

سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

راهبرد فرهنگ

سال شانزدهم، شماره شصت و یکم، بهار ۱۴۰۲

۶۱

شرایط چاپ مقالات

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

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

- تحول و ارتقاء علوم انسانی
- پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
- چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
- بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری

۲. مقالات ارسالی نباید به صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

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

۴. آثار ارسال‌شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.

۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

صاحب‌امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
مدیر مسئول و سردبیر: سید سعیدرضا عاملی
جانشین سردبیر: سید علیرضا دربندی
مدیر داخلی: ابوذر حسامپور
مترجم چکیده‌ها: سید صدرالدین موسوی



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

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

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.
قیمت: ۲۰۰,۰۰۰ ریال

- 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.

نشانی: تهران، خیابان انقلاب، ابتدای فلسطین شمالی، شماره ۳۰۹

تلفن و دورنگار: ۶۶۴۶۳۶۵۱

تارنما: <http://www.jsfc.ir>

پیام‌نگار: rahbordefarhang@gmail.com

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 کچویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمد علی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.

۲. متن تایپ شده مقاله در قالب نرم افزار Word XP و قلم فارسی بی لوتوس (B Lotus) با اندازه ۱۲ و قلم لاتین تایمز (Times New Roman) با اندازه ۱۰ باشد و به پیام نگار نشریه به نشانی rahbordfarhang@gmail.com ارسال گردد. وصول مقاله ارسالی، از همین طریق به آدرس ارسال کننده اعلام خواهد شد.

۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان (گویا و جذاب)، 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 متنی 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 نام خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد: کتاب: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). **عنوان کتاب**. نام و نام خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.

مقاله در مجله چاپی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). **نام مجله**. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.

مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. **عنوان نشریه**. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی

مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). در: نام و نام خانوادگی گردآورنده. **عنوان مجموعه مقالات**. محل انتشار: ناشر.

پایان‌نامه: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). **عنوان رساله**. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.

پایگاه اینترنتی: **نام پایگاه اینترنتی**. (تاریخ به روز رسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.

۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال، رتبه علمی، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است.

۷

نقش ارزش‌ها در تبیین علیّ پدیده‌های تاریخی - اجتماعی؛ بازسازی رهیافت پسااثباتی

ماکس وبر به علیت

محمدجواد اسماعیلی

۳۷

کالایی‌سازی در سیاست‌گذاری آموزش عمومی در ایران؛ بررسی انتقادی مبانی و پیامدها

علی لطیفی

۷۱

تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دوره سازندگی

مهدی سپهر؛ سیدحسین سراج‌زاده؛ کرم حبیب‌پور گتایی؛ بیژن زارع

۹۹

تجربه زیسته مادران تحصیل‌کرده دین‌مدار از کنشگری اجتماعی

مریم خادمی؛ زینب اعلمی؛ عاطفه مرادی

۱۳۵

اثر بخشی خود رستگاری بخش بر سلامت روان در افراد ایرانی

احسان زرگر خرازی اصفهانی؛ محمدرضا عابدی؛ فهیمه نامدارپور

۱۵۵

وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری دانشگاه‌های سطح یک ایران

رضا مهدی؛ احمد کیخا

۱۸۹

شناسایی و تحلیل کارکردهای قابل‌واسپاری نظام آموزش عالی مبتنی بر سیاست‌های آمایش

سحر کوثری؛ حسن احمدی

جامعه‌شناسی علمی است که به‌علت پدیده‌های اجتماعی می‌پردازد، اما در علوم اجتماعی ماهیت تبیین علی همواره مورد مناقشه بوده است. یکی از اصلی‌ترین نزاع‌ها در تبیین علی پدیده‌های اجتماعی حول نسبت دانش و ارزش است که آیا واجب و ممکن است که دانشمند اجتماعی از ورود ارزش‌های فرهنگی اجتناب کند یا اینکه ارزش‌ها از عناصر منطقی تحلیل علی محسوب می‌شوند؟ در این صورت، تحلیل علی آغشته به ارزش‌ها چگونه می‌تواند عینی و برای دیگران معتبر باشد؟ پاسخ کلاسیک‌ها و معاصران جامعه‌شناسی و نظریه اجتماعی به امکان «عینیت تحلیل علی ارزش‌بار» را می‌توان در قالب دو تز رقیب صورت‌بندی نمود. تز اثباتی؛ تحلیل علی، غیرارزش‌بار و عینی است. تز پسااثباتی؛ تحلیل علی، ارزش‌بار ولی عینی است. نوشتار حاضر از طریق واکاوی نظریه پسااثباتی علیت و بر استدلال می‌کند که اولاً تحلیل علی ارزش‌بار است. ثانیاً ارزش‌باری تبیین علی نه تنها مخلّ عینیت نیست که شرط حصول عینیت در علوم اجتماعی است.

■ واژگان کلیدی:

امکان عینی، علیت کافی، علاقه تاریخی، ربط ارزشی، حکم ارزشی

نقش ارزش‌ها در تبیین علی

پدیده‌های تاریخی - اجتماعی؛

بازسازی رهیافت پسااثباتی ماکس وبر به علیت

محمدجواد اسماعیلی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

esmaili57@gmail.com

طرح مسئله

ورود و انتقال علوم اجتماعی جدید در ایران بدون توجه جدی به مبانی این علوم بوده است. در حالی که در یک دیدگاه، علوم اجتماعی در ایران اگر بخواهد عمق لازم را بگیرد و فقط در سطح حرکت نکند، ناگزیر است به مبانی توجه کند. (طباطبایی، ۱۳۷۹ و مرادی ۱۳۹۶: ۱۹) ازجمله آن مبانی، مقوله علیت است که از طریق آن می‌توان توضیح داد «چرا» رویدادها چنان رخ داده‌اند که رخ داده‌اند و به تعبیر وبر، چرا این‌گونه رخ داده‌اند و به گونه دیگر رخ نداده‌اند. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۱۶) اما ماهیت علیت در علوم اجتماعی همواره مورد مناقشه بنیان‌گذاران کلاسیک و معاصر جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی بوده است. یکی از اصلی‌ترین نزاع‌ها حول نسبت دانش و ارزش است که آیا در تبیین علی پدیده‌های اجتماعی واجب و ممکن است که دانشمند اجتماعی از ورود ارزش‌های فرهنگی اجتناب کند یا اینکه ارزش‌ها از عناصر منطقی تحلیل علی محسوب می‌شوند؟ در این صورت، تحلیل علی آغشته به ارزش‌ها چگونه محلّ عینیت نخواهد شد؟ آیا متکی و مبتنی ساختن تحلیل علی به ارزش‌ها، پژوهش اجتماعی را نسبی و قیاس‌ناپذیر و غیرقابل نقد و مفاهمه نمی‌سازد؟ در پاسخ به پرسش امکان «عینیت تبیین علی ارزش‌بار»، رهیافت اثباتی و طبیعت‌گرایانه امیل دورکیم معتقد است که تحلیل علی، غیرارزش‌بار و عینی است. در قواعد روش جامعه‌شناسی دورکیم، موضوع جامعه‌شناسی، واقعیت اجتماعی است. اما واقعیت اجتماعی همچون یک «شیء» سرشت «بیرونی»، «عینی»، «اجباری» و «قهرآمیز» دارد و از این رو، می‌باید علت موجب و واقعه اجتماعی را در میان وقایع اجتماعی مقدم جستجو کرد نه در شعور افراد. بر این اساس، دورکیم بر مبنای ایده‌آل «علم رها از ارزش»^۱ تأکید می‌کند که تبیین در علوم اجتماعی فرایند عینی علیت‌یابی علل خارجی است و دانشمند علوم اجتماعی به‌سیاق دانشمند علوم طبیعی نباید «پیش‌پنداشت‌ها»ی ارزشی خود را در تحلیل علی واقعیت اجتماعی وارد کند که عینیت تبیین علمی از دست می‌رود. (دورکیم، ۱۳۹۷: ۸ و ۱۲۲)

در مقابل رهیافت اثباتی و طبیعت‌گرایانه دورکیم، مقاله حاضر در جهت این تز پس‌اثباتی استدلال می‌کند که اولاً؛ تبیین علی ارزش‌بار است یعنی ارزش‌های محقق در شناسایی و انتخاب زنجیره‌های علی دخالت می‌کند. ثانیاً؛ ارزش‌باری تبیین علی محلّ عینیت نیست که شرط حصول عینیت است. برای این بررسی، مقاله حاضر به دو

دلیل به سراغ نظریه علیت و بر رفته است. دلیل اول اینکه در تئوری علیت و بر، تأکید بر کاربرد قوانین به سبک علوم طبیعی نیست بلکه بر ارتباط دادن مقوله علیت با مقوله معنا^۱ و ارزش است. (سوئدبرگ و آگولا، ۲۰۱۶: ۳۲) و بر به عنوان بنیانگذار جامعه‌شناسی پسائباتی^۲ که می‌کوشد در اصلاح پوزیتیویسم واقعیت‌مندی، عینیت و ارزش را در علم اجتماعی گرد هم آورد (هکمن، ۱۳۹۱: ۲۰-۹)، با طرح پرسش از «ماهیت منطقی علیت در مطالعات تاریخی» به نقش منطقی ارزش‌ها در تبیین علی پرداخته که هنوز هم از طراوت و دقت مناسب برخوردار است. و بر با طرح مسئله ساختار منطقی تبیین علی که چگونه درحالی که سپهری نامتناهی از عوامل علی وقوع رخداد معینی را مشروط به خود می‌سازند، اسناد معلول معین به علت منفردی ممکن است (و بر، ۱۳۸۵: ۲۴۹-۲۴۵)، از نقش منطقی ارزش‌ها در سازوکار تحلیل علی پرده برمی‌دارد: «چگونه فقط آن دسته از علل از نظر تاریخی مهم هستند که در حکم مؤلفه‌های ضروری وارد استدلال‌هایی شوند که از معلول به علت باز می‌گردند، استدلال‌هایی که خود از یک مؤلفه فرهنگی «ارزش‌دار» آغاز می‌شود». (و بر، ۱۳۸۵: ۲۲۴) این عبارت و بر یعنی هر شناختی که بخواهد رابطه علی میان پدیدارهای فرهنگی اجتماعی را تبیین کند ماهیتاً ارزش‌بار است و از این رو، ادعای کشف «بدون پیش‌فرض» روابط علی، ادعایی غیرمنطقی و غیرممکن است. (مسعودی و زاهدانی، ۱۳۹۷: ۷۰) رابرت جان، این دیدگاه و بر را به‌شکلی موجز فرمول‌بندی کرده است: «علیت، یک «ارتباط ارزشی» است». به این معنا که انتساب علی، پیامد توجه نظری پژوهشگر است و مستقل از سوژه شناسا نیست. (جان، ۱۳۸۱: ۶۱)

۱. در این مقاله به سرشار بودن علیت از معنا و رویکرد «تبیین تفهیمی» و بر نمی‌پردازیم. و بر بر اساس مقوله کفایت معنایی و کفایت علی {همچنین بر مبنای مقوله «قرابت‌گزینشی»} استدلال می‌کند که درجه همبستگی بالا میان دو متغیر، به خودی خود، برای اثبات پیوند علی میان آن دو کافی نیست بلکه برای اثبات رابطه علی لازم است که نشان دهیم رابطه میان متغیرها، معنادار است. (و بر، ۱۳۹۷: ۳۲-۴۲)

۲. و بر اگرچه وامدار و در عین حال منتقد رهیافت اثباتی است اما از چیزی به نام پسائباتی نامی نمی‌برد. این نامگذاری بعدها صورت گرفته است. نگارنده بر اساس رابطه علم، ارزش و عینیت در رهیافت‌های مختلف، علوم اجتماعی را به سه رهیافت اثباتی (دورکیم متقدم و کنت)، ضد اثباتی (از تفسیرگرایی پیتر وینچ گرفته تا رهیافت گفتمانی میشل فوکو) و رهیافت پسائباتی (بورديو و هابرماس و گیدنز و...) تقسیم‌بندی نموده و با استناد به آثار و بر و و برپژوهان از و بر به عنوان بنیانگذار پسائبات‌گرایی یاد کرده است. در مقابل رهیافت اثباتی که علم اجتماعی غیرارزش‌بار و عینی است و در برابر رهیافت ضد اثباتی که علم اجتماعی ارزش‌بار است ولی عینی نیست، در رهیافت پسائباتی امثال و بر، علم اجتماعی ارزش‌بار و عینی است (هکمن، ۱۳۹۱: ۲۰-۹؛ ۱۱۹-۱۱۳ و ۱۴۸-۱۳۳؛ هیوز، ۱۳۸۶: ۲۶۹-۲۷۸؛ اباذری، ۱۳۸۷: ۱۵۱؛ روت، ۱۳۸۹: ۱۰۵-۷۳).

دلیل دوم اینکه؛ وبر با تفکیک نوآورانه ربط ارزشی از حکم ارزشی، محل نزاع دقیق مداخله ارزش‌ها در تبیین علی را نیز مشخص و تعیین می‌کند که دخالت ارزش‌های فاعل شناسا در چه سطحی جایز است و در چه سطحی ناجایز و محلّ عینیت است. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۳۳ و رکس، ۱۹۷۷: ۱۶۳) درباره اینکه چرا ربط ارزشی شرط پیشینی تبیین علی است و چگونه به عینیت منجر می‌شود، ابهاماتی وجود دارد که بازخوانی و بازسازی فلسفی نظریه علیت وبر را ضروری می‌سازد.

اگرچه وبر در شرح ماهیت ارزش‌بار تحلیل علی در علوم اجتماعی، تحت تأثیر فلسفه ارزش نیچه است (اشتات و ترنر، ۱۹۸۶)، اما نوشتار حاضر وبر را در وادی بازخوانی‌های پسامدرنیستی و پساساختارگرایانه (توفیق و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۹۸۹) قرار نمی‌دهد و بر خوانش کانتی از وبر تأکید می‌کند که در عین حال، سنت کانت را از صافی منظرگرایی نیچه، معرفت‌شناسی نئوکانتی‌های بادن و تجربه‌گرایی انگلیسی (هیوم و جان استوارت میل) عبور داده است. (آلبرو، ۱۹۹۰: ۱۰۵-۱۰۳؛ ۲۷۹؛ ترنر، ۱۳۸۶: ۳۰ و ۳۱؛ اباذری، ۱۳۸۷: ۱۴۱ و توفیق و دیگران، ۱۳۹۸: ۲۰۱) وبر در چارچوب سنت نئوکانتی‌های بادن کوشید از سنت کانتی عینیت در مقابل سنت اصحاب فرهنگ (نیچه و سایرین) به دفاع برخیزد، هر چند که این دفاع به‌گونه‌ای بود که عناصری از استدلال نحلّه فرهنگ را که تأکید بر منظرگرایی و کثرت‌گرایی ارزش‌هاست، در دفاع خود می‌آورد. وبر نظریه علیت خود را بیش از همه در مقالات «مطالعات انتقادی درباره منطق علوم فرهنگی» و «امکان عینی و علیت کافی در تبیین تاریخی» در قالب مقوله‌های «امکان عینی، علیت کافی، علائق تاریخی، امر مؤثر علی، ربط ارزشی، تفسیر ارزشی، حکم ارزشی» سامان بخشیده است. بر اساس این مقوله‌ها، با استفاده از سایر آثار وبر و تفاسیر برخی شارحان وبر، تلاش می‌کنیم ماهیت ارزش‌بار و عینی تبیین علی را در دو بخش مجزا استدلال کنیم.

۱. ماهیت ارزش‌بار تبیین علی

بر اساس مقوله‌های استخراج‌شده از نظریه علیت وبر، پنج حلقه استدلال برای بررسی ماهیت ارزش‌بار تبیین علی تشکیل می‌دهیم: ۱. علیت یکی از مقولات فکری فاعل شناسا است. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۷۲) ۲. علیت در علوم اجتماعی به دوگونه علیت طبیعی و علیت آزادی است. (برگر، ۱۳۹۶: ۱۴۶؛ رکس، ۱۹۷۷: ۱۵۱؛ براند، ۱۹۷۹ و لیندبک، ۱۹۹۲: ۲۹۱) ۳. علیت در علوم اجتماعی از سنخ مقوله «امکان عینی» و «علیت کافی» است.

(ویر، ۱۳۸۵: ۲۷۲-۲۴۰ و ۱۲۷) ۴. امکان عینی و علیت کافی بر اساس علاقه تاریخی پژوهشگر اجتماعی عمل می‌کند. (ویر، ۱۳۸۵: ۱۹۶ و ۲۴۷) ۵. علاقه تاریخی مبتنی بر ربط ارزشی است و از این‌رو، تبیین علی ارزش‌بار است. (ویر، ۱۳۸۵: ۲۲۳، ۲۳۱-۲۳۰) ۱.۱. علیت یکی از مقولات فکری فاعل شناسا است.

برای ویر، جامعه‌شناسی علمی است که به علیت می‌پردازد اما آیا مقوله علیت ناشی از خودانگیختگی قوه فاعله است یا ناشی از تجربه زیسته تاریخی است؟ از نظر ویر، علیت یکی از «مقوله‌های پیشینی قوه فهم است: «تمامی «معرفت» ما به واقعیت‌هایی مربوط است که به صورت مقوله‌ای شکل گرفته‌اند.... علّیت مقوله‌ای از مقوله‌های فکر «ما» است». (ویر، ۱۳۸۵: ۲۷۲) اینجا لحظه‌ای است که ویر با اتکا بر «منطق استعلایی» کانت از «منطق عمومی» ارسطو کنده می‌شود و علیت در علوم اجتماعی را بر مبنای درک کانت از علیت بنا می‌کند. ارسطو فکر می‌کرد مقولات در بیرون است و ذهن آنها را از امر عینی استنتاج کرده است ولی کانت با انقلابی در تفکر که آن را با استعاره چرخش کپرنیکی بیان نمود، دریافت که مقولات برساخت ذهن است و ذهن واجد دو وجه «دریافت‌پذیر» و «خودانگیخته» است یعنی اگرچه ذهن داده‌ها را از بیرون به صورت خوداند دریافت برمی‌گیرد اما به صورت خودانگیخته، فرم‌های ناب یعنی زمان و مکان را در سطح اول و دوازده مقوله را به طور عام و علیت را به صورت خاص در سطح دوم برمی‌سازد تا بتواند پاسخی به هیوم دهد که به نفی علیت پرداخت و همه چیز را به عادت و تداعی‌های روان‌شناسانه تقلیل داد. (کانت، ۱۳۶۲: ۱۷۱ B، ۱۳۲ A)

بر اساس معرفت‌شناسی کانت، قوه حسگانی، چندگانگی تأثرات حسی را به ما می‌دهد اما ترکیب این تأثیرات کارکرد عمل قوه فاعله است. مفاهیمی که داده‌های حسی را سازمان می‌دهند یا ترکیب می‌کنند و ابژه‌های جهان را می‌سازند، توسط مقوله‌های فاعله نظیر یگانگی، علیت و امکان شکل می‌گیرند. فاعله است که رابطه علی میان پدیدارها برقرار می‌کند. همان‌طور که کانت بر اهمیت مقوله‌ها در شناخت واقعیت تأکید می‌کند، ویر نیز در شرح پیوند علوم اجتماعی با داده‌های تاریخی - اجتماعی مشابه کانت استدلال می‌کند که ما در جهانی نامتناهی، آشوبناک و بی‌نظم سکونت داریم که باید به واسطه مقوله‌های فاعله به‌ویژه مقوله علیت به جهان نامتناهی، آشوبناک و متکثر واقعیت اجتماعی، نظم و انسجام بخشیم تا بتوانیم به تبیین علی معتبر از پدیده‌های اجتماعی دست یابیم. (اوکس، ۱۹۸۸: ۵۹۵؛ آلبرو، ۱۹۹۰: ۳۵-۳۲؛ ویمرستر، ۲۰۰۷: ۹۳؛ واکر،

۲۰۱۴: ۳۱۹؛ روزنبرگ، ۲۰۱۶: ۸۸ و مسعودی و زاهدانی، ۱۳۹۷: ۶۸

۱.۲. علیت در علوم اجتماعی بر دو گونه علیت طبیعی و علیت آزادی است.

از نظر وبر، این کافی نیست که بدانیم و موافق باشیم که معرفت به واقعیت بر اساس مقوله علیت که یکی از «مقوله‌های فکر» ما هم است شکل می‌گیرد، بلکه باید به خصوصیت ویژه علیت در علوم فرهنگی - تاریخی و این پرسش بپردازیم که آیا باید با پدیدارهای اجتماعی همچون پدیدار طبیعی برخورد کنیم یا همچون پدیدار اخلاقی یعنی چیزی که در معرض عاملیت انسانی و انتخاب است؟ (رکس، ۱۹۷۷: ۱۵۱) به باور وبر، محقق اجتماعی در برابر جهان اجتماعی باید همزمان به مثابه پدیدار طبیعی و پدیدار اخلاقی برخورد کند یعنی جهان خارجی را هم به عنوان «علت» و هم به عنوان محصول زندگی «ذهنی» حاملان کنش تاریخی مورد مطالعه قرار دهد. (لیندبک، ۱۹۹۲: ۲۹۱)

۱۲

این دیدگاه وبر به علیت ریشه در انواع علیت نزد کانت دارد. در دیدگاه کانت، انسان به مثابه سوژه بر اساس توانایی خودانگیختگی‌اش، در برابر «ضرورت» و جبر حاکم بر طبیعت، از «آزادی» برخوردار است و از این‌رو، کانت در سنجش خرد ناب، سنجش خرد عملی و نقد قوه حکم، علیت را به دو معنا می‌فهمد (کانت، ۱۳۶۲، ۱۳۹۵: ۳۰، ۵۰، ۷۴، ۷۶، ۸۵-۸۰، ۹۵-۹۲، ۱۱۶-۱۱۴؛ ۱۳۹۶: ۷۴-۶۱)؛ یکی علیت طبیعی یا علیت فیزیکی که از مقولات ناب فهم است (کانت، ۱۳۹۵: ۱۱۴) و دیگری، علیت آزادی که در قلمرو خرد است و با کنش آزاد اخلاقی معنا پیدا می‌کند: «علیت، طبق قانون‌های طبیعت تنها علیتی نیست که همه پدیده‌های جهان تابع آن باشند؛ بلکه جز علیت طبیعی، علیت دیگری نیز هست که همان آزادی است». (کانت، ۱۳۶۲: ۵۹۲، B ۵۶، A) بر اساس «علیت طبیعی، هر حالت مطابق قانون‌های تجربی، به حالت‌های پیش از خود وابسته است اما آزادی عبارت است از توانایی خودکار ایجاد کردن یک حالت (این توان که یک حال را به صورت خود به خود آغاز کند». (کانت، ۵۶۱-۶، B ۵۳۳-۴، A) در نگاه کانت، انسان برخلاف طبیعت که از قوانین ضروری تبعیت می‌کند، از اراده آزاد برخوردار است، اما این به معنای بی‌قانونی و تبعیت انسان از هرج و مرج نیست. بلکه اراده آزاد همچنان تابع قانون و خرد است، هر چند این قانون از نوع خاصی، یعنی از قانون اخلاقی است: «از اینکه آزادی اراده مطابقت اراده با قانون‌های طبیعت نیست، نتیجه نمی‌شود که آزادی بی‌قانون است، بلکه آن نیز علیتی است طبق قانون‌های تغییرناپذیر؛ گو اینکه این قانون از نوعی ویژه است. زیرا در غیر این صورت اراده آزاد، تناقض خواهد بود». (کانت، ۱۳۶۹: ۴۴۶)

کانت با طرح علیت آزادی کوشید مفهوم دیگری از علیت را بر ساخت کند که ناشی از کنش انسانی است. بر اساس استدلال کانت، ویژگی تجربی کنش ما این است که مشروط در زمان است و از این‌رو، انسان «ناآزاد» است و بنابراین، در معرض اصل علیت طبیعی است. اما انسان ویژگی فکری مستقل از زمان را نیز داراست و بنابراین، انسان آزاد و در معرض علیت آزادی است. پس انسان همزمان مشروط و آزاد است نه اینکه نیمی آزاد و نیمی مشروط باشد. ویندل‌باند، فیلسوف نئوکانتی مکتب بادن، آزادی و علیت را دو شیوه نگاه کردن به چیزها می‌داندست. بدین‌صورت که کنش انسان وقتی تحت مقوله علیت دیده شود «تعیین می‌شود» اما وقتی آن را به ارزش‌های مستقل از مقوله علیت ربط دهیم، کنش انسان «آزاد» است. اما وبر هم‌نظر با کانت، آزادی و علیت را دو شیوه نگاه کردن به چیزها نمی‌فهمید؛ یک نتیجه تصادفی به همان اندازه به علل بستگی دارد که یک پدیده به اصطلاح ضروری یعنی یک رویداد منفرد، نتیجه علل است. (براند، ۱۹۷۹: ۱۰) از نظر وبر، علیت و آزادی، واژگانی رویاروی یکدیگر نیستند چون «کسی که از اختیار خود آگاهی دارد بیرون از جهان علیت نمی‌ماند». (برگر، ۱۳۹۶: ۱۴۴)

۱.۳. علیت در علوم اجتماعی از سنخ مقوله «امکان عینی» و «علیت کافی» است.

بر اساس علیت طبیعی و علیت آزادی کانت، علیت در علوم اجتماعی از سنخ مقوله «امکان عینی» و «علیت کافی» است.^۱ (وبر، ۱۳۸۵: ۱۲۷)

امکان عینی^۲

مطابق با استدلال وبر، در علوم فرهنگی - تاریخی، علیت به معنای قوانین نیست بلکه به معنای مناسبات علی انضمامی است و از این‌رو، در این علوم، مسئله این نیست که چگونه یک رخداد به منزله نماینده یک مقوله عام و کلی تحت آن مقوله درآید بلکه مسئله، تبیین این رخداد به منزله پیامد یک منظومه^۳ علی است. اما همه عناصر یک منظومه که در تولید و ایجاد یک رویداد مداخله دارند، از اهمیت یکسانی برخوردار نیستند بلکه مورخان و جامعه‌شناسان به برخی علت‌ها اهمیت و وزن بیشتری می‌دهند تا به برخی

۱. اگرچه جان استوارت میل برای نخستین‌بار به مقوله امکان عینی و علیت کافی توجه کرده است اما این فون کریس فیزیولوژیست و گوستاو رادبروخ سیاستمدار و نظریه‌پرداز حقوق بودند که این دو مقوله را صورت‌بندی نمودند. وبر تلاش کرد بر مبنای نقدهای رادبروخ بر فون کریس به شرح این مقوله‌ها و پی‌ریزی تحلیل علی در تاریخ و علوم اجتماعی مبادرت کند. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۷۲ و ۲۴۵؛ سوئدبرگ و آگولا، ۲۰۱۶: ۲۸۲ و ۲۰۷)

2. Objective Possibility

3. Constellation

دیگر. ولی چگونه می‌توان اهمیت علی عوامل گوناگون دخیل در یک رویداد و وزن و اهمیت یک علت مشخص را تعیین کرد؟ بر چه اساس و معیاری، معنا و اهمیت علی یک واقعه یا یک تصمیم فردی در متن عوامل بی‌شمار علی مشخص می‌شود؟ بر اساس استدلال وبر، از طریق مقوله امکان عینی و طرح این پرسش که آیا یک رویداد تاریخی معین در غیبت فلان عامل خاص، باز هم رخ می‌داد یا نه، می‌توان اهمیت علی آنچه رخ داده است را تعیین کرد.

اگر مشاهده‌گر بر مبنای دانش فعلی و قواعد تجربی عام به این نتیجه برسد که در صورت حذف یا تعدیل فرضی واقعیت مشخص، روند وقایع در غیبت این عامل خاص به همان روال قبلی و مورد انتظار پیش می‌رفت، در این صورت می‌تواند مدعی شود واقعیت مذکور، به لحاظ علی بی‌اهمیت است و «مطلقاً به زنجیره‌ای تعلق ندارد که تحلیل علی تاریخی باید در پی اثبات آن باشد». برای مثال، بر اساس قواعد تجربی عام مربوط به انقلاب‌ها و شرایط انقلابی برلین، می‌توان مدعی شد که شلیک دو گلوله در شب ماه مارس ۱۸۴۸ در برلین، تقریباً واقعیتی بی‌اهمیت برای بررسی چرایی رخداد انقلاب برلین است. یعنی انقلاب بدون آن تیراندازی‌ها هم رخ می‌داد چون شرایط آلمان به‌نحوی بود که به احتمال زیاد این انقلاب در غیبت هر عامل مقدم خاصی روی می‌داد.^۱ (وبر، ۱۳۸۵: ۱۳۰-۱۲۶، ۲۴۷، ۲۵۲، ۲۶۲ و ۲۶۳؛ فروند، ۱۳۸۳: ۶۸، ۶۹، ۷۸ و ۸۰ و پارکین، ۱۳۸۴: ۵۱)

اگر کسی عملکرد مقوله امکان عینی را از نزدیک بررسی کند، درمی‌یابد که این کار نوعی انتزاع^۲ است و امکان عینی اولین و تعیین‌کننده‌ترین انتزاع از رشته انتزاع‌ها در تبیین علی را تشکیل می‌دهد: «تبیین معلول‌ها توسط علل و اسناد علل به معلول‌ها طی فرایندی فکری صورت می‌گیرد که شامل سلسله‌ای از انتزاع‌هاست». (وبر، ۱۳۸۵: ۲۴۹) این عبارت وبر یعنی علیت تاریخی اجتماعی زنجیره علی و لاینقطع حوادث نیست بلکه امر ذهنی بازسازی شده‌ای است که توسط ملاحظات ذهنی محقق میانجی‌گری شده است. (صدری، ۱۳۸۶: ۴۶) بر اساس شرح وبر، «انتزاع» بر دو گونه تجزیه^۳ و تعمیم^۴ است. در

۱. ممکن است شلیک این دو گلوله کاملاً هم بی‌اهمیت نباشد زیرا شاید شلیک یک لحظه دیرتر جریان وقایع را به سمت دیگری می‌انداخت.

2. Abstraction

3. Isolation

4. Generalization

فرایند «تجزیه»، نخست باید بکوشیم یک واقعیت را تجزیه کنیم تا بتوانیم به دنبال علت خاص هر کدام از اجزای تجزیه شده بگردیم. اما این سطح اول برخورد ما با پدیده است. در سطح دوم انتزاع که سطح «تعمیم» است، باید بکوشیم از مرحله نخست فراتر رفته و نسبت هر کدام از عناصر را با قاعده‌ای تجربی بررسی کنیم. برای مثال، در تحلیل «نبرد ماراتون» محققی وجه تکنیکی، محقق دیگر روحیه را و محققی دیگر ارزش‌های اخلاقی مطرح در نبرد را برجسته می‌کند. (تجزیه) در این مرحله، محققان از هم جدا می‌شوند به‌طوری که اروپائیان پیروزی و ایرانیان شکست را مورد توجه قرار می‌دهند. فرض کنید محققی در مرحله تجزیه، نقش ارزش‌های اخلاقی را در شکست ایرانیان برجسته می‌بیند. اما در مرحله تعمیم، محقق باید به قواعد تجربی نقش ارزش‌های اخلاقی ایرانیان در نبردها مراجعه کند تا بتواند درباره نقش ارزش‌های اخلاقی ایرانیان در شکست یا پیروزی نبرد ماراتون قضاوت کند. او اگر بخواهد داده‌های تجربی را تعمیم دهد ناگزیر است این داده‌ها را در فرم مقولات صورت‌بندی کند و یکی از مهم‌ترین مقولات، علیت است که بدون مقوله علیت، نمی‌توان تعمیم داد. برای ویر نیز از جنبه دانش تاریخی ماست که می‌توانیم تجارب تاریخی را در چارچوب مقولات ریخته و از ترکیب تجربه و مقولات فاهمه به دانش اجتماعی و تاریخی برسیم. پس در اینجا باید دید چگونه مبتنی بر قواعد تجربی، تعمیم می‌دهیم. برای آنکه بتوانیم تعمیم دهیم ناچار باید از مقولات بهره بگیریم که این مقولات برای کانت حاصل خودانگیختگی فهم است و یکی از مقولات و شاید مهم‌ترین آنها مقوله علیت است. اما ویر علیت را علیت ضروری و علیت مطلق نمی‌داند، بلکه آن را علیت کافی برمی‌شمارد. بدین‌گونه ویر در تشریح سازوکار انتزاع (تعمیم و تجزیه) در مقوله امکان عینی به مقوله علیت کافی رهنمون می‌شود. (ویر، ۱۳۸۵: ۲۵۴-۲۵۳)

علیت کافی

علیت کافی^۱ در برابر «علیت اتفاقی»^۲ و از آن‌سو، «علیت مطلق» قرار دارد. علیت مطلق به معنای درکی است که پدیده‌ها را تک‌علیتی تبیین می‌کند اما ویر هرگز مسائل علوم اجتماعی را تک‌علیتی نمی‌فهمد. درکی که تاریخ و اجتماع را تک‌علیتی می‌بیند مثلاً تفسیر اقتصادی مارکسیست عامیانه از تحولات اجتماعی و فرهنگی، هر رخدادی را که

1. Adequate Causation

2. Chance

بیرون از این تک‌علیت واقع شود تصادفی و اتفاقی برمی‌شمارد. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۱۳) بر اساس استدلال وبر، در برخورد با رخدادهایی که حاصل کنش انسان هستند، احتمالات بی‌شماری نزد محقق وجود دارد و این احتمال می‌تواند تا بی‌نهایت باشد، اما علم نمی‌خواهد به این بی‌نهایت کردن بگذارد و گر نه چیزی را نمی‌تواند تبیین کند. ناگزیر تا آنجا که داده‌ها می‌تواند به اندازه کافی قضاوت ما را روشن کند به شناسایی و انتخاب برخی علل مؤثر بسنده می‌کنیم و از این‌رو، با مفهوم علیت کافی آن را حد می‌زنیم، اما آگاهیم که علیت کافی، علیت تام، مطلق و قطعی نیست و در عین حال، علیت تصادفی هم نیست: «علل شاید هرگز به تمامی کشف نشوند اما به هر حال «کافی» می‌باشند»^۱. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۸۲)

علیت کافی علیتی است که در یک رویداد عظیم، در صورت غیبت فلان عامل مقدم، به احتمال زیاد باز هم رخ می‌داد اما علیت اتفاقی این است که در کجا یک عامل خاص دارای اهمیتی قاطع و البته اتفاقی است، به‌طوری که در غیبت آن، مسیر تاریخ کاملاً تفاوت می‌کرد. علیت کافی در جایی به کار می‌رود که انباشت متراکم تنش‌های اجتماعی و سیاسی به چنان درجه‌ای برسد که هر یک از رویدادهای متفاوت بتواند جرقه‌ای را که برای انفجار باروت نیاز است، ایجاد کند، مثلاً حتی اگر دوک بزرگ به قتل نرسیده بود وضعیت سیاسی اروپا در آن زمان به حدی متشنج بود که احتمالاً ما را به این استدلال سوق دهد که تصور کنیم واقعه مهم دیگری نیز می‌توانست نتیجه‌ای مشابه به‌بار آورد. اما علیت اتفاقی یا تصادفی در جایی کاربرد دارد که انفجار اجتماعی با یک جرقه منحصر به فرد ایجاد شود، عامل یا رویدادی که جانشینی برای آن وجود ندارد. مثالی در این مورد، نقش لنین در انقلاب اکتبر روسیه است. اگر لنین حضور نمی‌داشت تا مسئولیت شخصی وقایع را بر عهده بگیرد، انقلابی هم در کار نبود. از نظر تروتسکی، اگر لنین نبود، تاریخ روسیه متفاوت می‌بود. (پارکین، ۱۳۸۴: ۵۲-۵۱)

در مثال‌های بالا، وبر تصریح می‌کند که مفهوم «کافی» در برابر «اتفاق» قرار می‌گیرد نه در برابر «جبر». اما این موضوع چگونه باید تفسیر شود؟ امتناع وبر از به‌کاربردن واژه ضروری به‌جای کافی را می‌توان با دقت نظر وبر در حفظ تمایز علت در علوم طبیعی و علت در علوم فرهنگی - تاریخی توجیه کرد، چرا که وبر ضمن تأیید اعتبار تبیین علی

۱. بر اساس نظریه کنش وبر، نه‌تنها مورخ و محقق اجتماعی که کنشگران اجتماعی نیز در زندگی روزمره و متخصصان حقوق‌دان قانون کیفری در ساحت عملی، بر مبنای مقوله‌های علیت کافی و امکان عینی عمل می‌کنند. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۵۸-۲۴۵)

در علوم فرهنگی، با مفهوم خالصاً طبیعت‌گرایانه و جبرگرایانه از علیت در تاریخ و جامعه به مخالفت می‌پردازد. وبر علیت کافی را تحت اراده آزاد و بر پایه آن، تحت علیت آزادی کانت صورت‌بندی می‌کند نه علیت تصادفی به این دلیل که اگر علیت کافی ذیل اتفاق و تصادف صورت‌بندی شود، علم موضوعیت خود را از دست خواهد داد. وبر نمی‌کوشد وقایع اجتماعی و تاریخی را به امر تصادفی و اتفاقی حواله دهد، بلکه می‌خواهد آن را به‌طور معقول صورت‌بندی کند اما عقلانیتی که ناشی از کنش علیت آزادی و درواقع ناشی از کنش انسانی است. از این‌رو، وبر می‌گوید باب تاریخ، باب شدن و باب «قضاوت درباره امکان‌ها» است نه باب ضرورت. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۸۰) اما وقتی به تاریخ از باب شدن و «آزادی» بنگریم لاجرم پای مقوله امکان عینی و علیت کافی به میان می‌آید. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۴۱)

به این ترتیب، وبر کوشید از فرمی از علیت به دفاع برخیزد که آن را «علیت کافی» و ما «علیت حداقلی» و از جهت دیگر، «علیت احتمالی» نامیدیم: «قضاوت درباره امکان عینی می‌پذیرد که درجاتی از احتمال وجود دارد و می‌توان تصویری از این رابطه منطقی داشت که بر اساس اصول تحلیل «محاسبه احتمال» به‌دست می‌آید». (وبر، ۱۳۸۵: ۲۶۳-۲۶۲)

وبر با وارد کردن بحث احتمال تلاش دارد بگوید که «ضرورت هرگز تنها شکل اصلی ظهور مقوله علیت نیست» و اگر هم باشد، ضرورت اساساً چیزی جز «احتمال بالا»ی یک رخداد نیست. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۹۱-۱۹۰ و ۲۶۶) از نظر وبر، لازم نیست علیت جامعه‌شناختی شکل قضیه «الف، ب را ناگزیرناپذیر می‌سازد» را به خود بگیرد، بلکه می‌تواند صورت «الف برای ب خوشایندتر است» را داشته باشد. (کوزر، ۱۳۸۳: ۳۰۹) شکل قضیه احتمالی علیت، اساس مقوله «قرابت‌گزینشی» وبر را به‌جای روابط علّی ضروری ساده میان ایده‌ها و منافع، میان ایده‌ها و ساختارهای اجتماعی تشکیل داد. وبر بر اساس قرابت‌گزینشی در «اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری» میان برخی اشکال ایمان مذهبی و اخلاق کاری، در «عینیت در علوم اجتماعی» میان جهان‌بینی‌های خاص و منافع طبقاتی خاص، در «پارلمان و حکومت در آلمان بازسازی‌شده»، بین ذهنیت اقتدارگرای حزب اصلی آلمان و حکومت اقتدارگرا و در «اقتصاد و جامعه»، بین فرقه‌سانی و دموکراسی سیاسی و همچنین بین ساختارهای اجتماعی و اشکال سازمان اقتصادی، پیوند برقرار می‌کند و استدلال می‌کند که مناسبات اجتماعی از سنخ رابطه علت و معلولی مکانیکی ساده نیست بلکه از جنس پیوندهای معنایی احتمالی است. (آشتیانی، ۱۳۸۳: ۱۳۳؛ کایرن، ۲۰۰۴: ۷۸؛ سوندبرگ و آگولا، ۲۰۱۶: ۶۹-۶۸، ۱۱۵-۱۱۴ و روزنبرگ، ۲۰۱۶: ۹۲)

۱.۴. امکان عینی و علت کافی بر مبنای «علاقه» تاریخی و فرهنگی عمل می‌کند.

در اینجا استدلال می‌کنیم که امکان عینی و علت کافی نه نوع جداگانه‌ای از علت بلکه علت عینی است که از منظر علائق انسانی به آن نگریسته شده است. مورخ و پژوهشگر اجتماعی تحت مقوله‌های امکان عینی و علت کافی با طرح این سؤال که «چه اتفاقی می‌افتاد اگر؟...»، علت‌کاوی اجتماعی تاریخی را پی‌ریزی می‌کند اما در پرسش مذکور، چه چیزی نقطه‌چین مورد نظر را پر می‌کند یعنی چه چیزی تعیین می‌کند که کدام زنجیره در تسلسل علّی علت‌هایی که منجر به حادثه‌ای شده واجد اهمیت است؟ از نظر وبر، «علاقه تاریخی». بر اساس استدلال وبر، در یک پژوهش علی از یک‌سو، امر تاریخی و اجتماعی از بی‌شمار عوامل علّی و معلولی تشکیل شده اما گسترده‌ترین دانش ما درباره قوانین اجتماعی در این زمینه درمی‌ماند. از طرفی، هیچ خاصیتی در ذات خود وقایع نیست که برخی را از بقیه متمایز و واجد توجه و اهمیت بررسی علّی کند. پس محقق اجتماعی گریزی از «گزینش» از میان سپهر نامتناهی و متکثر زنجیره‌های علّی ندارد و نمی‌تواند «بدون پیش‌فرض» تعیین کند که چه چیزی باید موضوع تبیین علّی قرار گیرد. اما پژوهشگران بر مبنای چه سنج و معیاری از بین وقایع بی‌شمار گزینش و تعیین می‌کنند که کدام زنجیره در تسلسل علّی علت‌هایی که منجر به حادثه‌ای شده واجد اهمیت است؟ پاسخ وبر برای مسئله کاهش تعدد بی‌پایان وقایع و تعیین اهمیت و معناداری وقایع تاریخی اجتماعی، «علاقه تاریخی» است: «علاقه تاریخی، گزینشی را تعیین می‌کند که هر مورخی از بین این وقایع بی‌شمار به‌عمل می‌آورد». (وبر، ۱۳۸۵: ۱۹۶) به عبارتی دیگر، «امکان گزینش از میان سپهر نامتناهی عوامل تعیین‌کننده، وابسته به علایق تاریخی است». (وبر، ۱۳۸۵: ۲۴۷) خود وبر در پژوهش اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری، به «یک وجه از رابطه علّی» ای که به رابطه پیوریتانیسم با سرمایه‌داری جدید مربوط است، علاقه نشان می‌دهد اما تصریح می‌کند که قصد او این نیست که یک تعبیر علّی «یک‌جانبه» ماده‌گرایانه از فرهنگ و تاریخ را جایگزین تعبیر روح‌گرایانه همان‌قدر یک‌جانبه قرار دهد. چرا که وبر به خوبی می‌داند اخلاق مذهبی به تنهایی عامل تمایز تکامل اقتصادی در غرب از تکامل اقتصادی در تمدن‌های شرقی نیست و حداقل شش عامل بنیادی اجتماعی - اقتصادی مبنای تمایز تجربه اروپایی از تجارب هند و چین است که برای پیدایش سرمایه‌داری جدید غربی اهمیت قاطع دارند. (وبر، ۱۳۹۷: الف: ۳۴ و ۱۹۲ و گیدنز، ۱۳۹۱: ۱۱)

به‌نظر می‌رسد وبر مفهوم «علائق» را از کانت گرفته است که چگونه خرد، «علاقه عملی» و «علاقه نظری» خود را دنبال می‌کند. (کانت، ۱۳۸۹: ۱۲۱ و ۱۳۹۶: ۱۰۷-۱۰۰) اما علائق خرد که نزد کانت علائق «استعلایی» بود، نزد وبر به «علائق تاریخی» تبدیل شد که چگونه پژوهشگر بر پایه علائق تاریخی می‌کوشد پدیداری را تبیین علّی کند. شاید بتوان مفهوم علائق تاریخی را با مفهوم «حیث التفاتی» یا قصدمندی هوسرل نیز تبیین کرد که چگونه واقعیت بی‌شماری در تاریخ از سوی محقق به‌مثابه واقعه ارزشمندی که می‌توان به آن پرداخت مورد توجه و التفات ما قرار می‌گیرد. از نظر وبر نیز بدون کاربرد «علائق تاریخی» دلیل قانع‌کننده‌ای نخواهیم داشت که بگوییم چرا یک واقعه را از حیث علّی از واقعه‌ای دیگر، واجد «ارزش شناخته شدن» می‌دانیم. برای مثال، محقق اروپایی که «نبرد ماراتون» را واجد اهمیت می‌بیند این نبرد را با کشمکش میان دو قبیله سرخپوست یا آفریقایی برابر نمی‌داند چرا که نبرد ماراتون به تحقق امکان پیروزی اندیشه‌های آزادی هلنی - که معطوف به این جهان بودند و برای اروپای امروز ارزش‌های فرهنگی را به ارمغان آوردند - کمک کرده است. در این‌جا، نبرد ماراتون از دورنمای چه کسی دیده می‌شود؟ آیا اروپائیان هنگامی که می‌خواهند این نبرد را بررسی و تحلیل کنند با ایرانیان در برخورد با این نبرد، یکسان تحلیل می‌کنند یا نه از حیث التفاتی متفاوتی که آنان دارند داده‌های این نبرد را به گونه‌ای دیگر بررسی می‌کنند؟ هویت یک اروپایی که در بستر بعد از رنسانس شکل گرفته است و یکی از مصادیق بارز فرهنگ اروپایی آن دوران، ترجیح عنصر یونانی بر عنصر مسیحی است، شکست ایرانیان را در ماراتون به‌گونه‌ای دیگر قضاوت می‌کند و می‌تواند بر یونانیت فرهنگ اروپایی خود اصرار ورزد اما ایرانیان که در ماراتون شکست خوردند پدیده ماراتون را چگونه بررسی می‌کنند و چه‌سان این شکست را تحلیل و فهم می‌کنند. اینجاست که از منظر یک ایرانی آن امکان عینی که تحولات فرهنگ اروپایی را تا دوران وبر رقم زده است به‌گونه‌ای دیگر خواهد شد. اگر یک اروپایی پیروزی ماراتون و علل آن را بررسی می‌کند تا فهمی از تاریخ خود به‌دست آورد، یک ایرانی به‌دنبال علت شکست نبرد ماراتون است. واقعه تاریخی نبرد یونانیان و ایرانیان را نمی‌توان کتمان کرد و این یک واقعیت عینی است؛ اما در اینجا علیت از مناظر گوناگونی دیده می‌شود تا بتوان امکان‌های تفسیری همراه با برداشت‌های متنوع در بستر ارزش‌های فرهنگی یک پژوهشگر مورد ملاحظه قرار گیرد. اگر این واقعه تاریخی را در چارچوب علیت طبیعی بررسی کنیم و در این صورت، «علم مکانیک را الگوی کار خود»

قرار دهیم (وبر، ۱۳۸۵: ۲۳۳)، ناگزیریم آن را واجد عوامل علیّی تکراری و ثابت بررسی کنیم اما تاریخ به مثابه شکلی از علوم فرهنگی که مدنظر وبر بوده است برای یک رخداد تاریخی ظرفیت‌های گوناگون و متعددی را در نظر می‌گیرد که این ظرفیت‌های گوناگون را چنانچه در بالا گفتیم با علیت کافی توضیح می‌دهد. پس ما در قضاوت درباره یک رخداد تاریخی ناگزیریم از میان علت‌های بی‌شمار و متعدد، برخی را که در نسبت با علائق تاریخی ما بیشتر در وقوع رخداد مؤثر بوده است در نظر بگیریم تا بتوانیم قضاوت کنیم و نمی‌توانیم تا ابد به دنبال افزایش علیت‌ها بگردیم چرا که اگر این اتفاق صورت گیرد ما از قضاوت کردن دور خواهیم شد. علیت کافی کوششی است تا بتوان یک رخداد را در چارچوب معین و کرانمندی معقول و قابل فهم کرد و اگر به این تبیین احتمالی و حداقلی بسنده نکنیم همه چیز تصادفی و اتفاقی جلوه می‌کند. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۹۱)

برای نشان دادن بهتر نقش علائق تاریخی در تبیین علیّی می‌توان از مثال شخصیت بیسمارک، تمدن آرتک‌ها و اینکاها، پیدایش دولت‌های سرخپوستی، فرهنگ باستان، نامه‌های گوته به بانو فون اشتاین و مثال‌های دیگر وبر استفاده نمود. ما در اینجا به شرح «نامه‌های گوته به خانم فون اشتاین»، تفصیلی‌ترین مثال وبر می‌پردازیم. از دید وبر، حداقل از پنج منظر متفاوت می‌توان به محتوا و معنای این نامه‌ها علاقه پیدا کرد و آنها را واجد اهمیت دانست. ممکن است در علاقه (۱)، این نامه‌ها را به‌طور مستقیم در یک بافت علیّی ادغام کنیم؛ مثلاً پرهیز زاهدانه و تحولات روحی گوته در خلاقیت‌های او را به‌طور علیّی با نشان دادن پیوند آنها با وقایع آن سال‌ها تفسیر کنیم. حال اگر به طریقی بتوان ثابت کرد که تجربه‌های روحی گوته تأثیری در رشد شخصیت و هنر ادبی گوته نداشته‌اند، در این صورت، این تجربه‌ها به‌رغم بی‌اثری علیّی می‌توانند (۲) به‌منزله ابزارهای اکتشافی مورد علاقه ما باشند یعنی می‌توانند نشانگر برخی «ویژگی‌های» یگانه تاریخی گوته باشند. از این طریق شاید بتوانیم به نوع کردار مختص او یا نگرش خاص او به زندگی در طول حیات یا در دوره مهمی از عمرش، دریچه‌هایی بگشاییم. در اینجا، تجربه‌های گوته درباره بانو فون اشتاین، هرگز به خودی خود مورد توجه ما قرار نمی‌گیرد بلکه به‌عنوان «نشانه‌هایی» از نگرش گوته به زندگی در نظر گرفته می‌شوند یعنی به‌مثابه ابزارهای اکتشافی. حال فرض کنیم این تجربه‌ها هیچ چیز در خود ندارند که از جهتی، ویژگی گوته در مقایسه با هم‌عصرانش باشد بلکه کاملاً مطابق با الگوی «نوعی» زندگی در محافل اجتماعی خاصی در آلمان آن دوره باشند. در این صورت، این تجربه‌ها (۳)

می‌تواند به‌منزله نمونه و ابزار کاملاً مناسبی برای شناختن خصوصیات ویژه ایستارهای ذهنی و روحی آن محافل، توجه و علایق ما را به خود جلب کنند. در این صورت، این ایستارها واقعیتی تاریخی خواهد بود که باید به‌عنوان علت و معلول واقعی در متن علّی تاریخ فرهنگی بنشینند و بنابراین اگر در پرتو «تاریخ اخلاقیات و طبایع آلمانی» در نظر گرفته نمی‌شود اما می‌تواند در پرتو تاریخ عمومی اخلاقیات و طبایع آن عصر، تفسیر علّی شود. اکنون فرض کنیم که محتوای این نامه‌ها حتی از این جهت هم فایده‌ای ندارند و برعکس معلوم شود که تجربه‌های گوتته هیچ‌یک از مشخصات ویژه فرهنگ آلمانی را نشان نمی‌دهند بلکه (۴) حاکی از مشخصاتی هستند که تحت شرایط خاصی در تمام فرهنگ‌ها عمومیت دارند. در این صورت، این مؤلفه‌های کاملاً عام گوتته که هیچ ربطی به خصوصیات یگانه و ویژه ندارند، کاملاً می‌تواند علاقه ما را جلب خود کند. می‌توان این امکان را به‌صورت پیشینی در نظر گرفت که ممکن است تجربه‌های گوتته حاوی هیچ‌یک از ویژگی‌های جمعیت یا دوره فرهنگی بخصوص نباشد ولی (۵) حتی در غیاب تمام جنبه‌های جالب توجه فوق، این نامه‌ها همچنان می‌توانند مورد علاقه‌های علمی فرهنگی قرار بگیرند. مثلاً روان‌پزشکی که به روان‌شناسی روابط عشقی علاقه دارد نامه‌های گوتته به بانو فون اشتاین را به‌منزله تصویر «تیپ آلمانی» برخی «اختلالات» ناشی از زهد و پرهیزکاری مورد مطالعه قرار دهد. (وهر، ۱۳۸۵: ۲۱۰-۲۰۶)

بر اساس مثال‌های بالا بویژه مثال نامه‌های گوتته می‌توان نتیجه گرفت که در علوم فرهنگی - تاریخی برخلاف علوم طبیعی قانون‌گذار، اولاً؛ موضوع مطالعه به امر مؤثر علی محدود نمی‌شود و ثانیاً؛ امر مؤثر علّی در پرتو علاقه تاریخی انتخاب می‌شود. همچنین می‌توان استدلال کرد که در بررسی هر واقعه تاریخی که ما آن را واجد ارزش بررسی یافتیم، تمام جوانب آن را معنادار و واجد اهمیت نمی‌دانیم بلکه در تبیین علّی وقایع تاریخی در پی «جنبه‌هایی از رخدادها هستیم که «معنا و اهمیت کلی» دارند و از دیدگاه‌های کلی، موضوع «علاقه تاریخی» ما قرار می‌گیرند. ما در علوم اجتماعی، عوامل مؤثر در یک رخداد را نه بر اساس «اهمیت ذاتی» بلکه پیشاپیش با رجوع به «علائق تاریخی» و «اهمیت فرهنگی» آنها گزینش می‌کنیم. از این‌رو، در اسناد علل تاریخی اجتماعی به معلول‌های تاریخی اجتماعی، تبیین علّی را ضرورتاً با کار حذف سپهر نامتناهی عناصر یک کنش واقعی به‌منزله عناصری که «به‌لحاظ علّی نامربوط» هستند، آغاز می‌کنیم. (وهر، ۱۳۸۵:

بنابر استدلال کانتی وبر، ذهن انسان محدود است اما واقعیت تاریخی اجتماعی نامحدود است و تحلیل درباره واقعیت نامحدود توسط ذهن محدود با این «پیش فرض» ضمنی همراه است که فقط بخش محدودی از این واقعیت مهم است و ارزش شناخته شدن دارد. یعنی هر واقعه‌ای در تاریخ و اجتماع ارزش آن را ندارد که مورد تبیین علی قرار گیرد. کسی دیگر با علائق تاریخی دیگر و در موقعیت تفسیری دیگر شاید بتواند رخداد دیگری را ارزشمند بداند. اما با چه معیارهایی باید این بخش را انتخاب کرد؟ آیا در علوم فرهنگی معیار قطعی انتخاب مانند علوم طبیعی، تکرار منظم روابط معین علی است؟ از نظر وبر قانون‌ها به لحاظ علمی جنبه اساسی واقعیت را تشکیل نمی‌دهند. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۱۶، ۱۲۹ و ۱۹۵۲: ۷۲) قانون به واسطه وجه تکرار شونده‌اش همواره امر کلی و عام را تجلی می‌دهد، اما وبر کوشش می‌کند مرز ظریف بین فلسفه و علوم اجتماعی را روشن کند چرا که فلسفه به‌ویژه فلسفه تاریخ می‌کوشد به واقعیت‌های عام بپردازد اما علوم اجتماعی قائل به این تمامیت عام نسبت به مسئله نیست بلکه می‌خواهد در پرتو علائق تاریخی به مسئله‌های مشخص و انضمامی توجه ویژه داشته باشد. از این‌رو، وبر بر اساس بنیادهای کانتی علیت آزادی در مقابل علیت طبیعی، ضمن عبور از موجبیتی که بر علوم طبیعی حاکم است، می‌کوشد وجهی برای کنش انسانی پیدا کند که واجد هویت انسانی در مقابل طبیعت باشد. اینجاست که علوم اجتماعی در مقابل علوم طبیعی، یا بخوان جامعه در برابر طبیعت می‌تواند صف‌آرایی کند؛ جامعه‌ای که ذیل طبیعت خوانش نمی‌شود بلکه برای خود هویت ویژه دارد و نمی‌خواهد به مسائل عام و کلی آنچنان که در فلسفه تاریخ بدان توجه می‌شود، توجه کند. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۰۹ و ۱۱۶)

۱.۵. تبیین علی ارزش‌بار است.

در گام قبل استدلال کردیم که محقق اجتماعی بر اساس علایق تاریخی از میان عوامل بی‌شمار علی و معلولی دست به انتخاب می‌زند. اکنون می‌خواهیم با طرح این قضیه که «علاقه تاریخی منوط به ربط ارزشی است»، نقش ارزش‌های پژوهشگر در تبیین علی را استنتاج و این مدعا را صورت‌بندی کنیم که محققان ارزش‌های خود را در انتخاب، برجسته کردن، مهم و غیرمهم دانستن عناصر علی دخالت می‌دهند. تأثیرپذیری علاقه از ارزش را وبر به تعبیر مختلف بیان کرده است: «از نقطه نظر صرفاً روش‌شناسی، گزینش برخی از مؤلفه‌های منفرد واقعیت به عنوان موضوع مطالعه تاریخی باید فقط با ارجاع به حضور بالفعل علاقه {تأکید از ما} متناسب با آن، توجیه شود. از چنین دیدگاهی که در

پی پژوهش درباره معنای این علاقه نیست، «ربط ارزشی» نمی‌تواند بیش از این مفهومی داشته باشد» (وبر، ۱۳۸۵: ۲۲۳)؛ «علاقه‌ها تحت هدایت ایده‌های ارزشی تغییر می‌کند» (وبر، ۱۳۸۵: ۱۹۶)؛ «علاقه ما، معطوف به ارزش‌ها است» (وبر، ۱۳۸۵: ۲۳۰) و «تحلیل علّی وقایع اجتماعی در درجه نخست، وابسته به علاقه تاریخی ما است؛ علائقی که مرتبط با ارزش‌ها است». (وبر، ۱۳۸۵: ۲۳۱)

عبارات وبر نشان می‌دهد که اولاً، «علاقه» و «ارزش» یگانه نیستند؛ ثانیاً، ارزش‌های محقق به علائق او شکل می‌دهند. برای مثال، اگر از یک مورخ سؤال شود چرا به مطالعه انقلاب فرانسه یا به فلسفه فیخته علاقه نشان می‌دهد و از یک جامعه‌شناس سؤال شود چرا مناسبات اجتماعی در یک شهر کارگری را مطالعه می‌کند، پاسخی که خواهند داد، کم و بیش این خواهد بود: برای اینکه جالب است، یا برای آنکه مهم است. اما مخاطب این پاسخ راضی نشده و پرسش مناسبی را طرح می‌کند: چرا آن مهم است و در رابطه با چه؟ بدیهی است پاسخی که به پرسش اول یا دوم داده می‌شود، مستلزم مراجعه به ارزش‌ها است. ملاکی که کنجکاوی یا علاقه ما را تعیین می‌کند، یا حتی دلایلی را که ما را ترغیب می‌کند تا برخی چیزها را مهم و برخی دیگر را فرعی و قابل انصراف بدانیم، ارزش‌ها هستند. (فروند، ۱۳۸۳: ۴۹) اینجا اگر دقت کنیم ماهیت ارزش‌بار تحلیل علّی خود را نشان می‌دهد. نزد وبر، تبیین علّی هنگامی آغاز می‌شود که در سطح ارزش‌ها وجود مشکلی اساسی احساس شود. همین که ارزشی، خواه از سوی ارزش‌های دیگر شخص و خواه از سوی ارزش‌های شخص دیگر تهدید شود، تبیین علّی مبتنی بر واقعیت انجام می‌گیرد تا چرایی اختلال در تحقق ارزش‌ها و ارزیابی هزینه‌ها و پیامدهای آن را تعیین کند. (روزیدس، ۱۳۸۱: ۱۵-۱۴)

بر اساس آنچه گفته شد، علائق خرد نقطه شروع پژوهشگر است. خردی که واجد علائق خاص نباشد دچار افسردگی است که مفهوم عقل افسرده ناظر به این نوع خرد است. پس پژوهشگر باید واجد خردی باشد که آن نه خرد افسرده بلکه خردی علاقه‌مند به محیط پیرامون است تا از طریق این علایق به سمت پدیده حرکت کند. در گام دوم، پژوهشگر متناسب با ارزش‌های خود عناصری از پدیده را انتخاب می‌کند و برخی را پس می‌زند. پس در شروع پژوهش اجتماعی باید علائق تاریخی خرد و ارزش‌ها راهنمای پژوهش ما باشند؛ اولی شرط لازم و دومی، شرط کافی است تا علیتی جهت بررسی برگزیده شود. بگذارید با ذکر مثالی از مسئله‌های اجتماعی ایران، سازوکار دخالت علائق و ارزش‌ها

در پژوهش علی را روشن تر کنیم. مورد مثال ما زنانی است که شوهران خود را به قتل می‌رسانند. خردی که اساساً فاقد علقه باشد به سرعت از این پدیده رد می‌شود. اما خردی که علقه دارد اما علقه آن به قلمرو دیگری است، دانشمند فیزیک هسته‌ای به این مسائل اجتماعی به عنوان موضوع پژوهش علاقه‌ای نشان نخواهد داد. حتی جامعه‌شناسی که نه به حوزه آسیب‌های اجتماعی و روابط خانوادگی بلکه به حوزه علم و فناوری علاقه دارد چه بسا در تمام طول دوران حرفه‌ای خود قتل‌های خانوادگی در ایران را پیگیری نکند. اما پژوهشگری که علائق خرد او موضوعات خانواده و روابط خانوادگی است این موضوع را با علاقه و جدیت دنبال خواهد کرد. حال اگر بخواهیم به اسلوب وبر در آشکار کردن علائق تاریخی گوناگون به نام‌های گوته (وبر، ۱۳۸۵: ۲۱۰-۲۰۶) انواعی از علائق ممکن به آمار قتل‌های خانوادگی را احصاء کنیم، حداقل پنج علقه متفاوت را می‌توانیم سیاهه کنیم: علقه نخست، این آمارها را از زاویه بحران نهاد خانواده در ایران جالب می‌یابد. علقه دوم، این آمارها را از زاویه آسیب‌های اجتماعی واجد اهمیت می‌یابد که بیانگر وخامت اوضاع عمومی جامعه است. علقه سوم این آمارها را از حیث وضعیت سیاسی جامعه مورد توجه و بررسی قرار می‌دهد. علقه چهارم نیز از زاویه ارزش‌های دینی این آمارها را نگران کننده و از این رو، موضوع بررسی می‌یابد. علقه پنجم این آمارها را از حیث وخامت وضعیت روانی و روحی ایرانیان واجد اهمیت می‌یابد.

اکنون که این علائق پنج‌گانه، پژوهشگران را در جهت این موضوع سمت و سو داد، می‌توان نشان داد که در هر پنج علقه، ارزش‌های محققان عمل می‌کنند، چه بدون ارزش‌ها مشخص نمی‌شود چه علتی و چه داده‌ای باید انتخاب و موضوع بررسی قرار گیرد. در علقه یک، جامعه‌شناس داده‌های مربوط به قتل‌های خانوادگی را از منظر بحران افول ارزش‌های خانوادگی گردآوری می‌کند به این صورت که هر داده‌ای که می‌تواند شاخص و شاهدی برای آشکار شدن گسست روابط خانوادگی و از این رو افزایش قتل‌های خانوادگی باشد، برای تحلیل انتخاب می‌شود. در اینجا، محقق داده‌ها را نسبت به ارزش‌های خانوادگی مثل محبت، از خودگذشتگی، تفاهم، احترام متقابل و نظایر اینها، انتخاب می‌کند. در علقه دوم، جامعه‌شناس موضوع قتل‌های خانوادگی را از منظر آسیب‌های اجتماعی مورد تأمل قرار می‌دهد که در این صورت، محقق داده‌هایی را گردآوری و انتخاب می‌کند که در رابطه با آسیب‌های اجتماعی باشد. مثلاً در تحلیل علت این قتل‌ها به فحشا، اعتیاد، محوریست اقتصادی و فقر توجه می‌کند یا در تحلیل پیامدهای این قتل‌ها به اعتیاد

فرزندان توجه نشان دهد. در اینجا، فحشا ذیل ارزش عفت و پاکدامنی اجتماعی، اعتیاد ذیل ارزش سلامت جسمانی و روانی، محرومیت اقتصادی ذیل ارزش عدالت و کرامت انسانی، نظاره می‌شوند. در علقه سوم، وضعیت قتل‌های خانوادگی در نسبت با وضعیت سیاسی جامعه مورد بررسی و توجه قرار می‌گیرد. مثلاً آیا این قتل‌ها نسبتی با ساختار سیاسی اقتدارگرایانه دارد یا ندارد؟ آیا این قتل‌ها در جامعه با وضعیت انقلابی یا جنگ رخ داده است؟ آیا این قتل‌ها نسبتی با روند توسعه پرشتاب دولتی دارد؟ پس تنها تا زمانی که این قتل‌ها را از حیث ارزش‌های سیاسی مانند ارزش ثبات سیاسی یا انسجام ملی مورد توجه قرار دهیم و داده‌ها را در نسبت با این ارزش‌ها گردآوری و انتخاب کنیم، می‌توانیم علت این قتل‌ها را مورد بررسی قرار دهیم. در علقه چهارم، به این قتل‌ها از زاویه ارزش‌های اسلامی نظاره شده و داده‌هایی گردآوری و انتخاب خواهد شد که به میزان، نوع و کیفیت دینداری این افراد مربوط است. پس محققى که اساساً ارزش‌های دینی را نمی‌شناسد به نسبت ارزش‌های دینی و این قتل‌ها حساس نخواهد بود و از این‌رو، داده‌های دینی افراد را جمع‌آوری نخواهد کرد. در علقه پنجم، محقق به مثابه یک روان‌کاو و روان‌شناس می‌کوشد با رجوع به سابقه بیماری یا سلامت روانی این افراد، علل این قتل‌ها را بررسی کند. در اینجا، ارزش سلامت روحی روانی معیاری به‌دست می‌دهد تا محقق داده‌های مرتبط با وضعیت سلامت مرتکبان به قتل را جمع‌آوری کند. بررسی روش‌شناسانه قتل‌های خانوادگی، نسبت علاقه و ارزش‌های فرهنگی را در جمع‌آوری و انتخاب داده‌ها و انتخاب علل مشخص کرد و نشان داد که تحقیق علّی فقط با راهنمایی ارزش‌های فرهنگی و علائق تاریخی ممکن است و از این‌رو، لازم است محقق علائق و ارزش‌های خود را در صورت‌بندی تحلیل علّی دخالت دهد.

به این ترتیب، پژوهشگر اجتماعی پس از اینکه در گام نخست، به موضوعی علاقه پیدا کرد در گام دوم، بر اساس ربط ارزشی، داده‌ها و مؤلفه‌های علّی مربوط به موضوع مورد علاقه خود را انتخاب می‌کند. اما در گام سوم، به «تفسیر ارزشی»^۱ مبادرت می‌کند. از نظر وبر، تفسیر ارزشی، «راهنما و هدایتگر تفسیر علّی» است و عناصر «ارزش‌دار»^۲ موضوع را معلوم می‌کند و نقاط اتکایی به‌دست می‌دهد که به‌وسیله آن می‌توان شبکه اتصالات علّی را گام به گام رو به عقب دنبال کرد و بنابراین، نقطه‌نظری برای تحلیل علّی فراهم می‌کند که بدون آن گویی باید بدون قطب‌نما از دریایی ناشناخته عبور کنیم.

1. Wert Interpretation
2. Valued

(ویر، ۱۳۸۵: ۹۸، ۲۲۰-۲۱۹) تفسیر ارزشی قصد فاش کردن واقعیت‌هایی را ندارد که «به‌لحاظ علی» به یک بافت تاریخی مربوط می‌شوند اما از آنجا که محتوای یک موضوع را با توجه به «تنوع و گوناگونی روابط ممکن موضوع به ارزش‌ها» تفسیر می‌کند، منبعی برای هدایت و جهت دادن به پژوهش علی و «تعیین‌کننده حتمی علاقه تاریخی به یک موضوع و تعیین‌کننده مفهوم‌سازی اولیه آن موضوع به‌صورت یک «فرد» و نیز تعیین‌کننده کار علی تاریخی است». (ویر، ۱۳۸۵: ۲۳۶-۲۳۵)

اما تفسیر ارزشی چه نسبتی با ربط ارزشی دارد؟ رابطه تفسیر ارزشی و ربط ارزشی را می‌توان این‌گونه بیان کرد که مطابق با مفهوم ربط ارزشی ریکرت، ابژکتیویتی یا عینیت نمی‌تواند فارغ از ارزش باشد و از این‌رو، ریکرت بیان کرد که تحلیل فرد تاریخی تنها از منظر ربط ارزشی، ممکن است. اما وبر ضمن وفاداری به ریکرت کوشید بر اساس فلسفه ارزش نیچه و تأکید او بر منظرگرایی و کثرت ارزش‌ها، دستاوردهای ریکرت را بسط و گسترش دهد و مفهوم ربط ارزشی را تناورده کند. وبر دریافت‌ها بود که ربط ارزشی یک مفهوم عام است که با این عزیمت‌گاه می‌کوشد تفسیر ارزشی را در نسبتش با ربط ارزشی گسترش دهد و امکان‌های بیشتری را برای محقق و یا محققان فراهم کند تا بتواند از یک ارزش پایه‌ای و عام، مسیرهای گوناگونی را نسبت به ابژه عینی پل بزند و حرکت کند. پس در نهایت می‌توان گفت آموزه ربط ارزشی، علایق فرهنگی ارزش‌گذار جهت تبیین علی را تعیین می‌کند اما تفسیر ارزشی، علایق ارزش‌گذار گوناگون را واضح‌تر و تمایز یافته‌تر می‌سازد. چنانچه در مثال نامه‌های گوته و مثال قتل‌های خانوادگی هم نشان دادیم، رهیافت وبری ظرفیت‌هایی را که از یک ربط ارزشی فراهم می‌شود مورد ملاحظه قرار داده و از این طریق می‌کوشد افق‌های پژوهش را هر چه بیشتر تنوع بخشیده و تعمیق بخشد. بدیهی است که وبر با طرح مفهوم تفسیر ارزشی کوشیده است تا ارزش‌هایی را که بر اساس آن ربط ارزشی به پدیده‌ها ممکن می‌شود در تنوع گوناگون خود صورت‌بندی کند. اگر بخواهیم ماهیت ارزش‌بار پژوهش علی را از دیدگاه وبر مرحله‌بندی کنیم باید بگوییم در مرحله یک، ما نسبت به موضوعی علاقه پیدا می‌کنیم. (علاقه تاریخی) در مرحله دو، نسبت این علاقه با ارزش‌های متنوع و متکثر ممکن را آشکار می‌کنیم. (تفسیر ارزشی) در این مرحله، می‌توان بر اساس ربط‌های ارزشی مختلف، فردهای تاریخی گوناگون از یک پدیده فرهنگی تاریخی بر ساخت نمود. در مرحله سه، ارزش و علاقه مشخصی را برای بر ساخت یک فرد تاریخی انتخاب می‌کنیم. (ربط ارزشی محقق) در مرحله چهارم،

پس کاوی علل فرد تاریخی معینی صورت می‌گیرد. (تبیین علّی) در بخش بعدی مقاله خواهیم گفت که اگرچه بر ساخت فرد تاریخی مشروط به ربط ارزشی است اما تعیین علل تاریخی فردهای تاریخی، ذهنی نیست. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۲۱-۲۲۰ و ۲۳۰)

۲. عینیت تحلیل علّی ارزش‌بار

در بخش اول نوشتار با نشان دادن نقش علائق تاریخی و ارزش‌های پژوهشگر در تحلیل علّی، ماهیت ارزش‌بار تبیین علّی را استنتاج نمودیم اما تحلیل علّی آغشته به ارزش‌ها چگونه می‌تواند عینی و برای دیگران معتبر باشد؟ مسئله وبر در عینیت تبیین علّی در علوم فرهنگی این بود که اگر نتوان یک عینیت ضروری را که برای همگان معتبر است را صورت‌بندی کرد، علوم اجتماعی از دایره علم خارج شده و در خطر درغلطیدن به ادبیات خواهد بود. بر اساس تفکیک وبری ربط ارزشی از حکم ارزشی استدلال می‌کنیم که ارزش‌باری تحلیل علّی نه‌تنها مخلّ عینیت نیست که شرط عینیت است.

۲.۱. عینیت پژوهش به مقوله علیت مربوط می‌شود.

در بررسی عینیت تحلیل علّی ارزش‌بار باید توجه داشت که برای وبر، عینیت و اعتبار پژوهش در درجه نخست به علیت مربوط می‌شود تا به معنا و ارزش‌ها. (ویمستر، ۲۰۰۷: ۱۰۸) وبر در مقاله روش و کنیس، در پاسخ به پرسش زمانه خود که دانش معتبر در علوم فرهنگی چگونه ممکن است، تمایز زیمل میان فهم عینی و فهم ذهنی را می‌پذیرد اما برخلاف زیمل تأکید می‌کند که عینیت علوم، بسته به تبیین علّی و اثبات فرضیه‌ها است. (سرگه، ۲۰۰۴: ۸۰) وبر همچون دیلتای، «تفهم» و جستجوی معنا و دلیل کنش را روش ویژه علوم اجتماعی می‌داند اما برخلاف دیلتای تأکید می‌کند که این روش باید مطابق با قواعد علم تجربی که بر مقوله علیت و عینیت تأکید دارد، مورد استفاده قرار گیرد. (رکس، ۱۹۷۷: ۱۵۶) بر اساس جامعه‌شناسی تفهیمی وبر، تبیین علّی دو بخش دارد. در بخش اول، از طریق فهم معنای ذهنی کنشگران، نخست تفسیر معقول و معناداری از کنش‌های اجتماعی ارائه می‌دهیم. (کفایت معنایی) در بخش دوم، برای ارزیابی اعتبار، درستی و عینیت فهم تفسیری، از تبیین علّی و مشاهده آماری استفاده می‌کنیم. (کفایت علّی). (وبر، ۱۳۹۷: ۴۲-۳۲)

۲.۲. ارزش‌باری تبیین علّی نه‌تنها مخلّ عینیت نیست که شرط حصول عینیت است.

این بخش از استدلال وبر که «ربط ارزشی» بخشی از تئوری عینیت را تشکیل می‌دهد، غالباً مورد غفلت قرار گرفته است. (سوئدبرگ و آگولا، ۲۰۱۶: ۲۲۹ و ۳۶۷) بنا به استدلال

وبر، در علوم فرهنگی، اعتبار عینی معرفت تجربی، وابسته به «مقولات ذهنی» و آن نیز در تحلیل نهایی، وابسته به «تصورات ارزش گذار» است:

«اعتبار عینی کلیه معارف تجربی فقط بر پایه نظم بخشیدن به واقعیت انضمامی با استفاده از مقوله‌های ذهنی استوار است. عینیت علوم اجتماعی تجربی و امکان کسب معرفت از چیزی که در غنای بی‌پایان واقعیت‌ها برای ما اهمیت دارد، بسته به کاربرد دیدگاه‌هایی با ویژگی خاص است که در تحلیل نهایی بر مبنای تصورات ارزش گذار جهت یافته‌اند». (وبر، ۱۳۸۵: ۱۶۸)

این دیدگاه وبر که عینیت تحلیل پدیده‌های اجتماعی فقط از طریق عملیات آگاهی (مقوله‌های ذهنی) و ارزش‌ها (تصورات ارزش گذار) ممکن می‌شود، به این معناست که عینیت در علوم اجتماعی نمی‌تواند واجد عینیت مطلق و ناب باشد:

«هیچ نوع تحلیل مطلقاً «عینی» از فرهنگ یا پدیده اجتماعی وجود ندارد که جدای از نظرگاه‌های خاص و یا یک‌جانبه‌ای باشد که مطابق آنها، آن پدیده‌ها به‌طور آشکار و پنهان، آگاهانه و ناآگاهانه برگزیده می‌شوند و تحلیل می‌شوند و برای اهداف تحلیل نظم داده می‌شوند». (وبر، ۱۹۵۲: ۷۲)

فهم برداشت وبر درباره عینیت و ارزش در علوم فرهنگی، مستلزم درک رابطه علم و ایمان در نزد کانت است، چه وبر به‌تأسی از کانت، مسئله عینیت را «ردیابی مسیر از مو باریک‌تری» می‌داند که «علم را از ایمان جدا می‌کند». (وبر، ۱۳۸۵: ۱۶۸) برای فهم تمایز علم و ایمان در «سنجش خرد ناب» کانت باید به تمایز پایه‌ای‌تر او میان «ایده‌های خرد و «مقولات» فهم بپردازیم. ایمان از سنخ ایده‌های خرد است که مشروعیت خود را از تجربه نمی‌گیرد اما مقولات مشروعیت‌شان را از تجربه می‌گیرند که اگر مفهومی یا گزاره‌ای تجربی نتوانست از تجربه پر شود، خالی خواهد بود. مقولات بر ساخت ذهن هستند و از تجربه نمی‌آیند اما مشروعیت کاربردشان را از داده‌ها و امور تجربی می‌گیرند. از آن‌سو، ایده‌ها تولید کردند اما مشروعیت‌شان را از داده‌های تجربی نمی‌گیرند یعنی اینکه ایده‌ها وابسته به امور تجربی نیستند بلکه ایده‌ها و ارزش‌ها خصلتی «تنظیم‌گر» دارند اما خصلت «سازنده» ندارند. ذیل مقولات، عینیت شکل می‌گیرد که اگر مقولات نباشند داده‌های عینی پراکنده می‌شوند. اما داده‌های تجربی چگونه حاصل می‌شود؟ داده‌های تجربی از طریق نگرش و مشاهده واقعیت انضمامی حاصل می‌شوند که در یک سازوکاری ذیل مقولات شکل می‌گیرند. این داده‌ها که عینیت را می‌سازند چنانچه به درستی از سوی مقولات

فراهم نشوند خالی‌اند و آن نگرش‌ها اگر مقولات نباشند، کور هستند. نسبت این نگرش و مقولات ناب است که عینیت را می‌سازد. اما این تمام کار نیست بلکه عینیت نیاز دارد تا از طریق ارزش‌ها که از ایده‌های خرد برمی‌خیزد پشتیبانی شود و خصلت تنظیم‌گیری را در جهت‌یابی از دست ندهد. پس تأمین عینیت منوط به دو روند متضاد اما مکمل در ذهن انسانی است؛ بدین‌شکل که داده‌ها از بیرون و ارزش‌ها از درون ذهن وارد می‌شوند. در سطح تجربی، واقعیت‌های بیکران، متنوع و متکثر را روبرویم و نخست این داده‌ها را از طریق مشاهده جمع‌آوری می‌کنیم اما آیا ذهن صرفاً آئینه‌ای است که داده‌ها را برداشت می‌کند یا نه، ذهن تحت ارزش‌هایی که از خرد می‌گیرد داده‌ها را از طریق مقوله‌علیت انتخاب و تحلیل می‌کند. اینجا دو روند بسیار پیچیده در ذهن شکل می‌گیرد: ارزش‌ها و تحلیل علّی از درون و داده‌ها از بیرون. بنابراین، بدون ارزش‌ها نمی‌توان به عینیت رسید و کسی که تصور می‌کند می‌توان خالی از ارزش‌ها به عینیت دست یافت در توهم است.

