

سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

راهبرد فرهنگ

سال پانزدهم، شماره پنجاه و هفتم، بهار ۱۴۰۱

۵۷

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 ارتقای علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه،

دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقای 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 به‌صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به‌صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.

۴. آثار ارسال شده 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: سعیدرضا عاملی

مدیر داخلی: سیدعلیرضا دربندی

مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

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

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

نشانی: تهران، خیابان طالقانی بعد از تقاطع ولی عصر^ع شماره ۴۳۶

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: www.jsfc.ir

■ مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.

■ اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

■ ویرایش مقالات فصلنامه، بر پایه دستور خط «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» صورت می‌گیرد.

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

حسین کجویان

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 Word و در متن فارسی قلم B Lotus با اندازه ۱۲ و در متن انگلیسی قلم Times New Roman ۱۰ تهیه شود.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان گویا، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به صورت 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 متن و پایانی) به صورت 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 همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹)
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام‌خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:
کتاب: نام‌خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.
مقاله در مجله چاپی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی
مجموعه مقالات: نام‌خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام‌خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام‌خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.
پایان‌نامه: نام‌خانودگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.
پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به‌روزرسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال به تحصیل، رتبه علمی)، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است

بازنگری مدل‌های ارتباطی مالتزکه و رایلی و ارائه مدل ارتباطی بین فرهنگی بر مبنای بدیهیات فرهنگی
حسن بشیر؛ ابراهیم خرم‌نژاد

از موضوع، تا مسئله علم؛ در تفسیر موضوعی شهید صدر
هادی موسوی؛ علیرضا محمدی‌فرد

سرنوشت آکادمی مرتونی در عصر تجاری‌سازی و نئولیبرالیسم علمی
آرش موسوی؛ محمدامین برادران نیکو؛ ناصر علی عظیمی

نگاشت نظام مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع
صالح رشید حاجی خواجه‌لو؛ جمیله علم‌الهدی؛ محمود ابوالقاسمی

تدوین الگویی برای توسعه مالی دانشگاه مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد
سید سعید منجم‌زاده؛ ابوالقاسم نادری؛ ناهید پوررستمی؛ غلامرضا گرایی‌نژاد

تحلیلی بر نفوذ سرمایه‌داری آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران با واکاوی اسناد راهبردی کشور
سیده گل افروز رضائی؛ نعمت‌اله عزیزی؛ مریم شفیعی سروستانی

منطق پنهان حاکم بر میدان آموزش و پرورش رسمی در ایران؛ مورد مطالعه: میدان آموزش و پرورش مشهد
فردین محمدی

تأثیر رسانه بر فرد و جامعه از قدیمی‌ترین مطالعات حوزه ارتباطات است و نظریات متعددی در این خصوص مطرح شده است. اکثر این نظریات اولیه بر پایه تغییر نگرش و عقاید مخاطب به عنوان تأثیر رسانه، بنا شده‌اند بدون آنکه به این نکته توجه کنند که اصولاً تغییر نگرش و یا تغییر عقاید چه ارتباطی به تغییر رفتار دارد.

در قرن حاضر مفهومی به نام بدیهیات اجتماعی رواج یافت که به گونه‌ای مبنای عمل خودآگاه و ناخودآگاه جامعه را تعریف می‌نماید. این مقاله با بررسی مفهوم بدیهیات اجتماعی و تطبیق آن با دو مدل کلاسیک ارتباطات، سعی دارد سازوکار این تأثیر متعامل را بررسی نماید. از سوی دیگر با بررسی نظریات همگرا در حوزه‌های علوم تربیتی، یادگیری و روان‌شناسی رشد و بررسی مدل‌های ارتباطی رایلی و مالتزکه و ساده‌سازی و تطبیق آن با نظریات ذکر شده، اصلاحاتی را به‌ویژه در مدل رایلی پیشنهاد می‌دهد.

در انتهای مقاله مدلی بر مبنای مدل رایلی ارائه شده است که از زاویه نگاه بدیهیات فرهنگی و اجتماعی به فرایند ارتباطات نگریسته و سعی در تحلیل آن دارد. در این مدل، سعی شده این موضوع توضیح داده شود که رسانه‌ها چگونه بر لایه‌های عمیق مفاهیم در یک جامعه تأثیر گذاشته و آنها را تغییر می‌دهند و در نهایت نمونه‌هایی از تحلیل توسط این مدل ارائه و جنبه‌های کارآیی آن ذکر شده است.

■ واژگان کلیدی:

تأثیرات رسانه‌ای، بدیهیات اجتماعی، بدیهیات فرهنگی، مدل ارتباطی

بازنگری مدل‌های ارتباطی مالتزکه و رایلی و ارائه مدل ارتباطی بین فرهنگی بر مبنای بدیهیات فرهنگی

حسن بشیر

استاد جامعه‌شناسی ارتباطات بین‌الملل دانشگاه امام صادق^(ع)
bashir@isu.ac.ir

ابراهیم خرم‌نژاد (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی دانشگاه امام صادق^(ع)
ebkh2010@gmail.com

۱. مقدمه

تاریخچه علم ارتباطات با بحث تأثیرات رسانه‌ها عجین است. درباره تأثیر داشتن یا نداشتن رسانه بحث‌های بسیار ریشه‌ای وجود دارد. «اصلی‌ترین مبحث در ارتباطات هم تحت عنوان تأثیر رسانه^۱ مطرح می‌شود.» (شکرخواه، ۱۳۹۲) تجربه جنگ جهانی اول و ترس از تأثیر تبلیغات بر توده‌های مردم، محرک اولین مطالعات در حوزه اقناع و اثرگذاری بر مخاطب بود. این نگرانی با وقوع جنگ جهانی دوم بسیار جدی‌تر شد و موجب انجام مطالعات دقیق‌تر و وسیع‌تری در این حوزه گردید. مطالعاتی که کارل هاوُلند^۲ با حمایت ارتش آمریکا آغازگر آن بودند. تمامی این تحقیقات بر تغییر نگرش مخاطبان بنا شده بود و سال‌ها منشأ انواع نظریات و پژوهش‌ها در این حوزه بود. (سورین^۳، ۲۰۰۱: ۲۷۵-۲۱۰) مطالعات گسترده‌ای به‌منظور یافتن روش‌های اقناع مخاطب براساس تغییر نگرش وی نسبت به یک موضوع خاص صورت گرفت. باوجود تمام تحقیقات انجام شده درباره تغییر نگرش این سؤال مغفول مانده بود که آیا نگرش‌ها هیچ رابطه واقعی با رفتار دارند یا خیر؟ به عبارت دقیق‌تر آیا تغییر در نگرش، با تغییر معنی‌دار در رفتار همراه است؟ (تانکارد^۴، ۱۳۸۴: ۲۲۶)

برخی تحقیقات قدیمی نشانگر این بود که گزارش شفاهی افراد از نگرش‌هایشان پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رفتار آنها نیست. (لاپیر^۵، ۱۹۳۴) بعدها فستینگر^۶ مطالعاتی در این خصوص انجام داد و حتی به رابطه معکوس این دو در بعضی موارد اشاره نموده و استدلال کرد که رابطه تغییر نگرش و رفتار، رابطه‌ای پیچیده است. (فستینگر، ۱۹۶۴) ویکر با بررسی بیش از ۳۰ مطالعه درباره نگرش و رفتار نشان داد که همبستگی این دو به‌ندرت به بیش از ۳۰ درصد می‌رسد و اغلب نزدیک به صفر است. (ویچر، ۱۹۶۹) این نکته مهمی است که معنی تأثیر یک رسانه چیست؟ تغییر نگرش یا تغییر رفتار؟ بدیهی است آنچه مدنظر صاحبان پیام است همیشه تغییر رفتار است و اگر به تغییر نگرش نیز پرداخته می‌شد از این منظر بود. (سورین، ۲۰۰۱: ۲۷۵-۲۱۰)

در علوم دیگر نیز شاخه‌هایی از موضع تغییر رفتار و تحلیل رفتار فرد و جامعه انسانی

1. Media Effect
2. Carl Hovland
3. Severin
4. Tankard
5. LaPiere
6. Festinger

دیده می‌شود. در همین راستا مفاهیمی مانند عقاید عمومی^۱ در مطالعات میان فرهنگی و روان‌شناسی رشد نموده‌اند. تفاوت تعریف این مفاهیم در این حوزه‌ها با آنچه در فضای عمومی و حتی حوزه‌های دیگر مطالعاتی مانند ارتباطات وجود دارد، آنها را کاربردی‌تر نموده است. در این زاویه نگاه عقاید به‌عنوان یک متغیر که تفاوت‌های شخصی بین افراد را باعث می‌شود و جنبه‌های مختلف مبنای عمل فرد را به‌صورت فشرده تبیین می‌کند، (آیکاتر^۲ و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۳۱) شناخته می‌شوند. عقاید می‌توانند در میان اشخاص حقیقی یک گروه یا در میان گروه‌های مختلف، متفاوت باشند. (چن^۳ و دیگران، ۲۰۰۶) مفهوم نسبتاً نوپای «بدیهیات اجتماعی»^۴ که در برخی موارد به‌عنوان عقاید عمومی شناخته می‌شود و اصولاً به این مفهوم بسیار نزدیک است، به‌عنوان خطوط هدایت رفتار مردم در موقعیت‌های مختلف مورد استفاده مطالعات این حوزه قرار می‌گیرد. (رک: باند^۵، ۲۰۰۴؛ چن، ۲۰۰۶؛ لیونگ^۶، ۲۰۰۷ و لیونگ، ۲۰۰۲)

پیش از این مفهوم بدیهیات فرهنگی^۷ در تحقیقات مگوایر^۸ و پاپاجورجیس^۹ (۱۹۶۱) در مورد نظریه تلقیح (واکسیناسیون) مطرح شده است. این مفهوم در آن زمان به‌صورت گذرا تعریف شد و هر چند به‌لحاظ تعریف، نزدیک به مفهوم بدیهیات اجتماعی است اما در ادامه تحقیقات، نوع نگرش محققین به مفهوم و تعاریف عملی که از آن به‌عمل آمد تفاوت‌های مشخصی را با مفهوم بدیهیات اجتماعی نشان داد. (سورین، ۲۰۰۱)

در ادامه قصد داریم از دید مفهوم «بدیهیات اجتماعی» نگاهی به مدل‌های ارتباطی داشته باشیم. برخی از مدل‌ها با این مفهوم سازگار بوده و مفاهیم مشابهی را در دل خود دارند. از آن جهت که مدل‌ها نوع تحلیل و نگاه ما را به فرایند ارتباط ترتیب می‌دهند می‌توانند به‌مثابه دریچه برای ورود این مفهوم به علم ارتباطات باشند. هر چند این فرآیند ممکن است نیاز به اصلاحاتی در تعریف مفهوم و نیز در مدل‌های ارتباطی داشته باشد.

1. General Belief
2. Aikater
3. Chen
4. Social Axioms
5. Bond
6. Leung
7. Cultural Axioms
8. McGuire
9. Papageorgis

۲. مسئله، هدف و ضرورت پژوهش

چنان‌که در مقدمه اشاره شد، مسئله این پژوهش ذیل مبحث تأثیر رسانه‌ها بر جوامع قابل طبقه‌بندی است. اما سطح و عمق تأثیر رسانه‌ای و نیز پایداری آن در موارد مختلف متفاوت است. وقتی رسانه در عمق مفاهیم فرهنگی و اجتماعی فرد و تا سطح بدیهیات و نفوذ می‌کند، عملاً از پایداری و عمق قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. از سوی دیگر بدیهیات یک جامعه همیشه مبنای عمل آن جامعه است. مبنایی که بسیاری موارد بر ناخودآگاه فرد تأثیر داشته و در فرایند رشد، شخصیت او را شکل می‌دهد. (برگ^۱، ۱۳۸۹: ۴۱) لذا برخلاف نگرش‌های فردی، می‌توان بدیهیات فرهنگی و اجتماعی را مبنای رفتارهای اجتماعی دانست چنانکه در تعریف این مفهوم نیز این موضوع قید شده است و توضیح داده خواهد شد. (لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲: ۲۸۲)

بدیهیات مفهیمی مرتبط با نگرش‌ها و عقاید و حتی وضعیت روانی فرد و جامعه‌اند و لذا معمولاً به‌صورت ناخودآگاه مبنای عمل قرار می‌گیرند. از این‌رو شاید بتوان آنها را در مواردی حلقه گمشده مفهوم تأثیر رسانه‌ای دانست.

تحلیل تأثیرات عمیق رسانه بر مفاهیم جامعه از دو منظر مهم است. اول اینکه آگاهی نسبت به این کارکرد رسانه‌ها باعث دقت بیشتر در استفاده از رسانه شده و می‌تواند به مهار بیشتر این اثرات کمک کند. از سوی دیگر این تحلیل می‌تواند ابزاری قدرتمند در فضای جنگ رسانه‌ای را نمایان سازد که استفاده و دفاع در برابر آن برای هر دو سوی مناقشه مهم خواهد بود. به‌ویژه اینکه در بسیاری از موارد این نبرد به‌صورت هژمونی شمال به جنوب در حال تأثیرگذاری بر جوامع مختلف است. (لافی^۲، ۲۰۰۷: ۱۳۹) تأثیر بر بدیهیات باعث می‌شود که رفتارهای فردی و اجتماعی تغییر کند و این تغییر نه‌تنها کمتر جلب‌توجه کند، بلکه در بسیاری موارد طبیعی انگاشته شود. از این‌رو مقاومت‌های فردی و اجتماعی در مقابل آن یا کمرنگ خواهد بود و یا اصولاً بعد از تثبیت عمیق تغییرات، رخ خواهد داد.

هدف این پژوهش رسیدن به یک مدل ارتباطی است. مدل ارتباطی مدنظر باید از یک‌سو بر مبنای تأثیر بدیهیات بر فرایند ارتباط، شکل گرفته باشد و از سوی دیگر بتواند چهارچوب نظری مناسبی برای پیش‌برد این زاویه نگاه ایجاد نماید.

به این منظور و بر پایه دو مدل کلاسیک ارتباطات و نیز با در نظر گرفتن مفاهیم جدید در حوزه رسانه و مطالعات اجتماعی و میان فرهنگی، سعی شده است هدف فوق میسر گردد.

1. Berg

2. Laughey

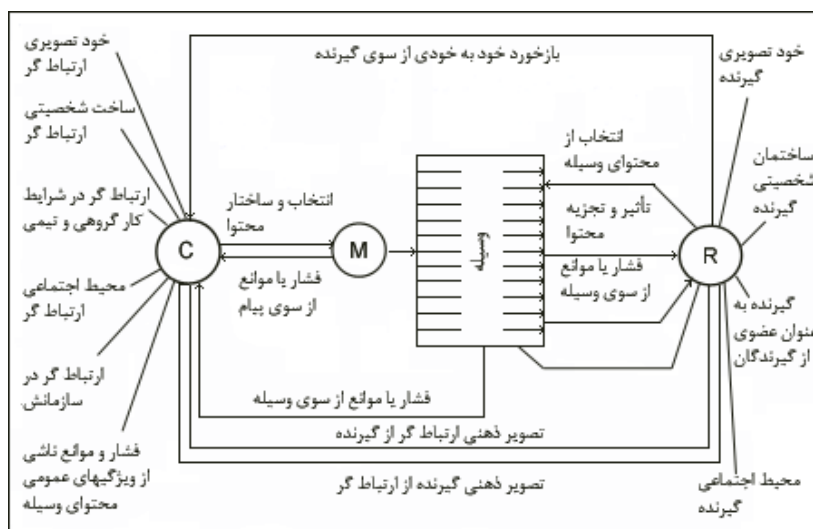
۳. پیشینه پژوهش و مبانی نظری

مدل‌های ارتباطی معمولاً چهارچوب‌های نگاه منظم به فرآیند ارتباط را بیان می‌کنند. (آندرش^۱، ۱۹۶۹: ۱۸) مدل ممکن است خلأهای مهم را که در دانش ما آشکار نیستند، تذکر دهد و حوزه‌های پژوهشی مورد نیاز را نمایان سازد. (سورین، ۲۰۰۱)

در مدل‌های کلاسیک معمولاً پیام‌ساز و یا سازمان پیام، به تولید شکل و محتوای پیام بر اساس مقاصد و نوع رسانه اقدام می‌کند. این تولید از یک سو به اهداف سازندگان پیام وابسته بوده و از سوی دیگر محدود به چارچوب‌های رسانه است. البته مدل‌های مختلف، عوامل مختلف و متعددی را در شکل پیام مؤثر می‌دانند. (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۳۱۷)

از میان مدل‌های متعدد در حوزه ارتباطات، دو مدل بیش از همه دارای مفاهیمی هستند که به نوعی به مفهوم بدیهیات اجتماعی مرتبط است. اولین مدل، توسط مالتزکه^۲ در سال ۱۹۸۶ ارائه شده است. «مالتزکه در مدل خود (شکل ۱) فهرست نسبتاً مفصلی از عوامل مؤثر در تولید یک پیام توسط پیام‌ساز را معرفی می‌کند: خودتصویری ارتباط‌گر، ساخت شخصیتی ارتباط‌گر، شرایط کار گروهی و تیمی، محیط اجتماعی، ارتباط‌گر در سازمانش، فشار و موقعی ناشی از ویژگیهای عمومی، محتوای وسیله

تصویر ذهنی ارتباط‌گر از مخاطب.» (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۴۶۱)



شکل ۱: تصویر شماتیک از مدل مالتزکه (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۴۶۱)

1. Andersch
2. Maltzke

به این ترتیب دو دسته از عوامل کلی را می‌توان در مدل مالتزکه مؤثر در تولید یک پیام دید: اول عواملی که به‌صورت درونی بر ارتباط‌گر مؤثرند که این عوامل عبارت‌اند از: خودتصویری ارتباط‌گر، ساخت شخصیتی وی و نیز تصویر ذهنی ارتباط‌گر از مخاطب. دوم عوامل محیطی که عبارت‌اند از: شرایط گروهی ارتباط‌گر، محیط اجتماعی وی، سازمان ارتباط‌گر و فشارهای عمومی ناشی از ویژگی‌های رسانه.

از دیگر سو در این مدل برای درک مخاطب نیز عوامل متعددی برشمرده می‌شود. به‌طورکلی ساختمان شخصیتی و ویژگی‌های شخصی گیرنده یکی از اصلی‌ترین این عوامل است.

گیرنده پیام به‌عنوان عضوی از مجموعه گیرندگان، نیز یکی از عوامل قابل بررسی است. شرایط و موقعیت دریافت در وسایل ارتباط جمعی با شرایط دریافت در ارتباط چهره به چهره یکسان نیست. (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۴۶۴) به این ترتیب در مدل مالتزکه در سوی مخاطب نیز می‌توان دو دسته عوامل درونی و بیرونی را مشاهده نمود.

این نوع تقسیم‌بندی در مدل دیگری نیز دیده می‌شود؛ مدل رایلی. وایت رایلی و نتیلدا رایلی در مقاله‌ای تحت عنوان «ارتباط جمعی و نظام اجتماعی» این مدل را در نقد مدل‌های سنتی ارتباطات ارائه کردند. «رایلی‌ها به نقشی که گروه‌های اولیه و گروه‌های مرجع در فرآیند ارتباطات دارند اشاره می‌کنند. گروه‌های اولیه را از طریق روابط دوستانه و نزدیک اعضا می‌توان شناخت؛ خانواده یک نمونه بارز از گروه‌های اولیه است. گروه مرجع گروهی است که یک فرد می‌تواند به کمک آن، دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و رفتار خود را تعریف کند. نیازی نیست که این فرد عضوی از گروه مرجع باشد، اما هنجارهای اجتماعی گروه او را هدایت خواهند کرد. گروه‌های اولیه نزدیک به فرد اغلب به‌عنوان گروه‌های مرجع نیز برای او عمل می‌کنند.» (مک‌کوئل و ویندهال^۱، ۲۰۰۳)

به این ترتیب این گروه‌ها هنجارها و شخصیت درونی فرد را می‌سازند و این شخصیت درونی فرد بی‌شک در تولیدکننده پیام، هنگام ساخت پیام و در مخاطب هنگام تفسیر پیام، تأثیر خود را خواهد گذاشت. از سوی دیگر رایلی‌ها به عامل مؤثر دیگری در تولید و تفسیر پیام اشاره می‌کنند و آن ساختارهای اجتماعی است که پیام‌گیر و مخاطب در آن قرار دارند.

آنها از یک‌سو ساختار اجتماعی حول هر یک از پیام‌گیر و مخاطب را عامل تولید

و تفسیر پیام می‌دانند و از سوی دیگر ساختار اجتماعی کل را که حاکم بر کل فرآیند تولید، ارسال و دریافت پیام است را نیز بر تمام این فرایند مؤثر می‌بینند. (مک‌کویل و ویندهال، ۲۰۰۳)

نکته مشترک هر دوی این مدل‌ها چنانکه پیش از این نیز اشاره شد، تأثیر شخصیت و محیط فرد در تولید و تفسیر پیام است. اینکه فرد در چه محیطی متولد و تربیت شده و رشد یافته است، سازنده شاکله شخصیتی اوست و این موضوع هنجارها، بایدها و نبایدها، آرزوها و اهداف وی را شکل می‌دهد.

نکته مهم این است که این شکل دادن در بسیاری از موارد ناخودآگاه است و فرد آنها را در رفتارهای روزمره، به‌صورت یک بدیهی و یک زمینه ذهنی، استفاده می‌کند. بدیهیاتی که به‌مرور زمان در فضای فرهنگی رشد و اجتماعی شدن کودک برای او شکل می‌گیرد و به‌مرور در طول سال‌های زندگی در یک فضای فرهنگی - اجتماعی خاص تثبیت می‌گردد.

شخص بدون آنکه حتی متوجه این موضوع باشد، دوست داشتن‌ها و متنفر بودن‌هایش، وابسته به فرهنگ و نگرشی است که در آن پرورش یافته است؛ درست همان‌گونه که آرزوها و اهدافش این‌گونه‌اند. این موضوعی است که در نظریات روان‌شناسی رشد نیز به آن مفصلاً اشاره شده است. نظریه سیستمی رشد یا نظریه بوم‌شناختی از برونفن برنر^۱ نمونه‌ای از این نظریات است.

«برونفن برنر با مجسم نمودن یک ساختار آشیانه‌ای، در یک نگاه جامع سیستمی، فرآیند رشد را برآیند تأثیر و تأثر چهار دسته سیستم‌های فرهنگی و اجتماعی اطراف فرد دانست: ریز سیستم، میان سیستم، برون سیستم، کلان سیستم. این سیستم‌ها همیشه پویا و متغیرند و در یک الگوی زمانی فرآیند رشد انسانی را از کودکی تا بزرگسالی شکل می‌دهند.» (برگ، ۱۳۸۹: ۴۲) «ریزسیستم به فعالیت‌ها و الگوهای تعامل در نزدیک‌ترین محیط فرد اشاره دارد و عمیق‌ترین سطح محیطی است، میان سیستم به ارتباط بین ریزسیستم‌ها اشاره دارد که خود فرآیندی سیستمی داشته و رشد را تقویت می‌کنند.» (برگ، ۱۳۸۹: ۴۳)

«برون سیستم به موقعیت‌های اجتماعی اشاره دارد و فرد در حال رشد را شامل نمی‌شود، اما با این حال بر تجربیات او تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال مادرانی که از

مرخصی طولانی مدت برخوردارند می‌توانند با توجه بیشتری به کودکان خود بپردازند. کلان سیستم در واقع ارزش‌ها، قوانین، سنت‌ها و امکانات فرهنگی است که کودک در آن در حال پرورش است. به عبارت دیگر سیستم جامعی است که همه اجتماع اطراف کودک را در برمی‌گیرد. بنا بر نگاه برون‌ر، تمامی سیستم‌های فوق، تحت یک سیستم زمانی، فرآیند رشد را تشکیل می‌دهند.» (مصباح، ۱۳۷۴: ۱۳۶)

این نگاه به رسانه به عنوان یک بازیگر اصلی در فرآیند رشد، نقش داده و آن را در کنار دیگر بازیگران در یک فضای تعاملی وارد می‌کند. تعاملی که به مرور مفاهیمی را در ذهن فرد فرد جامعه شکل می‌دهد، که مبنای عمل اجتماعی و فرهنگی خواهند بود. این مفاهیم پایه با مفاهیمی چون «بدیهیات اجتماعی» و «بدیهیات فرهنگی» قابل توصیف هستند. چنان‌که پیش از این اشاره شد مفهوم «بدیهیات اجتماعی» از جهتی به مفهوم عقاید عمومی بسیار نزدیک است. اما بزرگ‌ترین وجه تمایز این دو مفهوم بداهت است. «بدیهی اجتماعی» از آن جهت بدیهی نام‌گرفته است که شامل مواردی است که «فرد در تجربه شخصی خود می‌خواهد آنها را صحیح بداند! و لذا لزوماً شامل مواردی که واقعاً صحیح هستند، نخواهد بود.» (لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲)

لیونگ بدیهیات اجتماعی را «عقایدی عمومی شده و یا فروزی پایه‌ای تعریف می‌کند که درباره خود شخص، محیط اجتماعی و فیزیکی اطراف او و یا جهان ماورای ماده، مدلی از ادعاها را بیان می‌کنند. ادعاهایی که ارتباط‌های همبسته و علی بین دو مفهوم را شرح می‌دهند.» (لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲: ۲۸۹) وی برای این تعریف، جمله «سلامت باعث موفقیت در کار می‌شود» را مثال می‌زند. این تعریف با تعریف مفهوم «نگرش» متفاوت است. نگرش^۱ را سیستم محکم به هم مرتبطی از عقاید تعریف می‌کنند، که شخص را برای عمل در جامعه‌ای خاص آماده می‌کند. (تریاندیس^۲، ۱۹۷۷ و آجزن^۳، ۱۹۸۰؛ به نقل از لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲) در حالی که «بدیهیات اجتماعی اصولی هستند راهنما، که در زمینه اجتماعی خاصی برای بازیگران خاصی و در مقابل اهدافی خاص به کار گرفته می‌شوند.» (لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲: ۲۸۸)

از سوی دیگر این مفهوم با مفهوم «ارزش»^۴ نیز متفاوت است. بدیهیات سؤال‌هایی

1. Attitude
2. Triandis
3. Ajzen
4. Value

مربوط به «چگونگی» را پاسخ می‌دهند، برخلاف ارزش‌ها که پاسخ‌هایی درباره «چه چیز» را پشتیبانی می‌کنند. (لیونگ و باند^۱، ۲۰۰۷) به این ترتیب ارزش‌ها «اهداف مطلوب را توضیح می‌دهند، در حالی که بدیهیات اجتماعی راه‌های رسیدن به آنها را شرح می‌دهند.» (کورمن^۲، ۲۰۱۱: ۴۱۱) «لذا این مفهوم نقش سازمان‌دهی را برای سیستم‌شناختی فرد بازی کرده، تنوع رفتارهای اجتماعی وی را ساماندهی می‌نماید.» (آیکاتر^۳ و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۳۲) به این ترتیب برخلاف نگرش‌ها که ممکن است منشأ رفتارها باشند یا نباشند، بدیهیات ذاتاً منشأ رفتارها هستند. این موضوع از این جهت مهم است که اگر رسانه‌ها بر بدیهیات اجتماعی جامعه‌ای مؤثر باشند، بر اساس این تعریف قطعاً بر رفتارهای اجتماعی افراد نیز مؤثرند.

از سوی دیگر این نکته مهم است که گرچه «بدیهیات اجتماعی» تفاوت مفهومی با «ارزش‌ها» و «نگرش‌ها» دارند، اما فرآیند شکل‌گیری آنها در فرد، به‌هیچ‌وجه مستقل از این دو مفهوم نبوده بلکه در بسیاری از موارد وابسته به این دو است. تا سیستمی از عقاید وجود نداشته باشد، ساماندهی عملی آن بی‌معنی است و تا زمانی که پاسخ سؤال «چه چیز» داده نشده است پاسخ به «چگونگی» بی‌معنی است. (رک: روکیچ^۴، ۱۹۷۹؛ تراندیس، ۱۹۷۷ و آجرن، ۱۹۸۰)

فراموش نکنیم که این مفهوم در روان‌شناسی اجتماعی متولد شده است و اصولاً نگاهی روان‌شناسانه در خود دارد. به عبارت دیگر بدیهیات اجتماعی پایه‌های روانی‌ای هستند که عقاید شخص را راجع به جهان و نحوه کارکرد آن تشکیل می‌دهند. پایه‌هایی که در مرکز شبکه‌ای قانونمند از سازه‌های ذهنی و روانی فرد قرار گرفته‌اند و توانایی پیش‌بینی نتایج مهم ذهنی و روانی فرد را دارند. (چین مینگ^۵، ۲۰۰۹)

این مفهوم از آنجاکه برای مطالعات میان فرهنگی طراحی شده است، نگاهی اجتماعی داشته و به عبارت دیگر به گونه‌ای بر برآیند جامعه تأکید دارد. این در حالی است که یک جامعه از افرادی تشکیل شده است که هریک در کنار اشتراکات متعدد، تفاوت‌های جدی با هم دارند. هرچند همین مفهوم با همین ابعاد، برای تحلیل حاضر کاملاً مفید است و بدون اصلاح نیز از آن می‌توان استفاده نمود، اما برای استفاده در مدل ارتباطی

1. Bond
2. Kurman
3. Aikater
4. Rokeach
5. Chin-Ming

به مفهومی خردتر و به گونه‌ای فردی‌تر نیاز است.

از این‌رو مفهوم «بدیهیات فرهنگی» به جای بدیهیات اجتماعی پیشنهاد می‌گردد. یک اجتماع هر چند دارای یک فرهنگ عمومی است اما مملو از خرده‌فرهنگ‌هایی است که گاه تا سطح یک خانواده متغیر است. از این‌رو با وجود اینکه بدیهیات فرهنگی عام می‌توان برای یک اجتماع متصور شد، که در سطح اجتماع تقریباً با بدیهیات اجتماعی هم‌معنی است، اما برای فرد نیز می‌توان بدیهیات فرهنگی متصور شد که ناشی از خرده‌فرهنگی است که وی در آن رشد نموده و اجتماعی شده است.

برخی اجزای این مفهوم را با مفهوم بدیهیات اجتماعی می‌توان یکسان دانست و این دو مفهوم را در سطح بالاتر مثل اجتماع تقریباً هم‌معنی فرض کرد. اما تفاوت اصلی آنها در سطح فرد و جوامع خرد مثل خانواده و محله و گاهی شهر نمایان می‌شود. به عبارت دقیق‌تر ممکن است فردی متعلق به یک اجتماع باشد و در آن زندگی کند اما بدیهیات فرهنگی او متعلق به جامعه یا خرده‌فرهنگ دیگری باشد.

در روان‌شناسی فردی مفهوم «روان‌بنه»^۱ نزدیک‌ترین مفهوم به «بدیهیات فرهنگی» است. روان‌انسان جهت درک یکپارچه از تجربه‌های زندگی، نیاز ضروری به یک اصل سازمان بخش کلی دارد. این مسئله همان چیزی است که گاهی با عنوان نیاز به «همانگی شناختی»^۲ از آن یاد می‌شود؛ یعنی «حفظ دیدگاهی باثبات درباره خود، دیگران و محیط»، حتی اگر این دیدگاه نادرست یا تحریف شده باشد. در ادبیات روان‌شناسی و روان‌درمانی این اصول سازمان بخش را «روان‌بنه» می‌نامند. (یونگ^۳ و دیگران، ۲۰۰۳) در حوزه روان‌شناسی رشد، روان‌بنه را قالبی در نظر می‌گیرند که براساس واقعیت یا تجربه شکل می‌گیرد تا به افراد کمک کند تجربه‌های خود را تبیین کنند. (هراتیان و دیگران، ۱۳۹۴)

از نظر یانگ، گلووسکو و ویشار، روان‌بنه‌ها همیشه باعث ایجاد سوگیری در تفسیر انسان از وقایع می‌شوند و این سوگیری‌ها به صورت سوءتفاهم، نگرش‌های تحریف‌شده، فرض‌های نادرست و هدف‌ها و انتظارهای غیرواقع‌بینانه تجلی می‌یابند. به عبارت دیگر برداشت‌های فرد از اطراف خود همیشه تحت تأثیر روان‌بنه‌های اوست و خاصیت تکراری بودن آنها باعث می‌شود فرد آگاهانه در برابر آنها عمل نکند. (یونگ و دیگران، ۲۰۰۳)

1. Schema

2. Cognitive Consistency

3. Young

از سوی دیگر خاصیت اولیه بودن باعث نوعی خود تقویت گری در روان‌بندهاست که به آنها قدرت و ثبات می‌بخشد. از آنجاکه عنصر آگاهی در روان‌بندها کمتر دخالت دارد، آنها در برابر تغییر مقاوم‌اند. (جان‌بزرگی و دائمی، ۱۳۹۰)

مفهوم «بدیهیات فرهنگی» بیش از هر چیز به مفهوم «روان‌بنه» نزدیک است. تفاوت بدیهیات فرهنگی با روان‌بنه‌ها جنبه‌های اجتماعی این مفهوم است. همان جهتی که این مفهوم را به مفهوم «بدیهیات اجتماعی» نزدیک می‌کند. به عبارت دیگر این مفهوم مشتمل بر هنجارها، عقاید، دیدگاه‌ها، زاویه نگاه‌ها و حتی آمال و آرزوها و هدف‌هایی است که به صورت کاملاً درونی برای شخص درآمده و در فرآیند اجتماعی شدنش از کودکی تا میان‌سالی و پس از آن پیری، همراه اوست.

این بدیهیات چنان که توضیح داده شد، از آن جهت که بر هنجارهای فرهنگی و اجتماعی فرد مسلط هستند، مبنای عمل وی بوده و از آن جهت که برای او بدیهی جلوه می‌کنند، کمتر راجع به آنها سؤال پرسیده و یا حتی فکر می‌شود. از سوی دیگر این مفهوم، پایه بسیاری از حب و بغض‌ها در فرد قرار می‌گیرد و خاصیت بدیهی بودن آن باعث می‌شود که این فرآیند به صورت ناخودآگاه صورت پذیرد. (لیونگ و دیگران، ۲۰۰۲: ۲۸۸)

مهم‌ترین عنصری که در این مفهوم باید در نظر گرفته شود، مدیریت علائق و سلاقی شخص و نیز آرزوها و اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت او توسط این بدیهیات است. این بدیهیات برای یک فرد هر چند به راحتی تغییر نمی‌کند و به راحتی هم شکل نمی‌گیرد، اما تغییر آن و حتی پشت کردن به محیط تربیت و پرورش کودکی و نوجوانی امری غیرممکن نیست.

تغییر بدیهیات فرهنگی مخاطب در بسیاری از مواقع حاصل یک فرایند یادگیری پنهان^۱ است. «سیستم ادراک ما می‌تواند محرک‌هایی را ثبت کند که از ادراک آنها آگاه نمی‌شویم.» (نولن هوکسما^۲، ۲۰۰۹: ۲۵۵) درواقع می‌توانیم به نوعی یادگیری معتقد باشیم که آگاهانه نیست و کنشگر بدون اطلاع و آگاهی خود به ثبت و ضبط محرک‌ها اقدام می‌کند. این گونه یادگیری را که «یادگیری پنهان» نام دارد، نتیجه نظریه یادگیری ادوارد چیس تولمن^۳ (۱۹۵۲-۱۸۸۶) است. بر اساس این نظریه، این احتمال وجود خواهد داشت که اقدام به بروز رفتارهایی کنیم، یا حب و بغض‌هایی را در خود پرورش دهیم که

1. Latent Learning

2. Nolen-Hoeksema

3. Edward C. Tolman

درواقع در تبیین علل و چرایی شکل‌گیری آنها، دلیل و توجیه خاصی در دست نداریم. در تبیین آثار یادگیری پنهان اشاره به این نکته گویاست که آموخته‌های پنهان نیز مانند آموخته‌های آشکار منجر به شکل‌گیری نگرش و رفتار در مخاطبان می‌گردد. همچنان که آموزش پنهان نیز علی‌رغم قصد و اراده فرستنده پیام، مخاطب را متأثر می‌سازد. از منظر فرستنده پیام و در صورت فقدان قصد و اراده وی، می‌توان این فرجام را به انتظار نشست تا بسیاری اهداف و اغراض آموزشی که منظور نظر وی نیست (و بلکه در تقابل با خواسته‌های وی قرار دارد) به گیرندگان منتقل گردیده و نتایجی را مغایر با آنچه خواست فرستنده پیام است در مخاطب پدید آورد. همین وضع در سمت گیرنده نیز قابل تصور است. (علینقی، ۱۳۷۹: ۱۸۷)

با توجه به آنچه پیش از این درباره بدیهیات فرهنگی گفته شد؛ رفتارهای فرد تحت سیطره این مفهوم است و پیام‌های رسانه‌ای تولیدشده توسط فرد یا جمعی از افراد، از این اصل مستثنا نیست. از این رو پیام به‌گونه‌ای انعکاس بدیهیات پیام‌ساز را در خود جای داده است. بدیهیاتی که نه تنها منشأ علایق و انتخاب‌های اوست که برآمده از «ارزش‌ها» و «نگرش‌های» درونی شده پیام‌ساز است و ارتباط تام و تمامی با فرهنگ و اجتماع وی دارد. نکته قابل ملاحظه وجود همین عامل در سمت مخاطب است. سابقه تثوریک این بحث بسیار قدیمی‌تر از تثوری‌های ارتباطات، به حوزه علم هرمنوتیک برمی‌گردد. هرچند هرمنوتیک سنتی عقیده به یک مفهوم غایی برای متن داشت، اما هرمنوتیک مدرن به‌ویژه از قرن بیستم، نظر دیگری دارد. نظریه‌پردازانی چون هایدگر، گادامر و پل ریکود درصدد اثبات این نکته بودند که چیزی به‌نام «فهم نهایی» و مؤلفه‌ای تحت عنوان «نیت مؤلف» مطرح نیست. فهم آن چیزی است که در اندیشه مخاطب نقش می‌بندد. فهم هر مفسر ریشه در زمانه، جامعه، فرهنگ و تربیت او دارد و این عوامل، محدوده عملکرد ذهن مفسر را ناخودآگاه در حصار می‌گیرد؛ او نمی‌تواند بیرون از این دایره بیندیشد و بفهمد؛ بنابراین فهم، امری اتفاقی و مسبوق به پیشینه تاریخی مخاطب است که به‌شکل یک رویداد، درون ذهن وی شکل می‌گیرد و به هیچ‌روی قابل مهار کردن و تعریف در قالب روش و راهکار نیست. دریافت و برداشت هر خواننده، منحصر به خود اوست و به تعداد خوانندگان یک متن، فهم‌های متفاوت وجود خواهد داشت. (رک: هایدگر^۱، ۱۹۲۶)

و گادامر^۱، (۱۹۶۰)

نشانه‌شناسی، به‌ویژه مکتب ساختارگرایی آن، نیز عقایدی شبیه به هرمنوتیک دارد. نشانه‌شناسان مشهوری مانند رولاند بارت تأثیر مخاطب و تفسیرهای او را چنان مهم می‌دانند که تا مرز «مرگ مؤلف» در تحلیل متن پیشرفته‌اند. (بارتس^۲، ۱۹۶۸) معنا نتیجه قراردادهای زبانی، فرهنگی و اجتماعی است. از این‌رو، هرگز نمی‌توان معنا را چیزی ثابت و قطعی فرض کرد. معنا در ذات چیزها وجود ندارد، معنا ساخته و تولید می‌شود. (هال^۳، ۱۹۸۰) برای هال، زبان در مفهوم عام آن مطرح است و طیف وسیعی مشتمل بر زبان نوشتاری، گفتاری، تصاویر بصری، زبان علائم حرکتی، زبان مد، لباس، غذا و... را در برمی‌گیرد. (هال، ۱۹۹۷: ۱۹) به عبارت دیگر این مفهوم مشتمل بر مفهوم متن به معنی عام آن و شامل پیام رسانه‌ای است.

بعد از هال نشانه‌شناسی فوکو و دیگران نیز نه تنها بر تأثیر مخاطب و نگاه وی در حوزه فرهنگی و گفتمانی بر تفسیر از متن، صحنه می‌گذارد، که هم‌زمان فهم متن را منوط به دیدن آن در جایگاه خاص گفتمانی خود می‌داند. به عبارت دیگر در این دیدگاه، نه تنها مخاطب که پیام‌ساز و محیطی که پیام در آن تولید و استفاده می‌شود نیز مدنظر هستند. هر چند نشانه‌شناسی با رویکردی شبه فلسفی به موضوع نگاه می‌کند اما در یک نکته اشتراک نظر دارند که مخاطب و پیام‌ساز و سازه‌های ذهنی آنها که متأثر از فرهنگ و عقاید و ارزش‌های آنهاست، در معنی پیام مؤثرند، بلکه معنی پیام را می‌سازند. موضوعی که به‌ویژه در نگاه بر ساخت‌گرایانه و نگاه‌های منشعب از آن به صورت جدی به آن پرداخته می‌شود. در حوزه علوم ارتباطات و رسانه نیز طیف مشخصی از نظریات در حوزه مخاطب‌شناسی و تأثیر رسانه، به موضوع مخاطب فعال اختصاص دارد. نظریه‌های اولیه مانند نظریه استحکام، بر انتخاب مخاطب تأکید دارند و به این ترتیب تأثیر عقاید و علایق وی را در انتخاب پیام متجلی می‌دانند.

۴. روش پژوهش

چنان‌که پیش از این نیز اشاره شد هدف از این گزارش رسیدن به یک «مدل» ارتباطی برای تبیین تأثیرات عمیق‌تر ارتباطات رسانه‌ای است. روش به کار رفته برای انجام این پژوهش

1. Gadamer
2. Barthes
3. Hall

نیز بر اساس این هدف انتخاب شده است. مدل، از ریشه لاتینی Modus به معنای اندازه گرفته شده است. مدل به ما کمک می‌کند که به متن و درون پدیده‌هایی که نمی‌توانیم مستقیماً آنها را ببینیم هدایت شویم. مدل جزئی کوچک یا بازسازی کوچکی از یک شیء بزرگ است که از لحاظ کارکرد با شیء واقعی یکسان است. (گرجی، ۱۳۸۸: ۳۳) مدل مطلوب مدلی است که آیین تمام‌نمای اجزای اصلی و عمده پدیده مورد نظر باشد، اگرچه درست همانند واقعیت مفصل و پیچیده نیست ولی با نشان دادن روابط اصلی اجزاء و آثار آنها وسیله‌ای ساده و مناسب در اختیار تحلیل‌گر می‌باشد. پس باید در نظر داشت که قیاس در مدل تنها حاکی از وجود برخی شباهت‌هاست نه همسانی در همه خصایص و خواص و مدل فقط فرضیه خاصی را مطرح می‌کند و همه فرضیه‌های ممکن را دربر نمی‌گیرد. مدل‌ها خلاصه‌ای از واقعیات و روابط اصلی بین اجزای پدیده‌ها می‌باشند و نمایی کلی از واقعیت را نشان می‌دهند. (الوانی، ۱۳۷۹: ۵۴) مدل، جزء کوچک بازسازی‌شده‌ای از یک شیء یا پدیده بزرگ است؛ که از لحاظ کارکرد با آن شیء یا پدیده واقعی، یکسان است. بدین ترتیب در شرایطی که امکان دسترسی به تمام جزئیات امور و روابط پدیده‌ها، مشکل، پرهزینه و وقت‌گیر است، مدل، آنها را سهل و آسان می‌کند و با برخورداری از امکان تجزیه و تحلیل، پیش‌بینی نتایج را ممکن می‌نماید. (رزاقی، ۱۳۸۱: ۱۸۴)

به‌منظور رسیدن به مدل مطلوب در این پژوهش، در قدم اول پیش‌مصاحبه‌هایی با سه تن از اساتید حوزه ارتباطات صورت گرفت. مصاحبه‌های مذکور تحلیل محتوا شده و کدگذاری شد و سعی شد به‌صورت یک پیش‌تحقیق، فرضیه اولیه محقق در مورد مدل مطلوب تهیه گردد. به‌منظور رسیدن به ابعاد دقیق‌تر این فرضیه، اقدام به جمع‌آوری اسناد و محتوای نظری مرتبط با مدل، اعم از مدل‌های ارتباطی موجود و نظریات مربوط شد. در این مسیر از نظریات و مدل‌های موجود در حوزه علوم ارتباطات و علوم اجتماعی و روان‌شناسی بهره‌برداری شد.

محتوای اسناد جمع‌آوری شده در این مرحله مجدداً تحلیل محتوای کیفی شد. «در تحلیل محتوای کیفی بیشتر به مضامین نهان متن توجه می‌شود و استنباط و استخراج معنا از آن مدنظر است.» (مؤمنی‌راد و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۹۵) نتایج این تحلیل مجدداً با فرضیه اولیه حاصل از مصاحبه‌ها ترکیب شده و در نهایت مدل اولیه تولید شد. در این مسیر سعی شد از تحلیل محتوای قیاسی استفاده شود.

از تحلیل محتوای قیاسی زمانی استفاده می‌شود که قصد سنجیدن یک نظریه با

داده‌های موجود را داشته باشیم. از تحلیل محتوای قیاسی برای سنجیدن یک مفهوم، مدل، فرضیه یا چهارچوب مفهومی نیز استفاده می‌شود. (رک: کاتانزارو^۱، ۱۹۸۸) «در این رویکرد از تحلیل محتوای کیفی، مقولات و طبقات در آخر پژوهش به‌دست نمی‌آیند. بلکه محقق با مفروض گرفتن برخی تعاریف و تعمیم‌ها به‌عنوان طبقات، متن را تحلیل کیفی کرده و به‌دنبال مصادیقی از تعاریف و تعمیم‌ها در کل متن می‌گردد.» (فردانش، ۱۳۷۷؛ به‌نقل از مؤمنی‌راد و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۱۱)

در نهایت طی مصاحبه صورت‌گرفته با یازده نفر از اساتید رشته‌های مختلف مشتمل بر اساتید حوزه‌های ارتباطات، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تولید هنری، مدل طراحی شده مجدداً بازبینی شد. محتوای مصاحبه‌ها در دو مرحله کدگذاری شد. مرحله اول کدگذاری آزاد و در محله بعدی کدگذاری محوری صورت گرفت. درنهایت بر اساس محورهای به‌دست‌آمده، مدل بازبینی، اصلاح و تکمیل گردید.

۵. یافته‌های تحقیق

از منظم کردن مقدمات تئوریک فوق می‌توان تصویری از یک ارتباط بر مبنای دو سوی انسانی آن و محیط‌هایی که ارتباط در آن شکل می‌گیرد، ساخت. تصویری که درواقع پیش از این توسط مالترکه و رایلی، نمایی از آن را به‌ویژه در حوزه رسانه‌های جمعی دیده‌ایم. در اینجا قصد داریم با بازنگری این دو مدل، اصلاحاتی را در آنها پیشنهاد نموده و در نهایت به یک مدل ساده‌تر برسیم.

از آنجا که پیچیدگی یک مدل از کارایی آن کم می‌کند. (مک‌کویل و ویندال، ۲۰۰۳: ۶۷-۵۰) سعی شده است از پیچیدگی مدل به‌نفع کارایی آن کاسته شود. به‌طور خلاصه محور این بازنگری بر پیام بنا شده است. اینکه پیام چگونه و کجا تولید می‌شود و چگونه و کجا مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۵.۱. پژوهش‌های مؤثر بر تولید و تفسیر پیام

تولید پیام همیشه توسط فردی و در بستر خاصی انجام می‌گیرد. اینکه پیام تولیدشده، دارای چه مؤلفه‌هایی است بستگی به عوامل متعددی دارد. عواملی که عموماً در یک نگاه ساده منوط به اراده تولیدکننده و بر اساس طراحی خودآگاه او در نظر گرفته می‌شود. در ادامه به این موضوع دقیق‌تر خواهیم نگرست و عواملی را بررسی خواهیم کرد که در شاکله

محتوایی و شکلی پیام مؤثر بوده و نمی‌توان آن را لزوماً بر اساس طراحی پیام‌ساز دانست. در سمت مخاطب نیز وضعیت مشابهی برقرار است. به عبارت دقیق‌تر عواملی غیر از خودآگاه مخاطب در برداشت او از پیام مؤثر است. عواملی که در نظریات هرمنوتیک و نیز نظریات مخاطب که پیش از این مرور شد، به تفصیل درباره برخی از آنها گفتگو شده است. در ادامه از زاویه نگاه این مقاله، عوامل پیش‌گفته را مجدداً مرور خواهیم نمود.

۵.۱.۱. پیام‌ساز و پیام: انعکاس^۱ بافت بدیهیات اجتماعی فرهنگی پیام‌ساز در پیام

چنان‌که دیدیم پیام همیشه مشتمل بر انعکاسی از پیام‌ساز است. به عبارت دیگر پیام هیچ‌گاه خالی از علایق و سلايق و عقاید پیام‌ساز نیست. این موضوعی است که هم در نشانه‌شناسی مفصلاً بحث شده و هم در مدل مالتز که و مدل رایلی قابل مشاهده است. نکته مهم در این بخش، ناخودآگاه بودن بخشی از این پژواک است که برای پیام‌ساز بدیهی است. به عبارت دیگر بدیهیات فرهنگی پیام‌ساز به صورت ناخودآگاه در پیام متجلی می‌شود. این موضوعی است که نه تنها مقدمات تئوریک بر آن صحنه می‌گذارند بلکه خود نیز به گونه‌ای بدیهی به نظر می‌رسد.

مسئله‌ای وقتی مفهوم یا هنجاری برای فرد بدیهی باشد، برای عمل بر مبنای آن، نیاز به تصمیم و تفکر ندارد و به صورت زمینه در فعالیت‌های وی و به تبع آن محتوای پیامی که می‌سازد قابل رؤیت خواهد بود.

انعکاس بدیهیات اجتماعی فرهنگی پیام‌ساز در پیام، هم در محتوا و هم در شکل، قابل رصد است. به این ترتیب چنان‌که پیش از این نیز اشاره شد، سلايق و علایق تولیدکننده، که ناشی از ساختار فرهنگی و اجتماعی اوست، تعیین‌کننده ماهیت، محتوا و شکل پیام و حتی رسانه‌ای است که برای انتقال پیام انتخاب می‌شود.

چنان‌که در مدل مالتز که اشاره شد، یکی از عوامل مؤثر بر پیام، دیدی است که پیام‌ساز از مخاطب خود دارد. این نکته باید مورد دقت قرار گیرد که دید پیام‌ساز نسبت به مخاطب، در واقع انعکاس واقعیت مخاطب در ذهن پیام‌ساز است و به این ترتیب وابستگی کامل به چهارچوب‌های ذهنی و بدیهیات فرهنگی و اجتماعی پیام‌ساز دارد. از این رو تأثیرات این عامل بر محتوای پیام را نیز می‌توان تحت سیطره بدیهیات اجتماعی فرهنگی پیام‌ساز دید. به عبارت دقیق‌تر، بدیهیات پیام‌ساز، از طریق این عامل نیز بر محتوا مؤثر است.

۵.۱.۲. پیام و محیط تولید: انعکاس بافت محیط تولید در پیام

چنان‌که مالتزکه نیز در مدل خود اشاره می‌کند محیط تولید پیام، در محتوای پیام پژواک خواهد داشت. (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۴۶۱) در انواع رسانه‌ها و انواع شکل‌های پیام این انعکاس متفاوت است اما باوجود قابل مهار بودن، وجود آن اجتناب‌ناپذیر است. هر چند مهار این عامل نیز در بسیاری موارد به راحتی ممکن نیست.

نکته مهم در این عامل امکان مهار خودآگاه آن است. هر چند اصل وجود این پژواک، به نوعی ناخودآگاه و در زمینه پیام است، اما با مهار کردن یا تغییر و یا حتی بازسازی محیط تولید، می‌توان آن را مهار نمود.

این نوع از پژواک بیشتر بر محتوای پیام مؤثر بوده و کمتر بر شکل آن مؤثر است. به عبارت دقیق‌تر بیشتر از آنکه بر شکل تأثیرگذار باشد، از آن تأثیرپذیر بوده و شکل پیام می‌تواند عاملی برای کم و زیاد شدن و یا مهار آن باشد. محیط تولید اعم از محیط فیزیکی و غیرفیزیکی است. در بسیاری از موارد محیط فرهنگی، محیط روانی، محیط سیاسی، محیط اجتماعی و انواع محیط‌هایی که تولید پیام را در بردارند، پژواک‌های خاص خود را در پس‌زمینه محتوا بر جای می‌گذارند. اثر این محیط‌ها در بسیاری از موارد برای پیام‌ساز نامحسوس است و معمولاً مهار همه آنها نه تنها امکان‌پذیر نیست که برای تولیدکننده اهمیت نیز ندارد.

۵.۱.۳. مخاطب و پیام: انعکاس بدیهیات اجتماعی - فرهنگی مخاطب در تفسیر پیام
چنان‌که پیش از این در مقدمه تئوریک بحث در موضوع نشانه‌شناسی مفصلاً بحث شد، مخاطب و چهارچوب‌های فرهنگی و اجتماعی او در تفسیر پیام نقش جدی دارد. تاریخچه علم ارتباطات مملو از کشمکش در ابعاد و عمق این تأثیر است؛ همان‌گونه که هرمنوتیک فلسفی و نشانه‌شناسی نیز در این موضوع نظریات مفصلی دارند. اما آنچه در حال حاضر محل اتفاق نظر است، اصل تأثیر مخاطب در تفسیر متن است.

مخاطب فعالانه طی فرآیندهای گزینشی (تانکارد، ۱۳۸۴: ۱۰۴) با پیام مواجه می‌شود: اولاً پیام را انتخاب می‌کند، ثانیاً پیام را تفسیر می‌کند، ثالثاً پیام را به خاطر می‌سپارد و همه این فرآیندها تحت سیطره بدیهیات فرهنگی اوست. مخاطب طی یک فرآیند هرمنوتیک، پیام را به صورت یک متن باز تفسیر می‌کند؛ تفسیری که حتی ممکن است با نظر مؤلف مخالف باشد. (رک: بارت، ۱۹۶۸) نکته مهم این است که این فرآیند نیز به صورت ناخودآگاه در سمت مخاطب صورت می‌گیرد و مخاطب تصمیمی برای آن نمی‌گیرد.

اما نکته مهم در این سمت این است که مخاطب تنها پیام را تفسیر نمی‌کند بلکه از

آن در جنبه‌های مختلف تأثیر نیز می‌پذیرد. موضوعی که از ابتدا مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است. مسلماً این تغییر و تأثیرپذیری، در تفسیرهای بعدی از پیام‌های دیگر و حتی در بازنگری همان پیام نیز ممکن است تغییراتی ایجاد نماید. نکته قابل ذکر در تعامل مخاطب و پیام این است که برخلاف پیام‌ساز، مخاطب تنها در تفسیر محتوا مؤثر است و در شکل تأثیری ندارد، هر چند فرآیند انتخاب گزینشی که توسط مخاطب صورت می‌گیرد می‌تواند برخی از پیام‌ها را فیلتر نماید.

۵.۱.۴. پیام و محیط دریافت: انعکاس بافت فرهنگی محیط دریافت پیام در تفسیر آن
محیط دریافت پیام از آن جهت که بر مخاطب مؤثر است، بر تفسیر پیام نیز مؤثر خواهد بود. پیش از این اشاره شد که مفهوم محیط اعم از محیط فیزیکی در نظر گرفته شده است و شامل انواع محیط‌های اطراف فرد می‌شود. در مورد محیط ساخت پیام دیدیم که این محیط‌ها و از جمله محیط فیزیکی می‌تواند در پیام انعکاس داشته باشد. در مورد محیط دریافت، محیط فیزیکی کمتر در تفسیر نقش دارد و بیش از آن محیط‌های اجتماعی، سیاسی، روانی و فرهنگی اطراف مخاطب، بر وی و نوع خوانش او از پیام مؤثرند. این موضوع در مدل مالتزکه با عنوان «محیط اجتماعی مخاطب»، در مجموعه عوامل تأثیر در فرآیند ارتباط توضیح داده شده است. (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۴۶۳-۴۶۰) در مدل رایلی نیز به عنوان ساختار فرهنگی اجتماعی کلی مؤثر بر ارتباط از آن یاد شده است. (مک‌کوئل و ویندال، ۲۰۰۳)

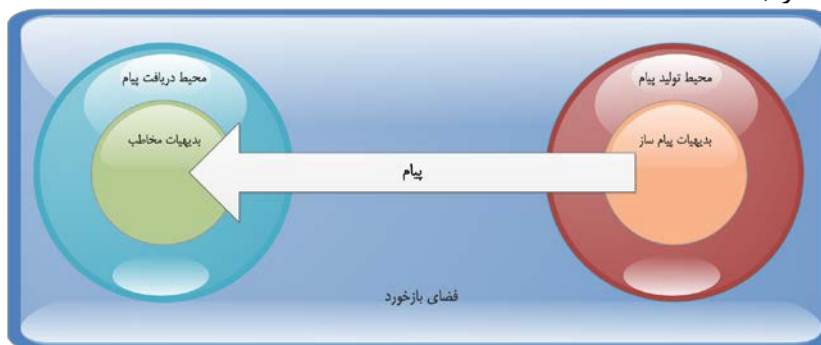
این موضوع هرچند در بسیاری موارد تأثیری به مراتب کمتر از عوامل قبلی در فرآیند ارتباط دارد، اما اهمیتش از این جهت است که مهار آن می‌تواند در تشدید یا تنزل تأثیر عوامل دیگر مؤثر باشد.

۵.۲. مدل ارتباطی

براساس چهار پژوهی که پیش از این شرح داده شد و با نگاه به مقدمات و تعاریف تئوریک، می‌توان اصلاحاتی را برای دو مدل رایلی و مالتزکه پیشنهاد کرد و به این ترتیب از دل این اصلاحات مدلی دیگر را نتیجه گرفت. رایلی و مالتزکه هر دو، دو دسته عوامل را در دوسوی ارتباط مؤثر می‌بینند: بدیهیات فرد و محیط اطراف او.

بر این اساس پیام مشتمل بر انعکاس‌هایی^۱ از بدیهیات اجتماعی و فرهنگی پیام‌ساز و محیط تولید پیام است و درک پیام حاصل تعامل مخاطب، پیام و محیط دریافت. تفسیر

مخاطب از پیام نیز تحت سیطره بدیهیات فرهنگی وی قرار دارد. در این زاویه نگاه فرآیند ارتباط مملو از آموزش‌ها و یادگیری‌های پنهان است (نولن هوکسما، ۲۰۰۹) که بسیاری از آنها به صورت ناخودآگاه توسط ارتباط‌گر و مخاطب اتفاق می‌افتد. این موضوعی است که در بسیاری از نظریات کلاسیک مانند نظریه کاشت، نظریات هژمونیک و نظریه صنایع فرهنگی به آن اشاره شده و از این جهت می‌توان این نگاه را بسط داد.



۲۵

شکل ۲: مدل ارتباطی براساس بدیهیات فرهنگی

در این طرح‌واره ساده، فرآیند ارتباط، از منظر چهار عاملی که انعکاس محتوایی و بعضاً شکلی در پیام دارند، تشریح شده است. قابل ذکر است که هر کدام از دوایر ممکن است در حالات مختلف از هم کاملاً جدا بوده یا همپوشانی داشته باشند. از سوی دیگر ارتباط در بستر کلان فضای ارتباط انسانی شکل می‌گیرد که فضای بازخورد در ارتباط را ایجاد می‌کند. بازخوردی که خود یک ارتباط از همین جنس است. از این رو می‌توان در تحلیل‌های بعدی از این فضای بازخورد صرف‌نظر کرد.

در تعامل فضاهای فوق، می‌توان ۱۵ وضعیت را در نظر گرفت. وضعیت‌هایی که در آن پیام‌ساز، محیط تولید پیام، مخاطب و محیط دریافت پیام هر یک، به یک فرهنگ و فضای فرهنگی خاص تعلق داشته باشند. تحلیل این وضعیت‌ها نکاتی را در ارتباط درون فرهنگی و میان فرهنگی می‌تواند نشان دهد. در جدول ۱ وضعیت توضیحات مربوط به هر وضعیت آمده است.

نکته قابل ملاحظه در این تحلیل اهمیت هر کدام از طبقات جدول مذکور در فرهنگ و نقاط خاصی از جهان است. به عنوان مثال نظریه هژمونیک رسانه از این منظر نه از زاویه یک برنامه‌ریزی هدفمند برای سلطه هژمونیک، بلکه به عنوان طبیعت یک ارتباط ارزیابی

می‌شود و از آنجا که نتیجه درازمدت آن تغییر در بدیهیات فرهنگی جامعه است، تأثیر آن را عمیق و قابل‌مشاهده در رفتارهای مخاطبین ارزیابی می‌کند. به این ترتیب حتی اگر قصد سوء نیز در فرآیند این ارتباط نباشد، تفاوت چندانی در نتیجه آن حاصل نمی‌شود. بدیهیات فرهنگی و اجتماعی پیام‌ساز که در پیام‌وی منعکس شده است، بسیار مهم‌تر از پژواک محیط ساخت پیام در پیام است. چرا که ساختار پیام را به‌لحاظ ظاهر و محتوا شکل می‌دهد و هر جا عنصر انتخاب یا موضوع طراحی و خلاقیت به‌میان می‌آید، زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی سازنده پیام که درواقع انعکاس بدیهیات فرهنگی وی است، نقش پررنگی ایفا می‌کند. از آنجا که پیام‌ساز برای تأثیر این مفاهیم تصمیم نمی‌گیرد و به‌گونه‌ای ناخودآگاه و در فرایند تولید، این مفاهیم در پیام قرار می‌گیرند، لذا معمولاً در بستر پیام به‌راحتی قابل رؤیت نیستند. از این‌رو سازوکار تأثیر آنها بر مخاطب، شبیه سازوکار یادگیری پنهان است. به عبارت دیگر متن اصلی و خط اصلی پیام در بستری از این بدیهیات شکل می‌گیرد و مخاطب معمولاً توجهی به مفاهیم ناخودآگاه منعکس شده در پیام ندارد و این در حالی است که این بستر بدیهی انگاشته شده، به مرور در ذهن مخاطب اثرگذار است. (لفرانسوا^۱، ۲۰۱۱)

اما یک نکته قابل‌تأمل است و آن اینکه طبق آنچه پیش از این در مورد بدیهیات فرهنگی گفتیم، سازگاری کامل بین بدیهیات افراد حتی از یک جامعه، بسیار دشوار است. از این جهت معمولاً نمی‌توان ارتباطی را یافت که در آن بین بدیهیات سازنده و مخاطب همخوانی کامل وجود داشته باشد. هر چند در بسیاری از موارد این تضادها آن‌قدر ناچیز است که می‌توان نادیده گرفت و اصولاً ساختار پیام مشتمل بر هماهنگی‌هاست تا تضادها.

به این ترتیب انتقال پیام هیچ‌گاه خالی از انتقال بدیهیات نیست و درواقع معمولاً فرآیند ارتباط شامل نوعی آموزش پنهان خواهد بود. اما شدت و ضعف آن در موارد متعدد متفاوت است. به عبارت دیگر بین موارد گفته شده در جدول مرز مشخص و دقیقی وجود ندارد و در بسیاری موارد این مرزها کمرنگ و به صورت طیف قابل تمییز هستند.

۵.۳. سازوکار تأثیرپذیری مخاطب

تأثیر در مخاطب که در مقدمه نیز مورد بحث قرار گرفت، براساس این مدل، دارای ساختاری آرام و عمیق است. اولین و مهم‌ترین خاصیت بدیهی جلوه دادن یک مفهوم در پیام، آن است که کمتر حس شده و به تبع آن کمتر مورد نقد مستقیم قرار گرفته و مخاطب احساس تضاد کمتری نسبت به آن می‌نماید. شاید بهترین توضیح برای این فرآیند توضیح تولمن در نظریه یادگیری پنهان است که پیش از این مفصلاً شرح داده شد. در حالتی که بدیهیات موجود در پیام با بدیهیات اجتماعی و فرهنگی مخاطب سازگار نیست، این مفاهیم به صورت متغیرهای مداخله‌گر در فرآیند ادراک فرد عمل کرده و با تکرار مواجهه مخاطب با آنها، به مرور باعث تغییر در بدیهیات وی می‌شوند. (رک: هرگن^۱، ۲۰۱۳) وقتی پیامی در یک فرهنگ توسط عضوی از آن فرهنگ ساخته می‌شود، مملو از عناصر، نشانه‌ها و مفاهیم بدیهی شده در آن فرهنگ است که یا شالوده محتوا بر آن بنا شده یا در حاشیه پس‌زمینه محتوا قرار دارند. وقتی مخاطبی متعلق به فضای فرهنگی دیگری با تضادهای فرهنگی نسبت به فضای ساخت، این پیام را دریافت می‌کند؛ از آنجاکه تفاوت‌های بین «سازنده و فضای ساخت» و «مخاطب و فضای دریافت» به صورت بافتی بدیهی در متن و حاشیه پیام وجود دارد، در وهله اول معمولاً مورد توجه مخاطب قرار نمی‌گیرد. از آن جهت که مخاطب در تقابل مستقیم با این مفهوم قرار نگرفته است، لذا هر چند ممکن است احساس ناخوشایند تضاد روانی (نیوکامپ^۲، ۱۹۵۳: ۳۹۸) را داشته باشد اما نمی‌تواند آنچه را که این احساس را ایجاد می‌کند به وضوح بیان نماید. وقتی این مخاطب در معرض جریانی از این گونه پیام‌ها در مدت زمان نسبتاً طولانی قرار می‌گیرد، این تضاد و احساس ناخوشایند به مرور از بین رفته و مخاطب ناخواسته موضع‌گیری خود را نسبت به مفاهیم فرهنگی اجتماعی سازنده از دست می‌دهد. در این حالت مفاهیمی از

1. Hergenbahn

2. Newcomb

اجتماع اول که به راحتی برای افراد اجتماع دوم قابل پذیرش نیست، پذیرفتنی می‌گردد. نمونه عملی این اتفاق در جریان رسانه‌ای هژمونیک غرب به شرق و تأثیر آن در فرهنگ عامه کشورهای شرقی به راحتی قابل مشاهده است. این رسانه‌ها در طول زمان طولانی، سلی از پیام‌های مشتمل بر بدیهات فرهنگ غربی را به این جوامع شرقی سرازیر کرده‌اند و باعث تغییر پایه‌های فرهنگ سنتی و بومی این مناطق شده‌اند.

کشورهای عربی مانند امارات و یا کشورهای آسیای جنوب شرقی مانند مالزی و حتی ژاپن نمونه‌ای از این فرآیند هستند. هر چند تنها عامل تغییر در این جوامع را نمی‌توان رسانه‌ها دانست اما بی‌شک یکی از عوامل مهم تأثیرگذار در این حوزه رسانه‌ها هستند. اتفاقی که رسانه‌ها طی زمانی طولانی و گاهی چند نسل و به صورت عمیق در مفاهیم فرهنگی آن‌هم در سطح بدیهی انگاشته شدن مفهوم انجام می‌دهند، باعث می‌شود بسیاری از مفاهیم، عقاید، هنجارها، علایق و حتی آرزوهای افراد جامعه مخاطب، عمیقاً تحت تأثیر قرار گیرد.

وقتی صحبت از زمانی طولانی در حد چند نسل برای یک جامعه به میان می‌آید، عملاً انجام آزمایش میدانی و کنترل عوامل دیگر به راحتی امکان پذیر نیست. از این رو طراحی آزمایش‌های میدانی در این خصوص به راحتی ممکن نیست ولی تحلیل جوامع مختلف از این زاویه، مدارکی را در تأیید این نگاه به دست می‌دهد.

در این فضا همیشه صاحبان سلطه رسانه‌ای و پیام‌سازان عمده‌اند که به دلیل توانایی در ایجاد جریان پیام در طول زمان، برنده اصلی در انتقال فرهنگ بوده‌اند. از این رو خرده فرهنگ‌ها به شدت توسط چنین جریان‌هایی مورد تهدید واقع شده و شاهد حذف آنها به مرور زمان خواهیم بود. جریان رسانه‌ای غرب به شرق و شمال به جنوب نمونه بارز این اثر است.

