیست (عبدل‌نور، ۲۰۰۳: ۶). میلر بر این باور است که مسئولیت ملت‌ها در شرایط خاص نه‌تنها قابل دفاع است بلکه اساسی‌تر از قضاوت راجع به دولت‌هاست. وقتی دولت‌ها برای نتایجی که ایجاد می‌کنند مسئول هستند باید در نظر داشت که دولت نماینده‌ای از جانب خود مردم برای خدمت به آنها است. اگر ملت و دولت کاملاً از یکدیگر منفک شوند قضاوت درباره مسئولیت بسیار دشوار می‌شود. درحالی‌که اگر دولت به‌عنوان نماینده ملت در نظر گرفته شود چنین مسئولیت مشترکی ساده‌تر قابل ایجاد خواهد بود (میلر، ۲۰۰۸: ۱۰۸)، اما لوی<sup>۲</sup> در مقایسه با میلر که تلاش می‌کند مسئولیت ملی را بیشتر به ملت نسبت بدهد، در این مسئولیت سهم بیشتر را به دولت نسبت می‌دهد (لوی، ۲۰۰۸: ۴۸۷).

بیت در حوزه اخلاق حرفه‌ای دو نوع دسته‌بندی دیگر را برای مسئولیت عنوان می‌کند: دسته‌بندی اول: الف. مسئولیت عامل خاص<sup>۳</sup> و ب. مسئولیت عامل بی‌طرف<sup>۴</sup> برای مثال کسی که جراح یک بیمار مشخصی است، مسئولیت دارد که آن فرد سالم از عمل جراحی بیرون بیاید و فوت نکند. این پزشک در قبال سلامت او مسئول است، این مسئولیت عامل خاص است و از طرف دیگر هر کس مسئولیتی دارد که دیگران را نکشد مثل همین فرد جراح در قبال همه آدم‌ها (خواه بیمار او باشند خواه نه) (بیت، ۲۰۰۹: ۳-۶).

در حوزه مدیریتی می‌توان این‌طور عنوان کرد که هر کارمند در قبال ارباب‌رجوعی که به او مراجعه می‌کند یا هر مدیر در برابر کارمند مربوطش یا شهروند هر شهر در برابر شهرش «مسئولیت عامل خاص» را دارد. اما هر کارمند در قبال کلیه افراد جامعه که ممکن است فعالیت کارمند به‌طور کاملاً غیرمستقیم یا کاملاً بی‌طرفانه روی آنها تأثیر داشته باشد «مسئولیت عامل بی‌طرف» را دارد.

دسته‌بندی دوم: اول. مسئولیتی که مشخصاً در قبال یک پدیده باشد.<sup>۵</sup>

1. Jasper

2. Jacob Levy

3. Agent-Specific-Responsibility

4. Agent-Neutral-Responsibility

5. Object-Specific-Responsibility

دوم. مسئولیتی که قابل تسری برای کل پدیده‌ها باشد<sup>۱</sup>.

به‌طور مثال صاحب یک حیوان که به دامپزشک حیوان خود برای درمان، پول پرداخت می‌کند مسئولیت اول را دارد ولی هیچ مسئولیتی در قبال پرداخت به همه دامپزشکان ندارد. از طرفی صاحب یک حیوان نباید حق مالی‌ای از هیچ دامپزشکی ضایع کند و این از نوع مسئولیت دوم است. هر فردی هم مسئولیت نوع اول را دارد و هم مسئولیت نوع دوم را، یعنی افراد دائماً در قبال یک پدیده یا فرد یا اتفاق مشخص، مسئول هستند و همچنین حق آسیب‌رساندن به هیچ پدیده یا فردی را ندارند (ییت، ۲۰۰۹: ۶-۳).

برای مثال شخص الف به‌عنوان شهروند شهر اصفهان باید در قبال خدمات شهرداری، مالیات پرداخت کند که این مسئولیت در قبال پدیده خاص است. از طرف دیگر شخص الف این حق را ندارد که خدمات شهرداری‌ها در شهرهای دیگر را ضایع کند (با زباله‌ریختن، آسیب‌رساندن به اموال عمومی و...) که این مسئولیت در قبال همه پدیده‌هاست. به‌عبارتی هر کارمندی هم در قبال ارباب‌رجوع خودش مسئول است و هم در رابطه با ارباب‌رجوع‌های دیگر که آسیبی به‌طور غیرمستقیم به آنها نزند یا حقی از آنها ضایع نکند یعنی مسئولیت نوع اول و دوم را دارد.

### پیشینه پژوهش در ایران

در باب بررسی «مسئولیت ملی» و طراحی سنجه‌ای برای آن هیچ پژوهشی در ایران انجام نشده است و از این منظر این پژوهش، پژوهشی تازه است.

### پیشینه پژوهش در سایر کشورها

در عرصه بین‌المللی نیز هیچ پژوهشی جهت واکاوی مفهوم مسئولیت ملی یا طراحی سنجه‌ای برای آن صورت نگرفته است، در حوزه‌های زیست - محیطی، درمانی و دارویی، امنیتی این مفهوم به‌چشم می‌خورد اما با توجه به منابع آنلاین، بیشتر پژوهش‌ها در حوزه فلسفه سیاسی این مفهوم را بررسی کرده‌اند.

### جنبه جدید بودن و نوآوری

از منظر دانشگاهی رهیافت این پژوهش کاملاً جدید است. در پایگاه‌های اطلاعاتی آنلاین

1. Object-Neutral-Responsibility

هیچ پایان‌نامه یا مقاله‌ای که سنجه مسئولیت ملی را ارائه کرده باشد، یافت نشد. حتی مطالب مفید و منسجم راجع به مسئولیت ملی بسیار کمیاب است. از منظر علمی، نتایج حاصل از این پژوهش مثل سایر متون پژوهشی می‌تواند مورد بهره‌برداری پژوهشگران و محققین قرار گیرد. از منظر کاربردی، ایجاد سنجه‌ای درباره مسئولیت ملی به مدیران در تشخیص این امر کمک خواهد کرد.

### اهداف و فرضیه‌های پژوهش

۱. هدف نخست این پژوهش موشکافی «مسئولیت ملی» است.
۲. هدف دوم پژوهش، طراحی و اعتباریابی سنجه پژوهشی «مسئولیت ملی» است.

۴۷

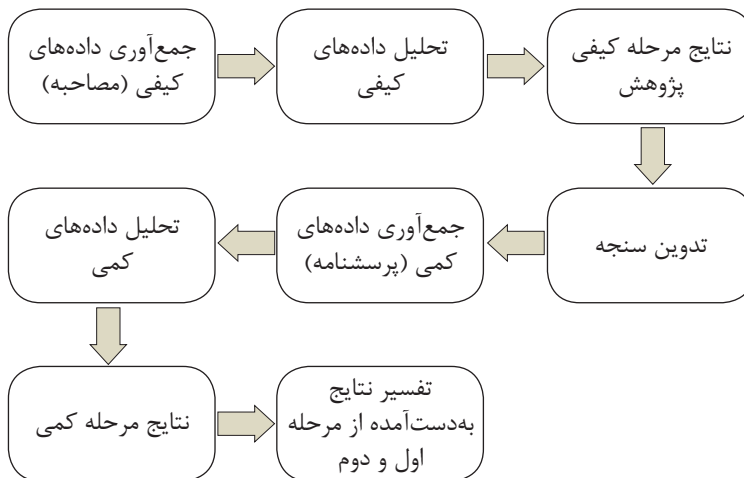
### فرضیه‌های پژوهش

۱. مسئولیت ملی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت معناداری با هم دارند.
  ۲. مسئولیت ملی و بی‌تفاوتی سازمانی رابطه معکوس معناداری با هم دارند.
- شایان ذکر است که فرضیه‌های پژوهشی جهت اطمینان از روایی سازه بررسی شده‌اند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش بر اساس شیوه‌های ترکیبی نوعی استراتژی پژوهشی یا روش‌شناسی برای گردآوری، تحلیل و ترکیب داده‌های کمی و کیفی است که برای فهم مسائل پژوهشی در زمان انجام یک پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد (کرسول، ۲۰۰۳: ۴۵). استراتژی پژوهشی شیوه‌های ترکیبی به پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که در آن پژوهشگر هم داده‌های کیفی و هم داده‌های کمی را گردآوری می‌کند. داده‌های کیفی متشکل از اطلاعاتی است که بدون اتکا به ابزارهای از قبل تعیین‌شده مانند پرسشنامه و با استفاده از ابزارهایی نظیر مشاهده بی‌ساختار و مصاحبه گردآوری می‌شوند درحالی‌که داده‌های کمی شامل اطلاعاتی است که در آن پژوهشگر پیشاپیش طیفی از پاسخ‌ها را تعیین و از پاسخ‌دهنده می‌خواهد که صرفاً پاسخ‌های مناسب را علامت زند. در رویه‌های ترکیبی، نخست پژوهشگران داده‌های کمی و کیفی را گردآوری و سپس با ترکیب، یکپارچه‌سازی و مقایسه دو مجموعه داده، آنها را همگرا می‌کنند. این یکپارچگی به‌خلاقیت نیاز دارد، زیرا مستلزم ادغام داده‌های عددی با داده‌های متنی است. یکپارچه‌سازی وقتی می‌تواند

رخ دهد که پژوهشگران ابتدا داده‌های کیفی را برای انجام کدگذاری، تحلیل می‌کنند و سپس کدها را به عدد تبدیل می‌کنند. پژوهشگران سپس این اعداد را با نوعی برنامه آماری یا استنباطی متناسب کرده و نتایج مورد نظر را به دست می‌آورند (دانایی فرد، ۱۳۸۶: ۳۷). استراتژی این پژوهش ترکیبی اکتشافی است. این نوع طرح پژوهشی شامل دو مرحله است، در مرحله اول داده‌های کیفی از روش مصاحبه گردآوری می‌شوند و ابعاد مسئولیت ملی موشکافی می‌شود. سپس برای تعیین روابط داده‌های کیفی، از داده‌های کمی استفاده می‌شود، در واقع داده‌های کیفی، داده‌های کمی را می‌سازند. در شکل ۱ می‌توان مراحل پژوهش را مشاهده کرد:



شکل ۱: مراحل انجام پژوهش

### مرحله اول پژوهش؛ پژوهش کیفی

روش‌های پژوهش کیفی در رشته‌های علوم اجتماعی و علوم کاربردی مدیریت و برنامه‌ریزی به صورت فزاینده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش پژوهشی برای دیدگاه‌های افراد مورد پژوهش، ارزش قائل می‌شود و می‌کوشد تا از دیدگاه‌های آنان آگاه شود، ضمن آنکه پژوهشگر و افراد مورد پژوهش با هم رابطه متقابل برقرار می‌کنند (رابینز، ۱۳۹۰: ۷). در مرحله اول برای آشنایی با ابعاد متفاوت «مسئولیت ملی» از تکنیک مصاحبه اکتشافی استفاده شد. در این نوع مصاحبه بسیاری از پرسش‌ها باز هستند و در نحوه پرسش نیز نوعی انعطاف‌پذیری وجود دارد. در این چارچوب پژوهشگر پس از معرفی خود و بیان

علت انجام مصاحبه، از فرد راجع به مفهوم مسئولیت سؤال می‌کرد. از آنجایی که این مفهوم برای همه افراد آشناست، هر کس با توجه به دانش خود تعریفی از آن می‌کرد. اما نکته بسیار جالب این بود که ذهن اکثر مصاحبه‌شوندگان با این سؤال که «مسئولیت را چگونه تعریف می‌کنید و چه جایگاهی در زندگی شما دارد؟» به شدت درگیر می‌شد، به این صورت که ابتدا جمله‌ای که مبین تعریف مسئولیت باشد ارائه می‌دادند، هنگامی که از آنها خواسته می‌شد این تعریف را شفاف کنند دوباره درنگ می‌کردند و به تصحیح نظر خود می‌پرداختند و به صراحت بیان می‌کردند که مدت‌هاست راجع به چنین مفاهیمی نیندیشیده‌اند (و مشکلات مختلف زندگی اجازه چنین اندیشیدن یا بازاندیشی‌هایی را به آنها نداده است). از مصاحبه‌شونده پرسیده می‌شد که در اطراف خود (میان اعضای خانواده، همکاران و دوستان) افراد مسئولیت‌پذیر را چگونه ارزیابی می‌کند و عوامل و زمینه‌های تقویت یا کمرنگ‌شدن این مفهوم چه چیزهایی می‌تواند باشد. سپس به صورت غیرشفاف راجع به مسئولیت‌پذیری خود فرد در حوزه‌های مختلف سؤال می‌شد. همچنین راجع به اینکه آیا مسئولیت‌پذیری یک ویژگی شخصیتی و ذاتی است یا می‌تواند اکتسابی هم باشد و قابل کاهش یا افزایش است، مطالبی رد و بدل می‌شد. از آنجاکه مسئولیت در زمینه‌های مختلف سازمانی، فردی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی ریشه دارد مصاحبه‌ها به خواست خود مصاحبه‌شوندگان به درازا می‌کشید و حتی گاهی در دو یا سه نوبت انجام می‌شد. در طول مصاحبه نیز تلاش پژوهشگر بر آن بود که مصاحبه‌شونده را در راستای بیان ابعاد مسئولیت ملی سوق دهد. شایان ذکر است از آنجایی که این مصاحبه از نوع ساختاریافته در حد بسیار کم بود روند و نوع سؤالاتی که از مصاحبه‌شوندگان پرسیده می‌شد با یکدیگر متفاوت بود و بسته به نوع پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان و حوزه علائق و دانش آنها در چگونگی ادامه مصاحبه، روند مذاکره تغییر می‌کرد.

برای اینکه از مناسب‌بودن میزان ارزیابی ابعاد مسئولیت ملی اطمینان حاصل شود، صرف‌نظر از سطح سازمانی و صنعتی، با اعضای مختلف (اعم از کارمند در حوزه‌های کاری متفاوت، مدیر در رده‌های مختلف، پزشک، وکیل، معلمین، اساتید دانشگاه و خدمتکار سازمان‌ها و...) در چندین سازمان گوناگون، مصاحبه شد. ۱۴ زن و ۲۰ مرد به نمایندگی از اعضای سازمان و شغل‌های گوناگون در مصاحبه شرکت کردند. در واقع این مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که پژوهشگر احساس کرد، داده‌ها تکراری شده و به حد اشباع رسیده است. در این مصاحبه افرادی با دوره فعالیت ۱ سال تا افراد بازنشسته حضور داشتند.

این افراد از بین شاغلین در مؤسسه تحقیقاتی، بانک، مدرسه، بیمارستان، سازمان‌های دولتی و کارمندان دانشگاه انتخاب شده‌اند. از هر یک از این مصاحبه‌ها رونوشتی تهیه شد و در تحلیل پاسخ‌های شرکت‌کنندگان استفاده شد. رونوشت‌ها چندبار بازخوانی شدند تا دیدی کلی نسبت به پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به‌دست آمد. سپس در هر خط یا پاراگراف تیتروایی نمایان شد و با توجه به آنها دستورالعمل‌های ابتدایی تدوین شدند. با ارزیابی این تیتورها تلاش شد تا ابعاد مسئولیت ملی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان استخراج شود و این جنبه‌ها در تدوین سنج‌ه مسئولیت ملی مورد استفاده قرار گرفت. در جدول شماره ۱ فهرست مصاحبه‌شوندگان به تفکیک جنس، تحصیلات و حرفه ارائه شده است:

جدول ۱: مصاحبه‌شوندگان به تفکیک جنس، تحصیلات و حرفه

| مرد                            | زن                                     |
|--------------------------------|----------------------------------------|
| دیپلم؛ رئیس بانک               | دیپلم؛ متصدی امور اداری                |
| دیپلم؛ کارمند بایگانی          | دیپلم؛ کارمند بانک                     |
| دیپلم؛ کارمند دبیرخانه         | دیپلم؛ آموزگار                         |
| دیپلم؛ سرایدار                 | فوق دیپلم؛ دبیر                        |
| دیپلم؛ آبدارچی                 | لیسانس؛ مسئول روابط عمومی              |
| فوق دیپلم؛ راننده              | لیسانس؛ معاون مدرسه                    |
| فوق دیپلم؛ رئیس اداره عمومی    | لیسانس؛ کارشناس بازرگانی               |
| فوق دیپلم؛ کارپرداز            | لیسانس؛ کارمند بانک                    |
| لیسانس؛ کارشناس بازرگانی       | لیسانس؛ کارشناس آموزش                  |
| لیسانس؛ پرستار                 | فوق لیسانس؛ رئیس بانک                  |
| لیسانس؛ کارشناس دفع آفات نباتی | فوق لیسانس؛ مسئول آزمایشگاه            |
| لیسانس؛ کارشناس صنایع شیمیایی  | فوق لیسانس؛ استاد دانشگاه علمی کاربردی |
| لیسانس؛ قاضی                   | دکتری؛ پزشک                            |

| مرد                                 | زن                                |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| فوق لیسانس؛ کارشناس ارشد امور مالی  | دکتری؛ متخصص و جراح زنان و زایمان |
| فوق لیسانس؛ مدیر گروه               |                                   |
| فوق لیسانس؛ کارشناس ارشد امور حقوقی |                                   |
| فوق لیسانس؛ پژوهشگر                 |                                   |
| دکتری؛ استاد دانشگاه                |                                   |
| دکتری؛ استاد دانشگاه                |                                   |
| دکتری؛ پزشک                         |                                   |

### تحلیل داده‌ها

رویکردهای مختلفی برای تحلیل داده‌ها وجود دارد. رویکرد تحلیل داده‌های این پژوهش، رویکرد ویرایشی است.

در این رویکرد مفسر برای به‌دست آوردن مفاهیم از میان حجم انبوه اطلاعاتی که از مصاحبه به‌دست آورده، عمل کدگذاری را انجام می‌دهد. کوربین و استراوس<sup>۱</sup> کدگذاری را یک نوع تحلیل عمیق<sup>۲</sup> می‌دانند که در آن داده‌ها، کلمه به کلمه مورد بررسی قرار می‌گیرند و در نهایت کدها از لابه‌لای واژه‌ها و یا عبارت‌ها خارج می‌شوند (سالاریه، ۱۳۸۹: ۶۴). در این مقاله از «کدگذاری» برای شکل‌گیری مفاهیم و مقوله‌ها استفاده شده و در پی آن احصاء تم‌ها و شکل‌گیری چارچوب سازنده «مسئولیت ملی» صورت گرفته است.

### مراحل کدگذاری

تحلیل و کدگذاری: در این مرحله نمونه‌گیری باید به‌حد وسیع انجام شود تا پژوهشگر قادر به کشف مفاهیم در موقعیت واقعی باشد. ممکن است از درون یک مصاحبه کدهای زیادی استخراج شود. داده‌ها به‌طور مرتب مورد بازنگری قرار می‌گیرند، کدهای جدید احصاء و کدهای نهایی مشخص می‌شوند.

کشف مقوله‌ها: در این مرحله مفاهیم براساس ارتباط با موضوعات مشابه طبقه‌بندی می‌شوند که به این کار مقوله‌پردازی گفته می‌شود. مقولات دارای قدرت مفهومی بالایی هستند

1. Corbin & Strauss

2. Microanalysis

زیرا می‌توانند مفاهیم را بر محور خود جمع کنند. عنوان‌های انتخابی توسط خود محقق انتخاب شده است و تلاش بر این بوده تا بیشترین ارتباط و همخوانی را با داده‌هایی که نمایانگر آن است، داشته باشند.

جدول کدگذاری، شامل دو قسمت است: جدول کدهای استخراجی از مصاحبه‌ها و جدول مقوله‌های استخراجی از مفاهیم (اسلامی، ۱۳۸۷: ۴۵). مفاهیم در طبقه‌های جداگانه، قرار گرفتند که در جدول ۲ ارائه می‌شوند.

جدول ۲: مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها

| مسئولیت در برابر مدیر                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>۱. اگر مشکلی در روند انجام کار یا محیط کار ببینم به مدیر اطلاع می‌دهم.</li> <li>۲. به بازخوردهایی که از مدیر می‌گیرم اهمیت می‌دهم و آنها را بررسی می‌کنم و لحاظ می‌کنم.</li> <li>۳. برای مدیریت سازمان دغدغه‌آفرین نیستم.</li> <li>۴. خودم را در جایگاه کسی که دارد تصمیمات اساسی می‌گیرد یا این وظیفه را به او محول کرده، می‌گذارم و سعی می‌کنم با همان سطح کیفیتی که مدیرم انتظار دارد، کار را انجام دهم.</li> <li>۵. پشت سر مدیر بدگویی نمی‌کنم.</li> <li>۶. جلوی شایعات یا حرف‌های بی‌اساس را که درباره مدیر زده می‌شود، می‌گیرم.</li> <li>۷. سعی در آرام کردن فضای متشنج علیه مدیر دارم.</li> <li>۸. به شخصیت مدیر برجسب نمی‌زنم (اشتباه مدیر را مورد نقد قرار می‌دهم).</li> <li>۹. دنبال بهانه آوردن و دلیل تراشی برای فرار از انجام دستورهای قانونی مدیر نیستم.</li> <li>۱۰. پیشنهادهای مثبت و راه‌حل‌مدار می‌دهم.</li> <li>۱۱. فکرها و پیشنهادهای مدیریت را تعبیر و تفسیر می‌کنم و می‌شکافم.</li> <li>۱۲. از ایده‌های جدید و مناسب و رفتارهای درست مدیر قدردانی می‌کنم.</li> </ol> |
| مسئولیت در برابر سازمان                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>۱. به‌موقع سر کار حاضر می‌شوم.</li> <li>۲. برطبق قوانین سازمانی عمل می‌کنم.</li> <li>۳. اگر مشکلی در روند انجام کار یا محیط کاری ببینم به سرپرست اطلاع می‌دهم.</li> <li>۴. چهارچوب‌های سازمانی را رعایت می‌کنم.</li> <li>۵. سعی در شناخت فرهنگ سازمان دارم.</li> <li>۶. سعی در شناخت اهداف سازمان دارم.</li> <li>۷. علاقمند به یادگیری در فرایندهای مربوط به سازمان جهت ارتقای سازمان هستم.</li> <li>۸. در سازمان به‌عنوان دیده‌بان عمل می‌کنم.</li> <li>۹. سعی می‌کنم در سازمان اثرگذار باشم.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

### مسئولیت در برابر سازمان

۱۰. به‌خاطر اهداف سازمانی گاهی حاضرم از علائق و اولویت‌های خودم بگذرم.
۱۱. دلسوزم و حاضرم به‌خاطر سازمان، فراتر از آنچه از من خواسته‌شده، انجام دهم.
۱۲. قوانین نانوشته سازمانی را رعایت می‌کنم. اما اگر این قوانین مغایر با اصول اخلاقی و حرفه‌ای است، سعی در تغییر آنها دارم.
۱۳. در تغییر روندهای نادرست موجود در سازمان، سعی می‌کنم.
۱۴. سعی می‌کنم قبل از هر قضاوتی، خود را در معرض قضاوت معیارهای اخلاقی و حرفه‌ای قرار دهم.
۱۵. برای سازمان مفید هستم.
۱۶. در جستجوی فرصت‌های مناسب برای ارتقای سازمان هستم.
۱۷. نظم و برنامه‌ریزی دارم.
۱۸. اگر با مدیر سازمان یا سرپرستان یا کارکنان یا بخشی از کار مشکل داشته باشم تعهدم به اهداف سازمانی را از دست نمی‌دهم.
۱۹. اسرار سازمانی را حفظ می‌کنم.
۲۰. زمانی را که در سازمان می‌گذرانم، فقط در جهت پیش‌برد اهداف سازمان صرف می‌کنم و از وسایل و امکانات سازمان استفاده شخصی نمی‌کنم.
۲۱. خود را عضوی از خانواده سازمان می‌دانم.
۲۲. لباس مناسب سازمان را می‌پوشم، آراسته و مرتب لباس می‌پوشم.
۲۳. به مسائل و مشکلات سازمان توجه دارم.
۲۴. وفادار به اهداف سازمان هستم.
۲۵. به نشانه‌ها در سازمان توجه دارم.
۲۶. سعی در شناخت محیط سازمان و سازمان‌های رقیب دارم.
۲۷. از طرح‌های نوآورانه در سازمان حمایت می‌کنم.
۲۸. از پذیرفتن تغییر ناتوان نیستم.
۲۹. باعث دردسر نمی‌شوم.
۳۰. خودم را عضو یک گروه به‌نام سازمان می‌دانم و برد و باخت سازمان را برد و باخت خود می‌دانم.
۳۱. جدای از هویت مستقل، هویت مشترک با سازمان دارم.
۳۲. سعی در حفظ وجهه و اعتبار سازمان دارم.
۳۳. با هر شرایطی سازگار نمی‌شوم، اگر شرایط یا افراد در جهت متضاد با اهداف سازمان یا رضایت ارباب‌رجوع یا ارزش‌های اخلاقی باشد به‌شدت با آنها برخورد می‌کنم.
۳۴. پیشنهادهای مثبت می‌دهم.
۳۵. در حل تعارض‌ها یا عدم‌توافقات در سازمان کوشش دارم.
۳۶. سعی در حفظ انسجام سازمان دارم.
۳۷. در برابر اتفاقاتی که در سازمان می‌افتد یا حرف‌هایی که راجع به مدیریت، رقبا و همکاران زده می‌شود زود قضاوت و نتیجه‌گیری نمی‌کنم.
۳۸. برای سازمان، نیرویی قابل اتکاء هستم.

### مسئولیت در برابر همکاران

۱. سعی در برقراری ارتباطی آرام با همکارانم دارم.
۲. به همکاران در جهت پیش‌برد اهداف سازمان و تأمین خواست ارباب‌رجوع یاری می‌رسانم.
۳. از ایجاد تنش در برخورد با همکاران پرهیز می‌کنم.
۴. فردگرا نیستم.
۵. ارتباط مناسب و مؤثری با همکاران دارم.
۶. تجارب خود را به همکارم منتقل می‌کنم.
۷. مانع دلسرد شدن همکارم می‌شوم.
۸. زمینه ارتقاء همکارم را فراهم می‌کنم.
۹. علاقه به کار در همکارم ایجاد می‌کنم.
۱۰. وظایف را برای زیردستان تقسیم می‌کنم.
۱۱. وظایف را برای زیردستان تعریف می‌کنم.
۱۲. به همکار یا نیروی تازه‌وارد آموزش می‌دهم و در فرایند جامعه‌پذیری به او یاری می‌رسانم.
۱۳. به نیروی تازه‌وارد یا همکارم برای تسهیل در انجام فرایند کاری‌اش کمک می‌کنم.
۱۴. کار نیروی تازه‌وارد را پیگیری می‌کنم تا مطمئن شوم او فرایند کاری را درست فهمیده و درست انجام می‌دهد.
۱۵. اشتباهات همکارم را به‌شیوه‌ای صحیح به او تذکر می‌دهم.
۱۶. نقاط قوت همکارم را برای او بیان می‌کنم.
۱۷. به دغدغه‌های همکارم توجه می‌کنم.
۱۸. زیرآب همکارم را نمی‌زنم.
۱۹. در مورد همکارم فراقتن نیستم.
۲۰. شایعه‌پراکنی نمی‌کنم.
۲۱. در مورد همکارم، خبرچینی نمی‌کنم.
۲۲. رازدار همکارم هستم.
۲۳. به همکارم، برچسب نمی‌زنم.
۲۴. به شخصیت همکارم توهین نمی‌کنم (اگر اشتباهی از او سر بزند رفتار اشتباهش را زیر سؤال می‌برم نه شخصیت‌اش را).
۲۵. همکارم یا زیردستم را جلوی دیگران خرد نمی‌کنم (اشتباهش را در خلوت به او تذکر می‌دهم).
۲۶. احساساتم را در مقابل او، به‌شیوه‌ای مناسب تخلیه می‌کنم.
۲۷. در عکس‌العمل نشان‌دادن نسبت به اشتباه او، یا پرخاشگری یا برخورد نامناسبش نسبت به خود، صبورانه عمل می‌کنم.
۲۸. وقتی همکارم، انتقاد سازنده‌ای از من می‌کند، سعی می‌کنم اشتباهم را اصلاح کنم.
۲۹. در درس‌ساز نیستم.
۳۰. همکارم را در فرایند کاری مشارکت می‌دهم.

### مسئولیت در برابر همکاران

۳۱. احساس خودم را نسبت به موضوعی، به صورت شفاف بیان می‌کنم.
۳۲. تحمل اختلاف سلیقه را دارم.
۳۳. دلسوزم و مراقب احوالات آنها هستم.
۳۴. گاهی به‌خاطر همکارم حاضرم از علائق و اولویت‌های خودم بگذرم.
۳۵. سعی در تغییر روندهای نادرست موجود در ارتباط میان همکاران دارم.
۳۶. در پی ایجاد پرسش و پاسخ‌های منطقی برای چگونگی انجام کار و ارتقاء سطح عملکرد کاری و بازنگری در نوع رعایت اصول اخلاقی میان همکارانم هستم.
۳۷. سعی می‌کنم ذهن همکارانم را با طرح سؤالات چالشی پویا نگه دارم.
۳۸. سعی می‌کنم خلاقیت همکارانم را برانگیزانم.
۳۹. جدای از هویت مستقل، هویت مشترک با همکارانم دارم.

### مسئولیت نسبت به کار

۱. نسبت به کار باور شخصی دارم.
۲. چارچوب‌های کاری را رعایت می‌کنم.
۳. وظایفی را که برایم تعریف شده را به‌دقت انجام می‌دهم.
۴. کار را در زمان تعیین‌شده تحویل می‌دهم.
۵. در حوزه کاری‌ام، علاقمند به یادگیری هستم.
۶. برنامه‌ریزی دارم.
۷. از ضرورت و اهمیت کارهایم آگاه هستم.
۸. در پایان روز کاری، میزان و چگونگی عمل به برنامه‌ام را می‌سنجم.
۹. علت عملکرد ضعیف خودم را بررسی می‌کنم.
۱۰. به خودم بازخورد می‌دهم.
۱۱. جدیت و پیگیری دارم.
۱۲. در کارهایی که در صحت انجامش تردید دارم، از کسی که تخصص یا تجربه بیشتری دارد سؤال می‌کنم.
۱۳. در کار اشتیاق دارم.
۱۴. کارها را به‌آسانی راه می‌اندازم.
۱۵. با وجود موانع یا کارشکنی‌ها از سوی دیگران، سعی در تداوم و صحت انجام کار دارم.
۱۶. چگونگی انجام کار برای من مهم است (درستی و دقت).
۱۷. در واقع، کار بیشتر از هر چیز دیگر برایم مهم است.
۱۸. نتیجه کار برایم مهم است.
۱۹. فرایند کار را تا رسیدن به نتیجه پیگیری می‌کنم.
۲۰. مسئولیت اشتباهاتم را خودم برعهده می‌گیرم و سعی در برطرف کردن اشتباهاتم دارم.

### مسئولیت نسبت به کار

۲۱. حوزه کاری‌ام را می‌شناسم (شناخت از شغل خود دارم).
۲۲. در حوزه کاری‌ام دید وسیعی دارم.
۲۳. برای انجام کار، دلسوزم یعنی سعی در انجام فراتر از وظیفه خود دارم.
۲۴. وجدان کاری دارم.
۲۵. همیشه در پی پرسش و پاسخ‌های منطقی برای ارتقاء سطح کیفیت کاری در عملکرد خودم هستم.
۲۶. در روند انجام کار دلسرد نمی‌شوم.
۲۷. مشکلات و دغدغه‌های شخصی‌ام را وارد کار نمی‌کنم. یعنی درگیری‌های فکری‌ام مانع درست انجام دادن کارم، نمی‌شود.
۲۸. دانش کاری خود را به‌روز می‌کنم.
۲۹. زمان کاری‌ام را فقط به کار اختصاص می‌دهم.
۳۰. از همه لوازم، ابزار و اختیاراتی که در دست دارم برای کوتاه کردن و تخصصی کردن فرایند کار استفاده می‌کنم.
۳۱. خلاقیت دارم.
۳۲. به خود کار تعهد دارم.
۳۳. شیفتگی به کار دارم.
۳۴. با مسائل کاری‌ام، احساسی برخورد نمی‌کنم (بالغ شخصیتم در کار بارز است).
۳۵. کار برای من مثل بازی ایجاد انگیزه می‌کند.
۳۶. شاخص‌های کاری روشن دارم.
۳۷. احساس می‌کنم با کار، هویت یافته‌ام.

### مسئولیت نسبت به ارباب رجوع

۱. سعی در فهمیدن خواست ارباب رجوع دارم.
۲. حداکثر کمکی که در حوزه اختیاراتم است، به ارباب رجوع می‌کنم.
۳. خستگی و بی‌حوصلگی‌ام مانع از اجرای خواست ارباب رجوع نمی‌شود.
۴. تا جایی که به اخلاق حرفه‌ای ضربه نزنند، منعطف برخورد می‌کنم.
۵. دلسوزم یعنی خودم را به جای ارباب رجوع قرار می‌دهم. آنچه را خودم به عنوان ارباب رجوع دوست دارم محقق شود، برای کسی که به من رجوع کرده است فراهم می‌کنم.
۶. سعی در تغییر روندهای نادرست در ارتباط با ارباب رجوع دارم.
۷. در عکس العمل نشان دادن در مقابل برخورد تند، بی ادبانه یا متوقعانه ارباب رجوع، صبورم.
۸. رشوه نمی‌پذیرم.
۹. در فرایند کاری ارباب رجوع اختلال ایجاد نمی‌کنم.
۱۰. علائق شخصی‌ام، تبعیضی در نوع ارتباط با ارباب رجوع ایجاد نمی‌کند.
۱۱. منافع شخصی‌ام کم‌رنگ‌تر از منافع ارباب رجوع است.

| مسئولیت نسبت به ارباب رجوع                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>۱۲. آراسته لباس می‌پوشم.</p> <p>۱۳. پاسخگویی بالایی دارم.</p> <p>۱۴. در تسهیل فرایند کاری ارباب رجوع، اثرگذارم.</p> <p>۱۵. هدفم راضی نگه‌داشتن ارباب رجوع است چون باور دارم که تمام حقوق من را او می‌پردازد.</p> <p>۱۶. سعی می‌کنم احساس عدم امنیت و دلواپسی‌های ارباب رجوع را کاهش دهم.</p> <p>۱۷. با ارباب رجوع برخوردی گرم دارم.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| مسئولیت فردی                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>۱. در حفظ سلامت جسمی و روانی خود کوشا هستم (ورزش، تغذیه مناسب، دوری از استرس، نکشیدن سیگار و ...).</p> <p>۲. عملکرد خودم را همواره بررسی می‌کنم.</p> <p>۳. به خودم بازخورد می‌دهم ← یعنی روندهایی که تاکنون داشتم را مورد بازنگری قرار می‌دهم.</p> <p>۴. سعی می‌کنم آسیبی به خود و دیگران نرسانم.</p> <p>۵. به رشد شخصی‌ام متعهدم.</p> <p>۶. برای ارتقاء خودم، در پی یادگیری‌ام.</p> <p>۷. در دستیابی به اهدافم و تحقق رشد شخصی‌ام، جدیت و پیگیری دارم.</p> <p>۸. سعی در حفظ انسجام خانوادگی‌ام دارم حتی گاهی با گذشتن از خواسته‌های خودم.</p> <p>۹. سعی می‌کنم ذهن خود را پویا نگه‌دارم.</p> <p>۱۰. نکته‌سنجم.</p> <p>۱۱. تا تخصص و دانش لازم برای انجام کاری را نداشته باشم، مسئولیت آن را برعهده نمی‌گیرم.</p> <p>۱۲. نیازهایم، محرکی برای پیشرفتم است.</p> <p>۱۳. به محدودیت‌ها به‌عنوان فرصتی برای رشد نگاه می‌کنم.</p> <p>۱۴. دید بلندمدت دارم.</p> <p>۱۵. به همه مسائل دید مادی ندارم.</p> <p>۱۶. منفعت‌طلب نیستم.</p> <p>۱۷. از حقوق خودم در خانواده، سازمان و اجتماع آگاهم.</p> <p>۱۸. به خود احترام می‌گذارم.</p> <p>۱۹. در ارتقاء سطح کیفیت زندگی‌ام، کوشا هستم.</p> <p>۲۰. خودکنترلم.</p> <p>۲۱. در پی اصلاح اشتباهات خود هستم.</p> <p>۲۲. در برابر حل مشکلات، احساس عجز ندارم.</p> <p>۲۳. از خودی که هستم و خود مطلوبم همواره تصویری دارم.</p> <p>۲۴. به‌دنبال شکوفایی استعدادهایم هستم.</p> |

### مسئولیت در برابر اجتماع

۱. شرایط ناسالم کاری، سطح مسئولیت‌پذیری‌ام را در عمل کاهش نمی‌دهد. ممکن است ناراضی باشم اما به جهت احساس مسئولیتی والاتر، کارم را درست انجام می‌دهم.
۲. با اینکه گاهی حس می‌کنم سطح دانش یا تخصصم از بالادستانم بیشتر است، اما این عامل باعث کارشکنی نمی‌شود و باز مسئولیت‌پذیرم.
۳. اگر جایی احساس کنم که وظایفم حتی به‌شکلی غیرمستقیم، اصول اخلاقی را زیر پا می‌گذارد و در بلندمدت به شهروندان آسیب می‌رساند، سعی در تغییر آن روند دارم و اگر این امکان یا توان را نداشتم محیط را ترک می‌کنم.
۴. سعی در رعایت حقوق دیگران دارم (در رانندگی، محیط زیست، آداب شهروندی و...).
۵. منفعت‌طلب نیستم، منافع اجتماعی برایم مهم‌تر از منافع فردی است.
۶. به تبعات کارهایی که انجام می‌دهم توجه دارم (تبعات زیست محیطی، فرهنگی، اخلاقی و...).
۷. سعی در افزایش سطح آگاهی شهروندان دارم.
۸. دلسرد نمی‌شوم.
۹. مشکلات شخصی‌ام، عامل برخورد نامناسب با شهروندان نمی‌شود.
۱۰. دچار خوگرفتگی و تثبیت به شرایط نامناسب فرهنگی یا اجتماعی یا اخلاقی و اقتصادی نمی‌شوم.
۱۱. از پذیرفتن تغییر یا حقایق جدید ناتوان نیستم.
۱۲. برای شهروندان، تنش و دردسر ایجاد نمی‌کنم.
۱۳. اجتماع را مثل خانواده خود می‌دانم، عمیقاً باور دارم آسیب یا منفعتی که به اجتماع می‌رسد، اول به خودم می‌رسد.
۱۴. اطلاعاتی را که در مورد اجتماع یا شرایط اجتماعم به من می‌رسد، بدون بررسی در مورد صحتش، قبول نمی‌کنم.
۱۵. سعی در حفظ وجهه و اعتبار جامعه خود دارم.
۱۶. سعی در حفظ انسجام اجتماعی، جامعه خود دارم.
۱۷. سعی می‌کنم برای جامعه‌ام افتخارآفرین باشم.
۱۸. همشهریانم را برای ارتقاء سطح اجتماعی، به هر شیوه ممکن تشویق می‌کنم.
۱۹. جدای از هویت مستقلم، هویت مشترک با اجتماع احساس می‌کنم.
۲۰. نسبت به اجتماع و اموری که در آن می‌گذرد و اتفاقاتی که برای آن می‌افتد بی‌تفاوت نیستم.
۲۱. سعی در ساختن فضای بهینه اجتماعی دارم.
۲۲. تحمل اختلاف‌سلیقه را دارم.
۲۳. در رفتار با همشهریانم تا جایی که اصول اخلاقی خدشه‌دار نشود، انعطاف‌پذیرم.

پس از گردآوری نکات کلیدی و مفاهیم، اطلاعات دسته‌بندی شده در قالب جدول نتایج کدگذاری حاصل شد.

مقوله‌ها نسبت به آنچه مفاهیم نشان می‌دهند، تجربیدی‌تر و در سطح بالاتری قرار دارند. یعنی ترکیب یا کنار هم قرار گرفتن چند مفهوم تشکیل یک مقوله یا طبقه را می‌دهند (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۳۶).

### شکل‌گیری چارچوب سازنده «مسئولیت ملی»

بر اساس نتایج حاصله از کدگذاری و احصاء تم‌ها، چارچوبی پیشنهادی برای پدیده «مسئولیت ملی» ارائه شد. این چارچوب در اختیار ۱۷ تن از خبرگان قرار گرفت و در نهایت با مدنظر قرار دادن نظرات ایشان، جدول ۳ به‌عنوان چارچوب مفهومی مسئولیت ملی ارائه می‌شود: همان‌طور که ملاحظه می‌فرمایید پنج بعد مسئولیت نسبت به مدیر، مسئولیت نسبت به همکاران، مسئولیت نسبت به سازمان، مسئولیت نسبت به کار، مسئولیت نسبت به ارباب‌رجوع تحت عنوان مسئولیت سازمانی ذکر می‌شوند؛ لذا با توجه به‌نظر خبرگان، مسئولیت ملی شامل سه بعد (فردی، سازمانی و اجتماعی) است. در جدول ۳ چارچوب مفهومی اصلاح‌شده (نهایی) ارائه می‌شود.

جدول ۳: چارچوب مفهومی مسئولیت ملی

| مفهوم       | بعد             | بعد فرعی             | مؤلفه                    | شاخص                                                                                           |
|-------------|-----------------|----------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مسئولیت ملی | مسئولیت سازمانی | مسئولیت نسبت به مدیر | ۱. روحیه همکاری مدیریتی  | ۱.۱. اهمیت به بازخوردهای مدیریتی<br>۱.۲. آگاه‌کردن مدیریت از مسائل                             |
|             |                 |                      | ۲. پاسخگویی در قبال مدیر | ۲.۱. پرهیز از دلیل‌تراشی و بهانه‌جویی<br>۲.۲. پاسخ به امور محوله مدیریتی<br>۲.۳. پرهیز از دروغ |
|             |                 |                      | ۳. تعامل مناسب با مدیر   | ۳.۱. برخورد محترمانه با مدیر<br>۳.۲. صداقت در ارتباط                                           |
|             |                 |                      | ۴. پرهیزگاری             | ۴.۱. پرهیز از بدگویی و غیبت<br>۴.۲. پرهیز از برچسب‌زدن (انگ‌زدن) به مدیر                       |
|             |                 |                      | ۵. نمک‌شناسی (قدردانی)   | ۵.۱. تقدیر از کارهای خوب مدیر<br>۵.۲. جلوگیری از تخریب مدیر                                    |

| مفهوم       | بعد             | بعد فرعی                         | مؤلفه                     | شاخص                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------|-----------------|----------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مسئولیت ملی | مسئولیت سازمانی | مسئولیت نسبت به همکاران          | ۱. حمایت روانی سازمانی    | ۱.۱. دوری از تنش سازمانی<br>۱.۲. ایجاد و تقویت دلگرمی در میان همکاران<br>۱.۳. همراهی در کار گروهی<br>۱.۴. امیدبخشی به همکاران<br>۱.۵. پوشانیدن نقاط ضعف و برجسته کردن نقاط قوت همکاران<br>۱.۶. تقویت اشتیاق به کار<br>۱.۷. توجه به دغدغه‌های همکاران |
|             |                 |                                  | ۲. حمایت حرفه‌ای          | ۲.۱. کمک و آموزش به تازه‌واردان و انتقال تجارب به آنها<br>۲.۲. ایجاد شفافیت وظیفه‌ای برای همکاران                                                                                                                                                    |
|             |                 |                                  | ۳. تعامل مناسب با همکاران | ۳.۱. پذیرش انتقادات رفتاری<br>۳.۲. شنود فعال در برابر همکاران<br>۳.۳. تحمل اختلاف نظرات                                                                                                                                                              |
|             |                 | مسئولیت نسبت به سازمان (محل کار) | ۱. شناخت سازمانی          | ۱.۱. فهم رسالت، مأموریت و اهداف سازمان<br>۱.۲. فهم فرهنگ سازمانی<br>۱.۳. فهم محیط درون و برون سازمان<br>۱.۴. فهم قوانین و مقررات سازمانی                                                                                                             |
|             |                 |                                  | ۲. تعامل اخلاقی با سازمان | ۲.۱. دوری از مشکل‌آفرینی برای سازمان<br>۲.۲. حفظ اموال سازمانی<br>۲.۳. عدم استفاده شخصی از اموال سازمانی<br>۲.۴. عدم انجام امور شخصی در سازمان                                                                                                       |
|             |                 |                                  | ۳. تعهد به سازمان         | ۳.۱. پذیرش اهداف سازمان<br>۳.۲. وفاداری به اهداف سازمان<br>۳.۳. علاقمندی به حفظ عضویت در سازمان<br>۳.۴. آمادگی برای بذل کوشش بیشتر در سازمان                                                                                                         |
|             |                 |                                  | ۴. کمک به رشد سازمان      | ۴.۱. شناخت فرصت‌ها و تهدیدها<br>۴.۲. ارائه پیشنهادها مفید به سازمان                                                                                                                                                                                  |

| مفهوم       | بعد             | بعد فرعی                   | مؤلفه                           | شاخص                                                                                                                                                             |
|-------------|-----------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مسئولیت ملی | مسئولیت سازمانی | مسئولیت نسبت به کار        | ۱. اهمیت به بهره‌وری            | ۱.۱. افزایش سرعت کاری<br>۱.۲. افزایش دقت کاری<br>۱.۳. افزایش کیفیت در انجام کار<br>۱.۴. پیگیری فرایند کار تا حصول نتیجه<br>۱.۵. ارزیابی چگونگی انجام کار         |
|             |                 |                            | ۲. بینش نسبت به کار             | ۲.۱. شناخت شغل و حوزه کاری<br>۲.۲. باور شخصی نسبت به کار<br>۲.۳. داشتن شاخص‌های روشن برای موفقیت در کار<br>۲.۴. شیفتگی به کار<br>۲.۵. آگاهی از ضرورت و اهمیت کار |
|             |                 |                            | ۳. تعهد نسبت به کار             | ۳.۱. رعایت چارچوب‌های کاری<br>۳.۲. انجام صحیح کار<br>۳.۳. برعهده گرفتن مسئولیت اشتباهات کاری و رفع آنها                                                          |
|             |                 |                            | ۴. تخصصی کردن کار               | ۴.۱. برخورداری از دانش و تخصص و مهارت کافی<br>۴.۲. تمایل به یادگیری در حوزه کاری و مشاوره با متخصصان<br>۴.۳. به‌روز کردن دانش و تخصص کاری                        |
|             |                 | مسئولیت نسبت به ارباب رجوع | ۱. تقدم ارباب رجوع              | ۱.۱. کفایت توجه به درخواست ارباب رجوع<br>۱.۲. پرهیز از معطلی خواسته<br>۱.۳. کسب رضایت ارباب رجوع<br>۱.۴. سرعت در ارائه خدمات<br>۱.۵. دقت در انجام صحیح وظائف     |
|             |                 |                            | ۲. راهنمایی ارباب رجوع          | ۲.۱. توجیه و تفهیم ارباب رجوع<br>۲.۲. تسهیل فرایند کاری ارباب رجوع<br>۲.۳. نخواستن مدارک غیرضروری                                                                |
|             |                 |                            | ۳. اخلاق در تعامل با ارباب رجوع | ۳.۱. دوری از تبعیض<br>۳.۲. کاهش نگرانی و اضطراب<br>۳.۳. پرهیز از اخذ رشوه<br>۳.۴. برخورد محترمانه<br>۳.۵. صبوری و آرامش<br>۳.۶. اطمینان از انجام کار ارباب رجوع  |

| بعد          |                 | مؤلفه                                  | شاخص                                                        |                                                                                     |
|--------------|-----------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| مسئولیت فردی |                 | ۱. توجه به سلامت و بهداشت جسمی و روانی | ۱.۱. تغذیه مناسب                                            |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۱.۲. ورزش                                                   |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۱.۳. پرهیز از استفاده از انواع دخانیات                      |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۱.۴. سعی در برخورد مناسب با تنش‌های محیطی                   |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۱.۵. سعی در ارتقاء بهداشت روانی و آموختن در این زمینه       |                                                                                     |
|              |                 | ۲. مسئولیت اخلاقی                      | ۲.۱. احترام به خود                                          |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۲.۲. خودکنترلی                                              |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۲.۳. ارزیابی خود                                            |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۲.۴. اصلاح اشتباهات فکری و رفتاری                           |                                                                                     |
|              |                 | ۳. تعهد به رشد شخصی                    | ۳.۱. داشتن اهداف صحیح                                       |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۳.۲. جدیت و تداوم در دستیابی به اهداف                       |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۳.۳. شناخت استعدادها و تلاش برای شکوفایی آنها               |                                                                                     |
|              |                 |                                        |                                                             |                                                                                     |
|              |                 | ۴. افزایش آگاهی                        | ۴.۱. آگاهی از حقوق خود در خانواده، سازمان و اجتماع          |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۴.۲. شناخت جایگاه و مسئولیت خود در خانواده، سازمان و اجتماع |                                                                                     |
|              |                 |                                        | ۴.۳. مطالعه و یادگیری                                       |                                                                                     |
|              |                 |                                        |                                                             |                                                                                     |
| مفهوم        |                 | بعد                                    | مؤلفه                                                       | شاخص                                                                                |
| مسئولیت ملی  | مسئولیت اجتماعی |                                        | ۱. اخلاق در تعامل با شهروندان                               | ۱.۱. آگاهی از حقوق شهروندان و رعایت حقوق آنها (رانندگی، حفظ محیط زیست و...)         |
|              |                 |                                        |                                                             | ۱.۲. پرهیز از ایجاد تنش و دردسر برای شهروندان                                       |
|              |                 |                                        |                                                             | ۱.۳. ترغیب شهروندان برای ارتقای سطح کیفیت زندگی اجتماعی                             |
|              |                 | ۲. درستکاری                            |                                                             | ۲.۱. ارجحیت منافع اجتماعی بر منافع فردی                                             |
|              |                 |                                        |                                                             | ۲.۲. پرهیز از فریبکاری و کلاه‌گذاشتن بر سر شهروندان                                 |
|              |                 |                                        |                                                             | ۲.۳. عدم تأثیرپذیری از شرایط ناسالم اجتماعی                                         |
|              |                 |                                        |                                                             | ۲.۴. عدم پذیرش سریع اطلاعات بدون بررسی                                              |
|              |                 |                                        |                                                             | ۲.۵. توجه به تبعات امور (از نظر زیست محیطی، فرهنگی و اخلاقی و حتی برای نسل‌های آتی) |
|              |                 |                                        |                                                             |                                                                                     |

| مفهوم       | بعد             | مؤلفه                       | شاخص                                                                                                                                                     |
|-------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مسئولیت ملی | مسئولیت اجتماعی | ۳. جرأت‌مندی                | ۳.۱. تحمل و پذیرش اختلاف سلاط و عقاید در جامعه<br>۳.۲. توانایی پذیرش تغییرات جدید در جامعه<br>۳.۳. توانایی مخالفت با امور غیرعقلانی و غیراخلاقی در جامعه |
|             |                 | ۴. حساسیت مثبت اجتماعی      | ۴.۱. عدم تثبیت و خوگرفتگی به شرایط نامناسب فرهنگی و اجتماعی<br>۴.۲. آگاهی از اخبار اجتماعی<br>۴.۳. عدم بی‌تفاوتی به اموری که در اجتماع می‌گذرد           |
|             |                 | ۵. ارزشمندی                 | ۵.۱. ارزشمندی فضای اجتماعی همچون فضای خانوادگی<br>۵.۲. حفظ انسجام اجتماعی<br>۵.۳. حفظ وجهه و اعتبار اجتماعی<br>۵.۴. احساس هویت مشترک با اجتماع           |
|             |                 | ۶. دفاع از ارزش‌های اجتماعی | ۶.۱. ترغیب دیگران به انجام نیکی‌ها<br>۶.۲. بازداشتن از انجام بدی‌ها<br>۶.۳. درک ارزش‌های اجتماعی<br>۶.۴. نقد ارزش‌های اجتماعی                            |

در نهایت با توجه به چارچوب اصلاحی ارائه‌شده، پرسشنامه مسئولیت ملی طراحی شد. برای محاسبه ضریب پایایی ابزار اندازه‌گیری، از معمول‌ترین آزمون پایایی همابهنگی منطقی درونی، ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ قابل قبول باید بالاتر از ۰/۷ باشد که برای پرسشنامه مسئولیت ملی، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳۴ است. لذا پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است.

### مرحله دوم پژوهش؛ پژوهش کمی

در دومین مرحله این مطالعه تلاش شد سنبه‌ای حاوی ابعاد مسئولیت ملی ارائه شود و برای اطمینان از روایی سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۱</sup> و همچنین دو معیار دیگر استفاده شد. این دو معیار شامل ارتباط مسئولیت ملی - بی‌تفاوتی سازمانی و مسئولیت ملی - رفتار شهروندی سازمانی است. شایان ذکر است که شاخصه‌های سنبه تدوین شده در اختیار ۱۷ تن از خبرگان قرار داده شد و روایی آن مورد آزمون قرار گرفت. در مورد

1. Confirmatory Factor Analysis

دو معیار مذکور از پرسشنامه‌های بی تفاوتی سازمانی (سالاریه، ۱۳۸۹) و رفتار شهروندی سازمانی (پودساکف و مکزی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰ به نقل از شمس، ۱۳۹۱) استفاده شد.

### جامعه و نمونه آماری

پس از تأیید پرسشنامه توسط خبرگان، ۳۰ نفر از افراد شاغل به عنوان «نمونه مقدماتی» انتخاب شدند و پرسشنامه در میان آنها توزیع شد. شیوه نمونه‌برداری به کار رفته، نظری (قضائتی) است. پایایی به دست آمده برای نمونه مقدماتی با کمک نرم افزار اس.پی.اس.اس<sup>۲</sup>، برابر با ۰/۹۳۴ می باشد. برای تعیین حجم نمونه با توجه به نظر ثرندایک، تعداد نمونه باید حدود ۱۰ برابر تعداد سؤالات باشد (ثرندایک، ۱۹۹۷: ۵۳). تعداد سؤالات در این سنج ۸۴ تا بوده، لذا نمونه‌ای در حدود ۸۵۰ نفر انتخاب شده‌اند. از آنجا که نرخ برگشت پرسشنامه‌ها صد در صد نمی باشد حدود ۹۵۰ پرسشنامه در ده سازمان دولتی شهر اصفهان - استانداری، اداره برق، مدارس آموزش و پرورش (دبستان، دبیرستان)، اداره آب و فاضلاب، اداره صنایع، مراکز بهداشتی درمانی و بیمارستان‌ها (بیمارستان عسگریه، بیمارستان کاشانی، مرکز بهداشتی شهید نواب صفوی)، دادگستری، پتروشیمی، دانشگاه‌ها، مرکز تحقیقات و مهندسی و اداره جهاد کشاورزی - توزیع شد. پرسشنامه‌ها در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و از آنها خواسته شد تمام تلاش خود را بنمایند تا به سؤالات در زمان مناسب، با فراغ بال و بدون خستگی و البته با صداقت کامل پاسخ دهند که از میان ۹۵۰ پرسشنامه توزیع شده، ۸۵۰ پرسشنامه تکمیل شده جمع آوری شد.

### تحلیل داده‌های کمی

در آمار تحلیلی این پژوهش برای آزمودن معناداری روابط میان سؤالات و متغیرها و برازش مدل‌های اندازه‌گیری به دست آمده و سنجش روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است و در نهایت نیز به منظور بررسی اثرات میان متغیرهای پژوهش از آزمون‌های تی.تست و همبستگی پیرسون استفاده شده است. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، همبستگی بین ابعاد و شاخص‌ها بررسی شد. همچنین سؤالاتی که بار عاملی کمتر از ۰/۴ دارند حذف شده و مدل اصلاح شد. در این مرحله مدل مجدداً ارزیابی شد

1. Podsakoff & MacKenzie

2. SPSS

که نتایج کلی برازش نشان‌دهنده مناسب بودن مدل هر سه پرسشنامه (مسئولیت ملی، بی‌تفاوتی سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی) است. به‌طور مثال بعضی از شاخص‌های برازش برای مدل مسئولیت ملی عبارت‌اند از: نسبت کای دو بر درجه آزادی کمتر از عدد ۳ است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۱</sup> نیز برابر با ۰/۰۷۵ است که کمتر از حد مجاز ۰/۰۸ است. مقدار نیکویی برازش<sup>۲</sup> برابر ۰/۹۸ است که باید بالاتر از ۰/۹ باشد.

جدول ۴: میزان برازش مدل

| نام شاخص                              | مقدار به‌دست آمده | مقدار مجاز    |
|---------------------------------------|-------------------|---------------|
| کای دو بر درجه آزادی                  | ۲/۶۸              | کمتر از ۳     |
| نیکویی برازش                          | ۰/۹۸              | بالاتر از ۰/۹ |
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد       | ۰/۰۷۵             | کمتر از ۰/۰۸  |
| برازندگی تعدیل‌یافته <sup>۳</sup>     | ۰/۹۳              | بالاتر از ۰/۹ |
| نیکویی برازش تعدیل‌یافته <sup>۴</sup> | ۰/۸۴              | بالاتر از ۰/۸ |
| برازندگی نرم شده <sup>۵</sup>         | ۰/۹۵              | بالاتر از ۰/۹ |
| برازندگی نرم نرم شده <sup>۶</sup>     | ۰/۹۷              | بالاتر از ۰/۹ |

### فرضیه اول

در فرضیه اول پژوهش ارتباط میان مسئولیت ملی و بی‌تفاوتی سازمانی مورد بررسی قرار گرفت. گفتنی است از آنجا که بررسی ارتباط میان مسئولیت ملی با بی‌تفاوتی سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی جهت ارزیابی روایی سازه صورت گرفته، تنها ۳۰۰ پرسشنامه از میان ۸۵۰ پرسشنامه تکمیل‌شده مورد استفاده قرار گرفتند. با انجام آزمون همبستگی پیرسون برای ۳۰۰ داده جمع‌آوری‌شده توسط پرسشنامه معلوم شد که مسئولیت ملی و بی‌تفاوتی سازمانی با هم رابطه معکوس دارند. بدین ترتیب فرضیه اول پژوهش تأیید شد. ضریب این همبستگی برابر با ۰/۸۵- است. سپس همبستگی تک‌تک ابعاد مسئولیت

1. RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
2. GFI: Goodness of Fit Index
3. CFI: Comparative Fit Index
4. AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index
5. NFI: Normed Fit Index
6. NNFI

ملی با بی تفاوتی سازمانی بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که برای بعد «مسئولیت فردی»، این ضریب برابر با  $0/684$  - است. برای بعد «مسئولیت اجتماعی»، این ضریب برابر با  $0/807$  - و برای «مسئولیت سازمانی» مقدار این ضریب  $0/875$  - می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود بی تفاوتی سازمانی با همه ابعاد مسئولیت ملی رابطه معکوس دارد. بی تفاوتی سازمانی حالتی است که کارکنان نسبت به مدیر، همکاران، ارباب رجوع، کار و سازمان بی تفاوت هستند (سالاریه، ۱۳۸۹: ۱).

مسلماً زمانی که کارکنان مسئولیت فردی، سازمانی و اجتماعی خود را بشناسند نمی‌توانند نسبت به مدیرشان، ارباب رجوع، همکاران، کار و سازمان محل کارشان بی تفاوت باشند؛ حتی اگر مشکلات موجود در سازمان انگیزه آنها را کاهش دهد، به جهت احساس مسئولیتی که در افراد وجود دارد سعی می‌کنند دچار حالت بی تفاوتی سازمانی نشوند.