۳.۲. تحلیل علّی ارزش‌بار است اما اثبات روابط علّی، رها از ارزش داوری است.

مفسرانی نظیر براون (۲۰۰۷: ۲۴۰) معتقدند که وبر هیچ استدلال جدیدی برای بحث عینیت و ارزش اضافه نکرده است ولی به‌نظر می‌رسد وبر با نظریه دانش و ارزش خود به ظرافت و عمق این بحث افزوده باشد. وبر در نقد تلقی پوزیتیویستی که دانش را از ارزش به‌طور مطلق جدا می‌پندارد و در نقد تلقی هنجاری که دانش و ارزش را جدا نمی‌پندارد، با تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی استدلال کرد که دانش و ارزش در عین جدایی منطقی با یکدیگر دانش تجربی را می‌سازند، فقط باید مشخص کرد در یک تحلیل علمی کجا ربط ارزشی و کجا ارزش داوری است. (وبر، ۱۳۸۵: ۴۸-۴۷، ۱۰۱ و ۱۲۷)

بر اساس تمایز وبری ربط ارزشی و حکم ارزشی، تحلیل علّی بر حسب ربط ارزشی انجام می‌شود، اما اثبات مناسبات علّی، یک فرایند علمی رها از ارزش داوری است. (رکس، ۱۹۷۷: ۱۶۳) به‌تعبیر وبر، نه تحلیل علّی ارزش‌بار می‌تواند حکم ارزشی فراهم کند نه یک حکم ارزشی مطلقاً یک تبیین علّی است. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۳۴-۲۳۳) می‌توان درباره چرایی و پیامدهای یک تصمیم در یک موقعیت تاریخی خاص به شکل «غایت‌شناختی» یعنی بر اساس مقوله‌های «هدف و وسیله» تبیین علّی عینی ارائه کرد اما نمی‌توان درباره ارزش هدفی که مبنای تصمیم‌گیری کنشگران تاریخی بوده است، قضاوت عینی کرد. از این‌رو، مقولاتی نظیر «مسئولیت اخلاقی در پیشگاه وجدان تاریخ یا در پیشگاه محکمه خدا یا انسان» و مفهوم «آزادی اختیار و اراده کنشگر» را باید از تحلیل‌های علّی، بیرون

کرد. (وبر، ۱۳۸۵: ۱۸۴-۱۸۳)

«ارزش‌گذاری یک واقعه خارج از قلمرو تبیین علی آن است و به همین دلیل اگر مورخ بخواهد درباره کنش‌های تاریخی بر اساس مسئولیت این کنش‌ها در پیشگاه وجدان تاریخ یا در پیشگاه محکمه خدا یا انسان قضاوت کند و یا به هر روش دیگری بخواهد مسئله فلسفی «اختیار» را وارد تتبعات تاریخی کند، شبیه این است که معجزات را در توالی‌های علی تاریخی وارد کنیم که در هر دو حالت، ویژگی‌های علم تجربی را از آن سلب خواهیم کرد... از این‌رو، قضاوت درباره ارزش هدفی که مبنای تصمیم است - مثلاً جدا شدن اتریش از آلمان از نقطه‌نظر مهین‌پرست آلمانی - متمایز است با تجزیه و تحلیل آن تصمیم‌ها بر پایه این مسئله که آیا تاریخ به این سؤال که آیا تصمیم به جنگ در آن زمان وسیله مناسب برای نیل به هدف اتحاد آلمان بود جواب مثبت داده است. واضح است که در بحث علیت تاریخی، فقط مسئله دوم موضوعیت دارد». (وبر، ۱۳۸۵: ۱۸۶)

ارزش‌باری تبیین علی این مجوز را به همگان می‌دهد که در موضوعات مورد علاقه خود، زنجیره خاصی از مناسبات علی را انتخاب کنند اما برای اینکه تبیین علی اعتبار عینی داشته باشند نیاز به سازوکار دیگری دارد که نهاد علم طرح و نظارت می‌کند که از نظر وبر عبارت‌اند از «قواعد معتبر اندیشه یعنی منطق و روش». (وبر، ۱۳۸۷: ۱۶۶)

«شکی نیست که تمامی ایده‌های ارزش‌گذارانه، «ذهنی» هستند... اما نباید از این واقعیت نتیجه گرفت که پژوهش در علوم فرهنگی فقط می‌تواند نتایج «ذهنی» به‌بار آورد، یعنی برای گروهی معتبر و برای گروهی دیگر بی‌اعتبار باشد. درواقع، فقط میزان جالب توجه بودن آنها برای افراد مختلف، متفاوت است. به عبارت دیگر، چگونگی انتخاب یا ژرفای مطلوب برای رخنه در شبکه بی‌پایان علی، توسط ایده‌های ارزش‌گذارانه‌ای تعیین می‌شود که محقق و عصر او را در سیطره خود دارند... با این حال، طریقه استفاده از آنها خودسرانه نیست و محقق در اینجا نیز، مثل همه جا، مقید به قواعد اندیشه [هنجارهای فکر ما] است. زیرا حقیقت علمی چیزی نیست جر آنچه برای تمام جویندگان حقیقت معتبر است». (وبر، ۱۳۸۷: ۱۳۲)

۴.۲. امکان عینی و علیت کافی، سازوکار حصول عینیت است.

در اینجا، عینیت مقوله‌های «امکان عینی» و «علیت کافی» را استدلال می‌کنیم. از نظر وبر، فقط از طریق تفکر مقوله‌ای و کاربست مقوله‌هایی نظیر امکان عینی و علیت کافی می‌توان به قضاوت‌های قابل اثبات علی رسید. (وبر، ۱۳۸۵: ۲۵۵ و ۲۶۸) اگرچه امکان عینی بر اساس سازوکار احتمال کار می‌کند، اما محتوای غیرقطعی امکان عینی با ادعای

اعتبار آن سازگاری دارد. در علوم طبیعی نیز حقیقتِ ضروری صرفاً حداکثر احتمال است، نه اینکه حقیقت عینی امر همواره ضروری خواهد بود: «حتی در علت‌یابی‌هایی که در دنیای طبیعت صورت می‌گیرد، وقتی مسئله رخدادهای واقعی در بین باشد، قضاوت درباره ضرورت رخداد هرگز تنها شکل اصلی ظهور مقوله عینیت نیست». (ویر، ۱۳۸۵: ۱۹۲-۱۹۱) از این‌رو، تعیین امکان عینی امری دلبخواهانه نیست بلکه یک فرض مستدل عینی مبتنی بر تجربه عامی است که به‌وسیله تعدادی عناصر شناخته شده تجربی توجیه می‌شود. برای مثال، در تحلیل نبرد ماراتون می‌توان با «اعتبار عینی» حتم داشت که اگر نبرد ماراتون اتفاق نمی‌افتاد یا طور دیگری اتفاق افتاده بود، طبق قواعد^۱ تجربی عام، می‌توانست به توسعه فرهنگ دینی خداسالاری بینجامد. (ویر، ۱۳۸۵: ۲۵۳)

در تحلیل نبرد ماراتون، اعتبار عینی داوری درباره تأثیر احتمالی پیروزی ایرانیان بر توسعه فرهنگ دینی خداسالاری در غرب تنها با ارجاع به «قواعد تجربی» عام ممکن شده است. با این‌همه، از نظر ویر، امکان چنین تحولی، عینی است زیرا این حکم احتمالی مبتنی بر شناختی از قواعد عمومی سیاست ایران در کشورهای مغلوب و همچنین از حضور عناصر دین‌سالاری در جامعه یونانی است. بنابراین، امکان فرض شده در مفهوم «امکان عینی» بیانگر «جهل و بی‌دانشی» نیست؛ بلکه این امکان بر آنچه ما از راه تجربه می‌شناسیم، تکیه دارد. اگر کسی در پاسخ به این سؤال که آیا قطار معینی از فلان ایستگاه گذشته است یا نه؟ پاسخ دهد که «امکان دارد»، این پاسخ او یعنی اینکه شخص پاسخگو واقعیات را نمی‌داند و او در موقعیتی نیست که درباره درستی این موضوع بحث کند. به عبارت ساده‌تر، پاسخ فوق به معنای «ندانستن» است اما وقتی در موضوع نبرد ماراتون، حکم می‌کنیم که در زمان نبرد ماراتون، گسترش فرهنگ دینی در یونان «امکان» داشت، برعکس جمله قبلی، معنای این «امکان داشت» یعنی ادعای دانستن و شناختن درباره برخی مؤلفه‌های وضعیت تاریخی که «به‌طور عینی» حضور داشتند. بنابراین، ویر با گنجانیدن کلمه عینی در اصطلاح «امکان عینی» نمی‌خواهد بگوید امکانی که در بررسی پدیده‌های تاریخی و اجتماعی سخن می‌راند از توهم و حدس نسنجیده ناشی می‌شود. در نتیجه، وارد ساختن مقوله امکان نه‌تنها نفی معرفت علّی نیست که شرط منطقی معرفت علّی

۱. در متن آلمانی، مفهوم قاعده آمده است نه مفهوم قانون. ظاهراً ویر در صورت‌بندی مقوله امکان عینی و علت کافی به تفاوت کانتی قانون و قاعده دقت داشته است. بر اساس نظر کانت، قانون از کلیت راستین و ضرورت مطلق برخوردار است در حالی که قاعده تجربی فقط واجد کلیت و ضرورت نسبی است. (کانت، ۱۳۸۷: ۶۶-۶۵ و ۷۹)

است. (و بر، ۱۳۸۵: ۲۷۲، ۲۵۳، ۲۶۱ و فروند، ۱۳۸۳: ۷، ۶۹ و ۷۱)

به همین سباق، «علیت کافی» هم عینی است چون در این مقوله نیز مطابق با «قواعد تجربی عام» واقع‌ای را به‌عنوان علیت کافی برمی‌شماریم. در مثال نبرد ماراتون، بنا به قواعد تجربی عامی که از رفتار ایرانیان تا آن برهه تاریخی سراغ داریم، در پرتو مفهوم علیت کافی محتمل می‌دانیم که اگر ایرانیان پیروز شده بودند ممکن بود فرهنگ اروپایی دیگر، فرهنگ هلنی نمی‌بود. اما مشابه کاربرد مقوله امکان عینی، اینکه در تحلیل اهمیت تاریخی نبرد ماراتون می‌گوییم پیروزی ایرانیان علت «کافی» سیر متفاوت فرهنگ هلنی و جهانی می‌بود، منظور ما این نیست که اگر ایرانیان پیروز می‌شدند این پیروزی «باید» و ضرورتاً مسیر کاملاً متفاوتی برای فرهنگ هلنی و جهانی رقم می‌زد؛ چنین قضاوتی غیرممکن است. ما فقط بر اساس دانش تجربی موجود، ربط علی یک عامل را به‌صورت فرضیه‌ای می‌پذیریم. پس علیت کافی نیز از سنخ علیت احتمالی است اما ناگزیریم به علیت کافی یعنی تبیین احتمالی و حداقلی یک پدیده اکتفا کنیم که در غیر این صورت، همه چیز تصادفی و اتفاقی جلوه می‌کند و اگر هم بخواهیم تا ابد به دنبال افزایش علیت‌ها بگردیم، امکان داوری را از دست می‌دهیم. پس به ناگزیر تا آنجا که داده‌ها می‌تواند به اندازه کافی قضاوت ما را روشن کند بسنده می‌کنیم و از این‌رو، با مفهوم علیت کافی، آن را حد می‌زنیم تا یک رخداد را در چارچوب معین و کران‌مندی معقول و قابل فهم سازیم. اما احتمالی بودن علیت کافی و عدم قطعیت آن، عینی بودن آن را به چالش نمی‌کشد. علیت کافی نیز حاوی «طیف کاملی از درجات اطمینان» است اما «حتی اگر مواد و مصالح تجربی ما به‌صورت آرمانی بی‌کم و کاست باشد باز با هیچ درجه‌ای از احتمال نمی‌توان به این سؤال با استفاده از قواعد تجربی عام پاسخ قطعی داد که اگر عامل مشروط‌کننده معینی به شیوه خاصی جرح و تعدیل یا تصور شده بود چه رخ می‌داد». (و بر، ۱۳۸۵: ۲۶۱)

بحث و نتیجه‌گیری

جامعه‌شناسی علمی است که به علت پدیده‌های اجتماعی می‌پردازد اما ماهیت تبیین علی در علوم اجتماعی همواره مورد مناقشه بوده است. در این مقاله به این مناقشه پرداختیم که آیا واجب و ممکن است که دانشمند اجتماعی از ورود ارزش‌ها در تبیین علی اجتناب کند یا اینکه ارزش‌ها از عناصر مقوم تبیین علی محسوب می‌شوند؟ در این صورت، آیا تبیین علی آغشته به ارزش‌ها عینیت پژوهش اجتماعی را خدشه‌دار می‌سازد یا نه؟ در

رهیافت اثباتی دورکیم، تحلیل علّی غیرارزش‌بار و عینی است، اما در رهیافت پساثباتی وبر، تحلیل علّی ارزش‌بار ولی عینی است. در بخش اول مقاله، بر اساس رویکرد پساثباتی وبر به علیت که بر معرفت‌شناسی کانت، نئوکانتی‌های بادن و چشم‌اندازگرایی نیچه استوار است، چندین حلقه استدلال برای ماهیت ارزش‌بار و عینی تحلیل علّی تشکیل دادیم و بر اساس تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی، محل نزاع ورود مشروع ولی مشروط ارزش‌ها در تحلیل علّی را تعیین کردیم. از نگاه کانتی وبر، علیت در علوم اجتماعی یکی از مقولات فکری فاعل شناسا است و بر دوگونه علیت طبیعی و علیت آزادی است. اما علیت آزادی شامل علیت کافی و علیت اتفاقی است و بر اساس علاقه تاریخی و آن نیز بر اساس ربط ارزشی عمل می‌کند. در بخش دوم مقاله استدلال کردیم که ارزش‌باری تحلیل علّی نه تنها مانع وارسی و داوری اعتبار تبیین علّی ارزش‌بار نیست که شرط حصول عینیت است یعنی می‌توان ارزش‌ها را در فرایند تبیین علّی وارد نمود و در عین حال، تبیین علّی ما همچنان عینی یعنی برای دیگران معتبر باشد.

در پرتو نتایج تحقیق حاضر، اگر آثار بنیانگذاران کلاسیک و معاصر علوم اجتماعی را بازخوانی کنیم، ردّ پای نقش ارزش‌های فرهنگی را در انتخاب و برجسته کردن زنجیره‌ای از شبکه‌های علّی مؤثر در پدیده‌های اجتماعی برجسته خواهیم یافت و خواهیم دید که چگونه بزرگان علوم اجتماعی بر اساس ربط‌های ارزشی متفاوت، تبیین‌های علّی گوناگونی از علت‌های ساختاری جامعه مدرن و پیامدهایش ارائه کرده‌اند. فرصت این بازخوانی را به تحقیقی دیگر و به علاقه‌مندان آن واگذار می‌کنیم. اگر بپذیریم ارزش‌ها تار و پود تبیین‌های علّی را تشکیل می‌دهند، شاید در فهم، روش آموزش، پژوهش و کاربری آراء نظریه‌پردازان علوم اجتماعی کلاسیک و معاصر تجدیدنظر کنیم. خوانش پساثباتی وبری از نسبت علیت، ارزش و عینیت برای علوم اجتماعی در ایران که از یک‌سو با نفوذ رهیافت پساختارگرایی و پسامدرن رادیکال و از دیگر سو، با گفتمان بومی‌گرایی و اسلامی‌سازی علوم اجتماعی روبروست، واجد اهمیت دوچندان است. در این دو جبهه، حرکت از ارزش‌ها می‌تواند تنها حکم ارزشی یعنی ایدئولوژی و جهان‌بینی و نظایر اینها را فراهم آورد و ممکن است عینیت مختص علوم فرهنگی - تاریخی را از دست بدهیم. از آنجا که سیاست‌گذاری اجتماعی با اتکا بر شناسایی مناسبات علی اجتماعی صورت می‌گیرد، صورت‌بندی پساثباتی از ماهیت ارزش‌بار و عینی علیت می‌تواند بنیادی نظری برای نقد «سیاست‌گذاری اجتماعی اثباتی» و تدوین «سیاست‌گذاری اجتماعی پساثباتی» فراهم سازد.

منابع

۱. آشتیانی، منوچهر. (۱۳۸۳). ماکس وبر و جامعه‌شناسی شناخت. تهران: نشر قطره.
۲. اباذری، یوسف. (۱۳۸۷). خرد جامعه‌شناسی. تهران: طرح نو.
۳. لویت، کارل. (۱۳۸۶). ماکس وبر و کارل مارکس. با پیشگفتاری از برایان ترنر. ویراست جدید ترجمه شهناز مسمی پرست. تهران: ققنوس.
۴. توفیق، ابراهیم و همکاران. (۱۳۹۸). نامیدن تعلیق. تهران: مانیا هنر.
۵. دورکیم، امیل. (۱۳۹۷). قواعد روش جامعه‌شناسی. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: دانشگاه تهران.
۶. جان، رابرت. (۱۳۸۱). معرفت‌شناسی علوم فرهنگی ماکس وبر: پیش‌انگاره جامعه‌شناسی تفسیری. ترجمه احمد تدین و شهین احمدی. تهران: هرمس.
۷. صدری، احمد. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی روشنفکران ماکس وبر. ترجمه حسن آبینیکی. تهران: کویر.
۸. فروند، ژولین. (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی ماکس وبر. ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: توتیا.
۹. طباطبایی، جواد. (۱۳۷۹). ابن‌خلدون و علوم اجتماعی: وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی. تهران: ثالث.
۱۰. کانت، ایمانوئل. (۱۳۶۲). سنجش خرد ناب. ترجمه میرشمس‌الدین ادیب سلطانی. تهران: امیرکبیر.
۱۱. کانت، ایمانوئل. (۱۳۶۹). بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق. ترجمه حمید عنایت و علی قیصری. تهران: خوارزمی.
۱۲. کانت، ایمانوئل. (۱۳۸۷). سنجش خرد ناب. ترجمه میرشمس‌الدین ادیب سلطانی. تهران: امیرکبیر.
۱۳. کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۵). نقد عقل عملی. ترجمه انشاءالله رحمتی. تهران: سوفیا.
۱۴. کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۶). نقد قوه حکم. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نی.
۱۵. کوزر، لویس. (۱۳۸۳). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: انتشارات علمی.
۱۶. گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۱). سیاست و جامعه‌شناسی در اندیشه ماکس وبر. ترجمه مجید محمدی. تهران: قطره.
۱۷. روزیدس، دانیل و دیگران. (۱۳۸۱). شرایط اخلاقی رشد اقتصادی. ترجمه احمد تدین و شهین احمدی. تهران: هرمس.
۱۸. وبر، ماکس. (۱۳۸۵). روش‌شناسی علوم اجتماعی. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: مرکز.
۱۹. وبر، ماکس. (۱۳۸۷). دین، قدرت، جامعه. ترجمه احمد تدین. تهران: هرمس.
۲۰. وبر، ماکس. (۱۳۹۷ الف). اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری. ترجمه پریسا منوچهری‌کاشانی و عبدالکریم رشیدیان. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۱. وبر، ماکس. (۱۳۹۷ ب). اقتصاد و جامعه. ترجمه عباس منوچهری و دیگران. تهران: سمت.

۲۲. مسعودی، اسماعیل و سعید زاهد زاهدانی. (۱۳۹۷). تحلیل ابژکتیویته ماکس وبر در پرتو فلسفه استعلایی کانت. *جامعه‌شناسی ایران*. دوره ۱۸. شماره ۴.
۲۳. مرشدی، ابوالفضل. (۱۳۹۶). شرایط امکان علوم اجتماعی در فلسفه غرب و فلسفه متأخر اسلامی. تهران: ثالث.

24. Allen, Kieran. (2004). *Max Weber: A Critical Introduction*, Pluto Press London.
25. Albrow, Martin. (1990). *Max Weber's Construction of Social Theory*, St. Martin's Press New York.
26. Aronovitch, Hilliard. (2012). *Interpreting Weber's Ideal-Types, Philosophy of the Social Sciences* 42. (3). 356–369, Sage.
27. Bruun, Hans Henrik. (2007). *Science, Values and Politics in Max Weber's Methodology*, England: Ashgate Publishing Limite.
28. Cahnman, J. Werner. (1965). Ideal Type Theory: Max Weber's Concept and Some of Its Derivations, *Sociological Quarterly, Vol. 6, No. 3. (Summer, 1965)*. , pp. 268-280.
29. Drysdale, John.. (1996). «How are Social-Scientific Concepts Formed? A Reconstruction of Max Weber's Theory of Concept Formation», *Sociological Theory, Vol. 14, No. 1. pp.* 71-88.
30. Goddard, David. (1973). *Max Weber and the Objectivity of Social Science, History and Theory, Vol. 12, No. 1. (1973)*. , pp. 1-22, Wesleyan University.
31. Oakes, Guy. (1990). *Weber and Rikert: Concept Formation in the Cultural Sciences*, Massachusetts: The MIT Press.
32. Kovrig, Bela. (1955). Ideal Type: Constructed Type, *The Midwest Sociologist, Vol. 17, No. 2. (Spring, 1955)*. , pp. 13-20, Published by: Taylor & Francis, Ltd.
33. Lindbekk, Tore. (1992). The Weberian Ideal-Type: Development and Continuities, *Acta Sociologica, Vol. 35, No. 4. (1992)*. , pp. 285-297.
34. Mommsen, Wolfgang J. (1998). *The Political and Social Theory of Max Weber: Collected Essay*, polity press, Cambridge.
35. Rex, John. (1977). Value-Relevance, Scientific Laws, and Ideal Types: The Sociological Methodology of Max Weber, *Source: The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de sociology, Vol. 2, No. 2, pp.* 151-166.
36. Rosenberg, M Michael. (2016). The Conceptual Articulation of the Reality of Life: Max Weber's Theoretical Constitution of Sociological Ideal Types, *Journal of Classical Sociology, Vol. 16. (1).* 84–101.
37. Segre, Sandro. (2004). Understanding Lived Experience: Max Weber's Intellectual Relationship to Simmel, Husserl, James, Starbuck, and Jaspers, *Max Weber Studies, Vol. 4, No. 1. (JANUARY 2004)*. , pp. 77-99.
38. Swedberg Richard and Ola Agevall. (2016). *The Max Weber Dictionary: Key Words and Central Concepts, Second Edition*, Stanford University Press.
39. Walker, Chris. (2014). Karl Jaspers on the Disease Entity: Kantian Ideas and Weberian Ideal Type, *History of Psychiatry* 2014, Vol. 25. (3). 317 –334.
40. Weber, Max. (1952). *The Methodology of the Social Sciences*. translated and edited by Edward A. Shils and Henry A. Finch. With a foreword by Edward A. Shils. Glencoe, Illinois: Free Press.
41. Whimster, Sam. (2007). *Understanding Weber*, Routledge.
42. Zijderveld, Anton C. (2006). *Rickert's Relevance: The Ontological Nature and Epistemological Functions of Values*, BRILL LEIDEN, BOSTON 2006.

کالایی سازی یکی از مهم ترین سیاست ها در حوزه آموزش است که اجرای آن در سال های اخیر در سطح جهانی و در دهه گذشته در ایران، به صورت های مختلف و با انگیزه ها و استدلال های متفاوتی پیگیری شده است. پژوهش حاضر به دنبال وضعیت شناسی کالایی سازی آموزش عمومی در ایران امروز و نیز، ارزیابی انتقادی این سیاست بر حسب مبانی نظری و پیامدهای تربیتی، اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی آن است. بر اساس یافته های پژوهش، کالایی سازی آموزش عمومی در ایران در ضمن روندها و فرآیندهایی همانند خصوصی سازی آشکار و پنهان، خرید خدمات آموزشی و برنامه های درآمدزایی از مدارس در حال گسترش است. این در حالی است که از یک سو، اتکای این سیاست بر رویکرد نولیبرالیستی باعث گشته که تعارض هایی میان بنیادهای این سیاست با مبانی و ارزش های اسلامی در زمینه حقیقت و هویت علم، حقیقت آموزش و پرورش و نیز وظیفه دولت و حق مردم نسبت به آموزش عمومی شکل گیرد؛ و از سوی دیگر، با نظر به تجارب جهانی و داخلی، اجرای آن می تواند زمینه ساز پیامدهای نامطلوبی همانند افول ارزش های اخلاقی و اجتماعی، تضعیف کیفیت در آموزش و پرورش دولتی، تبعیض و بی عدالتی و کاهش بهره وری و رشد اقتصادی، علمی و فناوری در جامعه باشد.

■ واژگان کلیدی:

خصوصی سازی آموزش و پرورش، نولیبرالیسم، اقتصاد آموزش و پرورش، سیاست گذاری آموزشی

کالایی سازی در سیاست گذاری آموزش عمومی در ایران؛

بررسی انتقادی مبانی و پیامدها

علی لطیفی

استادیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
alilatifi@rihu.ac.ir

۱. مقدمه

امروزه سیاست کالایی‌سازی نسبت به بسیاری از فعالیت‌ها و خدمات در جریان است، تا آنجا که از «جهان کالایی‌شده» و «کالایی‌شدن همه چیز» سخن گفته‌اند (ویلیامز^۱، ۲۰۰۴ و هاروی، ۱۳۹۱: ۲۳۱) کالایی‌سازی یا کالایی‌شدن به‌طور کلی به‌معنای آن است که فرآیندها، فعالیت‌ها، روابط اجتماعی و چیزها طوری در نظر گرفته شوند که بتوانند به مالکیت خصوصی افراد درآیند، بتوان بر آنها قیمت گذاشت و در ضمن قراردادهای دوجانبه، به خرید و فروش آنها پرداخت. کالایی‌شدن خصوصاً نسبت به آن دسته از فرآیندها، خدمات و فعالیت‌هایی مطرح می‌شوند که به‌نظر می‌رسد (به هر دلیل) نباید با پول آنها را مبادله کرد. در جهان کالایی‌شده، خدمات به‌طور فزاینده‌ای با هدف کسب سود، تولید شده و بر اساس قواعد مبادله‌ای بازار به مردم عرضه می‌شوند. (هاروی، ۱۳۹۱: ۲۳۱ و ویلیامز، ۲۰۰۴: ۱۴-۱۳) کالایی‌شدن یک فعالیت یا خدمت به‌معنای آن است که قواعد بازار بر آن حاکم خواهد بود، یعنی آنچه که کالا شده: ۱. برای فروش «تولید» می‌شود؛ ۲. این تولید با انگیزه کسب سود، صورت می‌پذیرد و ۳. نسبت به چنین کالایی مبادله پولی صورت می‌گیرد.

در میان پدیده‌ها و خدمات عمومی که در چند دهه اخیر در جهان و ایران، مقهور سیاست کالایی‌سازی شده‌اند، آموزش (هم در سطح آموزش عمومی و هم در سطح آموزش عالی) یکی از برجسته‌ترین و مهم‌ترین نمونه‌هاست. این سیاست، دارای ابعاد بسیار گسترده و آثار پیدا و ناپیدای بلندمدتی بر آموزش و پرورش، اقتصاد، فرهنگ و بسیاری از دیگر عرصه‌های زندگی اجتماعی و سیاسی است و از این‌رو، پژوهش درباره آن از مهم‌ترین ضرورت‌ها در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی است. اهمیت کالایی‌سازی آموزش نسبت به کالایی‌سازی دیگر پدیده‌ها و خدمات عمومی خصوصاً از آن جهت است که با کالایی و تجاری شدن خدمات آموزشی و تربیتی، نظام آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای مسلط کردن ارزش‌های نئولیبرالیسم بر حیات فردی و اجتماعی عمل نموده (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۱) و نقشی مؤثر در عادی‌سازی و پذیرش آن جهان‌بینی خواهد داشت که کالایی‌سازی از دل آن برآمده است.

پژوهش حاضر، ابتدا به وضعیت‌شناسی کالایی‌سازی آموزش عمومی در جمهوری اسلامی ایران و ابعاد آن - با نظر به واقعیت‌های آموزشی و پرورشی و همچنین، مهم‌ترین

1. Williams

اسناد و مصوبات قانونی در این قلمرو - می پردازد. در گام بعد، برای تحلیل و ارزیابی این سیاست، ابتدا مبانی و زمینه های نظری شکل گیری این سیاست در جهان معاصر و امتداد آن به قلمرو تعلیم و تربیت واکاوی خواهد شد و سپس، ملاحظات انتقادی که از منظر مبانی و معارف اسلامی، نسبت به این سیاست و مبانی و پیامدهای آن قابل طرح است، ارائه می شود. روش پژوهش در تمامی مراحل یاد شده، روش توصیفی - تحلیلی است، به این صورت که در گام نخست، مهم ترین قوانین و اقدامات انجام شده در سال های گذشته - خصوصاً در دو دهه پیشین - که به نوعی به کالای سازی آموزش عمومی کمک کرده اند، احصا و توصیف شده و چگونگی نقش آفرینی آنها در کالای سازی تبیین شده است. سپس با تحلیل مفهومی - فلسفی اندیشه های بنیادین قوام بخش به این سیاست، به نقد آنها بر اساس مبانی اسلامی پرداخته شده است.

۲. کالای سازی آموزش عمومی در ایران

سیاست کالای سازی آموزش عالی و عمومی در ایران به صورت آشکار و پنهان، به ویژه در دهه اخیر به جریان افتاده است. هرچند این روند در آموزش عالی با شدت و جدیت بیشتری پیگیری شده است، ولی آموزش عمومی نیز از آن بی بهره نبوده است. مهم ترین اقدامات و تحولات مرتبط با کالای سازی آموزش عمومی در ایران را می توان به این صورت خلاصه نمود:^۱

خصوصی سازی^۲

در ابتدای شکل گیری انقلاب اسلامی ایران، از مهم ترین مطالبات و آرمان های مردم در زمینه آموزش، برخورداری عادلانه و بدون تبعیض آحاد ملت از آموزش همگانی و رایگان بوده است. این مطالبه به صورت های مختلفی در سال های نخست پس از پیروزی انقلاب، منعکس شده است که برخی از مهم ترین نمونه های آن بدین قرارند:

۱. البته چه بسا بیشتر این اقدامات، عامدانه و به هدف کالای سازی آموزش و پرورش و یا ترویج نگاه نئولیبرالی - سرمایه داری در این عرصه صورت نگرفته اند، لکن واقعیت این است که هر کدام از آنها به نحوی به حاکم کردن ادبیات تجاری بازار در عرصه آموزش مدد رسانده و خواسته یا ناخواسته، آموزش و پرورش کشور را در معرض پیامدهای کالای سازی قرار داده و می دهند.

۲. یادآوری این نکته ضروری است که خصوصی سازی در آموزش عمومی، ابعاد متنوع و گسترده ای دارد و در اینجا تنها به آن زاویه از خصوصی سازی پرداخته شده که متناسب با موضوع و مسئله این مطالعه - یعنی تأثیر توسعه خصوصی سازی بر تسریع کالای شدن/ بازاری شدن آموزش و پرورش در ایران امروز - است.

- بند سوم از اصل سوم و همچنین اصل سی‌ام قانون اساسی که دولت را موظف به تأمین آموزش و پرورش رایگان برای همه می‌کند؛

- مواضع رسمی حزب جمهوری اسلامی که از ضرورت فراهم بودن امکانات آموزشی برای همه آحاد ملت به‌صورت رایگان سخن می‌گوید و تصریح می‌کند که نباید امکانات مالی برخی خانواده‌ها، منشأ هر نوع تبعیض در شرایط و امکانات آموزشی شود (شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی، ۱۳۸۷: ۷۶)؛

- تصویب لایحه قانونی اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به‌صورت دولتی توسط شورای انقلاب در ۱۳۵۸/۱۲/۲.

در عین حال، به‌دلیل مجموعه‌ای از عوامل و نیروهای درونی و بیرونی (همانند شرایط خاص اقتصادی پس از جنگ تحمیلی، نوع نگاه اقتصادی جریان‌های فعال و اثرگذار سیاسی، برخی ذهنیت‌های تربیتی و...) از سال ۱۳۶۷ با تصویب «قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی» و با ایجاد و گسترش تدریجی مدارس خصوصی، رایگان بودن آموزش و وظیفه دولت در تأمین آن و همچنین، این آرمان مهم انقلاب اسلامی که نباید برخورداری برخی خانواده‌ها باعث شکل‌گیری تبعیض در بهره‌مندی از خدمات آموزشی باشد، کمرنگ شد. از آن تاریخ تا کنون، زمینه‌سازی‌های قانونی متعدد همانند تصویب «قانون تأسیس و اداره مدارس، مراکز آموزشی و مراکز پرورشی غیردولتی» در سال ۱۳۸۷ (به‌عنوان اصلاحیه‌ای برای قانون مصوب سال ۱۳۶۷ البته به‌صورت آزمایشی و موقت)، حمایت‌های برنامه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم توسعه (از ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۰) (عباسی و وفادار، ۱۳۹۴: ۱۹) و دیگر اسناد از خصوصی‌سازی، دائمی کردن قانون مصوب ۱۳۸۷ در سال ۱۳۹۵ و در ذیل آن، تأسیس صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی^۱ شکل‌گیری مدارس خصوصی را سرعت و شدت بخشیده‌اند. هرچند درباره این مدارس و چالش‌ها و آسیب‌ها و احیاناً ظرفیت‌ها و فرصت‌های آنها از منظرهای مختلفی می‌توان سخن گفت، اما آنچه به‌صورت ویژه در رابطه با کالایی‌سازی آموزش مد نظر است، این است که شکل‌گیری مدارس خصوصی که دانش‌آموزان در قبال تحصیل در آنها، پول پرداخت می‌کنند، به وضوح مصداقی از کالایی و مبادله‌ای شدن آموزش است و به‌صورت طبیعی، پیامدهای آن گریبان‌گیر جامعه خواهد شد.

۱. اساسنامه این صندوق در سال ۱۳۹۶ تصویب شد. رک:

<http://cabinetoffice.ir/fa/news/2263> / اساس‌نامه صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی

افزون بر مدارس غیردولتی، پدیده «خصوصی‌سازی پنهان» نیز به کالایی‌شدن هرچه بیشتر آموزش عمومی در ایران کمک کرده است. «خصوصی‌سازی پنهان» به معنای پولی شدن آموزش در مدارس دولتی به دلایل و بهانه‌های مختلف همانند اخذ شهریه در مدارس دولتی خاص (همانند مدارس نمونه دولتی، استعداد درخشان، هیئت امنایی و...) و یا دریافت الزامی یا شبه‌الزامی وجه از والدین در هنگام ثبت‌نام یا در طول سال در مدارس دولتی عادی است، تا جایی که در برخی سال‌ها، رقم پرداختی خانواده‌ها به مدارس دولتی در حدود یک‌سوم کل بودجه آموزش و پرورش عمومی کشور اعلام شده است.^۱ این وضعیت به تدریج باعث شده که مسئله بسیار مهم و ضروری «مشارکت خانواده در آموزش رسمی» به سطح «مشارکت مالی (تحمیلی) در هزینه‌ها» تنزل یافته و فهمی نادرست و ناعادلانه از «مشارکت» شکل گیرد (حسنی، ۱۳۹۹: ۸۶-۸۳) و همپای روند نزولی نسبت بودجه آموزش و پرورش به بودجه عمومی دولت، روند کلی پرداخت هزینه‌های آموزشی از جیب مردم، افزایش یابد.^۲

خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش کشور، به معنای شانه خالی کردن تدریجی دولت از زیر بار مسئولیت مالی تأمین آموزش و پرورش همگانی و رایگان بوده است و ارقام زیر، ابعادی از این واقعیت را روایت می‌کنند:

- در سال ۱۳۸۹، ۹۲/۷ درصد کل دانش‌آموزان ابتدایی در مدارس دولتی تحصیل می‌کرده‌اند، در حالی که این رقم در سال ۱۳۹۵، به ۸۷/۴ درصد کاهش یافته است (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۲۱)، یعنی در سال ۱۳۹۵، ۱۲/۶ درصد دانش‌آموزان ابتدایی در مدارس غیردولتی تحصیل کرده‌اند. همچنین، سهم دانش‌آموزان مدارس غیردولتی به کل دانش‌آموزان در سال ۱۳۹۷ به ۱۲/۹ درصد رسیده (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۲۰) و بر اساس قانون برنامه ششم توسعه، این عدد باید تا پایان سال ۱۴۰۰ به ۱۵ درصد برسد!^۳ این در حالی است که نسبت دانش‌آموزان مدارس دولتی به کل دانش‌آموزان در بسیاری از دیگر کشورها، بیشتر از این عدد است. به عنوان نمونه، بر اساس آمار وضعیت

۱. در اردیبهشت ۱۳۹۷، مشاور اقتصادی وقت وزیر آموزش و پرورش رقم پرداختی خانواده‌ها فقط به مدارس دولتی را ۱۰ هزار میلیارد تومان اعلام کرد (خبرگزاری تسنیم: <https://tn.ai>؛ ۱۷۲۵۶۰۲) و این رقم در حدود یک‌سوم کل سهم آموزش و پرورش عمومی از بودجه کشور در سال ۱۳۹۶ است.
۲. امید، «روند افزایشی پرداخت از جیب مردم در آموزش و پرورش»، خبرگزاری ایرنا: www.83428194.irna.ir/news

۳. مصاحبه مجتبی زینی‌وند رئیس وقت سازمان مدارس غیردولتی در خبرگزاری تسنیم: <https://2077957.tn.ai>

سال ۲۰۱۸ «برنامه بین‌المللی سنجش دانش‌آموزان» (PISA) (وابسته به سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)) که در سال ۲۰۲۰ منتشر شده، در سنگاپور ۹۰ درصد، در کانادا ۹۱/۸ درصد، در ایالات متحده ۹۳ درصد، در سوئیس ۹۵/۵ درصد، در فنلاند ۹۵/۹ درصد، در آلمان ۹۶/۱ درصد و در ایتالیا ۹۶/۴ درصد دانش‌آموزان به مدارس دولتی می‌روند. افزون بر آن، در بسیاری از کشورها حتی برخی مدارس خصوصی نیز کاملاً وابسته به بودجه دولتی هستند، یعنی مثلاً در اتریش، هرچند ۸۷/۶ درصد دانش‌آموزان به مدارس دولتی می‌روند، ولی از میان باقی دانش‌آموزانی که به مدارس غیردولتی می‌روند نیز ۱۰/۸ درصد آنان به مدارس غیردولتی وابسته به دولت می‌روند و این یعنی دولت مجموعاً هزینه تحصیل ۹۸/۴ درصد دانش‌آموزان را پرداخت می‌کند.^۱ (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰ ب: ۱۶۰-۱۵۹)

- در سال‌های اخیر، سهم دولت از هزینه‌های آموزش و پرورش عمومی رو به کاهش بوده است. بر اساس آخرین آمارهای یونسکو در سال ۲۰۲۰، در متوسط جهانی، خانواده‌ها در حدود ۱۸ درصد از هزینه‌های آموزش عمومی را پرداخت می‌کنند (یونسکو، ۲۰۲۰: ۳۳۳) آخرین گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی در سال ۲۰۲۰ نیز سهم خانواده‌ها از هزینه‌های آموزش عمومی را در استرالیا ۱۷ درصد، ترکیه ۱۴ درصد، انگلستان ۱۱ درصد، هلند ۵ درصد، کانادا ۴ درصد، فرانسه ۸ درصد، ایالات متحده ۹ درصد، بلژیک ۳ درصد، فنلاند و نروژ یک درصد، سوئد صفر درصد و خلاصه به‌طور متوسط در میان کلیه کشورهای عضو این سازمان، ۸ درصد اعلام می‌کند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی،

۱. به‌طور کلی در میان ۷۹ کشور شرکت‌کننده در این برنامه سنجش، به‌طور متوسط ۸۱/۹ درصد دانش‌آموزان در مدارس دولتی، ۱۳/۲ درصد در مدارس خصوصی وابسته به دولت و تنها ۴/۹ درصد در مدارس خصوصی مستقل تحصیل می‌کنند. (OECD، ۲۰۲۰ ب: ۱۶۰-۱۵۹؛ <https://doi.org/10.1787/888934131785>) همچنین، مقایسه این آمار با آمار سال‌های پیشین همین مجموعه نشان می‌دهد در غالب این کشورها، روند خصوصی‌سازی بسیار کند و بلکه بدون تغییر بوده است. (OECD، ۲۰۱۲: ۱۹ و ۲۰۲۰ ب: ۱۶۱)

هرچند در این زمینه آمار رسمی در دست نیست، ولی با در نظر گرفتن اینکه از یک‌سو، رقم پرداختی خانواده‌ها فقط به مدارس دولتی در حوالی سال‌های ۱۳۹۷-۱۳۹۶، معادل ۱۰ هزار میلیارد تومان یعنی معادل یک‌سوم بودجه سالانه آموزش عمومی بوده است و از سوی دیگر، رقم پرداختی خانواده‌ها به مدارس غیردولتی در همین سال‌ها نیز از حدود ۵ هزار تا ۹ هزار میلیارد تومان برآورد شده است (ر.ک.: <https://shahrivandonline.ir/3744/> و <https://tn.ai/2427533> و <https://tn.ai/2382560>) هزینه-تحصیل-دانش‌آموزان-غیرانتفاعی)، این تخمین کاملاً معقول و بلکه حداقلی است، خصوصاً که این رقم، بدون در نظر گرفتن هزینه‌های خانواده‌ها برای محصولات کمک درسی - تقویتی و کنکور و... است که خود، بازار پرونقی دارد.

۲۰۲۰ الف: ۲۹۹-۲۹۸)؛ در حالی که در ایران، میزان هزینه‌کرد خانواده‌های ایرانی برای آموزش عمومی در حدود ۳۳ تا ۴۰ درصد کل هزینه‌های آموزش و پرورش برآورد می‌شود.^۲ - اعتبار در نظر گرفته شده در لایحه بودجه برای «کمک به صندوق حمایت از توسعه مدارس غیردولتی» از ۱۰ میلیارد تومان در سال ۱۳۹۹ با رشد ده برابری، به ۱۰۰ میلیارد تومان در سال ۱۴۰۰ تبدیل شده است.

خرید خدمات آموزشی

یکی از سیاست‌های دولت‌ها در سال‌های اخیر در راستای کم کردن هرچه بیشتر سهم دولت در هزینه‌های آموزش عمومی و ارزان‌تر تمام شدن اداره آموزش و پرورش، خرید خدمات آموزشی از بخش خصوصی است که با همین نام یا نام‌هایی دیگر همانند «مدارس حمایتی» یا «برون‌سپاری» در جریان است. خرید خدمات معمولاً به روش‌هایی همانند به کارگیری معلم به صورت قراردادی، بدون رابطه استخدامی و با حقوقی کمتر از معلم رسمی و بدون بیمه و دیگر مزایا (یا با بیمه و مزایای حداقلی) یا واگذاری مدرسه دولتی با دانش‌آموزان به بخش خصوصی محقق می‌شود. از سال ۱۳۹۳، وزارت آموزش و پرورش هر ساله در قالب ابلاغ «شیوه‌نامه اجرایی خرید خدمات آموزشی»، بخشی از آموزش را از مسیر خرید خدمات از بخش خصوصی دنبال می‌کند.^۱ در بندهای ۲۵ و ۲۸ قانون برنامه ششم توسعه (مصوب ۱۳۹۵) نیز که به خرید خدمات دستگاه‌های مختلف از بخش خصوصی می‌پردازد، هرچند دولت از «واگذاری مدارس دولتی» به بخش خصوصی و کاهش حجم و اندازه این مدارس منع شده است، ولی دیگر گونه‌های خرید خدمات (همانند به کارگیری معلمان خدمتی) در این قانون به صراحت استثنا نشده و در عمل نیز همان رویه پیشین در خرید خدمات ادامه یافته است. در نمونه‌ای دیگر، هرچند بندهای مربوط به «خرید خدمات آموزشی» توسط کمیسیون آموزش مجلس از لایحه پیشنهادی بودجه ۱۳۹۸ حذف شد^۳، لکن در همان سال، «حرکت به سمت جایگزین‌سازی تدریجی ارائه مستقیم خدمات آموزشی توسط

۱. به عنوان نمونه و برای مشاهده ابلاغیه این شیوه‌نامه در سال ۱۳۹۹، رک: <https://www.pana.ir/news/1121131>.

۲. رئیس‌جمهور وقت در جلسه تقدیم لایحه بودجه ۱۳۹۸ به مجلس، برای توجیه طرح خرید خدمات آموزشی این گونه گفت که دولت برای هر دانش‌آموزی به طور متوسط ۴ میلیون تومان از خزانه مردم و بیت‌المال هزینه می‌کند، در حالی که اگر بخواهد این خدمت را از مردم بخرد، حداکثر یک میلیون تومان می‌شود. (<http://www.pana.ir/news/881249>) شایان ذکر است که در لایحه پیشنهادی بودجه ۱۳۹۸، دولت خود را مکلف کرده بود که سالانه ۱۰ درصد از دانش‌آموزان را از طریق خرید خدمات آموزشی آموزش دهد که این بند در فرآیند تصویب حذف شد.

دولت با خرید خدمت^۱ به عنوان یکی از اولویت‌های تخصصی وزارت آموزش و پرورش به وزیر جدید ابلاغ شد^۲. در لایحه بودجه سال ۱۴۰۰ نیز مبلغ ۹۴۰ میلیارد تومان به «خرید خدمات آموزشی» اختصاص یافته است^۳. این موارد نشان می‌دهد که روند خرید خدمات در این سال‌ها متوقف نشده و برخی مخالفت‌ها حداکثر توانسته از شتاب گرفتن آن بکاهد^۴.

درآمدزایی از مدارس

ترغیب و بلکه الزام واحدهای آموزشی به ایجاد درآمد از طریق فروش یا اجاره املاک و فضاهای خود پدیده دیگر سال‌های اخیر است که مناسبات بازار را به نظام آموزش و پرورش وارد کرده است. در سال ۱۳۹۳ وزیر وقت آموزش و پرورش با استناد به بند «ن» تبصره ۳ قانون بودجه، به دنبال تغییر کاربری مدارس واقع در موقعیت‌های تجاری به کاربری‌های تجاری و اداری و فروش آنها بود^۵ و از همان تاریخ، تجاری‌سازی بخشی از محیط‌های آموزشگاه‌ها از طریق فروش، احداث مغازه و یا اجاره آنها در مناطق و استان‌های مختلف - به رغم مخالفت‌ها و اعتراض‌های قانونی، کارشناسی و عمومی و البته با تدارک برخی بسترهای قانونی در سال‌های پس از آن^۶ پیگیری شده است^۷. در جدیدترین قانون مصوب در این زمینه، «وزارت آموزش و پرورش مکلف است بخش‌های مازاد املاک واقع در مناطق تجاری و همچنین املاک مازاد خود را با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی از طریق فروش یا اجاره واگذار کند. همچنین واحدهای آموزشی می‌توانند در ساعات خارج از فعالیت رسمی آموزشگاه، با تأیید اداره آموزش و پرورش منطقه یا ناحیه با رعایت ملاحظات آموزشی و تربیتی نسبت به اجاره فضای آموزشی خود به بخش‌های خصوصی و تعاونی جهت انجام فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی اقدام کنند»^۸. هرچند بر اساس تبصره ۳ همین ماده، درآمدهای حاصل از اجرای این ماده، صرف طرح‌های تملک دارایی آموزش

۱. <https://www.isna.ir/news/98061206734>.

۲. <https://www.pana.ir/news/1143622>.

۳. به گفته مسئولان در آبان ۱۳۹۹، تعداد ۱۳,۲۰۰ معلم خرید خدمت، عهده‌دار تربیت ۳۴۰ هزار دانش‌آموز بوده‌اند: www.irna.ir/news/84114625.

۴. <https://www.isna.ir/news/93012609846> و hamshahrionline.ir/x4bGr.

۵. همانند بند الحاقی ۲ تبصره ۹ قانون بودجه ۱۳۹۶. ر.ک.: <https://www.icana.ir/Fa/News/325960/>.

۶. مجوز به -وزارت -آموزش و -پرورش -برای -تغییر -کاربری -فضاهای -آموزشی.

۷. <https://www.yjc.news/00TDpb>; <http://www.pana.ir/news/888043>; <http://kayhan.ir/fa/news/124322>; <http://kayhan.ir/fa/news/124322> & <https://www.salamatnews.com/news/183649/>.

۸. تجاری‌سازی -حیاط -مدرسه -فساد -و -بی عدالتی.

۹. قانون تنظیم برخی از مقررات مالی، اداری و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۹۹): <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1635621>.

و پرورش شده و مصرف آنها در اعتبارات هزینه‌ای ممنوع است، ولی اصل تکلیف کردن آموزش و پرورش به انجام چنین کاری، می‌تواند زمینه‌ساز حاکم شدن بیشتر مناسبات بازاری و تحمیل معادله هزینه - فایده مالی بر آموزش عمومی باشد.

تحول بنیادین؛ به‌سوی بازاری شدن؟

امروزه فضای جهانی اصلاحات آموزشی آکنده از مفاهیم و سیاست‌های مبتنی بر اقتصاد سیاسی نئولیبرال است و به‌همین دلیل، ردیابی موارد و عناصری از این مفاهیم و سیاست‌ها در برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش کشور، چندان غیرمنتظره نیست، امری که خصوصاً با توجه به تلاش‌های جهانی برای موفق و کارآمد جلوه‌دادن این سیاست‌ها، می‌تواند با تعبیری همانند «استفاده از تجارب جهانی» موجه نیز جلوه داده شده و عمدتاً با غفلت از مبانی نظری و پیامدهای چنین نگاه‌هایی، به‌مثابه «یافته‌های علمی» وارد نظام معنایی و برنامه‌های عملیاتی آموزش و پرورش کشور شود. نکته مهم دیگر آنکه، ورود این مفاهیم به اسناد تحولی نشان می‌دهد کالایی‌سازی آموزش و پرورش مسئله‌ای جناحی یا حزبی و مختص به دولت خاصی نبوده است، بلکه در طول حداقل دو دهه اخیر، در ضمن دولت‌ها و گرایش‌های مختلف در جریان بوده و هست.

در اسناد تحولی، توجه برجسته به برخی مفاهیم و مضامین زمینه‌ساز کالایی‌سازی آموزش و پرورش بیشتر از هر جای دیگر در «الگوی نظری زیر نظام تأمین و تخصیص منابع» در «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» (به‌عنوان بخش سوم «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران») آمده است. در این الگو، به صراحت «سازوکار بازار» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۵) به‌صورت هدایت‌شده، به‌عنوان مسیری معرفی شده که با کمک آن، بهتر می‌توان امور و مسائل تربیت عمومی رسمی را به‌طور مؤثر و کارآمد مدیریت کرد. در چارچوب همین سازوکار است که بر «رقابت در فعالیت‌های تربیتی (برای جذب متقاضیان بیشتر از طریق عملکرد بهتر)» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۵) نیز تأکید شده و برقراری رقابت برای جذب منابع (مالی) بیشتر و عوامل تربیتی (همانند معلم) با کیفیت‌تر و همچنین رقابت برای جذب دانش‌آموزان بهتر، به‌عنوان یکی از اصول تخصیص منابع مالی دانسته می‌شود و به صراحت، دولت از دخالت در بازار آموزش و پرورش منع می‌شود: «دولت مجاز به مخدوش ساختن حوزه عملکرد سازوکارهای بازار که می‌توانند به بهبود کیفیت خدمات تربیتی منجر شوند، نمی‌باشد». (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰:

۳۸۸) همچنین در این متن با ارائه تفسیری ویژه از اصل ۳۰ قانون اساسی (که از وظیفه دولت نسبت به آموزش و پرورش رایگان ملت سخن می‌گوید)، دو سطح از یکدیگر تفکیک می‌شود: «یکی تأمین حد نصاب‌های نیازهای تربیتی و دیگری ورای حد نصاب‌های لازم. دولت در درجه اول، مکلف به تأمین حد نصاب‌ها می‌باشد. بار مالی تربیت عمومی و رسمی اضافی را می‌توان به متقاضیان و خانواده‌ها منتقل نمود». (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۸۷) علاوه بر کلیدواژه‌های «سازوکار بازار»، «رقابت» و «حد نصاب‌های لازم»، در این متن «پذیرش منطق اقتصادی اندیشیدن (تحلیل هزینه - منفعت) در تصمیم‌گیری^۱» به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری برای تخصیص منابع معرفی شده است که در کنار دیگر مضامین پیش گفته، به غالب کردن نگاه اقتصادی بر فضای تربیت و آموزش کمک می‌رساند.

۳. پیشینه و زمینه نظری کالایی‌سازی آموزش و پرورش

هر سیاستی بر پایه نظریه‌ها و نظرگاه‌های ویژه‌ای به انسان و حیات اجتماعی و سیاسی او شکل گرفته و در چنین بستری معنادار می‌شود. و از این‌رو، بخش مهمی از فهم یک سیاست، امکان‌سنجی استفاده از آن و فرآیند ارزیابی آن، در گروی تأمل در همین بنیادهاست و کالایی‌سازی نیز از این مسئله مستثنا نیست. هرچند کالایی‌سازی در نگاه نخست، فرآیندی است که طی آن، بازار جایگزین دولت و دیگر بخش‌های عمومی - محلی غیرانتفاعی^۲ (همانند سازمان‌ها و نهادهای عام‌المنفعه، مؤسسه‌های دینی و مردمی، شهرداری‌ها و...) می‌شود، ولی قرار دادن آن در نظام معنایی گسترده‌تری که آن را پدید آورده و یا در پیرامون آن شکل گرفته، آن را فراتر از توصیف یک پدیده اقتصادی، به‌مثابه یک گفتمان یا نظام گسترده ارزشی که در حال شکل دادن به جهان ماست، آشکار می‌کند. (ویلیامز، ۲۰۰۴: ۴) در ادامه، توضیحاتی درباره مهم‌ترین ابعاد این نظام معنایی ارائه خواهد شد.

لیبرالیسم کلاسیک

کالایی‌سازی هم به‌مثابه یک مفهوم و هم به‌مثابه یک پدیده یا فرآیند اقتصادی - اجتماعی،

۱. این ادبیات، متناسب با سخنان فریدمن درباره نقش دولت در تأمین حداقل‌های لازم برای آموزش عمومی توسط پته آموزشی است که توضیحات آن خواهد آمد. ایده پته آموزشی در میان دیدگاه‌های برخی صاحب‌نظران معاصر ایرانی آموزش و پرورش نیز مطرح شده و می‌شود. به‌عنوان نمونه، رک: <http://fna.ir/dch1qh>

در بستر نئولیبرالیسم پدید آمده است و نئولیبرالیسم نیز یکی از آخرین صورت‌های تحول یافته لیبرالیسم کلاسیک است. به همین دلیل، برای فهم بهتر لایه‌های معنایی کالایی‌سازی و اقتضائات و پیامدهای نوعی آن، مرور مختصر برخی از مهم‌ترین مفاهیم در لیبرالیسم کلاسیک و نئولیبرالیسم ضروری است.

نخستین صورت‌بندی نظری لیبرالیسم که از قرن هجدهم شکل گرفت، با عنوان لیبرالیسم کلاسیک شناخته می‌شود. در بعد اقتصادی، آدام اسمیت (۱۷۹۰-۱۷۲۳) اقتصاددان اسکاتلندی برجسته‌ترین اندیشمند لیبرالیسم کلاسیک به‌شمار می‌رود. از مهم‌ترین اندیشه‌های او، تأکید بر اهمیت بازار آزاد و رقابت در آن، ویژگی خودتنظیم‌گری بازار (دست نامرئی بازار) و در نتیجه، ضرورت عدم مداخله دولت در بازار است. از منظر سیاسی نیز اسمیت معتقد بود حکومت عهده‌دار تأمین آن دسته از خدمات و مؤسسه‌های عمومی است که هرچند برای جامعه بسیار ارزشمند است، ولی با توجه به اینکه پرداختن به آنها سودآور نیست، نمی‌توان انتظار داشت کس دیگری به‌جز حکومت به ایجاد و ترمیم آنها اهتمام داشته باشد. (هانت، ۱۳۸۱: ۱۱۵) به‌نظر او هزینه مؤسسه‌های آموزشی نیز باید به‌صورت ترکیبی از منابعی همچون وقف، اقدامات خیرخواهانه، درآمدهای محلی و منطقه‌ای یا توسط حاکم و همچنین، پرداخت‌های دانش‌آموزان به معلمان تأمین شوند. (اسمیت، ۱۹۷۵: ۷۵۹) او معتقد بود جامعه‌ای که بخش گسترده‌ای از آن را فقرا تشکیل می‌دهند، به شکوفایی و سعادت نخواهد رسید، ولی راه حل رفع فقر را نیز در این می‌دانست که نظام بازار به درستی کار کند و تجار انحصارگرا یا ارگان‌های تجاری دولتی در آن مداخله نکنند تا نه فقط منافع ثروتمندان، بلکه منافع حقیقی جامعه در کلیت آن نیز تأمین شود. (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۳۷۴)

بر خلاف نگاه خوش‌بینانه و انسان‌دوستانه اسمیت نسبت به طبقات مختلف جامعه (خصوصاً تهیدستان) و نقش بازار، در میان اندیشمندان لیبرالیسم کلاسیک تحلیل‌های بدبینانه و بی‌رحمانه‌ای نسبت به وضعیت فقرا نیز وجود داشت که متناسب با نگاه منفی به فقرا در کشورهای سرمایه‌داری قرن هجدهمی بود. به‌عنوان مثال، برنارد مندویل (۱۷۳۳-۱۶۷۰) و برخی حامیان او مخالف مدرسه خیریه برای نیازمندان بوده و آن را باعث نارضایتی آنها از سرنوشت خویش می‌دانستند، زیرا فقر، سرنوشت و تقدیر الهی برای فقر است و آموزش خیریه‌ای نباید آنها را به این تقدیر، بدبین کند. (کرتیس، ۱۳۹۲: ۱۷۱) به‌علاوه، «برای آنکه جامعه و مردم در متوسط‌ترین شرایط خوشبخت و راحت باشند، لازم است شمار کثیری از آنها در جهل و فقر باقی بمانند». (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۲۶۶) توماس

مالتوس (۱۸۳۴-۱۷۶۶) نیز معتقد بود فقرا خود مسئول فقرشان هستند و باید بدانند که دولت سهمی در فقر آنها ندارد. سیاست‌های حمایتی دولت از فقرا باعث می‌شود که آنها از دلیل واقعی فقر خود غافل شده و به فرزندآوری بیشتر روی آورند. در این وضعیت، فقرا از یک‌سو خودشان به افزایش وضع فقر خود دامن می‌زنند و از سوی دیگر، دولت و ثروتمندان را به بی‌عدالتی متهم می‌کنند، حال آن‌که خود، باعث و بانی وضعیت خود هستند. (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۳۸) هربرت اسپنسر (۱۹۰۳-۱۸۲۰) نیز با طرح نوعی داروین‌یسم اجتماعی - اقتصادی، برای نخستین بار اصطلاح «بقای اصلح»^۱ را به کار برد، به این معنا که نبرد رقابت‌آمیز اقتصادی در جامعه، نوعی تنازع برای بقاست که در پی آن، فقرا - به عنوان اعضای ضعیف‌تر - حذف شده و آنها که قوی‌تر و سازگارترند باقی می‌مانند. به نظر او این اتفاق، هرچند به نظر سخت و بی‌رحمانه می‌رسد، ولی چیزی است که در همه طبیعت و خلقت و در جامعه نیز جاری و مقدر است و خیر انسانیت و ترقی تمدن به رخ دادن آن است. (شاپیرو، ۱۳۸۰: ۱۷۴-۱۷۲ و آربلاستر، ۱۳۷۷: ۳۸۳-۳۸۲)

نئولیبرالیسم

نئولیبرالیسم عنوانی برای اشاره به یک عقلانیت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که در مخالفت با سیاست‌های دولت رفاه و متأثر از برخی شرایط اقتصادی و سیاسی پس از جنگ جهانی دوم شکل گرفت و نوعی بازسازی جدید از برخی افکارهای لیبرالیسم کلاسیک (همانند نقش محوری بازار آزاد و رقابت در آن) به‌شمار می‌رود. از مهم‌ترین مشخصه‌های این مکتب یا جریان - که در عرصه عمل، به تدریج از دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ ظهور کرد - می‌توان به نگاه بازاری به بسیاری از حوزه‌های حیات اجتماعی (همانند زمین، آب، آموزش و پرورش، تأمین اجتماعی، مراقبت‌های بهداشتی، محیط زیست و...)، انحصار نقش دولت در ایجاد بازار در این حوزه‌ها (و نه دخالت در مدیریت و تنظیم آنها، یا دخالت‌های بسیار محدود)، اهمیت مالکیت خصوصی و خصوصی‌سازی و کناره‌گیری دولت از بسیاری از فعالیت‌هایی که به آن مشغول است، مقررات‌زدایی و اهمیت تجارت آزاد اشاره کرد. (هاروی، ۱۳۹۱: ۹-۸)

فردریک هایک^۲ (۱۸۹۹-۱۹۹۲) اندیشمند برجسته نئولیبرال معتقد بود تمدن انسانی بیشتر حاصل نوعی «نظم خودانگیخته» است تا طرح‌ریزی و کنترل عقلانی بشر و به همین

1. Survival of the Fittest.

2. Friedrich Hayek

دلیل، برای هدایت امور اجتماعی نباید به‌دنبال طرح‌ریزی اجتماعی بود. از نظر او، «نظم خودانگیخته» حاصل فرآیند تکامل فرهنگی و اجتماعی - از همان نوع مدنظر اسپنسر - است که در طی آن، قواعد اثربخش و سودمند باقی می‌مانند و دیگر قواعد حذف می‌شوند. (محمّدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۷-۱۰۳) بازتاب بدیهی این باور در اقتصاد، اعتقاد به دولت کوچک و احیای سیاست عدم مداخله در بازار بود. تنها وظیفه دولت، تأمین شرایط لازم برای تحقق رقابت در جامعه است. سازوکار رقابت در بازار به‌صورت ناگزیر و بدون نیاز به دخالت و طرح‌ریزی انسانی، شرایط را برای حذف عناصر ناشایست و رشد جامعه فراهم می‌کند. (محمّدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۱۲) از نظر او، دانش با ارزش‌ترین کالایی است که می‌توان آن را در قبال پرداخت قیمتی دریافت کرد. (هایک، ۲۰۱۱: ۴۹۸) او نیز همانند دیگر اندیشمندان مشهور نئولیبرالیسم یعنی میلتون فریدمن^۱ (۲۰۰۶-۱۹۱۲) معتقد بود دولت به‌جای آنکه به تأسیس و اداره مدارس بپردازد، باید به والدین کوپن یا پتّه آموزشی^۲ (به میزانی که هزینه تحصیلی هر کودک را پوشش می‌دهد) بپردازد تا آنها، آن را به هر مدرسه‌ای که خود انتخاب می‌کنند، بپردازند و از آن خدمات دریافت کنند. (هایک، ۲۰۱۱: ۵۰۴-۵۰۳ و فریدمن، ۲۰۰۲: ۹۰-۸۹) پرداخت پتّه آموزشی به والدین به میزان کافی برای تأمین حداقل‌های لازم برای آموزش عمومی و همچنین، فراهم آوردن فضای رقابت واقعی بین مدارس (که به ادعای او به افزایش کیفیت و کاهش قیمت‌ها منتهی می‌شود) مهم‌ترین ایده‌های فریدمن در زمینه آموزش عمومی و وارد کردن آن به فضای بازار آزاد است.

بازار آزاد، رقابت و عدم مداخله

از مهم‌ترین مفاهیم تکوین یافته در لیبرالیسم که به‌منزله زمینه‌ای نظری، چارچوبی ذهنی برای توجیه و معناداری کالایی‌سازی آموزش و پرورش فراهم کرده است، نظام بازار آزاد و مسائل و مفاهیم وابسته به آن است. کالایی شدن آموزش و پرورش نتیجه ناگزیر حاکم شدن سازوکارهای بازار آزاد در قلمروی تربیت است. بر اساس اندیشه‌های اقتصادی کسانی همانند اسمیت، اسپنسر، هایک و فریدمن - که پیش از این گذشت - بازار به‌عنوان مهم‌ترین نهاد اقتصادی، خودتنظیم‌گر و دارای نظم خودانگیخته است و عملکرد آن به ناگزیر، خیر بیشتری را برای کل جامعه به‌دنبال می‌آورد. به همین دلیل،

1. Milton Friedman

2. Voucher

دولت نباید در فرآیندهای آن دخالت کند، بلکه تنها باید اجازه دهد که بازار بر اساس قواعد و سازوکارهای خود پیش رود. در فهم مناسبات و سازوکار بازار، توجه به سه مضمون بسیار مهم است: ۱. سودمحوری و اهمیت الگوی هزینه - فایده؛ ۲. رقابت و ۳. معادله عرضه و تقاضا.

سودمحوری بر پایه این فهم بنیادین از انسان شکل گرفته است که انسان همیشه به دنبال بیشترین منافع برای خودش است. اسمیت می گفت آنچه ما را به داشتن شام شب امیدوار می کند، نه خیرخواهی قصاب و نانوا، بلکه توجه آنان به منافع خودشان است. (هانت، ۱۳۸۱: ۱۰۸) به همین دلیل تولیدکنندگان همیشه برای به دست آوردن سود بیشتر با یکدیگر رقابت می کنند و با روش های مختلف، به دنبال جلب سود بیشتر خواهند بود. منطق این بازار، سودآوری است و هر آنچه سودآور نباشد، به طور طبیعی از گردونه حذف خواهد شد. از سوی دیگر، رقابت در بازار ضروری است تا میل خودخواهانه افراد برای کسب سود بیشتر، آنها را به تلاش مداوم برای بهبود کیفیت کالاها و پایین آوردن هزینه تولید وادار کند و بدین صورت، رضایت بیشتر مشتری و خیر عمومی برای کل جامعه را نیز به دنبال داشته باشد.

در بازار، منطق حاکم بر «تولید کننده» کسب سود و منفعت بیشتر است، یعنی تولید کننده متمرکز بر تولید و ارائه خدماتی است که با هزینه کمتر، سود بیشتری به دست دهد. انگیزه سودآوری تعیین می کند که چه کالایی، چگونه، کجا، توسط چه کسی و برای چه کسی تولید شود. (هانت، ۱۳۸۱: ۵۷) منطق بازار نسبت به مصرف کننده نیز این است که افراد آنچه را که «نیاز» دارند، تقاضا نمی کنند، بلکه تقاضا، محدود به آن چیزی است که در «توان مالی» آنهاست. به عبارت دیگر، تقاضا فقط آن بخش از نیاز است که نسبت به آن، تمکن مالی وجود دارد. وانگهی، بسیار پیش می آید که در دنیای بازار - به واسطه عوامل مختلف - نیازهای کاذب شکل گرفته و عرضه و تقاضا نسبت به کالایی شکل می گیرد که واقعاً اهمیت و ارزش چندانی ندارد، در اینجا نیز هر چند تولیدکننده به سود خود می رسد، ولی مصرف کننده به رغم صرف هزینه، نتوانسته نیاز واقعی خود را (به کلی یا به اندازه کافی) تأمین کند. نکته جالب آن که عطش تولیدکننده برای کسب سود بیشتر، یکی از مهم ترین دلایل شکل گرفتن نیاز کاذب و تقاضا نسبت به یک کالا و عطش به مصرف آن از سوی مصرف کننده است.

در حالی که از نگاه لیبرال های کلاسیک، بازار و مناسبات آن بر فضای آموزش حاکم

نبودند و تأمین بخش قابل توجهی از هزینه مؤسسه‌های آموزشی از مسیر اقدامات خیریه یا منابع عمومی یا حاکمان محلی تأمین می‌شد، ولی از نگاه نئولیبرال‌ها، آموزش (هم عمومی و هم عالی) کالایی خصوصی است که دولت باید سرنوشت آن را به‌دست بازار آزاد بسپرد تا با شکل‌گیری رقابت، کیفیت آموزشی افزایش یافته و کارایی و اثربخشی بیشتری تحقق یابد، یعنی از یک‌سو، با استفاده از منابع کمتر، نتایج بیشتری به‌دست آید (کارایی)^۱ و از سوی دیگر، اهداف آموزشی به میزان بهتر و بیشتری محقق شود (اثربخشی)^۲. به ادعای این نگاه، در بازار آموزش، دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان در انتخاب مؤسسه آموزشی آزادند و در برابر، هر یک از مدارس سعی می‌کند برای جذب دانش‌آموزان و ادامه بقا، به رقابت با دیگر مدرسه‌ها پرداخته و به ارائه خدمات بهتر بپردازد. در این فضای رقابتی، هم معلمان فعال شده و موفق‌تر عمل خواهند کرد و هم کیفیت آموزشی در سطح کل افزایش خواهد یافت. (اسمیت، ۱۹۷۵: ۷۶۱-۷۶۰؛ محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۴ و مهرمحمدی، ۱۳۹۹: ۱۱۴)

با کالایی شدن آموزش عمومی، ما با بازاری مواجه هستیم که یک طرف آن «تولیدکننده» خدمات آموزشی و طرف دیگر آن «مصرف‌کننده» است و رابطه میان معلم/مدرسه و دانش‌آموز/خانواده در چارچوب منطق و قواعد بازار، بازتعریف می‌شود: خانواده‌ها به‌عنوان «خریدار»، بر اساس مؤلفه‌هایی همانند میزان توان مالی، قدرت چانه‌زنی، میزان و نوع عرضه، وضعیت تقاضا در بازار و... می‌توانند موقعیت‌های یادگیری بهتر و بیشتری بخزند.

۴. بررسی انتقادی کالایی‌سازی آموزش عمومی

الف) تأملات بنیادی

الف/۱. علم: برای کشف حقیقت یا برای سودآوری؟

همان‌گونه که دیگر پژوهشگران نیز اشاره کرده‌اند (ورلر^۳، ۲۰۱۶؛ آرونوویتز و گیروکس^۴، ۲۰۰۰ و محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۶: ۱۰۹-۱۰۸)، نگاه کالایی به آموزش، مبتنی بر نگاهی ویژه به علم و معرفت است که بر اساس آن، علم صرفاً از آن جهت که می‌تواند

1. Efficiency

۲. Effectiveness. در صورتی که یک سیستم هم از کارایی (صرف کمترین منابع و دستیابی به بیشترین ستانده) و هم اثربخشی (دستیابی به اهداف تعریف شده و مورد انتظار) برخوردار باشد، بهره‌وری (Productivity) محقق شده است. (امیدی، ۱۳۹۹: ۱۰۳-۱۰۲)

3. Werler

4. Aronowitz & Giroux

دارای سود مادی و کارکرد عملی و عینی در زندگی دنیوی باشد، ارزش گذاری می‌شود. در این نگاه، دانش و معرفت با تنزل یافتن در حد یک کالا (هایک، ۲۰۱۱: ۴۹۸)، محدود به دانشی می‌شود که ناظر به چگونگی انجام دادن کار است؛ شامل مهارت‌های قابل انتقال و عمومی است؛ می‌توان به عنوان یک «محصول» آن را (به صورت عینی) سنجید؛ از جنس اطلاعات درباره یک مفهوم (و نه فهم عمیق و درونی یک حقیقت) است و دانشی کاربردی است که معیار درستی آن، این است که - به اصطلاح - در عمل به کار می‌آید. (هرچند مطابق با واقع نباشد)

این نگاه به شناخت، آشکارا با نگاه اسلامی در این باره ناسازگار است و ارزش و اعتبار حقیقی علم را نادیده می‌انگارد. در نگاه دینی، هرچند بخشی از شناخت‌ها، دانستنی‌ها و اطلاعاتی هستند که بیشتر فایده‌ای ابزاری و مهارتی دارند و برای کسب منفعت دنیوی مفیدند، ولی این علوم، کم‌ارزش‌ترین لایه از شناخت به حساب می‌آیند. علم در نگاه دینی، تنها شامل علوم مفهومی و کاربردی نمی‌شود، بلکه حقیقتی مقدس و الهی است که از آن جهت که کمالی حقیقی برای روح انسان به شمار می‌رود، دارای ارزشی اصیل است. شناخت به معنای پرده برداشتن از حقیقت‌های هستی و گسترش یافتن حقیقت وجودی عالم بوده و نتیجه آن، تقرب به خدای علیم است، همان گونه که درک انسان از هستی به مثابه نشانه‌های خداوند و شناخت اوصاف و افعال او، به عنوان هدف خداوند از خلقت آسمان و زمین معرفی شده است. (سوره طلاق، آیه ۱۲) علم در تلقی اسلامی با حقیقت‌جویی، رشد معنوی و اخلاق درهم تنیده است و علمی که چنین ویژگی‌هایی را نداشته باشد و نتواند به نحوی در مسیر کمال حقیقی و سعادت معنوی انسان تعریف شود، با جهل برابری می‌کند. (و بلکه چه بسا آسیب‌زاتر از جهل باشد)^۱

الف/۲) آموزش و پرورش؛ هدایت و تربیت یا خرید و فروش؟

روند کالایی‌سازی در جهان امروز این ذهنیت را با خود به همراه دارد که با پول، همه چیز را می‌توان خرید. با کالایی‌سازی آموزش، فعالیت‌هایی همانند سوادآموزی، تحصیل علم و حضور در مدرسه و دانشگاه نیز کالاهایی خواهند بود و مردم - به عنوان مشتری -

۱. نگاه معنوی و قدسی به علم و اهمیت آن در منابع اسلامی (از آیات و احادیث گرفته تا تبیین‌ها و تحلیل‌های عالمان مسلمان در عرصه‌ها و علوم مختلفی همانند تفسیر، فلسفه، عرفان و اخلاق) بسیار بیشتر از آن است که بتوان در اینجا به تفصیل به آنها پرداخت. به عنوان نمونه‌ای از بی‌شمار، ر.ک.: کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱: ۷۱-۳۰؛ محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲؛ شهید ثانی، ۱۴۰۹: ۱۲۷-۹۳؛ غزالی، بی‌تا، ج ۱: ۱۵۲-۷؛ جوادی آملی، ۱۳۸۴؛ پارسانیا، ۱۳۸۵: ۵۳-۱۷، ۱۲۵-۸۷ و ۱۶۵-۱۹۰ و چیتیک، ۱۳۸۸.

