

بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران

نعمت‌ا... فاضلی*

چکیده

«فرهنگ دانشگاهی» از عوامل موثر بر چگونگی توسعهٔ علمی در هر جامعه‌ای است، یعنی بین چگونگی و مختصات فرهنگ دانشگاهی و میزان رشد و توسعهٔ دانشگاهی و تولیدات علمی رابطه وجود دارد. مطالعات موجود نشان می‌دهد که «فرهنگ دانشگاهی ایران» از کاستی‌ها و مسائل بفرنجی رنج می‌برد، به نحوی که یکی از موانع توسعه علمی و یکی از منابع بحران آموزش عالی کشور فرهنگ دانشگاهی است. هدف این مقاله بررسی و تبیین این مشکلات است.

مقاله با طرح یک مشکل در آموزش عالی به نام «مشکل فرهنگ و توسعه علمی» آغاز می‌شود و سپس برای شناخت ابعاد مختلف این موضوع به بررسی مفهوم و ویژگی‌های «فرهنگ دانشگاهی» می‌پردازد. بخش سوم مقاله، به تحلیل ویژگی‌های فرهنگ آموزش و یادگیری در بریتانیا و بررسی تفاوت‌های آن با فرهنگ آموزش و یادگیری در آموزش عالی ایران اختصاص دارد. در این بخش نشان داده می‌شود که چگونه ارزش‌های دموکراسی، سرمایه‌داری، فردگرایی، انسان‌گرایی و عقل‌گرایی در شیوه‌ها و فرهنگ آموزش دانشگاهی بریتانیا تبلور و تحقق یافته است. براساس مطالعات تجربی موجود و تجارب اتنوگرافیک نگارنده، دانش‌جویان ایرانی و آسیایی خارج از کشور خود، نسبت به کشورهای غربی تلقی‌های متفاوتی از مفهوم «دانش»، «فرد»، «تفکر انتقادی» و «آموزش» دارند. از این رو در مقاله استدلال شده است که این تفاوت‌ها ریشه در «فرهنگ دانشگاهی» متفاوت آن‌ها دارد. در پایان نیز براساس مباحث ارائه شده راهبردهایی برای تسهیل و اصلاح «فرهنگ دانشگاهی» در ایران ارائه شده است.

کلید واژگان: اجتماع دانشگاهی، جامعه‌پذیری دانشگاهی، سبک یادگیری، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ یادگیری، نگرش توسعه‌طلبانه، هویت دانشگاهی، یادگیری بازتابی، یادگیری فعال، نگرش ستایش‌گرایانه.

فرهنگ دانشگاهی و مشکل توسعه علمی در ایران

شاخص‌های «توسعه فناوری» و «توسعه علمی»^۱ نشان می‌دهند که علی‌رغم گسترش آموزش عالی و رشد چشم‌گیر و جهشی چند سال اخیر، از نظر میزان تولید علم (براساس شاخص میزان مقالات ثبت شده در ISI)، کشور ایران هم‌چنان جزء کشورهای توسعه نیافته علمی جهان است. این وضعیت پرسش‌هایی را مطرح می‌کند، این‌که چرا در چنین موقعیتی قرار گرفته‌ایم؟ و راه برون شد از این وضعیت توسعه نیافتگی علمی چیست؟ پاسخ این پرسش‌ها نیازمند بررسی مجموعه‌ای از عوامل مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است. از جمله این موضوعات، باید دست به بررسی پدیده‌هایی زد که به آن‌ها «بحران علم»^۲ و «بحران آموزش عالی»^۳ نام داده‌اند.

لازمه شناخت مسائل مربوط به بحران‌های علم و آموزش عالی بررسی ابعاد مختلف علم، دانشگاه، نظام آموزشی، جامعه و فرهنگ در ارتباط با هم و بررسی نسبت میان آن‌ها است. ایران نیز مانند دیگر کشورهای در حال توسعه همواره در تلاش و تقلا بوده است تا به نحوی

^۱ - براساس مطالعه‌ای که در دانشگاه هاروارد به تازگی درباره میزان و وضع توسعه یافتگی علمی و فناوری کشورهای جهان انجام شده است، کشورهای جهان براساس دو معیار «تعداد حق امتیاز اختراعات به ازای هر یک میلیون نفر جمعیت» و «سهیم صادرات تکنولوژی پیشرفته از GDP»، به سه منطقه فناوریانه «نوآوران»، «کاربران»، و «حذف‌شدگان فنارانه» تقسیم شده‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که ایران در میان گروه «حذف‌شدگان» یعنی کشورهایی که در «تولید و در جذب و مصرف فناوری پیشرفته سهمی ندارند و یا سهم آنان ناچیز است» قرار دارد (خوارزمی ۱۳۸۲). زیرا، برای مثال ایران در سال ۲۰۰۱ تنها یک «حق امتیاز» اختراع یا اکتشاف داشته است اما در مقابل آمریکا دارای ۱۱۱۹۰۶ حق امتیاز در ۱۹۹۷ بوده است (همان).

^۲ - در زمینه توسعه علمی نیز که - معمولاً براساس شاخص میزان «تولیدات علمی» یعنی میزان مقالات چاپ شده در مجله‌های علمی بین‌المللی می‌سنجند - علی‌رغم این واقعیت که در سال‌های اخیر این شاخص رو به بهبودی بوده است اما هم‌چنان در وضعیت نامطلوبی به سر می‌بریم (هسته علم‌سنجی ۱۳۸۲).

^۳ - «بحران علم» یکی از مهم‌ترین مسائل تاریخی کشورهای در حال توسعه - از جمله ایران - در صد سال اخیر بوده است. در یک صد سال اخیر کشورهای در حال توسعه به نحو اچنتاب‌ناپذیر با این پرسش‌ها مواجه بوده‌اند که چگونه می‌توانند به علم و فناوری مدرن دست یابند؟ و چرا این کشورها نتوانسته‌اند علم و فناوری مناسب نیازهای خود و هم‌تراز کشورهای اروپایی و توسعه یافته خلق و تولید کنند؟ اولین اقدام این کشورها برای پاسخ به این پرسش‌ها اخذ و اقتباس علم مدرن از راه اعزام دانش‌جو به کشورهای اروپایی و غربی، و در مرحله بعد و در تکمیل آن، تأسیس دانشگاه مدرن و نظام آموزش عالی ملی در کشورهای خود بوده است. اکنون حدود دو قرن از اعزام اولین «کاروان معرفت» به اروپا و یک قرن و نیم از تأسیس مدرسه دارالفنون - اولین نهاد علمی و آموزشی مدرن در ایران می‌گذرد ولی همان‌طور که دیدیم هنوز جامعه ایران نتوانسته است به خواسته «توسعه علمی و فنارانه» خود دست یابد. این فرایندی است که در اکثر کشورهای در حال توسعه طی شده و نتیجه‌ای مشابه ایران داشته است. اقدام کشورهای غیرغربی در اخذ و اقتباس دانشگاه و علم مدرن بر پایه گفتمانی است که علم مدرن را اولاً جهانی و ثانیاً قابل انتقال و فراگیری توسط همه می‌داند. این گفتمان به خوبی در تلقی کهن امانوئل کانت از «دانشگاه جدید» متبلور است که می‌گفت «دانشگاه جدید» بر خرد استوار، و خرد وجه اشتراک آدمیان است، پس «دانشگاه جدید»، «دانشگاه خرد» و «جهانی» است (Readings 1996).

^۴ - «بحران آموزش عالی» وضعیتی است که دولت‌های کشورهای در حال توسعه از یک سو ناگزیرند برای «توسعه علمی» و پاسخگویی به «تقاضای اجتماعی» فزاینده برای تحصیلات دانشگاهی و همچنین تأمین کادر نیروی انسانی ماهر مورد نیاز جامعه، نهاد‌های دانشگاهی و آموزش عالی را به نحو روز افزون توسعه و گسترش دهند و بالا‌جبار سهم بزرگی از سرمایه ملی - مادی و معنوی - خود را هزینه کنند، اما از طرف دیگر گسترش توسعه آموزش عالی با «بازده اجتماعی» و «بازده مادی» متناسب سرمایه‌گذاری‌های انجام شده همراه نیست.

پرسش بحران علم را پاسخ دهد، به خصوص در چند دهه اخیر این تلاش‌ها و مطالعات به دلایل مختلف^۶ افزایش و رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است به نحوی که «گفتمان علم‌پژوهی» به منزله نوعی گفتمان دانشگاهی در کشور تا حدودی رونق یافته است.

گفتمان علم‌پژوهی در ایران تاکنون عمدتاً به بررسی‌های مربوط به «تاریخ علم در ایران» (نصر، ۹۷۳؛ فرشادی ۱۳۶۵)، بررسی‌های نظری مربوط به «مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی علم و اندیشه در ایران و تمدن اسلامی» (طباطبایی ۱۳۷۴؛ سروش ۱۳۷۲)؛ بررسی‌های نظری مربوط به «بنیان‌های جامعه‌شناختی تولید معرفت» (محسنی ۱۳۷۲؛ توکل ۱۳۷۰؛ مولکی ۱۳۷۴؛ لادریز ۱۳۸۰؛ برگر و لوکمان ۱۳۶۹) و بررسی ریشه‌های اجتماعی موانع رشد علم از منظر جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران» (فانعی‌راد ۱۳۷۹؛ محسنی ۱۳۷۲) متمرکز بوده است.

اگرچه مطالعات علم‌پژوهی مذکور این موفقیت را کم و بیش داشته‌اند که «علم و معرفت» را به منزله موضوع مطالعه به یک «دستور کار»^۷ در گفتمان عمومی روشنفکری کشور تبدیل کنند، اما در عین حال این کاستی و نقیصه در آن‌ها آشکار است که به نهاد آموزش عالی و مسائل مرتبط با آن کم‌تر توجه کرده‌اند. این امر باعث شده است که مطالعات علم‌پژوهی کم‌تر نتایج روشن عملی و راه‌گشا برای اصلاح و بهبود سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های کشور و در نهایت حل بحران علم - که هدف غایی آن‌ها بوده است - و مالا «توسعه علمی کشور» به وجود آورد.

یکی از وجوه بی‌توجهی به نهاد آموزش عالی در مطالعات علم‌پژوهی ایران عدم توجه به مقوله «فرهنگ دانشگاهی» به منزله اساس توسعه علمی است. از این منظر خاص، حل بحران علم مستلزم شناخت «فرهنگ یادگیری»، «فرهنگ آموزش»، «فرهنگ سازمانی و مدیریت» و «فرهنگ رشته‌ای» و دیگر «خرده فرهنگ‌های» درون دانشگاه است. نقش «فرهنگ دانشگاهی» به منزله خرده فرهنگ مستقل با ویژگی‌های خاص خود، در روند توسعه علمی و عملکرد نظام آموزش عالی در ایران نه تنها در مطالعات آموزش عالی و علم‌پژوهی مغفول مانده است، بلکه این مفهوم در کل برنامه‌ها و استراتژی‌های آموزش عالی کشور نیز چندان شناخته شده نیست. البته منظور از کم توجهی به مسئله «فرهنگ دانشگاهی» در مطالعات علم‌پژوهی و سیاست‌گذاری این نیست که ابعاد سیاسی، اجتماعی و تاریخی دانشگاه نادیده گرفته شده است، زیرا در این زمینه در سال‌های اخیر مطالعات متعدد - هر چند پراکنده‌ای - انجام شده است و به خصوص آموزش عالی و علم در جهان اسلام (اسعدی ۱۳۷۱؛ صالحی ۱۳۷۸) و مشکلات اجتماعی و صنفی دانشگاهیان (بلند ۱۳۷۸؛ جاراللهی ۱۳۸۰)، یا شرح، تبیین و تبلیغ

^۶ - از جمله این دلایل می‌توان به تحولات ساختاری جامعه ایران و مجموعه عواملی چون گسترش و توسعه آموزش عالی، ارتقاء کیفی دانشگاه‌ها، اهمیت یافتن روزافزون نقش علم در فرایند توسعه و بقا جوامع، چالش‌های ایدئولوژیک بر سر ماهیت علم و نهاد دانشگاه، و چالش‌های سیاسی نخبگان و جنبش دانش‌جویی اشاره کرد.

^۶ agenda

^۷ - اگرچه در حال حاضر این روند «مرحله جنینی» خود را طی می‌کند و هنوز به یک «پارادایم غالب» و «انسجام یافته» تبدیل نشده است.

ارزش‌ها، باورها و وجوه فرهنگ آرمانی یا «بایدهای فرهنگی» مربوط به علم و دانش از منظر «اسلام» و «انقلاب اسلامی» (صدیق اورعی ۱۳۷۸) کانون توجه بوده است.

در زمینه «فرهنگ دانشگاهی» و نقش و تأثیر آن در روند «توسعه علمی» نیز مطالعات انگشت شماری انجام شده است (رفیع‌پور ۱۳۸۱؛ قاضی طباطبایی ۱۳۷۸؛ طائفی ۱۳۷۸). این مطالعات عمدتاً با نگرشی انتقادی مشکل فرهنگ دانشگاهی در نظام آموزش عالی کشور را نشان می‌دهند و زمینه مناسبی برای طرح مشکل فرهنگ دانشگاهی در ایران فراهم کرده‌اند. در زیر به برخی از این مطالعات اشاره می‌کنیم.

مطالعه رفیع‌پور با عنوان «موانع رشد علمی ایران و راه حل‌های آن» (۱۳۸۱) شاید نخستین مطالعه گسترده در زمینه شناخت فرهنگ دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران باشد. این مطالعه که توسط یکی از جامعه‌شناسان پرکار و دارای «تجربه زیسته» پر بار از آموزش عالی ایران و نهادهای مختلف آن انجام شده است، با نگاهی انتقادی و بسیار بی‌باکانه عوامل آسیب‌شناختی نظام آموزش عالی ایران را بررسی می‌کند. از دیدگاه رفیع‌پور استبداد سیاسی، سلطه نگرش خاصی از مذهب، رفتار هنجاری، تضاد، رفتار احساسی، خودنمایی، جاه‌طلبی، برتری‌جویی و فردگرایی (صص. ۳۸-۵۰)، عوامل بازدارنده توسعه علمی ایران هستند. او در زمینه آموزش عالی عوامل متعددی را بررسی می‌کند. برخی از اقلیمی که در مطالعه‌اش بررسی کرده است مسائل زیر هستند:

«استبداد نامستدل» یا حاکمیت «خویشاوندسالاری» در دانشگاه‌ها، بی‌توجهی نظام سیاسی به منزلت علم و عالم، مدرک‌سالاری و مدرک‌گرایی، تعدد سازمان‌های تصمیم‌گیرنده درباره آموزش عالی، دخالت نابه‌جای مراکز قدرت در امور آموزش عالی، به هم ریختگی نظام قشریندی و سلسله مراتبی دانشگاه‌ها، نارسایی قوانین سازمانی دانشگاه‌ها، ناهم‌خوانی آموزش‌های دانشگاهی با هویت ملی و فرهنگی کشور، تبلیغات دینی ناکارآمد، فقدان انگیزه دانش‌جویان برای تلاش و سخت‌کوشی در راه علم، ناتوانی آموزش مدرسه‌ای در آماده‌سازی جوانان برای ورود به دانشگاه، ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی دانشگاه‌ها، و ناکارآمدی سازمان‌های علمی فرادانشگاهی.^۹

این مطالعه ارزشمند با وجود آنکه از فقدان چارچوب نظری برای تحلیل مسائل آموزش عالی و برخی انتقادات دیگر رنج می‌برد (فاضلی ۱۳۸۱)، توصیف مردم‌نگارانه دست اولی از وضع فرهنگ دانشگاهی کشور ارائه می‌کند و بیان‌گر وجود مشکلات ساختاری و اساسی در دانشگاه‌های ایران است که می‌توان آن‌ها را «مشکل فرهنگ» نامید.