روند کنونی جهانی شدن ارتباطات، مخاطب را با انبوهی از جریان‌های ارتباطی روبرو می‌کند که هر کدام متعلق به جامعه و فرهنگی خاص است. به این ترتیب اگر همسویی بین این پیام‌ها و بدیهیات مستتر در آنها وجود نداشته باشد، اثر این جریان‌ها متعدد رسانه‌ای بر ذهن مخاطب واحد در فرهنگی واحد، بیش از آنکه تغییر بدیهیات اجتماعی وی به سمتی خاص باشد، تخریب بدیهیات اجتماعی موجود فرد بوده و به نوعی وی را از فرهنگ جامعه خویش جدا می‌کند بدون آنکه به فرهنگ خاصی پیوند دهد. در این فضا فرد دچار نوعی سردرگمی و التقاط فرهنگی و اجتماعی می‌شود و در شرایطی که مصرف

رسانه‌ای شخص بالاست، می‌تواند ناهنجاری‌هایی را برای فرد نسبت به جامعه ایجاد نماید. این دوگانگی، نوعی فشار روانی ایجاد می‌کند. این تضاد چنان‌که فستینگر^۱ آن را شرح می‌دهد، برای فرد ناخوشایند بوده و شخص سعی در رفع آن دارد. (رک: فستینگر، ۱۹۵۷) از این رو معمولاً یا فرد دچار سنت‌گریزی شده و نسبت به فرهنگ بومی خود موضع‌گیری می‌نماید؛ و یا به‌گونه‌ای دوگانگی را پذیرفته و التقاط فرهنگی را با جدا کردن حوزه‌های دخالت مفاهیم نسبت به هم، هضم می‌نماید. شرح این فرآیند وابسته به قدرت و ضعف فرهنگ بومی از یک سو و همسویی و مدت پیام رسانه‌ای متفاوت است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد با مرور اجمالی بر برخی از نظریات و مدل‌ها در سه حوزه روان‌شناسی، ارتباطات و جامعه‌شناسی، به تولید مدلی میان‌رشته‌ای برای ارتباط اقدام کنیم که اولاً حتی‌الامکان ساده باشد و ثانیاً بتواند عمق تأثیر رسانه‌ها بر جوامع انسانی را تحلیل کند و ثالثاً منحصر به رسانه یا رسانه‌هایی خاص نباشد.

مدل ارائه‌شده هر چند به‌شکل ساده‌ای مطرح شده است ولی می‌تواند رویکرد تحلیلی در انواع رسانه‌ها را تغییر دهد. به عبارت دیگر دقت به آنچه در ارتباط عمیقاً مؤثر است و در شرایط عادی معمولاً از نگاه‌ها پنهان است، خاصیت اصلی این مدل است. موضوعی که می‌تواند زوایایی از ارتباط را روشن کند که تاکنون کمتر دیده می‌شد. زوایایی که نه تنها می‌توانند باعث تأثیر در جامعه انسانی شوند که عمق تأثیر آنها گاهی فرانسلی است. از دید پیام‌سازان، این موضوع که بدیهیات فرهنگی پیام‌ساز در محتوای پیام انعکاس دارد، می‌تواند بسیار مهم باشد. چراکه عملاً این زاویه نگاه بر عوامل انسانی یک رسانه بیش از مانیفست‌ها و قوانین آن و حتی اهداف و راهبردهای آن تأکید می‌کند. براساس این رویکرد بسیاری از ایرادات رسانه‌های تصویری را باید در سلبریتی‌هایی جستجو کرد که اصلی‌ترین پیام‌سازان آنها به‌شمار می‌روند.

از نگاه کاربر رسانه، مصرف رسانه‌ای می‌تواند عمیقاً بر بدیهیات قابل ادراک او تأثیرگذار باشد و نه تنها نظر وی بلکه منطق ذهنی و روش پردازش او از اتفاقات را تغییر دهد. تغییری که از یک نسل به نسل دیگر می‌تواند عمیق‌تر شده و تثبیت گردد.

از دید ارتباطات میان فرهنگی بسیاری از تعارضات در ارتباطات رسانه‌ای میان فرهنگی

ناشی از سازوکارهای بدیهی در اذهان کاربران رسانه‌ای است که این مدل به شرح و طبقه‌بندی آنها پرداخته است. از این رو هم برای رفع این تعارضات و هم برای تبلیغ یا انتشار یک فرهنگ و هم برای صیانت از یک خرده فرهنگ می‌توان از این طبقه‌بندی استفاده نمود.

از دید جامعه‌شناسان بسیاری از جریان‌های فرهنگی در جهان معاصر را می‌توان از زاویه بدیهیات فرهنگی و تحلیل تغییرات آنها در جامعه نگریست. موضوعی که هر چند رسانه‌ها در آن نقش جدی بازی می‌کنند اما مسائل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و بسیاری ابعاد دیگر می‌تواند بر آن مؤثر باشد.

از زوایای مختلفی می‌توان از این مدل برای تحلیل استفاده نمود و بسیاری از مواردی را که به ظاهر بدیهی و درمقابل تحلیل گر بوده است اما کمتر مورد توجه قرار می‌گردد دقیق‌تر نگریست. این مدل و مفاهیم وابسته به آن هر چند نوپاست از آن جهت که می‌توانند به روش تحلیل و عمل تبدیل شوند حائز اهمیت است.

در این راستا مقایسه تغییرات فرهنگی از راه مقایسه بدیهیات فرهنگی، تعریف شاخص‌های بدیهیات فرهنگی و سنجش پذیر کردن آنها و بحث روش‌های عملی تغییر بدیهیات فرهنگی سه مبحث اصلی پیشنهادی برای پژوهش‌های بعدی است.

همچنین تحلیل رسانه‌های جدید، تحلیل فضای بازخورد و انواع اثرات آن بر مدل، تصویر کلان فضایی که ارتباطات درون آن رخ می‌دهد و نیز تحلیل هریک از ردیف‌های ۱۵ گانه جدول مقاله، موضوعاتی است که به دلیل حجم مقاله از تشریح آن خودداری شد.

منابع

۱. الوانی، مهدی. (۱۳۷۹). *تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی دولتی*. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی سمت.
۲. بارکر، کریس. (۱۳۸۷). *مطالعات فرهنگی*. مهدی فرجی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۳. برگ، لورا. (۲۰۰۷). *روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی* (جلد ۱). یحیی سیدمحمدی. تهران: ارسباران.
۴. پارسا، محمد. (۱۳۷۴). *روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها*. تهران: انتشارات علمی.
۵. جان‌بزرگی، مسعود. و فاطمه دائمی. (۱۳۹۰). تأثیر سبک والدینی و روان‌بنه‌های ناسازگار اولیه مادران بر حرمت خود کودکان. *علوم رفتاری*. سال ۵. شماره ۲.
۶. سورین، ورنر و تانکارد جیمز. (۱۳۸۴). *نظریه‌های ارتباطات*. علیرضا دهقان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷. شعاری‌نژاد، علی. (۱۳۶۴). *فرهنگ علوم رفتاری*. تهران: امیرکبیر.
۸. شکرخواه، یونس. (۱۳۸۹). *تأثیرپذیری مخاطبان از پیام‌های رسانه‌ها*. آفتاب.
۹. https://www.aftabir.com/Articles/View/Applied_sciences/Php.1290927542p1_Communication/C12
۱۰. شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). *مکتب‌های روان‌شناسی و نقد آن (ویرایش چهارم)*. تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۱۱. رزاقی، افشین. (۱۳۸۱). *نظریه‌های ارتباطات اجتماعی*. تهران: پیکان.
۱۲. علینقی، امیرحسین. (۱۳۷۹). *رسانه و آموزش پنهان: مطالعه موردی آموزش پنهان در فعالیت‌های رسانه‌ای در ایران*. فصلنامه مطالعات راهبردی، دوره ۳، شماره ۸، صص ۱۸۵-۱۹۷.
۱۳. فرجی، سجاد. (۱۳۹۲). *بازنمایی زندگی روزمره جوانان در سریال فاصله‌ها*. جامعه پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهارم، شماره چهارم، صص ۱۰۵-۱۳۸.
۱۴. گرجی، ابراهیم. برخورداری، سجاد. (۱۳۸۸). *مبانی روش تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: انتشارات ثالث.
۱۵. محسنیان‌راد، مهدی. (۱۳۶۹). *ارتباط‌شناسی ارتباطات انسانی (میان فردی، گروهی، جمعی)*. تهران: انتشارات سروش.
۱۶. مصباح، علی. (۱۳۷۴). *روان‌شناسی رشد با نگرش بر منابع اسلامی*. تهران: سمت.
۱۷. مهدی‌زاده، سید مهدی. (۱۳۹۱). *نظریه‌های رسانه، اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی*. تهران: همشهری.

۱۸. مومنی راد، اکبر. علی آبادی، خدیجه. فردانش، هاشم. مزینی، ناصر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در ایسن پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. سال ۴ شماره ۱۴. صص ۱۸۷-۲۲۲.
۱۹. هراتیان، عباس. جان بزرگی، مسعود. و آگاه هریس، مژگان. (۱۳۹۴). رابطه روانبدهای ناسازگار اولیه و دینداری در میان همسران متعارض و غیرمتعارض. اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی، سال اول، پاییز ۱۳۹۴، شماره ۲، صص ۹۳-۱۰۶.
20. Aikater, G.; Kostas, M. & Penny, P. (2009). Dimension of Social Axioms and Alternative Country-Clustering Methods. *Papers from the International Association for Cross-Cultural Psychology Conferences*. Pp 231-243.
21. Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Holt.
22. Andersch, E. (1969). *Communication Everyday Use*. San Francisco. Rinehart Press.
23. Barthes, R. (1968). The Death of the Author. *Manteia*, No. 5.
24. Bond, M. H. (2004). Combining Social Axioms With Values in Predicting Social Behaviours. *European Jorنال of Personality*, 18, 3, 177-191.
25. Catanzaro M. (1988) Using Qualitative Analytical Techniques. *Nursing Research; Theory and Practice* (Woods P. & Catanzaro M., Eds), C.v. Mosby Company, New York, Pp. 437-456.
26. Chen, S. X. (2006). Personality and Beliefs About World Revisited: Expanding the Nomological Network of Social Axioms. *Personality and Individual Differences*, 41, Pp201- 211.
27. Chen, X. S.; Bond, M. & Cheung, M. F. (2006). Personality Correlates of Social Axioms: Are Beliefs Nested Within Personality?. *Personality and Individual Differences*, 40, Pp 509-519.
28. Chin-Ming, H. (2009). The Mileage from Social Axioms: Learning from the Past and Looking Forward. in K. B. Leung, *Psychological Aspects of Social Axioms: Understanding Global Belief Systems*. (Pp. 13-30). New York: Springer Science & Business Media.
29. Festinger, L. (1964). Behavioral Support for Opinion Change. *Opinion Quarterly*, 28, Pp 104-117.
30. Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford Cal.: Stanford University Press.
31. Frensch, P. A. & Runger, D. (2003). Implicit Learning. *Current Directions in Psychological Science* 12. Pp 13-18
32. Gadamer, H. (1960). *Wahrheit Und Methode*. Grundzüge Einer Philosophischen. Germany.
33. Gunther, R. (1993). Against Arbitrariness: the Social Production of the Sign as a Foundation Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society* 4, Pp169-191.
34. Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. *Culture, Media, Language*, (Pp. Pp.128-138). London: Hutchinson.
35. Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practice*. London: Sage.
36. Halliday, M. A. (1976). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
37. Heidegger, M. (1927). *Sein Und Zeit*. Germany.
38. Hergenhahn, B. R. (2013). *an Introduction to Theories of Learning*. New York and London: Psychology Press.

39. Kurman, J. (2011). What I Do and What I Think They Would Do: Social Axioms and Behaviour. *European Journal of Personality*, 25, Pp 410-423.
40. Lapiere, R. T. (1934). Attitudes Vs. Actions. *Social Forces*, 13, Pp 230-237.
41. Laughhey, D. (2007). *Key Thems in Media Theory*. Mcgraw Hill Publications.
42. Lefrancois. (2011). *Theories of Human Learning* (6 Ed.). Wadsworth.
43. Lenski, G. E. (1991). *Human Societies: an Introduction to Macrosociology*. New York: Mcgraw-Hill.
44. Leung, K. (2004). Social Axioms: a Model of Social Beliefs in Multi-Cultural Perspective. in M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 36). San Diego: Ca: Elsevier Academic Press.
45. Leung, K. (2007). Social Axioms and Values: a Cross-Cultural Examination. *European Journal of Personality*, 21, Pp 91-111.
46. Leung, K. (2002). The Search for Universal Dimensions of General Beliefs About How the World Functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, Pp 286-303.
47. Leung, K., & Bond, M. H. (2007). Social Axioms: Linking the Individual and Cultural-Level Dimansions. *Individual and Cultures in Multilevel Analysis*. Pp 199-221.
48. Leung, K.; Bond, M. H.; De Carrasquel, S. R.; Munoz, C.; Hernandez, M.; Murakami, F. & Singelis, T. M. (2002). The Search for Universal Dimansions of General Beliefs About How the World Functions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, Pp 286-303.
49. Lewin, K. (1943). Forces Behind Food Habits and Methods of Change. *Bulletin of the National Research Council* 108, Pp 35 – 65.
50. Lotman, Y. (2001). *Universe of Mind: a Theory of Culture*, Transe. (A. Shukman, Trans.) London: Tauris.
51. Mcquail, D. & Windahl, S. (2003). *Communication Models for the Study of Mass Communications*. London: Prentice Hall.
52. Mendelsohn, H. (1963). *Sociological Perspectives on the Study of Mass Communication*. New York: Free Press.
53. Newcomb, T. A. (1953). an Approach to the Study of Communicative Acts. *Psychological Reveiew*, 60, 393-404.
54. Nolen-Hoeksema, S. L. (2009). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Cengage Learning.
55. Posner, R. (2004). Basic Tasks of Cultural Semiotics. in J. Bernard, & J. W. Gloria Withalm (Ed.), *Signs of Power – Power of Signs* (Pp. 56-89). Vienna: Inst.
56. Rocher, G. (1970). *Introduction À La Sociologie Générale: L'action Sociale* (Vol. 1). Seuil.
57. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: a Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey Bas, Inc.
58. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
59. Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. New York: Free Press.
60. Severin, W. J. (2001). *Communication Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media*. Boston: Addison Wesley Longman.
61. Shannon, C. E. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois: University of Illinois Press.
62. Sonesson, G. (1998). The Notion of Text in Cultural Semiotics. *Trudy Po Znakyvym Sistemam/Sign System Studies* 26, Pp 83-114.
63. Tofler, A. (1990). *Shifts in Power, Knowledge and Wealth and Violence At the Edge of 21Th Century*. New York: Bantam Books.
64. Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal Behavior*. Monterey: Brooks/Cole.
65. Volosinov, V. (1930). *Marxism and Philosophy of Language*. Berkeley: University of

شهید صدر را می‌توان یکی از نخستین نظریه‌پردازان «چیستی نظریه قرآنی» دانست که از طریق تفسیر موضوعی فرایندی روشمند برای این هدف (یعنی نظریه‌پردازی) ارائه داد. شناسایی موضوع از چنان اهمیتی برخوردار است که نادیده انگاشتن آن به منزله محو هویت تفسیر موضوعی و کنار گذاشتن هدف آن، یعنی اکتشاف نظریه قرآنی است. این نوشتار ضمن بررسی فرایند تفسیر موضوعی در دیدگاه شهید صدر، به صورت خاص بر چگونگی شکل‌گیری موضوع در این نوع از تفسیر تمرکز می‌کند. سپس با تبیین نحوه شکل‌گیری «مسئله» در علوم اجتماعی نشان می‌دهد که «موضوع» در تفسیر موضوعی شهید صدر با «مسئله علم» قرابت دارد. در فرجام، نکته‌ای برجسته می‌شود که نشان می‌دهد شکل پیشرفته‌تری از آنچه امروزه بدان مسئله علم می‌گویند، در تقریر هویت موضوع، توسط شهید صدر مطرح شده است، که افراد انگشت‌شماری در طول تاریخ علم به این نکته توجه داشته‌اند و آن عبور از تبیین «قانون‌های علم» به تبیین «رفتارهای جزئی» است. این مطالعه، با روش تحلیلی-مقایسه‌ای در پی رسیدن به عناصر و فرایندهای اصلی کشف «موضوع» و «مسئله» در دو رویکرد تفسیر موضوعی و تولید علم و از طریق مقایسه میان عناصر مشترک آن دو در این زمینه است.

■ واژگان کلیدی:

تفسیر موضوعی، شهید صدر، نظریه قرآنی، مسئله علم، فرایند نظریه‌پردازی قرآنی

از موضوع، تا مسئله علم؛ در تفسیر موضوعی شهید صدر

هادی موسوی

استادیار گروه فلسفه علوم انسانی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
hmousavi@rihu.ac.ir

علیرضا محمدی‌فرد

دانشجوی دکتری فلسفه تفسیر پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
Alimohammadi@rihu.ac.ir

۱. مقدمه

به‌رغم نقش راهبردی معارف و آموزه‌های قرآنی، در شکل‌دهی زیست فردی و اجتماعی انسان، بهره‌مندی از این منبع معرفتی، هنوز با چالش‌های فلسفه علمی و موانع روش‌شناختی روبروست. صرف پذیرش ظاهری مرجعیت معرفتی قرآن در حل مسائل زندگی برای دستیابی به علوم انسانی دینی کافی نیست، بلکه بخش اصلی کار، ارائه فرایند ورود این منبع معرفتی به جریان تولید علم و تبیین عناصر روش‌شناختی لازم برای دستیابی به نظریه بنیادی در قرآن است. این ضرورت، اندیشمندانی چون شهید صدر را بر آن واداشت تا از طریق تفسیر موضوعی، به این عرصه ورود کنند.

بررسی گسترده آثار موجود درباره تفسیر موضوعی، به‌ویژه آثار حول تفسیر موضوعی از دیدگاه شهید صدر، نشان از خالی بودن عرصه، از آثاری در باب فرایند «موضوع‌شناسی» در این سبک تفسیری دارد. این در حالی است که مسئله‌شناسی مرحله‌ای ناگزیر در فرایند تولید نظریه‌های علمی است و شناخت ماهیت آن و تفاوتش با موضوع، جزء لاینفک کتاب‌های روش‌شناسی علم به‌شمار می‌رود. از آنجا که وجه مشترک این دو رویکرد (تفسیر موضوعی و تولید علم) نظریه‌پردازی است، اما یکی از منبع قرآن و دیگری از منبع تجربه، از این‌رو اهمیت و ضرورت تبیین فرایند موضوع‌شناسی و ارتباط آن با مسئله‌شناسی در علم را، به‌ویژه در دیدگاه شهید صدر، که در پی اکتشاف نظریه از قرآن حکیم است، آشکار می‌شود.

شهید صدر در بخشی از فرایند تفسیر موضوعی خود، بر عنوان مهمی به‌نام «موضوع» تمرکز می‌کند. موضوع، که بخش محوری در تفسیر موضوعی است، به‌سادگی امکان دستیابی ندارد؛ از این‌رو، ایشان سازوکاری برای انتخاب موضوع پیشنهاد می‌کند که هم بدیع بودن موضوع و هم زمینه دریافت راه حل‌های جدید را که دانش بشری به آنها دست نیافته است، از قرآن فراهم می‌کند. فرایندی که شهید صدر برای دست یافتن به موضوع ترسیم می‌کند در بخش فرجامین آن، از عنوان «موضوع» به «مسئله علم» منتقل می‌شود. در مرحله‌ای دیگر، مسئله علم حالتی نظام‌مند به خود می‌گیرد، تا بدین واسطه نظم علمی در اولین مراحل خود شکل بگیرد. در این بخش ما شاهد هستیم که چگونه مسئله‌های بنیادین^۱ در دانش انسانی و اجتماعی شکل می‌گیرد. به این واسطه، پیچیدگی

۱. مسئله‌های بنیادین آن‌دست مسائلی در علم‌اند که کمترین پیش‌فرض‌ها را با خود دارند. همچنین ویژگی دیگر این مسائل این است که به‌طور مشترک، هر رویکرد علمی با آن مواجه می‌شود. به‌عنوان

راهکاری که فلسفه علم برای دستیابی به مسائل کلان پیش‌روی محققان قرار می‌دهد، از مقابل او برداشته می‌شود؛ چرا که با پرداختن به سؤالاتی که بشر مستقل از هر فکر و ایده و مکتب فکری در زندگی با آن مواجه است، مسئله را کشف می‌کند. از این‌روست که ایشان در بخش‌های مختلف تأکید می‌کند که موضوع تفسیر موضوعی باید از «زندگی» گرفته شود؛ موضوعی که طبق تقریر این مقاله در غایت خود، مسئله علم را در سطوح بنیادین برای محقق تصویر می‌کند. در این مقاله تلاش داریم ضمن معرفی فرایندی که شهید صدر در انتخاب موضوع طی می‌کند، مرحله تبدیل موضوع، یا به تعبیر دیگر، کشف این نکته را که موضوع در دیدگاه شهید صدر همان مسئله علم است آشکار سازیم و در نهایت نشان دهیم چگونه موضوع در تفسیر موضوعی در عین نگاه‌داشت ویژگی‌های مسئله در علوم انسانی و اجتماعی، پافراتر نهاده و شاکله‌های اصلی شکل‌گیری علم از طریق رجوع به قرآن را برای ما به ارمغان می‌آورد.

ویژگی‌های تفسیر موضوعی از دیدگاه شهید صدر

پیش از ورود به مسئله اصلی این نوشتار، لازم است تا نخست تصویری اجمالی از تفسیر موضوعی در نظر شهید صدر ارائه شود. ایشان ویژگی‌هایی برای تفسیر موضوعی (=توحیدی) بیان می‌کند که آن را از تفسیر ترتیبی (=تجزیئی) متمایز می‌کند و ماهیت تفسیر موضوعی را آشکار می‌سازد. این ویژگی‌ها را می‌توان به‌صورت زیر تفکیک کرد:

الف. هدف تفسیر موضوعی، فرا رفتن از کشف معنای الفاظ قرآن و دستیابی به نظریه

نمونه، «چیستی تاریخ»، «چیستی قانون‌های تاریخ»، «هویت کنش اجتماعی» و «هویت اجتماعی»، از جمله مسائل بنیادینی هستند که رویکردهای مختلف علمی با توجه به مبانی و نظریات و روش‌شناسی‌های تأیید شده توسط ایشان، برای تبیین آنها ورود کرده و در این فضا مجموعه‌ای از نظریه‌های اجتماعی شکل می‌گیرد. پاسخ یا پاسخ‌های فراهم‌شده برای مسئله بنیادین که در قالب یک دیدگاه جامع بتواند اصول کلی مطالعات اجتماعی از جمله تبیین، تحقیق و حتی تغییر را در اختیار دانشمندان علوم اجتماعی قرار دهد، نظریه بنیادین نامیده می‌شود. نظریه بنیادین، برخلاف نظریه‌های پژوهشی، سازوکاری دارد که بیش از تمرکز بر مطالعات میدانی، بر مباحث نظری تکیه دارد. اگر بخواهیم معادلی برای این نوع نظریه در زبان اندیشمندان علوم اجتماعی بدهیم می‌توان برخی اقسام نظریه نظریه‌سازان را نمونه‌ای از این نظریه دانست. (منزیس، ۱۹۸۲: ۲) عنوان نظریه بنیادین در عبارات شهید صدر با تعبیر «النظریه الاساسیه» آمده است: «لا بد من أن يتوغل هذا الاتجاه الموضوعي في الفقه، لا بد وأن يتوغل، لا بد وأن ينفذ عمودياً، لا بد وأن يصل إلى النظريات الأساسية، لا بد وأن لا يكتفي بالبناءات العلوية بالتشريعات التفصيلية، لا بد وأن ينفذ من خلال هذه التشريعات التفصيلية، من خلال هذه البناءات العلوية إلى النظريات الأساسية التي تمثل وجهه نظر الإسلام». (صدر، ۱۴۰۰ هـ. ق، ج ۱۹: ۳۹)

بنیادین قرآن درباره یک موضوع زندگی و یک امر واقعی است.

ب. موضوع در تفسیر موضوعی، به مثابه امری واقعی و خارجی، از زندگی بشری اخذ می‌شود.

ج. مفسر موضوعی که نقشی فعال در تفسیر دارد لازم است کسی باشد که با واقع و زندگی بشری به صورت ملموس در ارتباط باشد و ذهن او درباره موضوعات زندگی مملو از تجربیات بشری باشد. مفسر در تفسیر موضوعی، نقش پرسش‌گر و مکتشف را ایفا می‌کند.

د. روش تفسیر موضوعی در یافتن موضوع، روش تجربی است.

ه. روش تفسیر موضوعی در گردآوری آیات، روش استقرایی است.

و. روش تفسیر موضوعی در تحلیل آیات، روش اجتهادی است.

ز. روش تفسیر موضوعی در استخراج نظریه از آیات گردآوری شده، روش اکتشافی و استنتاجی است؛ به این معنا که مفسر پس از ارائه موضوع به قرآن و مطالعه تجربیات بشری درباره آن موضوع، با کوله‌باری از دانش‌ها و مسائل بشری به سراغ قرآن می‌رود و از قرآن درباره آن موضوع سؤال می‌کند و حاصل گفت‌وگوی فعالانه او با قرآن، اکتشاف دیدگاه قرآن درباره موضوع است. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۶-۳۳)

۲. فرایند کشف نظریه قرآنی در تفسیر موضوعی

شهید صدر، در «المدرسه القرآنیه»، تفسیر موضوعی ناظر به نظریه‌پردازی را از آغاز تا انجام، در دو مرحله اصلی طی می‌کند، که هریک در درون خود مراحل جزئی را در بر دارند:

- مرحله اول: شناسایی موضوع براساس واقعیت زندگی
- مرحله دوم: رجوع به متن قرآن، برای استخراج نظریه.

مرحله اول: شناسایی موضوع براساس واقعیت زندگی

شناسایی موضوع، در تفسیر موضوعی از دیدگاه شهید صدر مستلزم طی مراحل است؛ مرحله‌ای که بدون عبور از آنها رجوع به متن قرآن به مثابه دیگر مراحل تفسیر موضوعی، امکان‌ناپذیر است. بدین معنا که بدون عبور از مراحل که وی برای شناسایی موضوع برمی‌شمرد، تفسیر موضوعی محقق نمی‌شود؛ بلکه در بهترین وضعیت ما با یک تفسیر ترتیبی مواجه خواهیم بود، که هویت و اهداف متفاوتی با تفسیر موضوعی دارد. از این‌رو شناسایی مرحله‌ای که موضوع تفسیر موضوعی در ضمن آن شناسایی می‌شود، ضروری است.

مهم‌ترین و اصلی‌ترین قدمی که برای شناسایی موضوع وجود دارد، آغاز از واقع زندگی برای عملیات تفسیر است. شهید صدر این نکته اصلی را در لابلای مقایسه تفسیر با علم فقه به تفصیل بیان می‌کند. ایشان در بررسی علل رشد علم فقه در نسبت‌سنجی با تفسیر، بیان می‌کند که اگر علمی بخواهد رشد کند، لازم است با واقع زندگی ارتباط برقرار کند. وی تبیین می‌کند که یک تفاوت تفسیر با فقه، در طول تاریخ این بوده است که تفاسیر ترتیبی، به دلیل فاصله گرفتن از واقعیات زندگی، رشد چندانی نکرده‌اند ولی به عکس، فقه به دلیل مرتبط بودن با واقعیات زندگی، روزبه‌روز توسعه یافت و رشد کرد. از این‌رو، تفسیر نیز برای اینکه بتواند با واقعیات زندگی مرتبط شده، رشد کند، لازم است از سبک ترتیبی به موضوعی روی آورد. (صدر، ۱۴۲۱ ه. ق: ۲۷) این نوع از تفسیر طبق فرایندی که شهید صدر برای آن ترسیم می‌کند، ویژگی ارتباط با واقعیت را برای مفسر تضمین می‌کند. با این وصف، هر تفسیری که عنوان تفسیر موضوعی را با خود داشته باشد، نمی‌تواند مدعی ارتباط با واقع زندگی باشد، بلکه تنها طبق شرایط خاص و مراحل معینی ویژگی ارتباط با واقعیت و بنابراین آغاز سیر رشد تفسیر، چونان فقه، کلید می‌خورد. شهید صدر برای تبیین چگونگی آغاز از واقع زندگی در تفسیر موضوعی، مراحل را برمی‌شمرد که بدون توجه به آنها این امر محقق نمی‌شود.

الف. تمرکز بر یکی از موضوعات؛

تا بدین جا تعیین یافت که برای دستیابی به نظریه بنیادین قرآن، موضوع باید برآمده از واقعیت زندگی باشد؛ اما اینکه چگونه چنین امری ممکن است، خود از مراحل تشکیل شده است که بدون توجه به این مراحل نمی‌توان توقع داشت ایده ارتباط با واقعیت محقق شود. از دیدگاه شهید صدر برای انتخاب یک موضوع خاص، لازم است به چند عنصر مهم توجه داشت:

۱. قلمروهای سه‌گانه واقعیت زندگی؛

پس از روشن شدن اینکه موضوع بنابر دیدگاه شهید صدر لازم است از واقعیت اجتماعی اخذ شود، ایشان بیان می‌دارد (صدر، ۱۴۲۱ ه. ق: ۲۳، ۲۷، ۳۰ و...) که این موضوع، لزوماً داخل در یکی از حوزه‌های سه‌گانه اعتقادی، اجتماعی و وجودی زندگی است:

- اعتقادی؛

موضوعات اعتقادی زندگی عبارت‌اند از موضوعاتی که مرتبط با باورهای انسان به مبدأ عالم و راهنمایی است که برای هدایت زندگی انسان در دنیا، یکی پس از دیگری،

برای رسیدن انسان به سعادت اخروی گسیل شده‌اند. از این‌رو، اصول پنج‌گانه توحید، معاد و نبوت، عدل و امامت در رأس آنها هستند. شهید صدر، «توحید» (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۲۳) و «نبوت» و «امامت»، (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۹، ۴۶، ۶۵، ۱۵۴-۱۵۳) را به‌عنوان مصداق موضوعات عقایدی زندگی بیان می‌کند. البته، اینکه وی قید «عام» را در موضوع نبوت می‌آورد، (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۹) ظاهراً به این معناست که جدای از مباحث کلامی، در پی مباحث اجتماعی نبوت است و نقش نبوت در اجتماع را در تفسیر موضوعی پی می‌گیرد (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۴۶، ۶۵) و در همین‌راستا، نقش امام را در ادامه نقش نبی در جامعه تبیین می‌کند. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۱۵۴-۱۵۳) بنابراین، این قسم شامل موضوعات باوری عامی خواهد شد که به‌صورت فراگیر در واقع زندگی مردم اجتماع وجود دارد.

- اجتماعی؛

موضوعات اجتماعی زندگی عبارت‌اند از موضوعاتی که حول زندگی انسان‌ها در کنار یکدیگر در سطوح روابط میان افراد جامعه و افراد خانواده و نسبت نهادها و هویت‌های اجتماعی با افراد اجتماع شکل می‌گیرد؛ به‌نحوی که تلاش دارد در کنار تنظیم روابط انسانی و اجتماعی، قانون‌های این روابط در طول یک دوره یا دوره‌های خاص تاریخی را بررسی کند. این برداشت، در تعریف شهید صدر از تبیین «امت» توسط ایشان قابل استخراج است. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۵۶) همچنین مثال‌هایی که وی در جای جای المدرسه القرآنیه تحت این قسم می‌آورد، نشان‌دهنده آن است که مراد از این قسم موضوعات، موضوعات «علوم انسانی»^۱ است. (ن. ک: صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۲۳: موضوع «مکتب‌های اقتصادی و سنت‌های تاریخ در قرآن»؛ ۳۹: موضوع «سنت‌های تاریخ در تغییر اجتماعی و سنت‌های اسلام در اقتصاد»؛ ۴۹: موضوع «عملیات تغییر اجتماعی»؛ ۱۰۴: موضوع «تأثیر متقابل در روابط اجتماعی»؛ ۶۲: «ارتباط وضعیت روانی، روحی و فکری انسان با وضعیت اجتماعی» و...) (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۱۰۴-۱۰۳)

- وجودی؛

موضوعات وجودی زندگی عبارت‌اند از موضوعاتی که با هستی و نحوه‌های وجود

۱. با توجه به عبارتی که در ادامه از شهید صدر می‌آوریم (ارتباط وضعیت روانی، روحی و فکری انسان با وضعیت اجتماعی) این علوم انسانی معنایی اعم از علوم اجتماعی دارد و شامل فرد و روان‌شناسی نیز می‌شود.

موجودات تکوینی مرتبط است. مثال‌هایی که شهید صدر برای این قسم می‌آورد، نشان می‌دهد که مراد او از این قسم، «علوم طبیعی» است. (ن.ک: صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۲۳: «درباره آسمان‌ها و زمین در قرآن کریم»؛ ۷۷: «قوانین فیزیک، اندام‌شناسی»؛ ۷۹: «امور وجودی، طبیعی، فیزیکی و...»؛ ۹۳: «قوانین نجومی و وضعیت آب و هوا» و...) البته شهید صدر در این قسم، گاه تعبیر «الکونیه و الطبیعیه» (صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۸۰-۷۹ و ۹۳) را به کار می‌برد و اصطلاح «وجودی» و «طبیعی» را به هم عطف می‌کند، که احتمال دارد مراد وی این باشد که در مقابل امور بشری از سنخ علوم انسانی که در قسم پیش بیان شد، دیگر امور وجودی، چه از سنخ امور طبیعی و علوم فیزیک، شیمی، پزشکی و زیست‌شناسی باشد، یا اموری مانند وجودشناسی موجودات خارج از طبیعت، در این قسم می‌گنجد. بنابراین، موضوعات مطرح در این قسم، اعم از موضوعات متافیزیکی و طبیعی می‌شود. با توجه به سه قسم موضوعات زندگی که شهید صدر مطرح ساخت، می‌توان گفت که این اقسام شامل تمام مفاهیم در مراتب متافیزیکی، علوم انسانی و علوم طبیعی می‌شود؛ البته، در صورتی که در حیطه واقع زندگی بشری باشند.

۲. ملاک‌های تعیین موضوع منتهی به نظریه قرآنی؛

پس از آشکار شدن قلمروی موضوعات در واقعیت زندگی، نوبت به این می‌رسد که در این قلمروهای کلی، با چه معیارهایی می‌توان موضوع خاصی را انتخاب کرد. شهید صدر برای این امر ملاک‌هایی را به کار می‌گیرد:

- چستی موضوع و تبیین ارتباط آن با هدف قرآن

در قرآن کریم گزاره‌هایی درباره علوم طبیعی و علوم انسانی یافت می‌شود. با وجود این، آن هنگام که سخن از اکتشاف نظریه علمی قرآن می‌شود، آیا سهم علوم انسانی و طبیعی یکسان است؟^۱ شهید صدر با تبیین هدف قرآن که هدایت انسان است و وظیفه قرآن در راستای این هدف، که عملیات تغییر انسان است، توضیح می‌دهد که موضوعات علوم انسانی چون «سنن تاریخی»، هم‌راستا با هدف و وظیفه قرآن‌اند؛ برخلاف علوم طبیعی، که به صورت جانبی و استطرادی در قرآن مطرح می‌شوند. (صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۴۹-۴۷) در این صورت می‌توان تضمین کرد که قرآن به دلیل اینکه هدفش هدایت و وظیفه‌اش

۱. این سؤال در فلسفه علم مطرح است که آیا روش‌های علوم انسانی تابعی از روش‌های علوم طبیعی است یا علوم انسانی، روش‌شناسی خاص به خود را دارد و در این منطقه از علوم طبیعی مستقل است. (نک: بلیکی، ۱۳۹۵: ۵۸-۵۷)

تحقق راهبری عملیات تغییر بشری است، حتماً درباره هر موضوعی در این باره سخن دارد؛ گرچه به عنوان نظریه‌های بنیادین. البته، ایشان استخراج نظریه قرآنی درباره موضوعات علوم طبیعی را نفی نمی‌کند، ولی از دیدگاه ایشان برمی‌آید که به دلیل هم‌راستا نبودن هدف علوم طبیعی با هدف قرآن، تضمینی در این باره نیست که قرآن حتماً درباره این قسم موضوعات، نظریه به ما ارائه دهد. از این رو، شهید صدر از ابتدا سنخ موضوع «سنن تاریخی» را «اجتماعی» می‌داند و آیات را از این زاویه تحلیل می‌کند. (ن.ک، صدر، ۱۴۲۱ ه. ق: ۵۰، ۷۹-۸۶، و...)

شهید صدر گزاره‌های قرآنی را از زاویه‌ای دیگر، به گزاره‌های فراتاریخی و تاریخی تقسیم می‌کند. مبنای این تقسیم‌بندی به مسئله هدف قرآن که هدایت است بازمی‌گردد. وی در راستای هدف قرآن که هدایت بشر است وارد بحث «عملیات تغییر» می‌شود. عملیات تغییر دو جنبه دارد یک معنای آن به لزوم دگرگونی در وضعیت کنونی بشر ناکامل به سمت مسیر سعادت است و به مسیری اشاره دارد که انسان‌ها لازم است در زندگی خود «انتخاب» کنند تا این تغییر رخ دهد؛ از این رو وارد شدن به این جنبه از عملیات تغییر، امری اختیاری است، گرچه پیش از انتخاب بشر، خداوند شریعت را نازل کرده اما بشر اختیار دارد که آن را به عنوان مسیر زندگی خود انتخاب کند و در مسیر تغییر به جهت الهی وارد شود یا خیر؛ جنبه دوم عملیات تغییر به «انتخاب وابسته نیست» بلکه هر انسانی چه بخواهد و چه نخواهد تحت این قوانین تغییر زندگی می‌کند. گزاره‌های فراتاریخی، تشریعات خداوند است که محتواها و روش‌های عملیات تغییر انسان‌ها را رقم می‌زند و وابسته به جامعه انسانی و تاریخ نیست. مراد از گزاره‌های تاریخی نیز، گزاره‌هایی است که به جوامع انسانی در طول تاریخ بشری مرتبط است و تکوینا بر تاریخ انسانی حکم فرماست. (صدر، ۱۴۲۱ ه. ق: ۵۲-۵۰) تفاوت این دو سنخ گزاره‌ها این است که در قسم فراتاریخی، خداوند احکامی را برای عملیات تغییر انسان‌ها توسط فرستاده خود بیان می‌کند، که برخاسته از امور تکوینی موجود نیست و در واقع اگر خداوند آنها را بیان نکند، انسان نمی‌تواند آنها را به عنوان قوانین موجود انسانی کشف کند. اما قسم دوم، از سنخ قوانینی است که بر زندگی بشری در طول تاریخ حاکم است و خداوند تنها انسان را بر وجود این قوانین آگاه می‌کند و متذکر می‌شود. شهید صدر، نام این سنخ را «سنن تاریخی» یا همان قوانین تاریخی می‌نامد.

بر این اساس، از آنجاکه نوعی از وضعیت تغییر بر کل زندگی انسان‌ها حاکم است که

نمی‌توان از آن خارج شد و از این‌رو ضرورت‌های خود را بر زندگی بشر بار می‌کند و خارج از اراده بشر است، ما به‌نوعی از تغییر که بر کل جوامع انسانی حاکم است پی می‌بریم که قانون یا یکی از قانون‌های زندگی اجتماعی است. از آنجاکه این تغییر، وابسته به اراده بشر نیست و ویژگی‌های آن ضرورتاً بر هر بشری وارد می‌شود نمی‌توان بدون در نظر داشتن این قانون در مورد جامعه انسانی سخن گفت. شهید صدر نام این قانون را سنن تاریخی می‌گذارد و از نظر او کشف این عنصر «تاریخ» در نظریه‌پردازی قرآنی، یک عنصر تأثیرگذار در تشخیص سنخ نظریه است. از این جهت بحث از سنن تاریخی محدودکننده آموزه‌های دینی به زمان پیامبر^(ص) نیست و وضعیتی عام برای جامعه بشری را در برابر ما قرار می‌دهد. بنابر این دیدگاه، نظریه‌های قرآنی درباره علوم انسانی، از سنخ قسم دوم و از سنخ نظریه‌های بنیادین هستند.^۱

۴۳

رجوع بدون پیش‌فرض به قرآن

رجوع بدون پیش‌فرض به یک متن تقریباً ناممکن است. اما آنگاه که یک بنیانگذار نظام علمی درصدد در انداختن طرحی از نظام علمی است آیا می‌تواند چنین ادعایی بکند و بتواند شرایط آن را برآورده کند یا خیر؟ یا اگر چنین ادعایی بکند منظور او کدام سنخ از پیش‌فرض‌ها هستند که وجود آنها محل در نظریه‌پردازی است؟ منظور از بدون پیش‌فرض در اینجا قطعاً فرض وجود خدا، پیامبر اسلام و وحی بودن کتاب خدا و اموری از این دست نیست. بدین جهت که این امور حداقل بنابر نظام کنونی اندیشه اسلامی پیش‌فرض نیستند و اصول اثبات‌شده در اسلام هستند و پیش‌فرض و گزاره‌های بنیادینی که بدان‌ها می‌توان پیش‌فرض نظریه یا پیش‌فرض تحقیق گفت، همان‌گونه که پوپر هم اشاره می‌کند، اموری هستند که علم توانایی اثبات یا رد آنها را ندارد بلکه تنها از میان آنها انتخاب می‌کند و در این موقعیت این انتخاب یا «تصمیم»^۲ است که تکلیف ما را

۱. دو تصویر از تاریخی بودن در میان حکمای مسلمان وجود دارد. تا پیش از ملاصدرا، زمان را امری عرضی می‌دانستند، اما وی با طرح دیدگاه حرکت جوهری، عنصر زمان و تاریخ‌مندی را به درون وجود اشیاء کشاند و آن را به جوهر اشیاء سوق داد. بنابراین، تاریخ‌مندی از دیدگاه ملاصدرا، به دو قسم درونی و بیرونی تقسیم می‌شود. (حسنی و موسوی، ۱۳۹۶: ۵۸) تاریخ‌مندی به‌معنای بیرونی، امری عارض بر پدیده‌های زمان‌مند در مورد کنش‌های موجودات صاحب اراده است. به این معنا، شهید صدر با دقت تمام، یک چنین معنایی از تاریخ‌مندی را، امری خارج از جوهر آموزه‌های قرآنی می‌داند و معارف آن را محدود به زمان پیامبر^(ص) نمی‌داند. بدین معنا که گرچه قرآن در دوره تاریخی خاصی نازل شده است، اما تاریخی بودن در این‌جا داخل در هویت قرآن نمی‌شود.

مشخص می‌کند. (پوپر، ۲۰۰۲: ۸۶) ما در نظام اسلامی اصول نظریه خود را تنها انتخاب نمی‌کنیم، بلکه بر اساس دلیل می‌پذیریم. بنابراین ملاک در آنها «انتخاب» نیست، بلکه ملاک «دلیل» است. منظور از بدون پیش‌فرض بودن در اینجا به‌طور خاص اشاره به این است که ما چگونه می‌توانیم بدون داشتن یک نگاه از سنخ نظریه‌های علوم اجتماعی آنچنان که در پارادایم‌های مختلف علوم اجتماعی رایج است به‌سراغ فهم اجتماعی قرآن برویم؟ آیا اصلاً چنین امری امکان دارد؟ اگر امکان دارد از کجا باید شروع کرد که بتوان چنین امر خطیری را ادعا کرد که شخصی بدون پیش‌فرض وارد تفسیر قرآن شده است. به‌نظر شهید صدر اگر ما بتوانیم سنخ گزاره‌های بنیادین را که هر نظریه‌ای لاجرم با آن کار می‌کند، بشناسیم و بتوانیم آنها را در قرآن جستجو کنیم چنین ادعایی را می‌توان مطرح کرد. از همین جهت است که شهید صدر، خود، موضوع سنن تاریخی را به‌عنوان اولین مسئله برای تفسیر موضوعی انتخاب می‌کند، تا نظریه بنیادین قرآن را در این‌باره کشف کند؛ (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۴۵) چرا که این موضوع بنیادی‌ترین گزاره را برای ورود به نظریه به ما می‌دهد^۱ و همچنین نزدیک‌ترین هدف را به هدف قرآن دارد، که تغییر و تحول انسان باشد. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۴۹) به بیان دیگر، وقتی در پی کشف نظریه‌های بنیادین قرآن درباره موضوعات واقع‌زندگی هستیم، باید موضوعات به ترتیبی انتخاب شوند که ترتیب طولی فرایند انتخاب مسئله رعایت شود. در سیر مطالعه اجتماعی، شهید صدر تشخیص می‌دهد که بنیادی‌ترین مسئله، سنن تاریخی است. بنابراین، اگر مسئله دیگری برای عرضه به قرآن اخذ شود، استخراج نظریه قرآن با مشکل نبود مقدمات کشف نظریه قرآنی مواجه شده، نیاز به پیش‌فرض‌گیری لایه‌های قبل دارد. اما با انتخاب مسئله اول و بعد از حل آن، انتخاب مسئله دوم و به همین ترتیب، مسائل بعدی، به‌گونه‌ای سراغ

۱. پوپر در کتاب منطق اکتشاف علمی به تفصیل در مورد گزاره‌های بنیادین و مسئله انتخاب سخن گفته است و اینکه چرا ما ناگزیر هستیم برای تحقیق دست به انتخاب از میان گزاره‌های بنیادین بزنیم و مسئله «تصمیم» را وارد فضای علم می‌کند. لازمه مطلبی که پوپر می‌گوید این است که هر تحقیق علمی و هر نظریه‌ای با یک یا چند گزاره بنیادین آغاز می‌شود که قابل رد و اثبات نیست، آنچه که شهید صدر وارد آن شده است، جستجوی این سطح از گزاره‌های بنیادین در قرآن است تا براساس آن نظریه بنیادین را بنا کند. و به‌نظر ایشان اگر بتوانیم از این سطح از معرفت علمی آغاز کنیم که مسئله بنیادین را شناسایی کرده و سازوکار تولید نظریه در مورد آن را پیدا کنیم، می‌توان ادعا کرد که بدون پیش‌فرض وارد متن قرآن شده‌ایم. چرا که این مسئله بنیادین، گزاره‌های بنیادین علم را در اختیار ما می‌نهد. از اینجا تفاوت رویکرد پوپر و اندیشه رایج شهید صدر نیز روشن می‌شود و آن این است که ما برای پذیرفتن گزاره‌های بنیادین نیز دست به انتخاب نمی‌زنیم بلکه آنها را بر اساس اصول از پیش اثبات شده از درون قرآن کشف می‌کنیم.

قرآن رفتیم که بدون نیاز به پیش فرض گیری لایه های کشف نشده، موضوع را به قرآن عرضه کرده، نظریه قرآنی را کشف کرده ایم. شاهد این مدعا این است که وی در مقدمه چاپ اول کتاب «اقتصادنا» مطرح می کند که غرض او این بوده که پس از نگارش کتاب «فلسفتنا» که مبانی متافیزیکی ایشان را تبیین می کند، قصد داشته کتاب «مجمعتنا» را تألیف کند، اما به دلیل اصرار برخی شاگردان بر مطرح ساختن مباحث اقتصادی، کتاب «اقتصادنا» را مقدم داشته است. (صدر، ۱۴۲۴ هـ.ق: ۳۵) روشن است که کتاب «مجمعتنا» مبحثی از سنخ مباحث اجتماعی و قوانین اجتماعی است و لزوم تقدم آن، از باب تقدم مسئله اجتماعی بر اقتصادی است. و موضوع «قوانین تاریخی» نیز مسئله ای اجتماعی است. توجه به تکثیر عرضی و طولی موضوعات زندگی؛

شهید صدر رشد و توسعه علم را در دو سطح افقی (= عرضی) و عمودی (= طولی) معرفی می کند. در رشد افقی، وظیفه محقق دینی و قرآنی، تکثیر موضوعات تحقیق است؛ به گونه ای که همواره پرسش های جدید به منابع دین ارائه کند، تا پاسخ های دین را درباره موضوعات مختلف از دین اکتشاف کند. اما برای توسعه کامل یک علم این کافی نیست، بلکه باید رشد عمودی نیز صورت گیرد؛ به این معنا که محقق در یافتن موضوعات، شیوه ای را اتخاذ کند که او را به موضوعات بنیادین و در نتیجه، پاسخ های بنیادین قرآن درباره آن برساند. یک تفاوت تفسیر موضوعی با تفسیر ترتیبی در همین امر نمایان می شود. مفسر موضوعی، باید موضوع را از تجربه بشری اخذ کند، اما به شیوه موضوعی به تفسیر بپردازد تا در یک سیر عمودی، به نظریات بنیادین قرآن درباره آن موضوع دست یابد. (صدر، ۱۴۲۱ هـ.ق: ۳۸-۳۷)

این نوع روی آوردن به قرآن، راز جاودانی و جهانی بودن قرآن را آشکار می کند؛ چرا که تفسیر موضوعی دائماً با افزوده شدن تجربیات بشری و ارجاع سؤالات اصلی برآمده از آن به قرآن، رشد می کند و روز به روز غنی تر می شود و همین روش، در یک سیر عمودی، برخورد با قرآن و عرضه پرسش های بنیادین به آن، سرانجام ما را به حصول نظریات اساسی و استنباط قوانین کلی از کتاب آسمانی موفق می گرداند. (صدر، ۱۴۲۱ هـ.ق: ۳۲-۲۹) این مرحله در واقع اشاره به این دارد که «موضوع» از چه هویتی باید برخوردار باشد تا بتواند به عنوان موضوع تفسیر موضوعی برگزیده شود. ویژگی هایی که برای انتخاب موضوع در اینجا گفته شد هم جنبه سلبی دارد و هم جنبه ایجابی. جنبه ایجابی آن این است که در اولین مرحله ساخت علوم انسانی تنها آن موضوعی می تواند بر قرآن عرضه

شود که بتوان براساس آن نظریه بنیادین ساخت. و این موضوع بنیادین طبق توضیحات گذشته باید بتواند بدون پیش فرض بر قرآن وارد شود (یعنی از سنخ گزاره‌های بنیادین علم باشد) اما وجه سلبی این ویژگی این است که گزاره‌های غیربنیادین دائماً نظریه‌بار هستند و نمی‌توانند به سهولت بر قرآن عرضه شوند. و بنابراین نمی‌توانند موضوع تفسیر موضوعی قرار گیرند. و دیگر اینکه این امکان را داشته باشد که هم به صورت عرضی و هم طولی شاخه‌های آن در علوم مربوطه پیگیری شود. به طور نمونه مسئله تاریخ آنگاه که وارد جامعه‌شناسی می‌شود چه استلزاماتی برای تبیین‌های جامعه‌شناختی دارد، یا آنگاه که وارد علوم تربیتی می‌شود وضعیت چگونه می‌شود. بنابراین عرضه موضوعاتی که لزوماً با یک نظریه گره خورده‌اند بر قرآن امکان ندارد و نمی‌توان آن را موضوع تفسیر موضوعی تلقی کرد، بلکه راه رسیدن به چنین اموری این است که گزاره بنیادین آن موضوع نظری استخراج شود و در یک بازگشت با نظریه بنیادین قرآن آن را توضیح دهیم. این بازگشت برای پیدا کردن نظریه بنیادین در موضوعات نظری عبارت است از مسیر طولی.

ب. شناسایی جامع تجربه‌های فکری بشری درباره موضوع؛

پس از مراحل شروع از واقعیت و تمرکز بر یک موضوع خاص، نوبت به پروراندن آن موضوع در ذهن مفسر موضوعی است، تا وی را به یک پرسشگر فعال از قرآن کریم تبدیل کند و مقدمات استنتاج از کتاب الهی برای اکتشاف نظریه قرآنی فراهم شود. شهید صدر برای تأمین این هدف، دو راهکار عملی پیش پای محققان قرار می‌دهد:

۱. رجوع به تجربه‌های بشری؛

مفسر موضوعی باید هر آنچه را که فکر انسانی توانسته است در مورد موضوع انتخاب شده از میان قلمروهای سه‌گانه زندگی در مورد آن به تجاربی دست پیدا کند، جمع‌آوری کند. این تجارب خود بر سه دسته‌اند: مشکلات، راه‌حل‌های بشری و پرسش‌های حل نشده و نقاط دست نیافته در تجربه‌های بشری. (صدر، ۱۴۲۱ ه. ق: ۲۹) بر این مبنا، مفسر موضوعی نخست باید مشکلات واقع زندگی را که توسط بشر تشخیص داده شده است بشناسد (مانند مباحث اقتصادی، یا قوانین تاریخ)؛ سپس، راه‌حل‌هایی که انسان‌ها برای این مشکل‌ها ارائه کرده‌اند را شناسایی کند (مانند دیدگاه اقتصادی سرمایه‌داری و مارکسیستی، یا اثبات و رد وجود قوانین تاریخی در دیدگاه‌های انتقادی و تفسیری)؛ آنگاه، یک پژوهش تاریخی بر روی موضوع انجام دهد و نقاطی از آن را که فکر بشر نتوانسته آنها را حل

کند شناسایی کند؛ به این معنا که با مطالعه تاریخی، مشکلات و راه‌حل‌ها را به‌صورت تطبیقی در تاریخ جستجو کند و با استخراج پیشینه، پرسش‌های مربوط به مشکل که توسط بشر بدون پاسخ مانده و نقاطی را که بشر نتوانسته درباره مشکل، به آنها دسترسی یابد کشف کند (مثلاً کشف کند که در دیدگاه‌های مختلف اقتصادی اعم از مارکسیستی و سرمایه‌داری و دیگر رویکردهای علمی که در این زمینه صاحب نظریه‌اند، کدام نقاط مباحث اقتصادی حل نشده مانده است؛ یا در قوانین تاریخ، دیدگاه‌های انتقادی و تفسیری، پوزیتیویستی و... چه زوایایی از بحث را نتوانسته‌اند حل کنند)

۲. طرح موضوع اشراپ‌شده با افکار بشری، در قالب پرسش، بر متن قرآن؛

پس از مواجهه با تجربه‌های بشری و بررسی مشکلات زندگی، راه‌حل‌های بشری و مناطق حل نشده توسط بشر، مفسر موضوعی با رهاوردی عظیم و توشه‌ای گرانبار از میراث فرهنگی و علمی بشری به سراغ قرآن می‌رود و از آن پرس‌وجو می‌کند و قرآن به تناسب استعداد مفسر و دستاوردی که او از تجارب بشری به همراه دارد، به او پاسخ می‌دهد. (صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۳۰-۲۹) مفسر در این مرحله به واسطه عبور از مراحل سه‌گانه فوق، تجربه‌های مختلف انسانی در حوزه مشکلات پیش روی بشریت، راه‌هایی که او برای حل این مشکلات اندیشیده است و مسائل تاریخی را که حول این مشکلات و راه‌حل‌ها پیش آمده در برابر نص قرآن قرار می‌دهد. سپس، پرسش‌هایی را طراحی می‌کند تا با عرضه آنها به قرآن، بتواند نظریه بنیادین کتاب خداوند درباره این موضوع را کشف کند. (صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۴۷-۴۶) با توجه به تفکیک مراتب طولی و عرضی و همچنین مسئله بنیادین، شهید صدر در تفسیر موضوعی شیوه‌ای را اتخاذ کند که او را به پاسخ‌های بنیادین درباره آن مسئله برساند. (صدر، ۱۴۲۱ ه.ق: ۳۸-۳۷) در همین راستا، وی برای ارائه موضوع «قوانین تاریخ» به قرآن، برای اکتشاف نظریه قرآن، پرسش‌هایی را که حاصل مطالعه تجربیات بشری است، طرح می‌کند، که به شرح زیر است:

- آیا رویدادهای عرصه تاریخ، دارای قانون هستند؟

- آیا در قرآن کریم، تاریخ بشری دارای قوانین است؟

- آیا در مسیر رشد، حرکت و تکامل تاریخ بشری قوانینی حاکم است؟ این قوانین کدام‌اند؟

- تاریخ بشر چگونه آغاز شد؛ چگونه رشد کرد؛ و چگونه تکامل یافت؟

- عوامل بنیادین در نظریه تاریخ چیست؟

- نقش انسان در ساخت تاریخ چیست؟
- نقش عالم بالا و نبوت در عرصه اجتماعی چیست؟
- اظهار نظر خاص قرآن درباره این قوانین، از جهت سلبی یا ایجابی و از جهت اجمالی یا تفصیلی چیست؟ (صدر، ۱۴۲۱ هـ.ق: ۴۷-۴۶)

مرحله دوم: رجوع به متن قرآن برای استخراج نظریه

در این مرحله مفسر قرآن، در حالی که مراحل قبلی را به طور کامل گذرانده است، به متن قرآن رجوع می کند و طی مراحل نظر قرآن را در مورد واقعیت زندگی استخراج می کند. شهید صدر برای این کار، نخست آیات مرتبط با موضوع را گردآوری کرده، تمامی آنها را تحلیل می کند و مفاهیم و گزاره های مرتبط با قوانین تاریخ را به دست می آورد. (ن.ک: درس الرابع، ۵۵) آنگاه از مقایسه مطالب آیات گردآوری شده، مفاهیم و گزاره های مشترک میان آیات را استخراج می کند (ن.ک: درس الخامس، ۶۹) و در نهایت، با کنار هم نهادن نتایج جزئی حاصل از محتوای آیات، نتیجه را در راستای کشف نظریه قرآنی صورت بندی می کند. گرچه این مرحله نیز در دیدگاه شهید صدر نیاز به تفصیل دارد اما به جهت تمرکز این نوشتار بر شناسایی فرایند شکل گیری موضوع از بیان تفصیلی در این بخش خودداری می کنیم.

۳. بازگشایی نحوه عبور از موضوع به مسئله، در تفسیر موضوعی

با توجه به توضیحی که از فرایند کلی تفسیر موضوعی در دیدگاه شهید صدر ارائه شد، نشان دادیم که تفسیر موضوعی در بخش اساسی از فرایند خود بر شناسایی موضوع تکیه دارد؛ به نحوی که مفسر در تفسیر موضوعی تنها با داشتن شناخت و علم رجوع به متن و بازگشایی متن قادر نخواهد بود تا عملیات تفسیر موضوعی را به انجام رساند؛ بلکه مفسر در این نوع از تفسیر لازم است تا توانایی شناسایی کامل و جامع تمام تجربیات، مسائل و راه حل های بشری حول یک موضوع مشخص از موضوعات زندگی را داشته باشد. چنین مفسری نه تنها می تواند کار تفسیری انجام دهد، بلکه امکان پیش بردن دانش تجربی بشر با استفاده از متن قرآن را نیز دارد؛ چراکه او در مرحله مراجعه به قرآن با مسئله علم بشریت به سراغ قرآن می رود. این فرایند به ما نشان می دهد آنچه شهید صدر با عنوان «موضوع» از آن یاد می کند، با یک سؤال بزرگ از زبان علم بشری و تمام دانش بشری که تا امروز تکامل یافته، اشرب شده است. برای اینکه این موضوع به شکل نسبتاً آشکاری

توضیح یابد لازم است تا با ورودی بنحوه شناسایی مسئله در علوم انسانی رجوعی به وجوه شباهت مسئله در علوم انسانی و موضوع در تفسیر موضوعی داشته باشیم.

مسئله‌شناسی در علوم انسانی

شناخت هویت مسئله در علوم انسانی، در گروی آشنایی با «تفاوت موضوع و مسئله تحقیق»، «خاستگاه مسئله» و «اقسام مسئله» است. در اینجا، این سه مبحث تبیین می‌شود.

الف. تفاوت موضوع و مسئله

پژوهش‌هایی که در علوم انسانی با هدف تولید علم صورت می‌گیرد، ناگزیر مسئله‌محور است؛ به این معنا که تحقیق با درگیری محقق با یک مسئله نظری یا عملی، آغاز می‌شود و گام‌های تحقیق در راستای حل آن مسئله برداشته می‌شود. پاسخ اولیه در قالب فرضیه و احتمال مطرح می‌شود و در بهترین حالت، پاسخ در قالب یک نظریه علمی، که چیزی جز وجه ایده‌آل پاسخ به مسئله تحقیق نیست، از سوی محقق ارائه می‌شود و در نتیجه، تولید علم یا همان افزون شدن یک فرضیه یا نظریه بر نظریات پیشین علم، صورت می‌گیرد. در مقابل، در برنامه‌های علمی با هدف اطلاع‌رسانی و غیر منتهی به تولید علم، موضوع محوری می‌تواند مفید باشد. به‌نحوی که در مطالعات موضوعی با تمرکز بر موضوعات خاص بدون توجه به مسئله بودن آنها برای جامعه علمی، کار تحقیقاتی تنها حالتی ترویجی داشته و تولید علم محسوب نمی‌شود. (ر.ک: پوپر، ۱۳۸۳: ۲۸-۱۰ و بیکر، ۱۳۷۷: ۱۰۴ و ۱۰۹-۱۱۲) بنابراین یکی از آسیب‌های اصلی در تفسیرهای موضوعی که نتوانند موضوع خود را به مسئله تبدیل کنند این خواهد بود که به‌جای تولید علم، به ترویج دیدگاه‌های سابق اما در قالب ساختارهای جدید بپردازند. البته این چنین عملکردی در ترویج ایده‌آل‌های دینی و اخلاقی لازم است، اما تولید علم محسوب نمی‌شود. تولید علم مبتنی بر قرآن و روایات مراحل دیگری لازم دارد که افزون بر چنین عملکردی موجبات رشد علم تفسیر را فراهم می‌سازد. در حالی که چنین عملکردی تنها همان تفسیر و همان داده‌های قبلی برآمده از عملیات تفسیر را در ساختارها و قالب‌های جدید ترویج می‌کند.

تفاوت موضوع و مسئله در این است که مسئله، امری است ژرف، معین، دارای روش حل، تحقیق‌پذیر^۱ و منتهی به تولید شناخت نو، اما موضوع، امری است سطحی، کلی،

۱. این تحقیق‌پذیری نباید با روش‌های تحقیق که امری دیگر است خلط شود. چرا که تحقیق‌پذیری در اینجا اعم از مسائل روش‌های تحقیق است.

فاقد راه حل و روش مشخص و غیر منتهی به تولید شناخت نو. (بیکر، ۱۳۷۷: ۱۱۲-۱۰۴)
ب. مسئله از کجا می آید؟

علم از مسائل تشکیل می شود و مسئله بر پایه یک نظریه تبیین می شود و با دیگر مسائل موجود در یک علم ارتباط می یابد؛ بنابراین پیوندی ناگسستنی میان علم و نظریه برقرار است، به گونه ای که بدون داشتن نظریه، امکان شکل گیری علوم وجود ندارد. (لینل، ۱۳۷۳: ۱۱-۱۴ و چالمرز، ۱۳۷۳: ۶۱-۵۳) برای داشتن علم اسلامی، نیاز به داشتن نظریه هایی بر پایه دین اسلام و متون دینی آن، یعنی قرآن و روایات معصومان^ع، احساس شد. شهید صدر نیز برای برآورده شدن این نیاز، در المدرسه القرآنیة استخراج نظریه از قرآن را هدف غایی تفسیر موضوعی معرفی کرد. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۲۷ و ۳۳)

از سویی، هر معرفت و نظریه علمی، از جمله معرفت علمی در علوم انسانی، که به دنبال ورود به واقعیت، انعکاس نظری از واقعیت و توضیح و تبیین آن است، دارای پیش فرض های فلسفی و همچنین در اصطلاح برخی نگاه های علم شناختی پیش فرض های پارادایمی معین است و تحقیق و نظریه پردازی در تمام مراحل تولید علم، از انتخاب مسئله، روش پاسخ گویی به مسئله و... همه و همه، براساس چارچوب نظری و روش از پیش پذیرفته شده محققان هر پارادایم علمی انجام می گیرد. (ایمان، ۱۳۹۴: ۲۳-۲۰ و ۳۶) از این رو در روش شناسی تحقیق بیان می شود که انتخاب مسئله، گویای آن است که محقق از پیش، روش حل مسئله را نیز در اختیار دارد؛ چرا که با تکیه بر مفاهیم و مبانی علمی پیشین سراغ تحقیق می رود. (جونکر و پنیک^۱، ۲۰۱۰: ۱۳)

با توجه به مطالب پیش گفته، روشن شد که:

اولاً، هر نظریه علمی بر پایه اصول پارادایمی و چارچوب نظری معین شکل می گیرد؛ ثانیاً، نظریه های علوم انسانی، در پی کشف حقایق از واقعیت انسانی (در بعد فردی و اجتماعی) است؛

ثالثاً، شهید صدر هدف تفسیر موضوعی را اکتشاف نظریه قرآنی درباره مسائل زندگی

۱. تعریف های متنوعی از پارادایم ارائه شده است، که با رجوع به دیدگاه های غیرنسبی گرایانه به این اصطلاح، تمام مراحل تحقیق، از جمله پیش فرض های متافیزیکی، روش شناسی و حتی انتخاب مسئله و راه حل آن، همه و همه در درون یک پارادایم و رویکرد فکری رخ می دهند و آن را چنین می توان تعریف کرد: پارادایم عبارت است از مجموعه ای از مبانی هستی شناسانه، روش شناسانه، معرفت شناسانه و انسان شناسانه که در فرایند تولید علم، از تشخیص مسئله تا ارائه نظریه علمی، توسط محققان به کار گرفته می شود. (نیومن، ۱۳۹۵: ج ۱: ۱۵۸ و ایمان، ۱۳۹۴: ۴۴-۴۳)

می‌داند؛ بنابراین در دیدگاه ایشان، وقتی سخن از اکتشاف نظریه قرآنی در علوم انسانی می‌شود، در حقیقت می‌خواهیم از طریق دیدگاه قرآن، به یک واقعیت زندگی انسانی دست یابیم. چنان‌که ایشان نیز اولین مرحله شناسایی موضوع در تفسیر موضوعی را آغاز از واقعیت‌های سه‌گانه زندگی بیان می‌کند.

رابعاً، پیش و بیش از همه این امور، در صورتی می‌توانیم نظریه علمی داشته باشیم و بدان واسطه شاهد تولید علم باشیم که در اولین مرحله، توانایی تقریر مسائل کلان علمی را که پاسخگویی به آن چارچوب اصلی نظام علمی شکل می‌دهد، داشته باشیم. با این توضیحات آشکار می‌شود که تفسیر موضوعی، که تحت روش‌شناسی اجتهادی است و زمینه‌ساز روشی برای ارائه نظریه قرآنی در علوم انسانی است، نیز از این اصل مستثنا نیست. از این‌رو، به‌عنوان یک فعالیت علمی برای اکتشاف یک واقعیت انسانی از قرآن، باید مشخص شود که آیا تفسیر موضوعی مسئله‌محور است یا خیر؟ (چرا که در صورت نداشتن مسئله، به نظریه و در نتیجه تولید علم ختم نخواهد شد)

براین مبنا مشخص شد که شناسایی مسائل و پاسخگویی بدان‌ها در شکل ایده‌آل، نظریه را شکل می‌دهد و در مرحله دیگری مسائل جدید بر اساس نظریه به‌دست آمده شکل می‌گیرند. به‌نحوی که ما دائماً شاهد مسائل جدید و نظریه‌هایی که پاسخگوی آن مسائل اند خواهیم بود و از این طریق شاهد تولید علم از مسائل جدید و انجام تحقیق برای رسیدن به پاسخ آنها هستیم.^۱ این مسیر، شکل‌گیری نظریات علمی در سطح موضوعات کلان اجتماعی تا موضوعات خُرد در مورد رفتارهای خاص انسانی را شامل می‌شود؛ به‌نحوی که تبیین موضوعات و مسائل در سطح خُرد و جزئی مبتنی بر حل مسائل کلان و داشتن نظریاتی در آن سطح است. (کولمن^۲، ۱۹۹۰: ۸)

ج. اقسام مسئله در علوم انسانی

از دیدگاه روش‌شناسان علوم اجتماعی در پژوهش‌های اجتماعی محقق به دو صورت مسئله را به‌دست می‌آورد:

– از یک رشته علمی؛

در هر رویکرد علمی به‌تدریج و با توجه به مبانی و نظریه‌های موجود در آن، مجموعه‌ای از مسائل مرتبط با هم شکل می‌گیرد. حال، اگر محقق بخواهد مسئله‌ای نو را وارد آن کند،

۱. مطلبی مشابه این تبیین را می‌توان در آدرس زیر یافت: پوپر، ۱۳۸۳: ۲۸-۱۰

باید آن مسئله با شبکه مسائل شکل گرفته در آن رویکرد علمی مرتبط بوده، از ابهام‌ها و خلأهای موجود در روابط بینامسئله‌ای آن رویکرد بیرون آمده باشد. بنابراین، محقق با تسلط بر نظریه‌های پیشین و مسائل شکل گرفته در یک علم خاص، مسائل حل نشده را تشخیص داده، در صدد حل آنها برمی‌آید.