برای برخورداری از این کالاها، آنها را از تولیدکنندگان‌شان (افراد، مدارس، دانشگاه‌ها، مؤسسه‌ها...) خریداری می‌کنند. آموزش در این تصویر، هویتی اقتصادی و مالی پیدا کرده و هویت تربیتی و انسان‌سازانه آن از دست رفته یا به حاشیه می‌رود. هر کس پول بیشتری داشته باشد، می‌تواند میزان بیشتری از تحصیلات یا آموزش برای خود خریداری کند. در برابر، معلم یا مربی نیز در مقام فروشنده، تنها هنگامی به آموختن می‌پردازد که سود و مزدی به‌دست آورد و بدیهی است که به اقتضای قواعد بازار، همواره به‌دنبال به حداکثر رساندن درآمد و سود خود باشد. هرچند شاید این تصویر از معلّمی و مربی‌گری امروزه برای خیلی از مردم عادی به‌نظر برسد، ولی پیش از این، نه‌تنها از منظر ادیانی همانند اسلام، بلکه حتی از دیدگاه برخی دانشمندان و حکمای پیش از اسلام نیز دریافت مزد در برابر تعلیم، امری ناپسند و سزاوار سرزنش به‌نظر می‌آمده است. یکی از مهم‌ترین مواردی که افلاطون به‌دلیل آن، سوفسطاییان را سرزنش می‌کرد، این بود که آنها در ازای آموزش‌های خود، مزد دریافت می‌کردند و این رفتار سوفسطاییان باعث انزجار اجتماعی از آنها نیز شده بود. (گمپرتس، ۱۳۷۶، ج ۱: ۴۳۷-۴۳۶)

هرچند آموزش دادن و معلّمی نیز به یک معنا، نوعی حرفه یا شغل است، اما با بسیاری از دیگر شغل‌ها تفاوت دارد. اگر در دیگر مشاغل، افراد اجیر می‌شوند که در ازای دریافت مزد و مبلغی، کار مشخصی را انجام دهند، معلّمی را نمی‌توان به چنین رابطه‌ای تقلیل داد. مقام معلّمی، مقام معامله‌گری با متعلّم نیست، بلکه مقام هدایت‌گری متعلّم و انسان‌سازی است. در طول تاریخ بشری، معلّمان و مربیان بزرگ بشر (از پیامبران و معصومان (علیهم‌السلام) گرفته تا حکیمان و اندیشمندان بزرگ) و حتی مادران و پدران در تمام دوران‌ها، بدون نگاه معامله‌گرانه و بی‌منت و بدون توقّع مزد و درآمد، آموخته‌اند و تربیت کرده‌اند، زیرا خداوند در درون آنها نوعی احساس عشق و علاقه نسبت به تکامل و تعالی دیگران به ودیعه نهاده است^۱ و جایگزین کردن این گرایش درونی، با عوامل و محرک‌های بیرونی، هویت تعلیم و تربیت را نیز دگرگون خواهد کرد. در نگاه اسلامی، آموزش دادن به بندگان خدا به منزله پرداخت کردن زکات علم است (کلینی، ۱۴۰۷ هـ.ق، ج ۱: ۴۱ و محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۵۷-۴۵۴)، یعنی همانند رسالت و تکلیفی است که دانشمند باید آن را به درستی انجام دهد تا حقی از دیگران (یعنی

۱. پیامبر اسلام ﷺ چنان به هدایت مردم حریص بود (سوره توبه، آیه ۱۲۸) که گویی نزدیک بود از شدت اندوه ایمان نیاوردن ایشان، جان دهد. (سوره شعراء، آیه ۳)

متربیانش) بر گردنش باقی نماند. بلکه در مرتبه‌ای بالاتر، خداوند همان گونه که بر جاهلان نیز تکلیف کرده که به دنبال یادگیری بروند، از بندگان عالمش نیز پیمان گرفته است که علم خود را از جاهلان دریغ نکنند (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۴۴-۴۴۷) و کتمان علم و حقیقت را بر آنان حرام کرده است (سوره بقره، آیه‌های ۱۵۹ و ۱۷۴؛ سوره آل‌عمران، آیه ۱۸۷ و محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۵۱-۴۴۶)، همان گونه که در آموزه‌های دینی، تجارت کردن با علم و علم‌آموزی به قصد و هدف کسب بهره‌های دنیوی ناپسند شمرده شده است. (کلینی، ۱۴۰۷ هـ.ق، ج ۱: ۴۶؛ طوسی، ۱۴۰۷ هـ.ق، ج ۶: ۳۶۵-۳۶۴ و محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۲، ج ۲: ۴۸۳-۴۸۲) احادیث متعدد درباره ناپسند بودن تجارت کردن با علم یا دریافت اجرت در برابر آموزش آن قدر در میان مسلمانان مورد توجه بوده که پرسش از حرام بودن دریافت اجرت در برابر برخی انواع آموزش به‌عنوان یکی از مسائل مهم در فقه مورد بررسی قرار می‌گیرد و دریافت اجرت و مزد در برابر برخی از آموزش‌ها، حرام دانسته شده است. (مؤسسه دائرة معارف الفقه الاسلامی، ۱۴۲۳ هـ.ق، ج ۴: ۲۹۴-۲۸۳) البته بدیهی است که معلم و مربی نیز نیازمند بهره‌مندی مالی برای گذران امور زندگی به‌نحو متناسب با شأن خود هستند، ولی مسئله این است که آیا هزینه‌های زندگی معلم و مربی، باید در قالب معامله و خرید و فروش، از جیب دانش‌آموزان و متربیان ایشان تأمین شود یا از راه‌های دیگر همانند دریافت حقوق از بیت‌المال یا تأمین به‌واسطه اقدامات خیرخواهانه و اوقاف و یا دیگر منابع؟ نه‌تنها برخی آموزه‌های دینی، بلکه سیره و سنت حکمای بزرگ و عالمان دینی، نفی روش نخست بوده است.

الف/۳) آموزش و پرورش؛ وظیفه حکومت و حق مردم یا کالای خصوصی؟

کالایی‌سازی آموزش مبتنی بر نگاه خاصی به نظام سیاسی و نسبت میان فرد و حکومت است که بر اساس آن، حکومت پدیده‌ای غیراصیل و بشر ساخته برای حفاظت و حمایت از حقوق افراد بشر است و نه‌تنها تمام مشروعیت خود را از قرارداد و توافق مردم به دست می‌آورد، بلکه فقط تا آنجا ارزشمند و موجه است که بتواند حقوق فردی افراد را تأمین کند. چنین بنیاد نظری زمینه‌ساز شکل‌گیری دولت حداقلی از یک سو و برجسته شدن حقوق شخصی و خصوصی افراد جامعه از سوی دیگر خواهد بود و نتیجه این وضعیت، سیاست عدم مداخله است. در این چارچوب که یکی از حقوق اولی افراد، ملکیت آنها بر رفتارهای خودشان است، هر فعالیت آموزشی و تربیتی می‌تواند به‌مثابه کالایی شخصی

در نظر گرفته شود که فرد در قبال انجام آن، از یادگیرنده یا مرتبى مطالبه مالی داشته باشد. در برابر در نگاه اسلامی، رسالت و آرمان نهایی حکومت، زمینه سازی برای کمال و تعالی جامعه و دستیابی هرچه بیشتر اعضای آن به فضایل انسانی، معنویت و قرب الهی است و نه صرفاً حمایت و حراست از حقوق فردی آنها.

در آموزه های اسلامی، از اموری همانند تأمین و بسط عدالت، تأمین امنیت، حمایت از ستمدیدگان در برابر ظالمان و آبادانی سرزمین ها، اصلاح و هدایت مردم و برپا داشتن دین الهی به عنوان اهداف حکومت اسلامی سخن به میان آمده است.^۱ در میان این اهداف، هرچند مواردی همانند مبارزه با ظلم و تأمین عدالت از اهمیت برخوردارند، لکن مقصد نهایی نیستند. هدف نهایی از شکل گیری حکومت اسلامی - که برقراری عدالت و مانند آن، مقدمات آن هستند - تربیت و تزکیه نفوس و شناساندن توحید و اسما و صفات الهی به بندگان است. (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۸: ۲۵۵؛ ج ۱۹: ۴۴۶ و ج ۲۰: ۴۰۹ و ۴۱۰) به بیان دیگر، عدالت، مبارزه با ظلم، امنیت و آبادانی سرزمین از آن رو اهمیت دارد که زمینه مناسب را فراهم می کند تا افراد جامعه بتوانند به رشد معنوی دست یافته و با باورهای توحیدی، خلقیات پسندیده و اعمال نیکو، حیات ابدی سعادت مندانه ای برای خود بسازند. در همین چارچوب است که در بیان امام علی علیه السلام تعلیم و تربیت مردم به عنوان یکی از حقوق ایشان که بر عهده حاکم است، شمرده شده است: «... حق شما بر من ... آموزش شماست تا نادان نباشید و پرورش شما تا آگاه شوید» (نهج البلاغه، خطبه ۳۴: ۷۹؛ و نیز: لیشی، ۱۳۷۶: ۳۲۸) هرچند به نظر می رسد در درجه اول، آموزش در اینجا بیشتر ناظر به آموزش معارف دینی و حقایق لازم برای هدایت اخلاقی و معنوی افراد است، ولی - با استناد به سیره پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله، برخی احادیث و تحلیل های علمای مسلمان - شامل امور دیگری همانند حقوق و تکالیف مردم، سواد خواندن و نوشتن و حتی در برخی موارد و شرایط، حرفه ها و فعالیت هایی که بقای نظام جامعه وابسته به آنها بوده و مورد نیاز جامعه اند نیز می شود. (احمدی میانجی، ۱۴۱۹ هـ. ق، ج ۲: ۵۱۹؛ الکتانی، بی تا، ج ۱: ۱۰۳ و ۱۰۸ و شهید ثانی، ۱۴۱۳ هـ. ق، ج ۳: ۹-۸) به علاوه، به شهادت آیات قرآنی، تزکیه و تربیت انسان ها، کامل کردن مکارم اخلاقی و رهاندن آنها از گمراهی مهم ترین رسالت انبیای الهی علیهم السلام بوده است و حکومت دینی از آن رو که در مسیر به پا داشتن دین و تحقق مقاصد انبیا تلاش می کند، قطعاً دارای مسئولیت و رسالتی ذاتی نسبت به

۱. برای ملاحظه بخشی از متون دینی در این زمینه، رک: اخوان کاظمی، ۱۳۷۹.

اخلاق و تربیت معنوی جامعه است. (ر.ک.: شاطری، ۱۳۹۲)

این رسالت حکومت اسلامی این گونه در نخستین اصول قانون اساسی کشور بازتاب یافته که در اصل دوم، ایمان به باورها و ارزش‌های اسلامی (همانند توحید و اختصاص حاکمیت و تشریع به خدا، وحی الهی، معاد، عدل الهی، امامت و رهبری، کرامت انسانی و...) به عنوان پایه‌های نظام جمهوری اسلامی معرفی شده و اصل سوم تصریح می‌کند که «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه امکانات خود را برای» اموری همانند «ایجاد... آموزش و پرورش و تربیت بدنی رایگان برای همه، در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی...» به کار گیرد. این یعنی تعلیم و تربیت (حداقل در مرحله آموزش عمومی) در نگاه پایه‌گذاران جمهوری اسلامی ایران نیز نه تنها کالایی خصوصی نیست که بین مؤسسه‌ها و مدارس و اعضای جامعه معامله شود، بلکه حتی دولت نیز نمی‌تواند با آن به مثابه کالا رفتار کرده و در ازای ارائه آن به ملت، از آنها هزینه دریافت کند.

ب. پیامدهای منفی اخلاقی، اقتصادی و اجتماعی - سیاسی

پیچیدگی کالایی‌سازی و گستره، عمق و تنوع لایه‌های آن (همانند بسیاری از دیگر پدیده‌های تربیتی، فرهنگی و اجتماعی) و پیوستگی آن با دیگر عناصر ایدئولوژی نئولیبرالی به این معناست که تحقق آن می‌تواند - هر چند به صورتی ناخودآگاه و ناخواسته - زمینه‌ساز سلطه نگاه نئولیبرالی - سرمایه‌دارانه در لایه‌ها و عرصه‌های مختلف جامعه، فرهنگ و سیاست و یا تسهیل و تسریع فراگیر شدن چنین نگاهی باشد. از این منظر، چالش‌ها و خطرات کالایی‌سازی آموزش و پرورش نه منحصر به آموزش و پرورش خواهد بود و نه محدود به خود کالایی‌سازی (به مثابه یک سیاست به ظاهر اقتصادی درباره تأمین بودجه)، بلکه در لایه‌های مختلف اندیشه و زندگی فردی و اجتماعی انسان‌ها، تغییراتی جدی و ماندگار پدید می‌آورد. آموزش و پرورش کالایی شده «نه تنها شرایطی را پدید خواهد آورد که در آن، نئولیبرال‌ها می‌توانند به سان یک نئولیبرال رفتار کنند، بلکه می‌تواند وضعیتی را به وجود آورد که در آن، همه مجبورند همانند یک نئولیبرال رفتار کنند» (ورلر، ۲۰۱۶: ۷۲) مهم‌ترین پیامدهای نامطلوب این پدیده خواهیم پرداخت.

ب/۱) افول ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی

در نگاه اسلامی، علم و علم‌آموزی به هم پیوستگی پررنگی با اخلاق و فضایل اخلاقی دارند. از یک سو، پیراستن نفس از رذیلت‌های اخلاقی از شروط ضروری علم‌آموزی است و از

سوی دیگر، علمی که همراه با رشد اخلاقی نبوده و جان صاحب علم را به فضیلت‌های اخلاقی همانند صداقت، تواضع و بخشندگی علمی و دیگر ارزش‌های دینی در زندگی آراسته نگرداند، ارزشی نداشته و مایه تباهی شخص عالم و جامعه مرتبط با او خواهد بود. در فرهنگ کالایی‌سازی نه تنها علم و علم‌آموزی اساساً پیوستگی وثیقی با ارزش‌های اخلاقی و دینی ندارد، بلکه زمینه‌های بسیار متنوعی برای گسست هرچه بیشتر میان ارزش‌های اخلاقی از یک‌سو و علم و علم‌آموزی و آموزش از سوی دیگر فراهم شده است. مهم‌تر آنکه، با در نظر گرفتن این نکته که آموزش و پرورش کالایی شده از مهم‌ترین سازکارهای نهادینه‌سازی و تثبیت فرهنگ نئولیبرال - سرمایه‌داری در سطح جامعه و فرهنگ عمومی است، آموزش کالایی شده ابعاد و لایه‌های بسیار گسترده‌تری از حیات دینی جامعه را به چالش می‌کشد.

۵۷

به‌عنوان نمونه، از پیامدهای این فرهنگ، ترویج منفعت‌خواهی فردی، خودخواهی و خودپسندی، تقویت روحیه بی‌تفاوتی نسبت به دیگران و تثبیت خصلت‌های ضد اجتماعی یا دست‌کم غیراجتماعی در میان اعضای جامعه است که به‌صورت پنهان و تدریجی، در بسیاری از جوامع معاصر نیز گسترش یافته است. با محوریت یافتن خواست فرد، خصلت‌ها و اقداماتی همانند کمک کردن به دیگران، احساس مسئولیت اجتماعی، مواسات، تعاون، انفاق، ایثار و از خودگذشتگی هیچ ارزش اصالی نخواهند داشت؛ بلکه حتی چه‌بسا چنین اقداماتی غیرمعقول و بدون توجیه دانسته شده و حداکثر، به‌عنوان «محدودیت‌هایی که زندگی اجتماعی به ناگزیر تحمیل می‌کند، ملال‌آور و بیهوده» (آربلاستر، ۱۳۷۷: ۶۱) به‌حساب آیند. این در حالی است که اهتمام نسبت به امور دیگر مسلمانان و بلکه تمام هم‌نوعان و یاری آنها، اهمیت رعایت حقوق گروه‌های مختلف اجتماعی و ارزش‌هایی همانند خیرخواهی برای دیگران، مواسات، احسان و نیکی به دیگران (از والدین، خانواده و ارحام گرفته تا همسایگان، بیماران، محرومان، مصیبت‌دیدگان، در راه ماندگان، همکاران، ایتم و...) و حتی در برخی موارد، مقدم داشتن آنان بر خود، از امور واضح و ضروری در معارف اسلامی است (رساله حقوق امام سجاد علیه‌السلام، ۱۳۸۹؛ کلینی، ۱۴۰۷ هـ. ق، ج ۲: ۱۶۵-۱۶۳ و جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۵۷۴-۲۰۹) و بر پایه همین نظام ارزش‌های اخلاقی - اجتماعی اسلامی بوده که در تاریخ سرزمین‌های اسلامی، نمونه‌های متنوعی از فرهنگ یاریگری و تعاون و یا جوانمردی و فتوت و دفاع از مظلومان و محرومان شکل گرفته است. (ر.ک.: فرهادی، ۱۳۹۵؛ مهجوریان نماری، ۱۳۸۴ و ولایتی و دیگران، ۱۳۹۳، ج ۱ و ۲)

صداقت و راستگویی ارزش اخلاقی دیگری است که با حاکمیت منطق بازار آزاد و برجسته شدن سودگرایی حداکثری و رقابت در این فرهنگ، به حاشیه می‌رود، زیرا ضرورت بیشینه‌سازی سود و آزاد گذاشتن شرکت‌ها و مؤسسات در استفاده از روش‌های مختلف برای نیل به آن، زمینه‌ساز انواع تبلیغات و بازاریابی‌هایی است که در بسیاری از آنها، هدف اصلی ترغیب مشتری به خرید کالا یا خدمات حتی به قیمت پوشاندن (همه یا بخشی از) حقیقت درباره محصول و آثار آن و یا نیازهای واقعی افراد نسبت به آن است. از دیگر پیامدها، رواج مصرف‌گرایی و در نتیجه، اسراف، مال‌اندوزی همراه با زندگی تجملاتی، رفاه‌زدگی و حرص بیشتر نسبت به کسب مال و مصرف آن در طبقات مختلف جامعه (و نه فقط طبقه مرفه) است که با نگاه اسلامی به الگوی مصرف در تعارض است. از نگاه اسلامی، تلاش برای به‌دست آوردن روزی و داشتن زندگی آبرومندانه، امری ضروری و پسندیده است و حتی تلاش در جهت تولید و کسب درآمد بیش از میزان نیاز شخصی و خانوادگی نیز به خودی خود، ناپسند نیست، بلکه در مواردی، سیره معصومان علیهم‌السلام و مورد توصیه آنان نیز بوده است (توحیدی‌نیا، ۱۳۹۹)، ولی مصرف این درآمد به هیچ‌وجه نباید همراه با اسراف، تفاخر و تکاثر، حرص و طمع، تجمل‌گرایی و بی‌اعتنایی به وضع عمومی جامعه و محرومان و انجام وظایف دینی فرد نسبت به آنان باشد. در آیات و روایات، الگوی مصرف در چارچوب مفاهیمی اساسی همانند قناعت و کفاف (اکتفا به میزان مورد نیاز)، توازن میان دخل و خرج و اندازه نگاه داشتن (تقدیر معیشت)، میانه‌روی در مصرف (پرهیز از افراط و تفریط در مصرف)، انفاق، موااسات با محرومان و حتی ایثار نسبت به آنها و تنظیم زندگی خود متناسب با وضع آنها (کلینی، ۱۴۰۷ ه. ق، ج ۲: ۳۵۸) مشخص شده و حتی پیامدهای نامطلوبی برای رفاه‌زدگی و تجمل‌گرایی برشمرده شده است که پرداخت تفصیلی به آنها از حوصله این پژوهش خارج است.^۱

ب/ ۲) تضعیف کیفیت در نظام آموزش و پرورش

از مهم‌ترین ادعاهای طرفداران کالایی‌سازی و خصوصی‌سازی در نظام آموزش و پرورش آن است که راه‌حل بی‌کیفیتی و ناکارآمدی مدارس دولتی، حاکم کردن «منطق رقابتی» بازار آزاد در بین مدارس، دادن «حق انتخاب» به والدین برای گزینش مدارس باکیفیت‌تر

۱. برای مشاهده تفصیل بیشتر در این زمینه، ر.ک.: محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۰؛ جداری عالی، ۱۳۹۴؛ موفق، ۱۳۹۲؛ ستوده، ۱۳۹۶؛ پورمحمدی ماهونکی، ۱۳۹۶. همچنین، برای مشاهده برخی چالش‌های فرهنگ مصرف‌گرا برای تربیت دینی، ر.ک.: محمدی، ۱۳۹۴.

و «پاسخگو کردن» مدارس و مسئولان و معلمان آنها در برابر خدمات و فعالیت‌هایشان است. در این تصویر، از یک‌سو مدارس و معلمان به‌مثابه فروشنده، برای جذب مشتریان (دانش‌آموزان و والدین ایشان) و جلب نظر آنان، به رقابت با یکدیگر پرداخته و لاجرم، کیفیت خدمات آموزشی خود را بالا می‌برند و با به عهده گرفتن پرداخت حقوق و مزایای معلمان خود، می‌توانند معلمان ناکارآمد را در تنگنا قرار داده یا اخراج کنند؛ از سوی دیگر، والدین از حق «انتخاب» نسبت به مدرسه برخوردارند و می‌توانند (با استفاده از پته آموزشی که دولت در اختیار آنها قرار می‌دهد) مدارس را که عملکرد بهتری دارند، انتخاب کنند؛ و از سوی سوم، دولت با نظارت بر مدارس و امتیازدهی به آنها بر اساس آزمون‌ها، میزان فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان و سنجش‌هایی از این دست، شرایطی برای «پاسخگویی»^۱ و مسئولیت‌پذیری بیشتر مدارس بر آنها حاکم می‌کند. این تصویر رؤیایی، دچار ساده‌انگاری‌ها و خطاهای متعددی است که برخی از مهم‌ترین آنها بدین قرارند: نخست آنکه - چنان‌که خواهد آمد - این منطق حتی در بازار و مناسبات اقتصادی نیز همیشه به منفعت عادلانه و مصلحت حداکثری همه اعضای جامعه منتهی نمی‌شود. دوم آنکه مناسبات تربیت و آموزش، پیچیدگی‌هایی به مراتب بیشتر از روابط اقتصادی بازار داشته و حاکم کردن قواعد غیر تربیتی - آموزشی بر فضای تربیت و آموزش، باعث نادیده‌گرفته‌شدن اقتضائات تربیت می‌شود. به‌عنوان نمونه، نوع انگیزش و نیت مربی و مربی در آموزش تأثیری عمیق و جدی بر چگونگی تحقق فرآیند آموزش دارد و متزلزل کردن موقعیت آموزشی و نقش تربیتی معلم (هم در نزد خودش و هم در نگاه والدین) از یک‌سو و مبتنی‌کردن این انگیزه بر محرک‌های سودآور بازاری از سوی دیگر، تأثیر قابل توجهی در کاهش کیفیت فعالیت‌های معلم خواهد داشت. سوم آنکه این تصویر درباره قدرت انتخاب والدین، تصویری غیرواقعی است، زیرا انتخاب‌های افراد، همیشه در چارچوب محدودیت‌های متعددی همچون توان اقتصادی^۲، وضعیت فرهنگی، ملاحظات اجتماعی و سیاسی و حتی میزان تعلقات دینی و مذهبی انجام می‌شود و به همین دلیل، نه‌تنها هیچ‌گاه والدین از «آزادی کامل» در انتخاب مدرسه برخوردار نیستند، بلکه انتخاب آموزشی به تشدید اختلاف طبقاتی نیز منجر شده است. (پدرو و لروکس، ۱۳۹۹: ۷) چهارم آنکه این سیاست باعث می‌شود هدف و تمرکز

1. Accountability

۲. حتی اگر دولت «پته آموزشی» را با در نظر گرفتن دهک‌های درآمدی خانواده‌ها توزیع کرده و به خانواده‌های دهک‌های پایین، مبلغ بیشتری پرداخت کند، معمولاً به دلیل فاصله زیاد میان دهک‌های بالا و پایین جامعه، باز هم دهک‌های بالا می‌توانند دست برتر را در «انتخاب» داشته باشند.

اصلی مدارس، تلاش در جهت کسب امتیاز بالاتر و جلوگیری از تعطیلی یا رکود باشد و چنین هدفی، لزوماً با اهداف اصیل و اساسی مدرسه (یعنی تربیت شایسته دانش‌آموزان و آماده کردن آنان برای ساختن شخصیت خود و حضور مؤثر در جامعه) منطبق نیست. پنجم اینکه این وضعیت، باعث تحمیل هر چه بیشتر انواع مختلف ارزشیابی، آزمون، امتیازدهی و رتبه‌بندی از بیرون محیط تربیتی بر آموزش و پرورش می‌شود که نه تنها به هدف تقویت و تثبیت تربیت و یادگیری و یا به مثابه بخشی از فرآیند یادگیری نیست، بلکه نتیجه‌ای جز کم‌رقرق شدن حقیقت اصیل تربیت، تحریف مسیر آموزش صحیح و تحمیل استرس، بی‌رغبتی و فشار روانی بیشتر بر دانش‌آموزان و معلمان ندارد، خصوصاً وقتی توجه کنیم که معمولاً معیارها و مطالعات پژوهشی استواری درباره اعتبار و ارزش واقعی آزمون‌های امتیازدهی و رتبه‌بندی انجام نشده و نمی‌شود و مشخص نیست آیا واقعاً چنین آزمون‌هایی، دقیقاً آنچه را که ادعا می‌کنند مورد ارزیابی قرار می‌دهند یا خیر. افزایش یافتن آزمون‌ها و رتبه‌بندی‌ها در آموزش، از مهم‌ترین مصادیق «فرهنگ حسابرسی»^۱ (به‌عنوان یکی از ضلع‌های فرهنگ نئولیبرال) است که در ضمن آن، به واسطه کمی‌سازهای نارسا از وظایف و فعالیت‌های کیفی تربیتی و علمی، اعمال سلطه و نفوذ در نهادها و فعالیت‌های فرهنگی روی می‌دهد (استراترن^۲، ۲۰۰۰ و شور و رایت^۳، ۲۰۱۵).

چالش‌ها و آسیب‌های تربیتی پیش‌گفته صرفاً برآمده از تحلیل‌هایی نظری نیستند، بلکه تجربه عملی برنامه تحولی «هیچ کودکی عقب نماند»^۴ که از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۵ در امریکا اجرا شد، این محدودیت‌ها را به بهترین نحو به تصویر کشید. دایان راویچ، پژوهشگر برجسته و سیاست‌گذار آموزشی امریکایی که خود در ابتدا از مدافعان این طرح بود، همانند بسیاری از دیگر پژوهشگران و صاحب‌نظران، در برخی آثار خود نشان داده است که چگونه در پس واژه‌های به‌ظاهر جذابی همانند «پاسخگویی» و «حق انتخاب» و «رقابت برای افزایش کیفیت»، در عمل کیفیت آموزش عمومی در مدارس دولتی تنزل یافته است. (به‌عنوان نمونه: روایچ^۵، ۱۳۹۸؛ ۱۳۹۹؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۳، مییر^۶، ۲۰۰۴؛ پوفام^۷،

1. Audit Culture
2. Strathern
3. Shore & Wright
4. No Child Left Behind (NCLB)
5. Ravitch
6. Meier
7. Popham

۲۰۰۴؛ هس و فین^۱، ۲۰۰۷؛ اپل^۲، ۲۰۰۷ و باتلند^۳، ۲۰۰۸)

ب/۳) تبعیض و بی‌عدالتی

ایجاد تبعیض میان متربیان بر اساس سطح درآمدی و وضع اقتصادی خانواده ایشان از مصادیق مهم بی‌عدالتی آموزشی است که در حدیثی از امام صادق علیه‌السلام از آن نهی شده است (کلینی، ۱۴۰۷ هـ.ق، ج ۵: ۱۲۱) و مقابله با آن از مهم‌ترین آرمان‌های اجتماعی و تربیتی انقلاب اسلامی بوده و هست. (شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی، ۱۳۸۷: ۷۶ و آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۵) از مهم‌ترین پیامدهای منفی تجاری‌سازی بهره‌مندی‌های عمومی خصوصاً آموزش، بازتولید نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی و افزایش تبعیض و شکاف بیشتر میان دهک‌های درآمدی جامعه است و این چیزی است که حتی نهادها و مجموعه‌های پیگیر این سیاست‌ها در سطح جهانی و ملی به آن اذعان داشته‌اند. گزارش تهیه شده توسط یونسکو درباره تأثیر خصوصی‌سازی در کشورهای در حال توسعه اذعان می‌کند که هرچند در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، مدارس خصوصی ارزان قیمت برای ارائه خدمات آموزشی به اقشار کم‌درآمد یا فقیر شکل گرفته‌اند، ولی - افزون بر پایین بودن زیرساخت‌ها و کیفیت آموزش در این مدارس - شواهد نشان نمی‌دهد که در این کشورها، مناطق فقیرنشین دسترسی مناسبی به آموزش پیدا کرده‌اند، بلکه اساساً واقع‌بینانه نیست که انتظار داشته باشیم بازار و مدارس بازاری شده، به افزایش دسترسی آموزشی بیشتر کسانی کمک کنند که از نظر اجتماعی و اقتصادی، در محرومیت هستند. (پدرو و لروکس، ۱۳۹۹: ۷-۴) همچنین، به اعتراف گزارش تحلیلی سازمان برنامه و بودجه از بودجه آموزش عمومی در ایران، خصوصی‌سازی آموزش عمومی در ایران بیشتر به رشد کمی مؤسسات خصوصی آموزشی بدون افزایش کیفیت خدمات در آنها، پولی‌سازی آموزش، کاهش کیفیت مدارس دولتی به بهانه ارائه خدمات بهتر در مدارس غیردولتی و در نتیجه، افزایش شکاف طبقاتی منجر شده است و به همین دلیل، مهم‌ترین و نخستین چالشی که در سیاست‌های آموزشی کشور مغفول مانده، فقدان عدالت آموزشی و دسترسی نابرابر به فرصت‌ها و منابع آموزشی است. (وفایی و وکیلی، ۱۳۹۹: ۷۴، ۷۶ و ۷۹)

بر اساس بررسی‌های آماری، میزان هزینه‌ای که ثروتمندترین خانوارهای ایران (یعنی دهک درآمدی دهم) صرف آموزش می‌کنند، بسیار بیشتر از مبلغی است که خانواده‌های با

1. Hess & Finn

2. Apple

3. Butland

کمترین درآمد (یعنی دهک درآمدی اول) در زمینه آموزش هزینه می‌کنند و این شکاف، در چند سال گذشته (که از یک سو فشارهای اقتصادی بر مردم بیشتر شده و از سوی دیگر، سیاست‌های کالایی‌سازی آموزش شتاب بیشتری گرفته) به صورت چشم‌گیری افزایش یافته است. به عنوان نمونه، در حالی که در سال ۱۳۹۰، دهک دهم ۴۴ برابر دهک اول در زمینه آموزش (اعم از عمومی و عالی) هزینه کرده است، این نسبت در سال ۱۳۹۶ به مقدار ۵۳ تا ۵۷ برابر برآورد شده است، یعنی پردرآمدترین خانواده‌های ایرانی ۵۳ تا ۵۷ برابر بیشتر از فقیرترین خانواده‌ها خرج تحصیل خود کرده‌اند. این در حالی است که چنین نسبتی در همان سال در زمینه حمل و نقل، ۵۲ برابر، تفریح و امور فرهنگی ۴۹ برابر، لوازم منزل ۴۰ برابر، بهداشت و درمان ۲۳ برابر و خوراک ۸ برابر بوده است. (عبداللهی، ۱۳۹۷ و امید، ۱۳۹۷) این نابرابری در آموزش به نوبه خود در افزایش بیشتر فاصله میان غنی و فقیر اثرگذار خواهد بود، زیرا تبعیض آموزشی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در توزیع نابرابر درآمدها در جامعه است. (افقه و دیگران، ۱۳۹۴)

روند صعودی گسترش آموزش کالایی شده در مدارس شهریه‌ای (اعم از مدارس غیرانتفاعی و آن دسته از مدارس دولتی شهریه‌ای همانند مدارس استعدادهای درخشان) باعث انباشت فرصت‌های باکیفیت آموزشی در مدارس شهریه‌ای و محروم ماندن دانش‌آموزان مدارس عادی از این فرصت‌ها شده است، تا جایی که در سال‌های ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹، اکثر رتبه‌های برتر کنکور از میان دانش‌آموزان مدارس شهریه‌ای (استعدادهای درخشان یا غیرانتفاعی) و یا خریداران خدمات مؤسسه‌های کنکوری و یا کتاب‌های کنکور بوده‌اند (رابطه قبولی در کنکور با نوع مدارس، ۱۳۹۸؛ باز هم اکثر رتبه‌های برتر کنکور امسال، «دانش‌آموز مدارس خاص و غیردولتی» بودند؛ ۱۳۹۹؛ رتبه‌های برتر کنکور ۹۹ دانش‌آموزان کدام مدارس و آموزشگاه‌ها بودند؟، ۱۳۹۹؛ رضانی و دیگران، ۱۳۹۹؛ معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۰: ۲۲-۲۱ و ۳۷-۳۳) ب/۴) ایجاد مانع در مسیر رشد اقتصادی و علمی - فناورانه

در طی دو دهه اخیر، اقتصاددانان برجسته‌ای با استناد به شواهد تجربی نشان داده‌اند که بسیاری از آنچه در رویکرد سرمایه‌داری - نئولیبرالیسم مطرح شده، ادعاهایی غیرواقعی هستند: چیزی به نام بازار آزاد و رقابت آزاد وجود ندارد، زیرا هر بازاری، همیشه محدودیت‌های نهفته‌ای دارد که توسط دولت و یا سرمایه‌داران رقم می‌خورد؛ سیاست‌های بازار آزاد، فقط در مواردی نادر توانسته‌اند کشورهای تنگدست را ثروتمند کنند؛ ثروتمندتر

کردن ثروتمندان، بقیه مردم جامعه را ثروتمندتر نمی‌کند؛ تحصیلات بیشتر به تنهایی، کشورها را ثروتمندتر نمی‌کند؛ آنچه به نفع شرکت‌ها و سرمایه‌داران است، لزوماً به نفع جامعه و خیر عمومی آن نیست (چنگ، ۱۳۹۳ و استیگلیتز، ۱۳۹۶)؛ و شاید مهم‌تر از همه آنکه، کالایی‌سازی و خصوصی‌سازی خدمات عمومی، بهره‌وری بیشتر را به دنبال ندارد. فراتحلیل انجام شده توسط اتحادیه خدمات عمومی اروپا^۱، با استفاده از ده‌ها پژوهش آکادمیک از نقاط مختلف جهان و در بخش‌های مختلف (از خدمات بهداشتی و اجتماعی گرفته تا حمل و نقل و ارتباطات)، نشان می‌دهد که کالایی‌سازی خدمات عمومی حتی اگر در مواردی، نوعی اثربخشی (دستیابی به اهداف) را به دنبال داشته باشد، این نتیجه را به بهایی بسیار سنگین‌تر از انجام آن توسط بخش دولتی به دست آورده است. بر اساس این پژوهش‌ها، هیچ شاهد تجربی مبنی بر اینکه بخش خصوصی ذاتاً کارا تر یا موفق‌تر از بخش دولتی است، دیده نمی‌شود. (اتحادیه خدمات عمومی اروپا، ۲۰۱۹)

افزون بر این، کالایی شدن آموزش دو پیامد نامطلوب برای پیشرفت اقتصادی و علمی کشور به دنبال دارد. نخستین پیامد آن است که با کالایی شدن علوم و تحصیلات، رشته‌ها و حوزه‌هایی از علم در سطح جامعه بیشتر اهمیت می‌یابند که قدرت پول‌سازی بیشتری داشته باشند، نه آنچه که حقیقتاً مورد نیاز جامعه باشد. به عنوان نمونه، تحصیل در رشته‌های مرتبط با علوم محض و یا صنایع و فناوری‌های پیشرفته به دلیل آنکه دشواری‌های بیشتر و - حداقل در کوتاه‌مدت در یک کشور در حال توسعه - پول‌سازی کمتری دارد، مورد بی‌توجهی قرار گرفته و در عوض، رشته‌هایی همانند مدیریت مالی رشد بیشتری می‌کند. (زیرا به واسطه آن می‌توان ورود موفق‌تری به بازار بورس و کسب درآمد داشت) این وضعیت به نوبه خود، در حرکت دادن جریان کلی سرمایه به سمت و سوهای نادرست و دور شدن از اقتصاد مولد، مستقل و درون‌زا نیز نقش‌آفرین است. دومین پیامد نامطلوب کالایی شدن آموزش برای پیشرفت کشور آن است که با پولی‌شدن آموزش، عمدتاً افراد ثروتمند (و نه لزوماً با استعداد و شایسته) فرصت‌های آموزشی، تحقیقاتی و مسئولیتی برتر و باکیفیت‌تر را در اختیار خواهند داشت، در حالی که هوش و استعداد افراد هیچ ارتباطی با پول و ثروت آنها ندارد. این یعنی از یک سو، بخشی از افرادی که از تحصیلات خوب بهره برده و به مراکز علمی، تحقیقاتی و اجرایی کشور راه می‌یابند، توانایی واقعی برای ارتقای علمی، فناوریانه و مدیریتی کشور را نخواهند داشت (زیرا در واقع، چنین جایگاهی را

1. European Public Service Union (EPSU)

با ثروت خود خریده‌اند) و از سوی دیگر، بخشی از نیروی مستعد و شایسته که می‌توانستند با شکوفا کردن قابلیت‌های خود، به پیشرفت کشور کمک کنند، هیچ‌گاه چنین فرصتی را نیافته یا به سختی خواهند توانست به این جایگاه برسند. این وضعیت علاوه بر آنکه نوعی بی‌عدالتی در رشد و شکوفا کردن استعدادهاست، کشور را از بهره‌مندی حداکثری و بهینه از توانمندی‌های افراد و پیشرفت همه‌جانبه با حداکثر توان، محروم می‌کند.

۵. جمع‌بندی

امروزه نئولیبرالیسم تبدیل به نوعی عقلانیت یا گفتمان یا شیوه فکری - زندگانی مسلط شده که لایه‌های عمیق باور، ارزش و حتی عادت‌های رفتاری بسیاری از افراد را تحت تأثیر قرار داده است. در این چارچوب، هر فرد یک انسان اقتصادی است که همیشه به دنبال کسب سود بیشتر و همزمان مصرف افزون‌تر است. شهروند به عنوان عاملی کارآفرین در همه عرصه‌های زندگی بازتعریف می‌شود و دولت نیز محافظی برای سرمایه است که با تصویب قوانین مالی و سیاست‌های اجتماعی و آموزشی، بازار را تقویت و حمایت می‌کند. (نادری‌نژاد، ۱۳۹۹: ۵۶)

به همین دلیل است که کالایی‌سازی آموزش و پرورش نیز معنا و پیامدهایی بسیار گسترده‌تر از یک تغییر در سیاست‌های مالی آموزش و پرورش داشته و بستری برای تقویت و گسترش این دست باورها، ارزش‌ها و نظام‌های رفتاری در کل جامعه و نظام سیاسی حاکم می‌شود. ارزیابی کالایی‌سازی آموزش به مثابه یک سیاست در حوزه آموزش عمومی، هم می‌تواند با نظر به بنیادهای نظری و ارزش‌های همبسته با آن صورت پذیرد و هم می‌تواند با نظر به پیامدهای آموزشی، تربیتی، اقتصادی و اجتماعی آن انجام شود. این پژوهش از یک سو با تحلیل مبانی نظری این سیاست، نشان داد که در لایه‌های بنیادین، ناسازگاری‌های عمیقی بین این سیاست با بنیادها و ارزش‌های جمهوری اسلامی ایران وجود دارد، همچنان که از سوی دیگر، با گزارش برخی واقعیت‌ها و تحلیل‌ها درباره اجرای این سیاست در خارج و داخل کشور، آشکار گشت که نه تنها شواهد تجربی قابل اتکایی درباره نتیجه‌بخش بودن کالایی‌سازی آموزش عمومی در جهت تقویت کیفیت در این حوزه در دست نیست، بلکه اجرای آن پیامدهای ناگوار اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی نیز در پی خواهد داشت.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه. (۱۴۱۴). تجميع الشريف الرضى. مراجعه صبحی الصالح. قم: دارالهجرة.
۳. رساله حقوق امام سجاد (عليه السلام). (۱۳۸۹). ترجمه علی شیروانی. قم: اندیشه مولانا.
۴. آریلاستر، آنتونی. (۱۳۷۷). *لیبرالیزم غرب؛ ظهور و سقوط*. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز.
۵. آیت الله خامنه ای، سید علی. (۱۳۸۵). *بیانات در دیدار معلمان سراسر کشور*. ۱۲ اردیبهشت ۱۳۸۵، دسترسی آنلاین در: <https://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=۳۳۳۹>.
۶. احمدی میانجی، علی. (۱۴۱۹). *مکاتیب الرسول (صلی الله علیه وآله وسلم)*. قم: دارالحديث.
۷. اخوان کاظمی، بهرام. (۱۳۷۹). *آرمان های حکومت از دیدگاه امام علی (علیه السلام)*. حکومت اسلامی. شماره ۱۷: ۱۲۹-۱۴۷.
۸. استیگلیتز، ژوزف. (۱۳۹۶). *نقد نئولیبرالیزم در برابر نئولیبرالیزم و جهانی سازی*. ترجمه مسعود امیدی. تهران: گل آذین.
۹. افقه، سید مرتضی، مانده غرافی و مهدی بصیرت. (۱۳۹۴). *تأثیر نابرابری آموزش بر توزیع درآمد در ایران، مطالعات اقتصادی کاربردی ایران*. سال ۴. شماره ۱۶: ۱۷۹-۲۰۳.
۱۰. امام خمینی. (۱۳۷۸). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (قدس سره).
۱۱. امیدی، رضا. (۱۳۹۷). *چرا ایران در خصوصی سازی آموزش رکورددار است؟*. روزنامه ایران. ۱۹ آذر ۱۳۹۷، دسترسی آنلاین در: <http://www.ion.ir/news/۴۲۸۸۶۸>.
۱۲. امیدی، مسعود. (۱۳۹۹). *کارنامه نئولیبرالیزم در ایران؛ خصوصی سازی در آینه پژوهش*. تهران: نشر گل آذین.
۱۳. باز هم اکثر رتبه های برتر کنکور امسال، «دانش آموز مدارس خاص و غیردولتی» بودند! (۱۳۹۹). *خبرگزاری تسنیم*. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <https://tn.ai>.
۱۴. توحیدی نیا، روح الله. (۱۳۹۹). *تشویق به تولید و تقییح مصرف گرایی در سیره علوی*. دسترسی آنلاین در: <https://farsi.khamenei.ir/others-note?id=۴۲۸۸۶۸>.
۱۵. پارسانیا، حمید. (۱۳۸۵). *هستی و هبوط*. قم: نشر معارف.
۱۶. پدرو، فرنسس و گابریل لروکس. (۱۳۹۹). *خصوصی سازی آموزش در کشورهای در حال توسعه؛ شواهد و پیامدها*. ترجمه هادی علایی. تهران: مرکز بررسی های استراتژیک ریاست جمهوری (قابل دسترسی در: <http://css.ir/cxeftg>).
۱۷. پورمحمدی ماهونکی، صدیقه. (۱۳۹۶). *پیامدهای اجتماعی رفاه زدگی*. قم: مرکز نشر هاجر.
۱۸. جداری عالی، محمد. (۱۳۹۴). *مدل اسلامی اخلاق مصرف*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۹. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). *معرفت شناسی در قرآن*. تحقیق حمید پارسانیا. قم: مرکز نشر اسراء.

۲۰. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۱). *مفاتیح الحیاء*. قم: نشر اسراء (چاپ چهل و هفتم).
۲۱. چنگ، هاجون. (۱۳۹۳). *۲۳ نکته مکتوم سرمایه‌داری*. ترجمه میرمحمود نبوی و خلیل شهابی. تهران: کتاب آمه.
۲۲. چیتیک، ویلیام. (۱۳۸۸). *علم جهان، علم جان: ربط جهان‌شناسی اسلامی در دنیای جدید*. ترجمه امیرحسین اصغری. تهران: انتشارات اطلاعات.
۲۳. حسنی، محمد. (۱۳۹۹). *مدارس غیردولتی: مشارکت یا خصوصی‌سازی؟*. دیده‌بان امنیت ملی. شماره ۹۶-۹۷ (فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹): ۸۳-۹۰.
۲۴. رابطه قبولی در کنکور با نوع مدارس (۱۳۹۸). *خبرگزاری تسنیم*. ۲۳ مرداد ۱۳۹۸. دسترسی آنلاین در: <https://tn.ai>.
۲۵. راویچ، دایان. (۱۳۹۸). *مرگ و زندگی نظام مدارس دولتی بی‌نظیر آمریکا*. ترجمه صمد ایزدی. بابلسر: دانشگاه مازندران.
۲۶. راویچ، دایان. (۱۳۹۹). *مقاومت در برابر خصوصی‌سازی و تلاش برای نجات مدارس دولتی: تجربه امریکا*. ترجمه آرمان و مهدی بهلولی و محمدرضا نیک‌نژاد. تهران: شیرازه کتاب‌ما.
۲۷. رتبه برترهای کنکور ۹۹ دانش‌آموزان کدام مدارس و آموزشگاه‌ها بودند؟ (۱۳۹۹). *باشگاه خبرنگاران جوان*. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <https://www.yjc.news/VSSi>.
۲۸. رضانی، زهرا، سارا طاهری و ندا اظهري. (۱۳۹۹). ۶۷ درصد رتبه‌های برتر کنکور. سمپادی هستند. *روزنامه فرهیختگان*. ۳۱ شهریور ۱۳۹۹. دسترسی آنلاین در: <http://fdn.ir>.
۲۹. ستوده، معصومه. (۱۳۹۶). *پیامدهای فردی و اجتماعی تجمل‌گرایی*. قم: مرکز نشر هاجر.
۳۰. شاپیرو، جان سالوین. (۱۳۸۰). *لیبرالیسم، معنا و تاریخ آن*. ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی. تهران: نشر مرکز.
۳۱. شاطری، روح‌الله. (۱۳۹۲). *مسئولیت اخلاقی حکومت دینی*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۳۲. شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
۳۳. شورای مرکزی حزب جمهوری اسلامی (۱۳۸۷). *مواضع ما*. تهران: انتشارات روزنامه جمهوری اسلامی.
۳۴. شهید ثانی، زین‌الدین بن علی. (۱۴۰۹). *مُنیه‌المريد فی أدب المفید و المستفید*. تحقیق رضا المختاری. قم: مکتب الإعلام الإسلامی.
۳۵. شهید ثانی، زین‌الدین بن علی. (۱۴۱۳). *مسالك الأفهام*. قم: مؤسسه المعارف الإسلامیة.
۳۶. طوسی، محمد بن حسن. (۱۴۰۷). *تهذیب الأحکام*. تحقیق سید حسن خراسان. تهران: دارالکتب الإسلامیة.

۳۷. عباسی، لطف‌اله و صداقت وفادار. (۱۳۹۴). گزارش «بررسی جایگاه و عملکرد آموزش و پرورش در برنامه‌های توسعه». تاریخ انتشار: ۱۳۹۴/۹/۱۵. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
۳۸. فرهادیان، مرتضی. (۱۳۹۵). فرهنگ یاریگری در ایران: درآمدی به مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی تعاون. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۳۹. کانت، امانوئل (۱۳۸۸). در پاسخ به پرسش: «روشنگری چیست؟». ترجمه یدالله موقن. روزنامه اعتماد ملی. ۲ اردیبهشت ۱۳۸۸.
۴۰. الکتانی، محمد عبدالحی (بی‌تا). نظام الحکومه النبویه المسمی التراتیب الإداریه. تحقیق عبدالله الخالدی. بیروت: دار الأرقم.
۴۱. کرتیس، استنلی جیمز. (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت: از فلسفه تا برنامه درسی. ترجمه محمد دادرس و فاطمه زیباکلام. تهران: انتشارات مدرسه.
۴۲. کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷). الأصول من الکافی. تحقیق علی اکبر الغفاری. تهران: دار الکتب الإسلامیه.
۴۳. گمپرتس، تئودور. (۱۳۷۶). متفکران یونانی. ترجمه محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی.
۴۴. عبداللهی، مهدی. (۱۳۹۷). رکورد تاریخی فاصله دهک اول و دهم. روزنامه فرهیختگان. ۹ آبان ۱۳۹۷. دسترسی آنلاین در: <http://fdn.ir>.
۴۵. غزالی، ابوحامد محمد (بی‌تا). إحياء علوم الدین. تخریج الحافظ العراقی. بیروت: دارالکتب العربی.
۴۶. لاک، جان. (۱۳۹۱). رساله‌ای درباره حکومت. ترجمه حمید عضدانلو. تهران: نشر نی (چاپ سوم).
۴۷. لطیفی، علی. (۱۳۹۶). مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴۸. لیثی، علی‌بن محمد. (۱۳۷۶). عیون الحکم و المواعظ. تحقیق حسین حسینی بیرجندی. قم: دارالحديث.
۴۹. مؤسسه دائره معارف الفقه الإسلامی. (۱۴۲۳). موسوعه الفقه الإسلامی طبقاً لمذهب أهل البيت (عليهم السلام). قم: مؤسسه دائره معارف الفقه الإسلامی.
۵۰. موفق، علیرضا. (۱۳۹۲). اصلاح الگوی مصرف از منظر اخلاقی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۵۱. محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۸۲). علم و حکمت در قرآن و حدیث. ترجمه عبدالهادی مسعودی. قم: مؤسسه علمی فرهنگی دارالحديث (چاپ دوم).
۵۲. محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۹۰). الگوی مصرف از نگاه قرآن و حدیث. قم: دارالحديث.

۵۳. معاونت برنامه‌ریزی و توسعه منابع وزارت آموزش و پرورش (۱۴۰۰). *بررسی و تحلیل آماری رتبه‌های برتر کنکور ۱۳۹۹ با رویکرد برابری و عدالت آموزشی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۵۴. مهجوریان نماری، علی اکبر. (۱۳۸۴). *یاریگری در فرهنگ عامیانه مازندران*. آمل: شمال پایدار.
۵۵. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). فقر کیفیت و فقر عدالت: چالش‌های اصلی آموزش و پرورش. *فرهنگ دیپلماسی*. شماره سوم (اسفند ۱۳۹۹ و فروردین ۱۴۰۰): ۱۱۲-۱۱۶.
۵۶. ولایتی، علی اکبر و همکاران. (۱۳۹۳). *دانشنامه جوانمردی (فتوت)*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۵۷. هاروی، دیوید. (۱۳۹۱). *تاریخ مختصر نئولیبرالیسم*. ترجمه محمود عبدالله‌زاده. تهران: نشر اختران.
۵۸. هانت، ای کی. (۱۳۸۱). *تکامل نهادها و ایدئولوژی‌های اقتصادی*. ترجمه سهراب بهداد. تهران: نشر آگه.
۵۹. محمدی، حمدالله و فاطمه زیباکلام. (۱۳۹۶). *از مکتب تربیتی لیبرالیسم تا نئولیبرالیسم: نگاهی انتقادی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۶۰. نادری‌نژاد، ریحانه (۱۳۹۹). *تبارشناسی گفتمان نئولیبرالی در آموزش و پرورش ایران بعد از انقلاب اسلامی*. رساله دکتری. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات).

61. Apple, Michael W. (2007). Ideological Success, Educational Failure: On the Politics of No Child Left Behind, in: *Journal of Teacher Education*, Vol. 58 (2), p. 108-116.
62. Butland, Dianne (2008). *Testing Times: Global Trends in Marketisation of Public Education through Accountability Testing*, Surry Hills: NSW Teachers Federation.
63. European public Service union (2019). *Public and Private Sector Efficiency*, Brussels: European Public Service Union (EPSU), accessed online at: <https://www.epsu.org/article/public-and-private-sector-efficiency>.
64. Friedman, Milton (2002). *Capitalism and Freedom*, Chicago: The University of Chicago Press.
65. Hayek, F. A. (2011). Education and Research, in: *The Constitution of Liberty*, ed. By Ronald Hamowy, Chicago: The University of Chicago Press.
66. Hess, Frederick M. & Chester E. Finn (ed.) (2007). *No Remedy Left Behind: Lessons from a Half-Decade of NCLB*, Washington D. C., The AEI Press.
67. Meier, Deborah (ed.) (2004). *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Is Damaging Our Children and Our Schools*, Boston: Beacon Press.
68. OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Paris: OECD Publishing.
69. OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
70. OECD (2020b). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, Paris: OECD Publishing.
71. Popham, W. James (2004). *America's "Failing" Schools*, New York: RoutledgeFalmer.
72. Ravitch, Diane (2010). *The Myth of Charter Schools*, accessed online at: <https://www.brookings.edu/articles/the-myth-of-charter-schools/>.
73. Ravitch, Diane (2013). *Rein of Error: the Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*, New York: Alfred A. Knopf.

74. Ravitch, Diane (2015). *NEPC: 21 Myths about Charter Schools*, accessed online at: <https://dianeravitch.net/2015/03/10/21-myths-about-charter-schools/>.
75. Shore Cris & Susan Wright (2015). Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order, in: *Social Anthropology*, Vol. 23 (1) , p. 22-28.
76. Smith, Adam (1975). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith, Vol. 2) , Oxford: Oxford University Press.
77. Strathern, Marilyn (ed.) (2000). *Audit Cultures; Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*, New York: Routledge.
78. UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*, Paris: UNESCO.
79. Werler, Tobias (2016). Commodification of Teacher Professionalism, *Policy Futures in Education*, Vol. 14 (1) , p. 60-76.
80. Williams, Colin C. (2004). *A Commodified World?*, London: Zed Books.

نظم نمادین آموزش و پرورش همواره عرصه‌ای برای منازعات معنایی گوناگون جهت مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی مختلف به‌منظور ایجاد تغییر و تحول بوده است. در این مقاله در چارچوبی ترکیبی از نظریه گفتمان لاکلا و موفه و نورمن فرکلاف به تحلیل گفتمان این منازعات معنایی در متون سیاستی دوره سازندگی پرداختیم. توسعه اقتصادی، سازندگی و بازسازی ویرانی‌های ناشی از جنگ تحمیلی، فضایی برای بروز منازعات معنایی جدید در عرصه نظام آموزشی را فراهم نمود، که در راستای تغییر تدریجی در اهداف، محتوا، ساختار و برنامه‌های آموزش و پرورش و درصدد تثبیت معنای نشانه‌های تغییر و تحول در آموزش و پرورش در بینامتنیت با نشانه‌های برنامه‌های توسعه بود. این نشانه‌ها از طریق متون سیاستی و کنش‌هایی مثل تدوین برنامه توسعه اول و دوم، تغییر نظام آموزش و پرورش در قالب نظام جدید آموزش متوسطه و آئین‌نامه‌های مرتبط با آن مثل آئین‌نامه برنامه درسی نظام جدید متوسطه و آئین‌نامه امتحانات، تدوین اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی، تدوین نظام‌نامه پرورشی و غیره، ثبات معنایی یافت. قابلیت اعتبار و دسترسی نشانه‌های فوق نیز با برجسته‌شدن ضرورت تثبیت نشانه‌های سازندگی و توسعه پیوند برقرار نمود و در متون سیاستی، به شکل استعاری یا آرمانی مطرح گردید.

■ واژگان کلیدی:

گفتمان سازندگی، سیاست‌ها، آموزش و پرورش ایران، نشانه، تحول

تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دوره سازندگی

سیدحسین سراج‌زاده (نویسنده مسئول)
دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
serajsh@yahoo.com

بیژن زارع

استاد گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
dr_bizhanzare@yahoo.com

مهدی سپهر

دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی دانشگاه خوارزمی
mahdispehr@gmail.com

کرم حبیب‌پور گتابی

استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی
karamhabibpour@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

در تحقیقات مرتبط با سیاست‌های آموزشی، در خصوص مفهوم سیاست و تحلیل و بررسی آن رویکردهای مختلفی وجود دارد؛ گاهی سیاست به مجموعه‌ای از قوانین و دستورالعمل‌های موجود در متون دولتی اطلاق می‌شود و تحلیل سیاست‌ها در این رویکرد، معمولاً در قالب تحقیقاتی صورت می‌گیرد که به تحلیل محتوای متون سیاستی می‌پردازند. (کالورت، ۲۰۰۶: ۹۸-۷۳) علی‌رغم اهمیت موضوع و روش این تحقیقات، متون سیاستی ممکن است به دلایل مختلف در عمق کتاب‌های ضخیم پنهان بماند، یا بدون تأمین منابع مالی لازم در دستیابی به اهداف موفق نباشد، ابزار کشمکش‌های سیاسی گردد، مورد مخالفت و مقاومت واقع شده، یا به شیوه‌های گوناگون و برای اهداف مختلف مورد تفسیر قرار گیرد و خواسته‌های سیاست‌گذاران را منعکس نکند. (جونز، ۲۰۱۳: ۳) گاهی سیاست به مثابه یک فرآیند پدیدار می‌شود که در خلال اجرا ساخته شده و مورد تجدیدنظر قرار می‌گیرد. این مفهوم از سیاست گاهی به معنای تأمین منابع و اختصاص آن در نظر گرفته می‌شود. این مدل نیز با انتقاداتی روبروست، از جمله اینکه پذیرش تمایز متداول بین سیاست‌گذار و مجری و تمرکز بر افراد، پویایی‌های گسترده قدرت اجتماعی و تأثیرات فرهنگی را در شکل‌دهی تفاسیر شخصی نادیده می‌گیرد. (جونز، ۲۰۱۳: ۸) در کنار مفاهیم متعدد از سیاست، مفهومی از آن وجود دارد که سیاست را به معنای تحرک گفتمان‌های خاص درون یا بین متون و فرآیندهای آن در نظر می‌گیرد. گفتمان‌ها با بسترهای سیاست ارتباط داشته و بر آن تأثیر می‌گذارند. نظریه‌پردازانی که سیاست را همچون گفتمان تلقی می‌کنند با دنبال کردن زبان متون به منبع زبان گفتگو در زندگی اجتماعی می‌رسند. (فرکلاف، ۱۹۹۳: ۱۶۸-۱۳۳)

سیاست‌گذاری آموزشی در ایران از بدو پیدایش آموزش مدرن در ایران شاهد تحولاتی بوده است که همسو با کنش‌های مرتبط با سیاست‌گذاری فرهنگی، جهت تحقق جامعه مطلوب و آرمانی بوده است. این تحولات بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، گاهی در راستای برجسته نمودن شعارهای انقلابی و گاهی یادآور تعارض‌های گفتمانی سیاست‌گذاری آموزشی قبل از انقلاب بوده است. برجسته شدن نشانه‌های مختلف در متون سیاستی دوره‌های گوناگون، با مدلول‌های مختلف، به همراه حاشیه‌رانی از سایر نشانه‌ها، سیاست‌گذاری این عرصه را بیشتر به امری گفتمانی تبدیل نموده است، طوری که این متون سیاستی را همچون یک متن نمایشنامه‌ای مبتنی بر کدهای فرهنگی می‌نمایند که از بستر و زمینه آموزش، اجتماع و قدرت سیاسی سرچشمه گرفته و چیزی فراتر از یک

مستندسازی ساده یا مجموعه اقداماتی هستند که در موقعیت‌های اقتدار انجام می‌شوند. آگاهی از مفصل‌بندی گفتمان مسلط در عرصه سیاست‌گذاری، پژوهشگر را قادر می‌سازد تا تصویری روشن‌تر از ساختار قدرت سیاسی، مناسبات اجتماعی و روابطی که در چارچوب گفتمان مسلط تعین می‌پذیرند، به دست آورد و ضمن بازکاوی صحنه‌های آشنا و پنهان این مناسبات، سیر تحول آن را دنبال نماید و فرصت درک و شناخت عمیق‌تر شرایط سیاسی اجتماعی و تأثیر متقابل گفتمان‌های مسلط را در شکل‌گیری این مناسبات بیابد. در این مقاله برآنیم که، یک مدل گفتمانی از سیاست درخصوص تحول در آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و ذینفعان متعدد را برای مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی این عرصه بعد از پایان جنگ تحمیلی به کار گیریم و نقش شکل‌گیری گفتمان غالب در عرصه روابط قدرت و به حاشیه رانده شدن گفتمان سابق در سیاست‌گذاری برای آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار دهیم. به عبارت دیگر این مقاله درصدد تحلیل و بررسی این مسئله است که با تغییر گفتمان در عرصه سیاست‌گذاری بعد از جنگ تحمیلی، چه رویکردها و کنش‌های سیاستی در عرصه آموزش و پرورش هژمونی یافت؟

پیشینه پژوهش

آموزش و پرورش و نشانه‌های متنوع موجود در مفصل‌بندی آن، مسئله پژوهشی تحقیقات متعددی بوده است. این تحقیقات را می‌توان بر مبنای نشانه‌های دانش‌آموز، معلم، محیط آموزشی، ابزار آموزشی، محتوا و شیوه آموزش و قوانین و سیاست‌های مرتبط با این نظام طبقه‌بندی نمود. در بررسی و طبقه‌بندی این مسائل پژوهشی اگر به تناسب با مسئله پژوهشی تحقیق حاضر بر تغییر و تحول مسائل نظام آموزش و پرورش عمومی در سطح قوانین و سیاست‌های مرتبط با آن نیز متمرکز گردیم، باز هم شاهد طیف متنوعی از پژوهش‌ها خواهیم بود که به بررسی و مطالعه این قوانین و سیاست‌ها از زوایای گوناگون مثل مطالعه اهداف سیاست، تدوین، اجرا، ارزیابی، تطبیق و مقایسه و تغییر سیاست پرداخته‌اند: سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش ایران و نارسایی‌های آن (صافی، ۱۳۸۲ و ۱۳۹۵)، سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش در برنامه‌های عمرانی مختلف (جهانیان، ۱۳۹۱: ۱۶۱-۹۳)، الگوی سیاست‌های فرهنگی آموزش و پرورش (نوبد ادهم و صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۴: ۱۵۳-۱۳۵)، تاریخچه سیاست‌گذاری آموزش و پرورش در دوران معاصر (اکبری و دیگران، ۱۳۹۵: ۳۵-۱۸)، تکوین نظام مدرن آموزش و پرورش در

ایران (ایروانی، ۱۳۹۳: ۱۱۰-۸۳)، درون‌داده‌های سیاست‌های آموزش و پرورش در قالب ورودی‌های قانونی و هزینه آموزش (قاراخانی، ۱۳۹۰)، گفتمان‌های درونی تحول در تعلیم و تربیت (بیات، ۱۳۹۲)، نقش آموزش و پرورش به‌عنوان ابزار حکومت شهروندان بر خود (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۲: ۲۸۴-۲۲۳)، نحوه و نقش ورود نظام آموزشی غربی در تحول جامعه ایرانی (مناشری، ۱۳۹۶) و بسیاری از تحقیقات دیگر.

مرور تفصیلی بر تحقیقات پیشین نشانگر آن است که نشانه تغییر و تحول در آموزش و پرورش، عمدتاً مستقل از تغییرات گفتمانی در عرصه سیاست‌گذاری مورد توجه بوده و بررسی و مقایسه تغییر و تحولات آموزش و پرورش به موازات تغییرات رویکردهای تعیین‌کننده بیرونی کمتر مورد توجه پژوهش‌های این عرصه قرار گرفته است. البته ناگفته نماند که برخی از پژوهش‌های انجام‌شده شناسایی و مقایسه رویکرد نظام سیاسی در عرصه آموزش و پرورش را موضوع پژوهش خود قرار داده‌اند، ولی بیشتر سیاست را به‌مثابه متن و گاهی به‌مثابه فرآیند در نظر گرفته‌اند و کمتر از منظر تحلیل گفتمان به مطالعه تأثیر پویایی‌های گسترده حوزه قدرت بر کنش‌های سیاستی آموزش و پرورش پرداخته‌اند. بنابراین با توجه به خلأ و کمبود مطالعات پژوهشی در این عرصه، برآنیم تا با رویکرد گفتمانی به سیاست، به مطالعه رویکردها و کنش‌های سیاستی معطوف به تغییر و تحول در آموزش و پرورش در دوران ریاست جمهوری هاشمی رفسنجانی یا دوره سازندگی بپردازیم.

مبانی نظری

در جامعه‌شناسی، توجه به فضای فرهنگ و تفسیر معنایی و درک گفتمانی از آن و پرداختن به نقش معنادار رفتارها و ایده‌های اجتماعی در زندگی سیاسی در قالب نظریه گفتمان^۱، بیش از چند دهه سابقه دارد. این توجه، سطوح مختلف پژوهش را دربرمی‌گیرد و شامل طیف متنوعی از نظریات می‌شود. نقطه شروع رویکردهای مختلف تحلیل گفتمان همان ادعای فلسفه زبانی ساختارگرا و پس‌اساختارگراست، یعنی اینکه دسترسی ما به واقعیت همواره از طریق زبان است. ما با کمک زبان بازنمایی‌هایی از واقعیت خلق می‌کنیم که به هیچ‌وجه بازتابی از یک واقعیت از پیش موجود نیستند، درحقیقت زبان در برساختن واقعیت نقش دارد. این بدان معنا نیست که واقعیتی وجود ندارد. معانی و بازنمایی‌ها

اموری واقعی‌اند. پدیده‌های فیزیکی نیز وجود دارند، اما صرفاً از طریق گفتمان معنا پیدا می‌کنند. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۲۹)

هدف اشکال مختلف نظریه گفتمان فهم امر اجتماعی به مثابه برساختی اجتماعی است. در این پژوهش جهت بررسی رویکردها و کنش‌های سیاستی بعد از جنگ تحمیلی در آموزش و پرورش از یک مدل نظری که ترکیبی از نظریه‌های لاکلا و موفه و همچنین نظریه فرکلاف است، استفاده می‌شود.

لاکلا و موفه گفتمان را «کلیت ساخت‌مند ناشی از عمل مفصل‌بندی تعدادی از عناصر» می‌دانند که منجر به تعریف هویت و تثبیت معنای آنها می‌گردد. (لاکلا و موفه، ۱۹۸۵: ۱۰۵) مفصل‌بندی که مفهومی محوری در نظریه لاکلا و موفه است، شامل هر عملی می‌شود که رابطه‌ای را بین عناصر گوناگون برقرار می‌نماید. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۵۶) در نظریه گفتمان لاکلا و موفه، پدیده‌های اجتماعی، تابع همان اصلی هستند که زبان، تابع آن است. همان‌گونه که نشانه‌ها در زبان، بر اساس رابطه با سایر نشانه‌ها هویت می‌یابند و بر مبنای تفاوت‌های‌شان با آنها معنا پیدا می‌کنند، معنای کنش‌های اجتماعی ما نیز برآمده از رابطه و تفاوت آنها با دیگر کنش‌ها است. از سوی دیگر، نشانه‌ها می‌توانند در مفصل‌بندی‌های جدیدی وارد شده و معانی موقتی جدیدی برایشان تثبیت گردد. (لاکلا و موفه، ۱۹۸۵: ۱۱۳) فرایند تثبیت، بازتولید و تغییر معنا در چارچوب نظریه گفتمان لاکلا و موفه با مفهوم سیاست مرتبط می‌شود. در این نظریه سیاست به رفتاری اطلاق می‌شود که طی آن امر اجتماعی را به‌گونه‌ای می‌سازیم که سایر شیوه‌ها را طرد می‌کند. به عبارت دیگر آنها سیاست را ساماندهی جامعه به ترتیب خاصی می‌دانند که تمامی سایر شکل‌های ممکن دیگر را طرد می‌نماید. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۷۱) فرکلاف برخلاف پساساختارگرایان، گفتمان را صرفاً یک پدیده سازنده نمی‌داند، بلکه آن را گونه مهمی از کنش اجتماعی می‌داند که دانش، هویت‌ها و روابط اجتماعی از جمله مناسبات قدرت را تغییر می‌دهد و هم‌زمان سایر کنش‌ها و ساختارهای اجتماعی به آن شکل می‌بخشند. او با تمرکز بر ساختن مدل نظری و ابزارهای روش‌شناختی برای مطالعات تجربی از نظریه‌های پساساختارگرایی مثل لاکلا و موفه فاصله می‌گیرد. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۱۱۷)

نظریه گفتمان لاکلا و موفه، نظریه‌ای منسجم است که ابزارهای تحلیلی مناسبی برای تحلیل رویکردهای سیاستی گفتمان‌های مختلف در سطح کلان در اختیار ما قرار

می‌دهد و امکان تحلیل تفاوت‌ها و رقابت‌های گفتمان‌های به اصطلاح متنازع و متخاصم را در میدان مورد مطالعه فراهم می‌نماید و نظریه گفتمان فرکلاف ابزار تحلیلی کارآمدی در تحلیل متون در اختیار ما قرار می‌دهد (تاجیک و روزخوش، ۱۳۸۷: ۱۰۰) که با آن می‌توان متون سیاستی متناسب با موضوع مورد بررسی را تحلیل نمود.

روش تحقیق و فرایند انجام آن

تحلیل گفتمان از جمله «روش‌های تحلیل اسنادی» است که ریشه در معناکاوی داشته و قصد آن کشف معنای نهفته در پدیده‌های اجتماعی یا توصیف و تحلیل ساختار نظام‌های اندیشه‌ای و فرهنگی است. تحلیل گفتمان می‌تواند بر روی داده‌های مختلفی مثل مصاحبه‌ها، روزنامه‌ها و اسناد عمومی و غیره انجام شود. (ایمان، ۱۳۹۳: ۲۲۱)

اولین قدم برای تحلیل سیاست‌ها در چارچوب نظریه گفتمان لاکلائو و موفه شناسایی فضای استعاره‌ای شکل‌دهنده به گفتمان می‌باشد. فضای استعاره‌ای در واقع بستر تاریخی و شرایطی است که یک گفتمان در آن شکل می‌گیرد (نقیب‌زاده و همویی، ۱۳۹۲: ۱۴) و به لحاظ روشی مستلزم جستجوی عوامل گفتمانی مفصل‌بندی، دال مرکزی، دال‌های شناور، ابعاد یا عناصر، وقته‌ها، اسم‌سازی، هم‌ارزی، انسداد و توقف معنا، حوزه گفتمان‌گونی، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی است. (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۵: ۱۱۳)

فرکلاف معتقد است که تحلیل گفتمان باید تعاملات میان متن و فرامتن را مورد توجه قرار دهد و برای این منظور یک چارچوب چند بعدی طراحی نموده است که در آن ابتدا به توصیف عناصر سازنده گفتمان می‌پردازد و در مرحله بعد، این عناصر را به یک سطح بزرگ‌تر که کل مجموعه تشکیل‌دهنده گفتمان است، ارتباط می‌دهد و در نهایت به تبیین کیفیات این گفتمان و تبیین جایگاه و نقش آن در سطح کلان پس‌زمینه اجتماعی می‌پردازد. (فاضلی و کردونی، ۱۳۸۷: ۱۳۵؛ به نقل از فرکلاف، ۱۹۹۱: ۵۱-۵۰)

در این مقاله برای تحلیل متون و اسنادی که در دوره سازندگی، در خصوص تحول در آموزش و پرورش و اولویت‌ها و مطلوب‌های سیاست‌گذاری به وجود آمده است، الگوی تحلیلی ترکیبی که شامل مراحل سه‌گانه زیر است، به کار برده شد:

۱. تحلیل توصیفی گفتمان: در این مرحله به کشف و شناسایی، توصیف و مقوله‌بندی نشانه‌های مرکزی و عمده شرکت‌کننده در مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی که بعد از انقلاب اسلامی در عرصه سیاست‌گذاری به هژمونی رسیدند، پرداخته می‌شود. برای این

منظور ابتدا به توصیف زمینه و تحولات گفتمانی بعد از انقلاب و سپس کنش‌های سیاستی در عرصه آموزش و پرورش می‌پردازیم. در توصیف متون سیاستی از روش فرکلاف و با واژگانی که در جدول ۱ آمده، استفاده شده است.

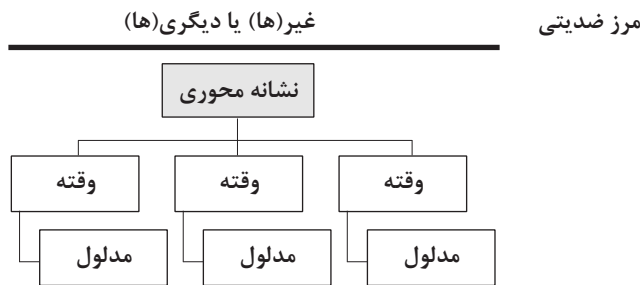
جدول ۱: نمونه جدول تحلیل توصیفی روبکرد فرکلاف

واژه‌های کلیدی
واژه‌های سلبی
قطب‌بندی‌ها (غیریت‌سازی)
مفاهیم تغییر و تحول
جان کلام متن
پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن

۲. تحلیل تفسیری گفتمان: به بررسی و تحلیل روابط میان کنش‌های سیاستی نظم گفتمانی آموزش و پرورش و متون تولیدشده در این عرصه با متون سایر عرصه‌های سیاستگذاری پرداخته می‌شود. همچنین، برخی از عوامل تحلیل گفتمانی لاکلا و موفه یعنی مفصل‌بندی، دال مرکزی، دال‌های شناور، ابعاد، اسم‌سازی، هم‌ارزی، انسداد معنا و میدان گفتمان‌گونگی به دلیل ارتباط با زمینه معرفتی و نظری معناکاو می‌شود.

۳. تحلیل تبیینی گفتمان: در این مرحله واکاوی عوامل گفتمانی لاکلا و موفه یعنی برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، قدرت و فراخوان و نمایندگی انجام می‌شود. به عبارت دیگر با تکیه بر بستر یا زمینه اجتماعی، تحلیل متون صورت می‌گیرد. این مرحله ملهم از سطح کردار اجتماعی فرکلاف است و درصدد تحلیل فرامتن و تبیین و بررسی تأثیر متقابل قدرت و ساختارهای گوناگون با آموزش و پرورش است.

در بخش تفسیر و تبیین کنش‌های سیاستی، بر اساس مؤلفه‌ها (مفاهیم تحول) که با روش فرکلاف به دست می‌آید، دال محوری گفتمان سازندگی در متون سیاستی مشخص می‌شود و به چگونگی انسجام سایر نشانه‌ها بر محور دال مرکزی و شکل‌گیری مرزهای ضدیت یا غیریت برای ایجاد دیگری با هدف هژمونیک نمودن گفتمان مورد بررسی، می‌پردازیم. برای این منظور از الگوی تحلیلی نمودار ۱ به عنوان راهنمای تحلیل استفاده شده است. این الگو که بر مبنای الگوی پیشنهادی لاکلا در تحلیل انقلاب اکتبر روسیه بر مبنای نظریه هژمونی است (لاکلا، ۲۰۰۱: ۳۰۳) با اندکی جرح و تعدیل، اقتباس شده است.



نمودار ۱: الگوی تحلیلی برای مفصل‌بندی تحول در آموزش و پرورش

در الگوی تحلیلی فوق، مرز ضدیتی به منزله امر ضروری برای ایجاد یک هژمونی، مرز میان قلمرو گفتمانی یا عناصر و وقته‌های خاصی را که در گفتمان مفصل‌بندی شده‌اند ترسیم می‌کند. این مرز بر پایه تولید «دیگری» ایجاد می‌شود و تا زمانی که دیگری‌ها پابرجا باشند و این مرز بتواند گفتمان را از قلمرو گفتمانی متمایز سازد، هژمونی تداوم می‌یابد و با شکسته‌شدن این مرز، هژمونی نیز از بین می‌رود.

نشانه محوری که در بالای زنجیره هم‌ارز قرار دارد، بنا بر محتوایش قابلیت متوقف نمودن منطق تفاوت را به‌طور موقتی دارد، بنابراین از زنجیره هم‌ارز جدا شده و خاص‌بودگی‌ها را به منزله یک کل بازنمایی می‌نماید. زنجیره هم‌ارز وقته‌ها با مدلول‌های خاص نیز بر اساس منطق تفاوت و هم‌ارزی با یکدیگر حالت تساوی ندارند و هویت خود را از دیگری کسب نمی‌کنند و بر مبنای تفاوتی که با دیگری دارند، قابل شناسایی‌اند.

واحدهای تحلیل و انتخاب آنها

در پژوهش‌های کیفی، هدف از نمونه‌گیری، تعیین گروه‌های ویژه‌ای از موارد است که دارای ویژگی‌هایی مناسب با هدف پژوهش است. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند با استراتژی حداکثر تغییرات استفاده کرده‌ایم. منطق این رویکرد غیراحتمالی این‌گونه است که: «محل‌ها و موردها به این دلیل انتخاب می‌شوند که رخدادهای مربوط به آنها نقشی حیاتی در فهم فرآیندها یا مفاهیم و آزمون یا توضیح نظریه‌های پذیرفته‌شده ایفا می‌کنند». (شوانت، ۱۹۹۷: ۱۲۸) در این مقاله ضمن مرور و بررسی متون سیاستی، اسنادی و رسانه‌ای مختلف از قبیل مصوبات مجلس شورای اسلامی، مصوبات هیئت دولت، مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، سخنرانی‌ها، مصاحبه‌ها و غیره تا سال ۱۳۷۶،

متونی که می‌تواند در پاسخ به مسئله پژوهشی مفید باشد، انتخاب شده است. جدول ۲ توصیفی از مهم‌ترین متون انتخاب شده است.