مطالعه دیگر، بررسی تجربی قاضی طباطبایی و ودادپور با عنوان «سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی ایران» (۱۳۷۸) است. این مطالعه سه روش «پیمایشی»^۹ و در میان

^۹ - نگارنده اصل کتاب را ندیده‌ام و مطالب مذکور بر پایه نقد و معرفی است که جواهری (۱۳۸۱) و فاضلی (۱۳۸۱) نقل کرده‌اند.

دانش‌جویان دکتری و کارشناسی ارشد کشور انجام شده است. این مطالعه نیز یکی از نادر بررسی‌های تجربی مهمی است که برخی ابعاد فرهنگ دانشگاهی ایران را نشان می‌دهد. این مطالعه نشان می‌دهد که دانش‌جویان تحصیلات تکمیلی کشور دچار نوسان یا «دوگونی» جامعه‌شناختی^{۱۰} هستند. این پژوهش‌گران در نتیجه‌گیری تحقیق خود می‌نویسند: «از منظر دانش‌جویان تحصیلات تکمیلی، به نظر می‌رسد که اساتید آن‌ها در رفتار واقعی‌شان در گروه آموزشی و در ارتباط با دانش‌جویان بیشتر پای‌بند ضد هنجارهای علم و کم‌تر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند» (قاضی طباطبایی و ودادهیر ۱۳۷۸: ۴۰۱). در زمینه «محیط فرهنگی» درون گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، نکته انتقادی بسیار مهم و تکان‌دهنده‌ای را مطالعه این دو محقق برملا می‌سازد.

عوامل دانشگاهی، دپارتمانی و فردی موثر بر سوگیری هنجاری دانش‌جویان، پیروی و تمایل به پیروی از ضد هنجارهای علم را بیشتر از پیروی از هنجارهای علم تبیین می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، عوامل دانشگاهی و دپارتمانی مثل عوامل مربوط به جو گروه آموزشی، ساختار گروه آموزشی، تجربیات طلبگی، و... اقتدا به «هنجارهای علم» را کم‌تر از «ضد هنجارهای علم» تبیین می‌کند. بنابراین می‌توان مدعی بود که مؤلفه‌ها و ویژگی‌های دانشگاهی و دپارتمانی ایران ضد هنجار پرورند تا هنجارپرور (همان ۴۰۱).

نمونه دیگر در زمینه مطالعه فرهنگ دانشگاهی ایران در بررسی گسترده و نسبتاً جامعی است که علی طایفی با عنوان «فرهنگ علمی - پژوهشی ایران: بررسی قابلیت‌ها و تگناها» در ۱۳۷۸ انجام داده است. این بررسی در دو بخش جداگانه نقاط ضعف و نقاط قوت فرهنگ علمی - پژوهشی کشور را از تمام ابعاد دینی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، سازمانی، ساختاری، روان‌شناختی و معرفتی شرح داده است. این مطالعه فهرست بسیار طولانی از مسائل فرهنگ علمی - پژوهشی کشور را ارائه کرده است. در زیر به برخی موضوعات در زمینه نقاط ضعف فرهنگ علمی - پژوهشی اشاره می‌کنیم.

تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسش‌گرانه، غلبه برخی عقاید قالبی، تفرد و بی‌اعتمادی افراد دانشگاهی به یکدیگر، تقیه و پنهان‌کاری، بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی مانند سرقت علمی مطالب دیگران، آماده‌خوری فرهنگی و علمی یا عدم تمایل برای تلاش جدی در راه تولید علمی، گسترش پول‌گرایی در تحقیقات کشور، ابهام در نظام ارزش‌گذاری فعالیت‌های علمی، حاکمیت فرهنگ سازمانی ایستا و منحط بر مراکز تحقیقاتی، ضعف توجه به شایسته‌سالاری، ضعف روحیه و اخلاق پرسش‌گری، خلافت، ضعف روحیه هم‌کاری و کار جمعی، سوگیری آگاهانه و ناآگاهانه در تحقیقات، ضعف منطق علمی و شک سازمان یافته در اندیشه پژوهش‌گران و بالاخره ضعف در اشاعه نگرش سامان‌مند یا نظام‌گرا در مطالعات.

مطالعه مذکور اگرچه فهرست جامعی از مسائل مختلف مربوط به فرهنگ علمی -

¹⁰ sociological ambivalence

پژوهشی کشور ارائه می‌کند، اما از آن جا که داده‌ها و شواهد تجربی لازم برای نشان دادن مسائل را ذکر نکرده است، نمی‌توان به این مطالعه استناد تجربی جست، هر چند این تحقیق به منزله طرح جامعی است که گمانه زنی‌های اولیه در زمینه فرهنگ دانشگاهی ایران در حوزه تولید علم را تسهیل می‌کند. به هر حال، این بررسی نیز روایتی از وجود «مشکل فرهنگ» در آموزش عالی ایران است.

نقد اساسی به تحقیقات مذکور این است که اولاً بررسی‌های انجام شده در چارچوب نظریه‌ای روشن و منسجم تعریفی از فرهنگ دانشگاهی ارائه نکرده‌اند، بلکه عمدتاً به ذکر مصادیق و مؤلفه‌های خاص این فرهنگ پرداخته‌اند. ثانیاً این مطالعات «سبک‌های یادگیری» و فرهنگ آموزش در نظام آموزش عالی ایران را اساساً کانون توجه‌شان نبوده است. ثالثاً اغلب این مطالعات توصیف‌های ارزشمندی از بیان مسائل فرهنگ دانشگاهی کشور ارائه می‌کنند، اما در زمینه تبیین این مسائل و مهم‌تر از آن راه‌های برون شد از بحران‌ها، راهبردهای عملی معرفی نمی‌کنند.

همان طور که گفتیم این بررسی‌ها به درستی نشان می‌دهند که نظام آموزش عالی ایران با مشکلی به نام فرهنگ دانشگاهی مواجه‌اند، مشکلی که در این بررسی وجوه تازه‌ای از آن را مطالعه می‌کنیم. مطالعه حاضر نشان می‌دهد که فرهنگ دانشگاهی ایران موانع جدی در راه یادگیری دانش‌جویان ایجاد می‌کند و محیط آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های ایران محیطی «ترغیب کننده»^{۱۱} و «طالب» یادگیری و آموزش و پژوهش نیست. در این بررسی، فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا مقایسه می‌شود، و با تجزیه و تحلیل «تفاوت‌های فرهنگی» موجود میان جامعه و نظام آموزشی ایران و بریتانیا، ویژگی‌های فرهنگ دانشگاهی دو کشور توصیف و تبیین می‌شوند. ره‌یافت روش شناختی عام این مطالعه تبیین فرهنگ دانشگاهی در «بستر اجتماعی» آن است.^{۱۲}

فرهنگ دانشگاهی^{۱۳}

در این بخش مفهوم، مؤلفه‌ها، کارکردها و ابعاد مختلف فرهنگ دانشگاهی را شرح می‌دهیم. هدف این بخش فراهم کردن زمینه‌ای نظری برای معرفی مفهوم فرهنگ دانشگاهی، رابطه آن با جامعه و علم و نحوه شکل‌گیری و انتقال این فرهنگ به «انسان دانشگاهی» است. با توجه به گستردگی ابعاد این مفهوم، تنوع کارکردها و مؤلفه‌های آن، صرفاً به برخی ابعاد فرهنگ دانشگاهی پرداخته ایم. با توجه به کمبود ادبیات نظری درباره فرهنگ دانشگاهی در ایران، ناگزیر این بخش را کمی بسط خواهیم داد؛ هر چند هنوز مباحث نسبت به آنچه که لازم

^{۱۱} encouraging

^{۱۲} - این ره‌یافت معمولاً به contextualization یعنی قرار دادن یک پدیده اجتماعی در بستر اجتماعی آن گفته می‌شود.

^{۱۳} academic culture

است در یک بررسی جامع در این باره گفته شود، بسیار مختصر و گزیده است. جامعه‌شناسان، علم را «نهاد اجتماعی»^{۱۴} دارای «فرهنگ مستقل» می‌دانند که مانند خانواده، اقتصاد، مذهب و سیاست، دارای باورها، ارزش‌ها و معیارهای خاص خود است. این معیارها الگوهای اخلاقی و فنی مجاز و قابل قبول کنش و منش افراد وابسته به این نهاد را تعیین می‌کنند و به اعضاء آن می‌گویند چه چیز مرجح، مقبول، پسندیده و مجاز است. بنابراین، «فرهنگ علم چیزی مجزای از رفتار و الگوهای رفتاری معمول و متداول در جامعه است» (Merton 1976: 33). این ارزش‌ها، انگیزه و محرک درونی و علایق شخصی کنش‌گران عرصه علم را جهت داده و در مسیر مشترکی که «ارتقاء دانش» است سوق می‌دهد. از این رو علم با تلاش مشترک کنشگران عرصه علم و با رعایت ارزش‌ها و هنجارهای خاص آن توسعه می‌یابد (Mulkey 1976).

دانشگاه یک مؤسسه و سازمان حرفه‌ای مربوط به علم است. از این منظر می‌توان هر تعریفی را که برای «فرهنگ سازمانی» و «فرهنگ حرفه‌ای» قائل شویم برای دانشگاه نیز در نظر بگیریم. بلور و پتریک داوسون در تعریف فرهنگ سازمانی می‌نویسند:

«فرهنگ سازمانی نظام الگومندی از ادراکات، معانی و باورها درباره سازمان خاصی است که معناسازی^{۱۵} در میان یک گروه دارای انتظارات مشترک را میسر و تسهیل می‌سازد و رفتار کاری افراد آن سازمان را هدایت می‌کند (Bloor and Dawson 1994: 276).

از این منظر «فرهنگ دانشگاهی به نظام باورها، انتظارات و اعمال فرهنگی درباره این که چگونه باید به نحو دانشگاهی عمل کرد» گفته می‌شود (Cortazzi & Jin 1997:77). این تعریف بر نقش فرهنگ دانشگاهی در تعیین شیوه عمل فرد تأکید دارد ولی وجوه عاطفی، احساسی و ارتباطی کنش انسان دانشگاهی را در بر نمی‌گیرد. از این رو در تعریفی انسان‌شناختی و به تبعیت از تعریف «معناشناختی و تاویل‌گرایانه» کلیفور گرتز (1983) از فرهنگ، می‌توان فرهنگ دانشگاهی را الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها، و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند. این تعریف جامع تر است زیرا تمامی نمادهای معنادار و باورهای سازنده و تعیین‌کننده شیوه عمل، احساس و اندیشه انسان آکادمیک در اجتماع علمی را در برمی‌گیرد.

با توجه به تعریف مذکور، فرهنگ دانشگاهی به صورت زبان ویژه، فضای نمادین، آیین‌های دانشگاهی، عرف و مقررات و به طور کلی نمادهای خاص، عینیت و تبلور می‌یابد و مهم‌ترین کارکرد آن تعیین و ایجاد نوع خاص هویت برای انسان دانشگاهی است. به تعبیر استعاری «تونی بچر» (۱۹۸۷) فرهنگ دانشگاهی، قلمروها و مرزهای اجتماع علمی را مانند یک قبیله مشخص می‌سازد.

¹⁴ social institution

¹⁵ sense - making

تونی بچر از آن جهت استعاره «قبیله»^{۱۶} را به کار می‌برد که «در اجتماعات دانشگاهی نیز مانند یک قبیله، می‌توان الگوها فرهنگی، زبان، قلمرو و سرحدات، باورها و ارزش‌های متمایز از دیگری را شناسایی کرد. همانطور که افراد عضو قبیله دارای هویت قبیلگی خاص هستند، اعضاء اجتماعات علمی نیز دارای هویت قابل شناسایی ویژه‌اند» (Becher 1987:17). از این رو مهم‌ترین وجه فرهنگ دانشگاهی کارکرد آن در هویت‌سازی است. «هویت دانشگاهی»^{۱۷} اشاره به «فرد متمایز»^{۱۸}ی دارد که دارای تاریخ منحصر به خود است و در درون چارچوب اخلاقی و مفهومی قرار گرفته است که او را در درون نهادها یا «اجتماعات معین و تعریف شده»ای قرار می‌دهد. در درون این موقعیت‌ها و اجتماعات است که فرد به جستجوی احترام و اعتبار که برای فرد دانشگاهی اهمیت دارد می‌پردازد (Henkel 2000).

همان‌طور که پیتر تیلور می‌نویسد «هویت دانشگاهی» دارای سه سطح از یکدیگر متمایز است. یکی هویتی که دانشگاه و محل کار فرد به عضو دانشگاهی می‌دهد. وقتی فردی می‌گوید «من استاد دانشگاه هاروارد یا دانشگاه تهران هستم» در اصل دانشگاه محل خدمتش به او اعتبار و پرستی می‌دهد. دوم، مجموعه عناصر مربوط به «هویت رشته‌ای»^{۱۹} و ویژگی‌های حرفه‌ای خاص مربوط به رشته‌های مختلف. رشته‌های مختلف فرهنگ‌های متفاوتی دارند و هویت‌های متمایزی به وجود می‌آورند. تونی بچر معتقد است هر یک از رشته‌های دانشگاهی متناسب اهداف، روش‌ها، اصول و کاربردهای شان، نظامی از ارزش‌ها، باورها و هنجارها یا «فرهنگ رشته‌ای»^{۲۰} را تشکیل می‌دهند. بر این اساس، او رشته‌های دانشگاهی را به چهار گروه عمده تقسیم و ویژگی‌های «فرهنگ رشته‌ای» هر یک از آن‌ها را تفکیک می‌کند.

• علوم محض^{۲۱}: از نظر علمی این علوم دارای ویژگی‌های انباشتی، اتمیک، مرتبط با مسائل کیهانی و هستی‌های جهان، منجر به کشفیات می‌شوند، و تبیینی هستند، از نظر فرهنگی این علوم رقابتی، از نظر سیاسی به خوبی سازمان یافته، میزان انتشارات بالا، و وظیفه محور هستند.^{۲۲}

• علوم انسانی^{۲۳}: از نظر علمی این علوم تکرار شونده، کل‌گرا، مرتبط با کیفیات خاص، و حاصل آن‌ها فهمیدن/تفسیر است. از نظر فرهنگی این علوم فردگرا، تکثرگرا، دارای ساختار

¹⁶ tribe

¹⁷ academic identity

¹⁸ disciplinary individual

¹⁹ disciplinary identity

²⁰ disciplinary culture

²¹ pure science

²² task oriented

²³ humanities

انعطاف‌پذیر، انتشارات محدود، و شخص محور هستند.