- از واقع زندگی اجتماعی؛

در این قسم، مسئله زمانی شکل می‌گیرد که محقق در فرایند مطالعات خود درباره جامعه، با یک مشکل اجتماعی مواجه می‌شود که باید با تکیه بر مبانی پارادایمی مقبولش، مسئله‌ای را که راه حلش را روش‌شناسی مقبول او در اختیارش گذاشته است، از دل آن مشکل استخراج کند. (بلیکی، ۱۳۸۴: ۷۰)

حال سؤال این است که آیا موضوع در تفسیر موضوعی از سنخ قسم اول است، یا قسم دوم؟ و بر فرض اینکه بتوان از هر دو نوع مسئله در تفسیر موضوعی استفاده کرد، اولین قدم و اولین مرحله طرح مسئله که شهید صدر بر طبق آن عمل کرده است کدام است؟ احتمال دیگر این است که گرچه موضوع در تفسیر موضوعی می‌تواند یکی از دو نوعی باشد که در علوم اجتماعی بدان مسئله می‌گویند، اما نوع پیشرفته‌تری از انحاء تقریر مسئله باشد. این احتمال اخیر آنگاه تثبیت می‌شود که ما توانسته باشیم از مرحله نشان دادن شباهت میان موضوع و مسئله علم عبور کرده باشیم.

وجوه مشترک موضوع و مسئله علم در دیدگاه شهید صدر

با توجه به توضیحی که از چپستی مسئله در علوم انسانی گفته شد، می‌توان این ایده را تقویت کرد که «موضوع» در تفسیر موضوعی منتهی به نظریه‌پردازی از دیدگاه شهید صدر، همان «مسئله علم» است، یا لاقلاً شباهت‌های فراوانی با آن دارد. این برداشت، مبتنی بر مشابَهت‌هایی است که میان مسئله علم و موضوع در تفسیر موضوعی برقرار است. شواهدی که در ادامه مطرح می‌شود، ماهیت موضوع در تفسیر موضوعی مد نظر ایشان را بیشتر تبیین می‌کند و کنار هم قرار دادن این شواهد صحت مدعای مذکور را آشکار می‌سازد.

الف. ساحت منشأ کشف

هیچ کار علمی بدون سؤال آغاز نمی‌شود. دانشی که بدون سؤال آغاز شود، نه کاربرد خود را می‌تواند بیان کند و نه فایده داده‌های به‌دست آمده از فعالیت تحقیقی را. (بیکر،

۱۳۷۷: ۱۰۹؛ بلیکی، ۱۳۸۴: ۸۴-۸۳ و جونکر و پنیک، ۲۰۱۰: ۱۱) از این رو، هم در تولید علم و هم در تفسیر موضوعی، کشف مسائل علم در بعضی از سطوح، فعالیتی پیچیده و دشوار است. همان گونه که پیشتر بیان شد، شهید صدر بر این باور است که برای دستیابی به نظریه قرآنی، لازم است موضوع از واقع زندگی گرفته شود و چنان که گذشت، در علوم اجتماعی نیز، قسمی از مسئله (قسم دوم)، در پژوهش های اجتماعی مبتنی بر مشکلاتی است که در واقعیت زندگی حاصل می شود. بنابراین، از حیث منشأ اخذ موضوع و مسئله، موضوع در تفسیر موضوعی منتهی به نظریه، با قسم دوم مسئله در علوم اجتماعی و انسانی همسان است.

ب. ساحت تأثیر پیش دانسته ها

حجم داده های ناخودآگاه در همه سطوح دانش با شدت و ضعف وجود دارد، اما ناب ترین تحقیقات، تنها در حوزه کارهای مبنایی صورت می گیرند اما هر چه به سمت نظریه پردازی در قلمروی اجتماعی و همچنین استفاده از روش های تحقیق پیش می رویم از خلوص تحقیقات کاسته شده و محقق به شکل خودآگاه یا ناخودآگاه بار سنگینی از مبانی و پیش فرض ها را با خود حمل می کند. این میزان از ورود داده هایی که روش های تحقیق و ابزارها به همراه خود وارد خروجی تحقیق می کنند بدان حد است که برخی فیلسوفان علم انجام تحقیق بدون نظریه را ناممکن می دانند. (ویر، ۱۳۹۲: ۱۳۲)

این امر، در روش شهید صدر، به گونه ای تأمین می شود که مستلزم ورود نظریه پرداز قرآنی در یک پارادایم علمی خاص نیست. مرور فرایند شناسایی موضوع در مدرسه القرآنی، که در بخش اول تبیین شد، نشان می دهد که واقع زندگی از دیدگاه شهید صدر موقعیتی را در برابر مفسر قرار می دهد که به نوعی از نگاه به اصطلاح فراپارادایمی اشاره دارد؛ چرا که ایشان از سویی قلمروهای واقعیت زندگی را به تمام سطوح باوری، اجتماعی و وجودی تعمیم می دهد و در تمام این سطوح، موضوع را در دو سطح افقی و عمودی گسترش می دهد و از سویی مفسر را مکلف به این می داند که برای رجوع به قرآن، باید موضوع را با تجربه ها و راه حل ها و نقاط حل نشده بشری، بارور کند، به نحوی که در حوزه ها و ویژگی هایی که ایشان برای زندگی برمی شمارد می توان تمامی تجربه ها و دانش های بشری و همچنین مکاتب مختلف فکری که در طول دوره زندگی انسان، تجاربی را به اندوخته بشری افزوده اند شاهد بود. نتیجه این رویکرد به اخذ مسئله، این است که: اولاً، پرسش های برآمده از تجربه های بشری، که پیش تر مطرح شد، پرسش هایی

عام و مشترک میان تمام رویکردهای علمی است. به این معنا که در هر پارادایمی که محققى بخواهد تحقیق کند، می تواند بپرسد که «آیا تاریخ دارای قوانین خاصی است؟»، «آیا منبع معرفتی این پارادایم (که در دیدگاه شهید صدر این منبع، قرآن است) درباره این قوانین، سلباً و ایجاباً سخنی گفته است؟» و

ثانیاً، این پرسش‌ها در لایه‌ای از سطوح نظریه‌پردازی مطرح است که در اصطلاح روش‌شناسی، «لایه نظری فراپارادایمی» نام دارد؛ به این معنا که ماهیت برخی مسائل به‌گونه‌ای است که با آنکه بدیهی نیستند، ولی تمام پارادایم‌های علمی با آنها درگیرند و باید به آنها پاسخ گویند. (حسنی، ۱۳۹۷: ۲۰-۱۹) به همین روی، شهید صدر از نظریه قرآنی با عنوان «نظریه بنیادین» یاد کرد؛ چرا که وی در سطحی به دنبال اکتشاف نظریه قرآنی علمی و اجتماعی است، که در لایه‌های بنیادین علم مطرح است.

ثالثاً، این رویکرد فراپارادایمی برای شناسایی موضوع، منافاتی با تولید پارادایمی علم ندارد؛ زیرا اگرچه رویکردهای علوم اجتماعی بر تولید علم پارادایمی و بر اساس پیش‌دانسته‌های محقق، از تشخیص مسئله تا حل آن، تأکید دارند، ولی سطحی از تولید علم که شهید صدر مسئله را شناسایی می‌کند، منتهی به ارائه نظریه بنیادین می‌شود و پیش‌تر بیان شد که در سطح بنیادین، پرسش‌ها میان تمام پارادایم‌ها مشترک است. بنابراین در سه نکته، میان موضوع تفسیر موضوعی و مسئله علم، در سطح تولید نظریه‌های بنیادین، همچنان همسانی برقرار است.

با این توضیحات آشکار می‌شود که تفسیر موضوعی که تحت روش‌شناسی اجتهادی است و زمینه‌ساز روشی برای ارائه نظریه قرآنی در علوم انسانی است، نیز از این اصل که هر رویکرد علمی لازم است در اولین مرحله پاسخگوی مسائل بنیادین باشد مستثنا نیست. این گونه فعالیت علمی برای اکتشاف یک واقعیت انسانی از قرآن، باید در تمام مراحل، از انتخاب مسئله تا ارائه نظریه، درون یک جریان علمی و رویکرد منسجم فکری و با توجه به پیش‌فرض‌ها و پیش‌دانسته‌های از پیش ثابت شده مفسر موضوعی، که در تلقی ما همان اصول بنیادین علمی، دینی و مبانی اجتهادی متون دینی است، انجام گیرد. یکی از مهم‌ترین اصول بنیادینی که شهید صدر در روش اجتهادی خود از آن استفاده می‌کند، استفاده از قرآن به عنوان منبع معرفتی مرجع است؛ این در حالی است که منابع معرفتی مرجع در رویکردهای مختلف یا توجه به پیش‌فرض‌های اعتقادی و جهان‌شناختی‌شان تلقی‌های مختلف از فرهنگ، تجربه و اجتماع است.

ج. ساحت تعیین زوایای بحث

یکی از تفاوت‌های موضوع و مسئله، در کلی و مبهم بودن موضوع و جزئی و عینی بودن مسئله است. چنانکه گذشت، نظریه علمی تنها در پی کشف مسئله جزئی و عینی به‌دست می‌آید. شواهدی که ارائه می‌شود، نشان می‌دهد که شهید صدر «سنن تاریخی» را که در آغاز، به‌عنوان موضوع تفسیر موضوعی خویش، برمی‌گزیند، در ادامه بحث، از حالت کلی و ابهام خارج می‌کند و با این کار زمینه‌های علوم اجتماعی را براساس کار با متن قرآن بنا می‌کند. این‌گونه عملکرد موجب می‌شود که زمینه‌های فعالیت دانشمندان علوم اجتماعی برای توسعه علوم اجتماعی اسلامی فراهم شود، به‌نحوی که بدون پرداختن به این مسائل اصلی و بنیادین که هر رویکرد علمی لازم است پاسخگوی آنها باشد، نمی‌توان توقع داشت پارادایم علوم اجتماعی اسلامی شکل بگیرد.

الف. وی نخست موضوع «سنن تاریخی» را از حالت مبهم و کلی خارج کرده، با روشن ساختن زاویه بحث، آن را تبدیل به مسئله تحقیق می‌کند و می‌گوید: «ما در پی کشف قوانین حاکم بر تاریخ و کیفیت تأثیر آن بر رفتارهای تاریخی هستیم». (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۴۶) این، بدین معناست که در جستجوی یک رابطه علی در جهان انسانی است. به‌نحوی که در یک سو قوانین تاریخ به‌عنوان متغیر مستقل قرار دارند و در سوی دیگر، رفتارها و وقایع تاریخی، به‌عنوان متغیرهای وابسته، تحت آن قوانین تفسیر می‌شوند.

ب. موضوع را به حالت کلی و مبهم باقی نمی‌گذارد، بلکه سنخ آن را به‌عنوان یک موضوع «اجتماعی» تعیین کرده، (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۵۰) قلمروی آن را در مقایسه با علوم طبیعی و پدیده‌های هستی تبیین می‌کند؛ (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۷۷-۷۱) و پس از آن، آیات را از این زاویه تحلیل می‌کند. بنابراین، وی با روشن ساختن قلمروی سنن تاریخی از میان قلمروهای سه‌گانه زندگی و محدود ساختن آن به قلمروی «اجتماعی»، موضوع تحقیق را از حالت کلی و مبهم خارج می‌سازد.

ج. توجه دادن به تفاوت عمل تاریخی از غیر تاریخی، عمل فردی از اجتماعی، سه بعدی بودن موضوع و قوانین تاریخی (فاعل علی، غایت‌داری، در زمینه جامعه بودن) و... همگی در جهت روشن ساختن زوایای موضوع و رفع حالت ابهام و کلی بودن آن است. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۷۷-۷۹)

با توجه به این شواهد می‌توان گفت، موضوعی که کلی و مبهم نباشد، برخی ویژگی‌های مسئله علم را داراست و با ضمیمه شدن ویژگی‌های بعدی، مسئله بودن آن تکمیل می‌شود.

د. ساحت نیاز به حل و فروگشایی

با توجه به ویژگی‌های پیش‌گفته موضوع و مسئله علم، یکی از تفاوت‌های این دو، در این است که مسئله اجتماعی از دل مشکل خارج می‌شود و تلاش محقق در راستای حل و فروگشایی آن است. در واقع، پاسخ به مسئله و راه‌حل محقق برای فروگشایی آن، همان چیزی است که با ضوابطی نظریه علمی نامیده می‌شود. در مقابل، موضوع، به دلیل کلی و غیر معین بودن، قابلیت توصیف دارد، نه نیاز به حل و فروگشایی.

از آنجا که جهت‌گیری تفسیر موضوعی شهید صدر در راستای فروگشایی و ارائه راه حل برای موضوع در تفسیر موضوعی است، به تدریج آشکار می‌شود که موضوع در نظر ایشان، همان مسئله علم است. به عنوان نمونه، به شواهد زیر اشاره می‌شود:

۱. پس از انتخاب موضوع تفسیر موضوعی، یکی از مراحل که شهید صدر انجام آن را ضروری می‌داند، استخراج تمام تجارب بشری و مشکلات و راه‌حل‌های بشری درباره آن موضوع است؛ (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۲۹) بنابراین، اگر مراد وی از موضوع، مسئله نباشد، نیازی به کشف راه‌حل‌ها نخواهد بود.

۲. شهید صدر، اکتشاف نظریه قرآنی را، در گرو تبدیل تجارب و راه‌حل‌های بشری به سؤال و ارائه سؤال به قرآن می‌داند؛ از این جهت که اگر پرسش را به قرآن عرضه کنیم و راه‌حل قرآن را به دست آوریم، این راه‌حل همان نظریه قرآنی خواهد بود. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۸-۳۷ و ۴۷-۴۶) بنابراین، باز هم مفسر موضوعی به دنبال راه حل است و راه‌حل در مورد مسئله علم صادق است، نه موضوع.

۳. ایشان هدف تفسیر موضوعی را استنباط نظریه قرآنی درباره یک موضوع می‌داند؛ (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۳) در حالی که، نظریه صرفاً در پی کشف مسئله حاصل می‌شود و موضوع کلی منجر به مطالعه منتهی به نظریه نخواهد شد. (پوپر، ۱۳۸۳: ۱۱-۱۰ و ۲۷) هـ. ساحت رجوع به معرفت مرجع؛

این مسئله که داور نهایی در تعیین و ارزیابی نظریه علمی کدام منبع معرفتی است، از مسائل مهم فلسفه علم است. در هر رویکرد علمی، تعیین می‌شود که اگر قرار است یک نظریه علمی داشته باشیم، ملاک و منبع معرفتی مرجع در این امر کدام است. (حسنی، ۱۳۹۷: ۱۴۳-۱۴۲) در همین راستا، شهید صدر به‌رغم تأکید بر استفاده تفسیر موضوعی از تجربیات بشری و به‌رغم پررنگ بودن نقش تجربه در شناسایی موضوع، ملاک سنجش اعتبار علمی بودن نظریه را تجربه نمی‌داند، بلکه قرآن را به عنوان منبع معرفتی مرجع

تعیین می‌کند و نقش مفسر موضوعی را، کشف‌کننده این نظریه قرآنی می‌داند. (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۳۶-۳۵) این در حالی است که در پارادایم‌های علمی مختلف، داور نهایی از حیث منبع معرفتی مرجع در ارائه نظریه، متفاوت است. به‌عنوان نمونه، در رویکرد علمی پوزیتیویستی، داور نهایی، تجربه در قالب داده‌های کمی است؛ به این معنا که تنها زمانی نظریه علمی شکل می‌گیرد که تجربه‌های کمی آن را ثابت کرده باشد. همچنین، در رویکرد علمی تفسیری، واقعیت اجتماعی چیزی جز علم بین‌الذهانی اجتماع انسانی نیست. در این رویکرد نیز تجربه کیفی ملاک ارزیابی دانش به‌دست آمده است. (ایمان، ۱۳۹۶: ۲۶۳) در حالی که تأکید شهید صدر بر اکتشاف نظریه از قرآن و یافتن پاسخ پرسش‌های برآمده از زندگی بشری از قرآن است و این نشان‌دهنده مرجعیت این منبع معرفتی در نظام فکری ایشان است. این تغایر منبع معرفتی مرجع با پارادایم‌های رقیب و به‌تبع آن، تغایر روش اجتهادی با روش‌های رقیب، حاکی از تفاوت پارادایمی تولید علم در دیدگاه ایشان است. با وجود این، از حیث روش‌شناختی، تمام پارادایم‌های مختلف، از جمله رویکردی که شهید صدر در آن تلاش دارد نظریه قرآنی را اکتشاف کند، در این امر همسان‌اند که اولاً، برای دستیابی به نظریه علمی، باید مسئله محور بود؛ ثانیاً، مسئله است که نیاز به حل دارد، نه موضوع؛ ثالثاً، برای ارائه نظریه علمی، لازم است تا یک منبع معرفتی مرجع داشت و رابعاً، در کنار آن نقش تجربه بشری در نوع معرفتی که ایجاد می‌کند نیز مشخص شود. به‌نحوی که در عین اهمیت دادن به تجربیات بشری و نقش مهمی که در تولید دانش دارند، جایگاه آنها به‌عنوان ملاک ارزیابی نهایی لحاظ نشود. چرا که ایشان تجربه را در ساحت شناسایی موضوع قرار داد نه در سطح ملاک ارزیابی نهایی نظریه.

این در حالی است که صرف معرفتی منبع معرفتی مرجع، پارادایم نمی‌سازد؛ بلکه مجموعه‌ای از مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و روش‌شناختی است که یک نظام معرفتی منسجم و یک پارادایم علمی را شکل می‌دهد؛ ولی در اینجا، به‌دلیل اهمیت معرفت‌شناختی و روش‌شناختی منبع معرفتی مرجع، آن را به‌عنوان یک شاخصه مهم در شکل‌گیری نظریه علمی، معیار تشخیص ارتباط موضوع و مسئله علم دانستیم. از این‌رو، توجه به این امر ضروری است که برای معرفتی منظومه فکری و پارادایم علمی شهید صدر، باید مؤلفه‌های متعددی را جمع‌آوری کرد. به‌عنوان نمونه، تبیین تفاوت دید قرآن به موضوع سنن تاریخی و اجتماع با مسئله‌ای که در ایده روح کلی هگل یا در

مارکسیسم مطرح می‌شود (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۸۶) و ایده «منطقه الفراغ» و نقش آن در ارائه نظریه دینی، (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۱۸۶) ناشی از توجه ایشان به مؤلفه‌های مختلف در لایه‌های تولید علم دینی است و همین مؤلفه‌ها در کنار یکدیگر، پارادایم خاصی را شکل می‌دهند.

تأثیر سطوح کلان تولید علم در سطوح خُرد

طبق فرایندی که شهید صدر برای کشف موضوع بیان می‌کند، ایشان در موضوع خاصی که عبارت باشد از قوانین تاریخ، هدفی را پیش روی خود قرار می‌دهد که موجب می‌شود، موضوع در نظر ایشان نه تنها تبدیل به مسئله در علم شود، بلکه قدمی جلوتر از مسئله نهاده، نحوه‌های تأثیر قانون‌ها بر رفتارها را برای ما آشکار سازد. ایشان در عبارتی می‌گوید: «ما در پی کشف قوانین حاکم بر تاریخ و کیفیت تأثیر آن بر رفتارهای تاریخی هستیم». (صدر، ۱۴۲۱ هـ. ق: ۴۶)

این فرایند را می‌توان به تبیین تأثیرگذاری سطوح کلان در سطوح خُرد تفسیر کرد. این وجه به ما نشان می‌دهد که موضوع در دیدگاه شهید صدر تا حدی از مسئله در علوم اجتماعی فراتر رفته و ویژگی‌های پیشرفته‌تری را وارد موضوع‌شناسی در تفسیر موضوعی می‌کند، که نمی‌توان چنین امری را در تفسیر چپستی مسئله اجتماعی شاهد بود. ما در سطوح بنیادین علم با وضعیت‌هایی مواجه هستیم که نشانگر عبور از مرتبه کلان^۱ در علوم به مرتبه خُرد^۲ است؛ جایی که برخی موقعیت‌های کلان، موجب شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی در سطح اجتماع می‌شوند. به‌طور نمونه ماکس وبر بر اساس مبانی علم‌شناختی خود، می‌تواند برخی از این جریانات را این‌گونه طبقه‌بندی کند:

۱. آموزه‌ها (ی دینی به‌طور نمونه آیین پروتستان) برخی ارزش‌ها را در هواداران خود ایجاد می‌کنند.

۲. افراد با ارزش‌های خاص، گرایش‌هایی نسبت به برخی رفتارهای اقتصادی اختیار می‌کنند.

۳. برخی گرایش‌ها به رفتار اقتصادی در بخشی از افراد کمک می‌کنند، تا سازمان اقتصاد (به‌طور نمونه کاپیتالیستی) وارد جامعه شود. (کولمن، ۱۹۹۰: ۸)

1. Macro Level

2. Micro Level

این طبقه‌بندی که با اندک تصرفی در محتوای آن برای نشان دادن وجه صوری و روش‌شناختی طبقات مختلف مراتب کلان و خُرد در علوم اجتماعی ارائه شد، نشان می‌دهد قلمروهای اجتماعی که در جامعه در قالب رفتارهای اجتماعی خُرد مشاهده می‌شود، (لایه ۳) وابسته به مراتب کلان اجتماعی است (لایه ۱ و ۲) که به‌سادگی قابل مشاهده و قابل مطالعه نیستند. اما آنچه که روش‌های تحقیق با آنها سرو کار دارند، مراتبی از رفتار در سطح خُرد است که دائماً با آموزه‌ها و گرایش‌های مراتب کلان اشباع شده است. این نوع فرایند از تبیین موضوع و مسائل علمی تنها در توان تعداد اندکی از اندیشمندان علوم انسانی است.^۱ (ساتون و استو، ۱۹۹۵) اینکه قانون‌ها و آموزه‌ها و گرایش‌های کلان در یک رویکرد علمی چگونه می‌تواند رفتارهای خاص اجتماعی و اقتصادی را توضیح دهد، فرایندی است که نه تنها یک قدم از مسئله علمی جلوتر می‌نهد، بلکه اصلی‌ترین فرایند شکل‌گیری و ارتباط قوانین علمی با جزئیات و مسائل خُرد یک علم را بیان می‌کند. و این ویژگی را در تفسیر موضوعی که شهید صدر بیان می‌کند می‌توان به روشنی دریافت کرد.

نتیجه

گرچه شهید صدر عنوان «موضوع» را برای امری که محور تفسیر موضوعی منتهی به نظریه و نقطه آغازین تفسیر موضوعی است، برمی‌گزیند، ولی توجه به فرایند شناسایی، پرورش و فروگزایی موضوع، نشان می‌دهد که موضوع، در مرحله‌ای، از حالت کلی و غیرمعین بودن خارج شده، تبدیل به مسئله علم می‌شود.

ایشان ابتدا توجه می‌دهد که موضوع از دل قلمروهای واقع زندگی بشری به‌دست می‌آید. در این مرحله، هنوز با امری کلی و غیر معین سروکار داریم. اما در ادامه گفته می‌شود که وقتی به این موضوع دست یافتیم، باید تعیین شود که از کدام قلمرو زندگی است؛ زاویه بحث ما درباره آن چیست؛ تجربه‌های بشری و راه‌حل‌ها و نقاط حل‌ناشده درباره آن کشف شود؛ پرسش‌های فراپارادایمی درباره آن استخراج شود؛ به قرآن عرضه شود و به طریق اجتهادی فروگزایی شده، نظریه قرآنی کشف شود. پس از مرحله اول، که با یک موضوع کلی و غیرمعین سروکار داریم، موضوع به‌تدریج ویژگی‌های مسئله علمی را به خود می‌گیرد؛ یعنی جزئی، معین، دارای راه‌حل، روشمند و منجر به ارائه نظریه

۱. به‌عنوان نمونه مارک بلاک در معرفی نظریه‌پردازان اقتصادی تنها دو نفر را از میان مسلمانان در لیست اقتصاددانان جهانی آورده است که شهید صدر یکی از آن دو نفر است.

می‌شود. بنابراین، موضوع در دیدگاه شهید صدر، بر اساس یک فرایند روش‌شناختی، به مسئله علم مبدل می‌شود. در این مرحله نشان دادیم که فرایند کشف موضوع، بخش اساسی در تفسیر موضوعی است که بدون عبور از آن نمی‌توان توقع داشت که هویتی با عنوان تفسیر موضوعی شکل بگیرد. بعد از اینکه وجوه شباهت موضوع در تفسیر موضوعی با مسئله علم آشکار شد، مشخص شد آنچه که شباهت‌هایی با مسئله علم دارد، در موقعیت علمی خود از مسئله علمی فراتر رفته و می‌خواهد علم و نحوه ارتباط قانون‌های علم با جزئیات آن را برای ما توضیح دهد. از این‌رو، موضوعی که تصور می‌شد مسئله علم است، به‌نحو پیشرفته‌تری که سازه‌های اصلی علم را بیان می‌کند تقریر شد. با این وصف آنچه که شهید صدر با عنوان «موضوع» از آن یاد می‌کند، نه تنها ویژگی‌های مسئله علم را دارد، بلکه افزون بر آن از ایده‌ای عمیق‌تر برخوردار است و رابطه نظام‌مند علم را که ارتباط قانون‌ها با رفتارهای جزئی باشد تضمین می‌کند.

دستیابی به این فرایند کشف و حل مسئله، از اهمیت راهبردی در تولید علوم انسانی دینی برخوردار است. اکتشاف، توصیف و تبیین مسائل فرهنگی و اجتماعی بومی و ارائه راهکارهای نظری و مدل‌های عملی برای حل آن مسائل، در کنار مطالعات تجربی، از جنبه‌ای در گروی در اختیار داشتن نظریه‌هایی برآمده از متون دینی است و فرایند کشف و حل مسئله از دیدگاه شهید صدر، نمونه‌ای روشمند و کارا برای دستیابی به این هدف را فراروی جامعه علمی قرار می‌دهد. ایشان با این کار، راهبردی‌ترین عنصر تولید علم را در این منطقه، که فرایند (و نه فقط ادعای) مرجعیت بخشیدن به قرآن در مطالعات علوم انسانی است، برای محققان ترسیم می‌کند.

منابع

۱. ایمان، محمدتقی، (۱۳۹۴ش)، فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی، چ ۳، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲. ایمان، محمدتقی (۱۳۹۶ش)، هویت معرفت علمی علوم اجتماعی در ایران، چ ۲، تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳. بلیکی، نورمن (۱۳۹۵ش)، پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی، ترجمه: حسنی، سید حمیدرضا، ایمان، محمدتقی، ماجدی، سید مسعود، چ ۲، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. بلیکی، نورمن (۱۳۸۴ش)، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه: حسن چاوشیان، چ ۱، تهران، نشر نی.
۵. بیکر، ترزال (۱۳۷۷)، نحوه انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه: هوشنگ نایی، چ ۱، تهران، سروش.
۶. پوپر، کارل (۱۳۸۳ش)، زندگی سراسر حل مسئله است، ترجمه: شهریار خواجهان، چ ۱، تهران، نشر مرکز.
۷. چالمرز، آلن ف (۱۳۷۳ش)، علم چیست؟، ترجمه: محمد مشایخی، چ ۱، بیجا، شرکت سهامی انتشار.
۸. حسنی، سید حمیدرضا (۱۳۹۷ش)، درآمدی بر پارادایم اجتهادی دانش عملی، چ ۱، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۹. حسنی، سیدحمیدرضا و موسوی، هادی (۱۳۹۶ش)، انسان‌کنش‌شناسی صدرایی، چ ۱، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۰. صدر، سید محمدباقر (۱۴۲۱ق)، المدرسة القرآنیة (موسوعة شهید صدر، ج ۱۹)، چ ۱، قم، مرکز الأبحاث و الدراسات التخصصیه للشهید الصدر.
۱۱. صدر، سید محمدباقر (۱۴۲۴ق)، اقتصادنا (موسوعة شهید صدر، ج ۳)، چ ۱، قم، مرکز الأبحاث و الدراسات التخصصیه للشهید الصدر.
۱۲. لیتل، دانیل (۱۳۷۳ش)، تبیین در علوم اجتماعی، ترجمه: عبدالکریم سروش، چ ۱، تهران، مؤسسه فرهنگی صراط.
۱۳. نیومن، ویلیام لارنس (۱۳۹۵ش)، روش‌های پژوهش اجتماعی، چ ۳، تهران، ترمه.
۱۴. وبر، ماکس (۱۳۹۲) روش‌شناسی علوم اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: مرکز.
15. Coleman, J. S. (1990), *Foundations of Social Theory*, London, the Belknap Press of Harvard University Press.
16. Jonker, J. & B. Pennink. (2010), *the Essence of Research Methodology a Concise Guide for Master and Phd Students in Management Science*. Netherlands: Springer.
17. Menzies, K. (1982), *Sociological Theory in Use*. New York: Routledge.
18. Sutton, R. I. & B. M. Staw. (1995), "What Theory Is Not", *Administrative Science Quarterly*, Vol: 40. Sep, 371-384.
19. Poper, K. (2002), *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London and New York.

عقبه تاریخی گفتمان تجاری‌سازی تحقیقات علمی در دنیا با پایان جنگ سرد گره خورده است. در این نقطه تاریخی، نهادهایی که در طول جنگ جهانی دوم و پس از آن در خلال جنگ سرد برای هدایت، بسترسازی و مدیریت فعالیت‌های علمی و فناوریانه به‌وجود آمده بودند، به‌تدریج وارد دورانی از پیکربندی مجدد شدند. روایت افراطی نئولیبرال از این گفتمان از اواسط دهه ۱۹۸۰ میلادی همواره مطرح بوده و تغییرات عمیقی را در سازمان و عملکرد نهاد علم بر جا گذاشته است. واضح‌ترین این تحولات عقب‌گرد دولت‌ها از حمایت مالی وسیع از دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های عمومی بوده است. هم‌زمان با این عقب‌گرد، در دهه ۸۰ در ایالات‌متحده، برای اولین بار در طول چند دهه، میزان حمایت بخش خصوصی از تحقیقات از حمایت دولت فدرال پیشی گرفت. مقاله حاضر نسبت موج‌نوین تجاری‌سازی تحقیقات علمی را با هنجارهایی می‌سنجد که توسط جامعه‌شناس مشهور آمریکایی، رابرت کی‌مرتون، برای توصیف فضائل اساسی آکادمی مطرح شده است. تحلیل عمیق از این نسبت به ما نشان می‌دهد که ارزش‌های اخلاقی جدید ناشی از بازاری شدن علم در تقابلی جدی با هنجارهای مرتونی هستند و بنابراین همان‌قدر که موج تجاری‌سازی به پیش می‌راند، باید منتظر فروپاشی آکادمی به‌معنای مرتونی آن باشیم.

■ واژگان کلیدی:

تجاری‌سازی تحقیقات علمی، نئولیبرالیسم، آکادمی، نهاد علم، نرم‌های مرتونی.

سرنوشت آکادمی مرتونی در عصر تجاری‌سازی و نئولیبرالیسم علمی

آرش موسوی (نویسنده مسئول)

استادیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
arashmousavi_ir@yahoo.com

محمدامین برادران نیکو

پژوهشگر مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
baradaran.nikou@gmail.com

ناصرعلی عظیمی

دانشیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
azimi@nrsp.ac.ir

۱. مقدمه

موج تجاری‌سازی تحقیقات علمی و خصوصی‌سازی نهاد علم یک واقعیت انکارناپذیر دوران معاصر است که موافقان و مخالفان خود را دارد. در جبهه موافقان تجاری‌سازی، جمعی از اقتصاددانان نئوکلاسیک، متخصصان سیاستگذاری علم و فناوری و همکاران و همراهان بوروکراتیک آنان حضور دارند که روی هم رفته روایتی منطبق بر «منطق اقتصاد» از ظرفیت‌ها، ارزش‌ها و کارکردهای نهاد علم ارائه می‌کنند. از نظر این افراد، اکثریت دانشمندان در روزگار تاریک پیش از عصر تجاری‌سازی بدون اینکه از طرف حامیان اصلی‌شان، یعنی اقطاب و ستون‌های دنیای صنعتی و اقتصادی، کوچک‌ترین راهنمایی یا دلالتی دریافت کنند، عمل کرده بودند. این دانشمندان اما، از بخت خوب‌شان، در روزگار کنونی از طریق انگیزه‌های ایجاد شده توسط دولت یا مسئولان مالکیت فکری در دانشگاه‌شان و یا علامت‌های معنادار از طرف محیط اقتصادی‌شان به درون عصری هدایت شده‌اند که منطق متقاعدکننده انتقال فناوری را به رسمیت می‌شناسند و ارج می‌نهند. اکثر افراد در جبهه مدافعان تجاری‌سازی در آثارشان به جمع‌آوری و ارائه مجموعه‌ای از داده‌های تجربی می‌پردازند برای اینکه نشان بدهند که جریان مدرن و پرشتاب تجاری‌سازی تحقیقات علمی اجتناب‌ناپذیر بوده است.

مدافعان جریان تجاری‌سازی تحقیقات علمی بر این باورند که در یک رژیم یا سازماندهی عاقلانه امور، این اقتصاد است که می‌باید به‌عنوان داور نهایی در باب موفقیت علمی لحاظ شود. برای این دسته از افراد، تاریخ علم به‌سادگی میان دو عصر تقسیم می‌شود: عصر سردرگمی که در آن «علم باز» به‌شکلی غیرمتعهدانه با کل جغرافیای علم یکسان پنداشته می‌شد و این پنداشت نادرست به برداشت ناصوابی از سازمان کارای نظام‌های نوآوری دامن می‌زد. دومین عصر اما، عصر معاصر ماست که می‌توان آن را عصر کسب و کار آزاد نامید؛ عصری که در آن شاهد وضعیت روشنی از مالکیت فکری فراگیر هستیم. این شکل از بحث که بر تقسیم‌بندی قاطع و فهم «قبل از، بعد از» استوار می‌شود در سال‌های اخیر بر بخش‌های زیادی از ادبیات حوزه سیاست علم هم مسلط شده است؛ ادبیاتی که با اصطلاحاتی مثل «انتقال فناوری» یا «علم پاسخگو و دموکراتیک» گره خورده و به‌دنبال این است که حاکمیت منطق سخت پول را بجای حساسیت‌های افرادی که تمایل به مقاومت در برابر نهضت جهانی نئولیبرال و اندیشه «پایان تاریخ» دارند قرار بدهد. در نقطه مقابل، در درون جبهه مخالفان تجاری‌سازی، صفوف رنگارنگی از دانشمندان

و متفکرانی را می‌توان یافت که تعلق و تمایلات نیرومندی نسبت به فضائل کهن علمی و هنجارهای مرتونی در خود احساس می‌کنند و در مواجهه با چشم‌انداز بیرون‌شدگی از بهشت معصومیت علمی ابراز نگرانی و ناراحتی می‌کنند. این افراد با نگرشی خاطره‌انگیز گذشته‌ای را به یاد می‌آورند که در آن، دانشمندان در یک جامعه علمی، مشابه یک سمفونی هماهنگ و منسجم هم‌سرای می‌کردند و به‌صورتی متحد و همساز در جستجوی حقیقت بودند. اینان با آزرده‌گی به روزگار کنونی اشاره می‌کنند و معتقدند که ما در این دوران نه با جستجوگران حقیقت بلکه، به قول ایشان، با کارآفرینان و کسبه‌ای مواجه هستیم که برای دست یافتن به قرارداد کوتاه‌مدت بعدی، کاغذها را خط‌خطی و سیاه می‌کنند. پرسشی که به‌شکلی کلیدی در آثار این متفکران و دلواپسان مطرح می‌شود این است که: چه کسی اکنون از فضائل علمی و اصالت و خلوص علمی دفاع می‌کند؟ در میان افراد تشکیل‌دهنده این جبهه، جامعه‌شناسان علم و محققانی از علوم طبیعی حضور دارند.

مباحثه تجاری‌سازی تحقیقات علمی در سال‌های اخیر یکی از داغ‌ترین مباحثات جاری در حوزه سیاست علم بوده است. موافقان همواره از ابتناء آکادمی بر ارزش‌های اقتصادی و بازاری دفاع کرده‌اند و مخالفان بر طبل خاطره‌انگیز آکادمی مرتونی کوبیده‌اند. در این میان اما، همواره جای تحلیلی نظام‌مند، مفصل و عینی درباره نحوه تقابل هنجارهای مرتونی و ارزش‌های بازاری در این مباحثه خالی بوده است: هنجارهای مرتونی چگونه با ارزش‌های بازاری گلاویز می‌شوند؟ منطق بازار مبتنی بر اصل فایده و هزینه است. ورود بازار به سرزمین علم فرهنگ «سود بیشتر و زیان کمتر» را تقویت می‌کند. در مقابل، فرهنگ مرتونی توجه‌چندانی به سود و زیان ندارد و به‌دنبال آرمان‌های یک جامعه علمی مانند جستجوی حقیقت و انتشار آن است. نگاه بازار به دانشگاه به‌مثابه یک بنگاه است؛ از این‌رو هنجارهای مرتونی مادام که نتوانند منافع بنگاه را تأمین کنند به‌حاشیه رانده می‌شوند. در این مقاله تلاش می‌کنیم نقاط تلاقی دو فرهنگ بازاری و مرتونی در فضاهای علمی را نشان دهیم. در بخش دوم مقاله مباحثه‌ای که در میان موافقان و مخالفان تجاری‌سازی تحقیقات علمی شکل گرفته است را طرح می‌کنیم. نشان می‌دهیم اکثر واکنش‌ها به جریان تجاری‌سازی را می‌توان به چهار رویکرد تقسیم کرد: رویکرد نئولیبرالیسم، رویکرد علم به‌مثابه کالای عمومی، رویکرد تاریخی و زمینه‌گرا، رویکرد مرتونی. در بخش سوم مقاله رویکرد مرتونی را با تفصیل بیشتر معرفی می‌کنیم و با ارائه تحلیل نظری از تقابل میان هنجارهای مرتونی و ارزش‌های بازاری این رویکرد را تقویت می‌نماییم.

۲. واکنش‌ها به جریان تجاری‌سازی تحقیقات علمی

فراگیر شدن گفتمان تجاری‌سازی تحقیقات علمی در سه دهه اخیر واکنش‌های موافق و مخالف زیادی را در محافل علمی جهان برانگیخته است. مرور بر این گفتمان، چهار واکنش را نشان می‌دهد. واکنش نخست از جانب مدافعان اقتصاد آزاد و نئولیبرال است و از ورود منطق بازار به هر نهادی استقبال می‌کنند. واکنش دوم از آن اقتصاددان علم است؛ نزاع ایشان بیشتر حول این مسئله است که آیا تحقیقات علمی کالای عمومی است یا خصوصی. واکنش سوم که فیلیپ میروسکی سردمدار آن است روایتی تاریخی از تجاری‌سازی ارائه می‌دهد و این پدیده را در مسیر تحولات بنگاهی و سایر تغییرات نهادی اجتناب ناپذیر می‌داند. در نهایت واکنش چهارم مربوط به مدافعان نظریه مرتون است؛ ایشان نگران آسیب‌های احتمالی موج تجاری‌سازی به ساختار مرتونی دانشگاه هستند. بنابراین تمام واکنش‌ها به جریان تجاری‌سازی را می‌توان در چهار دسته خلاصه کرد: نئولیبرالیست‌ها، اقتصاددانان علم، مورخان علم و فناوری و مرتونی‌ها. در این بخش به معرفی، نقد و بررسی نمونه‌هایی از سه واکنش نخست می‌پردازیم و در بخش بعدی تلاش می‌کنیم پاسخ مرتونی‌ها را معرفی و تقویت نماییم.

نئولیبرالیست‌ها نگاه خوش‌بینانه‌ای نسبت به تجاری‌سازی تحقیقات علمی دارند. مسئله اصلی از نظر ایشان «انتقال فناوری» از پژوهش‌های بنیادین موجود در دانشگاه به تولید و عرضه کالاهای جدید تجاری است. ایشان به جای توجه به نتایج پژوهش به شیوه‌های مختلف تخصیص بودجه تمرکز می‌کنند. تخصیص بودجه باید به گونه‌ای باشد که تولیدکننده‌ها (دانشگاه‌ها) و مصرف‌کننده‌ها (شرکت‌ها) از رویه تجاری‌سازی آسیب نبینند. اکثر آنها برای اثبات مدعای خود به دنبال شواهد تجربی اند. مثلاً نلسون نشان می‌دهد هیچ‌گونه شواهدی وجود ندارد مبنی بر اینکه تجاری‌سازی از اعتبار پژوهشی دانشگاه کاسته است. نئولیبرالیست‌ها معتقدند اقتصاد داور اصلی درباره موفقیت علمی است. علم باید از سطح عمومی، به مثابه کنجکاوای صرف، بیرون آید و به سمت پژوهش‌های هدفمند و سودمند حرکت کند. (میروسکی و ون‌هورن، ۲۰۰۵)

موری راتبارد^۱ از جمله نئولیبرالیست‌هایی است که از تجاری‌سازی علم و سپردن فرایند تولید دانش به بازار آزاد دفاع می‌کند. وی معتقد است مکانیسم بازار آزاد، به بهترین شکل، مسائل مربوط به تولید و نشر علم و فناوری را حل می‌کند. یکی از مهم‌ترین مسائل

1. Murray Rothbard

در تولید علم و فناوری مانند هر نوع تولیدی مسئله تخصیص منابع است: چگونه باید عوامل گوناگون مولد اقتصاد نظیر زمین، نیروی کار یا سرمایه را تخصیص داد و چقدر از هر کدام را با چه هدفی باید استفاده نمود؟ در این راستا، راتبارد دو مسئله را از یکدیگر متمایز می‌کند: مسئله نخست، تخصیص منابع به علم و فناوری به‌طور کلی است؛ مسئله دوم، تخصیص منابع لازم به علم و فناوری نظامی است. مسئله نخست با فرضیه‌های اقتصاد آزاد قابل حل است. بازار آزاد راه حل مناسبی برای تخصیص منابع در حوزه علم و فناوری، مانند سایر حوزه‌ها، خواهد بود. نظام‌های آزاد قیمت سبب می‌شود منابع به سمت موضوعات ضروری و مورد تقاضا تخصیص یابد. همچنین آزادی افراد برای انتخاب شغل کمک می‌کند کمبودهای شغلی برطرف شود و ارزش کار دانشمندان حفظ شود. مثلاً اگر در بخشی نیاز به منابع انسانی دیده شود مطمئناً حقوق افراد در آن بخش افزایش خواهد یافت و طبیعتاً افراد بیشتری به آن بخش سوق می‌یابند. در مقابل، برنامه‌ریزی متمرکز دولتی، به دلیل دخالت در تعیین قیمت و شغل افراد، محاسبات اقتصادی را دچار مشکل می‌کند. کلید حل مسئله دوم نیز در دست نامرئی بازار است. ابتدا ممکن است به نظر برسد از آنجا که وظیفه دولت حفظ امنیت و دفاع از جان و مال مردم است، تخصیص منابع در زمینه فناوری نظامی به‌عهده دولت است. ولی راتبارد متذکر می‌شود که منابع همیشه محدود هستند و تخصیص منابع به بخش نظامی از منابع بخش غیرنظامی می‌کاهد. این در حالی است که بخش نظامی متکی بر کالاهای و خدمات حاصل از بخش غیرنظامی است. به‌عنوان مثال، تانک‌های نظامی نیاز به تولید پربازده کارخانه‌های آهن و فولاد دارند. بنابراین کاهش منابع در بخش غیرنظامی به فناوری نظامی نیز آسیب وارد می‌کند و یافتن نقطه بهینه توسط دولت بسیار دشوار است. همچنین او استدلال می‌کند که آزادی اقتصادی همواره کارایی اقتصادی را افزایش می‌دهد. دولت مسئول بیشینه ساختن کارایی اقتصادی است. بنابراین دولت لازم است تا حد امکان فناوری نظامی را به بخش خصوصی واگذار کند و به‌عنوان مصرف‌کننده تجهیزات و تحقیقات تولیدشده شرکت‌های خصوصی را خریداری نماید. (راتبارد، ۲۰۱۵: ۹-۱۵)

از نظر راتبارد، بازار آزاد، علاوه بر مسئله تخصیص منابع، مشکل کمبود دانشمندان را حل می‌کند. مداخله دولت می‌تواند نتیجه معکوس داشته باشد. دولت جهت حل این مسئله دانشجویان و پژوهشگران بسیاری را به تحقیق تشویق می‌کند. ولی چون منابع دولت محدود است و افراد بیشتری را تحت حمایت خود قرار داده است؛ به‌ناچار حقوق

آنها را کاهش می‌دهد. بدین ترتیب دانشمندان و پژوهشگران از زمینه تحقیق دور می‌شوند. بنابراین دولت از یک‌سو دانشمندان بیشتری را جذب می‌کند و از سوی دیگر، با کاهش حقوق، آنها را از دست می‌دهد. راتبارد معتقد است در بازار آزاد کمبود هیچ شغلی پایدار نیست. در بازار آزاد به محض اینکه حرفه خاصی کاهش یابد حقوق آن افزایش پیدا می‌کند و افراد سریعاً به آن حرفه جذب می‌شوند. (راتبارد، ۲۰۱۵: ۳۳-۳۱)

مسئله کمبود تحقیقات علمی نیز مانند کمبود دانشمندان با منطق بازار آزاد به خوبی حل می‌شود. کاهش تحقیقات علمی بدین علت نیست که دولت در تولید و نشر علم دخالت نکرده و سرمایه‌های هنگفتی در پروژه‌های تحقیقاتی وارد نکرده است. تاریخ نوآوری در قرن بیستم نشان می‌دهد بیش از نیمی از شصت و یک اختراع ثبت شده توسط مخترعان شخصی یا افرادی که با منابع بسیار محدود کار می‌کردند انجام شده است؛ اختراعاتی مانند سیستم تهویه مطبوع، تجهیزات مخابره، باکلیت، خودکار، تصفیه کاتالیزی نفت، سلفون، برداشت‌کننده پنبه، سیکلوترون، یخچال گازی، میکروسکوپ الکترونی، قطب‌نمای ژيروسکوپی، هلیکوپتر، انسولین، موتور جت، فیلم تصویربرداری رنگی، ضبط مغناطیسی، پنسیلین، دوربین پولاروید، رادیو، تیغ صورت‌تراشی ایمن، تیتانیوم و زیپ. موتور جت توسط مخترعان شخصی بریتانیایی و آلمانی ابداع شد که هیچ تخصصی در زمینه موتور نداشتند. قطب‌نمای ژيروسکوپی توسط یک جوان آلمانی تاریخ‌شناس هنر ابداع گردید. برخی اختراعات مربوط به رادیو توسط مخترعان شخصی ایجاد شد که با شرکت‌های مخابراتی هیچ‌گونه ارتباطی نداشتند. آنها برای بهره‌برداری از اختراعات خود شرکت‌های کوچک جدیدی تأسیس کردند. سیکلوترون توسط یک محقق دانشگاه و با استفاده از تجهیزات ساده، در مراحل اولیه ساخت، توسعه داده شد. پنی‌سیلین در آزمایشگاه یک دانشگاه کشف شد و تقریباً در همان‌جا گسترش یافت. انسولین توسط یک پزشک عمومی که از آزمایشگاه یک دانشگاه استفاده می‌کرد، ساخته شد. موفقیت مخترعان مستقل به دلیل ماهیت نوآوری است: «ویژگی بنیادی نوآوری این است که مسیر رسیدن به آن از قبل معلوم نیست. بنابراین هر چه یک مخترع کمتر اسیر پیش‌دوری‌های مبتنی بر آموزش یا سنت باشد، شانس بیشتری را در فرار از چاله‌های باورهای مورد قبول عام دارد». بنابراین تحقیقات علمی در بخش خصوصی موفقیت‌آمیز بوده است و دخالت نکردن دولت مانع از گسترش آنها نشده است. (راتبارد، ۲۰۱۵: ۳۹-۳۴)

راتبارد مکانیسم بازار آزاد را در حل مسائل مربوط به علم و فناوری موفق می‌داند.

مسائلی مانند تخصیص منابع به علم و فناوری، تخصیص منابع به فناوری نظامی، کمبود دانشمندان و کمبود تحقیقات علمی به‌خوبی توسط بازار آزاد حل می‌شوند. ولی او به تأثیرات بلندمدت، باواسطه و غیرقابل پیش‌بینی تحقیقات بنیادی نمی‌پردازد. نمونه‌هایی که برای موفقیت تحقیقات علمی در بخش خصوصی طرح می‌کند بیشتر محصول پایانی پژوهش‌های کاربردی هستند. اگرچه ممکن است نوآوری‌ها در قرن بیستم محصول یک آزمایشگاه یا کارگاه کوچک و بدون حمایت‌های مالی هنگفت خلق شده باشند؛ ولی نمی‌توان نقش دانش زمینه‌ای لازم برای رسیدن به آن را نادیده گرفت. دانش زمینه‌ای معمولاً با پیشرفت در علوم پایه و در سازمان‌های عمومی مانند دانشگاه شکل می‌گیرد. باید توجه داشت این پژوهش‌ها بدون پیش‌زمینه‌ای که علوم بنیادی ایجاد می‌کنند، میسر نخواهد شد. او همچنین به نقش سنت‌ها و هنجارهای درونی نهاد علم بی‌توجه است. اگر علم ماهیت اشتراکی خود را به‌دلیل خصوصی شدن از دست دهد آنگاه آیا انباشت علم به‌گونه‌ای خواهد شد که مخترعان مستقل به نتایج موفقیت‌آمیز برسند؟ علاوه بر این، آیا قراردادهای هنگفت دانشمندان با بخش خصوصی، آزادی فکری و «عدم تعلق» به‌عنوان «ویژگی بنیادی نوآوری» را از بین نمی‌برد؟ به‌نظر می‌رسد این قراردادهای دانشمند را اسیر پیش‌داوری‌ها و جهت‌های از پیش ساخته می‌کند و مانع آزادی فکری دانشمند می‌گردد. اکثر اقتصاددانان علم زمانی که قصد دارند به مباحثه تجاری‌سازی تحقیقات علمی و نئولیبرالیسم علمی پاسخ دهند از استدلال مشهور «شکست بازار» استفاده می‌کنند. شکست بازار زمانی است که مکانیزم بازار آزاد نمی‌تواند به‌میزان کافی برای تولید کالایی بودجه اختصاص دهد. در این حالت آن کالا به‌میزان کافی تولید نمی‌شود و برای بودجه تولید آن نیاز به مداخله و حمایت دولت است. یکی از مصادیق «شکست بازار» تولید کالاهایی است به‌نام کالای عمومی. کالای عمومی کالایی است که استثنای پذیر و غیررقابتی باشد.^۱ اقتصاددانان علم (نلسون^۲، ۱۹۵۹؛ جانسون^۳، ۱۹۷۲ و آرو^۴، ۱۹۶۲) نشان می‌دهند علم کالایی عمومی است و سپردن آن به دستان نامرئی بازار سبب می‌شود به‌میزان کافی تولید نشود.

۱. رقابتی بودن یک کالا بدین معنا است که آن کالا در اثر مصرف شدن توسط فردی کاهش یا اتمام می‌یابد و مصرف آن بر میزان مصرف دیگری اثر بگذارد. استثنای پذیر بودن کالا بدین معناست که تولیدکننده آن می‌تواند مصرف آن را برای عده‌ای محدود کند و مانع دسترسی به آن شود.

2. Nelson

3. Johnson

4. Arrow

ریچارد نلسون، اقتصاددانان کلاسیک قرن بیستم، استدلال می‌کند تحقیقات علمی به‌خصوص نزدیک به دانش‌های بنیادی استثنانپذیر هستند. دانش‌های بنیادی به خارج از مرزهای بنگاه تولیدی سرریز می‌کنند. سازوکار مشخصی برای اینکه سودهای اقتصادی حاصل از آن نظریه‌ها به بنگاه تولیدکننده نظریه تعلق گیرد وجود ندارد. پیشرفت‌های عمده در دانش علمی معمولاً به‌گونه‌ای رخ می‌دهند که امکان پتنت کردن سریع آنها وجود ندارد. دانش‌های بنیادین در مرتبه‌ای بالاتر قرار دارند و نتایج حاصل از آنها به‌عنوان ورودی‌هایی برای پروژه‌های کاربردی در مرتبه پایین‌تر عمل می‌کند. از این‌رو بنگاه نمی‌تواند مصرف محصولات علمی را محدود کند و علم کالایی استثنانپذیر است. (نلسون، ۱۹۵۹) همچنین، علم کالایی غیررقابتی است. مصرف کردن محصولات علمی از میزان آنها نمی‌کاهد؛ حتی ممکن است موجب افزایش آن نیز شود. هزینه اضافی برای یک مصرف‌کننده بیشتر علم صفر است. بنابراین علم کالایی رقابتی نیست. (جانسون، ۱۹۷۲) علاوه بر استثنانپذیری و غیررقابتی، تحقیقات بنیادی تملک‌ناپذیر نیز هستند. نتایج تحقیقات بنیادی معمولاً مواد اولیه‌ای برای فرایندهای نوآورانه بعدی هستند. بنابراین نمی‌توانند عواید اقتصادی مترتب بر خود را به تملک درآورند. تحقیقات بنیادی زمانی می‌توانند توجیه اقتصادی داشته باشند که بنگاه تولیدکننده نتایج آنها را حفظ کند و مانع انتقال آن شود. ممانعت از انتقال اطلاعات، کارایی و بنابراین کمیت آن را کاهش می‌دهد. در نتیجه، فرایندهای تولید اطلاعات را نمی‌توان به‌طور کامل به بازار واگذار کرد و دخالت دولت ضروری است. (آرو، ۱۹۶۲)

واکنش این دسته از اقتصاددانان علم به مباحثه تجاری‌سازی را می‌توان رویکرد «علم به‌مثابه کالای عمومی» نامید. از نظر ایشان کالای علم از سایر کالاهای تولیدشده در بازار متفاوت است. تولید علم فرایندی نامتعیین است. علم کالایی تقسیم‌ناپذیر است و تملک عواید ناشی از آن برای بازیگران بخش خصوصی به شکل بهینه امکان‌پذیر نیست. همچنین جلوگیری از سرریز و انتقال آزادانه علم به خارج از بنگاه هزینه‌بر است. ویژگی‌های مذکور، مشخصات نوع خاصی کالا به‌نام «کالای عمومی» است. کالاهای عمومی مانند علم به‌وسیله بخش خصوصی و مکانیزم‌های بازار آزاد به‌میزان بهینه تولید نمی‌شوند و حکومت باید مسئولیت بخشی از تولید و عرضه آن را به‌عهده بگیرد. در نتیجه منطق نئولیبرالیسم نمی‌تواند به‌طور تمام و کمال در رژیم مدیریت علم به‌کار آید و تجاری‌سازی به‌خصوص در مورد تحقیقات بنیادی امکان‌پذیر نیست.

با وجود این، عده‌ای مانند کلن^۱ با رویکرد «علم به‌مثابه کالای عمومی» مخالف‌اند. کلن استدلال می‌کند علم کالایی رقابتی و استثناپذیر است. علم در جایی خارج از بستر مادی که در آن مندرج گردیده وجود ندارد. کلن برای تشریح این موضوع به‌طور وسیع از دستاوردهای انسان‌شناس‌های علم، مانند لاتور^۲ و وولگار، استفاده می‌کند. از نظر ایشان، اطلاعات علمی در مقالات، کتب و نیز در پتنت‌ها، گزارش‌ها و پیشنهادهای پژوهشی مندرج است. منظر انسان‌شناسی، علاوه بر این، اهمیت مجموعه‌های پیچیده و تو بر توی ابزارها و مواد تخصصی و نیز مهارت‌ها و تکنیک‌های موردنیاز برای بهره‌گیری از آنها را نشان می‌دهد. چون استفاده از کالای علم تنها از طریق وارد شدن در یک شبکه پیچیده از روابط ممکن است و ورود به این شبکه پیچیده مستلزم پرداخت هزینه است، بنابراین علم کالایی است که سر استفاده از آن رقابت وجود دارد. علم از این منظر یک کالای رقابت‌پذیر است. به همین ترتیب کلن استدلال می‌کند علم کالایی تملک‌پذیر است. پیچیدگی علم در یک شبکه از روابط آن را به‌راحتی تملک‌پذیر می‌سازد. (کلن، ۱۹۹۴) واکنش سوم به موج تجاری‌سازی که فیلیپ میروسکی سردمدار آن است روایتی تاریخی از این پدیده ارائه می‌دهد. از نظر میروسکی، نمی‌توان تجاری‌سازی علم را با یک روایت ساده از دانشگاه‌هایی که با کمبود منابع مواجه بودند توضیح داد. یک تاریخ‌نگاری مناسب از این پدیده، به‌جای روایت ساده و رایج آن، نشان می‌دهد که بسیاری از نهادهای جدید مرتبط با تحقیقات خصوصی‌شده ابتدا در بیرون بخش دانشگاهی بنا شدند. این نهادها برای تحول و مهندسی مجدد بنگاه‌های مدرن به‌وجود آمدند و پس از آن دانشگاه‌ها مجبور شدند به این جریان‌های قوی واکنش نشان دهند. تاریخ شکل‌گیری و تکامل لابراتوارهای آمریکایی از ابتدای قرن بیستم پیدایش تجاری‌سازی تحقیقات علمی در اواخر این قرن را بهتر توضیح می‌دهد. لابراتوارها در ابتدا از طریق فشار از سمت بنگاه‌ها ساخته شدند. حامیان پروژه‌های صنعتی از قرار دادن تحقیقات در پردیس‌های دانشگاهی راضی نبودند؛ از این‌رو لابراتوارهای داخل بنگاهی جهت تحقیقات تجاری دو برابر افزایش یافت. جریان شکل‌گیری لابراتوارهایی با اهداف تجاری از طریق پروتکل‌های بنگاهی و ساختارهای تأمین منابع مالی به دانشگاه‌های تحقیقاتی ادامه یافت. بنابراین، از نظر میروسکی مرور بر تجاری‌سازی علم باید با نگاهی به زمینه تاریخی بنگاه و شرکت‌های

1. Callon

2. Latour

اقتصادی صورت گیرد. (میروسکی و سنت^۱، ۲۰۰۸: ۶۴۴)

میروسکی (۲۰۰۵) معتقد است موافقین و مخالفین تجاری‌سازی تحقیقات علمی به اشتباه فرض کرده‌اند دانشگاه اولین و مهم‌ترین نهاد در زمینه خصوصی‌سازی پژوهش است. در حالی که خصوصی‌سازی پژوهش‌های علمی زیرمجموعه جریان‌های بزرگ‌تر اقتصادی و سیاسی است که از سال ۱۹۸۰ در بخش‌های متفاوت جلوه کرده است. ساختارهای نوین پژوهش، از سال ۱۹۸۰، سبب شده است تا شکل‌های جدیدی از مالکیت فکری و نظام کنترل بر نتایج پژوهش به وجود آید. فناوری‌های ارتباطی نو و مسیرهای شغلی جدید نیز در این مسیر شکل گرفت. همه این موارد سبب شد تا تحقیقات علمی به سمت خصوصی شدن گرایش یابند. بنابراین، دانشگاه‌ها لزوماً بهترین نهاد برای ارزیابی پیامدهای تجاری‌سازی علم نیستند.

رویکرد میروسکی به پدیده تجاری‌سازی یک رویکرد زمینه‌محور است. او نقش شرایط و عوامل زمینه‌ای را در پیدایش تجاری‌سازی تحقیقات علمی بسیار حیاتی می‌داند. او نشان می‌دهد عوامل زمینه‌ای مانند تحولات بنگاهی، سیاستی و دانشگاهی بستر مناسبی برای شکل‌گیری عصر جدید تجاری‌سازی فراهم نمودند.

تحولات بنگاهی در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی نخستین عامل زمینه‌ای برای پیدایش عصر تجاری‌سازی تحقیقات علمی در آمریکا بود. بنگاه‌ها در دهه ۷۰ توان رقابتی در بازار جهانی را از دست داده بودند و در دهه ۸۰ درآمدهای خود را خارج از کسب و کار اصلی‌شان به دست می‌آوردند. در این دوران، بنگاه‌ها هم از جنبش ادغام در سه دهه نخست قرن بیستم و هم از متنوع‌سازی دوره جنگ سرد کنار کشیدند. مدل‌های چندلری مدیریت بنگاه و پارادایم ام - فرم^۲ پاسخگوی نیازهای جدید بنگاه‌ها نبودند. مدل‌های تأمین تحولات بنگاهی در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی نخستین عامل زمینه‌ای برای پیدایش عصر تجاری‌سازی تحقیقات علمی در آمریکا بود. بنگاه‌ها در دهه ۷۰ توان رقابتی در بازار جهانی را از دست داده بودند و بودجه بنگاه‌ها به طریقی هماهنگ با بازار بازسازی شد. بنگاه‌های نوپای بسیاری شکل گرفتند. کمپانی‌های بزرگ ثبات دوران جنگ سرد را از

1. Mirowski & Sent

۲. M-Form: وقتی شرکت به اندازه‌ای از رشد می‌رسد و دارای تنوع محصول و تنوع بازار می‌شود برای اعمال کنترل و هماهنگی بر عملیات و ایجاد مزیت رقابتی به ساختار چندبخشی یا ام - فرم روی می‌آورد. ساختار بخشی شامل تقسیم فعالیت‌ها است به نحوی که هر بخش به صورت جداگانه دارای سود و بازده مختص به خود است.

دست دادند و در موضع دفاعی قرار گرفتند (میروسکی و سنت، ۲۰۰۸).

گسترش مالکیت فکری و تضعیف جریان ضد تراست، به‌عنوان تغییرات اساسی در سیاست‌های حکومت در مورد بنگاه‌ها، از عوامل دیگر پدید آمدن عصر تجاری‌سازی علم به‌حساب می‌آیند. تأسیس اتحادیه بین‌المللی مالکیت فکری در سال ۱۹۸۴ و اجرایی شدن موافقت‌نامه تریپس^۱ (ابعاد تجاری حقوق مالکیت فکری) در اول ژانویه ۱۹۹۵ ساختارهای مناسب برای حفاظت از مالکیت فکری در آمریکا و سراسر دنیا را فراهم کرد. علاوه بر این، جریان‌های ضد تراست دیگر قدرت سابق خود را نداشتند و انحصار به‌عنوان یک تهدید اقتصادی یا سیاسی به‌حساب نمی‌آمد. (میروسکی و سنت، ۲۰۰۸)

علاوه بر اینکه سیاست‌های حکومت آمریکا در رابطه با بنگاه‌ها تغییر کرد، سیاست‌های علم نیز تغییرات اساسی داشت و این تغییرات تأثیر بسیاری بر تقویت جریان تجاری‌سازی تحقیقات علمی داشتند. سیاست‌گذاران تلاش می‌کردند دانشگاه‌های ضعیف‌تر را با بنگاه‌ها هماهنگ کنند. تصویب قانون بی - دل^۲ نمونه‌ای از این تلاش‌هاست. قانون بی - دل در سال ۱۹۸۰ به دانشگاه‌ها و کسب و کارهای کوچک اجازه داد تا در خصوص نوآوری‌هایی که با بودجه تحقیق و توسعه دولتی پا به عرصه می‌گذاشتند ادعای مالکیت نمایند و برای مجوزهای انحصاری آنها مذاکره کنند. گستره چیزهایی که می‌توانستند ثبت اختراع بشوند از آن زمان، به‌شکل روزافزونی توسعه یافت. مفهوم یک فضای عمومی و خصوصی از بین رفت. در نهایت شده ضعیف شد. همچنین، مرز میان مالکیت عمومی و خصوصی از بین رفت. در نهایت نظامی که مالکیت فکری را به‌شدت محدود می‌کرد به بقیه جهان صادر شد. (میروسکی و سنت، ۲۰۰۸) تحولات آموزش عالی و بحران‌های مرتبط با آن نیز در شکل‌گیری عصر تجاری‌سازی تحقیقات علمی در دوره معاصر تأثیرگذار بود. توقف ثبت‌نام دانشجویان، اجرایی نشدن بسیاری از تعهدات بخش نظامی برای تأمین بودجه و کمبود منابع مالی برخی دانشگاه‌ها از جمله بحران‌هایی بود که آموزش عالی آمریکا در دهه ۷۰ میلادی با آن مواجه شد. دانشگاه‌ها برای اینکه سطح ثبت‌نام‌شان را حفظ کنند سهم دانشجویان خارجی را افزایش دادند. بسیاری از دانشجویان در حوزه‌های فنی و مهندسی شهروند ایالات متحده نبودند. فعالیت‌های تولیدی چشم‌اندازی فرامرزی و بین‌المللی را دنبال می‌کرد. بنابراین ایدئولوژی حاکم بر مدیریت دانشگاهی درباره پرورش شهروند باسواد و

1. Trips

2. Bayh-Dole Act

ماهر از بین رفت. ساختار مدیریتی دانشگاه‌ها برخلاف بنگاه‌ها به سمت مدل‌های چندلری حرکت می‌کرد. برای صرفه‌جویی در هزینه‌ها ساختارهای سنگین سلسله‌مراتبی، بخش‌ها، انستیتوها و دفاتر زیادی در دانشگاه شکل گرفتند. دانشگاه‌ها کمتر عضو هیئت علمی دائم استخدام می‌کردند و به جای آن محققان پسادکتری و اساتید نیمه‌وقت را به کار می‌گرفتند. لابراتوارها نیز در این دوران شرایط مناسبی نداشتند. بخش نظامی از تخصیص بودجه به لابراتوارها عقب‌نشینی کرده بود. لابراتوارها دیگر نمی‌توانستند آزادانه فعالیت کنند و برای بنگاه‌ها سوددهی نداشتند. بنابراین بنگاه‌ها در دهه ۹۰، لابراتوارها را از ساختار خود خارج کردند و فرایند ادغام عمودی را معکوس ساختند. بخش تحقیقات در اکثر کمپانی‌ها کوچک‌سازی یافت.

تمام این تحولات در اواخر قرن بیستم سبب شد بنگاه‌ها دیگر تمایلی برای سرمایه‌گذاری بر تحقیق و توسعه نداشته باشند. آنها متوجه شدند اگر نتایج تحقیقات را از مکانی خارج از بنگاه خریداری کنند هزینه‌های‌شان کاسته خواهد شد. زمینه قانونی و سیاستی برای این تصمیم بنگاه‌ها فراهم شده بود. قوانین مالکیت فکری به میزان کافی تقویت شده بود تا از تجاری‌سازی تحقیقات علمی حمایت کند. جریان‌های ضدتراست قدرت گذشته را نداشتند و بنگاه‌ها نگران انحصاری شدن نبودند. حکومت‌های خارجی قدرت مقابله با سیاست‌های صنعتی آمریکا را نداشتند و ظرفیت انتقال قراردادهای تحقیقاتی به محیط‌هایی با دستمزدهای پایین‌تر به وجود آمده بود. بخش آکادمیک برای اینکه تحقیقات را به بنگاه بفروشد آمادگی ساختاربندی مجدد را داشت. همه این تحولات شرایط ضروری برای پیدایش عصری در مدیریت علم هستند که تجاری‌سازی را به عنوان یک هدف و ارزش در دستور کار خود قرار دهد.

بنابراین می‌توان نشان می‌دهد تجاری‌سازی تحقیقات علمی در یک وضعیت آنی و اتفاقی بدون در نظر گرفتن شرایط و زمینه‌های مناسب در تمام نهادهای نظام نوآوری، حکومت، بنگاه و دانشگاه، در مدیریت علم یک کشور به وقوع نخواهد پیوست. تجاری‌سازی تحقیقات علمی پدیده‌ای تاریخی است و هم تبیین آن نیاز به تاریخ‌نگاری مناسب دارد و هم تحقق آن نیاز به عبور از دوره‌های تاریخی لازم.

۳. واکنش مرتونی‌ها و دفاع از آن

دسته دیگر از واکنش‌های موجود در مباحثه تجاری‌سازی تحقیقات علمی از آن افرادی

است که ما در این مقاله «مرتونی‌ها» نامیدیم. ایشان نگران از بین رفتن ارزش‌های ذاتی جامعه علمی، دانشگاه‌ها و مؤسسات تحقیقاتی‌اند. استدلال کلی آنها مبنی بر این است که تجاری‌سازی هنجارهای مرتونی موجود در جامعه علمی را تضعیف می‌کند و در این صورت نهاد علم کارکرد خود را از دست می‌دهد. ضمن معرفی نگاه مرتونی به علم و واکنش‌های مرتونی‌ها، تلاش می‌کنیم این نوع پاسخ به مباحثه تجاری‌سازی را با یک تحلیل نظری تقویت کنیم.

۳.۱. فرهنگ مرتونی و آرمان‌های جامعه علمی

رابرت کینگ مرتون^۱ (۲۰۰۳-۱۹۱۰) یکی از مشهورترین جامعه‌شناسان قرن بیستم بود که اکثر دوران فعالیت حرفه‌ای خود را در زمینه جامعه‌شناسی علم سپری کرد. او به‌ویژه به تعاملات میان ساختارهای فرهنگی و اجتماعی از یک طرف و نهاد علم از طرف دیگر علاقه داشت. مرتون (۱۹۴۲) یک مجموعه چهارتایی از الزامات نهادی را معرفی کرد که بر طبق نظر او فضائل اصلی علم مدرن را نمایندگی می‌کنند. این فضائل عبارت‌اند از مسلک اشتراکی^۲، جهانی بودن^۳، عدم تعلق^۴ و شکاکیت سازمان‌یافته^۵. این مجموعه از هنجارها ساختار هنجارین علم جدید و نظام پاداش دهی آن را به ما نشان می‌دهند. آنچه از پی می‌آید توصیفی است از هر یک از این هنجارهای مرتونی.