### فرضیه دوم

در فرضیه دوم پژوهشی ارتباط میان «مسئولیت ملی» و رفتار شهروندی سازمانی بررسی شد. با اجرای آزمون همبستگی پیرسون برای ۳۰۰ داده جمع‌آوری شده توسط پرسشنامه معلوم شد که مسئولیت ملی و رفتار شهروندی سازمانی با هم رابطه مستقیم دارند. بدین ترتیب فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. ضریب این همبستگی برابر با  $0/849$  است. سپس همبستگی تک‌تک ابعاد مسئولیت ملی با رفتار شهروندی سازمانی بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که برای بعد «مسئولیت فردی»، این ضریب برابر با  $0/728$  است. برای «مسئولیت اجتماعی»، این ضریب برابر با  $0/733$  و برای «مسئولیت سازمانی» مقدار این ضریب  $0/929$  می‌باشد. لذا رفتار شهروندی سازمانی با همه ابعاد مسئولیت ملی رابطه مستقیم دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف غایی این پژوهش تدوین سنجه‌ای روا برای اندازه‌گیری مسئولیت ملی است. از آنجایی که مفهوم مسئولیت ملی به‌طور مستقل تاکنون مورد پژوهش قرار نگرفته است، برای واکاوی این مفهوم و تعیین ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن مصاحبه‌های اکتشافی روش مناسبی است، اگرچه کامل و جامع نیست. برای بررسی روایی سازه طراحی شده در گام اول از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد که نشانگر مناسب و برازنده بودن مدل است. در گام دوم برای بررسی روایی سنجه مسئولیت ملی، همبستگی

آن با دو سنجه استاندارد بررسی شد. اگر فرض رابطه معناداری بین سنجه مسئولیت ملی و دو سنجه بی تفاوتی سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی به ترتیب منفی و مثبت می‌شد، روایی سازه سنجه تأیید می‌شد که این امر محقق شد. لازم است یادآوری شود که با بررسی پیشینه‌های پژوهش انجام شده معلوم شد که پژوهشی پیرامون تدوین یک سنجه درباره مسئولیت ملی و روایی آن سازه انجام نشده است تا بتوان یافته‌های این پژوهش را با یافته‌های دیگران مقایسه کرد و از این نظر پژوهش منحصر به فرد بوده و تازگی دارد؛ لذا امکان مقایسه تطبیقی یافته‌های پژوهش با پیشینه تجربی پژوهش موجود نیست.

با توجه به پژوهش انجام شده می‌توان تعریفی از مسئولیت ملی ارائه کرد: مسئولیت ملی عبارت است از مسئولیتی که فرد در قبال خود (توجه به سلامت جسم، روح و اندیشه، تعهد به رشد شخصی و افزایش معرفت) و خانواده، سازمان (محل کار) به معنای عام (که در برگیرنده مسئولیت در برابر مدیر، همکاران، کار، سازمان و ارباب رجوع است؛ البته بسته به نوع شغل فرد حوزه مسئولیت سازمانی او متفاوت است) و جامعه دارد.

گفتنی است که با انجام آزمون تی مشخص شد که وضعیت مسئولیت ملی افراد نمونه مورد نظر در حد متوسطی قرار دارد که از میان سه مسئولیت فردی، سازمانی و اجتماعی؛ مسئولیت سازمانی بالاترین و مسئولیت اجتماعی پایین‌ترین میزان مطلوبیت را داراست. آنچه ذهن پژوهشگر را درگیر می‌کند دلایل بالاتر بودن مسئولیت سازمانی افراد است. آیا ترس از بیکاری یا انگیزه برای دریافت حقوق و مزایا به افراد احساس مسئولیت بیشتری می‌دهد یا روشن‌تر بودن حوزه وظایف افراد، امکان تحقق مسئولیت‌پذیری را بیشتر می‌کند؟! اینکه میزان مسئولیت‌پذیری فردی در سطح بالایی قرار ندارد چندان جای تعجب نیست زیرا بسیاری از افراد حتی یک‌بار هم به مسئولیتی که در قبال خودشان دارند نیندیشیده‌اند و حتی با خودشان احساس بیگانگی می‌کنند.

اما در مورد پایین بودن میزان مسئولیت اجتماعی می‌توان گفت که فرد در حوزه اجتماعی پاسخگوی کسی نیست، زمانی که فرد حقوق شهروندانش را زیر پا می‌گذارد کسی او را بازخواست نمی‌کند و زمانی هم که حقوق آنها را رعایت می‌کند پاداشی دریافت نمی‌کند و شاید عرصه‌ای است که فرد گمان می‌کند می‌تواند با سواری گرفتن رایگان از دیگران از مزایای بیشتری برخوردار شود. همچنین شاخصه‌های یک انسان مسئول در حوزه اجتماعی چندان واضح و شفاف نیست و برای پرورش مسئولیت اجتماعی افراد، تلاش نظام‌مند و جدی‌ای در جامعه صورت نگرفته است.

اما حقیقتاً اگر انسانی به مسئولیتش در برابر خداوند و خودش واقف شود و معرفتش را جهت تحقق این مهم، افزایش دهد به انسانی خودکنترل و رشدیافته بدل می‌شود؛ چنین انسانی در فضای سازمانی و اجتماعی احساس مسئولیت بیشتری می‌کند و حتی در تحقق مسئولیت‌پذیری دیگران بیشتر تلاش می‌کند.

شایان ذکر است که نقش خانواده‌ها و مدارس در تربیت و پرورش افراد مسئول بسیار پررنگ است. پرورش احساس مسئولیت در افراد، نیازمند اجرای برنامه‌های فرهنگی گسترده در جامعه است. همچنین تدوین قوانینی که امکان دور زدن را از افراد صلب می‌کند و وجود نهادهای قضایی کارآمد برای بالابردن سطح مسئولیت ملی افراد حائز اهمیت است. «مسئولیت ملی» مفهومی بسیار گسترده و عام است که برای واکاوی این مفهوم و ابعاد آن، باید کلیه شهروندان جامعه اعم از طبقات مختلف سنی، فرهنگی، دینی و اقتصادی در نظر گرفته شوند. یعنی برای موشکافی عمیق‌تر این پدیده، باید با افراد شاغل در حوزه‌های متفاوت، زنان خانه‌دار، افراد مسن، افراد بی‌بضاعت، افراد بیکار، سیاسیون، ایرانیانی که در خارج از کشور زندگی می‌کنند، اتباع خارجی که در ایران زندگی می‌کنند، اقلیت‌های مذهبی، قومیت‌های مختلف و... مصاحبه شود. اما به دلیل محدود بودن زمان پژوهش، نمونه‌ای مرتبط با حوزه رشته تحصیلی پژوهشگر انتخاب شد. از آنجاکه در اساس‌نامه سازمان‌های دولتی، هم‌سویی با منافع و ارزش‌های ملی لحاظ شده است و همچنین همه شهروندان جامعه به‌نوعی و در سطحی با این سازمان‌ها ارتباط برقرار می‌کنند، کارکنان سازمان‌های دولتی به‌عنوان نمونه آماری پژوهشگر انتخاب شدند.

به‌علاوه «مسئولیت ملی» مفهومی میان‌رشته‌ای است که اگر به‌طور هم‌زمان توسط پژوهشگران رشته‌های علوم اجتماعی، علوم سیاسی، فلسفه سیاسی، روان‌شناسی، مطالعات دینی و... مورد مطالعه و بررسی عمیق قرار گیرد، ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از واکاوی آن، از جامعیت بیشتری برخوردار خواهد بود. اگرچه تلاش پژوهشگر بر این بوده است که با بعضی افراد در حوزه این رشته‌ها مشورت نماید.

شایان ذکر است از آنجاکه ماهیت پژوهش کیفی، انعطاف‌پذیر بودن آن است، معمولاً ذهنیات خود پژوهشگر نیز در پژوهش نقش دارد. این امر در بخش کیفی این پژوهش نیز مؤثر بوده است. همچنین در مواردی که جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه انجام شده است، محدودیت‌های ذاتی پرسشنامه وجود دارد. این موارد باعث می‌شود که این پژوهش ادعای جهان‌شمولی نداشته باشد.

## منابع

۱. اسلامی، آذر. (۱۳۸۷). *بی تفاوتی سازمانی: استراتژی تئوری مفهوم سازی بنیادی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. بدوی، عبدالرحمان. (۱۳۵۵). *الاخلاق النظرية*. کویت: وكالة المطبوعات.
۳. ثرنادیک، رابرت ال. (۱۳۷۵). *روان سنجی کاربردی*. حیدرعلی هومن. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴. حسینی نژاد، حسین قلی. (۱۳۸۹). *مسئولیت مدنی*. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۵. دانایی فرد، حسن؛ سیدمهدی الوانی و عادل آذر. (۱۳۹۰). *روش شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع*. تهران: انتشارات صفار شرقی.
۶. دانایی فرد، حسن. (۱۳۸۶). *هم سازی شیوه های کمی و کیفی در پژوهش های سازمانی: تأملی بر استراتژی پژوهش ترکیبی. حوزه و دانشگاه*. شماره ۵۳.
۷. دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۶). *لغت نامه دهخدا*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۸. دیوید، هانگرجی و ال ویلن، توماس. (۱۳۸۴). *مبانی مدیریت استراتژیک*. سیدمحمد اعرابی و داوود ایزدی. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
۹. رایبیز، استیفن، پی. (۱۳۹۰). *رفتار سازمانی: مفاهیم، نظریه ها، کاربردها (رفتار فردی)*. علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش های فرهنگی.
۱۰. زیرمن، مایکل جی. (۱۳۵۹). *مسئولیت*. محمدتقی اسلامی. قم: انتشارات کتاب طه.
۱۱. سالاریه، نورا. (۱۳۸۹). *موشکافی ابعاد بی تفاوتی سازمانی: طراحی و اعتبارسنجی یک سنجه پژوهشی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. شمس، زهرا. (۱۳۹۱). *تأثیر توانمندی بر رفتار شهروند سازمانی به واسطه رضایت شغلی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه تربیت مدرس.
۱۳. صادقی، نبی. (۱۳۷۶). *موضع مسئولیت*. تهران: نشر امور تربیتی آموزش و پرورش قم.
۱۴. کاتوزیان، ناصر. (۱۳۹۱). *قانون مدنی در نظم کنونی*. تهران: انتشارات میزان.
۱۵. مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۱). *فلسفه اخلاق*. تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل.

16. Abdel-Nour, F. (2003). National Responsibility. *Journal of Political Theory*. 31(5). 693-719.
17. Boggs, R. (1998). *Public Responsibility And Citizenship in the Air National Guard*. Ph.D.thesis. The Graduate School of Union Institute.
18. Connor, A. & M. Meister. (2008). Corporate Social Responsibility Attribute Ranking. *Public Relation Review*. 34(1). 49-50.
19. Creswell, J, W. (2003). *Research Design: Qualitative and Mixed Methods Approaches*. Thousands Oaks: CA. Sage.
20. Fisher, M. (2006). Recent Work on Responsibility. *Journal of Ethics*. 110(5). 94.
21. Levy, J. (2008). National and Statist Responsibility. *Critical Review of International Social*

*and Political Philosophy*. 11 (4). 485-499.

22. Miller, D. (2008). *National Responsibility and Global Justice*. New York: Oxford University Press.

23. Schessler, E. (2011). *Adolescent Perceptions on the Meaning and Development of Personal Responsibility*. Ph.D.thesis. Azusa Pacific University.

24. Stanley, S. (2011). *A Correlational Study Examining the Relationship Between Social Responsibility and Financial Performance*. Ph.D. Thesis. College of Management and Technology. Walden University.

25. Yeats, J. (2009). Response and Responsibility: An Analysis of Veterinary Ethical Conflicts. *The Veterinary Journal*. 182. 3-6.

سرمایه اجتماعی یکی از مفاهیم مهم و پرکاربرد در طیف وسیعی از حوزه‌های علوم اجتماعی است. با وجود اینکه طی دو دهه گذشته این مفهوم از اقبال خوبی در بین محققان برخوردار شده است و حتی وارد گفتگوهای روزمره و ادبیات مردان سیاست شده است، تأمل در راهبردهای ارتقای این نوع سرمایه برای بهره‌مندی از منافع آن چندان توسعه‌یافته نیست. نوشتار حاضر در همین راستا می‌کوشد به این سؤال پاسخ دهد که با اتکاء به چه ملاحظات و راهبردهایی می‌توان به مداخله و مدیریت در سرمایه اجتماعی جامعه ایرانی اندیشید؟ پس از بررسی رویکردهای تئوریک مهم در ارتباط با تعریف و تبیین سرمایه اجتماعی، موضع تحلیلی هم‌افزایی به‌عنوان چارچوبی برای استخراج ملاحظات و توصیه‌های راهبردی مورد استفاده قرار گرفته است. راهبردهای متأثر از این دیدگاه به دلیل تأکید همزمان بر ویژگی‌های نهادی و عملکردی دولت و همچنین ویژگی شبکه‌های اجتماعی از حیث درون‌گروهي و یا برون‌گروهي بودن و در نهایت الگوی ارتباط و تعامل این دو بر توصیه‌های سایر دیدگاه‌ها در خصوص ارتقای سرمایه اجتماعی ارجحیت دارند.

■ واژگان کلیدی:

سرمایه اجتماعی، ارتقای سرمایه اجتماعی، هم‌افزایی

## ملاحظات و راهبردهای ارتقای سرمایه اجتماعی

سلیمان پاک‌سرشت

استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا  
s\_pakseresht@yahoo.com

## مقدمه و طرح مسئله

سرمایه اجتماعی، در کنار اصطلاحاتی چون دموکراسی و جامعه مدنی از اصطلاحات پرکاربرد در ادبیات علوم اجتماعی اواخر قرن بیستم به‌شمار می‌روند. بررسی اخیر آکچوماک<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در این ارتباط حاکی از آن است که ظرف سه دهه گذشته یعنی از دهه ۱۹۸۰ تاکنون بالغ بر ۲۵۰۰ مقاله با عنوان سرمایه اجتماعی در بانک اطلاعات اس.اس.سی آی<sup>۲</sup> به ثبت رسیده است. تا قبل از سال ۱۹۹۳ و انتشار کتاب معروف روبرت پاتنام با عنوان دموکراسی و سنت‌های مدنی، تنها ۱۰ مقاله با عنوان سرمایه اجتماعی به چاپ رسیده بود. اما در پانزده سال بعد یعنی تا سال ۲۰۰۷، سالانه به‌طور متوسط ۱۶۰ مقاله با موضوع سرمایه اجتماعی و ۱۵۰۰ ارجاع به مقالات یادشده، در این بانک اطلاعاتی به ثبت رسیده است. اقبال به این مفهوم طی دهه گذشته در مطالعات داخلی نیز رو به گسترش بوده است. تا تاریخ تألیف نوشتار حاضر، سایت مگ ایران ۵۰۰ مقاله را با موضوع سرمایه اجتماعی ثبت کرده است. با احتساب پایان‌نامه‌های دانشجویی و گزارش‌های پژوهشی سازمانی که نوعاً بازتابی در مجلات علمی پیدا نمی‌کنند، تعداد پژوهش‌های نظری و تجربی انجام گرفته در این موضوع بیشتر خواهد بود. در این مقالات محققان رشته‌های مختلفی چون جامعه‌شناسی، اقتصاد، مدیریت، بهداشت، سیاست، روان‌شناسی، برنامه‌ریزی و توسعه و سازمان‌ها، تأثیر سرمایه اجتماعی بر افزایش رشد اقتصادی، آموزش عالی، توسعه مالی، نوآوری، بهداشت عمومی و کاهش نرخ خودکشی، خشونت، جرایم مالی و... را تأیید کرده‌اند.

اما در ارتباط با میزان سرمایه اجتماعی نتایج مطالعات داخلی حاکی از آن است که وضعیت سرمایه اجتماعی در کشور مطلوب نیست. بر اساس نتایج حاصل پیمایش ملی سرمایه اجتماعی در کشور، ۳۹ درصد شهروندان دارای سرمایه اجتماعی کم، ۳۵ درصد دارای سرمایه اجتماعی متوسط و ۲۶ درصد نیز دارای سرمایه اجتماعی زیاد هستند (عبداللهی و موسوی، ۱۳۸۶). مطالعات دیگر نیز تقریباً همین نتیجه را تأیید می‌کنند (محسنی تبریزی و آقامحسینی، ۱۳۸۹؛ نوغانی و دیگران، ۱۳۸۷؛ معمارزاده و دیگران، ۱۳۸۸؛ کامران و ارشادی، ۱۳۸۷؛ ملکی و نژادسبزی، ۱۳۸۹؛ شایانی و دیگران، ۱۳۸۸؛ زاهدی و دیگران، ۱۳۸۸ و غفوری و جعفری، ۱۳۸۷). مطالعاتی که روند سرمایه اجتماعی

1. Samih Akcomak

2. Social Science Citation Index (SSCI)

را نیز بررسی کرده‌اند در روند کاهشی سرمایه اجتماعی متفق‌القول‌اند (عبداللهی و موسوی، ۱۳۸۶؛ قاسمی و دیگران، ۱۳۸۵؛ سعادت ۱۳۸۷؛ صفدری و دیگران، ۱۳۸۷ و سیاهپوش، ۱۳۸۷). بررسی‌های تطبیقی این موضوع در سطح کشورها نیز مؤید نتایج مطالعات فوق هستند. بر اساس سنجه‌های مرتبط با زیرشاخص سرمایه اجتماعی در شاخص کلان کامیابی که هر ساله توسط مؤسسه لگاتیوم محاسبه می‌شود، بین سال‌های ۲۰۰۵ تا ۲۰۱۱، ایران با کسب نمره ۲/۳۸- در رتبه ۱۲۱ ام جهان و یازدهم کشورهای منطقه قرار گرفته است.<sup>۱</sup> در سنجش جهانی دیگری از شاخص سرمایه اجتماعی که توسط دان‌لی و همکارانش (۲۰۱۲) اجرا شده است، کشور ما در رتبه ۵۹ قرار دارد (به‌نقل از فاضلی و اشتیاقی، ۱۳۹۱: ۱۲۳).

با وجود فواید اجتماعی عدیده مترتب بر میزان بالای سرمایه اجتماعی، پژوهش در موضوع ارتقای سرمایه اجتماعی و راهبردهای سرمایه‌گذاری در آن نابالغ و توسعه‌نیافته است (اشتول و هوگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳ و کریشنا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). تعداد مقالات و کتاب‌هایی که در موضوع تولید سرمایه اجتماعی به‌بحث پرداخته‌اند، مطلقاً قابل مقایسه با نوشته‌هایی نیست که توصیف و تبیین سرمایه اجتماعی و یا بیان تأثیر آن بر متغیرهای اجتماعی دیگر را بحث کرده‌اند. هرچند به‌لحاظ منطق تبیین پدیده‌های اجتماعی، انتظار می‌رود شناخت تبیینی حاصل از انبوه بررسی‌های صورت‌گرفته در حوزه‌های مختلف علوم اجتماعی طی چند دهه گذشته بتواند منتهی به تولید شناخت معطوف به‌تغییر و مسیرهای ارتقای سرمایه اجتماعی در جوامع شود، اما به دلایلی چون محدودبودن فعالیت‌های بین‌رشته‌ای در حوزه سرمایه اجتماعی و یا پیچیدگی پویایی‌های آن در متن شرایط خاص هر جامعه‌ای، هنوز دیدگاه‌های جامعی در توضیح فرایندهای تولید سرمایه اجتماعی رشد پیدا نکرده است.

این در حالی است که امروزه ارتقای سرمایه اجتماعی به هدف قابل‌تحقیق در اسناد توسعه بدل شده است. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به‌عنوان مجموعه‌ای برای بحث موضوعات سیاست‌گذاری در بین حکومت‌های قدرتمندترین ملل دنیا (که نه‌تنها شامل کشورهای از جمله انگلیس، فرانسه، آلمان و آمریکا است بلکه تازه‌واردانی مثل مکزیک و کره جنوبی هم جزء آن هستند) این مفهوم را گسترش داده است. در بانک جهانی عموماً

1. <http://www.Prosperty.com>

2. Stolle & Hooghe

3. Krishna

در قالب برگزاری یک سری کارگاه‌های مشاوره‌ای در اواسط دهه ۱۹۹۰، زمانی که بانک در حال برنامه‌ریزی سیاست‌های توسعه پایدار بود، تبعات سیاستی سرمایه اجتماعی توسعه مورد توجه قرار گرفته است. این ایده‌ها در برنامه‌های فقرزدایی این بانک که بر توسعه مبتنی بر اجتماع محلی، مشارکت گروهی محله در تصمیم‌گیری، ظرفیت‌سازی در سازمان‌های محلی و انتخاب پروژه‌هایی که پاسخگوی تقاضاهای محلی هستند، به کار گرفته شده است (فیلد، ۱۳۸۸: ۱۹۴).

نوشتر حاضر می‌کوشد تا از منظر راهبردی به موضوع سرمایه اجتماعی در کشور بپردازد. با توجه به اینکه هر توصیه‌ای در ارتقای سرمایه اجتماعی لاجرم بر دریافتی از چیستی و چرایی سرمایه اجتماعی مبتنی است، ابتدا به بحث در دیدگاه‌های تئوریک رایج در توضیح سرمایه اجتماعی و در ادامه به نتایج تحلیلی پذیرش هر کدام از این دیدگاه‌ها به عنوان مبنایی برای سیاست‌گذاری در ارتقای سرمایه اجتماعی خواهیم پرداخت. در نهایت پس از ارزیابی انتقادی دیدگاه‌های یادشده، ملاحظات نظری، فرصت‌ها، چالش‌ها و راهبردهای ترجیحی ارتقای سرمایه اجتماعی در کشور با تکیه بر یکی از دیدگاه‌های تئوریک مورد اشاره معرفی خواهد شد.

### سرمایه اجتماعی، مفهوم‌شناسی و رویکردهای نظری

برخلاف آنچه از مرور بر تاریخچه اصطلاح سرمایه اجتماعی برمی‌آید، تفکر و اندیشه سرمایه اجتماعی بسیار قدیمی‌تر از کاربرد اولیه این اصطلاح در اوایل قرن بیستم است. ایده اساسی اصطلاح سرمایه اجتماعی در ارزشمند و مثبت قلمداد کردن تعاملات اجتماعی را می‌توان به آرای صاحب‌نظران کلاسیک جامعه‌شناسی برگرداند. لوکا آندریانی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) معتقد است که آدام اسمیت پیش‌تر با تأکید بر اهمیت چگالی شبکه‌ها و انجمن‌های تجاری به عنوان کانال‌های اصلی انتقال شهرت و اعتمادپذیری هر چند در راستای منافع فردی، به شکلی بر نقش پیوندهای اجتماعی صحنه گذاشته است. همچنین آنتونیو ژنوسی<sup>۲</sup> نویسنده ایتالیایی در قرن هیجدهم، توسعه‌نیافتگی ناپل را در مقایسه با سایر مناطق ایتالیا به فقدان اعتماد عمومی<sup>۳</sup> نسبت داده است. جیمز فار<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) نیز در تلاشی دیگر برای

1. Luka Anderiani

2. Antonio Genovesi

3. Fede Pubblica

4. Farr

ردیابی ایده سرمایه اجتماعی در آرای اقتصاددانان سیاسی در قرن نوزدهم، به کسانی چون کارل مارکس، هنری سیگویک<sup>۱</sup>، جان کلارک<sup>۲</sup>، ادوارد بلمی<sup>۳</sup> و به ویژه جان دیویی<sup>۴</sup> اشاره می‌کند که به اهمیت وجه اجتماعی سرمایه پی برده بودند.

به دلیل گسترش کاربرد اصطلاح سرمایه اجتماعی طی دهه‌های اخیر و در حوزه‌های مختلف از یک سو و گستره وسیع ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی در حیات اجتماعی که قادر به تولید خیر جمعی هستند از سوی دیگر، نوعی آشفتگی در تعریف این مفهوم بروز کرده است. در حالی که اصطلاح سرمایه اجتماعی امروزه یک مفهوم بین‌رشته‌ای محسوب می‌شود، در واقع همکاری بین‌رشته‌ای در توضیح و صورت‌بندی این اصطلاح چندان رضایت‌بخش نیست (کاستل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) و به بیان آکچوماک (۲۰۱۱) محققان سرمایه اجتماعی خود از سرمایه اجتماعی بی‌بهره‌اند. به این معنی که محققان سرمایه اجتماعی در رشته‌های مختلف گرایش دارند که آرای صاحب‌نظران خاصی را در زمینه سرمایه اجتماعی در مطالعات خود مبنا قرار دهند و در نتیجه یافته‌های آنان به دلیل منابع نظری متفاوت خصلت تراکمی و هم‌افزایی پیدا نمی‌کند.

در چنین شرایطی اولین گام و مأموریت هر مطالعه‌ای لاجرم باید شناسایی جغرافیای این مفهوم و انتخاب تعریف مطلوب به اقتضای هدف مطالعه باشد. برای این کار مناسب‌ترین روش، مرور طبقه‌بندی‌های صورت‌گرفته از تعاریف یک مفهوم و رویکردهای مختلف در تبیین آن است. در ادبیات موضوع سرمایه اجتماعی تلاش‌های معدودی برای تفکیک رویکردهای مختلف در تعریف و تحلیل این مفهوم صورت گرفته است. فلیکس رکونا<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) سه رویکرد شبکه‌های اجتماعی، مشارکت انجمنی و اعتماد تعمیم‌یافته را و شولر<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۰) سه جریان فکری مرتبط با آرای پیر بوردیو، جیمز کلمن و رابرت پاتنام را در تعریف و تبیین سرمایه اجتماعی تفکیک می‌کنند اما در تقسیم‌بندی سودمندتر و جامع‌تری وولکاک و نارایان (۱۳۸۹) بین چهار رویکرد اساسی به نظریه سرمایه اجتماعی

1. Henry Sidgwick
2. John Bates Clark
3. Edward Bellamy
4. John Dewey
5. Castle
6. Requena
7. Schuller

تفاوت قائل می‌شوند که عبارت‌اند از: رویکرد اجتماع‌گرایی<sup>۱</sup>، رویکرد شبکه‌ای<sup>۲</sup>، رویکرد نهادی<sup>۳</sup> و رویکرد هم‌افزایی<sup>۴</sup>. در ادامه با استفاده و بسط طبقه‌بندی وولکاک و نارایان به‌مرور رویکردهای عمده در تعریف، تحلیل و مداخله در سرمایه اجتماعی می‌پردازیم.

### رویکرد اجتماع‌گرایی

رویکرد اجتماع‌گرایی در نظریه سرمایه اجتماعی، آن را معادل سازمان‌های محلی مانند کلپ‌ها، انجمن‌ها و گروه‌های مدنی می‌داند. به‌باور طرفداران این رویکرد که شمار و چگالی گروه‌های انجمنی را شاخص سرمایه اجتماعی قلمداد می‌کنند، سرمایه اجتماعی امری فی‌نفسه سودمند بوده و هر چه میزان آن بیشتر باشد، تأثیر آن بر رفاه اجتماع بیشتر خواهد بود. جیمز کلمن (۱۳۷۷)، رابرت پاتنام (۱۳۸۰) و فرانسیس فوکویاما<sup>۵</sup> (۱۳۷۹ و ۲۰۰۲) سه صاحب‌نظر و مدافع جدی این رویکرد محسوب می‌شوند.

طرفداران این رویکرد به سرمایه اجتماعی، آن را یک امکان ساختاری برای تسهیل عمل جمعی قلمداد می‌کنند. بنابراین از این منظر سرمایه اجتماعی بیشتر یک خیر عمومی و دارایی جمعی محسوب می‌شود که همگان در فواید آن شریک هستند. به‌علاوه وجه متمایز این دیدگاه در تأکید بر نقش فرهنگ و نظام ارزشی در تولید سرمایه اجتماعی است. در جامعه‌ای که این هنجارها و فرهنگ مشارکت مدنی خواه به‌دلیل تربیت تاریخی و یا فعالیت نهادهای مدنی شکل گرفته است و به‌شکل مؤثری در تسهیل کنش جمعی همکارانه بین اعضای جامعه عمل می‌کنند، سرمایه اجتماعی موجب تولید آثار و فواید سیاسی که عمدتاً در سطح نهاد سیاسی و حکمرانی است، خواهد شد. اما در جوامعی که سنت نیرومندی از روابط متقابل و هنجارهای مقوم همکاری و فعالیت‌های داوطلبانه وجود ندارد، استقرار، اعمال و تحکیم حاکمیت مبتنی بر حقوق شهروندی و آزادی‌های مدنی با دشواری‌های زیادی مواجه خواهد بود.

پاتنام یکی از جدی‌ترین مدافعان این دیدگاه در فصل آخر کتاب بولینگ تک‌نفره در جمع‌بندی راهکارهای توسعه سرمایه اجتماعی چنین نتیجه می‌گیرد که تصمیم‌گیری درباره اینکه چگونه می‌توان سرمایه اجتماعی را به‌وجود آورد ساده نیست. در عین حالی که

1. Communitarian Approach
2. Network Approach
3. Institutional Approach
4. Synergy Approach
5. Fukuyama

ممکن است این کار در نتیجه یک بحران ملی ملموس مثل جنگ یا فاجعه طبیعی تسهیل شود (پاتنام، ۲۰۰۰، به نقل از فیلد، ۱۳۸۸: ۱۹۵). فوکویاما نیز با عباراتی مشابه بر نقش تفاوت‌های فرهنگی در عملکرد سیاسی جوامع در جایی که به فواید مثبت برخورداری از سرمایه اجتماعی مربوط است، اشاره می‌کند. با توجه به ماهیت جمعی، تاریخی و فرهنگی سرمایه اجتماعی در تعریف سرمایه اجتماعی، هر دو صاحب‌نظر در امکان رشد سرمایه اجتماعی تردید دارند و در واقع از هستی‌شناسی آنها در باب سرمایه اجتماعی، برنامه منسجمی در مورد فرایندهای دقیق منتهی به تولید سرمایه اجتماعی استخراج نمی‌شود. بخشی از امتناع سرمایه‌گذاری در این منبع اجتماعی از نگاه دیدگاه اجتماع‌گرایی از خصلت داوطلبانگی سرمایه اجتماعی و تناقض این خصلت با کنش سیاست‌گذارانه دولت‌ها ناشی می‌شود. بدیهی است اگر سنت‌های مشارکت و اعتماد در متن زندگی انجمنی و گروه‌های داوطلبانه رشد پیدا کرده و متجلی می‌شوند، هر گونه مداخله‌ای در عملکرد این نهادها به خدشه‌دار شدن استقلال و آزادی عمل آنها منجر شده و در نتیجه کارکردهای آنها در انتقال اطلاعات و مهارت‌ها و تمهید فضایی برای تمرین شهروندی محقق نخواهد شد.

### رویکرد شبکه‌ای

در مقابل رویکرد اجتماع‌گرایی که تأکید آن بر خیر عمومی و منافع جمعی به‌عنوان ویژگی‌های سرمایه اجتماعی بود، در رویکرد شبکه‌ای، سرمایه اجتماعی کالایی فردی است و به سرمایه‌گذاری افراد در روابط اجتماعی و در اختیار قرار گرفتن منابع موجود در این روابط برای کسب بازده و سود مورد انتظار اطلاق می‌گردد. تعریف شبکه‌ای سرمایه اجتماعی بر منابع و ابزار موجود در داخل شبکه‌های اجتماعی تأکید می‌کند. بر اساس این تعریف دسترسی به پیوندهای اجتماعی متنوع و با میزان استحکام متفاوت، دسترسی به منابع حمایتی متنوع را ممکن می‌سازد (باستانی و دیگران، ۱۳۸۷: ۵۶).

تمرکز این دیدگاه بر استفاده از سرمایه اجتماعی به‌وسیله افراد است و اینکه افراد چگونه به منابع جای گرفته در شبکه‌ها دست می‌یابند و از آن برای به‌دست آوردن سود و بازده در کنش‌های ابزاری (مانند یافتن شغل بهتر) و محافظت از بازده در کنش‌های اظهاری استفاده می‌کنند. از نقطه‌نظر تحلیلی دو مسئله در این دیدگاه حائز اهمیت هستند؛ چگونگی سرمایه‌گذاری افراد در روابط اجتماعی و چگونگی در اختیار قرار گرفتن

منابع جای گرفته در این روابط توسط افراد جهت کسب سود (باستانی و صالحی هیکویی، ۱۳۸۶). این امر تابع ویژگی‌های شبکه یعنی خصوصیات ساختی، مانند اندازه، تراکم، ترکیب، خصوصیات تعاملی مانند شیوه تماس، فراوانی تماس، صمیمیت، دوام رابطه و خصوصیات کارکردی مانند انواع حمایت‌هاست. محققانی چون پیر بوردیو (۱۳۹۰)، رولان بارت<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، الجاندرو پورتس<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، نان لین<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، سرمایه اجتماعی را از این منظر تعریف و تبیین کرده‌اند.

دیدگاه شبکه‌ای منبع سرمایه اجتماعی را در جامعه مدنی جستجو می‌کند. از این حیث دارای وجوه مشترک زیادی با دیدگاه اجتماع‌گرایی است. در نزد طرفداران این دیدگاه روابطی که در شبکه‌های مدنی ایجاد می‌شود باعث تشکیل هویت شرکت‌کنندگان و به‌رسمیت شناختن آنها به‌عنوان عضوی از یک رابطه، افزایش جریان اطلاعات بین مردم، برجسته کردن عضویت فردی دیگران در یک رابطه و اعتبار اجتماعی توأم با آن و اعمال نفوذ بر دیگرانی که خارج از انجمن هستند شده و از این طریق منابع سرمایه اجتماعی را فراهم می‌سازد (چلبی و مبارکی، ۱۳۸۴: ۶). همچنین تصور می‌شود عضویت در سازمان‌های داوطلبانه باعث می‌شود شهروندان عادت‌های اجتماعی نظیر اعتماد، معامله به‌مثل، انسجام و همکاری را یاد بگیرند و در نهایت این یادگیری ایشان را وارد عرصه عمومی می‌سازد. در سطح جمعی نیز این شبکه‌های اجتماعی دیدگاه‌های افراد را نمایندگی کرده و به حاکمان می‌رساند و از این طریق مشارکت اجتماعی را تقویت می‌کند (غفوری و جعفری، ۱۳۸۷: ۲۲۰ و پورمحمدی و دیگران، ۱۳۸۹). شبکه‌های اجتماعی غیر از نقش واسطه‌گری و جلب مشارکتی که دارند، ابزار آگاهی‌بخشی نیز هستند. احساس تعلق نسبت به حاکمیت و نظام اجتماعی را نیز تقویت می‌کند و منظم کردن خواسته‌های مردم را نیز انجام می‌دهند. همین منظم‌شدن خواسته‌های مردم و دسته‌بندی کردن و تقلیل دادن آنها در اولویت‌هایی مشخص سبب تأثیر بر کیفیت منازعه سیاسی و رقابت برای منابع کمیاب نیز می‌شود.

از این منظر شکل‌گیری سرمایه اجتماعی منوط به حل مسائل مترتب بر کنش جمعی و تولید خیر عمومی است. به‌طور کلی تولید سرمایه اجتماعی به‌عنوان یک خیر عمومی دارای دو دشواری اساسی است:

1. Ronald Burt
2. Alejandro Portes
3. Non Lin

۱. سرمایه‌گذاری نامکفی<sup>۱</sup>، به این دلیل که یک فرد از همه منافع مترتب بر سرمایه‌گذاری او در سرمایه اجتماعی نمی‌تواند بهره‌مند شود.
۲. ابهام در ترجیحات افراد، این مسئله به اعتماد تعمیم‌یافته ارتباط دارد. تصمیم مبتنی بر اعتماد بدون اطلاع کامل در مورد نوع رفتار فردی که به او اعتماد شده است، اخذ می‌شود. به‌علاوه پایش تحقق توافقات به‌معنی نقض اصل سرمایه است (هرروس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴: ۲۳).

از این دیدگاه، توسعه ساختارهای افقی به‌دلیل اینکه در آنها اطلاعات به‌عنوان مهم‌ترین منبع تولید اعتماد در شبکه‌ها، به‌سهولت تولید و منتقل می‌شود، نقش کلیدی در افزایش سرمایه اجتماعی دارند. در عین حال تکرار رفتارهای حاکی از اعتماد در شبکه‌های اجتماعی افقی به‌غلبه بر موانع شکل‌گیری اعتماد منتهی می‌شود. رفع معضل سواری مجانی از طریق استقرار نظامی از نظارت و تنبیه و تشویق از مهم‌ترین راهبردهای استقرار شبکه‌های مولد سرمایه اجتماعی قلمداد می‌شود. بنابراین به‌طور کلی مدیریت ساختاری شبکه‌ها و رفع موانع شکل‌گیری یا سوءعملکرد این شبکه‌ها در عدم توفیق آنها در جلب مشارکت و تحقق عمل جمعی از مهم‌ترین اولویت‌های طراحی راهبردهایی برای ارتقای سرمایه اجتماعی است.

### رویکرد نهادی

از منظر نهادی، سرمایه اجتماعی ویژگی نوع خاصی از عملکرد نهادهاست که با تأثیر بر نظام‌های انگیزش، بر دایره انتخاب‌های افراد تأثیر می‌گذارد و هزینه‌های مبادلاتی در فعالیت‌ها را کاهش می‌دهد. بنابراین مطالعه آن بدون توجه به نقش آن در تعیین انتخاب‌ها و گزینش‌های افراد و سازمان‌ها بی‌فایده است (آذری، ۱۳۸۴: ۲۱). به‌عبارت دیگر در رویکردهای پیشین، سرمایه اجتماعی خواه به‌شکل دارایی و خیر عمومی و یا به‌شکل دارایی فردی به‌عنوان یک متغیر مستقل مورد توجه قرار می‌گیرد. اما جذابیت سرمایه اجتماعی برای رویکرد نهادی از وجه وابسته‌بودن آن به ترتیبات نهادی خاصی است که میزان و کیفیت سرمایه اجتماعی را در یک جامعه تحت تأثیر قرار می‌دهد. استدلال طرفداران این رویکرد این است که خود ظرفیت گروه‌ها برای پابندی به‌نفع

1. Underinvestment

2. Herreros

جمعی، وابسته به کیفیت نهادهای رسمی است که تحت نظارت آنها قرار می‌گیرند (وولکاک و نارایان، ۱۳۸۹). این دیدگاه در تعریف سرمایه اجتماعی از موضع اجتماع‌گرایی متأثر است و سرمایه اجتماعی را یک دارایی جمعی متجلی در جامعه مدنی و نظامی از روابط و هنجارهای تسهیل‌کننده کنش جمعی در حوزه‌های مختلف تعریف می‌کند، اما در تحلیل و نظریه‌پردازی این مفهوم مسیر دیگری را در پیش می‌گیرد و مدعی است که ماندگاری شبکه‌های اجتماعی و جامعه مدنی تا اندازه زیادی نتیجه محیط نهادی، حقوقی و سیاسی است.

رویکرد نهادگرایی در نقد راهبردهای پیشنهادی رویکردهای پیشین در توسعه سرمایه اجتماعی بر نقش دولت و نهادهای دولتی و به‌طور کلی ترتیبات نهادی تأکید می‌کند. موضوع دخالت دولت در سرمایه اجتماعی در دو رویکرد پیشین بیشتر از این ناحیه مطرح می‌شود که می‌تواند تولید سرمایه اجتماعی را تسهیل یا محدود کند. اما از منظر نهادگرایی سرمایه اجتماعی در هر جامعه‌ای مستقیماً محصول عملکرد حاکمیت و نهادهای رسمی است و تفاوت جوامع مختلف در برخورداری از سرمایه اجتماعی را جز به کمک ویژگی‌ها و ساختار سیاسی حاکمیت نمی‌توان توضیح داد.

در رهیافت نهادمحور، نهادهای موجود در جامعه عامل اصلی ایجاد و تخریب اعتماد محسوب می‌شوند. در این رهیافت، تأکید اصلی بر نهادهای کارآمد است که به‌واسطه کارآمدی و عدالت خود، قراردادهای بین افراد را تضمین می‌کنند و خیانت‌کنندگان به قراردادهای مجازات می‌نمایند. از این‌رو افراد به این نتیجه می‌رسند که سایر شهروندان به‌خاطر وجود نهادهای قانونی کارآمد، به‌اعتماد آنها خیانت نمی‌کنند و بنابراین قابل اعتماد هستند (منصوریان و قدرتی، ۱۳۸۸).

از این منظر دولت نقش کلیدی در رفع مسائل مترتب بر عمل جمعی و تولید خیر عمومی مانند سواری مجانی و معضل املاک مشاع<sup>۱</sup> دارد. ویژگی‌های دولت‌ها مانند عملکرد نهادی و کارآمدی، میزان قابل اعتماد بودن مقامات دولتی و... بیشتر از سیاست‌های مستقیم آنها در تولید یا زوال سرمایه اجتماعی تأثیرگذار است. فساد دستگاه حکومت از طریق کاهش اطمینان شهروندان به توانایی دولت در تضمین توافقات جامعه مدنی مانع توسعه سرمایه اجتماعی می‌شود. بدین ترتیب اعتماد به دولتمردان به افزایش اعتماد بین شخصی و تعمیم‌یافته منجر می‌شود. فرصت‌هایی که دولت‌ها برای نهادینه کردن صورت‌های زندگی

انجمنی فراهم می‌کنند از جمله سازوکارهای دیگری است که بر سرمایه اجتماعی تأثیر می‌گذارند. بهبود وضعیت رفاهی و شرایط زندگی که تأثیر آن در مطالعات زیادی بر افزایش مشارکت اجتماعی تأیید شده است، مستقیماً تابع سیاست‌های رفاهی و توسعه‌ای اتخاذ شده توسط دولت‌ها و سرمایه‌گذاری در بخش عمومی است.

دولت‌ها از طریق برجسته کردن نقش و کیفیت نهادهای نظارتی، عملکرد نخبگان سیاسی و ماهیت انتظاراتی که از شهروندان دارند بر امکان رشد سرمایه اجتماعی تأثیر می‌گذارند. کوتاه سخن آنکه در این رویکرد، وضعیت سرمایه اجتماعی در جامعه تابع ظرفیت دولت و نهادهای دولتی برای جلب اعتماد شهروندان و فراهم کردن فضای فعالیت آزادانه نهادهای جامعه مدنی و عملکرد مؤثر در راستای منافع عمومی جامعه است. اعتماد اجتماعی تعمیق‌یافته در جامعه محصول گزارش‌هایی است که افراد در ارتباطات مداوم خود با شبکه‌ها و نهادهای رسمی و بر اساس تجربیات خود به حافظه جمعی جامعه و گروه‌های اجتماعی منتقل می‌کنند (فاضلی و اشتیاقی، ۱۳۹۱).

### رویکرد هم‌افزایی

رویکرد هم‌افزایی در تحلیل چیرستی و چرایی سرمایه اجتماعی تلاش می‌کند کاستی‌های تأکید یک‌جانبه بر وجوه نهادی و شبکه‌ای سرمایه اجتماعی و یا به عبارت دیگر وجوه فردی و جمعی آن را از طریق ارائه تعریفی از این اصطلاح رفع کند که ابعاد نهادی و شبکه‌ای و همچنین سازمان رسمی و غیررسمی سرمایه اجتماعی را در کنار هم قرار دهد. در این رویکرد سرمایه اجتماعی ذخیره شبکه‌های رسمی و غیررسمی است که افراد برای تولید و تخصیص خدمات و کالاها مورد استفاده قرار می‌دهند (رز، ۱۹۹۸). دیدگاه هم‌افزایی که تلفیق‌گر سایر دیدگاه‌ها درباره سرمایه اجتماعی است بر ائتلاف حرفه‌ای و پویا و روابط درون و میان بوروکراسی دولتی و بازیگران متعدد جامعه مدنی تأکید می‌کند. حکومت‌ها، شرکت‌ها و گروه‌های مدنی هر یک می‌توانند در تحقق توسعه پایدار اثرگذار باشند و هیچ یک به تنهایی صاحب تمامی منابع نیست. نهادهای کلان محیط را برای عملکرد نهادهای خرد فراهم می‌کنند و نهادهای خرد نیز به نوبه خود به پایداری و ثبات نهادهای کلان کمک می‌کنند. معیارهای اساسی تعامل موفق بین این دو سطح

از نهادها ارزش‌ها، هنجارهای مشترک و اعتماد است (سراج‌الدین و گروتارت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). ویژگی مهم این دیدگاه توجه به امکان تعامل مطلوب بین سرمایه اجتماعی در سطح سازمان‌های رسمی و غیررسمی است. این ایده ریشه در موقعیت‌مندی سرمایه اجتماعی و اقتصاد سیاسی مورد نظر کلمن در تمرکز بر ارتباط این شبکه‌ها با تولید کالاها و خدمات در موقعیت‌های خاص دارد. عامل تعیین‌کننده در پویایی‌ها و کارکردهای سرمایه اجتماعی، ماهیت سیستمی است که در آن سرمایه اجتماعی را مطالعه می‌کنیم. ریچارد رز بر تفاوت بین سرمایه اجتماعی در یک جامعه مدرن دارای سازمان رسمی قوی و نیرومند مبتنی بر قانون و یک جامعه سنتی دارای تجربه سازمانی ضعیف و ساختارهای ناکارآمد تأکید می‌کند. به‌باور او در حالی که شبکه‌های غیررسمی روابط در جامعه مدرن به کمک عملکرد بوروکراسی می‌آیند در جامعه سنتی موجب بروز فساد و تشدید ناکارآمدی و تشکیل باندهای سوءاستفاده از منابع رسمی می‌شوند. در یک سیستم ضدمدن، سازمان‌های رسمی نمی‌توانند عملکردی مشابه سازمان‌ها در یک جامعه مدرن داشته باشند. در این سازمان‌ها قواعد از طریق رشوه و روابط شخصی مورد تخطی قرار گرفته و نقض می‌شوند. چنین سیستمی نیمه‌شفاف و یا غیرشفاف است و قانون بیشتر دستاویزی برای انعطاف‌ناپذیری یا رانت‌خواهی است تا هدایت رفتارها. نتیجه چنین وضعیتی عدم تعین و ابهامی است که بر محاسبات و انتظارات سایه می‌افکند و استفاده از روابط غیررسمی برای تأمین منافع شخصی و گروهی و بوروکراسی‌زدایی از سیستم است. رز استقرار چنین تعاملی بین سازمان‌های رسمی و غیررسمی را در جامعه روسیه با استفاده از داده‌های پیمایشی تأیید کرده و آن را به تجربه و میراث کمونیسم ارتباط می‌دهد. یک جامعه اقتدارگرا مملو از سازمان‌هایی است که در پی تدارک تسلیم و پذیرش از اوامر رژیم هستند. در واقع آنها بیش از اندازه سازماندهی شده‌اند تا از دستورات بوروکراتیک و اجبار ایدئولوژیک برای وادار کردن مردم به انجام کارهایی که مطلوب رژیم است استفاده کنند. اما آنها در عین حال بوروکراسی‌زدایی نیز شده‌اند به این معنی که پیرامون آنها شبکه‌های غیررسمی شکل می‌گیرد که افراد برای تأمین منافع خود ناگزیر از حضور و استفاده از آنها هستند (رز، ۱۹۹۸).

نظریه هم‌افزایی سه وظیفه اصلی را برای نظریه‌پردازان، پژوهشگران و سیاست‌گذاران پیشنهاد می‌کند. نخست، شناختن ماهیت و میزان روابط اجتماعی، نهادهای رسمی و

تعامل بین آنها که یک اجتماع معین را می‌سازد. دوم بسط راهبردهای نهادی بر پایه فهم روابط اجتماعی به‌ویژه سرمایه اجتماعی پیوندی در جامعه و اجتماع محلی. سومین وظیفه، تشخیص شیوه‌ها و ابزارهایی که از طریق آنها تظاهرات منفی سرمایه اجتماعی مانند فرقه‌گرایی، انزواگرایی و فساد به‌وجود می‌آیند. به عبارت دیگر، چالش انتقال از وضعیت‌هایی که در آنجا سرمایه اجتماعی محلی، معادل نهادهای رسمی ضعیف، خصومت‌آمیز یا بی‌تفاوت است به وضعیتی که در آن هر دو عرصه یکدیگر را تکمیل می‌کنند (اکبری، ۱۳۸۵: ۱۴۹). این رویکرد تلاش می‌کند تا توصیه‌های دو دیدگاه شبکه‌ای و نهادی را برای بهبود سرمایه اجتماعی ترکیب کند. ظرفیت جامعه برای کنش جمعی و عملکرد دولت دو عنصر و مؤلفه کلیدی این رویکرد برای توضیح نقش احتمالی سرمایه اجتماعی در توسعه محسوب می‌شوند. در جوامعی که از حاکمیت خوب و سطوح متعالی سرمایه اجتماعی بین‌گروهی بهره دارند، دولت و جامعه مکمل یکدیگرند و موفقیت اقتصادی و نظم اجتماعی محتمل‌الوقوع است. ولی هنگامی که سرمایه اجتماعی یک جامعه عمدتاً نصیب گروه‌های اولیه اجتماعی شود، که با یکدیگر ارتباط ندارند، گروه‌های قدرتمندتر به‌بهای به‌حاشیه‌راندن گروه‌های دیگر بر دولت چیرگی می‌یابند. بنابراین چالش تولید سرمایه اجتماعی به الگوی تعریف ارتباط بین نهادهای رسمی و گروه‌های اجتماعی مربوط است. به‌میزانی که الگوی این تعامل به بیان پیتز اوانز<sup>۱</sup> بر تکمیل‌کنندگی<sup>۲</sup> و اتکا<sup>۳</sup> مبتنی باشد، امکان استفاده از فواید سرمایه اجتماعی بیشتر است. منظور از تکمیل‌کنندگی روابط حمایتی دوطرفه بین کنشگران بخش دولتی و خصوصی است و نمونه روشن آن چارچوب‌های قانونی‌ای است که از حق ایجاد تشکل دفاع می‌کنند و نمونه دیگر آن اتاق‌های بازرگانی است که موجبات تسهیل مبادله بین اصناف اجتماعی و گروه‌های تجاری را فراهم می‌کنند. منظور از اتکا، ماهیت و گستره پیوندهایی است که در بین شهروندان و مقامات دولتی برقرار می‌شود. مثال‌های کلاسیک در این باره را می‌توان از آبیاری گرفت که در آن دون‌پایه‌ترین متصدیان مسئول آبیاری از اجتماعی هستند که به آن خدمات ارائه می‌شود. این متصدیان در بطن روابط اجتماعی محلی قرار دارند و در نتیجه زیر فشار جامعه واقع می‌شوند تا وظایف را برعهده گرفته و پاسخگو باشند (وولکاک و نارایان، ۱۳۸۹: ۵۵۰).

1. Peter Evans

2. Complementarity

3. Embeddedness

راهبردهای متأثر از این دیدگاه به دلیل تأکید همزمان بر ویژگی‌های نهادی و عملکردی دولت و همچنین ویژگی شبکه‌های اجتماعی از حیث درون گروهی و یا برون گروهی بودن و در نهایت الگوی ارتباط و تعامل این دو از امتیازات مهمی به نسبت توصیه‌های سه دیدگاه پیشین در خصوص ارتقای سرمایه اجتماعی برخوردارند. این دیدگاه برای توضیح نقش سرمایه اجتماعی در بهبود عملکرد جوامع چندفرهنگی و چندقومی که همواره خطر مصادره گروهی منافع و امتیازات موجود در دسترسی به نهادهای دولتی وجود دارد، بسیار کارآمد است. به بیان دیگر از این منظر می‌توان بی‌رمق بودن سرمایه اجتماعی را برای تولید خیر عمومی و منافی که همه گروه‌های اجتماعی را دربرگیرد بهتر توضیح داد.

### ملاحظات نظری مدیریت سرمایه اجتماعی

با توجه به مسائلی که در باب تعریف و تئوری‌پردازی این مفهوم بین‌رشته‌ای گفته شد، روشن است که استفاده مؤثر از آن به عنوان موضوع سیاست‌گذاری منوط به آن است که پیش‌تر ملاحظات مترتب بر اثربخشی سرمایه اجتماعی در تأمین انتظارات توسعه‌ای شناسایی شده باشد و سپس به یک مفهوم در متن سیاستی تبدیل شود. این ملاحظات در کوشش‌های نظری محققان سرمایه اجتماعی و مطالعات تجربی پیرامون این موضوع برای تحلیل پویایی‌های سرمایه اجتماعی در متن شرایط اقتصادی و اجتماعی متفاوت ریشه دارند. در واقع این ملاحظات، به شرایط و ضرورت‌هایی در امر مداخله در سرمایه اجتماعی ارتباط دارند، که بر پایه بینش‌های نظری و مطالعات تجربی متعدد، در اثربخشی برنامه‌های ارتقای سرمایه اجتماعی مؤثر هستند. توجه به این ملاحظات موجب تنظیم رویه‌هایی در بهبود سرمایه اجتماعی می‌شود که همزمان بر بینش‌های نظری حاکم بر توسعه سرمایه اجتماعی از یک سو و شرایط محیطی و متن اجتماعی اعمال سیاست‌ها از سوی دیگر منطبق هستند. در ادامه به دو گروه از ملاحظات در هدف‌گذاری و تعیین استراتژی برای ارتقای سرمایه اجتماعی اشاره می‌کنیم.

### هدف‌گذاری در سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی

اولین و مهم‌ترین گزاره در ارتباط با هدف‌گذاری سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی توجه به این موضوع است که تولید سرمایه اجتماعی یا دستیابی به میزان خاصی از آن هرگز نمی‌تواند به عنوان هدف سیاست‌گذاری انتخاب شود. سیاست‌های ارتقای سرمایه

اجتماعی با توجه به ماهیت این پدیده، باید باید معطوف به فراهم کردن شرایط و لوازمی باشند که شکل گیری سرمایه اجتماعی را تسهیل می کنند. بدین منظور لازم است توصیف و تبیین دقیقی از میزان های انواع مختلف سرمایه اجتماعی در اختیار داشته باشیم. همان گونه که پیش تر بحث کردیم، سرمایه اجتماعی در تعاملات جمعی معطوف به اهداف سازنده تجلی پیدا می کند و دارای انواع درون گروهی، برون گروهی و عمودی است. نوع درون گروهی سرمایه اجتماعی بر روابط بین افراد دارای آشنایی قبلی، نوع برون گروهی بر روابط بین افراد غریبه با یکدیگر و نوع عمودی به روابط بین افراد واقع در سطوح مختلف سلسله مراتب و قدرت مبتنی است. به علاوه نوع و میزان انواع سرمایه اجتماعی در هر جامعه ای به واسطه عوامل مختلف محیطی تعیین یافته است. به عبارت دیگر وضعیت سرمایه اجتماعی جامعه در هر زمانی متأثر از شرایط مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی از یک سو و ارتباط نهادهای که بین سرمایه اجتماعی با سایر انواع سرمایه یعنی اقتصادی، فرهنگی و سیاسی<sup>۱</sup> از سوی دیگر وجود دارد، دچار تعیین یافتگی و پایداری است. بر اساس آنچه گفته شد اهدافی چون تسهیل ارتقای سرمایه اجتماعی، ایجاد انسجام و انطباق بین ابعاد مختلف سرمایه اجتماعی، رفع نابرابری در توزیع سرمایه اجتماعی و باز توزیع آن، کاهش تبعات منفی سرمایه اجتماعی به عنوان اهداف مدیریت سرمایه اجتماعی باید به تناسب توصیفی که از وضعیت سرمایه اجتماعی در یک جامعه به دست می آید، به عنوان اهداف و سیاست های اصلی انتخاب شوند. بنابراین اولین گام در هدف گذاری سیاست های ارتقای سرمایه اجتماعی شناسایی دقیق وضعیت جامعه از حیث برخورداری از انواع سرمایه و عوامل محیطی و سرمایه ای تعیین بخش است.

توجه به ویژگی فرایندی بودن سرمایه اجتماعی نیز تبعات مفیدی برای هدف گذاری سیاست های سرمایه اجتماعی دارد. سرمایه اجتماعی پدیده ای فرایندی است. سرمایه اجتماعی بر خلاف سرمایه های فیزیکی و انسانی، از منابعی که افراد یا گروه ها در دست دارند تشکیل نمی شود بلکه فرایندی از تعاملات اجتماعی است که به نتایج سازنده ای منتهی می شود. بنابراین به جای اینکه در سطح خاصی از تحلیل (فرد، گروه، جامعه) قرار گیرد، در بین این سطوح ایجاد شده و عمل می کند. تغییر پذیری، مشروط بودن و زمینه مندی این فرایند تغییر سرمایه اجتماعی را پیچیده تر می کند. هر چند فرایندهای

۱. موضوع انباشت، برهم کنش، تبدیل و باز تولید انواع سرمایه در ارتباط با یکدیگر توسط بوردیو مورد بحث قرار گرفته است (ر.ک. بوردیو، ۱۳۸۰).

مؤثر و مرتبط سرمایه اجتماعی در هر زمینه‌ای قابل شناسایی است اما مراحل تقویت روابط اجتماعی که طی آن سرمایه اجتماعی به نتایج سودمندی برای یک گروه منتهی می‌شود، الزاماً برای تولید سرمایه اجتماعی برای گروه دیگری مؤثر نیست. در واقع برای تحلیل امکان مداخله در سرمایه اجتماعی باید به این سؤال جواب داد که ارتباطات اجتماعی در سطوح (فرد، گروه، جامعه) و اشکال مختلف (درون گروهی، برون گروهی و عمودی)، چگونه و طی کدام مراحل به یکدیگر مرتبط شده و چگونه می‌توان بر موانع شکل‌گیری و تبدیل آنها به روابط اجتماعی در سطوح و انواع دیگر تأثیر گذاشت. شناخت و توصیف سرمایه اجتماعی با توجه به ویژگی فرایندی بودن آن نیز به ما در هدف‌گذاری مؤثر سیاست‌ها کمک می‌کند. تعیین اینکه در مراحل مختلف تبدیل انواع سرمایه‌های درون گروهی، برون گروهی و عمودی، کدام موانع از حیث ساختاری و یا هنجاری عمل می‌کنند که فرایند تولید سرمایه اجتماعی را با مشکل مواجه می‌کنند، بخشی از شناخت مورد نیاز برای هدف‌گذاری سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی است.

یکی دیگر از بینش‌های مفید در هدف‌گذاری سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی، موضوع ترکیب سرمایه اجتماعی است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد سرمایه اجتماعی دارای دو بخش ساختی (شبکه‌های اجتماعی) و هنجاری (اعتماد، آگاهی و هنجارهای مقوم همکاری و روابط متقابل) است. عناصر و مؤلفه‌های یادشده در تعامل با یکدیگر می‌توانند فواید مورد انتظار از سرمایه اجتماعی را تولید کنند. به عبارت دیگر هیچ‌کدام از آنها به تنهایی قادر به رقم‌زدن آثار مثبتی نیستند که گفته می‌شود برخورداری از سرمایه اجتماعی برای یک جامعه به همراه دارد. در نتیجه یکی دیگر از شناخت‌های لازم برای هدف‌گذاری مؤثر سیاست‌ها در این زمینه، بررسی میزان انطباق میزان‌های دو بخش ساختی و هنجاری سرمایه اجتماعی و عوامل موجب عدم انطباق احتمالی آنهاست. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که مؤلفه‌های ساختی و هنجاری سرمایه اجتماعی ممکن است در مسیرهای متفاوتی تحول پیدا کنند و عدم انطباق این دو مؤلفه در بررسی‌های زیادی تأیید شده است. مثال نوعی این وضعیت‌ها را می‌توان جوامعی برشمرد که در آنها به دلایل زیادی، شبکه‌های اجتماعی شکل گرفته‌اند اما هنجارهای مشارکت و همکاری در آنها ضعیف است و یا جوامعی که هنجارهای تعامل و اعتماد به دلایل فرهنگی نیرومند هستند اما ساختارهای شبکه‌ای موجود به دلیل ویژگی‌هایی که دارند (به عنوان مثال وابستگی سازمانی و هویتی و یا شکل‌گیری از بالا) قادر نیستند به عرصه‌ای برای بروز

عینی رفتارهای تعاملی متأثر از نظام هنجاری یادشده تبدیل شوند. بدین ترتیب یکی از اهداف سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی باید ایجاد هماهنگی بین این دو بعد ساختی و هنجاری باشد.

مسئله دیگری که توجه به آن در هدف‌گذاری سرمایه اجتماعی اهمیت دارد، مداخله در سرمایه اجتماعی به‌مثابه هدف سیاستی و یا منبع سیاستی است. به‌باور برخی محققان، سرمایه‌گذاری در سرمایه اجتماعی هنگامی مؤثر واقع می‌شود که با آن به‌مثابه هدفی که فی‌نفسه و صرف‌نظر از آثارش، برخورداری جامعه از آن ارزشمند است، برخورد شود (لاندس و پراچیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). این بدان معنی است که برنامه و سیاست‌های مشخصی ارتقای این نوع سرمایه را در دستور کار خود قرار داده و لوازم ارتقای آن را فراهم کنند. در مقابل عده‌ای نیز بر این باورند مطلوبیت اصلی سرمایه اجتماعی در میز سیاست‌گذاری به‌دلیل امکان استفاده از آن به‌عنوان ابزاری برای تحقق اهداف مثبت دیگر و یا تسهیل دستیابی به اهداف سیاستی دیگر است. به این اعتبار سرمایه اجتماعی منبعی است که با سرمایه‌گذاری در آن می‌توان شرایط را برای تحقق طیف وسیعی از اهداف آموزشی، بهداشتی، اقتصادی و سیاسی فراهم کرد. نتیجه و پیامد مهم این بحث در ارتباط با هدف‌گذاری سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی این است که انتخاب هر کدام از این دو رویکرد تبعات مهمی در تعیین استراتژی‌ها و برنامه‌های عملیاتی برجای می‌گذارد.