• **علوم فناوریانه^{۲۴}**: از نظر علمی این رشته‌ها دارای هدف علمی معین، مرتبط با مهارت‌های لازم برای محیط فیزیکی، حاصل آن‌ها تولید محصول و فن است. از نظر فرهنگی این رشته‌ها کارفرمایانه، غلبه ارزش‌های حرفه‌ای، به جای نشر، امتیاز اختراع و نوآوری، و نقش محورند.

• **علوم اجتماعی کاربردی^{۲۵}**: رشته‌ها کارکردگرا، فایده‌گرا، مرتبط با ارتقاء رفتارها، حاصل آن‌ها تغییر در رویه‌ها و قراردادهاست. و از نظر فرهنگی ناظر به بیرون، از نظر موقعیت نامعین، روندهای روشنفکری در آن‌ها غلبه دارد، میزان انتشارات آن محدود به مخاطبان آن است، و قدرت محور هستند (Becher 1987 in Scott 1995: 163).

سومین نوع هویت دانشگاهی، «هویت جهانی^{۲۶}» دانشگاهیان است که بین تمام رشته‌ها، تخصص‌ها و گروه‌ها دانشگاهی مشترک است. وقتی می‌گوییم: «من یک فرد دانشگاهی هستم» اشاره به چنین هویت جهانی داریم (Taylor 1999: 41-42). هم‌چنین به اعتقاد پیترو تیلور «هویت جهانی» دانشگاهی دارای دو عنصر یا مولفه اصلی است: نخست، «استقلال دانشگاهی^{۲۷}» و دوم «آزادی دانشگاهی^{۲۸}» است. جان هنری نیومن در کتاب کلاسیک «آیده دانشگاه» (۱۹۷۶/۱۸۵۳) این دو مفهوم را از به دو شکل‌گیری «دانشگاه مدرن» به منزله «ارزش‌های پایه^{۲۹}» معرفی کرد و «اجتماع جهانی علم» و جامعه مدرن نیز این ارزش‌ها را تاکنون به رسمیت شناخته است.

رابرت مرتن «الزام‌های نهادی» را مهم‌ترین وجوه مشترک فرهنگ علم یا چیزی که او آن را «آداب و رسوم علم^{۳۰}» می‌نامد، می‌شناسد. «الزام‌های نهادی علم» از دیدگاه مرتن عبارت از چهار مولفه زیر است.

• **جهان‌گرایی^{۳۱}**: این که ایده‌ها و گزاره‌های علمی جنبه شخصی ندارند و همواره بر پایه محتوای آن‌ها نه جایگاه شخص عالم ارزیابی می‌شوند.

• **اشتراک‌گرایی^{۳۲}**: علم میراث مشترک و محصول همکاری جمعی انسان‌ها است و مالکیت آن مشترک میان همه است. در نتیجه علم را نمی‌توان پنهان داشت.

²⁴ technologies

²⁵ applied social sciences

²⁶ cosmopolitan identity

²⁷ academic autonomy

²⁸ academic freedom

²⁹ basic values

³⁰ scientific ethos

³¹ universalism

³² communism

- بی‌طرفی عاطفی^{۳۳}: تحقیق علمی باید به دور از تعصبات عقیدتی، سیاسی، گروهی و قومی انجام شد و پژوهشگر باید بی‌طرف باشد.
- شک سازمان یافته^{۳۴}: احکام علمی تا حصول شواهد تجربی قطعی اعتبار ندارند و وظیفه عالم این است که شک سازمان یافته را توسعه دهد (Merton 1968) به نقل از طباطبایی ۱۳۷۸: ۳۸۲-۳۸۵).

برخی بر «اشتراکات فرهنگی» در «اجتماعی جهانی علم» - یعنی مشترکات فرهنگی جهانی میان تمام دانشگاهیان تأکید می‌کنند. برای مثال «آلویس گولدنر» درباره «اجتماع دانشگاهی» می‌نویسد:

یک نکته بسیار ارزشمند درباره مفهوم اجتماع دانشگاهی وجود دارد، این که علی‌رغم تقسیم رشته‌ای دانشگاهیان و فعالیت‌های‌شان، یک مجموعه‌ای از قوانین و مقررات نانوشته‌ای وجود دارد که تمام اعضاء اجتماع دانشگاهی را به هم پیوند می‌دهد. آن وجه مشترک این است که بالاترین سطح مشترکات^{۳۵} در میان دانشگاهیان بر مبنای «فرهنگ گفتمان انتقادی» بنیان شده است (Gouldner 1979: 66).

هم‌چنین به عقیده هگستروم، «مورد تقدیر قرار گرفتن در اجتماع علمی» یکی از مهم‌ترین ارکان فرهنگ دانشگاهی است، زیرا مورد تقدیر قرار گرفتن، اساس «رقابت» میان اعضای اجتماع علمی برای اشغال کردن پایگاه‌ها در نظام قشربندی علوم است. طرح کردن ایده‌های نو به نحوی که دیگران آن‌ها را ارزشمند بشمارند و بستانند، منبعی برای رقابت میان اعضای اجتماع علمی است. رابرت مرتن این موضوع را به نحو جامع‌تری در قالب مفهوم «منزلت»^{۳۶} تعریف و تبیین می‌کند. به اعتقاد مرتن «واحد پول رایج»^{۳۷} و معتبر در اجتماعات مختلف متفاوت است. در حالی که «قدرت» برای اهل سیاست، و ثروت برای اهل تجارت مهم‌ترین و مطلوب‌ترین سرمایه‌ای است که همه در جستجوی تحصیل و کسب آن هستند، برای اجتماع اهل علم، «منزلت» مهم‌ترین متاع ارزشمند شناخته می‌شود (Merton 1973).

اما نکته اساسی این است که همه جامعه‌شناسان درباره جهانی بودن ارزش‌ها و باورهای مشترک فرهنگ دانشگاهی اتفاق نظر ندارند؛ و بر این اساس نمی‌توان آن چه مشترکات فرهنگی جهانی دانش و دانشگاه ذکر شده است را جهانی پنداشت. نهادهای آموزشی محصول فرهنگ جامعه خود هستند. وقتی دانش، شیوه‌های یادگیری، و ارزش‌ها در جامعه‌ای تغییر کنند، نهادهای آموزشی نیز به تبع آن تحول پیدا می‌کنند (Grant 2000:208). بی‌یر بوردیو آن

³³ disinterestedness

³⁴ organized scepticism

³⁵ commonality

³⁶ status

³⁷ main currency

چه را که سازنده «هویت» دانشگاهیان است با مفهوم «عادات» یا «مَلَکات دانشگاهی» توضیح می‌دهد. از دیدگاه بوردیو «انسان آکادمیک»^{۳۸} یا عضو «اجتماع دانشگاهی»^{۳۹} کسی است که «عادات و منش و ساختمان ذهنی»^{۴۰}، ذوق، سلیقه و آنچه به عامل اجتماعی این امکان را می‌دهد که روح قواعد، آداب، جهت‌ها، روندها، ارزش‌ها و دیگر امور حوزه مناسب «کنش آکادمیک» و زیست دانشگاهی در درون او شکل گرفته، پذیرفته شده و منشاء اثر شود، داراست. این عادات مانند دیگر عادات اجتماعی محصول «ساختار اجتماعی» معینی هستند و از این رو در جوامع مختلف «عادات دانشگاهی» مختلف وجود دارد (Bourdieu 1988).

همان طور که خواهیم دید «عادات روحی» در فرهنگ دانشگاهی غرب و فرهنگ دانشگاه در جوامع آسیایی از جمله ایران با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. تفاوت‌های موجود در فرهنگ‌های دانشگاهی امری اجتناب‌ناپذیر است و می‌توانند منبع نوآوری‌ها و ابداعات بشر باشند. همان طور که رالف دارندروف می‌گوید «تفاوت و تکرار، پاره‌های جهان کشف و نوآوری هستند» (Dahrendorf 1979 in Scott 1995: 125). اما نکته اساسی این است که همه کشورهای جهان امروزه تلاش می‌کنند تا مطابق اصول و روش‌های غربی، علم را تولید و اشاعه و انتقال دهند. این امر در حالی است که فرهنگ دانشگاهی همه کشورها یکسان نیست و در مواردی فرهنگ آن‌ها با فرهنگ دانشگاهی غرب ناسازگار است. گالتونگ این تفاوت‌ها را به نحو مختصر و طبقه‌بندی شده در بررسی کلاسیک و مشهور خود نشان داده است. گالتونگ معتقد است که هر جامعه ای دارای فرهنگ دانشگاهی و «سبک‌های فکری»^{۴۱} متناسب با نظام اجتماعی خود است، و این فرهنگ‌ها، هر کدام «فرهنگ یادگیری»، آموزش و پژوهش خاصی دارند. بر این اساس گالتونگ چهار نوع فرهنگ دانشگاهی و «سبک‌های فکری» را از هم متمایز می‌کند:

- فرهنگ ساکسونیک^{۴۲}: در این فرهنگ افراد به بحث و گفتگویی بیشتر در فضایی از نظر اجتماعی نسبتاً برابر تشویق می‌شوند، و رهیافتی بیشتر تجربی به پژوهش دارد.
- فرهنگ تیوتونیک^{۴۳}: این فرهنگ بر روابط «استاد - شاگرد»^{۴۴} و رهیافت قیاسی تأکید بیشتر دارد. از این رو توجه دانش‌جویان را بیشتر به ابعاد منطقی بحث هدایت می‌کنند.
- فرهنگ گالیک^{۴۵}: در این فرهنگ روابط افقی برابر میان استاد و دانش‌جو برقرار است،

³⁸ homo academicus

³⁹ academic community

⁴⁰ habitus

⁴¹ intellectual style

⁴² saxonic

⁴³ teutonic

⁴⁴ master-disciple

⁴⁵ gallic

اما بر ره‌یافتی غیرقیاسی تأکید بیشتر دارد.
 • فرهنگ نیپونیک^{۴۶}: این فرهنگ در روابط عمومی و سلسله‌مراتبی تأکید بیشتر دارد (Galtung 1994).

گالتونگ استدلال می‌کند که هر جامعه‌ای «فرهنگ دانشگاهی» خاص خود را ایجاد می‌کند، زیرا فرهنگ دانشگاهی از دل ساختارها و روابط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن جامعه بیرون می‌آید. بنابراین، «جامعه» الگوها و شیوه‌ها و استانداردهای ملازم آموزش و پژوهش و موثر در فرایند یادگیری و انتقال علم را مشخص می‌کند. پیوند میان ساختارهای اجتماعی و علم و دانشگاه که گالتونگ به آن پرداخته است، کشف تازه‌ای نیست. مطالعات جامعه‌شناختی کلاسیک و مدرن، هر دو نشان می‌دهد که ارتباط و پیوند ناگسستنی میان «نهاد اجتماعی علم»، دانشگاه و نهادهای اجتماعی دیگر وجود دارد. برای مثال، مطالعات جامعه‌شناختی درباره شکل‌گیری و تحول علوم جدید در غرب نشان می‌دهند که این علوم ریشه در تحولات اجتماعی این جوامع دارند و آنچه «علم مدرن» شناخته می‌شود، محصول مجموعهٔ تحولاتی است که از دوره رنسانس به بعد در دنیای غرب رخ داده است. کارل مارکس شکل‌گیری و توسعه علوم را در چارچوب نظام اقتصاد کاپیتالیستی و بورژوازی تحلیل و تبیین کرد (Marx 1970). هم‌چنین از دیدگاه ماکس وبر، علم مدرن «کنشی عقلانی»، «واقع‌گرا» و در عین حال «معطوف به ارزش» (حقیقت) است که ارتباط نزدیکی با «اخلاق پروتستان»^{۴۷} در دنیای غرب دارد. و شکل‌گیری و توسعه سرمایه‌داری و علم تجربی مدرن همراه آن، در نتیجه «اصلاح مذهبی» در پروتستان و مسیحیت بوده است. از این منظر، فرهنگ علم تجربی مدرن، «پاره فرهنگی»^{۴۸} از فرهنگ پروتستان است که همگام با رشد فردیت، دموکراسی و توسعه اشکال عقلانی شده نظام‌های حقوقی، سیاسی، اجتماعی و خصوصاً عرفی شدن یا سکولاریسم غرب توسعه یافته است (Weber 1958).

نظریه‌ها پست مدرن امروز نیز بر رسوخ و سلطه ارزش‌های فرهنگ سرمایه‌داری در کانون ارزش‌های علمی و تبدیل شدن علم به کالایی در خدمت اقتصاد، و در نهایت تغییر رابطه کنش‌گر و عضو اجتماعی علمی با علم از یک رابطه درونی مبتنی بر پرسش‌گری و حقیقت‌جویی به رابطه‌ای انتفاعی تأکید دارند. به اعتقاد لیوتارد در دوره پسا‌مدرن امروز با افول سلطه «فرا روایت‌ها»^{۴۹} ایدئولوژی‌ها و مکاتب بزرگ فکری، و «تجاری شدن»^{۵۰} و «کالایی

⁴⁶ nipponic

⁴⁷ protestan ethic

⁴⁸ subculture

⁴⁹ metanarratives

⁵⁰ commercialisation

- شدن^{۵۱} دانش، علم به «صنعت علم»^{۵۲} تبدیل شده، و تاثیر نیروهای اجتماعی و اقتصادی سرمایه‌داری در شکل‌گیری علم و فرهنگ ملازم آن به وضوح دیده می‌شود (Lyotard 1985). مجموعه تحولات تاریخی، اجتماعی، فکری و فرهنگی که در «بستر اجتماعی» آن‌ها فرهنگ دانشگاهی مدرن در جامعه غرب شکل گرفته، رشد یافته و سهم و نقشی در پیدایی و گسترش ارزش‌ها و باورهای فرهنگ دانشگاهی داشته‌اند، فهرست وار عبارتند از موارد زیر^{۵۳}:
- عقلانیت^{۵۴}: رنسانس، اصلاح دینی، روشنگری و حاکمیت عقل و رشد علم و پیدایش چیزی که کانت آن را «دانشگاه خرد» نامید.
 - صنعتی شدن^{۵۵}: اصالت یافتن جهان دنیوی و عزم انسان بر تسلط، کنترل و بهره‌برداری حداکثری از طبیعت و جهان هستی، نیاز انسان به دانش، فن و ابزارهای تازه و کارآمد را افزود، و باعث افزایش روز افزون تقاضای اجتماعی برای دانش و نیروی انسانی ماهر و شکل‌گیری دانشگاه به منزله نهاد تربیت‌کننده تکنسین‌ها شد.
 - اندیشه ترقی^{۵۶}: اندیشه ترقی و پیشرفت و باور به امکان تغییر جهان و هرچه در آن است، به جای باور به مشیت و تقدیر ازلی عالم.
 - سرمایه‌داری^{۵۷}: تغییر ساختارهای اجتماعی فئودالی، ظهور انقلاب صنعتی، شکل‌گیری سرمایه‌داری و حاکمیت ارزش‌های اقتصادی نظام سرمایه‌داری و اصول اقتصاد رقابتی بازار آزاد، بر عرضه و تقاضا دانش و مهارت‌ها.
 - دموکراتیزاسیون^{۵۸}: پیدایش و گسترش قانون، جامعه مدنی، و حاکمیت نظام و مدیریت سیاسی عقلانی و دموکراتیک در نهادهای علمی، آموزشی و تحقیقاتی.
 - لیبرالیسم^{۵۹}: رشد لیبرالیسم، حقوق بشر، و آزادی و امنیت فرد در بیان ایده‌ها، یافته‌ها و دستاوردهای فکری و مطالعاتی، و دانشگاهی که به تعبیر «نیومن» با دانش و هنر لیبرال، انسان لیبرال نجیب زاده تربیت کند.
 - فردگرایی^{۶۰}: فردگرایی و محور قرار علایق، نیازها و خواسته‌های فرد به جای سلطه

⁵¹ comodification

⁵² knowledge industry

⁵³ - این عوامل با یکدیگر هم‌پوشی و ارتباط دارند، اما در عین حال دارای معانی و تعاریف خاص خود هستند. از این‌رو آن‌ها را به صورت عوامل مستقل ذکر کرده‌ایم.