۳.۱.۱. هنجارهای مرتونی

نخستین هنجاری که مرتون به آن می‌پردازد مسلک اشتراکی است. مطابق با هنجار مسلک اشتراکی همه دانشمندان باید به‌طور مشترک مالک محصولات علمی باشند تا همکاری‌های جمعی در میان جامعه علمی شکل بگیرد و افزایش یابد. یافته‌های حقیقی علم، نتیجه همکاری اجتماعی دانشمندان‌اند و به جامعه علمی تعلق دارند. مرتون (۱۹۴۲) در این زمینه اشاره می‌کند که مسلک اشتراکی در جامعه علمی به‌طور مطلق در تضاد با «تعریف فناوری به‌مثابه ملک خصوصی» است. یک نتیجه بلافصل که از الزام مالکیت مشترک دانش علمی بیرون می‌آید ضرورت ارتباطات علمی «کامل و باز» در برابر «پنهان کاری» است.

هنجار جهانی بودن در نگاه مرتون حاوی دو جنبه اساسی و اصلی است. اول اینکه

1. Robert King Merton
2. Communism
3. Universalism
4. Disinterestedness
5. Organized Skepticism

عینیت در علم مانع جزء‌گرایی^۱ می‌شود و دوم اینکه دسترسی آزاد و بدون تبعیض به مشاغل علمی برای عملکرد بهینه نهاد علم ضرورتی کارکردی دارد. درخصوص جنبه اول باید گفت که همه مدعیات دانشمندان باید از طریق معیارهای از قبل تثبیت‌شده، عام و غیرشخصی مورد ارزیابی قرار گیرند. این ارزیابی لازم است بدون توجه به خصوصیات مرجع آن مدعیات (ویژگی‌های شخصی یا اجتماعی مطرح‌کنندگان آن مدعیات) صورت گیرد؛ به عبارت دیگر بدون توجه به خصوصیات مثل نژاد، ملیت، فرهنگ یا جنسیت مدعیان. اما جنبه دوم جهانی بودن با علم به مثابه یک حرفه مواجه می‌شود و بر این نکته تأکید می‌کند که محدود ساختن مشاغل علمی بر مبنای هر چیزی غیر از فقدان شایستگی علمی، موجب کاهش سرعت پیشرفت دانش می‌شود. (مرتون، ۱۹۴۲)

فضیلت عدم تعلق به این موضوع می‌پردازد که دانشمندان باید به نفع تشکیلات مشترک علم عمل کنند نه برای منفعت شخصی خودشان. مرتون (۱۹۴۲) بر آن است که این انگیزش کار جمعی از طریق سازوکار مهار نهادی (مشمول بر هراس از تحریم‌های نهادی) و همین‌طور از طریق تضادهای روان‌شناختی (از طریق درونی کردن این هنجار) پا می‌گیرد و عمل می‌کند. نفع شخصی به شکل بزرگ‌نمایی خویش یا بهره‌برداری از ساده‌لوحی، جهالت و وابستگی عامه منطقی در تضاد با عدم تعلق است و ممکن است توسط مقامات علمی برای مقاصد و منافع شخصی مورد استفاده قرار گیرد.

شکاکیت به معنای تعلیق موقت قضاوت و واکاوی نقادانه و با فاصله، موقعیتی کلیدی و محوری در روش علمی و سنت‌های جاری در نهادهای علمی دارد. محقق علمی شکافی میان مقدس و نامقدس نمی‌افکند، میان آنچه که احترام غیرنقادانه را طلب می‌کند و آنچه که به شکل عینی می‌تواند تحلیل شود. مرتون (۱۹۴۲) درباره این خصوصیت جامعه علمی به رابطه میان آکادمی و منابع قدرت در جامعه اشاره می‌کند. شکاکیت علمی باعث می‌شود که نوعی نگاه نقادانه نسبت به وضعیت کنونی و جاری توزیع قدرت در جامعه به وجود بیاید و جزمیت‌های کلیسا، اقتصاد و دولت بی‌اعتبار گردند.

چهار فضیلت جامعه علمی که در بالا معرفی شدند در پرداخت اولیه رابرت مرتون به هنجارها و ارزش‌های آکادمی مطرح شدند. این چهار فضیلت معمولاً با کنار هم قرار دادن سرنام‌های‌شان با عبارت Cudos مورد اشاره قرار می‌گیرند.^۲ در سال‌های بعد، مرتون

1. Particularism

۲. C برای Communism؛ U برای Universalism؛ D برای Disinterestedness و OS برای Organized Skepticism

دو هنجار دیگر را به این مجموعه چهارتایی افزود و تعداد فضیلت‌های آکادمیک را به شش رساند. مروتون (۱۹۵۷) اصالت علمی و فضیلت تواضع را نیز به فهرست خود افزود. اصالت علمی^۱ اشاره به این داشت که دانشمندان باید در مسیر فعالیت‌های حرفه‌ای خود مرزهای دانش را جابه‌جا کنند و نوآوری‌های اصیل از خود به‌جا بگذارند. فضیلت تواضع دانشمندان و پژوهشگران را به فروتنی و افتادگی فرا می‌خواند و آنها را (هر اندازه که جایگاه بالایی در جامعه علمی داشته باشند) از تکبر و غرور بی‌جا منع می‌نماید.

۳.۱.۲. دیدگاه مروتون در بوته نقد

نقطه‌نظرات مروتون در خصوص هنجارها و ارزش‌های آکادمیک به اشکال مختلف مورد نقد قرار گرفته است و در اینجا بد نیست که به مهم‌ترین آن نقدها اشاره کنیم. همان‌طور که در بالا دیدیم مروتون یک مجموعه از هنجارها و ارزش‌های فرهنگی را به‌مثابه مجموعه‌ای از سازوکارهای مهار اجتماعی در جامعه علمی معرفی کرد که هنجارهای معرفت‌شناختی ناظر بر روش علمی را تقویت و تکمیل می‌کنند. مروتون ادعا می‌کرد که وجود، اجرا و بازتولید این سنت‌های اجتماعی به‌وسیله یک جامعه حرفه‌ای و خودمختار از دانشمندان به آن جامعه در رابطه‌اش با جامعه بزرگ‌تر نوعی اقتدار و قدرت عمل اعطا می‌کند. مروتون رابطه میان جامعه علمی و جامعه بزرگ‌تر را به‌شکل نوعی رابطه بده بستان می‌دید. از نظر او جامعه علمی باید از جامعه بزرگ‌تر حمایت دریافت کند و در عین حال از آن جامعه مستقل باشد. در مقابل، اعضای جامعه علمی باید شناخت حقیقت، مهار طبیعت و به‌دنبال آن، قدرت فناوریانه و صنعتی را ارائه کنند.

مهم‌ترین انتقادی را که تاکنون به دیدگاه مروتون وارد شده می‌توان تحت این پرسش صورت‌بندی کرد که: مروتون چگونه به این نتایج دست‌یافته است؟ آیا او دست به مجموعه‌ای از تحقیقات تجربی زده بود؟ هیچ شاهدهی وجود ندارد که تبیین مروتون از هنجارها و ارزش‌های علمی مبتنی بر کار تجربی بوده است. او قطعاً دیدگاه خود را با دانشمندان حرفه‌ای و برخی فیلسوفان در میان گذاشته بود، اما تبیین او از هنجارهای آکادمیک اساساً نوعی تبیین پیشینی بود نه نوعی تبیین پسینی و مبتنی بر مشاهده نظام‌مند. (بارنز و دلبی^۲، ۱۹۷۰)

شاید بهترین پاسخ فراهم شده برای این نقد این باشد که مروتون در کار خود اساساً

1. Originality

2. Barnes & Dolb

قصد «توصیف» واقعیت موجود جامعه علمی را نداشته است. او در عوض، رویکردی «تجویزی» داشته و به دنبال ارائه نوعی نمونه آرمانی از علم و جامعه علمی بوده است. مادام که کارکردگرایی مرتون در خصوص این نمونه آرمانی را بپذیریم و نحوه کارکرد هر یک از هنجارها برای دستیابی به اهداف کلی علم را در نظر داشته باشیم و تصدیق کنیم، می‌توانیم با مرتون در خصوص «بایدهای آکادمیک» هم‌نظر و هم‌رای باشیم.

نقد دیگری که از یک زاویه بومی می‌توان بر کار مرتون وارد کرد این است که مرتون دیدگاه خود در خصوص هنجارهای آکادمیک را به‌شکلی فرازمانی و فرامکانی ارائه و مطرح کرده است. از نظر او ارزش‌های صورت‌بندی‌شده در هر جامعه علمی فارغ از اینکه آن جامعه علمی در کجای عالم باشد و در چه مقطع تاریخی مشغول کار باشد صادق و جایز است. این در حالی است که عوامل زمانی و مکانی به وضوح می‌توانند هنجارهای خاصی را به مجموعه هنجارهای شش‌گانه مرتون اضافه کنند و در یک متن خاص اجتماعی تصویری بومی از بایدهای جاری در آکادمی به ما نشان بدهند. این نقد را هم می‌توان با نگاهی «حداقلی» به هنجارهای مرتونی پاسخ گفت و در نظر داشت. در مقاله حاضر، نگاه ما به ارزش‌های آکادمیک مطرح‌شده توسط مرتون هم مبتنی بر نگاهی کارکردگرایانه و تجویزی است و هم آن هنجارها را به‌مثابه حداقل‌های لازم می‌نگرد که در متن‌های مختلف تاریخی و مکانی می‌تواند از طریق هنجارهای بومی تکمیل گردد.

۳.۲. فرهنگ بازاری در عصر تجاری‌سازی

اکثر تاریخ‌نگاران اقتصادی، محققان رشته حقوق و پژوهشگران مطالعات علم، آغاز عصر تجاری‌سازی را اواخر سال ۱۹۸۰ می‌دانند.^۱ ایشان معتقدند با فروپاشی دیوار برلین و پایان جنگ سرد تغییراتی در رژیم سازماندهی علم صورت گرفت که به‌سمت هر چه بیشتر خصوصی‌شدن و تجاری‌شدن حرکت کرد. هم‌زمان با این تحولات، پروژه‌های بزرگ علمی (به‌ویژه پروژه‌های نظامی) رو به افول نهادند. شبکه‌های فنی - اقتصادی^۲ و سیستم‌های نوآوری نضج گرفتند و به‌شکل روزافزونی به‌عنوان فرم غالب بازارهای سازماندهی‌شده مطرح شدند. این بازارها بر تعاملات نیرومند میان لابراتوارها، بنگاه‌ها و مشتریان اتکا داشتند و نهایتاً مدل خطی نوآوری را کنار گذاشتند.

در عصر تجاری‌سازی، دولت‌ها از حمایت مالی وسیع دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های

۱. به‌عنوان نمونه: لاموریکس و دیگران، ۲۰۰۳؛ اسلاتر و رودز، ۲۰۰۴؛ کریمسکی، ۲۰۰۴.

2. Techno-Economic Networks

عمومی عقب‌نشینی کرده‌اند. در خلال جنگ سرد، بخش نظامی حامی اصلی تحقیقات در مؤسسات تحقیقاتی عمومی بود؛ ولی در دهه ۸۰ در ایالات متحده میزان حمایت بخش خصوصی از حمایت دولت فدرال پیشی گرفت. نهاد علم در گیر فعالیت‌های بازاری شده و آموزش عالی در آمریکا با اتخاذ یک رویکرد نئولیبرال تلاش کرده تا در رقابت جهانی در صنایع خدماتی پیشرو باشد. دانشگاه‌ها در این مسیر تشویق می‌شوند تا بیشتر به‌شکل کارخانه‌های تولیدکننده «اطلاعات» و «سرمایه انسانی» ایفای نقش کنند. (لئو^۱ و دیگران، ۲۰۱۰)

دانشگاه‌ها مأموریت سنتی خود یعنی تربیت شهروند را کنار گذاشته‌اند. (لمبرت^۲ و دیگران، ۲۰۰۷) مأموریت اصلی دانشگاه در عصر تجاری‌سازی، تولید دانش به‌منظور کسب سود است. به همین دلیل آموزش کارکرد ثانویه پیدا می‌کند. پست‌های دائمی در دپارتمان‌ها کاهش پیدا می‌کند و تمایل به به‌کارگیری محققان موقت و پسادکتری افزایش می‌یابد. در سال ۲۰۰۵ میلادی، بیشتر از ۴۸ درصد پست‌های هیئت علمی در کالج‌های آمریکایی که کمک هزینه‌های فدرال دارند، پست‌های غیردائم و پاره‌وقت بوده‌اند. (لدرمن^۳، ۲۰۰۷)

رویکرد نئولیبرال در مدیریت علم مفهوم سنتی نویسندگی را دچار بحران کرده است. صنایع بسیاری رشد کرده‌اند که نویسندگی و پژوهش بی‌نام و شب‌گون^۴ را سامان می‌دهند. ایشان پس از آماده شدن متن نهایی به‌سراغ دانشگاهیان سرشناس می‌روند و با عقد قراردادی نام آنان را بر روی متن می‌گذارند. (سیسموندو^۵، ۲۰۰۹) علاوه بر این، حفاظت از مالکیت فکری به‌عنوان محملی برای کسب ارزش مالی از دانش شدیداً تقویت شده است. در نگاه نئولیبرال، پیوند نزدیکی میان تلقی بازار به‌مثابه یک پردازشگر اطلاعات و نگاه کالایی به دانش وجود دارد. بی‌تردید ثبت اختراع و کسب امتیاز بهره‌برداری انحصاری از آن در چنین بازاری از اهمیت زیادی برخوردار است. قانون پی - دُل در سال ۱۹۸۰ معمولاً به‌عنوان نقطه عطفی در تاریخ حفاظت از دارایی‌های فکری دیده می‌شود که بعد از آن در دهه ۸۰ با قطاری از قانونگذاری‌ها، شکل‌گیری ائتلاف‌ها و دادگاه‌های تخصصی در ایالات متحده و فراتر از آن از طریق WTO و سازمان‌های مشابه دنبال شده است.

1. Lave
2. Lambert
3. Lederman
4. Ghost-Writing
5. Sismondo

۳.۳. آکادمی مرتونی در فرهنگ بازاری معاصر

براون (۲۰۰۰)، به عنوان یکی از مرتونی‌ها، معتقد است تجاری‌سازی آثار نامناسبی بر سازوکار دانشگاه‌ها می‌گذارد: افزایش وابستگی دانشگاه به صنعت، افزایش منابع آموزشی به سمت موضوعات کاربردی و عملی، افزایش گرایش به پنهان‌کاری نزد دانشمندان و کاهش دانش اشتراکی و آزادی اطلاعات، تبدیل دانشگاه به یک بنگاه تجاری که در آن دانشجویان و صنعت نقش مشتری را دارند.

از میان مرتونی‌ها، کریمسکی^۱ نیز استدلال می‌کند دانشگاه‌ها در عصر تجاری‌سازی جایگاه اصلی خود را به عنوان محفلی برای روشننگری و نقادی از دست می‌دهند. اگر دانشگاهیان به دنبال انتقال فناوری و تأسیس شرکت‌های جدید با مشارکت دانشگاه باشند، هویت سازمانی دانشگاه تغییر می‌کند. وی نشان می‌دهد تجاری‌سازی آموزش عالی ممکن است آثار زیان‌باری مانند کمبود اساتید، کاهش مقالات پژوهشی، کم‌رنگ شدن تبادل باز و آزاد اطلاعات، از بین رفتن دانش اشتراکی و هنجار «عدم تعلق» داشته باشد. با این وجود، او معتقد است مهم‌ترین آسیب تجاری‌سازی از بین رفتن اخلاق دانشگاهی است که همواره منافع عمومی را بر منافع شخصی ترجیح می‌دهد. کریمسکی نگران نقش اجتماعی دانشگاه در بافت زندگی آمریکایی است. از نظر او حفاظت از تمامیت مؤسسات تحقیقاتی و آموزش عالی آمریکا مانند محافظت از منابع طبیعی منحصربه‌فرد بسیار حیاتی است. همان‌طور که نباید منابع طبیعی منحصربه‌فرد را به دلیل رسیدن به فلزات گرانبها از بین ببریم، دانشگاه‌ها را نباید به دلیل رسیدن به ثروت به استثمار شرکت‌ها درآوریم. دانشگاه یک تولیدکننده صرف دانش نیست؛ بلکه عرصه‌ای است که در آن زنان و مردان متعهد با بیان حقیقت به ساختار قدرت برای بهتر ساختن جامعه تلاش می‌کنند. (کریمسکی، ۲۰۰۴)

زمانی که دانشگاه و مؤسسات عمومی به سمت فعالیت‌های خصوصی می‌روند موقعیت خودشان را به عنوان مراکز آموزشی مستقل و بی‌طرف از دست می‌دهند. همچنین، آنها دیگر محیطی برای پرورش علم عام‌المنفعه نخواهند بود و این پیامد از نظر کریمسکی مهم‌ترین خطری است که دانشگاه‌ها را تهدید می‌کند. منظور از علم عام‌المنفعه مباحث غنی اساتید دانشگاه است که سرآمدی و خبرگی را برای آژانس‌های دولتی و سازمان‌های غیرانتفاعی فراهم می‌کند و راهنمایی مناسبی برای انجمن‌های کم‌سابقه به وجود می‌آورد.

1. Krinsky

در فرهنگ عام‌المنفعه دانشگاهی، پژوهشگر با استفاده از خبرگی خود به تحلیل انتقادی مسائل روز جامعه می‌پردازد. کریمسکی تأکید می‌کند حتی اگر ارزش‌های مبنایی دانشگاه مانند آزادی‌اندیشه را حفظ کنیم، همچنان خطر از دست دادن علم عمومی و روشنفکران عمومی وجود دارد. دانشی که با علاقه‌های بیرونی مانند برنامه‌های شرکت درآمیخته شود نمی‌تواند منبع خالص تحلیل‌های انتقادی مستقل و بی‌غرض باشد. دانشگاه به دلیل تداخل منافع سازمانی مانند یک ذینفع دیگر عمل می‌کند؛ مانند حزبی که تنها منافع خود را در نظر دارد. در این شرایط حقیقت و راستی امری است بر ساخته از اجتماع و هیچ وجه عینی نخواهد داشت. (کریمسکی، ۲۰۰۴)

جیمز اوانز^۱ یکی دیگر از محققانی است که به بررسی تأثیرات موج تجاری‌سازی بر آرمان‌های ایده‌آل جامعه علمی می‌پردازد. او به‌صورت تجربی و با یک پژوهش آماری نشان می‌دهد هنجار مرتونی «مسلک اشتراکی» چگونه در میان دانشگاهیانی که با صنعت همکاری دارند، تغییر می‌کند. پژوهشگران آکادمی اکثراً به‌دنبال انتشار و اشتراک ایده‌های خود هستند؛ در حالی که پروژه‌های صنعتی آنها را مجبور به رازداری می‌کند. در نتیجه تعامل میان دانشمندان و صنعت، ماهیت اشتراک ایده‌ها تغییر می‌کند. (اوانز، ۲۰۱۰)

مرتون با معرفی هنجارهای عدم تعلق، مسلک اشتراکی و جهان‌روایی، تصویری از علم باز و آزاد را ترسیم می‌کند. از نظر اوانز، تصویر مرتونی علم باز به فعالیت‌های دانشمندان در دوران مدرن نزدیک است. در مقابل، فضاها علمی در قرون وسطی فاصله بسیاری با علم باز و آزاد داشتند. در آن دوران اصل بر این بود که راز طبیعت نباید عمومی شود. تمایز میان کیمیاگران قدیم و دانشمندان شیمی جدید در انتشار دانش و آشکارسازی حقیقت بود. امروزه نیز با ورود فرهنگ بازاری به جامعه علمی، تولید و انتشار علم باز به‌چالش کشیده شده است. لابراتوارهای معاصر نیز مانند کیمیاگران قدیم کشفیات خود را مخفی نگه می‌دارند. دانشمندان جهت پاسخ به معماهای طبیعت و به‌دست آوردن تشخیص علمی رقابت می‌کنند. ایشان همواره نگران سرقت‌های علمی همکاران خود هستند و در نتیجه ایده‌ها و نتایج تحقیقاتی خود را به‌صورت گزینشی منتشر می‌کنند. هدف و نوع اشتراک‌گذاری ایده‌ها در علوم صنعتی تغییر می‌کند. تبلیغات و بازاریابی ایده‌ها به‌دلیل ماهیت خاص آنها نوعی بخشش رایگان به حساب می‌آید. ممکن است شرکت‌ها در ابتدا بر سر فروش محصولات و خدمات علمی و نوآورانه خود رقابت

1. James A. Evans

کنند. ولی در ادامه مسیر نوآوری برای اینکه رقابت را به حداقل برسانند کشفیات خود را پنهان می‌کنند. رازداری صنعتی به دلیل حمایت از سوددهی ادامه‌دار محصولات هیچ تاریخ انقضایی ندارد. نوآوری‌های صنعتی اغلب مبهم باقی می‌مانند و برای رمزگشایی از نوآوری موجود در خروجی‌های صنعتی باید مهندسی معکوس صورت گیرد. این در حالی است که رازداری دانشگاهی ادامه‌دار نیست و دانشمند برای کسب اعتبار علمی، نتایج خود را از طریق انتشار مقاله یا کتاب فاش می‌سازد.

تعامل‌های اخیر شرکت‌ها و دانشگاه‌ها علم آکادمیک را به تجارت نزدیک کرده است. قوانین حمایت از مالکیت فکری مانند قانون «بی - دل» به دانشگاه‌ها اجازه می‌دهد تا نتایج پژوهشی خود را ثبت کنند. این موضوع نیاز دانشگاهیان و بنگاه‌ها به یکدیگر را تشدید کرده است. از نظر اوانز، افزایش روابط صنعت با دانشگاه تصویر علم باز و آزاد را مخدوش می‌کند.

اوانز (۲۰۱۰) نشان می‌دهد چگونه انواع اشتراک‌گذاری علم در تحقیقات علمی تحت حمایت صنعت تغییر می‌کند. میان دانشمندان شکل‌های مختلفی از اشتراک‌گذاری غیررسمی، مانند اشتراک روش‌ها، مواد آزمایشگاهی و نوشته‌ها، اتفاق می‌افتد. اغلب به اشتراک‌های غیررسمی اطلاعات توجه نمی‌شود؛ در حالی که تحلیل آنها به خوبی بیان می‌کند مشارکت صنعت چه تأثیری بر زندگی اجتماعی علم می‌گذارد. پژوهشگران دانشگاهی که با صنعت در ارتباطند معمولاً مواد و روش‌های آزمایشگاهی را به اشتراک نمی‌گذارند. با وجود این، آزمایشگاه‌های رقیب علاقه‌شان را برای به دست آوردن اطلاعات از دست نمی‌دهند. اگر رقیبان نتوانند به‌طور مستقیم به روش‌ها و مواد آزمایشگاه‌های نزدیک دسترسی پیدا کنند، از طریق بررسی برخی گزارش‌های آزمایشگاه، مانند سخنرانی‌ها، نشست‌ها و ارائه‌های پوستری، به‌صورت غیرمستقیم دست می‌یابند. بنابراین، نوع اشتراک اطلاعات در تحقیقات صنعتی تغییر می‌کند و گزارش‌های اشتراکی به جای روش‌ها و مواد اشتراکی استفاده می‌شوند. هر اندازه آزمایشگاه‌های صنعتی مواد و روش‌های کمتری به اشتراک بگذارند، تقاضا برای گزارش‌های آنها افزایش می‌یابد.

تغییر در نوع اشتراک اطلاعات، از نظر اوانز، پیامدهایی برای انتشار پژوهش به همراه دارد. اگر مواد و روش‌های تحت حمایت صنعت به‌صورت گزینشی به اشتراک گذاشته شود، دیگران به احتمال کمتری برنامه‌های آنها را دنبال می‌کنند و آزمایش‌های آنها را بسط می‌دهند. در نتیجه نه تنها کمتر به این سمت از آزمایش‌ها می‌روند؛ بلکه کمتر

احتمال دارد نتایج مشابهی بگیرند. اگر چنین باشد، ایده‌هایی که از سمت مقالات حمایت شده توسط صنعت بیرون می‌آید کمتر میان دانشمندان، سازمان‌های پژوهشی، مناطق و محیط‌های علمی پخش می‌شود و شبکه‌های نتیجه بخش تأثیرات علمی آنها کوچک‌تر خواهد شد. این امر با کم شدن ارجاعات علمی مقاله‌های صنعتی مطابق است. بنابراین، مشارکت و حمایت صنعت، گسترش علمی، جغرافیایی و اجتماعی ایده‌ها را کاهش می‌دهد. (اوانز، ۲۰۱۰)

به‌طور خلاصه، دسته‌ای از واکنش‌ها به جریان تجاری‌سازی تحقیقات علمی مربوط به محققانی است که ما در این مقاله «مرتونی‌ها» نامیدیم. ایشان با تکیه بر هنجارهای مرتونی تصویری ایده‌آل از جامعه علمی و دانشگاه ترسیم می‌کنند و نگران فروپاشی این تصویر در تلاقی با امواج نئولیبرالیسم علمی هستند. براون درباره تبدیل دانشگاه به بنگاه هشدار می‌دهد؛ کریمسکی ماهیت دانشگاه به‌مثابه محفلی برای روشنگری و نقادی را آسیب‌پذیر می‌بیند؛ اوانز تغییر در ماهیت اشتراک و انتشار دانش را نشان می‌دهد. در بخش بعدی مقاله تلاش می‌کنیم استدلال مرتونی‌ها را تقویت کنیم و با یک تحلیل نظری، کمرنگ شدن آرمان‌های جامعه علمی و تحول فرهنگ مرتونی علم را نشان دهیم.

۳.۴. دفاع از سنت مرتونی: تحلیل نظری از تلاقی آرمان‌های جامعه علمی و ارزش‌های بازاری

یکی از پیامدهای مهم جریان تجاری‌سازی تحقیقات علمی، تلاقی و مواجهه ارزش‌های جدید مبتنی بر پارادایم نئولیبرالیسم علمی با ارزش‌هایی است که توسط مرتون برای توصیف چگونگی کارکرد جامعه علمی معرفی شدند. نتایج منطقی این مواجهه را در اینجا یک به یک در ارتباط با فهرست هنجارهای مرتونی مورد بحث قرار می‌دهیم.

۳.۴.۱. مسلک اشتراکی در برابر سنت پنهان کاری

مسلک اشتراکی آن‌طور که مرتون آن را صورت‌بندی می‌کند، مستلزم این است که دانشمندان و محققین به‌محض دستیابی به یافته‌های باارزش علمی آن یافته‌ها را در فضای عمومی به‌اشتراک بگذارند زیرا که این یافته‌ها به جامعه علمی تعلق دارد و باید در اختیار همه اعضای این جامعه قرار گیرد. این سنت انتشار سریع به‌وضوح در نقطه مقابل سنت پنهان کاری قرار می‌گیرد که در بنگاه‌های اقتصادی و در فضای مملو از رقابت نظام سرمایه‌داری جاری است. برای پی بردن به اهمیت سنت پنهان کاری در مناسبات میان بنگاه‌های اقتصادی در جهان امروز کافی است نگاهی به مفهوم سرّ تجاری^۱

و اهمیت و اثربخشی آن بیندازیم.

یک سرّ تجاری بر طبق تعریف نوعی دارایی فکری است که می‌تواند به اشکال گوناگون از جمله یک فرمول، فرایند، طرح، ابزار، الگو، روش تجاری یا ترکیبی از اطلاعات در یک بنگاه اقتصادی وجود داشته باشد به شرطی که به‌طور عمومی ناشناخته بوده و بنگاه مالک آن بتواند از طریق آن سرّ تجاری، امتیازی اقتصادی در برابر رقبایش به‌دست بیاورد. اهمیت اسرار تجاری برای شرکت‌های اقتصادی آنجا آشکار می‌گردد که توجه کنیم از میان انواع وسائط و ساز و کارهایی که این شرکت‌ها از طریق آنها اختراعات خود را به ارزش اقتصادی تبدیل می‌کنند (سازوکارهایی نظیر پنهان‌کاری تجاری^۱، ثبت اختراع^۲، زمان پیش‌بودگی^۳، سرمایه تکمیلی^۴ و غیره)، پنهان‌کاری تجاری از طرف مدیران تحقیق و توسعه بنگاه‌ها به‌عنوان مهم‌ترین و مؤثرترین سازوکار شناخته شده است. (کوهن^۵ و دیگران، ۲۰۰۰) نمونه‌های تاریخی متعددی از اسرار تجاری موفق مثل فرمول کوکاکولا یا الگوریتم جستجوی گوگل وجود دارند که بر اهمیت اسرار تجاری صحه می‌گذارند.

اگر چه تحقیقات تجربی در خصوص پنهان‌کاری تجاری، احتمالاً به‌دلیل مشاهده‌ناپذیری اسرار تجاری، محدود بوده است، شواهد مبتنی بر پیمایش در این زمینه نشان می‌دهند که بنگاه‌های اقتصادی بیشتر بر پنهان‌کاری تجاری تکیه می‌کنند تا سایر سازوکارهای تملک و حفاظت از دارایی‌های فکری از جمله ثبت اختراع. (هال^۶ و دیگران، ۲۰۱۴) در واقع، دارایی‌های از جنس دانش (مشمول بر انواع اطلاعات مثل فرمول‌ها، نمونه اولیه، فهرست مشتریان و تأمین‌کنندگان، فرایند ساخت، دانش چگونگی فنی و غیره) در صنایع دانش‌محور حدود ۷۰ تا ۸۰ درصد ارزش دارایی‌های نامشهود بنگاه‌های آمریکایی را تشکیل می‌دهد. (شوارتز و ویل^۷، ۲۰۱۰) علاوه بر این، مجموع ارزش اسرار تجاری که در تصاحب بنگاه‌های عمومی آمریکایی قرار دارد حدود ۵ تریلیون دلار تخمین زده می‌شود. (اتاق بازرگانی آمریکا، ۲۰۱۴) بنابراین برای بنگاه‌های اقتصادی امری حیاتی است که چنین دارایی‌هایی را به‌خوبی محافظت و نگهداری کنند زیرا که در صورت دور

1. Trade Secrecy
2. Patents
3. Lead Time
4. Complementary Assets
5. Cohen
6. Hall
7. Schwarts & Weil

نگه‌داشتن این دارایی‌ها از دسترس رقبا، بنگاه صاحب این دارایی‌ها می‌تواند نسبت به رقبایی که این دانش را در اختیار ندارند یا از آن استفاده نمی‌کنند، به امتیاز و برتری رقابتی دست پیدا کند.

کارایی و اثربخشی پنهان‌کاری تجاری از همان عمل پنهان کردن دانش نتیجه می‌شود که باعث می‌گردد ارزیابی رقبا از دانش موجود در بنگاه (قدیمی ضروری برای تقلید و کپی کردن دانش) دشوار شود. پنهان‌کاری تجاری به بنگاه اجازه می‌دهد تا هم خود دانش و هم ارزش آن دانش را از دید رقبا پنهان سازد. متعاقباً، فقدان احتمال و شانس اینکه رقبا به مشاهده و ارزیابی دانش یک بنگاه دست یابند از سرریز دانش به سمت رقبا جلوگیری می‌کند؛ اتفاقی که تنها موقعی به وقوع می‌پیوندد که رقبا دانش موجود در بنگاه را «بفهمند» و «به کار بندند». (گریلیچز^۱، ۱۹۹۱) از نقطه نظر رقبا، بدون دانستن ارزش دانش موجود در یک بنگاه، توان اقدام برای کپی‌سازی آن دانش وجود ندارد. این نکته از جانب ادبیات نظری حول این موضوع هم تأیید می‌شود که بر طبق آن، بنگاه‌ها ممکن است به دلیل منافعی که در پنهان کردن دانش وجود دارد و توان بازدارنده‌ای که این عمل در برابر تلاش رقبا برای تقلید به بنگاه اصلی می‌دهد، پنهان‌کاری را به جای حقوق مالکیت فکری رسمی به کار بگیرند.

علاوه بر این مطالب، باید به این موضوع هم اشاره کرد که پنهان کردن دانش به بنگاهی که به پنهان‌کاری تجاری دست می‌زند، انگیزه می‌دهد تا تلاش‌های تجربی خود را حول دانش پنهان‌شده افزایش دهد و از این طریق به ابداعات و اختراعات بیشتری دست یابد. انتخاب کردن نوع تلاش‌های محققانه و ابداعی بخش مهمی از فرایندهای تحقیق و توسعه درون بنگاه‌هاست و این انتخاب به ارزش مورد انتظاری بستگی دارد که بنگاه می‌تواند از آن تلاش‌ها حاصل کند. بنابراین هنگامی که دانش موجود در بنگاه به شدت محافظه شده و پنهان باشد و ارزش مورد انتظار از تحقیق و توسعه آزمایشگاهی نیز خارج از دید رقبا محافظت شود، انگیزه بالاتری برای بنگاه وجود دارد تا به ابداعات و اختراعات جدید دست یازد.

مجموع این مطالب به ما نشان می‌دهند که پنهان‌کاری تجاری ارزشی جاف‌تاده و تثبیت‌شده در فضای مملو از رقابت اقتصاد سرمایه‌داری است. قرار گرفتن آکادمی در معرض امواج تجاری‌سازی و خصوصی‌سازی به‌طور طبیعی این ارزش را نیز به درون

1. Griliches

جوامع علمی سرایت می‌دهد و بدین ترتیب تنشی ناگزیر میان تمایل سنتی به مسلک اشتراکی و ضرورت پنهان‌کاری در یک چیدمان مبتنی بر اقتصاد سرمایه‌داری در می‌گیرد.

۳.۴.۲. علم جهانی در برابر اقتضائات محلی و خاص‌گرایی

همان‌طور که در بخش پیشین (بخش سوم مقاله) اشاره شد، عقبه تاریخی گفتمان تجاری‌سازی تحقیقات علمی در دنیا با پایان جنگ سرد گره خورده است. اتفاقی که در این برهه تاریخی برای نهاد علم افتاد این بود که نهادهایی که در طول جنگ جهانی دوم و پس از آن در خلال جنگ سرد برای هدایت، بسترسازی و مدیریت فعالیت‌های علمی و فناوریانه به‌وجود آمده بودند به‌تدریج وارد دورانی از پیکربندی مجدد شدند. این پیکربندی مجدد همان‌طور که میشل کلن (۲۰۰۳) آن را توصیف می‌کند مشتمل بر به هم رسیدن لبه‌های چند شکاف نهادی عمده بوده است. مهم‌ترین این شکاف‌ها عبارت‌اند از: شکاف میان نقش محققان و سیاستگذاران، شکاف میان متخصصین و عموم مردم، شکاف میان نهاد علم و بازار.

این سه شکاف عمده، به‌ویژه شکاف سوم، در دورانی که با جنگ دوم جهانی آغاز شد و با پایان جنگ سرد پایان یافت، برای نهاد علم نوعی سبک‌باری، استغنا و استقلال از نیروهای محیطی و محلی به‌ارمغان آورده بود که ویژگی «جهانی بودن» آن را تقویت می‌کرد. علم در این دوران فارغ از مقتضیات و الزامات بازارهای محلی، فارغ از جغرافیای سیاسی اطراف خود و فارغ از هیاهوی جنبش‌های مدنی و مردمی در محیط، در برج عاج خود به حرکت غیرانضمامی و جهانی خود ادامه می‌داد. بال و پر نهاد علم در این دوران هنوز به اقتضائات و نیازهای محلی و خاص‌گرایی ناشی از آن آغشته نشده بود.

این وارستگی و استغنائی نهادی که برای چند دهه پس از جنگ جهانی دوم استقرار و استمرار داشت، همزمان با فروپاشی بلوک شرق و پایان دوران جنگ سرد آغاز به فروریختن کرد. به‌تدریج مرزهای شفاف موجود میان آکادمی و حکومت، آکادمی و مردم و آکادمی و بازار جای خود را به همپوشانی‌ها و سرریزهای دوجانبه دادند و در نتیجه، محلی‌گرایی و فعالیت علمی ذیل شرایط و نیازهای خاص محیط جغرافیایی به‌عنوان شکل رایج و مشروع فعالیت علمی تثبیت شد و سکه جهانی بودن برای بخش‌های بزرگی از نهاد علم به‌تدریج از رواج و اهمیت افتاد.

۳.۴.۳. عدم تعلق علمی و سوداگری اقتصادی

تنش میان اصل اخلاقی عدم تعلق در کار و بار علم و اصل «انگیزه سود»^۱ در دنیای اقتصاد و تجارت یکی از واضح‌ترین تقابل‌ها میان هنجارهای مرتونی و ارزش‌های بازاری را به‌نمایش می‌گذارد. بر طبق نظر مرتون، دانشمندان حق ندارند منافع و علایق شخصی خود را وارد فعالیت حرفه‌ای‌شان کنند. این در حالی است که دنبال کردن منافع شخصی در یک اقتصاد مدرن و آزاد یکی از اصول اولیه هر فعالیت اقتصادی به‌شمار می‌رود.

یک اصل موضوعه مهم در علم اقتصاد بر این نکته تأکید می‌کند که انگیزه سود مهم‌ترین رانه و محرک بنگاه‌های اقتصادی است. بر این اساس، بنگاه‌های اقتصادی برای بیشینه کردن سودشان عمل می‌کنند. نظریه اقتصاد خرد در این زمینه فرض می‌کند که هدف نهایی یک کسب و کار دستیابی به درآمد است. به عبارت دیگر، دلیل وجودی هر کسب و کاری تحصیل سود می‌باشد. انگیزه سود یک اصل اساسی در نظریه انتخاب خردمندانه^۲ است که بنیاد علم اقتصاد را تشکیل می‌دهد. بر طبق نظریه انتخاب خردمندانه کنشگران اقتصادی تمایل دارند آنچه را به بهترین وجه مطابق با منافع‌شان است، دنبال کنند. مطابق با این دکترین، کسب و کارهای اقتصادی به دنبال سودرسانی به خود یا سهامداران خود هستند و این کار را با بیشینه ساختن سود دنبال می‌کنند.

انگیزه سود آن‌طور که اقتصاددانان آن را صورت‌بندی می‌کنند تنها در خدمت کسب و کارهای انفرادی نیست بلکه کل نظام اقتصادی را منتفع می‌سازد. اقتصاددانان بازار آزاد استدلال می‌کنند که انگیزه سود در کنار رقابت، در عمل قیمت‌نهایی اقلام مصرفی را کاهش می‌دهد نه افزایش. این اقتصاددانان بر این نکته تأکید دارند که کسب و کارها برای تحصیل سود باید نسبت به رقبای خود قیمت کمتر و حجم بالاتری از کالا را به بازار عرضه کنند. سوول^۳ (۲۰۱۳) مثال سوپرمارکت‌ها را برای توضیح این نکته به کار می‌گیرد. او می‌نویسد:

«تخمین زده‌شده که یک سوپرمارکت سود خالصی در حدود یک پنی از هر دلار فروش به‌دست می‌آورد. این اندازه از سود البته اندک به نظر می‌رسد اما به‌خاطر داشته باشید که سوپرمارکت مورد نظر یک پنی از تعداد زیادی دلار به‌دست می‌آورد و البته اکثراً به‌شکل بیست و چهار ساعته».

1. Profit Motive

2. Rational Choice Theory

3. Sowell

یکی از برجسته‌ترین اقتصاددانان لیبرال قرن بیستم میلتن فریدمن در این زمینه استدلال می‌کند که طمع و منفعت شخصی از خصوصیات نوع بشر در تمام دنیاست. فریدمن معتقد است که جهان بر مبنای عمل کنشگرانی انفرادی می‌چرخد که هر یک منافع مجزای خود را دنبال می‌کنند. او توضیح می‌دهد که تنها در کشورهای صاحب اقتصاد سرمایه‌داری که در آنها افراد می‌توانند منفعت شخصی خود را دنبال کنند، جامعه از فقر شدید رها شده است. (تراویس، ۲۰۰۷)

این ملاحظات در مجموع نشان می‌دهند که دنبال کردن سود و منفعت شخصی یکی از اساسی‌ترین اصول و ارزشی بنیادین برای اقتصادهای آزاد به‌شمار می‌رود. اما آیا این ارزش بنیادین در نهاد علم و در فضای آکادمی هم کار می‌کند؟ بنا بر آنچه از مرتون نقل کردیم، بی‌تردید پاسخ منفی خواهد بود. هنجار عدم تعلق مرتون به‌وضوح در تقابل آشکار با انگیزه سود در اقتصادهای لیبرال است.

۳.۴.۴. شکاکیت سازمان‌یافته و جزمیت‌های کاپیتالیسم

شکاکیت سازمان‌یافته خصوصیتی در جامعه علمی است که بنا بر نظر مرتون فاصله میان امور مقدس و امور نامقدس را از میان بر می‌دارد و همه چیز را بدون استثنا از دم تیغ نقادی می‌گذرانند. در نقطه مقابل، فعالیت تجاری در روزگار کنونی مستلزم و همراه با پذیرش بی‌چون و چرای پاره‌ای جزمیت‌های اقتصادی است. یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین این تعصبات در فضای اقتصاد سرمایه‌داری اعتقادی است که معمولاً با عبارت «بنیادگرایی بازار»^۱ از آن یاد می‌شود.

بنیادگرایی بازار (یا بنیادگرایی بازار آزاد) عبارتی است که برای توصیف باوری نیرومند به توانایی سیاست‌های بازار آزاد (یا بازار مقررات زدایی‌شده)^۲ برای حل اکثر قریب به‌اتفاق مسائل اجتماعی و اقتصادی مورد استفاده قرار می‌گیرد. عبارت بنیادگرایی بازار توسط نویسندگان و اندیشمندان گوناگونی که در زمینه مباحث اقتصادی می‌نویسند به‌کار برده می‌شود تا اعتقاد ظاهراً ناموجه به قدرت بازار برای حل تمام مسائل جامعه را مورد اشاره و انتقاد قرار دهند. این عبارت معمولاً وقتی مورد استفاده قرار می‌گیرد که قرار است نقدی بر گروه‌های مخالف هر گونه مقررات‌گذاری دولتی و مدافع بازار مطلقاً آزاد وارد شود. از نظر

1. Market Fundamentalism
2. Unregulated Laissez-Faire

این منتقدان آنچه که می‌توان آن را «فضیلت اقتصاد بازار آزاد» نامید، در روزگار ما تبدیل به نوعی ایدئولوژی شده که سرمایه و پول را در جایگاه رهبری جامعه مدرن قرار می‌دهد. بنا بر نظر کوئیگین^۱ اقتصاددان (۱۹۹۹) گفتمان بنیادگرایی اقتصادی مشتمل است بر مجموعه‌ای از مدعیات جزمی به اضافه این باور که هر کسی دیدگاه متفاوتی از این مدعیات داشته باشد، یک اقتصاددان واقعی نیست. استیگلitz^۲ هم مفهوم بنیادگرایی بازار را در نطق خود به مناسبت پذیرش جایزه نوبل در علوم اقتصادی مورد استفاده قرار داد و از این طریق برخی از سیاست‌های صندوق بین‌المللی پول را مورد انتقاد قرار داد: «صندوق بین‌المللی پول مجموعه‌ای از سیاست‌ها را مورد حمایت قرار می‌داد که به‌طور کلی تحت عنوان اجماع واشینگتن^۳، دکترین‌های نئولیبرال یا بنیادگرایی بازار مورد اشاره بودند. این حمایت‌ها متکی بودند بر فهمی ناصحیح از نظریه اقتصادی و (آن‌طور که من ملاحظه می‌کردم) بر مبنای تفسیری نادرست و ناکامل از داده‌های تاریخی» (استیگلitz، ۲۰۰۱)

بنیادگرایی بازار آزاد تنها یکی از اصول جزمی حاکم بر فعالیت تجاری در اقتصاد سرمایه‌داری امروزی است. این مجموعه از جزم‌های ایدئولوژیک در صورتی که به فعالیت‌های علمی و آکادمیک تسری یابند، مانع عبورناپذیری در برابر هنجار مرتونی شکاکیت سازمان‌یافته به‌وجود خواهند آورد. بنابراین، ملاحظه می‌کنیم که موج تجاری‌سازی تحقیقات علمی در خصوص این هنجار هم تقابلی واضح با آکادمی مرتونی از خود به‌نمایش می‌گذارد.

۳.۴.۵. اصالت علمی، تواضع علمی و ارزش‌های بازاری

اصالت علمی طبق نظر رابرت مرتون یکی از سنت‌های اساسی در دانشگاه‌ها و در میان جوامع علمی است. دانشمند اصیل دانشمندی است که در مرزهای دانش موجود حرکت می‌کند و این مرزها را به سهم خود جابجا می‌نماید. دانشمند اصیل در طول فعالیت علمی و حرفه‌ای خود سهم و نقشی قابل توجه در پیشرفت حوزه تخصصی خود ایفا می‌کند و هر چه این سهم بیشتر باشد، از اصالت بیشتری برخوردار خواهد بود. نوآوری‌های اصیل در بنگاه‌های اقتصادی از جهات مختلفی با آنچه که در آکادمی مرتونی می‌گذرد متفاوت‌اند. اول اینکه نوآوری‌های بنگاهی عمدتاً در زمینه دانش‌های کاربردی

1. Quiggin

2. Stiglitz

3. Washington Consensus

اتفاق می‌افتند و بنگاه‌ها تمایلی به تحقیقات بنیادی و پژوهش‌های فاقد سوگیری و آزاد ندارند. دوم اینکه بخش بزرگی از نوآوری‌های بنگاهی، نوآوری‌های تدریجی و جزئی‌اند نه نوآوری‌های رادیکال و انقلابی.

تقسیم‌بندی نوآوری‌های صنعتی به تدریجی و رادیکال در ادبیات مطالعات نوآوری بر مبنای بصیرت‌های جوزف شومپیتر انجام گرفته که نوآوری‌ها را بر حسب میزان فاصله‌شان با فناوری جاری و موجود به دو دسته تقسیم می‌کند. مطابق با این تقسیم‌بندی، پیشرفت‌های پیوسته و گام به گام را با برچسب نوآوری تدریجی^۱ یا حاشیه‌ای^۲ نامگذاری می‌کنند و آنها را برابر نوآوری‌های رادیکال^۳ یا ریشه‌ای (مثلاً معرفی نوع اساساً جدیدی از ماشین) قرار می‌دهند. در حال حاضر دیدگاه پذیرفته‌شده و فراگیری وجود دارد که تأثیر تجمیعی نوآوری‌های تدریجی در رشد بنگاه‌های اقتصادی و رشد اقتصاد به‌طور کلی به همان بزرگی و اهمیت نوآوری‌های رادیکال و ریشه‌ای است (اگر بزرگ‌تر نباشد) و نادیده گرفتن این نوآوری‌های حاشیه‌ای و جزئی به برداشتی اساساً نادرست از تغییرات اقتصادی و اجتماعی منجر خواهد شد. علاوه بر این، باید این نکته را هم در نظر داشت که تحقق منافع ناشی از نوآوری‌های ریشه‌ای در اکثر موارد (مثلاً هواپیما یا اتومبیل) وابسته به مجموعه‌ای سریالی از پیشرفت‌ها و نوآوری‌های تدریجی است (فاگربرگ، ۲۰۰۵) در مجموع، همان‌طور که از سطور فوق برمی‌آید معنا و اهمیت پیشرفت‌های اصیل در مرزهای دانش موجود در آکادمی و در بنگاه صنعتی تفاوت قابل توجهی با یکدیگر دارند. در خصوص ارزش تواضع هم کم و بیش در بر همین پاشنه می‌چرخد. مطابق دیدگاه مرتون، محققان و پژوهشگران، به‌دلیل برخورداری از فضیلت تواضع و فروتنی، اکتشافات و نوآوری‌های خود را در بسته‌بندی‌های پر زرق و برق عرضه نمی‌کنند و به‌دنبال «بازاریابی» برای تولیدات علمی خود نیستند. این درست در نقطه مقابل رویه‌های جالافتاده در بنگاه‌های اقتصادی است که به‌طور وسیع تولیدات و خدمات خود را تبلیغ می‌کنند و در خلال فعالیت‌های تبلیغی و بازاریابی خود به‌دنبال تأثیرگذاری عاطفی و برانگیختن احساسات مصرف‌کنندگان و مشتریان خود هستند. فضیلت تواضع و فروتنی در این فرایندهای بازاریابی تقریباً به‌طور کامل غایب است و در عوض، آنچه راهنمای عمل قرار می‌گیرد «بزرگ‌نمایی» محصولات و خدمات است.

1. Incremental Innovation
2. Marginal Innovation
3. Radical Innovation

۴. نتیجه‌گیری

تحلیل‌های ما در این مقاله در مجموع نشان می‌دهند که آکادمی در معنای مرتونی آن در اثر هجوم امواج تجاری‌سازی و نئولیبرالیسم علمی در آینده نزدیک محلی از اعراب و وجود خارجی نخواهد داشت. مسلک اشتراکی و سنت انتشار سریع یافته‌های علمی در برابر پنهان‌کاری تجاری که یکی از ویژگی‌های طبیعی و ذاتی اقتصاد رقابتی است رنگ خواهد باخت. شکاف‌های قدیمی میان آکادمی و حکومت، آکادمی و عموم مردم و آکادمی و بازار جای خود را به تعاملات و سرریزهای دوجانبه خواهند داد و در نتیجه، سبکباری، استغنا و جهانی بودن آکادمی به نفع عملکرد محلی و خاص‌گرایی علمی از میدان خارج خواهد شد. تنش میان اصل اخلاقی عدم تعلق در کار و بار علم و انگیزه سود در دنیای اقتصاد و تجارت نهایتاً به غلبه و تثبیت دومی خواهد انجامید. اصول جزمی و ایدئولوژیک اقتصاد سرمایه‌داری از جمله بنیادگرایی بازار جا را برای تفکر انتقادی و شکاکیت سازمان‌یافته تنگ خواهد کرد و نهایتاً آن را از میدان به‌در خواهد نمود. اصالت علمی و تواضع علمی نیز به‌تدریج زیر هجوم کاربردگرایی و اصول بازاربایی عقب خواهند نشست و در نهایت محو خواهند شد. بدین ترتیب، اگر هنجارهای شش‌گانه مرتونی را برای فعالیت درست و مؤثر نهاد علم ضروری و کارکردی بدانیم، باید در خصوص پیشروی امواج تجاری‌سازی تحقیقات علمی در دنیای معاصر نگران باشیم.

تشکر و قدردانی

این مقاله مستخرج از طرحی پژوهشی است که با حمایت مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور انجام شده است. نویسندگان مراتب قدردانی خود را از این سازمان بدین‌وسیله اعلام می‌دارند.

1. Arrow, K. J. (1962). Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention. The Rate and Direction of Inventive Activity. National Bureau of Economic Research, Princeton, Princeton University Press.
2. B. Barnes & A. Dolb. (1970). The Scientific Ethos: a Deviant Viewpoint. *European Journal of Sociology*. (11). 3-25.
3. Bhagat, S; Shleifer, A; Vishny, R. W; Jarrel, G; Summers, L. (1990). Hostile Takeovers in the 1980S: the Return to Corporate Specialization. *Brookings Papers on Economic Activity*. *Microeconomics*. 1990. 1-84.
4. Brown, J.r. (2000). Privatizing the University--The New Tragedy of the Commons. *Science*. 290 (5497). 1701-1702.
5. Callon, M. (1994). Is Science a Public Good. *Science, Technology, and Human Values*. (19). 395-424.
6. Callon, M. (2003), the Increasing Involvement of Concerned Groups in R&D Policies: What Lessons for Public Powers?. in Geuna Et Al (Eds.) *Science and Innovation: Rethinking the Rationales for Funding and Governance*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
7. Cohen, W.m; Nelson, R.r; Walsh, J.p. (2000). Protecting Their Intellectual Assets: Appropriability Conditions and Why Us Manufacturing Firms Patent (Or Not): National Bureau of Economic Research.
8. Downie, Jocelyn. (2006). The Power of Money: Commercialization of Research Conducted in Public Institutions. *Journal of Otago Law Review*. Vol 11 No 2. 305-324.
9. Evans, J. A. (2010). Industry Collaboration, Scientific Sharing, and the Dissemination of Knowledge. *Social Studies of Science*. 40 (5). 757-791.
10. Fagerberg, J. (2005). Innovation: a Guide to the Literature. in Fagerberg Et Al. (Eds.), the *Oxford Handbook of Innovation*., Oxford University Press.
11. Geiger, Roger. (2004). *Knowledge and Money*. Stanford Ca: Stanford University Press.
12. Griliches, Z. (1991). The Search for R&D Spillovers. National Bureau of Economic Research.
13. Hall, B; Helmers, C; Rogers, M; Sena, V. (2014). The Choice Between Formal and Informal Intellectual Property: a Review. *Journal of Economic Literature*. 52 (2). 375-423.
14. Hemphill, Thomas. (2003). Role of Competition Policy in the U.s. Innovation System. *Science and Public Policy*. 285-94.
15. Johnson, H.g. (1972). Some Economic Aspects of Science. *Minerva* 10 (1). 10-18.
16. Krinsky, S. (2004). Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical Research?. Rowman & Littlefield.
17. Ktepe, G.d. (2004). Mechanisms for Transferring University Research Results to Industry: Licensing and University Start-Up, Division of Innovation-Lth Lund University. Swedish Institute for Growth Policy Studies. Retrieved from [Http: //Www.innovation.lv/Ino2/Publications/ A2004_007.Pdf](http://Www.innovation.lv/Ino2/Publications/ A2004_007.Pdf)
18. Lambert, C; Parker, A; Neary, M. (2007). Entrepreneurialism and Critical Pedagogy: Reinventing the Higher Education Curriculum. *Teaching in Higher Education*. 12 (4). 525-537.
19. Lamoreaux, N; Raff, D; Temin, P. (2003). Beyond Markets and Hierarchies. *American Historical Review*. (108). 404-33.
20. Langlois, Richard. (2004). Chandler in the Larger Frame. *Enterprise and Society*. 355-75.

در پژوهش حاضر سعی شد با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوی کیفی و با نمونه‌گیری هدفمند و به‌وسیله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران علمی و اجرایی و درکی نظام‌مند از مسائل موجود در سیاستگذاری تولید علم نافع در نظام آموزش عالی کشور ارائه گردد. در گام بعدی، مسئله‌بندی و لایه‌بندی مسائل از طریق اجرای گروه کانونی و با مشارکت ۶ نفر از افراد شرکت‌کننده در مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته انجام یافت. مصاحبه‌های انجام شده در هر دو مرحله (نیمه‌ساختاریافته و گروه کانونی) ضبط شدند و به شیوه مبتنی بر الگوی گرانهایم و لاندمن (۲۰۰۴) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع را می‌توان در هشت مضمون (مسئله)؛ «ضعیف بودن پیوند بین دانشگاه و جامعه»، «نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی»، «ناکارآمدی نظام ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی در جهت‌دهی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی به‌سمت نیازها و مسائل کشور»، «نبود نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور»، «ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش»، «پایین بودن منابع مالی و اقتصادی اختصاص یافته به پژوهش و تولید علم»، «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» و «ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور» ارائه نمود. همچنین لایه‌بندی مسائل فوق بر مبنای سه معیار گلوگاهی بودن مسئله، رابطه علت و معلولی بین مسائل و ویژگی برتری و نازسازگاری نشان داد که مسئله «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» لایه اصلی در نظام مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع محسوب می‌گردد.

■. واژگان کلیدی:

تولید علم، علم نافع، پژوهش کاربردی، نظام مسائل، حکمرانی و سیاستگذاری آموزش عالی

نگاشت نظام مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع

صالح رشید حاجی خواجه‌لو

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی
s_rashid_edu@yahoo.com

جمیله علم‌الهدی

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی
g_alamolhoda@sbu.ac.ir

محمود ابوالقاسمی

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی
m_abolghasemi@sbu.ac.ir

۱. مقدمه و طرح مسئله

امروزه الگوها و رویکردهای جدید در جامعه‌شناسی علم و فعالیت‌های علمی، به اهمیت و ضرورت پیوند بین نهاد علم و نهادهای جامعه و در نتیجه تولید علم وابسته به زمینه و کاربرد در حوزه‌های مختلف پرداخته و نظریه‌پردازی شده‌اند که در این مقاله از آن تحت عنوان «علم نافع» - علمی که به مرحله عمل و کاربرد برسد و رافع مسائل و نیازهای جامعه باشد - بحث می‌شود. رویکرد سنتی به علم نظیر الگوی مرتونی (۱۹۹۴) و کارویژه آن که بیشتر بر مبنای جنبه معرفتی و شناختی و آداب و اخلاقیات علم معنا می‌یافت و محتوای علم را از تأثیرات و کاربردهای اجتماعی مصون می‌دانست و صرفاً براساس میزان توانایی و دقتش در بیان و بازنمایی واقعیت‌های جهان ارزیابی می‌شد (مرتون^۱، ۱۹۹۴؛ بازیار، ۱۳۹۰ و قانع‌راد، ۱۳۹۳)، دچار چالش، چرخش و جابه‌جایی اساسی شده و از ظهور الگوها و سبک‌های جدید در علم مانند؛ «مد دو^۲»، «روابط دانشگاه - صنعت - دولت^۳» «علم پسا نرمال^۴» و غیره سخن گفته می‌شود که هر کدام با مبنای و مبادی متفاوت و خاص خود، به دنبال کاربردپذیری و بهره‌برداری و استفاده عملی از آن است. (گیبونس^۵ و دیگران، ۱۹۹۴؛ هسلس و ون لنته^۶، ۲۰۰۸؛ سیهان^۷، ۲۰۱۰؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۶ و ربانی خوراسگانی و دیگران، ۱۳۹۰) در اسناد و متون سیاستی بالادستی آموزش عالی و علم و فناوری کشور ما نیز این موضوع مورد تأکید قرار گرفته است. اما صاحب‌نظران و تحلیلگران حوزه علم و فناوری معتقدند آنچه که در عمل اتفاق می‌افتد، با آنچه که در روح و متن اسناد بالادستی آمده است، فاصله و شکاف قابل توجهی دارد و از مطلوبیت کافی برخوردار نیست. به عبارت دیگر، در اغلب موارد، ارتباط مستقیم بین میزان رشد تولیدات علمی کشور و اثربخشی و نافعیت آنها کمتر دیده می‌شود و این بیانگر این است که عمده تولیدات علمی کشور، بدون توجه به نیازها و مسائل در ابعاد مختلف آن انجام می‌گیرد. گزاره‌های زیادی نظیر؛ «دانشگاه‌های ما تولید مقاله می‌کنند، ولی در نوآوری قدمی برنمی‌دارند» (گلشنی، ۱۳۹۷ ب)، «دانشگاه باید تجلی حقیقت‌طلبی باشد، نه کارگاه تولید مقاله» (داوری اردکانی، ۱۳۹۶)، «در دانشگاه، «دانش» گاهی تولید می‌شود»

1. Merton
2. Mode
3. University-Industry-Government Relations
4. Post-Normal Science
5. Gibbons
6. Hessels & Van Lente
7. Ceyhan

(رشید حاجی خواه‌لو، ۱۳۹۳) و همچنین پایین بودن شاخص‌های جهانی نوآوری^۱ نظیر خروجی‌های دانش و فناوری و خروجی‌های خلاق^۲، بدین معناست که اثربخشی و کاربردپذیری اجتماعی تولیدات علمی کشور ضعیف است. دستیابی به تولید علم کاربردی برای رفع نیازهای کشور زمانی محقق خواهد شد که نگرش درباره سیاستگذاری علم تغییر کند. (آزادی احمدآبادی و نورمحمدی، ۱۳۹۵: ۲) همه این مباحث و گزاره‌ها می‌تواند نشانگر این باشد که سیاستگذاری تولید علم نافع، نیازمند بازاندیشی، اصلاح و بازتعریف سیاست‌های کلان پیشین در این حوزه است.

از سوی دیگر، یکی از پیش‌نیازهای سیاستگذاری تولید علم نافع، که پژوهش حاضر نیز به دنبال آن است، فهم و شناخت مسائل آن و دستور کارگذاری مناسب با آن مسائل است. به عبارت دیگر، قبل از بازاندیشی، اصلاح و بازطراحی سیاست‌های پیشین و یا تجویز و ارائه سیاست‌های جدید، اینکه کدام حوزه سیاستی ضرورت و فوریت دستور کارگذاری دارد؟ کدام یک از مسائل این حوزه، کلیدی و نقش جهت‌دهندگی بیشتری دارند؟ نیازمند بررسی‌های سیاست‌گذارانه و علمی است. پیشرفت و تحقق سیاست‌ها در یک نظام علمی هنگامی حاصل می‌گردد که تمامی زیرنظام‌های آن در نسبت و اهداف آن نظام، تعریف و سیاستگذاری شده باشد. سیاستگذاری پدیده‌ای نیست که در خلأ اتفاق بیفتد، بلکه عوامل گوناگونی وجود دارند که مرزها و مؤلفه‌های قالب‌بندی و اجرای تقویم‌های سیاستگذاری را تعیین می‌کنند. (پارسونز، ۱۳۹۴: ۲۲) بنابراین، سیاستگذاری تولید علم نافع نیز در تعاملات پیچیده با سیاستگذاری‌های کلان جامعه و همچنین سایر سیاست‌ها و تحولات آموزش عالی است که معنا می‌یابد. در نتیجه، می‌باید به صورت جامع، نظام‌مند و هم‌راستا، نقش سایر سیاست‌ها و راهبردهای کلان جهت‌دهنده و هدایت‌گر و طرح اقدامات اساسی را به منظور تسریع و هدایت روند آن در نظر داشت. این در حالی است که متأسفانه هنوز

1. Global Indicator of Innovation

۲. با اینکه، بر اساس تازه‌ترین گزارش (۲۰۱۸) سازمان جهانی مالکیت فکری (WIPO) برای رتبه‌بندی کشورها در شاخص جهانی نوآوری، جمهوری اسلامی ایران نسبت به سال‌های گذشته در عمده شاخص‌ها رو به رشد بوده و با جهش ۱۴ پله‌ای از رتبه ۶۵ به ۶۱ ارتقاء یافته است؟؟؟، اما با توجه به کسب رتبه اول تولیدات علمی در منطقه و رتبه ۱۶ در دنیا (براساس داده‌های پایگاه وب.آونالچ)، همچنان در شاخص‌های نوآوری نظیر خروجی‌های دانش و فناوری و خروجی‌های خلاق وضعیت مطلوبی ندارد. در حال حاضر، در این شاخص‌ها، رتبه جهانی ایران به ترتیب ۴۵ و ۴۵ می‌باشد. جهت اطلاع بیشتر رجوع کنید به اصل گزارش موجود در:

<https://www.globalinnovationindex.org/gii-2019-report>

سیاستگذاری در این حوزه به‌طور هماهنگ و همه‌جانبه‌صورت نمی‌پذیرد. در واقع، یکی از اصلی‌ترین زیرساخت‌های اقتدار در دنیا، بعد از مباحث جهان‌بینی و فرهنگی، نحوه سیاستگذاری علم است. تفاوت در نحوه سیاستگذاری علم (و فناوری) ممکن است موجب ظهور پیامدهای متفاوتی گردد. (مؤمن، ۱۳۹۴: ۲۳۱ و ۲۳۹)

نویسندگان بسیاری با بهره‌گیری از علوم گوناگون، اقدام به ارائه مدل‌ها، شیوه‌ها و روش‌های مختلف سیاستگذاری داشته‌اند. در عین حال، یکی از نقاط مشترک و اساسی این مدل‌ها، تأکید بر شناخت مسئله به‌عنوان گام آغازین فرایند سیاستگذاری است. (رضوی‌نژاد و ملک‌محمدی، ۱۳۹۷: ۲۸۱-۲۸۰) سیاستگذاری در هر حوزه‌ای، از جمله تولید علم نافع، نیازمند خوانش و نگاشت صحیح از اهم مسائل آن و چرایی شکل‌گیری آن و ترسیم روابط تعاملی بین این مسائل است. در واقع، یکی از نقاط اصلی شروع هر علمی را می‌توان «مسائل» دانست. لذا تدوین نظام مسائل یک حوزه سیاستگذاری می‌تواند در فهم مسائل اصلی آن و حل آن مسائل مفید باشد. (سیدطباطبائی و فریدونی، ۱۳۹۶: ۹۹) همچنین، اهمیت نظام مسائل از آن جهت است که چهارچوب و پشتوانه مناسبی را برای سیاست‌پژوهی و سیاستگذاری یک حوزه فراهم می‌نماید. مسائل هر حوزه‌ای را نمی‌توان صرفاً بر اساس علایق پژوهشی پژوهشگران و سیاست‌پژوهان و یا از طریق احصاء و تجزیه آن به فهرستی از مسائل پراکنده و پاره پاره تبیین نمود؛ چرا که این مسائل، به‌هم وابسته بوده و بعضاً ماهیت گلوگاهی دارند. گلوگاهی بدین معنی که مسئله‌شناسی و حل این نوع مسائل، به‌تعییری به حل مسائل سایر حوزه‌ها و بخش‌ها و یا کاهش تبعات آنها کمک می‌کند. تدوین نظام مسائل به ما کمک می‌کند ما مسائل را به‌صورت ریشه‌ای و در خاستگاه شکل‌گیری‌شان تحلیل کنیم و دچار ساده‌سازی مسائل، انتخاب کورکورانه و پراکنده‌کاری نشویم. در چنین شرایطی است که «مسائل» ما نیز از «مشکلات» متمایز و به‌تبع آن صورت‌بندی‌ها و مسئله‌بندی‌ها، قضاوت‌ها، تبیین‌ها و پیش‌بینی‌های پیشین نسبت به آنها نیز تغییر پیدا می‌کند. در نتیجه، اغراق‌آمیز نخواهد بود ادعا نماییم که تدوین نظام مسائل، دال مرکزی در گفتمان سیاست‌پژوهی و سیاستگذاری محسوب می‌گردد. به‌عبارت دیگر، رکن اصلی در سیاستگذاری و سیاست‌پژوهی، فرایند مسئله‌مندی است و دستور کارگذاری، شیوه‌های سیاست‌پژوهی، یافتن و انتخاب گزینه‌های سیاستی، اجرا و ارزیابی آن، تابع و فرع محسوب می‌شود. (رشید حاجی‌خواجه‌لو و دیگران، ۱۳۹۶)

۲. دیدگاه‌ها و رویکردهای نظری به تولید علم

در بستر تحولات روزافزون جایگاه و نقش علم در توسعه و اقتصاد جهانی و تحولات اجتماعی و سیاسی و در نتیجه دموکراتیزه شدن و جهانی شدن علم، به‌ویژه پس از دهه ۱۹۸۰ میلادی، تحولات اساسی و بنیادی در شکل، ماهیت و ویژگی‌ها، کارکردها و الگوی سازماندهی، علم‌ورزی و تولید علم و معیارهای آن و همچنین در سازمان، ساختارها، هنجارها و سیاست‌های علم از سوی دیگر ایجاد شده است. (گیبونز و دیگران؛ ۱۹۹۴؛ هسلز و ون‌لننه، ۲۰۰۸؛ سیهان، ۲۰۱۰؛ کلینگبونکرانگ^۱، ۲۰۱۵؛ تقی‌زاده کرمان و دیگران، ۱۳۹۴؛ علم‌الهدی، ۱۳۹۱؛ همتی، ۱۳۹۰ و ربانی خوراسگانی و دیگران، ۱۳۹۰) مرور نظریه‌ها و شیوه‌های تولید علم حاکی از حاکمیت دو دیدگاه محوری در شیوه تولید علم بر فضای دانشگاهی بوده است. نخستین شیوه تولید علم یا شیوه تولید دانشگاهی را می‌توان بر اساس ایده‌های رابرت کینگ مرتون توضیح داد. شیوه دوم تولید علم هم که به‌نوعی بر پژوهش‌های کاربردی و تولید علم در یک زمینه کاربردی تأکید دارد، در ذیل دیدگاه دوم به‌طور مختصر به آن پرداخته شده است:

۲.۱. دیدگاه اول: علم به‌مثابه فضیلت و کشف حقیقت / علم برای علم:

دیدگاه اول علم که در ذیل جامعه‌شناسی قدیم علم (OSS)^۲ بحث و بررسی می‌شود و برجسته‌ترین نماینده آن را رابرت کینگ مرتون^۳ (۱۹۹۴) می‌دانند، همان سرمشق قدیمی در اکتشافات علمی (زاهدی، ۱۳۸۸: ۱۲) است که بر پایه خودمختاری و خودسامانی، تمایز و استقلال درون‌زای علم و نهاد علم، رشته‌های تخصصی و دانشمندان (بازیار، ۱۳۹۵؛ سیهان، ۲۰۱۰ و قانع‌راد، ۱۳۸۱) تعریف می‌شود و از طریق ایده‌ها، روش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای شناختی و اجتماعی مشترک و جهان‌شمول علم یعنی؛ شک سازمان‌یافته^۴، بی‌طرفی^۵، عام‌گرایی^۶ و اشتراک‌گرایی^۷ که از آن به‌عنوان اخلاقیات یا آداب علم نام برده می‌شود و بنیادی‌ترین مفهوم این نگره می‌باشد، تبیین می‌گردد^۸. (مرتون، ۱۹۹۴؛ بارنز

1. Klangboonkrong
2. Old Sociology of Science
3. Robert King Merton
4. Organized Scepticism
5. Disinterestedness
6. Universalism
7. Communalism

۸. البته مرتون در مراحل بعدی و در بازنگری آن، هنجارها و تکلمه‌های دیگری همچون؛ اصالت، (Originality)، تواضع (humility) و رسمیت‌شناسی (recognition) را نیز به آنها اضافه می‌کند

و گرای^۱، ۲۰۰۱؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ قانع‌راد، ۱۳۸۱ و بازیار، ۱۳۹۵) متون معتقد است که علم با رعایت ارزش‌ها و هنجارهای خاص خود توسعه می‌یابد. یعنی علم در درون چارچوب دانشگاهی تولید می‌شود و دارای فرهنگ مستقل و هنجارهای مشخصی است که باید توسط عالمان رعایت شود.^۲ (قانع‌راد و دیگران، ۱۳۹۲: ۳۲) این الگو، هر چند عوامل اجتماعی را در تبیین حدود معرفت علمی تأثیرگذار قلمداد می‌کند، اما محتوای علم را از تأثیرات اجتماعی مصون دانسته (بازیار، ۱۳۹۵: ۱۰۴) و تأثیرات آنها کنترل و دور نگه داشته می‌شود. (گیبونز، ۱۹۹۴: ۳ و سیهان، ۲۰۱۰: ۲۱-۲۰)

۲.۲ دیدگاه دوم: علم به مثابه کاربرد/ توزیع اجتماعی دانش:

این دیدگاه ذیل جامعه‌شناسی جدید علم (NSS) یا جامعه‌شناسی معرفت علمی (SSK)^۳ و با نقد جامعه‌شناسی قدیم علم و ناکارآمدی آن در تبیین تحولات علم و فناوری مطرح می‌شود. مهم‌ترین نگره این پارادایم، ضرورت تولید و بررسی علم در بستر تعامل بین دو حوزه علم و جامعه و رد استقلال، بی‌طرفی و عینیت علم و به تعبیری رد دیدگاه مرتونی به علم است و آن را اساساً محلی، عرضی و نوعی بر ساخت اجتماعی در نظر می‌گیرد. (ربانی و ماهر، ۱۳۹۱؛ بازیار، ۱۳۹۵؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۶ و فرهنگد، ۱۳۹۵) شاید بتوان گفت مهم‌ترین نظریه‌پرداز این دیدگاه، گیبونز و همکاران وی (۱۹۹۴) هستند. در استدلال برای این الگو، گیبونز و دیگران می‌نویسند: «ما در حال حاضر شاهد تغییرات بنیادی در روش‌هایی هستیم که به وسیله آن، دانش علمی، اجتماعی و فرهنگی تولید می‌شود...؛ این روند خود علائم مشخص تغییر به سوی الگویی جدید از تولید علم است که به تدریج جایگزین نهادهای تأسیس شده، رشته‌ها، روش‌ها و سیاست‌ها شده و یا آنها را دستخوش تغییر ساخته است». (گیبونز و دیگران، ۱۹۹۴) بر این اساس، دانشگاه دیگر مکان ممتاز فرایند تولید علم نیست. در عین حال، این تغییر بدین معنی است که علم با سیستم اجتماعی کاملاً جدید و با سایر بازیگران و مؤسسات با استفاده از ترکیب‌بندی‌ها و فرمول‌بندی جدید، متضاد و چندبعدی از دانش علمی تولید

(برای مطالعه بیشتر رجوع کنید به: قانع‌راد و خسروخاور، ۱۳۹۰)

1. Behrens & Gray

۲. از نظر بسیاری، پژوهشی که پایبند به این قوانین باشد، علمی تعریف می‌شود، برعکس پژوهش‌هایی که این قوانین را نقض کنند، غیر علمی‌اند. (گیبونز، ۲۰۰۲: ۳)

3. New Sociology of Science

4. Sociology of Scientific Knowledge

می‌شود که به الگوی دوم در تولید علم یاد می‌شود. (الیویرا^۱، ۲۰۰۰ و سیهان، ۲۰۱۰) این الگو، ظهور نظام تحقیقاتی جدیدی را به تصویر می‌کشد که بسیار تعاملی^۲ است و به‌طور اجتماعی توزیع یافته^۳ است. بحث و استدلال اساسی این است، در حالی که تولید علم در اوایل در مؤسسات علمی و از طریق رشته‌های علمی ساختاردهی می‌شد، اکنون نهادها، شیوه‌ها و اصول آن ناهمگنی بیشتری یافته است. (هسلز و ون لنته، ۲۰۰۸: ۷۴۲) زیرا اعتقاد بر این است که مسائل ارزشمند پژوهشی نمی‌توانند صرفاً بر اساس ضوابط علمی و فنی شناسایی شوند و دانش تولید نمی‌شود، مگر آنکه منافع بازیگران مختلف تأمین گردد. (کلینگبونکرانگ، ۲۰۱۵: ۲۱)

برای درک، تشریح و تبیین روند تحولات و تغییر پارادایم‌های تولید علم، علاوه بر الگوی گیبونزی یا همان الگوی دوم که در اینجا به‌عنوان یک الگوی متداول و محوری به آن پرداخته شد، رویکردهای بسیاری از جمله: علم‌نمایی‌سازی^۴ (بوهم^۵ و دیگران، ۱۹۸۳)، علم پس‌انرمال^۶ (فونتوویچ و راوتز^۷، ۱۹۹۳)، شیوه دوم تولید دانش^۸ (گیبونز و دیگران، ۱۹۹۴)، نظام‌های نوآوری^۹ (ادموئیست^{۱۰}، ۱۹۹۷)، سرمایه‌داری علمی^{۱۱} (اسلاتر و لسلی^{۱۲}، ۱۹۹۷)، مارپیچ سه‌گانه روابط دانشگاه - صنعت - دولت^{۱۳} (اتزکوویتز و لیدسدورف^{۱۴}، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰)، علم پس‌آکادمیک^{۱۵} (زیمن^{۱۶}، ۲۰۰۰)، تحقیق راهبردی/ علم راهبردی^{۱۷} (ریپ^{۱۸}، ۲۰۰۴)، نظریه کنشگر - شبکه^{۱۹} (لاتور^{۲۰}، ۱۹۹۷) ظهور یافته

1. Oliveira
2. Interactive
3. Socially Distributed
4. Finalization Science
5. Böhme
6. Post-Normal Science
7. Funtowicz & Ravetz
8. The New Production of Knowledge
9. Innovation Systems
10. Edquist
11. Academic Capitalism
12. Slaughter & Leslie
13. Triple Helix of University-Industry-Government
14. Etzkowitz & Leydesdorff
15. Post-Academic Science
16. Ziman
17. Strategic Research/ Strategic Science
18. Rip
19. Actor-Network Theory
20. Latour

است. اگر چه بر سر جهان شمول بودن و جامعیت تبیین‌های آنها از ماهیت و شیوه تولید علم در تمام علوم مختلف^۱ بحث‌ها و اختلاف نظر وجود دارد، اما آنچه اصل مشترک همه این رویکردها محسوب می‌شود، اینکه شیوه‌ها و فرایندهای تولید علم متحول شده و با مشارکت و در تعامل با سایر ذی‌نفعان، بهره‌برداران و کاربران علم و در یک زمینه کاربردی و تقاضامحور تولید می‌شود.