### تعیین استراتژی در سیاست‌های ارتقای سرمایه اجتماعی

ملاحظات مورد اشاره در هدف‌گذاری ارتقای سرمایه اجتماعی تبعات مستقیمی برای انتخاب استراتژی‌هایی دارند که اهداف طراحی‌شده را محقق کنند. یکی از این ملاحظات از ویژگی زمینه‌مندی و تعیین‌یافتگی سرمایه اجتماعی ناشی می‌شود. بنابراین استراتژی‌های ارتقای سرمایه اجتماعی باید همزمان هم بر خود سرمایه اجتماعی و هم متغیرهای مؤثر بر پایداری آن در متن شرایط اجتماع مورد بررسی متمرکز باشند. لازم است که در طراحی استراتژی‌ها به امکان تأثیرگذاری سلبی و ایجابی بر سرمایه اجتماعی توجه شود.

یکی دیگر از ملاحظات مهمی که در طراحی استراتژی‌های معطوف به‌مداخله در

سرمایه اجتماعی باید مورد توجه قرار گیرد، موضوع سویه‌های تاریک سرمایه اجتماعی و یا پیامدهای منفی توسعه اشکال خاصی از سرمایه اجتماعی است. تقریباً همه صاحب‌نظران نظریه سرمایه اجتماعی به نوعی به این موضوع اشاره کرده‌اند که سرمایه اجتماعی به همان اندازه که می‌تواند کنش جمعی را در تعقیب اهداف جمعی مثبت تحریک و تسهیل کند، می‌تواند به تسهیل کنش جمعی در راستای منافع گروهی و باندی بینجامد. چنین شرایطی به‌ویژه در وضعیت‌هایی که جامعه دچار اشکال نابرابری است و فقدان نهادمندی و حاکمیت قانون فرصت و انگیزه بهره‌برداری از سرمایه اجتماعی را برای دستیابی به اهداف گروهی تشدید می‌کند، بیشتر به چشم می‌خورد. در مواردی نیز بروز آثار منفی سرمایه اجتماعی محصول عدم ترکیب خاص سرمایه اجتماعی است. برای مثال در مواردی که عنصر اعتماد پایین و در مقابل، روابط انجمنی و شبکه‌ای و آگاهی‌ها بالاست، بروز آثار سویه تاریک سرمایه اجتماعی محتمل‌تر است. در عین حال آثار منفی سرمایه اجتماعی می‌تواند پیامد غیرعمدی سیاست‌هایی باشد که در حوزه‌های دیگری اعمال می‌شود. برای مثال سیاست خانه‌سازی بعد از جنگ در انگلیس مبنی بر پاک‌سازی خرابه‌ها و جایگزینی سریع آنها با منازل بهداشتی، جذاب و مقرون به صرفه به این پیامد ناخواسته منتهی شد که نواحی کارگرنشین ارتباطات خود را از دست دادند و به نواحی دورافتاده و منزوی تبدیل شدند (فیلد، ۱۳۸۸: ۲۰۳). بنابراین لازم است استراتژی‌های ارتقای سرمایه اجتماعی با دقت نظر و مراقبت جدی در ارتباط با بروز تبعات منفی سرمایه اجتماعی طراحی شوند.

موضوع دیگری که در طراحی استراتژی‌های ارتقای سرمایه اجتماعی به‌ویژه در مواردی که با آن به‌مثابه ابزاری برای تسهیل مقاصد مطلوب دیگری برخورد می‌شود، این است که سرمایه اجتماعی در چنین وضعیت‌هایی به‌تنهایی قادر به تحقق فواید اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مورد انتظار نیست. به عبارت دیگر سرمایه اجتماعی هنگامی می‌تواند به تسهیل تحقق اهداف اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مورد نظر کمک کند که شرایط مداخله‌گر مختلف برای دستیابی به اهداف یادشده نیز مهیا باشند. باید دقت کرد که سرمایه اجتماعی در خلأ و معجزه‌گونه عمل نخواهد کرد. تأثیرگذاری آن کاملاً منوط به مهیا بودن شرایط محیطی است و از این‌رو استراتژی‌ها در چنین هدف‌گذاری‌هایی باید به‌گونه مشارکتی و با توجه به نقش همه نهادهای مؤثر طراحی شوند.

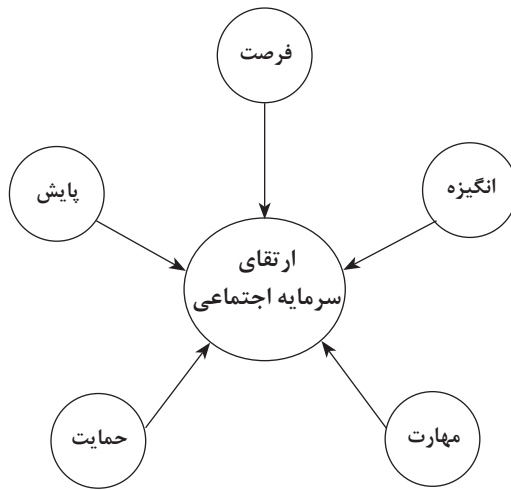
ملاحظه دیگری نیز از ویژگی فرایندی سرمایه اجتماعی ناشی می‌شود. ارتقای سرمایه

اجتماعی امری زمان‌بر و بلندمدت است و ارتقای آن در کوتاه‌مدت ناممکن و یا دست‌کم دشوار است. سیاست‌های مداخله در سرمایه اجتماعی باید بر اساس این ویژگی، دارای پایداری باشند. به این معنی که لوازم و شرایط اجرای آنها در بازه زمانی وسیعی مدنظر قرار گیرد. این امر به‌ویژه هنگامی که با سرمایه اجتماعی نه به‌عنوان ابزار بلکه هدفی ماهیتاً مثبت و سودمند نگریده می‌شود، از اهمیت زیادی برخوردار است.

نکته آخر ضرورت ارزیابی استراتژی‌های ارتقای سرمایه اجتماعی و اطمینان از بروز تغییرات کیفی مؤثر در روابط اجتماعی افراد و گروه‌ها در جامعه است. به دلیل حساسیت مداخله در موضوع سرمایه اجتماعی همواره این امکان وجود دارد که در صورت عدم مراقبت و نظارت کافی، استراتژی‌های اعمال‌شده نتایج معکوسی دربرداشته و حتی به تضعیف سرمایه اجتماعی کمک کند.

### سیاست‌ها و راهبردهای ارتقای سرمایه اجتماعی

در این بخش بر اساس تحلیلی که از ملاحظات راهبردی ارتقای سرمایه اجتماعی مورد اشاره قرار گرفت، به بیان راهکارهای عملیاتی بهبود وضعیت سرمایه اجتماعی در کشور می‌پردازیم. ایده بنیادین راهکارهای ارائه‌شده در نمودار شماره ۲ آمده است. مفروضات و مؤلفه‌های این مدل از منطق کنش جمعی استخراج شده است. مطابق چنین منطقی سرمایه اجتماعی به‌مثابه خیر عمومی محصول نهایی نظام همکاری و تعامل بین کنشگرانی است که عاقلانه منافع فردی خود را در چارچوب منافع جمعی تعقیب می‌کنند. بر این اساس شرایط نهادی مساعد شکل‌گیری سرمایه اجتماعی که موضوع اصلی این نوشتار است باید از مشخصاتی برخوردار باشد که تضمین کند کنشگران از فرصت برابر برخوردارند تا به‌صورت هدفمند، از امکان پایدار مشارکت و تولید منفعت جمعی استفاده کنند. تسهیل شرایط شکل‌گیری سرمایه اجتماعی با این دریافت مستلزم پنج مؤلفه ۱. زمان و فرصت؛ ۲. انگیزه و هدف؛ ۳. مهارت و توانمندی؛ ۴. حمایت و پشتیبانی و ۵. پایش و نظارت است. تأمین پیش‌نیازهای پنج‌گانه در دو سطح نهادی و اجتماعی لازمه توسعه سرمایه اجتماعی است. در ادامه هر کدام از این عوامل را تعریف کرده و پس از تعیین جایگاه و اهمیت آنها در منطق مورد استفاده نوشتار حاضر در تحلیل کنش جمعی، به بیان راهبردهایی می‌پردازیم که بر فراهم شدن و اثربخشی هر کدام از آنها تأثیر می‌گذارند.



نمودار ۱: عوامل تاثیرگذار بر ارتقای سرمایه اجتماعی

### فرصت و زمان

عامل فرصت و زمان به طور ساده اشاره به این موضوع دارد که هم افراد برای پیوستن به شبکه‌های اجتماعی باید از زمان کافی برخوردار باشند و هم شبکه‌های اجتماعی نیز باید از فرصت کافی برای شکل‌گیری و ایفای نقش در جامعه برخوردار باشند. محققان بر این باورند که مشارکت اجتماعی هنگامی مؤثر است که ریشه در کنش‌های آزادانه، آگاهانه و هدفمند داشته باشد. رفتارهای مشارکتی ناشی از عادات، اجبار و اضطراب در دایره تعریف زندگی انجمنی نمی‌گنجند. برای آنکه افراد با آزادی و با قصد تولید منافع جمعی به کنش‌های جمعی و گروه‌های اجتماعی بپیوندند، باید از فرصت و زمان کافی برای فراغت برخوردار باشند. به طور طبیعی افرادی که بخش اعظم وقت خود را صرف تأمین معیشت و یا تحصیل می‌کنند، زمان کافی برای پرداختن به کنش‌های جمع‌گرایانه و انجمنی نخواهند داشت و در نتیجه از همین ناحیه فرصت‌های پیوستن به گروه‌های انجمنی و به تبع آن بهره‌مندی از فواید مشارکت در آنها در جامعه به طور نابرابری توزیع خواهند شد. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که سرمایه اجتماعی نقش مهمی در رفع محرومیت و فقر از گروه‌های اجتماعی دارد، اما دقیقاً همین گروه‌ها به واسطه زندگی معیشتی، فرصتی برای استفاده از این ذخیره اجتماعی ندارند. بنابراین رفع نابرابری در دسترسی به فرصت‌های حیات انجمنی یکی از جدی‌ترین اهداف هر راهبردی برای ارتقای سرمایه اجتماعی باید باشد. از سوی دیگر فرصت شکل‌گیری و فعالیت گروه‌های انجمنی

به‌عنوان محمل کنش جمعی و تولید خیر عمومی به‌واسطه خصلت، کارآمدی و کنشگری دولت و نهادهای رسمی نیز می‌تواند محدود شود. در سطح نهادی، نهادهای رسمی با ویژگی‌هایی چون تصدی‌گری فزاینده، تمرکزگرایی و فقدان شفافیت و سلامت اداری، زمینه و فرصت ساختاری شکل‌گیری رفتارهای داوطلبانه و گروهی را کاهش می‌دهند. فرصت نهادی شکل‌گیری حیات انجمنی تابع میزان باور دولتمردان به جایگاه مشارکت اجتماعی و نهادهای غیررسمی در توزیع قدرت و اهمیت آنها در بهبود امور است. خصلت نهادی ساختارهای رسمی علاوه بر بروز یا ممانعت از شکل‌گیری سرمایه اجتماعی می‌تواند در هدایت سرمایه اجتماعی به‌سوی روابط باندی و گروهی منفی مؤثر باشد.

علاوه بر زمان و فرصت نهادی حیات انجمنی، تمهید و پیش‌بینی فضای اجتماعی برای برقراری ارتباطات بین شهروندان و تولید فرصت‌های روابط گرم و چهره‌به‌چهره بین افراد جامعه نیز به‌نوعی جزو مأموریت‌های دولت و نهادهای رسمی محسوب می‌شود. مدیریت فضایی شهرها و طراحی فضاهای اجتماعی، نقشی کلیدی در توسعه سرمایه اجتماعی دارند. ارزش اجتماعی فضاهای باز شهری، ورزشگاه‌ها، کلوپ‌ها، پارک‌ها و میدان‌ها و به‌طور کلی فضاهای جمعی به‌نقش آنها در امکان‌پذیر کردن برقراری روابط اجتماعی در شهرها است. به‌میزانی که چنین فضاهایی در طراحی سکونت‌گاه‌های انسانی مورد توجه قرار گیرند، فرصت‌های فضایی برقراری ارتباطات و ایجاد سرمایه اجتماعی بیشتر فراهم می‌شود. توسعه زیرساخت‌های ارتباطاتی نوین و گردشگری نیز فرصت‌های تولید سرمایه اجتماعی در جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. کوتاه سخن آنکه ارتقای سرمایه اجتماعی مستلزم آن است که فرصت آن هم به‌لحاظ فردی و هم به‌لحاظ نهادی و فضایی فراهم باشد.

اقداماتی که می‌توانند تولید فرصت‌های تولید سرمایه اجتماعی را به‌لحاظ فردی، نهادی و فضایی بهبود بخشند عبارت‌اند از:

۱. بهبود شرایط اقتصادی و رفاهی خانواده‌ها با تأکید بر گروه‌های محروم و کم‌درآمد برای فراهم‌شدن زمان فراغت و صرف آن در فعالیت‌های اجتماعی.
۲. اعمال سیاست‌های خاص مربوط به بازار کار - مانند الزامات حداقل دستمزد و قوانین مربوط به اخراج ناعادلانه - در راستای رفع موانع معیشتی توسعه زندگی انجمنی.
۳. تأکید بر ضرورت استقرار رویکرد مدیریت مشارکتی در سازمان‌ها و نهادها برای ایجاد ضرورت‌های نهادی توجه به آرای عمومی و نظارت و رضایت افراد جامعه.

۴. کاهش تصدی‌گری دولتی در راستای ایجاد فرصت‌های بیشتر برای عملکرد بخش خصوصی و جامعه مدنی.
۵. طراحی منشور سرمایه اجتماعی سازمان‌ها برای افزایش ارتباطات کارکنان و تعامل مثبت سازمان و مراجعین.
۶. اجرای سیاست‌های اجتماع‌محور در حوزه تأمین مسکن با توجه به نقش کلیدی روابط محله‌ای پایدار در تولید سرمایه اجتماعی جامعه.
۷. تأکید بر ضرورت پیروی طرح‌های نوسازی شهری از الگوی مشارکتی و حفظ بافت‌های اجتماعی برای جلوگیری از تخریب هویت‌های محله‌ای و بافت فرهنگی اجتماعات ساکن در بافت‌های فرسوده و قدیمی.
۸. تأکید بر اهمیت فضاها و باز شهری در ایجاد اختلاط اجتماعی بین گروه‌های مختلف اجتماعی و تشویق روابط همسایگی و الزام طرح‌های شهرسازی و نهادهای مدیریت شهری به تأمین ضرورت‌های فضایی استقرار حیات مدنی در شهرها.
۹. تأکید بر استفاده از ظرفیت فعالیت‌ها، باشگاه‌ها و رویدادهای ورزشی برای افزایش هویت‌پذیری جمعی و ارتباطات اجتماعی.
۱۰. استفاده از یارانه‌های دولتی برای مصارف خانگی و عمومی اینترنت و خدمات مخابراتی برای غلبه بر شکاف دیجیتالی و افزایش دسترسی به شبکه‌ها و اطلاعات، خصوصاً برای فقرا.
۱۱. الزام نهادهای مسئول به تأمین سلامت اجتماعی گروه‌های آسیب‌پذیر و آسیب‌دیده اجتماعی از قبیل معلولان، مبتلایان به بیماری‌های مزمن، سالمندان و... از طریق تسهیل حضور آنان در اجتماع و جبران اجتماعی محدودیت‌های تندرستی.
۱۲. تأکید بر مسئولیت اجتماعی سازمان‌ها و استفاده از این ظرفیت برای فراهم کردن فرصت توسعه فعالیت‌های مدنی و فعالیت گروه‌های داوطلبانه در حوزه فعالیت سازمان‌های مختلف.
۱۳. اهتمام به توسعه امکانات توریستی و گردشگری با اهداف اجتماعی و افزایش تسهیل ارتباطات بین گروه‌های فرهنگی و قومی.
۱۴. پیشگیری از قطبی شدن فضاها و اجتماعی در جامعه به دلیل اتخاذ سیاست‌های تبعیض‌آمیز آموزشی و بهداشتی و توسعه‌ای.
۱۵. استفاده از فرصت مراسم‌ها و جشن‌های ملی و مذهبی برای تقویت ارتباطات

بین افراد و گروه‌های اجتماعی و رفع عوامل مؤثر بر طرد اجتماعی افراد و گروه‌ها در این رویدادها.

۱۶. رفع تعارضات ساختاری برای ممانعت از بروز تنش در درون ساخت رسمی قدرت و تقابل نیروهای اصلی تصمیم‌ساز در راستای افزایش اعتماد نهادی.

۱۷. افزایش رواداری و مدارا در قبال ریسک‌های رفتارهای انجمنی و پیامدهای منفی احتمالی آن از طریق توسعه ایده سرمایه‌گذاری اجتماعی.

۱۸. افزایش نظارت و کنترل بر عملکرد نهادها برای ممانعت از شکل‌گیری فرصت‌های شکل‌گیری شبکه‌های فساد و سوءاستفاده از موقعیت‌های اداری و به‌بیان دیگر سرمایه اجتماعی منفی.

### انگیزه و هدف

سرمایه اجتماعی محصول کنشگری افراد، گروه‌ها و نهادهاست و حتی اگر ایده کلمن را در این موضوع بپذیریم که سرمایه اجتماعی نتیجه ناخواسته کنش‌های تعاملی است، در هر حال این کنش‌ها نیاز به انگیزه و هدف از سوی کنشگران دارند تا به نتایج مورد انتظار منتهی شوند. عامل انگیزه در سرمایه اجتماعی از طریق تعلق خاطر به هنجارهای معطوف به روابط اجتماعی مانند تعاون، صداقت و امانت‌داری از یک‌سو و تسهیل تأمین منافع فردی و گروهی از سوی دیگر تأمین می‌شود. برای اینکه سرمایه اجتماعی در جامعه‌ای تولید شود یا ارتقاء یابد باید همه کنشگران به هنجارهای مقوم و فواید نهایی آن ایمان داشته باشند. در شرایط فقدان چنین انگیزه‌هایی، ظرفیت عمل ساختارهای شبکه‌ای به‌جای آنکه در اختیار تأمین منافع اجتماعی و خیر عمومی قرار گیرد، صرف تأمین منافع فردی خواهد شد.

توسعه انگیزه‌های لازم برای شکل‌گیری سرمایه اجتماعی به‌مانند فراهم کردن فرصت‌های تولید سرمایه اجتماعی، مستلزم آن است که کنشگران اجتماعی و نهادی هر دو به ضرورت‌های ناشی از ارتقای سرمایه اجتماعی و فواید آن برای جامعه واقف باشند. به‌بیان دیگر تا زمانی که جایگاه سرمایه اجتماعی به‌مثابه سایر سرمایه‌ها و حتی با توجه به نقش کلیدی آن در بهره‌وری سرمایه‌های انسانی و اقتصادی، به‌مثابه سرمایه‌ای برتر پذیرفته نشود، نمی‌توان به‌شکل‌گیری آن اطمینان داشت. اما دشواری اساسی در ارتباط با لوازم انگیزشی و هنجاری سرمایه اجتماعی، ویژگی‌های آن به‌عنوان خیر عمومی است.

یعنی میزان مصرف افراد از آن مشخص نیست و حتی این امکان وجود دارد افراد بدون سرمایه‌گذاری در آن از منافع مصرف آن بهره‌مند شوند. بنابراین به‌راحتی با عدم التزام عده معدودی، ممکن است باور به ضرورت سرمایه‌گذاری در این سرمایه جای خود را به بهره‌مندی صرف از منافع آن بدهد. از این حیث نقش کنشگران اجتماعی و نهادی در زائل‌شدن و یا ارتقای سرمایه اجتماعی یکسان نیست. چرا که کنشگر نهادی به شیوه‌های زیادی بر ایمان کنشگران اجتماعی به ضرورت و فایده‌مندی سرمایه اجتماعی تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال از طریق برقراری عدالت و کارآمدی نهادی، بر برداشت افراد از امنیت و ریسک تعامل با سایر کنشگران و اعتمادپذیری نهادها و مردم تأثیر می‌گذارد. بنابراین انگیزه‌ها و هدف کنشگران اجتماعی و نهادی هم از حیث تأمین لوازم هنجاری سرمایه اجتماعی و هم از جهت غلبه بر موضوع سواری مجانی از سوی طرفین حائز اهمیت زیادی است. مهم‌ترین راهکارهای ایجاد انگیزه و هدف مناسب در کنشگران اجتماعی و نهادی در خیل در تولید و مصرف سرمایه اجتماعی برای سرمایه‌گذاری در آن را می‌توان به شرح زیر بیان کرد.

۱. افزایش کارآمدی حکومت از طریق پایبندی به لوازم و مشخصات حکمرانی خوب جهت ایجاد اطمینان در کنشگران اجتماعی برای اثربخشی فعالیت‌های مدنی آنان.  
۲. تقویت هنجارهای دینی و اجتماعی تشویق‌کننده تعامل و همکاری و تولید خیر عمومی مانند عبادات جمعی، صداقت، مودت، حسن‌ظن، رعایت حق‌الناس، حرمت غیبت و تهمت و... از طریق نشان‌دادن اثربخشی کنش‌های انجمنی مبتنی بر این هنجارها در جامعه.

۳. افزایش تعهد به اجرای قانون و استقرار عدالت و شفافیت سازمانی و عدم تبعیض در راستای ایجاد اطمینان در کنشگران اجتماعی در خصوص سلامت فضای حیات انجمنی و مصادره نشدن آن توسط اغراض سیاسی و ایدئولوژیک.

۴. ترویج و تشویق گروه‌های اجتماعی به ایفای نقش در جامعه مدنی از طریق اعطای اختیارات و سپردن وظایف اجتماعی به آنها و سهیم کردن آنها در قدرت.

۵. تولید برنامه‌های فرهنگی با هدف تقویت جایگاه زندگی انجمنی و تشویق فعالیت‌های داوطلبانه در فرهنگ عمومی جامعه.

۶. تسهیل فرایند شکل‌گیری گروه‌های انجمنی و داوطلبانه و رفع موانع فعالیت آنها و استقرار سیاست‌ها و معیارهای روشن و شفاف در این زمینه.

۷. تسهیل ارتباط بین گروه‌های قومی از طریق فعالیت‌های گردشگری قومی و فرهنگی و تقویت بازار کالاهای فرهنگی قومی.
۸. معرفی سابقه و تجربیات موفق یاریگری در ایران و جهان از طریق رسانه‌های جمعی جهت ایجاد انگیزه برای فعالیت‌های جمعی در افراد.
۹. تلاش در جهت ارتقای سرمایه فرهنگی و انسانی افراد به‌عنوان دو عامل مؤثر بر انگیزه‌های فعالیت انجمنی.
۱۱. الزام به پایبندی سازمان‌ها به موضوع مسئولیت اجتماعی ایشان برای ارتقای اعتماد اجتماعی بین تجارت و جامعه مدنی.
۱۲. تولید و پخش برنامه‌های مبتنی بر رفتارهای داوطلبانه و انجمنی در صدا و سیما.
۱۳. تلاش برای معرفی عناصر و مؤلفه‌های هویت‌ساز در فضاهای شهری برای ایجاد حس تعلق و انگیزه فعالیت‌های جمعی در شهروندان در سطوح مختلف همسایگی، محله‌ای و شهری.
۱۴. الزام به گزارش عمومی نتایج نظرسنجی‌ها و داوری‌های شهروندان در مورد عملکرد نهادها و سازمان‌ها برای ایجاد اطمینان از اثربخشی مشارکت اجتماعی آنان.
۱۵. اعمال تخفیف‌های مالیاتی برای سازمان‌ها یا افراد ثروتمند در قبال حمایت از فعالیت‌های اجتماعی.
۱۶. گسترش روحیه نقدپذیری در جامعه و از همه مهم‌تر پایبندی حاکمیت به لوازم نقد سازنده.
۱۷. معرفی مسئولان خاطی و استقرار عدالت قضایی جهت ممانعت از تأثیر سوءعملکرد کارگزاران به‌کاهش اعتماد عمومی به نظام و حاکمیت.
۱۸. پایبندی به اخلاق رسانه‌ای و جلوگیری از آلوده‌شدن فضای اطلاعات در کشور.

### مهارت و توانمندی

سومین عامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی، میزان مهارت و توانمندی کنشگری انجمنی در جامعه است. فعالیت‌های اجتماعی که ذیل عنوان اصطلاح سرمایه اجتماعی قرار می‌گیرند، دارای مشخصاتی هستند که با سایر انواع فعالیت‌های اجتماعی متفاوت هستند. به‌عنوان مثال در این فعالیت‌ها روابط برون‌گروهی بیشتر از روابط درون‌گروهی حائز اهمیت است و یا اینکه فعالیت‌های یادشده معطوف به تولید خیر عمومی هستند و پیگیری منافع

شخصی در آنها اولویت ندارد. به علاوه موضوع و حوزه عمل این فعالیت‌ها معمولاً تلاقی با فعالیت نهاد‌های رسمی دارد و از این رو کنشگری در آنها مستلزم اطلاعات و آگاهی کافی در مورد ساختارها و قوانین و عملکرد نهاد‌های رسمی است. این بدان معنی است که سرمایه‌گذاری در سرمایه اجتماعی در سطح فردی و گروهی مستلزم مهارت‌ها و توانمندی‌هایی است که به‌طور معمول در سایر گروه‌بندی‌های اجتماعی ضرورت ندارند. از طرف دیگر کنشگر نهادی نیز برای بهره‌مندی از فواید مشارکت اجتماعی باید از توانمندی و مهارت کافی در جلب مشارکت افراد و گروه‌ها برخوردار باشد. عدم اشراف هر کدام از کنشگران به مهارت‌های مورد نیاز برای ایجاد سرمایه اجتماعی، ماهیت فعالیت‌های انجام‌شده را دگرگون می‌کند.

در فراهم کردن مهارت و توانمندی‌های مورد نیاز افراد برای ایفای نقش در گروه‌های انجمنی، آموزش و نهاد‌های آموزشی نقش کلیدی دارند. به‌طور سنتی مسئولیت آموزش وظایف شهروندی و فرهنگ مدنی بر عهده خانواده، مدرسه، رسانه‌ها و نهاد‌های مدنی بوده است. در این نهادها افراد از طریق تجربه عینی همکاری و فعالیت‌های جمعی، مهارت‌های مرتبط با این نوع فعالیت‌ها را مانند گردآوری و تحلیل اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، مهارت‌های نقد و ارزشیابی و مهارت‌های کارآفرینی را فرا می‌گیرند. این مهارت‌ها ماهیتاً به بهترین وجه در میدان عمل و از طریق تجربه آموخته می‌شوند و نهاد‌های آموزشی نه صرفاً به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش مرتبط با این مهارت‌ها بلکه به‌عنوان زمینه‌ای برای تمرین این مهارت‌ها در ارتقای آنها تأثیر می‌گذارند. مهم‌ترین راهکارهایی که برای تأمین و آموزش این مهارت‌ها و توانمندی‌ها می‌توان مد نظر قرار داد عبارت‌اند از:

۱. گنجاندن آموزش مهارت‌های مرتبط با کنشگری مدنی در دروس دوره‌های ابتدایی و راهنمایی مدارس.
۲. استفاده از انجمن‌های اولیاء و مربیان برای انتقال مهارت‌های مرتبط با فعالیت‌های جمعی در خانواده.
۲. افزودن واحدهای مهارتی مرتبط با فعالیت‌های اجتماعی در دوره‌های آموزش عالی مؤسسات آموزشی کشور.
۳. توسعه فعالیت‌های انجمن‌ها و کانون‌های فرهنگی و هنری در دانشگاه‌ها به‌عنوان مهم‌ترین محمل ارتقای توانمندی‌های دانشجویان در این زمینه.

۴. گسترش روش‌های مشارکتی آموزش به‌عنوان روش برتر به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی.
۵. افزایش اطلاعات و آگاهی‌ها در زمینه مهارت‌های فوق در رسانه‌های عمومی.
۶. توجه به موضوع افزایش مهارت‌های زندگی انجمنی در تولید برنامه‌های صدا و سیما.
۷. توانمندسازی هدفمند گروه‌های آسیب‌پذیر جامعه مانند زنان، حاشیه‌نشینان، از طریق نهادهای ذیربط با هدف بهره‌مندی آنان از فرصت‌های بهبود زندگی با فعالیت‌های جمعی.
۸. معرفی تجارب برتر داخلی و خارجی در زمینه کارآفرینی جمعی از طریق رسانه‌های جمعی.
۹. بررسی و شناسایی نیازهای مهارتی و آموزشی گروه‌های مختلف اجتماعی برای فعالیت جمعی و تولید دانش مهارتی لازم و بسته‌های مهارت‌افزایی توسط نهادهای آموزش مدنی.
۱۰. تأکید بر اجرای فعالیت‌های تسهیل‌گری اجتماعی به‌عنوان جزء مؤثر اقدامات توسعه‌ای.
۱۱. آموزش مدیران سازمانی در ارتباط با اهمیت سرمایه اجتماعی سازمان و نقش آن در بهبود فعالیت‌ها و عملکرد سازمانی از طریق مراکز آموزش مدیریت دولتی.

### حمایت و پشتیبانی

با توجه به آنچه در باب ابعاد و مقدمات انگیزشی، نهادی، هنجاری و مهارتی حیات انجمنی گفته شد، روشن است که فرهنگ مدنی به‌تنهایی قادر به ایجاد زمینه‌های مناسب تولید سرمایه اجتماعی نیست. نهادهای رسمی نه‌تنها با ایجاد فرصت برای کنش‌های جمعی داوطلبانه بلکه با حمایت و پشتیبانی از فعالیت‌های انجمنی نیز می‌توانند تولید سرمایه اجتماعی را در جامعه تسهیل کنند. در جامعه‌ای که حمایت نهادی در شکل تسهیل کنشگری اجتماعی و ارتباطات بین گروه‌های فعال مدنی و همچنین پشتیبانی سازمانی و لجستیکی رایج است، گروه‌های اجتماعی با موانع کمتری در فعالیت‌های خود مواجه هستند. البته بلافاصله باید تذکر داد که چنین حمایت‌هایی نباید به‌هزینه از دست رفتن استقلال عمل کنشگران انجمنی صورت گیرد. یکی از ریسک‌های سرمایه اجتماعی به‌ویژه در جوامعی که دولت کنشگری قدرتمند در عرصه اجتماعی است، مصادره شبکه‌های

اجتماعی توسط نهادهای رسمی و تبدیل آنها به گروه‌های غیررسمی سازمانی است. ناگفته روشن است که چنین گروه‌هایی ویژگی‌هایی را که به واسطه برخورداری از آن امکان کارآفرینی اجتماعی و تولید خیر عمومی را پیدا می‌کنند، از دست می‌دهند. در عین حال تعیین هر معیاری غیراز عملکرد موفق در اجتماع با تکیه بر بهبود امور و تولید خیر جمعی، در تخصیص حمایت‌های نهادی و سازمانی از کنشگران مدنی، نیز همین نتیجه را در بر خواهد داشت. توصیه این است که حمایت‌ها در بخش تسهیل شکل‌گیری فعالیت‌های انجمنی از طریق کاهش روال‌های بوروکراتیک و اطلاع‌رسانی کافی در ارتباط با فعالیت‌های انجمنی مشابه باشد. لذا اصول و راهبردهای کلی حمایت و پشتیبانی از فعالیت‌های انجمنی را می‌توان بدین شرح ذکر کرد:

۱. تسهیل فرایندهای شکل‌گیری، ثبت و صدور مجوز تشکلهای اجتماعی و کاهش بوروکراسی‌های و مقررات دست و پاگیر اداری.
۲. تأمین امنیت فعالیت‌های جمعی و گردهمایی‌ها و نشست‌های گروه‌های اجتماعی.
۳. آموزش و اطلاع‌رسانی به تشکلهای اجتماعی در ارتباط با شرایط فعالیت گروه‌های داوطلبانه و روال‌های سازمانی مانند برنامه‌ریزی، گزارش‌نویسی، تهیه بولتن، سایت و... و همچنین لوزام فعالیت سازمانی مانند قوانین کار، بیمه و مالیات.
۴. حمایت از فعالیت‌های انجمنی در ارتباط با تجهیز و توسعه منابع مالی و اعتباری و مکان استقرار سازمان گروه.
۵. پرهیز از نگاه امنیتی به فعالیت سازمان‌های غیردولتی.
۶. پرهیز از اعمال تبعیض در اعطای حمایت‌ها و پشتیبانی‌های دولتی به گونه‌ای که به‌بهبود یا بی‌رونقی زمینه فعالیت گروه‌های خاصی منتهی شود.

## پایش و نظارت

موضوع پیش و نظارت به ارزیابی کلان جایگاه تشکلهای غیردولتی و فعالیت‌های انجمنی و ارزیابی فایده‌مندی آنها در بخش‌های مختلف و همچنین تولید داده‌های پایه در خصوص فعالیت‌های انجمنی ارتباط دارد. بدون شک هرگونه سیاست‌گذاری در ارتباط با ارتقای سرمایه اجتماعی باید بر اساس تحلیل علمی و دقیق کمیت و کیفیت سرمایه اجتماعی کشور در وضعیت کنونی و عوامل سلبی و ایجابی مؤثر بر آن است. پیمایش‌های ملی رایج‌ترین ابزارهای تولید داده‌های لازم برای تحلیل وضعیت سرمایه اجتماعی و شناسایی

نقاط قوت و ضعف جامعه در دستیابی به سرمایه اجتماعی است. به علاوه تشخیص اینکه سرمایه اجتماعی در ابعاد مختلف هنجاری و ساختاری چه وضعیتی دارد جز با بررسی‌های علمی مقدور نیست. بنابراین مهم‌ترین اقدام در بخش پایش و نظارت، ارزیابی و پایش سطح سرمایه اجتماعی در مقاطع زمانی منظم است. تعریف مأموریت پایش سرمایه اجتماعی و اشکال فعالیت انجمنی در کشور در اسناد بالادستی، برای اعلام اراده جدی نظام در بهبود سرمایه اجتماعی ضروری است. پژوهش‌های پراکنده دانشگاهی و سازمانی ممکن است در مواردی داده‌های مفیدی تولید کنند، اما سیاست‌گذاری در این باب جز با اتکا به داده‌های ملی و منظم مقدور نیست.

ارائه گزارش‌های منظم در باب فعالیت و عملکرد تشکلهای مردمی و اطلاع‌رسانی درباره تأثیر فعالیت انجمنی بر میزان بهبود امور کشور و افزایش رضایت شهروندان از راهبردهای دیگری است که پایش و نظارت را تأمین می‌کند. بدین ترتیب راهکارهای اصلی پایش و نظارت را می‌توان بدین شرح برشمرد:

۱. افزوده‌شدن پایش و اندازه‌گیری سرمایه اجتماعی و عملکرد فعالیت‌های مدنی به مأموریت نهادهای مجری پیمایش‌های منظم اجتماعی به منظور ارزیابی نقاط قوت و ضعف سیاست‌ها و راهبردهای ارتقای سرمایه اجتماعی در کشور.
۲. ارائه گزارش‌های منظم از وضعیت سرمایه اجتماعی در کشور و روند آن و اثربخشی آن در بهبود امور و رابطه ملت و دولت.
۳. الزام قانونی به تهیه پیوست‌های فرهنگی و اجتماعی در طرح‌ها و اقدامات توسعه‌ای و مداخله‌های برنامه‌ریزی شده با تأکید بر تأثیر آنها بر سرمایه اجتماعی در اجتماعات میزبان.

### نتیجه‌گیری

استفاده از استعاره سرمایه برای اشاره به قدرت روابط اجتماعی در یک گروه یا جامعه، هرچند به باور برخی تحلیل‌گران به دلیل تفاوت‌های کلیدی این نوع سرمایه با سرمایه‌های اقتصادی و فیزیکی می‌تواند محدودکننده باشد، اما از این حیث که امکان کاربرد ترمینولوژی مرتبط به سرمایه مانند برگشت، سود، گردش، رکود، ذخیره و... سرمایه اجتماعی را فراهم می‌کند، سودمند است. ادبیات و ترمینولوژی مرتبط با سرمایه اقتصادی و فیزیکی برای محافل سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و حتی عامه مردم شناخته شده است

و استفاده از آنها برای معرفی و توضیح سرمایه اجتماعی این فایده را دارد که موجب جلب توجه بیشتر به آن در میز سیاست‌گذاران و جریان زندگی روزمره مردم می‌شود. بنابراین با لحاظ برخی تفاوت‌های ظریف در تعاریف، می‌توان از اصطلاحاتی چون فقر، سرمایه‌گذاری، کساد و حتی تورم سرمایه اجتماعی سخن گفت. البته پرواضح است که استفاده از این اصطلاحات نباید ما را به دام ساده‌انگاری در مورد کمیت و کیفیت سرمایه اجتماعی بیندازد. سرمایه اجتماعی نیز دچار کساد، رکود، تورم و یا فقر می‌شود اما نه دقیقاً با همان قواعدی که سرمایه اقتصادی به چنین وضعیت‌هایی دچار می‌شود. رویدادها، رسوایی‌ها، اشکال فساد و سوءعملکردها می‌توانند به سقوط سرمایه اجتماعی منتهی شوند و در مقابل زمینه‌های فرهنگی، مداخله در مهارت‌های فردی و اجتماعی و تأمین فرصت‌های بروز اثربخشی سرمایه اجتماعی می‌توانند در بلندمدت به افزایش سرمایه اجتماعی منتهی شوند. این بدان معنی است که در هر وضعیتی کمیت و کیفیت سرمایه اجتماعی در یک جامعه و شرایط اجتماعی مؤثر بر آن قابل توصیف و توضیح و چالش‌ها و فرصت‌های ارتقای سرمایه اجتماعی قابل شناسایی است.

به‌گواه نتایج مطالعات متعدد، سرمایه اجتماعی در جامعه ایرانی در شرایط مطلوبی قرار ندارد و یا دست‌کم در وضعیتی نیست که بتوان بروز نتایج و کارکردهای مثبت اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و... آن را انتظار داشت. چه سرمایه اجتماعی را ماهیتاً ارزشمند و واجد فایده بدانیم و یا اینکه بپذیریم فایده‌مندی آن از ناحیه تسهیل و بهبود عملکردهای فردی و جمعی در سایر حوزه‌ها محقق می‌شود، طرح این سؤال ضرورت دارد که چگونه می‌توان در وضعیت کنونی میزان سرمایه اجتماعی مداخله کرد؟ پاسخ به سؤال از چگونگی ارتقای سرمایه اجتماعی در کشور، منوط به پذیرش دیدگاهی در باب چیستی و چرایی سرمایه اجتماعی است که با ویژگی‌های جامعه مورد مطالعه و اهداف توسعه‌ای آن تناسب داشته باشد. در نوشتار حاضر چهار رویکرد در مورد تعریف و توضیح سرمایه اجتماعی تحت عنوان، اجتماع‌گرایی، شبکه‌گرایی، نهادگرایی و هم‌افزایی از یکدیگر تفکیک و در مورد ترجیحات سیاستی مستخرج از هر کدام از آنها نیز بحث شد. موضع نگارنده در تبیین و تعیین رویکرد مطلوب برای توجیه و هدایت مداخله در میزان سرمایه اجتماعی از دیدگاه هم‌افزایی متأثر است، چرا که به‌نظر می‌رسد که رویکرد اخیر در تحلیل ماهیت سرمایه اجتماعی از جامعیت و دقت تحلیلی بالاتری برخوردار است. اول اینکه در تحلیل سرمایه اجتماعی به موضوع موقعیت‌مندی و تفاوت ماهیت و

کارکرد سرمایه اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و اقتصاد سیاسی آن توجه دارد. این امر امکان تحلیل کارکردهای سوء سرمایه اجتماعی را فراهم می‌کند. دومین ویژگی این رویکرد تأکید همزمان بر سرمایه اجتماعی در شبکه‌های رسمی و غیررسمی و از آن مهم‌تر الگوی تکمیل‌کنندگی آنهاست. در واقع سرمایه اجتماعی به‌مثابه منبعی برای تسهیل کنش جمعی در ارتباط با ساختارهای رسمی تأمین منافع فردی و جمعی در جامعه تحلیل می‌شود. بدین ترتیب در رویکرد هم‌افزایی، ماهیت و کارکرد واقعی سرمایه اجتماعی در متن تعامل بین سازمان‌های رسمی و غیررسمی و در موقعیت‌های زندگی روزمره بررسی می‌شود و بدین ترتیب این امکان فراهم می‌شود که ریشه‌های شکل‌گیری سرمایه اجتماعی را علاوه بر متغیرهای فردی و مشخصات فرهنگی، در تنظیمات نهادی و الگوی تعامل شبکه‌های رسمی و غیررسمی جستجو کنیم.

۱۰۱

با چنین دریافتی از سرمایه اجتماعی، هر گونه راهبردی با هدف ارتقای آن باید بر ملاحظات متناسب با این تعریف و دیدگاه نظری یادشده تناسب داشته باشد. این ملاحظات در ارتباط با هدف‌گذاری سیاست‌ها و تعیین استراتژی‌های اجرای این سیاست‌ها قابل طرح است. از طرف دیگر سرمایه اجتماعی به‌عنوان محصول نوع خاصی از کنش جمعی می‌تواند مولد کارکردهای اجتماعی مورد انتظار باشد. کنش‌ها و مشارکت‌های داوطلبانه و جمعی منتهی به تولید سرمایه اجتماعی از حیث انگیزه و هدف، فرصت بروز و مهارت‌های مورد نیاز دارای مختصات مشخصی هستند و برنامه‌ریزی در جهت تسهیل و تقویت آنها بخشی از راهبرد ارتقای سرمایه اجتماعی است. در عین حال ارزیابی اقدامات و پایش و نظارت اقدامات صورت گرفته نیز در چارچوب راهبردهای مورد اشاره تعریف می‌شود. نکته آخر اینکه آنچه در این مجال و مقاله مورد بحث قرار گرفت مداخله در موضوع سرمایه اجتماعی از منظر سیاست‌گذاری و تنظیم‌گری است. بدون شک در تحلیل‌هایی شرایط تسهیل‌کننده شکل‌گیری سرمایه اجتماعی علاوه بر نقش مساعد سیاست‌ها و مقررات حاکم بر توسعه حیات انجمنی و عملکرد نهادهای دولتی، همزمان به‌عملکرد تشکلهای، انجمن‌ها و نهادهای صنفی به‌عنوان کنشگران دیگر این میدان وابسته است. به عبارت دیگر سنت حیات انجمنی در بخشی تابع نوع عملکرد و واکنش کنشگران انجمنی به شرایط نهادی فراهم‌شده متأثر از استقرار و اعمال سیاست‌ها و مقرراتی است که در این نوشتار مورد اشاره قرار گرفت.

## منابع

۱. آذری، مهدی. (۱۳۸۴). نقدی بر مفهوم و نحوه مطالعه سرمایه اجتماعی. فصلنامه اقتصاد سیاسی. سال سوم. شماره ۱۰.
۲. اکبری، غضنفر. (۱۳۸۵). سرمایه اجتماعی و حکمرانی شهری. فصلنامه تحقیقات جغرافیایی. شماره ۸۳.
۳. باستانی، سوسن؛ افسانه کمالی و مریم صالحی هیکویی. (۱۳۸۷). سرمایه اجتماعی شبکه و روابط متقابل بین شخصی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی. سال ۱۶. شماره ۶۱.
۴. باستانی، سوسن و مریم صالحی هیکویی. (۱۳۸۶). سرمایه اجتماعی شبکه و جنسیت. بررسی ویژگی‌های ساختی. تعاملی و کارکردی شبکه اجتماعی زنان و مردان در تهران. نامه علوم اجتماعی. شماره ۳۰.
۵. بوردیو، پیر. (۱۳۸۰). نظریه کنش دلایل عملی و انتخاب عقلانی. مرتضی مردیها. تهران: انتشارات نقش و نگار.
۶. بوردیو، پیر. (۱۳۹۰). تمایز. حسن چاوشیان. تهران: نشر ثالث.
۷. پاتنام، رابرت. (۱۳۸۰). دموکراسی و سنت‌های مدنی. محمدتقی دلفروز. تهران: نشر سلام.
۸. پورمحمدی، محمدرضا، کریم حسین‌زاده دلیر و عیسی پیری. (۱۳۸۹). حکمروایی مطلوب شهری بر بنیان سرمایه اجتماعی: آزمون نظم نهادی - فضایی ارتباطی و فاعلیت‌مندی غیراقتصادی مطالعه موردی: کلان شهر تبریز. مطالعات جغرافیایی مناطق خشک. دوره ۱. شماره ۱. پاییز.
۹. چلبی، مسعود و محمد مبارکی. (۱۳۸۴). تحلیل رابطه سرمایه اجتماعی و جرم در سطوح خرد و کلان. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ششم. شماره ۲.
۱۰. زاهدی، محمدجواد؛ ملیحه شبانی و پروین علی‌پور. (۱۳۸۸). رابطه سرمایه اجتماعی با رفاه اجتماعی. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. سال نهم. شماره ۳۲.
۱۱. سعادت، رحمان. (۱۳۸۷). برآورد روند سرمایه اجتماعی در ایران (با استفاده از روش فازی). تحقیقات اقتصادی دانشگاه تهران. شماره ۸۳.
۱۲. سیاهپوش، امیر. (۱۳۸۷). فراتحلیل مطالعات سرمایه اجتماعی در ایران: موج دوم. راهبرد فرهنگ. شماره سوم.
۱۳. شبانی، ملیحه؛ میرطاهر موسوی و سعید مدنی قهقرخی. (۱۳۸۸). سرمایه اجتماعی جوانان در ایران. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره دهم. شماره ۳.
۱۴. صفدری، مهدی؛ محمدحسین کریم و محمدرسول خسروی. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سرمایه اجتماعی بر رشد اقتصادی ایران. فصلنامه اقتصاد مقداری (بررسی‌های اقتصادی سابق). دوره ۵. شماره ۲.
۱۵. عبداللهی، محمد و میرطاهر موسوی. (۱۳۸۶). سرمایه اجتماعی در ایران؛ وضعیت موجود، دورنمای آینده و امکان‌شناسی گذار. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی. سال ششم. شماره ۲۵.

۱۶. غفوری، محمد و روح‌الله جعفری. (۱۳۸۷). سرمایه اجتماعی، جامعه مدنی و دموکراسی؛ رابطه متقابل یا یک‌سویه. *پژوهشنامه علوم سیاسی*. سال سوم. شماره دوم.
۱۷. فاضلی، محمد و معصومه اشتیاقی. (۱۳۹۱). وضعیت سرمایه اجتماعی در ایران. مرکز مطالعات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
۱۸. فوکویاما، فرانسیس. (۱۳۷۹). پایان نظم، سرمایه اجتماعی و حفظ آن. غلامعباس توسلی. تهران: جامعه ایرانیان.
۱۹. فیلد، جان. (۱۳۸۸). سرمایه اجتماعی. غلامرضا غفاری و حسین رضائی. تهران: انتشارات کویر.
۲۰. قاسمی، وحید؛ رضا اسماعیلی و کامران ربیعی. (۱۳۸۵). سطح‌بندی سرمایه اجتماعی در شهرستان‌های استان اصفهان. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*. سال ششم. شماره ۲۳.
۲۱. کامران، فریدون و خدیجه ارشادی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی شبکه و سلامت روان. *فصلنامه پژوهش اجتماعی*. سال دوم. شماره ۳.
۲۲. کلمن، جیمز. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه اجتماعی، جیمز کلمن. منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
۲۳. محسنی‌تبریزی، علیرضا و مریم آقامحسینی. (۱۳۸۹). بررسی نقش سرمایه اجتماعی در توسعه شهری؛ مورد پژوهی: شهر محلات. مدیریت شهری. شماره ۲۶.
۲۴. معمارزاده، غلامرضا؛ محمد عطایی و احمد اکبری. (۱۳۸۸). بررسی نقش سرمایه اجتماعی بر بهبود عملکرد کارکنان. *مجله مدیریت توسعه و تحول*.
۲۵. ملکی، امیر و پروانه نژادسبزی. (۱۳۸۹). رابطه مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی خانواده با خشونت خانگی علیه زنان در شهر خرم‌آباد. *مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران*. سال اول. شماره دوم.
۲۶. منصوریان، محمدکریم و حسین قدرتی. (۱۳۸۸). اعتماد اجتماعی و تعیین‌کننده‌های آن، رهیافت نهادمحور یا جامعه‌محور؟ (مورد مطالعه: شهر سبزوار). *جامعه‌شناسی کاربردی*. سال بیستم. شماره ۳۴.
۲۷. نوغانی، محسن؛ احمدرضا اصغرپور ماسوله؛ شیمیا صفا و مهدی کرمانی. (۱۳۸۷). کیفیت زندگی شهروندان و رابطه آن با سرمایه اجتماعی در شهر مشهد. *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*. بهار و تابستان.
۲۸. ولکاک، مایکل و دیپا نارایان. (۱۳۸۹). سرمایه اجتماعی و تبعات آن برای نظریه توسعه، پژوهش و سیاست، در سرمایه اجتماعی، اعتماد و توسعه. گردآورنده کیان تاجبخش. ترجمه افشین خاکباز و حسن پویان. تهران: نشر شیرازه.

29. Akçomak, S. (2011). Social Capital of Social Capital Researchers. *Review of Economics and Institutions*. 2. (2).

30. Anderiani, L. (2013). *Social Capital: A Road Map of Theoretical Frameworks and Empirical Limitations*. (Working Paper). Department of Management – Birkbeck College University of London.

31. Burt, R. (1992). *Structural Holes ? The Social Structure of Competition*. EUA: Harvard University Press.
32. Castle, Emery N. (2002). Social Capital: An Interdisciplinary Concept. *Rural Sociology*. 67. (3). 331-349.
33. Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*. 32. (1). 6-33.
34. Fukuyama, F. (2002). Social Capital and Development: The Coming Agenda. *SAIS Review* 22. (1). 23-37.
35. Herreros, F. (2004). *The Problem of Forming Social Capital: Why Trust?* New York: Palgrave Macmillan
36. Krishna, A. (2007). How Does Social Capital Grow? A Seven-year Study of Villages in India. *Journal of Politics*. 69. (4). 941-956.
37. Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Lowndes, V. & L. Pratchett. (2008). Public Policy and Social Capital. In: D. Castiglione et al. *Handbook of Social Capital*. Oxford: Oxford University Press. pp. 677-707.
39. Portes, A. (2000). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*. 15. (1). 1-12.
40. Requena, F. (2003) .Social Capital, Satisfaction and Quality of Life in the Workplace. *Social Indicator Research*. 61. (3). 331-360
41. Rose, R. (1998). *Getting Things Done in an Anti-modern Society: Social Capital Networks in Russia*. Social Capital Initiative Working Paper 8. World Bank, Social Development Department. Washington: D. C.
42. Schuller, Tom; B. Stephen & F. John. (2000). *Social Capital: A Review and Critique*. Pp. 1-39 in *Social Capital: Critical Perspectives*. Edited by Tom Schuller. Oxford: Oxford University Press.
43. Serageldin, I. & C. Grootaert. (2000). Defining Social Capital: An Integrating View. in Partha Dasgupta and Ismail Serageldin (eds.) *Social Capital: A Multifaceted Perspective* Washington, D.C.: The World Bank.
44. Stolle, D. & M. Hooghe. (2003). Conflicting Approaches to the Study of Social Capital. Competing Explanations for Causes and Effects of Social Capital. *Ethical Perspectives*. 10. (1). 22-45.

یکی از موانع ذهنی تولید علم این باور کلیشه‌ای است که پرنویسی با خوب‌نویسی در تقابلی بنیادین است. از این‌رو، اگر در پی خوب‌نویسی (که لازمه تولید و گسترش علم است) باشیم، باید از پرنویسی بپرهیزیم و به کم‌نویسی روی بیاوریم. این باور چنان ریشه دوانده است که کمتر کسی یارای درافتادن با آن را دارد. مقاله حاضر در پی بررسی محتوای این باور و دلایلی است که به‌سود آن ارائه شده است. در این راه، پژوهشگر پنج دلیل عمده به‌سود این تقابل را صورت‌بندی، نقل و یکایک آنها را تحلیل و نقد می‌کند و سرانجام به‌استناد یافته‌های متعدد پژوهشی و به‌کمک قاعده لوتکا، نتیجه می‌گیرد که پرنویسی، البته در صورتی که بر اساس ضوابط نگارش عالمانه باشد، شرط لازم دانش‌آفرینی است و در واقع هسته مرکزی عمده رشته‌های علمی را افراد معدودی تشکیل می‌دهند که عموماً پرنویس بوده‌اند و با نوشته‌های بسیار خود ادبیات رشته خود را غنی و بارور ساخته‌اند، مانند ارسطو، فارابی، ابن‌سینا، ابن‌عربی، آکویناس، والتون و رشر.

#### ■ واژگان کلیدی:

تولید علم، دانش‌آفرینی، پرنویسی، کم‌نویسی، اخلاق نگارش، اخلاق پژوهش، خوب‌نویسی

## تقابل پرنویسی و خوب‌نویسی در تولید علم تحلیلی انتقادی

سیدحسن اسلامی‌اردکانی

دانشیار دانشگاه ادیان و مذاهب

Eslami@urd.ac.ir

## ۱. داوری دوگانه

به نظر می‌رسد پرکاری در هر عرصه‌ای خوب است، جز نوشتن. به همین روی، اگر در وصف معماری بگویند صد خانه را طراحی و اجرا کرده است و درباره مهندسی بنویسند ۲۵ پل معلق ساخته است، آنان را می‌ستاییم. اگر گفته شود هنرمندی ۲۰۰۰ تابلو نقاشی کشیده است، یا فلان عکاس معتبر در طول عمر حرفه‌ای خود ده هزار عکس هنری گرفته است، انگشت به دهان می‌شویم و آنان را تحسین می‌کنیم. اما اگر بشنویم نویسنده‌ای ۷۸ کتاب یا ۱۵۴ مقاله نوشته است، بلافاصله موضع دفاعی می‌گیریم و میان خوب‌نویسی و پرنویسی تقابلی بنیادی تصور می‌کنیم و قاطعانه می‌گوییم: «جمع بیشترنویسی و بهترنویسی ممکن نیست و آنان که بسیار می‌نویسند، آثارشان سرشار از خبط و خطا است.» این گونه داوری‌ها گویای آن است که نوشتن سرشتی متفاوت با دیگر فعالیت‌های بشری دارد. به همین سبب حق داریم اگر معمار پرکاری دیدیم او را بستااییم و اگر با نویسنده پرکاری رویاروی شدیم، او را بازخواست نماییم. در این نوشته می‌کوشم این مدعا را تحلیل کنم و قوت آن را بسنجم.

اهمیت این مسئله در آن است که کم‌نویسی امروزه عمدتاً بهانه‌ای شده است تا کسانی در پناه آن پنهان شوند و کم‌کاری علمی خود را امری طبیعی یا موجه جلوه دهند. از قضا، فرهنگ حاکم بر مراکز دانشگاهی و محافل علمی نیز، خواسته و ناخواسته، مروج این نگرش است. در نتیجه، اگر استاد تمامی در کارنامه علمی‌اش یک یا دو کتاب و نهایتاً به تعداد انگشتان دست مقاله ثبت کرده باشد، کارش موجه است و از او نمی‌پرسند چرا کم نوشته است و کسی درباره اعتبار و قوت آثارش سخنی نمی‌گوید. حال آنکه اگر استادیاری مثلاً هشت کتاب و ۷۰ مقاله نوشته باشد، باید معمولاً به دو پرسش محوری و تکراری پاسخ دهد. ۱. انگیزه‌اش از این همه پرکاری چیست و ۲. آیا این پرکاری با دقت علمی که از پژوهشگران جدی انتظار می‌رود، ناسازگاری ندارد. در واقع، گویی اصل بر آن است که اهل قلم و پژوهشگران کم و کمتر بنویسند، از این‌رو این پرنویسان علمی هستند که باید پاسخگوی کارشان و توجیه‌گر اقدامشان باشند، نه کم‌کاران. این نگرش چنان ریشه دوانده است که حتی هنگامی که وزارت علوم برای ارتقای علمی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها قوانینی وضع می‌کند و بر تولید مقالات علمی تأکید می‌رود و کفی برای آن در نظر می‌گیرد که کمتر از آن مقبول نیست، شاهد اعتراض استادانی هستیم که این قوانین را واقع‌بینانه نمی‌دانند و مدعی می‌شوند اگر کسی بخواهد کار علمی جدی و

«خوبی» انجام دهد، نباید از او انتظار کار «بسیار» داشت.

این مقاله در پی اعتباربخشی به دو فرضیه است. نخست آنکه نوشتن و تولید فکری و علمی، فعالیت‌های بشری و آگاهانه است که همانند دیگر فعالیت‌های بشری است و خوب و بد آنها بر این عرصه نیز حاکم است. دوم آنکه برخلاف تصور رایج، نه کم‌کاری نشان قوت علمی است و نه پرکاری نشان ضعف. افزون بر آن، لازمه دانش‌آفرینی و کار عالمانه جدی، پرکاری و تلاش در جهت ایجاد میزان مناسبی از فرآورده‌های علمی است. هدف این مقاله آن است که نشان دهد اگر قرار است در عرصه تولید علم کاری جدی انجام دهیم، افزون بر فراهم‌آوردن ساختار مناسب، آیین‌نامه‌های تشویق و تنبیه و مسائل نرم‌افزاری که تاکنون درباره آنها بسیار بحث شده است، باید در برخی از باورهای کلیشه‌ای که از موانع جدی تولید علم هستند، مانند همین آرمان کم‌کاری، بازاندیشی و آنها را اصلاح کنیم. پیش از ادامه بحث لازم است که دو نکته روشن گردد. نخست معیار کمی و بیشی در نگارش علمی است. این ابهام همواره پا برجای مانده است که ملاک کمی و زیادی در این مسئله چیست. در واقع کم و بسیار، مفاهیمی لغزان هستند و تاکنون کسی نکوشیده است معیاری روشن به‌دست دهد که تا چه حد کم یا مناسب است و از چه حد گذشت، شخص مشمول پرنویسی می‌گردد.

نکته دوم و پیش‌فرض این نوشته آن است که اصل بر نگارش درست و عالمانه است و چنین نگارشی هرچه بیشتر باشد، بهتر است و هرچه کمتر بدتر، نه هر نوع نگارش یا صفحه سیاه‌کردن. در واقع، یکی از آفاتی که امروزه جامعه علمی ما را می‌فرساید، رشد کمی و آماری مقالات به اصطلاح علمی - پژوهشی است که به واقع نه علمی هستند و نه پژوهشی. عده‌ای از مشغولان مراکز آموزشی و پژوهشی برای برخورداری از مواهب نگارش و دریافت امتیازات اجتماعی و اقتصادی نشر چنین مقالاتی، از راهی استفاده می‌کنند که در نهایت به جای تولید علم و فربه کردن بدنه علمی کشور، آن را دچار آماس می‌کند. اینان با بهره‌گیری از شیوه کولاژ یا تکه‌کاری، استفاده نادرست و تکثیر دروغین منابع، گسست از جامعه علمی، پرهیز از داوری، گردآوری و انباشت اطلاعات پراکنده بدون به‌دست دادن تحلیل نهایی و عدم حضور در متن، مقالاتی تولید می‌کنند که نه تنها به رشد علم کمک نمی‌کند بلکه به ویرانی و تباهی آن می‌انجامد (اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۲: الف: ۹۷). نگارنده در پژوهشی که در این زمینه انجام داد با بررسی ۱۲ مجله علمی - پژوهشی در عرصه علوم انسانی، نشان داد که در میان ۹۵ مقاله این مجلات، تنها نیم‌درصد از منابع

آنها را، مقالات علمی - پژوهشی تشکیل می‌دهند. یعنی در عمل این مقالات در چرخه تولید علم قرار نمی‌گیرند و به آنها استناد نمی‌شود (اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۲ الف: ۱۱۰). در برابر این انبوه مقالات بی‌حاصل، ادموند ال. گتیه، فیلسوف آمریکایی، تنها با یک مقاله سه صفحه‌ای خود به نام «آیا معرفت، باور صادق موجه است؟»<sup>۱</sup> که در سال ۱۹۶۳ منتشر شد، توانست موجی در عرصه معرفت‌شناسی ایجاد کند و فیلسوفان متعدد را به چالش بکشد. از قضا وی پس از آن هم دیگر نوشته‌ای از خود منتشر نکرد. با این حال، این مقاله همچنان مورد استناد است و به نوشته‌ای تاریخی بدل شده است.