⁵⁴ rationalism

⁵⁵ industrialisation

⁵⁶ progressivism

⁵⁷ capitalism

⁵⁸ democratization

⁵⁹ humanism

⁶⁰ individualism

ساختارها و سنت‌ها و ترغیب فرد برای شکوفایی استعدادها و توانایی‌های فکری و خلاقه او، و دانشگاهی که به تعبیر شومانر «نهاد میانجی فرد و سنت شود و ضمن میدان دادن به فرد، سنت را جهت داده و هدایت کند»

- شهرنشینی^{۶۱}: شکل‌گیری و گسترش طبقه متوسط، شهرنشینی، شهروندی و حق برابر شهروندی برای برخورداری از امکانات آموزش و پژوهش در جهت ارتقا و تحرک اجتماعی و طبقاتی.
- جامعه رفاه^{۶۲}: رشد و توسعه اقتصاد و شکل‌گیری جامعه رفاهی و آزاد شدن بخشی از وقت انسان مدرن و پیدایی فراغت برای آموزش، پژوهش و یادگیری.
- علم‌گرایی^{۶۳}: اصالت علم و باور به اصل علیت و ایمان به توانایی خرد در کشف و شناخت قوانین علی طبیعت، جامعه و هستی از طریق روش‌های تجربی تحقیق.
- نسبیت‌گرایی^{۶۴}: انسانی‌پنداشتن معرفت، نسبی‌اندیشی و باور به نسبی بودن و ابطال‌پذیری و خط‌پذیری دانش و رأی آدمی.
- تجربه‌گرایی^{۶۵}: تلاش روش‌مند برای کنترل حداکثر ممکن برای جلوگیری از سوگیری‌های ارزشی، عاطفی، سیاسی و اجتماعی در فعالیت علمی.
- شک‌گرایی^{۶۶}: تقدس‌زدایی از پدیده‌های طبیعی و اجتماعی و حاکمیت نگرش شک سازمان یافته.
- پیدایش و گسترش صنعت چاپ و نشر، رسانه‌ها، تکنولوژی‌های ارتباطی، اطلاعاتی و آموزشی، و عمومی و گسترده شدن آزادانه ایده‌ها، داده‌ها و یافته‌ها.
- تفکیک‌پذیری نهادی^{۶۷}: تفکیک‌پذیری نهادهای اجتماعی، پیدایش و گسترش نهادها، دانشگاه‌ها، موسسات آموزشی، پژوهشی و ... و نهادینه شدن فرایندهای تولید، توزیع و بهره‌وری از علم و دانش و استقلال یافتن نهادهای علمی و پژوهشی از دولت.
- فرهنگ رشته‌ای^{۶۸}: رشد سریع علوم و شکل‌گیری رشته‌های علمی و دانشگاهی، و به تبع آن شکل‌گیری و نهادینه شدن زبان‌ها و فرهنگ‌های رشته‌ای.

⁶¹ urbanization

⁶² welfare society

⁶³ scientism

⁶⁴ relativism

⁶⁵ empiricism

⁶⁶ objectivism

⁶⁷ scepticism

⁶⁸ institutional differentiation

- تخصصی شدن^{۶۹}: تخصص حرفه‌ای و تقسیم کاری در علوم و حرفه‌ها و امکان رشد افراد بر مبنای شایستگی‌های فکری، مهارتی و فردی در چارچوب قانون شایسته‌سالاری^{۷۰}.
- شکل‌گیری رویه‌ها، نظام‌ها و موسسات حقوقی ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی حمایت، تشویق و ترغیب افراد به تلاش علمی، دفاع از حقوق و آزادی‌های آن‌ها و پخش و انتشار ایده‌ها و یافته‌های پژوهشگران.
- جهانی شدن^{۷۱}: توسعه پیوندها و ارتباطات جوامع و وابستگی بیشتر آن‌ها به یکدیگر و جهانی شدن علم، آموزش، پژوهش و نهادهای علمی و ظهور دانشگاه بهینه‌ورز در خدمت «صنعت علم».
- توده‌ای شدن^{۷۲}: همگانی، توده‌گیری و فراگیر شدن علم، تحقیق و آموزش در نتیجه ظهور اینترنت و «دانشگاه مجازی»^{۷۳} و «آموزش الکترونیک»^{۷۴}.

جامعه‌پذیری دانشگاهی

موضوع اساسی دیگری که در بحث فرهنگ دانشگاهی باید به آن توجه کرد، نحوه انتقال این فرهنگ است. فرهنگ دانشگاهی نیز مانند دیگر اشکال فرهنگ از طریق فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی»^{۷۵} به دانش‌جویان منتقل می‌شود. این فرایند ابتدا از مدرسه آغاز و در مراحل بعد در دانشگاه تکامل پیدا می‌کند. بوردیو بر پایه چنین نگرشی به انتقال فرهنگ دانشگاهی در مدرسه، استدلال می‌کند که مهم‌ترین دستاورد مدرسه و آموزش برای فرد، دانش ژرف و دقیق که فرد حاصل می‌کند نیست، بلکه روش‌های کسب دانش، به دست آوردن عادات روحی خاص، روش‌های طرح پرسش و مسئله، و رسیدن به موضع‌گیری‌های نظری، مهم‌ترین دستاوردهای یک نظام آموزشی است (۱۳۶۹: ۱۱۵). اما این سخن به معنای آن نیست که اگر مدرسه نتوانست افراد را برای پذیرش نقش‌های دانشگاهی آماده کند، در مراحل بالاتر امکان «جامعه‌پذیری مجدد» میسر نباشد. همان‌طور که بررسی تجربی گسترده اندرسون و همکارانش (۱۹۹۴) در زمینه جامعه‌پذیری دانشگاهی ۲۰۰۰ دانش‌جوی دکتری نشان داده‌اند، «خاستگاه اولیه و مبنای آداب و رسوم علم و به عبارت دقیق‌تر هر نوع سوگیری هنجاری،

⁶⁹ disciplinary cultures

⁷⁰ specialisation

⁷¹ meritocracy

⁷² globalization

⁷³ massification

⁷⁴ virtual university

⁷⁵ electronic learning

تجربیات افراد در اجتماع علمی است» (طباطبایی و ودادهیر ۱۳۷۸: ۳۸۸). بنابراین می‌توان با برنامه‌ریزی و فراهم ساختن محیط دانشگاهی مناسب که فرد بتواند تجربیات لازم در اجتماع علمی را کسب کند، تا حدودی فرهنگ مناسب توسعه علم و شکل‌گیری هویت دانشگاهی در افراد را به وجود آورد. در این زمینه بررسی‌های تجربی متعددی انجام شده است.

برای مثال، براساس نظریه جامعه‌پذیری دانشگاهی، ژاکلین فورتس و لاریسا آدلر لومینتز (۱۹۹۴) آموزش دانشمندان تحت آموزش را در «موسسه تحقیقات زیست پزشکی» در دانشگاه ملی و خودگردان مکزیکو مورد توجه قرار دادند. آن‌ها تلاش کردند یک برنامه آموزشی خلاق و بازتاب دهنده مسائل مربوط به جامعه‌پذیر کردن دانشمندان محقق در بافت اجتماعی مکزیک را به کار بندند. هدف آنان این بود که ببینند باورها و ارزش‌ها یا «خلقیات علمی»^{۷۶} چگونه به بافت علمی مکزیک انتقال می‌یابد. نتیجه کار این بررسی این بود که موسسه مورد بررسی در «درونی کردن» ایدئولوژی و خلقیات علمی به دانش‌جویان در برنامه آموزشی اجرا شده موفق بوده است (مک کوک ۱۳۸۱). بنابراین، از راه آموزش و برنامه‌ریزی می‌توان تا حدودی ارزش‌ها و نگرش‌های متناسب علم را در افراد درونی کرد.

البته در این زمینه عوامل مختلفی دخالت دارند و نباید همه چیز را به نهاد دانشگاه محدود کرد. اگرچه نهادهای علمی و آموزشی نقش مهمی در انتقال فرهنگ دانشگاهی و باورها و ارزش‌های مربوط به آن را دارند، اما همانند دیگر ابعاد فرهنگ، فرهنگ دانشگاهی از رسانه‌ها، خانواده و محیط اجتماعی تأثیر می‌پذیرد و هر یک از عوامل مذکور به نوعی بر شکل‌گیری و تکوین نوع خاصی از نظام ارزش‌های فرهنگ دانشگاهی تأکید می‌کنند. در این زمینه نیز باید تفاوت میان جوامع مختلف را در نظر داشت. همان‌طور که سندرا هاردینگ در «آیا علم چندفرهنگی است؟» (۱۹۹۹) در یک بررسی جامع در زمینه علوم طبیعی و علوم پایه نشان داده است، علوم ماهیت چندفرهنگی دارند و فرهنگ نقش «جعبه ابزار»^{۷۷} علم را ایفا می‌کند. ماهیت چندفرهنگی به این معناست که فرهنگ‌های مختلف فهم‌ها و نسبت‌های متفاوتی با علم دارند و به همین دلیل جامعه و فرهنگ بیش از عوامل دیگر در زمینه توسعه‌یافتگی یا نیافتگی علم سهم و مسئولیت دارند. همان‌طور که خواهیم دید هافستید نشان می‌دهد که با توجه به تفاوت جوامع از نظر «فردگرا» یا «جمع‌گرا» بودن، دو نوع نظام متفاوت فرهنگ دانشگاهی در جهان شکل گرفته است. جامعه فردگرا و جامعه جمع‌گرا، ارزش‌های فردگرایانه و جمع‌گرایانه کاملاً متفاوتی در فرایندهای آموزش و دانشگاه به اعضای خود منتقل می‌کنند.

⁷⁶ academic socialization

⁷⁷ scientific ethos

تفاوت‌های فرهنگی و مشکلات آموزش

بریتانیا یکی از قطب‌های اصلی جذب «دانش‌جویان خارجی»^{۷۸} است. نه تنها کشورهای آسیایی و آمریکای لاتین، بلکه بخش مهمی از دانش‌جویان اروپایی و آمریکایی نیز جذب دانشگاه‌های بریتانیا می‌شوند، به طوری که ۴۰ درصد دانش‌جویان خارجی در بریتانیا از کشورهای اروپایی هستند (Brennan 1997:62). البته دانش‌جویان کشورهای مختلف اهداف متفاوتی از انتخاب بریتانیا برای تحصیل دارند. بنابر یک بررسی، دانش‌جویان خارجی در بریتانیا سه دسته هستند:

- آن‌ها که برای یادگیری زبان انگلیسی می‌آیند.
- آن‌ها که برای یادگیری یک حرفه تخصصی می‌آیند.
- آن‌ها که برای آشنایی با فرهنگ و جامعه بریتانیا و کسب تجربه جدید می‌آیند (Ball 1987: 53-4).

نگاهی به هدف‌های سه گانه فوق نشان می‌دهد که آشنایی با «تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، هدف و انگیزه اصلی سفر دانش‌جویان به بریتانیا است. برخی برای یادگیری «زبانی متفاوت» از «زبان مادری»، برخی برای آشنایی بسا «فرهنگی متفاوت» از «فرهنگ محلی»، و برخی نیز برای فراگیری «دانشی متفاوت» از «دانش‌های بومی» خود به بریتانیا می‌آیند. دانش‌جویان ایرانی که به بریتانیا اعزام می‌شوند، اگرچه ناگزیر زبان انگلیسی را می‌آموزند و کم و بیش با فرهنگ و جامعه بریتانیا نیز آشنا می‌شوند، ولی هدف اصلی آن‌ها این دو مقوله نیست، بلکه آن‌ها بیش از هر چیز برای فراگیر علم و تخصص (دانشی متفاوت) به خارج اعزام می‌شوند. اما در این فرایند نه تنها با دانش متفاوت بلکه با «نظام آموزشی متفاوت» نیز مواجهه می‌شوند که برای دستیابی به دانش تخصصی دلخواه خود باید با این تفاوت‌ها آشنا و سازگار شوند. و در اینجا مفید خواهد بود که با بررسی تفاوت‌هایی که دانش‌جویان خارجی^{۷۹} آسیایی به خصوص ایرانی بین نظام آموزش عالی بومی خود و نظام آموزش عالی بریتانیا تجربه می‌کنند، برخی از مسائل موجود در راه توسعه علمی در ایران و برخی از ویژگی‌های فرهنگ دانشگاهی ایران را آشکار کنیم. از این‌رو در این بخش به شرح تفاوت‌های میان نظام آموزش عالی و دانشگاهی بریتانیا و ایران و مشکلات ناشی از آن می‌پردازیم.

براساس تجربه فردی نگارنده، تفاوت‌های چشم‌گیری بین جامعه، فرهنگ و نظام آموزشی بریتانیا و ایران وجود دارد. این تفاوت‌ها به گونه‌ای است که دانش‌جوی ایرانی از همان اولین برخوردها و آشنایی‌ها با نظام آموزشی بریتانیا به آن‌ها پی می‌برد. در اولین ملاقاتی که با استاد راهنمایم داشتم برای متقاعد کردن به این‌که او را به اسم کوچک‌اش - ریچارد - خطاب کنم، یک مثل انگلیسی^{۸۰} ذکر کرد و گفت: «وقتی در رم هستی، باید مطابق آداب و

⁷⁸ toolbox

⁷⁹ overseas student

⁸⁰ When in Rome do as Romans do.