۳. زمینه‌های روایی دینی و سیاستی تولید علم نافع

۳.۱. زمینه‌های روایی دینی

کسب و دستیابی به علم و دانش و کشف اسرار طبیعت و جهان و مواجهه عالمانه با مسائل و مشکلات زندگی از دغدغه‌ها و کنجکاوی‌های فطری بشر گذشته و امروزین است. اما اکنون سؤال‌ها و چالش‌های جدی در نسبت مفهوم، چیستی و ماهیت علم وجود دارد. همه آنچه آموختنی است، ارزش آموختن ندارد؛ به‌خصوص با توجه به محدودیت‌های سرمایه‌های فکری و ذهنی و جسمی و زمانی آدمی! (مطیع و یآوری، ۱۳۹۱: ۲۳۲) علم چیست؟ کمک کار علم چیست؟ فایده علم چیست؟ کدام علم را باید آموخت؟ (اسماعیل‌زاده، ۱۳۹۶: ۲۰) و چگونه می‌توان علم نافع و مفید را از بقیه علوم تشخیص داد و هم و غم خود را مصرف و مصروف آن کرد و از علوم غیر نافع پرهیز کرد؟! (مطیع و یآوری، ۱۳۹۱: ۲۳۲) سؤالات فوق نشان می‌دهد که یادگیری و دستیابی به هر علمی سودمند و مفید نیست. لذا هرگونه کنجکاوی فطری و تلاش‌های علمی باید در جهت علمی باشد، که نافع باشد. واژه علم نافع، به‌شکل صفت و موصوف در قرآن نیامده است، اما در احادیث و ادعیه فراوانی درباره آن سخن گفته شده است. (مطیع و یآوری، ۱۳۹۱: ۲۳۶) با نگاهی کوتاه به روایات اسلامی، به‌خوبی فهمیده می‌شود که علم مقبول و ممدوح، با صفت «نافع» مورد اشاره قرار گرفته است و مؤید این سخن، آن است که پیامبر اسلام (ص) بارها از علم نافع سخن رانده‌اند؛ همچنان که فرموده‌اند: «خَيْرُ الْعِلْمِ مَا

۱. هر کدام از این رویکردها بر زمینه‌های کاربردسازی یافته‌های پژوهش در حیطه‌های خاص تأکید دارند. به‌طور مثال علم پسانرمال بر پژوهش مبتنی بر یک زمینه سیاستی تأکید دارد. و یا گیونز و همکاران بر این استدلال هستند که الگوی دوم تولید علم در تمام محدوده علم و فناوری (علوم طبیعی، اجتماعی و انسانی و غیره) در حال گسترش است. (گیونز و دیگران، ۱۹۹۴) اما ونگارت (۱۹۹۷) این ادعاها را به‌چالش می‌کشد. وی بیان می‌کند که ویژگی‌های الگوی دوم از جمله زمینه کاربرد و میان‌رشته‌ای به بخش کوچکی از نظام علم محدود می‌شود و در علوم نزدیک به سیاستگذاری مفهوم دارد.

نَفَع». بهترین علم آن است که فایده‌بخش باشد. (شیخ صدوق، ۱۴۰۰ ه.ق؛ به نقل از اخوان کاظمی، ۱۳۹۰: ۵) همچنین از ایشان نقل است که: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ»؛ بار خدایا راستی من به تو پناه می‌برم از دانشی که سود ندارد. (کراجکی طرابلسی، ۱۴۱۰ ه.ق، ج ۱: ۳۸۵) آنچه در اسلام به عنوان علم مفید مطرح و مورد تأکید است، علمی است که به منصفه ظهور و عمل برسد و در زندگی کاربرد داشته باشد؛ زیرا علم بدون کاربرد هیچ ارزش و منفعتی ندارد. این همان علمی است که در روایات به آن علم نافع گفته می‌شود. (خان محمدی و مصباح‌الهدی، ۱۳۸۹: ۸) گلشنی (۱۳۸۷) با تأکید بر ملاک «مفید بودن» علوم، معتقد است که علم نافع منحصر به معارف خاص شریعت اسلام نیست، بلکه هر علمی را که برای بشر مفید باشد، شامل می‌شود. شهید مطهری نیز در تعریف نافع بودن، هر نوع فایده و اثر داشتن را کافی می‌داند، به شرط آنکه آن فایده را اسلام به رسمیت بشناسد و آن اثر را خوب و مفید بداند. (مطیع و یآوری، ۱۳۹۱: ۲۳۵) به‌باور برخی، تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور خواهد بود و علم‌پژوهی متعالی، آن هم در تمامی عرصه‌ها - اعم از حوزه علوم انسانی و غیر انسانی - منوط و مبتنی بر تحصیل علم نافع است. (اخوان کاظمی، ۱۳۹۰: ۶) بنابراین، می‌توان گفت علم نافع، علمی است که در همه علوم، رشته و موضوعات و فارغ از معرفتی و عملی بودن آن قابل بحث و طرح است و بسته به ماهیت آن علم، کاربرد و بسط آن می‌تواند در حوزه‌های مختلف فکری، تکنولوژیکی، اجتماعی، فرهنگی صنعتی و غیره جامعه مفید باشد و ظرفیت‌های آنها را شکوفا سازد. بنابراین علمی که این کارکردها را بهتر برآورده کند، علم نافع محسوب می‌گردد.

۳.۲. زمینه‌های سیاستی

معمولاً در سند چشم‌انداز هر کشوری جایگاه و نقش ویژه‌ای به پژوهش و تولید علم در تعالی و پیشرفت آن کشور داده می‌شود. در اسناد بالادستی آموزش عالی و علم و فناوری کشور ما نیز چشم‌اندازها، اصول، سیاست‌ها، راهبردها و اقدامات مختلفی در سطوح کلان و عملیاتی‌تر آن به منظور هدایت، حمایت و تشویق به دستیابی به تولید و توسعه علم نافع، کاربردی و کارآمد، مسئله‌محور و محصول‌محور و فناوری‌های نوین در حوزه‌های مختلف علم و فناوری و مورد نیاز جامعه و متناسب با اولویت‌ها و نیازها و مزیت‌های نسبی کشور مورد تأکید قرار گرفته است. به باور سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور، علم نافع به نوعی علم توانمندساز و ثروت‌آفرین است. علم نافع دانشی

است که موجب فایده در زندگی فردی و اجتماعی بشر می‌شود و زمینه را برای زندگی مطلوب فراهم می‌کند؛ علمی که طریقی برای حل مشکلات و رفاه زندگی است. با توجه به معیار نافع بودن، می‌توان آن را شامل فناوری نیز دانست (سند تحول راهبردی علم و فناوری، ۱۳۸۸: ۱۷) نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) نیز با پیروی و الهام‌گیری از سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و ضمن تأکید مجدد بر آن در راهبردهای کلان و ملی متعدد، بر به‌کارگیری و نقش‌آفرینی دستاوردهای علم و فناوری در حوزه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و... (راهبرد کلان ۳، ۱۱ و ۱۲) و جهت‌دهی آنها به سمت حل مشکلات و رفع نیازهای واقعی و اقتضائات کشور (راهبرد کلان ۷) و پیشسازی در مرزهای دانش و فناوری با مرجعیت علمی در جهان تأکید نموده است. در سند دانشگاه اسلامی (۱۳۹۲) نیز تولید، انتقال و انتشار علم و فناوری در خدمت نیازهای جامعه اسلامی (مأموریت دوم سند)، ارتقاء خودباوری علمی و رهایی از وابستگی علمی، تولید و توسعه علم نافع، کارآمد و بومی در جهت تأمین آرمان‌های نظام به‌منظور پیشرفت و خودکفایی علمی - فناوری از اصول چهارده‌گانه آن سند به‌شمار می‌رود.

۴. مرور و تحلیلی بر نتایج پژوهش‌های پیشین

در ارتباط با موانع و مسائل پژوهش و تولید علم، نتایج مطالعات و بررسی‌ها نشان‌دهنده وجود موانع جدی در این حوزه است. بررسی پیشینه پژوهش به‌ویژه در داخل کشور حاکی از این است که مقالات و پژوهش‌های موجود در این زمینه، به موانع انجام پژوهش و تولید علم عمدتاً به‌عنوان یک موضوع مستقل علمی پرداخته و به بررسی مسائل آن از ابعاد سیاستگذاری و به‌صورت نظام‌مند و به‌شیوه پژوهش حاضر کمتر توجه نموده‌اند. همچنین عمده این مطالعات برخلاف هدف پژوهش حاضر، که به‌دنبال بررسی مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع است، به بررسی موانع و عوامل مؤثر بر فرایند انجام فعالیت‌های پژوهشی و تولید علم فارغ از کاربردی بودن و فایده‌مندی آن پرداخته است. این مطالعات با تحلیل‌ها و دسته‌بندی‌ها و طبقه‌بندی‌های مشابه نظیر؛ موانع مدیریتی و سیاستگذاری، موانع فرهنگی - اجتماعی، موانع اقتصادی، موانع آموزشی و غیره به موانع متعددی از جمله؛ مشخص نبودن و غیر واقعی بودن نیازها و اولویت‌های تحقیقاتی، فقدان بودجه کافی یا با پایین بودن سهم و اعتبارات بودجه پژوهشی، ناکارآمدی سیستم پرداخت اعتبارات پژوهشی، عدم وجود بانک‌های اطلاعاتی مفید، ضعف مدیریت یکپارچه و نظام

منسجم پژوهشی، تغییرات سریع مدیریت‌ها و قوانین، وزن پایین پژوهش‌های کاربردی در ارتقاء اعضای هیئت علمی، ضعف در ایجاد فرهنگ تقاضای پژوهش در صنعت، عدم پیش‌بینی و برنامه‌ریزی لازم جهت پاسخگویی به نیازهای آتی جامعه و صنعت، عدم درک و رابطه متقابل و پویای دانشگاه و صنعت، نبود نظارت مطلوب در روند اجرای تحقیقات، نبود باور کافی در مسئولان و سیاستگذاران به مطالعه و تحقیق، عدم وجود شرایط مادی و معنوی مناسب، عدم دانش و مهارت کافی در مورد روش‌های پژوهش و... اشاره داشته‌اند. (ن.ک به نتایج پژوهش‌های: میرزایی و دیگران، ۱۳۹۵؛ ستوده اصل و دیگران، ۱۳۹۳؛ مهرعلی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۱؛ کریمیان و دیگران، ۱۳۹۰؛ حسینی و جاهد، ۱۳۹۱؛ مهدی و دیگران، ۱۳۸۸؛ زارع احمدآبادی و دیگران، ۱۳۸۸؛ توفیقی و فراستخواه، ۱۳۸۱؛ ماجومدر^۱، ۲۰۰۴؛ برواون^۲، ۲۰۰۴؛ تین^۳، ۲۰۰۷؛ ونگ^۴ و دیگران، ۲۰۱۳ و گوین^۵ و دیگران، ۲۰۱۶)

۵. سؤالات پژوهش

سؤال اول پژوهش: مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع در آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران کدام است؟

سؤال دوم پژوهش: مسائل شناسایی‌شده در سیاستگذاری تولید علم نافع را چگونه می‌توان لایه‌بندی نمود؟

۶. روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی و ارائه دانش و درک نظام‌مند از مسائل موجود در سیاستگذاری تولید علم نافع در نظام آموزش عالی کشور انجام یافته است. در این پژوهش، از روش‌شناسی کیفی و به‌طور خاص از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی یک روش پژوهشی برای تفسیر ذهنی^۶

1. Majumder
2. Brown
3. Tien
4. Wang
5. Nguyen
6. Subjective

محتوای داده‌های متنی است. (فنگ‌هوسی و شانون^۱، ۲۰۰۵: ۱۲۷۸) در گام اول برای شناسایی مسائل سیاستگذاری علم نافع، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس قاعده اشباع نظری با ۱۴ نفر از خبرگان این حوزه که ترکیبی از صاحب‌نظران (۶ نفر)، پژوهشگران (۲ نفر) و مسئولان فعلی (۲ نفر) و سابق (۴) در سیاستگذاری آموزش عالی بودند، حدود ۴۵ دقیقه تا ۱ ساعت و ۴۰ دقیقه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام یافت. (جدول ۱)

جدول ۱: مشخصات نمونه مصاحبه‌شده

ردیف	جایگاه	تحصیلات / مرتبه علمی	سوابق
۱	صاحب‌نظر و استاد آموزش عالی و علم و فناوری	دکتری / دانشیار	عضو هیئت علمی و مدیر کل سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۲		دکتری / دانشیار	عضو هیئت علمی و رئیس سابق یکی از کمیسیون‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی
۳		دکتری / استادیار	عضو هیئت علمی و مشاور سابق معاون وزیر علوم، تحقیقات و فناوری
۴		دکتری / استادیار	عضو هیئت علمی
۵		دکتری / استادیار	عضو هیئت علمی و مدیر کل سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۶		دکتری / استادیار	عضو هیئت علمی
۷	مسئول سابق و فعلی حوزه آموزش عالی و علم و فناوری	دکتری / استاد	وزیر سابق علوم، تحقیقات و فناوری و مسئول فعلی یکی از نهادها
۸		دکتری / استاد	معاون سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۹		دکتری / استاد	رئیس فعلی یکی از کمیسیون‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی
۱۰		دکتری / استاد	مدیر کل سابق دفتر گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۱۱		دکتری / استاد	معاون سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
۱۲		دکتری / استاد	مدیر کل سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و مشاور ستاد نقشه جامع علمی کشور

۱۳	پژوهشگر آموزش	دکتری / استادیار	کارشناس آموزش عالی
۱۴	عالی و علم و فناوری	دانشجوی دکتری	کارشناس ستاد نقشه جامع علمی کشور

تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل تجزیه و تحلیل محتوی عرفی (یا مرسوم) مبتنی بر الگوی گرانه‌ایم و لاندمن^۱ (۲۰۰۴) که شامل تعیین واحد تحلیل (در اینجا کل مصاحبه به عنوان واحد تحلیل انتخاب شده بود)، پیاده کردن متن مصاحبه‌ها، مشخص کردن و استخراج واحدهای معنایی، فشرده‌سازی واحدهای معنایی، بازنگری واحدهای معنایی و فشرده‌سازی آنها با متن اصلی مصاحبه، مقوله‌بندی، انتزاعی کردن مقوله‌ها و شناسایی مضامین است، انجام شده است. تحلیل محتوای عرفی عموماً در مطالعاتی استفاده می‌شود که هدف آن توصیف یک پدیده است. استفاده از این نوع مطالعه معمولاً زمانی مناسب است که نظریه یا پیشینه تحقیق محدودی درخصوص پدیده مورد مطالعه وجود داشته باشد. در این رویکرد، پژوهشگران از مقوله‌بندی‌های از پیش تعیین شده استفاده نکرده و اجازه می‌دهند که مقوله‌بندی‌ها از داده‌ها حاصل شوند. (فنگ‌هوسی و شانون، ۲۰۰۵: ۱۲۷۸) سپس مضامین یا الگوها از طریق فرایند سیستماتیک طبقه‌بندی کدها شناسایی

شده و سپس به شرح پدیده می‌پردازد. (ولی‌زاده زارع و آهنگیان، ۱۳۹۳: ۸۰)

از آنجاکه هدف پژوهش حاضر، صرفاً شناسایی و احصاء مسائل نبوده است و هدف اصلی لایه‌بندی مسائل و پیشنهاد دستور کارگذاری و سیاستگذاری بر مبنای آن بوده است، در گام دوم برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، مسائل احصاء شده سیاستگذاری تولید علم نافع با برگزاری یک جلسه گروه کانونی دو ساعته که با مشارکت ۳ نفر از صاحب‌نظران، ۱ نفر از پژوهشگران و ۲ نفر از مسئولان حوزه سیاستگذاری آموزش عالی شرکت‌کننده در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته تشکیل یافته بود، لایه‌بندی گردید. بدین‌منظور، پیش از برگزاری جلسه گروه کانونی، مضامین (مسائل) به‌دست آمده در قالب ۸ مضمون (مسئله) و توضیحات مقدماتی در خصوص هدف بحث و معیارهای لایه‌بندی مسائل به‌عنوان مبنایی برای بحث و هم‌اندیشی در اختیار اعضای گروه کانونی قرار گرفت و در روز برگزاری جلسه نیز پس از ارائه توضیحات مقدماتی مجدد از آنها خواسته شد بر اساس معیارهایی که در ادامه آمده است، به لایه‌بندی مسائل پرداخته شود. اینکه چه معیارهایی مشخص می‌کند که کدام یک از مسائل مورد توجه بیشتری قرار گرفته و شایستگی لازم برای ورود به مرحله دستور کارگذاری و فهرست سیاستگذاری را دارند، یک موضوع اساسی است. (حیرانی و

1. Graneheim & Landman

دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹) معیارهای مورد نظر در لایه‌بندی مسائل سیاست‌گذاری تولید علم نافع، سه معیار؛ گلوگاهی بودن مسئله، رابطه علت و معلولی بین مسائل و ویژگی «برتری و ناسازگاری» مسئله بوده است. برای تشخیص اینکه کدام مسئله گلوگاه به حساب می‌آید، از اصل ۸۰/۲۰ پارتو^۱ استفاده شده است. طبق این اصل، ۲۰ درصد از مسائل ۸۰ درصد از مسائل را سبب می‌شوند. بنابراین، درصد کمتری [۲۰ درصد] از مسائل، اهمیت بیشتری [۸۰ درصدی] دارد. در اینجا این بدین معنی است که ۸۰ درصد مسائل ناشی از ۲۰ درصد مسائل است و به عبارت دیگر، ۲۰ درصد مسائل، ۸۰ اثرگذاری بر سایر مسائل دارند. رابطه علت و معلولی مسائل به این نکته اشاره می‌کند که وجود یا وقوع یک مسئله احتمالی ممکن است علت وقوع یا به وجود آمدن مسئله دیگری (معلول) باشد. معیار دیگر توجه به دو ویژگی «برتری و ناسازگاری» مسئله است. ویژگی برتری، به میزان اهمیت مسئله مورد نظر برای عموم جامعه اشاره دارد و ویژگی ناسازگاری به سطح توافق نداشتن مسئولان بر مسئله مورد نظر تأکید دارد. بدیهی است هر چه مسئله‌ای از نظر ویژگی برتری در سطح بالاتر و از نظر ویژگی ناسازگاری در سطح پایین‌تری قرار گیرد، برای ورود به فهرست سیاست‌گذاری و دستور کارگذاری شانس بیشتری خواهد داشت. (فیشر و دیگران^۲، ۲۰۰۶؛ به نقل از حیرانی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹) در نهایت، جمع‌بندی مباحث بر اساس سه معیار فوق، مبنای لایه‌بندی مسائل سیاست‌گذاری تولید علم نافع بوده است. برای اطمینان از قابلیت اعتماد و صحت داده‌ها و نتایج به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها و گروه کانونی، فرایند استخراج واحدهای معنایی، فشرده‌سازی آنها، مقوله‌بندی و شناسایی مضامین توسط محقق به طور مکرر مورد بازبینی و مقایسه مداوم قرار گرفت. علاوه بر این، بازخوانی و بازبینی متن با فرایند انجام‌شده برای شناسایی مضامین توسط برخی از شرکت‌کنندگان پژوهش و همچنین افراد خارج از پژوهش بررسی و از نظرات آنها استفاده گردید.

۷. یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش: مسائل سیاست‌گذاری تولید علم نافع در آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران چیست؟

در این پژوهش با ۱۴ نفر از خبرگان کلیدی مصاحبه شد که پس از فرایند استخراج واحدهای معنایی، فشرده‌سازی و مقوله‌بندی آنها، هشت مضمون که بیانگر مسائل اصلی در سیاست‌گذاری تولید علم نافع‌اند، به شرح جدول ذیل شناسایی و طبقه‌بندی شدند:

1. Pareto Principle

2. Fischer

جدول ۲: مقوله‌ها و مضامین پژوهش

مضمون	مقوله
ضعیف بودن پیوند بین دانشگاه و جامعه	دانش‌بنیان نبودن جامعه
	ضعف و ناتوانی دانشگاه در حل مسائل جامعه
نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی	ضعف در طراحی ملاک‌ها، شاخص‌ها و استانداردهای مناسب و شفاف برای تضمین کیفیت علم
	عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به‌روز برای ارزیابی‌های علمی
ناکارآمدی نظام ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی در جهت‌دهی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی به‌سمت نیازها و مسائل کشور	یکسان‌نگری و عدم توجه به مأموریت زیر نظام‌های مختلف آموزش عالی
	یکسان‌نگری ماده پژوهشی آیین‌نامه ارتقاء به علوم و رشته‌های مختلف
	کم‌توجهی به مسائل بومی و منطقه‌ای دانشگاه‌ها در ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی
	پایین بودن امتیاز اختصاص داده شده به طرح‌های پژوهشی و فناوری کاربردی و مسئله‌محور در مقایسه با مقالات
نبود نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور	نبود رصد و نیازسنجی نظام مسائل و موضوعات پژوهشی
	نبود شبکه پژوهشگران تخصصی در سطح کشور
	دسترسی نداشتن به سوابق مطالعات پژوهشی، داده‌ها و اطلاعات مرتبط با مسائل کشور
ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش	عدم بودجه‌ریزی و اختصاص مبتنی بر عملکرد پژوهشی
	عدم استفاده از الگوی توزیع بودجه از طریق نهادهای واسط و تقاضامحور
پایین بودن منابع مالی و اقتصادی اختصاص‌یافته به پژوهش و تولید علم	پایین بودن بودجه پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
	اختصاص نیافتن صد در صد سهم پژوهش از تولید ناخالص ملی (GDP)
مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی	تناسب نداشتن رشته‌های تأسیس شده با اولویت‌ها و ظرفیت‌های آموزشی، پژوهشی و فناوری کشور
	عدم مأموریت‌گرایی در آموزش عالی
ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور	به‌روز و کارآمد نبودن برنامه‌های درسی و محتواهای آموزشی
	کم‌توجهی به تربیت و آموزش‌های مهارتی و کاربردی

مضمون ۱: ضعیف بودن پیوند بین دانشگاه و جامعه

تحلیل نظرات مصاحبه‌شوندگان نشان می‌دهد که ارتباط بین دانشگاه و جامعه به اندازه کافی پویایی و تحرک لازم را نداشته و از ظرفیت علمی دانشگاه‌ها در حوزه‌های مختلف برای تعریف و انجام پژوهش‌های کاربردی و تقاضامحور از سوی جامعه به‌خوبی استفاده نمی‌شود.

تحلیل‌ها نشان می‌دهد دو دلیل اصلی مانع شکل‌گیری ارتباط قوی بین دانشگاه و جامعه است. از یک‌سو، جامعه ما هنوز به‌اندازه کافی دانش‌بنیان نشده است و از سوی دیگر دانشگاه‌ها در پاسخگویی به مسائل جامعه ضعیف عمل نموده است. این دو علت از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان بدین‌گونه بیان شده است:

مقوله ۱-۱: دانش‌بنیان نبودن جامعه

به‌زعم برخی از مصاحبه‌شوندگان، مسئله عدم رجوع به دانشگاه و عدم استفاده از توانمندی‌های آنها، صرفاً محدود به صنایع نمی‌شود. در سایر بخش‌ها و نهادهای جامعه ما نیز هنوز به‌معنای واقعی اینکه اعتقاد به استفاده از ظرفیت‌ها و دستاوردهای علم در حوزه خود داشته باشند، کمتر مشاهده می‌شود. به‌عبارت دیگر، هنوز دانش‌بنیانی و پاسخگویی علمی به نیازهای جامعه و حل علمی مسائل آن به‌عنوان یک گفتمان در جامعه ما نهادینه نشده است. لذا، عملاً زمینه شکل‌گیری ارتباط واقعی و در نتیجه فرصت اثرگذاری علمی دانشگاه در جامعه نیز به‌وجود نمی‌آید:

«جامعه ما چه در اقتصادش، چه در صنعتش و چه در حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی و غیره هنوز باور ندارد که به دانشگاه رجوع کند و پاسخ و راهکار و حل مسائلش را از دانشگاه بخواهد. لذا هیچ‌وقت هم بین دانشگاه و جامعه ارتباط واقعی شکل نمی‌گیرد».

یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان این موضوع را این‌طور بیان می‌کند که جامعه و نهادهای ما برای حل مسائل خود از دانشگاه چنین مسئولیتی را مطالبه نمی‌کنند و در این زمینه پیش‌قدم نبوده است:

«وقتی جامعه از دانشگاه مسئولیت‌پذیری نخواست و نیومده بگه من این مسئله رو دارم و برام راهکار بده، دانشگاه چگونه خودش را در قبال جامعه مسول بدونه؟ به‌طور مثال وقتی که وزارت کشور برای حل آسیب‌های اجتماعی از دانشگاه کمک نمی‌گیره، دانشگاه چکار کنه؟ علم زمانی پویایی پیدا می‌کنه و جامعه را سیراب

می‌کنه که تشنه‌ای به دنبال آن باشد و نه اینکه صرفاً حرفش باشد».

مقوله ۱-۲: ضعف و ناتوانی دانشگاه در حل مسائل جامعه

از دیگر علل ضعیف بودن پیوند دانشگاه و جامعه، می‌توان به ضعف و ناتوانی دانشگاه در حل مسائل جامعه اشاره نمود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که دلیل عدم رجوع جامعه به دانشگاه برای حل مسائل خود، به ضعف و ناتوانی دانشگاه در پاسخگویی و رفع مسائل، دغدغه‌ها و نیازهای آنها برمی‌گردد:

«یکی از دلایلی که جامعه به دانشگاه رجوع نمی‌کنه و حل مسائلش را از دانشگاه مطالبه نمی‌کنه، ضعف خود دانشگاه است. دانشگاه کجا اومده کارشناس، مهندس، معلم، مدیر و غیره رو متناسب با نیاز جامعه تربیت بکنه، متناسب به نیاز آنها پژوهش بکنه و بعد ما انتظار داشته باشیم که آنها در دفعات بعد نیز به ما رجوع کنند؟ یه بار رجوع می‌کنند و اوضاع رو به‌خوبی می‌فهمند و میرن پشت سرشان را نگاه نمی‌کنن و دیگه رجوع نمی‌کنن. اصلاً موضوعاتی که اینا کار می‌کنن، به کار جامعه نمیداد! دانش آنها به درد جامعه نمی‌خوره!».

مضمون ۲: نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت

نهادهای علمی

یکی از ابزارهایی که استقرار و به‌کارگیری آن نشان می‌دهد نظام آموزشی کشور به نیازها و مسائل جامعه پاسخگو بوده و به‌طور هماهنگ با تحولات جامعه پیش می‌رود و در بالندگی و پیشرفت آن نیر اثرگذار است، نظام نظارت و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نهادهای علمی یا آموزش عالی است.

به‌نظر افراد شرکت‌کننده در مصاحبه، متأسفانه در نظام فعلی نظارت و اعتبارسنجی، شاخص‌ها و معیارهای مناسب و شفاف برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت آموزش عالی وجود ندارد. همچنین، عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به‌روز از دیگر عوامل مسائل این حوزه است:

مقوله ۲-۱: ضعف در طراحی ملاک‌ها و شاخص‌های مناسب و شفاف برای تضمین کیفیت علم

یکی از دلایل نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی، ضعف در طراحی ملاک‌ها و شاخص‌هایی است که امکان ارزیابی کیفیت پژوهش‌های علمی آموزش عالی را فراهم می‌نماید. در حال حاضر، ارزیابی در این حوزه مثل نظام ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی، براساس ملاک‌ها و شاخص‌های صرفاً

کمی و عملکرد کلی انجام می‌گیرد. برخی از صاحب‌نظران که در حوزه ارزیابی علاوه بر سوابق پژوهشی، سوابق اجرایی نیز داشته‌اند، آن را بدین گونه توضیح می‌دهند:

«ما همان‌طور که عملکرد پژوهشی اساتید رو بر اساس شاخص‌های نظیر تعداد مقاله، شرکت در کنفرانس و... ارزیابی و ارتقاء مرتبه بهشون میدیم، در سطح کلان‌تر دانشگاه و پژوهشگاه رو نیز بر همین اساس و شاخص‌ها ارزیابی و سطح‌بندی می‌کنیم».

«در حال حاضر ما تعداد مقالات و پژوهش‌ها رو در رتبه‌بندی یا سطح‌بندی آنها ملاک قرار میدیم. ملاک یا شاخصی که واقعاً بتواند پاسخگویی و اثرگذاری اینا رو در میدان عمل و مسئله مورد نظر ارزیابی و معین کند، نداریم و چون چنین ملاک و شاخصی نداریم، بر اساس ملاک‌های کلی این کار رو انجام میدیم».

مقوله ۲-۲: عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و به‌روز برای ارزیابی‌های علمی

یکی از ابزارهای مهم که ارزیابی و اعتبارسنجی بر اساس آن انجام می‌گیرد و در واقع پایه تحلیل و اعتبارسنجی است، داده‌ها و اطلاعات علمی است. واحدهای معنای ذیل بیانگر این است که نبود اطلاعات و داده‌های دقیق و به‌روز و گردآوری و انتشار آن در یک سامانه مناسب یکی دیگر از مسائل حوزه نظارت و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت علم است:

«یه بار از ما خواسته شد گزارشی درباره روند تحولات شاخص‌های علم و فناوری کشور برای یه نهادهی تهیه کنیم. ما گزارش‌های مختلفی از نهادهای مختلف دریافت کردیم که عمدتاً این گزارش‌ها شاخص‌هایی رو که گزارش کرده بودند، جامع نبودند و گزارش آنها با هم متفاوت و متناقض بود. دانشگاه‌ها به مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی یه گزارشی میدن، به سازمان سنجش یه گزارش، به وزارت علوم یه نوع گزارش دیگه».

مضمون ۳: ناکارآمدی نظام ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی در جهت‌دهی فعالیت‌های آنها علمی به‌سمت نیازها و مسائل کشور

آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی اعضای هیئت علمی به‌عنوان یکی از ابزارهای بالقوه سیاست‌گذاری علمی، نقش مهمی در جهت‌دهی فعالیت‌های آنها به‌سمت و سوی فعالیت‌های کاربردی و مسئله‌محور دارد. با اینکه در اسناد مختلف بالادستی نظام آموزش عالی و علم و فناوری کشور از جمله نقشه جامع علمی کشور در راهبرد کلان ۶ و اقدام ملی ۲۱ آن بر لزوم «باز تعریف نظام ارتقاء اعضای هیئت علمی و پژوهشگران

براساس ضوابط کیفی و اهداف و ارزش‌های نقشه جامع علمی کشور» و همچنین قانون برنامه پنجم توسعه کشور در بند الف ماده ۱۶ آن نیز صراحتاً به «بازنگری آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی به‌نحوی که تا ۵۰٪ امتیازات پژوهشی اعضای هیئت علمی معطوف به رفع مشکلات کشور باشد» تأکید شده است و در این راستا، آیین‌نامه ارتقاء نیز چندین بار بازنگری و اصلاح و تعدیل شده است، اما به گفته مصاحبه‌شوندگان، نقدهای اصلی و جدی از جمله؛ یکسان‌نگری و عدم توجه به مأموریت زیر نظام‌های مختلف آموزش عالی، یکسان‌نگری ماده پژوهشی به علوم و رشته‌های مختلف، کم‌توجهی به مسائل بومی و منطقه‌ای دانشگاه مورد نظر، پایین بودن امتیاز اختصاص داده شده به فعالیت‌های پژوهشی و فناوری کاربردی و مسئله‌محور در مقایسه با مقالات، کما فی‌السابق پابرجا بوده و نیازمند بازنگری و اصلاحات اساسی می‌باشد. بنابراین، به همین دلیل نتوانسته است فعالیت‌های اعضای هیئت علمی را در راستای نیازها و مسائل کشور جهت‌دهی نماید:

مقوله ۱-۳: یکسان‌نگری و عدم توجه به مأموریت زیر نظام‌های مختلف آموزش عالی

یکی از نقدهای جدی بر آیین‌نامه ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی (چه نسخه‌های قبلی و چه فعلی)، داشتن نگاه یکسان به همه زیرنظام‌های آموزش عالی (دانشگاه‌های دولتی، آزاد، وابسته به دانشگاه‌های اجرایی، پیام نور، علمی - کاربردی، فنی و حرفه‌ای، مؤسسات پژوهشی و فناوری و غیره) و عدم توجه به تنوع مأموریتی و کارکردی و مقتضیات آنها است. چنان‌که مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند ما نباید فعالیت‌های اعضای هیئت علمی در زیرنظام‌های مختلف آموزش عالی کشور را با آیین‌نامه‌ای یکسان مورد ارزیابی قرار دهیم. چرا که مأموریت و رسالت هر کدام از این زیرنظام‌ها متفاوت است. یکی از اساتید حوزه آموزش عالی این مسئله را این‌طور نقد می‌کند:

«آیین‌نامه ارتقاء دانشگاه‌هایی مثل دانشگاه صنعتی شریف با آیین‌نامه دانشگاه پیام‌نور واحد علی‌آباد کتول باید متفاوت باشد. دانشگاه پیام‌نور مأموریت اصلی‌اش ارائه آموزش‌های نظری است. در حالی که دانشگاه صنعتی شریف باید در مرز پژوهش‌های صنعتی و فناوری حرکت کند. چه ضرورتی دارد ما این را یک شکل و عین هم ببینیم و ارزیابی کنیم؟! این نوع نگاه و ارزیابی سبب میشه پژوهش ساده‌انگارانه در نظر گرفته بشه و صرفاً داشتن مقاله مهم باشد و نه حل مسائل جامعه!».

یکی از اساتید این مسئله را با نقل قولی از عضو هیئت علمی یکی از دانشگاه‌های

پیام‌نور چنین بیان می‌کند:

«یکی از دوستان بنده عضو هیئت علمی یکی از گروه‌های علوم انسانی دانشگاه پیام‌نور است. ایشون می‌گفت رشته‌هایی که ما ارائه می‌دیم عمدتاً در مقطع کارشناسی است و اصلاً پژوهش برای ما موضوعیتی ندارد. دانشجوی تحصیلات تکمیلی نیز در رشته خودمون نداریم که پایان‌نامه تعریف کنیم و ارزش مقاله در بیاد. مجبور میشیم دو تا متغیر پیدا کنیم و با دو تا پرسشنامه رابطه اون بسنجیم و تبدیل به مقاله بکنیم و یا از همکاران دیگر دانشگاه‌ها بخواهیم اسم ما رو هم در مقاله بیارند. این وضعیت رو آیین‌نامه ارتقاء به‌وجود آورده».

مقوله ۲-۳: یکسان‌نگری ماده پژوهشی آیین‌نامه ارتقاء به علوم و رشته‌های مختلف به‌زعم مصاحبه‌شوندگان، علاوه بر یکسان‌نگری به زیرنظام‌های آموزش عالی، یکسان‌نگری به علوم و رشته‌های مختلف در ماده مربوط به فعالیت‌های پژوهشی و فناوری آیین‌نامه ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی نیز دیده می‌شود. این در حالی است که زیرساخت‌ها، لوازم، موضوعات، ماهیت و فرایند پژوهش در علوم مختلف و حتی در بین رشته‌های مختلف یک علوم مثلاً در بین رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی با هم متفاوت است و به‌تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان نباید اینها را با یک خط‌کش اندازه گرفت:

«من نگاه می‌کنم و می‌بینم که چند سال است ارتقاء نیافته‌ام. ما در یکی از رشته‌ها استاد داریم که سالی ۴۰-۳۰ تا مقاله می‌ده و به‌راحتی هم ارتقاء مرتبه پیدا می‌کنه و استاد تمام هم میشه. وقتی که آیین‌نامه ارتقاء همه علوم و رشته‌ها را یکسان می‌بینه و همه رو با یک خط‌کش ارزیابی می‌کنه، خب من هم میام به‌جای اینکه مثلاً روی آسیب‌های اجتماعی کار کنم و برم میدان رو از نزدیک بررسی کنم و مسائل رو از نزدیک لمس بکنم و راهکارهای کاربردی و عملیاتی بدم، روی موضوعاتی کار می‌کنم که سریع مقاله بشه و ارتقاء بگیرم. یعنی آیین‌نامه ارتقاء به من می‌گه چکار کنید تا ارتقاء بگیرید».

یکی دیگر از اساتید با ذکر مثالی از نحوه پژوهش در رشته‌های شیمی، فلسفه و جامعه‌شناسی این مسئله را چنین تشریح می‌کند:

«به‌طور مثال، مسائل و موضوعات رشته شیمی با رشته فلسفه و جامعه‌شناسی زمین تا آسمان تفاوت دارد. تو رشته شیمی طرف با تغییر بعضی از شرایط و متغیرها ممکن است بتواند نتیجه آزمایش خود را به مقاله تبدیل کنی، اما در رشته فلسفه و جامعه‌شناسی این‌طوری نیست. یه استاد، پژوهشگر و دانشجوی فلسفه و

جامعه‌شناسی می‌خواد پاسخ‌ها و تبیین‌های فلسفی و جامعه‌شناختی به نیازها و مسائل فکری جامعه و انسان و تحولات جامعه دهد. ما با این آیین‌نامه کاری کردیم که اساتید فلسفه و غیره به‌جای این دنبال تولید مقاله باشند».

مقوله ۳-۳: کم‌توجهی به مسائل بومی و منطقه‌ای دانشگاه‌ها در ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی

یکی دیگر از آسیب‌های آیین‌نامه ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی که مانع پژوهش‌ها و تولید علم نافع می‌شود، در نظر نگرفتن مسائل بومی و منطقه‌ای دانشگاه‌های کشور در اولویت‌های پژوهشی آنها است. به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان، آیین‌نامه ارتقاء باید طوری سیاستگذاری شود که اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور انگیزه و علاقه کافی به پرداختن به مسائل و اولویت‌های بومی و منطقه‌ای خود را داشته باشند:

«الان یکی از مسائل استان سیستان و بلوچستان، مسئله ریزگردها و آلودگی هواست. با کوچک‌ترین وقوع طوفان، آلودگی هوا به بیش از حد مجاز می‌رسد و زندگی مردم را مختل می‌کند. ما کجای دانشگاه و فعالیت‌های پژوهشی روی این مسائل کار می‌کنیم؟ چقد دانشگاه و آیین‌نامه ارتقا از من حمایت می‌کنه که برم این موضوعات کار کنم؟ این‌گونه مسائل که بومی و منطقه‌ای‌اند و باید در سطح بوم و منطقه روش کار بشود، در دانشگاه‌ها دیده نمی‌شود یا کمتر دیده می‌شود». پژوهش روی مسائل و تهدیدات امنیتی پیش‌روی کشور، یکی دیگر از مسائلی است که یکی از مصاحبه‌شوندگان آن را مثال می‌زند:

«یکی از مسائل و چالش‌های امنیتی که کشور ما رو تهدید می‌کند، رشد گروه‌های تروریستی مثل داعش و امثالهم است. کدام‌یکی از اعضای هیئت علمی ما رو این موضوعات کار می‌کنند؟ آیین‌نامه فقط گفته مقاله بنویس!! اگر یکی هم کار می‌کند به این دلیل است که نهادهای خاصی از شون می‌خوان که رو این مسئله کار کنند وگرنه خودجوش و از روی احساس مسئولیت حرفه‌ای و اجتماعی کمتر دیده می‌شود کسی رو این موضوعات کار کند».

مقوله ۳-۴: پایین بودن امتیاز اختصاص داده‌شده به طرح‌های پژوهشی و فناوری کاربردی و مسئله‌محور در مقایسه با مقالات

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که یکی از مسائلی که منجر به ضعف در جهت‌دهی

پژوهش‌ها و تولیدات علمی کشور به سمت حل مشکلات و رفع نیازهای کشور شده است، عدم اختصاص امتیاز کافی به انجام این گونه فعالیت‌ها در مقایسه با سایر انواع فعالیت‌های پژوهشی در آیین‌نامه ارتقای مرتبه علمی اعضای هیئت علمی است:

«چرا کسی دنبال پژوهش‌های کاربردی و مسئله‌محور نمیره! چون که امتیازش به اندازه کافی نیست و اون انگیزه رو ایجاد نمی‌کنه کسی دنبالش بره. وقتی می‌بینه با مقاله نوشتن ارتقاء پیدا می‌کنه، چه ضرورتی داره بره طرح کاربردی انجام بده و آخرش هم اگه ملی باشه، ۱۴ امتیاز بگیره».

مصاحبه‌شونده‌ای معتقد است که عدم توجه به این موضوع، سبب شده است اعضای هیئت علمی انگیزه کافی را در انجام پژوهش‌های کاربردی و مسئله‌محور نداشته و از انجام این گونه فعالیت‌ها کمتر استقبال نمایند و در عوض بیشتر به انجام سایر فعالیت‌های پژوهشی نظیر تدوین مقاله بپردازند:

«فرض کنید من می‌خام روی طراحی یکی از قطعات کامپیوتر کار کنم. چند سال طول می‌کشه تا جواب و نتیجه بده. تازه اون هم اگر پروژه شکست نخوره. خب من باید چند سال وایسم تا طرحم انجام بشه و ازش مقاله استخراج کنم و یکی دو سال هم طول می‌کشه تا نتیجه داوری مقاله بیاد. من بعد چند سال فوقش ۱۵ امتیاز می‌گیرم. خب وقتی می‌بینم پژوهش‌های کاربردی این طوری زمان‌بر و هزینه‌بر است و به راحتی هم در مجلات بین‌المللی پذیرش نمیدن، به جای آن میرم ۳ تا مقاله کار می‌کنم و ارتقاء خودم رو نیز می‌گیرم».

مضمون ۴: نبود نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور

یک از خلأهای اصلی در سیاستگذاری علم نافع، نبود یک نظام مدیریت پژوهش است که از آن انتظار می‌رود به صورت ملی و یکپارچه نظام مسائل و موضوعات پژوهشی در حوزه‌های مختلف را رصد و نیازسنجی نماید، شبکه پژوهشگران تخصصی هر یک از آنها را تشکیل دهد و همچنین سوابق مطالعات پژوهشی و داده‌ها و اطلاعات مرتبط با هر یک از آنها را منتشر و در اختیار متقاضیان قرار دهد. وجود چنین نظامی می‌تواند کارآیی، اثربخشی و امکان کاربرد پژوهش‌ها را بالا ببرد و از انجام پژوهش‌های سلیقه‌ای، مقطعی و جزیره‌ای جلوگیری نماید. مقوله‌ها و واحدهای معنایی ذیل اهمیت و ضرورت این موضوع را به خوبی نشان می‌دهد:

مقوله ۱-۴: نبود رصد و نیازسنجی نظام مسائل و موضوعات پژوهشی

با توجه به ضعف در کاربردی‌سازی نتایج علمی، رصد و نیازسنجی حوزه‌های اولویت‌دار و مسائل پژوهشی به‌صورت نظام‌مند در سیاستگذاری تولید علم نافع یک ابزار مهم محسوب می‌گردد. این استراتژی این امکان را به‌وجود می‌آورد که منابع اعم از مالی، پژوهشی، پژوهشگران و غیره به‌سمت اولویت‌ها و مسائلی متمرکز یابند که مسئله و اولویت اصلی جامعه تلقی می‌شود و امکان عملیاتی شدن نتایج نیز فراهم می‌گردد:

«معمولاً بعضی افراد در سازمان‌ها می‌نشینند و به شبه و به جلسه‌ای مسائل را تعریف می‌کنند و تبدیل به پروژه و طرح می‌شود. اینکه به‌صورت علمی و فرایندمحور و مبتنی بر مسائل واقعی کشور بیان در حوزه‌های مختلف این‌ها را رصد و نیازسنجی کنند و دربارن، کمتر دیده می‌شود. ما به چنین چیزی نداریم! مفید و کاربردی بودن پژوهش باید در همان ابتدای طراحی و دستور کار آن پژوهش دیده شود. نه اینکه ما حالا بیایم به موضوعی رو کار کنیم و به این امید که حالا از این موضوع راه‌حلی برای مسئله نیز درمیاد».

«موضوعات رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویان و طرح‌های پژوهشی از کجا و چگونه تعریف می‌شوند؟ عمدتاً با رصد و بررسی مجلات تخصصی خارجی و داخلی انتخاب می‌شوند، به‌جای اینکه از بسترهای جامعه برخیزد».

مقوله ۲-۴: نبود شبکه پژوهشگران تخصصی در سطح کشور

از دیدگاه یکی از صاحب‌نظران، نبود شبکه‌های نخبگان و پژوهشگران در حوزه‌های مختلف علوم باعث شده است که همه این ظرفیت و صلاحیت را در خود ببینند که در هر حوزه پژوهشی ورود کنند:

«نداشتن نگاه تخصصی به موضوع باعث می‌شود که محتوای طرح هم کاربردی‌تر نشود، مثلاً من آموزش عالی خوندم و در تأمین مالی آموزش عالی تخصص ندارم و می‌آیم و ورود می‌کنم و چون تخصص من هم نیست هیچ‌وقت طرح کاربردی پیش نمی‌آید. یه جایی که بتونه متخصصین هر حوزه را شبکه‌بکند و بتوان در مواقع ضروری ازش استفاده نمود، وجود نداره».

در واقع، یکی از مواردی که به‌نظر مصاحبه‌شوندگان احتمال تولید علم نافع را افزایش می‌دهد، داشتن شبکه پژوهشگران تخصصی است که ظرفیت‌ها و صلاحیت‌های تخصصی آنها را در حل مسائل مختلف جامعه ارزیابی و به کارفرمایان یا سایر نهادهای متقاضی در مواقع ضروری ارائه نماید:

«به سامانه یا قالب دیگری که نخبگان و پژوهشگرانی که امکان اجرای فعالیت‌ها و طرح‌های پژوهشی در سطوح مختلف را دارند از کلان که در سطح عتف است تا خرد که مربوط به مؤسسات است، شناسایی و با توجه به اولویت‌ها و مسائل کشور اینا را ارائه کند، لازم است. بگه که این افراد از نظر تخصصی قابلیت و صلاحیت ورود به حوزه پژوهشی و حل مسائل را دارند و این الان یک خلأ بسیار بزرگی است».

مقوله ۳-۴: دسترسی نداشتن به سوابق مطالعات پژوهشی، داده‌ها و اطلاعات مرتبط با مسائل کشور

دسترسی به سوابق و نتایج مطالعات پژوهشی اعم از پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی، داده‌ها و اطلاعات مرتبط با یک مسئله خاص در طراحی دقیق مسئله و طرح پژوهشی و بررسی تمام زوایای آن نقش اساسی دارد و شناخت و توان تشخیص و تعریف پژوهشگر و محقق را از مسئله و همچنین تجویز روش‌ها و راهکارهای مرتبط‌تر را افزایش می‌دهد:

«خیلی وقت‌ها پژوهش‌هایی با کلی صرف زمان و هزینه انجام میدیم که بعد اتمام آن تازه می‌فهمیم که در این زمینه پژوهش انجام شده بوده و بهتر از ما هم انجام شده است. یا خیلی وقت‌ها اون داده‌ها و اطلاعاتی که به ما در تبیین مسئله و شکافتن اون کمک می‌کنه و منجر به تصمیمات عملیاتی و کاربردی میشه، دسترسی نداریم».

مضمون ۵: ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها، ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش از دو حیث قابل بررسی است. یکی اینکه، منابع مالی که به دانشگاه‌ها برای پژوهش و تولید علم اختصاص داده می‌شود، معمولاً بدون توجه به شاخص‌های کیفیت و عملکردی انجام می‌گیرد. دوم اینکه، منابع مالی به جای اینکه از طریق نهادهای واسطه و تقاضامحور در اختیار دانشگاه‌ها قرار بگیرد، به صورت مستقیم تخصیص داده می‌شود. این دو مسئله تحت دو مقوله و واحدهای معنایی مرتبط آمده است:

مقوله ۱-۵: عدم بودجه‌ریزی و اختصاص مبتنی بر عملکرد پژوهشی

یکی از مسائل دیگری که باعث می‌شود پژوهش‌های کشور به سمت حل مسائل و نیازهای واقعی جهت‌دهی نشوند، عدم حاکمیت بودجه‌ریزی عملیاتی و مسئله‌محور در دانشگاه‌ها است. دانشگاه چه کار بکند و چه کار نکند، دانشگاه چه مسائل کشور را حل بکند و چه حل نکند، بودجه مشخص و از پیش تعریف شده‌ای دارد و این بودجه نسبتی با پاسخگویی آنها به مسئولیت‌های اجتماعی‌شان ندارد:

«یه زمانی بودجه دانشگاه سرانه‌ای بود و براساس تعداد دانشجو اختصاص می‌یافت و به بودجه سرانه معروف بود و بعد از مدتی اومدند ده تا دانشگاه برتر را جدا کردند و به غیر از بودجه سرانه بودجه فوق‌العاده هم به آنها دادند، بقیه دانشگاه‌ها کماکان طبق همان سازوکار پیش می‌روند، ولی این باید بازنگری بشود و به صورت عملکردی دربیاید. اون وقت میشه انتظار داشت دانشگاه به نیازهای جامعه و مسئولیت‌های اجتماعی خودش عمل کند».

از دید صاحب‌نظران آموزش عالی، استقرار نیافتن بودجه‌ریزی عملیاتی منجر به بروز پدیده‌ای به نام عدم پاسخگویی و عدم مسئولیت‌پذیری دانشگاهیان شده است. دو مورد از واحدهای معنایی مرتبط با این مسئله در ادامه آمده است:

«یه وقت‌هایی ما می‌گیم آموزش عالی رایگان و دانشگاه‌ها همچون با پول نفت اداره می‌شن و هیچ پاسخگویی ندارن. هیچ وقتی کسی نمیدانم این خروجی‌ها را اندازه بگیره که مثلاً دانشگاه X، ما براساس سرانه دانشجویی این قدر به تو بودجه دادیم! ما نیومدیم به دانشگاه بگیریم که در قبال این بودجه، تو چه خروجی ملموسی به جامعه تحویل دادی؟ بالاخره دولت پول دانشگاه را میدهد. واقعاً دولت چه مطالبه‌ای از دانشگاه‌ها می‌کنه؟ این همه بودجه سالانه به دانشگاه‌ها اختصاص می‌یابد، خروجی این دانشگاه برای جامعه چیه؟!».

مقوله ۲-۵: عدم استفاده از الگوی توزیع بودجه از طریق نهادهای واسط و تقاضامحور در حال حاضر، شیوه‌ای که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تأمین مالی می‌شوند، شیوه تأمین و تخصیص مستقیم است. در حالی که در الگویی بسیار کارآمد که الگوی توزیع بودجه از طریق نهادهای واسط و تقاضامحور است، بودجه از طریق دولت به دانشگاه‌ها اختصاص داده می‌شود، اما با این تفاوت که به روش غیرمستقیم و با بهره‌گیری از نهادهای واسط صورت می‌گیرد. یعنی بودجه به دستگاه‌ها و صنایع و غیره که متقاضی آموزش و پژوهش دانشگاهی‌اند، اختصاص داده می‌شود و آنها به منظور حل مشکلات و مسائلی که با آن روبرو هستند به دانشگاه‌ها مراجعه می‌کنند و بودجه در اختیار دانشگاه‌ها قرار می‌دهند: «ما مشکل‌مان در سازوکار تخصیص منابع مالی است که همه منابع مالی رو مستقیماً به خود دانشگاه میدیم. شما دانشگاه‌های برتر دنیا رو هم ببینید در بهترین حالت به طور متوسط بین ۲۰ تا ۳۰ درصد بودجه‌شان رو به طور مسقیم از دولت می‌گیرند، بقیه‌اش رو خودشان، باید تلاش کنند و با پاسخگویی و حل مسائل جامعه، سازمان‌ها،

شرکت‌ها و... در حوزه‌های مختلف کسب کنند. یعنی از طریق نهادهای واسط و تقاضامحور بودجه به دانشگاه تخصیص و تزریق میشه و این خود باعث می‌شود پژوهش‌ها نیز در زمینه کاربرد تعریف و طراحی بشود».

به‌زعم مصاحبه‌شوندگان، الگوی توزیع بودجه از طریق نهادهای واسط و تقاضامحور به‌طور بالقوه می‌تواند پویایی دانشگاه و سایر مراکز را در حل مسائل جامعه و تولید علم نافع برای آن از طریق رقابت برای جذب بودجه بیشتر افزایش دهد:

«چرا پژوهش‌های ما کاربردی نیست؟ به‌دلیل اینکه ما به الگوی ناکارآمدی داریم که تصدی‌گرایانه است و بودجه را مستقیم به دانشگاه تخصیص میده و نمیدانیم که از طریق نهادهای واسط صنعتی، اجتماعی و... تخصیص بده تا اونا با حل مشکلات‌شان از طریق دانشگاه‌ها بودجه را در اختیار اونا بذارن. این‌طوری باعث میشه دانشگاه‌ها در حل مسائل جامعه و سازمان‌ها تلاش بیشتری از خود نشون بدن تا بتونن بودجه بیشتری جذب کنند».

مضمون اصلی ۶: پایین بودن منابع مالی و اقتصادی اختصاص یافته به پژوهش و تولید علم

صاحب‌نظران معتقدند که یکی از زیرساخت‌های پژوهش و تولید علم و فناوری، زیرساخت‌های مالی است که به‌نوعی می‌توان گفت در صورت عدم تخصیص کافی آن، برنامه‌های توسعه علم و فناوری کشورها نیز تحقق پیدا نمی‌کند. مصاحبه‌شوندگان یکی از مسائل و موانع مهم در تولید علم نافع را پایین بودن منابع مالی دانشگاه‌ها در این حوزه می‌دانند و معتقدند در صورت عدم اختصاص بودجه کافی به این حوزه، نباید انتظار داشت پژوهشگران انگیزه کافی به انجام پژوهش‌های کاربردی و نافع داشته باشند. این مسئله تحت دو مقوله «پایین بودن بودجه پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی» و «اختصاص نیافتن سهم پژوهش از تولید ناخالص داخلی» تشریح شده است:

مقوله ۱-۶: پایین بودن بودجه پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
واحد معنایی ذیل بیانگر این است که پایین بودن میزان اعتبارات اختصاص یافته به امر پژوهش نیز یکی دیگر از مسائل و موانع تولید علم نافع است:

«شما بودجه دانشگاه‌های ایران را با دانشگاه‌های هم‌تراز خودشان در دنیا مقایسه کنید، ۵۰ برابر بودجه دانشگاه‌های ایران بودجه دارند. با این نسبت‌ها آیا می‌توان انتظار داشت دانشگاه‌ها نقش خودشان رو در مسائل جامعه ایفاء کنند؟».

یکی از افراد شرکت‌کننده در مصاحبه، این مسئله را از طریق مقایسه بودجه دانشگاه‌های دنیا و ایران بدین گونه شرح می‌دهد. همچنین، وی معتقد است عمده بودجه اختصاص یافته به دانشگاه‌ها صرف حقوق و دستمزد منابع انسانی می‌گردد:

«دانشگاه‌های برتر دنیا به‌طور متوسط حدود ۲۰ الی ۳۰ درصد بودجه‌شون رو از دولت‌هاشون می‌گیرند. اما همین بودجه ۳۰-۲۰ درصدی‌شان از دولت، چندین برابر کل بودجه دانشگاه‌های ماست که دولت بهش اختصاص میده که تازه اون هم معمولاً ۱۰۰ درصدش تحقق پیدا نمی‌کنه. عمده بودجه‌ای هم که به دانشگاه‌ها اختصاص پیدا می‌کنه، صرف امور حقوق و دستمزد منابع انسانی میشه».

مقوله ۲-۶: اختصاص نیافتن صد در صدی سهم پژوهش از تولید ناخالص ملی (GDP)

یکی از شاخص‌هایی که نشان‌دهنده اهمیت، ضرورت و اولویت تحقیق و پژوهش در جوامع محسوب می‌گردد، شاخص سهم پژوهش از تولید ناخالص داخلی است. بررسی‌ها نشان می‌دهد با اینکه در برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه مقرر شده بود سهم پژوهش از تولید ناخالص داخلی به ترتیب ۲ و ۳ درصد برسد، اما در عمل تحقق نیافت. این میزان در برنامه ششم توسعه و سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، چهار درصد پیش‌بینی شده است. این شاخص در کشورهای دنیا از ۱ درصد تا ۴ متغیر است. آن‌طور که گزارش‌ها نشان می‌دهد و مصاحبه‌شوندگان نیز بر آن اذعان داشتند، این شاخص در کشور ما وضعیت خوبی ندارد. برای نمونه یکی از اساتید دانشگاه که مسئولیت اجرایی کلان نیز دارد، این مسئله را این‌طور بیان می‌کند:

«پژوهش و تولید علم سرمایه‌گذاری می‌خواد. همین مقدار کم سهم پژوهش از تولید ناخالص ملی که قرار بود تا پایان برنامه پنجم توسعه به‌صورت پلکانی به ۳ درصد برسه، محقق نشد تنها حدود نیم درصدش تحقق یافت. حالا قراره این میزان تا پایان برنامه ششم توسعه به ۴ درصد برسه که بعید می‌دونم اتفاق بیفته».

مضمون ۷: مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی

یکی از پیش‌نیازهای سیاستگذاری علم نافع، توسعه آموزش عالی متناسب با حوزه‌های اولویت‌دار علم و فناوری و مأموریت‌گرایی برآمده از آمایش و رصد دائمی و تعیین نیازها و ظرفیت‌های آموزشی، پژوهشی و فناوری کشور به تفکیک ملی، مناطق و استانی است. طراحی الگوی گسترش آموزش عالی کشور متناسب با حوزه‌های اولویت‌دار علم و فناوری، نوع مؤسسات، اوضاع اقلیمی و نیازهای جامعه و اشتغال فارغ‌التحصیلان مسئله‌ای است

که در راهبرد ملی ۳ ذیل راهبرد کلان ۶ نقشه جامع علمی کشور بر آن تأکید شده است. برخی از مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند که مبتنی نبودن سیاست‌گذاری‌های علمی بر مبنای اولویت‌ها و نیازهای آموزشی، پژوهشی و فناوری و نوآوری و همچنین ظرفیت‌ها و توانمندی‌های کشور در عرصه‌های مختلف باعث شده است عملاً رشته‌هایی دایر شود و پژوهش‌هایی انجام بگیرد که با نیازها و مسائل کشور تناسبی نداشته باشد و در نتیجه کاربرد آنها نیز در عمل غیر ممکن گردد. مضامین و نمونه‌ای از نقل‌های مرتبط با این مسئله به شرح ذیل می‌باشد:

مقوله ۱-۷: تناسب نداشتن رشته‌های تأسیس شده با اولویت‌ها و ظرفیت‌های آموزشی، پژوهشی و فناوری کشور

برخی از مصاحبه‌شدگان بی‌توجهی به نیازها و اولویت‌های آموزشی و پژوهشی صنایع، وزارتخانه‌ها و نهادهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی در ایجاد و گسترش رشته‌های آموزشی و پژوهشی را مانع مهم در سیاست‌گذاری علم نافع برمی‌شمردند. برای نمونه یکی از مصاحبه‌شوندگان این مسئله را این‌گونه عنوان می‌کند:

«ما در دوره تحصیلات تکمیلی که عملاً یک دوره پژوهش محور محسوب میشه، اومدیم در بعضی از استان‌ها رشته‌هایی را ایجاد کردیم که اصلاً اون استان ظرفیت و بسترهای ایجاد اون رشته را نداشته است. مثلاً اومدیم در قم دوره دکتری سواحل، بنادر و سازه‌های دریایی رو تأسیس کرده‌ایم! در حالی که ما باید این رشته رو مثلاً در بوشهر ایجاد می‌کردیم تا استاد، دانشجو و پژوهشگر ساحل و مسائل‌اش رو از نزدیک ببینه و اون تبدیل به موضوع پژوهشی بکنه. بعد با این وضعیت می‌گیم چرا دانشگاه‌های ما در حل مسائل جامعه ناتوان‌اند. اساس کار اشتباه است».

مصاحبه‌شونده دیگری معتقد بود که اولین مقدمه سیاست‌گذاری علم نافع، سیاست‌گذاری آن بر مبنای آمایش سرزمینی آموزش عالی است که رویکرد فعلی در آموزش و پژوهش که عرضه‌محور است، با آن تناسب ندارد. وی نظر خود را این‌گونه ابراز می‌داشت:

«رویکرد ما چه در حوزه آموزش و چه در حوزه پژوهش عرضه‌محور است. ما نیومدیم ببینیم صنایع ما، وزارتخانه‌های ما و سایر نهادهای ما در چه حوزه‌ای، در چه رشته‌ای و در کجا تقاضا و نیاز داریم و متناسب با اونا آموزش و پژوهش‌ها مون را طراحی کنیم. علم نافع مقدماتی دارد. اولین مقدمه‌اش سیاست‌گذاری مبتنی بر آمایش است».