همچنین امروزه شاهد انبوه کتاب‌هایی هستیم که به‌رغم حجیم‌بودن، به‌واقع ارزشی به خزانه علمی کشور نمی‌افزاید و نبودشان بهتر از بودنشان است. از قضا برخی از این آثار که در جهت روش تولید علم و آیین پژوهش و تحقیق نوشته شده‌اند، به دلیل تکرار مکررات، پریشان‌نویسی، بی‌توجهی به نیازهای واقعی دانشجویان و محققان و گسست از جامعه علمی، چون «ابراهیم تهی» هستند که بر شوره‌زاری ببارند (اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۲ ب). حاصل آنکه هدف این مقاله دفاع از روندی نیست که امروزه در میان برخی از کتاب‌سازان و مقاله‌سازان دیده می‌شود. بلکه تلاش در جهت بررسی و تحلیل یکی از باورهای ذهنی است که در عمل به‌رکود علم می‌انجامد و آن هم باور به تقابل منطقی میان پرنویسی و خوب‌نویسی است. برخی مخالفان پرنویسی رابطه‌ای منطقی میان پرنویسی و ناعالمانه‌نویسی برقرار می‌کنند و از سوی دیگر کم‌نویسی را با عالمانه‌نویسی یکی می‌گیرند. در صورتی که این برابرانگاری خطا است. حال ببینیم که دلایل مخالفان پرنویسی چیست.

## ۲. دلایل مخالفان پرنویسی

معمولاً کسانی که مخالف پرنویسی هستند، تلاش منظمی در جهت تبیین دیدگاه خود و ارائه آن به‌صورت مکتوب نمی‌کنند. بلکه ترجیح می‌دهند به‌صورت شفاهی از نظر خود دفاع کنند و با داوری‌های منفی درباره پرکاری، عملاً کم‌نویسی را فضیلت و پرنویسی را رذیلت بدانند. با این حال اگر بخواهیم با مرور اظهارات کتبی و شفاهی و در عین حال محدود آنها آنان دلایلشان را طبقه‌بندی کنیم، می‌توانیم به دلایل زیر برسیم که به‌برخی

۱. این مقاله به‌وسیله آقای شاپور اعتماد ترجمه و در ارغنون (شماره ۷-۸، پاییز و زمستان ۱۳۷۴) منتشر شده است.

از آنها تصریح می‌شود و برخی نیز لازمه گفتارشان است.

#### ۲.۱. استدلال استقرایی

۲.۲. استدلال بر اساس پهنای زمان

۲.۳. استدلال به رازآمیزی نگارش

۲.۴. استدلال بر اساس نیاز اقتصادی

۲.۵. استدلال بر اساس «یک دسته گل دماغ پرور»

همچنان می‌توان بر فهرست بالا افزود، مانند استناد به گسترش رسانه و نیاز به تولید بیشتر، تشبیه پرنویسی به شهوت‌رانی علمی و پرنویسی را نشانه بی‌هدفی دانستن. اما مهم‌ترین و جدی‌ترین دلایل همان موارد بالا هستند که به تحلیل آنها خواهیم پرداخت.

#### ۲.۱. استدلال استقرایی

رایج‌ترین دلیلی که بر ضد پرنویسی پیش کشیده می‌شود، توسل به استقرا و نشان دادن نمونه‌های متعددی است که مدعای مخالفان پرنویسی را تثبیت می‌کند. این استقرا خود به دو شکل صورت می‌گیرد. نخست به دست دادن لیست بلندبالایی از پرنویسانی است که نوشته‌هایشان به لعنت خدا نمی‌ارزد. دوم آوردن فهرستی از شاهکارهایی که از قضا نویسندگانشان کم‌نویس بوده‌اند.

نشان دادن نویسندگان پرکاری که بخش عمده کارهایشان بی‌ارزش است کار دشواری نیست. برای مثال، منوچهر مطیعی، رمان‌نویس و پاورقی‌نویس ایرانی، جمعاً ۵۷۰ کتاب و نزدیک به هفتصد داستان از مجموعه بر سر دوراهی نوشت. مثال دیگر ذبیح الله منصوری است که گاه از او به مثابه «پدیده» (امامی، ۱۳۶۶) یاد می‌کنند و هنوز آمار دقیقی از نوشته‌هایش در دست نیست، با این همه اثر ماندنی و قابل اعتنایی از خود بر جای نگذاشته است. از سوی دیگر، برخی از نویسندگان تنها با یک کتاب درخشیدند و با همان درخشش ماندگار شدند. در اینجا عمدتاً از آثار ادبی برای اثبات یا رد مدعا استفاده شده است، زیرا که به نظر می‌رسد در آثار ادبی خلاقیت نقش مهم‌تری دارد. در صورتی که این مقایسه را درست ندانیم و سنخ آثار علمی را متمایز از آثار ادبی بدانیم، در آن حالت، عمده استدلال‌هایی که بر ضد پرنویسی پیش کشیده شده است، اعتبار خود را یکجا از دست خواهد داد. با این حال فعلاً با کمی مدارا پیش می‌رویم تا به نتیجه مشخص‌تری برسیم. واقع آن است که مخالفان پرنویسی دست به استقرای ناقصی می‌زنند و گزینش‌گرانه

تنها مواردی را که به سودشان و برای بی اعتبار ساختن دیدگاه حریف مناسب باشد برمی گزینند و نقل می کنند. اگر ما از این شیوه بخواهیم استفاده کنیم، هر دیدگاهی می تواند معتبر و هر دیدگاهی به یکسان نامعتبر باشد. به کار بستن شیوه استقرا، فارغ از کارآمدی آن، در گرو آن است که دست به مطالعه آماری دقیقی بزنیم و با تحلیل آنها سرانجام نتیجه بگیریم که نویسندگان خوب کم نویس یا پرنویس بوده اند. در اینجا نمی خواهیم خطای حریف را مرتکب شوم و با ردیف کردن نویسندگان پرنویس «ثابت» کنم که استقرا نشان می دهد پرنویسی فضیلت است. فقط می خواهیم نشان دهم استقرای ادعایی از اثبات مدعا ناتوان است و در واقع، مخالفان پرنویسی خیل عظیمی از نویسندگان پرنویس و در عین حال خوب را نادیده گرفته اند. به همین روی، تنها برای بی اعتبار ساختن آن استقرای نادرست، دست به استقرای ناقصی می زنم تا نشان دهم بسیاری از نویسندگان پرنویس، جزو بهترین نویسندگان بوده اند. حال نگاهی به نویسندگان پرنویس و معتبر بیفکنیم و از پرنویسان جهان اسلام آغاز کنیم.

فارابی از فیلسوفان پرنویس به شمار می رود که ۸۴ نوشته خرد و کلان از او ثبت شده است (آقایانی چاوشی، ۱۳۸۳). این پرنویسی هم به اعتبار او آسیب نزده است. زکریای رازی از دانشمندان پرنویس بوده و آثار او «از دویست متجاوز است» (نجم آبادی، ۱۳۳۹: ۱). این آثار در زمان رازی شهرت یافتند و مورد استقبال قرار گرفتند. نجم آبادی، با اشاره به ابن ابی اصبیه که مکتوبات وی را ۲۳۸ اثر می داند، خودش تعداد ۲۷۲ اثر را به تفصیل معرفی می کند. از جمله این آثار که شهرت جهانی دارند، الحاوی، من لایحضره الطبیب، کتاب المنصوری و السیره الفلسفیه را می توان نام برد. مهدی محقق با اشاره به فهرست های مختلفی که از آثار رازی فراهم آمده است، از جمله فهرست نجم آبادی، با استفاده از فهرست ابوریحان بیرونی که پل کراوس تصحیح و منتشر کرده است، ۱۸۴ اثر را به تفکیک موضوع فهرست می کند که آخرین آنها کتاب حیل الکتاب [کتاب حیل های نویسندگان] نام دارد (محقق، ۱۳۵۲: ۱۳۳).

عبدالرحمن بدوی در کتاب شناخت آثار غزالی، نوشته های اصلی، مشکوک و منحول او را به تفصیل می آورد و در بخش آثار قطعی غزالی از مجموع ۱۲۷ اثر، ۷۲ نوشته را قطعاً از غزالی می داند و مشخصات و ترجمه های آنها را بیان می کند (بدوی، ۱۹۷۷: ۲۳۸-۳). یکی از آثار قطعی غزالی احیاء علوم الدین است که از نظر شفیعی کدکنی «در ردیف چند کتاب درجه اول تمدن اسلامی» قرار دارد (شفیعی کدکنی، ۱۳۶۲: ۳۱).

محبی‌الدین ابن عربی از پرنویسانی است که اعتبارشان همسنگ پرنویسی‌شان به‌شمار می‌رود، تا جایی که: «از پرکارترین و پرمایه‌ترین نویسندگان دارالاسلام است و هیچ‌یک از نویسندگان جهان اسلام، حتی پرکارترین و داناترین‌شان از قبیل کندی، ابن سینا و غزالی در کثرت تألیف و تصنیف با وی برابری نمی‌کنند» (جهانگیری، ۱۳۷۵: ۱۰۶). ابن عربی در نامه‌ای از حدود ۲۴۰ نوشته خود نام می‌برد که بزرگ‌ترین آنها «افزون بر صد مجلد است» (جهانگیری، ۱۳۷۵: ۱۰۷). برخی از فهرست‌نویسان نوشته‌های او را تا ۸۴۸ کتاب و رساله ثبت کرده‌اند. جهانگیری خود ۵۱۱ کتاب و رساله که «پاره‌ای از آنها به‌یقین و پاره‌ای به‌ظن قوی از او است» فهرست می‌کند (جهانگیری، ۱۳۷۵: ۱۰۷). همچنین آشتیانی با تأکید بر آنکه ابن عربی: «در کثرت تألیف و تصنیف در بین حکما و عرفای اسلامی «کمأ و کیفأ» نظیر ندارد» (آشتیانی، ۱۳۶۵: ۵۵) ادعا می‌کند: «کتاب فصوص ابن عربی (۶۳۸ هـ. ق) در عرفان نظری تالی ندارد» (آشتیانی، ۱۳۶۵: ۲۳). این متفکر چنان آثار فراوانی از خود بر جای گذاشت که عثمان یحیی بررسی و معرفی آثارش را موضوع رساله دکتری خود در دانشگاه سوربون قرار داد و طی ۷۰۰ صفحه به‌تحلیل، طبقه‌بندی و صحت انتساب آنها دست زد و از میان بیش از ۹۰۰ کتاب منسوب به ابن عربی، کوشید با تحلیل و مقایسه فهرست‌های مختلف و با تکمیل کارهای محققان دیگری چون بروکلمان، آثار اصلی را از منحول‌بازشناسی کند. فهرست پیشنهادی وی شامل ۸۴۶ نوشته است که از این میزان ۵۵۰ نوشته بر جای مانده است (یحیی، ۱۴۱۳ هـ. ق: ۷۹). خواجه نصیرالدین طوسی از پرنویسان نامور است که «به کثرت آثار مشهور می‌باشد» (دانش‌پژوه، ۱۳۷۰: ۳۳۳) و در عین حال آثارش «همه پرارزش و سودمند» بوده و بر آنها شرح و حاشیه نوشته‌اند (دانش‌پژوه، ۱۳۷۰: ۳۳۴). دانش‌پژوه ۱۸۳ اثر را از خواجه نام می‌برد و به‌تفصیل معرفی می‌کند (دانش‌پژوه، ۱۳۷۰: ۵۹۷-۳۳۹). هرچند برخی از این رساله‌ها مختصر و چه‌بسا چند صفحه‌ای است، ولی در کارنامه وی آثار مفصلی چون اخلاق ناصری، اساس الاقتباس و شرح اشارات نیز وجود دارد.

اهمیت برخی از این آثار در حدی بوده است که: «بر بعضی از آنها شرح و حاشیه و حاشیه بر حاشیه آنقدر نوشته‌اند که شماره این شروح و حواشی از سی متجاوز می‌شود» (طوسی، ۱۳۷۳: ۲۹). کتاب اساس الاقتباس وی نیز «مفصل‌ترین و معتبرترین کتاب در منطق یونانی به زبان فارسی» به‌شمار می‌رود (طوسی، ۱۳۷۳: ۱۹).

علامه حلی نیز بسیار پرنویس بود و نوشته‌هایش در روزگارش شهرت فراوان یافت.

وی دمی از نوشتن بازنمی‌ایستاد و به‌نوشته صفدی «درحالی که سوار بود نیز می‌نوشت» (الصفدی، ۱۴۱۱ هـ. ق. ۸۵). همچنین جلال‌الدین سیوطی نزدیک به ۵۶۰ نوشته از خود برجای گذاشت.

محمدحسن نجفی صاحب کتاب معروف جواهر الکلام هم گفته بود: «من زمانی که فقه می‌نوشتم عهد کرده بودم که روزی یک کراس نویسم» و کراس عبارت از یک جزوه است» (تنکابنی، [بی‌تا]: ۱۰۴).

مجتبی مینوی، در عین فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی مختلف، پرنویس بود. در کتاب‌شناسی مفصلی که ایرج افشار (۱۳۸۵: ۱۰۰-۷۵) از نوشته‌های وی به‌دست داده است، ۳۸ عنوان کتاب و بیش از ۲۳۰ مقاله دیده می‌شود. البته برخی از این مقالات، بعدها در کتاب‌های وی گنجانده شده است. با این حال، این رقم در مجموع قابل‌توجه است. البته خود ایرج افشار را هم فراموش نکنیم که از نویسندگان پرکار بود، هرچند ممکن است این پرنویسی در مواردی خدشه‌ای به کارش وارد کرده باشد، در مجموع آثار ماندگاری از خود برجای نهاده است.

عبدالحسین زرین‌کوب از پژوهشگرانی است که در عین اشتغال حرفه‌ای به تدریس دانشگاهی و بیش از نیم قرن معلمی، پرنویس هم بود. مجیدی در فهرستی که از آثار او تنظیم کرده ۳۷۹ عنوان، اعم از کتاب و مقاله را ثبت کرده است. البته برخی از این آثار گم‌شده و برخی به زبان‌های فرانسوی، انگلیسی و آلمانی است. از این فهرست، به‌طور مشخص ۴۹ عنوان کتاب منتشر شده است و چند عنوان کتاب چاپ‌نشده و یا گم‌شده را در برمی‌گیرد (مجیدی، ۱۳۷۹: ۵۱-۲۰).

اگر مترجمان پرتترجمه را نیز مشمول بحث پرنویسی کنیم، باز نمونه‌های درخشانی برای کار خود خواهیم یافت. برای مثال، محمدقاضی شصت و هفت ترجمه از خود به‌جای گذاشت (ماهنامه کلک، ۱۳۷۶: ۸۵۷-۸۵۳)، که هر یک در نوع خود کم‌نظیر است، از جمله دن کیشوت (در دو جلد)، شاهزاده و گدا، شازده کوچولو، ساده‌دل، مادام بوواری، مهاتما گاندی، نان و شراب، آزادی یا مرگ، مسیح باز مصلوب، کلیم سامگین (در چهار جلد). برخی از این آثار بیش از ده بار تجدید چاپ شده و نام این مترجم را ماندگار ساخته است.

حال کمی هم از پرنویسان معتبر غربی یاد کنیم.

یکی از پرنویس‌ترین متفکران جهان ارسطو است که تقریباً در همه علوم زمانه خود،

جز ریاضیات، مطلب نوشت. به‌نوشته شرف‌الدین خراسانی: «ارسطو نه‌تنها اندیشمندی سترک، بلکه همچنین نویسنده‌ای پرکار بوده است.» وی ۵۵۰ رساله، یعنی طومار پاپیروس، نوشته که هر رساله بیست صفحه می‌شود و در نتیجه یازده هزار صفحه نوشته است که شامل «۸۷۵ هزار کلمه است» (ارسطو، ۱۳۶۷: ۲۱).

سنت آگوستین نویسنده‌ای پرکار بود، در حوزه‌های گوناگونی مطلب نوشت و ۱۱۸ رساله از خود بر جای گذاشت. دو اثر وی جایگاهی مهم در تاریخ دارند. یکی اعترافات است که از برجسته‌ترین آثار ادبی جهان به‌شمار می‌رود و دیگری شهر خدا که نخستین کتاب فلسفه تاریخ در سنت غربی قلمداد می‌شود (لوهده<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶: ۱۳۶).

توماس آکویناس<sup>۲</sup> که پنجاه سال بیشتر عمر نکرد، از پرنویسان تاریخ به‌شمار می‌رود. وی رسالات متعددی از خود بر جای گذاشت که تنها یکی از آنها جامع علم کلام<sup>۳</sup> است که چاپ انتقادی آن ۶۱ جلد است (آکویناس، ۱۹۸۰). مجموعه آثار وی طبق برآورد آنتونی کنی، فیلسوف انگلیسی و متخصص قرون وسطا، در کمترین تخمین هشت میلیون کلمه است و اگر آثار محل تردید را حساب کنیم، یازده میلیون کلمه می‌شود. این هشت میلیون سرسری نیست بلکه از نظر دقت نظر نیز مهم است و امروزه تلاش عالمان فهم آنها است (مگی، ۱۳۷۲: ۹۷).

هیوم در کنار مشاغل اداری، افزون بر کارهای اصلی، یعنی جستاری در فاهمه بشر، مقالات، جستاری در باب اصول اخلاق، تاریخ طبیعی دین، تاریخ انگلستان در شش جلد، دو کتاب زندگی‌نامه و بیش از چهل مقاله تألیف کرد.

تولستوی از پرنویسان تاریخ به‌شمار می‌رود و مجموعه آثارش در ۹۰ جلد در سال‌های ۱۹۵۸-۱۹۲۸ به زبان روسی در مسکو منتشر شده است. فقط یکی از آثار وی جنگ و صلح است که به‌نظر سامرست موام، «بزرگترین رمان عالم است» (سامرست موام، ۱۳۷۲: ۲۴). وی چنان پرنویس بود که همزمان بر روی چندین رمان کار می‌کرد. وی در یک نشست سه‌ساعته داستانی ۱۶ صفحه‌ای نوشت. خود وی درباره عادت نوشتن خویش در مقاله «چه باید کرد؟» چنین نوشت: «سهم روزانه من از زندگی، نوشتن است آن هم به‌قدر یک فرم چاپی ۱۶ صفحه‌ای» (تولستوی، ۱۳۷۲: ۷۱).

ادموند هوسرل، فیلسوف آلمانی، افزون بر نگارش آثار متعدد ۴۵ هزار صفحه

1. Lawhead

2. Aquinas

3. Summa Theologia

دست‌نوشته که به‌سبک کوتاه‌نوشت از خود بر جای گذاشت که در آرشیو هوسرل در لوون بلژیک نگهداری می‌شود (لوهده، ۱۹۹۶: ۵۴۷).

راسل، در کنار مشاغل متعدد دانشگاهی در انگلیس و آمریکا و فعالیت‌های اجتماعی، پرنویس بود و بیش از ۹۰ کتاب تخصصی و عمومی نوشت (لوهده، ۱۹۹۶: ۵۱۹). وی در عین حال چنان استادانه می‌نوشت که در سال ۱۹۵۰ جایزه ادبی نوبل را دریافت کرد. مارتین هایدگر از نویسندگان پرکار محسوب می‌شود که هنوز همه آثارش به‌صورت منقح منتشر نشده است. انتشارات ویتوریو کلوسترمان، مجموعه آثار هایدگر<sup>۱</sup> را به‌شکلی ویراسته در دست نشر دارد که تاکنون تعدادی از آنها منتشر شده است و کل این مجموعه ۱۰۲ جلد خواهد بود.

السدير مک‌این‌تایر، فیلسوف اخلاق ایرلندی، بیست عنوان کتاب و ۲۱۲ مقاله دارد و دیگران بیش از ۵۵۰ اثر درباره او نوشته‌اند (شهریاری، ۱۳۸۵: ۷). یکی از آثار معتبر و تأثیرگذار وی کتاب در پی فضیلت است که از زمان تألیف آن، در سال ۱۹۸۱، بسیاری بدان توجه کرده‌اند و «تا کنون ۵۵ تن از فلاسفه معاصر، مرور، تقریر و تلخیص کرده‌اند و ۲۲ تن دیگر نیز رویکرد نقد و شرح و نظر بر آن داشته‌اند» (شهریاری، ۱۳۸۵: ۱۰). آلبرت الیس، روان‌شناس معروف و بنیان‌گذار شیوه درمان عقلانی - هیجانی، در کنار فعالیت کلینیکی فشرده خود و اداره کارگاه‌های آموزشی، یک‌سره می‌نویسد و در کارنامه علمی خود «بیش از ۵۰۰ مقاله و ۶۰ کتاب دارد» (پروچاسکا و نورکراس، ۱۳۸۵: ۴۰۵). در حقیقت، وی آنچنان پرکار است که هنوز آمار دقیقی از نوشته‌هایش در دست نیست و دبی یافه «بیش از ۸۰۰ مقاله» برای او ثبت می‌کند (فیروزبخت، ۱۳۸۳: ۳۳). افزون بر آن، وی را به‌مثابه نویسنده همکار و ویراستار بیش از ۷۰ کتاب نام می‌برد (فیروزبخت، ۱۳۸۳: ۳۴).

نیکولاس رشر، فیلسوف معاصر، طی چهار دهه بیش از ۳۰۰ مقاله علمی و بیش از صد کتاب در زمینه‌های مختلف فلسفی، از فلسفه علم تا شناخت‌سنجی و از اخلاق پژوهش تا منطق سینویی، منتشر کرده است و همچنان از شخصیت‌های برجسته عرصه دانش به‌شمار می‌رود (کتاب ماه فلسفه، ۱۳۸۸، شماره ۲۶).

آرنی نایس<sup>۲</sup> فیلسوف و فعال محیط زیست نروژی، حدود صد مقاله در باب محیط

1. Heidegger

2. Arne Naess

زیست به‌انگلیسی نوشت و آثار متعددی نیز به زبان نروژی منتشر کرد (زیمرمان، ۲۰۰۶، ج ۱: ۳۷۳). همچنین دست‌نوشته‌های بسیاری از او بر جای مانده که هنوز منتشر نشده است.

خانم جویس گرول اوتس<sup>۱</sup>، با بیش از پنجاه رمان و تعداد فراوانی نوشته‌های غیرداستانی، از پرکارترین نویسندگان آمریکایی است که برنده سی جایزه ادبی از جمله جایزه پولیتزر و همچنین نامزد نوبل شده است. وی در عین حال استاد دانشگاه تمام‌عیاری است (اخوت، ۱۳۸۵: ۱۱).

داگلاس والتون، استاد فلسفه و متخصص منطق عملی، ۳۳ کتاب و مقالات متعددی در زمینه استدلال انتقادی و مغالطات دارد و جایزه انجمن بین‌المللی بررسی استدلال را، به‌دلیل فعالیت‌های علمی، از آن خود کرده است (والتون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: مقدمه).

هانس کونگ، الهی‌دان نامور سوئیسی پرنویس نامدار و معتبری است که برخی آثارش به ۱۱ زبان، از جمله فارسی، ترجمه شده و مورد استناد محققان و دانشگاهیان است. مارگارت گنتنر و همکارانش در کتاب‌شناسی جامعی که از آثارش فراهم آورده‌اند، همه مکتوبات آلمانی او را در آن گنجانده‌اند. در این اثر ۱۴۷ صفحه‌ای، انواع کارهای علمی او از سال‌های ۲۰۱۳-۱۹۵۵ ثبت شده است. در این کتاب‌شناسی، ۷۱ عنوان کتاب، ۷۵۸ مقاله، ۵۷۸ گفتگو و ۷۸ مقدمه کونگ بر آثار دیگران ثبت شده است (گنتنر<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۱۳). اومبرتو اکو، نشانه‌شناس و فیلسوف ایتالیایی، که برخی از آثارش به زبان‌های دیگر از جمله فارسی نیز ترجمه شده است، ۳۶ کتاب آکادمیک و محققانه، ۶ رمان، سه کتاب برای کودکان و صدها مقاله کوتاه و بلند دارد که به‌صورت مستقل یا بخشی از کتاب منتشر شده است.

سیمنون یکی از معدود نویسندگان بسیار پرنویس جهان است که تا سال ۱۹۷۳ که به یکباره مصمم شد بازنشستگی خود را در داستان‌نویسی اعلام کند، ۲۱۲ رمان منتشر کرده بود و تا این تاریخ شمار رمان‌ها و آثار دیگرش که برخی با اسم مستعار منتشر شده بود، در مجموع به ۳۰۰ اثر می‌رسید و تازه از سال ۱۹۷۳ تاکنون که دست از رمان‌نویسی شسته و هم و غم خود را تنها وقف نوشتن خاطرات و یادداشت‌های روزانه‌اش کرده، ۲۱ جلد کتاب دیگر بر کتاب‌های قبلی خودش افزوده است (سلیمانی، ۱۳۶۷: ۱۵۹). سرعت

1. Joyce Carol Oates

2. Walton

3. Gentner

سیمون به حدی بود که به نوشته گرگ دو هرتی، روزی هشتاد صفحه - دقیقه‌ای ۹۲ کلمه - می‌نوشت (سلیمانی، ۱۳۷۰: ۴۷). در عین حال، این پرنویسی به اعتبار او آسیب نزد و آندره ژید او را یکی از ارزشمندترین و مهم‌ترین نویسندگان عصر خویش می‌شمرد (سیمون، ۱۳۷۳: ۱۷۵).

ویتگنشتاین هزاران صفحه از خود بر جای گذاشت که به تدریج در حال نشر است (ویتگنشتاین، ۱۳۸۸: ۴۵).

نوام چامسکی استاد زبان‌شناسی ام.آی.تی. در کنار فعالیت آموزشی و سیاسی خود و نظریه‌پردازی در عرصه زبان‌شناسی، محقق پرنویس است و بیش از ۳۰ عنوان کتاب و ۱۴۰ مقاله دارد. مشخصات کامل کتاب‌ها و مقالات وی در سایت ام.آی.تی. ثبت شده است. بدین ترتیب، این استدلال استقرایی بر ضد پرنویسی اعتباری ندارد.

## ۲.۲. استدلال بر اساس پهنای زمان

گوهر این استدلال آن است که نوشتن کاری است خلاقانه و نیازمند صرف وقت. به همین سبب هر چه وقت بیشتری صرف آن شود، حاصل اثر بهتر خواهد بود. در برابر، آثاری که وقت کمی صرف‌شان شده است، ارزش چندانی نخواهند داشت و چون حسابی دود چراغ نخورده‌اند، وبال گردن نویسندگان‌شان خواهند شد. از این منظر، کسانی که «سال‌ها نقد عمر خود را صرف نوشتن یک کتاب کرده‌اند» برتر از کسانی هستند که سالی چند کتاب منتشر می‌کنند. با کمی گشت و گذار می‌توان شاهکارهایی یافت که حاصل سالیان دراز کوشش بی‌وقفه نویسندگان‌شان است. از سوی دیگر بسیاری از آثار کم‌ارزش در فاصله زمانی اندکی نوشته شده‌اند.

در اینکه برخی از کتاب‌های ارزنده حاصل سالیان دراز تأمل و نگارش نویسندگان‌شان است، شکی نیست. اما از آن نباید میان زمان صرف‌شده و حاصل اثر همبستگی مثبت برقرار کرد و مدعی شد اصولاً آثار خوب نیازمند صرف زمان بیشتر هستند و آثاری که وقت کمی صرف‌شان شده است، ضعیف یا بی‌ارزش به‌شمار می‌روند. ارزش هیچ اثری صرفاً تابع زمان صرف‌شده آن نیست، بلکه در گرو قوت محتوایش است. با این همه، استدلال بر اساس پهنای زمان نیز نوعی استقرای ناقص است و در اینجا صرفاً می‌خواهم نشان دهم که با استقرایی مشابه می‌توان شاهکارهای مسلم علمی و ادبی را شناسایی کرد که در فرصتی بسیار کوتاه نوشته شده‌اند و این کوتاهی زمان لطمه‌ای به اعتبارشان

نمی‌زند. از میان صدها نمونه درخشان سرعت و دقت، صرفاً موارد زیر را فهرست می‌کنم تا قوت این استدلال بهتر سنجیده شود.

ابن‌سینا، در پایان رساله الصلاه خود خاطر نشان می‌کند که این رساله را «در مدتی کوتاه‌تر و کمتر از نیم ساعت، با وجود موانع بسیار و فراغت اندک» نوشته است (ابن‌سینا، ۱۳۸۷: ۶۰). تحریر نخست مقدمه ابن‌خلدون، تنها در پنج ماه نوشته شد و سپس تهذیب گشت (ابن‌خلدون، ۱۳۶۶، ج ۲: ۱۲۹۲).

کانت بعد از دوازده سال اندیشیدن، سنجش خرد ناب را که بالغ بر ۸۵۶ صفحه می‌شد، طی چهار تا پنج ماه نوشت (کانت، ۱۳۶۲، مقدمه مترجم: XIV و هارتناک، ۱۳۷۶: ۲۰). البته مترجم همین کتاب برای ترجمه آن، همراه با تنظیم واژه‌نامه و پیش‌گفتار، «حدود پنج‌سال تمام کار مداوم» صرف کرد (کانت، ۱۳۶۲: LXIX).

مارکس طی شش ماه بیش از ۸۰۰ صفحه پیش‌نویس سرمایه را نوشت که با نام گروندریسه منتشر شد (سینگر، ۱۳۷۹: ۳۱).

آلن‌بادیو کتاب اخلاق خود را طی دو هفته نوشت (آلن‌بادیو، ۱۳۸۷: ۱۷) که همراه با کتاب مانیفست برای فلسفه پر فروش‌ترین آثار او به‌شمار می‌روند (آلن‌بادیو، ۱۳۸۷: ۱۹). داستایوسکی، قمارباز را که یکی از شاهکارهای او به‌شمار می‌رود، در ۲۶ روز نوشت (یوسفی، ۱۳۸۸: ۲۳). ارنست همینگوی پیرمرد و دریا را که شاهکار او شمرده می‌شود، طی «فقط شش هفته» نوشت (همینگوی، ۱۳۷۲: ۸۷). به‌گفته‌ای. ال. دکتروف، ویلیام فاکنر کتاب گور به گور را در ظرف شش هفته نوشت و استاندال صومعه پارم را در ظرف دوازده روز (روشنگر، ۱۳۸۶: ۱۹۶). شولوخوف در مصاحبه‌ای اشاره می‌کند که برای نوشتن سرنوشت یک انسان که شاهکاری کوچک به‌شمار می‌رود، حدود یک ماه صرف کرده است (پوری، ۱۳۶۹: ۱۳۸).

سیمنون برخی از رمان‌های خود را طی دو روز و نیم می‌نوشت (سیمنون، ۱۳۷۳: ۱۸۵). به‌گفته خودش گاه: «یک فصل بیست صفحه‌ای را تقریباً در ظرف دو ساعت می‌نوشتم و بعد هشتصد گرم از وزنم کاسته می‌شد» (سیمنون، ۱۳۷۳: ۱۹۶).

بدین ترتیب، در کنار نوشته‌های سترگی که زمان فراوانی صرف نگارش آنها شده است، شاهکارهایی داریم که از نظر سرعت نگارشی نیز در نوع خود «شاهکار» به‌شمار می‌روند. از این‌رو، این استدلال که هر چه وقت بیشتری صرف کاری شود، ارزشمندتر است قوت خود را از دست می‌دهد.

### ۲.۳. استدلال به رازآمیزی نگارش

غالباً تصویر رازآلودی از نگارش و روند نوشتن به دست داده می شود که طبق آن ماهیت نگارش از دیگر امور اختیاری بشری متفاوت می گردد و به همین سبب نوشتن تابع فراز و فرود است و نویسندگان منتظر الهام اند. با این نگاه، اگر کسی به شکل منظم و گسترده ای دست به «تولید» مکتوبات بزند، کارش فاقد «خلاقیت» به شمار خواهد رفت. اما اگر کسی سالیانی دراز به انتظار بماند و سپس بر اثر «الهام» کتابی بنویسد، کارش ارجمند قلمداد می شود.

واقع آن است که این تصور نادرستی از منطق نگارش است و بهانه ای است برای ننوشتن یا کم نوشتن. در اینجا می خواهیم ادعا کنیم اولاً میان نگارش علمی و ادبی تفاوتی قابل توجه وجود دارد. ثانیاً حتی نوشته های ادبی نیز چنان نیست که صرفاً زاده الهام و امری رازآمیز باشد. حال به بسط این دو نکته می پردازم.

به فرض که نوشتن، مانند سرودن اشعار امری الهامی باشد، این مسئله درباره نگارش ادبی صادق است نه نگارش علمی. در اصل، محور مقاله فعلی صرفاً نگارش علمی است؛ نگارشی که حاصل تتبع گسترده در عرصه های مختلف دانشی و ارائه یافته ها و تحلیل های پژوهشگر به شکل نظام مند است. از این منظر، میان مقاله ای علمی - پژوهشی که قرار است، برای مثال، ابعاد نظری یک دیدگاه فلسفی را بسنجد و محک بزند و رمانی درباره پیشتازان فضا تفاوت بسیار است. لذا همان طور که در دیگر کارهای علمی، مانند تدریس، پژوهش و برگزاری کارگاه های آموزشی، از طریق برنامه ریزی منظم پیش می رویم و این مسائل را اموری رمزآلود نمی دانیم، نگارش علمی و به تعبیر دقیق تر، گزارش پژوهش های منظم ما هم امری رازآلود نیست. پل سیلویا، هنگام سخن از بهانه های نادرست برای «ننوشتن» این بهانه را نیز می آورد که عده ای خود را منتظر الهام می دانند تا بنویسند. حال آنکه این نامعقول ترین و خنده دارترین بهانه برای ننوشتن است. سپس در ادامه بر تفاوت اساسی میان دو نوع نگارش انگشت می گذارد و می گوید که ما نویسندگان آکادمیک کارهای ادبی خلق نمی کنیم و ادبیات آفرین نیستیم. به همین سبب، اصولاً بحث الهام و این مقولات شامل ما نمی شود (سیلویا،<sup>۱</sup> ۲۰۰۷: ۲۶).

نکته دوم آنکه اساساً نگارش ادبی از نظر برخی از بهترین نویسندگان ادبی بیش از آنکه تابع الهام باشد، زاده کار منظم و فشرده عادی است. یکی از پرنویسان ادبی و

داستان‌نویسان برجسته انگلیسی آنتونی ترالپ است که به‌صفت پرکار<sup>۱</sup> معروف است. وی ۶۳ کتاب نوشت که بیشتر آنها دو یا سه جلدی بود. در عین حال، وی کارمند اداره پست هم بود، نه نویسنده حرفه‌ای تمام‌وقت. به همین سبب سه ساعت کار قلمی در روز را کافی می‌دانست.

این نویسنده پرنویس نوشتن را کاری همچون کارهای یدی دیگر می‌دید و رازآمیزی نگارش را این‌گونه در زندگی‌نامه خودنوشته‌اش به‌سخره می‌گرفت:

کسانی هستند که می‌پندارند مردی که با تخیل خویش کار می‌کند، باید به‌خودش اجازه دهد صبر کند تا تخیل او را برانگیزد. هنگامی که می‌شنوم چنین آموزه‌ای موعظه می‌شود، به‌سختی می‌توانم تحقیر خود را مهار کنم. از نظر من، این مسئله به‌همان اندازه یاهو است که کفاشی خواهد منتظر الهام بماند یا شمع‌سازی در انتظار لحظه آسمانی ذوب‌شدن بنشیند (سیلویا، ۲۰۰۷: ۲۷).

همین ترالپ هنگامی که پشت میز کار می‌نشست، به‌گونه‌ای منظم هر پانزده دقیقه، ۲۵۰ کلمه می‌نوشت (سیلویا، ۲۰۰۷: ۳۲).

اکو<sup>۲</sup> نیز که از قضا از نویسندگان پرکار و معتبر به‌شمار می‌رود، این‌گونه به الهام حمله می‌برد: «در طول نگارش نخستین رمان خود، چیزهایی آموختم. نخست آنکه «الهام» واژه بدی است که نویسندگان حقه‌باز به‌کار می‌گیرند تا خود را به‌لحاظ هنری قابل احترام نشان دهند» (اکو، ۲۰۱۱: ۹).

هنگامی که نگارش را امری رازآلود و تابع عوامل بیرون از اراده خود دانستیم، در واقع به خود و دیگران اجازه داده‌ایم آن را بهانه‌ای برای ننوشتن بدانند. به همین سبب، به‌توصیه نویسندگانی چون اسلون ویلسون: «نخستین قدم در راه نویسنده بودن، دریافت این نکته است که نوشتن کاری مهم نیست». به این معنا که نباید آن را تافته‌ای جدابافته از دیگر فعالیت‌های بشری دانست، حال کسانی که نوشتن را کاری خارق‌العاده می‌دانند «یاحتمل فاضل و منتقد و سردبیر از آب دربیابند، اما نویسنده نه» (طاهباز، ۱۳۶۸: ۳۰). فاکنر اصولاً نوشتن را امری عادی و آگاهانه می‌داند و هنگامی که از او درباره نقش الهام در نگارش می‌پرسند، پاسخ می‌دهد: «من چیزی به نام الهام نمی‌شناسم. اصلاً نمی‌دانم الهام چیست. چیزهایی درباره‌اش خوانده‌ام، اما هرگز آن را ندیده‌ام» (پوری، ۱۳۶۹: ۴۹).

1. Prolific

2. Eco

## ۲.۴. استدلال بر اساس نیاز اقتصادی

به نظر عده‌ای اصولاً پرنویسی زاده نوعی نیاز اقتصادی و تنزل سرشت ملکوتی نگارش به فعالیت درآمداست. به همین سبب کسانی که به نوشتن احترام می‌گذارند و آن را به سطح منبعی برای درآمد فرو نمی‌کاهند، کم می‌نویسند. حال آنکه نویسندگانی که نوشتن را به شغل اقتصادی تبدیل کرده‌اند همچون تاجرانی که «کاسه چشمشان» هرگز پر نمی‌شود، پرنویسی می‌کنند و دست به تولید انبوه می‌زنند. اینان چون به حق التالیف وابسته هستند، محکوم به پرنویسی‌اند و ناگزیر نمی‌توانند خوب بنویسند. در برابر، نویسندگانی که به قلم و نوشتن احترام می‌گذارند و برای پول درآوردن نمی‌نویسند، ترجیح می‌دهند به گندی و آرامی بنویسند و حاصل کارشان نیز اندک است.

این استدلال به ظاهر موجه شواهد خوبی هم به سود خود دارد. با این حال، استدلالی معیوب است و بر اساس فهم نادرستی از نگارش استوار است که آن را ماهیتاً از دیگر فعالیت‌های اختیاری انسان متمایز می‌داند. نوشتن نیز فعالیتی است مانند دیگر فعالیت‌های بشری که نیازمند برنامه‌ریزی است. این فعالیت می‌تواند به صورت نوعی سرگرمی به شمار رود یا آنکه به پیشه عمرانه افراد تبدیل گردد. از این جهت تفاوتی میان نوشتن و نقاشی کردن نیست. اگر به فرض هنرمند نقاشی سالانه یک گالری برگزار کند و در آن آثار متعدد خود را به فروش برساند، کسی نه در هنرمندی او شک می‌کند و نه در ارزش و اعتبار کارش. این فراوانی هم به زیان او نیست. کافی است بدانیم که ون‌گوگ در یک دوره ده‌ساله بین ۱۸۹۰-۱۸۸۱، تعداد ۹۰۰ تابلو نقاشی کشید که تنها موفق به فروش یکی از آنها شد. پیکاسو نیز ۲۰۰۰۰ تابلو کشید که همه شاهکار نبودند (سنتراک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳: ۴۰۹). اما این پرکاری و نیاز مالی ناقض اعتبار و خلاقیت آنان نیست. چرا اگر هنرمندان برای معاش کار کنند و به اصطلاح حرفه‌ای باشند، اشکالی ندارد، اما همین که به نوشتن می‌رسیم، وابستگی به درآمد را در این عرصه زشت می‌شماریم و از این علت، بی‌اعتباری محصول را نتیجه می‌گیریم.

از قضا بسیاری از شاهکارهای مسلم ادبی، از سر نیاز مالی و درست برای تأمین معاش نوشته شده‌اند و این مسئله خللی در اعتبار آنها ایجاد نکرده است. برای مثال، بخشی از آثار برجسته فیودور داستایوسکی محصول تلاش وی برای پول درآوردن بود. یعنی وی مشخصاً برای آنکه حق التالیف به دست آورد این آثار را آفرید و نکته عبرت‌آمیز آنکه

این حق‌التألیف‌ها را نیاز داشت تا با آنها قروضی را که از قماربازی بالا آورده بود، بپردازد (بیشاپ، ۱۳۷۴: ۲۷۱). رمان قمارباز نمونه‌ای از این خلاقیت‌های زاده تلاش برای پول است. آرتور کنان دوئل، خالق شرلوک هولمز، پس از آنکه این مجموعه را به پایان رساند و در آخرین قسمت هولمز را به‌کام مرگ فرستاد، پرونده این ماجرا را بست. اما چند سال بعد وی درگیر کار ساخت‌وساز خانه جدید خود شد و نیازمند پول شد. به همین سبب ناگزیر آن مرحوم را، با ترفندی خاص، زنده کرد تا از طریق وی بتواند حق‌التألیف هنگفتی به‌جیب بزند و از قضا در کار خود موفق شد. آثاری که آفرید از جمله پرونده عجیب خانم فاکنر، بسیار موفق و ماندگار گشت و رکورد نمایش بر جای گذاشت.<sup>۱</sup>

گابریل گارسیا مارکز که در آمریکای لاتین «حتی رئیس‌جمهورها هم اعتبار او را ندارند» (پلیمپتن، ۱۳۸۴: ۳۷) نوشتن را درست برای پول درآوردن و به‌مثابه یک پیشه انتخاب کرد و گفت: «چهل و سه سال داشتم که پول درآوردن از راه نوشتن را آغاز کردم» (پلیمپتن، ۱۳۸۴: ۵۲). ویلیام فاکنر، برنده جایزه نوبل، هم بارها تصریح می‌کرد که اگر به پول نیازی نداشت، نمی‌نوشت و تنها برای رفع نیاز مالی نوشته است.

اصولاً کسانی که نوعی رابطه منفی بین پول و نوشتن اصیل برقرار می‌کنند، تلقی نادرستی از نوشتن دارند و گویی نکبت و فقر را از «علل معدّه» نگارش خلاق برمی‌شمارند. پولمن در قطعه زیر به‌خوبی این اندیشه را نقل و رد می‌کند:

چه بخواهیم و چه نخواهیم، ما نسبت به خانه و خانواده خود دارای مسئولیتی هستیم، مسئول تأمین نیازهای مالی و مراقبت از خانواده و کسانی که به ما وابسته هستند. پس باید سعی کنیم تا آنجا که ممکن است کتاب‌هایمان را به‌نحو شایسته‌ای به بالاترین قیمت بفروشیم و از بیان این موضوع شرمند نباشیم. برخی افراد نازک‌دل و احساساتی به‌ویژه جوانان از شنیدن این حرف من که برای پول می‌نویسم، شوکه می‌شوند. آنها تصویر هنرمند در اتاق زیر شیروانی، قحطی‌زده و گرسنه را آنقدر می‌پسندند که تصور می‌کنند فقر یکی از شرایط لازم برای خلق هر اثر هنری است. اما نگرانی - دلهره همیشگی و مداوم نسبت به حساب‌های بانکی، فرض و وام - اصلاً وضعیت ذهنی خوشایندی برای نوشتن نیست. این شرایط انرژی شما را تحلیل می‌برد و تمرکزتان را کم می‌کند (پولمن، ۱۳۹۰: ۱۰).

۱. در این باره نک: نافه، دوره جدید، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۰۹، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۹، ص ۱۸۶

## ۲.۵. استدلال بر اساس «یک دسته گل دماغ پرور»

گاه استدلال می‌شود حتی همین نویسندگان خوب و پرنویس، همه کارهایشان خوب و عالی نبوده است و کاش به جای نوشتن ۱۸۰ کتاب که تنها در آنها دو یا سه شاهکار به چشم می‌خورد، کمتر اما بهتر می‌نوشتند. در نتیجه آنان موفق می‌شدند که مثلاً ۱۰ شاهکار به وجود آورند و به جای خرمن خرمن گیاه، یک دسته گل دماغ پرور عرضه می‌کردند. در ظاهر این استدلال موجهی به نظر می‌رسد. واقع آن است که همه آثار ابن عربی شاهکار نیستند و همه نوشته‌های آلبرت الیس ممتاز به شمار نمی‌روند و همه نوشته‌های راسل خواندنی نیستند. چون که از قضا برخی را صرفاً برای رفع نیازهای مالی خود نوشته است و از قبیل راهنمای زناشویی موفق به شمار می‌رود. از این رو، به جای این همه تنوع و گسترش کاری و پرنویسی بهتر آن بود که بر آثار محدودتری متمرکز می‌شدند و آثار ماندگار بیشتری تولید می‌کردند.

۱۲۲

با این حال استدلال بالا زاده بی‌توجهی به سرشت نوشتن است. اگر عمیقاً با سرشت نوشتن و کاری که نویسنده می‌کند آشنا باشیم چنین استدلالی پیش نمی‌کشیم. در اینجا برای توضیح این نکته مثالی می‌زنم که از جهات متعددی سرشت نوشتن را به خوبی بازمی‌تاباند. کوهنورد باتجربه‌ای را در نظر بگیریم که در کارنامه پنجاه ساله صعود خود، ۸ مرتبه صعود به دماوند را دارد، یک صعود بالای ۸۰۰۰ متری و در کنار آنها بیش از ۵۰ صعود به قله‌های ۲۰۰۰ تا ۵۰۰۰ متری را گنجانده است. حال اگر از او بپرسند که آیا بهتر نبود به جای این همه صعودهای خرد و پیش پا افتاده وقت خود را صرف قله‌های بزرگ می‌کردی و در نتیجه مثلاً ۲۰ بار به دماوند صعود می‌کردی؟ پاسخ خواهد داد: در واقع همین صعودهای خرد بود که بدنم را آماده صعودهای بزرگ می‌کرد و اگر می‌خواستم از همان آغاز سراغ قله‌های بزرگ بروم همواره ناکام می‌ماندم و همین چند صعود را نیز در کارنامه خود نداشتم.

نوشتن نیز چنین است و در واقع کارهای جزئی و گاه سطحی، مقدماتی هستند تا نویسنده تمرین کند، ذهن خود را نظم ببخشد، توان واژگانی خود را بالا ببرد، ساختارهای نگارشی را بیازماید و کارهای بهتر خود را آماده سازد. اگر مثلاً ابن عربی این همه رساله مختصر و پراکنده نمی‌نوشت معلوم نبود که به‌نشری پخته برای نگارش فصوص الحکم دست پیدا کند. اگر ابن سینا آن همه نمی‌نوشت بعید بود که نثر مناسبی برای نگارش اشارات و تنبیهات خود به‌دست آورد. این کارها به تعبیر هنرمندان اتودی برای کارهای اصلی

به‌شمار می‌روند. ما که از بیرون به فرایند کار این نویسندگان پرکار و پرنویس می‌نگریم، حق داریم برخی از آنها را پرارزش و برخی را کم‌ارزش بدانیم و دست به‌انتخاب بزنیم. قرار نیست کارهای مقدماتی و ابتدایی هر نویسنده بزرگی را هم جدی بگیریم. اما خطا است اگر تصور کنیم که آن نویسنده به‌جای نوشتن آن چند اثر متوسط بهتر بود که فلان اثر بزرگ را پدید آورد. به‌واقع، آثار بزرگ از دل همین آثار خرد به‌وجود می‌آیند.

### ۳. پرنویسی از منظر قاعده لوتکا

از مناقشات نظری که بگذریم، مطالعات و مشاهدات نشان می‌دهد که در مجموع پرنویسان حرفه‌ای کاروان علم را به‌پیش می‌برند نه کم‌نویسان که از سر تفنن می‌نویسند. آلفرد لوتکا، ریاضیدان و آماردان، با بررسی آثار منتشرشده نویسندگان و حجم آنها، در سال ۱۹۲۶ قانون یا قاعده لوتکا<sup>۱</sup> را عرضه کرد. طبق این قانون آماری، بیشترین تولید علم در هر عرصه‌ای به‌عهده کمترین افراد است. وی با بررسی مقالات علمی منتشرشده نوعی رابطه معکوس بین تعداد آنها و نویسندگان‌شان یافت و نتیجه گرفت: «تعداد بسیاری از افراد تعداد کمی نوشته تولید می‌کنند، درحالی‌که تعداد اندکی از افراد تعداد زیادی نوشته تولید می‌کنند» (دیانی، ۱۳۸۰: ۱۶۷). بر اساس این قانون مطالعاتی صورت گرفت و دو نکته اساسی حاصل شد. طبق اولین نکته «بین سهم نسبی محققان در شکل‌دهی به دانش بشری و تعداد نوشته‌هایی که منتشر می‌کنند، رابطه‌ای مثبت وجود دارد» (دیانی، ۱۳۸۰: ۱۷۱). به‌عبارت دیگر، پرنویسی لازمه تولید علم است و گسترش ادبیات و مکتوبات هر حوزه‌ای مستلزم عده‌ای محدود اما متعهد و پا به‌کار است که یکسره به‌تولید علمی و نشر آنها همت گمارند، نه آنکه متفنانانه و ذوق‌ورزانه گاهی دست به‌قلم ببرند و قلم‌رنجه‌ای کنند.

### ۴. جمع‌بندی و نتایج

هدف اصلی این مقاله آن نیست که نشان دهد پرنویسی، به‌خودی خود فضیلت است، بلکه عمدتاً در پی آن است که روشن سازد کم‌نویسی فضیلت نیست. اما از آنجا که تولید علم و رشد معرفت نیازمند حجم قابل‌توجهی از ادبیات مکتوب و منتشرشده در حوزه‌ای معین است، پرنویسی به‌مثابه مقدمه چنین هدفی به فضیلت تبدیل می‌شود. نوشتن خود نوعی انضباط ذهنی و تربیت عضلات مغز را فراهم می‌کند، در نتیجه، دست‌کم از این

جهت نوشتن خوب است و پرنویسی بهتر است مشروط بر آنکه در جهت تعمیق مباحث علمی و گشودن آفاق دانش باشد.

درواقع، کم‌نویسی یا پرنویسی به‌خودی‌خود نه خوب است و نه بد. مهم داشتن پیام است. اگر هم برخی افراد کم‌نویس شهرت جهانی دارند، به‌دلیل کم‌نویسی نیست، بلکه «به‌رغم» کم‌نویسی است. در مقابل، چه بسیار کم‌نویسانی که کسی آنان را به‌یاد نمی‌آورد. کسی به تمیستوکلس گفت: شهرت تو به‌دلیل آتنی بودن است. وی پاسخ داد: «تصدیق می‌کنم که اگر من اهل سریف بودم مشهور نمی‌شدم. ولی تو نیز اگر اهل آتن بودی نامور نمی‌گردیدی» (افلاطون، ۱۳۷۴: ۳۵).

مسئله اصلی داشتن پیام و فعالیت آکادمیک و همت برای نشر و گسترش آن است، نه صرف نوشتن یا ننوشتن. برخی مسئله‌شان انتقال پیام است و دغدغه‌ای دارند. اینان در غم کلمات نیستند و بر این باورند که «چون جمع شد معانی گوی بیان توان زد». در برابر، کسانی هستند که در واقع بی‌مسئله‌گی خود را در لعابی از ادعاهای گزاف می‌پوشانند و تصور می‌کنند که وقت بیشتری صرف یک کتاب کردن می‌تواند مقیاسی برای اعتبار آن باشد. از این‌رو بی‌پروا و بی‌دلیل ادعا می‌کنند: «نویسنده‌ای که در یک سال سه کتاب می‌نویسد، مانند کسی نیست که در سه سال یک کتاب می‌نویسد». طبق این منطق، اگر کسی سی سال یک کتاب بنویسد، از آن کسی که سه سال یک کتاب نوشته است، برتر است. حال آنکه این شیوه استدلال از بن خطا است. عوامل متعددی در سرعت و کندی نگارش نقش دارند، از وسواس‌های شخصی نویسندگان گرفته تا بهره‌بردن یا نبردن از فناوری مدرن. کسی که همچنان با خودکار می‌نویسد و سپس آن را به تایپیست می‌دهد و بعد آن را می‌خواند و غلط‌گیری می‌کند و باز به تایپیست برمی‌گرداند، سرعتش بسیار پایین‌تر از کسی است که خودش مستقیم اندیشه خویش را از ذهن به صفحه مانیتور منتقل می‌کند. حال شخص اول به‌دلیل کندی در کارش نمی‌تواند مدعی شود که کارش ارجمندتر است. مارکز که هر دو تجربه را داشته است، می‌گوید که باید از همه تجهیزات مدرن برای سرعت‌بخشیدن به کار خود سود گرفت. به گفته وی: «باید هر چیزی را که کارمان را آسان‌تر می‌کند بخریم. کامپیوتر وسیله خارق‌العاده‌ای است. می‌توانم این را ثابت کنم. نوشتن با کامپیوتر را با «عشق سال‌های وبایی» شروع کردم و از یک صفحه در روز به ده صفحه در روز رسیدم و از هر هفت سال یک کتاب به هر سه سال یک کتاب» (پلیمپتن، ۱۳۸۴: ۵۰).

امروزه نویسندگان جدی حداقلی برای تولید خود در نظر می‌گیرند و می‌کوشند حدنصاب کار خود را رعایت کنند. این مسئله نه نقص بلکه لازمه تولید علم است. برای مثال، ژان پیاژه، پس از دستیابی به مقام استادی، به شکل مستمری تقریباً هر سال یک کتاب منتشر می‌کرد (پیاژه، ۱۳۸۴: ۱۰) و حتی در تعطیلات هم دست از کار نمی‌کشید (برنیگه، ۱۳۸۴: ۲۸-۲۷).

به گفته همینگوی، نویسندگان را می‌توان به چاه تشبیه کرد. مهم آن است که چاه آب داشته باشد و بشود از آن مرتب استفاده کرد نه آنکه «بعد از دو سه بار استفاده بشکند و آدم منتظر شود تا دوباره آب در آن جمع گردد» (پوری، ۱۳۶۹: ۱۶). کم‌نویسانی که این صفت را فضیلت می‌دانند و به خودی خود آن را ارجمند می‌شمارند، به واقع چاه خشکیده‌ای هستند که بر چاه جاری دیگران خرده می‌گیرند.

## منابع

۱. ابن خلدون، عبدالرحمن. (۱۳۶۶). مقدمه ابن خلدون. محمد پروین گنابادی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۲. ابن سینا، بوعلی. (۱۳۸۷). فراسوی نیایش: تصحیح، تحقیق و ترجمه اسرار الصلاه حکیم ابوعلی سینا. تصحیح محمد ملکی (جلال‌الدین). تهران: علمی و فرهنگی.
۳. اخوت، احمد. (۱۳۸۵). مستعارنویسی و شبه ترجمه. احمد اخوت. تهران: نی.
۴. ارسطو. (۱۳۶۷). متافیزیک (مابعد الطبیعه). ترجمه بر پایه متن یونانی از شرف‌الدین خراسانی. تهران: گفتار.
۵. اسلامی اردکانی، سیدحسن. (۱۳۹۲ الف). فربهی یا آماس؛ تحلیل ساختار مقالات (نا) علمی - پژوهشی در علوم انسانی. روش‌شناسی علوم انسانی. شماره ۷۵-۷۴. بهار و تابستان.
۶. اسلامی اردکانی، سیدحسن. (۱۳۹۲ ب). ابرهای تهی: فقر ساختار و محتوا در کتاب‌های روش تحقیق. آینه پژوهش. شماره ۱۴۲. مهر و آبان.
۷. افشار، ایرج. (۱۳۸۵). فهرست آثار و مقالات استاد مجتبی مینوی در زندگی‌نامه و خدمات علمی و فرهنگی استاد مجتبی مینوی. تهران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی.
۸. افلاطون. (۱۳۷۴). جمهور. فؤاد روحانی. تهران: علمی و فرهنگی.
۹. امامی، کریم. (۱۳۶۶). پدیده‌ای به نام ذبیح‌الله منصوری. نشر دانش. بهمن و اسفند ۱۳۶۶. شماره ۴۴.
۱۰. آشتیانی، سیدجلال‌الدین. (۱۳۶۵). شرح مقدمه قیصری بر فصوص الحکم شیخ اکبر محیی‌الدین ابن عربی. قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
۱۱. آقایانی چاوشی، جعفر. (۱۳۸۳). کتاب‌شناسی توصیفی فارابی. ویراست دوم. تهران: هرمس.
۱۲. بادوی، آلن. (۱۳۸۷). اخلاق: رساله‌ای در ادراک شر. باوند بهپور. تهران: چشمه.
۱۳. بدوی، عبدالرحمن. (۱۹۷۷). مؤلفات الغزالی. الکویت: وکاله المطبوعات.
۱۴. برنیگه، ژان کلود. (۱۳۸۴). گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه. زینت توفیق. تهران: نی.
۱۵. بیشاپ، لئونارد. (۱۳۷۴). درس‌هایی درباره داستان‌نویسی. محسن سلیمانی. تهران: رازی.
۱۶. پروچاسکا، جیمز او و نورکراس. (۱۳۸۵). نظریه‌های روان‌درمانی. یحیی سیدمحمدی. تهران: رشد.
۱۷. پلیمپتن، جورج. (۱۳۸۴). رؤیای نوشتن: نویسندگان معاصر از نوشتن می‌گویند. مصاحبه جورج پلیمپتن با گابریل گارسیا مارکز و... [و دیگران]. مژده دقیقی. ویراست ۲. تهران: جهان کتاب.
۱۸. پوری، احمد. (۱۳۶۹). ده گفت‌وگو: فاکتر، همیگویی، شولوخوف و... تهران: چشمه.
۱۹. پولمن، فیلیپ. (۱۳۹۰). خدمت داوطلبانه: ظرایفی درباره نویسندگی. مریم موسوی. جهان کتاب. شماره ۲۶۴-۲۶۳. فروردین و اردیبهشت.
۲۰. پیاژه، ژان. (۱۳۸۴). ساختارگرایی. رضا علی اکبرپور. تهران: کتابخانه موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی.