رسوم رومی‌ها زندگی کنی». اگرچه پذیرفتم، اما هنوز بعد از چهار سال این مسأله برایم جا نیافتاده است. چطور ممکن است دانش‌جویی چنین «گستاخانه» استادش را که «حق استادی» بر گردن او دارد با اسم کوچک خطاب کند؟

تفاوت‌های بسیاری در زمینه روش‌های پژوهش و آموزش بین دو نظام انگلیسی و ایرانی وجود دارد که در بخش‌های بعد به آن‌ها اشاره خواهیم کرد. به هر حال، همان‌طور که گفتیم دانش‌جویان برای دستیابی به تخصص دلخواه خود با این تفاوت‌ها آشنا و باید سازگار شوند، فرایندی که اغلب به سهولت انجام نمی‌شود و این تفاوت‌ها مشکلات زیادی برای دانش‌جویان ایجاد می‌کند، مشکلاتی که تنها منحصر به دانش‌جویان ایرانی نیست. براساس یک بررسی تجربی، مشکلاتی که عموماً دانش‌جویان خارجی در غرب با آن مواجه می‌شوند سه دسته‌اند:

۱- مشکلات ناشی از تفاوت فرهنگی و زندگی در جامعه‌ای خارجی. عمده این مشکلات عبارت‌اند از:

- تبعیض نژادی و نگرش‌های منفی کشور میزبان به آن‌ها؛
- مشکلات زبان و ناتوانی در ایجاد ارتباط کلامی مناسب؛
- مشکلات مسکن و نداشتن محل زندگی مناسب؛
- مشکلات غذا و محدودیت‌های مذهبی، فرهنگی، و زیستی آن
- محدودیت‌ها و فشارهای مالی؛
- مشکلات روان‌شناختی، غربت و تنهایی.

۲- مشکلات ناشی از تأخر در بلوغ فکری و نداشتن حس استقلال.

۳- مشکلات ناشی از تفاوت نظام آموزشی و فرهنگ یادگیری و آموزش

(Furnham & Tresize 1983).

دانش‌جویان ایرانی - همانند دیگر دانش‌جویان خارجی - کم و بیش تمام این مشکلات را تجربه می‌کنند. این تفاوت‌ها باعث می‌شود که دانش‌جوی ایرانی در بدو ورود به دانشگاه، و حتی گاهی تا مدت‌های طولانی، دچار نوعی «احساس سردرگمی»^{۸۱} در زمینه وظایف یا نقش‌های مورد انتظار از او در فرایند ارتباطی‌اش با دانشگاه و استاد راهنمایش شود. انسان‌شناسان این وضعیت فرد تازه وارد در محیط فرهنگی کاملاً متفاوت را «ضربه فرهنگی»^{۸۲} می‌نامند (Oberg 1960). در واقع «ضربه فرهنگی» در میان دانش‌جویان نوعی واکنش طبیعی به وضعیتی است که فشار روحی و ناگوار ناشی از عدم آگاهی از انتظارات استاد، عدم وقوف به هنجارها و استانداردهای دانشگاه، و ناتوانی در پیش‌بینی اطمینان‌بخش درباره آینده و انجام موفقیت‌آمیز دوره تحصیلی است.

81 confusion

82 culture shock

تاکنون دو بررسی تجربی درباره مشکلات دانش‌جویان ایرانی در خارج انجام گرفته و منتشر شده است. بررسی اول، تحقیقی است که توسط روان‌شناس بزرگ و صاحب نام اتو کلاینبرگ و هم‌کارانش در ۱۹۷۹ انجام شد. این بررسی که به روش پیمایشی و با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه در میان دانش‌جویان یازده کشور جهان انجام شد، اولین بررسی جامع و شناخته شده در این زمینه است. اتوکلاینبرگ و هم‌کارانش ضمن تأکید بر مشکلات مختلف مسکن، زبان، و... تأکید می‌کنند که تفاوت‌های فرهنگی و تفاوت‌های «سبک یادگیری»^{۸۳} و آموزش و پژوهش در ایران و کشورهای غربی یکی از مهم‌ترین مشکلات در راه پیشرفت تحصیلی دانش‌جویان بوده است (Klineberg et al. 1980).

این موضوع در بررسی که در سال ۱۹۹۵ در زمینه «گفت‌وگوهای دانشگاهی، سبک‌های یادگیری و بسترهای فرهنگی دانش‌جویان ایرانی» دکترای در دانشگاه ولانگانگ^{۸۴} استرالیا انجام گرفت، به نحو دقیق‌تری بررسی شد. این تحقیق به روش «اتنوگرافیک» یا «مردم‌نگاری» انجام شد و نتایج آن در ۱۹۹۹ انتشار یافت. خانم دکتر سندمن - گی، مدرس و متخصص آموزش در دانشگاه ولانگانگ، در نتیجه‌گیری نهایی تحقیق خود علاوه بر اشاره به «مشکل زبان»، و «محدودیت زمانی» - اینکه دانش‌جویان ایرانی باید در مدت سه سال رساله خود را به پایان برسانند - به «مسائل فرهنگی» اشاره می‌کند و آن‌ها را مشکلات اصلی دانش‌جویان دانسته و این مشکلات را به صورت زیر خلاصه و فهرست می‌کند:

• شیوه‌ها و اسلوب فکری^{۸۵} دانش‌جویان ایرانی در پرسش کردن و طرح سؤال، کند و آهسته عمل می‌کنند، اما در زمینه پذیرفتن ایده‌هایی که می‌آموزند و به خاطر سپردن و حفظ کردن آن‌ها - به خصوص جزئیات پر آب و تاب - سریع هستند.

• استرس‌های فرهنگی: نگرانی‌ها و محدودیت‌های مذهبی، اجتماعی، و سیاسی در کنار استرس‌های خانوادگی و مشکلات زبانی، اضطراب و تشویش‌های دانش‌جویان را تشدید می‌کند.

• انزوا و محرومیت اجتماعی: به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی، و اجتماعی، ارتباطات دانش‌جویان با مردم محلی استرالیا محدود و در نتیجه از کمک‌های و حمایت‌های اندکی از طرف جامعه بهره‌مند می‌شوند.

• سوء فهم‌ها فرهنگی: به دلیل مشکلات زبان و ارتباطات اجتماعی و وجود تفاوت‌های فرهنگی، اشکال گوناگونی از بدفهمی‌ها و سوء فهم‌های فرهنگی بین دانش‌جویان، استادان و کارکنان دانشگاه به وجود می‌آید که این سوء فهم‌ها به کمک‌ها و حمایت‌های استادان از دانش‌جویان ایرانی لطمه می‌زند.

خانم سندمن - گی در نتیجه‌گیری نهایی تحقیق خود می‌نویسد:

⁸³ learning style

⁸⁴ wollongong

⁸⁵ thinking style

«این بررسی نشان می‌دهد که هم استادان راهنما و هم دانش‌جویان ایرانی در زمینه شناخت و درک وظایف، ماهیت گفت‌وگوهای رشته و زمینه مطالعاتی، و روشی که این‌ها باید تعلیم داده، آموخته و به کار گرفته شوند، با مشکلات ناشی از اختلاف فرهنگی مواجه‌اند» (Sandeman-Gay 1999: 47).

بررسی‌های متعدد نشان می‌دهد مشکل «تفاوت فرهنگی»^{۸۶} در سبک‌ها و روش‌های آموزش و یادگیری، ریشه در سابقه و پیشینه آموزشی و تربیتی دانش‌جویان دارد. این موضوع تنها منحصر به دانش‌جویان ایرانی نیست، بلکه اغلب دانش‌جویان چینی، هنگ کنگ، عربستان سعودی، و مالزی و آسیایی که در دانشگاه‌های غربی تحصیل می‌کنند با این مشکل روبرو هستند (McNamara and Robert 1997). انبوهی از مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌جویان آسیایی در غرب اغلب بر یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن، عدم تمایل برای مشارکت در مباحثه جدی و انتقادی در کلاس‌ها و سمینارها، بی‌میلی برای طرح پرسش‌ها و دیدگاه‌های شخصی، فقدان اعتماد به نفس کافی برای پرورش اندیشه‌ای مستقل، میل به ارائه گزارش‌های توصیفی و انباشتن رساله‌های خود به داده‌های خام توصیفی، اجتناب از ارائه بحث انتقادی و تحلیلی، و گریز از مشارکت عمیق در فرایند آموزش دارند (Bradly and Bradley 1984; Samuelowicz 1987; Ballard and Clanchy 1991; Ballard 1995; Todd 1997).

ریشه‌های یک مشکل

بررسی‌های مذکور دو پرسش اساسی را در مقابل ما قرار می‌دهند:

- چرا دانش‌جویان آسیایی تمایلی برای مشارکت انتقادی، فعال، جدی در فرایند آموزش و پژوهش ندارند و از مشارکت عمیق می‌گریزند؟
- چرا آن‌ها اعتماد به نفس کافی برای طرح دیدگاه‌های شخصی خود در فرایند آموزش و پژوهش ندارند؟

تردیدی نیست که نمی‌توان به تبیین‌های «زیست‌شناختی»، «جغرافیایی»، و «روان‌شناختی» برای پاسخ‌دهی به این پرسش‌ها توسل جست، زیرا در اینجا با «پدیده‌ای اجتماعی» سروکار داریم و از نظر روش‌شناختی باید از تقلیل آن به «پدیده روان‌شناختی»، «زیست‌شناختی» یا هر تبیین غیراجتماعی دیگر اجتناب کنیم. از منظر اجتماعی، یک پاسخ ساده و سرراست و ظاهراً بسیار پذیرفتنی، اشاره به «ضعف زبان» دانش‌جویان است، چنان‌که عده‌ای از دانش‌جویان نیز اغلب چنین می‌پندارند. این پاسخ قانع‌کننده نیست، زیرا اولاً این دانش‌جویان در کشور و دانشگاه‌های خودشان که به زبان مادری تکلم می‌کنند نیز همین مشکلات را دارند. ثانیاً مشکل زبان اغلب تنها در سال‌های نخست تحصیل برای دانش‌جویان مشکل زاست، ولی بسا گذشت زمان و اقامت طولانی‌تر، این مشکل به تدریج برای اکثریت دانش‌جویان حل می‌شود.

برای مثال، تجربه نگارنده نشان می‌دهد که اگرچه در ابتدای ورود به بریتانیا با مشکلات جدی زبان مواجه بودم اما از سال سوم به بعد می‌توانستم ارتباط اجتماعی کلامی لازم و مناسب برای شرکت در گفتگوهای دانشگاهی برقرار کنم. این امر درباره اغلب دوستان ایرانی‌ام هم صادق است. هم‌چنین مطالعات تجربی متعدد در زمینه دانش‌جویانی که در بریتانیا تحصیل می‌کنند نشان می‌دهد که اگرچه زبان لازمه برقراری هرگونه ارتباط اجتماعی، و از جمله ارتباط دانشگاهی است، و ضعف در توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی برای دانش‌جویان مشکل‌زاست، اما در واقعیت امر دانش‌جویان در این زمینه کم‌تر دچار مشکل شده‌اند، بلکه عمده مشکلات دانش‌جویان مربوط به «تفاوت‌های فرهنگی» در زمینه یادگیری و آموزش و پژوهش است (Ballard 1995).

البی‌زبات تود در یک بررسی تجربی گسترده درباره دانش‌جویان خارجی در بریتانیا این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که:

«اگرچه مهارت‌های زبانی خیلی اهمیت دارند، اما مشکل اصلی دانش‌جویان خارجی بیش از آنکه در ارتباط با زبان باشد، مربوط به شیوه‌های مطالعه آن‌هاست. دانش‌جویان ممکن است به راحتی آنچه در ارتباط با نوشتن، اندیشیدن، و صحبت کردن در بریتانیا است را متوجه نشوند. به خصوص در سطوح دکتری. تفاوت‌های فرهنگی در زمینه مطالعه منجر به تفاوت در نوع انتظارات اسناد و دانش‌جو می‌شود (Todd 1997:176).»

بنابراین، نمی‌توان ضعف زبان را عامل اصلی و جدی تأثیرگذار بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌جویان دانست. همان‌طور که برخی «بررسی‌های تجربی» نشان می‌دهند مشکلات دانش‌جویان آسیایی و ایرانی بیش از هر چیز مربوط به نظام و فرهنگ دانشگاهی ملی و بومی آن‌هاست. از این‌رو مهم‌ترین علت ریشه‌ای مشکلات آموزشی و پژوهشی دانش‌جویان آسیایی و ایرانی در زمینه نداشتن تفکر انتقادی، روحیه مشارکت‌جویی، شیوه تحلیلی، فقدان اعتماد به نفس و غیره را باید در «فرهنگ دانشگاهی» که این دانش‌جویان در آن تربیت و رشد کرده‌اند جستجو کرد.

از دیدگاه آموزش و یادگیری نیز مطالعات بسیاری نشان می‌دهند آنچه دانش‌جویان می‌آموزند کاملاً متأثر از فرهنگ جامعه آنان است. بلای و همکارانش در یک مطالعه (۱۹۸۱) نشان داده‌اند استادان و دانش‌جویان کشورهای درحال توسعه نسبت به هم‌تایان غربی خود فهم متفاوتی از تدریس دروس دانشگاه‌های غربی در کشورهایشان داشته‌اند (Bligh et al. 1981: 96). جایگاه و نقش فرد و عضو اجتماعی دانشگاهی در فرایندها و فعالیت‌ها دانشگاهی، آموزشی و پژوهشی نیز توسط فرهنگ دانشگاهی معین می‌شود، و عملاً فرد نمی‌تواند از مرزها و استانداردهای فرهنگی رشته‌ای، سازمانی، نهادی و گفتمانی فرهنگ علمی و دانشگاهی جامعه خاص خود سرپیچی و تخطی کند. به تعبیر دیگر نِسُوغ، نوآوری، پشتکار، شهامت و دیگر خصایص فردی نمی‌توانند بر فراز فرهنگ علمی و دانشگاهی هر جامعه‌ای قرار گیرند. به همین دلیل است که علی‌رغم وجود استعدادهای فراوان در همه جوامع، تنها برخی جوامع که

زمینه فرهنگی و فرهنگ دانشگاهی مناسب رشد علوم جدید را داشته‌اند، توانسته‌اند به توسعه علمی دست یابند. به عبارت دیگر، احداث بناها و ساختمان‌هایی به نام دانشگاه و فراهم کردن امکانات مادی و فیزیکی سخت افزاری مانند کتاب‌خانه، کلاس درس، استاد و... برای توسعه علمی کفایت نمی‌کند، بلکه توسعه علمی مستلزم مجموعه‌ای از امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری است، که یکی از زیربنایی‌ترین این امکانات، «فرهنگ دانشگاهی»- به معنای باورها، هنجارها، ارزش‌ها و فضای نمادین و نظام معنایی که امکان تولید و توزیع و به کار بستن داده و یافته‌های علمی را فراهم سازد- است.