جدول ۲: توصیف متون استفاده شده در پژوهش

شماره متن	توصیف
۱	سخنرانی نجفی وزیر آموزش و پرورش در جمع معاونان پرورشی کشور ۱۳۶۸
۵ و ۳، ۲	کلیات نظام جدید آموزش متوسطه ۱۳۷۲
۴	طرح تغییر نظام آموزش و پرورش دوره متوسطه مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۶۹
۶	آئین‌نامه امتحانات نظام جدید آموزش متوسطه مصوب شورای عالی آ.پ
۷	مجوز برگزاری امتحانات دانش‌آموزان تجدیدی مصوب شورای عالی آ.پ ۱۳۷۰
۸	جدول و مواد درسی نظام جدید آموزش متوسطه
۹	تشکیل رشته‌ای با عنوان آیین و فنون زندگی برای دختران
۱۰	اساس‌نامه مدارس نمونه مردمی: مصوب ۱۳۷۲/۰۲/۳۰
۱۱	اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی مصوب شورای عالی آ.پ ۱۳۷۱
۱۲	اساسنامه مدارس راهنمایی حرفه‌ای مصوب شورای عالی آ.پ ۱۳۷۳
۱۳	قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش ۱۳۶۹
۱۴	قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها، شهرستان‌ها و مناطق ۱۳۷۲
۱۵	شاخص‌های تراکم کلاس‌ها و نیروی انسانی آ.پ مصوب هیئت وزیران ۱۳۷۴
۱۶	قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان وظیفه ۱۳۶۹
۱۷	سخنرانی نجفی به مناسبت سالروز تأسیس امور تربیتی ۱۳۷۰
۱۸	نظام‌نامه پرورشی مصوب شورای تغییر بنیادی... در شورای عالی آ.پ ۱۳۷۱

زمینه و تحولات گفتمانی

در شرایط اجتماعی پایان جنگ و ویرانی‌های ناشی از آن، نشانه‌های سازندگی و بازسازی زیرساخت‌های اقتصادی، فراتر از نیازها و تقاضاهای یک گروه یا طبقه، شکلی آرمانی و استعاری به خود گرفت و در انتخابات ریاست جمهوری دوره پنجم، در مرداد ۱۳۶۸ محور برنامه‌ها و شعارهای انتخاباتی شده بود. (فوزی، ۱۳۸۴؛ ج ۲: ۲۳۸؛ برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۱ و علی‌بابایی، ۱۳۸۴: ۲۴۷)

فرایند تثبیت معنای نشانه‌های عرصه سیاست‌گذاری، با غیریت‌سازی جریان‌های

اسلام‌گرای راست و چپ آغاز شد. با پیروزی هاشمی رفسنجانی کابینه‌ای مرکب از اعضاء جناح موسوم به «مصلحت‌اندیش»، که در اواسط دهه شصت شکل گرفته بود، تشکیل گردید (برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۳) و با حذف پُست نخست‌وزیری در نتیجه بازنگری در قانون اساسی، جریان چپ در موضعی انفعالی قرار گرفت و موقتاً به حاشیه رانده شد و نشانه‌های گروه‌های سنت‌گرا و راست در قالب گفتمان سازندگی در عرصه سیاستگذاری به هژمونی دست یافت. (برزین، ۱۳۷۷: ۱۲۸؛ بیژنی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۲۳ و مرتجی، ۱۳۷۸: ۲۲۱) هاشمی با حاشیه‌رانی سیاست‌های اقتصادی دولت در دهه نخست، معتقد بود «اقتصاد دولتی جز عقب نگه داشتن کشور، کار دیگری نمی‌تواند بکند. باید اجازه داد، افراد خود دست به فعالیت بزنند و چرخ اقتصادی کشور را به حرکت دریاورند...» (بهرزولک و ضابط‌پورکاری، ۱۳۹۱: ۱۱۵) بنابراین، نشانه عدالت اجتماعی که از نشانه‌های محوری گفتمان دهه نخست بعد از انقلاب بود، با انتساب نشانه «توزیع فقر» به آن موقتاً به حاشیه رفت و در پرتو افزایش درآمد ملی و منطقی کردن توزیع رشد بین اقشار مختلف ثبات معنایی جدیدی یافت.

«سیاست تعدیل اقتصادی» که توسط سازمان برنامه و بودجه تدوین شده بود، به‌عنوان راهکار اجرایی برنامه اول توسعه به اجرا گذارده شد. (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۶۱) این راهکار سعی داشت، با افزایش عرضه کل و به کمک اصلاحات ساختاری مخصوصاً تغییر ساختار اقتصادی دولت‌سالار، کم کردن هزینه‌ها، حذف یارانه‌ها، باز کردن بازارها، تنش‌زدایی در سیاست خارجی و کاهش محدودیت‌های سرمایه‌گذاری خارجی و تنزل ارزش پول ملی به‌منظور افزایش رقابت برای صادرات به تعادل دست یابد. (پوراحمدی، ۱۳۸۴: ۷۹۳؛ دهقان و سمیعی اصفهانی، ۱۳۹۶: ۴۴؛ فوزی، ۱۳۸۴: ۲۶۴-۲۶۱ و آبراهامیان، ۱۳۸۹)

سیاست‌های اقتصادی، به‌ویژه خصوصی‌سازی و برنامه‌های تعدیل اقتصادی باعث ایجاد تحولاتی در عرصه جامعه، فرهنگ و ارزش‌ها گردید؛ از یکسو، خصوصی‌سازی زمینه رشد طبقه متوسط اقتصادی را فراهم نمود و از سوی دیگر برنامه تعدیل به افزایش نابرابری‌ها و شکاف‌های اقتصادی و اجتماعی دامن زد (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۸۰ و رفیع‌پور، ۱۳۷۶) و طی سال‌های مذکور دگرگونی عظیم ساختاری در بنیادهای اجتماعی و فرهنگی کشور به‌وقوع پیوست که موجب تحول در ترکیب فرهنگ جامعه از طریق اشاعه شبکه گسترده‌ای از مدارس و دانشگاه‌ها، تحول در شبکه ارتباطی درون کشوری و غیره شد. (فوزی، ۱۳۸۴: ۲۸۳)

در دولت دوم هاشمی از سال ۷۲ تا ۷۶ بر ادامه برنامه‌های دور نخست تأکید شد و محوریت نشانه «رشد و توسعه اقتصادی» در میدان سیاستگذاری همچنان تداوم یافت و برنامه

دوم توسعه که برای سال‌های ۷۴ تا ۷۸ تدوین شده بود، علی‌رغم نقدهای گوناگون و تعویق یک‌ساله اجرای آن، از نظر ساختاری و ماهیت تفاوت‌چندانی با برنامه نخست نداشت و ادامه آن محسوب می‌شد و رشد و توسعه اقتصادی به‌عنوان اصلی‌ترین هدف در نظر گرفته می‌شد.

یافته‌های تحقیق

توصیف کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

سیاست‌گذاری و جهت‌گیری‌های اصلی ارائه خدمات آموزشی نیز در این دوره، حول محور نشانه توسعه اقتصادی و سیاست تعدیل اقتصادی، ثبات معنایی یافت. جمعیت دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۶۸-۶۷، سیزده میلیون نفر بود که در دوره مورد بررسی با رشد سالانه ۱/۶ درصد، در سال ۷۳-۷۲ به ۱۷/۵ میلیون نفر و در سال تحصیلی ۷۶-۷۵ به ۱۸/۸ میلیون نفر رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵) این انفجار جمعیت باعث شد تا نشانه‌های آموزش و پرورش در سیاست‌گذاری در قالب برنامه‌های توسعه اول و دوم، فراوانی قابل توجهی داشته باشد. جدول ۳ توصیفی از این نشانه‌ها در دو برنامه توسعه اول و دوم است.

جدول ۳: آموزش و پرورش در برنامه اول و دوم توسعه

تبصره	جان کلام تبصره‌های مرتبط
۵	برخورداری بخش‌های محروم از امکانات آموزشی در توزیع سالانه اعتبارات
۶ (ح)	خودکفایی نیروی انسانی از طریق: تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجب‌التعلیم در بخش‌های محروم، توسعه مدارس شبانه‌روزی و مدارس نمونه و مراکز تربیت‌معلم، ایجاد و مراکز آموزش عالی در مراکز شهری بخش‌های محروم
۷	اصلاح قانون مالیات جهت جلب سرمایه‌گذاری و تأمین سودآوری فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی
۱۰ (الف)	واگذاری رایگان اراضی جهت احداث و توسعه مدارس و مراکز فرهنگی و هنری
۱۲	تأمین هزینه‌های آموزش فنی نیروی کار و هزینه‌های جاری و عمرانی مربوط به آموزش فنی و حرفه‌ای
۱۴	موظف نمودن دولت به انجام اقدامات لازم جهت تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش
۱۹	رایگان نمودن انشعاب و حق امتیاز آب، برق، گاز و تلفن واحدهای آموزشی
۲۴	موظف نمودن دولت به ایجاد یک نهاد متمرکز با تسهیلات و اختیارات قانونی برای تمرکز امور سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و تفویض آزادی عمل به واحدهای مرتبط با آموزش‌های فنی و حرفه‌ای
۲۶	اولویت اخذ مجوز و پروانه کار به کسانی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را طی کرده باشند.

برنامه اول توسعه (۱۳۶۸ الی ۱۳۷۲)

۳۶	تهیه برنامه جامع تربیت نیروی انسانی با اولویت نیاز آموزش و پرورش	برنامه دوم توسعه (۱۳۷۴ الی ۱۳۷۸)
۳۷	تعیین شاخص‌های آموزشی نیروی انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش جهت صدور مجوز نیروی انسانی بر اساس آن	
۶۱	تأمین اراضی جهت ایجاد فضاهای پرورشی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش	
۶۲	فراهم نمودن تمهیدات لازم برای آموزش اجباری کودکان لازم‌التعلیم	
۶۳	تأسیس صندوق ذخیره فرهنگیان	
۶۴	تأمین اعتبارات جاری و عمرانی جهت تسریع اجرای نظام جدید متوسطه	
۶۵	ایجاد و اختصاص امکانات ورزشی برای دانش‌آموزان دختر و بانوان	
۸۴	تأمین اراضی مناسب جهت احداث و توسعه مدارس و مراکز فرهنگی و...	
۹۵	پیش‌بینی و تأمین اعتبار برای ایجاد ۷۷ مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای، ۵ مرکز تربیت مربی، تکمیل و راه‌اندازی ۷۰ مرکز نیمه‌تمام و بازسازی و تکمیل ۱۲ مرکز آموزشی.	

طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی (متن ۲، ۳ و ۴ در جدول ۲) که با تلاش‌های شورای تغییر بنیادی تهیه شده بود، در تیرماه ۱۳۶۸ مورد تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و برای طراحی تفصیلی و تهیه برنامه‌های اجرایی به شورای تغییر نظام آموزش و پرورش سپرده شد. برای سازماندهی کار شورا و هماهنگی و ادغام کامل فعالیت‌های آن با فعالیت‌ها و برنامه‌های ستادی وزارت آموزش و پرورش هفت کمیسیون آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، دوره راهنمایی تحصیلی، دوره متوسطه فراگیر و فنی و حرفه‌ای، تأمین و تربیت نیروی انسانی، نظام اداری و تشکیلاتی، برنامه‌ریزی توسعه و فعالیت‌های تربیتی تشکیل گردید. نتایج فعالیت این کمیسیون‌ها، که به تدریج در شورای تغییر بنیادین آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت (نفیسی، ۱۳۷۵: ۲۹-۲۷)، اعضای شورا را به این نتیجه رساند که به دلایلی (متن شماره ۲) مثل شرایط خاص کشور ناشی از تقارن دوران بازسازی خسارت‌های مربوط به جنگ تحمیلی، عدم امکان تجهیز منابع مالی و انسانی کافی همزمان با اجرای سیاست‌های تعدیل اقتصادی، وجود تمرکز شدید در تشکیلات دولت و از جمله آموزش و پرورش و غیره، اجرای همزمان و یکپارچه برنامه‌های مربوط به تغییر نظام آموزش و پرورش ممکن نیست و باید با گزینش طرح‌ها و برنامه‌ها در این عرصه سیاست‌گذاری نمود. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۱۷-۱۶) بنابراین، متناسب با اهداف و راهبردهای مندرج در قانون برنامه‌های اول و دوم توسعه در بخش آموزش و پرورش عمومی، آموزش‌های متوسطه و فنی و حرفه‌ای برجسته‌سازی شده و نارسائی‌های

نظام سالی قدیم، مورد حاشیه‌رانی قرار گرفت (متن شماره ۳) و به‌عنوان نخستین مرحله تغییر نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفت.

در خرداد ۱۳۶۹، گروهی از اعضای شورای تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش، مأموریت تهیه طرح اجرایی انتقال به آموزش متوسطه مطلوب را برعهده گرفتند. این طرح که می‌بایست بر مبنای دوره متوسطه کاربردی علمی مندرج در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش باشد، پس از تهیه، در دی ماه ۱۳۶۹ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و اجرای آن از سال ۱۳۷۱ با ۱۰ درصد دانش‌آموزان پایه اول متوسطه آغاز گردید. (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۲۱) عقیده بر این بود که تسریع در اجرای نظام جدید آموزش متوسطه از یک‌سو باعث امکان سیاستگذاری و کنترل تقاضا برای ورود به دانشگاه می‌شود و از سوی دیگر بهبود کیفیت و اشاعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و افزایش زمینه مشارکت مردمی را فراهم خواهد نمود. (متن شماره ۴ و ۵)

تلخیص مصوبات نهاد سیاستگذار شورای عالی آموزش و پرورش از ۱۳۶۸ تا ۱۳۷۶ در جدول ۴، نشان می‌دهد بیشترین حجم کنش‌های سیاستی آن معطوف به تثبیت معنای نشانه‌های ارزشیابی، بررسی و تنظیم جدول مواد درسی، تدوین ضوابط و مقررات جاری تحصیلی و اساسنامه‌های مؤسسات آموزشی و غیره بوده است.

جدول ۴: نشانه‌های موجود در مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۶۸/۵/۱۲ تا ۱۳۷۶/۵/۱۲)

نشان (موضوع مصوبه)	فراوانی
امتحانات	۸۲
رشته‌های تحصیلی، جدول و مواد درسی	۳۹
ضوابط و مقررات جاری تحصیلی	۳۳
انتخاب یا انتصاب اشخاص در شورای عالی	۲۶
اساس‌نامه	۲۵
آیین‌نامه	۱۷
مدارس (تأسیس، انحلال و اداره امور مدارس)	۱۶
گواهینامه و مدارک تحصیلی	۱۴
مسائل جاری شورای عالی	۵
معلمان	۴
مجموع مصوبات (بررسی شده) در حدود ۱۱۵ جلسه شورای عالی	۲۷۵

تحلیل محتوای مصوبات فوق نشان می‌دهد که مفصل‌بندی آنها با حضور نشانه‌هایی ثبات معنایی یافته است که در بینامتنیتی با نشانه‌های متون سیاستی گفتمان سازندگی و برنامه‌های توسعه قرار دارد. شاخص‌ترین این متون سیاستی، متونی بود که در جهت تأمین شرایط مناسب برای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (تبصره ۱۴ قانون برنامه اول) و طرح نظام جدید آموزش متوسطه (تبصره ۶۴ برنامه دوم) تولید شد و پیش‌تر به آن اشاره گردید. در ارتباط با نشانه ارزشیابی یا امتحانات، که بیشترین میزان مصوبات را به خود اختصاص داده است؛ عمدتاً، به اصلاحاتی در آئین‌نامه امتحانات (متن شماره ۶)، برگزاری آزمون از گروه‌های خاص (متن شماره ۷) و مواد درسی گوناگون یا زمان و مکان برگزاری آزمون‌ها پرداخته شده است و در بیشتر آنها تثبیت معنای نشانه‌های نظام جدید آموزش متوسطه و حاشیه‌رانی از نظام سالی واحدی پیگیری شده است چرا که «به‌لحاظ شیوه برخورد با تکرار پایه و در نتیجه تشدید ترک زودرس تحصیل و فقدان تسهیلات مناسب برای بازگشت به تحصیل، موجب اتلاف منابع» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۲: ۱۹) می‌گردید.

از نشانه‌های برجسته دیگر می‌توان به تنظیم برنامه درسی دوره متوسطه جدید (متن شماره ۸)، جدول مواد درسی و ساعات تدریس آنها در دوره ابتدایی، راهنمایی تحصیلی، پایه‌های مختلف رشته ادبیات و علوم انسانی، هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، دبیرستان‌های تربیت‌بدنی و علوم ورزشی، دانشسراهای تربیت معلم، حذف آموزش کاد دانش‌آموزان متوسطه، اصلاح نحوه اجرای درس آمادگی دفاعی، زبان‌های خارجه مورد تدریس در متوسطه، تشکیل رشته‌های تحصیلی جدید مثل مدیریت خانواده یا آیین و فنون زندگی برای دختران (متن شماره ۹)، تأسیس مدارس نمونه مردمی (متن شماره ۱۰) در راستای نظارت و کنترل بر مدارس خصوصی و جلب مشارکت مردم در تأمین بخشی از منابع مالی لازم و غیره اشاره نمود.

آن‌گونه که در ضرورت اتخاذ رویکرد گزینشی به ایجاد تغییر بنیادی در آموزش و پرورش بیان شد، بررسی متون سیاستی تولیدشده در این دوره نشانگر آن است که در بخش آموزش‌های عمومی پیش از متوسطه، طرح تفصیلی خاصی طراحی نگردید، بلکه متون سیاستی پراکنده‌ای در راستای افزایش کیفیت در هر یک از این دوره‌ها تولید شد؛ به‌عنوان نمونه می‌توان به متونی مثل تهیه اصول حاکم بر دوره راهنمایی تحصیلی (متن شماره ۱۱) و تأسیس و تدوین اساسنامه مدارس راهنمایی حرفه‌ای (متن شماره ۱۲)

اشاره نمود که مبنای کنش‌هایی مثل برگزاری هفته معرفی مشاغل و معرفی رشته‌های آموزش متوسطه، برگزاری همایش‌های علمی کاربردی و المپیادهای مختلف، برگزاری اردوهای علمی، تربیتی و فرهنگی، اجرای پروژه مشترک با بانک جهانی و غیره قرار گرفت. بررسی مصوبات مجلس شورای اسلامی و هیئت وزیران در این دوره که تلخیص آن در جدول ۵ آمده است نشان‌دهنده حضور نشانه‌های مشترک در متون سیاستی گفتمان سازندگی و برنامه‌های توسعه است.

قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها (متن شماره ۱۴)، شهرستان‌ها و مناطق کشور که با هدف جلب مشارکت‌های مردمی و توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی و کاهش فشار ناشی از تأمین این منابع بر دولت صورت گرفت، قانون تشویق معلمان بازنشسته به ادامه همکاری با وزارت آموزش و پرورش، قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش (متن شماره ۱۳)، قانون معلمان، پزشکان و پیراپزشکان و وظیفه (متن شماره ۱۶)، قانون ممنوعیت بازنشستگی فرهنگیان تا پایان سال تحصیلی ۱۳۷۲-۱۳۷۱، قانون گزینش معلمان و کارکنان آموزش و پرورش، قانون ممنوعیت تخلیه اماکن و واحدهای آموزشی و پرورشی در اختیار وزارت آموزش و پرورش، بلامانع بودن اعاده به خدمت افراد بازنشسته مندرج در نامه‌های وزارت، آیین‌نامه اجرایی قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش، تأمین اعتبار و اختصاص مبالغ مختلف جهت تکمیل ساختمان‌ها، آیین‌نامه واگذاری زمین به مؤسسان مدارس غیرانتفاعی، تعیین شاخص‌های مربوط به تراکم کلاس‌های درس و شاخص‌های نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در راستای تحقق تبصره ۳۷ برنامه توسعه دوم اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و غیره برخی از مهم‌ترین این مصوبات هستند. از دیگر کنش‌های انجام‌شده در این دوره می‌توان به تشکیل کلاس‌های آمادگی در مناطق دوزبانه از سال تحصیلی ۷۰-۶۹ و کلاس‌هایی برای دانش‌آموزان دیرآموز، سنجش آمادگی تحصیلی و بینایی‌سنجی و شنوایی‌سنجی آنها و غیره در بخش پیش از دبستان و دبستان، برگزاری اولین سمپوزیوم بین‌المللی در زمینه آموزش فنی و حرفه‌ای، برگزاری دوره‌های آموزشی با کمک کارشناسان کالج کلمبو، احداث ۲۰۰ واحد جدید آموزش فنی و حرفه‌ای، اجرای ۲۰۰ پروژه بهسازی ساختمان هنرستان‌ها، ایجاد ۱۳۰ هنرستان در جوار کارخانجات و مؤسسات تولیدی، تهیه و تصویب طرح نظام آموزش فنی و حرفه‌ای بزرگسالان، تهیه طرح جامع مجتمع‌های آموزش فنی و حرفه‌ای و غیره در دوره متوسطه عمومی و فنی و حرفه‌ای اشاره نمود. (نفیسی، ۱۳۷۵)

جدول ۵: تلخیص مصوبات مجلس شورای اسلامی و هیئت وزیران (۱۳۶۸/۵/۱۲ تا ۱۳۷۶/۵/۱۲)

هیئت وزیران	مجلس شورای اسلامی	طبقه‌بندی و توصیف موضوع یا عنوان مصوبات
۴۶	۹	قوانین شغلی، گزینش و به‌کارگیری نیروی انسانی
۱۶	-	مصوبات مرتبط با تأمین اعتبارات مالی برای نیروی انسانی شاغل (حقوق و دستمزد، آموزش، گزینش و تربیت نیروی انسانی، خدمات رفاهی)
۳	-	طرح‌ها، تصمیم‌ها، مقررات و قواعد تحصیلی
۴	۱	طرح‌ها، تصمیم‌ها، مقررات و نهادهای غیرآموزشی مرتبط با دانش‌آموزان
۱	-	مناطق محروم
۷	-	آموزشی و پرورشی
۲۹	۱	طرح‌های عمرانی (ساخت، تعمیر و نگهداری مدارس و واحدهای آموزشی و خرید و فروش و تملک ساختمان‌ها، زمین، تخلیه بنا و غیره)
۴	-	هزینه‌های جاری
۶	-	کتاب درسی، لوازم التحریر و وسایل آموزشی
۳	-	کالاهای سرمایه‌ای (مثل ماشین‌آلات)
۲	-	پرداخت‌ها به یک سازمان یا شخصیت حقیقی و حقوقی
۲۶	۵	اهداف سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی
۱۰	-	ایجاد پست، انتصاب‌ها و قوانین مرتبط با آن و اداره امور
۱	۱	قوانین مرتبط با بناهای آموزشی و غیرآموزشی
۱	۴	قوانین مرتبط با نهادها، سازمان‌ها و نهادهای آموزشی و غیرآموزشی
۱۵۹	۲۱	مجموع مصوبات بررسی شده

۸۶

جدول ۶: تحلیل توصیفی متون بررسی‌شده

مدرسه‌سازی، بازسازی خسارت‌ها، منابع مالی و انسانی، تغییرات تدریجی، تجارب سایر کشورها، اتصال آموزش عمومی به آموزش عالی و محیط کار، انتقال به دوه‌بلوغ، نیروی انسانی نیمه‌ماهر و ماهر، برنامه‌های توسعه، آموزش متوسطه، اشتغال مفید، ادامه تحصیل، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، تناسب دروس با رشته‌های دانشگاهی، جذابیت سرمایه‌گذاری، ارزشیابی مداوم، راهنمایی شغلی، نظام واحدی نیم‌سال، دانش‌آموزان تجدیدی، کلاس‌های جبرانی، اعتلای سطح فرهنگ، آیین و فنون زندگی، مشارکت مردمی، فضای آموزشی، انتخاب رشته، برنامه درسی متناسب، تربیت معلم، سرانه دانش‌آموزی، تقویم آموزشی، ضوابط مالی مدارس، مدارس غیرانتفاعی، صرفه‌جویی و بهره‌وری، اعتبارات عمرانی، شاخص تراکم کلاس و...	واژه‌های کلیدی
--	-----------------------

واژه‌های سلبی	مخالفت با مشارکت، ساختار اقتصادی وابسته، بازماندن از تحصیلات عالی، نارسایی طرح کاد، بافت و محتوای نامتناسب برنامه درسی، ائتلاف منابع، ترک تحصیل، فقدان منزلت آموزش‌های فنی، عدم انعطاف آموزش متوسطه، تجدیدی، عدم قبولی، بحران‌ها و مشکلات نوجوانی، مفاسد اخلاقی و اجتماعی، کمتر بودن از شاخص‌های موضوع، تهاجم فرهنگی، ابتذال و میکروبه‌های فرهنگی و...
قطب‌بندی‌ها (غیریت‌سازی)	سازندگی در برابر گذشته، طرح‌ها و اصلاحات وسیع در برابر برنامه‌های انتخابی، تمرکز شدید همراه با منابع ناکافی در برابر مشارکت مردم، تأکید بر دروس نظری در برابر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، مؤسسات غیرانتفاعی در برابر مدارس دولتی، نظام واحدی نیم‌سالی در برابر نظام سالی و غیرواحدی، ارزشیابی تک‌درس‌های مستقل در برابر ارزشیابی سالی، تهاجم فرهنگی در برابر تهاجم نظامی و...
مفاهیم تغییر و تحول	مشارکت مردم در تأمین امکانات، تأمین نیروی انسانی، اجرای تدریجی طرح‌ها، تکمیل زنجیره انتقال به آموزش عالی، آموزش فنی و حرفه‌ای، جلوگیری از ائتلاف منابع و ترک تحصیل، ارتباط دروس با نیاز رشته‌های دانشگاهی، ارزشیابی تک‌درس، توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی، توسعه مدارس غیرانتفاعی، تعیین شاخص‌های استاندارد، کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی و...
جان کلام متون	تأکید بر اهمیت مشارکت مردم، اتخاذ برنامه‌های گزینشی و تدریجی، تلقی آپ. به‌عنوان حلقه انتقال مناسبی به آموزش عالی و عامل تربیت نیروی انسانی نیمه ماهر و ماهر، تأکید بر کاهش هزینه‌ها در نظام جدید متوسطه، تأکید بر استقلال ارزشیابی دروس از یکدیگر و حذف مردودی و رفع مشکلات ناشی از تکرار پایه، و...
پیش‌فرض‌های تولیدکننده متن	منابع مالی دولت ناچیز و اجرای سیاست‌های تغییر بدون مشارکت مردم امکان ندارد، نظام سالی باعث ائتلاف منابع می‌شود و پاسخگوی نیازهای توسعه نیست، مسئله اصلی آموزش متوسطه فراهم نمودن زمینه تربیت نیروی انسانی نیمه ماهر، ماهر و متخصص دانشگاهی است، تکرار پایه باعث ائتلاف منابع می‌شود، تخصیص ردیف‌های استخدام باید متناسب با برنامه توسعه آموزش و پرورش باشد، اهداف فعالیت‌های پرورشی باید متناسب با اهداف نظام جدید آموزش متوسطه طراحی گردد و...

تفسیر و تبیین کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش

بعد از انقلاب اسلامی سیاستگذاری در قالب برنامه‌های عمرانی به‌دلیل بی‌قراری‌های اجتماعی متوقف شد. در سطح آموزش و پرورش نیز برنامه‌ریزی در شکل سابق به حاشیه رفت و عمدتاً جنبه موقتی پیدا کرد و بدون اینکه از برنامه خاصی پیروی شود، تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، هدف کنش‌های سیاستی گوناگون و پراکنده‌ای تعریف گردید، ولی به مقتضای شرایط زمان، هریک به دلیلی ناتمام ماند. با پایان جنگ و تأمین اعتبار و دسترسی نشانه توسعه در عرصه سیاستگذاری، بسیاری از رویکردها و کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش در بینامتنیتی با نشانه‌های برنامه‌های توسعه قرار گرفت. با وجود رشد بالای جمعیت دانش‌آموزی، نیروی انسانی و خدمات و امکانات آموزشی

محدود، از جمله؛ «فضای آموزشی» ناکافی، سیاستگذاری برای تحول در آموزش و پرورش امری ضروری به نظر می‌رسید، ولی شرایط ناشی از تقارن دوران بازسازی خسارت‌های مربوط به جنگ و اجرای سیاست‌های تعدیل اقتصادی، امکان تجهیز منابع مالی و انسانی کافی برای تغییرات گسترده و همه‌جانبه را نمی‌داد. بنابراین، تدوین و اجرای انتخابی و تدریجی برنامه‌ها و طرح‌ها در قالب طرح تغییر بنیادی آموزش و پرورش تقویت شد. ضرورت اجرای تدریجی فرایند تحول، با برجسته‌سازی نشانه‌هایی مثل نقش آموزش متوسطه در تربیت نیروی انسانی و پیوند آن با آموزش عالی و تأثیر آن در موفقیت برنامه‌های توسعه استعاری گردید و به گزینش برنامه‌ریزی برای دوره آموزش متوسطه منتهی شد. بنابراین، ضمن غیریت‌سازی با نظام آموزش متوسطه فعلی (نظام متوسطه قدیم)، نشانه‌هایی مثل تأکید بر دروس نظری، محتوای نامناسب برنامه درسی و عدم پاسخگویی به نیازهای کشور، اتلاف منابع و کم‌توجهی به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به نظام متوسطه قدیم نسبت داده شد و از نشانه‌های مذکور حاشیه‌رانی گردید. (متن شماره ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶) محصول این تلاش‌های گفتمانی برای ثبات نشانه تحول در آموزش و پرورش، تدوین «طرح کلیات نظام جدید آموزش متوسطه» است که می‌توان آن را شاخص‌ترین متن سیاستی تولید شده در این دوره تلقی نمود. در این متن سیاستی، آموزش و پرورش، به مثابه مفصل‌بندی مجموعه نشانه‌هایی در نظر گرفته شده که از طریق پیوند حلقه‌های گوناگون زنجیر: آموزشی با آموزش عالی، محیط کسب و کار و زندگی بزرگسالی ثبات معنایی می‌یابد و با تربیت نیروی انسانی ماهر و نیمه‌ماهر، نقش مهمی در موفقیت برنامه‌های توسعه ایفا می‌نماید. (متن شماره ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶) نمودار ۲ توصیفی از مفصل‌بندی نشانه‌های مختلف این گفتمان است.

با فاصله گرفتن از فضای دوران جنگ، آن‌گونه که در بخش تحولات گفتمانی این دوره بیان شد، سیاست‌های خصوصی‌سازی و تعدیل اقتصادی و سرمایه‌گذاری، در بیشتر سازمان‌ها و نهادها، با هدف بازسازی و جبران خسارت‌های جنگ و توسعه اقتصادی، هژمونی یافت. آموزش و پرورش نیز همانند سایر سازمان‌ها و نهادها از یک‌سو، فضایی برای اتخاذ چنین رویکردی بود و نشانه خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش با نشانه‌هایی مثل مشارکت عمومی یا مشارکت مردم برجسته‌سازی می‌شد (متن شماره ۱، ۱۰ و ۱۴)، که برمبنای آن انتظار می‌رفت باعث تغییراتی مثبت مثل تدارک منابع مالی جدید، افزایش کیفیت آموزش در مدارس، شکل‌گیری مدارس خاص و شفاف‌سازی فعالیت‌های آنها، عدم

نیاز به کمک‌های مالی دولت و در نتیجه امکان تخصیص بیشتر منابع به مدارس دولتی دیگر شود و از سوی دیگر در خصوص دلالت‌های نشانه‌های محوری تعدیل اقتصادی که درصدد تغییر ساختار اقتصادی دولت سالار، کم کردن هزینه‌ها، حذف یارانه‌ها، تقلیل دستمزدها و غیره به‌منظور افزایش رقابت بود، در عرصه آموزش و پرورش، شاهد برجسته شدن نشانه‌هایی مثل افزایش بهره‌وری و کاهش هزینه‌ها هستیم که از طریق کنش‌هایی مثل کاهش تکرار پایه تحصیلی و تغییراتی که در شیوه ارزشیابی در نظام آموزش متوسطه جدید رخ داد، دنبال گردید.

عدالت نشانه‌شناسی بود که در دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی حول نشانه محوری اسلامی‌سازی، برجسته شد. این نشانه در عرصه آموزش و پرورش از طریق غیریت‌سازی با مدارس خصوصی قبل از انقلاب و حاشیه‌رانی از نشانه‌هایی مثل آموزش خصوصی، انحصاری و طبقاتی و با وقته‌هایی مثل؛ دولتی کردن و تعمیم آموزش همگانی رایگان ثبات معنایی یافت. در دوره سازندگی با انتساب نشانه «توزیع فقر» به عدالت توزیعی در دولت میرحسین موسوی، از آن ساختارشکنی شد. این ساختارشکنی از یک‌سو تزلزل محوریت نشانه عدالت و از سوی دیگر معنای این نشانه و مدلول‌های آن را شامل می‌شود. برخلاف کنش‌های سیاستی دهه نخست انقلاب، عدالت در دوره سازندگی در غیریت با نشانه فقر و با وقته‌های توسعه و سازندگی مفصل‌بندی شد. مثلاً در توزیع منابع و امکانات بر خلاف متون دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی که عمدتاً این مسئله با تعریف مصداق دقیق مصرف یا تخصیص آن در مناطق محروم صورت می‌گرفت، اینک برداشتن سهم در توزیع سالیانه اعتبارات، محرومیت‌زدایی از طریق توسعه مراکز آموزشی در مراکز شهری این مناطق، مشارکت در توسعه مراکز آموزشی از طریق تأمین اراضی رایگان یا مشارکت در ایجاد و تأمین هزینه‌های فضاهای آموزشی، ثبات می‌یابد.

اتخاذ سیاست‌های اقتصادی در عرصه جامعه و فرهنگ با پدیده‌هایی همچون رشد طبقه متوسط، افزایش شکاف اقتصادی و اجتماعی، تغییر نگرش‌ها و ارزش‌های فرهنگی، افول ارزش‌های مذهبی و انقلابی، افزایش تقاضای استفاده از خدمات رفاهی و وسایل و امکانات جدید ارتباطی همراه بود. از پیامدهای تغییرات فوق در عرصه فرهنگ با وقته‌هایی مثل تجمل‌گرایی، رفاه‌زدگی، بی‌حجابی و غیره برجسته شدن نشانه «تهاجم فرهنگی» در مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی به‌ویژه در عرصه فرهنگ بود. (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶: ۳۹۷)

در عرصه آموزش و پرورش نیز، این نشانه‌ها با غیریت‌سازی ایدئولوژی‌ها و گرایش‌های

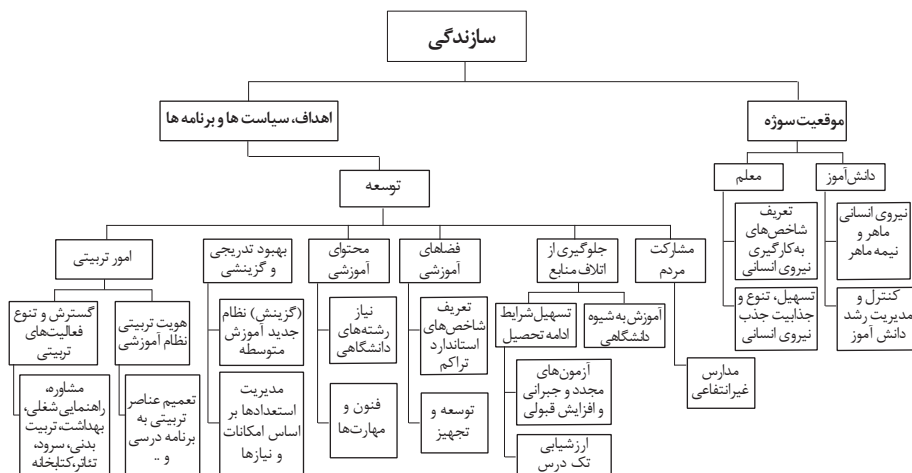
غیراسلامی و در کشمکش نظری با غرب ثبات معنایی یافت و همراه با نشانه‌های گفتمان سازندگی، محور کنش‌های سیاسی مرتبط با نشانه «پرورش» یا «امور تربیتی» در آموزش و پرورش گردید. امور تربیتی که در گفتمان دهه نخست انقلاب، هویتی انقلابی داشت و با نشانه‌هایی مثل حراست، گزینش، تبلیغات دینی و انقلابی ثبات معنایی یافته بود، در قالب معاونت پرورشی، خصلتی بوروکراتیک پیدا کرده و با تأکید بر «هویت تربیتی نظام آموزش و پرورش» از طریق تعمیم نشانه تربیت به برنامه درسی و گسترش دامنه فعالیت‌های امور تربیتی (متن شماره ۱۷ و ۱۸) دچار تزلزل معنایی شده و هویت معنایی جدیدی بر محوریت نشانه‌های سازندگی می‌یابد و از طریق محتوای کتاب‌های درسی و همچنین فعالیت‌های تربیتی یا پرورشی با نشانه‌های زیر به ثبات معنایی می‌رسد:

- تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلامی و پرورش روحیه مبارزه با کفر (اهداف اعتقادی)

- ایجاد زمینه خودشناسی و خداشناسی، تزکیه و تهذیب نفوس و... (اهداف اخلاقی)
- تقویت روحیه حقیقت‌جویی، تعلیم و تربیت مستمر، محو بی‌سوادی، آموزش زبان فارسی و عربی و... (اهداف علمی)

- شناساندن فرهنگ و آداب و سنن جامعه اسلامی و دفع سنن و رسوم منحط و خرافی، شناساندن تاریخ و فرهنگ و تمدن اسلامی و... (اهداف فرهنگی و هنری)
- پرورش روحیه پاسداری از قداست خانواده، پرورش روحیه حمایت از حق‌طلبان و انزجار از استثمارگران، پرورش روحیه مقاومت در برابر تبلیغات سوء، پرورش روحیه نظم در روابط گروهی، پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری و... (اهداف اجتماعی)
- تربیت روحیه اعتقاد به اتحاد و ائتلاف و حمایت از مستضعفان، آموزش فنون نظامی و غیرنظامی به منظور حفظ کیان اسلام، شناخت و شناساندن استعمار و استکبار جهانی و... (اهداف سیاسی و نظامی)

- شناخت و شناساندن احکام اقتصادی اسلام، پرورش روحیه مبارزه با بهره‌کشی و شیوه‌های کسب درآمد نامشروع، توجه به اهمیت رشد اقتصادی به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به رشد معنوی، ایجاد روحیه ساده‌زیستی، ایجاد آمادگی و توانایی جهت اشتغال مولد، شناخت و شناساندن ارزش و قداست کار و... (اهداف اقتصادی). (متن شماره ۱۷ و ۱۸)



نمودار ۲: مفصل بندی تغییر و تحول در گفتمان سازندگی

در هدف گذاری برای تولید متون معطوف به برنامه ها و محتوای آموزشی، وقتهای اشتغال و ادامه تحصیل در آموزش عالی برجسته سازی می شود و بر تناسب و ارتباط آنها با نیازها و مقتضیات جنسی و سنی دانش آموزان تأکید می گردد. به عبارت دیگر، برای تأمین قابلیت اعتبار و دسترسی هویت ارتباطی تحول در نشانه های تعلیم و تربیت، اعتلای فرهنگ و دانش عمومی استعاری می شود که در آن سوژه آرمانی قادر به پاسخگویی به نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور بر اساس مقتضیات جغرافیایی و جنسی است. چنین سوژه ای در وهله نخست، دارای مهارت های مورد نیاز جامعه است که او را در جهت اشتغال مفید یا ورود به بازار کار و ادامه تحصیل در آموزش عالی یاری می رساند و از سوی دیگر دارای بینش علمی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی مناسبی است (متن شماره ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲)

استخدام و به کارگیری نیروی انسانی از جمله نشانه های شناور دیگری است که در مفصل بندی گفتمان سازندگی در ارتباط با نشانه محوری این گفتمان، هویت معنایی گفتمانی می یابد. ثبات معنایی این نشانه در گفتمان سازندگی را از دو بُعد می توان مورد تحلیل و بررسی قرار داد؛ تعیین شاخص های کمی استخدام و تعیین شاخص های استاندارد نیروی انسانی.

تعیین شاخص‌های از پیش تعیین شده برای به کارگیری نیروی انسانی در آموزش و پرورش، با تدوین قانون برنامه اول توسعه برجسته شد. در این قانون، سیاست محوری استخدام نیروی انسانی برای بخش دولتی، نوعی سیاست انقباضی بود. به موجب این قانون به ازای هر ۲۰ دانش آموز در شهر و یا ۱۵ نفر در روستا فقط یک نفر کارمند در اختیار وزارت آموزش و پرورش قرار می گرفت که سازگار با برنامه توسعه آموزش و پرورش نبود و به علت غیرواقعی بودن آن و وضعیت نامناسب تخصیص ردیف‌های استعدادی، در تدوین برنامه دوم توسعه، تبصره ۳۷ این قانون به تصویب رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۷۵) با پیشنهاد وزارت آموزش و پرورش برای تحقق این تبصره، هیئت وزیران اقدام به تعیین تصویب شاخص‌های مربوط به تراکم کلاس‌های درس و شاخص‌های نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه نمود. (متن شماره ۱۵) در سال تحصیلی ۶۷-۶۸ در برابر هر ۱۸/۹ نفر دانش آموز یک نفر در آموزش و پرورش به کار اشتغال داشت و مجموع تعداد نیروی انسانی رسمی، حق التدریس و قراردادی وزارت آموزش و پرورش ۶۹۰۷۹۱ نفر بود. با اجرای نظام جدید آموزش متوسطه و با تأکید بر آموزش‌های سطوح بالاتر، نیاز به نیروی انسانی نیز بیشتر احساس می شد و انتظار می رفت که این شاخص بر مبنای مصوبه فوق نزولی گردد و به حدود ۱۷ نفر برسد، ولی با وجود افزایش تعداد نیروی انسانی در سال ۷۶-۷۵ به ۹۹۱۱۲۶ نفر، از یک سو به دلیل افزایش جمعیت دانش آموزی در این دوره و از سوی دیگر تحت تأثیر سیاست‌های انقباضی استخدامی که در این دوره مورد تأکید بود، نسبت دانش آموزان به نیروی انسانی در سال ۷۶-۷۵ افزایش یافته و به ۱۹/۳ نفر رسید. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۵۵)

در بخش امور تربیتی نیز با اجرای نظام جدید آموزش متوسطه و گسترده تر شدن دامنه فعالیت‌های امور تربیتی و نیاز به مربی بهداشت، مشاور و غیره، شاخص‌های فوق در ارتباط با نیروی انسانی این بخش نیز متأثر از رویکرد انقباضی دولت باقی ماند و در ازای ۳۲۵ نفر دانش آموز، فقط ۱۳ ساعت کار پرورشی منظور شد. (نفیسی، ۱۳۷۵: ۵۶) نشانه‌گزینش و تربیت معلم نیز متناسب با نشانه سازندگی و توسعه و با عنوان تأمین «نیروی انسانی» برجسته سازی گردید (متن شماره ۱۳، ۱۵ و ۱۶) و بر تسهیل جذب افراد «جذابیت» «شغل معلمی» از طریق ارائه «تسهیلات»، «امکانات رفاهی» و غیره تأکید می شود. به عبارت دیگر «معلم» با نشانه‌های «کارگزار و کارمند دولتی»، «تعهد خدمت»، «مأمور»، «بهبود معیشت»، «ارتقاء بهره‌وری» و غیره که در دوره گذشته از عناصر حوزه گفتمان‌گونی

تلقی می‌شود، حول نشانه مرکزی گفتمان سازندگی هویت معنایی می‌یابد. (متن ۱۳ و ۱۶) در جهت‌گیری گفتمان جدید، درخصوص کسانی که صلاحیت احراز شغل معلمی دارند نیز شاهد تزلزل معنایی نشانه‌های گفتمان سابق مثل «شغل انبیاء»، مؤمن و متعهد به ایدئولوژی نظام و غیره و ظهور و ثبات معنایی نشانه‌هایی مثل صلاحیت‌های علمی و اخلاقی هستیم، که می‌توان با آموزش آنها به افراد، آنها را آماده پذیرش این شغل نماییم. (متن شماره ۱۶)

«فضای مناسب آموزشی» از جمله نشانه‌های شناور دیگری است که نشانه یا دال خالی گفتمان انقلاب اسلامی بود و در مفصل‌بندی گفتمان سازندگی در ارتباط با نشانه محوری این گفتمان، هویت معنایی یافت. این نشانه بر اساس متن سیاستی «اصول حاکم بر طراحی و ساخت فضاهای آموزشی و تربیتی» با وقته‌هایی مثل «متناسب‌سازی فضاهای آموزشی با نیازهای جسمی و روانی دانش‌آموزان»، «هماهنگ کردن فضای فیزیکی مدارس با اهداف و برنامه‌های آموزش و پرورش»، «کاهش قیمت تمام‌شده ساختمان و افزایش بهره‌وری» و «استحکام بخشیدن به ساختمان مدارس و افزایش عمر مفید آنها بر اساس اصول فنی و مهندسی» و با مدلول‌های زیر ثبات معنایی می‌یابد:

- از ابتدای سال ۱۳۶۸ تا پایان سال ۱۳۷۴ حدود ۱۱۶۶۴۶ باب کلاس درسی احداث گردید که معادل یک‌سوم کل کلاس‌های موجود در این تاریخ بود.
- سطح متوسط کلاس‌ها از ۶۰/۴ متر مربع در سال ۱۳۶۸ به ۱۰۹/۶ در سال ۱۳۷۴ افزایش یافته است.
- مساحت محوطه‌سازی به ازای هر مدرسه از ۱۲۲۸ متر در سال ۱۳۶۸ به ۱۶۵۲ متر مربع در سال ۱۳۷۴ افزایش یافته است... (نفیسی، ۱۳۷۵: ۱۲۳-۱۱۶)

نتیجه‌گیری

استحکام یک نظام معنایی، نتیجه آن است که بسیاری از فهم‌های ما از جهان، طبیعی شده‌اند و به آنها نه به چشم برداشت‌هایی از جهان، بلکه به مثابه خود جهان می‌نگریم. این پدیده خود می‌تواند حاصل طرد و حاشیه‌رانی موفق برداشت‌های دیگر از جهان یا نشانه‌ها و شیوه‌های جایگزین مفصل‌بندی گفتمان هژمونیک در یک نظم نمادین باشد. تحلیل گفتمان، ظرفیت نشان‌دادن کشمکش‌های گفتمانی جهت تثبیت معنای نشانه‌ها در سطوح مختلف اجتماعی را داراست و می‌تواند از طریق نشان‌دادن پیامدهای منفی

یک شکل خاص از تثبیت معنا، باعث تزلزل یک نظام معنایی شده و به گشودن راه‌های دیگری برای فهم متنوع از جهان کمک نماید. در این تحقیق تلاش کردیم، بر ساخته شدن تغییر و تحول در آموزش و پرورش و هویت و تصویر سوژه آرمانی در گفتمان سازندگی را به عنوان واقعیتی اجتماعی و ماحصل فرایندهای مستمر سیاسی مورد بررسی قرار دهیم. بعد از جنگ تحمیلی فرایند تثبیت معنای نشانه شناور تغییر و تحول در آموزش عمومی با نشانه محوری گفتمان سازندگی هویت ارتباطی یافت. متون سیاستی تولید شده در این فضای گفتمانی که تداوم رویکرد بیرونی به درون نظام آموزشی را انعکاس می‌داد، تحولات عرصه آموزش و پرورش را همچون سایر عرصه‌های سیاستگذاری به تابعی از تحولات چرخش گفتمانی در عرصه قدرت سیاسی تبدیل نمود. به عبارت دیگر، در فضای آشفته گفتمانی بعد از جنگ، سازندگی، توسعه و بازسازی خسارت‌های ناشی از آن، نشانه‌هایی بودند که سازگاری و همخوانی بالایی با فضای آرمانی انقلاب برقرار نمودند. تحقق نشانه‌های استعاری شده فوق در عرصه سیاستگذاری، مستلزم سرمایه‌گذاری و منابع مالی قابل توجهی بود که با وجود مشکلات ناشی از خسارت‌های گسترده جنگ از یک سو و پیامد سیاست‌های اقتصادی دوران جنگ و فشارهای ناشی از تحریم‌های گسترده آمریکا و غیره، تأمین آن ممکن نبود. بنابراین، سیاست‌های تعدیل اقتصادی و خصوصی‌سازی محور برنامه‌های دولت شد. مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی در آموزش و پرورش نیز، در بینامتنیتی با عرصه کلان سیاستگذاری و متأثر از نشانه‌های محوری فوق هژمونی یافت؛ از یک سو، ضرورت تجهیز منابع مالی و انسانی کافی برای تغییرات گسترده و همه‌جانبه در آموزش و پرورش برجسته شد و از سوی دیگر، لزوم هماهنگی برونداد مفصل‌بندی فوق با نشانه‌های سازندگی و توسعه اقتصادی، مورد تأکید قرار گرفت. محدودیت تأمین منابع مالی در عرصه آموزش و پرورش عامل برجسته شدن نشانه‌هایی مثل تدوین و اجرای انتخابی و تدریجی برنامه‌ها و طرح‌ها (طرح نظام جدید آموزش متوسطه)، تثبیت نشانه خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش با وقته‌هایی مثل مشارکت عمومی جهت تدارک منابع مالی جدید و گسترش مدارس غیرانتفاعی، اتخاذ سیاست‌های انقباضی در عرصه نیروی انسانی و تعریف و تدوین شاخص‌های تراکم کلاس‌های درس و نیروی انسانی مورد نیاز، گردید.

برونداد نظام آموزش و پرورش نیز با برجسته‌سازی نقش آموزش متوسطه از جمله آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در تربیت نیروی انسانی دارای مهارت و پیوند با آموزش

عالی و تخصصی و استعاری نمودن تأثیر این نشانه‌ها در موفقیت برنامه‌های توسعه، ثبات معنایی می‌یابد.

از جمله نشانه‌های دیگری که ذیل نشانه محوری سازندگی، در زنجیره هم‌ارزی این گفتمان در عرصه آموزش و پرورش، هویت ارتباطی یافت، می‌توان به انتقال نشانه متناسب‌سازی فضاهای آموزشی بر اساس اصول فنی و مهندسی از فضای گفتمان گونگی گفتمان انقلاب اسلامی به مفصل‌بندی کنش‌های سیاستی این دوره و استعاری شدن تسهیل جذب افراد و صلاحیت‌های علمی، اخلاقی و حرفه‌ای شغل معلمی و برجسته‌سازی آن با نشانه‌هایی مثل کارگزار و کارمند دولتی، متعهد خدمت، مأمور و غیره اشاره نمود که به تزلزل معنایی نشانه‌های ایدئولوژیک برجسته دهه نخست انقلاب از قبیل مؤمن و متعهد به ایدئولوژی نظام و غیره منتهی شد.

گفتنی است که این تغییرات همان‌طور که اسناد هم نشان می‌دهند، بسیار آرام و تدریجی است و مقاومت گفتمان‌های رقیب به خصوص گفتمان عدالت که در دوره پیشین حاکم بود، بروز و ظهور نشانه‌های گفتمان سازندگی را در سیاست‌های حوزه آموزش با دشواری‌هایی مواجه ساخته بود. در نتیجه متن‌های سیاستی، حاوی آمیخته‌ای از عناصر و نمادهای گفتمان پیشین و گفتمان تازه هم بوده‌اند.

منابع

۱. اکبری، احمد. سلیمه سادات گلابگیرنیک و معصومه حسینی. (۱۳۹۵). سیاستگذاری آموزش و پرورش در دوران معاصر. فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی. سال ۳. شماره ۱۴. ۳۵-۱۸.
۲. ایروانی، شهین. (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. سال ۴. شماره ۱. ۸۳-۱۱۰.
۳. ایمان، محمدتقی. (۱۳۹۳). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. چاپ دوم.
۴. آبراهامیان، یرواند. (۱۳۸۹). تاریخ ایران مدرن. ترجمه محمد ابراهیم فتاحی. تهران: نشر نی.
۵. برزین، سعید. (۱۳۷۷). جناح‌بندی سیاسی در ایران از دهه ۱۳۶۰ تا دوم خرداد ۱۳۷۶. تهران: نشر مرکز.
۶. بشیریه، حسین. (۱۳۹۷). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران: دوره جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر نگاه معاصر.
۷. بهروز لک، غلامرضا و غلامرضا ضابط پور کاری. (۱۳۹۱). چالش‌های نظری عدالت اجتماعی در دولت‌های جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علوم سیاسی. سال ۱۵. شماره ۵۷. ۱۰۳-۱۳۶.
۸. بیات، سجاد. (۱۳۹۲). بررسی گفتمان‌های تحول در تعلیم و تربیت ایران در سه دهه اخیر با تأکید بر نظام آموزش و پرورش. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۹. بیژنی، مریم. کاظم معتمدنژاد و محسن علینی. (۱۳۸۸). جایگاه مشروعیت قانونی در گفتمان‌های سیاسی رسمی نظام جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۷-۱۳۸۶). فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۴۶. ۱۰۷-۱۳۷.
۱۰. پوراحمدی، حسین. (۱۳۸۴). مبانی استراتژیک اصلاح سیاست‌های توسعه اقتصادی و اولویت‌های دولت در ایران. فصلنامه مطالعات راهبردی. شماره ۳۰. ۷۸۹-۸۱۵.
۱۱. تاجیک، محمد رضا و محمد روز خوش. (۱۳۸۷). بررسی نهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی. سال ۱۶. شماره ۶۱. ۸۳-۱۲۸.
۱۲. جهانیان، رمضان. (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل سیاست‌های توسعه‌ای آموزش و پرورش ایران در دوره معاصر. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی. شماره ۱۹. ۹۳-۱۱۶.
۱۳. حبیب پور گتایی، کرم. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران بالنز حکوم مندی. برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. شماره ۲۱. ۲۲۳-۲۸۴.
۱۴. حسین‌زاده، محمدعلی. (۱۳۸۶). گفتمان‌های حاکم بر دولت‌های بعد از انقلاب در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مرکز انتشارات انقلاب اسلامی.
۱۵. دهقان، حوریه و علیرضا سمیعی اصفهانی. (۱۳۹۶). رویکرد دولت سازندگی به جهانی شدن اقتصاد و تأثیر آن بر رابطه دولت - بازار در دهه دوم انقلاب. فصلنامه رهیافت‌های سیاسی و

- بین‌المللی. سال ۸، شماره ۳ (پیاپی ۴۹). ۶۷-۴۰.
۱۶. رزاقی، ابراهیم. (۱۳۷۵). *گزیده اقتصاد ایران*. تهران: مؤسسه انتشارات امیر کبیر.
۱۷. رفیع پور، فرامرز. (۱۳۷۶). *توسعه و تضاد*. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۱۸. سفیری، مسعود. (۱۳۷۸). *حقیقت‌ها و مصلحت‌ها: گفتگو با آقای هاشمی رفسنجانی*. تهران: نشرنی.
۱۹. صادقی فسایی، سهیلا و ایمان عرفان منش. (۱۳۹۵). *تحلیل گفتمان و نقد الگوی خانواده مدرن ایرانی در ایران پس از انقلاب اسلامی. فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*. سال ۱۰، شماره ۳۴، ۱۰۷-۱۳۵.
۲۰. صافی، احمد. (۱۳۸۲). *سیر تاریخی و تکوینی قوانین آموزش و پرورش و نارسایی‌های قوانین مصوب. مدیریت در آموزش و پرورش*. شماره ۳۵ و ۳۶، ۲۹-۶۰.
۲۱. صافی، احمد. (۱۳۹۵). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
۲۲. ظریفی نیا، حمیدرضا. (۱۳۷۸). *کالبد شکافی جناح‌های سیاسی ایران*. تهران: آزادی اندیشه.
- علی بابایی، داوود. (۱۳۸۴). *بیست و پنج سال در ایران چه گذشت؟ (از بازرگان تا خاتمی)*. تهران: انتشارات امید فردا.
۲۳. فاضلی، نعمت‌الله و روزبه کردونی. (۱۳۸۷). *رفاه و گفتمان سازندگی. فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۴۱، ۱۲۵-۱۶۱.
۲۴. فوزی، یحیی. (۱۳۸۴). *تحولات سیاسی اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی در ایران*. تهران: چاپ و نشر عروج.
۲۵. قاراخانی، معصومه. (۱۳۹۰). *تحلیل سیاست اجتماعی در ایران ۱۳۵۷-۱۳۸۸*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
۲۶. مرتجی، حجت. (۱۳۷۸). *جناح‌های سیاسی در ایران امروز*. تهران: نقش و نگار.
۲۷. مناشری، دیوید. (۱۳۹۶). *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*. ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح. تهران: حکمت سینا.
۲۸. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۶۹). *بازنگری تجربه برنامه ریزی توسعه در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)*. شماره ۲۲ و ۲۳، ۱۳-۲۴.
۲۹. نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۵). *هشت سال تلاش: گزارش دستاوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم انداز وزارت آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش معاونت برنامه ریزی و نیروی انسانی.
۳۰. نقیب‌زاده، احمد و فاطمه هموئی. (۱۳۹۲). *انگلیس و اروپا، تحلیل گفتمان سیاست خارجی (مدل لاکلاو و موف)*. *فصلنامه تحقیقات سیاسی بین‌المللی*. شماره ۱۴، ۱-۳۳.
۳۱. نوید ادهم، مهدی و علیرضا صادق‌زاده قمصری. (۱۳۹۴). *طراحی الگوی سیاست‌های فرهنگی*

- نظام آموزش و پرورش. **فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی**. سال ۴. شماره ۱۵. ۱۳۵-۱۵۳.
۳۲. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۷۲). **کلیات نظام جدید آموزش متوسطه**. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش. چاپ سوم.
۳۳. وزیران، حسین و هادی طلوعی. (۱۳۹۶). بررسی مدل توسعه در دوران ریاست جمهوری هاشمی. **فصلنامه سیاست**. سال ۴. شماره ۱۴. ۶۱-۷۸.
۳۴. هاشمی رفسنجانی، اکبر. (۱۳۷۴). سخنرانی در نماز جمعه. **روزنامه اطلاعات**: ۹ اردیبهشت.
۳۵. یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیپس. (۱۳۹۶). **نظریه و روش در تحلیل گفتمان**. ترجمه هادی جلیلی. تهران: انتشارات نی.

36. Callewaert, S. (2006). Bourdieu, Critic of Foucault: The Case of Empirical Social Science against Double-Game-Philosophy. *Theory, Culture & Society*, 23 (6) , 73-98.
37. Fairclough, N. (1991). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
38. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
39. Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse and Society*, 4 (2) , 133-168.
40. Jones, T. (2013). *Understanding Education Policy*, SpringerBriefs in Education.
41. Laclau, Ernesto and Chantal Mouffe. (2001). *Hegemony and Social Strategy: Toward a Radical Democratic Politics*. Second edition. London and New York: Verso.
42. Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony And Socialist Strategy: Towards A Radical Democratic Politics*. London: Verso.
43. Spratt, Jennifer. (2017) Wellbeing, Equity and Education A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools. <http://www.springer.com/978-3-319-50064-5>.

برقراری تعادل بین نقش‌های خانوادگی و اجتماعی، برای مادران تحصیل کرده دیندار، مسئله‌ای جدی است که فراتر از چالش‌های نظری، پیچیدگی‌ها و دشواری‌های عملی را در پی دارد، هدف پژوهش حاضر کشف پاسخ‌هایی کاربردی پیرامون چگونگی ایجاد توازن بین نقش‌های خانوادگی و کنشگری‌های اجتماعی است. تأکیدات اخیر بر خطر پیری جمعیت و الزام به فرزندآوری بیشتر در میان قشر مذکور، بر ضرورت این تحقیق می‌افزاید. بدین ترتیب با اتخاذ رویکرد کیفی، با بیست و شش نفر از بانوان متولد دهه شصت که علاوه بر نقش‌های مادری و همسری، کنشگری اجتماعی قابل توجهی داشتند، مصاحبه عمیق صورت گرفت و از روش تحلیل مضمون، برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. در بخش یافته‌ها، عوامل تنظیم‌کننده نقش‌ها در ۴ شبکه مضمون کشف شده شامل عوامل فردی تنظیم‌کننده نقش‌ها، راهبردهای زمینه‌ای، راهبردهای موقعیتی و راهبردهای حمایتی سازمان یافته است، در نهایت، الگوی مفهومی تنظیم نقش‌ها ترسیم شد که مهم‌ترین مزیت آن، انطباق‌پذیری با مختصات زندگی افراد و سیالیت آن است.

■ واژگان کلیدی:

کنشگری اجتماعی، تعارض کار - خانواده، اشتغال مادران، تنظیم نقش، تجربه زیسته زنان دیندار

تجربه زیسته مادران تحصیل کرده دین‌مدار از کنشگری اجتماعی

مریم خادمی

کارشناسی ارشد اقتصاد دانشگاه شهید بهشتی
Khademi2008@gmail.com

زینب اعلمی

دانشجوی دکتری علوم اجتماعی دانشگاه تهران
z.aalami@ut.ac.ir

عاطفه مرادی

کارشناسی ارشد حقوق دانشگاه تهران
a_moradi.eslamy@yahoo.com

بیان مسئله

چگونگی برقراری تعادل بین نقش‌های خانوادگی، رشد فردی و مسئولیت‌های اجتماعی صرف‌نظر از جنسیت، ایدئولوژی و منطقه جغرافیایی مسئله‌ای عمومی محسوب می‌گردد. مسئله‌ای که بشر در هر فرهنگ و کشوری، در هر لحظه از زندگی با آن روبروست و باید برای آن پاسخ درخوری داشته باشد. اما یافتن پاسخ این سؤال برای «زن تحصیل‌کرده دین‌مدار» با پیچیدگی‌ها و دشواری‌های مضاعفی روبروست. بانوان پایبند به گفتمان انقلاب اسلامی از یک‌سو به اهمیت، ارزشمندی و اولویت نقش‌های خانوادگی باور دارند و از دیگر سو خود را برای اقدام در مسیر مسئولیت‌های اجتماعی توانمند و مکلف می‌یابند. مسئولیت‌هایی که به‌صورت مؤکد و پرتکرار از سوی رهبران این گفتمان و خطاب به جامعه اسلامی بیان گردیده است؛ دغدغه حرکت در مسیر پیشرفت کشور و انجام تکلیف در قبال جامعه اسلامی دغدغه‌ای است که به‌صورت فراجنسیتی و عمومی در گفتمان انقلاب اسلامی ترویج و تبلیغ می‌گردد و این گروه از زنان به‌دلیل دو ویژگی شاخص - تحصیل‌کردگی و پایبندی به اعتقادات دینی - خود را از مخاطبان اصلی این تأکیدات می‌یابند.

۱۰۰

با وجود پیامدهای مثبتی که در پذیرش نقش‌های اجتماعی - اعم از اشتغال و... - برای بانوان و خانواده‌های آنان می‌توان برشمرد (ترکاشوند و ترکاشوند، ۱۳۹۵ و لیث و تمنائی‌فر، ۱۳۹۸) در اغلب موارد از آثار منفی و فشار ناشی از تعدد نقش‌ها، با عنوان تعارض کار - خانواده یا گران‌باری نقش نام برده می‌شود، (گل‌پرور و دیگران، ۱۳۹۰ و افشانی و هاتفی‌راد، ۱۳۹۶) در چنین شرایطی زنان شاغل، بسته به توانایی‌ها و امکانات مادی، شناختی و عاطفی‌شان، توانسته‌اند به شیوه‌های متفاوتی وضعیت خاص خود را مدیریت کنند و به توازن نقش‌ها دست یابند (حیدری و دهقانی، ۱۳۹۵) برای مثال یکی از سازوکارها، کم‌رنگ کردن نقش‌های خانوادگی از طریق کاهش فرزندآوری یا برون‌سپاری تربیت فرزندان در سنین کودکی است (رازقی نصرآباد و دیگران، ۱۳۹۵)، این درحالی است که قشر دین‌مدار بانوان به جهت اولویت‌دهی به نقش‌های خانوادگی و با توجه به ضرورت تولید نسل به‌دلیل خطر پیری جمعیت که در سال‌های اخیر مورد تأکید گفتمان انقلاب اسلامی قرار گرفته است اغلب از چنین شیوه‌هایی پیروی نمی‌کنند و از مسیری متفاوت و متناسب با زیست جهان اجتماعی - فرهنگی خود در پیش می‌گیرند. بسیاری از آنها، جهت پیشگیری از تعارض میان کار - زندگی از ساختارهای رایج اشتغال

فاصله گرفته و در راستای انجام تکلیف اجتماعی به کنشگری‌های منعطف و غیررسمی روی آورده‌اند. به همین جهت پژوهش حاضر، تجربه زیسته بانوان تحصیل کرده دیندار از «کنشگری اجتماعی» را مورد توجه قرار داده است. توجه به کنشگری اجتماعی به عنوان عرصه‌ای از نقش‌های اجتماعی اعم از ساختارهای شغلی و رسمی که از خلأ پژوهشی - نظری رنج می‌برد، بر ضرورت تحقیق حاضر می‌افزاید.

با این مقدمه هدف از پژوهش حاضر کشف پاسخ‌هایی کاربردی پیرامون چگونگی برقراری تعادل بین نقش‌هاست. بدین ترتیب سؤال اصلی پژوهش از این قرار است: مادران جوان کنشگر دین‌مدار چگونه و با بهره‌گیری از کدام سازوکارها به تنظیم و تعادل در نقش‌های مختلف خانوادگی و اجتماعی می‌پردازند؟

ملاحظات مفهومی و پیشینه پژوهش

زنان که در طول تاریخ، مراقب اصلی خانواده‌ها بودند پس از صنعتی شدن جوامع و با افزایش تعداد آنها در نیروی کار، دگرگونی‌هایی در نقش‌های‌شان رخ داد که تأثیرات بسیاری بر ساختار خانواده و جوامع داشت. در چنین شرایطی استعاره تعارض کار - خانواده به عنوان یک فشار فزاینده در زندگی حرفه‌ای پدیدار شده است. از نظر فران، راسل و کوپر (۱۹۹۲: ۳۵) تعارض کار - خانواده زمانی رخ می‌دهد که درخواست‌های کاری، توانایی فرد را برای ایفای نقش‌های خانوادگی کاهش دهد. همچنین تحقیقات فراوانی نشان می‌دهد که تعارض کار - خانواده تجربه‌ای شایع و مشترک در زنان شاغل به حساب می‌آید، برای نمونه یانگ و هاوکینز (۲۰۰۴: ۲۵) نیز ادعا می‌کنند که زنان بیشتر از مردان تعارض کار - خانواده را تجربه می‌کنند. پلیک نیز در پژوهش‌های خود این نکته را تأیید می‌کند. (جوهری و دیگران، ۲۰۱۱: ۸۸)

مطالعات اولیه درباره تعارض کار - خانواده تک‌سویه بود، اما به تازگی مطالعات تداخل کار - خانواده^۱ و تداخل خانواده - کار^۲ در ابعاد متمایزی مورد بررسی قرار می‌گیرد. تعارض کار - خانواده هنگامی اتفاق می‌افتد که فعالیت‌های مرتبط با کار در فعالیت‌های خانوادگی تداخل ایجاد می‌کند و در مقابل تعارض خانواده - کار هنگامی اتفاق می‌افتد که یک فعالیت خانوادگی با یک فعالیت کاری تداخل پیدا می‌کند، بر اساس آنچه در

1. WFC: Work-Family Conflict

2. FWC: Family-Work Conflict

جوامع مرسوم است، پلیک اشاره می‌کند که اغلب، مردان تعارض کار - خانواده و زنان تعارض خانواده - کار بیشتری را تجربه می‌کنند. (سبک‌رو و دیگران، ۱۳۹۰) البته یلدریم و آیکن (۲۰۰۸) با بررسی ادبیات تحقیقات پیشین، دریافتند که، تعارض بین کار و خانواده ماهیتاً دوطرفه است، و تأثیر و تأثر آن متقابل خواهد بود.

گرین هاوس و بیوتل (۱۹۸۵) تعارض کار و خانواده را به دو نوع عمده تقسیم می‌کنند: الف. تعارض مبتنی بر زمان، که اختصاص فیزیکی یا ذهنی فرد به یک نقش، پیروی از انتظارات ناشی از نقش دیگر را ناممکن ساخته و باعث برخورد یک نقش با نقش‌های دیگر فرد می‌گردد (وویدانف، ۲۰۰۴: ۳۷)؛ ب. بروز فشار در نتیجه محرک‌های تنش‌زای شغلی و خانوادگی؛ یعنی زمانی که فشار حاصل از یک نقش بر عملکرد شخص در نقش دیگر اثر می‌گذارد. این محرک‌ها در قلمرو هر یک از نقش‌های شغلی و خانوادگی، فشارهای فیزیکی و روانی نظیر تنش، اضطراب، خستگی و تندخویی را پدید می‌آورند که بر آوردن انتظارات ناشی از نقش دیگر را دشوار می‌سازد (گرین هاوس و بیوتل، ۱۹۸۵) منابع این تعارض در کار شامل ابهام نقش کاری و فقدان یا ضعف ویژگی‌های مطلوب شغلی مانند استقلال و آزادی عمل در کار و تناسب کار با شخص است و منابع این تعارض در نقش خانوادگی شامل فقدان یا حمایت اندک زوجین از یکدیگر است. (رستگار خالد و محمدی، ۱۳۹۲)

اشتغال زنان، به‌عنوان یکی از عوامل اساسی و مهم تأثیرگذار در فرآیند فرزندآوری نیز مورد توجه محققان زیادی بوده است. در واقع یکی از تبیین‌های اساسی کاهش باروری، تضاد میان باروری و اشتغال است تا جایی که برخی جامعه‌شناسان از آن با عنوان فرضیه ناسازگاری نقش مادری و یا تعارض کار و خانواده نام می‌برند. (رازقی و ماندگاری، ۱۳۹۵) صادقی و شهابی (۱۳۹۸) نیز معتقدند در جامعه ایران، با توجه به تغییرات نگرشی و افزایش گزینه‌های پیشرفت زنانه از جمله تحصیل و اشتغال، معنا و مفهوم مادری بازتعریف شده است و اکثر زنان شاغل با هزینه‌های فرزندآوری و تضادهای نقشی شغلی و مادری روبرو هستند.

از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که تعارض مذکور بر سلامت جسمی و روانی افراد نیز تأثیرگذار است (هگینز و دیگران، ۲۰۰۴: ۶۴)، برای نمونه فران، راسل و کوپر بر این باورند که تعارض کار با خانواده در نهایت به افسردگی شخص منجر می‌شود. (فران و دیگران، ۱۹۹۲: ۶۷) تأثیر منفی تعارض کار - خانواده بر رضایت کاری در پژوهش‌های

متعددی مورد تأکید قرار گرفته است (سیور و سینوگلو، ۲۰۱۰؛ رستگار خالد، ۱۳۸۳: ۱۳۰-۱۲۹ و کریمی، ۲۰۰۸: ۲۵)

البته در وجهی متفاوت برخی پژوهش‌ها بر پیامدهای مثبت اشتغال زنان و تجربه زیسته رضایت‌مندان بانوان شاغل تأکید داشته‌اند، چنانچه ذیل نظریه انباشتگی نقش^۱ بر منافع بالقوه نقش‌های چندگانه تأکید می‌شود، در مواردی که توانایی ادغام و هماهنگی میان الزامات نقش‌های مختلف وجود دارد، فرد می‌تواند بدون احساس فشار و تنش، نقش‌های خود را توسعه دهد. در این رویکرد که به منافع حاصل از نقش‌های متعدد زنان اشاره می‌شود، تکثر نقش‌های زنانه موجب دسترسی به منابعی مانند امنیت، منزلت، ارتقا پایگاه اجتماعی و بر خورداری بیشتر از حمایت اجتماعی می‌شود. (احمدنیا، ۱۳۸۰: ۷۴) در پژوهشی در شهر کرمانشاه، دهقان و گل باریان (۱۳۹۵) نتیجه گرفتند که اشتغال مادران بر مدیریت حل تعارض و تاب‌آوری آنها - در قیاس با مادران غیرشاغل - تأثیر مثبت دارد. ذوالفقاری و تبریزی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که استقلال مالی، در اجتماع بودن، دوری از انجماد فکری، کمک به معاش خانواده و بهبود روحیه از پیامدهای مثبت اشتغال زنان است. همچنین ترکاشوند و ترکاشوند (۱۳۹۵) در پژوهشی گسترده که از ۱۲ هزار خانواده نمونه‌گیری انجام داده‌اند، به این نتیجه رسیدند که اشتغال مادران اغلب به سواد بیشتر، بالاتر رفتن آگاهی‌های تربیتی و بالا رفتن درآمد خانواده منتهی شده و پیامدهای تربیتی مثبتی بر روی فرزندان داشته است.

با توجه به پیشینه نظری و تجربی تحقیق، اغلب تحقیقات بر تأثیرات و پیامدهای اشتغال زنان در ابعاد مختلف، فردی، خانوادگی و شغلی آنها متمرکز بوده است و پژوهش‌های اندکی به تدابیر و راهبردهای زنان شاغل در تنظیم و ایجاد توازن بین نقش‌ها پرداخته‌اند. همچنین اغلب کارهای صورت گرفته در این زمینه با استفاده از روش کمی بوده، درحالی که رویکرد کیفی در این پژوهش ابعاد ناشناخته‌ای از موضوع را می‌تواند بسط دهد و فهمی عمیق‌تر از تجربه زیسته بانوان شاغل یا کنشگر به دنبال داشته باشد. باید توجه داشت، تمرکز بر نمونه‌های مادران دین‌مدار، تفاوت‌های تجربه زیسته این قشر از عموم مادران را به نمایش می‌گذارد و توجه به کنشگری اجتماعی به جای اشتغال صرف، به پر کردن خلأهای نظری این حیطه یاری می‌رساند.

روش تحقیق

این پژوهش با رویکرد کیفی بر تجربه‌های زیسته و ارائه شده در مصاحبه‌ها متمرکز است. در این پژوهش از مصاحبه نیمه ساخت‌یافته عمیق استفاده شد، زیرا یکی از قوی‌ترین روش‌ها برای درک دیگران است. (ابوالمعالی، ۱۳۹۱: ۱۹۴) امتیاز اصلی مصاحبه نیمه ساخت‌یافته، در این است که مصاحبه‌گر ضمن اینکه فرایند کسب اطلاعات از مصاحبه‌شونده را مهار می‌کند، در دنبال کردن مسیرهای تازه‌ای که با توجه به پاسخ‌های مصاحبه‌شونده پیش می‌آید، از آزادی لازم برخوردار است. (حریری، ۱۳۸۵: ۱۵۱) پیش از آنکه مصاحبه صورت گیرد، فایل «راهنمای مصاحبه» (محمدپور، ۱۳۹۲: ۱۶۱) برای مصاحبه‌شوندگان ارسال شد.