۲۱. تنکابنی، میرزاحمد. (بی‌تا). **قصص العلماء**. تهران: اسلامیه.
۲۲. تولستوی، لئو. (۱۳۷۲). **سه‌م روزانه من از نوشتن: پیرامون ساعات و نحوه نویسندگی تولستوی**. امین صدیقی. ادبستان. شماره ۴۷.
۲۳. جهانگیری، محسن. (۱۳۷۵). **محبی‌الدین ابن‌عربی چهره برجسته عرفان اسلامی**. ویرایش دوم. تهران: دانشگاه تهران.
۲۴. دانش‌پژوه، محمدتقی. (۱۳۷۰). **احوال و آثار خواجه نصیرالدین طوسی**. تهران: اساطیر.
۲۵. دیانی، محمدحسین. (۱۳۸۰). **مجموعه‌سازی**. اهواز. دانشگاه شهید چمران.
۲۶. روشنگر، مجید. (۱۳۸۶). **هنر نویسندگی: گزینه‌ای از گفت‌وگوها و مقالات و نامه‌ها از نویسندگان ایران و جهان**. تهران: مروارید.
۲۷. زیمرمان، مایکل. (۲۰۰۶). **الفلسفه البیئیه: من حقوق الحيوان الى الايكولوجيا الجذريه**. معین شفیق رومیه. الكويت: عالم المعرفة.
۲۸. سلیمانی، محسن [گزینش و ترجمه]. (۱۳۷۰). **فن داستان‌نویسی**. تهران: امیرکبیر.
۲۹. سلیمانی، محسن. (۱۳۶۷). **از روی دست رمان نویس: مصاحبه با چند نویسنده**. تهران: هنر اسلامی.
۳۰. سیمنون، ژرژ. (۱۳۷۳). **انتهای سگ زرد: ماجرای مگره؛ کمیسر پلیس**. عبدالله توکل. تهران: طرح نو.
۳۱. سینگر، پیتر. (۱۳۷۹). **مارکس**. محمد اسکندری. تهران: طرح نو.
۳۲. شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۶۲). **انتقاد از کیمیای سعادت**. نشر دانش. شماره ششم. سال سوم. مهر و آبان.
۳۳. شهریاری، حمید. (۱۳۸۵). **فلسفه اخلاق در تفکر غرب از دیدگاه السدید مک‌اینتایر**. تهران: سمت.
۳۴. صفدی، صلاح‌الدین خلیل بن ایبک. (۱۴۱۱ق). **کتاب الوافی بالوفیات**. باعتناء محمد الحجیری. شتوتگارت. فرانزشتاینر.
۳۵. طاهباز، سیروس [گزینش و ترجمه]. (۱۳۶۸). **مصیبت نویسنده بودن: ۱۰ نوشته و ۱۴ داستان و ۳ نامه و ۱۳ شعر**. تهران: به‌نگار.
۳۶. طوسی، خواجه نصیرالدین. (۱۳۷۳). **اخلاق ناصری**. تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری. تهران: خوارزمی.
۳۷. فیروز بخت، مهرداد. (۱۳۸۳). **آلبرت الیس: پنجاه سال رفتار درمانی عقلانی - هیجانی**. تهران: دانژه.
۳۸. کانت، ایمانوئل. (۱۳۶۲). **سنجش خرد ناب**. میرشمس‌الدین ادیب سلطانی. تهران: امیرکبیر.
۳۹. کتاب ماه فلسفه. (۱۳۸۸). **ویژه‌نامه نیکولاس رشر**. شماره ۲۶.

۴۰. ماهنامه کلک. (۱۳۷۶). شماره‌های ۹۳-۸۹. مرداد - آذر.
۴۱. مجیدی، عنایت‌الله. (۱۳۷۹). کتاب‌شناسی کتاب‌ها و مقالات دکتر عبدالحسین زرین‌کوب در کارنامه زرین: یادنامه دکتر عبدالحسین زرین‌کوب. به‌کوشش علی دهباشی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۴۲. محقق، مهدی. (۱۳۵۲). فیلسوف ری: محمد بن زکریای رازی. تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه مکیل شعبه تهران.
۴۳. مگی، بریان. (۱۳۷۲). فلاسفه بزرگ: آشنایی با فلسفه غرب. عزت‌الله فولادوند. تهران: خوارزمی.
۴۴. موم، سامرست. (۱۳۷۲). درباره رمان و داستان کوتاه. کاوه دهگان. تهران: انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۴۵. نجم‌آبادی، محمود. (۱۳۳۹). مؤلفات و مصنفات ابوبکر محمدبن زکریای رازی: حکیم و طبیب بزرگ ایرانی. تهران: دانشگاه تهران.
۴۶. ویتگنشتاین، لودویگ. (۱۳۸۸). درباره اخلاق و دین. تدوین و ترجمه مالک حسینی و بابک عباسی. تهران: هرمس.
۴۷. هارتناک، یوستوس. (۱۳۷۶). نظریه معرفت در فلسفه کانت. غلامعلی حدادعادل. تهران: فکر روز.
۴۸. همینگوی، ارنست. (۱۳۷۲). پیرمرد و دریا. نجف دریابندری. تهران: خوارزمی.
۴۹. یحیی، عثمان. (۱۴۱۳هـ. ق) مؤلفات ابن عربی: تاریخها و تصنیفها. عن الفرنسیه احمد محمد الطیب. القاهرة: دارالصابونی و دارالهدایه.
۵۰. یوسفی، غلامحسین. (۱۳۸۸). منابع و روش تحقیق در ادبیات و فرهنگ ایران و تاریخ تصوف. به‌کوشش فرهاد عطایی. تهران: سخن.

51. Aquinas, Thomas. (1980). *Summa Theologiae*, Cambridge. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Eco, Umberto. (2011). *Confessions of a Young Novelist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
53. Gentner, Margret & et al. (2013). Vollständige Bibliographie der Veröffentlichungen von Prof. Dr. Hans Küng 1955–2013. Available at: [http://www.weltethos.org/1-pdf/40-literatur/deu/bib-hk-01\\_10.pdf](http://www.weltethos.org/1-pdf/40-literatur/deu/bib-hk-01_10.pdf).
54. Lawhead, William F. (1996). *The Voyage of Discovery: A History of Western Philosophy*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
55. Santrock, John W. (2003). *Psychology*. New York: McGraw Hill.
56. Silvia, Paul J. (2007). *How to Write a Lot: A Practical Guide to Productive Academic Writing*. Washington, DC: American Psychological Association.
57. Walton, Douglas. (2008). *Informal Logic: A Pragmatic Approach*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

هدف این پژوهش بررسی میزان رعایت اصول اخلاقی در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی در دانشگاه فردوسی مشهد است. روش پژوهش تحلیل محتوا است. کلیه رساله‌های دکتری دفاع شده گروه علوم انسانی طی ۵ سال (۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰) با استفاده از سیاهه محقق ساخته مورد بررسی قرار گرفت. در این سیاهه مؤلفه‌هایی نظیر رعایت حقوق آزمودنی‌ها در پژوهش، رعایت اصول اخلاقی در استناددهی و ارجاع، رعایت اصول اخلاقی در تدوین گزارش پژوهش و داشتن تعهدنامه اخلاقی در نظر گرفته شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در بخش معتنا بهی از رساله‌های دکتری برخی از معیارهای اخلاق پژوهش مورد توجه قرار گرفته و بقیه موازین اخلاق پژوهش مورد غفلت واقع شده یا با دقت گزارش نشده است. به عنوان نمونه یافته‌ها نشان داد که در اغلب رساله‌ها موضوع گمنامی آزمودنی‌ها، رعایت رازداری، مشخص بودن روش گردآوری داده‌ها، گزارش اعتبار ابزار پژوهش، مشخص بودن روش تحلیل داده‌ها، همسو بودن روش تحلیل داده‌ها با روش اجرای پژوهش و داشتن تعهدنامه اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است (حدود ۷۵٪ رساله‌ها). همچنین در ۵۰٪ رساله‌ها استانداردهای استناد به منابع مورد استفاده رعایت شده است. در تعداد بسیار ناچیزی (حدود ۵٪ رساله‌ها) از رساله‌ها بحث اخذ رضایت آگاهانه، آگاه کردن آزمودنی‌ها از هدف‌ها و ماهیت مطالعه، معرفی خود به عنوان پژوهشگر به آزمودنی‌ها، سلامت و آسایش آزمودنی‌ها، چاره‌اندیشی برای عوارض مربوط به مطالعه، شیوه تدارک فضای عاری از استرس مورد توجه قرار گرفته است.

■ واژگان کلیدی:

اخلاق پژوهش، اخلاق حرفه‌ای، رساله‌های دکتری، علوم انسانی

## رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری

مورد مطالعه: گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰\*

سمیه بهمن‌آبادی

دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی  
sbahmanabadi@gmail.com

طاهره کلانه جعفرآبادی

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد  
tjavid@ferdowsi.um.ac.ir

بختیار شعبانی ورکی

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد  
bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

## مقدمه

امروزه دانشمندان، سیاست‌گذاران و نیز پژوهشگران بر این باورند که انجام پژوهش‌های علمی منشأ تحولات علمی و کشف دانش جدید است، بنابراین ضروری می‌نماید که نتایج این پژوهش‌ها قابل اعتماد باشد تا بتوان از آنها در راستای رشد علمی کشور استفاده کرد. رعایت اصول اخلاقی رکنی مهم در اثربخشی پژوهش‌ها (مبشر و دیگران، ۱۳۸۵) و در واقع یکی از راه‌های ارتقای کیفیت و اعتبار پژوهش‌های علمی است (کلسترام<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۱۰ و پیتاوی<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۰). بر اساس آمار و اطلاعات موجود، میزان قابل توجهی از پژوهش‌ها در کشور ما به دانشجویان تحصیلات تکمیلی اختصاص دارد (فتحی و اجارگاه و دیگران، ۱۳۸۹). این پژوهش‌ها نقشی مهم و اساسی در توسعه علمی کشور ایفا می‌کنند. بنابراین رعایت اصول علمی و اخلاقی در انجام پژوهش آنها باعث می‌شود که بتوان به نتایج پژوهش آنها در خلق دانش جدید اعتماد کرد و از این نتایج در جهت توسعه علمی کشور استفاده نمود. در کشورهای پیشرفته، اهمیت رعایت اخلاق در پژوهش تا حدی است که این کشورها به تشکیل کمیته‌های اخلاق در پژوهش جهت نظارت بر انجام طرح‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی و دانشجویان اقدام نموده‌اند (حیدری و دیگران، ۱۳۸۹) همچنین مجله‌های معتبر دنیا از پذیرش مقاله‌هایی که تأیید کمیته اخلاق را ندارند یا نحوه تأمین رضایت آگاهانه یا اصول اخلاقی دیگر را گزارش نکرده‌اند، ممانعت می‌کنند (کلسترام و فریدلاند<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰ و لاورنس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). وجود چنین الزاماتی در این کشورها، باعث شد میزان رعایت اصول اخلاق پژوهش رو به بهبود باشد، زیرا پژوهش‌های انجام‌شده نتایج امیدوارکننده‌ای از رعایت اصول اخلاقی در پژوهش‌ها به‌دست داده‌اند (کلسترام و فریدلاند، ۲۰۱۰). در کشور ما طرح‌های پژوهشی و پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان در دانشگاه‌ها - به‌جز در حوزه پزشکی که راهنماهای اخلاق در پژوهش در آن تدوین شده‌اند - بدون نظارت اخلاقی لازم، انجام می‌شود (خداپرست و دیگران، ۱۳۸۶). چنین پژوهش‌هایی از ضعف قابل ملاحظه‌ای در زمینه رعایت اصول اخلاقی برخوردار بوده‌اند، برای مثال در نشریه نیچر در سال ۲۰۰۷ اعلام شده بود «با استناد به گزارش‌های منتشرشده در

1. Kjellstro"m  
2. Pittaway  
3. Fridlund  
4. Lawrence

پایگاه‌های اطلاعاتی، بسیاری از مقاله‌های روگرفت شده از کار دیگران به وبلاگ‌ها و گروه‌های فارسی زبان در کشور ایران تعلق داشته است» (ذاکر صالحی، ۱۳۸۹؛ به نقل از فعلی و دیگران، ۱۳۹۱). نتایج سایر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، عدم رعایت اصول اخلاقی از سوی پژوهشگران را تأیید می‌کند (زاهد پاشا و دیگران، ۱۳۸۲ و ادیبی و دیگران، ۱۳۸۸). از آنجا که پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها ظرفیت مهم رشد علمی و پژوهشی دانشجویان و به تبع آن رشد علمی و پژوهشی کشور و خلق دانش جدید تلقی می‌شوند، توجه جدی‌تر به‌میزان رعایت اصول اخلاقی در تهیه و تدوین آنها ضروری است. بدین ترتیب می‌توانند هم زمینه اعتماد به پژوهش‌ها و استفاده از یافته‌های علمی آنها فراهم آید و هم باعث اعتبار کشور در مجامع بین‌المللی باشند.

بررسی میزان رعایت این اصول در پایان‌نامه‌ها در سایر کشورها، نشان‌دهنده تفاوت بین عملکرد واقعی و عملکرد مورد انتظار کمیته‌های اخلاق پژوهش است. همچنین از آنجا که یکی از اهداف آموزش تحصیلات تکمیلی، آموزش مهارت‌های لازم به دانشجویان دکتری برای فعالیت‌های پژوهشی آینده و آمادگی برای انجام فعالیت‌های پیچیده‌تر است، کیفیت و عمق بخشی به اخلاق پژوهش برای بررسی اینکه تا چه میزان پژوهشگران مهارت‌های لازم را برای منعکس کردن و گزارش آن به‌دست آورده‌اند، ضروری به‌نظر می‌رسد (کلسترام و دیگران، ۲۰۱۰). بنابراین، الزام‌هایی نظیر وجود تدابیر بین‌المللی مبنی بر عدم پذیرش مقاله‌هایی که اصول اخلاقی را رعایت نکرده‌اند، مغفول ماندن توجه به‌انجام پژوهشی در خصوص ارزیابی پایان‌نامه‌های رشته‌های علوم انسانی با توجه به اینکه امروزه به‌ویژه در کشور ما به‌دلیل عدم وجود کمیته‌های اخلاق، نظارتی از این حیث بر کار پایان‌نامه‌ها صورت نمی‌گیرد؛ و توجه به این نکته که در پژوهش‌های علوم انسانی، آزمودنی انسان است و پژوهش‌های این گروه با سرنوشت جوامع پیوند خورده، اهمیت انجام این پژوهش را آشکار می‌سازد. نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند در اختیار مدیریت پژوهشی دانشگاه‌های کشور قرار بگیرد تا با آگاهی از وضعیت موجود در خصوص میزان رعایت موازین اخلاقی در انجام‌شدن پژوهش‌ها و شناسایی ضعف‌ها و مشکلات دانشجویان در این حوزه، تدابیر جدیدی برای نظارت اخلاقی بر انجام پایان‌نامه‌ها و نیز رساله‌های تحصیلات تکمیلی اتخاذ کرده و اعتبار پژوهش‌های دانشگاهی را افزایش دهند. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی میزان رعایت اصول اخلاقی در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد

در پی پاسخ به این سؤال است که تا چه اندازه اصول اخلاق پژوهش در رساله‌های دانشجویان مقطع دکتری گروه مورد مطالعه که طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰ انجام شده، رعایت شده است؟ دلیل انتخاب رساله‌های دکتری این است که دانشجویان دکتری با انجام پایان‌نامه در مقطع کارشناسی‌ارشد و انجام چندین پژوهش دیگر تا زمان دفاع از رساله، انتظار می‌رود این دانشجویان با اصول اخلاقی پژوهش آشنایی نسبی داشته و انتظار می‌رود این اصول را به کار گیرند، همچنین از آنجا که دانشگاه فردوسی مشهد، یکی از ده دانشگاه برتر کشور و شاخص در حوزه مطالعات علوم انسانی است، بنابراین رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی در این دانشگاه مورد بررسی قرار گرفت. در انجام این پژوهش، منشور و موازین اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۰) مبنای کار قرار گرفت. منشور و موازین اخلاق پژوهش با هدف پیشگیری از بروز تخلفات پژوهشی توسط کمیته اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تهیه و تدوین شد. در این مجموعه، منشور اخلاق ناظر به ضوابط کلی اخلاق پژوهشی و موازین اخلاق پژوهش ناظر به جزئیات تفصیلی است که آگاهی و نیز عمل به آنها برای همه پژوهشگران به‌ویژه استادان و نیز دانشجویان دانشگاه‌ها و نیز پژوهشگاه‌های تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری الزامی است.

### اخلاق حرفه‌ای در پژوهشگری

برای رویارویی با چالش‌های اخلاقی در مشاغل، همواره باید اصولی مدنظر قرار گیرد. از آنجا که مهم‌ترین ارزش‌های هر حرفه‌ای در منشورها و ضوابط اخلاقی آن حرفه منعکس شده است توجه به اصول اخلاق حرفه‌ای در هر سازمان یا نهادی الزامی است (ماریو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). بنابراین هر شغلی منشور و دستورالعمل‌های اخلاقی خاص خود را دارد که اعضای آن حرفه را تا دستیابی به بالاترین استانداردها رشد می‌دهد (شاهین<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۹). پیشینه اخلاق حرفه‌ای در ایران به بیش از سه هزار سال می‌رسد، اخلاق حرفه‌ای در آموزه‌های اسلامی نیز از جایگاه بالایی برخوردار است. امروزه، اهمیت توجه به این موازین با توجه به تنوع روافزون حرفه‌ها و بروز مسائل اخلاقی جدید در محیط کسب و کار مضاعف شده است (فیض و بهادری‌نژاد، ۱۳۸۹). افراد شاغل از اخلاق حرفه‌ای دو

1. Mario

2. Sahin

انتظار دارند: یکی بیان مسئولیت‌های اخلاقی آنها در حرفه‌شان است که بیشتر به بیان هنجارهای اخلاقی و آشنایی افراد با این هنجارها در محیط کار می‌پردازد و دیگری تشخیص دقیق و حل اثربخش مسائل اخلاقی آن حرفه است (بیک‌زاد و دیگران، ۱۳۸۹). به اعتقاد فیدلر و هارن<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) اخلاق حرفه‌ای شامل ارزش‌ها و اعتقادات اصلی در هر حرفه است که رهنمودهایی را برای رفتار یک فرد حرفه‌ای در ارتباط با تعاملش با مشتریان، مصرف‌کنندگان و همکاران فراهم می‌کند و همچنین در جهت بهبود وضعیت حرفه عمل می‌کند (شیو و مارکس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این مفهوم در ابتدا در قالب اخلاق کار و مشاغل مطرح بود، اما در معنی جدید امروزی مسئولیت‌های اخلاقی سازمان‌ها در قبال محیط‌شان را نیز در برمی‌گیرد. به این معنا که اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اخلاقی نهادها و سازمان‌ها است و مانند اخلاق فردی و شغلی مستلزم روابط عینی است و رهنمودهای عملی و کاربردی را در این حوزه ارائه می‌دهد (خانیکی، ۱۳۸۸). متناسب با این تعریف دو رهیافت سنتی و جدید برای اخلاق حرفه‌ای قابل تصور است. در رهیافت سنتی بر مسئولیت اخلاقی افراد در مشاغل و حرف تأکید می‌شود. این رهیافت بیشتر با اخلاق فردی و وجدان کاری افراد سروکار دارد و در رهیافت جدید به مسئولیت‌پذیری سازمان‌ها با نگرش سیستمی توجه می‌شود که در سطح اخلاق و مسئولیت‌های سازمانی قرار می‌گیرد (قراملکی، ۱۳۸۹: ۱۷۵).

از نظر برخی، اخلاق حرفه‌ای در درجه اول یک دانش و معرفت است. زیرا به اعتقاد آنها، بررسی مسائل و معضلات اخلاقی در مشاغل، حرفه‌ها و توجه به بعد اخلاقی سازمان‌ها، نیازمند پژوهش روشمند بوده و دارای چارچوب نظری خاص و مبانی معینی است (قراملکی، ۱۳۸۹: ۲۰۰ و بحرینی، ۱۳۸۹). بنابراین می‌توان اخلاق حرفه‌ای را به عنوان یک حوزه دانش که دارای اهداف، روش و مبانی معینی است، در نظر گرفت.

بدین ترتیب، هر حرفه‌ای از جمله زندگی حرفه‌ای پژوهشگری محتاج اصولی است که خط‌مشی رفتارهای اخلاقی یک پژوهشگر را ترسیم می‌کند (لشکر بلوکی، ۱۳۸۷ و قراملکی، ۱۳۸۳). پژوهشگر هم به عنوان کسی که در محیط اجتماعی خاصی زندگی و کار می‌کند، دارای وظایف اخلاقی خاصی است و رفتارش با همکاران در محیط دانشکده

1. Fiedler &amp; Haren

2. Shive &amp; Marks

یا پژوهشکده و با سایر پژوهشگران باید بر اساس موازین اخلاقی باشد. او همچنین به عنوان عضوی از سازمان، نیازمند اصول اخلاقی در محیط کار خود بوده و از این منظر تفاوتی با سایر افراد ندارد (شریفی، ۱۳۸۸). پژوهشگران در فرایند پژوهش با معضلات و مسائلی مواجه می شوند که پاسخ و راه حل آنها را باید از اصول اخلاق گرفت.

«آیا به لحاظ اخلاقی مجاز به تحقیق در هر امری هستیم؟ آیا هر گونه پژوهش مجاز است؟ آیا به هر روشی می توان فرایند تحقیق را هدایت کرد؟ آیا آزمایش را در خصوص هر فردی می توان انجام داد؟ آیا توافق آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش لازم است؟» (قراملکی، ۱۳۸۳: ۱۰).

### تاریخچه اخلاق در پژوهش های علمی

داستان اخلاق پژوهش، با پایان جنگ جهانی دوم، هنگامی که اعمال ناشایست نازی ها با آزمایش های غیرانسانی بر روی اسرای جنگی کشف شد، آغاز شد. در آن هنگام، برای انجام پژوهش های بالینی دستورالعمل مشخصی در زمینه رعایت اخلاق نبود (ونزر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ مک فارلند و سائتو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ وایت<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۷ و پرلمن<sup>۴</sup> و پرلمن، ۲۰۰۴). بنابراین در طول تاریخ سوءاستفاده از آزمودنی های انسانی، همچون انتقال پشه های آموفیل از مرداب ها به اردوگاه ها با هدف آزمایش بر روی بیماری مالاریا، وارد کردن سنگ و شیشه به زخم ها و جراحات ایجاد شده با هدف بررسی اثر سولفامیدها و فعالیت هایی از این قبیل، سبب شد تا اقداماتی در این زمینه صورت گیرد، از جمله این اقدامات تدوین بیانیه نورمبرگ با سه اصل مشارکت داوطلبانه، افشاسازی خطرات و رضایت آگاهانه و اجتناب از درد و رنج مشارکت کنندگان بود. پس از آن بیانیه هلسینکی<sup>۵</sup> در سال ۱۹۶۴ توسط مجمع جهانی پزشکی در فنلاند صادر شد که دومین تلاش بین المللی است و از آن به بعد حامی و پشتیبان اساسی قواعد اخلاق پژوهش بود (ونزر، ۲۰۱۱؛ لشکر بلوکی، ۱۳۸۷ و خالقی، ۱۳۸۷). همچنین پیگیری های هنری بیچر<sup>۶</sup> استاد دانشگاه هاروارد با مجموعه مقالاتی که در سال ۱۹۶۶

1. Chwenzer

2. Macfarlane & Saitoh

3. White

4. Perlman

5. Helsinki

6. Beecher

منتشر کرد، نگاه به رعایت اصول اخلاقی را در ایالات متحده آمریکا تغییر داد. مقاله او شامل توصیف ۲۲ مورد از پژوهشگرانی بود که خطرات سلامت آزمودنی‌هایشان را به آنها اطلاع نداده بودند و رضایت آگاهانه را به‌دست نیاورده بودند (ونزر، ۲۰۱۱ و قانع‌ی و دیگران، ۱۳۸۷). علاوه بر اینها گزارش بلمونت در اصول پایه‌ای اخلاق در پژوهش بالینی مانند خودمختاری و احترام به مشارکت‌کنندگان، سودمندی و عدالت خلاصه می‌شد (ونزر، ۲۰۱۱). بنابراین از همان زمانی که اخلاق در پژوهش مورد توجه قرار گرفت و بیانیه نورمبرگ تدوین شد، همواره مؤسسات و انجمن‌هایی به‌منظور محافظت از حقوق آزمودنی‌ها و رعایت اصول اخلاقی پژوهش، به‌تدوین کدها، منشورها و دستورالعمل‌هایی پرداخته‌اند و به‌عنوان راهنمای پژوهشگران اصولی را تنظیم کرده‌اند (پل و رفیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). این انجمن‌ها و مؤسسات تاکنون در اکثر کشورها بر نظارت اخلاقی در پژوهش‌ها مشغول بوده‌اند.

### اخلاق پژوهش: مفهوم و قلمرو

برای مفهوم‌پردازی در زمینه اخلاق پژوهش، لازم است ابتدا تعریفی مختصر از واژه اخلاق و مفهوم آن ارائه گردد. علم اخلاق مطالعه‌ای نظام‌مند درباره ارزش‌هاست و با هدف تعیین درست یا نادرست بودن امور شکل گرفته است (پرلمن و پرلمن، ۲۰۰۴). به‌طور کلی، اخلاق نشانگر رفتار مجاز است و به‌مطالعه و تحلیل آنچه که به‌منزله رفتار مناسب است، می‌پردازد (آلبانس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ به‌نقل از شنایدر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

همواره در کنار مسئله پژوهش و چگونگی دستیابی به پاسخی برای آن، مسئله جدی دیگری وجود دارد که به‌سلامت و پاکی تحقیق و دستاوردهای آن مربوط می‌شود. همزمان با افزایش تولیدات علمی، وجه اخلاقی پژوهش، به یکی از دغدغه‌های جدی صاحب‌نظران و محققان بدل شده است؛ چرا که امروزه علم، تکنولوژی و اخلاق بیش از پیش در هم تنیده شده است و تکنولوژی هر روزه تأثیر بیشتری بر جامعه و زندگی انسان دارد (گالو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ روس<sup>۵</sup> و دیگران، ۲۰۱۰؛ اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۰ و سجادی و عبدالله‌یار، ۱۳۸۷). امروزه پیشرفت‌های جدید در روش‌شناسی منجر به‌استفاده از تکنولوژی‌های جدید شده

1. Paul & Rapheal
2. Albanese
3. Schneider
4. Gallo
5. Ross

است، تأثیر تکنولوژی روز به روز بر زندگی اجتماعی افراد بیشتر می‌شود. این مسئله باعث آگاهی از این امر شده است که علم نمی‌تواند فراتر از ارزش‌ها حرکت کند و بنابراین با اخلاق سروکار دارد (گالو، ۲۰۰۴).

حوزه اخلاق در پژوهش، قلمرو وسیعی را در برمی‌گیرد و بنابراین لازم است از تصمیم‌گیری برای انجام پژوهش تا گردآوری اطلاعات و انتشار نتایج و ارائه پژوهش به جامعه علمی، مد نظر قرار گیرد (محمودی، ۱۳۸۶ و خالقی، ۱۳۸۷). برخی اخلاق در پژوهش را یک اصل عقلانی و قانونی می‌دانند که به موجب آن مؤلفان و پژوهشگران نسبت به رعایت حقوق مؤلف و خالق اثر متعهد و ملزم می‌شوند (محمودی، ۱۳۸۶). به طور کلی، اخلاق در پژوهش با ارزیابی میزان سود و زیان حاصل از انجام یک پژوهش مشخص می‌شود که با بهره‌گیری از اصول آن، زبان‌های احتمالی ناشی از پژوهش می‌تواند کاهش یابد یا از بین برود (بیرر و کاس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲ و ارب<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۰).

تعاریف متعددی برای اخلاق در پژوهش بیان شده که از جمع‌بندی تمامی این تعاریف می‌توان به تعریف واحدی رسید که عبارت است از: «مجموعه ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای پژوهشگر که مانع از ارتکاب خطا و سوگیری در طی انجام فرایند پژوهش شده و برخورداری از این ویژگی‌ها می‌تواند پژوهشگر را در تمامی مراحل پژوهش از تصمیم‌گیری برای طرح موضوع پژوهش تا مرحله تدوین گزارش و انتشار نتایج، در مسیر صحیحی هدایت کند».

کلیه پژوهشگران در فرایند اجرای پژوهش به نوعی با اخلاق و مسائل اخلاقی مواجه‌اند، حتی پژوهشگرانی که در پژوهش‌شان به طور مستقیم با مشارکت‌کنندگان انسانی مواجه نیستند. این مسائل در پیوند با سایر آزمودنی‌ها و نیز در رابطه با گردآوری و گزارش داده‌ها قابل بررسی است (ریچاردسون و مک‌کولن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). همان‌طور که گذشت، اصول مطرح‌شده، نه تنها فضیلت اخلاقی محسوب می‌شوند، بلکه جزء وظایف قانونی پژوهشگر بوده و پژوهشگر باید خود را به رعایت این اصول ملزم نماید. بنابراین در اغلب دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دنیا، موازین اخلاق پژوهش تدوین، اعلام و برای کسانی که از این موازین تخطی می‌کنند مجازات‌های مشخصی در نظر گرفته شده است.

1. Beyrer & Kass

2. Orb

3. Richardson & McMullan

اسرائیل و های<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در لزوم رعایت اخلاق پژوهش شش دلیل عمده را ذکر نموده‌اند که عبارت‌اند از:

(۱) حمایت از مشارکت‌کنندگان؛ (۲) افزایش توانایی پژوهشگر در ارائه کار قابل اعتماد؛ (۳) کسب اطمینان نسبت به فرایند اجرای پژوهش؛ (۴) افزایش جامعیت و یکپارچگی در پژوهش؛ (۵) انطباق و هماهنگی با انتظارات حرفه‌ای؛ (۶) ارائه رهنمودهایی جامع به پژوهشگران به‌منظور همراهی با پیشرفت‌های اخلاقی جدید (به‌نقل از لاهمان<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۱).

به‌علاوه، به حداقل‌رساندن خطر و حفظ تعادل میان سود و زیان (هزینه منفعت) پژوهش یکی از الزامات اصلی اخلاقی پژوهش است (جفناس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

می‌توان گفت که رعایت اصول و موازین اخلاق پژوهش باعث اعتماد بیشتر به نتایج آنها شده و آثار مادی و معنوی کوتاه‌مدت و بلندمدت فراوانی برای رشد علمی کشورها و نیز افزایش فضائل اخلاقی را در پی دارد.

### دستاوردهای پژوهشی موجود

در حوزه اخلاق پژوهش تاکنون پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. اغلب این پژوهش‌ها در زمینه پزشکی است. در زیر به‌برخی از پژوهش‌هایی که به‌بررسی رعایت موازین اخلاقی در پژوهش‌ها (شامل مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها) پرداخته‌اند، اشاره می‌شود.

در پژوهش لاورنس (۲۰۱۱) که با هدف ارزیابی میزان گزارش اصول اخلاقی و رضایت آگاهانه در مقالات منتشرشده در سه مجله کایروپکتیک<sup>۴</sup> در سال ۲۰۰۸ انجام شد، یافته‌ها حاکی از این بود که از ۵۰ مقاله دارای آزمودنی انسانی، در ۴۴ مقاله (۸۸ درصد) تأییدیه کمیته اخلاق وجود داشت و در ۲۸ مقاله (۵۶ درصد) رضایت آگاهانه اخذ شده بود.

در پژوهش کلسترآم و فریدلاند (۲۰۱۰) با هدف ارزیابی میزان رعایت اصول اخلاقی در پایان‌نامه‌های رشته پرستاری در کشور سوئد طی سال‌های ۱۹۸۷، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۷

1. Israel & Hay

2. Lahman

3. Gefenas

4. Chiropactic

(در دو دهه) تصریح شده است که ملاحظات اخلاقی عمدتاً در پایان‌نامه‌های سال ۱۹۸۷ نادیده گرفته شده‌اند. با وجود این، تقریباً در همه پایان‌نامه‌های سال ۲۰۰۷ به این موازین به‌طور اساسی توجه شده است. در همه پایان‌نامه‌های آن سال، به‌جز یک مورد، بخش مستقلی تحت عنوان ملاحظات اخلاقی وجود داشت و مجوز کمیته بررسی اخلاق در پژوهش اخذ شده بود. نکته قابل توجه در این پژوهش این بود که در مقایسه پایان‌نامه‌های انجام شده در دو دهه، نتایج پژوهش نشان داد که میزان رعایت اصول اخلاقی در طی بیست سال رشد چشمگیری داشته است.

در پژوهش دیگری که با هدف بررسی میزان رعایت اصول اخلاق در ۶۴ رساله‌های دکتری در رشته پرستاری در سال ۲۰۰۷ به‌روش تحلیل محتوا انجام شد، پژوهشگران خاطر نشان کرده‌اند که ۹۴ درصد رساله‌ها تأییدیه کمیته اخلاق را داشتند، در ۸۶ درصد از آنها رضایت آگاهانه، در ۶۷ درصد اصول محرمانه بودن، در ۶۱ درصد جنبه‌های اخلاقی از لحاظ روشی، در ۳۹ درصد استفاده از اصول و مقررات اخلاقی، در ۲۰ درصد دلیل منطقی برای انجام مطالعه و در ۱۴ درصد انتخاب عادلانه مشارکت‌کنندگان رعایت شده بود.

در پژوهش آگوریتسس و پرنگر<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که از ۱۳۰۳ مشارکت‌کننده در پژوهش، ۲۶۵ نفر (۲۰/۳ درصد) از آنان از شرکت‌شان در مطالعه آگاهی داشته‌اند و از این ۲۶۵ نفر، ۱۹۱ نفر (۷۲/۱ درصد) شرکت در مطالعه را پذیرفته بودند، در حالی که اکثر آنها از مشارکت‌شان در مطالعه آگاه بودند کمتر از ۵۰ درصد آنها از خطرات احتمالی پژوهش آگاه بودند. در پژوهش دیگری در ایران وضعیت استناددهی در پایان‌نامه‌ها نامطلوب گزارش شده است (آزاده و واعظ، ۱۳۹۱). در پژوهش قدوسی و دیگران (۱۳۹۰) نیز نشان داده شد که در پایان‌نامه‌های دندانپزشکی با آزمودنی انسانی، تمامی کدهای اخلاقی مد نظر نویسندگان قرار نگرفته بود و صرفاً در نزدیک به نیمی از تحقیقات کدهای اخلاقی (۵ کد) مورد نظر رعایت شده بود. نتایج پژوهش لاریجانی و ضرغام (۱۳۸۶) که بر روی ۵۱ پایان‌نامه دکتری تخصصی پزشکی صورت گرفت، حاکی از آن بود که تنها در ۶ مورد، شرکت‌کنندگان از اینکه در یک پژوهش دخالت داشته‌اند، مطلع بودند و ۸۰ درصد هزینه‌های درمان توسط بیمار پرداخت شده است. همچنین احتمال بروز عارضه جدی برای شرکت‌کنندگان در

۵/۷۴ درصد شرکت‌کنندگان وجود داشته است (به‌نقل از قدوسی و دیگران، ۱۳۹۰). در پژوهش دیگری که با هدف مشخص کردن درجه انطباق پروژه‌های تحقیقاتی انجام‌شده در دانشگاه‌های علوم پزشکی کرمان با کدهای اخلاقی بین‌المللی بر روی ۵۲۶ طرح پژوهشی در طول یک دوره ده‌ساله از سال ۱۳۷۴ تا ۱۳۸۳، به‌صورت گذشته‌نگر انجام شده بود، یافته‌ها نشان داد که کمتر از یک‌درصد از پروژه‌ها به کمیته اخلاق در پژوهش ارجاع داده شده بود و در ۲۴ درصد آنها ملاحظات اخلاقی تکمیل شده بود، در ۳/۳ درصد از آنها پاداشی برای شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شده بود و در ۴۷ درصد از طرح‌های تجربی حیوانی فقط یک‌بار آزمایش روی حیوانات انجام شده بود (افتخار افضلی، ۱۳۸۴).

با عنایت به پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه اخلاق پژوهش، می‌توان فهمید که اغلب این پژوهش‌ها در زمینه علوم پزشکی انجام شده و بنابراین لزوم انجام پژوهشی در زمینه علوم انسانی ضروری می‌نماید، این پژوهش با نظر به این ضرورت انجام شده و هدف اصلی آن بررسی میزان رعایت اخلاق پژوهش در جنبه‌های مختلف آن در رساله‌های دکتری علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد است.

## روش

در این پژوهش از آنجا که پژوهشگر به تحلیل عینی و منتظم محتوای رساله‌های دکتری پرداخته، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. برای استفاده از روش تحلیل محتوای رساله‌های دکتری با نظر به مقوله‌های اصلی اخلاق در پژوهش (شامل رعایت حقوق آزمودنی‌های پژوهش، اصول استناددهی و ارجاع و موازین اخلاقی در گزارش پژوهش) و براساس سؤالات پژوهش، واحد زمینه، فصل و واحد ثبت پاراگراف و در ارتباط با سؤال مربوط به استناددهی، واحد ثبت، عبارت در نظر گرفته شد. به‌منظور بررسی میزان رعایت اصول اخلاقی در رساله‌های دکتری دانشگاه فردوسی مشهد بر طبق منشور و موازین اخلاق پژوهش که توسط وزارت علوم و تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۹۰ تدوین شده است، سیاهه‌ای تهیه شد که مؤلفه‌های اصلی آن شامل رعایت حقوق آزمودنی‌های انسانی، اصول اخلاقی در ارجاع و استناددهی مناسب، اصول اخلاقی در انتشار و گزارش پژوهش و داشتن تعهدنامه اخلاقی است.

## رساله‌های مورد بررسی

جامعه آماری پژوهش کلیه رساله‌های دکتری در طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰ بود که تعداد این رساله‌های دکتری همسان با تعداد دانش‌آموختگان مقطع دکتری می‌باشد. تعداد کل دانشجویان دانش‌آموخته مقطع دکتری گروه علوم انسانی در سه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، الهیات و علوم تربیتی و روان‌شناسی در این ۵ سال ۸۴ نفر می‌باشند. در پژوهش حاضر از شیوه سرشماری استفاده شد و تمامی رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی از سه دانشکده مورد نظر در طی پنج سال مورد بررسی قرار گرفتند.

## ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، جهت تحلیل محتوای رساله‌های دکتری از سیاهه محقق ساخته براساس مبانی نظری، مقالات، کتب، منشورها و کدهای اخلاقی که در منشور اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۰) خلاصه شده، استفاده شد. این سیاهه به بررسی مؤلفه‌هایی شامل ۱. حفظ حقوق آزمودنی‌های انسانی شامل کدهای اخذ رضایت آگاهانه، داشتن رضایت‌نامه مکتوب، اخذ رضایت از والدین کودکان، اشاره به آزاد بودن مشارکت‌کننده برای شرکت در پژوهش، لزوم مشارکت آزمودنی‌ها در پژوهش بدون اطلاع خودشان، آگاه‌کردن آزمودنی از اهداف و ماهیت مطالعه به‌طور کامل، معرفی پژوهشگر به آزمودنی‌ها، میزان رازداری و عدم شناسایی هویت مشارکت‌کنندگان، توجه به سلامت و آسایش مشارکت‌کنندگان، میزان توجه پژوهشگر به کاهش خطرات پژوهش؛ ۲. ارجاع و استناد مناسب حاوی میزان سرقت ادبی و عدم استفاده درست از نقل‌قول مستقیم و غیرمستقیم، استفاده از منابع معتبر، استفاده از سبک ارجاع‌دهی معتبر و رعایت اصول علمی سبک درون‌متنی و برون‌متنی؛ ۳. موارد اخلاقی در گزارش پژوهش که شامل این مواد می‌شود: گزارش پژوهش به‌گونه‌ای که هویت مشارکت‌کنندگان قابل شناسایی نباشد، دوری از هر نوع اهانت و تحقیر مشارکت‌کنندگان در گزارش پژوهش، توضیح روشن نحوه گردآوری داده‌ها، اشاره به شاخص‌های اعتبار ابزار، توضیح روش‌های تحلیل داده‌ها به‌نحو روشن، شفاف، ساده و به‌نحو قابل استفاده برای دیگران و میزان مطابقت روش‌های تحلیل با مفروضات روش تحقیق و ۴. یک سؤال مربوط به داشتن تعهدنامه اخلاقی است. بنابراین سیاهه‌ای با ۲۵ گویه ساخته شد که هر گویه وضعیت گزارش اصول اخلاقی را در سه مقوله کلی اخلاق پژوهش (حقوق آزمودنی‌ها، رعایت اصول استناددهی

و ارجاع و رعایت اصول اخلاقی گزارش‌نویسی) و یک سؤال مربوط به داشتن تعهدنامه اخلاقی در سه طیف ۱ (بله به‌طور کامل گزارش‌شده)؛ ۲ (بله به‌طور ناقص گزارش‌شده) و ۳ (خیر، گزارش نشده است) مورد سنجش قرار می‌داد. پس از تدوین گویه‌های سیاهه، شرایط لازم برای احراز اعتبار ابزار بررسی شد. در این پژوهش برای احراز روایی محتوایی سیاهه، از ۷ نفر از استادان دانشکده علوم‌تربیتی و روان‌شناسی پیرامون این مسئله که آیا گویه‌های طراحی شده، مؤلفه مورد نظر را به‌خوبی می‌سنجند، نظرخواهی شد. تحلیل داده‌های گردآوری شده از اتفاق نظر نسبی آنها در پاسخ مثبت به این سؤال حکایت داشته است. در عین حال بر اساس نظر این استادان بعضی گویه‌های نامناسب حذف و یا اصلاح گردید. بنابراین برای مطالعه روایی<sup>۱</sup>، از داوری تخصصی<sup>۲</sup> بهره‌گیری شد (سیف، ۱۳۸۲: ۳۱۹). پس از احراز روایی، این سیاهه به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ رساله جهت فهم قابل بررسی بودن سؤالات اجرا شد و سؤالاتی که قابل بررسی در رساله‌ها نبودند حذف شدند. برای تعیین پایایی کدگذاری از کدگذار دوم استفاده شد و از ضریب همبستگی کاپای<sup>۳</sup> کوهن<sup>۴</sup> جهت تعیین میزان همخوانی و توافق نظرات دو کدگذار استفاده شد، در این پژوهش، نتایج ضریب کاپا نشان داد که میزان توافق بین نظرات دو کدگذار ۰/۸۲ مثبت و معنی‌دار بود ( $p=0/00$ ). این بدین معنی است که میزان توافق بین دو کدگذار بالا و نتایج پایاست.

### ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر

در این پژوهش رساله‌های دکتری مورد بررسی قرار گرفت و به‌نقد این رساله‌ها بر اساس موازین اخلاق پرداخته شد، لذا پژوهشگران از ارائه نام پژوهشگران، استادان راهنما و مشاور و عنوان پژوهش پرهیز کرده‌اند و بنابراین اصل محرمانه‌بودن و رازداری در این مقاله رعایت شده است. در نگارش متن پژوهش و استناددهی به مالکیت فکری صاحبان آثار پژوهشی توجه شد و به‌تمامی منابع مورد استفاده بر اساس موازین اخلاق پژوهش و دستنامه‌های استناددار، استناد شده است.

- 
1. Validity
  2. Professional Judgement
  3. Kappa Coefficient
  4. Cohen

## یافته‌ها

## ویژگی‌های آثار مورد بررسی

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی رساله‌های بررسی شده

| متغیر جمعیت‌شناختی                       | رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی | فراوانی | درصد | کل       |
|------------------------------------------|----------------------------------|---------|------|----------|
| دانشکده                                  | ادبیات و علوم انسانی             | ۵۲      | ۶۱/۹ | (۱۰۰) ۸۴ |
|                                          | الهیات                           | ۲۱      | ۲۵   |          |
|                                          | علوم تربیتی و روان‌شناسی         | ۱۱      | ۱۳/۱ |          |
| مرتبه علمی استاد راهنما                  | استادیار                         | ۲۲      | ۲۷/۲ | (۱۰۰) ۸۱ |
|                                          | دانشیار                          | ۳۳      | ۴۰/۷ |          |
|                                          | استاد                            | ۲۶      | ۳۲/۱ |          |
| رساله‌ها به تفکیک سال دفاع               | ۱۳۸۶                             | ۹       | ۱۰/۷ | (۱۰۰) ۸۴ |
|                                          | ۱۳۸۷                             | ۹       | ۱۰/۷ |          |
|                                          | ۱۳۸۸                             | ۲۰      | ۲۳/۸ |          |
|                                          | ۱۳۸۹                             | ۲۸      | ۳۳/۳ |          |
|                                          | ۱۳۹۰                             | ۱۸      | ۲۱/۴ |          |
| رساله‌ها به تفکیک روش تحقیق مورد استفاده | کمی (هبستگی، پیمایشی و...)       | ۱۶      | ۱۹   | (۱۰۰) ۸۳ |
|                                          | کیفی                             | ۳       | ۳/۶  |          |
|                                          | آمیخته                           | ۵       | ۶    |          |
|                                          | توصیفی - تحلیلی                  | ۶۰      | ۷۱/۴ |          |
| رساله‌ها به تفکیک داشتن آزمودنی انسانی   | دارد                             | ۲۳      | ۲۷/۴ | (۱۰۰) ۸۴ |
|                                          | ندارد                            | ۶۱      | ۷۲/۶ |          |
| رساله‌ها به تفکیک داشتن ابزار            | پرسشنامه                         | ۸       | ۹/۶  | (۱۰۰) ۸۳ |
|                                          | مصاحبه و پرسشنامه                | ۶       | ۷/۲  |          |
|                                          | مصاحبه                           | ۵       | ۶    |          |
|                                          | مشاهده و مصاحبه                  | ۱       | ۱/۲  |          |
|                                          | سیاهه                            | ۱       | ۱/۲  |          |
|                                          | مصاحبه، مشاهده، پرسشنامه         | ۱       | ۱/۲  |          |
|                                          | مشاهده، پرسشنامه، عکس، فیلم      | ۱       | ۱/۲  |          |
|                                          | هیچکدام                          | ۶۰      | ۷۲/۳ |          |

## رعایت حقوق آزمودنی‌ها

جدول ۲: فراوانی و درصد میزان رعایت حقوق آزمودنی‌های پژوهش در رساله‌های دکتری

| حقوق آزمودنی‌ها                                                | توضیح کامل<br>(فراوانی (درصد) | توضیح ناقص<br>(فراوانی (درصد) | خیر<br>(فراوانی (درصد) | کل<br>(فراوانی (درصد) |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| توضیح نحوه رضایت آگاهانه به‌طور کامل در رساله                  | ۱ (۴/۳)                       | ۱ (۴/۳)                       | ۲۱ (۹۱/۳)              | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اخذ رضایت آگاهانه به‌صورت مکتوب                                | ۱ (۴/۳)                       | ۰ (۰)                         | ۲۲ (۹۵/۷)              | ۲۳ (۱۰۰)              |
| قادر نبودن مشارکت‌کنندگان برای اخذ رضایت آگاهانه               | ۰ (۰)                         | ۰ (۰)                         | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| پژوهش روی گروه‌های خاص (اطفال، سالمندان، بیماران روانی)        | ۰ (۰)                         | ۰ (۰)                         | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| رضایت از والدین برای کودکان در صورت مشارکت کودکان              | ۰ (۰)                         | ۰ (۰)                         | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به آزاد بودن مشارکت‌کنندگان در شرکت یا ترک مطالعه        | .                             | .                             | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| ضروری بودن مشاهده مشارکت‌کننده بدون اطلاع خودش                 | .                             | .                             | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به چگونگی آگاه کردن آزمودنی‌ها از اهداف و ماهیت مطالعه   | ۴ (۱۷/۴)                      | ۱ (۴/۳)                       | ۱۸ (۷۸/۳)              | ۲۳ (۱۰۰)              |
| توضیح در خصوص معرفی پژوهشگر به آزمودنی‌ها                      | ۳ (۱۳)                        | ۰ (۰)                         | ۲۰ (۸۷)                | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به رازداری در پژوهش                                      | ۰ (۰)                         | ۰ (۰)                         | ۲۳ (۱۰۰)               | ۲۳ (۱۰۰)              |
| عدم فاش شدن اسرار آزمودنی‌ها در رساله (عدم شناسایی آزمودنی‌ها) | ۲۱ (۹۱/۴)                     | ۰ (۰)                         | ۲ (۸/۶)                | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به توجه به سلامت و آسایش آزمودنی‌ها                      | ۳ (۱۳)                        | ۰ (۰)                         | ۲۰ (۸۷)                | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به چاره‌اندیشی برای عوارض مربوط به مطالعه                | ۳ (۱۳)                        | ۰ (۰)                         | ۲۰ (۸۷)                | ۲۳ (۱۰۰)              |
| اشاره به استرس آور بودن مطالعه                                 | ۱ (۴/۳)                       | ۳ (۱۳)                        | ۱۹ (۸۲/۶)              | ۲۳ (۱۰۰)              |

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، از بین ۸۴ رساله سرشماری‌شده، تعداد ۲۳ رساله دارای آزمودنی انسانی بودند که با توجه به محدود بودن جامعه، همین ۲۳

رساله جهت بررسی رعایت حقوق آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود که از بین ۲۳ رساله‌ای که آزمودنی انسانی داشته‌اند، در تعداد بسیار محدودی از این رساله‌ها گویه‌های مربوط به رعایت حقوق آزمودنی‌های پژوهش به‌طور کامل رعایت شده است.

### رعایت اصول اخلاقی در استناددهی و ارجاع

جدول ۳: فراوانی و درصد میزان رعایت اصول اخلاقی در ارجاع و استناددهی در رساله‌های دکتری

| گویه‌ها                        | توضیح کامل<br>فراوانی (درصد) | توضیح ناقص<br>فراوانی (درصد) | خیر<br>فراوانی (درصد) | کل<br>فراوانی (درصد) |
|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------|
| رعایت استانداردهای نقل قول     | ۴۴ (۵۳)                      | ۳۵ (۴۲/۲)                    | ۴ (۴/۸)               | ۸۳ (۱۰۰)             |
| استفاده از منابع معتبر         | ۷۹ (۹۴)                      | ۴ (۴/۸)                      | ۱ (۱/۲)               | ۸۴ (۱۰۰)             |
| رعایت اصول استناددهی درون‌متنی | ۶۳ (۷۵)                      | ۱۸ (۲۱/۴)                    | ۳ (۳/۶)               | ۸۴ (۱۰۰)             |
| رعایت اصول استناددهی برون‌متنی | ۱۷ (۲۰/۲)                    | ۶۰ (۷۱/۴)                    | ۷ (۸/۳)               | ۸۴ (۱۰۰)             |

۱۴۴

همان‌طور که یافته‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، در ۴۴ رساله (۵۳ درصد) استانداردهای نقل قول به‌طور کامل رعایت شده است. منظور از رعایت کامل این است که کلیه منابعی که در رساله استفاده شد، علامت نقل قول مستقیم آورده شده است و چنانچه پژوهشگر مطلب را به‌زبان خود نوشته است، بدون علامت نقل قول مستقیم ارائه شده است. این قاعده در تمام منابع مورد بررسی، رعایت شده است. در ۳۵ رساله (۴۲/۲ درصد) اصول استاندارد نقل قول به‌طور ناقص رعایت شده است، بدین معنی که برای بعضی منابع این اصول رعایت شده و در بعضی از منابع چنانچه عین مطلب آورده شده، از علامت نقل قول مستقیم استفاده نشده است. در ۴ رساله (۴/۸ درصد) اصلاً اصول استاندارد نقل قول رعایت نشده است.

همچنین یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که در ۷۹ رساله (۹۴ درصد) همه منابع مورد استفاده معتبر بوده، همچنین در ۶۳ رساله (۷۵ درصد) اصول اخلاقی استناددهی درون متنی درست به‌کار برده شده است و در استناد برون متنی در ۱۷ رساله (۲۰/۲ درصد) به‌طور کامل این اصول رعایت شده است.

## استفاده از سبک‌های استاندارد بین‌المللی

جدول ۴: فراوانی و درصد میزان استفاده

از سبک‌های استاندارد بین‌المللی

| سبک استاندارد دهی | فراوانی | درصد |
|-------------------|---------|------|
| APA               | ۶۲      | ۷۳/۸ |
| شیکاگو            | ۲۱      | ۲۵   |
| هیچکدام           | ۱       | ۱/۲  |

بر طبق یافته‌های جدول شماره ۴، در ۶۲ رساله (۷۳/۸ درصد) سبک استاندارد دهی مورد استفاده APA<sup>۱</sup> بوده و در ۲۱ رساله (۲۵ درصد) سبک شیکاگو و در یک رساله (۱/۲) هیچ سبکی استفاده نشده بود.

۱۴۵

## رعایت اصول اخلاقی در گزارش نویسی پژوهش

جدول ۵: فراوانی و درصد میزان رعایت اصول اخلاقی در گزارش نویسی رساله‌های دکتری

| گویه‌ها                                                            | توضیح کامل<br>فراوانی (درصد) | توضیح ناقص<br>فراوانی (درصد) | خیر<br>فراوانی (درصد) | کل<br>فراوانی (درصد) |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------|
| رعایت رازداری و پرهیز از فاش کردن هویت مشارکت‌کنندگان در گزارش     | ۲۱ (۹۱/۳)                    | ۰ (۰)                        | ۲ (۸/۷)               | ۲۳ (۱۰۰)             |
| دوری از اهانت، تحقیر یا غرض‌ورزی به افراد و گروه‌ها در گزارش پژوهش | ۲۲ (۹۵/۷)                    | ۰ (۰)                        | ۱ (۴/۳)               | ۲۳ (۱۰۰)             |
| روشن‌بودن روش گردآوری داده‌ها                                      | ۷۴ (۸۸/۱)                    | ۵ (۶)                        | ۵ (۶)                 | ۸۴ (۱۰۰)             |
| توضیح روشن اعتبار ابزار پژوهش                                      | ۱۸ (۷۵)                      | ۱ (۴/۲)                      | ۵ (۲۰/۹۸)             | ۲۴ (۱۰۰)             |
| روشن‌بودن روش تحلیل داده‌ها                                        | ۵۷ (۶۷/۹)                    | ۱۴ (۱۶/۷)                    | ۱۳ (۱۵/۵)             | ۸۴ (۱۰۰)             |
| مطابقت روش‌های تحلیل داده‌ها با روش‌های تحقیق پژوهش                | ۶۵ (۷۹/۳)                    | ۷ (۸/۵)                      | ۱۰ (۱۲/۲)             | ۸۲ (۱۰۰)             |

همان‌گونه که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، در اغلب رساله‌ها، اصول اخلاقی مربوط به گزارش پژوهش به‌طور کامل رعایت شده است.

1. American Psychological Association

## داشتن تعهدنامه اخلاقی

جدول ۶: فراوانی و درصد میزان تعهدنامه اخلاقی در رساله‌های دکتری

| گویه                  | شاخص آماری | کامل | ناقص | خیر  | کل  |
|-----------------------|------------|------|------|------|-----|
| داشتن تعهدنامه اخلاقی | فراوانی    | ۵۰   | ۰    | ۳۴   | ۸۴  |
|                       | درصد       | ۵۹/۵ | ۰    | ۴۰/۵ | ۱۰۰ |

همچنان که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد، ۵۰ رساله (۵۹/۵ درصد) دارای تعهدنامه اخلاقی بودند و ۳۴ رساله (۴۰/۵ درصد) تعهدنامه اخلاقی نداشتند.

## بحث و نتیجه

۱۴۶

هدف از انجام این پژوهش، بررسی میزان رعایت اصول اخلاقی پژوهش در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد بود. نتایج نشان داد که حقوق آزمودنی‌ها در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی مطابق با منشور و موازین اخلاق پژوهش مورد توجه قرار نگرفته است. از جمله دلایل احتمالی ناظر به چنین وضعیتی، نقضی است که در نظام آموزش عالی کشور از حیث توجه به آموزش اخلاق پژوهش وجود دارد (فراستخواه، ۱۳۸۵). همان‌طور که ملاحظه شد منشور و موازین اخلاق پژوهش در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۹۰ تصویب شده است و در عین حال هنوز قوانین الزام‌آوری برای رعایت این موازین توسط مراجع ذیربط تصویب و ابلاغ نشده است. به‌علاوه نظام آموزش عالی کشور تاکنون جهت ترویج اصول اخلاقی به‌خصوص در زمینه پژوهش برنامه منسجمی ارائه نکرده است. بنابراین در دانشگاه‌ها اخلاق پژوهش به‌عنوان یک برنامه اصلی در نظر گرفته نمی‌شود، اغلب دانشجویان از آموزش در این حوزه بهره‌چندانی نمی‌برند و حتی در بسیاری از کتاب‌های روش تحقیق چندان توجهی به مباحث مربوط به اصول اخلاقی نشده است (اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۰)، به‌علاوه در کشور ما در فرایند بررسی و چاپ مقالات علمی - پژوهشی، اخذ تأییدیه از کارگروه‌های اخلاق پژوهش الزامی نیست. پژوهش‌های لاریجانی و رشیدیان (۱۳۸۷)، زاهدپاشا و دیگران (۱۳۸۲)، لاریجانی و ضرغام (۱۳۸۶) و قدوسی و دیگران (۱۳۹۰) نیز وضعیت مشابهی را به‌تصویر کشیده‌اند. در نتیجه عزم ملی برای تغییر وضعیت مهم و بلکه حیاتی به‌نظر می‌رسد. از نتایج دیگر پژوهش حاضر این است که وضعیت رعایت اصول اخلاقی در استناددهی

و ارجاع در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی نیز چندان مطلوب نیست. برخی علل احتمالی دستیابی به چنین نتیجه‌ای می‌تواند این باشد که هنوز بسیاری از دانشجویان با اصول استناددهی آشنا نیستند (اسلامی‌اردکانی، ۱۳۹۰). از آنجاکه در این زمینه ضوابط قانونی وضع و ابلاغ نشده است، در استناددهی نیز دقت کافی مبذول نمی‌شود. در این پژوهش در ۴۲/۲ درصد رساله اصول نقل قول مستقیم به‌طور ناقص رعایت شده بود، یعنی در بسیاری از استنادها هنگام استفاده از منابع و نقل مطالبی از آنها به‌طور مستقیم، از نشان نقل قول مستقیم استفاده نشده است. در ۴/۸ درصد رساله‌ها اصلاً این اصول برای هیچ استنادی رعایت نشده است، در نتیجه؛ می‌توان گفت به اصول اخلاقی استناددهی توجه کمی مبذول شده و تقریباً نیمی از رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی در استناددهی آگاهانه یا ناآگاهانه مرتکب سرقت علمی شده‌اند. دلیل احتمالی چنین وضعیتی علاوه بر عدم آموزش، می‌تواند کم‌کاری و سطحی‌نگری در انجام پژوهش باشد که عموماً با هدف دفاع سریع از رساله‌ها توسط این دانشجویان باشد (ازرا و گاکمنوگلو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰ و ویلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). همچنین ضعف ارزش‌های اخلاقی، راحت‌طلبی، فقدان علاقه و انگیزه، عدم تخصص کافی، ضعف در نگارش، ضعف در ترجمه، عدم کنترل و نظارت کافی، به‌روز نبودن قوانین، توجه به کمیت به‌جای کیفیت، عدم آگاهی دانشجویان نسبت به اینکه در قبال صحت استندهای اثر تألیفی خود مسئول هستند، آموزش و اطلاع‌رسانی ناکافی، اجبار در پژوهش و فشار زمان و منفعت‌طلبی در علم نیز می‌توانند از عوامل دیگر مربوط به این نتیجه باشد (اجاقی و دیگران، ۱۳۹۰ و آزاده و واعظ، ۱۳۹۱). عدم دسترسی دانشجویان به منابع اصلی، عدم تأکید استادان بر صحت استنادها، کم‌توجهی مؤسسات آموزشی نسبت به استندهای ارائه‌شده در پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها، بی‌دقتی و بی‌حوصلگی در تهیه منابع و ناآشنایی با نرم‌افزارهای مدیریت منابع از جمله دلایل دیگر ناظر به وضعیت موجود در عرصه اخلاق پژوهش در آموزش عالی است (آزاده و واعظ، ۱۳۹۱) می‌باشد. نتایج دیگر پژوهش حاکی از این است که در بیش از نیمی از رساله‌ها اصول اخلاقی در گزارش‌نویسی پژوهش رعایت شده است، اما انتظار می‌رود که تمامی دانشجویان دکتری این اصول را رعایت کنند. برخی از دلایل احتمالی در پیوند با عدم رعایت موازین اخلاق مرتبط با تدوین گزارش پژوهش را می‌توان ضعف تدریس روش

1. Esra &amp; Gokmenoglu

2. Wheeler

تحقیق در دانشکده‌ها و به‌خصوص برای دانشجویان دکتری و کمبود واحد درسی در این زمینه در برخی از رشته‌ها، عدم نظارت صحیح استاد راهنما و مشاور بر گزارش پایان‌نامه به‌علت تعداد زیاد دانشجویان برای راهنمایی و مشاوره (بهزادی، ۱۳۸۷: ۱۸) و محدودیت زمانی دانشجویان دکتری برای انجام رساله نام برد (ازرا و گاکمنوگلو، ۲۰۱۰). به‌علاوه در این پژوهش مشخص شد، بیش از نیمی از رساله‌های دکتری مورد بررسی، دارای تعهدنامه اخلاقی بودند. یک دلیل آن می‌تواند وجود مقررات و آیین‌نامه‌های جدید موجود در دانشگاه فردوسی مشهد باشد، زیرا در این دانشگاه از سال ۱۳۸۸ در تمامی کتابخانه‌های دانشکده‌ها و کتابخانه مرکزی دانشگاه شرط تحویل رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویان، داشتن تعهدنامه اخلاقی اعلام شده است. در نتیجه، وجود الزامی بیرونی باعث شده که دانشجویان در پژوهش خود تعهدنامه داشته باشند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

- کمیته اخلاق در پژوهش در دانشگاه‌ها شکل گیرد و اخذ گواهی رعایت موازین اخلاقی برای کلیه فعالیت‌های پژوهشی در دانشگاه‌ها به‌عنوان یک الزام مورد توجه قرار گیرد.
- کارگاه‌های آموزشی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی جهت آشنایی با حدود و انواع سرقت علمی برگزار گردد.
- شرط پذیرش مقالات در مجله‌های علمی پژوهشی، گزارش صحیح تمامی مراحل پژوهش و چگونگی رعایت اصول اخلاقی پژوهش باشد.
- تصویب قانونی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی که طی آن دانشجویان موظف به اخذ رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان شوند و شرح مفصلی از چگونگی اخذ آن در پژوهش‌شان ارائه دهند. با نظر به اینکه در زمان فعلی تعهدنامه اخلاقی بعد از پایان گزارش نویسی رساله‌ها از دانشجویان اخذ می‌شود، لازم است به‌لحاظ رعایت این امر، زمان اخذ این تعهدنامه به قبل از تصویب نهایی پروپوزال پژوهش تغییر یابد.
- دانشجویان همراه پیشنهاد پژوهشی خود یک مرور اخلاقی<sup>۱</sup> در ارتباط با همه مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کار خود ارائه دهند.