تأکید بر عامل فرهنگ به معنای نفی نقش عوامل اجتماعی و سیاسی دیگر نیست، بلکه تنها به معنای نشان دادن سهم یکی از عوامل موثر- فرهنگ- در فرایند توسعه علمی است. سهمی که برخی جامعه‌شناسان مسانند پیر بوردیو، آن را بیش از هر عامل دیگر می‌دانند. هم‌چنین باید توجه داشت که منظور از فرهنگ دانشگاهی «جهت‌گیری‌های غالب در فرهنگ» است، و این سخن به معنای نفی استثناها و جریان‌های ضعیف تر فرهنگی در دانشگاه نیست. به عقیده مردم‌شناسان در هر جامعه یا گروهی یک «جهت‌گیری فرهنگی غالب»^{۸۷} وجود دارد. آن‌ها متذکر می‌شوند که ممکن است «جهت‌گیری‌های فرهنگی ضعیف» در بخش‌های مختلف یک جامعه وجود داشته باشد. از این رو در دانشگاه و آموزش عالی هر کشوری ممکن است سنت‌ها و جریان‌ها «ناغالب»، محدود و حاشیه‌ای فراوانی وجود داشته باشد و هر کدام نیز در جای خود تأثیرگذار باشند، اما در بررسی نظام آموزش عالی و دانشگاه ناگزیر باید جریان و جهت‌گیری فرهنگی غالب را که عملکرد کلی و سرنوشت نظام به آن وابسته است مطالعه کرد.

فرهنگ دانشگاهی در بریتانیا

بررسی‌های تجربی بسیاری درباره ویژگی‌های نظام آموزش عالی بریتانیا انجام شده است. اغلب این بررسی‌ها بر نکات مشترکی درباره آموزش عالی بریتانیا اشاره می‌کنند. تفاوت‌های آشکاری بین فرهنگ آموزش بریتانیا و آموزش ایران وجود دارد. براساس تجربه نگارنده حداقل می‌توان تفاوت‌های زیر ذکر کرد.

- آموزش دکتری در بریتانیا «پژوهش محور»^{۸۸} است، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش هر دو در ساختار دوره آموزشی دکتری گنجانده شده‌اند. به عبارتی عملاً نظام فاقد محور است.
- در بریتانیا فرایند آموزش به طور کلی، و دکتری به نحو اخص، «دانش‌جو محور»^{۸۹}،

⁸⁷ dominant cultural orientation

⁸⁸ research-focused

⁸⁹ student- centred

- است در حالی که در ایران «استاد محور»^{۹۰} است.
- آموزش و پژوهش در بریتانیا مردم و «جامعه محور»^{۹۱} است، و سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی شامل رشته‌ها، موضوعات و پژوهش‌ها بر مبنای «تقاضای اجتماعی» و در یک فرایند ارگانیک عرضه و تقاضای اجتماعی از «پایین به بالا»^{۹۲} شکل گرفته و رشد و گسترش می‌یابند، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش «دولت/نخبه محور»^{۹۳} است، و رشته‌ها و دوره‌ها بر مبنای برنامه‌ریزی متمرکز دولت و نخبگان و به شیوه مکانیکی و «از بالا به پایین»^{۹۴} تعیین می‌شوند.
 - آموزش در بریتانیا «مشارکتی»^{۹۵}، دموکراتیک، چندصدایی، گفتگویی^{۹۶}، مبتنی بر یادگیری فعال^{۹۷}، و بازتابی^{۹۸} است، اما آموزش در ایران اقتدارگرایانه^{۹۹}، غیرمشارکتی، تک صدایی^{۱۰۰}، و یادگیری منفعل^{۱۰۱}، ایستا و غیر بازتابی است.
 - آموزش در بریتانیا مبتنی بر حفظ و ملاحظه استقلال، فردیت و مبتنی بر روش خود اتکایی دانش‌جو است، و استاد و نظام آموزشی تنها نقش «تسهیل‌گر»^{۱۰۲} و مشاور و راهنما دارد، در حالی که در ایران آموزش دانشگاهی فاقد کلیه صفات مذکور است، و دانش‌جو و علایق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند.
 - دانشگاه غربی/انگلیسی، علم را یک «فرایند»^{۱۰۳}، مقوله‌ای «اجتماعی» و امری «تعاملی»^{۱۰۴} می‌داند، در حالی که در نظام معرفت‌شناختی دانشگاه ایرانی، علم نوعی «محصول»^{۱۰۵} و مقوله‌ای «شناختی»^{۱۰۶} تلقی می‌شود که می‌توان آن را مانند کالا وارد کرد

⁹⁰ teacher-centred

⁹¹ public/society - focused

⁹² bottom-up

⁹³ elite/state focused

⁹⁴ top-down

⁹⁵ participatory

⁹⁶ dialogical

⁹⁷ active learning

⁹⁸ reflexive learning

⁹⁹ authoritarian

¹⁰⁰ monologue

¹⁰¹ passive learning

¹⁰² facilitator

¹⁰³ process

¹⁰⁴ interactive

¹⁰⁵ product

و مانند کالا مبادله و مصرف نمود.

• آموزش عالی و تفکر علمی در بریتانیا «انتقادی»^{۱۰۷} و «تحلیلی»^{۱۰۸} است، در حالی که تفکر علمی در ایران عمدتاً «توصیفی» و «ستایش‌گرایانه»^{۱۰۹} است و آموزش عالی ایران کم‌تر اجازه رشد اندیشه انتقادی و تحلیلی را به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی می‌دهد.

آموزش عالی و دانشگاه‌ها در بریتانیا «استقلال نهادی»^{۱۱۰} دارند، در حالی که در ایران هنوز «تفکیک نهادی»^{۱۱۱} بین نهاد سیاست، دولت و نهاد فرهنگ، آموزش و دانشگاه مشخص نیست.

یکی از شناخته شده ترین بررسی‌های انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی در باره فرهنگ آموزش و یادگیری در دانشگاه‌های بریتانیا، مطالعه Geert Hofstede است که در کتاب «فرهنگ‌ها و سازمان: نرم‌افزار مغز» (۱۹۹۴) ارائه شده است. هافستید براساس معیارهای واحدی به بررسی تجربی و مقایسه چهل کشور پرداخته است. او ابعاد فرهنگی زیر را برای شناخت تفاوت میان فرهنگ‌ها پیشنهاد می‌کند:

• فاصله قدرت^{۱۱۲}: این که تا چه میزان افراد یک جامعه به نظام سلسله مراتب نابرابر قدرت تن می‌دهند؟

• پرهیز عدم اطمینان^{۱۱۳}: این که تا چه میزان افراد یک جامعه ریسک‌پذیرند و وضعیت نامعین را تحمل می‌کنند و یا حاضرند با افرادی که از دوستان و آشنایان‌شان نیست همزیستی داشته باشند؟

• فردگرایی^{۱۱۴}: این که تا چه میزان افراد یک جامعه خودشان را از گروه آزاد، یا بالعکس در قید ارزش‌های گروهی می‌دانند؟ افراد چه میزان جمع‌گرا یا فردگرا هستند؟

• مردگرایی^{۱۱۵}: این که تا چه میزان جامعه‌ای رفتار مادی و خشن را می‌پذیرد و از آن جانب‌داری می‌کند؟

¹⁰⁶ cognitive

¹⁰⁷ critical

¹⁰⁸ analytical

¹⁰⁹ conserving

¹¹⁰ institutional autonomy

¹¹¹ institutional differentiation

¹¹² power distance

¹¹³ uncertainty avoidance

¹¹⁴ individualism

¹¹⁵ masculinity

• افق زمان^{۱۱۶}: این که تا چه میزان افراد یک جامعه حاضرند برای منافع بلند مدت از منافع کوتاه مدت زمان حال خود چشم ببوشند؟
پیش از این نیز هافستید در کتاب «پیامدهای فرهنگ» (۱۹۸۴)، ساختار فرهنگی جامعه بریتانیا را در مقایسه با جوامع دیگر بررسی کرده بود. هافستید جامعه بریتانیا را در میان جوامعی که «فردگرایی» حداکثر رشد را داشته است طبقه‌بندی می‌کند^{۱۱۷}. او با توجه به بررسی که درباره آموزش دانشگاهی در بریتانیا انجام داده است، هدف‌های آموزش دانشگاهی در جامعه فردگرا را از جوامع جمع‌گرا تفکیک می‌کند.
بر اساس مطالعه هافستید در جوامع فردگرا، هدف آموزش تربیت و آماده سازی فرد برای قرار گرفتن فرد در مقامی در جامعه دیگران است. به این معنا که فرد بتواند با موقعیت‌های تازه، ناشناخته و پیش‌بینی نشده سازگاری کند. هدف یادگیری در جوامع فردگرا، کم‌تر یادگرفتن «چگونه انجام دادن چیزها»^{۱۱۸}، بلکه بیشتر «یاد گرفتن این که چگونه یاد بگیریم»^{۱۱۹} است. هم‌چنین در جامعه فردگرا، پیش فرض آموزش این است که یادگیری هرگز پایان نمی‌گیرد. به اعتقاد هافستید در یک جامعه فردگرا کسب مدرک تحصیلی نوعی «موفقیت»^{۱۲۰} و کمک به ارتقاء عزت نفس فرد است. اما در مقابل در جامعه «جمع‌گرا»^{۱۲۱}، کسب مدرک نوعی «افتخار»^{۱۲۲} برای فرد و خانواده و گروه اوست. هم‌چنین در جامعه جمع‌گرا «پذیرش اجتماعی» که بعد از اخذ تحصیل برای فرد به وجود می‌آید بسیار مهم‌تر از «عزت نفس» اوست.
هافستید توضیح می‌دهد که چگونه فرهنگ دانشگاهی بریتانیا دارای جهت‌گیری فردگرایانه^{۱۲۳} است. در نظام آموزش دانشگاهی بریتانیا، «برابری» بین افراد برقرار است و نوع رابطه آن‌ها افقی و غیر سلسله‌مراتبی است. از دانش‌جو انتظار می‌رود به صورت مستقل و بدون اتکا به استاد و با توجه نقطه نظر فردی خاص خودش، خلاقیت و بداعت و نوآوری داشته باشد. درست بر خلاف «فرهنگ دانشگاهی جمع‌گرا» که بر روابط جمعی تأکید بسیار می‌شود. در جوامع جمع‌گرا و بسیاری از فرهنگ‌های دانشگاهی غیر غربی، وفساداری به روح جمعی گروه بسیار بیش از فرد اهمیت دارد. در فرهنگ‌های جمع‌گرا، بزرگ‌ترها و ارشدها و

¹¹⁶ time horizon

¹¹⁷ - آلن فیسک یکی دیگر از مردم‌شناسان مطرح در زمینه شناخت تطبیقی فرهنگ‌های معاصر است. او در مطالعه‌ای به نام Structures of Social Life (1991) فردگرایی و جمع‌گرایی را مهم‌ترین وجوهی می‌داند که جوامع معاصر را از یکدیگر متمایز می‌کند. در مطالعه تطبیقی فیسک بریتانیا یکی از جوامع فردگرا طبقه‌بندی شده است.

¹¹⁸ doing

¹¹⁹ learning how to learn

¹²⁰ achievement

¹²¹ collectivist

¹²² honor

¹²³ individualist orientation

کسانی که در قدرت‌اند، جایگاه مهمی در سلسله مراتب دانشگاهی دارند. در نتیجه وظیفه دانش‌جو قبل از نشان دادن استقلال رأی و فکر و خلاقیت در رشته تحصیلی اش، تلاش برای فهم درست و کسب مهارت در چیزهایی است که مسئولان دانشگاه می‌گویند و به او انتقال داده یا تفویض می‌شود. این کوتاه‌ترین و امن‌ترین راهی است که دانش‌جو می‌تواند با موفقیت فارغ‌التحصیل شده و مدرک خود را به دست آورد. در این گونه فرهنگ‌های دانشگاهی، دانش‌جویان از ارائه و بیان نظرات شخصی خود اجتناب می‌کنند، مگر آن که احساس کنند جهت‌گیری استاد و گروه چیست و بعد آن را دنبال می‌کنند.

هافستید علت تأکید بر استقلال دانش‌جویان بریتانیا و وابستگی‌ها آن‌ها در جوامع دیگر را، نابرابری و حاکمیت روابط قدرت و سلطه در کشورهای اقتدارگرا و رشد فردیت و کاهش «فاصله قدرت»^{۱۲۴} در روابط اجتماعی در بریتانیا می‌داند و می‌نویسد:

در موقعیت اجتماعی که فاصله قدرت بسیار زیاد است، رابطه نابرابر فرزند - والدین، در قالب رابطه استاد - دانش‌جو استمرار می‌یابد. در این شرایط استاد باید خوراک فکری و اطلاعاتی لازم را برای دانش‌جو آماده کند. استادان با احترام رفتار می‌شوند... موقعیت آموزش استاد محور است... در کلاس درس نظم خشکی حاکم است و همه چیز باید با اجازه استاد انجام و شروع شود (Hofstede 1994: 63).

کورتازی و لیکسیان جین بر مبنای مطالعه هافستید، به بررسی فرهنگ دانشگاهی چین، به منزله الگوی آموزش جمع‌گرا، در مقایسه با فرهنگ دانشگاهی بریتانیا به منزله فرهنگ دانشگاهی فردگرا پرداخته‌اند. بررسی تطبیقی آن‌ها تا حدود زیادی قابل تعمیم به دانش‌جویان ایرانی نیز هست، زیرا ایران نیز جامعه‌ای است که ارزش‌های جمع‌گرایانه در آن غلبه دارد - اگرچه در سال‌های اخیر فردگرایی نیز روبه رشد بوده است. همچنین تجربه فردی نگارنده نیز نشان می‌دهد اغلب ویژگی‌های چینی در رویکردها و الگوهای آموزشی ما نیز وجود دارد. این دو محقق نتایج بررسی خود را در جدول زیر خلاصه کرده‌اند (Cortazzi & Jin 1997: 78).