مقوله ۲-۷: عدم مأموریت‌گرایی در آموزش عالی

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که همه زیرنظام‌ها و دانشگاه‌های تابع آنها باید براساس مأموریت مشخص و ویژه خود فعالیت نمایند. چرا که مأموریت آنها متفاوت تعریف شده است. یکی از لازمه‌های مأموریت‌گرایی آموزش عالی، داشتن برنامه‌های آموزشی و پژوهشی، جذب هیئت علمی و دانشجوی متناسب با این مأموریت‌هاست:

«مگه اساتید و دانشجویان ما براساس نیازها و مأموریت‌های آموزشی و پژوهشی و فناوری کشور جذب میشن؟! مگه دانشجوی ما مبتنی بر نیازها و مسائل کشور آموزش و پژوهش می‌کنند که انتظار داشته باشیم خروجی‌اش نیز به درد کشور و جامعه‌اش بخورد؟! مگه ما اومدیم مشخص کردیم که کدام دانشگاه رو چه موضوعاتی کار کنه و چه موضوعاتی کار نکنه! برنامه درسی‌اش شامل چی باشد و چی نباشد! چه دوره‌ای رو ببیند و چه دوره‌ای رو نبیند! کجای آموزش عالی کشور ما مأموریت‌گرا است که پژوهشش نیز مأموریت‌گرا، مسئله‌محور و فایده‌محور باشد؟!». یکی دیگر از اساتید نیز نظر مشابهی در این خصوص داشت. وی در این باره چنین گفت:

«ما باید زیرنظام‌های مان و دانشگاه‌های مان متناسب با مأموریت خودش هیئت علمی بگیرند، دانشجو بگیرند، آموزش دهند. همه اینا به یک شیوه و یک نوع هیئت علمی و دانشجو می‌گیرند. مأموریت و رسالت دانشگاه شهید بهشتی باید متفاوت از مأموریت دانشگاه فنی و حرفه‌ای باشد و متمرکز بر مسائل و موضوعات خاص خودشان فعالیت کنند. تازه اون وقت می‌بینی یه خروجی مفید از اینا بیرون میاد».

مضمون ۸: ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور

ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور مسئله دیگر در سیاستگذاری تولید علم نافع است. به عبارت دیگر، بین آنچه که نیاز و مسائل جامعه ما است، با آنچه که در دانشگاه‌های ما آموزش داده می‌شود، فاصله وجود دارد. همچنین از سوی دیگر، زمینه آموزش و تربیت عملی و کاربردی در باره آنها در دانشگاه به وجود نمی‌آید. در نتیجه؛ دانش و عمل لازم برای تولید علم نافع نیز اتفاق نمی‌افتد. دو مضمون فرعی ذیل این مسئله رو به خوبی نشان می‌دهد:

مقوله ۱-۸: به‌روز و کارآمد نبودن برنامه‌های درسی و محتواهای آموزشی

برنامه‌های درسی و آنچه که آموزش داده می‌شود، از ابزارهایی است که بین نهاد جامعه و علم تناسب ایجاد می‌کند. لذا، لازم است به تناسب تغییرات در جامعه و نیازها و مسائل

آنها، برنامه‌های درسی نیز متحول و بروز گردد. اما تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده نشان می‌دهد برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی در دانشگاه بر مواردی استوار است که قابل استفاده برای جامعه نبوده و متناسب با تحولات روز محیط خود ارائه نمی‌شوند:

«اکثر برنامه‌های درسی ما دهه‌هاست که بازنگری نشده است. بعضی از اساتید ما هنوز که هنوز است جزوه‌های ۲۰-۳۰ سال پیش رو تدریس می‌کنند. هنوز دارن نظریه‌های مدیریت عمومی دو دهه پیش رو تدریس می‌کنن». واحد معنایی ذیل نیز نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی متناسب با تغییرات و چالش‌های جدید جامعه، بازنگری و تغییر نیافته است:

«چالش‌های جدید، علم جدید و راهکارهای جدید می‌خواد. مسائل ما عوض شده، اما برنامه‌های درسی ما عوض نشده و متناسب با آن جهت‌گیری‌هاش تغییر نیافته! لذا در برابر این مسائل و چالش‌ها نیز ناکارآمدند».

مقوله ۲-۸: کم‌توجهی به تربیت و آموزش‌های مهارتی و کاربردی

ضرورت توجه به آموزش‌های کاربردی و مهارت‌محور در کنار آموزش‌های نظری و آشنایی عملی با زمینه‌های واقعی نیازها و مسائل جامعه موضوعی است که اساتید شرکت‌کننده در مصاحبه به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای تولید علم نافع بر آن تأکید داشتند:

«دانشجوی ما رشته‌اش کشاورزی است، اما یه بار تو در طول دوره تحصیلی‌اش بذره‌های کشاورزی و زمین کشاورزی رو ندیده است. خب این چطوری وقتی که کشاورز و کشاورزی را از نزدیک ندیده است، علمش به درد اونا بخوره؟».

در واقع، مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند تولید علم نافع و کاربست آن در زمینه مورد نظر زمانی شکل می‌گیرد که دانش و مهارت در کنار هم مورد توجه قرار گیرد:

«آموزش از پژوهش و تولید علم جدا نیستند. از همدیگه تزریق میشن و باید در کنار هم دیده بشن. آنچه که درون جامعه ما در حال اتفاق افتادن است، با آنچه که در دانشگاه‌ها آموزش داده میشه و پژوهش میشه، زمین تا آسمون با هم متفاوت‌اند. طرف اینجا حسابداری می‌خونه، اما می‌خواد یه جایی استخدام بشه، اصلاً با این آموزش‌ها کاری ندارند».

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش: مسائل شناسایی‌شده در سیاست‌گذاری

تولید علم نافع را چگونه می‌توان لایه‌بندی نمود؟

مسئله و لایه اصلی در تولید علم نافع؛ مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی

برای لایه‌بندی مسائل، از مصاحبه گروه کانونی استفاده شد. جمع‌بندی و تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه گروه کانونی نشان می‌دهد که حل مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع و در نهایت سیاستگذاری مطلوب در این راستا، در گرو استقرار سیاستگذاری مبتنی بر آمایش و اصلاح سایر مسائل بر محوریت آن می‌باشد. تحلیل و لایه‌بندی مسائل از دیدگاه اعضاء بر اساس معیارهای مورد بررسی در ذیل آمده است:

گلوگاه و علت بروز و ظهور مسائل تولید علم نافع؛ مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی

تحلیل‌ها نشان می‌دهد هر چند هشت مسئله شناسایی شده جزء مسائل اصلی در سیاستگذاری تولید علم نافع به‌شمار می‌روند، اما براساس معیار روابط علت و معلولی و همچنین معیار مسئله گلوگاهی، لایه اصلی و اساسی مسئله به «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» برمی‌گردد و سایر مسائل در لایه‌های بعدی قرار می‌گیرند، به‌طوری که چنانچه نمونه‌هایی از واحدهای معنایی مستخرج از مصاحبه گروه کانونی بیانگر آن است، «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» در لایه اول، «ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور» در لایه دوم، «پایین بودن منابع مالی و اقتصادی اختصاص یافته به پژوهش و تولید علم» و «ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش» به‌طور مشترک در لایه سوم، «ناکارآمدی نظام ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی در جهت‌دهی فعالیت‌های آنها علمی به‌سمت نیازها و مسائل کشور» و «نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی» به‌طور مشترک در لایه چهارم، «ضعیف بودن پیوند بین دانشگاه و جامعه» و «نبود نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور» در لایه آخر مسائل قرار می‌گیرد:

«هر کدوم از این مسائل واقعاً خودش یه مسئله جدی در نظام سیاستگذاری علم است. اما اگه بخواهیم این مسائل رو ببریم رو اون شاخص‌ها و بر اساس اونا به‌قولی اولویت‌بندی کنیم، صورت‌بندی اونا فرق خواهد کرد. اگه بخواهیم براساس رابطه علت - معلولی اونا رو بررسی کنیم، مسئله آمایش و مبتنی نبودن توسعه آموزش عالی بر آن، به‌نوعی می‌تونه علت بروز و ظهور بقیه مسائل نیز باشد. تا وقتی که ما

ندونیم در کدوم حوزه نیاز به پژوهش داریم و برای این پژوهش‌ها چه آموزش‌هایی داده بشه و با کدوم صنایع، نهاد و... تعامل بشه، اون وقت بودجه‌ریزی عملیاتی نیز امکان استقرارش به وجود نخواهد آمد. اما اگه مشخص بشه، اون وقت ما می‌دونیم به کدوم پژوهش بودجه بدیم و اینکه چقدر بودجه بدیم. به نوعی مدیریت بودجه نیز اتفاق می‌افته. نظام ارتقاء مرتبه علمی اساتید و نظام تضمین کیفیت و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نیز می‌تونه براساس پاسخگویی به این نیازها و مسائل که از آمایش در اومده، اجراء بشه. همه این مسائل به نوعی ناشی از استقرار نیافتن آمایش در علم و آموزش عالی است».

«آقای دکتر... نظرشون این بود که نظام ارتقاء مسئله اصلی است. اما بنده نظرم غیر این است. ما اگه بخواهیم نظام ارتقاء را در پاسخگویی به نیازها و مسائل جامعه جهت‌دهی کنیم و سوق بدیم، آیا نیازها و مسائل ما مشخص است؟ یا این‌طوری سؤال کنیم، آیا می‌تونیم بگیم با اصلاح نظام ارتقاء، نیازها و مسائل ما هم مشخص میشه؟ و یا یکی از دوستان فرمودند که نظام تأمین مالی آموزش عالی ما ناکارآمد است و باید به سمت الگوی تأمین و تخصیص عملکردمحور و از طریق نهادهای واسطه بریم. بله قطعاً ناکارآمد است و باید به این سمت بریم. اما این بودجه و منابع مالی رو به کدام نیازها و عملکردها بدیم؟ مگه نه اینکه لازم است قبلش نیازها و مسائل و عملکردها رو مشخص کنیم؟ به کدوم نهادهای واسطه بدیم؟ چقدر به اونا بودجه بدیم؟ به نظرم قبل همه اینا، باید یه فکری به حال آمایش آموزش عالی که در واقع براساس قاعده ۸۰-۲۰، به نوعی بین مسائل هشت‌گانه گلوگاه محسوب میشه، داشته باشیم. چرا که مسئله آمایش، مسئله ۲۰ درصدی آموزش عالی است، اما می‌تونه بر سایر مسائل آموزش عالی رو که ۸۰ درصدش می‌باشد، بر اونا تأثیرگذار باشد».

«وقتی نیازهای آموزشی و پژوهشی و فناوری ما مشخص شد، ما می‌تونیم اون وقت از دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی و پژوهشی بخواهیم که مبتنی بر آنها برنامه‌های درسی و آموزشی خودشون رو بازنگری کنند و به سمت آموزش‌های پژوهش‌محور بروند. بعد بودجه رو نیز بر این اساس می‌زاننش رو برآورد کنیم و مبتنی بر عملکردشان در این مأموریت‌ها و نیازها اختصاص بدیم. بعد این نظام ارتقاء اساتید و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها باید آن را پشتیبانی و مطالبه کنه و ارتقاء و رتبه‌بندی نیز بر این اساس طراحی و استوار بشه. ارتقاء اساتید و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها تکمیل‌کننده

و حمایت‌کننده هم هستند و باید در کنار هم در لایه سوم مسائل قرار بگیرد. سایر مسائل به‌نظر ما حل‌ناپذیر است، خودبه‌خود حل می‌شود. یعنی وقتی نیازها مشخص بشود و بر اون اساس آموزش و پژوهش بشود، اون وقت پیوند دانشگاه و جامعه نیز اتفاق می‌افتد، رصد و نیازسنجی پژوهشی نیز رو غلطک می‌افته و پایگاه اطلاعاتی مناسب نیز به‌نوبه خود شکل می‌گیرد».

اجماع اعضای گروه قانونی بر اهمیت و ویژگی برتری مسئله «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» و توافق بیشتر (ناسازگاری کم) بر آن به‌عنوان مسئله اصلی تولید علم نافع

همان‌طور که اشاره شد هر چه مسئله‌ای از نظر ویژگی برتری در سطح بالاتر و از نظر ویژگی ناسازگاری در سطح پایین‌تری قرار گیرد و به عبارت دیگر توافق روی آن بیشتر باشد، برای ورود به فهرست سیاستگذاری و دستور کارگذاری احتمال بیشتری خواهد داشت. بر این اساس، از دیدگاه اعضای گروه قانونی مسئله «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» دارای اهمیت بیشتر و ناسازگاری کمتری بوده و در لایه اول مسائل قرار می‌گیرد و سایر مسائل به ترتیب آنچه که در نمودار ۱ آمده است در لایه‌های بعدی قرار می‌گیرد:

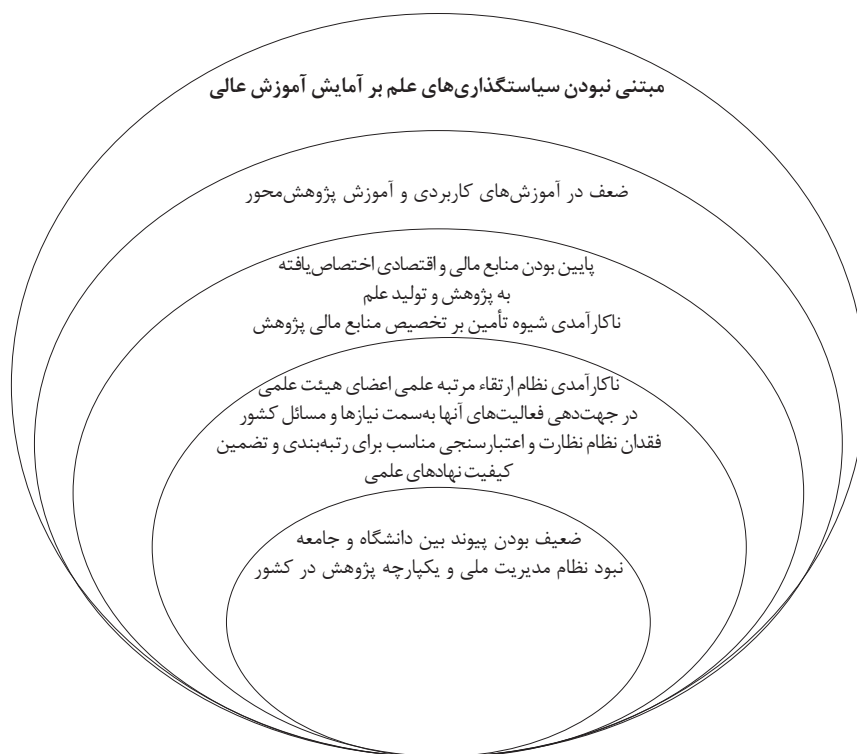
«به‌نظر من، تحلیل‌هایی که دوستان از مسائل سیاستگذاری علم نافع ارائه کردند، درست به‌نظر می‌رسد. الان عمده مسئولین و صاحب‌نظران و سیاست‌های آموزش عالی نیز به‌ضرورت استقرار آمایش آموزش عالی تأکید دارند و اینو نسبت به سایر مسائل مهم‌تر می‌دانند. بنابراین، مسئله اصلی سیاستگذاری تولید علم نافع به نبود آمایش برمی‌گردد و بقیه همان‌طور که اساتید عرض کردند در لایه‌های بعدی قرار می‌گیرد».

«هر دولتی هم سرکار اومده، یکی از اولویتهای اصلی‌اش رو آمایش قرار داده. الان هم یکی از دستور کارهای اصلی وزارت علوم با تمام نقدهایی که بهش وارد است و داره پیگیری می‌کنه، مسئله آمایش است. ما باید ابتدا مسئله آمایش رو به فکر کنیم. من هم با نظرات دوستان موافقم که با استقرار آمایش، پژوهش و آموزش‌های پژوهش‌محور ما نیز می‌توان گفت تا حدی مبتنی بر نیازها و مسائل واقعی کشور می‌شود. بعد بر این اساس، تأمین مالی آموزش عالی رو به سمت بودجه‌ریزی عملیاتی ببریم. و بر این اساس نیز اعضای هیئت علمی و دانشگاه‌ها

رو ارزیابی، ارتقاء مرتبه و رتبه بدیم. تو لایه‌های بعدی، پیوند دانشگاه و جامعه و سایر مسائل نیز مدیریت می‌شود».

در واقع، به‌نظر اعضای جلسه گروه کانونی، مشخص نبودن نیازهای علمی و پژوهشی باعث شده است که در عمل آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور در آموزش عالی نیز موضوعیت پیدا نکند و به‌تبع آن زمینه تأمین واقعی منابع مالی مورد نیاز و همچنین پیاده‌سازی بودجه‌ریزی عملیاتی نیز به‌وجود نیاید و در نتیجه نظام ارتقاء مرتبه علمی اعضای هیئت علمی و نظام رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نیز براساس شاخص‌ها و عملکرد کلی و کمی انجام بگیرد. بنابراین، اگر سیاستگذاری تولید علم نافع، بر مبنای آمایش آموزش عالی صورت بگیرد، آن‌وقت می‌توان به شکل‌گیری پیوند دانشگاه و جامعه و همچنین نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور نیز امیدوار بود. در نهایت، همه این مسائل به سهم خود مانع تولید علم نافع می‌گردند.

۱۲۸



نمودار ۱: لایه‌بندی مسائل سیاستگذاری تولید علم نافع

۸. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد، یکی از پیش‌نیازهای سیاستگذاری تولید علم نافع، فهم و شناخت مسائل آن و دستورکارگذاری مناسب با آن مسائل است. یافته‌های این پژوهش در سؤال اول نشان می‌دهد در تبیین مسائل سیاستگذاری علم نافع می‌توان به مسائلی نظیر؛ ضعیف بودن پیوند بین دانشگاه و جامعه، نبود نظام نظارت و اعتبارسنجی مناسب برای رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی، ناکارآمدی نظام ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی در جهت‌دهی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی به‌سمت نیازها و مسائل کشور، نبود نظام مدیریت ملی و یکپارچه پژوهش در کشور، ناکارآمدی شیوه تأمین و تخصیص منابع مالی پژوهش، پایین بودن منابع مالی و اقتصادی اختصاص یافته به پژوهش و تولید علم، مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی و ضعف در آموزش‌های کاربردی و آموزش پژوهش‌محور اشاره کرد. این یافته‌ها به‌نوعی با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که مواردی مانند مشخص نبودن و غیرواقعی بودن نیازها و اولویت‌های تحقیقاتی، فقدان بودجه کافی یا پایین بودن سهم و اعتبارات بودجه پژوهشی، ناکارآمدی سیستم پرداخت اعتبارات پژوهشی، عدم وجود بانک‌های اطلاعاتی مفید، ضعف مدیریت یکپارچه و نظام منسجم پژوهشی، وزن پایین پژوهش‌های کاربردی در ارتقاء اعضای هیئت علمی، ضعف در ایجاد فرهنگ تقاضای پژوهش در صنعت، عدم پیش‌بینی و برنامه‌ریزی لازم جهت پاسخگویی به نیازهای آتی جامعه و صنعت، عدم درک و رابطه متقابل و پویا دانشگاه و صنعت، نبود نظارت مطلوب در روند اجرای تحقیقات و عدم دانش و مهارت کافی اعضای هیئت علمی و دانشجویان در مورد روش‌های پژوهش را به‌عنوان موانع پژوهش و تولید علم ذکر کرده بود، همخوانی دارد. ماهیت و خاستگاه متفاوت مسائل شناسایی‌شده، بیانگر این موضوع است که در واقع، مسئله تولید علم در ایران، مسئله تک‌بعدی نیست و نمی‌توان با نسخه‌پیچی‌ها و سیاستگذاری‌های تک‌بعدی و خطی آن را بهبود بخشید، بلکه مسئله‌ای است با ابعاد مختلف و در هم تنیده و نیازمند سیاستگذاری‌های علمی جامع، یکپارچه، نظام‌مند و با در نظرداشت همه وجوه این مسائل. از سوی دیگر، تعریف و احصاء مسئله به‌تنهایی کافی نیست. در مرحله بعدی، مسئله‌ای که از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، به‌عنوان مسئله اساسی تلقی می‌شود، باید وارد فرایند دستورکارگذاری و سیاستگذاری گردد. اما از کجا باید آن را آغاز نمود و کدام مسئله را به‌اصطلاح باید به‌عنوان گلوگاه سیاستگذاری تولید علم نافع در نظر

گرفت؟ تحلیل یافته‌های حاصل از مصاحبه گروه کانونی نشان می‌دهد با اینکه هر کدام از این مسائل، مسئله جدی در سیاستگذاری تولید علم نافع به‌شمار می‌روند، اما مسئله گلوگاهی در این حوزه، مسئله «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» است. مسئله‌ای که نباید آن را صرفاً در نسبت خودش تحلیل و سیاستگذاری کرد، بلکه سایر مسائل و پدیده‌های آموزش عالی نیز تا حد بسیاری متأثر از آن بوده و ریشه خیلی از مسائل به آن برمی‌گردد. برخی صاحب نظران نیز معتقدند که اجراء و استقرار برنامه آمایش آموزش عالی نقش مهمی در سامان‌دهی، نظام‌بخشی و ایجاد هماهنگی و تعادل بخشی برنامه‌ریزی‌ها و سیاستگذاری‌های نظام آموزش عالی دارد و موجب برقراری و توسعه ارتباط متقابل و قوی بین آموزش عالی و جامعه و به تبع آن متناسب‌سازی کارکردهای آموزشی و پژوهشی و فناوری آموزش عالی با نیازها و مسائل جامعه، صنعت و بازار و کاربردی ساختن آنها (ثمری و گرائی‌نژاد، ۱۳۹۱ و بوذری، ۱۳۹۵)، توسعه پژوهش متناسب با نیازهای ملی و منطقه‌ای و با تأکید بر قابلیت‌ها و استعدادهای بومی هر منطقه (مهر علی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۱: ۹۵)، حمایت از تولید علم و فناوری بومی در تمامی حوزه‌ها (ثمری و گرائی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۹۰)، توجه به فرایند کیفیت در نظام آموزش عالی، بازنگری و جداسازی مأموریت‌های زیرنظام‌های آموزش عالی، تقویت و توسعه دوره‌های مهارتی آموزش عالی، بازنگری در شیوه برنامه‌ریزی و توسعه رشته‌ها و محتوای آنها (مهر علی‌زاده و مهر علی‌زاده، ۱۳۹۱: ۲۶)، تعالی و ارتقای تضمین کیفیت (آهنچیان، ۱۳۹۱: ۷۰) و مدیریت تخصیص و تأمین مالی آنها می‌شود. بنابراین، تا زمانی که سیاست آمایش در آموزش عالی کشور استقرار پیدا نکند، سایر مسائلی که در این پژوهش به‌عنوان مسائل تولید علم نافع شناسایی شد، به تبع آن باقی می‌ماند و به‌طور مطلوبی حل نخواهد شد. در نتیجه بین تولید علم و نیازها و مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، صنعتی و غیره کشور نیز همخوانی و هماهنگی به‌وجود نخواهد آمد. بررسی‌ها نشان می‌دهد هر چند به‌صورت مقطعی و بخشی در این زمینه تلاش‌هایی انجام شده است، اما در عمل، هیچ‌وقت سیاستگذاری‌های تولید علم مبتنی بر آمایش نیازها و مسائل جامعه پیش نرفته است و سیاست و اولویت اصلی نظام آموزش عالی کشور نیز نبوده است. همچنین در برنامه‌های کنونی آمایش آموزش عالی کشور، به ویژگی‌هایی مانند مشارکت جویانه، جامع‌نگر، هدفمند، دورنگر و نگرش کیفی و استنتاج فضایی یا جغرافیایی و غیره کمتر توجه شده است. (مهر علی‌زاده و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۱۸) علاوه بر این، نبود شاخص‌های

جامع و مورد اجماع در آمایش آموزش عالی کشور، نبود اراده جدی دولت‌ها در اجرای آن، فشار و لابی‌گری کانون‌های قدرت و سیاسی و عدم التزام و همراهی جدی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، از مسائل و موانع جدی در فرایند اجرای آمایش آموزش عالی کشور به‌شمار می‌رود. (رشید حاجی‌خواجه‌لو و دیگران، ۱۳۹۶) در نتیجه، با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر گلوگاه‌های بودن مسئله «مبتنی نبودن سیاستگذاری‌های علم بر آمایش آموزش عالی» در تولید علم نافع و مسائل و موانعی که مطرح شد، پیشنهاد می‌شود نهادها و مراجع حکمرانی و سیاستگذاری آموزش عالی و علم و فناوری کشور، سیاستگذاری علم بر مبنای آمایش آموزش عالی را در دستور کار خود قرار داده و با مطالعات و سیاست‌پژوهی لازم، راهبردها و اقدامات لازم را استخراج و اجراء نمایند.

منابع

- احسانی، وحید؛ موسی اعظمی و سید محمد باقر نجفی. (۱۳۹۵). «توسعه دانش بنیان» یا «شبه دانش نفت بنیان»: مسئله این است. فصلنامه رهیافت. شماره ۶۴.
- اسماعیل زاده، مظفر (۱۳۹۶). علم نافع، علم وبال. دو ماهنامه افق مهر. سال ۱۲. شماره ۵۶.
- آزادی احمدآبادی، قاسم و حمزه علی نورمحمدی. (۱۳۹۵). تولیدات فناورانه و علمی ایران و مقایسه آن با برخی از کشورهای منطقه و جهان در فاصله سال‌های ۲۰۱۶-۲۰۰۵. فصلنامه سیاست‌نامه علم و فناوری. دوره ۶. شماره ۳.
- آهنچیان، محمد رضا. (۱۳۹۱). آمایش آموزش عالی و سیاست‌های علم و فناوری کشور: تحلیل گسست بر اساس تجربه‌نگاری. فصلنامه سیاست علم و فناوری. دوره ۵. شماره ۱.
- بازیار، فرزانه. (۱۳۹۵). مرتون و اخلاقیات علم. فصلنامه رهیافت. شماره ۶۲.
- بوذری، سیما. (۱۳۹۵). آمایش آموزش عالی در پهنه جغرافیایی کشور. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۲۲. شماره ۲.
- پارسونز، واین. (۱۳۹۴). مروری بر سیاستگذاری عمومی. مرکز پژوهش‌های مجلس. دفتر مطالعات بنیادین حکومتی.
- تقی‌زاده کرمان، نفیسه؛ رضوان حسینی‌قلی‌زاده و طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی تولید دانش در هسته‌های پژوهشی علوم انسانی. فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۳۰.
- توفیقی، جعفر و مقصود فراستخواه. (۱۳۸۱). لوازم ساختاری توسعه علمی در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۸. شماره ۳.
- ثمری، عیسی و غلامرضا گرایی‌نژاد. (۱۳۹۱). نگاهی به جایگاه مفهومی آمایش آموزش عالی در آمایش سرزمین. مجموعه مقالات دومین همایش بین‌المللی آمایش آموزش عالی: نظریه‌ها و تجارب. دانشگاه مازندران.
- حسینی شاون، امین و حسینعلی جاهد. (۱۳۹۱). شناسایی موانع انجام فعالیت‌های پژوهشی از منظر اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز. فصلنامه سیاست علم و فناوری. شماره ۱۶.
- حیرانی، حسین؛ ناصر باقری مقدم و سید رضا رضوی‌پور. (۱۳۹۳). نگاشت خط‌مشی‌گذاری علم و فناوری در کشور بر اساس مدل فرآیندی خط‌مشی‌گذاری مطالعه موردی: شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری. سیاست‌نامه علم و فناوری. سال ۳. شماره ۳.
- خان‌محمدی، هادی و مصباح‌الهدی باقری. (۱۳۸۹). طراحی مدل مفهومی نظام علمی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر اندیشه مقام معظم رهبری (مد ظله العالی). دو فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی. شماره ۷.
- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۹۶). دانشگاه باید تجلی حقیقت‌طلبی باشد، نه کارگاه تولید مقاله. موجود در:

ربانی خوارسگانی، علی؛ وحید قاسمی؛ رسول ربانی؛ مهدی ادیبی سده و نادر افقی. (۱۳۹۰). تحلیل جامعه‌شناختی شیوه‌های تولید علم؛ تأملی در رویکردهای نوین. فصلنامه تحقیقات فرهنگی. دوره چهارم، شماره ۴.

ربانی، علی و زهرا ماهر. (۱۳۹۱). علم و فرهنگ: تأملی بر مهم‌ترین تحلیل‌های فرهنگی در جامعه‌شناسی علم و فناوری. فصلنامه تحقیقات فرهنگی. شماره ۱.

رشید حاجی خواجه لو، صالح. (۱۳۹۳). در دانشگاه، «دانش» گاهی تولید می‌شود. موجود در:

[Http://Ayaronline.ir/Html/۷۰۷۸۸/۰۵/۱۳۹۳/](http://Ayaronline.ir/Html/۷۰۷۸۸/۰۵/۱۳۹۳/)

رشید حاجی خواجه لو، صالح؛ یوسف زلفی‌ا قدم و احسان پروین. (۱۳۹۶). تدوین نظام مسائل آموزش عالی ایران. مجمع عالی بسیج.

رضوی‌نژاد، سید امین و حمید رضا ملک‌محمدی. (۱۳۹۷). درآمدی تحلیلی بر مسئله‌شناسی در

سیاستگذاری امنیتی. فصلنامه مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی. دوره ۸، شماره ۲۷.

زارع احمدآبادی، حبیب؛ حسین منصور و محسن طاهری دمنه. (۱۳۸۸). واکاوی موانع انجام پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی با استفاده از تکنیک Topsis فازی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه یزد. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. سال ۱۳، شماره ۴۴.

زاهدی، کیوان. (۱۳۸۸). بررسی فراگشت آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای: نیاز دیروز، رویکرد امروز، زیرساخت فردا. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. دوره اول، شماره ۴.

ستوده اصل، نعمت؛ راهب قربانی و علی رشیدی‌پور. (۱۳۹۳). بررسی مشکلات پژوهشی و موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. فصلنامه کومش. شماره ۵۳. سید طباطبایی، سید مهدی و سینا فریدونی. (۱۳۹۶). الگوی استخراج نظام مسائل آموزش و پرورش کشور مبتنی بر بیانات حضرت امام خامنه‌ای حفظه الله تعالی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. شماره ۳۴.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۲). سند دانشگاه اسلامی.

فراس‌تخواه، مقصود. (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی؛ منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. نشر نی. چاپ اول.

فره‌مند، مه‌ناز. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی جامعه‌شناسی علم بوردیو و رویکرد کنشگر- شبکه. فصلنامه فلسفه علم. سال ۳، شماره ۱.

قاضی طباطبایی، محمود و ابو علی وداده‌پیر علی. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم فناوری: تأملی بر تحولات اخیر جامعه‌شناسی علم. نامه علوم اجتماعی. شماره ۳۱.

قانع‌ی‌راد، محمد امین و فرهاد خسرو خاور. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی کنشگران علمی در ایران. انتشارات نشر علم. چاپ اول.

قانع‌راد، محمد امین. (۱۳۸۱). شیوه جدید تولید دانش: ایدئولوژی و واقعیت. مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ۴. شماره ۳.

قانع‌راد، محمد امین؛ امیر ملکی و زهرا محمدی. (۱۳۹۲). تحول فرهنگی در علم: از علم دانشگاهی تا علم پس‌دانشگاهی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران. دوره ۶. شماره ۴.

قانع‌راد، محمد امین؛ امیر ملکی و زهرا محمدی. (۱۳۹۳). مطالعه دگرگونی فرهنگی در سه نسل دانشگاهی (مطالعه موردی: اساتید علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران). مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره ۱۴، شماره ۱.

کاظمی، اخوان. (۱۳۹۰). تحقق علم نافع، راهبردی بنیادنی در اصلاح و اعتلای علمی کشور. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. سال ۱۵. شماره ۴۹.

کراجکی طرابلسی، محمد بن علی بن عثمان. (۱۴۱۰). کنز الفوائد. نشر دار الذخائر. قم.
کریمیان، زهرا؛ زهرا صباغیان و بهرام صالح صدق‌پور. (۱۳۹۰). بررسی موانع و چالش‌های پژوهش و تولید علم در دانشگاه‌های علوم پزشکی. فصلنامه آموزش عالی ایران. سال سوم. شماره ۴.
گلشنی، مهدی. (۱۳۹۷). در تولید علم، شریف باشیم و مرتباً مشق ننویسیم. موجود در:

[Http://www.iqna.ir/Fa/News/3731525](http://www.iqna.ir/Fa/News/3731525)

مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۵). برنامه ششم توسعه (۱۳۹۹-۱۳۹۵).
مجمع تشخیص مصلحت نظام. (۱۳۸۴). سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴.

مطیع، حسین و سوده یاری. (۱۳۹۱). ملاک علم نافع در دانشگاه اسلامی بر اساس قرآن و احادیث. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی. شماره ۵۱.

مهدی، رضا؛ محمد یمنی دوزی سرخابی؛ زهرا صباغیان و حسن فاطمی. (۱۳۸۸). طراحی استراتژی‌های اصلی پژوهش و تولید علم در گروه فنی - مهندسی کشور. فصلنامه آموزش عالی. سال ۲. شماره ۲.

مهر علی‌زاده، یداله؛ آزاده کرد زنگنه و آنتیا همایون‌نیا. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آمایش آموزش عالی ایران: تحلیلی از تجربیات آمایش آموزش عالی قبل و بعد از انقلاب اسلامی ایران. فصلنامه آموزش عالی ایران. سال پنجم. شماره اول.

مهرعلی‌زاده، یداله و علی مهرعلی‌زاده. (۱۳۹۱). تحولات آمایش آموزش عالی در ایران بعد از انقلاب اسلامی. مجموعه مقالات دومین همایش بین‌المللی آمایش آموزش عالی: نظریه‌ها و تجارب. دانشگاه مازنداران.

مؤمن، زکیه. (۱۳۹۴). الگوی سیاستگذاری علم و فناوری با توجه به نقشه راه تمدنی الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت (از منظر مقام معظم رهبری). مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی. دوره ۲. شماره ۱.

- میرزایی، مهدی؛ محمود ابوالقاسمی و محمد قهرمانی. (۱۳۹۵). موانع موفقیت فعالیت‌های پژوهشی کاربردی (تقاضامحور) در دانشگاه صنعتی اصفهان (۱۳۹۰-۱۳۸۱). فصلنامه آموزش عالی ایران. سال هشتم. شماره ۲.
- همتی، رضا. (۱۳۹۰). مطالعه جامعه‌شناختی مناسبات علم و جامعه (بررسی موردی حوزه‌های علوم پایه و فنی دانشگاه اصفهان). پایان‌نامه دکتری دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۸۸). سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور.
- ولی‌زاده زارع، نجمه و محمد رضا آهنگچیان. (۱۳۹۳). کند و کاوی بر واقعیت‌های زنده نظارت آموزشی، فصلنامه مدیریت پرستاری، دوره ۳، شماره ۳.
- B"Ohme, G., W. Van Den Daele., R. Hohlfeld, W. Krohn., & W. Sch" Afer. (1983). *Finalization in Science: the Social Orientation of Scientific Progress*. Riedel. Dordrecht.
- Behrens, T. R. & D. O. Gray. (2001). Unintended Consequences of Cooperative Research: Impact of Industry Sponsorship on Climate for Academic Freedom and Other Graduate Student Outcome. *Research Policy*. 30 (2). 180-185.
- Brown, J. H. (2004). Facilitating Research Utilization, Across-Sector Review of Research Evidence. *Ijpsm (International Journal of Public Sector Management*. 7 (6). 534-552.
- Ceyhan, M. (2010). *Dynamics of Knowledge Production and the Social Formation of the University*. A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Edquist, C. (1997). *Systems of Innovation: Technologies. Institutions and Organizations*. Pinter Publishers, New York/London.
- Etzkowitz, H. & L. Leydesdorff. (1998). The Endless Transition: a "Triple Helix" of University-Industry-Government Relations. *Minerva*. 3. 203-208.
- Etzkowitz, H. & L. Leydesdorff. (2000). The Dynamics of Innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*. 9 (2). 109-123.
- Funtowicz, S., J. Ravetz. (1993). Science for the Post-Normal Age. *Futures*. 25. 35-755.
- Gibbons, M. L., Camille & H. Nowotny. (1994). *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London. Sage Publications.
- Gibbons, M. (2002). *Globalisation and the Future of Higher Education*. Université Laval. Québec Canada.
- Graneheim, U. H. & B. Lundman. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurse Education Today*. 24. 105-112.
- Hessels, L.k. & V.l. Harro. (2008). Re-Thinking New Knowledge Production: a Literature Review and a Research Agenda. *Research Policy*. 37. 740-760.
- Hoppe, R. (2002). Cultures of Public Policy Problems. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*. 4 (3). 305-326.
- Hsieh, F. H. & S. E. Shannon. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 15 (9). 1277-1288.
- Jacob, M. (2005). *Re-Norming the Science-Society Relation*. Circle, Lund University.
- Klangboonkrong, Y. (2015). *Modes of Knowledge Production: Articulating Coexistence in Uk Academic Science*. A Phd Thesis Submitted to the Graduate of School of Management of Cranfield University.
- Latour, B. (1997). *on Actor Network Theory: a Few Clarifications*. [Online] Available At

- [Http: //Www.keele.ac.uk/Depts/Stt/Stt/Ant/Latour.htm](http://www.keele.ac.uk/Depts/Stt/Stt/Ant/Latour.htm)
- Majumder, M. A. A. (2004). Issues and Priorities of Medical Education Research in Asia. *Annals Academy of Medicine*. 33 (2). 257-326.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Nguyen, Q., C. Klopper., & C. Smit. (2016). Affordances, Barriers, and Motivations: Engagement in Research Activity by Academics At the Research-Oriented University in Vietnam. *Pen Review of Educational Research*. 3 (1). 68-84.
- Oliveira, L. (2000). Commodification of Science and Paradoxes in Niversities. *Science Studies*. 13 (2). 23-36.
- Rip, A. (2004). Strategic Research, Post-Modern Universities and Research Training. *Higher Education Policy*. 17 (2). 153-166.
- Slaughter, S., L. L. Leslie. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The John Hopkins University Press. Baltimore.
- Tien, F. F. (2007). Faculty Research Behavior and Career Incentive: the Case of Taiwan. *International Journal of Educational Development. Scsi Listed Journals*. 4-17.
- Wang, L.p, X. L. Jiang, L. Wang, G. R .Wang, & Y.j. Bai. (2013). Barriers to and Facilitators of Research Utilization: a Survey of Registered Nurses in China. *Plos One*. 8 (11). 1-9.
- Weingart, P. (1997). from "Finalization" to "Mode 2": Old Wine in New Bottles? *Social Science Information*. 36 (4). 591-613.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What It Is, and What It Means*. Cambridge University Press.

تحقق کارکردهای مورد انتظار از دانشگاه، مستلزم تدوین سیاست‌های مناسب و توسعه‌یافتگی درون‌زا در وجوه مختلف از جمله مالی است. به‌ویژه آنکه دانشگاه‌ها در سال‌های اخیر با چالش‌های مالی متعددی نظیر تأمین منابع و کارایی درونی مواجه بوده‌اند. هدف این پژوهش، ارائه الگویی برای توسعه مالی دانشگاه است تا بتوان با تکیه بر ظرفیت‌ها، نهادسازی و توانمندسازی، امکان تأمین، تخصیص و هزینه‌کرد منابع مالی را به نحو مطلوب فراهم آورد. این پژوهش مبتنی بر روش کیفی و نظریه داده‌بنیاد است و جامعه آماری، صاحب‌نظران توسعه مالی دانشگاه، پژوهشگران و مدیران دارای تجربه زیسته عمیق در این زمینه است. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه اکتشافی نیمه‌ساختمند با ۱۵ صاحب‌نظر بر اساس راهبرد نمونه‌گیری نظری انجام شد. پایایی یافته‌ها، از طریق بررسی‌های متقابل و کدگذاری مجدد ارزیابی شد و به‌منظور اعتباربخشی به نتایج، از چهار روش بازبینی مشارکت‌کنندگان، مثلث‌سازی داده‌ها، مثلث‌سازی بررسی‌کننده/پژوهشگر و بازبینی همکاران استفاده شد. یافته‌ها شامل مدل مفهومی حاوی عوامل مؤثر بر توسعه مالی دانشگاه است و از پنج مؤلفه اصلی تأمین، تخصیص، کارایی، ترتیبات و ساختارهای نهادی و عوامل محیطی تشکیل شده است. نتایج بیانگر آن است که دستیابی به توسعه مالی در دانشگاه فرایندی چندوجهی است و تنها با استقرار نگرشی جامع محقق می‌شود.

■ واژگان کلیدی:

توسعه مالی دانشگاه، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، ترتیبات و ساختارهای نهادی، نظریه داده‌بنیاد.

تدوین الگویی برای توسعه مالی دانشگاه مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد

ابوالقاسم نادری

استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
anadery@ut.ac.ir

غلامرضا گرای‌نژاد

استادیار دانشکده اقتصاد و حسابداری
دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز
gh.geraeinejad@iauctb.ac.ir

سید سعید منجم‌زاده (نویسنده مسئول)

دانش‌آموخته دکترای اقتصاد و مدیریت مالی
آموزش عالی دانشگاه تهران
monajemzadeh@gmail.com

ناهید پوررستمی

استادیار دانشکده مطالعات جهان دانشگاه تهران
prostami@ut.ac.ir

بیان مسئله^۱

در دهه‌های اخیر با افزایش نقش دانش به‌عنوان منبع حیاتی رقابت‌پذیری و سودآوری (سوزنچی کاشانی، ۱۳۹۰: ۲۱)، از دانش به‌عنوان بخش کلیدی نظام اقتصادی و اصلی‌ترین نوع سرمایه یاد شده و لذا نهادهای تولیدکننده و اشاعه‌دهنده دانش از جمله دانشگاه، نقش کلیدی در اقتصاد دانش‌محور ایفا می‌کنند. (دانایی‌فرد، ۱۳۸۳: ۱۶۷) این در حالی است که دانشگاه‌ها از حیث کارآمدی سازوکارهای درونی و محدودیت‌های بیرونی، با چالش‌های مالی متعدد مواجه‌اند. افزایش هزینه و قیمت تمام‌شده بروندهای آموزش عالی (داوری و دیگران، ۱۳۹۵: ۷)، استهلاک امکانات در واحدهای آموزش عالی (انتظاری و قارون، ۱۳۹۴: ۱۱)، نوسانات بودجه دولتی متأثر از تغییر اولویت‌ها و نوسانات درآمدهای نفتی، ناکارآمدی تخصیص اعتبارات دولتی و روند کاهشی مخارج واقعی سرانه (نادری، ۱۳۸۰: ۵) از چالش‌های مالی دانشگاه‌ها به‌شمار می‌رود.

علاوه بر چالش‌های تأمین منابع، دانشگاه‌ها نیازمند اصلاح ساختار و سازوکارهای داخلی و بهبود کارایی درونی و مدیریت هزینه نیز هستند. چراکه با افزایش هزینه و تغییر نقش دولت در تأمین منابع، انتظارات جوامع در پاسخگویی دانشگاه در خصوص منابع دریافتی و عملکرد، افزایش یافته (دباغ و صالحی، ۱۳۹۳: ۱۰۹) و مؤید این ضرورت است که دانشگاه‌ها باید به‌صورت کارآمدتری اداره شود. (عمادزاده، ۱۳۸۸: ۱۳۴)

تخصیص منابع درون واحدهای دانشگاه نیز از منظر سیاستگذاری و راهبری، اهمیت دارد، به‌گونه‌ای که الگوهای تخصیص، رفتار سازمانی را متأثر ساخته (محبوب، ۱۳۹۴: ۶۶) و کارایی و اثربخشی منابع آموزش، منوط به نحوه تخصیص منابع مالی است. (نادری، ۱۳۹۰: ۱۵۴) در عین حال نهادها، زیرساخت‌ها و سازوکارهایی نیز برای پشتیبانی از سه محور تأمین، هزینه‌کرد و تخصیص منابع باید فراهم شود و بدون توجه به مجموعه نهادها و زیرساخت‌ها، امکان دستیابی به اهداف توسعه مالی دانشگاه میسر نخواهد بود. به این ترتیب مدیران دانشگاه و از جمله مدیران مالی، باید رویکرد مناسب و الگوی جامعی برای رصد و پایش و تصمیم‌گیری در خصوص مؤلفه‌های مختلف مالی در سطح دانشگاه داشته باشند. در غیر این‌صورت ممکن است نسبت به برخی ابعاد و مؤلفه‌های مالی در دانشگاه غفلت شود و سیاست‌های اتخاذشده، دانشگاه را به هدف تحقق توسعه مالی نرساند. اما علی‌رغم این ضرورت، تاکنون الگوی جامعی برای تبیین مؤلفه‌ها و

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی دانشگاه تهران است.

ابعاد توسعه مالی دانشگاه و تشریح این مفهوم بنیادین ارائه نشده است و نگرش مدیران دانشگاه به مسائل مالی، معمولاً حسب تجربه و دانش ضمنی ایشان شکل می‌گیرد. بنابراین با عنایت به پیچیدگی و ابعاد متعدد چالش‌های مالی در مؤسسات آموزش عالی، ارائه الگوی جامعی برای توسعه مالی دانشگاه ضروری است و می‌تواند نگرش و چارچوب مناسبی در اختیار مدیران قرار دهد و ایشان را در اتخاذ تصمیمات و سیاست‌های حل مسائل مالی و تحقق توسعه‌یافتگی مالی در دانشگاه یاری نماید. با توجه به فقدان الگوی جامع و متناسب با مقتضیات کنونی، در این پژوهش به این مهم پرداخته و تلاش شده تا چارچوب تحلیلی مناسبی برای توسعه مالی دانشگاه ارائه شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تعاریف گوناگونی از «توسعه مالی» ارائه شده است. به‌عنوان نمونه مجمع جهانی اقتصاد^۱ (۲۰۱۲: ۱۲) که اقدام به انتشار گزارش بین‌المللی توسعه مالی می‌کند، توسعه مالی را این‌گونه تعریف کرده: عوامل، سیاست‌ها و نهادهایی که منجر به بازارها و واسطه‌گری مالی مؤثر^۲ و نیز دسترسی گسترده و عمیق به سرمایه و خدمات مالی می‌شود. براساس تعریف بانک جهانی^۳ (۲۰۱۵: ۱۵) توسعه مالی عبارت است از فرایند کاهش هزینه‌های دستیابی به اطلاعات، اجرای قراردادهای^۴ و انجام دادوستدها و معاملات. براساس بیانیه نشست اسکاپ^۵ توسعه مالی فرایند طولانی‌مدت ساخت نهادهایی است که پایه‌های اطلاعاتی و ظرفیت‌های تحلیل سیستم مالی را تعمیق می‌بخشد و همچنین قدرت نفوذ نهادهای مالی را با خلق ارزش در درون آنها و از طریق گسترده‌تر کردن ابزارها، توافقات و قراردادهای، در پاسخ به تغییرات محیطی و نیازهای بنگاه‌ها، خانوارها و دیگر عاملان اقتصادی افزایش دهد. این تعریف می‌تواند تعریف جامعی از توسعه مالی محسوب شود.^۶ (کميجانی و دیگران، ۱۳۸۸: ۲۳)

اما با عنایت به مبانی نظری و دلالت‌های سیاستی اقتصاد آموزش عالی، اقتصاد دانشگاه

1. WEF

2. Effective Financial Intermediation and Markets

3. World Bank

4. Enforcing Contracts

5. Escap

۶. برای مشاهده سایر تعاریف و مؤلفه‌ها در زمینه توسعه مالی می‌توان به منابع ذیل رجوع نمود: (کميجانی و دیگران، ۱۳۸۷؛ لوین، ۲۰۰۵؛ سوویریدزکا، ۲۰۱۶ و هوآنگ، ۲۰۱۰)

و مالیه آموزش عالی و با توجه به مبانی تجربی و پیشینه تحقیق، تعریف ذیل برای توسعه مالی دانشگاه ارائه می‌شود: «توسعه مالی دانشگاه بیانگر وضعیتی است که دانشگاه می‌تواند در راستای دستیابی به اهداف و مأموریت‌های بلندمدت خود، به تدوین و پیاده‌سازی سیاست‌ها، راهبردها و ایجاد نهادهایی اقدام نماید که از طریق ظرفیت‌سازی^۱ و تقویت توانمندی‌های درونی و استفاده از فرصت‌های بیرونی، امکان تأمین منابع متنوع، پایدار و بلندمدت، افزایش کارایی و مدیریت هزینه و تخصیص بهینه و مناسب منابع را فراهم آورد». (منجم‌زاده و دیگران، ۱۳۹۸ الف: ۱۶ و ۱۳۹۸ ب: ۱۸۹) بنابراین در مفهوم توسعه مالی دانشگاه، تمرکز اصلی بر سازوکارهای مالی درون دانشگاه قرار دارد و اثر سایر مؤلفه‌های بیرونی در این الگو، در چارچوب عوامل محیطی مورد بررسی قرار می‌گیرد. همان‌طور که از تعریف مشخص است، مفهوم توسعه مالی دانشگاه، مؤلفه‌های مختلفی را در بر می‌گیرد. به‌نحوی که نه تنها به جذب و تأمین منابع مالی بیشتر و پایدارتر از روش‌های متنوع نظیر منابع دولتی و ارتباط با صنایع و وقف و... اشاره دارد، بلکه مدیریت درونی هزینه‌ها و افزایش کارایی را نیز مورد توجه قرار می‌دهد و در عین حال به چگونگی توزیع و تخصیص منابع در درون واحدهای دانشگاهی و بهره‌گیری از آن به‌عنوان ابزاری برای سیاست‌گذاری درون دانشگاهی در راستای اهداف و مأموریت‌های دانشگاه نیز می‌پردازد. درخصوص مؤلفه‌های توسعه مالی در دانشگاه، موضوعات مختلفی در ادبیات علمی و پژوهش‌های گذشته مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. به‌عنوان نمونه از دهه ۱۹۷۰ به تدریج تأمین منابع و افزایش درآمد مؤسسات به‌عنوان یک موضوع مستقل، در تحقیقات مورد توجه قرار گرفته است.^۲ در سال‌های اخیر با توجه به چالش‌های مالی مؤسسات آموزش عالی، این موضوع بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته (درزner و هیلز،^۳ ۲۰۱۴: ۱۲۴) چرا که به‌دلیل محدودیت منابع مالی دولتی، امکان سرمایه‌گذاری بیشتر دولت در آموزش عالی میسر نیست. (عمادزاده، ۱۳۸۸: ۹۵) لذا انتظار می‌رود سهم دولت در تأمین مالی آموزش عالی همچنان روند کاهشی داشته باشد (کارکاینن^۴، ۲۰۰۶: ۵۷) و به‌واسطه رونق بازاریمداری در فعالیت‌ها و عملکرد دانشگاه‌ها، شاهد جایگزینی آن با منابع حاصل

1. Capacity-Building

۲. دسته‌بندی ارائه‌شده در اینجا برای تبیین پیشینه پژوهش، مستقلاً در تحقیقات قبلی مطرح نشده اما با عنایت به چارچوب کلی و موضوعات اقتصاد آموزش عالی و مالیه و اقتصاد دانشگاه به‌طور خاص، برای دسته‌بندی و تبیین مؤلفه‌های توسعه مالی دانشگاه به‌کار گرفته شده است.

3. Drezner & Huehls

4. Kärkkäinen

از شهریه، فروش محصولات علمی - فنی و سایر خدمات دانشگاهی که بر نیازهای بازار و مشتریان متمرکز است باشیم. (نادری، ۱۳۸۸: ۹۰) الیکسو^۱ و دیگران (۲۰۱۸: ۱۶۶۴) در بررسی خود پیرامون دانشگاه پایدار، فقدان و کمبود منابع مالی ناشی از عواملی نظیر کاهش بودجه‌های آموزش عالی و کاهش شمار دانشجویان را به عنوان مانع اصلی پایداری و توسعه پایدار در مؤسسات آموزش عالی معرفی می‌کنند و شناسایی منابع جدید مالی را در این راستا ضروری دانسته‌اند. استاکوویاک و کودلا^۲ (۲۰۱۷: ۱۷۱۸) نیز به اهمیت پایداری مالی^۳ در مؤسسات آموزش عالی اشاره داشته و تأثیر عواملی نظیر قوانین و مقررات را بر آن مورد بررسی قرار داده‌اند.

کارایی و مدیریت هزینه در درون واحدهای دانشگاهی نیز یکی از محورهای مورد مطالعه در تحقیقات است و مطالعات هزینه، نقش و جایگاه ویژه‌ای در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی آموزشی دارد. (نادری، ۱۳۸۳: ۱۰۲) با توجه به معضلات آموزش عالی از جمله افزایش تقاضا و عدم سرمایه‌گذاری کافی و فزونی گرفتن اعتبارات جاری نسبت به اعتبارات عمرانی، یکی از راه‌حل‌های رفع بحران مالی دانشگاه‌ها افزایش کارایی است. (قارون، ۱۳۷۶: ه) عملکرد کارآمدتر، توان رقابتی را نیز در بازار آموزش افزایش خواهد داد. (عمادزاده، ۱۳۸۸: ۱۳۴) برخی محققان در تبیین راهبردهای مالی مؤسسات معتقدند کاهش و کنترل هزینه‌ها، در صدر آنها قرار دارد. (زیتلو^۴ و دیگران، ۲۰۱۱: ۵۶) اهمیت کاهش هزینه‌ها و بکارگیری روش‌هایی همچون ساده‌سازی و تسهیل رویه‌های عملیاتی^۵ در این راستا، تا اندازه‌ای است که در دانشگاه‌هایی که در معرض عدم پایداری، بحران‌های مالی و حتی خطر تعطیلی قرار دارند، به‌طور خاص مورد تأکید قرار می‌گیرد. (دامستر^۶، ۲۰۱۶: ۱۴۳) این مسئله تلاش دولت‌ها را نیز برای آگاهی دادن به دانشگاه‌ها و به‌کارگیری راهبردهای کاهش هزینه^۷ در پی داشته است. (کرتوویکس و مایکل^۸، ۲۰۰۵: ۱۵) جانز^۹ (۲۰۱۴: ۴۰۸) با اشاره به تنگناهای رو به تزاید اقتصادی برای دانشگاه‌ها، افزایش کارایی

1. Aleixo

2. Stachowiak & Kudła

3. Financial Stability

4. Zietlow

5. Streamlining Operational Procedures

6. Dumestre

7. Cost Cutting Strategies

8. Kretovics & Michael

9. Johnes

و بهره‌وری در این مؤسسات را راهکاری اساسی برای مقابله با این چالش معرفی کرده و نشان داده است اجرای برنامه‌های ادغام در طول بیش از یک دهه، توانسته به‌طور چشمگیری کارایی دانشگاه‌های انگلستان را افزایش دهد.

مؤلفه دیگر توسعه مالی دانشگاه، تخصیص منابع^۱ درون واحدهای دانشگاهی است. کارایی و اثربخشی منابع آموزش، منوط به سازوکارها و نحوه تخصیص منابع مالی است و تحول در سازوکارهای تخصیص، مهم‌ترین تمایز بین نظام‌های آموزشی موفق و غیرموفق است. (نادری، ۱۳۹۰) الگوهای تخصیص بودجه در درون مؤسسات آموزشی، رفتار سازمانی آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و در این راستا به‌کارگیری سازوکارهای تخصیص مبتنی بر عملکرد بیش از سایر روش‌ها مورد توجه است که علاوه بر افزایش استقلال مدیران، افزایش مسئولیت آنان و انعطاف‌پذیری و شفافیت بهره‌گیری از بودجه و نگرانی مدیران برای درآمدزایی را نیز به‌دنبال دارد. (محبوب، ۱۳۹۴: ۶۶) پیاده‌سازی این رویکرد، نیازمند تعهد مدیران، تعاملات مناسب و اطلاعات کافی از عملکرد واحدهاست. (استراوس^۲ و دیگران، ۱۹۹۶: ۲۴)

در کنار سه مؤلفه فوق‌الذکر، دانشگاه نیازمند ترتیبات نهادی^۳ و ساختارهای نهادی^۴ برای فراهم نمودن زمینه‌ها و زیرساخت‌های لازم جهت دستیابی به اهداف توسعه‌ای در سه حوزه فوق‌الذکر است^۵ که مستقیماً بر موفقیت سیاست‌های توسعه مالی دانشگاه تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال نادری (۱۳۸۸: ۱۶۱) تأکید می‌کند ارتقای عملکرد عناصر واحد دانشگاهی به‌ویژه در امور مالی، تنها با کسب دانش و تخصص و روزآمد نمودن دانش و مهارت‌های افراد میسر می‌شود. برخی محققان نیز بر اهمیت به‌کارگیری کارکنان و مدیران آموزش‌دیده و باتجربه برای افزایش درآمد دانشگاه تأکید نموده‌اند. (پراپر^۶، ۲۰۰۹: ۱۴۹؛ نیلسون^۷ و دیگران، ۲۰۱۲: ۶) گاسمان و سِرل^۸ (۲۰۱۷: ۱۰۵) در پژوهش خود

۱. تخصیص منابع، فرایند توزیع منابع در دسترس، به کاربری‌ها و برنامه‌های رقیب (Competing) و بدیل (Alternative) برای پاسخگویی به اهداف و نیازهای نامحدود است.

2. Strauss

3. Institutional Arrangements

4. Institutional Structure

۵. ترتیبات نهادی قواعد رفتاری‌اند که در محدوده مشخصی، رفتار را اداره کرده و به آن نظم می‌بخشند و ساختار نهادی، کلیت ترتیبات نهادی در یک جامعه است که سازمان‌ها، قوانین، رسوم و ایدئولوژی را در بر می‌گیرد. (متوسلی، ۱۳۹۲: ۳۴۱)

6. Proper

7. Neilson

8. Gasman & Sorrell

پیرامون رویکردهای آتی دانشگاه‌ها برای افزایش منابع و درآمدها، به نقش مهارت‌های ویژه در این زمینه اشاره دارند و دستیابی به افزایش درآمدهای دانشگاه را بدون کسب مهارت‌های مورد نیاز به‌خصوص برای مدیران مؤسسات آموزش عالی غیرممکن می‌دانند. توجه به این موضوع در اسناد برنامه‌ای برخی دانشگاه‌های داخلی نیز قابل مشاهده است. (معاونت طرح و برنامه، ۱۳۹۳: ۱۹)

ایجاد ساختارهای لازم برای تحقق اهداف توسعه مالی نیز توسط برخی محققان مورد اشاره قرار گرفته و در برخی پژوهش‌ها به ضرورت ساختارهایی در دانشگاه با هدف تأمین منابع مالی اشاره شده است. (لیندال^۱، ۲۰۱۰: ۲۶۰ و زیتلو، ۲۰۱۱: ۴۷۰) به این اعتبار در پژوهش حاضر نیز به ابعاد و مؤلفه‌های نهادی در زمینه توسعه مالی دانشگاه توجه ویژه‌ای شده است.

۱۴۳

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی، از نظر نحوه به‌دست آوردن داده‌ها توصیفی و از منظر رویکرد تحقیق، از روش تحقیق کیفی استفاده شده و مبتنی بر طرح تحقیق نظریه داده‌بنیاد^۲ و با استفاده از رویکرد نوحاسته^۳ انجام شده است. بر همین اساس و با توجه اینکه تاکنون چارچوب علمی و نظریه‌ای در زمینه توسعه مالی دانشگاه ارائه نشده است، در مرحله کیفی این پژوهش از نظریه داده‌بنیاد استفاده شده است.

جامعه آماری شامل صاحب‌نظران، پژوهشگران دارای تألیفات علمی معتبر و مدیران دارای تجربه زیسته عمیق در حوزه توسعه مالی دانشگاه است. گردآوری و تحلیل داده‌ها در نظریه داده‌بنیاد، بر اساس نمونه‌گیری نظری^۴ انجام می‌شود^۵ (محمدپور، ۱۳۹۰: ۳۹) و با اشاره مشارکت‌کنندگان، سایر اطلاع‌رسانان نیز کشف می‌شوند. (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۱۳۵) لذا نمونه‌گیری مبتنی بر راهبرد نمونه‌گیری نظری و به‌صورت هدفمند بر

1. Lindahl

۲. در شرایطی است که نظریه نیرومندی در ارتباط با مسئله و موضوع تحقیق وجود نداشته باشد و با عدم کفایت نظریه مواجه هستیم می‌توان از این روش استفاده نمود. (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۸۸)

3. Emerging

4. Theoretical sample

۵. نمونه‌گیری نظری، فرایند گردآوری داده‌ها برای تولید نظریه است که به‌وسیله آن، تحلیلگر به‌صورت همزمان داده‌های خود را گردآوری، کدگذاری و تحلیل کرده و در مورد داده‌هایی که بعداً گردآوری می‌شوند و نیز محل یافتن آنها تصمیم می‌گیرد تا نظریه خود را آن‌طور که خودش ظهور می‌یابد توسعه دهد. (گلاسرو و اشتراوس، ۱۹۶۷: ۴۱)

اساس معیارهای ذیل انتخاب شده‌اند: ۱. انجام تحقیقات مرتبط، ۲. دارا بودن تجربیات اجرایی مؤثر و مرتبط، ۳. مشارکت در سیاستگذاری، ۴. تخصص.

چارچوب نمونه باید به گونه‌ای باشد که گروه‌های مختلف درگیر با تجربه‌های مرتبط را در بر بگیرد تا داده‌ها از حیث تنوعات و کفایت آن به اشباع برسد (فراسخواه، ۱۳۹۵: ۱۳۷). لذا نمونه به نحوی انتخاب شده که از منظر سنخ‌شناسی، ترکیب مناسبی از پژوهشگران، سیاستگذاران و مدیران مالی را در بر داشته باشد.^۱ فرایند نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که خصیصه تازه‌ای ظهور پیدا نکند (چرمز، ۲۰۰۶: ۳۳) و اشباع نظری^۲ فراهم شود. با عنایت به اینکه در سه مصاحبه آخر مفاهیم یا مقولات جدیدی از سوی مشارکت کنندگان مطرح نشد، ۱۵ مصاحبه عمیق اکتشافی و نیمه‌ساختمند انجام شده است.

برای پایایی ابزارهای ساخت‌مند مانند پرسش‌های مصاحبه، می‌توان از بررسی‌های متقابل و واریسی‌های مجدد^۳ نظیر تکرار و چک توسط همکاران تحقیق استفاده نمود. (فراسخواه، ۱۳۹۵: ۱۴۲) لذا پرسش‌ها پس از تنظیم اولیه و انجام مصاحبه آزمایشی، با راهنمایی استادان راهنما و مشاور بازبینی شد. برای اطمینان از پایایی یافته‌ها، پس از گذشت یک‌ماه از تحلیل و کدگذاری اولیه، چهار مصاحبه تصادفاً انتخاب و مجدداً کدگذاری شد که نتایج جدول ۱ بیانگر پایایی کل ۸۰ درصد بوده که قابل قبول می‌باشد.

جدول ۱: نتایج کدگذاری مجدد تعدادی از مصاحبه‌ها

ردیف	شماره مصاحبه‌شونده	تعداد کدها	کدهای دارای تطابق	کدهای عدم تطابق	پایایی
۱	۱	۳۲	۲۷	۵	۸۴
۲	۴	۲۰	۱۷	۳	۸۵
۳	۵	۲۴	۱۸	۶	۷۵
۴	۹	۲۱	۱۶	۵	۷۶
مجموع	-	۹۷	۷۸	۱۹	۸۰

۱. در نمونه علاوه بر پژوهشگران، صاحبان تجربه زیسته در سیاستگذاری و مدیریت مالی دارای سوابقی نظیر وزیر ع.ت.ف، معاون اداری مالی، مدیر بودجه و مالی و مدیر برنامه‌ریزی وزارت ع.ت.ف، ریاست، معاون اداری مالی و مدیر مالی دانشگاه و رئیس دانشکده حضور داشته‌اند.

2. Theoretical Saturation

3. Cross-Check

به منظور اعتباربخشی نتایج پژوهش، از ۴ روش استفاده شده: الف. با توجه به اینکه معناداری نظریه از دیدگاه شرکت کنندگان از راه‌های اعتباربخشی به آن محسوب می‌شود (کرسول^۱، ۱۹۹۹: ۷۵)، با روش بازبینی مشارکت کنندگان^۲، نظرات اصلاحی ایشان اخذ و در مدل نهایی مورد توجه قرار گرفت. ب. مبتنی بر رویکرد مثلث‌سازی^۳، از سه روش اعتبارسنجی دیگر نیز استفاده شده^۴: ۱. مثلث‌سازی داده‌ها^۵ که براساس آن برای جمع‌آوری داده‌ها، به سه دسته سیاستگذاران، مدیران اجرایی و پژوهشگران مرتبط با توسعه مالی دانشگاه رجوع شده. ۲. مثلث‌سازی بررسی‌کننده/پژوهشگر^۶ که از طریق مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش^۷، نظرات تعدادی از صاحب‌نظران اخذ و در تحلیل و جمع‌بندی مورد توجه قرار گرفت. ۳. بازبینی توسط همکاران^۸ که براساس آن نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها و یافته‌ها در اختیار استادان راهنما و مشاور قرار داده شد و نظرات اصلاحی و تکمیلی ایشان در تدوین الگوی نهایی لحاظ شد.

یافته‌ها

در مرحله کدگذاری باز، تعداد ۲۸۰ مفهوم و مضمون از گزاره‌های کلامی استخراج شد که با مقایسه کدهای استخراج شده و حذف کدهای تکراری در مرحله دوم کدگذاری باز، به ۱۳۸ مقوله سطح اول تقلیل داده شد. این فرایند ابتدا به صورت مجزا و در مورد هر یک از مصاحبه‌ها انجام شد و کدگذاری صورت گرفته، به تأیید هر یک از صاحب‌نظران رسید. در ادامه در مرحله کدگذاری محوری و با توجه به ماهیت و ارتباط مفهومی کدهای استخراج‌شده، ۲۹ مقوله سطح دوم و ۹ مقوله سطح سوم یا خوشه‌ای تعیین و شناسایی شدند. مقوله‌های سطح سوم عبارت‌اند از: تأمین منابع، تخصیص منابع، کارایی و مدیریت هزینه، فرهنگ حامی توسعه مالی، ساختار سازمانی مناسب، قاعده‌گذاری و رویه‌های

1. Creswell

2. Member Checking

3. Triangulation

۴. در مثلث‌سازی (تطابق همگونی داده‌ها)، داده‌ها با روش‌های تحلیل مختلف بررسی می‌شود یا داده‌ها با استفاده از روش‌ها و منابع مختلف جمع‌آوری می‌شود. (گاوین، ۲۰۰۸: ۶۱) مثلث‌سازی به افزایش روایی درونی و بیرونی پژوهش کیفی کمک می‌کند. (ابوالعالی، ۱۳۹۱: ۱۶۹)

5. Data Triangulation

6. Investigator/ Researcher Triangulation

7. External Audit

8. Peer Checking

مالی، راهبری و مدیریت مالی، توسعه سرمایه انسانی مالی - اقتصادی و عوامل محیطی. در مرحله سوم یعنی کدگذاری گزینشی، تمام مقوله‌های عمده شامل مقوله‌های سطح دوم و سوم و مقوله هسته‌ای (توسعه مالی دانشگاه) در قالب یک الگوی جامع، با یکدیگر مرتبط شدند و ربط هر یک از خوشه‌های مقوله‌ای با پدیده اصلی یعنی توسعه مالی دانشگاه، مشخص و چارچوب مفهومی پژوهش ارائه شد. در جداول ۲ تا ۱۰، مقوله‌های سطح اول و دوم به صورت متناظر، تبیین و ارائه شده است.

جدول ۲: مقوله‌های مربوط به تأمین منابع مالی

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
کفایت، پایداری و رشد منابع	- ضرورت کاهش اتکاء دانشگاه‌ها به بودجه‌های دولتی؛ - عدم اکتفا به شهریه‌های آموزشی در درآمدهای اختصاصی؛ - کاربردمحوری آموزش‌ها و پژوهش‌ها متناسب با نیاز جامعه به منظور تأمین منابع پایدار.
تنوع بخشی به منابع مالی	- تنوع بخشی بازارها و مشتریان؛ - تنوع بخشی آموزش‌ها نظیر آموزش‌های آزاد، حرفه‌ای، غیر حضوری؛ - مشارکت دانشجویان و خانواده‌ها در پرداخت شهریه؛ - توجه به منابع وقف و خیریه؛ - جهت دهی خیریه برای توسعه انسانی؛ - انجام پژوهش‌های کاربردی؛ - ارتباط با صنعت و قراردادهای پژوهشی و خدماتی؛ - جذب سرمایه در طرح‌های دانشگاه؛ - ایجاد مزیت اقتصادی برای شرکا و سرمایه‌گذاران؛ - فروش دانش؛ - بین‌المللی شدن و جذب منابع دانشجویان خارجی، کمک‌ها و تحقیقات بین‌المللی.
بازاریابی و تعامل با ذینفعان	- ایجاد برنامه و نهاد بازاریابی؛ - ارتباط با دانش‌آموختگان و بهره‌گیری از منابع آنها؛ - ارتقاء کیفیت خدمات و رضایت مشتریان برای ارتباط پایدار؛ - پایش نیاز جامعه و ذی‌نفعان؛ - تطبیق خدمات با نیازها؛ - دریافت بازخورد محصولات و دانش‌آموختگان و اصلاح فرایندها؛ - خدمات جدید (نیازسازی با فشار عرضه)؛ - ارتباط بین دانشگاهی و پیگیری اهداف مشترک در توسعه مالی؛ - ترویج بازاریابی در مدیران و گروه‌های آموزشی؛ - حسن شهرت و برندسازی در دانشگاه؛ - بازاریابی بین‌المللی برای خدمات.
به کارگیری ظرفیت‌های مازاد	- شناسایی دارایی‌های وقفی و به کارگیری آنها؛ - درآمدزایی با به کارگیری ظرفیت‌های مازاد آزمایشگاه، کارگاه، امکانات ورزشی و...؛ - شناسایی و به کارگیری ظرفیت‌های مازاد انسانی برای جذب منابع

۱۴۶

در جدول ۳، مقوله‌های مربوط به کارایی و مدیریت هزینه تبیین شده است که در واقع مکمل رویکرد تأمین منابع در دانشگاه محسوب می‌شود.