\* این مقاله از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد سمیه بهمن‌آبادی استخراج شده است.

## منابع

۱. اجاقی، رضوان؛ محمود کیوان‌آرا؛ مظفر چشمه سهرابی و احمد پاپی. (۱۳۹۰). تحلیل آسیب‌شناسی تقلب و سرقت علمی براساس یک تحقیق کیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ویژه‌نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت*. ۱۱(۹).
۲. ادیبی، پیمان؛ مریم کیان‌پور و شاهین شیرانی. (۱۳۸۸). تحلیل ریشه‌ای انتشار چندگانه مقالات پژوهشی. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*. ۲۷(۱۰۳).
۳. آزاده، فریدون و ریحانه واعظ. (۱۳۹۱). صحت استنادها در پایان‌نامه‌های دوره دکتری تخصصی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز و میزان مطابقت آنها با شیوه‌نامه و نکور. *مدیریت اطلاعات سلامت*. ۹(۱).
۴. اسلامی‌اردکانی، سیدحسن. (۱۳۹۰). منزلت اخلاق پژوهش در کتاب‌های روش تحقیق به زبان فارسی: بررسی انتقادی. *روش‌شناسی علوم انسانی*. ۱۷(۶۹).
۵. افتخارافضلی، مهدیه. (۱۳۸۴). *بررسی رعایت اخلاق در پژوهش در طرح‌های تحقیقاتی مصوب دانشگاه علوم پزشکی کرمان طی سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۷۴*. پایان‌نامه دکتری. دانشکده پزشکی مهندس افضلی‌پور دانشگاه علوم پزشکی کرمان.
۶. بحرینی، نسرین. (۱۳۸۹). اخلاق پژوهش به‌منزله یک دانش (جستجو در اضلاع و هویت معرفتی اخلاق پژوهش). *راهبرد فرهنگ*. ۸ و ۹.
۷. بهزادی، حسن. (۱۳۸۷). *بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مؤثر بر آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
۸. بیک‌زاد، جعفر؛ علیرضا حسین‌پور سنبللی و محمد صادقی. (۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای. *کار و جامعه*. شماره ۱۲۵ و ۱۲۶.
۹. حیدری، اکرم؛ فریبا اصغری و سیدحسن عادل. (۱۳۸۹). ارائه یک مدل جهت پایش اخلاقی طرح‌های پژوهشی با سوژه انسانی در ایران. *مجله اخلاق و تاریخ پزشکی*. ۳(۵).
۱۰. خالقی، نرگس. (۱۳۸۷). اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. ۳(۱-۲).
۱۱. خانیکی، هادی. (۱۳۸۸). *چارچوبی برای پژوهش در اخلاق رسانه*. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. ۴(۱-۲).
۱۲. خداپرست، امیرحسین؛ آزاده عبدالله‌زاده و محمد راسخ. (۱۳۸۶). بررسی انتقادی راهنماهای شش‌گانه اخلاق در پژوهش ایران. *فصلنامه باروری و ناباروری*. ۸(۴).
۱۳. زاهد پاشا، یداله؛ محمدرضا حسنجانی روشن و حمیدرضا ریاحی. (۱۳۸۲). میزان رعایت اخلاق در پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کارآزمایی‌های بالینی در دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۱۳۸۰. *مجله دانشگاه*

### علوم پزشکی بابل. سال پنجم. ۳ (۱۹).

۱۴. سجادی، سیدمهدی و علی عبداله یار. (۱۳۸۷). تبیین ابعاد اخلاقی پژوهش های تربیتی و رسالت مراکز آموزشی و پژوهشی. *روش شناسی علوم تربیتی*. ۱۴ (۵۷).
۱۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). *اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.
۱۶. شریفی، احمد حسین. (۱۳۸۸). اخلاق پژوهشگران: بحثی درباره نقش پارسایی در پژوهش. *پژوهش*. ۱ (۲).
۱۷. فتحی واجارگاه، کوروش؛ محبوبه عارفی و فروز جلیلی نیا. (۱۳۸۹). بررسی برنامه های درسی پنهان در پایان نامه های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۱ (۱).
۱۸. فرستخواه، محمود. (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و ساز و کارهای «اخلاقیات حرفه ای علمی» در تضمین کیفیت آموزشی عالی ایران. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. ۱.
۱۹. فعلی، سعید؛ نگین بیگلری و غلامرضا پزشکی راد. (۱۳۹۱). نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. ۶۵.
۲۰. فیض، مهدی و مهدی بهادری نژاد. (۱۳۸۹). جایگاه اخلاق مهندسی در شایستگی حرفه ای مهندسان. *راهبرد فرهنگ*. ۸ و ۹.
۲۱. قانع، مصطفی؛ بیتا مسگرپور؛ سیدحسن سعادت؛ علیرضا پارساپور؛ فاطمه بامدادی؛ امین محمودرباطی و علیرضا کرامتی. (۱۳۸۷). مدیریت اجرایی اخلاق در پژوهش های علوم پزشکی: نتایج یک کارگاه. *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*. ۱ (۱).
۲۲. قدوسی، آرش؛ وحید اصفهانیان؛ سیدمحمد رضوی؛ افراسیاب قائدی فر و الهام زمانی پژوه. (۱۳۹۰). میزان رعایت اصول علمی اخلاق در پژوهش در پایان نامه های فارغ التحصیلان دانشکده دندانپزشکی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۳. *مجله دانشکده دندانپزشکی اصفهان، ویژه نامه مواد و تکنیک ها*. ۷ (۵).
۲۳. قراملکی، احد فرامرز. (۱۳۸۳). خاستگاه اخلاق پژوهش. *آینه میراث*. ۴ (۲۷).
۲۴. قراملکی، احد فرامرز. (۱۳۸۹). *درآمدی بر اخلاق حرفه ای*. تهران: سرآمد.
۲۵. کمیته اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۰). *منشور و موازین اخلاق در پژوهش*. اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲۶. لاریجانی، باقر و آرش رشیدیان. (۱۳۸۷). اخلاق پزشکی در کارآزمایی بالینی: پژوهشی در پایان نامه های تحقیقاتی کارآزمایی بالینی انجام شده در بیمارستان های دانشگاه علوم پزشکی تهران. *مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران*. ۱۷ (۱).

۲۷. لشکر بلوکی، مجتبی. (۱۳۸۷). چارچوب تدوین ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای پژوهش‌های علمی و فناوری. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. ۳ (۱ و ۲).
۲۸. مبشر، مینا؛ فاطمه موسوی؛ نوذر نخعی و وحید شیبانی. (۱۳۸۵). بررسی رعایت اصول اخلاق در پژوهش بر حیوانات آزمایشگاهی به‌روش کیفی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ویژه‌نامه اخلاق پزشکی. ۱.
۲۹. محمودی، علی. (۱۳۸۶). نگرش فلسفی بر اخلاق در پژوهش. دانشگاه آزاد اسلامی. ۱۱ (۴).

30. Agoritsas, T. & T. V. Perneger. (2010). Patient-reported Conformity of Informed Consent Procedures and Participation in Clinical Research. *Q J Med.* 104. 151-159.
31. Beyrer, C. & N. E. Kass. (2002). Human Rights, Politics, and Reviews of Research Ethics. *The Lancet*. 360. 246- 251.
32. Chwenzer, K. J. (2011). Best Practice & Research in Anaesthesiology Issue on New Approaches in Clinical Research Ethics in Clinical Research. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology.* 25. 569-582.
33. Esra, E. & T. Gokmenoglu. (2010). Plagiarism in Higher Education: A Case Study with Prospective Academicians. *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2. 3303-3307.
34. Fiedler, C. R. & B. V. Haren. (2009). A Comparison of Special Education Administrators' and Teachers', Knowledge and Application of Ethics and Professional Tandarads. *The Journal of Special Education.* 43 (3). 160-173
35. Gallo, G. (2004). Operations Research and Ethics: Responsibility, Sharing and Cooperation. *European Journal of Operational Research.* 153 (2). 468-476.
36. Gefenas, G. (2006). The Concept of Risk and Responsible Conduct of Research. *Science and Engineering Ethics*. 12(1). 75-83.
37. Kjellstro`m, S. & B. Fridlund. (2010). Status and Trends of Research Ethics in Swedish Nurses' Dissertations. *Nursing Ethics.* 17(3). 383-392.
38. Kjellström1, S.; S. N. Ross & B. Fridlund. (2010). Research Ethics in Dissertations: Ethical Issues and Complexity of Reasoning. *J Med Ethics.* 36. 425-430.
39. Lahman, M. K. E.; M. R. Geist; K. L. Rodriguez; P. Graglia & K. K. DeRoche. (2011). Culturally Responsive Relational Reflexive Ethicsin Research: the Three rs. *Qual Quant.* 45(6). 1397-1414.
40. Lawrence, D. J. (2011). Human Subject Research: Reporting Ethics Approval and Informed Consent in 3 Chiropractic Journals. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics.* 34(9). 627-633.
41. Macfarlane, B. & Y. Saitoh. (2008). Research Ethics in Japanese Higher Education: Faculty Attitudes and Cultural Mediation. *J Acad Ethics.* 6. 181-195.
42. Mario, J. R. (2002). A Review of Anglo-American Forensic Pprofessional Codes of Ethics with Considerations for Code Design. *Forensic Science International.* 125. 103-112.
43. Orb, A.; L. Eisenhauer & D. Wynaden. (2000). Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship.* 33(1). 93-96.
44. Paul, H. & S. Rapheal. (2009). Research Etics Review: Do It Ones and Do It Well. *CMAJ.* 180(6). 597-598.
45. Perlman, D. & G. S. Perlman. (2004). *Etics in Clinical Research a History of Human Subject Protections and Practical Implemmentation of Ethical Standards.* Retrieved July12, 2011 from [http://www.socra.org/pdf/200405\\_Ethics\\_Clinical\\_Research\\_History.pdf](http://www.socra.org/pdf/200405_Ethics_Clinical_Research_History.pdf).
46. Pittaway, E.; L. Bartolomel & R. Hugman. (2010). Stop Stealing Our Stories: The Ethicof

- Research with Vulnerable Groups. *Journal of Human Rights Practice*. 2(2). 229–251.
47. Richardson, S. & M. McMullan. (2007). Research Ethics in the UK: What Can Sociolog Learn from Health?. *Sociology*. 41(6). 1115–1132.
48. Ross, L. F.; A. Loup; R. M. Nelson; J. Botkin; P. Kost; Jr, G. R. Smith & S. Gehlert. (2010). Human Subjects Protections in Community-Engaged Research: A Research Ethics Framework. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. 5(1). 5–17.
49. Sahin, R.; S. Öztürk & M. Ünalmsis. (2009). Professional Ethics and Moral Values in Akhi Institution. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1. 800–804.
50. Schneider, J. L. (2006). Professional Codes of Ethics Their Role and Implications for International Research. *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 22(2). 173-192.
51. Shive, S. E. & R. Marks. (2008). Health Educators' Perceptions of Ethics in Professional Preparation and Practice. *Health Promotion Practice*. 9 (3). 228-231.
52. Wheeler, C. (2009). Plagiarism in the Japanese Universities: Truly a Cultural Matter?. *Journal of Second Language Writing*. 18. 17–29.
53. White, J.; M. Parascandola & L. Bero. (2007). Tobacco Industry Research and Protection of Human Subjects: A Case Study of R. J. Reynolds. *Nicotine & Tobacco Research*. 9(11). 1213–1225.

دو هدف در این مطالعه دنبال شده است: ۱. بررسی وضعیت تمایل به برون‌کوچی اعضای بنیاد ملی نخبگان استان مازندران و ۲. علل و زمینه‌های اجتماعی مؤثر بر گرایش به برون‌کوچی نخبگان علمی. نظریه «جاذبه و دافعه لی» چارچوب نظری این تحقیق بود. مبتنی بر این چارچوب و استفاده از تحقیقات تجربی موجود و نیز مشاوره با متخصصان، پرسشنامه این مطالعه ساخته شد (اعتبار سازه‌ای و صوری). پایایی مقیاس‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ تأیید شده است. پس از سه مرحله پیگیری، ۴۰ نخبه علمی به درخواست ایمیلی واکنش نشان دادند. نتایج حاصل از ۳۲ پرسشنامه پر شده، مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند بیش از نیمی از نخبگان شرکت‌کننده در این مطالعه (حدود ۵۴ درصد) تمایل به ماندن در ایران داشته‌اند و بیش از یک‌چهارم این شرکت‌کنندگان (۲۵/۴۵ درصد) مایل به مهاجرت بودند. تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی به شرایط و عملکرد عاملان اجتماعی در داخل و خارج کشور مربوط می‌شود. از نظر جمعیت مورد بررسی برآیند پایین بودن جاذبه مبدأ و بالا بودن دافعه مبدأ و جاذبه مقصد سبب تمایل به برون‌کوچی نخبگان است. در میان عوامل کششی، فرصت‌های اشتغال، بااهمیت‌ترین جاذبه‌ای است که پاسخگویان را متمایل به مهاجرت می‌کند و دو عامل نامساعدبودن زمینه برای ادامه تحصیل و پژوهش و عدم قدردانی کافی از نخبگان علمی مهم‌ترین دافعه‌هایی هستند که سبب تمایل به مهاجرت این نخبگان می‌شوند. ■ واژگان کلیدی:

تبیین جامعه‌شناختی، نخبگان علمی، فرار مغزها، تمایل به برون‌کوچی، عوامل اجتماعی.

## بررسی جامعه‌شناختی تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی

حیدر جانعلیزاده چوب‌بستی

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران  
hjc@umz.ac.ir

اکبر علیوردی‌نیا

دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران  
aliverdini@umz.ac.ir

شیوا پورقازی

کارشناس ارشد پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه مازندران  
sh\_pourghazi@yahoo.com

### مقدمه و بیان مسئله

مطابق سند راهبردی کشور در امور نخبگان (مصوب ۲۴۸ جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی در مهرماه ۱۳۹۱)، نخبه به فردی برجسته و کارآمد اطلاق می‌شود که در خلق و گسترش علم، فناوری، هنر، ادب، فرهنگ و مدیریت کشور در چارچوب ارزش‌های اسلامی اثرگذاری بارز داشته باشد و همچنین فعالیت‌های وی بر پایه هوش، خلاقیت، انگیزه و توانمندی‌های ذاتی از یک‌سو و خبرگی، تخصص و توانمندی‌های اکتسابی از سوی دیگر، موجب سرعت بخشیدن به پیشرفت و اعتلای کشور شود<sup>۱</sup>.

نتایج مطالعات و گزارش‌های علمی و آماری برخی محققان، بر مهاجرت نسبت قابل توجهی از نخبگان علمی به خارج از کشور دلالت دارد. آمارهای رسمی خروج نخبگان علمی از ایران را قابل ملاحظه نشان می‌دهد. به عنوان نمونه، مطابق آمار ارائه شده توسط معاون امور فرهنگی و برنامه‌ریزی بنیاد ملی نخبگان در مهرماه سال ۱۳۹۲، طی سال‌های ۸۲ تا ۸۶، ۳۰ درصد دارندگان مدال‌های المپیادهای علمی و حدود ۲۵ درصد برترین‌های آزمون سراسری به خارج از کشور کوچ نمودند (حسینی، ۱۳۹۲). فراستخواه (۱۳۹۱) مبتنی بر آمارهای منتشرشده اشاره نمود بیش از نیمی از المپیادی‌های مدارس مان (بنا بر بعضی بررسی‌ها تا حدود ۷۰-۶۰ درصد) مهاجرت می‌کنند. برابر برخی گزارش‌ها اغلب المپیادی‌های ایران که رتبه جهانی آورده‌اند، در خارج از کشور هستند. سه‌چهارم، المپیادی‌های ایران که رتبه جهانی آورده‌اند، تنها در آمریکا در حال تحصیل هستند؛ به مفهوم ساده‌تر از هر ۱۰ ایرانی که در المپیادهای علمی جهانی مقام به دست آورده‌اند، اکنون حدود ۷ نفر تنها در آمریکا درس می‌خوانند و روشن نیست، سه نفر دیگر در کدام گوشه دیگر جهان هستند.

قابل استدلال است که برون‌کوچی نخبگان علمی خسارت‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی زیادی بر جامعه وارد می‌سازد (فراستخواه، ۱۳۹۰ و پورقاضی، ۱۳۹۱). چالش مهم‌تری که در جامعه وجود دارد این واقعیت است که از دانایی، توانایی، مهارت و تجربه بسیاری از نخبگان علمی حاضر و ساکن در ایران، به هنگام و بهینه استفاده نمی‌شود؛ واقعیتی که شاید بتوان از آن به عنوان هدررفت نخبگان علمی تعبیر نمود.

اگر چه مطالعات فراوانی در ایران و جهان در خصوص چرایی برون‌کوچی نخبگان

۱. این سند با این نشانی قابل دستیابی است: <http://www.iranculture.org/fa/simpleView.aspx?proID=1833>

علمی انجام شده است (مثل علاءالدینی و دیگران، ۱۳۸۴؛ جواهری و سراج‌زاده، ۱۳۸۴؛ صالحی‌عمران، ۱۳۸۵؛ ارشاد و حمایت‌خواه جهرمی، ۱۳۸۶؛ عسگری و دیگران، ۱۳۸۷؛ فرتوک‌زاده و اشراقی، ۱۳۸۷؛ طالبی‌زیدی و رضایی، ۱۳۸۹؛ حاتمی و دیگران، ۱۳۹۱؛ پناهی، ۲۰۱۲؛ مک اوسلند و کوهن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ بنگ و میترا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ بندیکت و اوکپیر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ ریبریو<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۱۳؛ لی و مون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳ و انگوما و اسماعیل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳)، اما این مطالعات عموماً دیدگاه خود نخبگان علمی در خصوص تمایل یا چرایی برون‌کوچی و همچنین چگونگی ممانعت از برون‌کوچی آنها خاصه با بینش جامعه‌شناختی را مورد بررسی و تحلیل قرار نداده‌اند. برای کاستن از چنین خلأهای تحقیقاتی، این تحقیق بررسی وضعیت تمایل به برون‌کوچی در بین نخبگان علمی (اعضای بنیاد ملی نخبگان استان مازندران) و علل و انگیزه‌های اجتماعی مؤثر بر وضعیت گرایش به مهاجرت این اعضا را با طرح پرسش‌های زیر مد نظر و تحلیل جامعه‌شناسانه قرار داده است:

- تمایل به برون‌کوچی در بین اعضای بنیاد ملی نخبگان استان مازندران چگونه است (تمایل به مهاجرت دارند یا علاقه به ماندن)؟
- چه علل و زمینه‌های اجتماعی بر وضعیت تمایل به برون‌کوچی اعضای بنیاد ملی نخبگان استان مازندران مؤثرند؟ در این راستا، چه عواملی اثر اساسی‌تری دارند؟

### پیشینه تجربی تحقیق

تحقیقات بسیاری در رابطه با مهاجرت نخبگان در کشور صورت گرفته‌اند که هرکدام از زاویه‌ای خاص به آن نگریسته‌اند، لذا از میان آنها نمونه‌های زیر قرابت بیشتری با موضوع این مطالعه دارند:

#### الف: پیشینه تجربی داخلی

علاءالدینی و همکاران (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان «میزان تمایل به مهاجرت و علل آن در پزشکان ایرانی» به بررسی موضوع پرداختند. نتایج حاصله از ۲۷۸۹ پرسشنامه تکمیل شده در این تحقیق نشان می‌دهد که حدود ۵۳ درصد پزشکان ایرانی متمایل به مهاجرت

1. McAusland & Kuhn
2. Bang & Mitra
3. Bendict & Ukpere
4. Riberio
5. Lee & Moon
6. Ngoma & Ismail

بودند. مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز این تمایل عبارت بودند از: درآمد کم مشاغل پزشکی، درآمد ناکافی و هزینه و تورم زیاد، وجود تبعیض‌های موجود در جامعه، نیاز به پیشرفت شغلی و فقدان یا کمبود امکانات رفاهی.

جواهری و سراج‌زاده (۱۳۸۴)، به بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان به مهاجرت به خارج از کشور پرداختند. به این منظور بخشی از اطلاعات طرح «سنجش گرایش‌ها، رفتار و آگاهی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی» که در سال ۱۳۸۰ با یک نمونه ۱۵۲۲ نفری از دانشگاه‌های ایران به‌انجام رسیده، گزینش شده و با استفاده از روش تحلیل ثانویه مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این مطالعه نشان‌دهنده آن است که ۵۹ درصد از دانشجویان در حد متوسط و ۱۷ درصد در حد زیاد گرایش به مهاجرت به خارج از کشور دارند و فقط ۲۳ درصد از آنها در اندیشه مهاجرت نیستند. نقش دو متغیر «پایبندی به جامعه ملی» و «دینداری» به‌عنوان عوامل بازدارنده و «نگرش انتقادی نسبت به شرایط کنونی و آتی جامعه» به‌عنوان عوامل ترغیب‌کننده گرایش به مهاجرت، از نظر آماری مورد تأیید قرار گرفت. به‌طور کلی گرایش به مهاجرت در مردان بیش از زنان و در پایگاه اقتصادی اجتماعی بالا بیش از پایگاه پایین است.

صالحی‌عمران (۱۳۸۵) در تحقیقی به بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه مازندران نسبت به علل مهاجرت نخبگان به خارج از کشور پرداخته و به دو دسته از عوامل رانشی (دافعه‌های داخلی) و عوامل کششی (جاذبه‌های خارجی) توجه کرد. این تحقیق از نوع توصیفی بود. نتایج حاصل از این نظرسنجی نشان می‌دهد که عواملی نظیر عدم توجه اجتماعی به ارزش فعالیت‌های علمی، نبود تسهیلات لازم برای پژوهش، پایین بودن حقوق و دستمزد و احساس وجود تبعیض و نابرابری به‌طور «خیلی زیاد» و «زیاد» به‌عنوان عوامل رانشی در مهاجرت نخبگان علمی به خارج از کشور مؤثر هستند. عوامل سیاسی (مانند وجود فشارهای سیاسی و نبود آزادی در ابراز عقیده) اهمیت چندانی در نظر اعضای هیئت علمی نداشته است. نتایج این تحقیق همچنین نشان می‌دهد امکانات مادی و رفاهی بهتر برای زندگی، ارتقا و رشد علمی و حرفه‌ای، وجود فرصت‌های شغلی بهتر، دسترسی به دستمزد بیشتر، آسایش روانی و اجتماعی بهتر برای خود و خانواده، علاقه به زندگی در یک جامعه بدون احساس تبعیض و نهایتاً ارتباط بهتر تخصص با نیازهای جامعه خارجی به‌ترتیب در دیدگاه اعضای هیئت علمی به‌عنوان عوامل کششی قلمداد شدند.

ذکایی (۱۳۸۵) پژوهشی را با عنوان جوانان، جهانی شدن و مهاجرت‌های بین‌المللی در میان نخبگان انجام داد. او مهاجرت را به‌عنوان تجربه‌ای از مصرف مکان و فضا و به‌عنوان راه‌حلی برای پر کردن فرصت‌های زندگی و رفتاری رایج در میان طیفی از نخبگان جوان می‌داند. او در کار خود با الهام از مفهوم نوگرایی بازاندیش متعلق به متفکران مدرن و پست‌مدرن معاصر و با استفاده از رویکرد نظریه مبنایی به‌دنبال روشن‌ساختن تفسیر، معنا و اهمیت رفتار مهاجرتی نخبگان جوان و انگیزه‌ها و زمینه‌های اجتماعی فرهنگی مؤثر این رفتار است. نتایج پژوهش کیفی انجام‌شده بیانگر تأثیر آشکار فرایندهای جهانی شدن و ارزش‌های جهان وطنی بر گرایش‌ها و ارزش‌های این گروه از جوانان است. به همان‌سان در سطح فردی تمایل به حفظ سلیقه‌ها و سبک‌های فردی زندگی و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و تحصیلی و نیاز به اثبات توانایی‌های فکری و حرفه‌ای محرک مهمی در انتخاب رفتارهای مهاجرتی محسوب می‌شود.

ارشاد و حمایت‌خواه جهرمی (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان بررسی عوامل مؤثر بر تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی ایران (نظرسنجی از دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران)، مبتنی بر نظریه عوامل دافع - جاذب اورت لی به‌بررسی دیدگاه نمونه ۳۸۰ نفری نسبت به تمایل به برون‌کوچی و علل مؤثر بر آن پرداختند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد نخبگان علمی مورد بررسی در این تحقیق «ارزیابی منفی از شرایط مختلف داخلی کشور اعم از اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و علمی دارند و از طرفی دیگر نگرش آنها نسبت به شرایط حاکم در کشورهای پیشرفته بسیار مثبت است و این امر می‌تواند عامل مهمی در تقویت تمایل نخبگان علمی به برون‌کوچی از کشور باشد به‌گونه‌ای که بر اساس این پژوهش حدود ۹۲/۵ درصد از نخبگان علمی تمایل به برون‌کوچی از کشور دارند» (ارشاد و حمایت‌خواه جهرمی، ۱۳۸۶: ۲۴).

محسنی‌تبریزی و عدل (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان بررسی عوامل روان‌شناختی اجتماعی مؤثر بر تمایل اعضا هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران به‌مهاجرت به خارج، به‌بررسی عوامل روانی - اجتماعی مؤثر بر تمایل اعضا هیئت علمی به‌مهاجرت به خارج از کشور پرداختند. نتایج حاصل از آزمون فرضیات تحقیق و نیکویی برازش مدل نظری نشان می‌دهد که تمایل به‌مهاجرت به‌طور معکوس با رضایت شغلی، احساس امنیت شغلی، احساس رضایت از زندگی، درجه مشارکت سیاسی - اجتماعی، سال‌های اشتغال در دانشگاه و عوامل مداخله‌گر رابطه دارد. همچنین تمایل به‌مهاجرت به‌طور مستقیم با

وضعیت اجتماعی - اقتصادی، عوامل دافعه و عوامل جاذبه همبسته است. نتایج حاصله از کاربرد رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر نشان می‌دهد که متغیرهای رضایت شغلی، مشارکت اجتماعی - سیاسی، عوامل جاذبه، سال‌های اشتغال در دانشگاه و عوامل مداخله‌گر به‌عنوان تعیین‌کننده‌ترین عوامل تأثیرگذار بر انگیزش به مهاجرت اعضا هیئت علمی مطرح‌اند. این متغیرها حدود ۴۵ درصد از کل تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. عسگری و همکاران در مقاله‌ای با عنوان بررسی علل فرار مغزها از کشورهای در حال توسعه به کشورهای OECD در قالب مدل جاذبه، به بررسی علل فرار مغزها از ۳۰ کشور در حال توسعه به ۱۶ کشور اصلی عضو سازمان همکاری‌های توسعه اقتصادی طی دوره ۲۰۰۴-۱۹۹۱ براساس الگوی جاذبه مبتنی بر عوامل جاذبه و دافعه پرداخته شده است. نتایج نشان می‌دهد که جریان فرار مغزها در قالب الگوی جاذبه قابل توجیه است، به‌طوری‌که مجموعه‌ای از عوامل جاذبه و دافعه همچون تفاوت در اندازه جمعیت، شرایط بازار کار مانند نرخ دستمزد و بیکاری، کیفیت زندگی و رفاه اجتماعی، یارانه آموزش و مشارکت بخش خصوصی، توضیح‌دهنده جریان فرار مغزها از کشورهای در حال توسعه به کشورهای پیشرفته است (عسگری و دیگران، ۱۳۸۷: ۱).

فرتوک‌زاده و اشراقی (۱۳۸۷)، پژوهشی را با عنوان مدل‌سازی دینامیکی پدیده مهاجرت نخبگان و نقش نظام آموزش عالی در آن انجام دادند. به همین دلیل در ابتدا به‌شناسایی عوامل کلیدی اثرگذار بر مهاجرت پرداختند و در نهایت پس از ارائه یک مدل دینامیکی در این زمینه، اثر سیاست‌های مختلف و نقش آموزش عالی را بر این پدیده بررسی کردند.

طالبی‌زیدی و رضایی (۱۳۸۸)، علل مهاجرت نخبگان مازندران را طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۰ بررسی کردند. در تحلیل عوامل و انگیزه‌های مهاجرین، مدرک تحصیلی، عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، توجه به پژوهش و جایگاه نخبگان مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که هر چه تفاوت فرصت‌های اقتصادی - رفاهی بین مناطق مختلف کشور بیشتر باشد، میل مهاجرت به کلان‌شهرها بیشتر می‌شود. همچنین بین مهاجرت نخبگان و فراهم‌شدن زمینه‌های پیشرفت و رسیدن به یک وضعیت مطلوب اقتصادی رابطه معناداری وجود دارد. براساس نتایج به‌دست آمده، مهاجرینی که تحصیلات عالیه بالاتری دارند، نسبت به سایر قشرها از تحرک جغرافیایی بیشتری برخوردارند، در میان راهکارهای بازگشت، حمایت اساسی از محققان و برآورده

کردن نیازهای اساسی آنها بالاترین نقش را در بازگشت آنها دارد.

حاتمی و همکاران در تحقیقی به بررسی علل گرایش به مهاجرت ۱۲۰ نفر از دانشجویان تحصیلکرده مراجعه‌کننده به مراکز اعزام دانشجویان به خارج از کشور شهر شیراز پرداختند. مبتنی بر نظریه عوامل رانشی و کششی به عنوان چارچوب نظری تحقیق، نتایج مطالعه آنها نشان می‌دهد که عواملی نظیر: «بیکاری، نداشتن درآمد کافی، برخوردار نبودن از شغل متناسب با رشته تحصیلی، نبود فرصت‌های شغلی مناسب، نبود امنیت شغلی، نبود امکانات، بحران‌های اقتصادی، نبود امکانات علمی، پژوهشی و آزمایشگاهی، کمبود استادان متخصص، توجه نکردن به خواسته‌های افراد تحصیلکرده و رعایت شأن علمی آنان، نبود موفقیت در مقاطع تحصیلی بالاتر، محدودیت آزادی فردی»، به گونه‌ای معنادار به عنوان عوامل رانشی در مهاجرت دانشجویان دختر به خارج از کشور مؤثرند. همچنین «توزیع شغل بر اساس مهارت‌های افراد، مناسب بودن درآمد، نظم و ثبات اقتصادی، توزیع عادلانه ثروت، سطح علمی بالاتر، بهادادن به نوآوری، امکانات و خدمات مادی و رفاهی بهتر برای زندگی، تساوی حقوق زن و مرد»، در دیدگاه دانشجویان به عنوان عوامل کششی نام برده شده‌اند» (حاتمی و دیگران، ۱۳۹۱: ۵۵).

رقیه پناهی (۲۰۱۲) در مقاله‌ای با عنوان عوامل مؤثر بر مهاجرت نخبگان از ایران، به بررسی موضوع از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز پرداخته است. از تحلیل یافته‌های به دست آمده از ۸۰ نفر از پاسخ‌دهندگان به پیمایش این محقق، وی عوامل مؤثر بر مهاجرت مغزها را در دو دسته عوامل دافعه و جاذبه طبقه‌بندی می‌نماید. از میان عوامل دافعه، رایج‌ترین عوامل مهاجرت عبارت بودند از: فقدان آزادی‌های مدنی، نارضایتی از وضعیت موجود، نادیده گرفتن یا کم توجهی به متخصصان، فقدان تسهیلات پژوهشی، محیط سیاسی، ارزش قائل نشدن برای دانش، بیکاری، فقدان امنیت شغلی و امیدهای پایین به آینده. در میان عوامل جاذبه، این محقق عوامل زیر را فهرست کرده است: حقوق بالاتر، احساس آزادی بیشتر، محترم شدن علم و دانش توسط حاکمان و مسئولان کشور، داشتن زندگی ذهنی و روحی توأم با صلح و آرامش، امیدواری بیشتر به آینده، اهمیت قائل شدن برای نخبگان در کشورهای توسعه یافته، اهمیت امنیت شغلی، آزادی اجتماعی و فرهنگی و منزلت اجتماعی بالاتر.

ب: پیشینه تجربی خارجی

علاوه بر مطالعات داخلی، بررسی علمی فراوانی در خصوص مهاجرت نخبگان در دیگر

کشورها انجام شده است که به برخی از این مطالعات که تناسب بیشتری با اهداف این تحقیق دارند و در سال‌های نزدیک‌تر به ما انجام شده‌اند اشاره می‌شود:

بنگ و میترا (۲۰۱۱)، تحقیقی را با عنوان فرار مغزها و نهادهای حکمرانی انجام دادند و به بررسی اثر نهادهای کشور مبدأ بر سطح مهار مهاجران در آمریکا طی دوره زمانی ۱۹۹۸-۱۹۸۸ پرداخته‌اند. در این مطالعه از ۱۵ متغیر نهادی (که شامل ثبات سیاسی دولت، شورش‌های داخلی و خارجی، کشمکش‌های نژادی، شاخص حمایت از حقوق مالکیت، شاخص عدم فساد، کیفیت بوروکراسی، شکل سرمایه‌گذاری، دموکراسی، شاخص سیاست و... می‌باشد) برای بررسی اثر کیفیت و ثبات نهادها بر سطح مهارت مهاجران و همچنین تعداد مهاجران در آمریکا استفاده شده است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد متغیرهای ثبات سیاسی دولت، شکل سرمایه‌گذاری و کیفیت بوروکراسی در کشورهای مبدأ به‌طور قابل توجهی بر جریان مهاجرت به آمریکا تأثیر دارد و موجب کاهش این جریان در طول دوره مورد مطالعه شده است. علاوه بر این تأثیر متغیرهایی نظیر حمایت از حقوق مالکیت و شفافیت به‌طور معناداری موجب کاهش تعداد کل مهاجران و مهاجران دارای مهارت بالا به آمریکا شده است. لذا عدم حمایت از حقوق مالکیت یکی از عوامل اصلی مهاجرت نیروی کار ماهر به ایالات متحده محسوب می‌شود.

بندیکت و اوکپیر (۲۰۱۲) موضوع فرار مغزها و توسعه قاره آفریقا را مورد بررسی قرار دادند. آنها در این مطالعه تصریح نمودند که قاره آفریقا هر روز در حال از دست دادن دانشگاهیان، دانشمندان، دکترها، پرستاران، حسابداران و دیگر متخصصان از طریق فرار مغزها به کشورهای غنی‌تر است. مسئله و پرسش این است که چرا؟ اثر این مسئله تعیین‌کننده وضعیت توسعه کشورهای آفریقایی است. آنها همچنین اشاره نمودند که موضوع مهاجرت نخبگان در آفریقا یک امر مستمر بدون هیچگونه کاهشی است. این محققان این پرسش اساسی را مطرح نمودند که کشورهای آفریقایی برای کاهش مهاجرت نخبگان یا اثر برآمده از این مهاجرت‌ها، چه می‌توانند انجام دهند؟ هدف تحقیق آنها بررسی ماهیت و آثار فرار مغزها بر توسعه آفریقا و طرح و بررسی دقیق چشم‌اندازهای مثبت و عملی برای حفظ مغزها و نخبگانی که از آفریقا مهاجرت نمودند، بوده است. در این مطالعه، آنها دلایل مهاجرت نخبگان علمی آفریقا را به عوامل جاذبه (مثل کیفیت بالای نظام آموزشی و جاذبه‌های اقتصادی) و عوامل دافعه (مثل اشکالات در زیرساخت‌های نظام آموزشی) نسبت دادند.

ریبیارو و همکاران (۲۰۱۳) وضعیت مهاجرت متخصصان حوزه بهداشت و پزشکی را در کشور پرتغال مورد بررسی قرار دادند. آنها اشاره نمودند که از اوایل دهه ۱۹۹۰ کشور پرتغال مقصد مهاجرت متخصصان حوزه مراقبت‌های بهداشتی از دیگر نقاط جهان شده است، اما این وضعیت در حال حاضر تغییر کرده است و به جای اینکه این متخصصان به کشور پرتغال عزیمت کنند، متخصصان پرتغالی از این کشور مهاجرت می‌کنند. آنها علت این امر را عمدتاً به عواملی چون جستجو برای فرصت‌های اشتغال بهتر و کسب فرصت‌های توسعه حرفه‌ای نسبت می‌دهند. آنها اضافه می‌کنند که برخی از مهاجرت‌های حوزه پزشکی کشور پرتغال مثل دانش‌آموختگان رشته پرستاری و دندانپزشکان به دلیل یافتن شغل، دستمزدهای پایین در حوزه‌های دولتی و خصوصی، سنگینی حجم کار، پاداش غیرمتناسب با عملکرد و دورنمای شغلی ضعیف صورت می‌گیرد.

۱۶۱

لی و مون (۲۰۱۳) تمایل، دلایل و ترجیحات ۷۱۷ دانشجوی رشته پرستاری را در کره برای مهاجرت به خارج از کشور مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های تحقیقاتی آنها نشان می‌دهد که حدود ۷۰ درصد (۶۹/۸٪) پاسخ‌دهندگان، احتمالاً یا قطعاً به خارج از کشور مهاجرت می‌کنند. تعداد خانم‌ها در مقایسه با آقایانی که در صورت امکان قصد مهاجرت به خارج از کشور را داشتند، به‌طور معناداری بیشتر بود. ۶۴ درصد پاسخ‌دهندگان ابراز کردند که احتمالاً به کره برمی‌گردند. دو دلیل عمده مهاجرت این مشارکت‌کنندگان عبارت بود از ۱. دلیل اقتصادی (حقوق) (۲۹/۷٪) و ۲. توسعه حرفه‌ای (۲۸/۲٪). بیش از نیمی از این پاسخ‌دهندگان ترجیح دادند که به ایالات متحده مهاجرت نمایند.

انگوما و اسماعیل (۲۰۱۳) به بررسی عوامل مؤثر بر تصمیمات مهاجرتی مهاجران ماهر و چرایی مهاجرت کارگران متخصص از کشورهای در حال توسعه و ماندن طولانی آنها در خارج، علیرغم نیاز مبرم این کشورها به پرسنل با تخصص بالا پرداختند. مدل اقتصادی این محققان یک رابطه U شکل وارونه بین میزان مهاجرت متخصصان، تفاوت‌های دستمزدی و هم‌گرایی درآمدی با کشورهای مقصد را نشان داد. عوامل دیگری که به‌طور معنی‌داری با مهاجرت مغزها رابطه داشتند، عبارت بودند از اندازه جمعیت، بی‌ثباتی سیاسی محلی و فاصله مکانی با کشورهای مقصد. مروری بر تحقیقات انجام‌شده در ایران و جوامع دیگر حاکی از آن است که بررسی مسئله مهاجرت نخبگان محدود به ایران نیست و علل متنوع، متعدد و اغلب مشابهی سبب مهاجرت نخبگان علمی می‌شود.

### نظریه‌های مهاجرت و چهارچوب نظری تحقیق

تلاش‌های نظری قابل‌ملاحظه‌ای برای بررسی موضوع مهاجرت نخبگان و برخی ابعاد و مسائل مربوط به آن صورت گرفته است. ذاکر صالحی (۱۳۸۶) به تشریح چهارده نظریه<sup>۱</sup> در این خصوص پرداخته است. توکل نیز مجموعه نظریه‌های موجود در خصوص فرار مغزها را در سه سطح کلان، میانی و خرد طبقه‌بندی نمود. به نظر ایشان، مجموعه نظریات وابستگی، جهانی‌شدن و نظام جهانی (سطح کلان) فرار مغزها را در روابط بین‌الملل و روابط مرکز - پیرامون تبیین می‌کنند. مجموعه نظریات شبکه‌ها در (سطح میانی) به نقش شبکه‌های ارتباطی در جابجایی نخبگان می‌پردازد و مجموعه نظریات سرمایه انسانی (سطح خرد) به عوامل یا فاکتورهای فشار و کشش اشاره می‌کند<sup>۲</sup>. بنابراین، نظریه‌های مربوط به مهاجرت متعدد هستند<sup>۳</sup>. «نظریه اورت سی.لی» که به «تئوری عوامل دافعه و جاذبه» معروف می‌باشد، یکی از نظریه‌های مطرح در تحقیقات موجود و قابل دسترس بوده است. این نظریه معتقد است: در صورتی که برآیند عوامل برانگیزنده و بازدارنده مثبت باشد، میل به مهاجرت در فرد ایجاد می‌شود و چنانچه عوامل شخصی نتواند این تمایل را از بین ببرد و موانع موجود در جریان مهاجرت نیز تأثیر بازدارنده‌ای اعمال نکنند، مهاجرت عینیت می‌یابد و فرد حرکت خود را از مبدأ به مقصد آغاز می‌کند. از دیدگاه لی، هیچ‌گاه نمی‌توان مجموعه دقیق عواملی که فرد را مجبور به مهاجرت یا از آن منع می‌کند، احصا نمود؛ اما می‌توان آنهایی را که از اهمیت بیشتری برخوردارند و

۱. این نظریه‌ها عبارت‌اند از: ۱. نظریه سرمایه انسانی؛ ۲. نظریه سرمایه اجتماعی؛ ۳. نظریه انتقال معکوس فناوری؛ ۴. نظریه دوگانگی ساختار؛ ۵. نظریه محرومیت نسبی؛ ۶. نظریه مرکز - پیرامون؛ ۷. نظریه بازار کار دوگانه؛ ۸. نظریه تحصیل مغزها؛ ۹. نظریه شکار مغزها؛ ۱۰. نظریه اجتماع پژوهشی؛ ۱۱. نظریه جهانی‌شدن؛ ۱۲. نظریه نظام آموزشی اقتباسی؛ ۱۳. نظریه بحران منزلتی و ۱۴. نظریه جاذبه - دافعه (ذاکر صالحی، ۱۳۸۶: ۱۱۹-۱۱۵).

۲. مطلب مذکور در سایت انجمن جامعه‌شناسی ایران (<http://www.isa.org.ir/session-report/4548>) قابل دستیابی است.

۳. البته به نظر می‌رسد با رهیافت‌های درون‌گرا و برون‌گرا که در جامعه‌شناسی علم مطرح است نیز می‌توان پدیده مهاجرت نخبگان علمی را مد نظر و توضیح قرار داد. سه رویکرد عمده در جامعه‌شناسی علم عبارت‌اند از: الف. رویکرد برون‌گرا؛ ۲. رویکرد درون‌گرا و ۳. رویکرد تلفیقی یا ترکیبی. رویکرد برون‌گرا به عوامل بیرون فضای علم برای توضیح وضعیت علم و امور مربوط به آن توجه و تأکید دارد. این رویکرد واقعیت‌های علمی را دستخوش تعین یا جبریت عوامل ماوراء علمی و مشخصاً عوامل اجتماعی می‌داند (توکل، ۱۳۷۰: ۸۲). در رویکرد درون‌گرا، واقعیت علمی تحت تأثیر عوامل درون فضای علم قرار دارند و در چارچوب عملکرد اجتماع علمی قابل تبیین است. در رویکرد سوم (تلفیقی) به هر دو نوع عوامل درون و بیرون فضای علم توجه و تأکید می‌شود.

یا به لحاظ کمی قابل اندازه‌گیری‌اند مورد شناسایی و توجه ویژه قرار داد، زیرا مهاجرت یک امر گزینشی است (لی، ۱۹۶۶). این نظریه که در سال ۱۹۶۶ در مقاله‌ای با عنوان «نظریه‌ای درباره مهاجرت» در آمریکا منتشر شد، مهاجرت را تحت تأثیر چهار عامل عمده معرفی کرد:

الف. عوامل موجود در مبدأ (برانگیزنده و یا بازدارنده)

ب. عوامل موجود در مقصد (برانگیزنده و یا بازدارنده)

ج. عوامل موجود در جریان مهاجرت از مبدأ به مقصد

د. عوامل شخصی که به ویژگی‌های شخصی و روانی افراد مربوط است.

مقدس و شرفی در تشریح نظریه جاذبه ودافعه لی، به زیربخش‌های عوامل جاذبه و عوامل دافعه به‌طور مشخص‌تری اشاره نموده است: «براساس مفروضات این نظریه، الف: عوامل جاذبه یا برانگیزنده شامل عوامل اقتصادی: توسعه اقتصادی، تقاضا برای نیروی کار، امنیت سرمایه و تسهیلات با ساختار پایین؛ عوامل سیاسی: دموکراسی اجتماعی، تمرکززدایی، دیوان‌سالاری روان‌تر، سیاست کمک و همیاری؛ عوامل اجتماعی و فرهنگی: نظم و قانون، جذابیت‌های تحصیلی و پژوهشی، رفاه بیشتر (سطح بالاتری از کیفیت زندگی) و عوامل جمعیتی: باروری پایین، جمعیت فعال پایین، نسبت جنسی نامتوازن. ب: عوامل دافعه شامل عوامل اقتصادی: فقر، تورم، فساد مالی و کشمکش‌های اقتصادی، کثرت نیروی کار، حقوق کم برای شغل‌های سخت و با مهارت، میزان بالای مالیات؛ عوامل سیاسی: تعصب سیاسی، نوع ایدئولوژی، استبداد و عدم ثبات سیاسی (فقدان آزادی)؛ عوامل اجتماعی و فرهنگی: پیوند خانوادگی، ازدواج، خواسته‌های تحصیلی، نارضایتی از زندگی، میزان جرم و جنایت و... عوامل ناگهانی مثل جنگ، آزار و اذیت و شکنجه (مقدس و شرفی، ۱۳۸۸: ۱۷۴-۱۷۳).

بنابراین، به‌نظر می‌رسد با استفاده از چارچوب نظری جاذبه - دافعه لی بتوان چرایی تمایل به خروج نخبگان علمی را در کشور توضیح داد. علاوه بر این، این نظریه می‌تواند سایر نظریه‌های تبیین‌کننده چرایی پدیده مهاجرت را نیز به‌گونه‌ای پوشش دهد و لذا از جامعیت بیشتری برخوردار می‌باشد. دلیل دیگر انتخاب این نظریه به‌عنوان چارچوب نظری، به‌کارگیری بسیاری از محققان داخلی و خارجی برای تبیین چرایی پدیده مهاجرت افراد از جمله نخبگان است.

## روش تحقیق

این پژوهش به روش پیمایشی در سال ۱۳۹۱ انجام شده است. جامعه آماری آن شامل نخبگان علمی عضو بنیاد ملی نخبگان استان مازندران است. با توجه به اینکه تعداد نخبگان علمی عضو بنیاد ملی نخبگان استان مازندران کم است، به منظور به حداکثر رساندن دقت مطالعه، بالا بودن احتمال عدم مشارکت بخش قابل ملاحظه‌ای از این نخبگان در این مطالعه و مواجه نشدن با اشکال در محاسبات، از شیوه تمام‌شماری برای به دست آوردن جمعیت نمونه استفاده شد. برای اجرای این تحقیق، پرسشنامه محقق ساخته به صورت اینترنتی در اختیار ۲۸۸ عضو بنیاد مذکور قرار گرفت. پس از گذشت دو هفته از اولین ایمیل پرسشنامه، با تقلیل تعداد پرسش‌های پرسشنامه، به نخبگانی که پاسخی از آنها دریافت نشد، پرسشنامه ایمیل شد. پس از گذشت ۳ هفته انتظار برای دریافت پاسخ، به دلیل دریافت پاسخ‌های اندکی از این نخبگان، نامه پیگیری به پیوست پرسشنامه مذکور برای بار سوم به آنها ارسال شد. بعد از انجام این سه مرحله، ۴۰ نفر به ارسال ایمیلی واکنش نشان دادند، اما فقط ۳۲ پرسشنامه تکمیل شد و تحلیل بر مبنای همین ۳۲ پاسخ انجام شد.

منطبق بر قواعد روش تحقیق، از آنجاکه در این مطالعه از نمونه‌گیری احتمالی استفاده نشده است و علاوه بر این درصد پاسخ‌دهندگان آن بسیار پایین (حدود ۱۱ درصد) بوده است، لذا تحلیل داده‌ها در سطح استنباطی صحیح و معتبر نیست و در نتیجه نمی‌توان یافته‌های به دست آمده از این ۳۲ نخبه مشارکت‌کننده را به کل جامعه آماری تعمیم داد؛ این یافته‌ها صرفاً بر این پاسخگویان صادق است و فقط در خصوص آنها معتبر می‌باشد.

در این تحقیق برای معتبرسازی ابزار تحقیق (پرسشنامه) با بهره‌گیری از تحقیقات قبلی<sup>۱</sup>، از چارچوب نظری پژوهش کمک گرفته شده است (اعتبار سازه‌ای). علاوه بر این، به مشاوره با خبرگان و مطلعین نیز پرداخته شد و بدین منظور از نظرات متخصصان و کارشناسان جامعه‌شناسی در زمینه منطبق بودن محتوای سؤالات با ویژگی‌های مورد انتظار استفاده شده است (اعتبار صوری). برای سنجش پایایی ابزار تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج سنجش پایایی مقیاس‌های تحقیق در جدول شماره ۱ نشان داده شده است:

۱. جهت مشاهده و مطالعه بیشتر ر.ک. (علیخواه، ۱۳۸۹).

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ نهایی مقیاس‌ها

| ردیف | مقیاس                    | تعداد گویه | آلفای کرونباخ |
|------|--------------------------|------------|---------------|
| ۱    | عوامل کششی (جاذبه مقصد)  | ۵ گویه     | ۰/۷۸          |
| ۲    | عوامل کششی (جاذبه مبدأ)  | ۱۰ گویه    | ۰/۹۲          |
| ۳    | عوامل رانشی (دافعه مبدأ) | ۵ گویه     | ۰/۸۱          |
| ۴    | تمایل به مهاجرت          | ۶ گویه     | ۰/۸۸          |

### یافته‌های تحقیق

#### الف) بررسی ویژگی‌های جمعیتی - اجتماعی و آموزشی

مردان با ۹۰/۶ درصد، بیشترین و زنان با ۹/۴ درصد، کمترین تعداد نخبگان علمی مشارکت‌کننده در این مطالعه را به خود اختصاص داده‌اند. میانگین سنی پاسخگویان ۲۷/۹ سال است. ۶۲/۵ درصد از پاسخگویان متأهل و ۳۷/۵ درصد هم مجرد گزارش شده‌اند. هیچ‌کدام از پاسخگویان، تک‌فرزند خانواده نبوده‌اند. این در حالی است که، ۵۰ درصد فرزند دوم خانواده هستند. ۱۸/۸ درصد از پاسخگویان در روستا و ۸۱/۲ درصد در شهر متولد شده‌اند. آخرین مدرک تحصیلی نخبگان عضو بنیاد ملی نخبگان استان مازندران، تحصیلات فوق‌لیسانس و دکتر است که هر کدام به‌صورت مشترک ۲۱/۹ درصد را تشکیل می‌دهند. میزان تحصیلات پدر اکثر نخبگان (۳۱/۲ درصد) دیپلم و میزان تحصیلات مادر اکثر آنها (۲۱/۹ درصد) نیز دیپلم بوده است. بیشترین درآمد پدر پاسخگویان (۴۶/۹ درصد) در ماه تا ۱/۵ میلیون تومان است و نیز مادر اکثر پاسخگویان (۵۶/۲ درصد) بی‌درآمد هستند. پدران ۳۲/۲ درصد از پاسخگویان بازنشسته و مادران ۵۹/۴ درصد خانه‌دار بوده‌اند.

#### ب) بررسی متغیر وابسته تحقیق (تمایل به مهاجرت)

به‌منظور سنجش متغیر تمایل به مهاجرت، ۶ گویه ساخته شد (به جدول ۲ مراجعه شود) که از میان آنها ۳ گویه به‌صورت مثبت و ۳ گویه به‌صورت منفی در نظر گرفته شد. از پاسخگویان خواسته شد، پاسخ‌های خود را که در قالب طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای بود، انتخاب کنند. داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، کمی بیش از نیمی از نخبگان مشارکت‌کننده در این مطالعه (حدود ۵۴ درصد) تمایل به ماندن در ایران را از خود نشان دادند. این در حالی است که بیش از یک‌چهارم این شرکت‌کنندگان (۲۵/۴۵ درصد) مایل به مهاجرت

از کشورند و حدود یک پنجم آنها پاسخ «نه موافق و نه مخالف» داده‌اند. با اینکه این نخبگان عضو یک نهاد رسمی شدند و مطابق قوانین موجود، از تسهیلات قابل ملاحظه‌ای نیز برخوردارند، درصد قابل ملاحظه‌ای از آنها، تمایل به رفتن دارند و این شاید به این معنی باشد که بخش مهمی از این نخبگان از حضور در ایران و یا از عملکرد نهادهای اجتماعی رضایت کافی ندارند و نیازهای آنها با حضور در ایران به کفایت تأمین نمی‌شود.

جدول ۲: معرف‌های تمایل به مهاجرت و توزیع درصدی  
و آماره‌های توصیفی معرف‌های تمایل به مهاجرت

| ردیف                                                                  | گویه‌ها                                                                                                                                              | سطح سنجش      |             |               |                     |              |            |              | درصد موافقان رفتن | میانگین رتبه‌ای | انحراف معیار رتبه‌ها |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------------|--------------|------------|--------------|-------------------|-----------------|----------------------|
|                                                                       |                                                                                                                                                      | کاملاً موافقم | خیلی موافقم | تا حدی موافقم | نه مخالف، نه موافقم | تا حدی مخالف | خیلی مخالف | کاملاً مخالف |                   |                 |                      |
| ۱                                                                     | احساس می‌کنم در خارج بسیار راحت‌تر و آزادتر هستم و اگر بروم، بهتر است.                                                                               | ۱۲/۵          | ۶/۲         | ۲۵/۰          | ۲۸/۱                | ۲۱/۹         | ۳/۱        | ۳/۱          | ۲۸/۱              | ۳/۶۲            | ۱/۴۸                 |
| ۲                                                                     | حاضرم هر قدر که لازم باشد سختی‌ها و ناملایمات را تحمل کنم ولی به خارج از کشور بروم.                                                                  | ۳۱/۲          | ۲۵/۰        | ۱۵/۶          | ۱۸/۸                | ۶/۲          | ۰/۰        | ۳/۱          | ۹/۳               | ۲/۵۶            | ۱/۵۲                 |
| ۳                                                                     | در صورت مهیا شدن امکانات و شرایط به یک کشور خارجی خواهم رفت.                                                                                         | ۱۸/۸          | ۲۱/۹        | ۹/۴           | ۹/۴                 | ۲۸/۱         | ۶/۲        | ۶/۲          | ۴۰/۵              | ۳/۵             | ۱/۹۰                 |
| ۴                                                                     | ایران برای زندگی محل مناسبی است.                                                                                                                     | ۳/۱           | ۳/۱         | ۹/۴           | ۳۴/۴                | ۲۱/۹         | ۱۲/۵       | ۱۵/۶         | ۱۵/۶              | ۳/۳۱            | ۱/۴۹                 |
| ۵                                                                     | احساس دین به شهداء باعث می‌شود که در ایران بمانم و به ملت ایران خدمت کنم.                                                                            | ۶/۲           | ۶/۲         | ۱۲/۵          | ۱۸/۸                | ۱۸/۸         | ۹/۴        | ۲۸/۱         | ۲۴/۹              | ۳/۲۲            | ۱/۸۸                 |
| ۶                                                                     | با وجود برخی کاستی‌ها در داخل و امکانات رفاهی و علمی فراوانی که در خارج وجود دارد، به لحاظ دینی احساس می‌کنم که باید اینجا بمانم و به مردم خدمت کنم. | ۶/۲           | ۶/۲         | ۲۱/۹          | ۱۲/۵                | ۱۲/۵         | ۱۵/۶       | ۲۵/۰         | ۳۴/۳              | ۳/۳۴            | ۱/۹۳                 |
| جمع درصد موافقان ÷ تعداد گویه (۶) ← میانگین درصد موافقان رفتن = ۲۵/۴۵ |                                                                                                                                                      |               |             |               |                     |              |            |              |                   |                 |                      |
| جمع درصد بی‌نظران ÷ تعداد گویه (۶) ← میانگین درصد بی‌نظران = ۲۰/۳۳    |                                                                                                                                                      |               |             |               |                     |              |            |              |                   |                 |                      |
| جمع درصد مخالفان ÷ تعداد گویه (۶) ← میانگین درصد مخالفان رفتن = ۵۴/۲۲ |                                                                                                                                                      |               |             |               |                     |              |            |              |                   |                 |                      |

### ج) عوامل و زمینه‌های اجتماعی مؤثر بر وضعیت تمایل به مهاجرت نخبگان

چه علل و زمینه‌های اجتماعی بر وضعیت تمایل به برون‌کوچی (مهاجرت یا ماندن) اعضای بنیاد ملی نخبگان استان مازندران مؤثرند؟ در این راستا، چه عواملی اثر اساسی‌تری دارند؟ داده‌های جداول ۳، ۴، ۵ و ۶ مربوط به این پرسش‌ها می‌شوند:

متغیر عوامل کششی (جاذبه مبدأ)، یکی از متغیرهای این تحقیق می‌باشد که شامل ۱۰ گویه می‌شود. اطلاعات مربوط به هر گویه در جدول زیر ارائه می‌گردد.