انتظارات دانشگاهی در فرهنگ انگلیسی	انتظارات دانشگاهی در فرهنگ چینی
• جهت‌یابی فردی	• آگاهی جمعی
• روابط افقی برابر	• روابط سلسله‌مراتب
• درگیر و مشارکت فعال	• مشارکت انفعالی
• صراحت کلام	• ارتباط ساختارمند و متناسب شرایط
• پاسخگو بودن	• پاسخگو بودن
• نویسنده / گوینده / استاد	• دانش‌جو / خواننده / شنونده
• استقلال ذهنی	• وابستگی به قدرت‌های رسمی
• خلاقیت / بداعت / اصالت	• استادی / انتقالی (انتقال اطلاعات)
• بحث / چالش / استدلال	• توافق، توازن، آبرو

● تک راه حلی	● جستجوی راه‌های بدیل / گوناگون
● فروش بر پذیرش	● ارزیابی انتقادی
جدول شکاف و فاصله بین انتظارات استادان دانشگاه‌ها انگلیس و دانش‌جویان خارجی	

شرح کامل تک تک مفاهیم جدول فوق موجب اطالۀ مقاله می‌شود، اما خلاصۀ بررسی این دو محقق را بیان می‌کنیم. کورتازی و جین می‌نویسند در جایی که مدرسان انگلیسی انتظار دارند دانش‌جو منتقدانه و فعالانه وارد بحث شود، دانش‌جویان چینی ترجیح می‌دهند شنونده خوب و ماهری باشند. البته آن‌ها به همان نسبت که بسیار نسبت به استاد «منفعل»^{۱۲۵} به نظر می‌آیند، در درون و ذهن خودشان فعال و پر جنب و جوش‌اند. وقتی صحبت می‌کنند به نظر می‌رسد صحبت‌های شان مبهم و گنگ است و گویی بخش‌هایی از مطلب را جا انداخته و نمی‌گویند، این امر به خاطر آن است که گمان می‌کنند اگر تمام جزئیات را شرح دهند به شعور مخاطب خود توهین کرده‌اند، زیرا در این صورت دانش‌جو فرض کرده است که مخاطب هیچ چیز نمی‌داند. در حالی که استادان انگلیسی انتظار دارند دانش‌جویان وارد بحث انتقادی شوند و با استدلال و نقد دیدگاه استاد، او را (استاد را) به چالش بکشند و بدیل‌های دیگری مطرح کنند، اما دانش‌جویان چینی این کار را جسارت و توهین به استاد می‌پندارند. در عوض دانش‌جویان چینی تلاش می‌کنند با کلاس و استاد به نحو هم‌آهنگ و هم‌راه شوند. در نگرش سنتی چین از دانشگاه، دانش نقش کلیدی در فرایند یادگیری دارد. در دانشگاه چینی انتظار می‌رود مدرس دانشگاه به منزله متخصص و دارای اقتدار علمی، دانش ژرف و گسترده‌ای داشته باشد. این دانش به دانش‌جو منتقل می‌شود، و انتظار می‌رود دانش‌جو به دقت گوش کند و با سخت‌کوشی و تلاش آن‌ها را ملکه ذهنش سازد. دانش‌جو نیز تصور می‌کند تأمل عمیق و مطالعه موضوعات در ذهنش، به معنای یادگیری است. دانش‌جو انتظار دارد مدرس به او دانش را بیاموزد و دائماً در اندیشه و مراقب یادگیری او باشد. نوعی رابطه متقابل بین استاد و دانش‌جو وجود دارد. این که دانش‌جو از استاد به نحو کاملاً مطیعانه‌ای اطاعت می‌کند و به او احترام می‌گذارد، در مقابل استاد هم وظیفه دارد مسئولانه مثل پدر مراقب پیشرفت تحصیلی دانش‌جو باشد. اغلب برای دانش‌جویان غیر اروپایی نو می‌دکننده است که می‌بینند استادان انگلیسی ظاهراً نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت‌اند. این تصورات ناشی از همان ره‌یافت کلاسیک و سنتی «شناختی» از علم است. یادگیری در فرهنگ دانشگاهی انگلیس که بر مشارکت فعال در بحث گروهی استوار است معنای کاملاً متفاوتی دارد (Cortazzi & Jin 1997: 83-88).

در یک بررسی تطبیقی دیگر، ویژگی‌های ملی آموزش عالی بریتانیا و آلمان به صورت زیر توصیف شده است: «دانشگاه‌های آلمان بر آزادی فردی دانش‌جو تأکید دارند و حضور منظم دانش‌جو در کلاس درس اهمیتی ندارد. اما در عین حال فراگیری و فهم نظریه‌ها و مفاهیم و پارادایم‌های علمی به شدت تأکید می‌شود. ویژگی‌های ملی آموزش دانشگاهی بریتانیا

عبارت است از تأکید بسیار شدید بر کار و تلاش مستقل دانش‌جو، ارتباطات گسترده بیرون از کلاس میان دانش‌جویان و کارکنان آموزشی و مدرسان دانشگاه، به علاوه نقش مهم امتحانات کتبی و ارزیابی مقالات دانش‌جویان، و تأکید اندک بر انتشار مقالات به زبان‌های غیرانگلیسی» (Teichler 1994: 22).

یکی دیگر از نکاتی که اغلب بررسی‌های تجربی درباره فرهنگ آموزش و یادگیری در بریتانیا بر آن تأکید دارند، نوع تلقی انگلیسی‌ها از مقوله علم است. بالارد (Ballard 1991) برای کمک به دانش‌جویان خارجی غیرانگلیسی زبان، به تفاوت فرهنگی در رویکرد به مفهوم علم در بین دانش‌جویان انگلیسی و غیرانگلیسی پی می‌برد و نشان می‌دهد که تا چه میزان فهم و تلقی از علم بر یادگیری دانش‌جویان تأثیر می‌گذارد. به اعتقاد این محقق، دو رویکرد به علم وجود دارد: یکی «نگرش ستایش‌گرانه»^{۱۲۶} و دیگری «نگرش توسعه طلبانه»^{۱۲۷}.

در «نگرش ستایش‌گرانه»، دانش‌جویان به «بازتولید»^{۱۲۸} آنچه به آن‌ها گفته شده و حفظ و پاس‌داشت آن می‌پردازند، در حالی که در نگرش دوم، علم را به چالش می‌کشند و نقد می‌کنند. هر یک از این نگرش‌ها، نوع خاصی از استراتژی‌های آموزش و یادگیری را ایجاب می‌کند. نظام آموزشی بریتانیا عمدتاً بر «نگرش توسعه طلبانه» و انتقادی علم استوار است، اما دانش‌جویان غیر انگلیسی زبان آسیایی بیشتر «نگرش ستایش‌گرانه» به علم دارند. بالارد می‌نویسد در حالی که دانش‌جویان آسیایی اغلب بر «یادگیری طوطی‌وار»^{۱۲۹} و عدم تأکید بر نقد و تحلیل مطالب عادت دارند، بررسی‌ها نشان می‌دهد که دانش‌جویان انگلیسی خود را ملزم می‌دانند که نشان دهند یافته‌ها و مطالبی که در منابع درسی و کلاس به آنان آموخته می‌شود، نباید بسادگی پذیرفته و بازتولید شوند. آن‌ها عمیقاً معتقدند که دانش ساخته دست انسان و لاجرم قابل بحث و به چالش کشیدن است.

نحوه تلقی از علم و آموزش بر انتظارات متقابل استاد و دانش‌جو نیز تأثیر می‌گذارد. در مطالعه‌ای دیگر ضمن تایید نتایج تحقیقات بالارد، به نحو صریحی ویژگی‌های آموزش دانشگاهی در بریتانیا با کشورهای عربی و خاورمیانه مقایسه و نشان داده شده است که چگونه «دانش‌جویان آسیایی اغلب به باز تولید مطالبی می‌پردازند که استادان آن‌ها تدریس یا نوشته‌اند. بسیاری از آن‌ها معتقدند برای مسائل پاسخ قطعی درستی وجود دارد و استادان باید این پاسخ‌ها را بدانند. آن‌ها از استادان‌شان نقل قول می‌کنند و انتظار دارند توجه استادان قرار بگیرد، در حالی که استادان انگلیسی این روش را نامناسب می‌دانند. هم‌چنین چون دانش‌جویان عرب و خاورمیانه سال‌ها به روش حفظ و خواندن عادات کرده‌اند، وقتی فهرست منابع به

¹²⁶ conserving attitude

¹²⁷ extending attitude

¹²⁸ reproduction

¹²⁹ rote learning

آن‌ها معرفی می‌شود، سعی می‌کنند تمام آن‌ها را بخوانند و از حفظ کنند، این امر باعث می‌شود استادان و دانش‌جویان انتظارات کاملاً متفاوتی از یک‌دیگر داشته باشند» (Todd 1997: 177).
(Bradley and Bradley 1984).

نتیجه‌گیری

از آن‌جا که این مقاله با پرسش یا طرح یک مشکل آغاز شد، انتظار می‌رود که پاسخ یا پیشنهادهایی برای حل آن مشکل نیز ارائه کرد. از این‌رو در پایان تلاش می‌کنم با استناد به نتایج این مطالعه و تجارب اتنوگرافیک شخصی از تحصیل در دانشگاه لندن پیشنهادهایی برای پرسش چه باید کرد ارائه کنم. لازم به ذکر است این پیشنهادات نمی‌توانند و نباید به منزله "نسخه قطعی" تلقی شود زیرا برای رسیدن به الگویی مناسب برای سیاست‌گذاری علم و به خصوص سیاست‌گذاری فرهنگی علم مستلزم بررسی‌های تجربی گسترده است.

داده‌ها و بررسی‌های تجربی ارائه شده این مقاله نشان می‌دهند که دانش‌جویان آسیایی و من جمله ایرانی خارج از کشور در مقایسه با دانش‌جویان انگلیسی، تلقی و فهمی اثبات‌گرایانه، مکانیکی و غیرپویا، شناختی و ذهنی، و غیر اجتماعی از مفهوم آموزش، پژوهش، علم و یادگیری دارند. هم‌چنین در مقایسه با دانش‌جویان انگلیسی، دانش‌جویان آسیایی و ایرانی آمادگی‌های کم‌تری برای مشارکت نقادانه در فرایند آموزش و تحصیل دارند، و این امور مانع پیشرفت علمی و آموزشی آن‌ها می‌شود. هم‌چنین گفته شد که این وضعیت و نحوه نگرش دانش‌جویان به علم و پژوهش و یادگیری، متأثر از و محصول تربیت و تجاربی است که دانش‌جویان در نظام دانشگاهی ایران قبل از اعزام به دست آورده‌اند. اشاره کردیم که نظام آموزشی کشورهایی چون ایران، چین و برخی کشورهای آسیایی دیگر در مقایسه با نظام آموزشی بریتانیا مبتنی بر روش‌های اقتدارگرایانه، غیر مشارکتی، غیربازتابی، انعطاف‌ناپذیر، و روابط سرکوب‌گرانه نابرابر استاد محصور، جامعه‌گریز و مخالف فردیت و نیازهای فردی دانش‌جویان است. با توجه به این نتایج، اکنون پرسش این است که چگونه می‌توان با توجه به تجارب موجود و مباحث ارائه شده در این بررسی، برای تغییر و اصلاح فرهنگ دانشگاهی ایران کمک گرفت؟ پر واضح است که ارائه پاسخ عملی و واقع‌بینانه مستلزم آگاهی درست و دقیق از تمامی واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی کشور و وضعیت آموزش عالی است. اما در زیر تلاش می‌شود تا حد امکان پیشنهادات و راهبردهای عملی ارائه شود.

اولین نکته‌ای که از نتایج و داده‌ها این بررسی می‌توان استنباط کرد این است که "فرهنگ دانشگاهی و نقش آن را در آموزش عالی و برنامه‌های آن جدی بگیریم. وقتی بررسی‌ها نشان می‌دهند که دانشگاه‌ها ضدهنجار علم را به دانش‌جویان انتقال می‌دهند" (طباطبایی و ودادهیر ۱۳۷۸). معنای آن این است که یکی از اساسی‌ترین مشکلات دانشگاه ایرانی ناتوانی آن در شکل بخشیدن هویت آکادمیک در دانش‌جویان و تربیت انسان آکادمیک است. همان‌طور که

گفتیم مطالعات متعدد نشان می‌دهند در صورتی که فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی»^{۱۳۰} به درستی انجام و عادات دانشگاهی در عضو اجتماع دانشگاهی «درونی و ملکه ذهن»^{۱۳۱} دانش‌جویان شود، در این صورت انسان آکادمیک نه تنها برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازها جامعه و سایر موضوعات، دائماً در مسیر یادگیری و یاد دادن، و تولید و اشاعه فکر و ایده‌های نو فداکارانه با تمام توش و توان تلاش می‌کند، بلکه برای اثبات و حفظ وجود و هویت خود ناگزیر از این تلاش‌ها است (Freir 1994). از این رو می‌توان گفت بهترین سیاست آموزشی در آموزش عالی سیاستی است که بتواند موانع موجود در راه «جامعه‌پذیری دانشگاهی» دانش‌جویان را نشان داده و برطرف کند، این نیز مستلزم قرار دادن فرهنگ در کانون برنامه‌های آموزش عالی است.

با توجه به این واقعیت، اولین راهبرد آموزش عالی کشور را معطوف کردن سیاست‌های آموزش عالی به شناخت فرهنگ دانشگاهی و جدی گرفتن نقش فرهنگ در توسعه علمی می‌دانم. جدی گرفتن فرهنگ به معنای دادن شعارهای تند و داغ در ستایش و پرستش علم و تبیین ارزش‌ها و اهمیت علم در فرهنگ ایران و اسلام یا ارزش‌های عملی علم در توسعه و پیشرفت کشور نیست. همان طور که گفتیم رویکرد ستایش‌گرایانه به علم مانع توسعه دانش و نقد آن می‌شود. جدی گرفتن فرهنگ دانشگاهی به معنای پذیرش و تن دادن به آن «بازی فرهنگی» است که اولاً قواعد آن متناسب رشد علم و ارزش‌های دانشگاهی است، ثانیاً امکان مشارکت جمعی و همگانی اعضای اجتماع دانشگاهی در تولید، توزیع و کاربست علم را فراهم می‌سازد. ثالثاً می‌پذیرد که فرهنگ دانشگاهی اگرچه متأثر و در تعامل با نهادهای اجتماعی دیگر است، اما خود فرهنگی مستقل و مجزایی است. جدی گرفتن فرهنگ دانشگاهی به معنای پذیرش این واقعیت است که رشد و توسعه علم در بسترهای اجتماعی و فرهنگی خاصی تحقق می‌یابد، و باید برای تحقق آن شرایط در دانشگاه و جامعه تلاش نمود. اگر بپذیریم که علم اساساً محصول یک «وضع شناختی»^{۱۳۲} و ذهنی نیست، که بتوان تنها با تشویق و ستایش عده‌ای یا ظهور نوابغ و معجزات علمی آن را رشد داد، بلکه امری است «موقعیتی»^{۱۳۳} و برآمده از «تعامل»^{۱۳۴} در یک موقعیت اجتماعی (Mercer 1995; Garfinkel 1967) که با کلیه عناصر نظام اجتماعی در پیوند و داد و ستد نزدیک است، در آن صورت پذیرش این موضوع دشوار نخواهد بود که دانشگاه دارای فرهنگ خاص و متناسب خود است، فرهنگی که موقعیت اجتماعی که زمینه شکل‌گیری تعامل و ارتباط اجتماعی متناسب تولید،

¹³⁰ academic socialization

¹³¹ internalize

¹³² cognitive state

¹³³ occasionde

¹³⁴ interaction

توزیع و کاربست علم را میسر می‌سازد.