پرسش‌های مصاحبه سعی شد مرتبط با فضای زیست جهان مادران کنشگر دین‌مدار طراحی شود. مشابهت زیست محققان با مصاحبه‌شوندگان به سهولت این امر منجر شد. مقصود از زیست جهان اجتماعی، رشته‌ای از معانی بهم پیوسته و تعاریف از واقعیت است که فرد در آنها با دیگران سهیم است، هر فردی با زیست جهان خاصی عجین است و برای وی این زیست جهان از اهمیت بیشتری نسبت به سایر زیست جهان‌هایی که با آنها در ارتباط است، برخوردار است (مرشدی، ۱۳۸۹: ۱۷۸)، تجربه زیسته هر فرد نیز در همین محیط شکل می‌گیرد، به همین جهت مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش قشری از بانوان را شامل می‌شود که در زیست جهان نسبتاً مشابهی زیست کرده و می‌کنند، آنها غالباً در خانواده‌هایی مذهبی که برای تحصیل دختران و رشد علمی و اجتماعی آنها ارزش قائل بودند پرورش یافته‌اند و سپس در محیط دانشگاه یا حوزه، در تشکلهای مذهبی و سیاسی فعالیت داشته‌اند. با وجود اهمیت تحصیل و رشد فردی در این قشر، اولویت خانواده، فرزندآوری و تربیت صحیح فرزندان در زیست جهان اجتماعی آنها مشهود است. به جهت اهمیت و اولویت نقش‌های خانوادگی در این زیست جهان از سویی و تعهد به کنشگری‌های مؤثر اجتماعی از سوی دیگر، چالش گرانباری نقش، فراتر از زندگی عملی و روزمره آنها، از حیث ذهنی (برای نمونه نگرانی از آسیب دیدن برخی نقش‌ها)، مسئله‌ای جدی در این زیست جهان است که البته نمونه‌های مصاحبه‌شونده همگی از ویژگی مشترک موفقیت در جمع بین نقش‌های خانوادگی و اجتماعی برخوردار بودند. البته با وجود این تعاریف مشترک از واقعیت، آنها به جهت کنشگری‌های متفاوتی که در مسیرشان قرار گرفته بود یا به جهت مختصات متفاوت خانوادگی خود، در خرده - زیست

جهان‌های متفاوتی زندگی می‌کردند. بدین وصف پرسش‌های مصاحبه‌اولاً در ارتباط با زیست جهان مشترک آنها و سپس متناسب با این خرده زیست جهان‌ها طراحی شد. در مصاحبه از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد از دوران پیش از ازدواج تا دوران مادری و به‌ویژه پس از آن را روایت کنند. فضای کلی این روایت برای همه مصاحبه‌شوندگان پیرامون تغییرات نقش‌ها و نسبت فرد با آنها، چگونگی برقراری تعادل بین نقشی یا به عبارتی تنظیم نقش‌ها بود. متناسب با تفاوت تجربه زیسته افراد نوع ورود و پرسش‌های بعدی پژوهشگران متفاوت بود و با توجه به قوت افراد در نقش یا نقش‌هایی خاص، تمرکز سؤالات در آنجا بیشتر می‌شد. برای دستیابی به پاسخ‌هایی واقعی و جامع مصاحبه‌ها در فضایی صمیمی انجام شد و با اطمینان یافتن از امنیت اطلاعات فردی، افراد به طرح مسائل واقعی زندگی خود پرداختند.

۱۰۵

نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست موارد در دسترس‌تر از جستجویی سریع شناسایی شده و سپس موارد دیگری از طریق افراد شناسایی شده معرفی شدند. بنابراین نمونه‌گیری با تلفیقی از روش‌های هدفمند و گلوله برفی انجام شد. این افراد شامل ۲۶ نفر از متولدین دهه شصتی، مادر حداقل یک و حداکثر چهار فرزند، تحصیل کرده - دارای تحصیلات حوزوی یا دانشگاهی - و دارای یکی از انواع کنشگری هستند. کنشگری در این پژوهش به جای اشتغال نشان‌دهنده مفهوم وسیع‌تری است که اعم از کنش‌گری‌های فردی رسمی یا غیررسمی - مانند تحصیل - و کنشگری‌های اجتماعی رسمی یا غیررسمی است. در نمونه‌گیری تلاش شده است ترکیب متوازنی از انواع برشمرده کنشگری انتخاب گردد. جدول یک مشخصات و ویژگی‌های نمونه تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۱: مشخصات و ویژگی‌های نمونه تحقیق

نام اختصاری	تحصیلات	تعداد فرزندان	کنش اجتماعی
خ. گ	دانشجوی دکتری	۴	پژوهشگر و کارمند شرکت نفت
ز. ص	ارشد	۲	پژوهشگر حوزه زنان؛ کارمند دانشکده حضرت زینب
م. ز	دانشجوی دکتری	۲	فعال در تشکیلات تخصصی در جهت مطالبه در نظام سلامت
م. ر	ارشد	۲	تولیدکننده اسباب بازی
م. ع	دکترا	۳	تدریس

نام اختصاری	تحصیلات	تعداد فرزندان	کنش اجتماعی
ف. ه	دکتر	۳	مدیریت شبکه کلاس‌های بازی
ف. ر	ارشد	۲	هیئت مؤسس پیش‌دبستانی اسلامی
م. آ	ارشد	۱	هیئت مؤسس پیش‌دبستانی اسلامی
ف. ن	کارشناسی	۲	هیئت مؤسس پیش‌دبستانی اسلامی
م. ج	ارشد	۴	مستندساز
م. ک	کارشناسی	۴	مؤسس کتابخانه خانگی کودک
ز. ی	ارشد	۴	پژوهشگر حوزه زنان، دانشکده حضرت زینب
ف. پ	ارشد	۲	کارگردان تلویزیونی
ز. م	حوزوی	۳	مسئول کانون تبلیغی
آ. ق	کارشناسی	۳	جهادگر
ز. ج	کارشناسی	۲	جهادگر
س. ف	کارشناسی	۲	توزیع محصولات ارگانیک
ز. آ	دانشجوی دکتری	۲	
م. ی	ارشد	۲	مؤسس گروه اسلام برای کودکان
ف. س	ارشد	۱	مؤسس کارگاه خانگی مادر و کودک برای اقوام
ف. ط	حوزوی	۲	مؤسس جامعه گردشگری رویش
ف. ح	کارشناسی	۳	مربی مهد هیئت، پوشش غدیر در راه است
ر. ن	دانشجوی دکتری	۱	همکاری در مؤسسه فرهنگی دیما
م. ش	دکتر	۳	تدریس
ز. ح	کارشناسی	۲	مربی کودک
ن. آ	کارشناسی	۱	

پس از اینکه داده‌های گردآوری شده از مصاحبه کاملاً پیاده‌سازی و مکتوب شد، برای تحلیل داده‌ها و شناسایی شبکه مضامین تنظیم نقش‌ها، روش تحلیل مضمون به کار گرفته شد. تحلیل مضمون، یکی از فنون تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی است که از آن می‌توان برای شناخت الگوهای موجود در داده‌های کیفی بهره برد. (کلارک و براون، ۲۰۰۶) در دور اول کدگذاری مجموعاً ۸۰۰ کد و در دور دوم مجموعاً ۵۲۰ کد شناسایی شد. در ادامه،

بر اساس تحلیل مضمون الگوی اترید - استرلینگ (۲۰۰۱) عوامل تنظیم‌کننده نقش‌ها در ۴ شبکه مضمون کشف شد و سازمان یافت و سپس الگوی مفهومی تنظیم نقش‌ها از تلفیق شبکه‌های فوق به‌دست آمد. باتوجه به کیفی بودن روش تحقیق برای تعیین اعتبار درونی یافته‌ها، از چند روش از جمله اعتباریابی توسط مصاحبه‌شوندگان، استفاده به‌عمل آمد به این ترتیب که پس از اتمام مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتایج با برخی از آنها در میان گذاشته شد و تحلیل و تفسیر محققان مورد تأیید مصاحبه‌شوندگان مذکور قرار گرفت، البته استفاده از نظرات و رهنمودهای گروه‌های کانونی و متخصصان مرتبط با این حیطه نیز در قالب سه نشست ارائه یافته‌ها، در همین راستا مورد استفاده قرار گرفت. همچنین از اعتباریابی مرور هم‌تا بهره بردیم، بدین ترتیب که در مرحله کدگذاری، دو نفر از پژوهشگران به‌صورت جداگانه به کدگذاری پرداخته و سپس نتایج را با یکدیگر اشتراک گذاشته و انطباق دادند که شباهت نتایج حاصله و ارزیابی کدگذاری‌ها توسط پژوهشگر سوم، به اعتبار آن افزود.

۱۰۷

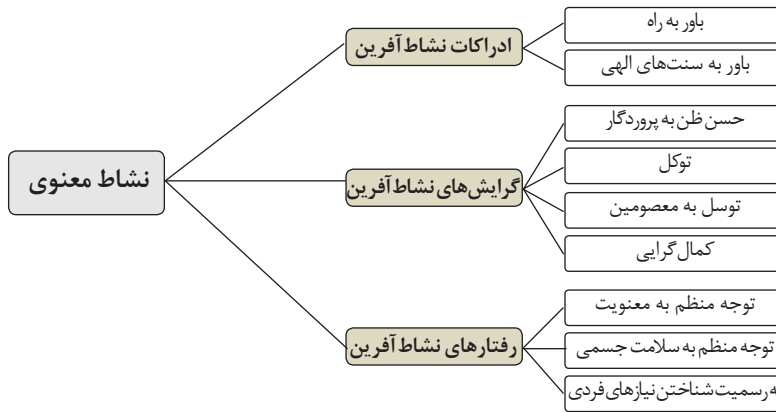
یافته‌ها

در بخش یافته‌ها هر یک از شبکه‌های مضامین به‌دست آمده به تفکیک تشریح شده است:

۱. عوامل فردی تنظیم‌کننده نقش‌ها: نشاط معنوی

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت «نشاط معنوی» مضمون اصلی در میان عوامل فردی تنظیم‌کننده نقش‌هاست که نیروی پیشران فرد در مسیر تنظیم نقش‌هاست. نشاط معنوی در این پژوهش مشخص؛ تداوم حرکت، توقف‌ناپذیری، ایستادگی و مقاومت و امیدواری به آینده تعریف شده است و در مقابل کسالت و سستی، بی‌حوصلگی، ناامیدی و بازایستادن از حرکت است. پسوند معنوی به آن علت است که این نوع از نشاط مبتنی بر پشتوانه‌های اعتقادی و معنوی است. همچنین این تعریف از نشاط معنوی همپوشانی بالایی با ادبیات علمی که آن را «رضایت عمیق و لذتی که در زیر همه امواج سطحی زندگی روزمره وجود دارد» می‌داند (جنیس، ۲۰۱۰) و یا ادبیات قرآنی که آن را: «شادی عقلانی، مطلوب، پسندیده و پایداری است که لذتش بالاتر از لذات حسی است و لذت جویی صرف را برنمی‌تابد» تعریف می‌کند، دارد (قاسمی شهری و توکلی خانیکی، ۱۳۹۹) بر اساس یافته‌های پژوهش نشاط معنوی این افراد برخاسته از ادراکات، گرایش‌ها و رفتارهای مشخصی است که در ادامه آمده است. شکل ۱، شبکه مضمون عوامل فردی

تنظیم‌کننده نقش‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۱: عوامل فردی تنظیم نقش: نشاط معنوی

۱۰۸

ادراکات

«باور به راه» و «باور به سنت‌های الهی» از جمله ادراکات نشاط‌آفرین مادران مورد بررسی است که به‌طور کلی، تصویر امیدبخشی از حضور و یاری پروردگار در زندگی به‌وجود می‌آورد، این مادران باور دارند در صورت به‌کارگیری تمام وسع، خداوند یاری و نصرت خود را متوجه عمل انسان می‌کند؛ آنچنان که عمل انسان، برکت و وسعتی بیش از حد و حدود تلاش او خواهد یافت.

«سر محمدعلی که باردار بودم این چالش رو خیلی داشتم که اصلاً بروم سراغ تخصص یا نه؟ جلسه مشاوره با استاد اخلاقم این سؤال رو مطرح کردم و استادم در جریان کارهای فوق برنامه ما بود که با جمعی از دوستان مطالباتی رو در فضای سلامت عمومی پیگیری کرده بودیم. ایشون گفتند با این مختصات حتماً باید بری تخصص اثرگذار بگیری. اما من اصلاً این توصیه رو به همه نمی‌کنم اما در شما متعین هست». (م.ز)

«یه وقت‌هایی خیلی به هر دو مون فشار می‌اومد اما امداد غیبی خدا هم هست. بعد از دو قلوها چون سختی عجیب و غریبی به زندگی مون وارد شد اما به همون میزان امداد غیبی خدا هم خیلی بود و جبران می‌شد». (م.ع)

«من خیلی به این اعتقاد دارم که وقتی کاری که می‌تونی رو انجام بدی خدا انقدر بهش وسعت و برکت میده که هم خدا تکالیف سخت‌تری رو بهت می‌سپره و هم

به‌شدت تو قسمت‌های دیگر زندگی بهت کمک می‌کنه» (ف.ن)

گرایش‌ها

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد در لایه گرایش‌ها، حسن ظن به پروردگار، توکل، توسل به معصومان در چالش‌ها و بحران‌ها و کمال‌گرایی در مقابل کامل‌گرایی از ویژگی‌های مهم این گروه است که این ویژگی‌ها همگی منشأ و مقوم شکل‌گیری نشاط معنوی است. «به این رسیده بودم که اگر آدم خالصانه درست‌ترین کار رو برای خدا انجام بده خدا هم بهترین مقدرات رو می‌ذاره و خب حدیث از حضرت زهرا در این زمینه داریم.» (م.ز)

«تو این عرصه توکل خیلی مهمه و راه‌ها باز شده.. هر کجا توکل کردم مشکل حل شده» (ز.م)

رفتارها

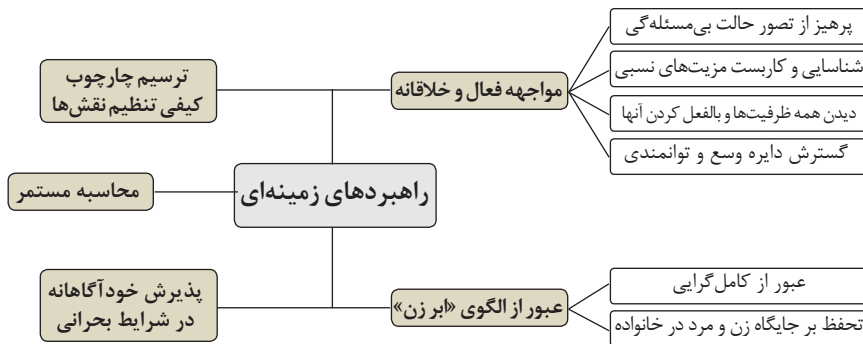
در لایه رفتاری نیز رفتارهایی را می‌توان در گروه مورد بررسی، منشأ نشاط معنوی دانست. پیشرفت مداوم در مسیر تنظیم نقش‌ها مستلزم ظرفیت روحی بالایی است که مادران بررسی شده این ظرفیت روحی را از طریق رفتارهایی چون توجه منظم به معنویت، سلامت جسمی و به رسمیت شناختن فردیت و نیازهای فردی به‌دست آوردند:

«از جایی که تصمیم گرفتم دیگر شک نکنم دیدم لازمه جمع کردن این مدل زندگی، ظرفیت روحی بالای خانم هست که از معنویت و جسم سالم میاد.» (ف.ر)
«اگر می‌خواهی مادر کافی و خوبی باشی مادر با نشاطی باشی باید اول حال خودت را خوب کنی. پس باید آن چیزی را که حالت را خوب می‌کند پیدا کنی و حال خودت را خوب کنی چون تو ستون خانه‌ای همه چیز همه جور به تو وابسته است؛ از همسرت تا بچه‌ها و فضای خانه پس باید حال تو خوب باشد. پس باید یک وقتی برای خودت بگذاری.» (ف.ط)

۲. راهبردهای زمینه‌ای

راهبردهای زمینه‌ای راهبردهایی هستند که در زمینه تنظیم نقش‌ها در هر سه لایه فرد، زندگی و اجتماع جریان دارند و به نقش خاص یا لایه خاصی از تعاملات فرد اختصاص ندارند. این راهبردها را می‌توان راهبردهای کلانی دانست که نمونه مورد بررسی جهت تنظیم نقش‌های خود به‌کار می‌بندد. می‌توان گفت این راهبردها از جهت تأثیر بر امکان و کیفیت تنظیم نقش‌ها بالاتر و تعیین‌کننده‌تر از راهبردهای اختصاصی هر نقش است.

شکل ۲ تصویر کلی این شبکه مضمون را نشان می‌دهد.



شکل ۲: راهبردهای زمینه‌ای تنظیم نقش

یک. مواجهه فعال و خلاقانه در مسیر تنظیم نقش‌ها

درگیری خلاق با دیگران و با دنیای عینی یکی از مؤلفه‌های اساسی رضایت روانی است. این خلاقیت به‌ویژه در ارتباط با تنظیم نقش‌ها از اهمیت و سودمندی‌های ویژه‌ای برخوردار است، کد مفهوم‌های زیر در ارتباط با مضمون بالا شکل گرفته‌اند:

پرهیز از تصور حالت بی‌مسئله‌گی

بر اساس این راهبرد، فرد همواره آماده مواجهه با مسئله‌های جدیدی در مسیر تنظیم نقش‌هاست. برای رسیدن به شرایط ایده‌آل و خالی از مسئله در زندگی انتظار نمی‌کشد و زندگی را صحنه مداوم چالش‌ها و مسائلی می‌بیند که ماهیت طبیعی این مسیر است. لذا برخاستن برای حرکت در مسیر تنظیم نقش‌ها را محول به شرایط بهتر و ایده‌آل در آینده نمی‌کند. مسئله‌مندی و چالش‌خیزی را به‌عنوان ماهیت مسیر پذیرفته است و به‌دلیل بروز چالش‌ها در درستی مسیر خود تردید نمی‌کند و به‌جای مواجهه با چالش‌ها و حل مسائل، به پاک کردن مسائل یا حذف نقش‌ها نمی‌پردازد.

«یک دوره با شور و حرارت برنامه پیش می‌رفت و دوباره یک مسئله جدید پیش می‌آمد. به مرور فهمیدم همیشه مسائل هستند. هر لحظه باید طراحی کنه آدم.

طراحی رو باید دوباره طراحی کنه.» (ف.ر)

«هیچ‌وقت مسئله بچه‌ها تموم نمیشه. تنها گذاشتن بچه ۱۵ ساله سخت‌تر از بچه ۵ ساله است. چون عقل و توانایی و اقتضائاتش متفاوت شده. ما باید یاد بگیریم

کارهایمان را مدیریت کنیم وگرنه هیچ‌وقت شرایط ایده‌آل نمی‌شه.» (ز.ج)

شناسایی و کاربست مزیت‌های نسبی

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد هر یک از افراد نمونه در لایه‌های سه‌گانه - فرد، خانواده و اجتماع - دارای مزیت‌های نسبی متنوعی هستند که بر تنظیم نقش‌ها تأثیر قابل توجهی دارد. ویژگی پر تکرار این افراد، شناسایی مزیت‌های نسبی خاص زندگی خود و بهره‌برداری از آنها در مسیر تنظیم نقش‌هاست. مزیت‌های نسبی زندگی افراد متنوع و متفاوت است اما برای همه افراد وجود دارد. اگر چه مزیت‌های نسبی معمولاً عواملی خارج از دست فرد هستند که در ایجاد آن نقش فعالی نداشته است، اما شناسایی و استفاده مثبت از آنها بستر ساز حرکت فعال و خلاقانه در مسیر تنظیم نقش‌هاست.

«اگر من مادر ندارم مادرشوهرم نزدیکمه. اگر شوهرم همیشه سرکار هست یک مزیت نسبی دیگری دارم و همیشه هست. یک سال و نیم پیش مادرم فوت کردند و فکر می‌کردم دیگر همه کارهایم تعطیل میشه اما اینطور نبود». (ز.ج)

«با همسرم گفتگو کردیم و دیدیم که تو فامیل هفت هشت تا بچه داریم و می‌تونیم دوره‌های خانگی برای مادر و کودک برگزار کنیم. دوره‌ها گردشی بود بیشتر هم منزل ما برگزار می‌شد چون هم موقعیت مکانی‌ش جوری بود که همه دسترسی داشتند و هم بزرگ بود. ما خانواده‌ها از نظر اجتماعی و خانوادگی یک سطح بودیم اما اگر بچه‌م رو مهد می‌گذاشتم معلوم نبود با چه بچه‌هایی دمخور می‌شد و نگرانی داشتم». (ف.س)

بالفعل کردن همه ظرفیت‌ها و افزایش دایره وسع

بالفعل کردن همه ظرفیت‌ها را می‌توان در ادبیات دینی به کار بستن تمام وسع دانست. به کار بستن تمام وسع راهبرد فعالانه‌ای است که به‌مرور زمان سبب افزایش توانمندی‌ها و گسترش دایره وسع می‌گردد و امکان پذیرش نقش‌های بیشتر و بزرگ‌تر را ممکن می‌کند. بر اساس این راهبرد فرد در یک مواجهه فعال و عمل‌گرایانه همه توانمندی خود را به عرصه عمل آورده و منتظر ظهور شرایط ایده‌آل یا دستیابی به سطح بالایی از توانمندی‌ها نمی‌ماند بلکه از طریق به کار بستن توانمندی‌های موجود به تقویت و گسترش آن می‌پردازد.

«به‌نظرم توانمندی‌ها معیار تشخیص تکلیف نیست اگر به تکلیف عمل کنی توانمندی میاره برات». (ف.ر)

«من همون موقع که پزشکی رو انتخاب کردم به‌خاطر خدا بود. همه وسعم رو وسط

گذاشتم و ازدواجم رو به خدا واگذار کردم. خدا وسع آدم رو بزرگ میکنه». (م.ز)

دو. عبور از الگوی «ابر زن»

«ابر زن» یک الگو یا انگاره ذهنی از زن موفق است که موفقیت او ناشی از کامل بودن هم‌زمان در همه نقش‌هاست. بر این اساس ابر زن را می‌توان یک الگوی ذهنی کامل‌گرا دانست که مصادیق عینی و خارجی آن ناشناخته‌اند. در این راستا کامل‌گرایی باعث می‌شود سطح انتظار و توقع فرد نسبت به عملکرد خود و اطرافیانش به شدت افزایش یابد. به شکلی که چنین فردی برای رسیدن به اهداف خود فقط در بالاترین مرتبه کمی و کیفی، نتیجه عملکرد خود و اطرافیان را کامل و بی‌عیب و نقص می‌خواهد (وایزینگر، ۱۳۸۳) آنها درباره کامل بودن و اجتناب از اشتباه انتظارات غیر واقع‌بینانه‌ای دارند (بک و فریمن، ۱۹۹۰) و احساس ارزشمندی آنها طوری به رفتارشان بستگی دارد که با آرمان کامل‌گرایی‌شان هماهنگ باشد و اگر نتوانند به آن برسند خود را بی‌ارزش می‌دانند. (هالچین و دیگران، ۱۳۸۶) در حالی که کمال‌گرایی مفهومی نسبی است که موفقیت و رسیدن به هدف را مرحله به مرحله تعریف می‌کند و موفقیت در هر مرحله را ارزشمند می‌داند. (افشار و دیگران، ۱۳۸۶) بنابراین در این پژوهش به جای واژه کمال‌گرایی از واژه صحیح‌تر یعنی کامل‌گرایی استفاده است.

عبور از کامل‌گرایی

در نمونه مورد بررسی، افراد از الگوی کامل‌گرای ابر زن عبور کرده‌اند و کمال‌گرایی را به‌عنوان رویکرد جایگزین در پیش گرفته‌اند؛ در رویکرد کمال‌گرایی اگر چه فرد همواره به دنبال بهتر شدن است اما خود را با خودش مقایسه می‌کند و می‌خواهد بهترین خودش باشد. بنابراین حرکت به‌سوی بهبودی او را راضی می‌نماید. مصاحبه‌شوندگان با تعبیر مختلفی به این مضمون اشاره کرده‌اند. تعدیل انتظارات از خود، پذیرش نواقص محتمل در ایفای نقش‌ها و سهیل‌گیری از جمله مفاهیم حساسی است که با این مضمون به کار رفته است.

«برای من این ویژگی خیلی به‌سختی محقق شد که قبول کنم دلت می‌خواست انیشتین بشی نشدی اما ول نکن حداقل‌ها رو بچسب، نتونستی کل کتاب رو بخونی اشکال نداره یک فصل بخون ولی زجری کشیدم تا به این برسم.» (ز.آ)

تحفظ بر جایگاه زن و مرد در خانواده

از سوی دیگر پیشروی در مسیر تنظیم نقش‌ها و افزایش توانمندی‌ها گاهی سبب می‌گردد

که برخی از وظایف مهم همسری و پدری نیز بر عهده زن قرار گیرد. اگرچه مشارکت در امور خانواده، متناسب با شرایط و مختصات خانوادگی هر فرد رویکرد پسندیده و مورد انتظاری است، اما مسئله اصلی در الگوی ابر زن، ایجاد اختلال در جایگاه زن و مرد و جابجایی در برخی از وظایف اصلی زن و مرد است. این مسئله از یک سو فرسودگی‌های روحی و جسمی مضاعفی برای زن به همراه داشته و از سوی دیگر باعث اختلال در بنیان خانواده می‌گردد.

«ماها معمولاً چون دختران توانمندی از نظر علمی و اجرایی هستیم شروع به کارهای مردانه کردیم و ارتباط بچه‌ها با پدر کمرنگ می‌شود و مثلاً من می‌گفتم ما خودمان می‌رویم مسافرت شما به درست برس! در صورتی که کار مرد و درسش مهم‌تر از نقش پدری نیست... و من این آسیب را در برهه‌ای حس کردم و بعد دوباره تغییر رویه دادم. شاید در یک برهه‌ای زن همه کارها را به عهده بگیرد اما بعد به مرور زمان فرسوده می‌شود». (م.ش)

سه. ترسیم مرزهای کیفی تنظیم نقش‌ها

این راهبرد بر ضرورت ترسیم چارچوب‌های تنظیم نقش و توجه خودآگاهانه به آن تأکید دارد به دلیل خاص بودن مختصات زندگی هر فرد این چارچوب‌ها قابل یکسان‌سازی و توصیه عمومی نیست، بلکه هر فرد باید آن را متناسب با مختصات زندگی خود ترسیم نماید. این چارچوب‌ها شامل مهم‌ترین ارزش‌ها و مرزهایی است که فرد باید ذیل هر نقش به آن پایبند بماند. اگر چه شالوده چارچوب هر نقش عمده‌تأ مشترک است اما تفاوت روحیات و حساسیت‌های همسر، تفاوت در نیازهای جسمی و روحی فرزندان، تفاوت نوع و محیط کار از جمله مواردی است که مصاحبه‌شوندگان به مراعات آن در ترسیم چارچوب‌های تنظیم نقش‌ها اشاره کرده‌اند. این تفاوت‌ها سبب می‌گردد چارچوب‌های هر نقش متناسب با مختصات زندگی هر فرد متفاوت باشد.

«اون موقع‌ها محمدحسین رو صبح بلند می‌کردم می‌بردم مدرسه خیلی عذاب وجدان داشتم یا اگر غذای جابه‌جا می‌شد می‌گفتم وای تغذیه‌ش آسیب دید. یا الان بچم خوابش می‌اد و من نمی‌تونم بخوابونمش. به مرور فهمیدم که باید در هر چیزی استانداردهایش را پیدا کرد استاندارد بچه‌داری خانه‌داری همسر داری» (ف.ر)

«از اول به محل کار گفته بودم که من یک مادر هستم و با تأخیر می‌رسم اگر قرار به همراهی بود من همراه بچه می‌شدم او را مجبور به همراهی با خودم نمی‌کردم». (خ.گ)

چهار. خودنظارتی و محاسبه

بر اساس این راهبرد فرد همواره زندگی را کلمتی می‌بیند که باید به‌صورت یکجا و متوازن آن را پیش برد و هیچ نقشی را متوقف بر دیگری نکرد و برقراری این توازن تنها از طریق محاسبه و ارزیابی مستمر ممکن است. این ارزیابی مستمر سبب می‌گردد خطاهای کوچک در مسیر، به‌موقع اصلاح شده و به انحراف از مسیر نینجامد. راهبرد محاسبه مستمر بر ارزیابی مستمر حرکت فرد در پیشبرد متوازن نقش‌ها، پرهیز از حرکت کاریکاتوری و بیرون زدن از مرزهای هر نقش تأکید دارد. «آدم باید هر لحظه حواسش باشد که همه اولویت‌ها رو با هم حفظ کنه و یکی رو فدای دیگری نکنه. شیطان خیلی می‌خواد این کارو بکنه.» (ف.ر)

«نگاهم این بود همیشه زندگی رو تعطیل کرد بچه، کار، درس همه‌ش با هم زندگی هست و کاری رو نباید متوقف کار دیگر کرد. حالا شاید یکی کار هنری رو بیشتر از درس آکادمیک دوست داشته باشه. اشکال نداره مهم اینه که زندگی رو با همه اجزاش با هم پیش ببری.» (ز.آ)

پنج. پذیرش خودآگاهانه در شرایط بحرانی

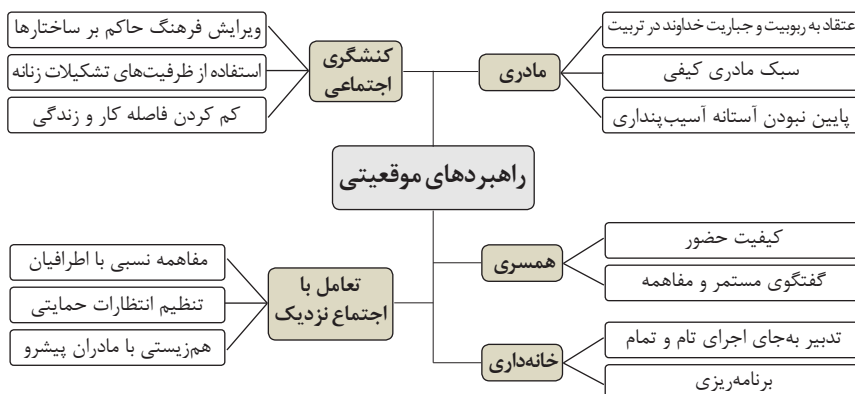
یکی از استراتژی‌هایی که مادران مشارکت‌کننده در این پژوهش بر آن تأکید می‌کردند، اولویتی بود که برای سلامت جسم و روح فرزندان‌شان قائل بودند، آنها با وجود اعتقاد و علاقه به کار، تحصیل یا دیگر برنامه‌های فردی خود، درک صحیحی از محدودیت‌های موقتی‌ای که جایگاه مادری برای آنها ایجاد می‌کند داشتند، این پذیرش خودآگاهانه در شرایط بحرانی، از افراط و تفریط در کنشگری اجتماعی جلوگیری می‌کند، باید توجه داشت شرایط بحرانی غالباً موقتی است و یک دوره همراهی مادر با فرزند و تعدیل نقش‌های اجتماعی موجب «ناکنشگری» در میان این بانوان نشده است.

«از جهت اینکه بچه من رو خاله‌ش نگه می‌داشت محیط امنی بود و خلأیی نداشت. تو این سن (دو سال) آسیب می‌بینی مهد بگذارم بچه رو حتی مهدهای اسلامی رو هم دیدم ولی گفتم اگر مهد بیرون مدرسه (محل کار مادر) باشه بچه اذیت میشه و چون خواهرم دیگر امکان نگهداری را نداره فعلاً معلمی رو کنار گذاشتم.» (آ.ق)

«قبل از اینکه بچه به دنیا بیاید کلاس تابستانی در مدرسه برداشته بودم. دو روز کلاس تابستانی داشتم... یکی را گفتم واقعاً هیچ‌طوری نمی‌توانم بیایم، خودم برایتان نیرو پیدا می‌کنم ولی شرایط بچه‌ام اصلاً اجازه نمی‌دهد که بیایم.» (م.ر)

۳. راهبردهای موقعیتی

راهبردهای موقعیتی راهبردهایی است که فرد در موقعیتی خاص در تعامل با محیط پیرامون خود و در جهت تنظیم نقش‌ها اتخاذ می‌نماید. بنابراین هر راهبرد موقعیتی از سوی فرد ناظر به یکی از کنشگران پیرامونی است و به نقش مشخصی اختصاص دارد. همان‌طور که در شکل قابل مشاهده است این راهبردها در در تعامل با فرزند، همسر، خانه و اجتماع نزدیک و اجتماع دور تعریف شده است. شکل ۳ این مضامین و مضامین پایه ذیل هر مضمون سازمان‌دهنده را نشان می‌دهد. این مضامین در ادامه به تفصیل توضیح داده شده است.



شکل ۳: راهبردهای موقعیتی تنظیم نقش

راهبردهای مادری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد نمونه مورد بررسی به صورت مشترک با سبک‌هایی از مادری همراه نیستند که مادری کامل و مادری تمام‌وقت نامیده شده است. مادری کامل را می‌توان کامل‌گرایی در مادری دانست. توقعات بیشتر از سن کودک و درک نکردن اقتضائات خاص سنی او، کنترل‌گری افراطی محیط، مقصر دانستن مادر در تمام اشتباهات و شیطننت‌های کودک، نگرانی‌های افراطی در رسیدگی به ابعاد غیر اصیل رشد کودک مثل یادگیری زبان و موسیقی در خردسالی از ویژگی‌هایی است که این مادران با آن همراه نبوده یا نادرستی آن را تجربه کرده‌اند. تأکید بر حضور بیست و چهار ساعته مادر در کنار فرزند، حذف فردیت مادر، نادیده گرفتن نیازهای فردی و وقف صددرصدی خود در جهت تأمین نیازهای فرزند نیز اصلی‌ترین ویژگی‌های مادری تمام‌وقت است که اغلب

مادران این پژوهش تجربه‌ای از آن داشته و آن را برای مادر و فرزند به صورت توأمان آسیب‌زا می‌دانند چرا که به تجربه دریافته‌اند حضور همیشگی مادر نمی‌تواند دلیل مادری بهتر و کامل‌تری باشد.

بر اساس یافته‌های تحقیق اگر چه نمونه مورد بررسی از جهت سبک مادری تفاوت‌هایی دارند اما در اتخاذ برخی از رویکردهای راهبردی مشترک‌اند:

یک. اعتقاد به ربوبیت و جباریت خداوند در تربیت

باور به اینکه مربی اصلی همه انسان‌ها خداست و اوست که صحنه اصلی تربیت انسان را در زندگی بر عهده دارد، احساس فاعلیت در امر تربیت را تعدیل کرده و بسیاری از نگرانی‌های افراطی را برطرف می‌کند. باور به جبار بودن خداوند نیز در شرایطی که مادر - به جهت تکالیف اجتماعی - نمی‌تواند ساعاتی را در کنار فرزندش باشد یا در مواقعی که مادران به ضعف‌های تربیتی خود پی می‌برند یکی از امیدبخش‌ترین و راهگشاسترین باورهاست؛ «بالاخره ما تو تربیت خطاهایی می‌کنیم به خصوص دختر بزرگم که تو نوجوانی هست اثر اون رو توش بیشتر می‌بینم ولی توسل می‌کنم و مشکلی که اگر در هر خانواده‌ای بود فاجعه می‌شد برای ما حل شده». (آ.ق)

«به استاد اخلاقم گفتم من نگران کم گذاشتن برای بچه‌هام هستم. ایشون مثالی زدند که به دلم نشست گفتند پیامبر هم مادر بالای سرشون نبوده اما پیامبر شدند... خدا رب العالمین هست و خودش مربی اصلی بچه‌هاست و گفتند اصلاً نگران نباش». (م.ز)

دو. سبک مادری کیفی

مادری کیفی شامل مؤلفه‌های متنوعی است که در قالب سه زیر مضمون کلی بیان می‌گردد:

الف. توجه به ارزش‌های اصیل و مرزهای کیفی تربیت

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد مادر در سبک مادری کیفی، نظام ارزشی مطلوبی را که برای فرزند خود می‌خواهد می‌شناسد و در جهت تقویت آن عمل می‌کند. ارزش‌های مطلوب او نسبت به ارزش‌های تربیتی رایج در میان عموم عمیق‌تر و اصیل‌تر است. استقلال، مسئولیت‌پذیری، آشنایی و انس با محرومان، تجربه سختی‌های سازنده و ایجاد بنیان‌های مسئولیت اجتماعی از آغاز کودکی از جمله ارزش‌های مطلوب این گروه از مادران است. برخی از این ارزش‌ها حین تنظیم نقش‌ها احتمال آسیب بیشتری دارد که باید مورد

مذاقه قرار گیرد. شکل‌گیری حس اولویت بودن برای مادر در ذهن فرزند، احساس امنیت و دریافت توجه کافی در گروه این ارزش‌هاست. چنین ارزش‌هایی مرزهای کیفی تربیت نامیده شده است. اگرچه ارزش‌های تربیتی شالوده و اساس مشترکی دارد اما تفاوت در مختصات زندگی افراد و ویژگی‌های کودکان سبب می‌گردد مجموعه آن برای هر فرد، خاص و متناسب با ساخت زندگی او باشد. به‌عنوان مثال توجه به تخلیه انرژی کودک پر انرژی یا توجه به تغذیه کودکی که ضعف جسمی دارد سبب بالا آمدن اهمیت و اولویت این ارزش خاص در فرآیند تربیت است.

«برای من مسئولیت‌پذیر بودن، آگاهی از خواسته و مرتبط شدن به نیاز خودش و شاد بودن و ورزشکار بودن اولین مطلوب‌های آن سال‌ها بود».

«یکی از استانداردهای من این بود که بچه باید احساس کنه که اولویت مادرشه مثلاً تو جلسه اگر پنج بار صدات کرد تو بلند بشی می‌فهمه اینو. یا از خواب بلند می‌شد و می‌گفت نمی‌خوام برم مدرسه می‌گفتم باشه ولی دوستت قراره فلان اسباب بازی رو بپاره. شاید کلاً دوبار نرفت. یا اگر هفته‌ای فشار کاری زیاد بود با پدرش طراحی کردیم که تفریح زیادی براش تعریف کنیم».

به‌طور کلی مادران کنشگر، به استقلال و مسئولیت‌پذیری فرزندان خود که در بسیاری مواقع مشهود و مورد توجه دیگران بوده است اشاره می‌کنند، این موضوع یکی از ارزش‌های اصیل در راستای تربیت کیفی به حساب می‌آید «بچه‌ها رو باید مستقل بار آورد به‌جز وابستگی‌های مقطعی. من به بچه‌های دوسال و نیمه ام هم کار میدم. بچه‌ها چیزی ریختن زمین گفتم نپتون بیارین تمیز کنین. بچه باید بدونه خودش مسئولیت کارشو به‌عهده بگیره. من یک مادر مهربان و خیلی جدی هستم. الان دختر ۱۳ ساله‌م خودش مربی بچه‌های کوچیک هست» (م.ح).

ب. کل‌نگری در تربیت

تربیت صحیح ماحصل مراعات چارچوبی کلی است و حاصل جزئی‌نگری‌های افراطی نیست. منظور از چارچوب صحیح تربیت، فراهم کردن بستر تربیتی غنی و پاکی است که اصول اساسی تربیت در آن مراعات می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد مادران مورد بررسی به جای تمرکز بر جزئیات تربیتی، تلاش می‌کنند شالوده تربیت فرزند را به‌صورت درستی بنا کنند.

اگر چه این راهبرد به‌معنی بی‌توجهی به ظرایف تربیتی نیست اما نگاه و رفتارهای

تربیتی والد را از رویکردهای جزءنگر به رویکردی کل نگر تغییر می دهد. این راهبرد سبب می گردد وقت و انرژی مادر صرف اصل و اساس تربیت گردد و بازدهی تربیتی او بالا رود. بسیاری از چالش ها و نگرانی های مادر در مقاطع مختلف رشد کودک به علت ورودها و مداخلات جزئی تربیتی است که با این نگاه تعدیل می گردد. رویکردهای جزءنگر اغلب به رفع نشانه های ناصواب در رفتار کودک می پردازند که موجب ایجاد اختلال در جایگاه مادر و سخت تر شدن کار او می گردد. «تربیت یه مسئله راهبردی هست نه راهکاری. نباید بچه رو خیلی زیر ذره بین گذاشت». (زج) بر اساس این راهبرد تربیت خود و اصلاح رفتارهای ناصواب بر سایر اقدامات تربیتی ارجح است. به عبارت دیگر می توان گفت خراب نکردن تربیت تقدم دارد. «هر جا دیدم بچه ها ضربه دیدند خودم رو درست کردم تربیت خود خیلی مهمه». (زج)

«یادگیری در همین لحظه های ساده زندگی اتفاق می افتد، در بستر واقعی زندگی موقع آشپزی کردن و یا حمام رفتن و یا پیاده روی و خرید از سوپری سر کوچه».

(زج)

در همین راستا، غالب این مادران از بسترهای طبیعی رشد به جای بسترهای مصنوعی برای فرزندان خود بهره برداری می کنند؛ «هیئت هفتگی میریم چون دوست داریم بچه ها تو این فضا مأنوس باشند هر چند که تو ماشین واقعاً دوقلوها اذیت می کنند و تو هیئت هم شیطنت زیادی دارند. بعضی وقت ها نماز جمعه میریم و بعدش بسستی می خوریم و... تو این ده سال تقریباً هر هفته جمعه عصر حرم شاه عبدالعظیم میریم هر چند کوتاه. خونوادگی خیلی پیکنیک میریم». (م.ع)

اولویت کیفیت و چگالی حضور بر کمیت

یافته های پژوهش نشان می دهد مادران در نمونه مورد بررسی چگونه مادری کردن یا کیفیت مادری را از میزان حضور در کنار فرزند بسیار مهم تر می دانند. این مادران ساعات غیبت خود را در زمان حضور در کنار فرزند جبران می کنند. از آنجا که ساعات غیبت این مادران صرف امور مهمی چون رسیدگی به نیازهای فردی یا کنشگری های اجتماعی می گردد، می توان گفت آنچه در این ساعات انجام می دهند انرژی روحی ایشان را برای بازگشت با کیفیت به خانه تأمین می نماید. «مهم نیست چه زمانی رو با بچه می گذرونی مهم اینه که حضورت کیفی باشه». (زی)

«خودم مادر شدم کم کم به این نتیجه رسیدم که کیفیت انجام این مسئولیت خیلی

مهم است و کمیتش شاید آنقدر اهمیت نداشته باشد» (ف.ط)

«چرا فکر می‌کنی مادران خانه دار خیلی برای بچه‌ها وقت می‌گذارند؟ خیلی وقت‌ها

پای تلفن هستن! تو سعی کن چگالی حضورت پیش بچه‌ها زیاد باشه.» (م.ز)

سه. پایین نبودن افراطی آستانه آسیب‌پنداری

بر اساس این راهبرد گروه مادران مورد بررسی، آستانه آسیب‌پنداری بالایی دارند. به عبارت دیگر این افراد رخدادهایی چون بیمار شدن کودک، دعوا و کشمکش در میان فرزندان مادران همکار، سختی‌های طبیعی همراه شدن فرزند با مادر در مسیر تنظیم نقش‌ها مثل جابه‌جایی‌هایی در ساعت خواب و تغذیه و موارد مشابه را به عنوان پیشامدهای آسیب‌رسان به کودک قلمداد نمی‌کنند، بلکه چنین رخدادهایی را طبیعت زندگی کودک و بسترساز رشد او می‌دانند.

«تو مهد خیلی مریض میشد و عذاب وجدان این‌رو داشتم ولی از اول با خودم گفتم بچه مریض میشه اما بالاخره کنار اوادم. بچه‌م لاغر بود ولی خوش خوراک بود و خیلی مهم نبود من بهش غذا بدم یا مربی.» (م.آ)

«من پذیرفتم که بچه مریض می‌شود چه در اربعین چه در تهران، آنجایی پذیرفتم که از اربعین برگشتیم و کوثر فردایش کارش به بیمارستان کشید و من تحت سرزنش وجدان خودم و اطرافیان، متوجه شدم چند نفر دیگر از بچه‌های دوست و فامیل که اربعین نرفته بودند هم کارشان به بیمارستان کشیده بود.» (ز.ج)

راهبردهای همسری

تنظیم نقش‌ها بدون سلامت رابطه همسران ممکن به نظر نمی‌رسد. رضایت همسر مهم‌ترین نتیجه‌ای است که یک ارتباط سالم به دنبال دارد و این رضایت عامل بسیار مهمی در جلب حمایت‌ها و همراهی‌های همسر در مسیر تنظیم نقش‌هاست. راهبردهای زیر، دو راهبرد اصلی است که گروه مورد بررسی به منظور تنظیم رابطه همسری در مسیر تنظیم نقش‌ها اتخاذ کرده‌اند:

یک. کیفیت حضور

نمونه بررسی شده به حضور کیفی خود در محیط خانه و در کنار همسر معتقدند و تلاش دارند آرامش و نشاط را در فضای خانه حاکم کنند. سلامت روابط زناشویی، نشاط روحی و ظاهری، پرانرژی و پر بازده بودن در ارتباط با همسر و منتقل نکردن فشار کنشگری به فضای خانه، راهبردی ترین مؤلفه‌هایی است که این گروه در جهت مراعات کیفیت

حضور در پیش گرفته‌اند.

«وقتی وظیفه اصلی همسری را که حفظ نشاط روحی و ظاهری و سلامت روابط زناشویی است، خانم درست انجام بدهد هم خودش با نشاط و آرام است هم همسرش» (ز.ص)

«همسرم چیزی از درس خوندن من احساس نمی‌کنه چون خیلی سرشلوغه و پراسترسه من دیگه در مورد سختی‌های خودم صحبت نمی‌کنم.» (ز.آ)

دو. گفتگوی مستمر و مفاهمه

همراه شدن و هم‌آهنگ شدن همسران به‌لحاظ فکری و نگرشی تأثیر به‌سزایی در پیشگیری از ایجاد چالش و بحران در میان آنها دارد که از طریق گفتگو و مفاهمه قابل دستیابی است. این مفاهمه همچنین سبب می‌گردد همسران وظایف خود در قبال یکدیگر و فرزندان را مرور کرده و بر آن مسلط گردند. توجه به استمرار گفتگو به‌منظور یادآوری و مرور مکرر با توجه به پر مشغله بودن گروه بررسی شده ضروری به‌نظر می‌رسد. «خیلی با هم صحبت کردیم که مرد در خانه چه وظایفی داره و چه نسبتی با بچه داره و چقدر تو تصمیم‌گیری‌هاش تأثیر داره.» (ف.ر)

«با همسر به توافق رسیدیم توقعات‌مان از همدیگر را هم منطقی کنیم. ضعف‌های همدیگر را بپذیریم. پذیرفتیم دو سه سال زمان کمی است تا دو نفر بتوانند حرف نزده، ذهن همدیگر را بخوانند پس بهتر است بیشتر حرف بزنیم.» (ر.ن)

راهبردهای کدبانوگری

یک. تدبیر به‌جای اجرای تام و تمام

بر اساس یافته‌های پژوهش، گروه مورد بررسی تلاش می‌کند به‌جای آنکه تنها انجام‌دهنده امورات منزل باشد در ترکیبی از موارد ذیل، امور را تدبیر نماید. مشارکت جمعی خانواده، نیروی کمکی و ظرفیت همکاران، اصلی‌ترین مواردی است که افراد برای تدبیر امور از آن بهره می‌گیرند. تکرار و چگالی این مفاهیم در میان مصاحبه‌شوندگان به‌حدی است که مدیریت امور منزل صرف نظر از این راهبرد ممکن به‌نظر نمی‌رسد. البته میزان استفاده از این راهبرد بسته به حجم و سنگینی کنشگری اجتماعی افراد متفاوت است.

«یک روز در هفته نیروی کمکی دارم چند وعده غذا درست می‌کند. دو شب در هفته خانه مادرهایمان هستیم. فقط دو شب غذا درست می‌کنم. جارو و ظرف شستن با همسرم است.» (م.آ)

«در تابستان نوبتی هر همکار برای بقیه ناهار درست می‌کنه که غذای یک‌جور هم باشه. الان پسر هم کار می‌کنه جارو می‌کشه تی میزنه.» (ف.ن)

دو. برنامه‌ریزی

یافته‌های تحقیق نشان داد که گروه مورد بررسی در مدل برنامه‌ریزی خود از قواعد زیر استفاده می‌نمایند:

قاعده هم‌زمانی

این قاعده به معنی انجام هم‌زمان امور منزل با بخش‌هایی از سایر نقش‌هاست. هم‌زمان کردن انجام امور منزل با بخش‌هایی از درس یا کار که نیاز به تأملات فکری شخصی دارد. تبدیل درس یا کار به بخش‌های قابل پیش‌برد هم‌زمان با امور منزل مثل فایل صوتی، فیش‌برداری و نصب آن در آشپزخانه، مطالعه در هنگام خواباندن فرزند و تبدیل کردن امور منزل به بازی و بستر یادگیری فرزندان. «نصفه شب وسط روز هر وقت می‌شد درس می‌خوندم آدمی نبودم که تو شرایط خاص فقط بتونم درس بخونم. پای گاز فلسفه اسلامی که متن فارسی داشت رو می‌خوندم و بقیه متن‌ها که انگلیسی بود مثلاً وقتی بچه روی پام بود می‌خوندم. سعی می‌کردم وقتی که برای بچه می‌گذارم با خیلی چیزها قاتی بشه. مثلاً آشپزی تبدیل به یک بازی دو نفره بشه. جاروبرقی کشیدن یک بازی بود. موقع خانه تمیز کردن آواز و شعر برایش می‌خواندم تا وقتی که پیشش نیستم احساس خلأ نکنه.» (ز.آ)

قاعده سازگاری

قاعده سازگاری به منتظر نبودن برای رسیدن شرایط ایده‌آل برای انجام امور دلالت دارد. استفاده از فرصت نیمه شب یا صبح‌های زود برای انجام امور منزل یا امور درسی و کاری، استفاده از فرصت مسیر برای مطالعات درسی، عادت دادن جسم به خستگی و انجام امور منزل با وجود آن، همچنین عادت ندادن جسم به پر خوابی و آسودگی از مصادیق این قاعده است. «مرور مطالب کلاس در راه رفت و آمد خانه به دانشگاه انجام می‌شد. همه مسیرها برنامه مشخص خودش را داشت. اگر از یکی از این برنامه‌ریزی‌ها عقب می‌ماندم به‌سختی ممکن بود بتوانم جبران کنم چون ساعت‌هایی که در صبح و زمان خواب زینب و زهرا وقت داشتم وقف پرداختن به پروژه دکتری بود... از ابتدایی که دوره دکتری را شروع کردم با خودم عهد کردم سر هر کلاسی که می‌روم شش دانگ حواسم بر روی کلاس باشد. حتی لحظه‌ای را هم از دست ندهم» (ف.ه)

قاعده تسهیل و تسریع

این قاعده بر ساده‌سازی و سرعت بخشیدن به امور دلالت دارد. انجام برخی امور به‌صورت یک‌جا و برای بلندمدت مانند اتو کردن لباس‌ها، چینش وسایل منزل به‌نحوی که دیرتر نامنظم شده و سریع‌تر منظم گردند و... از مصادیق این قاعده است.

«یک وقت‌هایی هم غذای فردا رو از شب درست می‌کردم یا دو وعده‌ای درست می‌کردم و یه وعده رو می‌گذاشتم فریزر. برنامه‌ریزی کرده بودم که هر روز یک بخشی از کارهای خونه رو بکنم. یک روز در تمام کابینت‌ها رو باز کردم و برنامه‌ریزی کردم که چه‌جوری وسایل رو بچینم که کمتر به هم بریزه.» (زی) کاوه‌ای سرچقا و دیگران (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود به اهمیت راهبرد برنامه‌ریزی برای کاستن از گرانباری نقش‌های زنان شاغل تأکید کرده‌اند.

راهبردهای تعامل با اجتماع نزدیک

منظور از اجتماع نزدیک خانواده مصاحبه‌شوندگان اعم از خانواده خود و همسرشان و برخی از دوستان یا اقوام نزدیک است. گروه مورد بررسی به تجربه دریافته است در صورت تصمیم به استفاده از حمایت‌های اجتماع نزدیک باید تلاش کند آنها را با چرایی سبک زندگی خود همراه نماید. سپس بایست انتظارات حمایتی را در حد سطح همراهی نظری و توان واقعی اجتماع نزدیک تنظیم نماید. بر این اساس، راهبردهای تعامل با اجتماع نزدیک در ادامه به‌اختصار در زیر آمده است:

یک. مفاهیم نسبی با اطرافیان پیرامون چرایی سبک زندگی منتخب

در این مورد نیز مانند ارتباط با همسر، «گفت و گو» و «مفاهیم نسبی» از مفاهیم حساس پرتکرار است، در برخی موارد که قانع کردن دیگران به‌راحتی محقق نمی‌شود، در حین پذیرفتن اختلافات رویکردی، با کمال احترام و آداب دیگران را متوجه تصمیم‌گیری‌های قاطع برای زندگی خود می‌نمایند؛ «وقتی که یاد گرفتم باید در مورد سختی‌هایم و ناتوانی‌ها و فشارهایم با دیگران گفتگو کنم. به مادر گفتم دیگر نصیحت نکند، این راه را انتخاب کردیم و دلسوزی‌های اینگونه‌اش فقط انرژی بیشتری می‌گیرد.» (رن)

دو. تنظیم انتظارات حمایتی

در بخش راهبردهای حمایتی اشاره خواهد شد که بسیاری از بانوان نمونه مشارکت‌کننده در این پژوهش، از حمایت‌های مختلف روحی و عملی اطرافیان خود برخوردار بودند، با این حال نکته‌ای که مورد توجه این مادران قرار داشت منطقی و متناسب با شرایط

بودن توقعات و انتظارات آنها از حمایت اطرافیان‌شان هست که با عنوان تنظیم انتظارات حمایتی از آن نام برده می‌شود، برای مثال یکی از مصاحبه‌شوندگان زمانی که از تجربه زیسته خود می‌گوید از دورانی سخن می‌گوید که انتظارات غیرمنطقی از اطرافیان و همسر خود در به‌عهده گرفتن مسئولیت کودکشان داشته است وی پس از مدتی این روند را اشتباه می‌بیند و سعی می‌کند به تعدیل انتظارات حمایتی بپردازد: «با همسر به توافق رسیدیم باری که بر دوش دیگران گذاشتیم، خودمان بر عهده بگیریم. این گونه سختی‌هایش و خوشی‌هایش هر دو بیشتر برای خودمان خواهد بود». (رن)

سه. هم‌زیستی یا تعامل نزدیک با افراد پیشرو

تجربه زیسته نمونه مورد بررسی نشان می‌دهد که تعامل نزدیک با مادران پیشرو در تنظیم نقش‌ها تأثیر بسیار مثبتی دارد. تعامل نزدیک به معنی مشاهده نزدیک سبک رفتاری این افراد در نقش‌های مختلف است. این مشاهده سبب می‌گردد تصویرهای عینی از رفتار مطلوب در چالش‌ها و گره‌های مسیر برای افراد شکل گرفته باشد و قدرت چاره‌جویی آنها در مسیر ارتقاء یابد. همچنین مشاهده مادرانی از نسل خود که هم‌گام یا پیش‌تر در مسیر تنظیم نقش‌ها حرکت می‌کنند جرأت و جسارت این گروه را افزایش داده و تردیدها و خستگی‌ها را درمان می‌نماید؛ «من بعضی بچه‌ها رو می‌بینم که با سه تا بچه کاملاً پویا هستند روحیه می‌گیرم و به خودم میگم من لوس‌بازی درنیارم. دیدن این بچه‌های مذهبی فعال خیلی خوبه. خیلی انرژی می‌گیرم از دیدن این الگوها» (م.ز)

راهبردهای کنشگری اجتماعی

بر اساس یافته‌های این پژوهش، مادران نمونه مورد بررسی سه راهبرد کلی را در جهت همخوان نمودن کنشگری اجتماعی با هویت مادری در پیش گرفته‌اند؛

یک. ویرایش فرهنگ حاکم بر ساختارها

فرهنگ حاکم بر ساختارهای تحصیل و اشتغال، فرهنگی مردانه است. به عبارت دیگر سایر نقش‌های زنان علی‌رغم اولویت در این ساختارها پذیرفته شده نیست و انتظارات و قوانین موجود در ساختارها بین زنان و مردان تفاوت حائز اهمیتی قائل نیست. به همین دلیل زنان برای ورود به ساختارها ناگزیر از برون‌سپاری یا تقلیل نقش‌های اولویت‌دار خود هستند. به عبارت دیگر می‌توان گفت ساختارها زنان را با هویتی مردانه در درون خود جا می‌دهند. بر اساس یافته‌های پژوهش مهم‌ترین اصل در ویرایش فرهنگ حاکم بر ساختارها به رسمیت شناختن نقش‌های خانوادگی - به‌ویژه مادری - توسط خود

افراد و ایستادگی در جهت پابندی به آن است. این اصل سبب می‌گردد نوع مواجهه افراد با ساختارها کاملاً متفاوت گردد و به ویرایش فرهنگ ساختاری منجر شود. حضور در کنفرانس علمی و کلاس‌های درسی به همراه نوزاد، حضور در جلسات کاری رسمی به صورت جمعی و همراه با فرزندان، نظیر مدرسی دانشگاه، فضای ضبط برنامه در صدا و سیما، توضیح شرایط کاری مادرانه و درخواست انعطاف‌های مورد نیاز از طرف کارفرما و مانند آن مفاهیم حساس برگرفته از متن مصاحبه هاست که مضمون مذکور را تأیید می‌نماید. مواجهه‌ای که به اذعان این گروه پس از مدتی سبب ارتقاء فهم و فرهنگ محیط کوچک تعامل فرد با ساختار گردیده است.

«حسین چهل روزه‌ش بود که برای ضبط برنامه می‌رفتم اولش با من بحث می‌کردند که نباید بچه بیارم ولی آخرش همه آقایون تیم توجیه شده بودند و خیلی همکاری می‌کردند» (ف.پ)

«از اول به محل کار گفته بودم که من یک مادر هستم و با تأخیر می‌رسم.» (ف.پ)
«ما (او و همسرش) همه قوانین نانوشته دانشجویان هنر را شکندیم و با حیدر هشت ماهه آن موقع سر کلاس‌ها می‌نشستیم. بعد از چند باری که اساتید پشت سرمان اعتراض کردند وقت‌مان را طوری تقسیم کرده بودیم که نصف کلاس را من بنشینم و محتشم در نمازخانه دانشگاه، حیدر را نگه دارد و در قسمت دوم کلاس من حیدر را بگیرم و محتشم سر کلاس برود.» (م.ج)

دو. استفاده از ظرفیت‌های تشکیلات زنانه

تشکیلات زنانه ویژگی‌هایی دارد که سبب تسهیل مسیر تنظیم نقش‌هاست. امکان نگهداری از فرزند در فضایی کاملاً نزدیک و تحت نظارت مادر یکی از مهم‌ترین این ظرفیت‌هاست. تجربه زیسته گروه مورد بررسی نشان می‌دهد در یک تشکیلات زنانه، درک جمعی خوبی از چالش‌های زنان در مسیر تنظیم نقش‌ها وجود دارد که در صورت توجه به این مزیت و حفظ آن سبب همدلی و همراهی‌های روحی سازنده‌ای در این مسیر می‌گردد.

«در پیچ و خم این فعالیت‌ها باید به صورت استراتژیک مراقب اوضاع اطرافیان به خصوص همسر باشیم تا از حد آستانه‌شان نگذرد. گاهی این بار را با هم تقسیم می‌کنیم مثلاً وقتی همسر یک نفر مأموریت است و امروز برمی‌گردد کارهایی را که باید او پیگیری می‌کرد، بقیه سعی می‌کنند به عهده بگیرند تا در فاصله‌ای که پیش‌رو است فراغت پیدا کنند.» (ز.ص)

سه. کم کردن فاصله کار و زندگی

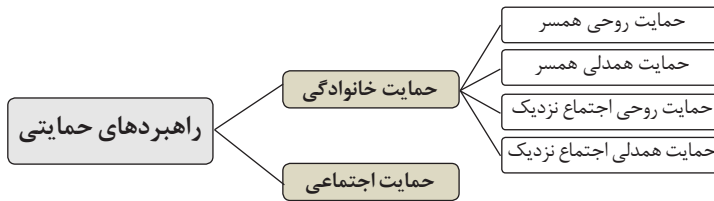
این راهبرد در حقیقت ریشه اصلی ایجاد دوگانه کار - زندگی را به عنوان یکی از مسائل زندگی مدرن هدف گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بعضی از مادران بررسی شده با ایجاد اشتراکاتی در میان این دوگانه، تنظیم نقش‌ها را تسهیل می‌نمایند. کنشگری برخی از این افراد از حیث موضوعی با موضوعات مورد تعامل در متن زندگی، اشتراک و هم‌پوشانی دارد. فعالیت‌های حوزه کودک، فعالیت در حوزه شبکه تأمین و توزیع محصولات سالم یا فعالیت‌های جهادی از این دسته‌اند. برخی این فاصله را به لحاظ مکانی کم کرده و اشتراکاتی در مکان زندگی و کار ایجاد کرده‌اند. تأسیس کتابخانه کودک خانگی، برگزاری کارگاه‌های مادر و کودک خانگی، برگزاری کلاس‌های معرفتی خانگی و یا اختصاص بخشی از ساختمان محل سکونت به فضای کار مواردی از این دست است. برخی نیز در میان کنشگران کار و زندگی ایجاد اشتراک نموده‌اند. درگیر نمودن فرزند در کنشگری مانند فعالیت‌های جهادی خانوادگی یا فعالیت‌های حوزه کودک یا همکاری همسران در فعالیت‌های تخصصی از این جمله است. بنابراین بر اساس این راهبرد فرد کنشگری اجتماعی خود را از حیث موضوعی، مکانی و یا از جهت کنشگران کار و زندگی به هم نزدیک کرده است. فعالیت‌های مادر و کودک اغلب از هر سه وجه اشتراک کار و زندگی مشترک است.

«همه مهدکودک‌ها مسقف است بچه‌های ما به یک فضای آزاد نیاز داشتند. با یک مربی هوش حرکتی صحبت کردیم که بیاید خانه و برای بچه‌ها کلاس بگذارد. چهار پنج تا دوست جمع شدیم و در حسینه خانه مادر من کلاس‌ها را شروع کردیم». (ف.ط)

«من و همسرم همیشه با هم کار کردیم نوشتن متن و فیلم‌برداری و کارگردانی و تدوین همه را با هم انجام می‌دادیم، محل کارمان هم طبقه پایین منزل مان است». (م.ج)

۴. راهبردهای حمایتی

اما راهبردهای حمایتی راهبردهایی است که از طرف محیط پیرامونی - همسر، اجتماع نزدیک یا اجتماع دور - و در جهت تنظیم نقش‌ها به کار گرفته می‌شود.



شکل ۴: راهبردهای حمایتی

حمایت خانوادگی

مادران در نمونه مورد بررسی از طیفی از حمایت‌های خانوادگی بهره برده‌اند که از حداقلی‌ترین حمایت‌ها تا پشتیبانی‌های روحی و عملی حداکثری را شامل می‌شود.

حمایت همسر

حمایت همسر از حمایت‌های روحی صرف که به‌نوبه خود اهمیت زیادی در کیفیت تعادل نقش نمونه‌های مورد بررسی داشته تا حمایت‌های عملی در امور خانه‌داری و فرزندپروری را شامل می‌شود؛ «همسر من چون مادرشون فرهنگی بودند و نسبتاً فعال بودند می‌گفتند اختیار با خودت هست اما من به‌عنوان همسر دوست دارم و علاقمندم که همسر من فعال باشد و هم تا جایی که بتونم حمایت می‌کنم». (م.ش)

«خود همسر من به من می‌گفت من دوست ندارم خانم در خانه بنشیند، خانه و زندگی سر جایش ولی باید کار کند. ایده‌آلش این نبود که زن خانه‌نشین باشد». (م.ر)
 «این‌گونه نبوده که مثلاً من (پدر) بچه‌ها رو نگه می‌دارم تو به کارت برس ولی حمایت روحی و فکری می‌کردند و وقتی خیلی فشار بهم می‌اومد می‌گفتند که پاشو پاشو به کارت برس و نمی‌گذاشتند کنار بکشم». (ف.ط)

«همسر من از اول همراه بود. بعضی وقت‌ها همسر من زودتر از من خانه می‌آمد چون میره دنبال پسرم. همسر من این تفکر رو نداره که تمیز کردن خونه و غذا درست کردن به‌عهده زنه و خیلی وقت‌ها شده غذا درست کنه. در صورتی که وقتی ازدواج کردیم نیمرو هم بلد نبود! سختی کار من رو درک کرده. شوهر من از نامرتبی خونه به هم نمی‌ریزه». (ف.ن)

«خوبی همسر من اینه که غر نمی‌زنه، اگر غذا نباشه نون و ماست می‌خوره بعد بچه دوم خیلی پدرانگی‌ش زیاد شده و با بچه بازی می‌کنه ولی اصلاً در جریان درس و امتحان و چالش‌های من نیست». (ز.آ)

حمایت اجتماع نزدیک

حمایت‌های اجتماع نزدیک نیز شامل دو دسته حمایت‌های روحی و عملی است. حمایت‌های اجتماع نزدیک وابستگی زیادی به میزان همراهی‌های نگرشی با این شیوه زندگی و توانایی‌های جسمی و محیطی دارد.

«مامانم تازه زانوشون رو عمل کرده بودن و نمی‌تونستن دخترم رو نگه دارن به عمه‌م گفتند اگر بخواد برود سرکار بچه‌ش رو نگه میداری؟ ایشون گفتند بله چرا که نه. چون بچه‌های خودشان هم بزرگ شدند و ایشون یک سال و نیم بچه من رو نگه داشتند». (خ.گ)

حمایت اجتماع نزدیک همیشه یک‌سویه نیست و گاهی دوجانبه است، این حمایت دوجانبه می‌تواند بین دو خواهر، دو دوست یا چند فامیل دورتر باشد، خیلی مواقع دورهمی‌های دوستانه می‌تواند قاعده‌مندتر و با اهداف یاری‌رسانی به همدیگر باشد؛ «من که ارشد قبول شدم دو روز که باید کلاس می‌رفتم بچه‌م رو تحویلش (یکی از دوستانش) می‌دادم و می‌رفتم و روزایی که اون کلاس داشت بچه‌هاش رو من نگه می‌داشتم. با دلخوشی می‌رفتیم و می‌دونستم که این دوستم حواسش به بچه خودش و من هست. خونه‌هامون هم نزدیک به هم بود». (م.ح)

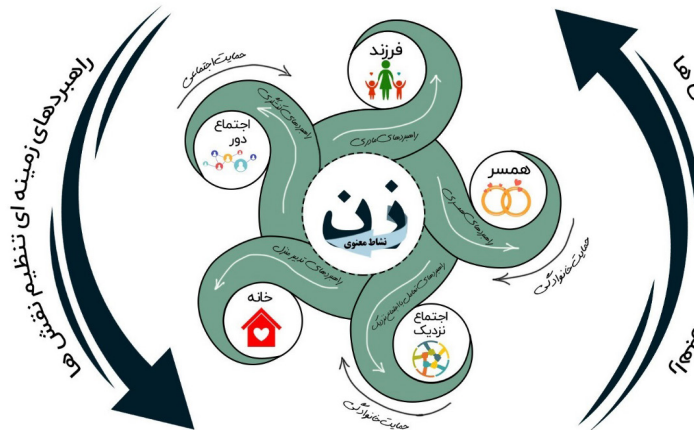
حمایت اجتماعی

این نوع از حمایت به قوانین، ساختارها و فرهنگ‌های اجتماعی تسهیل‌کننده تنظیم نقش‌ها دلالت دارد. همراهی گروه و اساتید راهنما در محیط تحصیل و پشتیبانی‌های ساختاری از جمله حمایت‌های گرفته شده توسط برخی از مادران این پژوهش است. اما آنچه به صورت واضحی قابل مشاهده است، سهم بسیار اندک و قابل صرف‌نظر حمایت‌های اجتماعی در تنظیم نقش‌های این گروه است. سهمی که در صورت توجه نهادهای سیاستگذار می‌تواند بسیار افزایش یافته و نقش تعیین‌کننده‌ای در تنظیم نقش‌های این گروه داشته باشد. برای نمونه خانم «زی» از همکاری و همراهی مجموعه کاری‌شان در ارتباط با حضور فرزندان خیلی راضی بودند:

«محل جدید کارمان کفش موکت بود و بچه‌ها رو می‌گذاشتیم تو یه اتاق و یه مربی براشون گرفتیم ولی دخترم تو اون اتاق هم بند نمی‌شد و در رفت و آمد بود. مجموعه خیلی همراهی می‌کردند. می‌رفتیم بیرون جلسه و... الان که دخترم یادش می‌افته می‌گه چقدر خوب بود».

مطالعه کیفی آنور (۲۰۱۴) در کشور غنا، در تأیید این بخش از یافته‌ها (راهبردهای حمایتی)، اهمیت بستگان درجه یک مانند همسر و فرزندان بزرگ‌تر را به‌عنوان اصلی‌ترین منبع حمایتی، برای کاهش فشار گرانباری نقش‌ها در والدین شاغل، تأیید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری



شکل ۵: الگوی مفهومی تنظیم نقش‌ها

سؤال پژوهش، پاسخی کاربردی را در راستای چگونگی تنظیم نقش‌ها اقتضاء می‌کند. این پاسخ در الگوی مفهومی ارائه شده است. شکل ۵ الگوی مفهومی تنظیم نقش‌ها را نشان می‌دهد که از تلفیق شبکه‌های مضامین فوق به‌دست آمده است. بر اساس این الگو نشاط معنوی عامل محوری حرکت فرد در مسیر تنظیم نقش‌هاست - که خود برخاسته از ادراکات، گرایش‌ها و رفتارهای مشخصی از سوی فرد است.. به‌عبارت دیگر نشاط معنوی را می‌توان نیروی پیشران حرکت در مسیر تنظیم نقش‌ها دانست. در شرایطی که بسیاری از مادران شاغل، احساس گناه، نگرانی و اضطراب مضاعفی را به‌جهت حضور کمتر در خانه تجربه می‌کنند (جمشیدی، ۱۳۸۱: ۴۶)، مادران شاغل دین‌مدار از نشاط معنوی و نگرش‌های دینی خاصی برخوردارند که پیشران حرکت آنها در مسیر اهداف‌شان خواهد شد. راهبردهای زمینه‌ای راهبردهای کلانی است که در زمینه تنظیم نقش‌ها و در لایه‌های مختلف فردی، خانوادگی و اجتماعی جاری بوده است و ناظر به نقش خاصی تعریف نمی‌گردد.

راهبردهای موقعیتی از سوی تنظیم‌کننده نقش‌ها ناظر به هر یک از کنشگران محیطی تعریف شده است. به عبارت بهتر راهبرد موقعیتی نیرویی است که سبب چرخش و حرکت مستمر هر نقش می‌گردد. توجه به تدابیر بانوان دیندار به تفکیک موقعیت‌ها و نقش‌های خانوادگی و اجتماعی، مشخصاً از تفاوت‌ها و امتیازات پژوهش حاضر نسبت به تحقیقات مشابه به حساب می‌آید، البته به جهت محدودیت پژوهش حاضر برای بررسی اختصاصی تجربه زیسته بانوان کنشگر، راهبردهای موقعیتی مختصراً بیان شده است و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به صورت عنوانی جداگانه، تدابیر و راهبردهای بانوان مذکور (در همسرداری، مادری، تعامل با اجتماع نزدیک و...)، به تفصیل بیشتری پرداخته شود. همچنین به محققان پیشنهاد می‌شود، مادری کیفی به عنوان مادری چگال و با کیفیت و در مقابل مادری تمام‌وقت و کمال‌گرایانه نیز که از مضامین به دست آمده در این پژوهش است، در پژوهش‌های تکمیلی شرح و بسط یابد.

بر اساس شکل ۵، راهبردهای حمایتی در خلاف جهت راهبردهای موقعیتی است و از سوی کنشگران محیطی نسبت به فرد تنظیم‌کننده اعمال می‌شود. چنانچه پیشتر اشاره شد، استفاده از چترهای حمایتی توسط مادران شاغل، در دیگر پژوهش‌ها مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است. (کاوه‌ای سرچقا و دیگران، ۱۳۹۷؛ آنور، ۲۰۱۴؛ دهقانی و حیدری، ۱۳۹۵ و خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۲) که البته کیفیت و چگونگی حمایت گرفتن و تنظیم انتظارات حمایتی، از یافته‌های اختصاصی پژوهش حاضر به حساب می‌آید. مهم‌ترین مزیت الگوی مفهومی تنظیم نقش‌ها، انطباق‌پذیری آن با مختصات زندگی افراد و سیالیت آن است. در این الگو فرد می‌تواند با توجه به مزیت‌های نسبی زندگی خود و ویژگی‌ها و مختصات خاص خانوادگی چارچوب کیفی هر نقش را تنظیم کرده و حرکت خود را در مسیر به صورت مداوم محاسبه نماید. بنابراین الگوی حاضر نسخه واحدی را پیشنهاد نمی‌دهد و از خطی‌انگاری و ساده‌سازی مسئله تنظیم نقش کاملاً پرهیز کرده است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، سخت و زمانبر بودن دستیابی به نمونه‌های پژوهش بود، که خود بیانگر تعداد اندک مادران موفق در ایجاد تعادل و تنظیم بین نقش‌هاست، این مسئله می‌تواند ما را به ضعف در حمایت‌های اجتماعی (چنانچه در بخش راهبردهای حمایتی یافته‌ها نیز مشهود است) و نیاز به سیاست‌گذاری و بسترسازی مناسب برای نقش‌آفرینی اجتماعی متناسب با شرایط بانوان رهنمون می‌سازد. این مسئله بدین معناست

که اجتماع در مسیر تنظیم نقش‌ها حمایت‌های قابل‌ذکری از مادران مورد بررسی نکرده است و بار تنظیم بر دوش فرد و خانواده او است. به همین جهت به سیاستگذاران و مجریان مرتبط با مباحث زنان و خانواده پیشنهاد می‌شود، برای حمایت از جامعه بانوان کنشگر به تسهیل و بسترسازی در زمینه راهبردهای سه‌گانه کنشگری، اقدام نمایند، بر اساس راهبرد اول - ویرایش فرهنگ ساختاری - نمود عملی این ویرایش در طراحی بسته‌های حمایتی از مادران دانشجو و شاغل و پذیرش بار ایشان در نقش‌های حرفه‌ای و تخصصی قابل مشاهده خواهد بود. این‌گونه طراحی‌ها در سایر کشورها مورد توجه قرار گرفته و در قالب‌های متنوعی از والد - دانشجویان حمایت می‌نماید و یا به‌منظور بالا بردن بهره‌وری والدین شاغل در شرایط کار اعمال می‌گردد. بر اساس راهبرد دوم - استفاده از ظرفیت‌های تشکیلات زنانه - توانمندسازی جمع‌های تخصصی بانوان به‌منظور شکل‌دهی تشکیلاتی منسجم و واقف شدن به مزیت‌های این سبک کاری توصیه می‌گردد. بر اساس سومین راهبرد - کم کردن فاصله کار و زندگی - ترویج، تقویت و خلق کنشگری‌های خلاق، مؤثر و فراساختاری زنانه یا به‌عبارت دیگر طراحی لوازم و بسترسازی برای چنین کنشگری‌هایی می‌تواند سبب ارتقاء جدی سطح و گستره این‌دسته از کنشگری‌ها گردد.

منابع

۱. ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
۲. احمدنیا، شیرین. (۱۳۸۰). بخری عوامل فرهنگی، اجتماعی مؤثر بر مشارکت محدود زنان. نامه انجمن جامعه‌شناسی ایران. شماره ۴.
۳. افشار، حمید، قربانعلی اسداللهی و مرتضی ثابت قدم. (۱۳۸۶). کامل‌گرایی و سلامت روان. تهران: انتشارات کنکاش باهمکاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و مرکز تحقیقات علوم رفتاری.
۴. افشانی، سیدعلیرضا و لیدا هاتفی راد. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مرتبط با تعارض نقش شغلی - خانوادگی زنان با تأکید بر متغیرهای شغلی و سازمانی. جامعه‌شناسی کاربردی. شماره ۶۸.
۵. ترکاشوند، محمد و زهرا ترکاشوند. (۱۳۹۵). کار مزدی بیرون از خانه مادر و پیامدهای تربیتی آن برای فرزندان. تحولات جمعیت. نیروی انسانی و اشتغال در ایران. سال ۸.
۶. حریری، نجلا. (۱۳۸۵). اصول و روش‌های پژوهش کیفی. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
۷. حیدری، آرمان و حمیده دهقانی. (۱۳۹۵). واکاوی کیفی پیامدهای اشتغال زنان متأهل و بسترهای تعدیل‌کننده (مورد مطالعه معلمان آموزش و پرورش شهر دلواری). جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی. سال ۳. شماره ۸.
۸. جمشیدی، فخری. (۱۳۸۱). ضرورت اجتماعی اشتغال زنان کار و جامعه. مجله اجتماعی اقتصادی، علمی و فرهنگی. شماره ۴۶.
۹. دهقان، فاطمه و مرضیه گل‌باریان. (۱۳۹۵). مقایسه مدیریت حل تعارض و تاب‌آوری مادران شاغل و غیر شاغل: سومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی. مشاوره و علوم رفتاری. تهران: مؤسسه آموزش عالی نیکان.
۱۰. ذوالفقاری، داود و سمیرا تبریزی. (۱۳۹۰). مقایسه کیفی و کمی رضایت زنانشویی در زنان شاغل با تأکید بر همسانی و عدم همسانی منزلت شغلی زوجین. فصلنامه خانواده‌پژوهی. سال ۷. شماره ۲۸.
۱۱. رازقی نصرآباد، حجیه بی‌بی، ملیحه علی‌مندگاری و علی محمدی پور ندوشن. (۱۳۹۴). بررسی تعارض کار - خانواده و رابطه آن با رفتار باروری (مطالعه‌ای در بین زنان شاغل در آموزش و پرورش شهر یزد). نامه انجمن جمعیت‌شناسی ایران. سال ۱۰. شماره ۱۹.
۱۲. ربانی خوراسگانی، علی، سعیده الهی دوست و فرشته قیصریه نجف‌آبادی. (۱۳۹۲). مطالعه‌ای پدیدارشناسانه درباره تجربه زیسته مدیران زن در اصفهان. جامعه‌شناسی کاربردی. سال ۲۴. شماره ۵۲.
۱۳. رستگار خالد، امیر. (۱۳۸۳). خانواده، کار، جنسیت. تهران: شورای فرهنگی اجتماعی زنان.
۱۴. رستگار خالد، امیر و میثم محمدی. (۱۳۹۲). بررسی تعارض کار - خانواده در بین پرستاران زن و مرد شهرستان سبزوار و رابطه آن با رضایت کاری. مطالعات راهبردی زنان. پاییز ۱۳۹۲. شماره ۶۱.
۱۵. سبک رو، مهدی، رضا کلهریان، زین العابدین کامجو و غلامرضا طالقانی. (۱۳۹۰). تعارض کار

- و خانواده نقش ادراک حمایت‌های سازمانی در قصد ترک خدمت موردکاوری پرستاران بیمارستان‌های شهر تهران. مدیریت دولتی. شماره ۶. بهار و تابستان ۹۰.
۱۶. صادقی، رسول و زهرا شهابی. (۱۳۹۸). تعارض کار و مادری: تجربه گذار به مادری زنان شاغل در شهر تهران. جامعه‌شناسی کاربردی. دوره ۳۰. شماره ۱.
۱۷. قاسمی شهری، سیدعلی، محمدجواد توکلی خانیکی. (۱۳۹۹). بررسی نقش تربیتی نشاط معنوی با توجه به گزاره‌های قرآنی و روایی. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث.
۱۸. کاوه‌ای سرچقا، طاهره، ملیحه علی مندگاری، حسین افراسیابی و حجه بی‌بی رازقی نصرآباد (۱۳۹۷). مطالعه کیفی بسترها و پیامدهای خانوادگی اشتغال زنان در شهر یزد. مطالعات اجتماعی. شماره ۷.
۱۹. لیث، حکیمه و محمدرضا تمنائی فر (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای سلامت روان و رضایت از زندگی زنان شاغل و غیر شاغل. مجله اصول بهداشت روانی.
۲۰. محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش؛ مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی. (جلد جلد ۱). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۲۱. مرشدی، ابوالفضل (۱۳۸۹). زیست جهان دانشجویان: به سوی چندگانگی مطالعه موردی: دانشگاه صنعتی امیرکبیر. تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری اجتماعی.
۲۲. وایزینگر، هنری (۱۳۸۳). هیچکس کامل نیست. ترجمه پریچهر معتمد گرجی. تهران: انتشارات مروارید.
۲۳. هالجن، ریچارد پی، سوزان کراس و ویتبورن. (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی روانی. جلد دوم. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر روان.