جدول ۳: مقوله‌های مربوط به کارایی و مدیریت هزینه

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
صرفه‌جویی و کاهش هزینه‌ها	- فناوری اطلاعات و سامانه‌سپاری برای کاهش نیاز به منابع انسانی؛ - صف‌سپاری در واحدها؛ - به‌کارگیری روش‌های حداقل کردن هزینه؛ - استفاده بهینه از امکانات موجود؛ - کنترل هزینه‌های آموزشی نظیر حق‌التدریس‌ها؛ - پایش و کنترل مصرف انرژی؛ - رصد محیط و کاهش برنامه‌ها در حوزه‌های راکد براساس رویکرد بازارگرا؛ - مشارکت با دانشگاه‌ها در اجرای برنامه‌ها (نظیر آموزش دروس عمومی، اشتراک خریدها و امکانات، ادغام برخی رشته‌های دارای همپوشانی)
برون‌سپاری به همراه نظارت	- برون‌سپاری و واگذاری فعالیت‌های پشتیبانی غیرآموزشی و خدمات رفاهی (تغذیه، چاپخانه، تأسیسات، حمل‌ونقل، فضای سبز، ورزش، خوابگاه و...؛ - برون‌سپاری مشروط به نظارت و حفظ کیفیت، عدم ایجاد هزینه‌های واسط و عدم وجود کارکنان برای آن کار.
تجميع ساختارها و تسهيل فرايندها	- کاهش کارکنان غیرآموزشی در سطح استاندارد؛ - کوچک‌سازی ساختار اداری پشتیبانی؛ - استقلال دانشگاه در چابک و کوچک‌سازی ساختار داخلی؛ - کارایی و بهره‌وری کارکنان؛ - تسهیل و تسریع فرایندهای اداری استخدامی و مالی معاملاتی
نظارت بر اجرای بودجه	- تعریف شاخص‌های مدیریت هزینه در ارزیابی و رتبه‌بندی واحدهای دانشگاه؛ - نظارت بر اجرای بودجه دانشگاه (سفارش، خرید اقلام و...؛ - حسابداری تعهدی در دانشگاه؛ - اطلاع‌رسانی و انتشار ترازنامه مالی؛ - اندازه‌گیری شاخص‌های هزینه در واحدهای دانشگاه؛ - شناسایی دقیق مراکز هزینه

دیدگاه مشارکت‌کنندگان در زمینه نحوه تخصیص منابع در درون واحدهای دانشگاهی و چگونگی بهره‌برداری از آن به‌عنوان ابزاری در خدمت ارزش‌ها و سیاست‌های دانشگاه، در جدول ۴ ذکر شده است.

جدول ۴: مقوله‌های مربوط به تخصیص منابع

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
مبتنی بر ستانده و عملکرد	- تخصیص منابع در دانشگاه مبتنی بر عملکرد و ستانده؛ - جبران و خرید خدمت از کنشگران دانشگاه بر مبنای عملکرد و کیفیت
ایجاد رقابت	- تخصیص بخشی از منابع مبتنی بر ایجاد رقابت بین واحدهای دانشگاه و هیئت علمی.
تخصیص مبتنی بر راهبردها	- تخصیص مبتنی بر اهداف و راهبردهای دانشگاه؛ - تعیین و اعلام معیارهای تخصیص؛ - تخصیص منابع براساس معیارهای ارزشی و اهداف؛ - تدوین سیاست‌های تخصیص برای به حداکثر رساندن منافع افراد در دانشگاه در راستای برنامه‌ها؛ - تخصیص مبتنی بر راهبرد بازارگرا و تقاضا.
تخصیص بر مبنای عدالت	- کمک به استعدادهای برتر محرومان برای دسترسی به دانشگاه؛ - برخورد یکسان و عادلانه با واحدهای دانشگاهی در تخصیص منابع.

در جداول ۵ تا ۹، مقوله‌های مربوط به ترتیبات و ساختارهای نهادی از دیدگاه صاحب‌نظران تبیین و تشریح شده است. در جدول ۵ به مقوله خوشه‌ای راهبری و مدیریت مالی دانشگاه پرداخته شده است.

جدول ۵: مقوله‌های مربوط به راهبری و مدیریت مالی

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
برنامه‌ریزی راهبردی مالی	- تدوین برنامه راهبردی توسعه مالی؛ - تدوین راهبرد اقتضایی توسعه مالی متناسب با نوع و مأموریت دانشگاه؛ - تنوع‌بخشی به مأموریت‌ها و خدمات متناسب با اقتضانات محیط و ایجاد دانشگاه کارآفرین.
رویکرد حرفه‌ای به مدیریت مالی	- تعیین ویژگی‌های مطلوب و سازوکار انتخاب مدیران حرفه‌ای و بازارگرا؛ - پذیرش رویکرد حرفه‌ای به مدیریت اجرایی؛ - انتخاب افراد حرفه‌ای و متخصص مالی برای مسئولیت‌های مالی؛ - همگرا نمودن مسیر حرفه‌ای هیئت علمی با مدیریت اجرایی حرفه‌ای؛ - انتخاب هیئت امنای متخصص از جمله در امور مالی.
تحقق کارکردهای مدیریت مالی	- ایفای نقش سیاستگذاری توسعه مالی توسط هیئت امناء؛ - تعیین مأموریت‌های مرتبط با توسعه مالی (درآمدزایی، کارایی و...) برای مدیران واحدها؛ - اراده مدیران برای کاهش هزینه‌ها، کوچک‌سازی ساختار و برنامه‌های زائد.

۱۴۸

بی‌شک توسعه سرمایه انسانی یکی از کلیدهای موفقیت در هر نظامی از جمله در سطح دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی است. لذا صاحب‌نظران توجه ویژه‌ای نسبت به این مقوله از منظر نقش آن در توسعه مالی دانشگاه داشته‌اند که در جدول ۶ شرح داده شده است.

جدول ۶: مقوله‌های مربوط به توسعه سرمایه انسانی در زمینه مالی - اقتصادی

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
ارتقاء توانمندی‌های شناختی در زمینه مالی	- مهارت‌افزایی و آموزش‌های حرفه‌ای مدیران، کارکنان و هیئت علمی در زمینه توسعه مالی؛ - انتقال تجربه بین مدیران و کارکنان در امور مالی؛ - آموزش سازوکارهای توسعه مالی نظیر بازاریابی، روش‌های کاهش هزینه و...؛ - بازنگری در شرح مشاغل در زمینه توسعه مالی متناسب با اقتضانات روز و به‌کارگیری منابع انسانی متناسب آن
شبکه‌سازی متخصصین مالی	- بهره‌گیری از شبکه مشاوران متخصص در حوزه‌های توسعه مالی توسط مدیران دانشگاه؛ - استفاده از ظرفیت تخصصی ذی‌نفعان دانشگاه نظیر بازنشستگان، فارغ‌التحصیلان و... برای مشاوره‌های مالی

فرهنگ جاری در دانشگاه نیز مقوله مهم دیگری است که اگرچه تغییرات آن نیازمند

گذر زمان است، اما نقش مؤثری در توسعه یافتگی مالی دانشگاه ایفا می‌کند و در صورت هم‌راستایی با اهداف توسعه مالی دانشگاه، می‌تواند محرک و مقوم آن محسوب گردد. جدول ۷ بیانگر توجه مشارکت‌کنندگان به این مقوله است.

جدول ۷: مقوله‌های مربوط به فرهنگ حامی توسعه مالی

مقوله‌های سطح اول	مقوله‌های سطح دوم
- تقویت انگیزه‌های درونی و غیرمادی اعضای هیئت علمی برای کاربردی نمودن دانش و ارتباط با ذی‌نفعان؛ - تقویت مسئولیت اجتماعی در دانشگاه برای افزایش کارایی و پاسخگویی به نیازهای جامعه - اصلاح نگرش مدیران در مورد وظیفه یک طرفه نهادها برای تأمین منابع دانشگاه؛ - نگرش عمومی‌سازی و کاربردی کردن دانش در سطح فعالان دانشگاه؛ - باور پاسخگو بودن دانشگاه به جامعه؛ - تحول در فرهنگ دانشگاهی در راستای ایجاد دانشگاه کارآفرین و بازارگرا و توسعه مالی	- انگیزه‌های درونی برای توسعه مالی - نگرش‌ها و رویکردها به توسعه مالی

رویه‌ها و قواعد حاکم بر دانشگاه نیز که عنصر مهمی در شکل‌دهی به رفتارهای کنشگران حاضر در مؤسسات آموزش عالی محسوب می‌شود، مورد توجه صاحب‌نظران قرار داشته است و مقوله‌های مرتبط با آن در جدول ۸ ذکر شده است.

جدول ۸: مقوله‌های مربوط به قاعده‌گذاری و رویه‌های مالی

مقوله‌های سطح اول	مقوله‌های سطح دوم
- استقلال و اهتمام دانشگاه به تدوین قواعد اداری استخدامی و مالی معاملاتی متناسب با نیازهای بومی؛ - تقویت نظام درونی ایجاد و انتشار آمار و اطلاعات مالی؛ - مشارکت ذی‌نفعان از جمله صنایع در طراحی رویه‌ها و برنامه‌های دانشگاه با هدف سازگاری با نیازها. - تمدید قرارداد همکاری با کارکنان و هیئت علمی بر مبنای ارزیابی عملکرد؛ - پرهیز از قراردادهای استخدام قطعی و بلندمدت با کارکنان و هیئت علمی؛ - سازوکارهای تشویقی و تنبیهی برای افزایش بهره‌وری کارکنان و هیئت علمی. - مشوق‌های مالی برای ارتباط هیئت علمی با صنعت و جذب منابع؛ - مشوق در آیین‌نامه ارتقاء برای درآمدزایی و توسعه مالی؛ - تشویق هیئت علمی برای اظهار و هم‌راستایی فعالیت‌های اقتصادی با دانشگاه؛ - انگیزه مادی برای دانشجو، هیئت علمی و کارکنان در راستای توسعه مالی؛ - رویه‌های حقوقی مرتبط با توسعه مالی مثل نحوه بهره‌گیری از موقوفات، تبدیل دانش به دارایی فکری و محافظت از آن و...	- رعایت اصول قاعده‌گذاری - مقررات اداری استخدامی - مقررات مالی معاملاتی

ساختار سازمانی مناسب برای توسعه مالی نیز به عنوان آخرین مقوله سطح سوم ذیل مفهوم ترتیبات و ساختارهای نهادی، در تکمیل فرایند توسعه یافتگی مالی دانشگاه مؤثر است و لذا مقوله‌های مرتبط با آن در جدول ۹ تبیین شده است.

جدول ۹: مقوله‌های مربوط به ساختار سازمانی مناسب توسعه مالی

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
ساختارسازی برای توسعه مالی	- ایجاد ساختارهای لازم برای توسعه مالی نظیر مراکز مشاوره و... - ایجاد ساختار مدیریت دارایی‌های دانشگاه؛ - ایجاد بنیادهایی در دانشگاه برای مدیریت دارایی‌های وقفی و جذب وقف و خیریه.
انعطاف‌پذیری ساختارها	- انعطاف‌پذیری ساختارهای دانشگاه متناسب با شرایط محیط؛ - انعطاف در برنامه‌ها و مأموریت ساختارهای دانشگاه متناسب با تحولات.

۱۵۰

آخرین بخش از یافته‌های پژوهش که در جدول ۱۰ آورده شده، در خصوص عوامل محیطی مؤثر بر توسعه مالی دانشگاه است که از سوی صاحب‌نظران مورد تأکید ویژه قرار داشته و کثرت و تنوع مقوله‌های سطح اول در این زمینه مؤید اهمیت این موضوع است.

جدول ۱۰: مقوله‌های مربوط به عوامل محیطی

مقوله‌های سطح دوم	مقوله‌های سطح اول
عوامل اقتصادی	- تقویت اقتصاد دانش‌بنیان و افزایش تقاضای دانش و رجوع به دانشگاه و جذب منابع از طریق پژوهش و مشاوره؛ - کاهش سوداگری و وابستگی به واردات؛ - ثبات اقتصاد و قابلیت پیش‌بینی؛ - رقابت در اقتصاد و فعالان کسب‌وکار؛ - ایجاد مشوق‌های مالی و مالیاتی برای ارتباط با دانشگاه؛ - قانونگذاری برای تقویت ارتباط با دانشگاه و تزریق منابع؛ - مشارکت نظام مالی بانکی در تأمین منابع دانشگاه‌ها از جمله ارائه وام شهریه به دانشجویان؛ - اصلاح نظام اقتصادی و تشویق به تلاش و نوآوری
عوامل سیاسی	- حاکمیت عقلانیت و شایسته‌سالاری در فضای کشور؛ - فضای سیاسی مناسب برای حفظ نخبگان و کارآفرینان در کشور به‌ویژه دانشگاه‌ها؛ - تسهیل ارتباط با دانشگاه‌های خارجی؛ - رفع موانع تحریم در تعامل با مراکز آموزش عالی و تحقیقاتی بین‌المللی
عوامل فرهنگی اجتماعی	- تمهید الزامات فرهنگی اجتماعی توسعه فردی دانشجویان، کارکنان و هیئت علمی؛ - ایجاد فرهنگ متناسب با توسعه مالی در کشور؛ - فرهنگ‌سازی برای خیریه و وقف به دانشگاه‌ها؛ - اصلاح نظام فرهنگی و رویکرد به تلاش و نوآوری؛ - تقویت فرهنگ کارآفرینی در آحاد و نهادها

حکمرانی در آموزش عالی	- تأمین استقلال تصمیم‌گیری و مالی دانشگاه؛ - آزادی در انتخاب عوامل ورودی (دانشجو، هیئت علمی و...) براساس شایستگی؛ - آزادی و استقلال در انتخاب هیئت امنا و رؤسا؛ - توسعه مبتنی بر آمایش و مزیت‌های منطقه‌ای؛ - ادغام دانشگاه‌ها برای کاهش هزینه‌ها؛ - تخصیص بودجه بر مبنای عملکرد؛ - نظارت مستمر بر هزینه‌کرد بودجه دانشگاه‌ها؛ - تدوام کمک دولت به دانشگاه‌ها متناسب با رتبه‌بندی و عملکرد؛ - توجه به شاخص‌های فرایندی و خروجی ازجمله در زمینه توسعه مالی در ارزیابی‌ها؛ - پاسخگویی دانشگاه در فرایند، برونداد و مؤلفه‌های توسعه مالی ازجمله هزینه‌کرد؛ - عدم یکسان‌نگری به دانشگاه‌ها و تقویت نوآوری و توان برنامه‌ریزی آنها؛ - رویکرد حرفه‌ای به مدیریت اجرایی در وزارت ع.ت.ف؛ - اصلاح آیین‌نامه ارتقاء و تشویق به جذب منابع و همکاری با صنایع؛ - رقابت میان دانشگاه‌ها؛ - عدم تنظیم بودجه با عوامل ورودی
جهانی شدن و محیط بین‌المللی	- افزایش رقابت جهانی و ارتقاء کیفیت دانشگاه‌های رقیب در سایر کشورها؛ - ارتقاء استانداردهای بین‌المللی عملکرد دانشگاه‌ها در زمینه توسعه مالی؛ - افزایش دسترسی متقاضیان به خدمات دانشگاه‌های بین‌المللی

در شکل ۱، الگوی توسعه مالی دانشگاه بر مبنای یافته‌های پژوهش ارائه شده است.^۱ بر این اساس، سه مؤلفه «تأمین منابع»، «کارایی و مدیریت هزینه» و «تخصیص منابع» مستقیماً بر توسعه مالی دانشگاه مؤثرند. مؤلفه‌های «راهبری و مدیریت مالی»، «توسعه سرمایه انسانی در زمینه مالی - اقتصادی»، «فرهنگ حامی توسعه مالی»، «قاعده‌گذاری و رویه‌های مالی» و «ساختار سازمانی مناسب توسعه مالی»، به‌عنوان اجزاء و ابعاد ترتیبات و ساختارهای نهادی، از طریق تأثیرگذاری بر سه مؤلفه فوق‌الذکر می‌توانند به تقویت یا تضعیف توسعه مالی دانشگاه منجر شوند.

۱. لازم به‌ذکر است هدف از به‌کارگیری پیکان در این شکل، رابطه علی نیست، بلکه جهت و نوع روابط بیان شده است.



شکل ۱: الگوی مفهومی پیشنهادی برای توسعه مالی دانشگاه

در عین حال عوامل محیطی که خارج از اراده و اختیار دانشگاه قرار دارند نیز می توانند توسعه مالی دانشگاه و مؤلفه های مؤثر بر آن را تحت تأثیر قرار دهند.

بحث و نتیجه گیری

یکی از مهم ترین مؤلفه های توسعه مالی دانشگاه، تأمین منابع مالی است که با توجه به چالش های ناشی از عدم کفایت، نوسانات و عدم تخصیص کامل بودجه و هزینه های

رو به تزايد مؤسسات آموزش عالی، زیرمؤلفه کفایت، پایداری و رشد منابع، از سوی صاحب نظران مورد تأکید قرار داشته و به مقولاتی نظیر کاهش اتکاء به بودجه دولتی، عدم اکتفا به شهریه و کاربرد محوری آموزش ها و پژوهش ها اشاره شده است. تنوع بخشی به منابع مالی نیز مورد تأکید مشارکت کنندگان است و گزاره هایی چون تنوع خدمات آموزشی و پژوهشی، تنوع مشتریان و بازارها و ارتباط با صنایع و بهره گیری از خیریه و وقف بیان شده است. جذب منابع بین المللی نیز در این راستا مطرح است که علاوه بر رفع محدودیت داخلی، حضور در عرصه جهانی و ارتقاء کیفیت خدمات را به دنبال داشته و منابع حاصل از جذب دانشجوی خارجی و مشارکت در تحقیقات بین المللی را نیز در دسترس قرار می دهد. برخی پژوهش ها (نظیر: عمادزاده، ۱۳۸۸؛ نادری، ۱۳۸۸؛ دیگستر و دیگران، ۲۰۰۸؛ شاتوک^۱، ۲۰۰۸؛ استرمن و پرووت^۲، ۲۰۱۱) به اهمیت این رویکرد در دانشگاه اشاره داشته اند. بازاریابی و تعامل با ذی نفعان، از دیگر مقوله ها است که شامل گزاره هایی چون برنامه بازاریابی داخلی و بین المللی، پایش نیازهای جامعه، ارتباط مالی با ذینفعان، اعتماد سازی و رعایت الزامات تداوم تعامل مالی به ویژه کیفیت خدمات و بازخورد از آن می باشد. مقوله بازاریابی و تعامل مؤثر با ذی نفعان در دانشگاه در برخی تحقیقات (از جمله: عمادزاده، ۱۳۸۸؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ حسینی و دیگران، ۱۳۹۱؛ آراسته و رضایی، ۱۳۹۳؛ لشر و کوک^۳، ۱۹۹۶؛ سایرت و گودمن^۴، ۱۹۹۷؛ ولنتین^۵، ۲۰۰۰؛ کر توویکس و مایکل، ۲۰۰۵؛ پریگ^۶، ۲۰۰۵؛ براون^۷، ۲۰۰۷؛ آبرو^۸ و دیگران، ۲۰۰۸؛ بری^۹، ۲۰۱۰؛ استرمن و پراوت، ۲۰۱۱؛ زیتلو و دیگران، ۲۰۱۱؛ پیرز و توری^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ درزنر و هیلز، ۲۰۱۴؛ استرند^{۱۱}، ۲۰۱۶) مورد توجه قرار داشته است. به کارگیری ظرفیت های مازاد انسانی و فیزیکی نظیر آزمایشگاه، کارگاه و امکانات ورزشی نیز می تواند منابع جدیدی فراهم آورد که می توان در قبال قراردادهای مالی، در خدمت سایر دانشگاه ها، صنایع و... قرار داد.

1. Shattock
2. Estermann & Pruvot
3. Lasher & Cook
4. Cyert & Goodman
5. Valentin
6. Prigge
7. Brown
8. Abreu
9. Berry
10. Pérez & Torre
11. Strand

یافته‌های این بخش با نتایج برخی تحقیقات (مانند: وانگ و لیو^۱، ۲۰۱۱) همخوانی دارد. اما اهمیت کارایی و مدیریت هزینه، کمتر از تأمین منابع نیست به گونه‌ای که برخی مشارکت‌کنندگان معتقدند با توجه به رکود اقتصادی و کاهش منابع در دسترس، عملی‌ترین راهکار مقابله با چالش‌های مالی است. در این راستا کاهش هزینه مورد تأکید است و با سازوکارهایی نظیر کاهش هزینه خدمات، کنترل مصرف انرژی، مشارکت با دانشگاه‌های همکار در اشتراک برنامه‌ها و زیرساخت‌ها و استفاده از فناوری اطلاعات در فرایندهای داخلی قابل تحقق است. برخی پژوهش‌ها (مانند: قارون، ۱۳۷۶؛ نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۱؛ قطبی، ۱۳۸۲؛ نادری، ۱۳۸۸؛ عمادزاده، ۱۳۸۸؛ انتظاری، ۱۳۹۴؛ سهیلی و علیمردی، ۱۳۹۴؛ کرتوویکس و مایکل، ۲۰۰۵؛ پریگ^۲، ۲۰۰۵؛ و ناکوبا^۳، ۲۰۱۴) به این مفاهیم اشاره نموده‌اند. مقوله برون‌سپاری نیز به افزایش کارایی کمک می‌کند، مشروط بر نظارت و حفظ کیفیت خدمات و عدم افزایش هزینه‌های واسطه‌گری. بعضی مطالعات (از جمله: نادری، ۱۳۸۸؛ بهرامی و ملکی، ۱۳۹۴؛ و سانگ^۴، ۲۰۱۰) نقش برون‌سپاری را در افزایش کارایی دانشگاه مورد تأکید قرار داده‌اند. در این راستا کوچک و چابک‌سازی و تجمیع ساختارها و تسهیل و تسریع در فرایندها به تواتر تأکید شده است. ساختارهای موازی و چندلایه، فرایندهای پیچیده، طولانی و غیرشفاف و حجیم شدن ساختار اداری پشتیبانی، منجر به افزایش هزینه‌های پنهان و مبادلاتی شده و کارایی را مخدوش می‌کند. پژوهش‌هایی (همچون: نوه‌ابراهیم، ۱۳۸۱ و عمادزاده، ۱۳۸۸) نیز به این مفاهیم تأکید داشته‌اند. نظارت بر اجرای بودجه نیز مورد تأکید صاحب‌نظران است و آن را ضامن کارایی واحدهای دانشگاهی دانسته‌اند. تعریف و اندازه‌گیری شاخص‌های هزینه، نظارت بر هزینه‌کرد بودجه و اعمال شاخص‌ها در فرایند ارزیابی و رتبه‌بندی واحدهای دانشگاه، از جمله گزاره‌های مربوطه است. این مقوله نیز در مطالعاتی (مانند: امیری و دیگران، ۱۳۸۹) مورد تأکید واقع شده است.

در زمینه سیاست‌های تخصیص درون واحدها، طراحی و اعلام سیاست‌های تخصیص توسط مدیریت و عنایت به برنامه راهبردی در این فرایند، به عنوان یک اصل مورد تأکید قرار دارد. این یافته با مطالعاتی از جمله (استرمن و پرووت، ۲۰۱۱ و تسوما و موگامبی،

1. Wang & Liu
2. Prigge
3. Nacubo
4. Sang

۲۰۱۴) همخوانی دارد. از سوی دیگر تخصیص مبتنی بر ستاندها و عملکرد واحدها، ایجاد رقابت از طریق سازوکار تخصیص منابع، تخصیص بر مبنای عدالت، به عنوان دیگر سیاست‌های تخصیص منابع از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است. یافته‌های این بخش با برخی تحقیقات دیگر از جمله (قارون، ۱۳۷۶؛ روشن، ۱۳۸۳؛ عمادزاده، ۱۳۸۸؛ عزتی و نادری، ۱۳۸۸؛ نادری، ۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰؛ انتظاری و محبوب، ۱۳۹۲؛ عزتی، ۱۳۹۳؛ بلاگ، ۱۹۷۰؛ وودهال، ۱، ۱۹۸۳ و ۱۹۹۲؛ فُکس^۲، ۱۹۸۹؛ استراوس و دیگران، ۱۹۹۶؛ مک‌فرسون و شاپیرو^۳، ۱۹۹۱؛ بار^۴، ۲۰۰۴؛ چاپمن^۵، ۲۰۰۶؛ هرن^۶ و دیگران، ۲۰۰۶؛ بری، ۲۰۱۰؛ استرن و پرووت، ۲۰۱۱؛ مارگینسون^۷، ۲۰۱۸؛ چاپمن و دوریس^۸، ۲۰۱۸) تطابق دارد.

در این پژوهش برای اولین بار به نقش ترتیبات و ساختارهای نهادی و تأثیرات آن بر توسعه مالی، به صورت ویژه و مستقل از مؤلفه‌های دیگر پرداخته شده که زیرساخت نهادی لازم برای بسترسازی و پشتیبانی از سایر کارکردهای توسعه مالی دانشگاه را فراهم می‌آورد. فراوانی گزاره‌های این بخش و توجه صاحب‌نظران به وجوه نهادی توسعه مالی دانشگاه، بیانگر گستردگی ابعاد و تأثیر قابل توجه آن بر مقوله محوری پژوهش است. راهبری و مدیریت مالی، یکی از مقولاتی است که مورد توجه بوده و نقش آن در توسعه مالی دانشگاه مهم تلقی شده، از جمله برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه با محوریت توسعه مالی. جلب پشتیبانی بلندمدت مدیریت و همگرایی نیروهای مؤثر دانشگاه، مستلزم توجه به جایگاه و ابعاد توسعه مالی در اسناد و برنامه راهبردی و رسمی است. این یافته‌ها در مطالعاتی نظیر (لمبرت^۹، ۲۰۰۳؛ اتحادیه دانشگاه‌های اروپا، ۲۰۰۸؛ سُنْتَاگ^{۱۰} و دیگران، ۲۰۱۲ و استراند^{۱۱}، ۲۰۱۶) مورد اشاره قرار گرفته است. همچنین ضرورت رویکرد حرفه‌ای نسبت به جایگاه مدیریت (به‌ویژه مدیریت مالی) و نقش آن در پیاده‌سازی سیاست‌های

1. Woodhall
2. Fox
3. Mcpherson & Schapiro
4. Barr
5. Chapman
6. Hearn
7. Marginson
8. Doris
9. Lambert
10. Sontag
11. Strand

توسعه مالی، تبیین و کارکردهای سیاستی و اجرایی هیئت امنا و مدیریت در حوزه توسعه مالی مورد تأکید قرار گرفته است. یافته‌های این بخش با نتایج برخی مطالعات (از جمله: نورشاهی، ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸؛ جواهری‌زاده و دیگران، ۱۳۹۳؛ رولی^۱، ۱۹۹۷؛ نیومن و ای. نیومن^۲، ۱۹۹۹؛ رولی و شرمن^۳، ۲۰۰۳ و آنیاملی^۴، ۲۰۰۴) همخوانی دارد. از سوی دیگر مؤثرترین مسیر دستیابی به توسعه در همه سطوح از جمله در سطح سازمانی، توسعه و توانمندسازی سرمایه انسانی است (نادری، ۱۳۹۴) که مورد تأکید مشارکت‌کنندگان واقع شده است. براساس الگوی یکپارچه سرمایه انسانی (نادری، ۱۳۹۴)، زیرمؤلفه‌های اطلاعات، تخصص، مهارت و دانش، ذیل مؤلفه توانمندی‌های شناختی قرار دارد. لذا گزاره‌های مربوط از جمله آموزش‌های تخصصی، ذیل این مقوله آورده شده که توجه به آن در همه سطوح مدیریت، هیئت علمی و کارکنان مورد تأکید است. همچنین ایجاد شبکه‌ای از مشاوران و متخصصان امور مالی نیز توصیه شده است. این مفاهیم در برخی تحقیقات (همچون: خطیبی، ۱۳۸۱؛ نکویی‌مقدم و میررضایی، ۱۳۸۴؛ ساکتی و دهقانی، ۱۳۹۰؛ اسفندیاری و دیگران، ۱۳۹۰؛ ابیلی و دیگران، ۱۳۹۴؛ خیراندیش و دیگران، ۱۳۹۵ و گیبس و کافی^۵، ۲۰۰۴) نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

در زمینه قاعده‌گذاری و رویه‌های مالی به‌عنوان خط‌مشی‌های رسمی و جهت‌دهنده به رفتار واحدها و فعالان دانشگاهی، اصول کلی خط‌مشی‌گذاری همچون مشارکت ذی‌نفعان در طراحی رویه‌ها و برنامه‌ها و سازگاری با نیازهای جامعه مورد توجه قرار داشته است. سایر موارد از نظر محتوایی به دو دسته مقررات اداری - استخدامی همچون قراردادهای همکاری مشروط و بر مبنای عملکرد و مالی - معاملاتی نظیر طراحی مشوق‌های مالی برای جذب منابع و مقررات حقوق مالکیت فکری قابل تفکیک است. این مفاهیم با مطالعاتی همچون (مگواپر^۶، ۲۰۰۳؛ بری، ۲۰۱۰؛ پرووت، ۲۰۱۱ و زیتلو و دیگران، ۲۰۱۱) همخوانی دارد.

فرهنگ حامی توسعه مالی نیز به‌عنوان مقوله‌ای مبنایی و زمینه‌ای که در کنار قوانین و مقررات، می‌تواند رفتار فعالان دانشگاهی را تحت تأثیر قرار دهد مورد توجه صاحب‌نظران

1. Rowley
2. Neumann & Neumann E.
3. Sherman
4. Anyamele
5. Gibbs & Coffey
6. McGuire

قرار دارد. اگرچه فرهنگ مقوله‌ای مکنون و ناپیداست، اما برخی صاحب‌نظران معتقدند تا زمانی که فرهنگ مناسب برای توسعه مالی در دانشگاه وجود نداشته باشد، مقررات سایر اقدامات مدیریت در این راستا، با مقاومت‌های درونی روبرو شده و نمی‌تواند به جریانی پایدار و ریشه‌ای تبدیل شود. در این راستا نگرش‌ها و رویکردهای فعالان دانشگاهی به توسعه مالی مورد بحث قرار گرفته و انگیزه‌های درونی و مسئولیت اجتماعی مؤسسات دانشگاه برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات جامعه تبیین شده است.

در زمینه ساختار سازمانی متناسب با توسعه مالی، دو مقوله مورد توجه صاحب‌نظران قرار دارد: ایجاد ساختارهای لازم برای توسعه مالی نظیر دفاتر و واحدهای مربوط به تأمین منابع و امور حقوقی و دارایی‌های فکری و انعطاف‌پذیری ساختارها متناسب با تحولات پیرامونی و تغییرات تقاضا. مؤلفه ساختار سازمانی در برخی تحقیقات مرتبط (از جمله: بری، ۲۰۱۰؛ لیندال، ۲۰۱۰ و زیتلو و دیگران، ۲۰۱۱) نیز مورد تأکید قرار گرفته است. نهایتاً به عوامل محیطی و تأثیر آن بر توسعه مالی دانشگاه پرداخته شده است. مجموع مفاهیم و گزاره‌ها، بیانگر توجه صاحب‌نظران به عوامل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی اجتماعی، سیاست‌های کلان و حکمرانی آموزش عالی و جهانی‌شدن و محیط بین‌المللی است. مؤلفه‌های اقتصادی و حکمرانی آموزش عالی بیش از سایرین مورد تأکید قرار داشته که بیانگر ضرورت توجه بیشتر به آنها در راستای توسعه‌یافتگی مالی دانشگاه‌ها است، به‌نحوی که برخی مشارکت‌کنندگان معتقدند بدون بهبود بسترهای اقتصادی و افزایش تقاضای دانش و بدون اصلاح رویکردهای اساسی در سیاستگذاری کلان آموزش عالی همچون استقلال دانشگاه‌ها، نمی‌توان به توسعه مالی دانشگاه دست یافت. در همین راستا نیز می‌توان به مطالعاتی همچون (لاجونن^۱ و دیگران، ۱۹۹۹؛ بار، ۲۰۰۳؛ جانسون و رحمان^۲، ۲۰۰۵ و جابنون^۳، ۲۰۰۹) اشاره نمود که تأثیر عوامل محیطی نظیر عوامل اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را بر عملکرد دانشگاه‌ها به‌ویژه از منظر مالی مورد تأیید قرار داده و ابعاد آن را بررسی نموده‌اند.

جمع‌بندی

پژوهش حاضر نشان می‌دهد مفهوم توسعه مالی دانشگاه، حائز پیچیدگی‌ها، وجوه و

1. Lajunen
2. Johnson & Rahman
3. Jabnoun

ابعاد متعددی است و این واقعیت، مؤید ضرورت وجود چارچوب و الگوی جامعی برای تبیین و تشریح این مفهوم در سطح دانشگاه است. در غیر این صورت برداشت‌های ناقص و ساده‌انگارانه نسبت به مباحث مالی در مؤسسات آموزش عالی، منجر به فروکاستن این مفهوم به تنها یک یا چند مؤلفه از کلیت مورد نظر می‌شود، که نتیجه‌ای جز اتخاذ سیاست‌های ناکارآمد و افزایش چالش‌های مالی به‌دنبال نخواهد داشت. این ویژگی موجب می‌شود نتوان صرفاً با اتخاذ برخی سیاست‌ها و روش‌های ساده و متعارف برای تحقق توسعه مالی اکتفا نمود؛ بلکه سیاست‌هایی در همه ابعاد و مؤلفه‌ها را طلب می‌کند. لذا تبیین الگوی ارائه‌شده در این مقاله برای سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی، به پوشش هر چه مناسب‌تر این وجوه و مؤلفه‌ها کمک خواهد کرد.

برخی مقوله‌ها و عوامل مؤثر بر توسعه مالی دانشگاه نظیر فرهنگ سازمانی و مدیریت دانشگاه، عوامل مکتومی هستند که آثار آنها بر توسعه مالی مؤسسات آموزش عالی کمتر مورد توجه قرار داشته و نیازمند مطالعات بیشتری است. اما یافته‌ها نشان می‌دهد پوشیده بودن این عوامل، نافی اثر آنها بر فرایند توسعه مالی نیست و مدیران باید در طراحی سیاست‌ها و تصمیمات مالی، به آنها توجه نمایند. یافته‌ها در خصوص عوامل محیطی نیز بیانگر تأثیر قابل توجه آن بر توسعه مالی دانشگاه است. لذا به‌ویژه در حوزه اقتصاد و حکمرانی (که عملاً در اختیار اصحاب دانشگاه قرار دارد)، باید پیش از اتخاذ سیاست‌های جدید و در زمان بازنگری آنها، نسبت به این سیاست‌ها را با توسعه مالی مؤسسات آموزش عالی ارزیابی نمود.

در انتهای این بخش، می‌توان به این نکته اشاره نمود که مهم‌ترین نوآوری این پژوهش عبارت است از ارائه و تبیین مفهوم «توسعه مالی دانشگاه» و تشریح مؤلفه‌های مؤثر بر این مفهوم و روابط میان آنها. گفتنی است تا پیش از این، مفهوم «توسعه مالی» عمدتاً در حوزه اقتصاد کلان و در سطح ملی به کار برده شده است و اگرچه مفهوم «توسعه» در حوزه‌های مختلف مرتبط با آموزش عالی نظیر توسعه آموزش عالی^۱، توسعه دانشگاهی^۲، توسعه هیئت علمی^۳ و... مورد استفاده قرار گرفته، اما تاکنون از منظر مالی به مفهوم توسعه در آموزش عالی و دانشگاه پرداخته نشده است و انجام این پژوهش می‌تواند به تکمیل مطالعات و تحقیقات پیشین به‌ویژه در سطح خرد (شامل مؤسسات آموزش عالی

1. Development of Higher Education

2. University Development

3. Faculty Development

و دانشگاه) کمک نماید. همچنین در پژوهش‌هایی که تاکنون با محوریت مباحث مالی در سطح دانشگاه انجام شده است، معمولاً تنها از یک منظر خاص به موضوعات مالی نگریسته شده و ارائه رویکردی جامع به مسائل مالی در سطح دانشگاه، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین انجام این پژوهش می‌تواند به توسعه مرزهای دانش در این حوزه کمک نموده و گامی در راستای رفع نقصان پیشینه تحقیقات و خلأ مطالعاتی در این زمینه باشد.

پیشنهادهای برای پژوهش‌های آتی

پیشنهاد می‌شود الگوی مفهومی ارائه شده به عنوان چارچوبی نظری، در اختیار مدیران و سیاستگذاران دانشگاهی قرار گیرد تا به ایشان در دستیابی به نگرشی جامع‌تر و اتخاذ سیاست‌های توسعه مالی کمک نماید.

برای تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود نحوه اثرگذاری مؤلفه‌های مختلف بر توسعه مالی به‌ویژه در حوزه ترتیبات و زیرساخت‌های نهادی که حتی در قالب مؤلفه‌های مجزا کمتر مورد توجه قرار داشته، در تحقیقات جداگانه و با عمق بیشتر بررسی شود. در میان عوامل محیطی نیز عوامل مربوط به کیفیت حکمرانی و اداره کردن آموزش عالی بیش از سایرین مورد تأکید صاحب‌نظران قرار داشته و بر اساس یافته‌ها، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر تقویت یا تضعیف تلاش‌های دانشگاه برای توسعه مالی بگذارد. لذا پیشنهاد می‌شود این سیاست‌ها از منظر توسعه مالی دانشگاه مورد بازنگری قرار گیرد. همچنین می‌توان الگوی پیشنهادی را در برخی دانشگاه‌ها و با مشارکت کنشگران آنها مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار داد. این امر می‌تواند با مشارکت گروه‌های مختلف ذی‌نفعان دانشگاه، به‌ویژه مدیران مالی دانشگاه انجام پذیرد.

منابع

۱. آراسته، حمیدرضا و سعید رضایی (۱۳۹۳). بازاریابی در آموزش عالی: شناسایی معیارها و منابع اطلاعاتی در انتخاب دانشگاه. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی. شماره ۵: ۳۳-۵۲.
۲. ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
۳. امیری، مجتبی، سیدمحمد مقیمی، فاطمه قربانی، (۱۳۸۹). چالش‌ها، موانع و سازوکارهای نظام‌های بودجه‌ریزی در آموزش عالی: مطالعه موردی: دانشگاه تهران. بررسی‌های حسابداری و حسابرسی. دوره ۱۷. شماره ۵۹: ۳-۱۶.
۴. انتظاری، یعقوب و معصومه قارون (۱۳۹۴). عقلانیت و عملکرد دولت در تأمین مالی آموزش عالی ایران. نامه آموزش عالی. شماره ۲۹: ۱۱-۳۸.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته (رویکردهای متداول در علوم رفتاری). تهران: نشر دیدار.
۶. بهرامی، ابوالفضل و محمدحسن ملکی (۱۳۹۴). انتخاب مؤسسه آموزشی مناسب به‌منظور برون‌سپاری آموزش‌های سازمانی (مطالعه موردی: دانشگاه قم). دوفصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی. دوره ۴. شماره ۱۰: ۲۴۱-۲۶۰.
۷. جواهری‌زاده، ابراهیم، سیدمحمد مقیمی، آرین قلی‌پور، رضا طهماسبی (۱۳۹۳). مدیریت استعدادها: شناسایی شاخص‌ها و ویژگی‌های کارکنان کلیدی. مدیریت فرهنگ سازمانی. دوره ۱۲. شماره ۲ (پیاپی ۳۲): ۱۴۹-۱۷۱.
۸. حسینی، میرزاحسن، احمدعلی یزدان‌پناه، رومینا فرهادی‌نهاد (۱۳۹۱). بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم عناصر بازاریابی رابطه‌ای بر وفاداری دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۶۶: ۱۲۱-۱۴۳.
۹. خطیبی، اصغر (۱۳۸۱). بررسی نظام آموزش شغلی کارکنان و تأثیر آن در افزایش کارایی در دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی استان زنجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. زنجان: دانشگاه علوم پزشکی زنجان.
۱۰. دانایی‌فرد، حسن (۱۳۸۳). اقتصاد دانش محور و حفظ تمامیت نهادی دانشگاه. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۱۰. شماره ۳۳: ۱۶۳-۱۹۳.
۱۱. داوری، احمد، احمد خدادادی، یوسف زراعتکیش (۱۳۹۵). با نمایندگان مردم در مجلس دهم: آشنایی با بخش آموزش عالی، تحقیقات و فناوری. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۱۲. دباغ، رحیم و محمدرضا صالحی (۱۳۹۳). بررسی عوامل مؤثر بر کارایی دانشگاه‌های همگن دولتی کشور. آموزش عالی ایران. شماره ۶. ۱۰۷-۱۳۴.
۱۳. روشن، احمدرضا (۱۳۸۳). دسترسی به آموزش عالی، در نادرقلی قورچیان و حمیدرضا آراسته

- و پیروش جعفری (ویراستاران)، دایره‌المعارف آموزش عالی: ۵۲۲-۵۲۷، جلد اول، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۱۴. سوزنچی کاشانی، ابراهیم (۱۳۹۰). اقتصاد دانش محور: رویکردها، مبانی و دلالت‌ها. سیاست نامه علم و فناوری. دوره ۱. شماره ۱: ۱۹-۳۲.
 ۱۵. عمادزاده، مصطفی (۱۳۸۸). تأمین مالی آموزش عالی: جایگاه دولت و بخش خصوصی. در محمد یمینی دوزی سرخابی، رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. (صص. ۹۵-۱۳۸). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
 ۱۶. عزتی، میترا، ابوالقاسم نادری (۱۳۸۸). تأثیر سازکارهای تخصیص منابع مالی بر عملکرد آموزشی گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه موردی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۲: ۲۳-۵۴.
 ۱۷. عزتی، میترا (۱۳۹۳). تخصیص منابع مالی درون دانشگاهی مبتنی بر بودجه‌ریزی عملیاتی. تهران: آوای نور.
 ۱۸. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشرنی.
 ۱۹. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گرائند تئوری *Gtm*). تهران: نشر آگاه.
 ۲۰. قارون، معصومه (۱۳۷۶). بررسی راه‌های تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
 ۲۱. قطبی، نسرین (۱۳۸۲). محاسبه هزینه سرانه دانشجوی، مطالعه موردی: دانشگاه تهران، سال تحصیلی ۷۵-۱۳۷۴. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۹. شماره ۴ (۳۰): ۱۰۳-۱۳۵.
 ۲۲. کمیجانی، اکبر، جعفر عبادی، ناهید پوررستمی (۱۳۸۷). آزادسازی مالی و نقش آن در توسعه مالی با توجه به توسعه نهادی و قانونی مقایسه کشورهای کمتر توسعه یافته و نوظهور. نامه مفید. شماره ۶۹: ۳-۳۰.
 ۲۳. کمیجانی، اکبر، محمود متوسلی، ناهید پوررستمی، (۱۳۸۸). چارچوب نظری تبیین عوامل مؤثر بر توسعه مالی (با تأکید بر مدل ویلیامسون). فصلنامه پژوهش‌ها و سیاست‌های اقتصادی. شماره ۵۰: ۵-۳۰.
 ۲۴. متوسلی، محمود (۱۳۹۲). توسعه اقتصادی: مفاهیم، مبانی نظری، رویکرد نهادگرایی و روش‌شناسی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
 ۲۵. محجوب عشرت‌آبادی، حسن (۱۳۹۴). تدوین الگوی تصمیم‌گیری‌های استراتژیک مالی در دانشگاه تهران. رساله دکتری. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
 ۲۶. محمدپور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضدروش ۱ (منطق و طرح در روش‌شناسی

کیفی). تهران: جامعه شناسان.

۲۷. معاونت طرح و برنامه (۱۳۹۳). سند تحول راهبردی، جلد دوم، برنامه راهبردی پنج ساله اول (۱۳۹۴ تا ۱۳۹۹). تهران: انتشارات دانشگاه صنعتی شریف.
۲۸. منجم‌زاده، سیدسعید، ابوالقاسم نادری، غلامرضاگرایی نژاد، ناهید پوررستمی (۱۳۹۸). تحلیل و ارزیابی سیاست‌های توسعه مالی دانشگاه بر اساس اسناد فرادستی آموزش عالی. فصلنامه مجلس و راهبرد. دوره ۲۶. شماره ۹۸: ۳۹-۵.
۲۹. منجم‌زاده، سیدسعید، ابوالقاسم نادری، غلامرضاگرایی نژاد، ناهید پوررستمی (۱۳۹۸). بررسی و تبیین عوامل مؤثر بر توسعه مالی دانشگاه مورد مطالعه: دانشگاه تهران. فصلنامه اقتصاد مالی. دوره ۱۳. شماره ۴۷: ۱۷۵-۱۹۸.
۳۰. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۰). توان مالی دولت و دیگر راه‌های تأمین مالی آموزش عالی. گزارش شماره ۲۳ طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاستگذاری توسعه منابع انسانی کشور. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۳۱. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۳). اقتصاد آموزش. تهران: یسپرون.
۳۲. نادری ابوالقاسم (۱۳۸۸). مالیة آموزش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۳۳. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). سازوکار و الگوی مطلوب تخصیص منابع مالی برای آموزش و پرورش: مبانی، الزامات، عناصر و الگوریتم. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۰۴: ۵۹-۹۰.
۳۴. نادری، ابوالقاسم (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین منابع مالی و عملکرد آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر تهران. فصلنامه برنامه‌ریزی و بودجه. سال ۱۶. شماره ۱۱۲: ۱۲۹-۱۶۰.
۳۵. نادری، ابوالقاسم (۱۳۹۴). سنجش و ارزیابی سرمایه انسانی بر پایه الگوی یکپارچه. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۳۶. نورشاهی، نسرین (۱۳۸۷). شایستگی‌های لازم برای ریاست دانشگاه و میزان اهمیت آنها از نظر صاحب‌نظران آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۸: ۲۷-۴۸.
۳۷. نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۱). کسری بودجه و هزینه اتلاف در آموزش عالی دولتی، مطالعه موردی: ارزیابی درونی دانشگاه علوم پایه دامغان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۸ (۴): ۴۳-۷۰.
۳۸. هونوهان، پاتریک (۱۳۸۹). توسعه مالی، رشد و فقر: پیوندها چقدر نزدیکند؟. چارلز گودهارت (گردآورنده)، توسعه مالی و رشد اقتصادی: تبیین پیوندها. ترجمه: ناهید پوررستمی و محمود مشهدی احمد، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

39. Abreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., Kitson, M. and Termouth, P. (2008) *Universities, Business and Knowledge Exchange*. London: Council for Industry and Higher Education and Centre for Business Research.

40. Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2018). Conceptualization of Sustainable

- Higher Education Institutions, Roles, Barriers, and Challenges for Sustainability: an Exploratory Study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172: 1664-1673.
41. Anyamele, S. C. (2004). *Institutional Management in Higher Education: a Study of Leadership Approaches to Quality Improvement in University Management-Nigerian and Finnish Cases*. Helsinki: Helsinki University Press.
42. Berry, D. (2010). *Gaining Funding for Research: a Guide for Academics and Institutions*. Berkshire: Mcgraw-Hill Education.
43. Barr, N. (2004). Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2): 264-283.
44. Blaug, M. (1970). *an Introduction to the Economics of Education*. Harmondsworth: Penguin.
45. Brown, R. (2007) *International Competitiveness and the Role of Universities*. London: the Council for Industry and Higher Education.
46. Chapman, B. (2006). Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform. In: Hanushek E. & Welch F. (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Amsterdam: North-Holland: .
47. Chapman, B., & Doris, A. (2018). Modelling Higher Education Financing Reform for Ireland. *Economics of Education Review*, (In Press).
48. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a Practical Guide Through Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd.,
49. Cyert, R.m. and Goodman, P.s. (1997). Creating Effective University–Industry Alliances; an Organizational Learning Perspective. *Organizational Dynamics*, 25 (2): 45–57.
50. Creswell, J. W. (1999). Mixed-Method Research: Introduction and Application. *Handbook of Educational Policy*, San Diego, Ca: Academic Press: 455-472.
51. Drezner, N. D., & Huehls, F. (2014). *Fundraising and Institutional Advancement: Theory, Practice, and New Paradigms*. London: Routledge.
52. Estermann, T., & Pruvot, E. B. (2011). *Financially Sustainable Universities li-European Universities Diversifying Income Streams*. Bruselj: European University Association (Eua).
53. Fox, James N. (1989). School Finance and Economic of Education an Essay Review of Major Work. *Educational Evaluation and Policy Analysis* , (11)1: 25- 41.
54. Gasman, M., & Sorrell, M. J. (2017). Fundraising and the Future of Colleges and Universities. In: Antony, J. S., Cauce, A. M. & Shalala D. E. (Eds.), *Challenges in Higher Education Leadership: Practical and Scholarly Solutions* (Pp. 105- 116). New York: Taylor & Francis.
- 55.
56. Gavin, H. (2008). *Understanding Research Methods and Statistics in Psychology*. New Delhi: Sage.
57. Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
58. Hearn, J. C., Lewis, D. R., Kallsen, L., Holdsworth, J. M., & Jones, L. M. (2006). Incentives for Managed Growth: a Case Study of Incentives- Based Planning and Budgeting in a Large Public Research University. *The Journal of Higher Education*, 77 (2): 286-316.
59. Huang, Y. (2010). *Determinants of Financial Development*. London: Palgrave Macmillan.
60. Jabnoun, N. (2009). Economic and Cultural Factors Affecting University Excellence. *Quality Assurance in Education*, 17 (4): 416-429.

61. Johnes, J. (2014). Efficiency and Mergers in English Higher Education 1996/97 to 2008/9: Parametric and Non-Parametric Estimation of the Multi-Input Multi-Output Distance Function. *The Manchester School*, 82 (4): 465-487.
62. Johnson, D. R., & Rahman, F. T. (2005). The Role of Economic Factors, Including the Level of Tuition, in Individual University Participation Decisions in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 35 (3): 101-127.
63. Kärkkäinen, K. (2006). *Emergence of Private Higher Education Funding Within the Oecd Area*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development Publishing.
64. King, R. G., Levine R. (1993). Finance and Growth: Schumpeter Might Be Right. *The Quarterly Journal of Economics*, 108 (3): 717-737.
65. Kretoivics, M., & Michael, S. O. (2005). *Financing Higher Education in a Global Market*. Paris: Algora Publishing.
66. Lajunen, L. H., Aaltonen, M., & Koivunen, S. (1999). How a Regional University Can Both Survive and Develop in a Rapidly Changing Operational and Economic Environment: the Case of the University of Oulu. *Higher Education in Europe*, 24 (1): 81-89.
67. Lambert, R. (2003). *Lambert Review of Business–University Collaboration*. London: Hm Treasury.
68. Lasher, W. F., & Cook, W. B. (1996). Toward a Theory of Fund Raising in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 20 (1): 33-51.
69. Levine R. (2005). Finance and Growth: Theory and Evidence. *Handbook of Economic Growth*. In: Philippe Aghion & Steven Durlauf (Eds.), Volume 1, Chapter 12, (Pp. 865-934), Elsevier.
70. Lindahl, W. E. (2010). *Principles of Fundraising: Theory and Practice*. London: Jones & Bartlett Publisher.
71. Marginson, S. (2018). Global Trends in Higher Education Financing: the United Kingdom. *International Journal of Educational Development*, 58 (2): 26-36.
72. McGuire, J. P. (2003). Integrating Fund Raising With Academic Planning and Budgeting: Toward an Understanding of Strategic Fund Raising. *Doctoral Dissertation*, University of Pennsylvania, Available from Http: //Repository.upenn.edu/Dissertations
73. Mcpherson, M. S., & Schapiro, M. O. (1991). *Keeping College Affordable: Government and Educational Opportunity*. Washington D.c.: Brookings Institution Press.
74. Nacubo (2014). *Cost Reduction Strategies*, National Association of College and University Business Officers Publication, Available At: WwW.nacubo.org
75. Neilson, L., Brouard, F., & Armenakyan, A. (2012). *Fundraising Methods: Past, Present, Future*. Sprott Centre for Social Enterprises.
76. Neumann, Y., & Neumann, E. F. (1999). The President and the College Bottom Line: the Role of Strategic Leadership Styles. *International Journal of Educational Management*, 13 (2): 73-81.
77. Pérez-Esparrells, C., & Torre, E. M. (2012). The Challenge of Fundraising in Universities in Europe. *International Journal of Higher Education*, 2 (1): 55-76.
78. Prigge, G.w. (2005). University–Industry Partnerships: What Do They Mean to Universities?. *Industry and Higher Education*, 19 (3): 221-229.
79. Proper, E. (2009). Bringing Educational Fundraising Back to Great Britain: a Comparison With the United States. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (2): 149-159.
80. Rowley, J. (1997). Academic Leaders: Made Or Born?. *Industrial and Commercial Training*, 29 (3): 78-84.
81. Rowley, D. J., & Sherman, H. (2003). The Special Challenges of Academic Leadership.

- Management Decision*, 41 (10): 1058-1063.
82. Sang, J. K. (2010). Outsourcing in Kenyan Universities: an Examination of Challenges and Opportunities. *International Journal of Business and Social Science*, 1 (2): 204-212.
83. Shattock, M. (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Berkshire: McGraw-Hill Education (Uk).
84. Sontag-Padilla, L., Staplefoote, B. L., & Gonzalez Morganti, K. (2012). *Financial Sustainability for Nonprofit Organizations: a Review of the Literature*, Rand Publications, Available At: www.rand.org/Pubs/Research_reports.
85. Stachowiak-Kudła, M., & Kudła, J. (2017). Financial Regulations and the Diversification of Funding Sources in Higher Education Institutions: Selected European Experiences. *Studies in Higher Education*, 42 (9): 1718-1735.
86. Strand Ron (2016). *Fundraising Or Fund Development - What's the Difference?*. Available At www.experience.com
87. Strauss, J., Curry, J., & Whalen, E. (1996). Revenue Responsibility Budgeting. In: W. F. Massy (Ed.), *Resource Allocation in Higher Education*, Ann Arbor, Mi: the University of Michigan Press: 163-190.
88. Svirydenka, K. (2016). *Introducing a New Broad-Based Index of Financial Development*. Imf Working Paper.
89. Valentin E.m. (2000). University-Industry Cooperation: a Framework of Benefits and Obstacles. *Industry and Higher Education*, 14 (3): 165-72.
90. Wef (2012). *The Financial Development Report 2012*. World Economic Forum.
91. Woodhall, M. (1983). *Student Loans as a Means of Financing Higher Education: Lessons from International Experience*. World Bank Staff Working Papers Number 599.
92. Woodhall, M. (1992). Student Loans in Developing Countries: Feasibility, Experience and Prospects for Reform. *Higher Education*, 23 (4): 347-356.
93. World Bank (2015). *Global Financial Development Report 2015: Long-Term Finance*. Washington D.c.: World Bank.
94. Zietlow, J., Hankin, J. A., & Seidner, A. G. (2011). *Financial Management for Non-profit Organizations: Policies and Practices*. New Jersey: John Wiley & Sons.

نظر به تغییرات پارادیمی ناشی از اقتصاد مبتنی بر دانش، امروزه اصلاحات بازارمحور در آموزش عالی در سراسر جهان به یک پدیده رایج تبدیل شده است؛ اما آنچه در حال حاضر در نظام آموزش عالی ایران در حال تکوین است، خصوصی سازی و تجاری سازی در آموزش عالی است که به عنوان یک کپی کم رنگ از منطق نئولیبرالیسم، دیدگاه سودآوری دانش و دانشگاه را توجیه می کند. چنین اصلاحات بازارگرایانه ای نه تنها با مبانی ارزشی دینی در یک جامعه اسلامی در تباین کامل است، بلکه به دلیل فراهم نبودن شرایط مناسب سخت افزاری و نرم افزاری و در غیاب زیرساخت های مختلف، به آموزش عالی کشور آسیب جدی وارد خواهد ساخت. از این رو پژوهش حاضر به عنوان یک مطالعه کیفی در تلاش است تا با تحلیل اسناد فرادستی، دامنه و شعاع نفوذ سرمایه داری آکادمیک در نظام آموزش عالی کشور را بررسی نماید. برای این منظور با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و بهره گیری از رویکرد استقرایی، محتوای متنی اسناد فرادستی آموزش عالی، تحلیل و مفاهیم در قالب کدهای باز و محوری استخراج شدند. نتایج حاصل از تحلیل محتوای شش سند فرادستی منتخب آموزش عالی و گزاره های الزام آور برای دانشگاه ها در دوازده مفهوم اصلی استخراج و دسته بندی شد. این مفاهیم مشتمل بر تجاری سازی، کالایی سازی، جهانی سازی، مشتری مداری، خصوصی سازی، شفافیت و پاسخگویی، رقابت پذیری و کمی سازی، مدیریت دولتی نوین، بین المللی سازی، تغییر سیاست های تأمین منابع مالی دانشگاه ها و طراحی سازمان های درون شبکه ای بودند.

■ واژگان کلیدی:

سرمایه داری آکادمیک، اسناد راهبردی کشور، الگوی ایرانی - اسلامی پیشرفت، آموزش عالی، سیاست گذاری

تحلیلی بر نفوذ سرمایه داری آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران با واکاوی اسناد راهبردی کشور

سیده گل افروز رضانی (نویسنده مسئول)

دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه کردستان
golafroozramezani@gmail.com

نعمت الله عزیزی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان
nematollah.azizi@gmail.com

مریم شفیعی سروستانی

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شیراز
maryam.shafiei@gmail.com

نوشتار حاضر سعی در تبیین این مسئله دارد که آیا غیر از قوانین مکتوب میدان آموزش، قوانین دیگری (نامکتوب) نیز وجود دارند که کنش عاملان اجتماعی (معلمان و دانش‌آموزان) را در میدان آموزش به‌طور پنهانی تحت تأثیر قرار دهند. بدین‌منظور چارچوب مفهومی پژوهش بر اساس نظریات بوردیو تدوین گردید. جهت گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل موضوعی بهره گرفته شد. جامعه مورد مطالعه عبارت بودند از معلمان شهر مشهد که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و معیار اشباع نظری با ۳۱ نفر از آنها مصاحبه گردید. سپس مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار Maxqda و تکنیک‌های کدگذاری باز و محوری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق بیانگر آن است که در سال‌های اخیر سیاست‌های آموزشی نامناسب از جمله سیاست آموزشی غیرمنصفانه، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا موجب شکل‌گیری قوانین پنهان - نانوشته‌ای مانند منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی در میدان آموزش شده‌اند که دارای قدرت قهری و الزام‌می‌باشند. قوانین مذکور به‌طور کلی بیانگر منطق پنهان - نانوشته‌ای هستند که از ویژگی غیرآموزشی و ضد آموزش برخوردارند.

■ واژگان کلیدی:

میدان آموزش، منطق میدان، معلمان، منطق پنهان - نانوشته، بوردیو.

منطق پنهان حاکم بر میدان آموزش و پرورش رسمی در ایران مورد مطالعه: میدان آموزش و پرورش مشهد

فردین محمدی

دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه فردوسی مشهد

fardin.mohammadi@gmail.com

مقدمه

در اوایل قرن چهاردهم شمسی، با تدوین برنامه‌های نوین، نخستین گام در راستای دستیابی به توسعه در ابران برداشته شد و با توجه به نقش آموزش و پرورش در این حوزه، اهمیت خاصی به آن داده شد، به‌طوری که در برنامه عمرانی اول (سال ۱۳۲۷) توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، در برنامه عمرانی دوم (سال ۱۳۳۶) تعلیمات فنی حرفه‌ای و در برنامه عمرانی سوم (۱۳۴۱) برنامه آموزشی مورد توجه ویژه قرار گرفت و فعالیت‌های آموزشی در پرتو انضباط و قواعد یک برنامه درازمدت اجرا گردید. (آقازاده، ۱۳۸۲: ۳۲-۲۹) بعد از پیروزی انقلاب اسلامی نیز، نه‌تنها در قانون اساسی جمهوری اسلامی و برنامه‌های پنج‌ساله اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم توسعه و اسناد راهبردی، به آموزش و پرورش و نقش آن در توسعه توجه شد و از آن به‌مثابه یکی از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی و پیشرفت همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف یاد گردید (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۵)، بلکه در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعات گسترده‌ای آغاز گردید و در باب اهداف و ساختار آموزش و پرورش و حل مشکلات آن در راستای دستیابی به توسعه، طرح‌های اصلاحی متعددی انجام گرفت. اما امروزه به‌رغم تلاش‌های گسترده، تغییرات و اصلاحات انجام شده، آموزش و پرورش در ایران با چالش‌های عمده‌ای روبرو شده و همین امر موجب گردیده تا نتواند به اهداف مورد نظر خود دست یابد و از کارایی و اثربخشی مطلوب در جامعه برخوردار گردد. (کمالی و خاوری، ۱۳۹۱: ۱۶۱)

در راستای تحلیل ناکارآمدی نظام‌های اجتماعی به‌ویژه آموزش و پرورش، رویکردها و نظریات متعددی وجود دارد که در این‌راستا می‌توان به نظریات مایکل تودارو، گریفین و مک‌کنلی اشاره کرد که معتقدند آموزش و پرورش برای آن که نقش کارآمدی در توسعه داشته باشد باید از شرایط و ویژگی‌های خاصی (مانند مطالعه مستمر معلمان و فراهم کردن فرصت آن، به‌کارگیری معلمان متخصص، متعهد و باانگیزه) برخوردار باشد. (گریفین و مک‌کنلی، ۱۳۷۷: ۹۶-۸۶ و تودارو، ۱۳۶۸: ۵۲۰-۴۷۳) پیر بوردیو^۱ جامعه‌شناس برجسته قرن بیستم نیز در این‌راستا بر این باور است میدان‌های اجتماعی^۲ هنگامی می‌توانند کارکرد تخصصی خود را به‌خوبی ایفا نمایند که از ویژگی‌هایی عام

1. Bourdieu
2. Social Field

و خاص متعددی برخوردار باشند. (پرستش، ۱۳۹۰: ۱۱۳) بر اساس رویکرد بوردیو، میدان‌های اجتماعی علاوه بر ویژگی‌های فرامیدانی، باید از ویژگی‌های درون میدانی از جمله منطق قدرتمند که با اهداف میدان هماهنگ است، نیز برخوردار باشند. (بوردیو، ۱۳۸۶: ۸۷-۸۶) در چنین شرایطی است که میدان‌های اجتماعی از جمله میدان آموزش می‌تواند کارکرد تخصصی خود را ایفا نماید. منظور از منطق میدان، مجموعه قوانینی است که کنش عاملان اجتماعی را در میدان هدایت می‌کند. (گرنفل،^۱ ۱۳۸۹: ۳۲۲) بر این اساس میدان آموزش به مثابه یکی از میدان‌های اجتماعی دارای قوانین خاصی است و معلمان، به مثابه مهم‌ترین عاملان اجتماعی این میدان، بر اساس این قوانین به آموزش و تدریس می‌پردازند. بوردیو معتقد است که منطق میدان‌های اجتماعی ممکن است عینی یا ضمنی (پنهان) باشد. (بوردیو، ۱۳۹۵: ۹۰ و کِلوت، ۲۰۱۵: ۹۶۳) با توجه به آنکه در تحقیقات اجتماعی منطق پنهان - نانوشته میدان‌های اجتماعی نادیده گرفته شده است، در این تحقیق سعی بر آن است که این بُعد از منطق میدان بررسی شود. هدف از بررسی بُعد پنهان - نانوشته منطق میدان آموزش آن است که تعیین گردد آیا غیر از قوانین مکتوب میدان آموزش، قوانین دیگری (نامکتوب) نیز وجود دارند که بر کنش عاملان اجتماعی (معلمان و دانش‌آموزان) در میدان آموزش به‌طور پنهانی تأثیرگذار باشند. بنابراین مسئله اساسی تحقیق آن است که آیا در میدان آموزش منطق ضمنی (پنهان - نانوشته) وجود دارد یا خیر؟ در صورت وجود، این منطق از چه ابعاد و از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟ چه پیامدهایی دارد؟ آیا با اهداف میدان آموزش هماهنگ است؟ و در نهایت تحت تأثیر چه شرایطی به وجود آمده‌اند؟

بررسی پیشینه تجربی پژوهش بیانگر آن است که اکثر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، دو ویژگی دارند که عبارت‌اند از:

- تأکید بر بررسی قوانین مکتوب و برنامه درسی پنهان
- استفاده از روش‌های کمی به شکل غالب.

این نتایج حاکی از آن است که پژوهش‌های انجام‌شده (با تأکید بر ایران) بیشتر با هدف تأثیر برنامه درسی پنهان و منطق مکتوب میدان بر کنش عاملان اجتماعی، منطق میدان آموزش را بررسی کرده‌اند.^۲ به عبارت دیگر، تحقیقات انجام‌شده در این زمینه،

1. Grenfell

۲. البته تا جایی که محقق اطلاع دارد.

وجود بُعد پنهان-نانوشسته منطق میدان آموزش را که ضمنی است نادیده گرفته‌اند، در حالی که در پژوهش حاضر محقق بر آن است که با روش کیفی منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش را بررسی نماید.

پیشینه تجربی

تحقیقاتی که در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به مطالعه نظام آموزشی پرداخته‌اند بسیارند، اما تعداد تحقیقاتی که به‌طور مشخص منطق میدان آموزش را به‌مثابه پدیده‌ای اجتماعی بررسی کرده باشند، خیلی اندک است. در این بخش به چند مورد از پژوهش‌هایی که قرابت موضوعی و مفهومی - نظری با تحقیق حاضر دارند اشاره می‌شود.

تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) در تحقیقی با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مقاطع راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ را بررسی نمودند. نتایج تحقیق نشان داد که برنامه درسی پنهان و ابعاد آن (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی و روابط موجود در مدرسه، تشویق و تنبیه، فناوری اطلاعات و ارتباطات) رابطه مستقیم معناداری با رفتار انضباطی دانش‌آموزان دارد. نتایج تحقیق زبردست و همکاران (۱۳۹۰) نیز که با استفاده از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه در زمینه رابطه وضعیت اعتماد دبیران و بوروکراسی توانمند انجام شده بود، نشان داد که در بوروکراسی توانمند، دبیران به دانش‌آموزان، مدیر، همکاران و والدین دانش‌آموزان اعتماد بیشتری دارند. ستاری و همکاران (۱۳۹۰) نیز در تحقیقی میزان اجرای ویژگی‌های سازمان بوروکراسی و تمایلات دیوان‌سالارانه مدیران مدارس شهر تهران را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که ویژگی‌های سازمان بوروکراسی در مدارس شهر تهران در حد متوسط اجرا می‌شود. در تحقیقی دیگر سبحانی‌نژاد و امیری (۱۳۹۳) به بررسی تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان (فقط بُعد اجتماعی)، برحسب ابعاد سه‌گانه نگرش اسلامی ایرانی پرداختند. آنها برای نیل به این مقصود با بهره‌گیری از روش‌های تحلیل اسنادی، قوم‌نگاری، تحلیل محتوای کیفی و تکنیک‌های مشاهده، مصاحبه و فیش‌برداری، ۵ مدرسه و ۳۰ دانش‌آموز را به‌صورت هدفمند مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بررسی شده بر هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان در سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری

مؤثر بوده است و دارای تأثیرات مثبت و منفی است. شیربگی و همکاران (۱۳۹۴) در تحقیقی سعی نمودند که باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه (مسئولان مدرسه، دبیران، والدین و دانش آموزان) را بررسی و شناسایی کنند. رویکرد پژوهش، کیفی و مبتنی بر روش پدیدارنگاری^۱ و تکنیک مصاحبه بود. میدان تحقیق شامل دبیرستان‌های پسرانه شهر سنندج بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند با ۲۹ نفر مصاحبه گردید. نتایج پژوهش نشان داد که آیین‌نامه‌های انضباطی به دلیل عدم توجه به نقش مسئولان مدرسه و بیان کلیات، نمی‌تواند جوابگوی تمام مشکلات دانش آموزان باشد. در این راستا مسئولان مدرسه و دبیران به ساختار کلی آیین‌نامه انضباطی ایراد داشته‌اند و معتقد بودند که مشکلات اساسی در تدوین و اجرای آن وجود دارد.