جدول ۳: توزیع درصدی و آماره‌های توصیفی معرف‌های عوامل کششی (جاذبه مبدأ)

| ردیف | گویه‌ها                                                                                                                                                  | سطح سنجش            |              |               |                     |               |              |               | درصد مخالفان با گویه |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------|---------------|---------------------|---------------|--------------|---------------|----------------------|
|      |                                                                                                                                                          | کاملاً موافقم       | بسیار موافقم | تا حدی موافقم | نه مخالف، نه موافقم | تا حدی مخالفم | بسیار مخالفم | کاملاً مخالفم |                      |
| ۱    | شرایط زندگی در جامعه ما طوری است که اگر کسی بخواهد ارتقاء اجتماعی پیدا کند، می‌تواند از طریق مهارت و شایستگی بدون پارتی و پول و زد و بند به آن دست یابد. | ۶/۲                 | ۹/۴          | ۲۵/۰          | ۹/۴                 | ۳۷/۵          | ۶/۳          | ۶/۲           | ۴۰/۶                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۵۰   |              |               |                     |               |              |               |                      |
| ۲    | جامعه ما جامعه‌ای با فرهنگ است.                                                                                                                          | ۶/۲                 | ۳/۱          | ۳۴/۵          | ۱۵/۶                | ۱۲/۵          | ۱۲/۵         | ۱۲/۵          | ۴۳/۸                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۴۰/۶ |              |               |                     |               |              |               |                      |
| ۳    | در جامعه ما قوانینی که افراد را علی‌رغم میل‌شان مجبور به اطاعت بکند وجود ندارد.                                                                          | ۶/۲                 | ۲۵/۰         | ۱۵/۶          | ۲۵/۰                | ۶/۳           | ۱۸/۸         | ۳/۱           | ۴۶/۸                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۲۸/۲ |              |               |                     |               |              |               |                      |
| ۴    | جامعه ما جامعه‌ای است که به افکار و اندیشه‌ها احترام می‌گذارد.                                                                                           | ۱۵/۶                | ۹/۴          | ۲۸/۱          | ۶/۲                 | ۲۸/۲          | ۹/۴          | ۳/۱           | ۵۳/۱                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۵۰/۷ |              |               |                     |               |              |               |                      |
| ۵    | در ایران دسترسی مطلوبی به منابع و مراکز علمی مثل مجلات، کتابخانه‌ها و آزمایشگاه (حسب نیازهای حرفه‌ای بنده) وجود دارد.                                    | ۰/۰                 | ۲۱/۹         | ۱۵/۶          | ۹/۴                 | ۴۳/۸          | ۶/۲          | ۳/۱           | ۳۷/۵                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۵۳/۱ |              |               |                     |               |              |               |                      |
| ۶    | آینده روشنی پیش‌روی جامعه ما ایران وجود دارد.                                                                                                            | ۳/۱                 | ۳/۱          | ۱۸/۸          | ۱۸/۸                | ۳۱/۲          | ۱۲/۵         | ۱۲/۵          | ۲۵/۰                 |
|      |                                                                                                                                                          | درصد موافقان = ۵۶/۲ |              |               |                     |               |              |               |                      |

|                                                                    |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------|-----|------|------|------|------|------|------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۶۲/۵                                                               | ۳/۱ | ۰/۰  | ۱۸/۸ | ۱۵/۶ | ۲۵/۰ | ۲۸/۱ | ۹/۴  | ۷  | برای یک نخبه علمی در ایران شرایط زندگی در حد مطلوب و شغل و حرفه در خور شأن وی فراهم و آماده است.   |
| درصد موافقان = ۲۱/۹                                                |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| ۳۴/۴                                                               | ۰/۰ | ۱۲/۵ | ۳۷/۵ | ۱۵/۶ | ۹/۴  | ۶/۲  | ۱۸/۸ | ۸  | در ایران یک نخبه علمی می‌تواند کاملاً آزادانه و بدون مانع به نقد فعالیت‌های مختلف مسئولین بپردازد. |
| درصد موافقان = ۵۰                                                  |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| ۲۵/۹                                                               | ۹/۵ | ۶/۵  | ۳۵/۵ | ۲۲/۶ | ۱۲/۹ | ۶/۵  | ۶/۵  | ۹  | نظام اجتماعی ایران نظام باثباتی است.                                                               |
| درصد موافقان = ۵۱/۵                                                |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| ۵۰/۰                                                               | ۳/۱ | ۶/۲  | ۱۸/۸ | ۲۱/۹ | ۱۵/۶ | ۲۱/۹ | ۱۲/۵ | ۱۰ | در جامعه ما نسبتاً آزادی بیان وجود دارد و یک نخبه علمی می‌تواند عقیده‌اش را آزادانه ابراز نماید.   |
| درصد موافقان = ۲۸/۱                                                |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| میانگین درصد موافقان وجود جاذبه داخلی ← ۴۲ درصد                    |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| میانگین درصد نخبگان علمی بی‌نظر نسبت به وجود جاذبه داخلی ← ۱۶ درصد |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |
| میانگین درصد مخالفان وجود جاذبه داخلی ← ۴۲ درصد                    |     |      |      |      |      |      |      |    |                                                                                                    |

جدول فوق (۳) اطلاعات درصدی و توصیفی شاخص‌های عوامل کششی (جاذبه مبدأ) را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در دو گویه شماره ۷، «برای یک نخبه علمی در ایران شرایط زندگی در حد مطلوب و شغل و حرفه در خور شأن وی فراهم و آماده است» با ۶۲/۵ درصد و گویه شماره ۴ «جامعه ما جامعه‌ای است که به افکار و اندیشه‌ها احترام می‌گذارد» با ۵۳/۱ درصد به ترتیب بالاترین مخالفت با وجود جاذبه مبدأ توسط نخبگان بیان شده است که به معنی نامساعد بودن وضع از جهت شرایط اشتغال و در خور شأن نخبه و همچنین نامطلوب بودن وضعیت تکریم افکار و اندیشه‌هاست. نکته مهم دیگری که می‌شود از داده‌های این جدول کشف و بیان نمود این است که بیش از نصف نخبگان علمی مشارکت‌کننده در این مطالعه، آینده روشنی را برای ایران پیش‌بینی می‌کنند (گویه ۶ که حدود ۵۶ درصد با آن موافق‌اند). علاوه بر این، مطالعه حاضر اهمیت معرف‌های عوامل رانشی در مبدأ را نیز مورد سنجش قرار داد که نتیجه آن در جدول ۴ قابل مشاهده است.

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که به‌طور میانگین حدود ۵۰ درصد مشارکت‌کنندگان این تحقیق قائل به وجود عوامل دافعه‌ای هستند. از میان این ۵ گویه، دو گویه شماره ۲، «امکان ادامه تحصیل و پژوهش به‌اندازه‌ای که در خارج از کشور وجود دارد در ایران وجود ندارد» با ۷۵/۱ درصد و گویه شماره ۱ «در جامعه ما، به‌اندازه کافی از نخبگان علمی قدردانی به‌عمل نمی‌آید» با ۶۸/۸ درصد به‌ترتیب بالاترین دافعه‌هایی هستند که نخبگان معتقدند در داخل وجود دارد. به‌عبارت دیگر، از نظر نخبگان مهم‌ترین دافعه‌های داخلی مربوط به ۱. نامساعدبودن زمینه برای ادامه تحصیل و پژوهش (۷۵/۱ درصد قبول دارند) و ۲. عدم قدردانی کافی از نخبگان علمی (۶۸/۸ درصد قبول دارند) است. توصیف و تحلیل نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش در خصوص عوامل کششی خارجی بیشتر می‌تواند به‌چرایی اجتماعی تمایل به برون‌کوچی نخبگان کمک کند.

جدول ۴: توزیع درصدی و آماره‌های توصیفی معرف‌های عوامل رانشی (دافعه مبدأ)

| ردیف                                                                          | گویه                                                                                                                                                                | سطح سنجش      |        |           |       |       |               | درصد موافقان با گویه |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------|-----------|-------|-------|---------------|----------------------|
|                                                                               |                                                                                                                                                                     | کاملاً مخالفم | مخالفم | بی‌تفاوتم | مؤیدم | مؤیدم | کاملاً موافقم |                      |
| ۱                                                                             | در جامعه ما، به‌اندازه کافی از نخبگان علمی قدردانی به‌عمل نمی‌آید.                                                                                                  | ۰/۰           | ۶/۲    | ۹/۴       | ۱۵/۶  | ۴۰/۷  | ۲۵/۰          | ۳/۱۰                 |
| ۲                                                                             | امکان ادامه تحصیل و پژوهش به‌اندازه‌ای که در خارج از کشور وجود دارد در ایران وجود ندارد.                                                                            | ۶/۲           | ۰/۰    | ۱۵/۶      | ۳/۱   | ۳۷/۵  | ۲۵/۰          | ۱۲/۶                 |
| ۳                                                                             | معتقدم ادامه تحصیل در کشور ما خیلی فایده ندارد.                                                                                                                     | ۱۸/۸          | ۱۸/۸   | ۲۵/۰      | ۱۲/۵  | ۱۵/۶  | ۶/۲           | ۳/۱                  |
| ۴                                                                             | امروزه در جامعه ما ملاک همه چیز پول و مادیات است.                                                                                                                   | ۳/۱           | ۶/۲    | ۲۱/۹      | ۱۵/۶  | ۳۴/۴  | ۱۲/۵          | ۶/۳                  |
| ۵                                                                             | شرایط اجتماعی زندگی در جامعه ما طوری است که برخی اوقات انسان باید کارهای ناصحیحی انجام دهد یا حرف‌هایی بزند که با آنچه آموخته است و به آن اعتقاد دارد، در تضاد است. | ۹/۵           | ۶/۵    | ۳۵/۵      | ۲۲/۶  | ۱۲/۹  | ۶/۵           | ۶/۵                  |
| میانگین درصد موافقان وجود دافعه داخلی ← ۴۹/۵۸ حدود ۵۰ درصد                    |                                                                                                                                                                     |               |        |           |       |       |               |                      |
| میانگین درصد نخبگان علمی بی‌نظر نسبت به وجود دافعه داخلی ← ۱۳/۹۲ حدود ۱۴ درصد |                                                                                                                                                                     |               |        |           |       |       |               |                      |
| میانگین درصد مخالفان وجود دافعه داخلی ← ۳۶/۵ حدود ۳۶ درصد                     |                                                                                                                                                                     |               |        |           |       |       |               |                      |

عوامل کششی (جاذبه خارجی)، یکی از متغیرهای اصلی در این تحقیق می باشد که شامل ۵ گویه می شود. اطلاعات مربوط به هر گویه در جدول ۵ ارائه شده است. داده های این جدول نشان می دهد که نزدیک به ۵۰ درصد (دقیقاً ۴۸/۹۲ درصد) نخبگان علمی مشارکت کننده در این پژوهش قائل به وجود تأثیر عوامل جاذبه ای خارج از کشور در تمایل به مهاجرت نخبگان هستند. از میان گویه های پنج گانه این متغیر، گویه «فراهم بودن شرایط اشتغال متناسب با تخصص نخبه علمی» (۸۱/۳ درصد موافق) پر جاذبه ترین عامل و کشش خارجی برای مهاجرت آنهاست.

جدول ۵: توزیع درصدی و آماره های توصیفی معرف های عوامل کششی (جاذبه مقصد)

| ردیف                                                                          | گویه‌ها                                                                                                                                        | سطح سنجش      |             |               |                     |               |             | درصد موافقان با گویه |               |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|---------------|---------------------|---------------|-------------|----------------------|---------------|
|                                                                               |                                                                                                                                                | کاملاً مخالفم | خیلی مخالفم | تا حدی مخالفم | نه مخالف، نه موافقم | تا حدی موافقم | خیلی موافقم |                      | کاملاً موافقم |
| ۱                                                                             | احساس می‌کنم در خارج از کشور فرد می‌تواند به آن مرتبه و مطلوبی که شایسته آن است، برسد.                                                         | ۹/۴           | ۱۵/۶        | ۱۵/۶          | ۹/۴                 | ۲۸/۲          | ۱۵/۶        | ۶/۲                  | ۵۰/۰          |
| ۲                                                                             | در کشورهای پیشرفته عقیده افراد قابل احترام است و هیچ‌کس به‌دلیل داشتن تفکر خاصی مورد سؤال و بازخواست قرار نمی‌گیرد.                            | ۱۲/۵          | ۳/۱         | ۳۱/۳          | ۹/۴                 | ۲۵/۰          | ۱۲/۵        | ۶/۲                  | ۴۳/۷          |
| ۳                                                                             | در کشورهای پیشرفته، عضویت رسمی افراد در احزاب و گروه‌های سیاسی بلامانع است.                                                                    | ۳/۲           | ۶/۵         | ۱۲/۹          | ۴۸/۴                | ۲۲/۶          | ۳/۲         | ۳/۲                  | ۲۹/۰          |
| ۴                                                                             | در کشورهای پیشرفته، افراد می‌توانند عقاید سیاسی، فرهنگی و علمی خود را بروز دهند، بدون اینکه توسط افراد یا گروه‌هایی خاص مورد تعقیب قرار گیرند. | ۳/۱           | ۹/۴         | ۳۱/۳          | ۱۵/۶                | ۲۵/۰          | ۱۲/۵        | ۳/۱                  | ۴۰/۶          |
| ۵                                                                             | در کشورهای پیشرفته شرایط کاری مناسبی برای تخصص‌ها وجود دارد و هر فردی متناسب با تخصصی که دارد، شغل مناسبی به‌دست می‌آورد.                      | ۶/۳           | ۰/۰         | ۶/۲           | ۶/۲                 | ۴۳/۸          | ۳۷/۵        | ۰/۰                  | ۸۱/۳          |
| میانگین درصد موافقان وجود جاذبه خارجی ← ۴۸/۹۲ حدود ۴۹ درصد                    |                                                                                                                                                |               |             |               |                     |               |             |                      |               |
| میانگین درصد نخبگان علمی بی‌نظر نسبت به‌وجود جاذبه خارجی ← ۳۵/۸۰ حدود ۳۶ درصد |                                                                                                                                                |               |             |               |                     |               |             |                      |               |
| میانگین درصد مخالفان وجود جاذبه خارجی ← ۱۵/۲۸ حدود ۱۵ درصد                    |                                                                                                                                                |               |             |               |                     |               |             |                      |               |

آنچه را که می‌توان از جدول‌های تمایل به مهاجرت و جداول عوامل جاذبه در مقصد (جدول ۵) و دافعه در مبدأ (جدول ۴) و جاذبه در مبدأ (جدول ۳) به‌عنوان خلاصه این بخش اشاره نمود، این است هر چقدر جاذبه‌های مقصد و دافعه‌های مبدأ بیشتر و جاذبه مبدأ کمتر باشد، تمایل به مهاجرت افزایش خواهد یافت. در توضیحات مکتوب مشارکت‌کنندگان این مطالعه در پاسخ به چرایی تمایل به مهاجرت، به عوامل مختلف و متعددی اشاره شده است که در جدول ۶ آمده است.

داده‌های جدول ۶ نشانگر دیدگاه برخی از مشارکت‌کنندگان این مطالعه در خصوص علل اجتماعی تمایل به برون‌کوچی یا مهاجرت نخبگان به خارج از کشور است. این عوامل اجتماعی، از نگاهی جامعه‌شناختی هم شامل نابسامانی‌های موجود در فضای علم و تحقیق می‌شود و هم شامل نقص‌ها و کمبودهای اجتماعی خارج از فضای نهاد علم و آموزش و پرورش. علاوه بر این، مهم‌ترین عوامل مورد نظر برخی از این نخبگان، همان عواملی است که در پاسخ به پرسش‌های بسته توسط اکثر مشارکت‌کنندگان این مطالعه اشاره شده است (داده‌های جداول ۳، ۴ و ۵).

#### جدول ۶: خلاصه نظر برخی مشارکت‌کنندگان این مطالعه در خصوص علل تمایل به مهاجرت یا مهاجرت نخبگان علمی به خارج از کشور

| عوامل اجتماعی مؤثر بر تمایل به مهاجرت یا مهاجرت نخبگان از منظر برخی از مشارکت‌کنندگان در این مطالعه                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مدیریت‌های ناپخته و ناکارآمد.                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ناشناخته ماندن معنای سرمایه انسانی برای مدیران کشور (در این خصوص نخبه‌ای چنین اشاره نمود: هنوز معنای سرمایه انسانی برای مدیران کشور ناشناخته است و تکیه به تولید بر پایه تفکر مفهوم ندارد، زیرا مدیران خود به مرحله درستی از بالندگی و باور فکری نرسیده‌اند).                                    |
| ناکارآمدی قوانین حمایتی از نخبگان علمی و ضعف قوانین حمایتی از حقوق مخترعین و نخبگان. اهمیت این عامل در مهاجرت نخبگان علمی در برخی تحقیقات انجام‌شده در ایران؛ مثل شاه‌آبادی و همکاران (۲۰۱۲) و برخی کشورهای جهان مثل مکاوسلند و کوهن (۲۰۱۰) و بنگ و میترا (۲۰۱۱) مورد توجه و تأیید واقع شده است. |
| بی‌خردار ماندن تفکر خلاق در جامعه (تفکر خلاق خریدار ندارد). واردات بی‌رویه کالاها سبب ورشکستگی تولیدکنندگان شده است و این مهم، انگیزه مدیران تولید را در بهره‌گیری از اندیشه‌های خلاق سست کرده است.                                                                                              |
| ناکافی بودن امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی برای شکوفایی اندیشه‌ها و انجام و توسعه پژوهش.                                                                                                                                                                                                      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>عوامل اجتماعی مؤثر بر تمایل به مهاجرت یا مهاجرت نخبگان از منظر برخی از مشارکت‌کنندگان در این مطالعه</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>باور به پژوهش و کار علمی وجود ندارد. نخبه‌ای اشاره می‌نماید که کار علمی در ایران به‌عنوان کار لوکس تلقی می‌شود و وقتی کاری لوکس تلقی شود، دیگر آن کار، امری ضروری و بااهمیت نخواهد بود و برای انجام آن سرمایه‌گذاری لازم و کافی صورت نخواهد گرفت.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>بی‌تدبیری در گسترش رشته‌های دانشگاهی بدون بسترسازی برای کار.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>وجود مشکلات طاقت‌فرسا در جامعه و امید یافتن زندگی بهتر.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>فراهم نبودن زمینه برای اشتغال متناسب با تخصص و توان نخبگان و وجود مشکلات طاقت‌فرسا در محیط کار در صورت یافتن شغل.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>نابسامانی‌های اجتماعی و وجود روح یأس و ناامیدی بیمارگونه در کشور سبب نخبه‌گریزی در کشور شده است. نخبه‌ای در این خصوص چنین شرح داده است: «مردم ما دچار بیماری افسردگی شدیدی هستند و روحیه شادی جمعی در کشور ما مرده است. حس آه کشیدن بر حس شادی پیروز شده است. جوان نیاز به شادی دارد. نخبه نیز همین را بیشتر طلب می‌کند.»</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>کم‌توجهی یا حتی بی‌توجهی به ارزش نخبگان علمی و عدم رعایت کرامت انسانی آنها. این عامل که هم در بخش پرسش‌های بسته توسط نخبگان علمی این مطالعه به‌عنوان عامل اساسی برای تمایل به مهاجرت نخبگان مطرح شد و حدود ۷۰ درصد آنها موافق با این بودند که «در جامعه ما، به‌اندازه کافی از نخبگان علمی قدردانی به عمل نمی‌آید» (۶۸/۸ درصد) و هم در بخش پرسش‌های باز که علل تمایل مهاجرت نخبگان توسط اعضای جامعه مورد بررسی تشریح گردید، نشان از وجود بحران منزلتی در جامعه است و جایگاه و شأن نخبه علمی رعایت نمی‌شود. ضمن اینکه در بخش پیشینه تحقیق نیز برخی محققان مثل پناهی (۲۰۱۲) از آن به‌عنوان عامل اصلی فرار مغزها نام بردند.</p> |
| <p>عدم حمایت استراتژیک از نخبگان علمی. نخبگان علمی رها می‌شوند؛ حمایت منظم، مناسب و ممتد و ثابتی از نخبگان علمی به‌عمل نمی‌آید. از عملی‌شدن طرح‌ها و اختراعات نخبگان حمایت مادی و معنوی لازم و کافی صورت نمی‌گیرد.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>سخت بودن ارتباطات علمی با جهان. شرایط رفت و آمد افراد سرشناس علمی به ایران و بالعکس آسان نیست.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>بهره‌گیری کم یا عدم بهره‌گیری از تخصص، توانایی و مهارت نخبگان علمی. اگر از تخصص، توانایی و مهارت نخبگان علمی هیچ استفاده‌ای نشود و یا کم استفاده شود و یا نامناسب استفاده شود. چنین شرایطی، بر وضعیت مهاجرت نخبگان اثر اساسی دارد و توجیه منطقی، روحی، اجتماعی و حتی دینی پیدا می‌کند.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>وجود برخی عناصر و رفتارهای فرهنگی نامناسب در جامعه مثل حسادت‌ورزی، تخریب شخصیتی، سوءاستفاده از اعتماد علمی و اجتماعی توسط همکاران.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>فراهم بودن شرایط اشتغال متناسب با تخصص نخبه علمی در خارج از کشور.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>وجود تبعیض اجتماعی و رفتارهای ناعادلانه در جامعه و محیط کار.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

## بحث و نتیجه‌گیری

نخبگان علمی سرمایه‌های سرمایه‌آفرین و عامل حیاتی در فرایند توسعه جامعه محسوب می‌شوند. مهاجرت آنها از کشورهای کمتر توسعه‌یافته به کشورهای توسعه‌یافته برای کشورهای مبدأ بسیار زیان‌آفرین است. «نخبگان علمی به‌مثابه اصلی‌ترین رکن بنگاه‌های تولید دانش نظیر دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها، بیشترین نقش را در فرایند توسعه جوامع ایفا می‌کنند. لذا مهاجرت تحصیلکردگان و متخصصین، کشور را به‌سمت توسعه‌نیافتگی سوق می‌دهد و شکاف آن را با کشورهای توسعه‌یافته عمیق‌تر می‌کند» (شاه‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۱: ۸۷). از این جهت بررسی سطح تمایل به مهاجرت نخبگان علمی، چرایی آن و خاصه تلاش برای برای مهار و مدیریت آن از مسائل حیاتی و اصلی جامعه امروز ایران است. در این پژوهش، پاسخ نخبگانی مورد تحلیل قرار می‌گیرد، که دارای عنوان نخبگی و عضو بنیاد ملی نخبگان استان مازندران هستند. طبق جدول ۲، ۲۵/۴۵ درصد از نخبگان عضو بنیاد ملی نخبگان استان مازندران تمایل به مهاجرت دارند. البته در مقایسه با نتایج برخی تحقیقات گذشته مثل یافته‌های پژوهشی محققانی مثل ارشاد و حمایت‌خواه جهرمی (۱۳۸۶) که ۹۲/۵ درصد حجم نمونه آنها دارای تمایل به مهاجرت بودند یا علاءالدینی و همکاران (۱۳۸۴) که حدود ۵۳ درصد پزشکان مورد مطالعه آنها از خود تمایل به مهاجرت نشان دادند، یا جواهری و سراج‌زاده (۱۳۸۴) که بیش از ۷۵ درصد جمعیت مورد بررسی‌شان در حد متوسط یا زیاد تمایل به مهاجرت داشتند یا لی و مون (۲۰۱۳) که ۷۰ درصد مشارکت‌کنندگان در پژوهش آنها قطعاً یا احتمالاً به خارج مهاجرت می‌کنند، درصد نخبگان علمی که در تحقیق حاضر اظهار تمایل به مهاجرت نمودند، رقمی بسیار پایین‌تر است (۲۵/۴۵ درصد)؛ اما درصد مذکور نیز قابل‌ملاحظه است و منطق «سرمایه‌ای بالاتر از بهره‌مندی و بهره‌گیری از نخبگان علمی وجود ندارد»، این ضرورت را ایجاب می‌کند که همه تلاش‌ها صورت گیرد که مهاجرت نخبگان علمی صورت نگیرد و از ظرفیت و توانمندی‌های آنان به اكمل وجه استفاده شود. احتمالاً این یافته‌گویای این واقعیت است که درصدی از نخبگان از وضعیت موجود ناراضی هستند. این نارضایتی می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی باشد: ممکن است ناشی از این باشد که وعده‌هایی که به نخبگان داده می‌شود، محقق نمی‌شوند، یا دیر محقق می‌شوند و یا در حدی نیستند که این افراد بتوانند به آنها تکیه کنند و یا نیازهای علمی و تحقیقاتی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آنها تأمین نمی‌شود و یا ممکن است عوامل و

شرایط فردی و یا اجتماعی دیگری در این موضوع مؤثر باشند. واقعاً چه عواملی در مهاجرت نخبگان علمی مؤثرند؟ و چه عواملی مهم‌ترند؟ خود نخبگان علمی چه پاسخی به این پرسش‌ها می‌دهند؟ پرسش اخیر در این مطالعه مد نظر قرار گرفت.

در نگاهی کلی و برابندی به میانگین‌های به‌دست آمده از داده‌های جداول ۳، ۴ و ۵ (عوامل و انگیزه‌های اجتماعی وضعیت تمایل به مهاجرت نخبگان علمی) و نیز تحلیل عوامل مهاجرت نخبگان آن‌طور که در جدول ۶ آمده است، چند نکته اساسی قابل کشف و بیان است:

۱. از نظر نخبگان علمی مورد مطالعه، جاذبه مبدأ پایین (۴۲ درصد قائل به جاذبه پایین)، دافعه مبدأ بالا (۵۰ درصد قائل به دافعه در داخل) و جاذبه مقصد هم بالا (حدود ۴۹ درصد قائل به جاذبه مقصد) تلقی می‌شود.

۲. نوع عوامل مهم‌تر، بیشتر از نوع عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هستند (این یافته با نتایج تحقیقاتی صالحی عمران (۱۳۸۵) نیز همخوانی دارد).

۳. جدول شماره ۵ عوامل کششی (جاذبه مقصد) را نشان می‌دهد، که از نظر نخبگان علمی مشارکت‌کننده در این مطالعه، مهم‌ترین جاذبه‌ای که افراد نخبه را متمایل به مهاجرت می‌کند، عبارت از فرصت‌های اشتغال (۸۱/۳ درصد) است.

۴. طبق داده‌های جدول شماره ۴ عوامل رانشی (دافعه مبدأ)، بیشترین دافعه‌هایی که در داخل کشور وجود دارند و نخبگان را متمایل به مهاجرت می‌کنند، به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: مشکلات تحصیلی و پژوهشی (۷۵/۱ درصد)، کم‌توجهی به جایگاه نخبگان (۶۸/۸ درصد)، تلقی پول به‌عنوان همه چیز (۵۳/۲ درصد) است.

۵. نگاهی دوباره به داده‌های جدول ۳ نیز به‌وضوح نشان می‌دهد که جامعه و مسئولان آن جاذبه‌های لازم و کافی را برای نخبگان علمی فراهم نکرده‌اند و آنها از برخوردار نبودن از زندگی اجتماعی و علمی مناسب در رنج‌اند؛ نه زندگی مطلوب دارند؛ نه فرصت شغلی متناسب با تخصص و توان‌شان برای آنها فراهم شده است (۶۲/۵ درصد موافق بودند) و نه افکار و اندیشه‌ها در جامعه آن‌طوری که انتظار می‌رود، مورد تکریم قرار می‌گیرند (۵۳/۱ درصد موافق).

۶. از این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که تمایل به مهاجرت از نظر اکثر نخبگان علمی مشارکت‌کننده در این مطالعه ناشی از شرایط و فضای اجتماعی کمتر جاذب و بیشتر دافع در داخل کشور و نیز وجود شرایط اجتماعی بیشتر مثبت و جاذب در خارج از

کشور است (درصدهای اشاره شده در بند ۱ نیز این گزاره را تأیید می‌کند)؛ ضمن اینکه بسیاری از نتایج تحقیقات ارائه‌شده در بخش پیشینه و نیز توضیحات برخی نخبگان آن را حمایت می‌نماید.

۷. از نتایج مترتب بر یافته‌های این مطالعه تأکید واقعی بر این نکته است که عوامل متعدد و متنوعی بر مهاجرت نخبگان علمی اثرات قابل‌ملاحظه می‌گذارند (برخی از این عوامل اجتماعی نیز در جدول ۶ آمده است). تحلیل این عوامل نشان می‌دهد که علل تمایل به مهاجرت نخبگان علمی و یا مهاجرت آنها به خارج از ایران صرفاً مربوط به نقص‌ها و کمبودهای درون‌سیستمی (مشکلات درون دانشگاهی و یا دیگر سازمان‌های آموزشی و تحقیقاتی) نمی‌شود بلکه متغیرهای خارج از نهاد آموزش و پرورش و علم نیز در به‌وجود آمدن این پدیده تأثیر اساسی دارند. به عبارت دیگر، تمایل به مهاجرت نخبگان علمی و یا مهاجرت آنها به خارج از کشور نتیجه وضعیت و عملکرد نهاد علم، نهاد آموزش و پرورش و دیگر نهادهای اجتماعی در جامعه است. این گزاره هم با مطالعه عوامل بیان‌شده برای تمایل به مهاجرت یا مهاجرت نخبگان و متخصصان در تحقیقات پیشین تأیید می‌شود و هم عواملی که با تحلیل پاسخ‌های بسته (داده‌های جداول ۳، ۴ و ۵) حاصل آمده است و هم با در نظر گرفتن پاسخ‌های پرسش‌های باز مشارکت‌کنندگان این مطالعه (داده‌های جدول ۶) تأیید می‌شود. چنین یافته‌ها و نتایجی می‌تواند کارآمدی رهیافت ترکیبی در جامعه‌شناسی علم برای تبیین چرایی اجتماعی تمایل به مهاجرت یا مهاجرت نخبگان را نشان دهد یا حداقل به‌عنوان چارچوبی برای بررسی این موضوع مد نظر و نقد قرار گیرد. چگونه می‌شود به‌کاهش مهاجرت نخبگان کمک نمود یا آن را مانع شد؟ این پرسشی ساده اما اساسی است که هم می‌شود پاسخ آن را از تحلیل چرایی علل مهاجرت نخبگان (آن‌گونه که در این تحقیق و دیگر تحقیقات علمی آمده است) کشف و استخراج نمود و هم می‌شود پاسخ آن را مستقیماً از خود نخبگان علمی پرسید<sup>۱</sup>، اما مهم‌تر از اینها، باور کردن به نتایج این تحقیقات علمی و پایبندی عملی نشان‌دادن به این نتایج است. اگر این باور و پایبندی وجود داشت، حداقل بسیاری از نخبگان علمی مهاجرت نمی‌کردند و از ایده‌ها، دانایی، توانایی، مهارت‌ها، تجارب نخبگان علمی حاضر در کشور بهره لازم و نسبتاً کافی برده می‌شد. چقدر این باور و پایبندی در مدیران، مسئولان، حاکمان و مردم

۱. شبیه اخیر، مد نظر این مطالعه قرار گرفت و مقاله‌ای در این زمینه جهت بررسی به مجله‌ای علمی - پژوهشی توسط مؤلفان این نوشتار ارسال شده است.

جامعه وجود دارد؟ و چگونه می‌شود این باور و پایبندی را تقویت نمود؟ اینها پرسش‌های تحقیقاتی است که می‌تواند مورد جستجوی علمی واقع شود.

سپاسگزاری: وظیفه و افتخار است که بدین‌وسیله از کرامتِ نخبگان علمی خیرخواه و عزیز مشارکت‌کننده در این مطالعه علمی، از کمک‌های مدیریت ارجمند و فاضل بنیاد ملی نخبگان استان مازندران و همچنین از راهنمایی‌های فاضلانه استاد ارجمند دکتر غلامرضا ذاکر صالحی برای انجام این طرح و ارتقای غنای آن سپاسگزاری گردد و از خداوند بزرگ برای همه این بزرگواران طلب توفیق و تعالی شود؛ اجرهم عندالله مزیداً.

## منابع

۱. ارشاد، فرهنگ و مجتبی حمایت‌خواه جهرمی. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی ایران (نظرسنجی از دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران). **فصلنامه توسعه انسانی**. ۱ (۳).
۲. پورقاضی، شیوا. (۱۳۹۱). **بررسی جامعه‌شناختی تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه مازندران. گروه علوم اجتماعی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
۳. توکل، محمد. (۱۳۷۰). **جامعه‌شناسی علم**. تهران: انتشارات نص.
۴. توکل، محمد. (۱۳۹۰). **جایجایی نخبگان در کشورهای آسیایی**. <http://www.isa.org.ir>. (۱۳۹۲/۱۲/۱۵).
۵. جواهری، فاطمه و سیدحسین سراج‌زاده. (۱۳۸۴). جلای وطن: بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان به مهاجرت از خارج از کشور. **مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی (دانشگاه خوارزمی)**. دوره ۱۳. شماره ۵۱-۵۰. (ویژنامه علوم اجتماعی ۲).
۶. حاتمی، علی؛ جهانگیر جهانگیری و سجاد فتاحی. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مرتبط با گرایش دختران تحصیل‌کرده به مهاجرت به خارج از کشور؛ مطالعه موردی دانشجویان دختر مراجعه‌کننده به مراکز اعزام به خارج دانشجو شهر شیراز. **زن و جامعه**. سال سوم. شماره دوم.
۷. حسینی، سیدحسن. (۱۳۹۲). **اعلام آخرین آمار خروج نخبگان از کشور**. [www.fardanews.com/.../news](http://www.fardanews.com/.../news). (۱۳۹۲/۱۱/۲۰).
۸. ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۸۶). فراتحلیل مطالعات انجام‌شده در زمینه حفظ و نخبگان و پیشگیری از مهاجرت آنان. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. دوره هشتم. شماره ۱.
۹. ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۵). جوانان، جهانی‌شدن و مهاجرت‌های بین‌المللی: پژوهشی در میان نخبگان جوان. **مجله جامعه‌شناسی ایران**. دوره هفتم. شماره ۲.
۱۰. شاه‌آبادی، ابوالفضل؛ حمید سپهردوست و آمنه جامه‌بزرگی. (۱۳۹۱). تأثیر حمایت از حقوق مالکیت فکری بر مهاجرت نخبگان از کشورهای منتخب در حال توسعه و توسعه‌یافته. **فصلنامه سیاست علم و فناوری**. ۵ (۱).
۱۱. صالحی‌عمران، ابراهیم. (۱۳۸۵). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به علل مهاجرت نخبگان به خارج از کشور. **نامه علوم اجتماعی**. شماره ۲۸.
۱۲. طالبی‌زیدی، عباس‌علی و جمشید رضایی. (۱۳۸۸). بررسی علل مهاجرت نخبگان دانشگاهی از مازندران طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۰. **فصلنامه مدیریت**. سال ششم. شماره ۱۶.
۱۳. عسگری، حشمت‌الله؛ مهدی تقوی؛ منوچهر عسکری و عباس شاکری. (۱۳۸۷). بررسی علل فرار مغزها از کشورهای در حال توسعه به کشورهای OECD در قالب مدل جاذبه. **فصلنامه اقتصاد مقداری (بررسی‌های اقتصادی سابق)**. دوره پنجم. شماره ۲.

۱۴. علاءالدینی، فرشید؛ رزیتا فاطمی؛ هومن رنجبران جهرمی؛ علی فیض‌زاده؛ علی اردلان؛ احمدرضا حسین‌پور؛ الهام اصغری رودسری؛ شروین اسکندری؛ حمیدرضا توکلی؛ علیرضا میرزاصادقی و اوستا رضوی. (۱۳۸۴). میزان تمایل به مهاجرت و علل آن در پزشکان ایرانی. *مجله پژوهشی حکیم*. دوره هشتم. شماره سوم.

۱۵. علیخواه، فردین. (۱۳۸۹). *سنجش مفاهیم در پیمایش‌های اجتماعی*. تهران: جامعه‌شناسان.

۱۶. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۰). چرا نخبه‌ها می‌روند و نمی‌آیند؟ به جای اینکه بروند و بیایند. <http://farasatkahh.blogspotsky.com> (۱۳۹۲/۰۴/۲۶).

۱۷. فروتوک‌زاده، حمیدرضا و حسین اشراقی. (۱۳۸۷). مدل‌سازی دینامیکی پدیده‌ها، مهاجرت نخبگان و نقش نظام آموزش عالی در آن. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره ۵۰.

۱۸. محسنی‌تبریزی، علی‌رضا و ماندانا عدل. (۱۳۸۶). بررسی عوامل روان‌شناختی اجتماعی مؤثر بر تمایل اعضا هیئت علمی دانشگاه‌های شهر تهران به مهاجرت به خارج. *فصلنامه انجمن جمعیت‌شناسی ایران*. (۴).

۱۹. مقدس، علی‌اصغر و زکیه شرفی. (۱۳۸۸). بررسی عوامل برانگیزنده گرایش به مهاجرت‌های بین‌المللی جوانان ۱۸-۳۰ ساله شهرهای شیراز و ارسنجان. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. ۱۰ (۱).

۲۰. وب‌سایت دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. <http://www.iranculture.org/fa/simpleView.aspx?proID=1833>

21. Bang, J. T. & M. Mitra. (2011). Brain Drain and Institutions of Governance: Educational Attainment of Immigrants to the US 1988-1998. *Economic Systems*. Vol. 35. No. 3. pp. 335-354.
22. Benedict, O. H. & W. I. Ukpere. (2012). Brain Drain and Africal Development: Any Possible Gain from the Drain?. *African Journal of Business Management*. Vol. 6. No. 7. pp. 2421-2428.
23. Crush, J. & C. Hughes. (2009). Brain Drain. *International Encyclopedia of Human Geography*. pp: 342-347.
24. Lee, E. S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*. Available at [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com).
25. Lee, E. & M. Moon. (2013). Korean Nursing Students' Intention to Migrate Abroad. *Nurse Education Today*, In Press.
26. McAusland, C. & P. Kuhn. (2010). Bidding for Brains: Intellectual Property Rights and the International Migration of Knowledge Workers. *IZA Discussion Papers*. NO. 4936.
27. Ngoma, A. L. & N. W. Ismail. (2013). The Determinants of Brain Drain in Developing Countries. *International Journal of Social Economics*. Vol. 40. Iss: 8. pp.744-754.
28. Panahi, R. (2012). Factors Affecting Bran Drain from Iran. *Journal of Basic and Applied Science Scientific Research*. Vol. 2. No. 3. pp. 3003-3015.
29. Ribeiro, J. S.; C. Conceição; J. Pereira; C. Leone; P. Mendonça; M. Temido; C. P. Vieira & G. Dussault. (2013). Health Professionals Moving to... and from Portugal. *Health Policy*, In Press.

گسترش زبان انگلیسی در عصر موسوم به جهانی شدن با پیامدهای متعددی برای نظام‌های زبانی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی همراه شده که ماحصل آن طرح مباحث، جهت‌گیری‌ها و نقدهایی پیرامون در این خصوص بوده است. بررسی شرایط کنونی جامعه ایران بیانگر آن است که با وجود روند رو به گسترش زبان انگلیسی، نه تنها شاهد تدوین برنامه‌ای جامع درخصوص چگونگی مواجهه با این روند نیستیم، که حتی ابعاد مختلفی از این موضوع در پژوهش‌های موجود مغفول مانده است. از این رو، این مقاله ضمن معرفی اجمالی این رویداد، با لحاظ نمودن نیاز به زبان انگلیسی در حوزه‌های مختلف از یک سو و اذعان به وجود تعارض‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیکی جامعه ایران با جوامع انگلیسی زبان از سوی دیگر، بر پایه دیدگاه‌های مطرح شده و مبتنی بر رویکرد انتقادی، راهبردی مناسب درخصوص نحوه مواجهه با این زبان به‌ویژه در بخش آموزش که بیشترین نقش را در گسترش نظام‌مند زبان انگلیسی در ایران به عهده دارد، ارائه نماید.

■ واژگان کلیدی:

زبان انگلیسی، جهانی شدن، امپریالیسم زبانی، رویکرد انتقادی، فرهنگ، آموزش

## جهانی شدن و گسترش زبان انگلیسی

ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی  
در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران

فردوس آقاگل‌زاده

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران  
aghagolz@modares.ac.ir

حسین داوری

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس تهران  
hdavari1358@yahoo.com

## مقدمه

جهانی‌شدن به مثابه فراگیرشدن نوعی گفتمان غالب که دربرگیرنده جنبه‌هایی گوناگون از همبستگی‌ها و همگنی‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی است ارتباطی مستقیم و البته متقابل با زبان دارد. به بیان روشن‌تر، همان‌گونه که جهانی‌شدن با گسترش زبان متعلق به گفتمان غالب همراه است، فراگیرشدن یک زبان متعلق به گفتمان غالب نیز به گسترش روند جهانی‌شدن در چارچوب خواسته‌ها و علائق صاحبان آن گفتمان ارتباط دارد و این همان پدیده‌ای است که امروزه به‌طور خاص در خصوص زبان انگلیسی یعنی زبانی که در اکثر قریب به اتفاق جوامع در حال یافتن جایگاهی برجسته می‌باشد، کاملاً مشهود است. اساساً گسترش زبان غالب در هر گستره‌ای با پیامدهایی مهم همراه است که نمونه بارز آن را می‌توان در خصوص موضوع مهم و جنجال‌برانگیز زبان انگلیسی مشاهده نمود. به دلیل اهمیت چنین پدیده‌ای است که به‌طور خاص در دو دهه گذشته، شاهد نظریه‌پردازی‌ها، نقدها و طرح مباحثی جدی پیرامون این موضوع بوده‌ایم که شاهد بر این مدعا را می‌توان در ظهور دیدگاه‌هایی چون امپریالیسم زبان انگلیسی<sup>۱</sup> و یا هژمونی زبان انگلیسی<sup>۲</sup> یافت؛ دیدگاه‌هایی که مباحث متعاقب آن شمار قابل توجهی از باورها و اصول رایج در گفتمان غالب بر حوزه زبان‌شناسی کاربردی را به چالش کشیده است.

نظر به اهمیت تأثیرات زبان انگلیسی و تأثیرگذاری آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی و آموزشی و همچنین خلق چالش‌های پیش روی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی، این مقاله با توجه به اهمیت این موضوع و مغفول ماندن آن در پژوهش‌های زبان‌شناختی در جامعه علمی ایران بر آن است تا ضمن معرفی اجمالی رویکردهای مطرح در خصوص چگونگی گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن، به‌واکاوی این مسئله در جامعه بپردازد و با توجه به ضرورت تدوین برنامه زبانی در سطوح مختلف و به‌طور خاص حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان مهم‌ترین عرصه گسترش این زبان در ایران، با پرهیز از هرگونه نگاه جانبدارانه و لحاظ نمودن نیاز به این زبان از سویی و البته مهم برشمردن برخی تعارض‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیکی جامعه ایران با جوامع انگلیسی زبان از سویی دیگر، با ارائه برخی راهکارهای پیشنهادی براساس دیدگاه‌ها و رویکردهای مطرح از منظر انتقادی بر اهمیت تدوین راهبردی مناسب در خصوص نحوه مواجهه با این زبان تأکید نماید.

1. English Linguistic Imperialism

2. English Linguistic Hegemony

## بیان مسئله و ضرورت پژوهش

جهانی‌شدن به‌عنوان پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی، مشخصه اجتناب‌ناپذیر عصر حاضر شناخته می‌شود. با وجود اختلاف‌نظر در خصوص معنا، ابعاد و عواقب آن تردیدی وجود ندارد که از جمله پیامدهای آن زوال تنوع و تشدید همگونی‌ها در رقابتی نابرابر است که در این بین، زبان نیز از این قاعده مستثنا نبوده است (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۸۹). انتشار آثار برجسته متعدد در خصوص جهانی‌شدن و زبان و با نگاهی خاص به‌جایگاه و تأثیرات زبان انگلیسی همچون بلاک و کمرون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، پنی کوک<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، ۱۹۹۸، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۰، کریستال<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) و گناتزمن و اینتمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) جلگی بیانگر اهمیت این موضوع است. بررسی این دسته از آثار و البته محدود آثار نسبتاً مرتبط پژوهشگران ایرانی و از آن جمله آقاگل‌زاده و داوری (۱۳۹۰)، احمدی‌پور (۱۳۹۰)، پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲) و رحیمی و نبی‌لو (۱۳۸۷) بیانگر آن است که عملاً همه آنها به‌نحوی به موضوع زبان انگلیسی، گسترش و و پیامدهای آن اشارتی داشته‌اند.

در چنین عصری گسترش و کارکرد زبان انگلیسی و تأثیرگذاری آن بر نظام‌های زبانی، فرهنگی، آموزشی و سیاسی به مباحث و جهت‌گیری‌هایی پردامنه و تأمل‌برانگیز دامن زده است که خواه با نگاهی تأییدآمیز و خواه انتقادی به این رویداد واکنش نشان داده‌اند. با استناد به آثار برجسته‌ای چون پنی کوک (۱۹۹۹ و ۲۰۰۱)، کاناراجا<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) و هلینگر<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) می‌توان این دسته از دیدگاه‌های متعارض را در دو بخش انتقادی<sup>۷</sup> و لیبرالی<sup>۸</sup> مورد بررسی قرار داد. با توجه به‌شواهد موجود جامعه ایران به‌مثابه نمونه‌ای برجسته از جوامع حاشیه<sup>۹</sup> یا همان جوامع غیرانگلیسی زبان که غالباً پذیرای رویکردهای آموزشی جوامع انگلیسی زبان یا همان جوامع مرکز<sup>۱۰</sup> می‌باشند، لحاظ می‌شود. ایران ازسویی بی‌نیاز از زبان انگلیسی نیست و از سویی دیگر به‌واسطه تفاوت‌هایش با جوامع مرکز نسبت به مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی و ارزشی آن حساسیت دارد و از آنجاکه

1. Block & Cameron
2. Pennycook
3. Crystal
4. Gnutzmann & Intemann
5. Canagarajah
6. Hellinger
7. Critical Approach
8. Liberal Approach
9. Periphery
10. Center

هرگونه تدوین سیاست زبانی در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی و لحاظ نمودن این زبان در برنامه‌ریزی‌های زبانی مستلزم درک درستی از رویکردها و جهت‌گیری‌های موجود در خصوص گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن می‌باشد، در این مقاله ضمن معرفی این دو دیدگاه مطرح و با لحاظ نمودن جامعه ایران بر اهمیت مواجهه غیرمنفعلانه با این زبان تأکید شده و در راستای بهره‌گیری مناسب از این زبان ضمن آسیب‌شناسی وضع موجود سعی شده راهبردهایی مناسب ارائه شود.

در اهمیت و ضرورت توجه به این دسته از پژوهش‌ها با هدف نیل به راهبردی مناسب در خصوص مواجهه با زبان انگلیسی توجه به این مؤلفه‌ها راه‌گشاست:

نخست آنکه بررسی آثار مطرح‌بیانگر آن است که فارغ از نوع نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های فکری در بین صاحب‌نظران، این باور مشترک وجود دارد که در عصر حاضر زبان انگلیسی به دلیل یافتن جایگاه، کارکرد و تأثیرگذاری‌های خاص خود، نیازمند آن است تا در هر جامعه‌ای متناسب با شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی خود مورد توجه قرار گیرد، به نحوی که در قالب سیاست یا برنامه‌ای مدون و کارآمد با آن مواجهه صورت گیرد. اسپالسکی<sup>۱</sup> صریحاً اذعان می‌نماید که زبان انگلیسی در دنیای کنونی به عاملی تبدیل شده که باید در سیاست‌های زبانی هر جامعه‌ای بدان توجه خاص گردد (اسپالسکی، ۲۰۰۴: ۱۲۳). نونان<sup>۲</sup> نیز تبدیل زبان انگلیسی به زبانی جهانی را موضوعی برمی‌شمارد که بر هرگونه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی در هر جامعه‌ای به نحوی جدی تأثیرگذار خواهد بود (نونان، ۲۰۰۳: ۵۸۹).

با نگاهی به اسناد و برنامه‌های موجود جامعه ایران درمی‌یابیم که این موضوع با وجود اهمیت و تناسب آن با نیازهای راهبردی جامعه، کماکان مغفول مانده و نه تنها سیاست یا برنامه‌ای مجزا و کارآمد در این خصوص تهیه و تدوین نشده است (احمدی‌پور، ۱۳۸۷ و حدادنارافشان و یمینی، ۲۰۱۱)، بلکه بررسی اسناد فرادستی که به نحوی گذرا به مقوله زبان انگلیسی پرداخته‌اند نشان‌دهنده ضعف‌ها، ناهماهنگی‌ها و تعارض‌های جدی است (کیانی و دیگران، ۲۰۱۰).

اما نکته دوم که ضرورت برنامه‌ریزی و تدوین راهبردی کارآمد را در مواجهه با زبان انگلیسی دوچندان می‌نماید، شکافی است که در بخش آموزش زبان انگلیسی در

1. Spolsky

2. Nunan

نظام آموزش رسمی و غیررسمی روبه‌روز خود را بیشتر نمایان می‌سازد. درحالی‌که در دهه‌های اخیر شاهد طرح مباحثی متعارض درباره موضوعاتی چون سن آموزش زبان، اولویت‌بخشی به کدامین مهارت، کاهش یا افزایش ساعات آموزش و غیره بوده‌ایم (برجیان، ۲۰۱۳؛ فرهادی و دیگران، ۲۰۱۰ و فروزنده، ۲۰۱۱)، نظام آموزش غیررسمی عملاً بدون نظارتی شایان توجه و در خلأ هرگونه برنامه‌ای مدون و عمدتاً بدون لحاظ نمودن ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی جامعه، به‌نحوی شتابان در حال حرکت است که تداوم آن به‌گسترش زبان انگلیسی بدون توجه به حساسیت‌ها، دغدغه‌ها و نیازهای واقعی جامعه می‌انجامد. از این‌رو لازم است تا ضمن تأکید مجدد بر اهمیت زبان انگلیسی و پرهیز از هرگونه مواجهه جانبدارانه و فاقد پشتوانه‌های علمی و نظری، به ارائه راهبردی مناسب اقدام نمود. در اینجا با هدف دستیابی به‌تصویری گویا از مبانی و مفروضات دو دیدگاه مهم در حوزه زبان‌شناسی کاربردی در راستای تصمیم‌گیری هرچه بهتر، به‌معرفی اجمالی آنها اقدام می‌شود.

#### الف. رویکرد انتقادی

دهه ۱۹۹۰ را می‌توان به‌عنوان سنگ‌بنای شکل‌گیری دیدگاه‌های برجسته انتقادی درخصوص موضوع گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن برشمرد که به اردوگاهی فکری در حوزه زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شد. اما در این بین ازجمله رویکردهای انتقادی مطرح که سبب شده تا این موضوع به حوزه مطالعات مهمی در گستره زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شود، دیدگاه امپریالیسم زبانی زبان‌شناس بریتانیایی روبرت فیلپسون<sup>۱</sup> است که در سال ۱۹۹۲ با انتشار کتاب بحث برانگیزش با همین عنوان در حوزه مطالعات زبانی مطرح شد و به‌باور بسیاری و از آن جمله اندرسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، پنی کوک (۲۰۰۱)، جانستون<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، کاناکاراجا (۱۹۹۹) و هالیدی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) به‌نقطه عطفی در حوزه زبان‌شناسی کاربردی تبدیل شد. در اینجا ضروری می‌نماید تا به‌اجمال به‌معرفی این دیدگاه به‌عنوان برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین دیدگاه انتقادی موجود درخصوص دلایل گسترش زبان انگلیسی و پیامدهای آن بپردازیم.

1. Robert Phillipson
2. Anderson
3. Johnston
4. Holliday

## امپریالیسم زبان انگلیسی

به‌باور فیلیپسون، امپریالیسم زبان انگلیسی در دنیایی که جهانی شدن را تجربه می‌کند، تداعی‌کننده گسترش فزاینده زبان انگلیسی در حوزه رسانه، آموزش، سیاست و علم است که عمدتاً محصول سیاست زبانی هدفمند و هوشیارانه کشورهای موسوم به مرکز یعنی به‌طور خاص ایالات متحده و بریتانیا با هدف گسترش نفوذ و استیلای خود در دیگر جوامع یعنی جوامع غیرانگلیسی زبان موسوم به حاشیه است. از منظر وی، امپریالیسم زبان انگلیسی اولین تلاش در راستای کشف و بررسی چگونگی و چرایی گسترش این زبان و مطالعه پیامدها و آثار آن بر پایه بنیان‌هایی نظری و در قالب مطالعه‌ای چندرشته‌ای است. مبدع این نظریه متأثر از نظریه امپریالیسم گالتونگ<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) که به شش نوع امپریالیسم درهم‌تنیده یعنی امپریالیسم‌های اقتصادی، سیاسی، نظامی، ارتباطی، فرهنگی و اجتماعی قائل بوده است، به طرح امپریالیسم زبانی به‌مثابه نوعی از امپریالیسم که به‌نحوی در همه شش نوع امپریالیسم نفوذ داشته، می‌پردازد که در دنیای جهانی‌شده امروز در سطحی کلان بیش از پیش در خصوص زبان انگلیسی موضوعیت یافته است. به‌باور فیلیپسون در دنیای حاضر و در گستره جهانی، گسترش هدفمندانه و هوشمندانه زبان انگلیسی در سایه تلاش‌ها و سیاست‌گذاری‌های کشورهای مرکز، تأمین‌کننده منافع و خواسته‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ایدئولوژیکی گفتمان غالب غرب است که در راستای همگون‌سازی جهانی فرهنگ، در گام نخست به تضعیف زبان‌های ملی و محلی و نیز به‌نحوی هویت ملی و میراث‌های فرهنگی و اجتماعی می‌انجامد و از سویی به وابستگی کشورهای حاشیه در ابعاد مختلف دامن می‌زند و از سوی دیگر تأمین‌کننده منافع کشورهای مرکز است. فیلیپسون بر این باور است که در سایه گسترش زبان انگلیسی که در دهه‌های اخیر تا حد قابل توجهی ماحصل مقوله امپریالیسم زبان انگلیسی بوده است، این زبان به‌نوعی هژمونی فراگیر دست‌یافته به‌نحوی که بسیاری از جوامع بدون در نظر گرفتن ماهیت و پیامدهای آن رضایت‌مندانه به‌استقبال این زبان و پذیرش گفتمان‌های مرکز‌محور آن رفته‌اند. در باور وی و افرادی چون تسودا<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و پنی‌کوک (۲۰۰۱)، دوا<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) و مسدو<sup>۴</sup> و دیگران (۲۰۰۳) هژمونی این زبان

1. Galtung's Imperialism Theory

2. Tsuda

3. Dua

4. Macedo

در سطح کلان با تغییر نگرش‌ها با به‌حاشیه رانده‌شدن زبان‌های بومی، ملی و محلی همراه شده و خطری برای تنوع زبانی و فرهنگی در عرصه جهانی است که به‌عنوان نمونه به‌طور خاص در حوزه آموزش این زبان کاملاً نمود دارد.

از منظر فیلیپسون، امپریالیسم زبانی به‌مثابه نمونه‌ای شاخص از امپریالیسم فرهنگی با امپریالیسم رسانه‌ای (رسانه‌های خبری، نظم جهانی اطلاعات و ارتباطات)، امپریالیسم آموزشی (صدور معیارها و ضوابط آموزشی، تربیت مدرسین، تأمین منابع و کتاب‌های درسی و نیز حمایت نهادها و مؤسسه‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی همچون انجمن فرهنگی بریتانیا<sup>۱</sup>، سفارتخانه‌ها، بانک جهانی، صندوق بین‌المللی پول و...) و امپریالیسم علمی (اشاعه الگوها و روش‌های علمی مرکز که به‌نحوی کنترل‌کننده جریان دانش در کشورهای حاشیه در راستای خواست و اراده کشورهای مرکز می‌باشد) همراه شده است. فیلیپسون (۱۹۹۲) در تعریف امپریالیسم زبان انگلیسی آن را نوعی استیلای این زبان در نتیجه تثبیت و تداوم نابرابری‌های ساختاری<sup>۲</sup> (مادی) و فرهنگی<sup>۳</sup> (غیرمادی) بین زبان انگلیسی و دیگر زبان‌ها معرفی می‌کند. مراد وی از ساختاری، همانا تخصیص امکانات و کمک‌های هدفمند مادی و از آن جمله نقش‌آفرینی نهادها و سازمان‌های فعال در حوزه گسترش زبان انگلیسی همچون بانک جهانی و انجمن فرهنگی بریتانیا و تعریف وی از فرهنگی، ناظر به ارائه و تبلیغ نگرش‌ها و اصول آموزشی‌ای است که از سوی جوامع مرکز در راستای گسترش زبان انگلیسی و به‌طور خاص در بعد آموزش به کشورهای غیرانگلیسی زبان حاشیه عرضه می‌گردد.

فیلیپسون ضمن تأکید بر این نکته که ارتقای زبان انگلیسی در قالب یک ابزار آموزشی ازجمله اهداف سیاسی، فرهنگی و اقتصادی کشورهای مرکز است، به‌معرفی دو سازوکار درخصوص برنامه‌ریزی این زبان می‌پردازد که یکی معطوف به محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی<sup>۴</sup> و دیگری معطوف به دانش و مهارت آموزشی<sup>۵</sup> است. وی در تعریف محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی، آن را نوعی سنجش و ارزش‌گذاری دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها مبتنی بر معیارها و اصول فرهنگی و زبانی فرهنگ و زبان انگلیسی برمی‌شمارد که در گستره‌ای وسیع‌تر، تجلی جهان‌بینی‌های جامعه غربی است که خود را برتر از دیگر

1. British Council
2. Structural
3. Cultural
4. Anglocentrality
5. Professionalism

فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌ها برمی‌شمارد و خود را سنجه‌ای برای ارزش‌گذاری دیگر فرهنگ‌ها و جهان‌بینی‌ها تلقی می‌نماید (مک‌کابه<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵: ۱۹).

درخصوص مورد دوم، یعنی دانش و مهارت آموزشی، وی به شیوه‌ها، فنون و روش‌های آموزش این زبان اشاره دارد که تنها به این زبان در چارچوب فعالیت آموزشی صرف نگاه می‌کند و از لحاظ‌نمودن مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ایدئولوژیکی به‌شدت پرهیز می‌نماید. در نتیجه چنین حساسیت‌زدایی‌ای است که بر میزان وابستگی نظام‌ها و سازوکارهای آموزشی جوامع حاشیه به الگوها، مبانی، مواد و محصولات آموزشی جوامع مرکز روزبه‌روز افزوده می‌شود.

خلاصه اینکه دیدگاه مذکور با تأکید بر ضرورت لحاظ‌نمودن نگاهی هوشیارانه و انتقادی به این مقوله و با مهم شمردن پیشینه استعماری این زبان که در قرون نوزدهم تا نیمه قرن بیستم دنبال می‌شد، بر جنبه امپریالیستی آن در نیمه دوم قرن بیستم تأکید می‌نماید که ماحصل تداوم آن رسیدن به یک هژمونی در حوزه‌های مختلف است و از همین‌رو بر مواجهه غیرمنفعلانه، هوشیارانه و البته انتقادی همه جوامع حاشیه اصرار می‌ورزد.

### ب. رویکرد لیبرالی

اما در مقابل رویکرد انتقادی، رویکردی متعلق به جریان غالب در عرصه زبان‌شناسی کاربردی وجود دارد که پیش از طرح دیدگاه امپریالیسم زبانی تقریباً بدون دردسر مشروعیت خود را در این حوزه حفظ کرده بود؛ رویکردی که عمده‌تأ در ادبیات موجود به‌عنوان رویکرد غالب یا لیبرالی شناخته می‌شود و پس از طرح رویکرد انتقادی، صاحب‌نظران متعلق به این جریان فکری تلاش خود را معطوف به نقد و به‌چالش کشیدن گزاره‌ها و ادعاهای آن نموده‌اند تا بتوانند کماکان غلبه آراء و نظرات خود را بر این حوزه حفظ نمایند.

منتقدین دیدگاه انتقادی و از آن جمله اسپالسکی (۲۰۰۴)، دیویس<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) و کریستال (۱۹۹۷) ضمن غیرواقعی و یا توهم توطئه<sup>۳</sup> خواندن آن صریحاً متذکر این نکته می‌شوند که گسترش زبان انگلیسی در جهان به هیچ‌وجه با یک سیاست یا برنامه‌ریزی زبانی و یا هرگونه تلاش هوشمندانه از سوی جوامع مرکز ارتباطی نداشته بلکه در بستری طبیعی و فارغ از هرگونه برنامه‌ریزی هدفمند رخ داده است تا آنجا که کریستال

1. MacCabe

2. Davies

3. Conspiracy Theory

(۱۹۹۷) صریحاً گسترش زبان انگلیسی را نتیجه نوعی خوش‌اقبال این زبان در بستر تاریخ برمی‌شمارد و برخلاف فیلیپسون و همفکران وی، معتقد است که انگلیسی حیات دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها را تهدید نمی‌نماید و نه تنها به تبعیض و نابرابری دامن نمی‌زند که گسترش آن به برابری جوامع حاشیه با مرکز می‌انجامد.

واردو<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) به‌عنوان صاحب‌نظری متعلق به جریان لیبرالی، صریحاً زبان انگلیسی را زبانی دموکرات و خنثی برمی‌شمارد. دیویس (۱۹۹۶) با مضحک خواندن دیدگاه فیلیپسون، امپریالیسم زبانی را دیدگاهی ساده‌انگارانه، فاقد پشتوانه‌های تاریخی، تنگ‌نظرانه و کوتاه‌فکرانه می‌داند و صریحاً آن را افسانه و یک توهم برمی‌شمارد. اسپالسکی (۲۰۰۴) نیز با بررسی گسترش زبان انگلیسی در عصر حاضر از عدم کارایی سیاست و برنامه‌ریزی زبانی در خصوص گسترش زبان انگلیسی سخن به میان می‌آورد و امپریالیسم زبانی را یک توهم توطئه معرفی می‌کند. کنارد<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) همانند دیگر همفکران خود، انگلیسی را زبانی خنثی برمی‌شمارد که می‌تواند خود را با نیازها و خواسته‌های فرهنگی، اجتماعی و یا فردی تطبیق دهد. اما مهم‌ترین صاحب‌نظر در این رویکرد کریستال است که در آثار متعددی عمدتاً به‌طور ضمنی به نقد دیدگاه امپریالیسم زبانی پرداخته است و به معرفی و بسط دیدگاه لیبرالی در خصوص گسترش، جایگاه و آثار زبان انگلیسی در عصر حاضر اهتمام می‌ورزد. به‌طور کلی به‌استناد پری<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، صاحب‌نظران وابسته به این دیدگاه در یک مشخصه اساسی با یکدیگر اشتراک نظر دارند و آن اینکه انگلیسی تنها زبانی برای ارتباطات گسترده‌تر است. به‌استناد پنی کوک (۱۹۹۴ و ۱۹۹۸) که از جمله صاحب‌نظران برجسته در اردوگاه فکری رویکرد انتقادی شناخته می‌شود، حامیان رویکرد لیبرالی با انتقاد از سیاسی کردن مقوله زبان، گسترش آن را پدیده‌ای طبیعی، خنثی و صرفاً سودمند برمی‌شمارند.