24. Annor, F. (2014). *Managing Work and Family Demands: the Perspectives of Employed Parents in Ghana*, in: Z. Mokomane (Ed) , *Work-family interface in Sub-Saharan Africa*, Cambridge: University of Cambridge, p. 17-36.
25. Yildirim, D, Aycan, Z. (2008). Nurses' work Demands and Work-Family Conflict: a Questionnaire Survey. *Int J Nurs Stud*. Sep; 45 (9) , 66-78.
26. Juhari, Rumaya, Hajar Namayandeh, & Siti. Nor Yaacob. (2011). The Effect of Job Satisfaction and Family Satisfaction on Work- family Conflict (WFC) and Family-work Conflict (F-WC) among Married Female Nurses in Shiraz-Iran. *Asian Social Science*. Vol. 7, No. 2.
27. Frone, M. R, M. Russell & M. L. Cooper. (1992). Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict, *Journal of Applied Psychology*, Vol 77.
28. Frone MR, M. Russell & Cooper M. L(1992). Prevalence of Work-Family Conflict: Are Work and Family Boundaries Asymmetrically Permeable? *Journal of Organizational Behavior*.
29. Yang, C. & A. J. Hawkins (2004). A Cross-Cultural Test of the Work-Family Interface in Forty-Eight Countries. *Journal of Marriage and Family*. 66.
30. Voydanoff, P.(2004). *Social Intergration. Work-family Conflict and Facilitation, and Job and Marital Quality*. University of Dayton.

31. Greenhaus J. H, Beutell N. J (1985). *Sources of Conflict Between Work and Family Roles*. Academy of Management Review; 10: 76-88.
32. Karimi, L. (2008). Do Female and Male Employees in Iran Experience Similar Work-Family Interference, Job, and Life Satisfaction?. *Journal of Family Issues*, 30 (1).
33. Sever, Murat and Hüseyin Cinoglu, , (2010). Amerikan Polisinde İş Stresinden Kaynaklanan Aile içi Sıddet Olaylarının Sosyolojik ve İstatistiksel Analizi. *Polis Bilimleri Dergisi (Turkish Journal of Police Studies)* , C. 12, S. 1.
34. Higgins, C, L. Duxbury, & K. Johnson, (2004). *Exploring the Link Between Work-life Conflict and Demands on Canada's Health Care System*, Ottawa, Ontario: Healthy Communities Division, Health Canada.
35. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: an Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1 (3) , 385-405.
36. Braun, V. , & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
37. Janis, Sharon. (2010). *Secrets of Spiritual Happiness*, published by Night Lotus Book.
38. Beck. A. T. Freeman,a. & Associates. (1990). *Cognitive Therpy of Personality Disorder*. Newyork: Guilford press.

هدف از پژوهش حاضر بررسی این موضوع بود که اولاً بزرگسالان ایرانی خود رستگاری‌بخش را تجربه می‌کنند به عبارت دیگر روایات زندگی خود را به صورت رستگاری‌بخش بیان می‌نمایند. ثانیاً رابطه بین خود رستگاری‌بخش و مولد بودن و در نتیجه سلامت روان در جامعه ایران مورد بررسی قرار گرفت. در این مطالعه روایتی، ۵۷ بزرگسال ایرانی در دامنه سنی ۶۵-۲۲ سال به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پس از تکمیل فرم رضایت‌نامه برای شرکت در پژوهش، از آنها خواسته شد پرسشنامه داستان زندگی مک آدامز و مقیاس مولد بودن لویالا را تکمیل کنند. پاسخ‌های افراد به سؤالات پرسشنامه داستان زندگی با استفاده از روش کدگذاری مک آدامز و داده‌های پرسشنامه مولد بودن با استفاده از مقیاس لیکرت نمره‌گذاری و با روش همبستگی پیرسون تحلیل شدند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که در جمعیت بزرگسال ایرانی، بین نمرات خود رستگاری‌بخش و مولد بودن رابطه معنی‌دار وجود دارد. ($P < 0.05$) جمعیت بزرگسال ایرانی عمدتاً داستان‌های خود را در تم خود رستگاری‌بخش تعریف نکردند، همچنین آنها در آزمون مولد بودن نیز نمرات کمی را کسب کردند.

■ واژگان کلیدی:

سلامت روان، مولد بودن، خود رستگاری‌بخش، روایت‌های زندگی

اثر بخشی خود رستگاری‌بخش بر سلامت روان در افراد ایرانی

احسان زرگر خرازی اصفهانی

دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی خمینی شهر
ehsan_zargar@yahoo.com

محمدرضا عابدی (نویسنده مسئول)

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

فهیمة نامدارپور

استادیار دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی خمینی شهر
namdarpour@iaukhsh.ac.ir

مقدمه

در سال‌های اخیر، روایت و نقش آن در معنا دادن به زندگی انسان‌ها، در بسیاری از حوزه‌های روان‌شناسی نفوذ یافته است. امروزه رویکرد و نظریه روایت پژوهش‌های متنوع و وسیعی را به خود اختصاص داده است. یکی از پیشگامان در این زمینه و در عصر معاصر دن.پی. مک آدامز^۱ است. مک آدامز بیشتر برای تدوین نظریه زندگی درمورد هویت انسانی مشهور است، او استدلال می‌کند که بزرگسالان مدرن با ساختن و درونی کردن داستان‌های زندگی تعریف شده، زندگی خود را با احساس وحدت و هدف تأمین می‌کنند. (مک آدامز، ۲۰۱۳) مک آدامز (۱۹۸۵) نظریه داستان زندگی را با بهره‌گیری از کار تامکینز^۲ معرفی کرد. (به نقل از نجیب‌زاده و اسکندری، ۱۳۹۶) مک آدامز داستان زندگی را به عنوان حوزه‌ای خاص در شخصیت تعبیر نمود. مک آدامز چنین فرض می‌کند که افراد به طور جدی در اواخر نوجوانی و آغاز بزرگسالی شروع به روایت زندگی‌شان می‌کنند و اینکه این پروژه شخصی (روایت داستان زندگی) زندگی افراد را از طریق مفهوم فزاینده یکپارچگی و هدف، به بهترین وجه تحت تأثیر قرار می‌دهد. (مک آدامز، ۲۰۰۱)

در واقع، مطالعه روایت زندگی، سطح سوم مطالعه شخصیت پس از سطوح اول یعنی بررسی صفات و دوم بررسی دغدغه‌های افراد است. مطابق این مدل، داستان‌های زندگی، گذشته فرد را بازسازی و آینده تصور شده وی را یکپارچه می‌کند و به صورت یک واحد هدف‌دار در می‌آورد. مردم در درجه اول زندگی‌شان را نه به دنبال حقیقتی عینی، بلکه به منظور ساختن معنایی ذهنی و میان ذهنی برای اینکه چه کسی هستند، کجا بوده‌اند و به کجا می‌روند، روایت می‌کنند. (به نقل از نجیب‌زاده و اسکندری، ۱۳۹۶) رویکرد روایتی بر مبنای فرضیات و قضایایی بنیادین بنا شده است؛ ۱. مردم برای معنا بخشیدن به زندگی خود داستان‌هایی می‌سازند و درونی‌شان می‌کنند ۲. این داستان‌های خود زندگینامه‌ای دارای معنای روان‌شناختی و قدرت بقای کافی به عنوان گزارش‌های روایی برای روایت به دیگران هستند. ۳. این گزارش‌های روایتی به دست پژوهشگران روان‌شناسی در زمینه‌هایی چون درون‌مایه‌های محتوا، ویژگی‌های ساختاری، صفات کارکردی و دیگر طبقه‌های معانی روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی قابل تحلیل‌اند. (مک آدامز، ۲۰۱۲)

در طول دهه گذشته، رویکردهای روایتی، بسیاری از اشکال تحقیق روان‌شناختی را

1. Dan P. McAdams

2. Tomkins

تحت تأثیر قرار داده است. به طور مثال در حوزه شناختی، در مطالعه ماهیت و مسیر حافظه اتوبیوگرافیک و نقش آن را در تحول هویت (کانوی، پلیدل - پیرس^۱، ۲۰۰۰ و تامسون و برنتسن^۲، ۲۰۰۸)؛ در حوزه تحول، بررسی ریشه‌های درک داستان و داستان‌گویی در کودکی (فیوش و هیدن^۳، ۲۰۰۳) و پیدایش طرحواره‌های داستان زندگی در نوجوانی (هابرماس و بلاک^۴، ۲۰۰۰)؛ در روان‌شناسی شخصیت، کشف روابط میان داستان‌های زندگی، صفات شخصیت و بهزیستی روان‌شناختی (باور و دیگران^۵، ۲۰۰۵؛ مک آدامز و دیگران، ۲۰۰۴؛ مک آدامز، ۲۰۰۸ و مک آدامز و پالس^۶، ۲۰۰۷)؛ در روان‌شناسی اجتماعی، نقش خود در موقعیت‌ها و بافت‌های اجتماعی خاص روایت شده (مکلین^۷ و دیگران، ۲۰۰۷)؛ در روان‌شناسی فرهنگی، نقش کلان روایت‌های جامعه در جریان ساخت خود (هاماک^۸، ۲۰۰۸) و در روان‌شناسی بالینی و مشاوره، با نگاهی تجربی به روان‌درمانی به عنوان محل اصلی تغییر داستان زندگی. (آدلر^۹ و دیگران، ۲۰۰۸ و لایبلیج^{۱۰} و دیگران، ۲۰۰۴)

هویت روایتی، داستان زندگی درونی شده و در حال رشد فرد است که گذشته بازسازی شده و آینده متصور فرد را ادغام و یکپارچه نموده تا به زندگی وحدت و هدف بخشد. (مک آدامز و مک لین، ۲۰۱۳) فرد قادر است به واسطه ویژگی خاص بخش‌بخش بودن حافظه اتوبیوگرافیک، داستانی در حال رشد و یکپارچه برای زندگی بسازد و آن را درونی نماید و این همان چیزی است که روان‌شناسان، هویت روایی می‌نامند. از این دیدگاه، داستان‌ها تنها نمودهای هویت نیستند بلکه داستان‌ها خود هویت‌اند. بدین معنی که چه بسا افراد نسبت به این فرآیند ناهشیار باشند اما آنها زندگی خود را در قالب اصطلاحات داستان و خود را در قالب نویسنده این داستان، با شخصیت‌ها و صحنه‌های مختلف می‌بینند. (سید^{۱۱}، ۲۰۱۵)

1. Conway & Pleydell-Pearce
2. Thomson & Berntsen
3. Fivush & Haden
4. Habermas & Bluck
5. Bauer
6. Pals
7. McLean
8. Hammack
9. Adler
10. Lieblch
11. Syed

از طرف دیگر کلان روایات T داستان‌های مشترک فرهنگی هستند که افکار، باورها، ارزش‌ها و رفتار را هدایت می‌کنند. (بمبرگ^۱، ۲۰۰۴ و هاماک، ۲۰۰۸) کلان روایت‌ها داستان‌های زندگی افراد نیستند (منظور روایات فردی)، بلکه داستان‌های وسیع مختص به فرهنگ‌اند که در دسترس افراد جامعه قرار می‌گیرند تا به‌طور بالقوه، هم هشیار و هم ناهشیار درونی و حفظ‌شان کنند. در اصل کلان روایات به ما درباره فرهنگ خود و اینکه چگونه یک عضو خوب آن فرهنگ باشیم توضیح می‌دهند؛ آنها بخشی از ساختار جامعه هستند. همان‌طور که افراد روایات فردی خود را می‌سازند، با این کلان روایت‌ها گفت‌وگو و مذاکره کرده و درون‌اندازی‌شان می‌کنند؛ این روایات موادی هستند که افراد جامعه باید برای فهم چگونگی یک زندگی خوب با آنها سروکار داشته باشند. (مکلین و سید، ۲۰۱۶)

مک آدامز مطالعات بسیاری در باب هویت روایتی انجام داده و به بررسی ارتباط روایت‌های فردی و کلان در تعامل با یکدیگر پرداخته است. در اصل وی به بررسی روش‌هایی می‌پردازد که روایت‌های کلان هویت آمریکایی، با بنیان تاریخی خاصش، درون داستان‌های فردی زندگی بزرگسالان بسیار مولد، ریخته شده است. آمریکایی‌ها در حین ساخت داستان‌های زندگی خود با کلان روایت‌های رستگاری‌بخش در ارتباط‌اند؛ یعنی روایتی جمعی که بر رهایی فردی تأکید می‌کند. مک آدامز کلان روایت رستگاری آمریکایی را به‌عنوان «نجات و رهایی از اذیت و آزار به دنیایی بهتر» تعریف می‌کند (مک آدامز، ۲۰۰۶) توالی رستگاری^۲ یک شکل یا راهبردی خاص از روایت است که در برخی از گزارش‌های روایتی زندگی افراد پدیدار می‌شود. در توالی رستگاری یک رویداد آشکارا بد و یا با حالت هیجانی و یا شرایط منفی به پایان و رویدادی خوب یا نتیجه هیجانی مثبت بدل می‌شود. طرح داستان از ظرفیت و ارزشی منفی به مثبت حرکت می‌کند و بد منجر به خوشی می‌گردد. از این‌روی، حالت منفی نخستین با خوبی و خوشی پایانی بازیابی می‌گردد. (مک آدامز، ۲۰۱۳) مک آدامز و همکارانش در تحقیقی به دنبال کندوکاو درباره سازه روان اجتماعی مولد بودن^۳ مطرح شده توسط اریکسون برآمدند. بر اساس تعریف اریکسون (۱۹۶۳) مولد بودن دغدغه‌ای مربوط به بزرگسالی است که جهت‌گیری آن به سمت ارتقاء بهزیستی روانی نسل آینده است. این ارتقاء از طریق والدگری، آموزش، راهنمایی، رهبری و سایر تلاش‌هایی است که از طریق یک فرد صورت می‌گیرد تا آن

1. Bamberg

2. Redemptive Sequence

3. Generativity

شخص میراث مثبتی از خود در آینده به جا گذارد. سؤال اصلی تحقیق مک آدامز و همکارانش عبارت بود از اینکه: بزرگسالان بسیار مولد چه داستان‌هایی برای معنا دادن و حمایت از تلاش‌های مولدشان می‌سازند؟ نتایج به دست آمده، حاکی از نمونه‌ای اولیه از روایت زندگی رایجی بود که توسط بزرگسالان بسیار مولد روایت می‌شد و مک آدامز (۲۰۰۶) آن را خودرستگاری بخش^۱ نامید. نکته کلیدی در توالی رستگاری بخش معنایی است که حکایت‌کننده از واقعه منفی کسب می‌کند. (به جای آن چیزی که بیان می‌کند و اتفاق افتاده است) توالی‌های رستگاری بخش وقایع حقیقی نیستند که در زندگی مردم رخ داده باشد بلکه مردم به جای گفتن داستان درباره خود، از راهبردی حکایی برای ساخت خود استفاده می‌کنند. (مک آدامز و باومن^۲، ۲۰۰۱) همان گونه که بیان گردید افرادی که بسیار مولدند، دارای روایت‌های زندگی‌ای هستند که تم‌های رستگاری بخش^۳ را نشان می‌دهد. بر اساس تحقیقی که توسط مک آدامز و دیگران (۲۰۰۱) انجام پذیرفت، نتایج زیر حاصل گردید: ۱. مولد بودن به طور مثبت در ارتباط با بهزیستی روان‌شناختی^۴ است. ۲. مولد بودن در روایت‌های زندگی به افزایش مراتب بالایی از اعتماد به نفس^۵ کمک می‌کند. ۳. بزرگسالانی که بسیار مولدند، نسبت به بزرگسالانی که کمتر مولدند، افسردگی پایینی دارند؛ رضایت بیشتری از زندگی دارند و همدلی و همبستگی بیشتری را در زندگی نشان می‌دهند. ۴. مولد بودن به طور معناداری در ارتباط با استقلال فردی است. ۵. مولد بودن ارتباط مستقیم با خودگزارشی رضایت زندگی، اعتماد به نفس و احساس همبستگی و همدلی و ارتباط منفی با افسردگی دارد. پیامی که این مطالعه دارد این است که زمانی که مردم معنای مثبتی را در میان سختی‌ها می‌یابند تمایل بیشتری دارند که تطابق بهتر و سلامتی بیشتری از خود نشان دهند. دوباره ساختن خاطرات بیان شده گذشته، بر اساس توالی‌های رستگاری بخشی یک راهبرد روایتی است که شبیه این است که در برابر و در میان سختی‌ها یک مزیت پیدا کنیم. در این راستا یک شخص با مشکلات گذشته خود درگیر می‌شود و آنها را تفسیر می‌کند به گونه‌ای که نتیجه بگیرد که چیزهای خوبی می‌تواند از اتفاقات بد گذشته بیرون بیاورد. مک آدامز برای کشف خودرستگاری بخش از مصاحبه‌ای (پرسشنامه‌ای) تحت عنوان «مصاحبه داستان زندگی»

1. Redemptive Self
2. McAdams & Bowman
3. Redemptive Themes
4. Well Being
5. Self-Esteem

بعنوان ابزار سنجش استفاده می‌کند. (مک آدامز، ۲۰۰۸ تجدیدنظر شده) در این مصاحبه از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که زندگی خود را مانند کتابی در نظر بگیرند که دارای بخش‌های مختلفی است. سپس از آنها خواسته می‌شود که هشت صحنه خاص را تعریف کنند که شامل: ۱. تجربه اوج^۱؛ ۲. تجربه حسیض^۲؛ ۳. تجربه عطف^۳؛ ۴. یک صحنه مهم مثبت کودکی؛ ۵. یک صحنه مهم منفی کودکی؛ ۶. یک صحنه مهم از بزرگسالی؛ ۷. یک صحنه خردمندانه^۴؛ ۸. یک تجربه مهم مذهبی، معنوی و یا عرفانی، می‌باشد و به‌دنبال آن نیز سؤالات دیگری با جزئیات از شرکت‌کنندگان پرسیده می‌شود. تجربه اوج صحنه‌ای از زندگی فرد را توصیف می‌کند که به‌عنوان یک تجربه ویژه مثبت است. این ممکن است صحنه‌ای عالی از کل زندگی فرد باشد، به عبارت دیگر یک لحظه به‌خصوص خوشحال، شاد، هیجان‌انگیز یا فوق‌العاده در داستان زندگی فرد. تجربه حسیض خلاف تجربه اوج است. یک تجربه خاص که در آن فرد احساسات بسیار منفی از قبیل ناامیدی، سرخوردگی، ترس، گناه عمیق، شرم و غیره را به یاد می‌آورد. این تجربه به‌عنوان یک «نقطه پایین» در داستان زندگی شخص است. نقطه عطف صحنه‌ای است که شخص تحت آن دچار تغییر اساسی می‌شود. نقاط عطف می‌تواند در بسیاری از حوزه‌های مختلف زندگی یک فرد به‌طور مثال در روابط با افراد دیگر، در محل کار و مدرسه، در علایق و... اتفاق بیفتد. یک صحنه مهم مثبت کودکی، خاطره اولیه‌ای است از کودکی یا نوجوانی فرد که به‌نوعی ویژه مثبت است. این یک خاطره بسیار مثبت و خوشحال‌کننده از سال‌های اولیه وی می‌باشد. یک صحنه مهم منفی کودکی خاطره اولیه‌ای است از کودکی یا سال‌های نوجوانی که به‌نوعی به‌ویژه منفی است، یک خاطره بسیار منفی و ناراضی‌کننده از سال‌های اولیه فرد که شاید همراه با غم و اندوه، ترس و یا تجربه عاطفی بسیار منفی دیگر باشد. یک صحنه مهم از بزرگسالی عبارت است از صحنه‌ای که قبلاً فرد در این بخش توصیف نکرده است (به عبارت دیگر صحنه‌ای به غیر از نقطه اوج، نقطه حسیض یا نقطه عطف) و به‌خصوص واضح و پرمعنی است. این صحنه می‌تواند یک صحنه به‌ویژه به یاد ماندنی، زنده یا مهم، مثبت یا منفی، از سال‌های بزرگسالی فرد باشد.

صحنه خردمندانه رویدادی را در زندگی فرد شرح می‌دهد که در آن شخص، خردمندی

-
1. High Point
 2. Low Point
 3. Turning Point
 4. Wisdom Event

(عقلانیت) را به نمایش گذاشته است. این قسمت ممکن است قسمتی باشد که در آن فرد به طرز کاملاً عاقلانه‌ای عمل کرده یا با دیگران تعامل داشته باشد و یا مشاوره و توصیه‌ای عاقلانه ارائه کرده است، یک تصمیم عاقلانه گرفته و یا با روشی کاملاً عاقلانه رفتار کرده است. بسیاری از مردم، چه مذهبی باشند و چه نباشند، گزارش می‌دهند که در زندگی خود تجربیاتی داشته‌اند که در آنجا احساس متعالی یا مقدس بودن، حس با خدا بودن یا با قدرت مطلق بودن و یا احساس یکتایی با طبیعت و جهان را تجربه کرده‌اند. در این خصوص از شخص خواسته می‌شود به تمام زندگی خود فکر کند و یک قسمت یا لحظه‌ای را که چنین چیزی را احساس کرده‌اید، شناسایی کند. این ممکن است تجربه‌ای باشد که در چارچوب سنت دینی او اتفاق افتاده باشد، یا ممکن است این یک تجربه معنوی یا عرفانی از هر نوع دیگر باشد.

۱۴۱

ویژگی اصلی تصویر رستگاری‌بخش^۱، حرکت از وضعیتی آشکارا منفی به سوی وضعیتی آشکارا مثبت در داستان است. وضعیت منفی می‌تواند حالات هیجانی منفی، درد، جراحت، مریضی جسمانی، یا حادثه و رویدادی منفی باشد. حرکت رستگاری‌بخش به شکل‌های فراوانی ابراز می‌گردد. این حرکت ممکن است در قالب قربانی کردن، جبران و اصلاح، آزادی، بهبودی، بالا رفتن جایگاه اجتماعی، تجربه رشد یا کمال باشد. به طور مثال فرد تعریف می‌کند که طلاق گرفته و با اینکه طلاق یک رویداد ناخوشایند در زندگی است ولی نتیجه آن این بوده که از یک زندگی سراسر شکنجه آزاد شود.

تصویر رستگاری‌بخش خود می‌تواند منجر به نتایجی دیگر شود. یکی از این نتایج افزایش قدرت فردی یا خودکارآمدی شخصیت اصلی است که به آن ارتقاء (افزایش) عاملیت^۲ گفته می‌شود. به عنوان نمونه در همان رویداد بیان شده (طلاق) فرد عنوان می‌دارد که طلاق باعث شده بتواند امور زندگی خود و فرزندانش را در دست گیرد. یکی دیگر از این نتایج می‌تواند غنی‌تر شدن روابط بین فردی شخص باشد که به آن ارتقاء (افزایش) ارتباط^۳ می‌گوییم. به طور مثال همان شخص مطلقه عنوان می‌دارد که این رویداد باعث گردیده با انجمنی آشنا شده و دوستان خوبی پیدا کند. در نهایت اینکه تصویر رستگاری‌بخش درک دینی، معنوی فرد و یا عرفانی وی را بهبود بخشد که به آن هدف

1. Redemption Imagery

2. Enhanced Agency

3. Enhanced Communion

نهایی و غایی^۱ می‌گوییم. در مثال قبل ممکن است فرد بگوید پس از این طلاق حضور خدا را بیشتر در زندگی‌اش احساس کرده و یا یک حالت معنوی را درک کرده است. همان‌گونه که در مطالب فوق توضیح داده شد مطالعات مک آدامز بیشتر در ارتباط با بزرگسالان آمریکایی است. (مک آدامز، ۲۰۱۳) بنابراین، مسئله این پژوهش بررسی تجربه خودرستگاری‌بخش در فرهنگ ایرانی و اینکه آیا چنین داستانی را می‌توان در داستان زندگی ایرانیان یافت؟ و همچنین اگر مردم ایران چنین داستانی را تجربه کرده‌اند کارکرد آن چگونه است؟ به عبارت دیگر آیا چنین نوع داستان‌هایی که در جامعه آمریکا افراد مولدی را به وجود آورده توانسته است در جامعه ایرانی نیز انسان‌های مولدی به وجود آورد و رابطه بین مولد بودن و خود رستگاری‌بخش در مردم ایران چگونه است؟ در همه جوامع داشتن افراد مولد ضامن بقاء و حفظ آن جامعه می‌باشد که کشور عزیز ما ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. بنابراین اهمیت این پژوهش در جامعه ما این است که اولاً در حال حاضر این‌گونه افراد در جامعه ما وجود دارند و ثانیاً در صورتی که نتایج این تحقیق نشان دهد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین خود رستگاری‌بخش و مولد بودن در جامعه ما وجود دارد، آیا می‌توان با مداخلاتی افراد را به این سمت و سو برد که داستان‌های خود را در تم رستگاری‌بخش تعریف کنند و در نتیجه در این فرایند افراد به سمت مولد بودن سوق یابند؟ و همچنین در جهت برنامه‌ریزی برای آینده، آیا می‌توان در سنین کودکی با روش‌های خاص فرزندپروری و یا آموزش داستان‌هایی تم رستگاری‌بخش را برای کودکان درونی کرد تا افراد مولدتری را برای آینده این مرز و بوم بسازیم؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک پژوهش روایتی و از لحاظ روش از نوع مطالعات کیفی - کمی است که از داستان‌های زندگی که به صورت نوشتاری ارائه می‌شوند، برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. روش تحلیل این پژوهش، تحلیل تماتیک به روشی است که مک آدامز ارائه نموده و اگرچه داده‌های روایی، داده‌هایی از نوع کیفی‌اند، جامعه پژوهش شامل کلیه افراد ۲۲ سال تا ۶۵ سال که دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر بودند که به دلیل پاندمی کرونا از طریق فراخوان در فضای مجازی دعوت شدند.

1. Ultimate Concern

باتوجه به اینکه تحقیقات مک آدامز بر روی بزرگسالان آمریکایی صورت پذیرفته و وی محدوده سنی را بین ۲۲ تا ۶۵ سال برای بزرگسالان در نظر گرفته است (مک آدامز و دیگران، ۲۰۰۱) در این پژوهش نیز جامعه آماری در این محدوده سنی تعریف گردید. از طرف دیگر به دلیل اینکه داستان زندگی افراد از طریق پرسشنامه باز پایان جمع‌آوری گردید، لازم بود مخاطبان افرادی باشند که با سؤالات این پرسشنامه ارتباط برقرار نموده و به آنها به‌طور مفصل پاسخ دهند، بنابراین حداقل تحصیلات کارشناسی در نظر گرفته شد. مضافاً به دلیل گسترش تحصیلات عالی در سال‌های اخیر عمده‌تاً مخاطبان در این محدوده سنی دارای حداقل تحصیلات دانشگاهی کارشناسی‌اند.

با اینکه فراخوان به‌صورت گسترده و در فضای مجازی صورت پذیرفت و در ابتدا ۱۵۶ نفر جهت حضور در پژوهش اعلام آمادگی نمودند، پس از توضیح کامل روند پژوهش در جلسات مجازی و به‌دلیل حجم بالای مطالب نوشتاری از سوی شرکت‌کنندگان، تعداد محدودی حاضر به همکاری شدند که از بین آنها ۶۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

در طی چندین جلسه برخط با تک‌تک شرکت‌کنندگان، ملاک‌های ورود و خروج از پژوهش تشریح گردید و احراز این ملاک‌ها در جلسات مذکور از طریق گزارش شرکت‌کنندگان مشخص شد. ملاک‌های ورود عبارت بودند از: ۱. همزمان با شرکت در این مطالعه، در مطالعه دیگری شرکت نکنند. ۲. در طی تحقیق در هیچ مشاوره فردی یا گروهی شرکت نکنند. ۳. تحت درمان دارویی روان‌پزشکی در طی پژوهش قرار نداشته باشند. از افراد شرکت‌کننده خواسته شد تا فرم رضایت‌نامه کتبی برای شرکت در پژوهش را تکمیل کنند. ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱. عدم رضایت برای شرکت در ادامه تحقیق. ۲. عدم ارائه پرسشنامه‌ها تا تاریخ مقرر. (۲ هفته) در پژوهش مذکور ۹ نفر از شرکت‌کنندگان از ادامه شرکت در آزمون انصراف دادند بنابراین با افت پاسخگو مواجه بودیم و کار با ۵۷ نفر دیگر تا پایان پژوهش ادامه داشت.

برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده، از روش تحلیل تماتیک استفاده شد که در آن داده‌های کیفی بر اساس تم‌های رستگاری‌بخش به داده‌های کمی تبدیل می‌شود. در این راستا، بر اساس فرم کدگذاری ارائه شده توسط مک آدامز و همکاران، تحلیل تماتیک انجام گرفتن و کدگذاری برای داستان‌های ۸ صحنه اصلی زندگی صورت پذیرفت. پاسخ‌ها توسط دو کدگذار آموزش دیده، به‌صورت جداگانه کدگذاری شده و پایایی نمره‌گذاری

۶۷ درصد به دست آمد که از لحاظ آماری قابل قبول است. (دلاور، ۱۳۷۶) سپس جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش، داده‌ها با استفاده از فراوانی، میانگین و روش همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS25 تحلیل شدند.

ابزار سنجش

تجربه خود رستگاری‌بخش به روش کیفی با استفاده از پرسشنامه داستان زندگی مک آدامز و تحلیل تماتیک آن با استفاده از روش کدگذاری تعریف شده توسط وی و کارکرد خودرستگاری‌بخش با استفاده از مقیاس مولد بودن لویالا^۱ سنجیده شد. (مک آدامز و آوبین^۲، ۱۹۹۲)

پرسشنامه داستان زندگی مک آدامز^۳

جهت سنجش تجربه خودرستگاری‌بخش از پرسشنامه داستان زندگی مک آدامز استفاده گردید. خودرستگاری‌بخش یک روایت خاص است که در برخی از گزارش‌های صحنه‌های قابل توجه در داستان زندگی یک شخص ظاهر می‌شود. در یک توالی رستگاری‌بخش یک واقعه یا اوضاع به طرز قابل ملاحظه‌ای «بد» یا از نظر عاطفی منفی، منجر به نتیجه‌ای «خوب» یا از نظر عاطفی مثبت می‌شود. هر صحنه روایت شده به طور کلی کدگذاری می‌شود. کدگذاری برای صحنه‌های اوج، حسیض، نقطه عطف و... انجام می‌شود. در کدگذاری دو نوع ادبیات در نظر گرفته می‌شود. اولین ادبیات درک کلی مربوط به حرکت از صحنه‌های بد به صحنه‌های خوب داستان‌ها می‌باشد که به «تصاویر رستگاری» مربوط است. ادبیات دوم مربوط به پیامدهای مثبت یا رشدی که ممکن است در زندگی یک فرد رخ دهد، می‌پردازد که همان گونه که قبلاً گفته شد، شامل سه زیر مجموعه است: «افزایش عاملیت»، «افزایش ارتباط» و «هدف نهایی». بنابراین در مجموع برنامه کدگذاری توالی رستگاری شامل چهار دسته به قرار زیر است: ۱. تصاویر رستگاری؛ ۲. ارتقا عاملیت؛ ۳. ارتقا ارتباط و ۴. هدف نهایی.

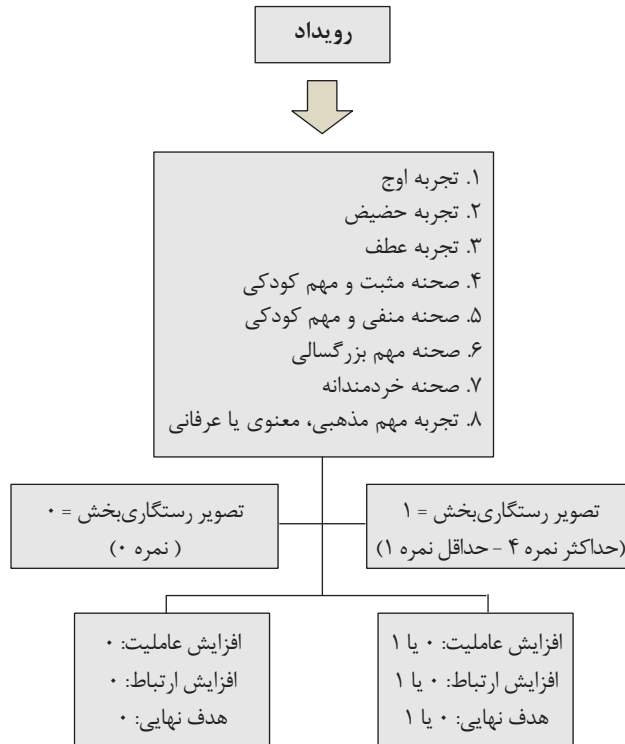
کدگذاری ابتدا باید وجود یا عدم وجود تصاویر رستگاری را مشخص کند. اگر صحنه شامل تصاویر رستگاری است، آنگاه نمره مثبت یک را دریافت کرده و کدگذاری پس از آن به دنبال حضور یا عدم حضور سه زیرشاخه دیگر در آن صحنه خاص می‌باشد. اگر صحنه

1. Loyola Generative Scale (LGS)

2. Aubin

3. McAdams Life Story Interview (Questionnaire)

شامل تصاویر رستگاری نیست، آنگاه نمره صفر دریافت می‌کند و هیچ امتیاز دیگری برای صحنه ثبت نمی‌شود و کدگذار به صحنه بعدی حرکت می‌کند. ویژگی اساسی تصاویر رستگاری، حرکت داستان از یک صحنه منفی واضح به سمت یک صحنه مثبت واضح است. برای ارتقاء عاملیت، در صورتی امتیاز مثبت یک در نظر گرفته می‌شود، که تغییر از منفی به مثبت در داستان، منجر به یک افزایش قدرت شخصی یا عاملیت شود (مانند افزایش اعتماد به نفس، فراهم شدن بینش شخصی و...) فرد پاسخگو باید بیان کند که این افزایش عاملیت، نتیجه توالی رستگاری است. برای ارتقاء ارتباط، در صورتی امتیاز مثبت یک در نظر گرفته می‌شود، که انتقال از منفی به مثبت در داستان، باعث به وجود آمدن عشق، روابط دوستانه، استحکام خانوادگی و... شود. در اینجا نیز فرد صراحتاً اظهار نماید که ارتقاء ارتباطات در نتیجه توالی رستگاری بوده است. برای هدف نهایی نیز در صورتی نمره مثبت یک را ثبت می‌کنیم، که تبدیل از منفی به مثبت شامل درگیری قابل توجه با مسائل وجودی اساسی یا هدف نهایی باشد. کدگذار به سادگی نمرات اصلی و سه زیرشاخه را (در صورت وجود) برای هر صحنه محاسبه می‌کند. بنابراین نمرات برای هر یک صحنه واحد، حداقل صفر و حداکثر ۴ است و نمره کل فرد در توالی رستگاری از جمع نمرات همه صحنه‌ها به دست می‌آید (۸ صحنه اصلی وجود دارد) نحوه نمره گذاری پرسشنامه داستان زندگی به صورت خلاصه در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱: نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه داستان زندگی مک آدامز

مقیاس مولد بودن لویالا

با توجه به اینکه کارکرد خود رستگاری بخش در مولد بودن شخص خود را به‌نمایش می‌گذارد، جهت بررسی کارکرد خود رستگاری بخش از مقیاس مولد بودن لویالا، که یک مقیاس ۲۰ سؤالی خودسنجی است، استفاده گردیده است. سؤال‌ها به شیوه لیکرت در دامنه صفر (هرگز) تا سه (اغلب اوقات) نمره‌گذاری می‌شوند و نمره کل این پرسشنامه شاخص مولد بودن افراد است. (مک آدامز و آوبین ۱۹۹۲) مطالعات انجام پذیرفته توسط مک آدامز و آوبین بر روی نمونه‌های گوناگون نشان دهنده این موضوع است که این مقیاس از روایی و پایایی بالایی برخوردار است. (آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳) همچنین در این پژوهش، تحلیل عامل تأییدی برازش خوبی برای این پرسشنامه نشان داد و پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمد.

تحلیل داده‌ها

میانگین سنی کل شرکت کنندگان در پژوهش ۳۶/۰۹ با انحراف استاندارد ۹/۳۷ و تحصیلات آنها کارشناسی و کارشناسی ارشد بود. در جدول ۱ جنسیت، میزان تحصیلات، وضعیت تأهل و تعداد فرزندان افراد شرکت کننده در پژوهش آورده شده است.

جدول ۱: ویژگی‌های دموگرافیک نمونه پژوهش

درصد	تعداد	مشخصات	
۳۵	۲۰	مرد	جنسیت
۶۵	۳۷	زن	
۳۹	۲۲	کارشناسی	تحصیلات
۶۱	۳۸	کارشناسی ارشد	
۴۷	۳۲	متأهل	وضعیت تاهل
۳۲	۲۰	مجرد	
۹	۵	جدا شده	
۴۷	۲۷	بدون فرزند	تعداد فرزندان
۳۲	۱۸	۱	
۱۹	۱۱	۲	
۲	۱	۳ و بیشتر	

نمرات به‌دست آمده تجربه خودرستگاری‌بخش از افراد نمونه در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: توزیع فراوانی مربوط به نمرات خودرستگاری‌بخش در افراد شرکت کننده

نمره رستگاری‌بخش	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
۰	۹	۱۶/۰۷	۱۶/۰۷
۱	۱۲	۲۱/۲۲	۳۷/۲۹
۲	۱۵	۲۵/۷۸	۶۳/۰۷
۳	۵	۸/۷۰	۷۱/۷۷
۴	۸	۱۴/۲۸	۸۶/۰۵
۵	۳	۵/۲۵	۹۱/۳
۶	۵	۸/۷۰	۱۰۰

نتایج نشان می‌دهد که نمرات افراد بین ۰ تا ۶ بوده است. با توجه به اینکه ۸ صحنه اصلی زندگی در این پژوهش مورد ملاک قرار گرفت (به دلیل همبستگی بالای نمرات ۸ صحنه با نمرات کلیه سؤالات پرسش‌نامه ذکر شده در بالا) و نمره هر داستان مربوط به هر صحنه بین ۰ تا ۴ نمره است، می‌توان گفت که نمرات جمعیت ایرانی در تجربه خود رستگاری‌بخش پایین است. جدول ۲، نمرات به دست آمده برای خود رستگاری‌بخش را بر اساس تعداد افراد شرکت‌کننده در پژوهش نشان می‌دهد. بر اساس نتایج این جدول، ۷۲ درصد افراد شرکت‌کننده در پژوهش نمره ۳ و کمتر اخذ نموده و ۲۸ درصد افراد نمره ۴ و بیشتر اخذ کرده‌اند. در حالت ایده‌آل هر صحنه رستگاری‌بخش حداکثر ۴ نمره می‌گیرد یعنی حداکثر نمره رستگاری‌بخش در حالت ایده‌آل ۳۲ می‌باشد. بنابراین مشاهده می‌گردد که حداکثر نمره رستگاری‌بخش که در پژوهش به دست آمده نمره ۶ است فاصله زیادی با حداکثر نمره رستگاری‌بخش در حالت ایده‌آل دارد.

همان‌گونه که توضیح داده شد حداکثر نمره‌گذاری هر صحنه ۴ می‌باشد. نمره اصلی مربوط به تصویر رستگاری‌بخش است. اگر نمره تصویر رستگاری‌بخش ۱ در نظر گرفته شود، آن موقع سایر نمره‌گذاری‌ها نیز بررسی می‌گردد یعنی نمرات مربوط به «ارتقاء عاملیت»، «ارتقاء ارتباط» و «دغدغه‌نهایی». ولی اگر نمره تصویر رستگاری‌بخش صفر بود سایر نمره‌گذاری‌ها اصلاً بررسی نمی‌گردد. در اصل مک‌آدامز سه نمره دیگر را به عنوان جایزه برای نمره تصویر رستگاری‌بخش در نظر گرفته است.

توضیح فوق بدین جهت می‌باشد که نمره رستگاری‌بخش را تنها برای تصاویر رستگاری‌بخش در نظر بگیریم (به عبارتی جایزه‌ها را در نظر نگیریم)، زیرا در تحقیقات صورت‌پذیرفته توسط مک‌آدامز و دیگران نشانگر این موضوع است که ارتقاء عاملیت، ارتقاء ارتباط و هدف‌نهایی به ندرت برای افراد شرکت‌کننده در تحقیقات قبلی صورت گرفته و نمره عمده خود رستگاری‌بخش مربوط به تصویر رستگاری‌بخش است (به عنوان مثال، مک‌آدامز و مک‌لین، ۲۰۱۳ و مک‌آدامز و باومن، ۲۰۰۱)، حداکثر نمره رستگاری‌بخش برای ۸ صحنه اصلی برابر ۸ می‌باشد. در این حالت در صورتی که نمره برش ۴ در نظر گرفته شود آنگاه آنهایی که نمره رستگاری‌بخش آنها ۵ تا ۸ است، نمره بالا را اخذ کرده‌اند و کسانی که نمره رستگاری‌بخش آنها صفر تا ۳ می‌باشد نمره رستگاری‌بخش آنها پایین است. با اغماض در نظر گرفته شده حدود ۷۲ درصد شرکت‌کنندگان در این پژوهش نمرات پایین در خود رستگاری‌بخش را اخذ نموده و تنها ۱۴ درصد نمرات بالا گرفته‌اند

و ۱۴ درصد بقیه نیز نمره متوسط گرفته‌اند. بنابراین حتی با اغماض صورت پذیرفته که در راستای پرهیز از حالت ایده‌آلی اعمال گردید، تنها درصد کمی از افراد شرکت‌کننده در پژوهش خود رستگاری‌بخش را تجربه کرده‌اند.

جدول ۳: توزیع فراوانی و درصد فراوانی افراد در تجربه خود رستگاری‌بخش در هر یک از صحنه‌ها

صحنه	فراوانی	درصد
نقطه اوج	۱۹	۱۴/۴
نقطه حسیض	۱۳	۹/۸
نقطه عطف	۳۰	۲۲/۷
خاطره مثبت کودکی	۹	۶/۸
خاطره منفی کودکی	۱۰	۷/۶
خاطره زنده بزرگسالی	۱۲	۹/۱
واقعه خردمندانه	۲۰	۱۵/۱
تجربه مذهبی، معنوی یا عرفانی	۱۹	۱۴/۴

جدول ۳ میزان تجربه افراد در هر صحنه را به تفکیک نشان می‌دهد. نتایج درج شده در جدول ۳ که از بررسی ساختار متن پرسشنامه‌ها به دست آمده نشانگر این است که افرادی که خود رستگاری را از کم تا زیاد تجربه کرده‌اند (۱ تا ۶) بیشترین میزان را در نقطه عطف (۲۲/۷ درصد) و واقعه خردمندانه (۱۵/۱ درصد) تجربه کرده‌اند و کمترین میزان را در خاطرات مثبت و منفی کودکی (به ترتیب ۶/۸ و ۷/۶ درصد) تجربه کرده‌اند.

جدول ۴: نتایج همبستگی پیرسون بین نمرات تجربه خود رستگاری‌بخش و کارکرد آن (مولد بودن)

مقدار	سطح معنی‌داری
۰/۷۱	۰/۰۰۰

ضریب همبستگی پیرسون تجربه خود رستگاری‌بخش و کارکرد خود رستگاری‌بخش

همچنین جهت بررسی رابطه تجربه خود رستگاری‌بخش و کارکرد آن، از روش همبستگی پیرسون برای سنجش ارتباط بین نمرات به دست آمده از پرسشنامه داستان زندگی و مقیاس مولد بودن استفاده گردید. جدول ۴، نتایج همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد. نتایج جدول ۴ این است که رابطه بین نمرات تجربه خود رستگاری‌بخش و کارکرد آن (مولد بودن) معنی‌دار است. ($P < 0.05$)

بحث و نتیجه گیری

اهداف این پژوهش عبارت بودند از:

۱. بررسی تجربه خودرستگاری بخش در فرهنگ و جامعه ایرانی.
۲. نقش تجربه خودرستگاری بخش در مولد بودن جامعه ایرانی.
۳. بررسی رابطه بین مولد بودن و خودرستگاری بخش در جامعه ایرانی.
۴. بررسی تأثیر روایت‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی در ساخت یا عدم ساخت روایت‌های فردی رستگاری بخش در افراد جامعه ایرانی.

همان گونه که در بخش‌های گذشته نیز به تشریح بیان گردید تحقیقات خود رستگاری بخش در حدود دو دهه است که آغاز گردیده و این تحقیقات عمده‌تاً در جامعه آمریکا صورت پذیرفته و تاکنون تحقیقی در این مورد در جامعه ایران به‌ندرت انجام پذیرفته است. سؤال اول این پژوهش بررسی تجربه خودرستگاری بخش در فرهنگ و جامعه ایرانی و اینکه آیا چنین روایت‌هایی را می‌توان در روایات زندگی ایرانیان یافت؟ و سؤال دوم این پژوهش این بود که اگر مردم ایران چنین روایاتی را تجربه کرده‌اند نقش آن در مولد بودن آنها چگونه بوده است؟ به عبارت دیگر آیا چنین نوع روایت‌هایی در جامعه ایرانی نیز می‌تواند انسان‌هایی با مولد بودن بالا بوجود آورد؟ سؤال سوم این پژوهش به این موضوع می‌پردازد که رابطه بین مولد بودن و خود رستگاری بخش در جامعه ایران چگونه است؟ و در نهایت سؤال چهارم پژوهش حاضر به دنبال بررسی این موضوع است که آیا روایت‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی جامعه ما در ساخت یا عدم ساخت روایت‌های فردی رستگاری بخش در افراد جامعه ایران اثرگذار بوده است؟

نتایج به‌دست آمده مشابه نتایج تحقیق انجام‌شده توسط مک آدامز و همکارانش در سال ۲۰۰۱ است که بیشترین امتیاز مربوط به نقطه عطف و کمترین امتیازات مربوط به خاطرات کودکی بود. با توجه به اینکه پژوهش حاضر به صورت پرسشنامه انجام شد، نکته قابل تأمل در این پژوهش این بود که افرادی که نمرات بالاتری در خود رستگاری بخش کسب کردند نسبت به افرادی که نمرات کمتری کسب نمودند، صحنه‌هایی را که در پرسشنامه از آنها پرسیده شده بود، به صورت مفصل و با جزییات بیشتر شرح داده بودند، در صورتی که کسانی که نمره کمتری کسب کردند عمده‌تاً به سؤالات به صورت خلاصه و در حد چند سطر پاسخ دادند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش نتایج به‌دست آمده نشان دهنده این موضوع بود که افراد کمی در جامعه مورد مطالعه خود رستگاری بخش را تجربه کرده‌اند. به دنبال نتیجه به‌دست آمده، این سؤال مطرح است که چرا درصد اندکی در جامعه آماری ما و شاید در

کل جامعه ایران داستان‌های خود را در بافت رستگاری‌بخش تعریف می‌کنند؟ این موضوع می‌تواند دلایل متفاوتی داشته باشد، که به نظر می‌آید یکی از عمده‌ترین دلایل ساختار فرهنگی جامعه ایران است. جامعه ایران به دلیل عدم ثبات که در دوره‌های گوناگون و در اثر حمله اقوام مختلف به کشور صورت پذیرفته و همچنین تغییرات متعدد سیاسی و اجتماعی هیچگاه جامعه‌ای نبوده است که اهداف بلند مدتی را برای خود در نظر بگیرد. چون هر هدف بلند مدت با تغییرات ساختار سیاسی و اجتماعی عملاً به نتیجه نمی‌رسید. بر این اساس در جامعه ایران طی قرن‌ها این تفکر نهادینه شده که افراد به دنبال اهداف کوتاه‌مدتی باشند که در کمترین زمان بیشترین بازده را داشته باشد. (و ثوقی و دیگران، ۱۳۹۱) بنابر این افراد این جامعه دغدغه به جا گذاشتن میراثی برای نسل آینده را نداشته‌اند (بر اساس تعریف اریکسون از مولد بودن) و بنابراین چنین جامعه‌ای، جامعه مولدی نیست. موارد بیان شده در بالا، پاسخی به سؤال چهارم پژوهش حاضر نیز می‌باشد علاوه بر اینکه در تحقیقاتی که توسط هاماک (۲۰۰۸) و مک آدامز (۲۰۱۳) انجام گردیده آنها توضیح دادند که چگونه روایات فرهنگی در رابطه با تاریخ ملی، قومیت، دین و سیاست شکل دهنده داستان‌های شخصی است که می‌تواند حفظ کننده یا انتقال دهنده فرهنگ باشد. بنابراین به نظر می‌رسد که فرهنگ‌های متفاوت شامل پیشنهاد‌های متفاوتی از تصاویر، تم‌ها و پلات‌ها برای ساخت هویت‌های روایی هستند و افراد در داخل این محدوده‌های فرهنگی مسلط، داستان‌های خود را بیان می‌کنند. بنابراین داستان‌های افراد مورد پژوهش ما نیز در بستر فرهنگی جامعه، که قبلاً شرح مختصری از آن بیان گردید، شکل گرفته است.

در پاسخ به سؤالات دوم و سوم پژوهش که پیرامون رابطه بین خود رستگاری‌بخش و مولد بودن بود، نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره خود رستگاری‌بخش و نمره مولد بودن همبستگی معنادار، مثبت و بالایی وجود داشت. به عبارت دیگر، افرادی در این پژوهش که روایت‌های خود را در بافتی نزدیک‌تر به بافت رستگاری‌بخش تعریف کردند، نسبت به افرادی که روایت‌های خود را در بافت رستگاری‌بخش تعریف ننمودند، نمرات بالاتری را نیز در آزمون مولد بودن به دست آوردند. این نتایج همسو با نتایج به دست آمده در پژوهش مک آدامز (۲۰۱۳) بود. با توجه به همبستگی معنادار و مثبت بین تجربه خود رستگاری‌بخش و مولد بودن و با توجه به میانگین مولد بودن در افراد شرکت کننده و نمرات تجربه خود رستگاری‌بخش، می‌توان بیان کرد که نمره مولد بودن در نمونه پژوهش پائین بوده و این افراد که نمونه جامعه آماری ایران هستند نمرات بالایی در مولد بودن کسب ننمودند. اریکسون (۱۹۶۳) مولد بودن را بدین گونه تعریف کرده است «مولد بودن

دغدغهای مربوط به بزرگسالی است که جهت‌گیری آن به سمت ارتقاء بهزیستی روانی نسل آینده است. این ارتقاء از طریق والدگری، آموزش، راهنمایی، رهبری و سایر تلاش‌هایی است که از طریق یک فرد صورت می‌گیرد تا آن شخص میراث مثبتی از خود در آینده به جا گذارد، بر اساس توضیحاتی که در رابطه با ساختار تاریخی ایران بیان گردید که این ساختار در مناسبات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی متجلی می‌گردد. با توجه به تعریف اریکسون، پائین بودن نمره مولد بودن در جامعه ایران توجیه‌پذیر می‌شود.

در باب محدودیت‌های این پژوهش میتوان به محدودیت‌های ایجاد شده در اثر پاندمی ویروس کرونا اشاره نمود که این موضوع باعث گردید به جای مصاحبه از پرسشنامه (باز پایان) استفاده گردد که این خود باعث خلاصه‌گویی در افراد شرکت‌کننده در پژوهش نسبت به انجام مصاحبه شد. از طرف دیگر مفصل بودن پرسشنامه و اینکه شرکت‌کنندگان بایستی به دقت و به صورت تشریحی به سؤالات به صورت کتبی پاسخ می‌دادند، باعث گردید که تعداد زیادی از افراد بلافاصله بعد از شرح تحقیق از شرکت در آن انصراف دهند، برخی دیگر در حین پژوهش انصراف دادند و تعداد زیادی هم علی‌رغم تأکید بر نوشتن کامل پاسخ‌ها مختصراً به پرسش‌ها پاسخ دهند که نتایج، قابل استفاده در پژوهش نبود. در نهایت نیز به دلیل اینکه جامعه آماری مورد مطالعه افراد با حداقل مدرک کارشناسی بودند، نتایج به دست آمده قابل تعمیم به کل جامعه نیست.

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، سؤالاتی که می‌تواند موضوعاتی برای تحقیقات بعدی باشد از این قرار است: آیا می‌توان با مداخلاتی افراد را به این سمت و سو برد که روایت‌های خود را در بافت رستگاری‌بخش تعریف کنند؟ و یا اینکه با توجه به اینکه روایت‌های زندگی افراد درونی شده و در بافت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی شکل می‌گیرد به هیچ وجه قابل تغییر نیست؟ و اینکه در صورتی که پاسخ به سؤال دوم مثبت باشد، آیا می‌توان در سنین کودکی با روش‌های خاص فرزندپروری و یا آموزش داستان‌هایی، تم رستگاری‌بخش را برای کودکان درونی کرد تا افراد زاینده‌تری در جامعه پرورش یابند؟

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته مشاوره دانشگاه آزاد خمینی‌شهر است. از همکاری صمیمانه افراد شرکت‌کننده در پژوهش و همچنین کدگذاران محترمی که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، تشکر می‌کنیم.

منابع

۱. دلاور، علی. (۱۳۷۶). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ اول. تهران: انتشارات رشد.
۲. نجیب‌زاده، آوید و حسین اسکندری. (۱۳۹۶). تحلیل روایت: روش‌های نو در تجزیه و تحلیل داده روایی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. سال ۸، شماره ۳۰.
۳. وثوقی، منصور؛ هاشم آرام و گودرز سلمانی. (۱۳۹۱). بررسی موانع ساختاری در جهت شکل‌گیری و ارتقاء توسعه فرهنگی در ایران؛ چالش‌ها و راهکارها. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران. سال ۴، شماره ۳.

4. Adler, J. M., Skalina, L. M., & McAdams, D. P. (2008). "The Narrative Reconstruction of Psychotherapy and Psychological health". *Psychotherapy Research*, 18 (6) , 719-734.
5. Bamberg, M. (2004). "Form and Functions of 'Slut Bashing' in Male Identity Constructions in 15-year-Olds". *Human development*, 47 (6) , 331-353.
6. Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Sakaeda, A. R. (2005). "Interpreting the Good Life: Growth Memories in the Lives of Mature, Happy People". *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (1) , 203.
7. Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). "The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System". *Psychological Review*, 107 (2) , 261.
8. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
9. Fivush, R., Haden, C. A. (Eds.). (2003). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
10. Habermas, T., & Bluck, S. (2000). "Getting a Life: the Emergence of the Life Story in Adolescence". *Psychological bulletin*, 126 (5) , 748.
11. Hammack, P. L. (2008). "Narrative and the Cultural Psychology of Identity". *Personality and Social Psychology Review*, 12 (3) , 222-247.
12. Lieblich, A., McAdams, D. P., Josselson, R. (Eds.). (2004). *Healing plots: The Narrative Basis of Psychotherapy*. Washington, DC, *American Psychological Association*.
13. McAdams, D. P. (1988). *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*. Guilford press.
14. McAdams, D. P. (2001). "The Psychology of Life Stories". *Review of General Psychology*, 5, 100-122.
15. McAdams, D. P. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live by*, New York, Oxford University Press.
16. McAdams, D. P. (2008). Personal Narratives and the Life Story. In O. P. John, R. R. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed. , pp. 241-261) , New York, Guilford Press.
17. McAdams, D. P. (2012). Exploring Psychological Themes through Life Narrative Accounts. In J. A. Holstein, & J. F. Gubrium (Eds.), *Varieties of Narrative Analysis*. (pp. 15-32) , London, Sage.
18. McAdams, D. P. (2013). *The Redemptive Self: Stories Americans Live by (Revised and Expanded Edition.)* , New York, Oxford University Press.
19. McAdams, D. P., Anyidoho, N. A., Brown, C., Huang, Y. T., Kaplan, B., & Machado, M. A. (2004). "Traits and Stories: Links between Dispositional and Narrative Features of

- Personality". *Journal of Personality*, 72 (4) , 761-784.
20. McAdams, D. P., Bowman, P. J. (2001). Narrating Life's Turning Points: Redemption and Contamination. In D. P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.) , *Turns in the Road: Narrative Studies of Lives in Transition* (pp. 3-34) , Washington, DC, American Psychological Association.
21. McAdams, D. P. , & de St. Aubin, E. (1992). "A Theory of Generativity and Its Assessment through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography". *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015.
22. McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). "Narrative Identity". *Current Directions in Psychological Science*, 22 (3) , 233-238.
23. McAdams, D. P. , Reynolds, J. , Lewis, M. , Patten, A. H. , & Bowman, P. J. (2001). "When Bad Things Turn Good and Good Things Turn Bad: Sequences of Redemption and Contamination in Life Narrative and Their Relation to Psychosocial Adaptation in Midlife Adults and in Students". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (4) , 474-485.
24. McAdams, D. P. , & Pals, J. L. (2006). "A New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality". *American Psychologist*, 61 (3) , 204.
25. McLean, K. C. , Pasupathi, M. , & Pals, J. L. (2007). "Selves Creating Stories Creating Selves: A Process Model of Self-Development". *Personality and Social Psychology Review*, 11, 262-278.
26. McLean, K. C. , & Syed, M. (2016). "Personal, Master, and Alternative Narratives: An Integrative Framework for Understanding Identity Development in Context". *Human Development*, 58 (6) , 318- 349.
27. Syed, M. (2015). Theoretical and Methodological Contributions of Narrative Psychology to Ethnic Identity Research. In C. E. Santos; A. J. UmanaTaylor (Eds.) , *Studying Ethnic Identity: Methodological and Conceptual Approaches Across Disciplines* (pp. 27-54) , Washington, DC, APA press.
28. Tomkins, S. S. (1979). Script Theory, in H. E. Howe and R. A. Dienstbier (eds.) , *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. XXXI, pp. 201-236. Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
29. Thomsen, D. K. , & Berntsen, D. (2008). "The Cultural Life Script and Life Story Chapters Contribute to the Reminiscence Bump". *Memory*, 16, 420-435
30. Thorne, A. , & Vickie, N. (2009). The Storied Construction of Personality. In P. J. Corr & G. Matthews; (Eds.) , *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (pp. 491-505). New York, Cambridge, University Press.

هدف این پژوهش، گزارش وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری دانشگاه‌های سطح یک ایران است. در این پژوهش کیفی با مرور اسناد علمی و تلفیق الگوی دانشگاه نوآور بر تون کلارک و چارچوب راهنمای دانشگاه‌های نوآور اروپا، یک چارچوب راهنما و مدل مفهومی در ۱۷ بُعد طراحی شده، سپس، داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز از دانشگاه‌های سطح یک تهران، شهید بهشتی، شریف، تربیت مدرس، امیرکبیر، علامه طباطبائی، علم و صنعت ایران، خواجه نصیرالدین طوسی جمع‌آوری شده است. داده‌های واقعی نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایران به‌طور عام و دانشگاه‌های سطح یک به‌طور خاص، علی‌رغم برخی مسائل، کاستی‌ها و کژکارکردی‌ها، سرشار از تحولات مثبت و نوآوری‌های کوچک، متوسط و بزرگ و تدریجی و بنیادی‌اند. نوآوری دانشگاه‌های سطح یک در حوزه حکمرانی و رهبری «متوسط» ارزیابی شده است. از میان ابعاد و عناصر نوآوری در حکمرانی و رهبری، بُعد «رهبری هیئت امنایی» دارای کمترین امتیاز و در «وضعیت خیلی ضعیف» و بُعد «ساختار و تشکیلات» و بُعد «برنامه‌ریزی و پایش» دارای بیشترین امتیاز و در «وضعیت عالی» ارزیابی شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، تلاش برای نوآوری در کارکردهای آموزشی، پژوهشی و فرهنگی - اجتماعی، کارآفرینی، توسعه دانشجوی و استاد در دانشگاه‌های سطح یک ضروری است و این دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی در برخی ابعاد اساسی حکمرانی و رهبری علمی نظیر راهبری هیئت امنایی و توسعه فرهنگ علمی، نیازمند نوآوری‌های جدی هستند.

■ واژگان کلیدی:

نوآوری در حکمرانی و رهبری آموزش عالی، سیاست‌گذاری آموزش عالی، مدیریت آموزش عالی، دانشگاه‌های سطح یک، حکمرانی و رهبری آموزش عالی.

وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری دانشگاه‌های سطح یک ایران

رضا مهدی (نویسنده مسئول)

استادیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
Mahdi002@gmail.com

احمد کیخا

دانشجوی دکتری دانشگاه تهران
Ahmad.keykha@ut.ac.ir

مقدمه

مدیریت بخش‌های عمومی در شرایط امروز که در تغییر دائمی هستند، متفاوت از گذشته است. این امر به یک چالش اساسی برای سیاست‌گذاران، مدیران ارائه خدمات عمومی تبدیل شده است. چالشی که به‌ویژه برای کشورهای در حال توسعه و کشورهای دارای اقتصاد در حال گذار بسیار مهم پنداشته می‌شود. به‌طور کلی، دولت‌ها با سه چالش اصلی داخلی روبرو هستند. نخست، آنها باید خدمات گسترده‌تر و با کیفیت‌تر را همراه با کاهش منابع و ظرفیت‌های عملیاتی محدود ارائه دهند. دوم، دولت‌ها باید نهادهای عمومی را با ارتقا مدیریت عمومی شهروند پاسخگو و مسئولیت‌پذیرتر پرورش دهند سوم و مهم‌تر از همه، دولت‌ها، باید پاسخ مناسب‌تری به درخواست‌های شهروندان برای مشارکت ارائه کنند. اگرچه دولت‌ها هنوز هم در جامعه مهم هستند (و رکن اصلی)، اما امروزه این فرض به رسمیت شناخته شده است که حکمرانی^۱ تنها در اختیار دولت‌ها نیست بلکه بخش‌های دیگر جامعه نیز نقش مهمی در این حوزه دارند. بر این اساس، یافته‌های مطالعات امروزه گواه بر ارتباط نوآوری با سیاست‌گذاری در بخش عمومی است. لیکن، در قلمرو حکمرانی نیز نیازمند نوآوری هستیم.

حکمرانی نوآوری، سیستمی از اجزای گوناگون شامل نهادهای رسمی و غیررسمی است. نهادهای رسمی، شامل قوانین و مقررات، آیین‌نامه‌های صریح و رسمی و همچنین سازمان‌های خاصی که مسئولیت مدیریت و حمایت از اجرای قوانین و مقررات رسمی را بر عهده دارند و نهادهای غیررسمی، شامل آداب و رسوم محلی، شیوه و عادات بازیگران، هنجارها و دستورالعمل‌های ضمنی برای اداره رفتارها در بافتار محلی است. (محمدخانی غیاثوند و محمدعلیها، ۱۳۹۹) بنابراین، نوآوری حکمرانی از نوآوری در محصولات، خدمات و فرآیندها بسیار متفاوت به‌نظر می‌رسد و نوآوری در حکمرانی می‌تواند ظرفیت نوآوری را در بخش عمومی ارتقا دهد (آندیکا^۲ و دیگران، ۲۰۱۸) اما حکمرانی در دانشگاه دارای دو بعد است: یکی مربوط به مدیریت دانشگاه‌ها و دیگری عملکرد علمی آنها است. هرگونه تداخلی که شامل گردآوری بخش‌های مدیریتی و دانشگاهی باشد منجر به اختلال در عملکرد می‌شود. حکمرانی دانشگاه در تعامل با چندین مؤلفه کیفی مانند پاسخگویی،

۱. اگرچه در اغلب کتاب‌ها و مقالات واژه Governance به «حکمرانی و راهبری» ترجمه شده است، اما به‌نظر می‌رسد درباره نظام‌های دانشگاهی، مفهوم و واژه «سکانداری علمی یا دانشگاهی» برابر با University Governance معنا و مفهوم کامل‌تری از حکمرانی و راهبری باشد

2. Andhika

جامعه و همچنین محیط فرهنگی و سیاسی است. (لانفورد^۱، ۲۰۱۶)

نکته مهم در باب حکمرانی دانشگاه این است که ساختار حکمرانی دانشگاهی در کشورهای مختلف متناسب با ساختارهای حکمرانی آنها متفاوت است و همین موضوع موجب پیچیدگی شده است. به طور مثال ساختار حکمرانی دانشگاهی اروپا متشکل از هیئت امنای یک سطحی در کشورهای انگلوساکسون، کمیسیون‌های تخصصی آموزش عالی در هلند و ساختارهای دوسطحی (هیئت نظارت و هیئت اجرایی) در سایر کشورها است. این ساختار در استرالیا متشکل از یک نظام اطلاعاتی یکپارچه و در آمریکا شامل تنوعی از مدل‌های مختلف حکمرانی است. (عبداللهی و موسوی امیری، ۱۳۹۶) اما نمی‌توان برای آموزش عالی همه کشورها، الگوی واحدی را مناسب دانست، بلکه رویکرد گزینش نوع خاصی از حکمرانی تا حدود زیادی وابسته به بسترهای مختلف فرهنگی، تاریخی و اقتصادی کشورها است و اینکه دانشگاه خواهان دستیابی به چه جایگاهی است توجه‌کننده نوع حکمرانی دانشگاهی است. در عین حال، می‌توان گفت که تغییرات حکمرانی دانشگاهی به نوعی روند تغییرات در سیستم‌های سیاسی و مدیریتی جامعه را نیز بازتاب می‌دهد. (امیری فرح‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۷)

پورحسن و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به ارائه الگویی چهارلایه برای امکان‌سنجی و استقرار اثربخش حکمرانی خوب در آموزش عالی پرداختند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که مفاهیم ارائه گزارش‌های مالی مستمر، مدیریت روند تغییرات در حوزه آموزش و پژوهش بر اساس تغییرات محیط، انعطاف‌پذیری در اجرای قوانین، قانونی بودن قدرت، تسلط بر مطالب درسی، تجربه تدریس، دارا بودن نیروی انسانی متخصص، از میان برداشتن موانع دسترسی به آموزش، تلاش در جهت ایجاد زمینه مناسب برای افزایش آگاهی‌های عمومی و هماهنگی بین ذی‌نفعان در بین ابعاد سه‌گانه حکمرانی خوب، دارای بیشترین ضریب اهمیت بود. قره‌حاجلو و صالحی (۱۳۹۸) معتقدند استقلال دانشگاهی رویکرد دلیل‌گرا دارای سه‌بعدی استقلال علمی، استقلال فکری و استقلال در روابط ملی و فراملی بوده که بعد استقلال علمی دارای بالاترین درجه و بعد استقلال در روابط ملی و فراملی دارای پایین‌ترین درجه می‌باشد. کوثری و احمدی (۱۳۹۹) در پژوهشی به تحلیل حکمرانی درونی و بیرونی نظام آموزش عالی ایران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین بازیگران حکمرانی درونی شامل رئیس دانشگاه، هیئت‌رئیس، شورای دانشگاه و هیئت

امنا است و بازیگران حکمرانی بیرونی شامل شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجمع تشخیص مصلحت نظام، شورای عالی عتف، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری است. همچنین مؤلفه‌های نظام حکمرانی آموزش عالی شامل بازیگران (برخاسته از دولت، بازار و یا جامعه مدنی) و سیاست‌ها (سیاست‌های درون‌نهادی شامل سیاست‌های مالی، سیاست‌های محتوایی، سیاست‌های ساختاری و سیاست‌های برون‌نهادی شامل سیاست‌های اجتماعی، سیاست‌های کارآفرینی و سیاست‌های حاکمیتی) است.

کوهمتمکی^۱ (۲۰۲۲) نیز به این نتیجه رسیده است که دانشگاه‌های خودمختار حداکثر تلاش را برای کسب قدرت، منافع مالی و رقابت به کار می‌گیرند، در حالی که دانشگاه‌های دولتی تنها وضعیت خود را به عنوان تولیدکننده آموزش و تحقیقات منطقه‌ای یا ملی که جامعه به آن وابسته است تضمین می‌کنند. تامرات^۲ (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی سطح، نوع و کیفیت مشارکت دانشجویان در حکمرانی ۲۰ دانشگاه دولتی در کشور اتیوپی پرداخت. یافته‌های او نشان می‌داد علی‌رغم تمایل دانشجویان به مشارکت در حکمرانی دانشگاه همچنان ساختار سلسله‌مراتبی در حکمرانی دانشگاه وجود دارد و کیفیت و میزان مشارکت دانشجویان در اکثر دانشگاه‌های دولتی اتیوپی در پایین‌ترین حد خود قرار دارد. اومال^۳ و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیقی با عنوان بهبود شیوه‌های حکمرانی ذی‌نفعان در شورای دانشگاه: استراتژی‌ها و سیاست‌های عضویت به این نتیجه دست یافتند که ذی‌نفعان خواستار حرفه‌ای‌سازی شیوه‌های حکمرانی برای بهبود سازوکارهای حکمرانی در شوراهای دانشگاهی‌اند.

پرسش اصلی این پژوهش این است که دانشگاه‌های سطح یک چه نوآوری‌هایی در موضوع رهبری و حکمرانی داشته‌اند و هدف آن، گزارش وضعیت نوآوری و تحولات دانشگاه‌ها و اطلاع از ماهیت تغییر و توسعه آنها در سال‌های گذشته در کارکردهای اصلی حکمرانی شامل یاددهی - یادگیری، پژوهش و فناوری، تحولات دیجیتال، تحرک علمی بین‌المللی و نظایر اینها با تمرکز بر وجه علمی سازمان دانشگاه است. منظور از نوآوری، هر نوع تغییر، تحول، توسعه، اصلاح، بهبود و خلق کوچک، متوسط و بزرگ، تدریجی و بنیادی، با استفاده از منابع و یادگیری درونی یا بیرونی است. در این نگاه، نوآوری، توسعه فناوری سازمانی و نهادی برای رشد و تعالی سازمان و نهاد دانشگاه در طول زمان تعریف شده است. (دراکر^۴، ۱۳۷۳)

1. Kohtamäki

2. Tamrat

3. Omal

4. Drucker

چارچوب راهنما و مدل مفهومی پژوهش

برتون کلارک (۱۹۹۸) برای دانشگاه نوآور یک الگوی پنج مؤلفه‌ای ارائه کرده است. بر اساس این الگو، ایجاد دانشگاه نوآور مستلزم تحول اساسی، تدریجی و نظام‌مند در پنج مؤلفه کلیدی است: ۱. ایجاد هسته رهبری قوی؛ ۲. گسترش مرزهای ساختاری - ارتباطی؛ ۳. متنوع‌سازی منابع مالی؛ ۴. تقویت قلب آکادمیک و پایه علمی و ۵. ایجاد فرهنگ کارآفرینی یکپارچه در کل سازمان و نهاد.

در سال ۲۰۱۴ چارچوب راهنمای دانشگاه‌های نوآور با عنوان جدید و به‌روز شده «اچ‌ای. اینوویت^۱» (مؤسسه آموزش عالی نوآور) رسمیت بیشتری برای به‌کارگیری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پیدا کرده است. به‌طوری که مطابق گزارش وبگاه این ابتکار، تاکنون نزدیک به ۶۰۰ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی در سراسر جهان در سطوح مختلف ملی و نهادی این الگو را مبنای ارزیابی خود در مسیر نوآوری قرار داده‌اند. ابعاد هشتگانه «دانشگاه نوآور» بر اساس این چارچوب شامل این موارد است: ۱. رهبری و حکمرانی؛ ۲. ظرفیت‌های سازمانی شامل منابع مالی، نیروی انسانی و مشوق‌های سازمانی؛ ۳. یاددهی و یادگیری کارآفرین؛ ۴. آماده‌سازی و پشتیبانی از کارآفرینان؛ ۵. تبادل دانش و همکاری؛ ۶. دانشگاه به‌مثابه نهاد بین‌المللی؛ ۷. تحول و قابلیت دیجیتال و ۸. سنجش تأثیر (آثار و نتایج)

روش‌شناسی تحقیق

این مطالعه کیفی در دو مرحله انجام شده است. مرحله نخست، به روش مرور اسنادی غیر نظام‌مند با استفاده از اسناد و مدارک علمی (کتاب و مقاله) انجام شده است. هدف این مرحله، شناسایی و تدوین ابعاد و عناصر چارچوب راهنمای نوآوری در دانشگاه‌های مورد مطالعه و مدل مفهومی پژوهش است در مرحله دوم پژوهش، هشت دانشگاه حاضر در لیگ دانشگاه‌های سطح یک واقع در شهر تهران شامل تهران، شهید بهشتی، شریف، تربیت مدرس، امیرکبیر، علامه طباطبائی، علم و صنعت ایران، خواجه نصیرالدین طوسی، بر مبنای «چارچوب راهنمای نوآوری در دانشگاه‌ها و مدل مفهومی پژوهش، مطالعه و ارزیابی شده است. ملاک‌های اصلی این انتخاب عبارت‌اند از: ۱. برتر و پیش‌تاز بودن طبیعی این دانشگاه‌ها نسبت به سایر دانشگاه‌ها، ۲. حضور همه انواع دانشگاه‌ها به‌لحاظ رسالت

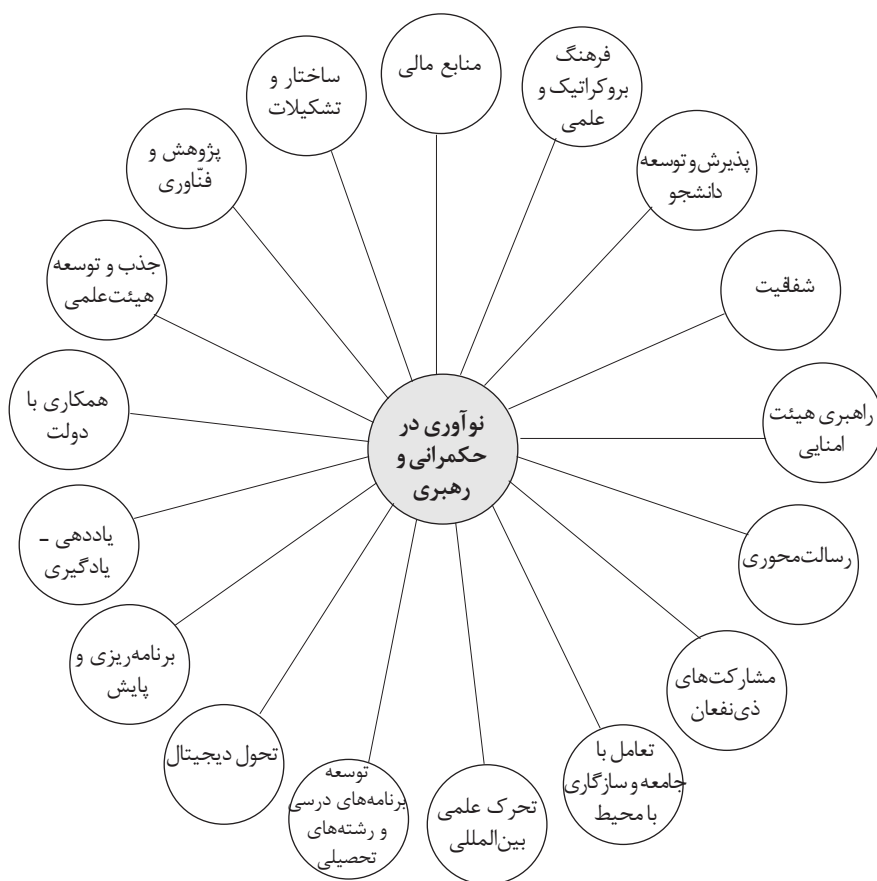
و تنوع نهادی و حجم جامعه دانشگاهی، ۳. دسترسی آسان‌تر به پردیس و پردیس‌های فعالیت این دانشگاه‌ها به‌خاطر شرایط کرونایی. داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز با روش‌های زیر جمع‌آوری و تنظیم، بررسی و گزارش شده است:

گزارش عملکرد سالانه دانشگاه‌های مورد مطالعه در حدود یک دهه اخیر؛ بررسی اسناد برنامه‌های راهبردی و دریافت داده‌ها و اطلاعات واقعی دانشگاه‌ها؛ رصد اخبار و رویدادهای دانشگاه‌ها به‌واسطه وبگاه رسمی؛ رصد اخبار دانشگاه‌ها در رسانه‌های جمعی و استفاده از آنها پس از صحت‌سنجی؛ دسترسی و مطالعه عملکرد و گزارش‌های دفاتر موجود در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نظیر دفتر ارتباط با جامعه و صنعت و رصد مستمر وبگاه رسمی این وزارتخانه.