۲۰۹

نجات و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری دانش آموزان در مدارس مقطع متوسطه اول شهر بوشهر را با بهره‌گیری از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری مورد بررسی این تحقیق شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر بوشهر در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بوده که تعداد ۳۶۲ نفر از آنها بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان داد که برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد. به عبارت دیگر، دانش آموزان از طریق ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، همدردی، وطن پرستی، مسئولیت‌پذیری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. محمدی و خالق‌پناه (۱۳۹۵) در تحقیقی هم‌سویی و سازگاری بوروکراسی آموزشی با تجربه آموزشی معلمان و نقش آن را در اثربخشی آموزشی بر اساس آرای ماکس وبر، مارکس و تلفیقی از دیدگاه الگوی اثربخشی و روش ترکیبی تحلیل روایت و روش اسنادی بررسی نمودند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. این تقابل به گونه‌ای است که آزادی، اراده فردی، اقتدار، خلاقیت و نوآوری آموزشی را از معلمان سلب کرده است و معلمان را ملزم نموده تا در چهارچوب قوانین و مقررات

اجرایی و آموزشی (بوروکراسی آموزشی) بدون آزادی عمل به امر خطیر تعلیم و تربیت بپردازند. لذا معلمان در قفس آهنین آموزشی که بوروکراسی آموزشی آن را به وجود آورده، اسیر شده‌اند. محمدی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی تطابق یا تناقض میان محتوای قوانین رسمی - مکتوب و اهداف میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) را بر اساس نظریات بوردیو و مرتون و با استفاده از روش تحلیل اسنادی و تکنیک تحلیل موضوعی مورد بررسی قرار دادند. نتایج به‌دست آمده نشان داد که میان اهداف و قوانین میدان آموزش در زمینه‌های گوناگون تناقض وجود دارد، به‌طوری که میان مقوله‌های افزایش سطح اخلاقیات و افزایش سطح دانش در اهداف میدان آموزش با مقوله‌های حذف پیش‌نیازهای پایه‌های بالاتر، کاهش سطح معیار نمره قبولی در آیین‌نامه آموزشی و نبود ابزار کنترل مناسب در آیین‌نامه‌های اجرایی تناقض وجود دارد و این تناقض سبب بروز مشکلات آموزشی شده است.

جان بوت^۱ (۲۰۰۱) به‌دلیل اهمیت نقش بوروکراسی آموزشی بر عملکرد دانش‌آموزان در مدارس ایالات متحده و اختلاف نظر اندیشمندان در این زمینه، به‌طور تجربی به بررسی این موضوع پرداخت. نتایج حاکی از آن بود که رابطه منفی بین بوروکراسی آموزشی و عملکرد آموزشی در سطوح مختلف وجود دارد. اسمیت و لاریمیر^۲ (۲۰۰۴) نیز در تحقیق خود رابطه بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس رابطه منفی وجود دارد. چارلتون^۳ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «سرطان بوروکراسی» تأثیر بوروکراسی بر علم، پزشکی و آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار داد. وی در این مقاله از بوروکراسی با عنوان انگل یاد می‌کند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که بوروکراسی بر عملکرد سازمانی تأثیرات منفی دارد. ازدمیر (۲۰۱۸) در تحقیقی با بهره‌گیری از روش پیمایش و تکنیک پرسشنامه به بررسی دریافت برنامه درسی پنهان و کیفیت زندگی دانشجویان شامل دانشجویان دانشگاه عدنان مندرس ترکیه بود که از بین آنها ۱۵۹ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد که بین دریافت برنامه درسی پنهان و کیفیت زندگی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به‌عبارت دیگر، هر اندازه دریافت دانشجویان از برنامه درسی پنهان (ساختار

1. John Boht

2. Smit & Larimer

3. Charlton

فیزیکی دانشگاه، ساختار سازمانی، روابط دانشجویان و تعامل بین دانشجویان و اساتید) مثبت باشد، سطح کیفیت زندگی دانشگاهی دانشجویان نیز بالاتر خواهد بود.

چارچوب مفهومی

یکی از وجوه تمایز پژوهش‌های کمی و کیفی در شیوه به‌کارگیری و استفاده آنها از مفاهیم نظری است؛ بدین معنا که تحقیقات کمی بیشتر بر پایه آزمون فرضیات مستخرج‌شده از چارچوب نظری هدایت می‌شوند، اما در پژوهش کیفی از نظریه به شیوه هدایتی در جهت صورت‌بندی مفاهیم اصلی و سؤالات پژوهش بهره گرفته می‌شود. (قادرزاده و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۲) بر این اساس، پژوهش حاضر بر نظریه و مفاهیم نظری پیر بوردیو از قبیل میدان و سرمایه مبتنی است که در زیر بدان پرداخته می‌شود:

۲۱۱

میدان: از دیدگاه بوردیو میدان^۱، فضا یا پهنه اجتماعی محدودی است که منطق خاص خود را دارد و عاملان اجتماعی بر اساس حجم و ترکیب سرمایه‌ای که دارند در جایگاه خاصی از آن قرار گرفته‌اند. عاملان اجتماعی ضمن پذیرش منطق و یادگیری میدان، براساس آن در میدان به فعالیت و رقابت می‌پردازند و این امر موجب می‌شود که میدان از پویایی و کارآمدی برخوردار باشد. از نظر بوردیو در جامعه میدان‌های متعددی وجود دارد که هر کدام با کالای خاصی (با سرمایه خاص خود) تعریف می‌شوند و منافع، اهداف و قوانین خاص خود را دارند و هر فردی در آن واحد، عضو میدان‌های بسیاری است و در هر میدانی جایگاه متفاوتی دارد. (بوردیو، ۱۳۸۸: ۴۴ و ۱۳۷۵: ۹۷؛ کلوت، ۲۰۰۹: ۴۷۱ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۳۳)

بوردیو معتقد است که عاملان اجتماعی در جایگاه خود در ساختار روابط میدان با توجه به عادت‌واره، سرمایه و منافع مورد نظر خود برای بهبود جایگاه خود و جهت افزودن سرمایه و دستیابی به اهداف مورد نظر آن میدان برنامه‌ریزی نموده و به‌صورت فردی و جمعی به رقابت و منازعه می‌پردازند (گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۶۹-۱۵۳)، اما کنش آنها توسط قوانین میدان محدود و مشروط می‌شود. به عبارت دیگر، میدان با اعمال قوانین و منطق خود بر کنشگران اجازه هر نوع کنشی را به کنشگران نمی‌دهد و آنها را در انجام کنش محدود می‌کند، زیرا منطق هر میدان تعیین می‌کند چه خصوصیتی در میدان خریدار دارد و چه خصوصیتی در این رقابت مهم است. این بدان معناست که در هر

1. Field

میدان معینی، به دلیل وجود منطق و قوانین خاص آن میدان، خصوصیتی که در طبع‌ها و قریحه‌ها درونی شده‌اند یا به صورت کالاهای اقتصادی یا فرهنگی عینیت یافته‌اند و به عاملان متصل می‌شوند، همگی همزمان فعال و کارساز نیستند. (بوردیو، ۱۳۹۱: ۱۶۸) شایان ذکر است که بوردیو معتقد است منطق میدان ممکن است عینی یا ضمنی باشد. (بوردیو، ۱۳۹۵: ۹۰ و کِلوت، ۲۰۱۵: ۹۶۳) به عبارت دیگر، منطق میدان‌های رسمی مانند میدان دانشگاه، مدرسه، بورس و غیره که از سوی میدان قدرت شکل گرفته‌اند، تک بُعدی نیست، زیرا از یک سو، میدان‌های رسمی همواره دارای قوانین مکتوبی هستند که همه عناصر میدان (از جمله کنش عاملان اجتماعی) را هدایت، کنترل و تنظیم می‌کند. از سوی دیگر، ممکن است که میدان مربوط یا میدان قدرت با توجه به ساختار و اهداف پنهانی خود، قوانینی را در میدان وضع و اجرا کنند، اما بنا به برخی از مصلحت‌ها آن را مکتوب ننمایند. به همین دلیل منطق میدان‌های اجتماعی دو بُعدی است: الف. بُعد عینی و آشکار که عبارت است از منطق یا قوانین آشکاری که از سوی میدان جهت هدایت و کنترل کنش عاملان اجتماعی به شکل سند مکتوب وضع شده و با عناوین خاصی در میدان وجود دارد. ب. بُعد ذهنی و پنهان که عبارت است از منطق پنهان^۱ که مکتوب و آشکار نیست و به صورت ضمنی از سوی میدان بر عاملان اجتماعی تحمیل شده و کنش آنها را هدایت، کنترل و محدود می‌کند. براساس مفهوم میدان، آموزش و پرورش ایران یک میدان اجتماعی تلقی می‌شود که دارای قوانین و اهداف خاصی است و افرادی از جمله معلمان در آن عضویت دارند و بر اساس قوانین میدان به کنش می‌پردازند.

سرمایه: بوردیو به سرمایه نگاه فرامارکسیستی دارد و معتقد است سرمایه عبارت است از منابع، کالاها و ارزش‌های در دسترس افراد که در میدان می‌توانند برای دارندگان‌شان قدرت به دست آورند. به عبارت دیگر، سرمایه یک منبع عام و عینی است که می‌تواند شکل پولی و غیر پولی و همچنین ملموس و غیر ملموس به خود گیرد. (ویلیامز و چودری، ۲۰۱۶: ۵؛ لسرد و دیگران، ۲۰۱۰: ۱۹۵۲ و کیچین و هوه، ۲۰۱۳: ۱۲۶) گفتنی است بوردیو سرمایه را در رابطه با موقعیت‌های میدان تعریف می‌کند نه به مثابه اَبژه‌ها و کالاهای مادی که توسط افراد و گروه‌ها تصرف شده‌اند. این بدان معناست که همه عاملان اجتماعی که در ذیل یک میدان فعالیت می‌کنند از نوعی سرمایه برخوردارند که بنا به کمیت و

۱. این اصطلاح از اصلاح برنامه درسی پنهان که یکی از مهم‌ترین مفاهیم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است، الهام گرفته شده است و بدان معناست که برخی از قوانین میدان آموزش پنهان و ضمنی‌اند.

کیفیت آن متفاوت است. (فریدلند^۱، ۲۰۰۹: ۸۸۹ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۱۲۹) بورديو معتقد است که سرمایه اشکال مختلفی دارد که عبارت‌اند از: سرمایه اقتصادی^۲، سرمایه فرهنگی^۳، سرمایه اجتماعی^۴. سرمایه اقتصادی شامل سرمایه‌های مالی، میراث منقول و غیرمنقول و دارایی‌های گوناگون است که می‌تواند برای تولید کالا و خدمات به کار روند. سرمایه اجتماعی به معنای انباشت منابع بالفعل و بالقوه‌ای است که به داشتن شبکه‌ای نسبتاً پایدار از روابط نهادینه شده آشنایی متقابل مربوط می‌شود و ابزاری جهت دستیابی به منافع فردی است؛ سرمایه فرهنگی نیز مجموعه‌ای از عادات، شیوه‌های زبانی، مدارک آموزشی، کالاهای فرهنگی، ذائقه‌ها، مهارت‌ها و انواع دانش است. هر کدام از اشکال سرمایه با میدان خاصی ارتباط دارند و در آن میدان می‌توانند کارکرد داشته باشند. به بیان دیگر، سرمایه جز در ارتباط با یک میدان خاص وجود و کارکرد ندارد. همچنین این اشکال سرمایه ضمن آنکه با یکدیگر ارتباط دارند، به یکدیگر نیز تبدیل پذیرند. به همین دلیل عاملان اجتماعی در رقابت‌های خود، سعی در تبدیل سرمایه خاصی به سایر اشکال سرمایه دارند. (بورديو، ۱۹۸۶: ۴۷؛ کلوت، ۲۰۰۹: ۴۷۱؛ لوین، ۲۰۱۵: ۸۰ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۳۱۱) بورديو بر این امر تأکید دارد که در هر میدانی یک شکل از سرمایه، محوری است. به عنوان مثال در میدان اقتصاد سرمایه اقتصادی و در میدان آموزش سرمایه فرهنگی تجسم یافته محوری است. از دیدگاه بورديو سرمایه‌های محوری میدان بر کارکرد تخصصی میدان تأثیرگذارند. (بورديو، ۱۳۹۴ و گرنفل، ۱۳۸۹: ۳۴۴)

براساس مفهوم سرمایه، در میدان آموزش سرمایه‌های مختلفی مانند سرمایه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و نمادین وجود دارد و هر کدام از معلمان به مثابه اعضای این میدان از حجم و ترکیبی خاصی از این اشکال سرمایه را در تملک دارند. (علی بابایی و دیگران، ۱۳۹۶) به عبارت دیگر، در میدان آموزش سرمایه اقتصادی (درآمد)، سرمایه فرهنگی (تجسم یافته دانش و مهارت)، سرمایه فرهنگی نهادی (مدرك تحصیلی، مدارک ضمن خدمت)، سرمایه نمادین (شهرت) و سرمایه اجتماعی (شبکه روابط اجتماعی) سرمایه‌هایی هستند که وجود دارند و برای دستیابی به آنها معیارهایی نیز مشخص شده است. علی‌رغم وجود اشکال مختلف سرمایه در میدان آموزش، سرمایه محوری آن، سرمایه فرهنگی

-
1. Friedland
 2. Economic Capital
 3. Cultural Capital
 4. Social Capital

به‌ویژه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته است، زیرا افزایش این نوع سرمایه در تحقق کارکرد تخصصی میدان نقش مهمی دارد.

روش تحقیق

در این پژوهش به‌دلیل تناسب روش تحقیق برای کشف پیچیدگی‌ها و زوایای پنهان یک پدیده، از روش تحقیق کیفی و از روش تحلیل موضوعی^۱ بهره گرفته شد. میدان پژوهش شامل آن‌دسته از معلمان (مقطع متوسطه) نواحی هفت‌گانه آموزش و پرورش شهر مشهد بود که از سابقه شغلی نسبتاً والایی برخوردار بودند.^۲ در پژوهش حاضر جهت انتخاب نمونه‌ها از دو روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ و نمونه‌گیری نظری استفاده گردید. به‌طوری که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند، معلمانی که از سابقه شغلی نسبتاً والایی برخوردار بودند، به‌کمک مدیران شناسایی شدند و بعد از هماهنگی‌های لازم با آنها، در فضای مدرسه یا بیرون از آن، مصاحبه انجام گرفت. سپس از نمونه‌گیری نظری برای تشخیص تعداد افراد، تعیین محل داده‌های مورد نیاز و تعیین مسیر پژوهش استفاده گردید. شایان ذکر است انتخاب نمونه‌ها با رعایت تنوع در پایگاه اجتماعی و اقتصادی، طیف‌های سنی، رشته تحصیلی و تمایل بیشتر به همکاری در پژوهش و تحلیل داده‌ها به‌طور همزمان صورت پذیرفت و برای گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه کیفی عمیق به شیوه نیمه ساخت‌یافته استفاده شد و مصاحبه‌ها در قالب فایل صوتی بین ۴۵ تا ۱۰۰ دقیقه گردآوری شدند. روند پژوهش به‌گونه‌ای پیش رفت که در مصاحبه ۲۵ اشباع داده‌ها حاصل شد. یعنی هیچ ایده و بینش جدیدی از گسترش بیشتر نمونه‌ها حاصل نگردید و پاسخ‌گویان داده‌های مشابه با داده‌های کسب‌شده پیشین ارائه می‌دادند. البته برای اطمینان بیشتر از پدید نیامدن مقوله جدید مصاحبه‌ها تا ۳۱ مورد ادامه داده شد. تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از مقایسه‌های ثابت در دو سطح مفاهیم و مقوله‌ها و در جریان دو مرحله کدگذاری باز^۴ و محوری^۵ انجام گردید. کدگذاری باز با توجه به نظریه استراوس و کوربین (۱۳۹۱) در دو مرحله مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی انجام گردید. در مرحله مفهوم‌سازی برای بخش‌بندی

1. Thematic Analysis

۲. با توجه به ویژگی‌های تحقیقات کیفی در فرایند تحقیق برای دستیابی به داده‌های مکمل به معلمان کم‌سابقه نیز مراجعه گردید.

3. Purposive Sampling

4. Open Coding

5. Axial Coding

و تقطیع داده‌ها از روش سطر به سطر استفاده شد. به‌طوری که داده‌ها به بخش‌های مجزا تفکیک شدند و پس از بررسی دقیق شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین واحدهای متنی مورد نظر، به هر کدام از بخش‌ها با توجه به بار معنایی یا ایده اصلی موجود در آن، عناوین مفهومی معینی اختصاص یافت. در نام‌گذاری مفاهیم سعی گردید که از کدهای جنینی (برگرفته از داده‌های مصاحبه‌شوندگان) و تفسیری (بر اساس تفسیر محقق) استفاده شود. در مرحله مقوله‌بندی نیز بر اساس تکنیک مقایسه، مفاهیم بررسی شدند و مفاهیم مشترک در ذیل مقوله‌های معین قرار گرفتند. در نهایت در این مرحله ۶ مقوله به‌دست آمد. در مرحله «کدگذاری محوری»، با استفاده از تکنیک «مقایسه ثابت» مقوله‌ها و زیر مقوله‌های به‌دست آمده در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به یکدیگر مرتبط شدند. (بیرکس و میلز^۱، ۲۰۱۱: ۹۷؛ کندال^۲، ۱۹۹۹: ۷۴۷ و والکر و مایریک^۳، ۲۰۰۶)

یافته‌های تحقیق

میدان مورد مطالعه در این تحقیق شامل ۳۱ نفر از معلمان شهر مشهد بود که به‌لحاظ جنسیت ۲۹/۳ درصد زن و ۹۷/۷۰ درصد مرد و به‌لحاظ تحصیلات نیز ۵۸ درصد از آنها دارای مدرک تحصیلی کارشناسی، ۳۸/۷ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۳/۳ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان نیز بین ۲۷ تا ۵۲ سال و میانگین سنی آنها ۴۰/۸۳ سال بود. سابقه شغلی مشارکت‌کنندگان بین ۵ تا ۳۰ سال و میانگین آن نیز ۲۰/۵ سال بود. پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از تکنیک‌های مفهوم‌بندی و مقوله‌بندی، تحلیل داده‌ها انجام گردید. در این مرحله ۲۹ مفهوم استخراج شدند که در قالب ۷ مقوله قرار گرفتند.

-
1. Birks & Mills
 2. Kendall
 3. Walker & Myrick

جدول ۱: مفاهیم و مقوله‌های منطق پنهان – نانوشته میدان آموزش

ردیف	مفاهیم	مقوله
۱	نمره غیرواقعی در دوره‌های تحصیلی گذشته	منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی
۲	عدم نقش معلمان در امتحانات شهریور	
۳	افزایش آمار قبولی از سوی مدرسه	
۴	تصحیح برگه امتحانی شهریور توسط دیگران	
۵	قبول کردن دانش‌آموزان غیر واجد شرایط در شهریور	
۶	دریافت نمره قبولی غیرواقعی توسط دانش‌آموزان	
۷	غیرواقعی بودن نمره دانش‌آموزان	
۸	مخالفت ابتدایی معلمان در برابر افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۹	تسلیم و اقدام معلمان به افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۱۰	ارفاق به دانش‌آموزان	
۱۱	غیرمستقیم مطرح شدن افزایش آمار قبولی از سوی مدیران	
۱۲	درخواست مستقیم مدیران برای افزایش آمار قبولی غیرواقعی	
۱۳	توبیخ غیررسمی معلمان مخالف افزایش آمار غیرواقعی توسط مدیران	
۱۴	تغییر نقش معلمی به مبصری	اولویت نقش مبصری بر معلمی
۱۵	فائق ارزش بودن رقابت علمی – آموزشی	منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها
۱۶	عدم تمایز حقوقی بین معلمان مختلف	
۱۷	تمایز منزلتی ضعیف بین معلمان مختلف	
۱۸	سیاست آموزشی عدم تمایز بین معلمان مختلف	
۱۹	تأثیر سیاست آموزشی بر تغییر نقش معلمی	اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی
۲۰	تأثیر قوانین آموزشی آشکار بر تغییر نقش معلمی	
۲۱	تأثیر شرایط آموزشی نامناسب بر تغییر نقش معلمی	
۲۲	تأکید نظام آموزشی بر کمی‌گرایی	سیاست آموزشی کمیت‌گرا
۲۳	سیاست آموزشی مبتنی بر افزایش آمار قبولی	
۲۴	سیاست حقوقی برابر	سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی
۲۵	سیاست منزلتی ضعیف	

ردیف	مفاهیم	مقوله
۲۶	تأثیر سیاست آموزشی عدم تمایز بر کاهش عادت‌واره معلمان	منطق ضدآموزش میدان آموزش؛ مانع ارتقای سطح عادت‌واره نهادی معلمان
۲۷	تأثیر افزایش آمار قبولی بر کاهش سطح آموزشی	
۲۸	تأثیر افزایش آمار قبولی بر انگیزه و علاقه شغلی	
۲۹	تأثیر تغییر نقش معلمی بر آموزش حداقلی	

مقوله اول: منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی

افزایش آمار قبولی یکی از اهداف بسیارمهم میدان آموزش است و میدان‌های آموزشی درصدد تحقق چنین هدفی هستند، اما در شرایط فعلی تحقق چنین هدفی در میدان آموزش ایران بنا به دلایل مختلفی امکان‌پذیر نبوده و نیست. اهمیت افزایش آمار قبولی برای میدان آموزش از یک‌سو و عدم وجود شرایط تحقق آن از سوی دیگر، موجب شده است میدان آموزش درصدد افزایش آمار قبولی «غیر واقعی» دانش‌آموزان برآید و در این‌راستا اقدام به تهیه و تنظیم قوانین پنهانی و نانوشته‌ای نماید که بر افزایش آمار قبولی دانش‌آموزان و کمی‌گرایی تأکید دارند. با توجه به این منطق آنچه از دیدگاه میدان آموزش در شرایط فعلی اهمیت دارد، کمی‌گرایی و افزایش کمیت است، اما غیر واقعی. منطق پنهان - نانوشته موجب شده است که دانش‌آموزان نمرات غیرواقعی دریافت نمایند و با این نمرات مجوز قبولی به پایه تحصیلی بالاتر را دریافت کنند. به عبارت دیگر، این امر موجب شده است که گروهی از دانش‌آموزان در کارنامه امتحانی خود نمراتی دریافت نمایند که واقعی نیستند و شایستگی دریافت آن را به لحاظ علمی - آموزشی ندارند. به همین دلیل مجوز قبولی این دانش‌آموزان غیرواقعی است.

این افزایش آمار قبولی از سوی مدیران و معاونین مطرح می‌شود (مصاحبه شماره ۲) در بسیاری از مدارس غیرانتفاعی که من اونها تدریس کردم یه جاهایی من احساس می‌کردم که این دانش‌آموز لیاقت نداره بیاد مرتبه بالاتر. ولی می‌دیدم که مدرسه یا مدیر نمره رو بهش داده. (مصاحبه شماره ۱۷)

نکته‌ای که مهمه اینه که این دانش‌آموز که با نمره ۱۷ یا ۱۸ فارغ‌التحصیل می‌شه معدل یا نمره واقعی‌اش نیست. (مصاحبه شماره ۱)

تجربه آموزشی معلمان بیانگر آن است که افزایش آمار قبولی بیشتر در شهریور ماه

اتفاق می‌افتد و در این راستا به معلمان اطلاع‌رسانی نمی‌شود و معلمان مربوط در تصحیح برگه‌های امتحانی شهرپور ماه نقش چندانی ندارند. به‌طوری‌که از دانش‌آموزانی که دروس افتاده دارند، امتحان گرفته می‌شود و بدون اطلاع‌رسانی به دبیر مربوط مجدداً برگه امتحانی توسط مسئولان مدرسه تصحیح می‌شود و به دانش‌آموزان نمره قبولی داده می‌شود. این بدان معناست که برگه‌های امتحانی توسط افرادی غیر از معلمان مربوط تصحیح می‌شود. دانش‌آموز می‌گه چه بخونم چه نخونم قبول می‌شوم. حالا این معلم نمره نداد یکی دیگه تو شهرپور میده. (مصاحبه شماره ۱۴)

قوانین مذکور اگر چه پنهانی‌اند و در اسناد میدان آموزش (زیر میدان مدرسه) اشاره‌ای به آنها نشده است، اما در میدان آموزش در دهه‌های اخیر اجرا می‌شوند و دارای الزام و اجبار قوه قهریه غیرمستقیم و پنهانی‌اند. معلمان از جمله مهم‌ترین عاملان اجتماعی میدان تولیدند که ملزم به اجرای این قانون‌اند و مجبورند که بر اساس آن استراتژی‌های خاصی را اتخاذ نمایند. آنها با توجه به عادت‌واره خود ابتدا در برابر چنین منطقی مخالفت نموده‌اند و سعی نموده‌اند که از این قوانین سرپیچی نمایند.

من به‌شدت با افزایش آمار قبولی مخالفم... من معتقدم که باید سفت و سخت بگیریم. بذار دانش‌آموز بیفته هر چند آموزش و پرورش می‌گه برای ما خرج و هزینه داره. (مصاحبه شماره ۵)

من این چیزها رو می‌دیدم چند بار هم اعتراض کردم دیدم گوش شنوایی نیست و من هم عذرشون رو خواستم و دیگه به اون مدرسه برنگشتم. (مصاحبه شماره ۱۷)

معلمان از آنجا که با قدرت و فشار منطق میدان مواجه شدند، در برابر فشار میدان نتوانسته‌اند مقاومت نمایند و مجبور به اجرای چنین قانونی برخلاف میل باطنی خود شده‌اند. البته آنها در اجرای چنین قانونی با توجه به عادت‌واره نهادی خود سعی نموده‌اند که وجهه مثبتی به این قانون دهند و سعی نمایند از پیامدهای منفی آن بر میدان مصرف بکاهند و از آن با عنوان «ارفاق» نام برده‌اند. معلمان در برابر منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش، به‌ویژه در برابر افزایش آمار قبولی، استراتژی‌های متفاوتی داشته‌اند، اما در نهایت در برابر فشار و الزام منطق افزایش آمار قبولی قدرت مقاومت نداشته و مجبور به اجرای آن شده‌اند.

واکنش من و همکارام اینه که قبول کردیم. به‌مرور زمان این حرفای مدیر و معاون تأثیر گذاشته. (مصاحبه شماره ۱۲)

حقیقتش من در برابر خواسته مدیران که آمار قبولی رو بالا ببرم، تن دادم. واقعیته دیگه. این رو گفتم چون با یه گل بهار نمیشه. ما باید از اصل قانون تغییر ایجاد کنیم. (مصاحبه شماره ۱۴)

بحث ارفاق هم حقیقتش باید بگم که اگه به دانش آموزها ارفاق نکنی ۹۰ درصدشون می افتن. اون ها به این ارفاق امیدوار شدند و ما هم چاره ای جز این نداریم و چون ملاک ارزشیابی این است که چند درصد قبولی دادی و نگاه نمی کنند تو نمره دادی یا نمره گرفتند مجبوری برای اینکه خراب نشی هم رنگ جماعت شی دیگه. (مصاحبه شماره ۱۴)

مدیران مدارس نیز از جمله عاملان اجتماعی میدان مدرسه اند که نسبت به معلمان در جایگاه بهتری قرار دارند و دارای قدرت و اختیارات بیشتری هستند. این گروه نیز همانند سایر عاملان اجتماعی میدان علی رغم آنکه از جایگاه و اختیار بیشتری برخوردارند، تابع قوانین میدان و ملزم به رعایت و اجرای آن هستند. مدیران نیز در اجرای منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش استراتژی های متفاوتی اتخاذ نموده اند. به طوری که در مرحله اول سعی نموده اند به شیوه غیرمستقیم و با استدلال های توجیهی و با مطرح کردن شرایط کلی میدان اجتماعی، معلمان را مجاب به انجام منطق - پنهان میدان آموزش به ویژه منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی نمایند.

مدیر و معاون به ما میگن آقا هوای بچه ها رو داشته باشید، اینها سال آخرند، اینها امتحان نهایی دارند حالا مستمرهاشون رو بالا بدهید و تو امتحانات داخلی زیاد سخت نگیرید، شما بیشتر روی کنکور بچه ها برنامه ریزی کنید، نمره بالا به بچه ها انگیزه درس خوندن میده. (مصاحبه شماره ۴)

در گام دوم مدیران مدارس تحت الزام قدرت منطق نانوشته میدان، اجرایی شدن منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی را به طور مستقیم مطرح نموده اند و از معلمان خواسته اند که به دانش آموزان نمره قبولی غیرواقعی دهند و در برخی مواقع نیز معلمان را مجبور نموده اند که فهرست نمرات دانش آموزان را اصلاح نمایند.

وقتی نمرات رو رد می کنی مدیرا و معاونتا نگاه می کنن و وقتی ببینند که نمرات پایینه سریع تذکر میدن و میخوان نمرات عوض بشه و ژوری ها رو تغییر بدهیم. (مصاحبه شماره ۱۲)

در گام سوم مدیران هنگامی که با مقاومت برخی از معلمان در برابر منطق میدان مواجه شده اند، با توجه به اختیاراتی منطق نانوشته میدان آموزش در اختیار آنها قرار داده است،

از ابزارهای قهری استفاده کرده، معلمان را به‌طور غیرمستقیم توبیخ نموده‌اند. به‌طوری که به معلمان مخالف، نمره ارزشیابی سالانه کمتری داده و یا شرایطی فراهم نموده‌اند که این گروه از معلمان در سال‌های آینده نتوانند در مدرسه ذی‌ربط به فعالیت بپردازند. نتیجه مقاومت ما در برابر خواسته مدیر در برابر نمره ناهجاری بوده، نتیجه‌اش برای خیلی از ما وقتی وایمی‌ایستیم، بیرون شدن از اون مدرسه برای سال دیگه است. اینکه می‌گم یعنی اتفاق افتاده. برای برخی از مدیرها این خوشایند نبوده. (مصاحبه شماره ۱۱)

همکارانی که نمره واقعی میدن اینا زیاد تو مدراس مورد توجه قرار نمی‌گیرن، چون نمرشون میاد پایین و برآیند کاریشون میاد پایین و مدرسه هم براش براینده مهم‌تره تا چیز دیگه. (مصاحبه شماره ۱۷)

۲۲۰

مقوله دوم: اولویت نقش مبصری بر معلمی

این مقوله بیانگر آن است که میدان آموزش شرایطی ایجاد کرده است که نقش معلمی به حاشیه رفته و معلمان نقش مبصری، مربی یا نگهبان را برعهده گرفته‌اند. به عبارت دیگر، میدان آموزش معلمان را در شرایطی قرار داده است که اولویت شغلی خود را به مهار کلاس اختصاص دهند و آموزش و تدریس را در اولویت دوم یا سوم قرار دهند.

ما انگار نقش پلیس رو داریم انجام میدیم ما معلم نیستیم ما باید مدام مواظب باشیم که اینها سروکله هم نزنند همدیگر رو لت و پار نکنند. ما معلمی نمی‌کنیم انگار ما انتظامات اینجا هستیم. نگهبانیم. (مصاحبه شماره ۶)

در کلیت مدرسه مسئولان مدرسه تصمیم می‌گیرن ولی در کلاس این معلمه که همه کاره است و به شخصیتش برمی‌گرده. معلم اختیار کلاس دستش هست. اما بیشتر مدرسه ساکت بودن کلاس رو توقع داره تا کلاس‌های تیمی و شلوغ. مدارس خیلی به این قضایا علاقه‌ای ندارن. یعنی اینکه معلم باید کلاسش رو مدیریت کنه و یک مبصر خوبی باشه تا یه معلم خوب. (مصاحبه شماره ۷)

سیستم آموزشی در شرایط فعلی باید هر دو انتظار رو داشته باشه. معلمی خوبه که هم خوب بتونه مدیریت کنه و هم اینکه خوب تدریس کنه. اما چیزی که آموزش و پرورش ما می‌خواهد همیشه گفت صد در صد فقط مهار کلاس رو می‌خواند. نتیجه رو هم می‌خواند ولی نتیجه رو زیاد بها نمیدن. ولی اولویت رو به همون مهار کلاس میدن و نگهداری بچه‌ها. (مصاحبه شماره ۲۱)

مقوله سوم: منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها

از دیگر قوانین نانوشته میدان آموزش، منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌هاست. با توجه به این قانون در میدان آموزش بین معلمان که دارای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و عادت‌واره نهادی هستند و سایر معلمان، تفاوت و تمایزی وجود ندارد. به عبارت دیگر، بر اساس این قانون بین معلمان که تلاشگر و دلسوزند، از روش‌های تدریس مؤثر و مدرن بهره می‌گیرند، برای تحقق اهداف میدان آموزش تلاش می‌کنند، اهل مطالعه و به‌روز کردن علم و دانش خود هستند و تعهد شغلی بالایی دارند با سایر معلمان که چنین ویژگی‌هایی ندارند، تفاوتی وجود ندارد. منطق یکسان‌انگاری / نادیده‌انگاری شایستگی‌ها دارای جنبه‌های متفاوتی است. اولاً به‌لحاظ حقوقی بین این دو گروه از معلمان هیچ تفاوت حقوقی وجود ندارد.

۲۲۱

متأسفانه بین این دو گروه از همکارها به‌لحاظ حقوقی تفاوتی وجود ندارد و این هم ضعف بزرگ‌یه. انصافاً باید تفاوت باشه. یعنی بین همکاری که انصافاً زحمت می‌کشه با اون همکاری که زحمت کمتری می‌کشه باید تفاوت باشه. (مصاحبه شماره ۲۱) به‌لحاظ عددی نه. یعنی به‌لحاظ حقوقی بین همکارها تفاوتی نیست تا به حال به این شکل نبوده. (مصاحبه شماره ۱۱)

وضعیت مالی تو زندگی آدم تأثیر می‌ذاره. روحیه‌ات بهتر میشه، انگیزه‌ات بیشتر میشه. وقتی من می‌بینم هیچ تفاوتی هیچ فرقی بین من و همکارها به‌لحاظ حقوقی نیست خوب علاقه و انگیزه‌ام کم میشه. (مصاحبه شماره ۱۳) به‌لحاظ حقوقی نظام آموزشی بین معلمی که خوب تدریس می‌کنه و زحمت می‌کشه با معلمی که اینطوری نیست تفاوتی نمی‌ذاره. (مصاحبه شماره ۲۰)

ثانیاً نزد عاملان اجتماعی میدان آموزش نیز به‌ویژه نزد خود معلمان، بین گروه‌های مذکور تفاوت منزلتی خاصی وجود ندارد و تفاوت منزلتی بین این دو گروه ضعیف است. مدیر مدرسه‌ای که می‌بینه یکی از همکارهاش زیاد زحمت می‌کشه و تلاش می‌کنه نگاهش و صحبت کردنش با اونیه که تلاش نمی‌کنه خیلی فرق می‌کنه ولی به‌لحاظ حقوقی هیچ فرقی نمی‌کنه. (مصاحبه شماره ۲۰)

شاید بین خود همکارها و دبیرستان‌هایی که تا حدودی استقلال دارند که خودشان دبیرها رو انتخاب کنند، تا حدودی تفاوت وجود داشته باشه. (مصاحبه شماره ۷) این نوع نگاه درون سازمانه که داره به معلم مدارس خاص به دید بهتری از نظر

اجتماعی نگاه می‌کنه در ادارات آموزش و پرورش هم همین‌ه. می‌گن کجا تدریس می‌کنی میگه فلان مدرسه نمونه یا تیزهوشان. اون‌ها برای خودشون یه جایگاه بالاتری قائل‌اند حتی مدیر مدرسه هم برای خودش جایگاه بالاتری قائله. (مصاحبه شماره ۱۴)

مقوله چهارم: سیاست آموزشی کمیت‌گرا

این مقوله بیانگر دخالت‌های میدان قدرت در میدان آموزش است. به‌طوری که میدان قدرت با تدوین سیاست‌های آموزشی در میدان آموزش مداخله می‌کند. سیاست‌های آموزشی میدان قدرت بر کمی‌گرایی تأکید دارد و درصدد است که میدان آموزش به‌لحاظ کمی ارتقا یابد.

۲۲۲

ببینید یک بحث در جامعه ما هست که آمارزدگی است و آمارهای کذایی. این آمارزدگی و آمارهای کذایی که بر اساس واقعیت نیست مغل‌جامعه است. ما امروز می‌خواهیم یه مدیری رو بگیریم خوبه یا بده به آمارهای کذاییش نگاه می‌کنیم. ازش راهکار نخواستیم، خلأیت نخواستیم چون ساختار معیوب است. به همین خاطر معلم مدرسه، مدیر مدرسه، مدیر اداره، مدیران کل ما تابع آمارهای کذایی‌اند و این آمارها هر چه بالاتر باشه اینا لایق‌ترند، شایسته‌ترند. (مصاحبه شماره ۱۴)

متأسفانه در آموزش و پرورش ما درصد قبولی آزمون می‌خواند یا اینکه اگه درصد قبولی تون بره بالا، فلان میشه. ولی به‌نظر من این درصد قبولی چیز غلطیه... متأسفانه تأکید بیش از حد اداره بر این افزایش آمار روش غلطی است که جا افتاده و بر مبنای درصدهای قبولی است که ادارات با همدیگه رقابت می‌کنن، معاونین آموزشی ادارات با هم رقابت می‌کنند که درصد قبولی ناحیه بره بالا. دیگه اینها ثبت میشن تا وزارت میرن بالا. (مصاحبه شماره ۲۱)

افزایش آمار قبولی از مهم‌ترین شاخص‌های میدان آموزش تلقی می‌گردد. در این راستا تفاهم‌نامه و میثاق‌نامه‌هایی قبل از شروع سال تحصیلی مبنی بر افزایش آمار قبولی بین مسئولان اداره آموزش و پرورش با مدیران مدارس منعقد می‌گردد و مدیران را مکلف به انجام مفاد آن می‌کنند.

نظام آموزشی در پی افزایش آمار قبولی است. به‌عنوان مثال اگه من احیاناً دانش‌آموز رو در دروسم بندازم اداره میگه بازدهیت مشکل داره. در صورتی که نمی‌گن دانش‌آموز

مشکل داشته می‌گن شما نتونستید دُرست تدریس کنید. درس دادن شما مشکل داشته نه اینکه دانش آموز مشکل داشته... کل سیستم، یعنی حرف حرف مدیر هم نیست از اون مدیر هم اداره می‌خواد که آمار رو بالا ببره. متأسفانه اشکال در باب سیستم نه در مدیر و معلم. (مصاحبه شماره ۱۰)

وقتی که بنا به مصلحت‌ها و ضرورت‌ها دولت‌ها این تصمیمات رو می‌گیرن، به‌خاطر اینکه تعداد مردودی‌ها کاهش پیدا کنه و پیشرفت علم آمارش پایین نیاد. خوب میان این کارها رو می‌کنن که دانش آموزا هدایت بشن برن، نمون. (مصاحبه شماره ۱۲)

مقوله پنجم: اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی
اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی از جمله اموری هستند که موجب تغییر نقش معلمی (اولویت مبصری بر معلمی) در میدان آموزش شده‌اند. سیاست‌های آموزشی با تأکید بر ثبت‌نام دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن شرایط انضباطی آنها، سازماندهی نیروی انسانی با اولویت کلاس درس، عدم قوانین حمایتی از معلمان، تأکید بر سکوت، سلب اختیارات معلمان و سازماندهی نیروهای مازاد متوسطه در دوره ابتدایی بدون دوره آموزشی موجب شده‌اند که معلمان نقش معلمی و آموزشی خود را به نقش مبصری و نگهبانی در مدرسه تغییر دهند. به عبارت دیگر، سیاست‌های آموزشی حضور فیزیکی و نقش مبصری معلمان را در کلاس بر سایر جنبه‌ها از جمله شایستگی معلمان، آموزش و تربیت اولویت داده است.

امروزه در آموزش و پرورش با شرایط کلاسی امکان تدریس خوب نیست، بالا رفتن تعداد دانش‌آموزها روی این خیلی تأثیر گذاشته و فقط خواستن دانش‌آموز بی‌معلم نباشه. (مصاحبه شماره ۱۱)

در سازماندهی ما یه پروسه‌ای داریم با نام سازماندهی نیروی انسانی و کلاس درس. که از اواخر بهمن ماه یا اوایل سال فروردین شروع میشه و تا شهریور ادامه داره. در شهریور ما یه گزارشی می‌دادیم تحت عنوان گزارش مهر. این سازماندهی کلاس درس به این مفهومه که ما باید دانش‌آموزها رو تو کلاس‌ها سازماندهی کنیم معلمین هم به عنوان معلمین اون کلاس سازماندهی کنیم. اولین و مهم‌ترین اصل برای سیستم آموزشی ما امروزه اینه که کلاسی بدون معلم نمونه. کلاس بدون معلم نباشه. یعنی حضور فیزیکی معلم در کلاس. حالا هر کی می‌خواد باشه... در بحث

سازماندهی هدف این‌ه که کلاسی باشد که دانش‌آموز به کلاس برود و معلمی باشد که به‌لحاظ فیزیکی در کلاس حضور داشته باشد. وقتی برنامه و هدف ما حضور فیزیکی یک فرد با عنوان معلم در کلاس درس است پس آموزش هیچ معنایی ندارد. یعنی معلمان نقش مبصر رو بازی می‌کنند حالا این معلم می‌خواهد از مدرک کارشناسی ارشد برخوردار باشد یا دکتری. (مصاحبه شماره ۱۴)

سیاست‌های آموزشی با تأکید بر کاهش اختیارات و اقتدار معلم در میدان آموزش، قدرت آموزش مناسب را از معلمان سلب نموده‌اند. به‌طوری که فضای کلاس یک فضای آموزشی نیست که معلمان بتوانند امر آموزش را انجام دهند. این شرایط موجب شده است که معلمان مدت زمان زیادی را برای تبدیل فضای غیرآموزشی به فضای آموزشی تخصیص دهند. و لذا مدت زمان باقی‌مانده پاسخگوی آموزشی مناسب نباشد.

نه می‌تونم بگم نمره ازت کم می‌کنم نه می‌تونم بگم اخراجت می‌کنم چون با یه تعهد الکی دوباره میاد سر کلاس. ما مجبوریم تحملشون کنیم و به هر طریقی که شده یه تدریسی هم داشته باشیم. ما می‌تونیم بهتر از این درس بدهیم ولی شرایطش نیست. در شرایط فعلی ابتدا ما یه مربی مهدکودکیم بعدش یه معلم. (مصاحبه شماره ۲۹)

ما حتی قوانینی هم نداریم که از معلم حمایت کنه معلم مجبوره که بسازه و این دانش‌آموزها رو تحمل کنه. تعداد دانش‌آموز زیاده و معلم قدرتی نداره، حتی قدرت نمره. قانونی هم نیست که پشتش بهش گرم باشه که سخت‌گیری کنه و بتونه دانش‌آموز رو وادار به مطالعه و درس خوندن کنه به همین خاطر معلم مجبوره که کلاس رو تا پایان زنگ فقط اداره کنه و بگه سؤالات رو یادداشت کنید. (مصاحبه شماره ۲۵)

علاوه‌بر اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شرایط نامناسب و عدم امکانات آموزشی نیز بر تغییر نقش معلمی بی‌تأثیر نبوده‌اند. به‌طوری که تعداد زیاد دانش‌آموزان، فضای شلوغ کلاس، فضای کوچک کلاس، عدم امکانات سرمایشی و گرمایشی مناسب در مدارس، عدم نیمکت‌های مناسب در کلاس درس و غیره شرایطی را برای بی‌انضباطی دانش‌آموزان فراهم آورده است که معلمان مجبورند که مدت زمان زیادی از زمان آموزش را به آرام نگه‌داشتن دانش‌آموزان اختصاص دهند و به تدریس معمولی و سنتی که همان سؤال طرح کردن، علامت زدن و روخوانی است، بسنده کنند.

امروزه آموزش و پرورش با شرایط کلاسی امکان تدریس خوب نیست، بالا رفتن تعداد دانش آموزها روی این خیلی تأثیر گذاشته و فقط خواستن دانش آموز بی معلم نمونه... این یه رابطه مستقیم داره. وقتی آمار کلاس میره بالا، خواه ناخواه شأن یا وظیفه یه معلم تبدیل به کسی میشه که فقط کلاس رو اداره کنه و این خواه ناخواه اتفاق می افته. (مصاحبه شماره ۱۱)

نظام آموزشی یه معلم خوب می خواد، یه معلم باسواد می خواد ولی کلاس های ۳۰ نفری ۴۰ نفری با این قواعدی که اینا گفتند و برای ما مشخص کردن همیشه ساکت شون کرد و اداره شون کرد. مجبوری داد بکشی، سروصدا بکنی. اینا واقعیت هاست. کتک زدن که نمی تونی چون که الان ممنوعه. ولی مجبوری از گوشت بدن خودت، از وجود و انرژی خودت بزنی که بتونی اینها رو آروم کنی که تدریس کنی. با این اوضاع در اصل اول باید مبصری کنی بعد معلمی. (مصاحبه شماره ۲۰)

۲۲۵

مقوله ششم: سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل دهنده منطق بی عدالتی

تجربه آموزشی عاملان اجتماعی میدان تولید بیانگر آن است که علت شکل گیری منطق یکسان انگاری / نادیده انگاری شایستگی ها در میدان آموزش، سیاست های آموزشی تساوی گرایانه و غیرمنصفانه در میدان آموزش است. عاملان اجتماعی میدان آموزش بر این باورند که در میدان آموزش سیاست های آموزشی تساوی گرایانه و غیرمنصفانه اجرا می شود و این سیاست حاکی از آن است که بین معلمان مختلف به ویژه معلمانی که در راستای تحقق اهداف میدان آموزش تلاش و رقابت می کنند با سایر معلمان، تفاوتی به لحاظ مالی وجود نداشته باشد. این سیاست علاوه بر جنبه مالی، جنبه منزلتی نیز دارد. به طوری که مسئولان اداره به لحاظ منزلتی بین گروه های مختلف معلمان تمایزی چندان زیادی قائل نمی شوند. تمایز منزلتی که اداره بین گروه های معلمان مختلف قائل می شود بسیار ناچیز است و یک لوح تقدیر یا تشویقی را شامل می شود. بدین ترتیب اعمال این سیاست در میدان آموزش موجب شکل گیری منطق یکسان انگاری / نادیده انگاری شایستگی ها در میدان آموزش شده است.

در نظام آموزشی فقط در فیش حقوقی یا حکم های کارگزینی فقط مدرک تحصیلی رو در نظر می گیرند و بحث کیفی رو در نظر نمی گیرند و به همین خاطر بین معلم هایی که دلسوز هستند و اهل مطالعه هستند و معلم هایی که اهل مطالعه

نیستند، تفاوتی قائل نمیشه. (مصاحبه شماره ۱۹)

بین معلم‌هایی که تو مدارس نمونه و مدارس عادی تدریس می‌کنند به تفاوت‌هایی هست اما به لحاظ حقوقی تفاوتی ندارند. چون که طبق نظام هماهنگ پرداخت میشه. (مصاحبه شماره ۸)

مقوله هفتم: منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی معلمان

این مقوله بیانگر آن است که افزایش آمار قبولی، سیاست آموزشی عدم تمایز و قوانین آموزشی تسهیلی موجب شده‌اند که سطح مطالعه، علایق، نگرش، تعهد شغلی و رفتارهای آموزشی معلمان کاهش یابد، زیرا این قوانین (چه منطق آشکار، چه منطق پنهان میدان آموزش) بر تسهیل شرایط آموزشی و افزایش آمار قبولی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند و معلمان را مجبور (با توجه به قدرتی که دارند) به انجام چنین خواسته‌ای می‌نمایند. در چنین شرایطی است که معلمان ارتقای سطح دانش، مهارت، علاقه، مطالعه، انگیزه و تعهد شغلی را بی‌فایده می‌دانند. عدم تمایز یکی از مهم‌ترین قوانین و سیاست‌های آموزشی پنهان میدان آموزشی است که عادت‌واره نهادی معلمان را دستخوش تغییر و تحول قرار داده است. تجربه آموزشی معلمان بیانگر آن است که در میدان آموزش میان معلمان دلسوز، تلاشگر و با سواد و سایر معلمان در میدان آموزش هیچ تفاوتی وجود ندارد و همین امر موجب دلسردی و کاهش انگیزه و علاقه آنان شده است.

الان حدود سه ساله وقتی می‌بینم هیچ فرقی بین دبیری که خوب تدریس می‌کنه و اون دبیری که میاد کلاس رو سمبل می‌کنه و میره هیچ تفاوتی نیست هیچ امتیازی به دبیر نمیدن اصلاً علاقه‌ام کم شده. من می‌گفتم حداقل ۳۵ سال رو تدریس می‌کنم ولی الان متأسفانه دیدم این‌طوری نیست همون ۳۰ سال رو تموم کنیم کافیه. با این نظام آموزشی که هست... سال‌های اولیه از تدریسم خیلی لذت می‌بردم الان هم اون لذت هست ولی الان چون می‌بینم هیچ تفاوت بین دبیر خوب و زحمت‌کش و دبیرهای دیگه نیست علاقه‌ام کم شده. مثلاً همین امسال.

(مصاحبه شماره ۱۳)

تجربه آموزشی معلمان در سال‌های اخیر بیانگر آن است که سطح عادت‌واره نهادی آنها تحت تأثیر منطق پنهان افزایش آمار قبولی نیز قرار گرفته است. این منطق موجب شده که معلمان در پایان سال با توجه به پیشنهاد مسئولان مدارس و با استدلالات

توجیهی همچون شرایط خانوادگی دانش‌آموزان، شرایط سنی و شرایط نابه‌سامان جامعه و جلوگیری از افزایش هزینه میدان آموزش، به دانش‌آموزانی که سطح نمره آنها پایین است و شرایط لازم برای قبولی را ندارند، نمره قبولی را بدهند یا شرایط کسب نمره قبولی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند. این منطق موجب دلسردی و عدم اختیار معلمان و در نهایت تضعیف علاقه، انگیزه، مطالعه و تعهد شغلی آنها در میدان آموزش شده است. البته این بر معلم هم تأثیر گذاشته و معلم‌های ما رو کم‌انگیزه کرده و زیاد دیگه تلاش نمی‌کنند، چون که می‌دونن در نهایت باید نمره قبولی رو به این دانش‌آموزها بدهند. (مصاحبه شماره ۲۵)

این افزایش آمار روی من تأثیر منفی گذاشته و باعث شده که زیاد خودم رو با مشکل آموزشی دانش‌آموزها درگیر نکنم زیاد سخت‌گیری نکنم که چرا این دانش‌آموز درس نخونده و یاد نگرفته. چون که تو این سال‌ها فهمیدم که هدف فقط قبولی دانش‌آموزهاست نه یادگیری. به همین خاطر انگیزه‌ام کمتر شده. (مصاحبه شماره ۲۷)

کدگذاری محوری

در این مرحله مقولات بر اساس الگو و روندی که در بین داده‌ها آشکار می‌شود، طبقه‌بندی می‌گردند و ارتباط منطقی بین مقولات و زیرمقولات برقرار می‌شود و آنها به صورت یک شبکه در ارتباط با یکدیگر قرار می‌گیرند. نتایج مرحله کدگذاری باز در این بخش بیانگر وجود ۲۹ مفهوم و ۷ مقوله می‌باشد. مقوله‌های به دست آمده عبارت‌اند از: منطق افزایش آمار قبولی غیر واقعی، اولویت نقش مبصری بر معلمی، منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی، سیاست آموزشی کمیت‌گرا، منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی و سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی. مقوله‌های عمده نیز عبارت‌اند از: «منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش» و «اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده منطق پنهان - نانوشته». با توجه به ابعاد شرايطی، پیامدی و پدیده می‌توان مقوله‌های مذکور را در دو بُعد شرايطی و پدیده‌ای قرار داد.

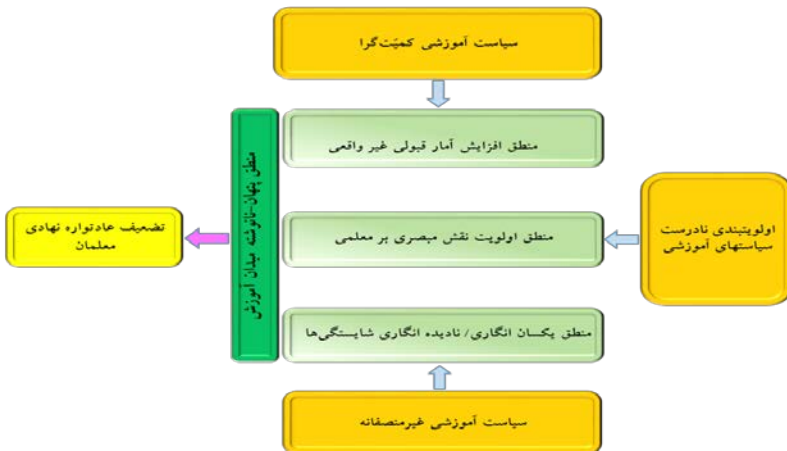
پدیده: مقوله‌های که بیانگر شکل‌گیری پدیده در میدان آموزش هستند عبارت‌اند از: منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و

منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی. به طور کلی این مقوله‌ها بیانگر شکل‌گیری پدیده‌ای با عنوان «منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش میدان آموزش» می‌باشند.

شرایط: مقوله‌های شرایطی عبارت‌اند از: اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی؛ شکل‌دهنده تغییر نقش معلمی، سیاست آموزشی کمیت‌گرا و سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی. به طور کلی این مقوله‌ها بیانگر شرایط اثرگذار بر شکل‌گیری منطق پنهان - نانوشته ضد آموزش میدان آموزش می‌باشند.

پیامد: مقوله‌های پیامدی عبارت‌اند از: منطق ضد آموزش؛ مانع ارتقای عادت‌واره نهادی. این مقوله بیانگر پیامدهایی است که تحت تأثیر منطق پنهان میدان آموزش در این میدان شکل گرفته است.

نتایج کدگذاری محوری حاکی از آن است که در سال‌های اخیر سیاست‌های آموزشی نامناسب از جمله سیاست آموزشی غیرمنصفانه؛ شکل‌دهنده منطق بی‌عدالتی، اولویت‌بندی نادرست سیاست‌های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت‌گرا موجب شکل‌گیری قوانین پنهان - نانوشته‌ای مانند منطق یکسان‌انگاری/ نادیده‌انگاری شایستگی‌ها، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق افزایش آمار قبولی غیرواقعی در میدان آموزش شده‌اند که دارای قدرت قهری و الزام می‌باشند. قوانین مذکور به‌طور کلی بیانگر منطق پنهان - نانوشته‌ای هستند که از ویژگی غیرآموزشی و ضد آموزش برخوردارند. این قوانین موجب تضعیف انگیزه شغلی، علاقه شغلی، تدریس و به‌طور کلی عادت‌واره نهادی معلمان شده‌اند.



شکل ۱: مدل وضعیت، شرایط و پیامدهای منطق میدان پنهان - نانوشته میدان آموزش

بحث و نتیجه گیری

تلاش تحقیق حاضر بررسی منطق پنهان - نانوشته میدان آموزش بود. جهت پاسخ به مسئله تحقیق، چارچوب مفهومی مبتنی بر دیدگاه بوردیو (مفاهیم میدان، سرمایه) و منابع تجربی مرتبط با آن تنظیم گردید و بر مبنای آن سؤالات اصلی تحقیق تدوین و مورد بررسی قرار گرفتند. بر اساس این رویکرد، منطق میدان بر کنش عاملان اجتماعی اثرگذار است. در این نوشتار سعی گردید که این موضوع در تجارب آموزشی معلمان مورد بررسی قرار گیرد. بررسی منطق پنهان میدان آموزش بیانگر این واقعیت است که میدان آموزش علاوه بر قوانین آشکار - مکتوب که در اسناد رسمی درج شده است و به زیر میدان مدارس ابلاغ شده است و به صورت آشکار اجرا می شود، دارای قوانین و منطق پنهان - نانوشته نیز می باشد. این قوانین به صورت آشکار و مکتوب در آیین نامه ها، بخشنامه ها و اسناد میدان آموزش درج نشده است، اما در میدان آموزش اجرا می شود و دارای قوه قهریه پنهان می باشد و عاملان اجتماعی میدان آموزش به ویژه زیر میدان تولید را ملزم به خواسته ها و فرامین خود می نماید و کنش آنها را هدایت می کند. این قوانین عبارت اند از: منطق افزایش آمار قبولی غیر واقعی، اولویت نقش مبصری بر معلمی و منطق یکسان انگاری / نادیده انگاری شایستگی ها. قوانین مذکور بر افزایش آمار قبولی غیر واقعی، اولویت بخشیدن به نقش مبصری بر معلمی و عدم تفاوت حرفه ای تأکید دارند و عاملان اجتماعی میدان آموزش را ملزم به اجرای موارد مذکور می نمایند. ماهیت و ویژگی های قوانین مذکور حاکی از ضد آموزشی بودن این قوانین است. به عبارت دیگر، ماهیت قوانین پنهان - نانوشته میدان آموزش با ماهیت تعلیم و تربیت میدان آموزش همخوانی ندارند و بر ضد ماهیت میدان آموزش عمل می کنند. نکته حائز اهمیت آن است که سیاست های آموزشی از جمله سیاست آموزشی غیر منصفانه، اولویت بندی نادرست سیاست های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت گرا در شکل گیری قوانین پنهان - نانوشته میدان آموزش نقش بسیار مهمی را ایفا می کنند. به عبارت دیگر، استقلال ضعیف میدان آموزش از میدان قدرت که با وابستگی مالی شدید نیز همراه است، موجب شده که میدان قدرت در میدان آموزش دخالت های فراوانی نماید و با اعمال سیاست های آموزشی که بر اساس سیاست های کلان کشور تدوین شده است، قوانین پنهان و نانوشته میدان آموزش را شکل بخشد. وجود عواملی مانند سیاست آموزشی غیر منصفانه، اولویت بندی نادرست سیاست های آموزشی و سیاست آموزشی کمیت گرا حاکی از نقش عوامل برون میدانی

در شکل‌گیری پدیده مذکور است. بنابراین شکل‌گیری منطق پنهان - نانوشته در میدان آموزش فقط امری درون‌میدانی نیست، بلکه عوامل برون‌میدانی نیز در آن نقش دارند. شکل‌گیری منطق پنهان با ماهیت ضد آموزشی در میدان آموزش موجب شکل‌گیری پیامدهایی از قبیل تضعیف علاقه، تعهد، انگیزه، تدریس، مطالعه و به‌طور کلی عادت‌واره نهادی معلمان در میدان آموزش شده است. با وجود قوانین نانوشته‌ای مانند افزایش آمار قبولی غیرواقعی و اولویت نقش مبصری بر معلمی که ماهیت ضد آموزشی دارند، اهداف میدان آموزش که بر ارتقای سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته تأکید دارند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۶)، تحقق نمی‌یابند، زیرا این قوانین متناقض با این اهدافاند و با تأثیرگذاری بر کنش عاملان اجتماعی، رقابت و فعالیت معلمان و دانش‌آموزان را در مسیری غیر از رقابت برای کسب یا افزایش سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته هدایت می‌کنند. با توجه به اهمیت پیامدهای پدیده مذکور برای جامعه (به‌ویژه میدان آموزش) ضروری است که به آن توجه شود و در راستای اصلاح آن برنامه‌ریزی‌ها و راهبردهای فرهنگی گسترده‌ای صورت گیرد. به‌طوری که میدان دولت با اتخاذ راهبردهای فرهنگی و سیاست‌های آموزشی مناسب از جمله اصلاح قوانین میدان آموزش، ایجاد تمایز و فراهم نمودن امکانات آموزشی زمینه رقابت در راستای دستیابی به سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته را تقویت کند.

نتایج تحقیق حاضر از آن جهت که بیانگر آن است که قوانین میدان آموزش با اهداف این میدان مغایرت و تناقض دارد مؤید تحقیقات تجربی شیربگی و همکاران (۱۳۹۴)، محمدی و خالقی‌پناه (۱۳۹۵) و محمدی و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد. همچنین از آن جهت که بیانگر وجود عوامل و شرایط غیرآشکار و پنهانی است که بر کنش عاملان اجتماعی میدان آموزش و فرایند یادگیری در آن میدان است، با نتایج تحقیقات تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، سبحانی‌نژاد و امیری (۱۳۹۳)، نجات و همکاران (۱۳۹۵) و ازدمیر (۲۰۱۸) همخوانی دارد. شایان ذکر است که وجه تفاوت تحقیق حاضر با تحقیقات موجود در این حوزه آن است که این تحقیقات (خواه تحقیقات حوزه بوروکراسی، خواه تحقیقات حوزه برنامه درسی پنهان) فقط بر بررسی تأثیر جنبه آشکار قوانین بر کنش‌های آموزشی و فرایند یادگیری تأکید کرده‌اند و از بررسی جنبه پنهانی این قوانین غفلت نموده‌اند، در حالی که تحقیق حاضر با بهره‌گیری از روش تحقیق کیفی توانسته است ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی منطق پنهان میدان آموزش و پیامدهای آن را بررسی نماید. در راستای مشکلات و تنگناهای تحقیق باید گفت از آنجا که آموزش و پرورش نهادی دولتی است،

ورود به مدارس مستلزم داشتن مجوز از اداره آموزش و پرورش بود. در راستای کسب مجوز محقق با مشکلات و موانع خاصی از سوی برخی از مسئولان اداره آموزش و پرورش مواجه شد. همین امر موجب شد که در برخی از نواحی محقق مصاحبه‌ها را در خارج از فضای مدرسه انجام دهد.

منابع

۱. استراوس، انسلم و جولیت کرین (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی.
۲. آقازاده، احمد (۱۳۸۲). تاریخ آموزش و پرورش ایران. تهران: انتشارات ارسباران.
۳. بوردیو، پیر (۱۳۸۶). علم علم و تأمل‌پذیری. ترجمه یحیی امامی. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۴. بوردیو، پیر (۱۳۸۸). درسی درباره درس. ترجمه ناصر فکوهی. تهران: نشر نی.
۵. بوردیو، پیر (۱۳۹۱). تمایز؛ نقد اجتماعی قضاوت‌های ذوقی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر ثالث.
۶. بوردیو، پیر (۱۳۹۴). مسائل جامعه‌شناسی. ترجمه پیروز ایزدی. تهران: نسل آفتاب.
۷. بوردیو، پیر (۱۳۹۵). ساختارهای اجتماعی اقتصاد. ترجمه حسن چاوشیان، تهران: مؤسسه عالی پژوهش‌های تأمین اجتماعی.
۸. پرستش، شهرام (۱۳۹۰). روایت نابودی ناب، تحلیل بوردیویی بوف کور در میدان ادبی ایران. تهران: نشر ثالث.
۹. تقی‌پور، حسینعلی؛ غفاری، هاجر (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. مجله علوم تربیتی، ۲ (۷)، ۳۳-۶۶.
۱۰. تودارو، مایکل (۱۳۶۸). توسعه اقتصادی در جهان سوم. ترجمه غلام‌علی فرجاد، تهران: سازمان برنامه و بودجه.
۱۱. زبردست، امجد، شیربگی، ناصر و قلاوند، زهره (۱۳۹۰). بررسی وضعیت اعتماد دبیران و ارتباط آن با بوروکراسی توانمند در مدارس مقطع متوسطه شهر سنندج. نشریه علوم تربیتی، دوره ۶، شماره ۲-۱، صص ۱۸۷-۲۰۶.
۱۲. سبجانی‌نژاد، مهدی؛ امیری، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر بُعد اجتماعی هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. جامعه‌پژوهی فرهنگی، ۵ (۲)، ۸۳-۱۰۹.
۱۳. ستاری، صدرالدین، نامور، یوسف، راستگو، اعظم (۱۳۹۰). میزان اجرای ویژگی‌های بوروکراسی و تمایلات دیوانسالارانه مدیران، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۴، صص ۱۶۸-۱۵۳.
۱۴. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۱۵. شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل و بساطی، مختار. (۱۳۹۴). شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۴ (۷)، ۱۰۵-۱۳۲.

۱۶. علی‌بابایی، یحیی؛ هاشمی، سیدضیاء؛ تیموری، محمود (۱۳۹۶). تحلیل و واکاوی روند شکل‌گیری سرمایه فرهنگی معلمان در میدان آموزش و پرورش ایران. تحقیقات فرهنگی ایران. ۳ (۱۰)، ۱-۲۶.
۱۷. قادرزاده، امید؛ محمدی، فردین؛ و محمدی، حسین (۱۳۹۶). جوانان و روابط پیش از ازدواج. راهبرد فرهنگ. ۱۰ (۳۸)، ۷-۳۴.
۱۸. کمالی، افسانه و خاوری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش‌آموزان متوسطه شهر مشهد. مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ۱، ۱۹۰-۱۵۹.
۱۹. گرنفل، مایکل (۱۳۸۹). مفاهیم کلیدی بوردیو. محمد مهدی لیبی. تهران: نشر افکار.
۲۰. گریفین، کیت؛ مک‌کنلی، تری (۱۳۷۷). توسعه انسانی؛ دیدگاه و راهبرد. ترجمه غلام‌رضا خواجه‌پور، تهران: وداد.
۲۱. محمدی، فردین و خالق‌پناه، کمال (۱۳۹۵). مطالعه کیفی مناسبات بوروکراسی آموزشی با تجربه آموزشی معلمان. مجله مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۵ (۹)، ۹۵-۱۱۴.
۲۲. محمدی، فردین؛ نوغانی، محسن؛ کرمانی، مهدی؛ و خالق‌پناه، کمال (۱۳۹۶). بررسی تناقض یا تطابق میان اهداف و قوانین نظام آموزش و پرورش در دوره آموزش متوسطه. مجله تعلیم و تربیت، ۱۳۱، ۱۱۱-۱۳۱.
۲۳. نجات، جعفر؛ خوش‌رفتار، عبدالرضا؛ و فدایی دولت، عبدالرضا (۱۳۹۵). نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان (مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر بوشهر). تحقیقات مدیریت آموزشی، ۸ (۲)، ۱۷-۲۹.
24. Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded Theory: a Practical Guide*. Sage.
25. Bohte, J. (2001). School Bureaucracy and Student Performance At the Local Level. *Public Administration Review*. No. 1
26. Bourdieu, Pierre (1986). *The Forms of Capital*. in J.g.richardson, Handbook of Theory and Research for Sociology of Education. Greenwood Press.new York
27. Charlton, Bruce G. (2010). The Cancer of Bureaucracy: How It Will Destroy Science, Medicine, Education; and Eventually Everything Else. *Medical Hypotheses*, Volume 74, Issue 6, 961-965.
28. Friedland, Roger (2009). The Endless Fields of Pierre Bourdieu. *Organization Articles*. 16 (6), 887-917.
29. Kendall. J. (1999). Axial Coding and the Grounded Theory Controversy. *Western Journal of Nursing Research*. 21 (6), 743-757
30. Kitchen, P.j; Howe, David (2013). How Can the Social Theory of Pierre Bourdieu Assist Sport Management Research? *Sport Management Review*. 16. 123- 134.
31. Kloot, Bruce (2009). Explaining the Value of Bourdieus Framework in the Context of Institutional Change. *Studies in Higher Education*. 34 (4). 469- 481.
32. Kloot, Bruce (2015). A Historical Analysis of Academic Development Using the Theoretical Lens of Pierre Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (6), 958- 976.
33. Lessard, Chanale; Contandriopoulos, Andre-Pierre; Beaulian, Dominiq (2010). The Role

- (Or Note) of Economic Evaluation At the Micro Level: Can Bourdieus Theory Provide Away Forward for Clinical Decision –Making? *Socila Science & Mediciene*.70. 1984-1956.
34. Levien, Michael (2015). Social Capital as Obstacle to Devevelopment Brokering Land, Norms, and Trust in Rural India. *World Devevelopment*. 74. 77-92.
 35. Özdemir, Nurgül (2018). The Relationship Between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (4), 742-750.
 36. Smit, K. B. & Larmier, C.w. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. *Public Administration Review*. No. 1
 37. Walker. D., & Myrick. F. (2006). Grounded Theory: an Exploration of Process and Procedure. *Qualitative Health Research*. 16 (4), 547-559.
 38. Williams, Gulian; Choudry, Sophia (2016). Mathematics Capital in the Educational Field: Bourdieu and Beyond. *Research in Mathematic Education*. 18 (1). 3-21.