در بحث آموزش زبان انگلیسی در دیگر جوامع نیز این رویکرد با تأکید بر سیاست‌های لیبرالی از دخالت نهادهای دولتی در این امر انتقاد نموده و خواهان حمایت آنها از آموزش زبان انگلیسی در سطوح پایین، استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان ابزار آموزش دیگر دروس، استفاده از منابع و مواد آموزشی مرکز‌محور و بهره‌گیری از مدرسان بومی زبان انگلیسی با هدف گسترش بهینه این زبان و در نتیجه پیشرفت آنها هستند (ر.ک. اندرسون، ۲۰۰۳ و گردول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

1. Wardhaugh

2. Conard

3. Prey

4. Graddol

## زبان انگلیسی در ایران

بر پایه تقسیم‌بندی رایج در ادبیات انتقادی، جامعه ایران را می‌توان جامعه‌ای حاشیه‌نا امید که زبان انگلیسی در آن کماکان به‌عنوان یک زبان خارجی و نه زبان دوم شناخته می‌شود. به‌دلیل کاربرد این زبان به‌عنوان زبانی خارجی در ایران طبیعی است که عمده مواجهه جامعه با آن از طریق آموزش آن در نظام رسمی و غیررسمی باشد و از این‌رو عمده تلاش‌ها در خصوص سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی باید به جنبه آموزشی این زبان معطوف گردد. به‌طور کلی، بررسی وضعیت زبان انگلیسی در ایران از جمله موضوعاتی است که به‌نحوی توجه پژوهشگران در داخل و خارج را به‌خود جلب نموده است. تلفسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) در بررسی وضعیت این زبان تأکید خاصی به دو مقطع پیش و پس از انقلاب داشته است. از نقطه‌نظر وی، آموزش این زبان به‌نحو قابل‌توجهی با نگرش حاکمیت مبنی بر امروزی‌شدن ارتباط داشته و از همین‌رو از نیمه دهه ۱۹۵۰ تا ظهور انقلاب اسلامی به رایج‌ترین زبان خارجی در بخش‌های مختلف از جمله تجارت، تحصیلات دانشگاهی و رسانه تبدیل شد. وی در بررسی وضعیت زبان انگلیسی پس از انقلاب توقف برنامه‌های توسعه حکومت پهلوی را عامل رکود زبان انگلیسی در سال‌های پس از انقلاب برمی‌شمارد که با کم‌رنگ‌شدن حضور این زبان در حوزه‌های تجارت، دولت، ارتش و صنعت و حرکت به‌سمت حوزه‌هایی خاص چون دیپلماسی و بخش‌های علمی همراه شد. از این‌رو وی ارتباط این زبان با حاکمیت را در جامعه ایران کاملاً مستقیم می‌داند.

بیمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) نیز با بررسی جایگاه زبان انگلیسی پیش و پس از انقلاب اسلامی بر این باور بوده که حاکمیت پس از انقلاب وابستگی به زبان انگلیسی را با نوعی وابستگی به‌غرب مرتبط دانسته و از این‌رو آن را در جامعه محدود نموده است. اما با گذشت بیش از دو دهه از طرح دیدگاه‌های این دو، شواهد بیانگر آن است که در سال‌های اخیر توجهی خاص به زبان انگلیسی شده است به‌نحوی که به‌استناد طالبی‌نژاد و علی‌اکبری (۲۰۰۴) انگلیسی به‌آرامی در حال یافتن جایگاهی در بدنه جامعه ایران است و دیگر در قالب یک عنوان درسی نمی‌گنجد و ضرورت آن اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

البته بررسی شرایط حاضر بیانگر آن است که اگرچه آموزش رسمی این زبان به دوره‌های راهنمایی و دبیرستان و نیز دانشگاه‌ها اختصاص یافته، اما به‌استناد طالبی‌نژاد

1. Tollefson

2. Beeman

و علی‌اکبری (۲۰۰۴) این زبان علاوه بر نظام آموزش رسمی در دوره‌های ابتدایی و حتی دوره‌های پیش‌دبستانی و مهدکودک‌ها هم توجه خاصی را به‌خود جلب نموده و حتی به‌ملاکی برای گزینش مدارس و مهدها از سوی والدین تبدیل شده است. در نظام دانشگاهی هم در رشته‌ها و مقاطع مختلف، حضور زبان انگلیسی نسبتاً پررنگ می‌نماید و عملاً یکی از دروس اصلی برای ورود به مقطع بالاتر است.

اما در بخش خصوصی که در حقیقت نقشی بسیار پررنگ در گسترش زبان انگلیسی مرکز‌محور عهده‌دار است، برخلاف نظام آموزش رسمی که متمرکز عمل می‌نماید - و البته از حالت مطلوب فاصله قابل‌توجهی دارد - بخش خصوصی یا همان نظام غیررسمی از آزادی کامل در انتخاب منابع درسی، مدرس، برنامه‌ریزی و... برخوردار است به‌طوری که تقریباً روزآمدترین کتاب‌های تولیدشده در کشورهای مرکز در کمترین زمان ممکن پس از عرضه به بازارهای جهان، بدون کمترین محدودیتی جای پای خود را در نظام آموزش غیررسمی در ایران محکم می‌نمایند.

### جایگاه زبان انگلیسی در برنامه‌ها و سیاست‌ها

احمدی‌پور (۱۳۸۷) ضمن بررسی اسناد موجود بر این باور است که با وجود اهمیت این موضوع، برنامه و سیاست مشخص و مدونی درخصوص چگونگی به‌کارگیری این زبان که در عین بهره‌گیری از مزایای آن در پی کاهش و یا رفع تأثیرات فرهنگی و هویتی آن باشد، وجود ندارد. به‌باور وی، برنامه‌ریزی و مدیریت زبان به‌ویژه در مورد زبان انگلیسی که با همه منافع سیاسی و اقتصادی‌اش تهدیدی آشکار برای هویت و فرهنگ ملی ما تلقی می‌شود، از وظایف دولت است. رحیمی و نبی‌لو (۱۳۸۷) نیز با تحلیل کیفی سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ و سیاست‌های کلی برنامه چهارم و پنجم توسعه و تطبیق آنها با مقوله آموزش زبان انگلیسی ضمن ناقص خواندن سیاست‌ها بر بازنگری اساسی، اصلاح متون، برنامه‌ها و روش‌های آموزش زبان انگلیسی در سطح ملی تأکید کرده‌اند. علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) نیز از منظری انتقادی به‌بررسی محتوای سند برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان انگلیسی پرداخته و بر آن بوده‌اند تا به این پرسش پاسخ دهند که سند مذکور تا چه میزان محقق‌کننده اهداف کلان تأکیدشده در اسناد فرادستی بوده است. کیانی و دیگران (۲۰۱۰) در بررسی اسناد بالادستی همچون نقشه راه، چشم‌انداز بیست‌ساله، سند ملی آموزش و... ضمن ناهماهنگ خواندن این دسته از اسناد، با استناد به سند ملی آموزش،

دانستن زبان‌های خارجی را یکی از دو محور اصلی سواد در هزاره سوم معرفی می‌کنند. همچنین نگاهی به آثار آسیب‌شناسانه دیگری چون پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲)، پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) و کیانی و دیگران (۲۰۱۱) که جملگی بر فقدان و یا کاستی‌های جدی سیاست و برنامه‌ریزی مناسب در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی در ایران و ضرورت تدوین راهبردهایی متناسب با فضای فکری، سیاسی و فرهنگی و نیز نیازهای جامعه تأکید دارند، می‌تواند بیش از پیش راهگشا باشد.

### آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی

همان‌گونه که اشاره شد نظر به کاستی‌ها و کم‌ثمربخش بودن روند آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی، بخش خصوصی که در قالب مؤسسه‌های آموزشی روبه‌رشد در جای جای کشور در حال گسترش هستند و به یکی از بخش‌های تجاری تبدیل شده‌اند، بیشترین سهم را در گسترش زبان انگلیسی عهده دارند. با توجه به این موضوع، در این بخش از منظر رویکرد انتقادی به آسیب‌شناسی وضعیت کنونی پرداخته می‌شود.

پرواضح است که دلیل بهره‌جویی از این رویکرد در نقد و آسیب‌شناسی شرایط حاضر و اتخاذ راهبرد مناسب به دلایلی چند بازمی‌گردد. نخست آنکه با توجه به تفاوت‌های فضای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و عقیدتی جامعه ایران به‌عنوان جامعه‌ای با ویژگی‌های منحصربه‌فرد (برجیان، ۲۰۱۳ و فیلیپسون، ۲۰۱۴) با جوامع مرکز و اهمیت روزافزون مقوله زبان در عصر حاضر به‌طور عام و زبان انگلیسی به‌طور خاص، نمی‌توان متصور شد تا از منظری لیبرالی به استقبال این زبان رفت و بر تأثیرات فرهنگی، سیاسی و هویتی آن چشم‌پوشی نمود. دلیل دیگر آنکه، همان‌گونه که به‌اجمال اشاره شد، گرچه صاحب‌نظران رویکرد لیبرالی بر اهمیت و تأثیرگذاری برنامه‌ریزی و سیاست زبانی در قبال زبان انگلیسی تأکید می‌نمایند (ر.ک. گردول، ۲۰۱۰)، اما تأکید آنها غالباً در هرگونه برنامه‌ریزی در راستای حمایت دولت‌ها بر گسترش زبان انگلیسی استوار است که در این بین از هرگونه تدوین راهبرد و یا تصویب قانونی که مانع این روند شود، انتقاد می‌نمایند. این رویکرد با خنثی برشمردن زبان انگلیسی و تبلیغ وجود رابطه‌ای مستقیم بین گسترش این زبان و پیشرفت جوامع، نه‌تنها بر آموزش آن از سن آغاز تحصیل تأکید می‌کند که حتی آشکارا و یا ضمنی از جمله مناسب‌ترین راهکارها را تغییر زبان نظام آموزش مدارس به زبان

انگلیسی معرفی می‌نماید. رد پای این تلاش را می‌توان در آثاری چون کلمن<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) و گردول (۲۰۱۰) به‌خوبی جستجو نمود.

آشکار است که توسل به چنین رویکردی نه‌تنها با جامعه ایران سازگاری ندارد، بلکه با قوانین و اسناد فرادستی که بر تقویت زبان فارسی به‌عنوان زبان آموزش و هویت ملی و فرهنگی تأکید می‌نمایند، در تعارض جدی است. البته این بدان معنا نیست که در دهه‌های اخیر، نظام با رویکرد انتقادی نظام‌مندی به مواجهه با زبان انگلیسی رفته است، بلکه اساساً به‌دلیل فقدان راهبردی سنجیده، با نوعی تردید و توسل به رویکردهای متعارض و فاقد پشتوانه‌های نظری و عملی با موضوع برخورد نموده که ماحصل آن نیز شماری از تصمیم‌گیری‌ها و عملکردهای متعارض و تناقض‌گونه در بخش‌های آموزش رسمی و غیررسمی زبان انگلیسی بوده است (ر.ک. برجیان، ۲۰۱۳؛ آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۴؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲ و فرهادی و دیگران، ۲۰۱۰).

از این‌رو در نقد وضعیت کنونی و گزینش راهبردی مناسب، ضروری است تا با هدف پرهیز از آفات رویکرد لیبرالی، از رویکرد انتقادی به‌منزله رویکردی که هم بر اهمیت زبان انگلیسی و هم بر تأثیرگذاری‌ها و آسیب‌های آن اذعان دارد و مجهز به پیشنهادها، تمهیدها و تدابیری در سطوح مختلف از برنامه‌ریزی تا آموزش است، استفاده گردد (ر.ک. اکبری، ۲۰۰۸).

بر پایه پژوهش‌هایی چون اکبری (۲۰۰۳)، محسنی و کریمی (۲۰۱۱)، پیشقدم و صبوری (۲۰۱۱)، پیشقدم و نواری (۲۰۰۹) و پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) دو سازوکار دانش و مهارت آموزشی و به‌طور ویژه محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی در بین فراگیران و حتی مدرسان زبان انگلیسی بسیار پررنگ و تأثیرگذار است. در چنین شرایطی است که به استناد اکبری (۲۰۰۳) و پیشقدم و ناجی (۲۰۱۲) می‌توان به شکل‌گیری و گسترش امپریالیسم زبان انگلیسی در جامعه ایران در نتیجه روند کنونی گسترش این زبان که با نوعی وابستگی نظام آموزشی ما به جوامع مرکز همراه بوده و در فقدان هرگونه حساسیت زبانی و یا برنامه‌ریزی زبانی واقع‌بینانه و منطقی دنبال می‌شود، اذعان نمود.

جدای از نحوه نگرش همراه با اقبال فراگیران و مدرسان زبان انگلیسی - به‌عنوان دو مؤلفه مهم در هر نظام آموزشی - به بار فرهنگی آموزش این زبان، شاهد برجسته دیگر را می‌توان درخصوص مؤلفه کتاب درسی جست که به‌طور ویژه در بخش خصوصی که

وابستگی عمیقی به این گونه منابع و کتاب‌های درسی دارد، مشهود می‌نماید (بحرینی، ۱۳۹۲ و برجیان، ۲۰۱۳).

درخصوص عدم تناسب این دسته از آثار با فضای جوامع حاشیه و از آن جمله جامعه ایران، به‌باور فیلیپسون (۱۹۹۲: ۵۲)، این دسته از کتاب‌های درسی نمادهایی شاخص از امپریالیسم فرهنگی غرب و انتشاردهنده اندیشه‌ها و باورهای این فرهنگ در جوامع دیگرند. گری<sup>۱</sup> (۲۰۰۲: ۱۵۳) بر این نکته تأکید می‌کند که از جمله نتایج جهانی‌شدن، تحمیل کتاب‌های درسی تولیدشده در جوامع مرکز به کشورهای حاشیه است؛ کتاب‌هایی با گستره‌ای بین‌المللی که به‌نحوی فزاینده در حال گسترش‌اند و با این حال چه از لحاظ موضوعی و چه فرهنگی به‌شدت انحصاری و نامتناسب با فضای جوامع حاشیه‌اند. کاناگارا (۱۹۹۹) نیز با استناد به نمونه‌های متعدد تناسب و روح حاکم بر این دسته از آثار را با فضای فرهنگی و اجتماعی جوامع حاشیه در تعارض و تضاد می‌داند.

مشاهده چنین شواهد ملموسی می‌تواند مبین این واقعیت باشد که به استناد کاناگارا (۱۹۹۹: ۱۸) گسترش این زبان به‌ویژه در چارچوب آموزش زبان انگلیسی، هژمونی فرهنگی غرب را تقویت می‌نماید و در این بین کتاب‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین منبع درون‌داد در کلاس‌های درس از اهمیت بیشتری برخوردار است. بی‌شک نتیجه انتشار این دسته از کتاب‌ها در فقدان هرگونه نگاه هوشیارانه، واقع‌بینانه و انتقادی به این زبان و فرهنگ، نتیجه‌ای جز شکل‌گیری نوعی نگرش لیبرالی در بین فراگیران و مدرسان این زبان و فرهنگ ندارد؛ نگرشی که با استناد نورتن و توهی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) در آن زبان انگلیسی تنها به‌عنوان ابزاری صرفاً ارتباطی معرفی می‌شود و به‌باور پنی‌کوک (۱۹۹۴) نگاهی بیش از حد ساده‌انگارانه مبنی بر اینکه گسترش جهانی زبان انگلیسی، پدیده‌ای طبیعی (یعنی نتیجه طبیعی روند جهانی‌شدن است) و پدیده‌ای خنثی (یعنی زبان انگلیسی ابزاری خنثی و فاقد هرگونه بار فرهنگی و سیاسی است) می‌باشد، در جوامع شکل می‌گیرد و این همان چیزی است که بر پایه مطالعات موجود همچون پیش‌قدم و ذبیحی (۲۰۱۲)، غفارثمر و داوری (۲۰۱۱)، پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۱) در جامعه ایران کاملاً مشهود می‌نماید. خلاصه بحث اینکه بر پایه پژوهش‌های موجود دو سازوکار محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی و دانش و مهارت آموزشی به‌عنوان دو رکن مهم در شکل‌گیری امپریالیسم زبانی

1. Gray

2. Norton & Toohey

در بعد آموزش در جامعه ایران و به‌طور خاص در بین فراگیران این زبان نقشی پررنگ یافته است و این مسئله خود ضرورت توجه بیشتر برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران را در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی برجسته‌تر می‌سازد.

### توسل به رویکرد انتقادی: الزامات و ضرورت‌ها

متسودا<sup>۱</sup> (۲۰۰۶: ۱۵۸) بر این باور است که هرگونه تصمیم‌گیری آموزشی در سطوح مختلف درباره زبان انگلیسی باید با در نظر گرفتن بافت مورد نظر صورت پذیرد. با توجه به این مهم که جامعه ایران به‌عنوان جامعه‌ای حاشیه با تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی با جوامع مرکز روبروست و از سویی دیگر بی‌نیاز از این زبان در حوزه‌های مختلف نیست، در این بخش ضروری است تا به‌تدوین و ارائه راهکاری درخصوص نحوه مواجهه با این زبان با لحاظ نمودن شرایط حاکم در داخل و عرصه جهانی پرداخته شود. با لحاظ نمودن چنین شرایطی است که در اینجا ضمن پرهیز از هرگونه افراط و تفریط، توسل به رویکرد انتقادی به‌عنوان رویکردی کارآمد معرفی شده و پیش‌زمینه‌ها، الزامات و پیامدهای بهره‌گیری از آن به بحث گذاشته می‌شود.

نظر به اهمیت دو سازوکار مورد بحث یعنی توجه به محوریت زبان و فرهنگ و دیگری محوریت دانش و مهارت آموزشی، در این بخش حول این دو، راهکارهایی مبتنی بر رویکرد انتخاب شده به‌عنوان رویکرد متناسب با جامعه ایران ارائه می‌گردد.

۱. زبان و فرهنگ: از آنجا که به‌استناد فیلیپسون (۱۹۹۲: ۴۷) محوریت زبان و فرهنگ انگلیسی در عرصه جهانی در روند برنامه‌ریزی این زبان به‌ویژه در بعد آموزشی اهمیت به‌سزایی دارد به‌نحوی که به‌ملاکی برای ارزش‌گذاری دیگر زبان‌ها و فرهنگ‌ها تبدیل می‌شود، بر پایه رویکرد انتقادی در خصوص این سازوکار، دو مسئله اهمیت خاص می‌یابد. نخست شناخت درست از جایگاه و ماهیت زبان جامعه حاشیه که در خصوص جامعه ما ایران به‌طور خاص درخصوص زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی موضوعیت می‌یابد و دیگری شناخت درست از جایگاه، ماهیت و کارکرد زبان انگلیسی.

اساساً در رویکرد انتقادی، مقوله هوشیاری زبانی<sup>۲</sup> از اهمیت به‌سزایی برخوردار است به‌نحوی که در هرگونه برنامه‌ریزی زبانی توجه به این مقوله مسئله‌ای بسیار مهم می‌باشد.

1. Matsuda

2. Language Awareness

مراد از هوشیاری زبانی، به استناد داوری‌اردکانی (۱۳۸۷)، مجموعه نگرش‌های افراد جامعه زبانی است. توماس<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) به نقل از داوری‌اردکانی، (۱۳۸۷) بر این نکته تأکید می‌کند که افراد جامعه‌ای که هوشیاری زبانی ندارند، دیگر زبان دلمشغولی و دغدغه آنها نبوده و پذیرای وضع موجود آن به صورتی که هست، می‌باشند.

اما در قبال ارتقای هوشیاری زبانی جامعه نسبت به زبان فارسی، که مقدمه ورود به تدوین هرگونه برنامه‌ریزی زبانی و عاملی برای پرهیز از هرگونه برنامه‌ریزی بر پایه حدس و گمان از سوی برنامه‌ریزان است، داوری‌اردکانی این نگرش زبانی یا همان هوشیاری زبانی را مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، احساسات و تمایلات عملی افراد یک جامعه زبانی در مورد زبان‌شان برمی‌شمارد که در سه سطح «آگاهی از زبان»، «احساس نسبت به زبان» و «آمادگی برای عمل در مورد زبان» سنجیده می‌شود و بدین ترتیب نگرش به زبان فارسی شامل مؤلفه‌های آگاهی از پیکره زبان فارسی، احساس نسبت به پیکره زبان فارسی، آگاهی از شأن زبان فارسی، احساس نسبت به شأن این زبان، نگرش کلی نسبت به فارسی، آگاهی از آموزش زبان فارسی و احساس نسبت به آموزش زبان فارسی را معرفی می‌کند. وی درخصوص احساس نسبت به شأن زبان فارسی یادآور این نکته می‌شود که چنین شخصی «احساس کند اگر فارسی را خوب بداند شغل بهتری پیدا خواهد کرد، احساس کند فارسی یک ابزار ارتباطی خوب است و کارایی زبان فارسی را برای یک جامعه مدرن کمتر از انگلیسی نداند. از تصور اینکه فرزندش فارسی بلد نباشد نگران شود. قطع ارتباط با ادبیات فارسی برایش ممکن نباشد، برای کسی که فارسی می‌داند ارزش قائل باشد، فارسی را بخشی از میراث فرهنگی خود بداند، فارسی را به عنوان عاملی برای پیوند با گذشته دوست داشته باشد، یادگرفتن انگلیسی را مهم‌تر از فارسی نداند، احساس کند که همه مردم ایران باید بتوانند فارسی را حرف بزنند، برای فارسی در جامعه ایرانی شأن و جایگاه بالایی قائل باشد، فارسی را دوست داشته باشد، فارسی را زیبا بدانند...» (داوری‌اردکانی، ۱۳۸۷: ۱۹).

صادقی (۱۳۸۷)، به نقل از عاصی (۱۳۸۷) نیز با توجه به این مهم که زبان فارسی رکن استوار هویت و وحدت ملی جامعه ایران است از خلأ آگاهی زبانی در خصوص مخاطرات پیش‌روی زبان فارسی سخن به میان آورده و برنامه‌ریزی برای پاسداری از آن را یکی از ضروریاتی می‌داند که تمام نهادهای زیربسط در کشور باید توجه به آن کنند. به باور وی، کم‌توجهی به زبان فارسی از سویی و ورود زبان انگلیسی به صحنه از سویی دیگر با تضعیف زبان فارسی همراه بوده است.

از این‌روست که با هدف افزایش هوشیاری زبانی جامعه ایران و البته تقویت جایگاه زبان فارسی در برابر تهدیدات نوپای زبان جهانی‌شدن، توجه به مؤلفه‌هایی چون آموزش، رسانه و بومی‌سازی علوم در چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی‌ای مدون و پرهیز از هرگونه نگاه جانبدارانه یک ضرورت است (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۰).

اما در مرحله دوم، ایجاد هوشیاری زبانی نسبت به زبان انگلیسی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. از منظر رویکرد انتقادی، زبان انگلیسی نه آموزش صرف یک زبان در کلاس بلکه آموزش زبانی وابسته به قدرت است که باید در چارچوب مسائل و پیشینه تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی معرفی شود. از همین‌روست که آحاد جامعه و به‌طور خاص برنامه‌ریزان، مدرسان، فراگیران و والدین باید به‌ماهیت و پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این زبان توجه داشته باشند و آن را یک ابزار ارتباطی خنثی برنشانند.

اما درخصوص محوریت فرهنگ غربی نیز همان‌گونه که ذکر شد، گسترش نوعی همگونی فرهنگی و یا به‌تعبیری در غالب موارد گسترش فرهنگ آمریکایی از جمله جنبه‌های بحث‌برانگیز جهانی‌شدن آموزش این زبان است (ویلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). آلپتکین<sup>۲</sup> نیز معتقد است که آموزش زبان انگلیسی در شرایط حاضر نوعی فرهنگ‌آموزی<sup>۳</sup> است که در طی آن قالب‌های فرهنگی و جهان‌بینی‌های جدید در اذهان فراگیران زبان شکل می‌گیرد (آلپتکین، ۲۰۰۲: ۵۸).

در چنین شرایطی است که اکبری (۲۰۰۸) با تکیه به رویکرد آموزش انتقادی، بار فرهنگی مرکز‌محور این زبان را به‌چالش می‌کشد. به‌باور وی از منظر آموزش انتقادی، پرهیز از توسل صرف به فرهنگ جوامع مرکز و ضرورت اتکای به فرهنگ جوامع حاشیه نه‌تنها این فرصت را پیش‌روی فراگیر می‌نهد تا در خصوص جنبه‌های مختلف فرهنگ جامعه خود به‌نظاره نشیند و از جهاتی چند از فرهنگ خود آگاه‌تر گردد، بلکه با طرح آن در کتاب‌های درسی شرایطی حاصل می‌آید تا فراگیران نوعی احترام و ارزش برای فرهنگ خود قائل شوند. به‌بیانی گویاتر، درحالی‌که استفاده از کتاب‌های مبتنی بر فرهنگ جوامع مرکز که به‌استناد گری (۲۰۰۰) و بانگاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) فرهنگ این جوامع را برجسته و آرمانی معرفی می‌نمایند و فرهنگ جوامع حاشیه را به اشکال مختلف کم‌اعتبار و یا

1. Wilson

2. Alptekin

3. Enculturation

4. Banegas

بی‌ارزش برمی‌شمارند، بهره‌گیری از مؤلفه‌های فرهنگی جوامع حاشیه در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند نه‌تنها از شکل‌گیری هرگونه حس حقارت در فراگیران نسبت به فرهنگ‌شان جلوگیری نماید، بلکه می‌تواند فرهنگ جوامع حاشیه را در ذهن فراگیران متعلق به این جوامع ارزشمندتر از گذشته معرفی نماید.

۲. دانش و مهارت آموزشی: این قلمرو که به‌طور خاص به منابع، محصولات و مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و تربیت مدرس اشاره دارد، در هرگونه برنامه‌ریزی زبانی و به‌ویژه در حوزه آموزش باید مورد توجه خاص قرار گیرد. به‌استناد غفارثرم و داوری (۲۰۱۱: ۶۷)، آموزش رایج در حوزه آموزش زبان انگلیسی خود را صرفاً فعالیتی آموزشی معرفی می‌نماید، تنها به مقبولیت و مشروعیت انگلیسی آمریکایی و بریتانیایی حکم می‌دهد، خود را تنها مرجع مشروع برنامه‌ریزی و تهیه مواد و منابع درسی برمی‌شمارد و نوعی همگونی فرهنگی و آموزشی را مطابق ویژگی‌های فرهنگی جوامع مرکز در کشورهای حاشیه دنبال می‌کند. به‌استناد فیلیپسون (۱۹۹۲)، پنی‌کوک (۱۹۹۴) و کاناکاراجا (۱۹۹۹) این شرایط محصول فقدان نگرشی انتقادی به‌جایگاه آموزش این زبان و نقش آن در عرصه جهانی است که این خود نتیجه پذیرش بی‌چون و چرای اصول مطرح در حوزه زبان‌شناسی کاربردی از سوی مدرسان این زبان است؛ اصولی که صرفاً به جنبه‌های روش‌شناختی تأکید می‌نمایند و توجهی به مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی این فعالیت و پیامدهای آن ندارند. در مقابل این جریان غالب، رویکرد آموزش انتقادی نه‌تنها به همه جنبه‌های آموزش یعنی برنامه‌ریزی درسی، طراحی مواد درسی، روش و فنون مناسب درسی و نیز نحوه ارزشیابی می‌پردازد، بلکه در این بین به جنبه‌های تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجهی خاص دارد. غفارثرم و داوری (۲۰۱۱: ۶۸) بدین نکته اشاره می‌کنند که از منظر انتقادی، ارتباط، تناسب و مقبولیت روش‌ها و مواد درسی تولیدشده در کشورهای مرکز با شرایط حاکم بر کشورهای حاشیه در تعارض بوده و در این بین برخی اصول، مبانی و باورهای برجسته، تثبیت شده و مقبول در بعد آموزشی، از لحاظ علمی به‌چالش کشیده شده است. به‌عنوان نمونه درخصوص کتاب‌های درسی می‌توان به عدم تناسب آنها با بسیاری از جوامع حاشیه اشاره نمود که اگرچه طرح آن مجالی دیگر می‌طلبد اما خواننده علاقمند می‌تواند به آثاری چون آقاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۲)، اکبری (۲۰۰۸)، بانگاس (۲۰۱۰)، گری (۲۰۰۰) و هیلارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) مراجعه نماید.

1. Hilliard

## راهکارهای عملی پیشنهادی

گرچه ارائه راهبردی پاسخگو و جامع، نیازمند بررسی و پژوهش‌هایی همه‌جانبه‌نگر می‌باشد و البته ارائه ماحصل چنین بررسی‌ای نیز در این مجال نمی‌گنجد، اما با توجه به اهمیت موضوع و فراهم آوردن پیشنهادهایی با هدف پژوهش‌هایی بیشتر در این حوزه، راهکارهای پیشنهادی ذیل ارائه می‌گردد:

الف) ضروری است تا با توجه به اهمیت موضوع، در وهله نخست برنامه‌ای راهبردی درخصوص آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی در سطح مدارس تدوین و تصویب گردد. این برنامه قاعدتاً باید ضمن توجه به اهداف و مؤلفه‌های نظام آموزش و پرورش کشور با جنبه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی اسناد فرادستی و از آن جمله سند برنامه درسی ملی، سند نقشه جامع علمی کشور و... هماهنگ باشد. از سویی دیگر لازم است در تدوین اسناد فرادستی به چشم‌اندازها و اهداف پرداخته شود و از ورود به مسائل تخصصی آموزش و فراگیری زبان انگلیسی پرهیز گردد.

ب) لازم است متولیان سیاست‌گذاری مسائل فرهنگی و آموزشی و در رأس آن شورای عالی انقلاب فرهنگی با نگاهی آینده‌گرایانه، دستگاه‌ها و نهادهای مربوط و به‌طور خاص نظام آموزش و پرورش را در راستای تقویت باورها و آرمان‌های فرهنگی و هوشیاری زبانی جامعه هدایت نماید. تقویت باورها نسبت به کارآمدی زبان فارسی در عرصه‌های مختلف، افزایش توانایی‌های کاربردی دانش‌آموزان در استفاده از زبان فارسی از یک‌سو و از سویی دیگر تلاش نظام‌مند مجموعه‌هایی چون فرهنگستان زبان و ادب فارسی در راستای ارتقای برنامه‌ریزی در خصوص شأن و پیکره این زبان و حتی گنجاندن درسی مستقل و با اختصاص بخشی از درس زبان فارسی به مقوله هوشیاری زبانی (ر. ک. کوماروادیولو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) می‌تواند به‌نوعی ایمن‌سازی جامعه در میان‌مدت و بلندمدت کمکی شایان نماید.

ج) بررسی و تعیین اهداف آموزش زبان انگلیسی در بخش‌های علمی، رسانه، اقتصادی و غیره می‌تواند به‌نحوه تصمیم‌گیری‌های آموزشی در چنین برنامه‌ای جهت ببخشد. تصمیم‌گیری درخصوص موضوعاتی تخصصی چون نیازسنجی، سن آموزش، میزان ساعات آموزش، اولویت مهارت‌ها، نوع رویکرد آموزشی، تهیه و تدوین منابع درسی، تربیت مدرس و ارزشیابی از جمله مواردی است که ضمن توجه به اهداف کلی،

نگاهی ویژه به امکانات و منابع ساختاری، مادی و انسانی دارد. در اینجا بهره‌گیری از تجارب کشورهای دیگر به‌ویژه کشورهایی که با رویکرد انتقادی با زبان انگلیسی مواجهه نموده و البته با موفقیت همراه بوده‌اند ضروری است (به‌عنوان نمونه رجوع به آثاری چون محبوب و تیلاکاراتنا<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) می‌تواند راهگشا باشد).

د) از آنجا که تدوین چنین راهبردی در سطح ملی با چالش‌ها و ظرافت‌هایی همراه است، باید متولیان علاوه بر تعامل با برنامه‌ریزان آموزشی، ارتباطی تنگاتنگ با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش زبان انگلیسی، زبان‌شناسی کاربردی و... داشته باشند. به‌عنوان نمونه به‌استناد پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۲: ۶۹) در حاشیه نخستین زبان‌شناسان کاربردی و متخصصان آموزش زبان انگلیسی در ایران یکی از برجسته‌ترین دلایل رویکرد منفعلانه با زبان انگلیسی و تبدیل جامعه به مصرف‌کننده صرف محصولات و رویکردهای جوامع مرکز است. همچنین تعامل و نظرخواهی از مدرسان در سراسر کشور و توجه به نظرات آنها به‌تقویت این راهبرد و همراهی بیشتر آنها خواهد انجامید.

ه) در چنین راهبردی آموزش مدرسان زبان انگلیسی در دو بخش بسیار اهمیت دارد. نخست افزایش هوشیاری زبانی آنها نسبت به ماهیت زبان انگلیسی در جهان امروز در کنار سوق‌دادن توجه آنها به پیشینه تاریخی و پیامدهای سیاسی و فرهنگی آن. بی‌شک این هوشیاری می‌تواند آنها را از مرحله انتقال‌دهندگان صرف یک زبان به فراگیران فاصله دهد و نقشی برجسته‌تر به آنها اعطا کند. دوم آموزش‌های تکمیلی یا ضمن خدمت مدرسان با هدف دانش‌افزایی و هماهنگ‌ساختن آنها با کتاب‌ها و رویکردهای تدریس است که به‌طور خاص در سال‌های اخیر و عمدتاً متأثر از به‌چالش کشیدن جریان لیبرالی با تفاوت‌هایی قابل توجه همراه شده است.

و) تهیه و تدوین کتاب‌های درسی - که البته روند آن در نظام آموزش رسمی آغاز شده است - از اهمیت به‌سزایی در روند برنامه‌ریزی آموزشی و به‌طور خاص در رویکرد انتقادی برخوردار است. همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد با توجه به اهمیت کتاب درسی به‌عنوان مهم‌ترین و غالباً تنها درون‌داد برای فراگیران در جوامعی که زبان انگلیسی، زبانی خارجی برشمرده می‌شود، اهمیت آن دوچندان است. پرهیز از پرداختن به موضوعات خنثی، توجه به مسائل داخلی و جهانی، بهره‌گیری از

ارزش‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ بومی و مواردی از این‌دست با استفاده از شیوه‌های نوین تهیه و تدوین مواد درسی از جمله راهکارهای عملی است که درخصوص جزئیات آن رجوع به آثاری چون آفاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۲ و ۲۰۱۴)، اکبری (۲۰۰۸) و رشیدی و صفری (۲۰۱۲) راه‌گشاست. در سایه چنین بومی‌سازی فرهنگی است که می‌توان نه‌تنها از آسیب‌های فرهنگی بهره‌گیری از کتاب‌های مرکز‌محور کاست، بلکه می‌توان از آن به‌مثابه ابزاری برای معرفی، بازیابی و تقویت فرهنگ جامعه در بین فراگیران استفاده نمود.

### نتیجه‌گیری

در سایه بررسی‌ها و مطالعات موجود و طرح دیدگاه‌های مختلف، دیگر تردیدی وجود ندارد که گسترش زبان انگلیسی و به‌طور خاص در قالب آموزش زبان انگلیسی با آثار و پیامدهای متعددی همراه بوده است که این آثار در جوامعی که با تفاوت‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ایدئولوژیکی روبرو هستند، برجسته‌تر می‌نماید. بی‌تردید جامعه ایران به‌عنوان نمونه برجسته‌ای از یک جامعه حاشیه که از لحاظ تفاوت‌ها با جوامع مرکز فاصله زیادی دارد نمی‌تواند از آسیب‌ها و پیامدهای گسترش این زبان مصون بماند. اما از منظری دیگر، نیاز به این زبان در بخش‌های مختلف خود موضوعی است که نمی‌توان به‌سادگی از کنار آن گذشت. از این‌رو در این مقاله با توجه به این دو موضوع مهم، یعنی پیامدهای گسترش زبان انگلیسی از یک‌سو و توجه به نیاز به این زبان از سوی دیگر، مبتنی بر رویکرد انتقادی راهکارهایی عملی با هدف پرهیز از هرگونه مواجهه منفعلانه چه در رد و یا تأیید بی‌چون و چرای این زبان ارائه شد.

از آنجا که در جامعه ایران آموزش زبان انگلیسی بیشترین تأثیر را در گسترش این زبان عهده‌دار می‌باشد، راهبرد ارائه‌شده نیز توجه خاصی به این مقوله دارد. به‌باور ما آسیب‌های ناشی از خلأ راهبرد و یا برنامه‌ای مدون و همه‌جانبه‌نگر در خصوص نحوه مواجهه با زبان انگلیسی از جمله موضوعاتی است که بی‌توجهی بدان می‌تواند در روند پدیده جهانی‌شدن و در نتیجه گسترش بیش از پیش زبان انگلیسی با آسیب‌های جدی بر فرهنگ، زبان و هویت ملی ما همراه گردد. بی‌تردید هرگونه برنامه‌ریزی در این بخش مستلزم دامن‌زدن به‌نوعی هوشیاری زبانی در سطوح مختلف جامعه است که در این روند نهادهای مسئول نقشی اساسی و ظریف دارند؛ نقشی که البته بدون طرح صریح اهمیت

آن با آحاد مختلف جامعه عملاً بسیار دشوار می‌نماید. بنابراین در این مقاله نگارندگان تا حد امکان ضمن طرح موضوع و تأکید بر ضرورت آن، مبتنی بر یافته‌های خود و برخی آثار نوظهور انتقادی به ارائه راهکارهایی پیشنهادی پرداختند که تصمیم‌گیری علمی و دور از هرگونه نگاه جانبدارانه درخصوص هریک از این موارد همچون تهیه و تدوین کتاب‌های درسی، گزینش رویکرد، توجه به نیازسنجی فراگیران، تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با نیازها و اولویت‌های داخلی و نیز در راستای تقویت هوشیاری زبانی و فرهنگی فراگیران نیازمند بررسی‌ها و پژوهش‌هایی جامع خواهد بود.

یادآوری این نکته ضروری است که با هدف مواجهه فعالانه با پیامدهای زبانی و فرهنگی زبان انگلیسی، تدوین صرف چنین راهبردی نمی‌تواند به‌تنهایی مؤثر باشد. به بیان روشن‌تر، تدوین و اجرای سندی فرادستی با عنوان سیاست زبانی که به چشم‌اندازها، اهداف و راهکارها درخصوص پاسداشت و تقویت زبان فارسی به‌عنوان زبان ملی و رسمی و زبان‌های قومی و محلی به‌عنوان گنجینه‌هایی از دانش و فرهنگ بومی و محلی بپردازد ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بی‌تردید در هرگونه برنامه‌ریزی و ارائه راهبرد درباره زبان انگلیسی توجه به دیگر اجزای این سند با هدف هماهنگی بیشتر لازم خواهد بود.

باور نگارندگان بر آن است که مواجهه غیرمنفعله بخش‌های مسئول و در رأس آن نهادهای سیاست‌گذار در بخش‌های آموزش و فرهنگ و اجرای مرحله به‌مرحله آن در نظام آموزشی و توجه به این دسته از پیشنهادها به‌عنوان موضوعاتی مهم و البته نسبتاً مغفول، گام‌هایی آغازین اما اساسی در راه مقابله با سیطره دانش و مهارت آموزشی مرکز‌محور و محوریت بی‌چون و چرای زبان و فرهنگ انگلیسی خواهد بود که نیل به این مهم که نتیجه آن کاستن از آسیب‌های زبانی و فرهنگی پدیده جهانی شدن و تقویت مصونیت ملی، فرهنگی و هویتی خواهد بود، می‌تواند با بهره‌گیری از مبانی رویکرد انتقادی عملی گردد؛ رویکردی که در عین تلاش برای ارائه تصویر واقعی زبان انگلیسی و تأکید بر پیامدهای زبانی و فرهنگی گسترش ناسنجیده آن، بر اهمیت و بهره‌گیری فعالانه و هوشمندانه از آن زبان تأکید می‌نماید و برای تحقق این هدف پیشنهادها و راهکارهایی عملی متناسب با نیازها و فضای سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جوامع ارائه می‌نماید.

## منابع

۱. آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن و زوال خرده‌زبان‌ها و گویش‌ها. *مجموعه مقالات همایش بین‌المللی گویش‌های مناطق کویری ایران*. دانشگاه سمنان.
۲. آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری. (۱۳۹۰). جهانی‌شدن و زبان فارسی: بحثی در ضرورت اتخاذ رویکردی واقع‌بینانه در خصوص جایگاه زبان فارسی در عصر جهانی‌شدن. نخستین همایش بین‌المللی گسترش زبان و ادبیات فارسی: چشم‌انداز، راهکارها و موانع. شورای گسترش زبان و ادب فارسی.
۳. احمدی‌پور، طاهره. (۱۳۸۷). لزوم اتخاذ سیاست زبانی در برابر گسترش زبان انگلیسی. *فصلنامه مطالعات ملی*. شماره ۳۵.
۴. احمدی‌پور، طاهره. (۱۳۹۰). به‌سوی چارچوب سیاست زبان ملی. *زبان شناخت*. سال دوم. شماره ۱.
۵. بحرینی، نسربین. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*. شماره ۲۲.
۶. داوری‌اردکانی، نگار. (۱۳۸۷). هوشیاری زبانی. *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*. دوره ۲۱. شماره ۳.
۷. رحیمی، مهرک و زهرا نبی‌لو. (۱۳۸۷). جهانی‌شدن و ضرورت اصلاح دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران؛ چالش‌ها، فرصت‌ها. *فناوری و آموزش*. سال سوم. شماره ۲.
۸. عاصی، سیدمصطفی. (۱۳۸۷). پاسداری و تقویت زبان فارسی. *زبان و زبان‌شناسی*. شماره ۷.
۹. علوی‌مقدم، سیدبهنام و رضا خیرآبادی. (۱۳۹۱). بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی. *مطالعات برنامه درسی*. سال هفتم. شماره ۲۵.
10. Aghagholzadeh, F. & H. Davari. (2012). The Rationale for Applying Critical Pedagogy in Expanding-Circle Countries: The Case of Iran. *Journal of Language Teaching and Research*. 3 (5).
11. Aghagholzadeh, F. & H. Davari. (2014). Iranian Critical ELT: A Belated but Growing Intellectual Shift in Iranian ELT Community. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 12 (1).
12. Akbari, R. (2003). Silent Hegemony: ELT as Linguistic Imperialism in Iran. *Paper Presented at the Second Conference on Issues in English Teaching in Iran*.
13. Akbari, R. (2008). Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms. *ELT Journal*. 62(3). 276-283.
14. Alptekin, C. (2002). Toward Intercultural Communicative Competence. *ELT Journal*. 56(1).
15. Anderson, C. (2003). Phillipson's Children. *Language and Intercultural Communication*. 3 (1).
16. Banegas, D. L. (2010). Teaching More than English in Secondary Education. *ELT Journal*. 65(1). 80-82.
17. Beeman, W. O. (1986). *Language, Status and Power in Iran*. Bloomington: Indian University Press.
18. Block, D. & D. Cameron. (Eds.) (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
19. Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran*. Bristol: Multilingual Matters.
20. Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
21. Coleman, H. (2010). *English in Development*. London: British Council.

22. Conard, A. W. (1996). The International Role of English: The State of the Discussion. In J. A. Fishman; A. W. Conard & A. Rubal-Lopez. (Eds.), *Post-imperial English: Status Change in Former British and American Colonies 1940-1990*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
23. Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Dua, H. (1994). *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications.
25. Farhady, H; F. Sajadi Hezaveh & H. Hedayati. (2010). Reflections on Foreign Language Education in Iran. *TESL-EJ*. 13(4). Online at <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1/> accessed 20 Jun 2013.
26. Foroozandeh, E. (2011). History of High School English Course Book in Iran: 1318-1389 (1930-2010). *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 26 (1). 57-69.
27. Ghaffar Samar, R. & H. Davari. (2011). Liberalist or Alarmist: Iranian ELT Community's Attitude to Mainstream ELT vs. Critical ELT. *Asian TESOL*. 5. 63-91.
28. Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*. 8(2).
29. Gnutzmann, C. & F. Intemann. (2005). The Globalization of English, Language Politics, and the English Language Classroom. In C. Gnutzmann and F. Intemann (Eds.) *The Globalization of English and the English Language Classroom* (pp. 9-24). Tübingen: Narr.
30. Graddol, D. (2010). *English India Next*. London: British Council.
31. Gray, J. (2000). The ELT Coursebook as Cultural Artifact: How Teachers Censor and Adapt. *ELT Journal*. 54(3). 244-253.
32. Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. In D. Block and D. Cameron (Eds), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). London: Routledge.
33. Haddad Narafshan, M. & M. Yamini. (2011). Policy and English Language Teaching (ELT) in Iran. *Iranian EFL Journal*. 7 (5). 179-189.
34. Hillyard, S. (2005). Content with Your Content? Why Teach Global Issues in ELT? In L. Angada (Ed.), *30<sup>th</sup> FAAP Conference, Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. Conference Proceedings. Cordoba. Argentina: Comunicarta.
35. Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
36. Johnston, B. (2003). *Values in English Language Teaching*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
37. Kiany, G. R.; S. A. Mirhosseini & H. Navidinia. (2010). Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 53 (222). 49-70.
38. Kiani, G.R.; B. Mahdavi & R. Gafar Samar. (2011). Towards a Harmonized Foreign Language Education Program in Iran: National Policies and English Achievement. *Literacy Information and Computer Education Journal*. 2 (3). 461-469.
39. Kumaravadivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language. In Alsagoff, et. al (Eds), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (pp. 9-27). New York: Routledge.
40. MacCabe, C. (1985). English Literature in a Global Context. In R. Quirk and H. Widdowson (Eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
41. Macedo, D.; P. Gounari & B. Denderinos. (2003). *The Hegemony of English. Paradigm Publishers*.
42. Mahboob, a. & N. Tilakaratna. (2012). *A Principle-based Approach for English Language Teaching Policies and Practices*. TESOL International Association, online at: <http://www.tesol.org/docs/pdf/a-principles-based-approach-for-english-language-teaching-policies-and-practices-.pdf?sfvrsn=0>
43. Matsuda, A. (2006). Negotiating ELT Assumptions in EIL Classrooms. In J. Edge (Ed.). *(Re)Locating TESOL in an Age of Empire* (pp.158-170). London: Palgrave.

44. Mohseni, A. & H. Karimi. (2011). Linguistic Imperialism and EFL Learning in Iran: A Survey among High School Students in Tehran. *Iranian EFL Journal*. 3. 327-346.
45. Norton, B. & K. Toohey. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*. 37(4). 589-613.
47. Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Ltd.
48. Pennycook, A. (1998). *English and the Discourse of Colonialism*. London: Routledge.
49. Pennycook, A. (1999). Development, Culture and Language: Ethical Concerns in a Post-colonial World. *Plenary Address to the 4th Language and Development Conference*. Hanoi. Vietnam.
50. Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahawah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
51. Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge.
52. Pennycook, A. (2010). English and Globalization. In J. Maybin and J. Swann, (Eds). *The Routledge Companion to English Language Studies* (pp. 113-121). London: Routledge.
53. Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
54. Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. London: Routledge.
55. Phillipson, R. (2014). Reflections by Robert Phillipson on English in Post-revolutionary Iran: from Indiginazation to Internationalization. *International Journal of Society, Language and Culture*. 2(1). 131-137.
56. Pishghadam, R. & R. Zabihi. (2012). Crossing the Threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*. 1 (1). 57-71.
57. Pishghadam, R. & E. Naji. (2012). Applied ELT as a Panacea for Linguistic Imperialism. *Iranian EFL Journal*. 1.35-50.
58. Pishghadam, R. & S. Navari. (2009). *Cultural Literacy in Language Learning: Enrichment or Derichment*. Paper Presented in International Conference on Languages. Malaysia.
59. Pishghadam, R. & F. Saboori. (2011). A Qualitative Analysis of ELT in the Language Institutes of Iran in the Light of the Theory of 'World Englishes. *Journal of Language Teaching and Research*. 2. 569-579.
60. Prey, R. (2005). How Do You Say Imperialism? *The English Language Teaching Industry and the Culture of Imperialism in South Korea*. Unpublished MA Thesis. Simon Fraser University.
61. Rashidi, N. & F. Safari. (2011). A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). *English Language Teaching*. 4 (2). 250-259.
62. Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. Talebinezhad, M. R. & M. Aliakbari. (2004). Does Second Language Acquisition Mean Second Culture Acquisition? *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University*. 21(1). 64.
64. Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
65. Tsuda, Y. (2002). The Hegemony of English: Problems, Opposing Views, and Communication Rights. In G. Mazzaferro (Ed.), *The English Language and Power* (pp. 19-31). Alessandria. Italy: Edizioni Dell'Orso.
66. Tsuda, Y. (2010). Speaking Against the Hegemony of English: Problems, Ideologies, and Solutions. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 248-269). West Sussex. UK: Wiley-Blackwell.
67. Wardhaugh, R. (1987). *Languages in Competition*. Oxford: Blackwell.
68. Wilson, R. (2005). *Imposition or Adoption? The Globalization of ELT Practices*. Unpublished MA Assignment. University of Essex.

and ideological differences between the Iranian and English-speaking societies; and presenting an effective strategy – based on existing viewpoints and through a critical approach – for dealing with English language, particularly in education sector that plays the most important role in systematic promotion of English language in Iran.

**Keywords:** English Language, Globalization, Linguistic Imperialism, Critical Approach, Culture, Education

was approved by Cronbach's alpha. After three follow-ups, 40 scientific elite responded to email requests. The data collected through 32 filled questionnaires were analyzed. The findings of the study indicate that more than half (54 percent) of the responding elite were inclined to stay in Iran, while more than one-fourth (25.45) were inclined to emigrate. In viewpoint of the population studied, the resultant of low degree of pull in the origin and high degree of push in the origin and high degree of pull in the destination are the factors for the tendency of the elite to emigrate. Among the pull factors, job opportunities are the most important ones for the tendency of the elite to emigrate; while unsuitable grounds for continuation of education and research as well as insufficient appreciation of the scientific elite are the most important push factors causing the tendency of the elite towards emigration.

**Keywords:** Sociological Explanation, Scientific Elite, Brain Drain, Tendency to Emigrate, Social Factors

## **Globalization & Spread of English Language: Necessities & Requirements of Adopting a Critical Approach to English Language in Iran**

**Ferdows Aghagolzadeh**

*Associate Professor, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University (TMU),  
Tehran- Iran*

**Hossein Davari**

*PhD Student, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University (TMU), Tehran- Iran*

The spread of English language in the era known as globalization has had various consequences for linguistic, cultural, social, political and educational systems, whose results have been emergence of some sweeping discussions, trends and criticisms around the subject. The study of the current situation in Iran indicates that despite the growing spread of English language, not only a comprehensive plan has not been prepared to deal with this trend, but also certain aspects of this important issue have been neglected in the existing studies. The present study is an attempt to pursue the following objectives: introducing the trend though briefly; shedding light on the necessity of promoting English language in different areas, while confirming some cultural, social, political

observation of ethical principles in giving references and sources, observation of ethical principles in preparation of research report and having ethical codes. The findings of the research indicate that some ethical standards have been observed in major chunk of the PhD theses, while other standards of research ethics have either been neglected or have not been precisely reported. For example, the findings indicate that in most of the theses (75 percent) the following elements have been observed: anonymity of participants, secrecy, clarity of the method of data collection, report on validity of research tools, clarity of method of data analysis, congruity of the method of data analysis with the method of conducting research, and having ethical code. Also in 50 percent of the theses reference standards have been observed, while in 5 percent of the theses the following elements have been taken into consideration: getting conscious consent, giving information about the objectives and nature of the research to the participants, introduction of the researcher to the respondents, health and convenience of the participants, seeking a remedy for negative consequences of research and preparation of a stress-free environment.

**Keywords:** Research Ethics, Professional Ethics, PhD Thesis, Humanities



## **A Sociological Study of Scientific Elite's Tendency to Emigrate from Iran**

**Heidar Janalizadeh Chub Basti**

*Associate Professor, Mazandaran University*

**Akbar Aliverdinia**

*Associate Professor, Mazandaran University*

**Shiva Pourqazi**

*MA (Social Sciences Research), Mazandaran University*

The present research follows two main objectives: 1- Studying the tendency of the members of the National Elite Foundation of Mazandaran Province to emigrate; and 2 – Studying the effective social factors and grounds for tendency of the scientific elite to migrate. Lee's theory of pull and push has been used as theoretical framework. Based on this framework and the existing empirical studies as well as consultation with experts, a questionnaire was prepared for this study (construct and formal validity). The reliability of the scales

**Seyed Hassan Islami Ardakani (PhD)***Associate Professor, University of Religions and Religious Denominations*

One of the most famous stereotypes in academic circles is the idea that writing a lot is in sharp contrast to good writing. So, to be a good writer, we should avoid writing much. This cliché is so powerful that virtually nobody has tried to challenge it. In this article, the writer has attempted to question this belief and to analyze it critically. To achieve this end, he has articulated and reported five reasons in defense of this idea. Then he has tried to show insufficiency of them. At the end, referring to Lotka's Law, the writer has concluded that writing a lot, but at the same time well-structured and according to all grammatical rules, is the first and prime condition for knowledge production. In fact, there are mostly a few people who constitute the core of scientific disciplines, who were usually prolific writers and enriched the literature of their subjects through prolific writing, such as Aristotle, Farabi, Avicenna, Aquinas, Walton, and Rescher.

**Keywords:** Research Ethics, Ethics of Writing, Knowledge Production, Good Writing, Writing a Lot.



### **The Degree of Observation of Ethical Standards in Research: A Case Study of PhD Theses of Faculty of Humanities of Ferdowsi University, Mashad, 2007-2012**

**Somayeh Bahmanabadi***PhD student (Assessment and Measurement) Allama Tabatabai University***Taherh Kalate Ja'farabadi***Associate Professor, Department of Education and Psychology, Ferdowsi University, Mashad***Bakhtiar Sha'bani Varaki***Professor Department of Education and Psychology), Ferdowsi University, Mashad*

The main purpose of the present paper is to study the degree of observation of ethical standards in the PhD theses at the Faculty of Humanities of Ferdowsi University, Mashad. Content analysis has been employed for the purpose of this study. All PhD theses defended in a period of five years between 2007 and 2012 have been analyzed by using the researcher-made list. The following elements have been used in the list: observation of the rights of participants,

it may be concluded that national responsibility has significant negative relationship with organizational indifference and significant positive relationship with organizational citizenship behavior. In the light of these results, the said scale enjoys a high degree of validity.

**Keywords:** National Responsibility, Combined Research, Exploratory Interview



## Considerations and Strategies of Enhancing Social Capital

**Soleiman Pakseresht**

*Assistant Professor of Sociology Bu Ali Sina University*

Social capital is an important and popular term in a wide range of social sciences disciplines. Contrary to this common use and its entry in everydaylife conversations and rehtoric of politicians, literature on enhancing social capital for utilizing its benefits is not well-developed. Therefore, the article tries to answer a question regarding considerations and strategies needed for management of social capital in Iran. After analysing and assessing main approaches in terms of their definitions and explanations of social capital, synergy approach is used as a theoretical framework for extracting main strategic suggestions for enhancing social capital. The synergy approach concentrates on both institutional and functional characteristics of the state, social networks and finally on the pattern of interreaction between them. therefore, strategies based on this approach are preferred for the purpose of enhancing social capital.

**Keywords:** Social Capital, Enhancing Social Capital, Synergy.



## The Oppositeness of Much Writing and Good Writing in Knowledge Production: A Critical Study

nisms for the follow-up of this plan were pursued in the post-Revolution era. The present study was conducted through Foucault's approach to historical studies focusing on archeological method.

**Keywords:** Islamic University, Archeology, Modern Science, Traditionalism, Pahlavi Government, Islamic Revolution, Imam Khomeini



## **A Review of National Responsibility of Government Organizations' Staff: Designing and Validation of a Research Scale**

**Hassan Danaifard**

*Associate Professor, Faculty of Management and Accountancy, Tarbiat Modarres University*

**Alireza Hassanzadeh**

*Assistant Professor, Faculty of Management and Accountancy, Tarbiat Modarres University*

**Zahra Haji Hashemi**

*Faculty of Management and Accountancy, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran*

The main objective of the present research is to review the concept of 'national responsibility' and design and validate a scale for its measurement. Combined exploratory research method was used for the purpose of this research. In the first place, the concept of national responsibility was reviewed through interview with 34 government employees. At this stage, grounded theory method was used. The results of the interview were classified on the basis of certain themes and the main and secondary themes and primary and secondary codes were extracted. In the light of the obtained results, national responsibility became operational with three dimensions: individual responsibility (responsibility towards self and family); organizational responsibility; and social responsibility. Formal and content validity was assessed with the help of 17 experts. The construct validity was assessed by studying the relationship between national responsibility and organizational indifference and organizational citizenship behavior for both of which standard questionnaires are available. The validity of the construct was studied by first and second order confirmatory factor analysis. The final questionnaire was distributed among 10 government organizations and the final garnered information was used for validation of the scale and testing the research hypotheses. Statistical analysis sustained the hypotheses and suitability of the research model. Hence,

## Archeology of Idea of 'Islamic University' in Iran

**Qasem Zaeri**

*Assistant Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran*

**Hajiyeh Mohammad Alizadeh**

*MA Student, Department of Sociology Shahed University*

The present paper is an attempt to study the history of the idea of 'Islamic University'. Contrary to what is commonly perceived, the idea of 'Islamic University' existed before the 1979 Islamic Revolution, which was put forth for the first time in late 1950s. At least three trends prepared the grounds for the emergence of the idea of 'Islamic University' during this period: first, anti-religious policies of the Pahlavi I and Pahlavi II regimes, particularly the need to infiltrate the religious organizations in order to confront the revolutionary clerics after the 1963 Uprising; second, the issue of Palestine and the need to repair Iran's Islamic image among Muslim countries to thwart the effects of the regime's warm relations with the Israeli regime in the course of the Arab-Israeli wars; and third, the emergence of the self-criticism trend in the West in the post-Second World War era and the necessity of revising modern sciences, which led to the emergence of critical trends against modernity and modern sciences, including traditionalism with the pivotal role of Seyed Hussein Nasr in Iran. As a result of these three trends, the Pahlavi government tried to establish an 'Islamic University', while the revolutionary clerics, led by Imam Khomeini, opposed it for about two decades. The findings of this research also indicate that a kind of transition from political approach to identity approach to persuasion of the idea of 'Islamic University' took place in the pre-Revolution era. In the post-Revolution era, the idea was followed through epistemological approach in search of monotheistic sciences within a new semantic framework reflected in the 1980 Cultural Revolution. However, some of the former mecha-

## Editorial Board

**Masood Azarbaijani**  
**Reza Davari Ardakani**  
**Ahmad Fazaeli**  
**Hossein Kachuyan**  
**Mohammad Ali Mazaheri**  
**Mohammad Reza Mokhber Dezfouli**  
**Mohammad Hassan Pardakhtchi**  
**Ali Shariatmadari**

### **Publisher:**

Secretariat of Supreme Council  
of Cultural Revolution

### **Director & Editor - in - Chief:**

Mohammad Reza Mokhber Dezfouli

### **Coeditor:**

Seyyed Ali-Reza Darbandi



Secretariat of Supreme Council  
of Cultural Revolution

Tehran, Iran. P. O. Box 14186/73461  
Telfax: +98-21-66463651  
Website: <http://www.iranculture.org>  
Email: [rahbordfarhang@iranculture.info](mailto:rahbordfarhang@iranculture.info)



# Strategy for **Culture**

Quarterly Journal  
Seventh Year, No. 25, Spring 2014

# 25