وضعیت نوآوری در دانشگاه‌های سطح یک کشور بر مبنای «چارچوب راهنمای نوآوری و مدل مفهومی پژوهش» تحلیل شد. براساس این تحلیل، داده‌ها و اطلاعات نوآوری دانشگاه‌های مورد مطالعه در سال‌های گذشته استخراج و بر مبنای انتظارات خبرگی و کارشناسی، قضاوت شده است. این کارشناسان متشکل از پنج متخصص آموزش عالی شامل وزیر اسبق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و چهار متخصص آموزش عالی دارای تحصیلات آموزش عالی در سطح دکتری از دانشگاه‌های شهید بهشتی و تهران می‌باشند. واقعیت این است که معیار و سنجه دقیق و کمی برای تحلیل و ارزیابی وضعیت و روند نوآوری در دانشگاه‌های مورد نظر، وجود ندارد. از این رو، لاجرم از تحلیل‌های کارشناسی مبتنی بر رأی خبرگان استفاده شده است.

با جمع‌بندی و ترکیب مبانی نظری و ادبیات پژوهش از یک‌سو و گام‌های پنجگانه این پژوهش شامل ۱. رهبری و حکمرانی؛ ۲. پژوهش، فناوری و تبادل دانش؛ ۳. یاددهی-یادگیری؛ ۴. تحول دیجیتال و کاربست فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات؛ ۵. فعالیت‌های بین‌المللی از سوی دیگر، چارچوب مفهومی کلان این پژوهش به شرح شکل (۱) قابل تنظیم و ترسیم است. چنان که در این شکل قابل مشاهده است، این چارچوب مفهومی دارای هفده بُعد و مؤلفه اصلی برای توصیف و تبیین نوآوری حکمرانی و رهبری در دانشگاه‌هاست. نکته شایان توجه دیگر این است که؛ ۱. ابعاد و مؤلفه‌های هفده‌گانه معرفی شده در این چارچوب، به عنوان عناصر اصلی و کلیدی حکمرانی دانشگاهی، از میان عناصر و مؤلفه‌های متعدد و متنوع گزینش شده است و به هیچ وجه به معنای عدم وجود عنصر یا مؤلفه دیگر در نظام حکمرانی دانشگاهی نمی‌باشد. ۲. در این پژوهش، در موضوع

نوآوری در حکمرانی و رهبری، وجه (شاخه) «علمی» سازمان دانشگاه مطالعه شده و شاخه و وجه «بروکراتیک» دانشگاه بررسی نشده است.



شکل ۱: چارچوب راهنمای نوآوری و مدل مفهومی پژوهش

یافته‌ها

کارکرد شبکه همکاری دانشگاه‌های سطح یک

شبکه همکاری ۱۳ دانشگاه بزرگ شامل دانشگاه‌های تهران، صنعتی امیرکبیر، شهید بهشتی، صنعتی شریف، تربیت مدرس، علم و صنعت ایران، علامه طباطبائی، خواجه نصیرالدین طوسی، تبریز، اصفهان، شیراز، صنعتی اصفهان از سال ۱۳۹۳ با شعار کیفیت، بین‌المللی‌سازی و حضور فعال در فضای دانش و رقابت جهانی، ایجاد شده است.

(ابراهیم آبادی، ۱۳۹۸: ۱۷۱) دانشگاه‌های عضو این شبکه در هفت حوزه آموزش، پژوهش، فرهنگی، دانشجویی، فناوری اطلاعات، امور بین‌الملل و امور مالی - اداری، هم‌فکری دارند. هدف اصلی شبکه، عبور و رهایی از وضعیت موجود و هویت‌یابی علمی و حرفه‌ای در تراز عالی است. مزیت عمده این شبکه، هم‌فکری بر مبنای اقدام و پرهیز از ورود به مباحث نظری، سیاسی، فلسفی و حاشیه‌ای است. از این حیث، ایجاد شبکه همکاری یک نوع نوآوری سطح بالا و اجتماعی است که می‌تواند در آینده بسیاری از مسائل دانشگاه‌های عضو و سایر دانشگاه‌ها را حل کند و برای چالش‌های فراروی نظام آموزش عالی راه‌حل اصولی مبتنی بر آرای جمعی پیدا کند. به‌عنوان نمونه، در ۱۴۰۰ این دانشگاه‌ها توانسته‌اند بیش از ۵۲۷۰ میلیارد ریال اعتبار برای توسعه زیرساخت‌ها و اجرای طرح‌های خود در بودجه سالانه بگنجانند. با این همه، ماهیت دستیابی به اهداف شبکه نیازمند ارزیابی دقیق کارشناسی است و با اطلاعات موجود نمی‌توان درباره میزان موفقیت این شبکه قضاوت کرد. نوآوری‌های بعدی لیگ دانشگاه‌های سطح یک می‌تواند تمرکز بر ایجاد کنسرسیوم‌ها با اهداف درونی و بیرونی و ایجاد مقیاس‌های مناسب و بزرگ برای تعریف و انجام فعالیت‌های علمی - اقتصادی باشد.

ارزیابی کمی - کیفی کل‌نگر از وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری

با توجه به دشواری نمایش توصیفی وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری در دانشگاه‌ها، تلاش شده است که نمایش کمی از این وضعیت ارائه شود. در این ارزیابی، برداشت و استنباط نهایی تیم پژوهشی از وضعیت نوآوری در دانشگاه‌ها بر اساس چارچوب راهنمای نوآوری و مدل مفهومی پژوهش به‌صورت ارقام و اعداد است. بر این مبنا، به هر یک از ابعاد هفده‌گانه چارچوب راهنمای نوآوری، عددی از یک تا پنج داده شده است. عدد یک تقریباً معادل خیلی ضعیف، عدد دو معادل ضعیف، عدد سه معادل متوسط، عدد چهار معادل خوب و نهایتاً عدد پنج معادل وضعیت عالی، در ارزیابی توصیفی انتخاب شده است. دلیل انتخاب عدد یک (عدم شروع امتیازات از عدد صفر) برای وضعیت «خیلی ضعیف» این است که همه دانشگاه‌ها در همه ابعاد هفده‌گانه، فعالیت‌هایی انجام می‌دهند و هیچ دانشگاهی در هیچ بُعد، کاملاً منفعل و «صفر» نیست. نتایج ارزیابی کمی وضعیت نوآوری دانشگاه‌ها در جدول ۱ به اختصار گزارش شده است. نتایج این ارزیابی و استنباط، صرفاً برداشت و ارزیابی تیم پژوهشی است.

جدول ۱: وضعیت نوآوری در حکمرانی و رهبری دانشگاه‌های سطح یک

بُعد	ابعاد و عنصر نوآوری	امتیاز
۱	راهبری هیئت امنایی	۱
۲	فرهنگ بروکراتیک و علمی	۲
۳	منابع مالی	۳
۴	ساختارها و تشکیلات	۵
۵	جذب و توسعه هیئت علمی	۳
۶	پذیرش و توسعه دانشجو	۳
۷	یاددهی - یادگیری	۲
۸	همکاری با دولت	۳
۹	رسالت‌محوری	۳
۱۰	مشارکت‌های ذی‌نفعان	۲
۱۱	تعامل با جامعه و سازگاری با محیط	۲
۱۲	پژوهش و فناوری	۴
۱۳	توسعه برنامه‌های درسی و رشته‌های تحصیلی	۴
۱۴	تحول دیجیتال	۴
۱۵	تحرك علمی بین‌المللی	۳
۱۶	شفافیت	۲
۱۷	برنامه‌ریزی و پایش	۵
وضعیت کلی نوآوری در رهبری و حکمرانی ۳		

بر اساس جدول بالا، نوآوری دانشگاه‌ها در حوزه حکمرانی «۳» و در ناحیه توصیفی «متوسط» ارزیابی می‌شود. همچنین، از میان ابعاد نوآوری، بُعد «راهبری هیئت امنایی» دارای کمترین امتیاز در ناحیه توصیفی «وضعیت خیلی ضعیف» و بُعد «ساختار و تشکیلات» و بُعد «برنامه‌ریزی و پایش» دارای بیشترین امتیاز در ناحیه توصیفی «وضعیت عالی» ارزیابی شده است.

راهبری هیئت امنایی

بر اساس این مطالعه و مطالعات پیشین، نوآوری دانشگاه‌ها در حوزه راهبری هیئت امنایی و کارکرد و اثرگذاری هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها در حد انتظار و در حد اختیارات قانونی نیست. عمده وقت و انرژی این هیئت‌ها صرف امور اداری و استخدامی دانشگاه‌ها شده و دستاورد قابل اعتنایی برای دانشگاه‌ها در مواجهه با چالش‌های فرارو ندارند. (آذرگش و دیگران، ۱۳۸۶ و مهدی و آذرگش، ۱۳۹۶) به‌عنوان نمونه، در امور مالی و معاملاتی و اداری هرچند دانشگاه‌ها باید مستثنی از قوانین عمومی کشور باشند، اما در عمل کاملاً با قوانین عمومی کشور هماهنگ عمل می‌کنند. نمونه عینی، نحوه جذب نیروی انسانی و تبدیل وضعیت آنها و افزایش حقوق کارکنان و هیئت علمی است که دانشگاه‌ها کاملاً تابع مصوبات مجلس، مقررات سازمان برنامه و بودجه و ضوابط سازمان امور اداری و استخدامی‌اند.

۱۶۴

ضعف دیگر راهبری هیئت امنایی، عدم اختیار انتصاب رئیس دانشگاه و پایش و ارزیابی دوره‌های عملکرد اوست. راهبری هیئت امنایی بدون اختیار عزل و نصب رئیس، یک الگوی کامل برای حکمرانی بهینه نظام دانشگاهی خودراهبر، مسئولیت‌پذیر و پاسخگو، نمی‌باشد. همچنین، نشست‌ها و جلسات رسمی هیئت امنا دارای تقویم زمانی از پیش تعیین شده نبوده و در دسترس عموم ذی‌نفعان کلیدی دانشگاه نمی‌باشد. برای کارآمدی بیشتر هیئت امنا باید ذی‌نفعان بتوانند در جلسات هیئت‌ها حاضر شده و از نزدیک در جریان رویدادها، انتخاب‌ها، ماهیت و مبانی مباحث و تصمیم‌گیری‌های هیئت قرار گیرند. حتی، بعضاً مصوبات هیئت امنا در معرض اطلاع و دید ذی‌نفعان اصلی قرار نمی‌گیرد و به امتیازی برای برخی مطلعان تبدیل می‌شود.

در ماده یک قانون احکام دائمی برنامه‌های توسعه کشور (مصوب ۱۳۹۵ مجلس شورای اسلامی) تصویب شده است که دانشگاه‌ها بدون رعایت قوانین و مقررات عمومی حاکم بر دستگاه‌های عمومی و فقط در چارچوب مصوبات و آیین‌نامه‌های مالی، معاملاتی، اداری، استخدامی و تشکیلاتی مصوب هیئت امنا عمل کنند. اما در واقعیت، کارکرد این هیئت‌ها در نظام آموزش عالی نشان می‌دهد که کارکرد و اختیارات هیئت‌های امنا در دانشگاه‌های ایران ضعیف و حداقلی است و در امور اساسی و کلان نظیر تأمین و مصرف منابع مالی، جذب نیروی انسانی، الگوی حقوق و دستمزد، جذب دانشجو و نظایر اینها مداخله جدی ندارد. در شرایط موجود بدون وجود هیئت امنا اخلاق و معناداری در اداره دانشگاه‌ها

ایجاد نمی‌شود. از این‌رو، اثربخشی اداره هیئت امنایی مستلزم توسعه الزامات، شرایط و زمینه‌ها و راهکارهای جدیدی است. زیرا، یکی از مسائل کلیدی دانشگاه‌های ایران این است که به‌رغم به‌کارگیری الگوی راهبری هیئت امنایی، از مزایا و کارآمدی‌های کامل و اثربخش این نوع اداره کردن برخوردار نیستند و نهادهای سیاست‌گذار و مجری سعی می‌کنند با اعمال نظرات خود در انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها و یکسان‌سازی مقررات و ضوابط اداره دانشگاه‌ها تنوع گونه‌ها و مأموریت‌گرایی را از دانشگاه‌ها سلب کنند. در مجموع، تحول و نوآوری قابل توجهی در راهبری هیئت امنایی دانشگاه‌های سطح یک ایران ایجاد نشده و این نوع حکمرانی، دستاورد خاصی برای دانشگاه‌ها نداشته است.

فرهنگ بروکراتیک و علمی

در حوزه ترویج و توسعه فرهنگ نوآوری و حتی فرهنگ استفاده بهینه از زیرساخت‌های نوآوری و کارآفرینی نظیر مراکز رشد، مراکز نوآوری، پارک‌های علم و فناوری و غیره کار نوآورانه قابل اعتنایی انجام نشده است. در صورتی‌که فرهنگ‌سازی و توسعه فرهنگی یکی از ابعاد اصلی خلاقیت، نوآوری (و کارآفرینی) است. ترویج فرهنگ یادگیری، استقرار فرهنگ علمی، ترویج سبک زندگی دانشگاهی دانشجویان و استادان، ارتقای مصرف فرهنگی دانشگاهیان، فرهنگ مهارت‌آموزی در دو ساحت مهارت‌های نرم و سخت، از جمله گره‌های اصلی فرایند توسعه فرهنگی و نوآوری در فرهنگ علمی و سازمانی در دانشگاه‌های سطح یک است.

فرهنگ دانشگاه، متأثر از فرهنگ هیئت علمی، فرهنگ بدنه دانشجویی و ماهیت رابطه بین هیئت علمی و مدیریت است. در دانشگاه‌های سطح یک در حوزه فرهنگ علمی تحولات و نوآوری‌های ویژه و برجسته‌ای طراحی و عملیاتی نشده و درباره چگونگی تحول و نوآوری در فرهنگ علمی، نقشه راه ویژه، برنامه و عملکرد خاصی وجود ندارد. ادعای کلی رهبران، مدیران و کارشناسان این است که اغلب تحولات و نوآوری‌های دانشگاه‌ها در ابعاد و عناصر مختلف حکمرانی، رهبری، آموزشی، پژوهشی، فناوری، کارآفرینی و غیره، نوعی تحول، توسعه و نوآوری در فرهنگ سازمانی و علمی در سطوح عمومی، فردی و تخصصی است. با استناد به داده‌های موجود، جای یک «برنامه اقدام جامع نوآوری در حوزه توسعه فرهنگ بروکراتیک و علمی» در این دانشگاه‌ها خالی است. نوآوری در فرهنگ بروکراتیک و علمی برای هر نوع تحول و ارتقا یک الزام، ضرورت و پیش‌نیاز است. از جمله نوآوری‌های متفاوت فرهنگ بروکراتیک و علمی در بین هشت دانشگاه این

موارد است: ایجاد معاونت فرهنگی و اجتماعی، شورای تخصصی فرهنگی، هیئت نظارت، حمایت از ایجاد و فعالیت نهادهای دانشجویی شامل تشکل‌ها، انجمن‌ها، کانون‌ها، نشریات، جشنواره‌ها، شورای صنفی، فرصت‌های مطالعاتی استادان و دانشجویان، مهارت‌افزایی دانشجویان، ایجاد پارک علم و فناوری، تأسیس دانشکده کارآفرینی، ایجاد دفتر توسعه اکوسیستم نوآوری فناورانه، ایجاد ده‌ها مرکز، پژوهشکده و مؤسسه پژوهشی، تأسیس بنیاد حامیان دانشگاه، ایجاد مرکز توسعه اشتغال و کارآیی، قطب‌های علمی، ایجاد مؤسسات مشترک با سازمان‌ها و نهادهای بیرونی، توسعه فعالیت‌های بین‌المللی، توسعه فناوری‌های دیجیتال، ایجاد مراکز نوآوری تخصصی در پردیس‌ها، تأسیس قطب‌های علمی، ایجاد باشگاه مهارت و اشتغال، ایجاد هسته‌های پژوهشی، راه‌اندازی دفتر ارتباط خانواده و دانشگاه، ایجاد مجتمع خدمات فناوری و ایجاد بنیاد حامیان دانشگاه.

در این خصوص، دانشگاه‌ها اقدامات متفاوتی هم داشته‌اند: در دانشگاه تهران (طرح) ارزیابی تأثیر اجتماعی دانشگاه، در دانشگاه امیرکبیر، ایجاد هسته‌های خلاق، تأسیس بنیاد حامیان دانشگاه؛ در دانشگاه تربیت مدرس، طراحی ساختار سازمانی متفاوت با ساختار سازمانی معمول سایر دانشگاه‌های کشور، ایجاد مرکز پویایی اعضای هیئت علمی و توسعه فناوری‌های یاددهی - یادگیری، تشکیل کمیته بازاریابی پژوهشی و فناوری؛ در دانشگاه شهید بهشتی، ایجاد کانون‌های شکوفایی و خلاقیت، تأسیس مرکز آموزش فنی و حرفه‌ای؛ در دانشگاه صنعتی شریف، تأسیس مدرسه اشتغال؛ در دانشگاه علم و صنعت، ایجاد کلینیک صنعتی، راه‌اندازی گروه‌های آموزشی میان‌رشته‌ای و در دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی، ایجاد مدرسه تابستانی کسب‌وکار اجرا شده است.

منابع مالی

کمبود منابع مالی برای پرداخت حقوق درحالی است که دانشگاه‌ها بیش از یک‌سال از پرداخت برخی هزینه‌های سنگین خدمات رفاهی و فرهنگی دانشجویان نظیر تغذیه، خوابگاه، ورزش، مراسم‌های فرهنگی و مذهبی، اردوهای دانشجویی و نظایر اینها به دلیل عدم حضور فیزیکی دانشجویان در دوره کووید ۱۹ معاف بودند و تقریباً همه این منابع و اعتبارات را ذخیره کرده‌اند. با استناد به ارقام بودجه دانشگاه‌های برتر (مورد مطالعه در این پژوهش) در سال ۱۴۰۰ می‌توان گفت که این دانشگاه‌ها نوآوری‌های زیادی برای توسعه منابع مالی و متوازن کردن بودجه خود در مقایسه با اعتبارات عمومی داشته‌اند. کمتر از ۲۵ درصد بودجه هشت دانشگاه سطح یک واقع در شهر تهران از محل درآمدهای

اختصاصی است. با توجه به فعالیت‌های پژوهشی سطح بالا و گران قیمت بودن املاک و تجهیزات این دانشگاه‌ها، این درصد قابل افزایش بوده و نیازمند طرح‌های نو و نوآوری برای افزایش سهم درآمدهای اختصاصی در بودجه سالانه است. به عنوان نمونه، نوآوری دانشگاه تهران دست کم در دو موضوع می‌تواند برای سایر دانشگاه‌ها قابل توجه باشد: ۱. ایجاد ردیف بودجه مستقل برای بیش از ۱۲ پردیس، مرکز، دانشکده و مؤسسه تابعه که بودجه سالانه این واحدها حدود ۴۰ درصد کل بودجه دانشگاه می‌باشد، ۲. تعریف پهنه توسعه دانشگاه در اطراف پردیس مرکزی فعلی که با این نوآوری، امکان جذب منابع مالی از اشخاص حقیقی و حقوقی ملی و بین‌المللی فراهم می‌شود و علاوه بر توسعه و تکمیل زیرساخت‌ها، زمینه کسب درآمدهای اختصاصی و افزایش ثروت دانشگاه ایجاد می‌شود. دانشگاه صنعتی شریف و دانشگاه صنعتی امیرکبیر نیز پهنه وسیعی در املاک اطراف خود برای توسعه فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و فناوری تعریف کرده‌اند و می‌توانند در آینده از آثار این نوآوری بهره‌مند شوند. دانشگاه خواجه نصرالدین طوسی با پیشبرد یک طرح جامع با عنوان تجمیع واحدهای دانشگاهی در یک پردیس بزرگ می‌تواند نوآوری شگرفی در دستیابی به منابع مالی قابل توجه داشته باشد. لازم است رهبران این دانشگاه چنین طرح جامعی را پیگیری و عملیاتی نمایند. رهبران دانشگاه شهید بهشتی با الحاق نوآورانه پردیس شهید عباسپور به دانشگاه، فرصت بزرگی برای دستیابی به منابع مالی به واسطه امکان انعقاد قراردادهای بزرگ ملی در حوزه آب، فاضلاب و نیرو کسب کرده‌اند. هرچند اطلاعات شفاف و موثقی از کمک‌های خیرین و واقفان به دانشگاه‌ها در دسترس نیست، اما برآورد کلی و مقایسه آن با اطلاعات کمک‌های حامیان و واقفان در دانشگاه‌های بزرگ دنیا نشان می‌دهد که میان استعداد وقف و کمک خیرین و واقعیت‌های موجود، فاصله زیادی وجود دارد و رؤسا و رهبران دانشگاهی و نظام آموزش عالی می‌توانند نوآوری‌های زیادی در این حوزه داشته باشند. به عنوان نمونه، یکی از چالش‌های اصلی دانشگاه‌ها در بهره‌مندی از کمک‌های خیرین حقوقی و حقیقی این است که دولت قادر به تأمین و پرداخت سهم خود (مشارکت حدود ۵۰ درصدی) در طرح‌ها و پروژه‌های خیرساز نبوده و این امر موجب کمرغبتهی خیران برای نقش‌آفرینی بیشتر در تأمین مالی دانشگاه‌ها می‌شود. چنانچه دولت و دانشگاه‌ها قادر به مشارکت با حامیان و خیرین باشند، قطعاً استعداد و ظرفیت کمک خیرین بسیار بالاتر از سطح موجود بوده و قادر است سهم زیادی در تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها و ارتقای امکانات آنها ایفا کند. اخذ وام و تسهیلات از شبکه بانکی

کشور از منابع مالی مهمی است که تقریباً هیچ‌یک از دانشگاه‌های مورد مطالعه اقبالی به آن نداشته‌اند. در اقتصاد ایران که همواره دچار تورم بوده و گرانی کالاها و خدمات یکی از ویژگی‌های دائمی آن است، اخذ تسهیلات بانکی، یکی از راه‌های غلبه بر تورم و ایجاد ثروت برای دانشگاه‌هاست. با روند موجود، پیش‌بینی می‌شود که در سال‌های آتی دانشگاه‌های سطح یک کشور با مشکلات و مسائل حادث‌تری در تأمین منابع مالی مواجه شوند. در این موقعیت دشوار، رهبران و مسئولان دانشگاه‌ها باید در اندیشه توسعه منابع مالی و تنوع‌بخشی به آن از مسیرهای مختلف شامل افزایش اعتبارات عمومی، افزایش درآمدهای اختصاصی از محل‌های متنوع نظیر قراردادهای صنعتی، قراردادهای بین‌المللی، کمک‌های خیرین و واقفین، شرکت‌های زایشی و دانشگاهی، افزایش بهره‌وری امکانات و عوامل در دسترس و غیره باشند.

ساختار و تشکیلات

نخست، لازم است اشاره شود که در این پژوهش، تمرکز بر بُعد علمی دانشگاه بوده و وجه بروکراتیک سازمان دانشگاه مورد بررسی قرار نگرفته است. تغییر و تحول در ساختارها و تشکیلات یکی از عناصر و مصادیق اصلی نوآوری و تحول سازمانی است. در دانشگاه‌ها نیز اغلب نوآوری‌ها و تحولات آینده‌نگر منوط به اصلاح و تغییر ساختارهاست. تعداد جلسات و دستور جلسات نشست‌های رؤسای دانشگاه‌های بزرگ نشان می‌دهد که ساختار و تشکیلات از موضوعات و مسائل اصلی این دانشگاه‌هاست. (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۸: ۱۷۸) در مباحث اصلی مفهوم نوآوری اصلاح ساختارها یکی از موضوعات و مسائل مهم رؤسا و رهبران نهادها از جمله نهادهای آموزش عالی است. به‌دلیل سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی، کیفیت راهبری هیئت امنایی و سیاست‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ساختار و تشکیلات دانشگاه‌های سطح یک عمدتاً مشابه بوده و تفاوت عمده‌ای به جز در موارد محدود، با یکدیگر ندارند. این موضوع نشان می‌دهد که دانشگاه‌های بزرگ کشور برای ایجاد تمایز در رهبری و ارتقای کیفیت و سازگاری با تحولات جامعه و تقاضاهای در حال پیشرفت، نیازمند نوآوری در ساختار و تشکیلات مدیریت و اداره دانشگاه بوده و اتکا به یک نوع ساختار نمی‌تواند رافع و حلال مسائل و مشکلات متعدد آنها در آینده باشد.

به‌رغم تشابه عمده در ساختار و تشکیلات دانشگاه‌های بزرگ، برخی تفاوت‌های جزئی در ساختار و تشکیلات سازمانی و نهادی این دانشگاه‌ها ایجاد شده است که همین

تحولات اندک و جزئی می‌تواند تمرین مناسبی برای نوآوری و تحولات ساختاری عمده و شگفت‌انگیز در سال‌های آینده باشد. اغلب تفاوت ساختاری دانشگاه‌های بزرگ در حوزه پژوهش و فناوری و ایجاد ظرفیت برای نوآوری و کارآفرینی است. از جمله این نوآوری‌ها در دانشگاه‌های مختلف، موارد زیر را می‌توان ذکر کرد: در دانشگاه تهران: ایجاد سازمان توسعه و سرمایه‌گذاری، تبدیل معاونت دانشجویی به سازمان خدمات دانشجویی، ایجاد ده‌ها مرکز، پژوهش‌سکده و مؤسسه پژوهشی، ایجاد پردیس‌ها و واحدهای اقماری متعدد در ایران، تأسیس بنیاد حامیان دانشگاه، ایجاد موزه‌های دانشگاهی، تأسیس کرسی‌های یونسکو، تشکیل شورای سیاست‌گذاری علم و فناوری دانشگاه، طرح شهر دانش در قلب تهران. در دانشگاه امیرکبیر: ایجاد مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه، ایجاد دانشکده مدیریت، علم و فناوری، ایجاد پنج پردیس برای رهبری ۱۵ دانشکده، تأسیس هفت گروه بین‌رشته‌ای. در دانشگاه تربیت مدرس: طراحی ساختار سازمانی متفاوت با ساختار سازمانی معمول سایر دانشگاه‌های کشور تأسیس شورای راهبردی، ایجاد دانشکده علوم پزشکی. در دانشگاه علامه طباطبائی: ایجاد مرکز یادگیری الکترونیکی، ایجاد مرکز آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان، ایجاد مرکز رشد واحدهای فناور علوم انسانی. در دانشگاه شهید بهشتی: ایجاد پردیس‌های متعدد (به‌ویژه الحاق پردیس شهید عباسپور به دانشگاه مادر)، تأسیس صندوق پژوهش و فناوری، ایجاد مرکز آموزش‌های مجازی، ایجاد مرکز آموزش زبان‌های خارجی، ایجاد مرکز آموزش‌های تخصصی، مشارکت در تأسیس شرکت هاب (در جایگاه یک شتاب‌دهنده بومی). در دانشگاه صنعتی شریف: تأسیس مرکز برنامه‌ریزی راهبردی و توسعه منابع، ایجاد دانشکده مدیریت و اقتصاد، ایجاد پژوهشکده سیاست‌گذاری، ایجاد مرکز پردازش سریع، هدف‌گذاری ناحیه نوآوری شریف. در دانشگاه علم و صنعت: ایجاد دانشکده مدیریت، اقتصاد و مهندسی پیشرفت، طرح تأسیس دو پردیس (واحد اقماری) در دو نقطه ایران، تأسیس دفتر دانشگاه در خارج (آلمان) و در دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی: تشکیل شورای برنامه‌ریزی راهبردی موارد مذکور. اینها از جمله وجوه افتراق این دانشگاه‌ها در نوآوری ساختار و تشکیلات است.

روی هم رفته، عمده تحولات ساختاری و تشکیلاتی دانشگاه‌ها در راستای توسعه نوآوری و کارآفرینی، مهارت‌آموزی، اشتغال‌پذیری، توسعه تحولات دیجیتال، تحرک علمی بین‌المللی و خلق و مدیریت فناوری است. بدیهی است این تحولات در راستای تحول دانشگاه نسل یک و دو به دانشگاه نسل سه، کارآفرین و جامعه‌محور می‌باشد. رهبران

دوراندیش دانشگاه‌ها باید به موازات توسعه ساختارها در پاسخ به نیاز به کارآفرینی و تحول به دانشگاه نسل سوم در حوزه پژوهش و فناوری، در سایر حوزه‌ها نظیر حوزه آموزش، منابع به‌ویژه منابع مالی، فرهنگی، دانشجویی و امور هیئت علمی، ساختارها و تشکیلات خود را متحول کنند. نوآوری‌ها و تحولات یک‌سویه و نامتوازن نمی‌تواند پایدار و دائمی باشد. مسئله بغرنج و بحرانی اغلب دانشگاه‌ها تأمین منابع مالی است، از این‌رو وزن توسعه ساختارها و تشکیلات نیز باید به‌سمت نیازهای مالی بچرخد.

پذیرش و توسعه دانشجو

دانشگاه، محلی برای آموزش، پژوهش و انتقال ارزش‌های فرهنگی است. هدف غایی دانشگاه تربیت انسان کامل است. تربیت نیروی کار ماهر، ساختن شخصیت برای دانشجو و توسعه فرهنگی از کارکردهای اصلی دانشگاه است. دانشگاه‌ها باید فرصت‌هایی به دانشجویان دهند که در آن هر دانشجو مطابق با استعداد، علایق و آمال خود، شکوفا شود. با عنایت به اینکه: ۱. توسعه، در یک فرایند مستمر مادام‌العمر به‌صورت متوالی و جهشی به‌جای پیشرفت خطی یا با قاعده، اتفاق می‌افتد، ۲. توسعه کل وجود، یادگیری شناختی و عاطفی را به‌صورت یکپارچه دربرمی‌گیرد، ۳. توسعه، هدایت فعال درونی را به‌جای تنظیم با معیارهای تعیین شده به‌صورت فرهنگی دربرمی‌گیرد، ۴. توسعه، زمانی که فرد با یک محیط چالشی مقتضی در تعامل است، تحریک می‌شود، اقدامات و نوآوری‌های دانشگاه‌ها در مسیر توسعه دانشجو چندان قابل اعتنا نمی‌باشد.

افراد خوش‌شانسی که به دانشگاه وارد می‌شوند، یک سرمایه‌گذاری شخصی انجام می‌دهند که باید از طریق توسعه و شکوفایی در دانشگاه، منافع مادام‌العمر این سرمایه‌گذاری را برداشت نمایند. کار فرهنگی برای توسعه دانشجو باید شامل ترویج و توسعه مهارت‌های نرم و سخت (فنی و اجتماعی) متناسب با شرایط جامعه امروزی باشد. در حال حاضر، فعالیت‌های مرتبط با توسعه دانشجو عمدتاً سنتی و کهنه است.

جذب و توسعه دانشجو در دانشگاه‌های سطح یک کشور همسو با سیاست جذب و توسعه مراجع بالادستی دارای تنوع و نوآوری خاصی نیست: ۱. تلاش و رقابت برای جذب استعدادهای درخشان و نخبگان علمی کشور، ۲. تلاش و رقابت برای جذب دانشجویان با رتبه علمی بهتر (به‌ویژه در مقاطع کارشناسی)، ۳. تلاش برای جذب دانشجوی بین‌المللی، ۴. جذب دانشجویان شهریه‌پرداز.

دانشگاه‌ها در حوزه توسعه دانشجویان موجود تا حد زیادی تابع سیاست‌های

بالادستی‌اند. علاوه بر دوره‌های آموزشی مرسوم و مصوب (برنامه‌های درسی هر رشته و گرایش)، دو نوع برنامه کلان و غیررسمی (فوق برنامه) برای توسعه و شکوفایی دانشجویان وجود دارد: ۱. برنامه‌های فرهنگی که عمدتاً در مجموعه معاونت‌های فرهنگی و اجتماعی و فرهنگی و دانشجویی طراحی و اجرا می‌شود و ۲. برنامه‌های پژوهشی، نوآوری و کارآفرینی که عمدتاً در حوزه معاونت پژوهشی، مراکز رشد، مراکز نوآوری، پارک‌های علم و فناوری و نظایر اینها اتفاق می‌افتد.

داده‌های واقعی نشان می‌دهد، اغلب تحولات و نوآوری‌های دانشگاه‌ها مشابه بوده و در هنگام اجرا، ممکن است شدت آنها متفاوت و عملکرد و محصول نهایی قدری متمایز و ناهمگون باشد. نوآوری ویژه دانشگاه‌ها در حوزه توسعه دانشجویی، اهتمام قابل توجه آنها به مهارت‌افزایی و اشتغال‌پذیری دانشجویان و دانش‌آموختگان است. منبع این نوآوری، فشار ذی‌نفعان بیرونی شامل جامعه، دولت و خانواده‌ها، دانشجویان و حتی کارفرمایان برای ارتقای اثربخشی نهادهای علمی است.

جذب و توسعه هیئت علمی

هیئت علمی به‌عنوان هسته مرکزی و کانون دستیابی دانشگاه به رسالت نهادی، نقش اساسی در تحقق رسالت نهادی، پیشرفت دانش و آموزش و پرورش شهروندان ایفا می‌کند. هیئت علمی مسئول ترجمه رسالت دانشگاه به برنامه‌ها و فعالیت‌های علمی است. نقش هیئت علمی در چارچوب سه‌جانبه آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی، مفهوم‌سازی می‌شود. با این حال، نقش چهارم هیئت علمی نیز از فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات اجتماعی آنها نشئت می‌گیرد: هیئت علمی در مرز دانشگاه و محیط بیرونی فعالیت می‌کنند. کلیشه قدیمی هیئت علمی برج عاج‌نشین به سرعت در حال ناپدید شدن است. تغییرات سریع فناوری، بین‌المللی شدن و تحولات محیطی، موجب تغییر ماهیت کار هیئت علمی شده است. در دانشگاه‌های سطح یک سیاست و فرایند جذب هیئت علمی تابع سیاست‌های مراجع بالادستی است. با این شرایط، دانشگاه‌ها نوآوری قابل توجهی در جذب اعضای هیئت علمی نداشته‌اند. برخی تدابیر و نوآوری‌های خرد در درون فرایند و سیاست کلان بیرونی از سوی دانشگاه‌ها اعمال و استفاده می‌شود: ۱. محل دانش‌آموختگی، ۲. نگرش متقاضی جذب به نوآوری، کارآفرینی و تعامل با جامعه (عمدتاً ویژگی‌های دانشگاه نسل سوم)، ۳. رشته و گرایش تحصیلی و ۴. سوابق تحصیلی و نظایر اینها.

بر خلاف حوزه جذب، در حوزه توسعه هیئت علمی، دانشگاه‌های مورد مطالعه می‌توانند مبتکر، نوآور و خلاق باشند. انواع تحولات، نوآوری‌ها و توسعه زیرساخت‌های دانشگاه‌ها نظیر ایجاد و توسعه مراکز پژوهشی، بازنگری در برنامه‌های درسی، تأسیس رشته‌های تحصیلی جدید، گسترش دوره‌های آموزشی بین‌رشته‌ای، تأسیس گروه‌های آموزشی جدید، تأسیس دوره‌های آموزشی مشترک با مؤسسات داخلی و خارجی، ایجاد هسته‌های پژوهشی بین‌رشته‌ای، حمایت از فعالیت قطب‌های علمی و کرسی‌های یونسکو، ایجاد مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری، بدون توسعه هیئت علمی و برخورداری از اعضای هیئت علمی شایسته چندان به‌کار دانشگاه‌ها نخواهد آمد و یا با سطح نازلی از بهره‌وری استفاده خواهند شد. بر مبنای داده‌های موجود، تفاوت ویژه‌ای میان دانشگاه‌های سطح یک در زمینه جذب و توسعه هیئت علمی وجود ندارد. همچنین، سازوکار نوآورانه خاصی در ایجاد تشکّل‌ها و نهادهای هیئت علمی (نظیر شورای هیئت علمی دانشگاه، دانشکده یا پردیس) و مشارکت نظام‌مند آنها در حکمرانی دانشگاه ایجاد نشده است.

یاددهی - یادگیری

با توجه به تغییر ذائقه جامعه و دانشجویان، پداگوژی دانشگاهی باید بیش از پیش تعاملی و منعطف باشد و کل فرایند سنتی آموزش بر اساس جامعه دانش باید متحول شود. در حوزه آموزش، بخش‌های مهمی از آموزش عالی تقریباً ایستا مانده است. «خدمت - یادگیری»، فرایند و سازوکاری است که می‌تواند موجب تحول در روش‌های یاددهی - یادگیری شود. بر مبنای نظر سیگمون^۱ (۱۹۹۴) انواع ترکیبات خدمت - یادگیری با تأکید بر پیامدهای یادگیری، خدمت، خدمت - یادگیری، جامعه می‌باشد. مطلوب‌ترین سناریو در ترکیبات خدمت - یادگیری، تأکید مساوی بر خدمت و یادگیری مرتبط با فعالیت علمی است. همچنین، خدمت - یادگیری تأثیر مثبتی بر نمرات، مهارت‌های نگارش، خودکارآمدی^۲، تفکر انتقادی و تعهد آتی برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

دانش‌جومحوری و مرکزیت یادگیرنده در شیوه‌های نوین یاددهی - یادگیری به‌ویژه در آموزش‌های مبتنی بر فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات (آموزش مجازی) کمتر مورد توجه دانشگاه‌های سطح یک قرار گرفته است. در این رویکرد، نقش استاد از همه‌کاره فرایند یاددهی - یادگیری به ناظر، مشاور، تسهیل‌گر و رابط بین دانشجویان و محیط‌های

1. Sigmon

2. Self-Efficacy

خدمت - یادگیری، تغییر می‌کند و دانشجو نیز به یادگیرنده بالغ، مستقل و مسئول، تبدیل می‌شود. در دانشگاه‌های سطح یک هنوز تحول و نوآوری قابل توجهی در تغییر نقش دانشجویان و استادان و استفاده مطلوب و کامل از قابلیت‌های تحول دیجیتال، حادث نشده است. در فضای مجازی و آموزش الکترونیکی نیز عمدتاً فرهنگ و سازوکارهای آموزش حضوری و سنتی حاکم است. یادگیری شخصی (دانشجومحور) و منعطف، توجه به ترجیح دانشجویان در یادگیری، استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات برای یاددهی - یادگیری، آشنایی و تسلط استادان به ابزارها و امکانات سامانه‌های آموزش مجازی و فضای مجازی حداقلی است و در حد عمدتاً ارائه مطالب مشابه با فضای فیزیکی است. (مشابه با صحبت با یک خط تلفن)

۱۷۳

داده‌ها و شواهد موجود نشان می‌دهد که دانشگاه‌های سطح یک به‌جز در دوره پاندمی کووید ۱۹ که کاربست فناوری‌های دیجیتال را حتی برای بچه دبستانی‌ها اجباری کرد، در زمینه یاددهی - یادگیری نوآوری‌های مهم و محسوسی ثبت نکرده‌اند. نوآوری خاصی در ارتقای کیفیت یاددهی - یادگیری ایجاد نشده و حتی یک سازوکار اعتباربخشی آموزشی مستقر نشده است. به‌نظر می‌رسد اصولاً موضوع یاددهی - یادگیری مرکز و کانون توجهات و دغدغه‌های رهبران و مدیران دانشگاه‌ها نیست و دنبال نوآوری و ابتکار در این عرصه نیستند. آنچه تاکنون اتفاق افتاده است عمدتاً تحول و نوآوری در حوزه برنامه‌های درسی و رشته‌های تحصیلی است، حوزه روش‌های آموزش و یاددهی - یادگیری، نیازمند تحولات و نوآوری‌های معنادار است.

توسعه برنامه‌های درسی و رشته‌های تحصیلی

مدیران علمی می‌توانند ساختار حکمرانی دانشگاه را برای تغییر سازمان خود به شیوه‌هایی که همکاری و تعاون در آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی را تقویت و ترویج می‌کند، مورد استفاده قرار دهند. برای تبدیل تعاون و همکاری به بخشی از رسالت نهادی، کزار و لستر (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که شخص باید فهمی از موانع ساختاری سر راه همکاری داشته باشد. یکی از موانع همکاری و تعاون، مانع ساختاری است: رشته‌ها و حوزه‌های علمی در بخش‌ها و گروه‌های علمی و واحدهای دانش‌کده‌ها، سازماندهی می‌شوند. این واحدها با یکدیگر پیوند سستی داشته و از درجه بالایی از استقلال برخوردارند، به‌طوری که هر رشته علمی صرفاً با محیط مختص خود تعامل دارد. این ساختار، یک اثر سیلویی ایجاد می‌کند که شکست آن سخت است. مانع دیگر، ساختارهای پاداش‌دهی نهادهای آموزش

عالی نظیر ارتقا و استخدام رسمی است. این نظام‌ها برای حفظ تمامیت و یکپارچگی رشته‌ای طراحی می‌شوند، اما موجب انحراف هیئت علمی برای پژوهش و فعالیت انفرادی و دوری از کار تیمی می‌شود.

ساختارهای سلسله‌مراتبی مدیریت نیز موانعی برای توسعه فعالیت‌های میان‌رشته‌ای ایجاد می‌کند. بخش‌هایی نظیر امور علمی، امور دانشجویی و خدمات پشتیبانی، همگی با ارتباطات جانبی ناچیز به سطوح بالا گزارش می‌دهند. مدیریت مسئولیت‌محور، یک راهبرد جدید اتخاذ شده از سوی بسیاری از نهادهای آموزش عالی برای ایجاد سلامت مالی به واسطه وضع استانداردهای سنجش منفعت یک واحد و الزام همه واحدها به سودآوری، تأکید نوینی بر واحدها به مثابه سیلواها بوده و مانع دیگری برای توسعه فعالیت‌های بین بخشی ایجاد می‌کند (کزار و لستر، ۲۰۰۹). تحت مدیریت مسئولیت‌محور، ساختار حکمرانی نیز به عنوان سلسله‌مراتبی با اقتدار متمرکز در سطح نهاد طراحی می‌شود. سرانجام، اثر سیلوی علمی و سلسله‌مراتب مدیریتی، حداقل تعاملات بین بخشی و دوسویه در هیئت علمی و مدیریت ایجاد می‌کند. این موانع به واسطه فاصله کلی که بین هیئت علمی و مدیریت در برخی نهادهای آموزش عالی گسترش یافته است، بیشتر تشدید می‌شود. این پرسش مطرح می‌شود که برای تبدیل شدن به یک نهاد تعاونی، چگونه می‌توان بر این موانع غلبه کرد. بر اساس یافته‌ها تحولات و نوآوری دانشگاه‌های سطح یک کشور تقریباً به صورت مشابه بوده و در این حوزه تلاش شده است که برخی برنامه‌های درسی بازنگری شده و به روز شود.

رسالت‌محوری

در ورای کاهش تنوع دانشگاه‌ها، تقلید از رسالت دیگری برای کسب اعتبار و منابع بیشتر به ندرت به الگوی آموزش پایدار منتج شده و اغلب دانشگاه را از هدف اصلی خود دور می‌کند. تقلید به عنوان ارتقای شهرت و اعتبار دانشگاه به طور معنادار از سنت تاریخی تغییرات عمده که از طریق آن انواع دانشگاه‌های جدید به وجود آمدند تفاوت دارد. به علاوه، رسالت‌محوری دانشگاه‌ها مصداق و نمایش بارزی از «پاسخگویی»، «مسئولیت‌پذیری» و «کارایی و اثربخشی» نظام دانشگاهی، به عنوان اصولی از حکمرانی خوب، است.

راهبران دانشگاه‌های سطح یک کشور تلاش کرده‌اند که رسالت خود را از طریق تدوین اهداف و طراحی و اجرای راهبردها و برنامه‌های عملیاتی محقق کنند. به عبارتی، همه دانشگاه‌های مورد مطالعه دارای برنامه راهبردی و عملیاتی برای دستیابی به رسالت

نهادی خود هستند. اقدامات نوآورانه دانشگاه‌ها تقریباً مشابه است. این موارد شامل؛ برنامه راهبردی دانشگاه، ارتقای اخلاق و مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان یکی دیگر از اهداف در برنامه راهبردی دانشگاه، ارزیابی تأثیر اجتماعی دانشگاه، اهتمام به مهارت‌آموزی و اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان، اهتمام به توسعه نوآوری، فناوری و کارآفرینی، تلاش برای تعامل با جامعه و صنعت، تلاش برای ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، طراحی و اجرای برنامه‌های فرهنگی و اجتماعی، ارائه خدمات مشاوره روان‌شناختی می‌باشد. با استناد به یافته‌های این بخش می‌توان گفت دانشگاه‌های سطح یک کشور تحولات و نوآوری‌های خوبی برای رسالت‌محوری و تحقق مأموریت‌های نهادی خود دارند.

توسعه مشارکت‌های ذی‌نفعان

کارایی، اثربخشی، مشارکت، رهبری و پاسخگویی، از چالش‌های کلیدی حکمرانی آینده هستند. واقعیت‌ها و داده‌های گزارش‌شده نشان می‌دهد که دانشگاه‌های سطح یک، نوآوری قابل توجهی در زمینه توسعه مشارکت‌های ذی‌نفعان در رهبری و حکمرانی این دانشگاه‌ها ندارند. به‌عنوان نمونه‌های بارز، بدنه هیئت علمی، بدنه دانشجویی، خانواده‌ها، جامعه و کارفرمایان (صنعت) از ذی‌نفعان کلیدی دانشگاه‌ها هستند که مشارکت چندانی در حکمرانی ندارند. توسعه برنامه‌های درسی، طراحی و تأسیس رشته‌های تحصیلی جدید، ترکیب اعضای هیئت امنا و نظایر اینها شواهد محکمی از عدم مشارکت جدی ذی‌نفعان در رهبری علمی است. اگر رهبران دانشگاه، دانشجویان را به روش‌های دموکراتیک و مسئولانه در حکمرانی دخالت ندهند، چگونه انتظار دارند که آنها پس از دوره دانشجویی به‌عنوان اعضای مسئول جامعه، رفتار کنند؟ همچنین به‌واسطه پیشرفت فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، از رهبران دانشگاه‌ها انتظار است که میان انواع شرکا و ذی‌نفعان، شبکه‌سازی کرده و دامنه و سطح مشاقت و همکاری را ارتقا بخشند.

تمامی تصمیم‌گیری‌های دانشگاه‌ها باید متناسب با اصول دموکراتیک و حکمرانی اشتراکی باشد. تشخیص این موضوع نیز مهم است که مسئولیت نهایی هر دانشگاه برعهده هیئت امناست. لازم است این هیئت‌ها در تمامی موارد مرتبط با عملیات سازمانی شامل موضوعات علمی، اجرایی، مالی و پذیرش، اقتدار داشته باشند. اگرچه اقتدار نهایی با هیئت‌های امناست، آنها با استفاده از یک الگوی حکمرانی اشتراکی متحد با رسالت، پیشینه و سنت‌های دانشگاه، مسئولیت‌های خود را تفویض می‌کنند. در حالی که تمامی الگوهای حکمرانی اشتراکی دارای خصوصیات منحصر به فرد هستند، خود الگو حائز

اهمیت نیست، اما دانشگاه باید یک روش دموکراتیک برای حکمرانی اشتراکی توسعه دهد. دانشگاه‌ها لازم است روش‌هایی برای مشارکت ذی‌نفعان توسعه دهند. به‌کارگیری گفتمان مناسب زمانبر بوده و باید نقش متمایز هر یک از ذی‌نفعان دانشگاه محترم شمرده شده و محیطی از فهم و احترام متقابل تقویت شود. به‌منظور تحقق این اهداف، مدیران یک سازمان باید هر ذی‌نفع را به‌عنوان یک شریک در فرایند حکمرانی اشتراکی در نظر گرفته و به اصول اساسی دموکراتیک نظیر شفافیت، فراگیری و پاسخگویی پایبند باشند.

همکاری با دولت

دانشگاه‌های سطح یک کشور در زمینه نوآوری در همکاری با دولت کارهای مهم و بزرگی را آغاز کرده‌اند و با توجه به وزن اقتصاد و تصدی‌گری عمومی، جای پیشرفت فراوانی دارند. عمده منابع مالی دانشگاه‌ها از محل بودجه و اعتبارات عمومی تأمین می‌شود، اما همکاری با دولت به‌معنای تعریف زمینه‌های کار و فعالیت مشترک و دستیابی به منابع جدید از محل این همکاری‌هاست. دستگاه‌های عمومی نظیر وزارتخانه‌ها و سازمان‌های بزرگ عمومی، عرصه‌های بزرگی از نوآوری در همکاری دانشگاه‌ها با دولت هستند که محتاج تحرک، تحول و نوآوری رهبران، مدیران و کارشناسان واحدهای دانشگاهی است. سهم و نقش دولت در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها بسیار پیچیده و متنوع است. البته، میزان و حوزه درگیری یک دانشگاه با دولت عمدتاً به رسالت دانشگاه بستگی دارد. قوانین و الزامات معینی وجود دارد که تقریباً بر تمامی دانشگاه‌ها تأثیر گذارند. دانشگاه‌ها تابع قوانین و مقررات عمومی در استخدام، هزینه‌کرد منابع مالی، امور سیاسی و... هستند. به علاوه، دولت سرمایه‌گذاری‌های خود را در قالب کمک‌های مالی به‌عنوان ابزاری برای کنترل نهادهای علمی در طیفی از فعالیت‌ها استفاده می‌کند. همچنین، دولت منابع مالی و پشتیبانی برای پژوهش بنیادی و کاربردی، فعالیت‌های بین‌المللی و دسترسی بیشتر به برنامه‌های تخصصی مورد نیاز ملی نظیر بهداشت، فراهم می‌کند. پراکندگی مشارکت دولت در آموزش عالی، فهم ماهیت چنین مداخله‌ای را دشوار کرده است. در هر حال، رهبران و مدیران دانشگاه‌ها باید نوآوری‌هایی برای همکاری با دولت در راستای پاسخ به تقاضاها و نیازهای دستگاه‌های متنوع عمومی و تأمین منابع مالی و غیر مالی برای اداره بهینه و کم‌دردسر دانشگاه متبوع داشته باشند. از جمله نوآوری‌های مشترک شامل: ایجاد مؤسسات و نهادهای مشترک با دولت، تعریف و اجرای پروژه‌های ملی مشترک با دولت، جذب پژوهشگران پسادکتری، تعریف طرح‌های کلان از محل اعتبارات عمومی است. بر

اساس داده‌های به‌دست آمده می‌توان گفت که دانشگاه‌های مورد مطالعه در حوزه نوآوری در همکاری با دولت (سازمان‌ها و دستگاه‌های عمومی) جای پیشرفت فراوانی دارند.

تعامل با جامعه و سازگاری با محیط

هیچ دانشگاهی خودبسنده و خودکفا نبوده و دانشگاه‌ها برای بقا و حیات به انواع روابط با نظام‌های بزرگ‌تری که خود بخشی از آن هستند، وابسته و محتاج‌اند. در عمل، دانشگاه‌های بزرگ در تعامل با موضوعات اجتماعی و علمی بزرگ و پیچیده، توسعه پیدا می‌کنند. دانشگاه‌ها آسیب‌پذیری محیطی بالایی داشته و فشار بیرونی، عملیات سازمان و اعضای آنها را دچار مشکل می‌کند و استقلال عملیاتی آنها را کاهش می‌دهد. دانشگاه‌ها باید شرکای قابل اعتماد برای صنعت و مؤسسات بیرونی باشند و نسبت به جامعه احساس تکلیف و مسئولیت کنند. بدیهی است جامعه شامل تمامی ارزش‌های اخلاقی و سیاسی دین و نهادهای دینی نیز می‌باشد. دانشگاه را نباید و نمی‌توان از جامعه مدنی منفک و منتزع کرد. دانشگاه باید به توسعه شهروندی و انتقال ارزش‌های فرهنگی در جامعه کمک کند. به‌علاوه، دانشگاه نقش کلیدی در «نظام ملی نوآوری»^۱ بازی می‌کند. دانشگاه باید انعطاف‌پذیری بیشتری در تعامل با محیط و جامعه داشته باشند. در غیر این صورت، قادر به رقابت با سایر تأمین‌کنندگان دانش و رقبای سرسخت منابع مالی عمومی نخواهند بود. بازار و دولت به ضرورت اقتصاد دانش، به یکدیگر بیش از پیش نزدیک می‌شوند و دانشگاه باید از چنین فرصتی بهره‌برداری کند و یا حداقل متضرر این روند نباشد. با استناد به تحولات و نوآوری‌های موجود، می‌توان گفت که نوآوری‌های دانشگاه‌های سطح یک در حوزه تعامل با جامعه و سازگاری با محیط قابل توجه است. مسئله اصلی این است که این دانشگاه‌ها یک ایده (طرح نو) برای این تعامل و سازگاری ندارند. دانشگاه‌ها ابتکار و نوآوری خاصی در حوزه اقتصاد، اشتغال محلی، منطقه‌ای و ملی نداشته‌اند. تمرکز آنها عمدتاً بر دانشجویان و جامعه دانشگاهی مربوط به خود می‌باشد. انتظار می‌رود که دانشگاه‌ها بتوانند در قالب یک طرح جامع، کارکردهای آموزشی، پژوهشی و کارآفرینی دانشگاه‌ها را به‌صورت یک «بسته کامل» با جامعه و محیط پیرامون درگیر کنند و زمینه سازگاری خود را با محیط در حال تغییر فراهم نمایند.

تحرك علمی بین‌المللی

دانشگاه‌های سطح یک تلاش‌ها و نوآوری‌های متعددی در موضوع تحرك علمی بین‌المللی

و توسعه فعالیت‌های فرامرزی داشته‌اند. بر اساس داده‌ها، تحولات، نوآوری‌ها و فعالیت‌های دانشگاه‌های سطح یک در زمینه تحرک علمی بین‌المللی و اتصال به علم و دانش جهانی قابل توجه است، اما به دلایل سیاسی و تحریم‌های موجود، فرصت کامل برای شکوفایی این فعالیت‌ها و نوآوری‌ها فراهم نشده یا این اقدامات و فعالیت‌ها کمتر به نتیجه نهایی رسیده است. با این همه، فعالیت‌ها و نوآوری‌های دانشگاه‌ها حداقلی، ابزاری، مقدماتی و ساده (به عبارتی، کلاسیک) است و نوآوری برجسته‌ای برای توسعه انسان جهانی و تربیت انسان در خاستگاه و زمینه بین‌المللی با درک پویایی‌های این زمینه، نداشته‌اند. آمار دانشجویان بین‌المللی به عنوان آسان‌ترین شاخص، گویای همین نگرش و واقعیت است. شیوع پاندمی کرونا نیز ضربه سنگینی بر فعالیت‌های بین‌المللی و فرامرزی این دانشگاه‌ها وارد کرده و موجب تحدید معنادار تبادلات و رفت‌وآمدها شده است.

پژوهش و فناوری

مجموع شواهد نشان می‌دهد رهبران و مدیران دانشگاه‌های سطح یک دارای گرایش فعال^۱ بوده و خیلی شتاب (عجله) برای ارتقای کارکرد کارآفرینی و فناوری‌های نوآورانه داشته و برای ایجاد زیرساخت‌های مورد نیاز در این حوزه، تلاش شبانه‌روزی می‌کنند. (برای اطلاعات بیشتر درباره گرایش فعال، می‌توان به ایکاف، ۱۳۸۰ مراجعه کرد) در برنامه‌ها و عملکرد و وبگاه‌های آنها مفاهیم و واژه‌های متعدد عمده‌تاً مشابه با کارکردهای مشابه و تقریباً مبهم وجود دارد که محصول رویکرد و گرایش فعال رهبران و مدیران این دانشگاه‌هاست. این همه عجله و شتاب برای توسعه زیرساخت کارآفرینی و توسعه فناوری، بدون اتصال آنها به جریان مستمر و واقعی کارکردهای آموزش و پژوهش و حتی فرهنگی - اجتماعی، نه تنها نمی‌تواند چندان مفید و اثربخش باشد، بلکه به کارکردهای اصیل آموزش و پژوهش نیز لطمه وارد می‌کند. (البته در واقعیت، این امر اتفاق افتاده است) علاوه بر اینکه باید پژوهش‌های دانشگاهی میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای شود، باید از پیوند و اتصال و انسجام آموزش - پژوهش حمایت و مراقبت شود. فشار جامعه به سوی کاهش این پیوند و اتصال است. دانشگاه‌های سطح یک در حوزه پژوهش و فناوری، تحولات، تحرکات و نوآوری‌های خوبی داشته‌اند. در گذار از دانشگاه نسل یک به دانشگاه نسل دو، تلاش‌های رهبران و مدیران دانشگاه‌های سطح یک کشور بسیار ارزشمند و درخور تحسین بوده است. با استناد به فضای عمومی دانشگاه‌ها و داده‌های موجود، عمده

تحركات و نوآوری‌های دانشگاه‌های سطح یک در حوزه پژوهش و فناوری با رویکرد حرکت به سوی دانشگاه کارآفرین و دانشگاه نسل سوم طراحی و اجرا شده است. به نحوی که چنانچه نوآوری‌ها در حوزه فناوری و کارآفرینی از کلیت تحولات دانشگاه‌های مورد مطالعه حذف شود، بسیاری از نوآوری‌ها و تحولات این دانشگاه‌ها به صورت خودکار از کارکرد پژوهشی و سایر کارکردها حذف می‌شوند.

تحول دیجیتال

تحول دیجیتال باید به شکل‌گیری و دوام جامعه دانشی کمک کرده و زمینه انتخاب‌های راهبردی را برای رهبران دانشگاه فراهم کند، به پژوهش سرعت دهد و آن را به سهولت بین‌المللی و فرامرزی کند. در تحول دیجیتال و آمادگی دانشگاه‌های سطح یک در حوزه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، یک شاهد مهم این است که در دوره پاندمی کرونا مدارس که زیر حکمرانی نهاد قدرتمندی به نام وزارت آموزش و پرورش بودند برای آموزش مجازی دچار مشکل شدند و هنوز هم نتوانسته‌اند این مشکل را به طور کامل رفع کنند، اما دانشگاه‌ها تقریباً بدون مانع جدی، وارد عرصه آموزش‌های مجازی شدند. در حال حاضر، بهره‌برداری از قابلیت‌های تحول دیجیتال در دانشگاه‌های سطح یک عمدتاً محدود به جنبه سازمانی و بروکراتیک (اداری، مالی و خدماتی) شده و از کاربست صحیح و مؤثر این فناوری‌ها در جنبه علمی، دانشی و فرهنگی - اجتماعی غفلت می‌شود. کم‌توجهی به تحول دیجیتال در حوزه آموزش، پژوهش و خدمات علمی - پژوهشی، لطامات متعددی به دانشگاه از جمله ناتوانی در نوآوری و کارآفرینی، وارد می‌کند. به عنوان مثال، فقدان «سند مستقل تحول دیجیتال» یکی از ضعف‌های مهم دانشگاه‌های سطح یک کشور است. در دانشگاه‌های سطح یک هنوز تحول و نوآوری قابل توجهی در تغییر نقش دانشجویان و استادان و استفاده مطلوب و کامل از قابلیت‌های تحول دیجیتال، حادث نشده است. در فضای مجازی و آموزش الکترونیکی نیز عمدتاً فرهنگ و سازوکارهای آموزش حضوری و سنتی حاکم است. به طوری که حتی آشنایی و تسلط استادان به ابزارها و امکانات سامانه‌های آموزش مجازی و فضای مجازی حداقلی است و در حد عمدتاً ارائه مطالب مشابه با شرایط و ویژگی‌های فضای فیزیکی است.

شفافیت

شفافیت به عنوان یکی از اصول کلیدی حکمرانی خوب، باید در دانشگاه‌های برتر و سطح یک کشور مورد اهتمام رهبران و مدیران باشد. کارنامه، عملکرد، دستاوردها، مسائل و منابع

مالی دانشگاه‌ها باید به‌طور دائم در معرض دید و قضاوت همگان به‌ویژه ذی‌نفعان اصلی شامل دانشجویان، دانش‌آموختگان، دولت، کارفرمایان، خانواده‌ها، کارکنان، اعضای هیئت علمی و مردم قرار گیرد. دانشگاه علامه طباطبائی تنها دانشگاه حاضر در لیگ دانشگاه‌های سطح یک است که برنامه ویژه‌ای برای موضوع شفافیت اعلام کرده است. بر اساس این برنامه، دانشگاه از اوایل ۱۳۹۹ در ۱۵ محور دارای طرح شفافیت می‌باشد: نظام تخصیص بودجه، منابع درآمدی، جذب هیئت علمی، طرح‌های پژوهشی، همایش‌ها و رویدادهای مورد حمایت مالی، ساختار شوراهای تخصصی و مهم، جمعیت دانشجویی، میزان درآمد شهریه‌ای، قراردادهای سفرهای خارجی اعضا، پروژه‌های عمرانی، شرکت‌های مستقر در مرکز رشد، هزینه‌های فرهنگی، ارائه دروس و سرفصل‌ها، عملکرد هیئت نظارت، صدور مجوز تشکل‌ها، انجمن‌ها، کانون‌ها و نشریات. سایر دانشگاه‌ها نیز به‌صورت ناخواسته و بدون برخورداری از برنامه و طرح شفافیت، در اغلب محورهای برنامه شفافیت دانشگاه علامه طباطبائی با شفافیت عمل می‌کنند. تفاوت دانشگاه علامه طباطبائی با سایر دانشگاه‌ها در ارائه برنامه و دغدغه آشکار رهبران و مدیران آن برای موضوع مهم شفافیت به‌عنوان یکی از اصول حکمرانی خوب می‌باشد. ضعف اساسی برنامه شفافیت دانشگاه علامه طباطبائی این است که در این دانشگاه نیز همانند سایر دانشگاه‌های مورد مطالعه، برنامه‌ای برای شفافیت جلسات و تصمیمات هیئت امنا طراحی نشده و برنامه موجود درون‌گرا بوده و چتر شفافیت برای ذی‌نفعان بیرونی و جامعه به‌ویژه دولت، دانشجویان، دانش‌آموختگان، خانواده‌ها و کارفرمایان، گسترده نشده است. دانشگاه‌ها باید در برابر هزینه‌های آموزش و پژوهش و خدمات اجتماعی شفافیت داشته باشند و پاسخگوی ذی‌نفعان خود باشند. شفافیت در ساختار و عملکرد دانشگاه‌های سطح یک مسکوت (کم‌اهمیت) است. شوراهای صنفی دانشجویی شاید تنها نهاد مدعی شفافیت و نگهبان شفافیت در این دانشگاه‌ها باشند. با بررسی مجموع تحولات و نوآوری‌های دانشگاه‌های سطح یک، تنها می‌توان گفت که هرچند با گسترش فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، شفافیت در این دانشگاه‌ها و سایر نهادهای علمی افزایش یافته است، اما این نوآوری‌ها و تحولات نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نبوده است. به‌عنوان شواهد عینی، عدم اطلاع‌رسانی شفاف دستورجلسات، تصمیمات و مصوبات هیئت‌های امنا، نداشتن سخنگو و فقدان نشست خبری منظم وی با خبرنگاران و اصحاب رسانه و عدم اطلاع وضعیت تحصیلی دانشجویان به خانواده‌ها چند ضعف عمده‌ای است که گواه بر بی‌تفاوتی دانشگاه‌ها نسبت به شفافیت و مواجهه بی‌پرده با ذی‌نفعان کلیدی است.

برنامه‌ریزی و پایش

بر اساس تجربه جهانی، دانشگاه‌هایی که روش‌های بهتری برای برنامه‌ریزی و ارزیابی مستمر اهداف، راهبردها و برنامه‌های عملیاتی دارند، بهتر توانسته‌اند با محیط همواره در حال تغییر سازگار شده و تحقق رسالت نهادی خود را تضمین کنند. اگرچه برنامه‌ریزی ضروری است، اما چنانچه نتایج برنامه‌ریزی (سند برنامه)، تأمین مالی نشود، تلاش‌های آینده برای کسب پشتیبانی از برنامه‌ریزی راهبردی محکوم به شکست خواهد بود. هیئت‌های امنا، رؤسای دانشگاه‌ها و رهبران علمی، هر سه مؤلفه برنامه‌ریزی راهبردی، بودجه‌بندی و ارزیابی را مجاوران جدایی‌ناپذیر دانسته و تعالی، سلامت و سرسبزی دانشگاه را محصولات جانبی و مهم این یگانگی و پیوستگی می‌دانند.

نوآوری مهم دانشگاه‌های سطح یک در حوزه برنامه‌ریزی و پایش را می‌توان در وجود برنامه راهبردی در همه دانشگاه‌ها معرفی کرد. این دانشگاه‌ها در سالیان متمادی دارای برنامه راهبردی منسجم و میان‌مدت بوده‌اند. مسیر تعالی و حرکت دانشگاه‌های سطح یک، بی‌مبنا، بدون نقشه راه و بدون تفاهم جمع کوچکی از ذی‌نفعان و ذی‌نفوذان نبوده است. شاید بتوان ضعف عمده حوزه برنامه‌ریزی و پایش دانشگاه‌های مورد مطالعه را به شرح زیر برشمرد: عدم مشارکت ذینفعان مختلف در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری دانشگاه بر خلاف دانشگاه‌های معتبر دنیا و از همه مهم‌تر رشد و توسعه ابعاد و کارکردهای دانشگاه‌ها بدون توجه به شرایط و نیازهای محیطی.

«درون‌گرایی افراطی، عدم مشارکت جویی ذی‌نفعان متعدد، تقلید دانشگاه‌ها از یکدیگر (و حتی تقلید کمتر مولد از دانشگاه‌های بزرگ و معتبر جهان)، مهم‌تر از همه (به‌زعم پژوهشگر)، رشد و توسعه ابعاد و کارکردهای دانشگاه برای رشد و توسعه. (عدم حساسیت جدی به متغیرها و نیازهای محیطی)».

بحث و نتیجه‌گیری

اگر از یک متخصص منتقد درباره تحول و نوآوری در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های ایران سؤال شود، بی‌تردید سر تکان داده و بی‌درنگ خواهد گفت: «ای بابا! کدام نوآوری!، کدام تحول! و اصلاً کدام دانشگاه! مگر در ایران دانشگاه داریم! اما داده‌های واقعی و میدانی

۱. به‌عنوان پژوهشگر، به کرات چنین پرسش‌هایی را داشته‌ام و شبیه چنین پاسخ‌هایی را هم از برخی منتقدان شنیده‌ام.

نشان می‌دهد که دانشگاه‌های ایران علی‌رغم برخی مسائل، کاستی‌ها و کژکارکردی‌ها سرشار از تحولات مثبت و نوآوری‌های کوچک، متوسط و بزرگ و تدریجی و بنیادی‌اند. همچنین، کلان‌روندهای رشد و توسعه دانشگاه‌های سطح یک به‌صورت کل‌نگر، به‌روشنی گویای تحول و نوآوری قابل توجه این دانشگاه‌ها در دهه‌های گذشته است. نگاه اجمالی به وضعیت این دانشگاه‌ها در اوایل انقلاب اسلامی، حکایت از آن دارد که آنها در این چهار دهه «رشد و توسعه خوبی» در کارکردهای آموزشی و پژوهشی و خدمات عمومی داشته‌اند. به‌طور قطع، لازمه هر رشد و توسعه‌ای، خلاقیت، ایده‌پردازی، نوآوری و نهایتاً کارآفرینی است. با استناد به سیر تحولات دانشگاه‌های سطح یک در چند دهه گذشته می‌توان نتیجه گرفت که این دانشگاه‌ها از تحول و نوآوری قابل قبولی در حوزه حکمرانی و رهبری داشته و حتی از «رهبران و حکمرانان»، شایسته و قابل، برخوردار بوده‌اند.

روندهای رشد و توسعه کمی و کیفی آموزشی، پژوهشی، فرهنگی - اجتماعی و کارآفرینی دانشگاه‌های سطح یک با هر سنج و معیاری، همواره صعودی و رو به رشد بوده است. شاهد عینی این وضعیت، شیوع ویروس کرونا و انطباق فوری و کم‌هزینه دانشگاه‌ها با شرایط کرونایی، در یک بازه زمانی بسیار کوتاه و تغییر وضعیت آموزش‌های دانشگاهی از حالت حضوری به حالت مجازی در این دوره کوتاه می‌باشد.

اهتمام بالای رهبران و مدیران دانشگاه‌های سطح یک به ایجاد و توسعه زیرساخت‌های نرم و سخت فناوری، کارآفرینی و نوآوری در مراکز رشد، مراکز نوآوری، پارک‌های علم و فناوری و ده‌ها ابتکار ویژه برای مهارت‌افزایی و اشتغال‌پذیری دانشجویان و دانش‌آموختگان، ارتباط و پیوند با صنعت و دستگاه‌های عمومی، تلاش شبانه‌روزی برای حضور در عرصه‌های بین‌المللی و نظایر اینها گویای نوآوری دانشگاه‌ها در حیطه حکمرانی و رهبری است. بخش عمده این نوآوری‌ها و تحولات تاریخی، به‌سان بذر و نشانی است که در سال‌های آینده با تداوم و تقویت روند حکمرانی و رهبری اثربخش بارور شده و نتایج و ثمرات شیرین آن نصیب دانشگاه‌ها، جامعه دانشگاهی، ذی‌نفعان دغدغه‌مند آموزش عالی خواهد شد. به‌دلیل نوع حکمرانی هیئت امنایی و سیاست‌های مراجع بالادستی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دولت، مجلس شورای اسلامی و...) همه دانشگاه‌های سطح یک تقریباً همسو و شبیه به هم عمل می‌کنند و در برنامه‌ریزی و حتی اقدام و عمل، تفاوت و تمایز خیلی بارز و معناداری در بلندمدت با یکدیگر ندارند. در راستای توسعه راهبری هیئت امنایی و ایجاد ثبات و شایسته‌سالاری بیش از پیش در

دانشگاه‌های سطح یک، پنج دستور کار پیشنهادی فوریت دارد: ۱. حق انتخاب و برکناری رئیس دانشگاه توسط هیئت امناء با تدوین و تصویب آیین نامه خاص، ۲. پایش مستمر و دوره‌ای عملکرد رئیس دانشگاه و تیم مدیریتی وی، ۳. شفافیت کامل در برگزاری نشست‌ها، دستور کارها و مصوبات هیئت امناء، ۴. کاهش اختیارات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در جرح و تعدیل و یکسان‌سازی دستور کارها و مصوبات همه هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور (جلوگیری از خنثی‌سازی ابتکارات و نوآوری رهبران و مدیران دانشگاه‌ها)، ۵. متنوع‌سازی ترکیب اعضای هیئت‌های امناء به‌ویژه استفاده بیشتر از ذی‌نفعان و افراد غیر حرفه‌ای.

درون‌گرایی افراطی دانشگاه‌های سطح یک و «رشد و توسعه» برای «رشد و توسعه» با حداقل اهتمام به جامعه و محیط و تحولات محلی، ملی و جهانی (کم‌توجهی به اصل بُرون‌نگری)، از ضعف‌های عمده این دانشگاه‌ها در دهه‌های اخیر می‌باشد. دانشگاه‌های سطح یک عمده انرژی و نوآوری خود را معطوف به توسعه ساختارها، فرایندها، تشکیلات و نهادهای درون‌سازمانی کرده و نسبت به محیط بیرونی (محلی، ملی و جهانی) نوآوری قابل ملاحظه‌ای ندارند. آمار دانشجویان بین‌المللی به‌عنوان گویاترین شاخص کمی، گویای همین نگرش و رویکرد است.

مسئله مهم دیگر اینکه، در دانشگاه‌های سطح یک از یک‌سو، آموزش‌های موجود پژوهش‌محور نیست و از سوی دیگر، پژوهش‌های موجود آموزش‌محور نمی‌باشد. به‌عبارتی، اتصال و انسجام آموزش و پژوهش برقرار نمی‌باشد. رهبران دانشگاهی باید فکری برای این مسئله کنند و ارتباط بین آموزش و پژوهش به‌عنوان دو کارکرد اصلی را به‌نحو مناسب و اثربخش برقرار نمایند.

شفافیت در ساختار و عملکرد دانشگاه‌های سطح یک، مسکوت و کم‌اهمیت جلوه داده می‌شود. هزینه‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات اجتماعی و اغلب تصمیمات ارکان اساسی دانشگاه‌ها به‌نحو مناسب و اثربخش به اطلاع ذی‌نفعان نمی‌رسد. شوراها و صنفی دانشجویی شاید تنها نهاد مدعی شفافیت و نگهبان شفافیت در این دانشگاه‌های مورد مطالعه می‌باشند که پیشنهاد می‌شود این شوراها تقویت و سایر اقلام نیازمند شفافیت نیز عملیاتی شود. اصلاح ساختار نیروی انسانی و ارتقای بهره‌وری کارکنان (نظیر نسبت استادان به کارکنان) موضوع مهمی در مدیریت منابع مالی و افزایش بهره‌وری است که دانشگاه‌های سطح یک کشور اهتمام خاصی به آن دارند و یکی از نوآوری‌های مهم آنها در این حوزه

می‌باشد. اما مدیریت نظام‌مند بهره‌وری کل و کاهش مستمر هزینه‌های اداری از جمله زمینه‌های قابل بهبود و نوآوری در دانشگاه‌های سطح یک می‌باشد. تلاش برای کاهش هزینه‌های جاری و عمومی واحدها و دفاتر دانشگاه‌ها، موضوع مهمی در مدیریت منابع مالی و ارتقای بهره‌وری است که دانشگاه‌ها باید توجه ویژه‌ای به آن داشته و نوآوری‌هایی برای کاهش و حذف این هزینه‌ها داشته باشند.

منابع مالی و وابستگی دانشگاه‌های سطح یک به بودجه عمومی احتمالاً چالش اساسی و پاشنه آشیل این دانشگاه‌ها در آینده خواهد بود. دانشگاه‌های بزرگ باید تلاش کنند حیات خود را از بند ناف بودجه متغیر عمومی برهانند و به منابع مالی کم‌هزینه دیگری نظیر درآمدهای اختصاصی، وقف و غیره دسترسی داشته باشند. با روند موجود، استقلال دانشگاه‌ها به‌ویژه در بُعد مالی همواره در خطر بوده و توسعه پایدار آنها آسیب‌پذیر خواهد بود. در حوزه منابع مالی، عدم استفاده دانشگاه‌ها از تسهیلات بانکی برای ارتقای زیرساخت‌های علمی و سازمانی یکی از نقاط ضعف آنهاست. با توجه به روند تورم و گرانی در اقتصاد کشور، وام و تسهیلات بانکی یکی از روش‌های غلبه بر فشار تورم و گرانی و ایجاد ثروت مناسب و پاسخگو برای دانشگاه است.

نحوه انتخاب و توسعه استاد و دانشجو از موارد نقص حاکمیت علمی و مانع جدی نوآوری در دانشگاه‌های سطح یک است. اگر در هماهنگی با نهادهای تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار بتوان حق انتخاب و پذیرش دانشجو و هیئت علمی را به دانشگاه‌ها تفویض کرد، فرصت و فضای بسیار بزرگی برای نوآوری و پاسخگویی دانشگاه‌ها فراهم می‌شود. رهبران نظام دانشگاهی در آینده باید برای ایجاد چنین فضایی با رعایت تمامی معیارهای اخلاقی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی، نوآورانه چانه‌زنی و تلاش کنند.

بر اساس منابع نوآوری نظیر منابع هفت‌گانه دراگر (۱۹۸۶)، یکی از روش‌های اساسی و مولد برای نوآوری در سازمان و نهاد دانشگاه، «دانشگاه‌پژوهی» است. بخشی از وظایف دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه‌های سطح یک به انحای مختلف انجام می‌شود. اما یک نهاد (مرکز یا دفتر) ویژه برای انجام وظایف خطیر این نهاد در این دانشگاه‌ها تعریف نشده است. در دانشگاه صنعتی امیرکبیر، دانشگاه‌پژوهی از طریق مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی راهبردی انجام می‌شود و در دانشگاه‌های شریف، خواجه نصیرالدین طوسی و تربیت مدرس، دانشگاه‌پژوهی به‌واسطه شورای راهبردی یا شورای برنامه‌ریزی راهبردی تا حدودی پوشش داده می‌شود، اما هیچ‌یک از این شوراهای قادر به ایفای درست و کامل

وظایف دفاتر دانشگاه پژوهی تخصصی و حرفه‌ای، نخواهند بود. از این رو، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌های سطح یک به عنوان نهادهای پیش‌رو و هنجار فرست، در اندیشه طراحی و استقرار یک مرکز یا دفتر دانشگاه پژوهی با تمامی شرایط و ویژگی‌های کامل آن باشند. داده‌های موجود نشان می‌دهد که نوآوری در برخی حوزه‌ها نظیر تمرکز بر توسعه زیرساخت‌های توسعه فناوری و کارآفرینی شامل ایجاد مراکز رشد، پارک‌های علم و فناوری و غیره، خوب بوده است، اما نوآوری در امور اساسی نظیر هیئت امنا، استقلال اداری - مالی و سازمانی، یاددهی - یادگیری (آموزش) و اتصال و پیوستگی آموزش - پژوهش - خدمات اجتماعی، ناکافی و پایین‌تر از حد انتظار ارزیابی می‌شود.

در میان انواع ابتکارات و نوآوری‌ها در ابعاد مختلف حکمرانی و رهبری علمی، خلاقیت‌ها، نوآوری‌ها و ابتکارات ویژه «رئیس دانشگاه» بسیار حائز اهمیت است. با کمی احتیاط کارشناسی می‌توان ادعا کرد که شاید در پیشرفت همه‌جانبه دانشگاه، هیچ نقشی مهم‌تر از نقش کلیدی رئیس وجود نداشته باشد. البته، رؤسای دانشکده‌ها، پردیس‌ها و مدیران گروه‌های آموزشی و پژوهشی و مدیران دفاتر و ادارات و بخش‌های مختلف دانشگاه نیز دارای نقش مهمی در نوآوری و تعالی دانشگاه هستند. دانشگاه نمی‌تواند بدون رئیس خلاق، نوآور، دوراندیش و «رهبر»، به جایگاه رفیع نوآوری نهادی دست یابد. بحث آخر اینکه؛ فرهنگ علمی، متأثر از فرهنگ هیئت علمی، فرهنگ بدنه دانشجویی، ماهیت رابطه بین هیئت علمی، ارکان مدیریت و ذی‌نفعان دانشگاه است. در دانشگاه‌های سطح یک در حوزه فرهنگ علمی، تحولات و نوآوری‌های ویژه و خاصی طراحی و عملیاتی نشده و درباره ماهیت تحول و نوآوری در فرهنگ علمی، نقشه راه ویژه، برنامه و عملکرد محسوسی وجود ندارد. با توجه به اینکه نوآوری در فرهنگ بروکراتیک و علمی برای هر نوع تحول و ارتقا یک الزام، ضرورت و پیش‌نیاز است، طراحی و اجرای یک «برنامه اقدام جامع نوآوری در حوزه توسعه فرهنگ بروکراتیک و علمی» در این دانشگاه‌ها یک ضرورت راهبردی است.

منابع

۱. ابراهیم‌آبادی، حسین. (۱۳۹۸). تحلیلی بر روندها، تحولات و آینده دانشگاه در ایران با تأکید بر دانشگاه‌های سطح یک. کتاب آموزش عالی در ایران؛ حال و آینده. به کوشش محمد یمنی. مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. امیری فرح‌آبادی، جعفر؛ محمود ابوالقاسمی و سعید سلیمانی. (۱۳۹۷). بررسی همگرایی حکمرانی دانشگاهی و کنش‌های شبه تجاری در آموزش عالی ایران. مجله آموزش عالی. شماره ۱۰.
۳. ایکاف، راسل. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی تعاملی: مدیریت هماهنگ با تحول برای ساختن آینده سازمان. نشر کتاب ماد.
۴. آذرگشپ، اذن‌الله؛ حمیدرضا آراسته؛ زهرا صباغیان و توفیقی، جعفر. (۱۳۸۶). کارکردهای هیئت‌های امنای دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری سال‌های ۸۵-۱۳۷۰. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۶.
۵. پورحسن، ریحانه؛ حبیب سالارزهی؛ سید علیقلی روشن؛ نور محمد یعقوبی و مسعود دهقانی. (۱۳۹۹). ارائه الگوی چهارلایه برای امکان‌سنجی و استقرار اثربخش حکمرانی خوب در آموزش عالی. پژوهش در نظام‌های آموزشی. دوره ۱۴. شماره ۵۰.
۶. دراکر، پیتر. (۱۳۷۳). مدیریت آینده. عبدالرضا رضایی‌نژاد. تهران: رسا.
۷. عبداللهی، بیژن و طیبه موسوی امیری. (۱۳۹۶). واکاوی نقش اخلاق حرفه‌ای در حکمرانی دانشگاهی. صنعت و دانشگاه. دوره ۱۰. شماره ۳۵.
۸. قره حاجلو، جلوو و محمد صالحی. (۱۳۹۸). تبیین و درجه‌بندی ابعاد استقلال دانشگاهی با رویکرد دلیل‌گرا در دانشگاه آزاد اسلامی مازندران. تحقیقات مدیریت آموزشی. سال ۱۱. شماره ۲. پیاپی ۴۲.
۹. کوثری، سحر و حسن احمدی. (۱۳۹۹). تحلیل حکمرانی درونی و بیرونی نظام آموزش عالی ایران. مدیریت سازمان‌های دولتی. دوره ۸. شماره ۴.
۱۰. مهدی، رضا. (۱۴۰۰). نوآوری در حکمرانی و رهبری دانشگاه‌های سطح یک ایران. گزارش پژوهشی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۱. مهدی، رضا و اذن‌الله آذرگشپ. (۱۳۹۶). اداره هیئت امنایی در آموزش عالی ایران، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۲۳. شماره ۳. پیاپی ۸۵.
۱۲. محمدخانی غیاثوند، حسین و محمدرضا محمدعلیها. (۱۳۹۹). شناسایی و اولویت‌بندی شاخص‌های کلان حکمرانی نوآوری. مدیریت راهبردی. دوره ۱۱. شماره ۴۳.

13. Hendrickson, R. M. , Lane, J. E. , Harris J. T. & Dorman, R. H. (2013). *Academic Leadership and Governance of Higher Education*, USA, Stylus Publishing.

14. Hirsch, W. Z. & Weber, L. (1999). *Challenges facing H. E. at the millennium*, USA, Oryx.

15. Kohtamäki, V. (2022). Autonomy-driven segmentation for competition among Finnish

- universities: leaders' perceptions. *Studies in Higher Education*, 47 (1): 67-79.
16. Lanford, M. (2016). Perceptions of higher education reform in Hong Kong: A glocalisation perspective. *International Journal of Comparative Education and Development*, 18 (3): 184-204.
17. Omal, F. , Ndofirepi, A. P. , & Cross, M. (2019). Improving Institutional Stakeholder Governance Practices in the University Council: Membership Strategies and Policies. *Higher Education for the Future*. 6 (1) , 115-131.
18. Sigmon, R. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
19. Tamrat, W. (2020). The Exigencies of Student Participation in Aniversity Governance: Lip Services and Bottlenecks. *Higher Education Quarterly*. 74 (1): 35-47.

هدف از پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل کارکردهای نظام آموزش عالی با رویکرد مدیریت منطقه‌ای بود. به‌منظور نیل به این هدف، از رویکرد کیفی و روش مطالعه موردی استفاده شد. جامعه آماری تحقیق مدیرکل‌ها و کارشناسان ارشد معاونت‌های آموزشی و پژوهشی وزارت عتف و شورای عالی انقلاب فرهنگی بودند که بر اساس اشباع نظری داده‌ها، تعداد ۱۱ نفر از آنها مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه عمیق و برای تحلیل آنها از روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از بین کارکردهای پژوهشی قابل واسپاری، اولویت با ساماندهی تسهیلات پژوهشی و ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری و از بین کارکردهای آموزشی اولویت با ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی و از بین کارکردهای ستادی قابل واسپاری، اولویت با کارکردهای امور رفاهی دانشجویان، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، رسیدگی به تخلفات اداری، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی و از بین کارکردهای اداری و مالی قابل واسپاری اولویت با برنامه‌ریزی امور رفاهی است. با توجه به نتایج پژوهش جهت واسپاری کارکردها به مناطق باید آموزش و توانمندسازی بازیگران توسعه مدیریت منطقه‌ای نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد، تا سیاست‌های واسپاری کارکردها به مناطق پیامدهای مثبتی داشته باشد.

■ واژگان کلیدی:

آموزش عالی، مدیریت منطقه‌ای، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، کارکردها، آمایش

شناسایی و تحلیل کارکردهای قابل واسپاری نظام آموزش عالی مبتنی بر سیاست‌های آمایش

سحر کوثری (نویسنده مسئول)

استادیار گروه سیاست علم، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور
kosari@nrsp.ac.ir

حسن احمدی

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان
Ahmadi.hasan9@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

در عصر اقتصاد دانش، آموزش عالی برای پرورش استعدادها، تحقیقات علمی و خدمات اجتماعی فعالیت می‌کند. مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان با ارائه آموزش‌های علمی سیستماتیک از طریق فرآیندهای یادگیری تدریس و پژوهش، دانشجویان را با ارائه دانش، مهارت، ارزش‌ها و تجربه برای شناسایی و حل مشکلات در جامعه توانمند می‌سازند. (آیسال و آیسال^۱، ۲۰۲۰: ۲۶) برای بهبود هر جامعه، به‌ویژه جوامع در حال توسعه، توجه به منابع انسانی سازمان‌های آموزشی ضروری است. سازمان‌های آموزشی نقش عمده‌ای در تأمین نیازهای فعلی و آینده هر جامعه با انجام مأموریت‌هایی از جمله آموزش، تحقیق و خدمات حرفه‌ای ایفا می‌کنند. (دارتومی^۲ و دیگران، ۲۰۲۰: ۲۴) بنابراین بدیهی است به‌عنوان بخشی که در راستای توسعه کشور به فعالیت می‌پردازد، مورد توجه قرار گیرد. برای توسعه در هر کشور یا جامعه‌ای که دارای شرایط خاص اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مربوط به خود است، باید الگوی توسعه‌ای برخاسته از متن وجودی آن جامعه ایجاد کرد تا در چارچوب آن بتوان اهداف توسعه را محقق ساخت. بنابراین لزوم شناخت بسیاری از اجزاء، نهادها، نظام‌ها و ساختارهایی که به‌نحوی در توسعه نقش دارند و نیز سیاست‌هایی که در این عرصه انتخاب می‌شود و نهادهایی که این سیاست‌ها را وضع می‌کنند، ضروری است. (طریفی حسینی، ۱۳۹۱) در واقع دانشگاه‌ها در طول قرن‌ها با تدریس و مأموریت‌های تحقیقاتی خود نقش مهمی در توسعه جوامع سرتاسر جهان بازی می‌کنند. علاوه بر این دانشگاه نقش مهمی در افزایش اشتغال فارغ التحصیلان، افزایش سطح تحصیلات جامعه، ایجاد فرصت‌ها برای افراد و توسعه دانش و فناوری‌ها ایفا می‌کنند. (اولکای و بلو^۳، ۲۰۱۷: ۱۵۵) حکمرانی مناسب یکی از عوامل اصلی در بهبود کیفیت آموزش عالی است. برای ایجاد تعادل بین استقلال و پاسخ‌گویی، نقش کیفیت در آموزش عالی به مرور زمان افزایش یافته است. (زمان^۴، ۲۰۱۵: ۲) از جهتی دیگر امروزه گرایش فزاینده به اجرای سیاست‌های تمرکززدایی در برنامه‌های توسعه منطقه‌ای و ملی در بیشتر کشورهای دنیا مشاهده می‌شود. چرا که تمرکززدایی می‌تواند به‌عنوان ابزار و وسیله رشد و توسعه در بخش‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی نقش

1. Aithal & Aithal
2. Dartomi
3. Olcay & Bulu
4. Zaman

ایفا کند. (ملکی و آقامحمدی، ۱۳۹۴: ۶۳) تمرکززدایی امروزه در بخش آموزش بسیار مهم جلوه کرده، چرا که بسیاری از دولت‌ها با ارائه خدمات آموزشی متمرکز مسائلی را از جمله ناکارآمدی مالی، عدم کفایت مدیریت، فقدان تصمیم‌گیری شفاف، کیفیت پایین و دسترسی به خدمات آموزش عالی و... را تجربه کرده‌اند. (ویدمن و دیپیترو^۱، ۲۰۱۱: ۲۳) تجربه کشورهایی که به این نوع برنامه‌ها روی آورده‌اند، نشان داده است که تمرکززدایی در برنامه‌ها و برنامه‌ریزی‌های آنها در میان مدت و بلندمدت در اکثر سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آنها جواب داده است. از سوی دیگر، تمرکززدایی دارای چالش‌ها و موانعی است که عدم توجه به آنها در درازمدت خسارت‌های جبران‌ناپذیری به بار خواهد آورد. تمرکززدایی، تفویض اختیار و قدرت در زمینه تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، سازماندهی و اعمال کنترل است. اساساً عدم تمرکز اگر به درستی و به خوبی اجرا شود می‌تواند فرصت‌های مهمی را برای توسعه در جوامع فراهم آورد. (ملکی و آقامحمدی، ۱۳۹۴: ۶۳)

در نظام‌های متمرکز، تمامی اختیارات تصمیم‌گیری در دست حکومت مرکزی است و معمولاً هیچ‌گونه حق تصمیم‌گیری به واحدها و بخش‌های پایین‌تر واگذار نمی‌شود. در واقع واحدهای پایین‌تر، مجری سیاست‌های حکومت مرکزی هستند و کنترل شدیدی بر آنها اعمال می‌گردد. اما در نظام‌های غیرمتمرکز، حکومت مرکزی اختیارات را به واحدهای مؤسسه‌ای پایین‌تر واگذار می‌کند. البته باز هم دولت مرکزی برای ایجاد هماهنگی، در اجرای برنامه‌ها دخالت دارد و بر آنها نظارت می‌کند. (اسدی و معروفی، ۱۳۹۵: ۱۷) از این‌رو مدیریت منطقه‌ای در آموزش عالی در راستای ایجاد عدالت آموزشی و بهبود ساختار اداره دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و در جهت تحقق بند ۷۸ سیاست‌های کلی برنامه ششم و بند ۵-۵ و ۶-۲ سیاست‌های کلی علم و فناوری است. در اقتصاد در حال پیشرفت، یکی از نگرانی‌های اساسی این است که آموزش و پژوهش در مؤسسات آموزش عالی ارتباط مستقیمی با هدف‌های جامعه و اقتصاد آن ندارد. یکی از این حیطه‌هایی که منطبق با نیازهای خاص است، توسعه منطقه‌ای است. با مستقر شدن در مناطق، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها با مجموعه‌ای جدید از بازیگران منطقه و مأموریت‌ها برای مشارکت فعال در جهت توسعه این مناطق روبرو می‌شوند. در این محیط، دسترسی منطقه‌ای به دانش و مهارت‌ها برای زیرساخت فیزیکی بسیار مهم است. از این‌رو با به کارگیری مؤسسات آموزش عالی در مناطق، کمک اساسی برای توسعه اقتصادی مناطق می‌شود. (چاترتون

و گودارد^۱، ۲۰۰۰: ۴۷۸

در سراسر جهان آموزش عالی موضوعی است که در معرض تغییرات روزافزونی است. ظهور جامعه دانش محور، تحولات جهانی شدن، توسعه روزافزون اقتصادی، فشارهای رقابتی فزاینده ناشی از جهانی شدن، محرک تلاش‌های گوناگون در راستای اصلاحات در زمینه نظام‌های معاصر آموزش عالی شده است. از این‌رو نظام حکمرانی آموزش عالی با رعایت اصل استقلال و آزادی عمل دانشگاه‌ها و در راستای تمرکززدایی، تفویض اختیار و ارتقاء سطح نقش‌آفرینی مناطق در تصمیم‌سازی، مورد توجه جدی قرار گرفته است. در واقع اعمال مدیریت منطقه‌ای موجب کاهش تصدی‌گری دولت، بالارفتن سطح خلاقیت و مشارکت در مناطق، همکاری و همگرایی دانشگاه‌ها، پاسخگویی اجتماعی مراکز آموزش عالی در سطوح مختلف اجتماعی، مأموریت‌گرایی، توسعه هدفمند، التزام به تضمین کیفیت و سرانجام اعتلای آموزش عالی کشور خواهد شد. (چانیلز و ون دن بوش^۲، ۲۰۱۱: ۲۷۵)

بر این مبنا در جهت تأمین نیازهای مناطق در کشور و رشد متوازن آنها و هدفمند شدن توسعه آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، با راه‌اندازی «دفتر امور مناطق کشور» نسبت به ایجاد زمینه مناسب برای شکل‌گیری تعامل‌های سازنده، سریع و دقیق بین حوزه‌های صف و ستاد؛ در جهت تحقق اهداف عالی آموزش عالی کشور اقدام کرده است. از این رو با اجرای آیین‌نامه مدیریت منطقه‌ای در حوزه آموزش عالی و تدوین ساختار و حکمرانی مناسب می‌توان در مدیریت منطقه و رفع نیازهای آن موفق بود. لذا مجموعه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور بر اساس تقسیمات منطقه‌ای می‌توانند بر حسب نیاز توسعه پیدا کنند. ارتقاء فعالیت‌ها، جلوگیری از دوباره‌کاری‌ها، صرفه‌جویی در هزینه‌های اجرای طرح‌ها در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، تسهیل در برنامه‌ریزی و فعالیت‌ها، مدیریت و صرفه‌جویی در وقت و هزینه، با توجه به موقعیت جغرافیایی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور از ضروریات منطقه‌ای کردن آموزش عالی به حساب می‌آید. بنابراین مسئله ما در این پژوهش این است که کارکردهای قابل واسپاری نظام آموزش عالی مبتنی بر سیاست‌های آمایش آموزش عالی کدام‌اند؟

بر اساس قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و در راستای اجرای بند ۷۸ سیاست‌های کلی برنامه ششم توسعه کشور، بندهای ۲ و ۵ سیاست‌های کلی

نظام علم و فناوری ابلاغی مقام معظم رهبری و به‌منظور تحقق شاخص‌های چشم‌اندازی نقشه جامع علمی کشور مرتبط با آمایش آموزش عالی و راهبردهای کلان سیاست‌های اجرایی مصوب ذیل آن و همچنین توزیع عادلانه منابع، ایجاد فرصت‌های برابر، توزیع مأموریت آموزش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز، استفاده از مزیت‌های منطقه‌ای، کاهش تمرکز و جلوگیری از تجمع امکانات، مشارکت دانشگاه‌ها در تصمیم‌گیری و موضوعات ملی و فرا استانی؛ نظام آموزش عالی کشور از نظر آمایش سرزمینی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۷ به ۱۰ کلان منطقه تقسیم می‌شود. بر اساس ماده ۲ مصوبه آمایش آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری موظف است به‌منظور بهبود ساختار مدیریت و تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی و تقویت اختیارات مؤسسات آموزش عالی مناطق مذکور در ماده ۱، طرح مدیریت هر منطقه را در چارچوب مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی اجرا نماید.

۱۹۳

مبانی نظری

نظام‌های متمرکز، دیدگاه سنتی و غالب اکثر کشورهای جهان تا اواخر قرن بیستم بود. در این نظام‌ها تمامی اختیارات تصمیم‌گیری در دست حکومت مرکزی است و معمولاً هیچ‌گونه حق تصمیم‌گیری به واحدها و بخش‌های پایین‌تر واگذار نمی‌شود. اما در نظام‌های غیرمتمرکز، حکومت مرکزی اختیارات را به واحدهای پایین‌تر واگذار می‌کند. البته باز هم دولت مرکزی برای ایجاد هماهنگی، در اجرای برنامه‌ها دخالت دارد و بر آنها نظارت می‌کند. عدم تمرکز شامل انتقال بخشی یا تمام تصمیم‌گیری‌ها و مسئولیت‌های قدرت مرکزی به قدرت‌های محلی یا منطقه‌ای است. تمرکززدایی مشارکت همه‌جانبه افراد را در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره سرنوشت خود ایجاد می‌کند. به اعتقاد ولش و مک کین تمرکززدایی از مهم‌ترین پدیده‌هایی است که در طول چندین سال اخیر، تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر برنامه‌ریزی توسعه آموزشی گذاشته است. باید متذکر شد که برنامه‌ریزی متمرکز مطلق و عدم تمرکز مطلق وجود ندارد. اما به‌نظر می‌رسد که تلفیقی از این دو نوع برنامه متمرکز و غیرمتمرکز می‌تواند در جهت توسعه همه‌جانبه مفید و مؤثر باشد. (ملکی و آقامحمدی، ۱۳۹۴: ۶۴)

طی دهه‌های اخیر موضوع «مدیریت توسعه منطقه‌ای» در جهان، بیش از پیش مورد توجه کشورها قرار گرفته است. به‌ویژه در اقتصادهای پیشرفته و در حال رشد که دو

دلیل عمده داشته است: ۱. افزایش نقش، فعالیت و نفوذ جهانی اتحادیه‌های منطقه‌ای و ۲. تغییرات ساختار درون منطقه‌ای. این دو دلیل، تغییر و اصلاح نظام‌های مدیریتی در این اقتصادها را ضروری کرده‌اند. شکل‌گیری اقتصاد، جامعه و سرمایه‌داری اطلاعاتی و جهانی شدن اقتصادی و شتاب آن از دهه ۱۹۸۰ به این سو، اصلاح نظام‌ها و شیوه‌های مدیریتی توسعه را سرعت بخشیده است. (زیاری و محمدی، ۱۳۹۴: ۷۶) با شتاب جهانی شدن اقتصادی و پویایی شدید فرایندهای اقتصادی - اجتماعی، اتخاذ شیوه‌های مدیریتی پایدار در سطوح فضایی اجتناب‌ناپذیر شده است. (ویلسون^۱، ۲۰۱۲: ۱۲۲۰) چنین تغییری برای باز ساخت منطقه‌ای در کشورهای در حال رشد با پیچیدگی و موانع زیادی همراه است؛ زیرا نهادهای منطقه‌ای به دلیل ضعف‌ها و ناتوانی‌های درونی، قدرت عمل کافی برای انطباق با پویایی فرایندهای برون‌زاد را ندارند. (بزپالو^۲، ۲۰۱۴: ۱۷)

شناسایی این امر مهم است که چرا مقامات منطقه‌ای در سراسر کشورهای سازمان همکاری و توسعه اقتصادی به دنبال آن هستند که دانشگاه‌ها را در حمایت از استراتژی توسعه منطقه‌ای خود بسیج کنند، به همین دلیل بسیاری از این دانشگاه‌ها با توسعه مناطق خود درگیر هستند. پیامی کلیدی از کشورهای سازمان همکاری و توسعه اقتصادی این است که مشارکت موفق بستگی به درک دانشگاهیان و مقامات محلی از همدیگر دارد. اغلب مشارکت‌ها به شکست می‌انجامد چرا که مدیران دانشگاه‌ها از وضعیت مناطق درک کافی ندارند و مقامات محلی مأموریت اصلی دانشگاه‌ها و محدودیت‌های آن را درک نمی‌کنند. زمانی که درک متقابل به وجود آمد، این امکان وجود دارد که بر ساختارها و رویه‌هایی که مانع همکاری می‌شوند، غلبه کرد.

انواع تمرکززدایی مبتنی بر الگوی راندینلی

بر اساس الگوی راندینلی^۳ (۲۰۱۳) به نقل از کمالی (۱۳۹۳) تمرکززدایی نهادهای دولتی از چهار الگوی مختلف تبعیت می‌کند:

تراکم‌زدایی^۴: انتقال کارکرد به تشکیلات محیطی تر تحت اختیار تشکیلات بالادستی اولیه (گرفتن نظر مشاوره‌ای منطقه)

تفویض^۵: انتقال کارکرد به تشکیلات نیمه‌مستقل محیطی تر (تأیید اولیه در منطقه

1. Wilson

2. Bezpalov

3. Rondinelli

4. Deconcentration

5. Delegation

انجام می‌شود و سپس تأیید نهایی به ستاد فرستاده می‌شود) واگذاری^۱: انتقال کارکرد به تشکیلات مستقل دولتی محیطی تر (تنها سیاست‌گذاری کلان در ستاد انجام می‌شود).
خصوصی‌سازی^۲: انتقال کارکرد به تشکیلات مستقل خصوصی محیطی تر.
سه نوع عمده تمرکززدایی که می‌توانند به‌طور مؤثر در کاهش تمرکز در یک منطقه کمک کنند، عبارت‌اند از:

۱. تمرکززدایی اداری: عبارت است از انتقال مسئولیت، بودجه‌بندی و مدیریت وظایف عمومی از دولت مرکزی به واحدهای سطوح پایین‌تر، مؤسسات نیمه‌مستقل دولتی یا به ادارات و دستگاه‌ها در مناطق کشوری.

۲. تمرکززدایی مالی: در برگیرنده انتقال دو موضوع است: الف) بودجه، ب) قدرت و اختیار ایجاد درآمد و تصمیم‌گیری در مخارج. یعنی همزمان هم بودجه کشوری به حکومت‌های محلی انتقال یافته و هم قدرت و اختیار تصمیم‌گیری در مورد خرج آن و ایجاد درآمدهای مورد نظر تفویض شود.

۳. تمرکززدایی سیاسی: هدف تمرکززدایی سیاسی، واگذاری قدرت بیشتر به شهروندان و نمایندگان آنها در تصمیم‌سازی‌های عموم است. عدم تمرکز سیاسی را شامل عدم تمرکز در قانون‌گذاری، دموکراسی صنعتی و مشارکت مردم در تصمیم‌گیری‌های محلی می‌داند. (کمالی، ۱۳۹۳)

انواع حکمرانی

پدیده حکمرانی^۳ موضوعی است میان رشته‌ای، بین شاخه‌های حقوق، جامعه‌شناسی، مدیریت، اقتصاد و علوم سیاسی. پژوهشگران این حوزه عمدتاً بر مباحث جدیدی مانند تکه‌تکه شدن قدرت میان سطوح دولتی و فرو دولتی، تشویق و ترغیب تمرکززدایی از دولت و اتکاء روزافزون بر انواع جدید مشاوره و مشارکت شهروندان، متمرکز هستند. (مهان^۴، ۲۰۰۳) حکمرانی اغلب با نگاهی جدید، به محدود نمودن قدرت سنتی سلسله مراتبی (بالا - پائین) و تغییر مسیر آن به سوی تصمیم‌های جمعی می‌پردازد. حکمرانی دارای دو مقوله درونی و بیرونی است. حکمرانی بیرونی درباره ایفای نقش‌های بازیگران

1. Devolution
2. Privatization
3. Governance
4. Meehan

و سیاستگذاران بیرونی و تأثیر آنها بر روی یکدیگر است. این گروه‌ها و افراد را دینفعان بیرونی می‌نامند. از طرف دیگر حکمرانی درونی به واسطه نقش‌ها، مسئولیت‌ها و اقتدار بازیگران شناخته می‌شوند. این گروه‌ها و افراد را دینفعان درونی می‌نامند. در حالی که دینفعان بیرونی، گروه‌ها و یا افرادی هستند که که اعضای سازمان تلقی نمی‌شوند، اما منافعی را در سازمان دارند. (احمدی رضائی و مالکی، ۱۳۹۴)

خروجی مورد انتظار

سند سیاستی: در برخی موارد، سند سیاستی به عنوان خروجی مورد انتظار از مرکز یا دانشگاه طرف قرارداد می‌باشد و ملاک تحقق وظیفه، سند تدوین شده خواهد بود. استقرار سخت‌افزاری: یکی از خروجی‌های مهم محورهای تحول، استقرار یکی از بسترهای سخت افزاری مانند فضای فیزیکی، زیرساخت‌های آموزشی، تأمین منابع انسانی و... است. اجرایی‌سازی: در برخی موارد، از دانشگاه‌ها و مراکز طرف تعامل انتظار می‌رود برنامه ارائه شده را در سطح دانشگاه یا منطقه آموزشی پیاده نموده و اجرایی کنند. (مأموریت‌گرایی در آموزش علوم پزشکی، ۱۳۹۵)

سؤالات پژوهش

۱. کارکردهای قابل واسپاری وزارت عتف به مناطق کدام‌اند؟
۲. اولویت‌بندی کارکردهای قابل واسپاری به چه صورت است؟

روش پژوهش

از آنجا که رویکرد کیفی، رویکرد مناسبی برای کشف داده‌های جدید و غیرمنتظره است، از این رویکرد برای اطلاع از نظرات محققان و اساتید دانشگاه‌ها از روش بررسی موردی استفاده شد. بررسی موردی پژوهشی است که پژوهشگر به جست و جوی ژرف یک برنامه، رخداد، فعالیت، فرآیند و حتی یک موضوع در یک یا چند نفر می‌پردازد. (کرسول^۱، ۲۰۱۲) از یک طرف، با توجه به اینکه مبنای نظری منسجم و نظام‌مندی که بتوان با تکیه بر آن به بررسی جنبه‌های مسئله پرداخت، وجود نداشت و از طرف دیگر، با توجه به اینکه بافت نظام آموزش عالی کشورمان دارای بافت منحصر به فردی از نظر مدیریت، ساختار، فرهنگ و فضای حاکم بر آن است که لزوماً مبنای نظری مستخرج از

1. Creswell

پیشینه پژوهش با آن بافت نمی تواند هماهنگی داشته باشد، پژوهش حاضر بر آن شد تا ابتدا از رویکرد کیفی برای استخراج مقوله ها و مؤلفه های مربوط استفاده شود.

میدان تحقیق، نمونه و روش نمونه گیری

نظر به ارتباط ملموس اساتید و محققان با تحلیل کارکردهای نظام آموزش عالی با رویکرد مدیریت منطقه ای، مدیر کل ها و کارشناسان ارشد معاونت های آموزشی و پژوهشی به عنوان میدان تحقیق در نظر گرفته شدند. نمونه گیری در این پژوهش به صورت هدفمند بوده و تا آنجا ادامه پیدا نمود که اشباع در اطلاعات گردآوری شده حاصل شود. بدین معنی که نمونه گیری تا زمانی تداوم پیدا کرد که همچنان نظرات جدیدی توسط گروه نمونه ارائه می شد. لذا با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۱۱ نفر انتخاب شدند. جزئیات تعداد نمونه و سمت تمامی مصاحبه شونده گان به تفکیک در جدول ۱ ارائه شده است.

۱۹۷

جدول ۱: مصاحبه شونده ها و رشته های تحصیلی آنها

شماره مصاحبه شونده	سمت	رشته	جنسیت
مصاحبه شونده شماره ۱	مدیر کل دفتر سیاست گذاری و برنامه ریزی امور پژوهشی	علوم گیاهی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۲	مدیر کل برنامه ریزی امور فناوری	مکانیک	مرد
مصاحبه شونده شماره ۳	مدیر کل دفتر گسترش آموزش عالی		مرد
مصاحبه شونده شماره ۴	مدیر کل دفتر برنامه ریزی آموزش عالی	مهندسی مکانیک	مرد
مصاحبه شونده شماره ۵	مدیر کل دفتر برنامه و بودجه و تشکیلات	مهندسی مواد و متالورژی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۶	مدیر کل دفتر سیاست گذاری و برنامه ریزی فرهنگی اجتماعی	زبان و ادبیات فارسی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۷	کارشناس ارشد مرکز جذب اعضای هیئت علمی	مدیریت آموزشی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۸	کارشناس ارشد مرکز نظارت و ارزیابی آموزش عالی	مدیریت آموزشی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۹	عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور	سیاست گذاری علوم و تحقیقات	مرد
مصاحبه شونده شماره ۱۰	استاد تمام دانشگاه تهران	آموزش عالی	مرد
مصاحبه شونده شماره ۱۱	دبیر شورای عالی عتف	مهندسی مکانیک	مرد

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه عمیق بود که به صورت قیاسی پیاده شد. بدین معنی که ابتدا سؤالی کلی در ارتباط با کارکردهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با رویکرد مدیریت منطقه‌ای پرسیده شد و سپس بر اساس دیدگاه‌ها و پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان، سؤالات جزئی‌تری در راستای هدف تحقیق مطرح شد. دلیل استفاده از این نوع مصاحبه آن بود که محقق با طرح سؤال باز درصدد بود تا بدون محدود کردن عقاید و نگرش‌های مصاحبه‌شونده‌ها از دیدگاه‌ها و نظرات آنها مطلع شود.

برازش روایی پژوهش

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش اقدامات زیر انجام شد: ۱. تحلیل و بازبینی مقوله‌های به دست آمده در مرحله کیفی توسط صاحب‌نظران و اساتید دانشگاه‌ها. ۲. روش بازخورد مشارکت‌کننده که مبتنی است بر ارائه تفسیرها و تحلیل‌های محقق به مشارکت‌کنندگان برای اصلاح و ویرایش مواردی که توسط محقق بد فهم شده‌اند. از طرف دیگر، از آنجا که تحقیق حاضر، تحقیقی به روش گروهی و با همکاری دو نفر بود، از روش دریافت نظر همکاران نیز برای یکپارچه کردن داده‌ها استفاده شد. (مهدیون و دیگران، ۱۳۹۰)

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

روش تحلیل داده‌ها نیز روش تحلیل محتوای استقرایی^۱ بود که با توجه به موجود نبودن ساختار و مقوله‌هایی از پیش تعیین شده، از روش کدگذاری باز استفاده شد بدین معنی که طبقه‌ها و مقوله‌های به دست آمده از این تحلیل، صرفاً از دل دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان استخراج شد و نه بر اساس ساختاری که در پیشینه مورد استفاده قرار گرفته باشد. (کرسول، ۲۰۱۲؛ هاج^۲، ۲۰۰۲ و دونوگ و پانچ^۳، ۲۰۰۳) در این نوع تحلیل، ابتدا اطلاعات از افراد مشارکت‌کننده گردآوری شده و سپس داده‌ها، بدون در نظر داشتن مبنایی نظری، کدگذاری شده و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا می‌کند که به مقوله‌ها

1. Inductive Content Analysis

2. Hatch

3. Donoghue & Punch

و طبقه‌های گسترده‌تری دست پیدا کنیم که بتواند کدهای جزئی‌تر را شامل شود. عنوان مقوله‌های ارائه شده نیز دقیقاً برگرفته از واژه‌هایی بود که توسط مشارکت‌کننده‌ها استفاده شده است که به آن کدهای طبیعی^۱ می‌گویند. (کرسول، ۲۰۱۲)

تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

محقق برای دستیابی به تجربیات افراد در خصوص تحلیل کارکردهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با رویکرد مدیریت منطقه‌ای با مدیر کل‌ها و کارشناسان ارشد معاونت‌های آموزشی و پژوهشی که ارتباط نظری و عملی ممتدی با مسئله پژوهش داشتند، مصاحبه کرده و تجارب و نگرش‌های آنها را در این خصوص جویا شد. در فرآیند گردآوری اطلاعات به تدریج مفاهیم و گزاره‌ها در این خصوص انباشته می‌شدند، تا جایی که داده‌ها به تکرار رسیدند. در خصوص تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها نیز باید گفت که ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها، تلاش شد تا کدهای مربوط استخراج شوند و در مرحله بعدی آن، مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. در این پژوهش ۱ مقوله اصلی، چهار مقوله فرعی و ۲۰۳ کد فرعی به‌دست آمدند. نمونه‌ای از مقوله‌بندی‌ها در قالب جدول ۲، نشان داده شده است.

جدول ۲: کارکردهای قابل واسپاری نظام آموزش عالی به مناطق

مسئله تحقیق	مقولات اصلی	مقولات فرعی	(مفاهیم شناسایی شده)	کد مصاحبه‌شونده
کارکردهای وزارت عتف	کارکردهای آموزشی	کارکردهای پژوهشی	ساماندهی طرح‌های پژوهشی منطقه‌ای	م۳، م۵، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			ساماندهی تسهیلات پژوهشی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
			ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری	م۲، م۴، م۵، م۶، م۸، م۹، م۱۱
			ایجاد و توسعه آزمایشگاه‌های منطقه‌ای	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۶، م۷، م۸، م۱۰، م۱۱
			صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
			انتخاب پژوهشگران برتر	م۲، م۴، م۵، م۶، م۸، م۹، م۱۱
			نظارت بر کیفیت خروجی	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱

مسئله تحقیق	مقولات اصلی	مقولات فرعی	(مفاهیم شناسایی شده)	کد مصاحبه‌شونده
کارکردهای معاونتی	کارکردهای آموزشی	کارکردهای آموزشی	برنامه‌ریزی کلان آموزش عالی	م۵، م۶، م۷، م۸، م۹، م۱۰
			ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها	م۱، م۳، م۷، م۹، م۱۰، م۱۱
			ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی	م۲، م۳، م۵، م۶، م۷، م۹
			نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی در مراکز آموزش عالی	م۳، م۵، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
			نظارت بر آزمون‌های ورودی	م۲، م۴، م۵، م۶، م۸، م۹، م۱۱
			تعیین ظرفیت پذیرش	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			توانمندسازی اعضای هیئت علمی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۶، م۷، م۸، م۱۰، م۱۱
			ارائه شیوه‌های نوین آموزشی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
			آموزش‌های آزاد و مهارتی	م۲، م۴، م۵، م۶، م۸، م۹، م۱۱
			به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
کارکردهای وزارت عتف	کارکردهای فرهنگی - دانشجویی	کارکردهای فرهنگی - دانشجویی	ساماندهی مراکز آموزش عالی	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
			برنامه‌ریزی، تصویب و اجرای نقل و انتقالات دانشجویی در سطح منطقه	م۲، م۴، م۵، م۶، م۸، م۹، م۱۱
			شناسایی و هدایت استعدادها در بخش دانشجویی در سطح منطقه	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، فرهنگی، فیلم و ... در منطقه	م۱، م۲، م۳، م۴، م۶، م۷، م۸، م۱۰، م۱۱
			بررسی و تصویب سیاست‌های برگزاری المپیادهای علمی، قرآنی، مهارتی و ورزشی در سطح منطقه	م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۱۱
	کارکردهای وزارتی	کارکردهای ستادی	تشکیل کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه	م۱، م۲، م۳، م۷، م۹، م۱۰، م۱۱
			فرایند جذب و انتقال اعضای هیئت علمی	م۱، م۳، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			بررسی و تصویب سیاست حمایت ویژه از اعضای هیئت علمی در سطح منطقه	م۱، م۲، م۵، م۶، م۱۱
			گزینش دانشجویان و کارکنان و اعضای هیئت علمی در سطح منطقه	م۱، م۳، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			بررسی و تصویب سیاست‌های توسعه همکاری‌های بین‌المللی متناسب با مزیت‌های منطقه	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱
			رسیدگی به تخلفات اداری مؤسسات آموزش عالی و کارکنان و اعضای هیئت علمی در سطح منطقه	م۲، م۴، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱

مصاحبه‌شونده شماره ۵ (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)

از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۵ از بین کارکردهای قابل واسپاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در بعد کارکردهای پژوهشی ساماندهی طرح‌های پژوهشی، ساماندهی تسهیلات پژوهشی، ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری، صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی، صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی، انتخاب پژوهشگران برتر، نظارت بر کیفیت خروجی و در بعد کارکردهای آموزشی ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، نظارت بر آزمون‌های ورودی، تعیین ظرفیت پذیرش، توانمندسازی اعضا هیئت علمی، ارائه شیوه‌های نوین آموزشی، آموزش‌های آزاد و مهارتی، به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی، ساماندهی مراکز آموزش عالی؛ و در بعد کارکردهای ستادی، کارکردهای امور رفاهی دانشجویان، هدایت استعدادها در خشان دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، جذب و انتقال اعضا هیئت علمی، گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی، توسعه همکاری‌های بین‌المللی و رسیدگی به تخلفات اداری؛ و در بعد کارکردهای اداری و مالی، کارکردهای بودجه‌ریزی و تأمین آن، پشتیبانی علمی ساختار و تشکیلات اداری، اداره امور مالی، نظارت بر طرح‌های عمرانی و برنامه‌ریزی امور رفاهی کارکردهای قابل واسپاری به مناطق اند.

از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۵ اولویت واسپاری این کارکردها به مناطق باید در بخش کارکردهای پژوهشی از قبیل ساماندهی طرح‌های پژوهشی، ساماندهی تسهیلات پژوهشی، نظارت بر کیفیت خروجی (در کوتاه‌مدت)؛ ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری (در میان‌مدت)؛ صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی، صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی، انتخاب پژوهشگران برتر (بلندمدت) باشد.

در بخش کارکردهای آموزشی؛ کارکردهای ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی، به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی، ساماندهی مراکز آموزش عالی از لحاظ اولویت واسپاری در سطح (میان‌مدت)؛ و کارکردهای نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، نظارت بر آزمون‌های ورودی، توانمندسازی اعضا هیئت علمی، ارائه شیوه‌های نوین آموزشی و آموزش‌های آزاد و مهارتی در سطح کوتاه‌مدت و کارکرد تعیین ظرفیت پذیرش در سطح بلندمدت به مناطق واگذار گردد.

در بخش کارکردهای ستادی؛ کارکردهای امور رفاهی دانشجویان، هدایت استعداد‌های درخشان دانشجویی، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، جذب و انتقال اعضا هیئت علمی، گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی و رسیدگی به تخلفات اداری از لحاظ اولویت و اسپاری در سطح (میان‌مدت)؛ و کارکردهای برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی، توسعه همکاری‌های بین‌المللی در سطح میان مدت قابل واسپاری به مناطق‌اند.

در بخش کارکردهای اداری و مالی؛ کارکردهای بودجه‌ریزی و تأمین آن (در سطح بلندمدت)؛ کارکرد پشتیبانی علمی ساختار و تشکیلات اداری (در سطح میان‌مدت)؛ و کارکردهای اداره امور مالی، نظارت بر طرح‌های عمرانی و برنامه‌ریزی امور رفاهی (در سطح کوتاه‌مدت) قابل واسپاری به مناطق‌اند.

۲۰۲

همچنین از نظر این مصاحبه‌شونده از لحاظ سطح اختیارات مناطق؛ از بین کارکردهای پژوهشی ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری و انتخاب پژوهشگران برتر، مناطق از سطح اختیار نسبی برخوردار گردد و در کارکردهای ساماندهی طرح‌های پژوهشی، ساماندهی تسهیلات پژوهشی، صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی، صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی و نظارت بر کیفیت خروجی از سطح اختیارات کامل برخوردار گردد. و از بین کارکردهای آموزشی، کارکردهای ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی، تعیین ظرفیت پذیرش، به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی و ساماندهی مراکز آموزش عالی از سطح اختیارات نسبی برخوردار گردد و کارکردهای نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، نظارت بر آزمون‌های ورودی، توانمندسازی اعضا هیئت علمی، ارائه شیوه‌های نوین آموزشی و آموزش‌های آزاد و مهارتی، از سطح اختیارات کامل برخوردار گردد. از بین کارکردهای ستادی، کارکردهای برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی، توسعه همکاری‌های بین‌المللی از سطح اختیارات نسبی برخوردار گردد. و کارکردهای امور رفاهی دانشجویان، هدایت استعداد‌های درخشان دانشجویی، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، جذب و انتقال اعضا هیئت علمی، گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی و رسیدگی به تخلفات اداری از سطح اختیارات کامل برخوردار گردد. از بین کارکردهای اداری و مالی کارکردها پشتیبانی علمی ساختار و تشکیلات اداری از سطح اختیار نسبی و کارکردهای بودجه‌ریزی

و تأمین، کارکردهای اداره امور مالی، نظارت بر طرح‌های عمرانی و برنامه‌ریزی امور رفاهی، مناطق از سطح اختیار کامل برخوردار شوند.

در اقتصاد در حال پیشرفته، یکی از نگرانی‌های اساسی این است که آموزش و پژوهش در مؤسسات آموزش عالی ارتباط مستقیمی با هدف‌های جامعه و اقتصاد آن ندارد. یکی از این حیطه‌ها که منطبق با نیازهای خاص است، توسعه منطقه‌ای است. با مستقر شدن در مناطق، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها با مجموعه‌ای جدید از مأموریت‌ها و بازیگران منطقه برای مشارکت فعال در جهت توسعه این مناطق روبرو می‌شوند. در این محیط، دسترسی منطقه‌ای به دانش و مهارت‌ها برای زیرساخت فیزیکی بسیار مهم است. از این‌رو با به کارگیری مؤسسات آموزش عالی در مناطق، کمک اساسی برای توسعه اقتصادی مناطق می‌شود. بنابراین با توجه به بررسی گسترده کارکردهای نظام آموزش عالی، کارکردهایی که با توجه به مناطق قابل واسپاری باشند به شرح ذیل شناسایی شدند.

کارکردهای معاونتی که شامل کارکرد پژوهشی و آموزشی می‌باشد.

کارکرد پژوهشی

امروزه پژوهش و فناوری نقش عمده‌ای در ایجاد استقلال و توسعه پایدار داشته و جوامع گوناگون در برنامه‌ریزی‌های سازمانی، مأموریت‌ها، چشم اندازه‌ها، اهداف، راهبردها، سیاست‌های اجرایی و راهکارها را اولویت‌های خود قرار می‌دهند. قطعاً هدف از چنین رویکردی، پدیدآوردن زمینه‌ها و امکاناتی است که به کمک آنها بتوان ضمن گسترش مرزهای دانش، به فناوری‌های نوین و پیشرفته برای پاسخ‌گویی به نیازها و تحولات جدید در اقتصاد دانش بنیان با رویکرد اقتصاد مقاومتی و در راستای سیاست‌های ابلاغی علم و فناوری توسط مقام معظم رهبری دست یافت.

بنابراین شناسایی کارکردهای پژوهشی قابل واسپاری به‌منظور توسعه مناطق از مهم‌ترین مسائل وزارت عتف بود. از این‌رو به شناسایی این کارکردها پرداخته شد. کارکردهای پژوهشی شامل (ساماندهی طرح‌های پژوهشی منطقه‌ای، ساماندهی، تسهیلات پژوهشی، ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری، انتخاب پژوهشگران برتر، صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی، صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی، ایجاد و توسعه آزمایشگاه‌های منطقه‌ای و نظارت بر کیفیت خروجی می‌باشد.

کارکرد آموزشی

علاوه بر کارکردهای پژوهشی، کارکردهای آموزشی نیز از لحاظ واسپاری به مناطق مورد

بررسی قرار گرفتند که کارکردهای آموزشی شامل (برنامه‌ریزی کلان آموزش عالی، ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی در مراکز آموزش عالی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، نظارت بر آزمون‌های ورودی، تعیین ظرفیت پذیرش، توانمندسازی اعضا هیئت علمی، ارائه شیوه‌های نوین آموزشی، آموزش‌های آزاد و مهارتی، به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی و ساماندهی مراکز آموزش عالی شناسایی شدند.

کارکردهای وزارتی نیز شامل کارکرد فرهنگی - دانشجویی و ستادی می‌باشد.

کارکردهای فرهنگی - دانشجویی

به‌منظور تحقق اهداف فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، کارکردهای فرهنگی - دانشجویی در مناطق به‌منظور توسعه و رشد فرهنگی - دانشجویی شناسایی شدند. این کارکردها شامل برنامه‌ریزی، تصویب و اجرای نقل و انتقالات دانشجویی در سطح منطقه، شناسایی و هدایت استعدادها در خشان دانشجویی در سطح منطقه، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، فرهنگی، فیلم و... در منطقه، بررسی و تصویب سیاست‌های برگزاری المپیادهای علمی، مهارتی و ورزشی در سطح منطقه، می‌باشد.

کارکردهای ستادی

کارکردهای ستادی قابل واسپاری نظام آموزش عالی به مناطق نیز طی فرایند پژوهش شناسایی شدند. این کارکردها شامل تشکیل کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، فرایند جذب و انتقال اعضا هیئت علمی، بررسی و تصویب سیاست حمایت ویژه از اعضای هیئت علمی در سطح منطقه، گزینش دانشجویان و کارکنان و اعضای هیئت علمی در سطح منطقه، بررسی و تصویب سیاست‌های توسعه همکاری‌های بین‌المللی و متناسب با مزیت‌های منطقه و رسیدگی به تخلفات اداری مؤسسات آموزش عالی و کارکنان و اعضای هیئت علمی در سطح منطقه می‌باشد.

اولویت‌بندی کارکردهای قابل واسپاری

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده در جدول زیر کارکردهای قابل واسپاری و اولویت‌بندی آنها نیز مشخص شده است.

جدول ۳: کارکردهای پژوهشی قابل واسپاری و اولویت‌بندی آنها

نوع کارکرد	کارکردها	فراوانی کارکردهای قابل واسپاری	درصد فراوانی	اولویت واسپاری			
				کوتاه مدت	درصد فراوانی	میان مدت	بلند مدت
کارکردهای پژوهشی وزارت عتف	ساماندهی طرح‌های پژوهشی	۲۸	٪۹۳	۱۴	٪۵۰	۱۲	٪۴۲/۸۵
	ساماندهی تسهیلات پژوهشی ^۱	۳۰	٪۱۰۰	۱۲	٪۴۰	۱۳	٪۴۳/۳۳
	ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری	۳۰	٪۱۰۰	۳	٪۱۰	۱۶	٪۵۳/۳۳
	صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی	۲۹	٪۹۶	۱	٪۳/۴۴	۱۲	٪۴۱/۳۷
	صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی	۲۹	٪۹۶	۲	٪۶/۸۹	۱۳	٪۴۴/۸۲
	انتخاب پژوهشگران برتر	۲۹	٪۹۶	۱۱	٪۳۷/۹۳	۸	٪۲۷/۵۸
	نظارت بر کیفیت خروجی	۳۰	٪۱۰۰	۱۲	٪۴۰	۹	٪۳۰

۲۰۵

همان‌طور که از جدول ۳ مشخص است از بین کارکردهای پژوهشی قابل واسپاری مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که ساماندهی تسهیلات پژوهشی و ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری به‌طور کامل به مناطق واگذار گردد. و اکثراً هم معتقد بودند این کارکردها به‌صورت میان‌مدت به مناطق واگذار گردد. سایر کارکردها نیز به‌طور مفصل در جدول مربوط اشاره شده است.

جدول ۴: کارکردهای آموزشی قابل واسپاری و اولویت‌بندی آنها

نوع کارکرد	کارکردها	فراوانی کارکردهای قابل واسپاری	درصد فراوانی	اولویت واسپاری			
				کوتاه مدت	درصد فراوانی	میان مدت	بلند مدت
کارکردهای آموزشی وزارت عتف	برنامه‌ریزی کلان آموزش عالی	صفر	صفر	-	-	-	-
	ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها	۳۰	٪۱۰۰	۱۲	٪۴۰	۱۵	٪۵۰
	ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی	۲۸	٪۹۳	۵	٪۱۷/۸۵	۱۴	٪۵۰
	نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی	۳۰	٪۱۰۰	۶	٪۲۰	۱۹	٪۶۳/۳۳
	نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی	۳۰	٪۱۰۰	۷	٪۲۳/۳۳	۱۹	٪۶۳/۳۳

۱. منظور از تسهیلات پژوهشی شامل فرصت مطالعاتی، گرنت، پژوهانه و سایر تشویقات می‌باشد.

نوع کارکرد	کارکردها	فراوانی کارکردهای قابل واسپاری	درصد فراوانی	اولویت واسپاری				
				کوتاه مدت	درصد فراوانی	میان مدت	درصد فراوانی	بلند مدت
کارکردهای آموزشی وزارت عتف	نظارت بر آزمون‌های ورودی	۲۸	%۹۳	۷	%۲۵	۱۵	%۵۳/۵۷	۶
	تعیین ظرفیت پذیرش	۲۸	%۹۳	-	-	۱۸	%۶۴/۲۸	۸
	توانمندسازی اعضا هیئت علمی	۲۹	%۹۶	۷	%۲۴/۱۳	۱۳	%۴۴/۸۲	۹
	ارائه شیوه‌های نوین آموزشی	۲۷	%۹۰	۸	%۲۹/۶۲	۱۱	%۴۰/۷۴	۸
	آموزش‌های آزاد و مهارتی	۲۸	%۹۳	۱۲	%۴۲/۸۵	۸	%۲۹/۶۲	۸
	به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی	۲۸	%۹۳	۴	%۱۴/۲۸	۱۸	%۶۴/۲۸	۴
	ساماندهی مراکز آموزش عالی	۸	%۲۶/۶۶	۱	%۱۲/۵	۵	%۶۲/۵	۲

۲۰۶

همان‌طور که از جدول ۴ مشخص است از بین کارکردهای آموزشی قابل واسپاری، مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی به‌طور کامل به مناطق واگذار گردد. و اکثراً هم معتقد بودند این کارکردها به‌صورت میان‌مدت به مناطق واگذار گردد. همچنین در مورد کارکرد ساماندهی مراکز آموزش عالی بر این باور بودند که وزارت عتف این کارکرد را بر عهده داشته باشد. در مورد سایر کارکردها نیز اولویت واسپاری نیز از لحاظ فراوانی و درصد فراوانی به‌طور جزئی مشخص است.

جدول ۵: کارکردهای فرهنگی - دانشجویی قابل واسپاری و اولویت‌بندی آنها

نوع کارکرد	کارکردها	فراوانی کارکردهای قابل واسپاری	درصد فراوانی	اولویت واسپاری				
				کوتاه مدت	درصد فراوانی	میان مدت	درصد فراوانی	بلند مدت
کارکردهای فرهنگی - دانشجویی	امور رفاهی دانشجویان	۳۰	%۱۰۰	۱۰	%۳۳/۳۳	۱۵	%۵۰	۵
	هدایت استعدادهای درخشان دانشجویی	۲۹	%۹۶/۶۶	۶	%۲۰/۶۸	۱۶	%۵۵/۱۷	۷
	برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی	۳۰	%۱۰۰	۵	%۱۶/۶۶	۱۵	%۵۰	۱۰
	برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی	۲۸	%۹۳/۳۳	۸	%۲۸/۵۷	۱۷	%۷۱/۶۰	۳

همان‌طور که از جدول ۵ مشخص است از بین کارکردهای فرهنگی - دانشجویی قابل واسپاری، مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که امور رفاهی دانشجویان، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی به‌طور کامل به مناطق واگذار گردد و اکثراً هم معتقد بودند این کارکردها به‌صورت میان‌مدت به مناطق واگذار گردد. در رابطه با سایر کارکردها نیز اولویت واسپاری از لحاظ فراوانی و درصد فراوانی به‌طور جزئی مشخص است.

جدول ۶: کارکردهای ستادی قابل واسپاری و اولویت‌بندی آنها

نوع کارکرد	کارکردها	فراوانی کارکردهای قابل واسپاری	درصد فراوانی	اولویت واسپاری				
				کوتاه مدت	درصد فراوانی	میان مدت	درصد فراوانی	بلند مدت
کارکردهای ستادی	کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه	۳۰	٪۱۰۰	۶	٪۲۰	۱۶	٪۵۳/۳۳	۸
	جذب و انتقال اعضاء هیئت علمی	۲۴	٪۸۰	۷	٪۲۹	۱۳	٪۵۴/۱۶	۴
	گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضاء هیئت علمی	۲۵	٪۸۳/۳۳	-	-	۱۹	٪۷۶	۶
	توسعه همکاری‌های بین‌المللی	۲۷	٪۹۰	-	-	۲۳	٪۸۵/۱۸	۴
	رسیدگی به تخلفات اداری	۳۰	٪۱۰۰	۹	٪۳۰	۱۳	٪۴۳/۳۳	۸

۲۰۷

همان‌طور که از جدول ۶ مشخص است از بین کارکردهای ستادی قابل واسپاری، مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، رسیدگی به تخلفات اداری به‌طور کامل به مناطق واگذار گردد و اکثراً هم معتقد بودند که این کارکردها به‌صورت میان‌مدت به مناطق واگذار گردد. در رابطه با سایر کارکردها نیز اولویت واسپاری نیز از لحاظ فراوانی و درصد فراوانی به‌طور جزئی مشخص است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تحلیل کارکردها و وظایف وزارت عتف در ارتباط با مؤسسات آموزش عالی بود، که در این ارتباط تعیین کارکردهای وزارت عتف و اولویت واسپاری و الزامات واسپاری این کارکردها مورد توجه قرار گرفت. البته نبود سطح محلی تصمیم‌گیری، ساختار متمرکز اداری و سیاسی کشور، نبود نهادهای پایدار برنامه‌ریزی منطقه‌ای، جدایی

و فاصله نهادهای بخش دولتی، خصوصی و مردمی و نبود حکم روایی منطقه‌ای، مناطق را از حیث توسعه به اندام‌واره‌ای از هم‌گسیخته و غیریکپارچه از نظر مدیریت منطقه‌ای مبدل ساخته است. (زیاری و محمدی، ۱۳۹۴)

در کشور ما، منطقه‌بندی از استاندارد و رویه بین‌المللی برخوردار نیست. دانشگاه پیام نور منطقه‌بندی ۴ دانشگاه دنیا را مطالعه کرده است. غالب آنها از نوعی منطقه‌بندی برخوردارند. اما کشورهایی مانند آمریکا با توجه به استقلال دانشگاه‌ها، برنامه‌ای به‌عنوان منطقه‌بندی ندارند. با توجه به اینکه دانشگاه‌های سراسری از تشکیلات گسترده در کشور برخوردارند، انتظار می‌رود که در منطقه‌بندی واحدهای خود پیش‌قدم باشند. دانشگاه آزاد اسلامی طی سال‌های متمادی نوعی طرح منطقه‌بندی واحدهای دانشگاه را به مرحله اجرا گذاشته است. ولی گزارشی از توفیق این دانشگاه در منطقه‌بندی موردنظر این آیین‌نامه در دست نیست. هم‌اکنون دانشگاه آزاد بنا به مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی طرح آمایش خود را در دست بررسی و برنامه‌ریزی دارد که بخشی را نیز به منطقه‌بندی اختصاص داده است. در این طرح تمامی طرح‌های دانشگاه آزاد در ده منطقه قرار می‌گیرند و مقرر است که بخشی از اختیارات سازمان مرکزی به مناطق دهگانه تفویض شود. و سایر دانشگاه‌های ملی از قبیل پیام نور، دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه علمی - کاربردی مطالعاتی را در خصوص منطقه‌ای کردن انجام داده‌اند. اما دانشگاه فنی و حرفه‌ای با توجه به تجهیزات، ساختار و امکانات در فکر منطقه‌ای کردن نیست.

در واقع مدیریت منطقه‌ای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با تعقیب سیاست تمرکززدایی می‌تواند با رفع آثار منفی تمرکز اداری، موجبات افزایش نوآوری، کاهش اتلاف زمان نیروی انسانی و افزایش پاسخگویی نظام اداری را فراهم نماید. حل این چالش از طریق تمرکززدایی، غیرسلسله‌مراتبی کردن ساختار اداری، تفویض اختیار به کلیه مناطق کشور امکان‌پذیر است. یکی از ابعاد توسعه اداری علاوه بر تخصص و وسعت، تقسیم کار است. تقسیم کاری که در گذشته نظام اداری کشور ما، بیشتر به نفع ادارات پایتخت و مرکز بوده و ادارات استانی به انجام کارهای دسته دوم بوروکراسی مشغول بودند. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با درک به موقع تحول در نظام اداری و با گسترش تدریجی قدرت اداری پایتخت به سراسر کشور، این وجه از تحول اداری را دنبال کرده است. بنابراین در جهت تأمین نیازهای مناطق در کشور و رشد متوازن آنها و هدفمند شدن توسعه آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، با راه‌اندازی «دفتر امور مناطق کشور» نسبت به

ایجاد زمینه مناسب برای شکل‌گیری تعامل‌های سازنده، سریع و دقیق بین حوزه‌های صف و ستاد؛ در جهت تحقق اهداف عالی آموزش عالی کشور اقدام کرده است و با اجرای آیین‌نامه مدیریت منطقه‌ای در حوزه آموزش عالی و تدوین ساختار و حکمرانی مناسب می‌توان در مدیریت منطقه و رفع نیازهای آن موفق بود. از این‌رو مجموعه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور بر اساس تقسیمات منطقه‌ای می‌تواند برحسب نیاز توسعه پیدا کنند. ارتقاء فعالیت‌ها، جلوگیری از دوباره‌کاری‌ها، صرفه‌جویی در هزینه‌های اجرای طرح‌ها در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، تسهیل در برنامه‌ریزی و فعالیت‌ها، مدیریت و صرفه‌جویی در وقت و هزینه، با توجه به موقعیت جغرافیایی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور از ضروریات منطقه‌ای کردن آموزش عالی به حساب می‌آید. از این‌رو با اجرای آیین‌نامه مدیریت منطقه‌ای می‌توان بسیاری از مشکلات نظام آموزش عالی کشور را از این طریق برطرف نمود.

نتایج یافته‌های این پژوهش در دو مرحله تحلیل اسنادی و مطالعات کتابخانه‌ای و روش کیفی حاکمی از آن بود که کارکردهای وزارت عتف به چهار کارکرد آموزشی، پژوهشی، ستادی و اداری و مالی تقسیم می‌شوند. کارکردهای آموزشی وزارت عتف شامل (برنامه‌ریزی کلان آموزش عالی، ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها، ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، نظارت بر آزمون‌های ورودی، تعیین ظرفیت پذیرش، توانمندسازی اعضا هیئت علمی، ارائه شیوه‌های نوین آموزشی، آموزش‌های آزاد و مهارتی، به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی، ساماندهی مراکز آموزش عالی)، کارکردهای پژوهشی شامل (ساماندهی طرح‌های پژوهشی، ساماندهی تسهیلات پژوهشی، ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری، صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی، صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی، انتخاب پژوهشگران برتر و نظارت بر کیفیت خروجی)؛ کارکردهای ستادی شامل (امور رفاهی دانشجویان، هدایت استعدادها درخشان دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی، برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، جذب و انتقال اعضا هیئت علمی، گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، رسیدگی به تخلفات اداری)؛ و در نهایت کارکردهای اداری و مالی شامل (بودجه‌ریزی و تأمین آن، پشتیبانی علمی ساختار و تشکیلات اداری، اداره امور مالی، نظارت بر طرح‌های عمرانی و برنامه‌ریزی امور رفاهی)

طبقه‌بندی شدند. همچنین بر مبنای نتایج لازم است کارکردهای ساماندهی تسهیلات پژوهشی و ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری، ادغام و حذف رشته‌ها، نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی، نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی، امور رفاهی دانشجویان، کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه، رسیدگی به تخلفات اداری، برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی و برنامه‌ریزی امور رفاهی به‌طور کامل به مناطق واگذار گردد.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش، پیامدهای سیاستی این طرح به شرح ذیل می‌باشد: جهت واسپاری کارکردها به مناطق باید آموزش و توانمندسازی بازیگران توسعه مدیریت منطقه‌ای نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد، تا سیاست‌های واسپاری کارکردها به مناطق پیامد مثبتی داشته باشد که در غیر این صورت اجرای این طرح با مشکلاتی مواجه خواهد شد. با توجه به تقسیم‌بندی مناطق این امکان وجود دارد که سطح کیفی مدیران در مناطق با یکدیگر تفاوت جدی داشته باشد. به همین جهت نیاز است یک برنامه توانمندسازی مدیران لحاظ شود و انتصاب‌های مدیران به‌ویژه در دانشگاه‌های معین با دقت مضاعف انجام شود و اگر نه چالش‌های متعددی از این بخش قابل پیش‌بینی است.

همچنین باید تدوین الگوی نظارتی مدیریت منطقه‌ای نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد. با توجه به تقسیم‌بندی نظام آموزش عالی کشور از نظر آمایش سرزمینی به ۱۰ کلان منطقه مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، نحوه نظارت بر روند اجرای مدیریت مناطق در جهت دستیابی بهتر به اهداف ضرورت پیدا کرده است. ارائه گزارش‌های تحلیلی از عملکرد مؤسسه پژوهشی و یا مؤسسات آموزش عالی و رتبه‌بندی سالانه مؤسسات پژوهشی و مراکز فناوری بر اساس مناطق موجب شده است که تدوین الگوی نظارتی جهت بهبود روند مدیریت منطقه‌ای نظام آموزش عالی مهم تلقی شود.

لازم است چگونگی تقویت و به‌کارگیری صندوق‌های پژوهش و فناوری منطقه‌ای جهت ساماندهی طرح‌های پژوهشی، ساماندهی تسهیلات پژوهشی، توسعه آزمایشگاه‌های منطقه‌ای و حمایت از پژوهشگران برتر منطقه‌ای در این طرح مورد توجه قرار گیرد تا دستیابی به اهداف طرح‌های پژوهشی تسهیل گردد.

منابع

۱. احمدی رضائی، حسین و فائزه سادات مالکی. (۱۳۹۴). سیاستگذاری در آموزش عالی با رویکرد حکمرانی (خوب). تهران: انتشارات مشکوه دانش.
۲. اسدی، محمد. (۱۳۹۵). نقش عوامل استقلال دانشگاهی در رتبه‌بندی دانشگاه‌های اروپایی. نامه آموزش عالی. دوره ۹. شماره ۳۶.
۳. اسدی، محمد و سارا معروفی. (۱۳۹۵). جایگاه تمرکزگرایی و استقلال دانشگاهی در بین‌المللی سازی نظام آموزش عالی ایران. کنگره ملی آموزش عالی ایران.
۴. امینی، سیدجواد. (۱۳۹۲). مدل ارزیابی راهبردهای پیامدهای فرهنگی اجتماعی خط‌مشی‌های آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. دانش راهبردی. دوره ۳. شماره ۱۲.
۵. بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). استناداردهای آموزش عالی: از آرمان تا واقعیت. آموزش عالی. دوره جدید. سال ۸. شماره ۳۰.
۶. بوذری، سیمیا. (۱۳۹۵). آمایش آموزش عالی در پهنه جغرافیای کشور. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. دوره ۲۲. شماره ۲.
۷. ثمری، عیسی و غلام رضا گرائی نژاد. (۱۳۹۲). نگاهی به جایگاه مفهومی آمایش آموزش عالی در آمایش سرزمین: راهنمایی برای توسعه دانشگاهی. انجمن آموزش عالی ایران. سال ۵. شماره ۳.
۸. رخشانی، مریم و علی شمس. (۱۳۹۳). رابطه بین عملکرد پژوهشی و آموزشی اعضای هیئت علمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه زنجان. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، دوره ۶. شماره ۳۱.
۹. زیاری، کرامت الله و علیرضا محمدی. (۱۳۹۴). تحلیلی از ویژگی‌های مدیریت توسعه منطقه‌ای در ایران طی دوره‌های قبل و بعد از انقلاب اسلامی. مجلس و راهبرد. سال ۲۲. شماره ۸۴.
۱۰. طریفی حسینی، حمید. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی و تحلیلی سیر تاریخی آموزش عالی ایران با تأکید بر تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن در سه دوره قاجار، پهلوی و انقلاب اسلامی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۱. کمالی، یحیی. (۱۳۹۲). بررسی نقش تمرکز زدایی در تحقق سلامت اداری. سیاست‌های راهبردی و کلان، دوره ۲. شماره ۵.
۱۲. ماموریت‌گرایی در آموزش علوم پزشکی. (۱۳۹۵). ایجاد زبان مشترک در مسیر تحول آموزش علوم پزشکی.
۱۳. ملکی، حسن و جواد آقا محمدی. (۱۳۹۴). تمرکزگرایی و تمرکز زدایی در فرایند برنامه ریزی توسعه آموزشی: چالش‌ها و موانع. کار و جامعه. شماره ۱۸۰.
۱۴. نیستانی، محمدرضا و ریحانه رامشگر. (۱۳۹۲). نقش فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه‌ها در توسعه فرهنگی جامعه. مهندسی فرهنگی. شماره ۷۶.

15. Arbo, P. , & Benneworth, P. (2007). Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 9. *OECD Publishing (NJ)*.
16. Bezpalov, V. V. (2014). Diagnostics Methods for Purposes of Restructuring of Regional Management System. URL: http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1109s/009_25119life1109s_14_56_59.pdf.
17. Caniëls, M. C. , & Van den Bosch, H. (2011). The Role of Higher Education Institutions in Building Regional Innovation Systems. *Papers in Regional Science*, 90 (2) , 271-286.
18. Chatterton, P. , & Goddard, J. (2000). The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, 35 (4) , 475-496.
19. Creswell J. w. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approaches (Second edition)*. Sage Publications London: New Delhi.
20. Creswell J. w. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (Fourth edition)*. Pearson. Boston.
21. Dartomi, M., Monaghi, H. K., Razavi, M. E., Emadzadeh, A., & Azizi, M. J. M. (2020). Improvement of Indexes of Facility Members' Recruitment: The Views of the Experts. *Future of Medical Education Journal*, 10(3).
22. Donoghue, T, O and Punch, K. (2003). *Qualitative Educational Research in Action*. Simultaneously published in the USA and Canada: RoutledgeFalmer.
23. Meehan, E. M. 2003. *From Government to Governance, Civic Participation and 'New Politics': The Context of Potential Opportunities for the Better Representation of Women*. Centre for Advancement of Women in Politics, Queen's University Belfast.
24. Goddard, J. , & Kempton, L. (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: a Practical Guide*. Brussels, EU.
25. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York at Albany.
26. Olcay, G. A. , & Bulu, M. (2017). Is Measuring the Knowledge Creation of Universities Possible?: A Review of University Rankings. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 153-160.
27. Radinger-Peer, V. , & Pflitsch, G. (2017). The Role of Higher Education Institutions in Regional Transition Paths Towards Sustainability. *Review of Regional Research*, 37 (2) , 161-187.
28. Scott, J. C (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. (Educational changes). *Journal of Higher Education*, Vol. 77, No. 1, pp. 1-39.
29. Vesamavibool, S. , Urwongse, S. , Hanpanich, B. , Thongnour, D. , & Watcharin, K. (2015). The Comparative Study of Professional Standards for Thai Teachers and for Asean Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2280-2284.
30. Weidman, J. C. , & DePietro-Jurand, R. (2011). EQUIP2 State-of-the-Art Knowledge in Education.
31. Wilson, G. A. (2012). Community Resilience, Globalization, and Transitional Pathways of Decision-Making. *Geoforum*, 43 (6) , 1218-1231.
32. Yusoff, M. A. , Sarjoon, A. , Awang, A. , & Efendi, D. (2016). Conceptualizing Decentralization and its Dimensions. *International Business Management*, 10 (6) , 692-701.
33. Zaman, K. (2015). Quality Guidelines for Good Governance in Higher Education Across The Globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1 (1) , 1-7.

پیوست

با سلام و احترام

اندیشمند گرامی

به استحضار می‌رساند با توجه به طرح مدیریت منطقه‌ای آموزش عالی بحث استخراج کارکردهای قابل واسپاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به مناطق مطرح است، بنابراین با توجه به اهمیت طرح منطقه‌بندی مؤسسات آموزش عالی، خواهشمند است به سؤالات پژوهش پاسخ دهید. پیشاپیش از عنایتی که می‌فرمایید و وقتی که اختصاص خواهید داد، سپاسگذاری می‌گردد.

۲۱۳

با تجدید احترام

منطقه‌بندی مؤسسات آموزش عالی یکی از طرح‌های مهم آموزش عالی و از موضوعات اصلی طرح ملی آمایش است. راهبرد اصلی مدیریت منطقه‌ای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، تمرکززدایی، تفویض اختیار و ارتقاء سطح نقش‌آفرینی مناطق در تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی و هم‌افزایی ظرفیت‌های موجود و فعال در هر منطقه، با رعایت اصل استقلال و آزادی عمل دانشگاه‌ها است. انتظار می‌رود با اجرای طرح منطقه‌بندی، کاهش تصدی‌گری دولت، بالا رفتن سطح خلاقیت دولت و مشارکت در مناطق، همکاری و همگرایی دانشگاه‌ها، پاسخگویی اجتماعی مراکز آموزش عالی در سطوح مختلف جامعه، مأموریت‌گرایی، توسعه هدفمند، التزام به تضمین کیفیت و سرانجام اعتلای آموزش عالی را در پی داشته باشد.

بنابراین در جهت دستیابی به کارکردهای قابل واسپاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به مناطق، سؤالاتی در قالب جدول به شرح ذیل مطرح شده است:

نوع کارکرد	کارکردها	کدامیک از کارکردها قابل واسپاری است؟	اولویت واسپاری			سطح اختیارات مناطق			الزامات واسپاری (اجتماعی، اقتصادی، مدیریتی و قانونی)
			کوتاه مدت	میان مدت	بلند مدت	عدم اختیار	اختیار نسبی	اختیار کامل	
کارکردهای پژوهشی وزارت عتف	ساماندهی طرح‌های پژوهشی								
	ساماندهی تسهیلات پژوهشی								
	ایجاد و توسعه واحدهای پژوهشی و مراکز فناوری								
	صدور مجوز و تعیین اعتبار نشریات علمی								
	صدور مجوز و ارزیابی انجمن‌های علمی								
	انتخاب پژوهشگران برتر								
	نظارت بر کیفیت خروجی								
	به‌نظر شما کارکردهای پژوهشی دیگری وجود دارد که قابل واسپاری باشد؟								
	برنامه‌ریزی کلان آموزش عالی								
	ایجاد، ادغام و حذف رشته‌ها								
کارکردهای آموزشی وزارت عتف	ایجاد، ادغام و حذف مراکز آموزش عالی								
	نظارت بر کیفیت ارائه رشته‌های درسی								
	نظارت بر پیامدهای رشته‌های تحصیلی								
	نظارت بر آزمون‌های ورودی								
	تعیین ظرفیت پذیرش								
	توانمندسازی اعضا هیئت علمی								
	ارائه شیوه‌های نوین آموزشی								
	آموزش‌های آزاد و مهارتی								
	به‌روزرسانی سرفصل‌های آموزشی								
	ساماندهی مراکز آموزش عالی								
	به‌نظر شما کارکردهای آموزشی دیگری وجود دارد که قابل واسپاری باشد؟								

نوع کارکرد	کارکردها	کدامیک از کارکردها قابل واسپاری است؟	اولویت واسپاری			سطح اختیارات مناطق			الزامات واسپاری (اجتماعی، اقتصادی، مدیریتی و قانونی)
			کوتاه مدت	میان مدت	بلند مدت	عدم اختیار	اختیار نسبی	اختیار کامل	
کارکردهای اداری	بودجه‌ریزی و تأمین آن								
	پشتیبانی علمی ساختار و تشکیلات اداری								
	اداره امور مالی								
	نظارت بر طرح‌های عمرانی								
	برنامه‌ریزی امور رفاهی								
کارکردهای ستادی وزارت عتف	به‌نظر شما کارکردهای اداری - مالی دیگری وجود دارد که قابل واسپاری باشد؟								
	امور رفاهی دانشجویان								
	هدایت استعداد‌های درخشان دانشجویی								
	برنامه‌ریزی و برگزاری جشنواره‌های دانشجویی								
	برنامه‌ریزی و برگزاری المپیادهای دانشجویی								
	کمیسیون‌های موارد خاص در سطح منطقه								
	جذب و انتقال اعضاء هیئت علمی								
	گزینش دانشجویان، کارکنان و اعضاء هیئت علمی								
	توسعه همکاری‌های بین‌المللی								
	رسیدگی به تخلفات اداری								
	به‌نظر شما کارکردهای ستادی دیگری وجود دارد که قابل واسپاری باشد؟								

از نظر شما برای اینکه بتوانیم کارکردهایی را به مناطق واسپاری کنیم باید از چه الگویی استفاده کنیم؟ الگوی پیشنهادی شما به چه صورت است؟