هم‌چنین مقصود از جدی گرفتن فرهنگ، رها کردن آرمان‌ها یا طرح مجدد آن‌ها نیست، بلکه همان‌طور که گفتیم شناخت قواعد بازی فرهنگ در دانشگاه است. بوردیو در کتاب ماندگارش «انسان دانشگاهی» می‌نویسد: «راهی خارج از بازی فرهنگ وجود ندارد» (Bourdieu 1988: 12). اگر چنین است، که هست، پس بهترین راه این است که قواعد این بازی را به درستی بشناسیم و بهترین و مناسب‌ترین روش بازی را انتخاب کنیم. اما چگونه می‌توانیم قواعد حاکم بر بازی فرهنگ در دانشگاه را بشناسیم؟ بوردیو خود بهترین پاسخ را می‌دهد: «تنها امکان فرد برای عینیت بخشیدن به ماهیت واقعی این بازی (بازی فرهنگ) عینیت کردن عملیاتی است که فرد ناگزیر است برای بدست آوردن آن عینیت انجام دهد» (Bourdieu 1988:12). معنای این سخن آن است که برای شناخت بازی فرهنگ باید آنچه کنش‌گران در یک زمینه فرهنگی تجربه و احساس می‌کنند را به درستی بشناسیم و با صمیمیت و صداقت بازشناسی و بازگو کنیم. به تعبیر دیگر برای شناخت قواعد بازی فرهنگ در دانشگاه نزدیک‌ترین و مطمئن‌ترین راه این است که آنچه دانش‌جویان، استادان، کارکنان دانشگاه و دیگر اعضای اجتماعات دانشگاهی در دانشگاه تجربه، مشاهده، و انجام می‌دهند را ثبت و ضبط نموده و گزارش و تجزیه و تحلیل کنیم و بر مبنای آن برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی کنیم. با توجه به مشکل ضعف دانشگاه‌های کشور در القا و ایجاد حس هویت دانشگاهی که در بالا به آن اشاره شد، می‌توان گفت استراتژی فرهنگی آموزش عالی کشور باید بر تقویت هویت آکادمیک و انتقال فرهنگ دانشگاهی به دانش‌جویان متمرکز شود. به منزله یک انسان‌شناس و با توجه به اساس تجارب اتنوگرافیک شخصی که از تحصیل در دانشگاه لندن داشته‌ام، می‌توان گفت تغییر فضای نمادین دانشگاه‌ها متناسب با روح و شرایط و مقتضیات ارزش‌های حرفه‌ای و رشته‌های علمی دانشگاهی می‌تواند گام مهمی برای تحول فرهنگی دانشگاه‌ها در زمینه تقویت هویت آکادمیک باشد.

از نظر فرهنگی محققان آموزش پنج نوع «فضای سازمانی»^{۱۳۵} را از نظر چگونگی محیط کار برای ترغیب یا ممانعت یادگیری و مشارکت فعال در فرایندهای آموزشی و پژوهشی شناسایی کرده‌اند. این فضاها عبارتند از «فضای مانع تراش»^{۱۳۶}، «فضای رغبت‌زدا»^{۱۳۷}، «فضای خنثی»^{۱۳۸}، «فضای ترغیب‌کننده»^{۱۳۹} و «فضای درخواست‌کننده»^{۱۴۰} (Berrett-Koehler & Kirkpatrick 1998).

¹³⁵ cultral field

¹³⁶ preventing

¹³⁷ discouraging

¹³⁸ neutral

¹³⁹ encouraging

¹⁴⁰ requiring

فضای فرهنگی مطلوب و آرمانی فضای درخواست‌کننده است، فضایی که مؤلفه‌های محیطی دانش‌جویان و دانشگاهیان را ملزم به تلاش و کار بیشتر برای تحقق ارزش‌های دانشگاهی بکند. علم و ارزش‌های دانشگاهی تنها از راه کتاب‌ها، منابع درسی و آزمایشگاه به فرد منتقل نمی‌شود، بلکه این ارزش‌ها در درون بستر و فضای فرهنگی زندگی روزمره فرد قرار دارند. بنابراین اگر بخواهیم فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی» مطابق ارزش‌های دانشگاهی انجام شود، ناگزیر باید بستر و فضایی که دانش‌جو در آن زندگی می‌کند را بشناسیم و متناسب اهداف دانشگاهی آن را نظم و سامان دهیم. برای درونی ساختن ارزش‌های دانشگاهی و تحقق هویت آکادمیک در دانش‌جو، باید «نمادهای عینی» و ملموسی را که معرف و بیانگر ارزش‌های علمی و دانشگاهی هستند در زندگی روزمره دانش‌جو قرار دهیم. آنچه دانش‌جو در زندگی روزمره خود با آن سروکار دارد، مجموعه‌ای از اشیاء، کالاها، و زیستن در فضاهای مکانی مشخص است. لباس، ظروف غذاخوری، دیوارها، میز و صندلی‌ها، تابلوها، فضای سبز، کتابخانه و آزمایشگاه، وسیله نقلیه، لوازم تحریر، معماری، محیط‌های ورزشی، مکان‌های تفریحی، و کلیه چیزهایی که در زندگی روزمره دانش‌جویان با آن سروکار دارند، می‌توانند محملی برای ابلاغ و انتقال پیام‌ها و ارزش‌های دانشگاهی باشند. در صورتی که این ارزش‌ها برای اعمال سلطه، کنترل و دخالت و حضور در زندگی خصوصی دانش‌جو نباشد، و صرفاً ارزش‌های حرفه‌ای، دانشگاهی و ملی و مذهبی که دانش‌جو آن‌ها را می‌پذیرد در نمادهای بکار گرفته شوند، به راحتی می‌توان دانش‌جویان را با نمادهای فرهنگ دانشگاهی مطلوب و آرمانی رشد علم مانوس ساخت. در این زمینه می‌توان به گونه‌ای عمل کرد که نمادهای ملی و مذهبی که با ارزش‌های علمی و دانشگاهی سازگاری دارند استفاده نمود. اما در هرحال برای ایجاد پیوند با اجتماع‌های دانشگاهی در سطح جهان و مانوس کردن دانش‌جویان با کدها و رمزهای فرهنگی علم که گسترده جهانی دارند، به ناگزیر باید نمادهای جهانی علم و دانشگاه را در فضای دانشگاه‌های کشور گسترش داد.

استراتژی فرهنگی دیگر برای تقویت و گسترش فرهنگ دانشگاهی بسط دادن و نهادی کردن «آیین‌های دانشگاهی»^{۱۴۱} است. «آیین‌های دانشگاهی» نقش بسیار مهمی در زمینه انتقال و درونی سازی و در عین حال عینیت بخشیدن به باورها و ارزش‌های دانشگاهی به دانش‌جویان و اعضاء اجتماع دانشگاهی دارند. آیین‌های دانشگاهی احساس «روح و حیات جمعی» در زندگی دانشگاهی در دانشگاهیان به وجود می‌آورد و به آن‌ها انرژی مضاعف و شور و شمع لازم برای تلاش بیشتر و فداکاری در راه علم اعطا می‌کند. جشن‌ها و مراسم شروع به مفهوم «منزلت» و «رقابت برای کسب جایگاه رفیع‌تر» در نظام منزلتی و سلسله مراتبی دانشگاهی عینیت و تبلور می‌بخشد. «جشن فارغ‌التحصیلی»، «جشن آغاز» و «جشن پایان سال تحصیلی»، جشن‌ها و مراسم بزرگداشت و اعطای نشان‌ها و ارتقاء اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها از جمله

آیین‌های شناخته شده دانشگاهی هستند.

اما سطح دیگر آیین‌های دانشگاهی مربوط به آیین‌ها و رسوم مربوط به روش‌های آموزش و پژوهش است. هر موسسه آموزش عالی تلاش می‌کند تا در زمینه «سبک نوشتن»، «روش تهیه و تنظیم منابع و مآخذ» و تمام آن چیزهایی که برایشان استریت آن‌ها را «سواد آموزشی فرهنگی دانشگاهی»^{۱۴۲} می‌نامد (Street 2002) اسلوب و هنجارهای متمایز و منحصر خود را ایجاد کند. این تمایزها «مرزهای نمادینی» است که به یک مؤسسه و نظام آموزش عالی هویت مشخص و بارز در مقابل موسسات دیگر اعطا می‌کند.

راهبرد دیگر در زمینه اتخاذ «استراتژی فرهنگی» برای تقویت و بسط «هویت دانشگاهی» استفاده از «معماری به منزله یک تدبیر» است. «آندریاس همپل»، در افتتاحیه بیست و یکمین کنگره بین‌المللی معماری می‌گوید «پرداختن به معماری به منزله یک تدبیر، این امکان را فراهم می‌سازد تا گستره فراگیر عناصر و چشم انداز مادی، معنوی و فکری آن را وسیعاً درک نماییم. محیط پیرامون ما اعم از طبیعی و مصنوعی، مجموعه‌ای محدود و رو به زوال است. احساسات و افکار ما با اثرپذیری از طبیعت و معماری عجین است. ذهن‌های ما که قابلیت افکار بزرگ و نوآوری و خلاقیتی بی نظیر را دارند، منبعی بی پایان می‌سازند که می‌توان از آن برای ساختن، طراحی، معماری و فرهنگ سازی بهره جست.»

باید نقاط همسان و مشترک بین طبیعت و معماری، به دقت مورد تأمل قرار گیرند تا آن مفاهیم و مقولات، تعیین شده و از قوه به فعل در آید (همپل ۱۳۸۲). معماری دانشگاه می‌تواند به گونه‌ای باشد که عناصر سازنده فرهنگ دانشگاهی و ارزش‌های بنیادین مربوط آن را به ذهن و ضمیر ساکنان دانشگاه منتقل سازد. در این باره هیچ توضیحی بهتر از توجه به معماری منحصر به فرد تاریخی و متمایز دانشگاه‌های بزرگ جهان مانند کمبریج، آکسفورد و هاروارد نیست.

یکی از نتایج این تحقیق، آشکار ساختن نقش منفی روش‌های اقتدارگرایانه جلوگیری از مشارکت فعال دانش‌جویان در فرایندهای آموزش و یادگیری بود. از این‌رو تغییر روش‌ها و نگرش‌های موجود در زمینه آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها و ترویج مباحثه و روش‌های مشارکت‌جویانه بهترین پیشنهادی است که برای حل این مشکل می‌توان اتخاذ کرد. هر سیاست و استراتژی که بخواهد نهایتاً تحول اساسی در توسعه آموزشی کشور ایجاد کند، ناگزیر باید از کلاس درس آغاز شود، یعنی درست در نقطه‌ای که قرار است تفکر شکل بگیرد و دانش‌جو با آیین و اندیشه دانشگاهی درآمیزد. در حال حاضر، براساس آنچه ذکر شد، به نظر می‌رسد کشورهای آسیایی و ایران با دو مشکل اساسی روبرو هستند، مشکل اول، چیزی است که صاحب نظران تعلیم و تربیت آن را حاکمیت «رهیافت شناختی به نظام یادگیری» (Biggs 1993) می‌نامند. در رهیافت‌شناختی بر ابعاد نظری، حافظه، و جنبه‌شناختی و ذهنی علم تأکید بیشتر می‌شود، و عملاً بر بعد اجتماعی و ضرورت مشارکت دانش‌جویان در فرایند

یادگیری تأکید نمی‌شود. برای تغییر این نگرش ما به آشنایی بیشتر با آلت‌رتویوها و نظریه‌ها و راه‌یافت‌های یادگیری جایگزین آن یعنی «راه‌یافت‌های اجتماعی» که یادگیری را «محصول اجتماعی» می‌دانند (Leder 1993; Bound 1993)، مانند نظریه‌هایی که بر «یادگیری فعال»^{۱۴۳} و استفاده و به کارگیری تجارب دانش‌جویان در فرایند آموزش تأکید می‌کنند (Bound 1985) (1993) نیاز داریم. این نگرش‌ها بر مبنای تلقی جامعه‌شناختی از علم است که علم را اساساً فرایندی درگیر در ساختارها اجتماعی (Berger and Luckman: 1967) و ارتباطات اجتماعی (Garfinkel 1967) می‌داند. از این‌رو توصیه می‌شود مباحث جامعه‌شناسی علم و تعلیم و تربیت در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزش عالی به نحو بنیادی به کار گرفته شود.

مشکل دوم مربوط به ساختار اقتدارگرایانه کلاس‌ها و محیط‌های آموزشی است. تا آنجا که به کلاس درس مربوط می‌شود، رواج «گفتگو» و «مباحثه» بهترین راه حل برای تغییر وضعیت ناسا برابر و اقتدارگرایانه کلاس‌هاست. ریدینگز (۱۹۹۶) این موضوع را با عنوان استراتژی «پراگماتیسم نهادی»^{۱۴۴} شرح می‌دهد. ریدینگز ضمن اتخاذ راه‌یافت اجتماعی به یادگیری، توضیحات روشنگرانه‌ای در کتاب «دانشگاه در ویرانه‌ها» (۱۹۹۶) برای تغییر نظام سنتی آموزش می‌دهد. به اعتقاد ریدینگز آموزش، دیگر به معنای انتقال دانش و اطلاعات نیست، چرا که این کار را ابزارهای دیگر- رسانه‌ها، شبکه جهانی اینترنت، کتاب، و ... بسیار بهتر و موثرتر از مدرسان دانشگاه انجام می‌دهند. اصلاً در جهانی که هر ده سال یکبار دانش و اطلاعات بشر دگگون می‌شود، نباید برای انتقال اطلاعات در کلاس درس سرمایه‌گذاری کرد. از کجا معلوم آنچه امروز می‌گوییم فردا ابطال نشود؟ رسالت دانشگاه و کلاس درس، «یادگیری بازتابی»^{۱۴۵} و شکل بخشیدن و تقویت «خودآگاهی انتقادی»^{۱۴۶} دانش‌جو به سه عرصه «خود»^{۱۴۷}، «جهان» که در آن زندگی می‌کند، و «دانشی» که فرا می‌گیرد، است (Barnett 1997). ریدینگز معتقد است دانشگاه محلی برای اندیشیدن است، نه آموختن. و همان‌طور که هایدگر می‌گفت «اندیشیدن همواره با پرسش آغاز می‌شود.» بنا بر این باید هشیار بود که نباید دانشگاه و کلاس درس را به انبار پاسخ‌ها و اطلاعات تبدیل کنیم، بلکه کلاس را محلی سازیم برای پرسش کردن، و پرسش هموار مستلزم گفتگوست، و در گفتگو همواره بیش از یک طرف حضور دارد.

از این‌رو ریدینگز «تدریس عادلانه» که در آن رابطه‌ای برابر و عادلانه بین دانش‌جو و استاد برقرار شود را اساسی‌ترین رکن تدریس می‌داند. در استراتژی تدریس عادلانه، استاد نه

¹⁴³ active learning

¹⁴⁴ institutional pragmatism

¹⁴⁵ reflecting learning

¹⁴⁶ critical self - awareness

¹⁴⁷ self

در مقام قدرت مطلق و ریاست کل کلاس، بلکه در مقام «اقناع‌گر»ی است که تلاش می‌کند در یک «دیالوگ» و گفتگوی دو سویه و انتقادی و دوستانه، دانش‌جویان را در بحثی اقناع کند. برای ایجاد نگرش و روش استادان و دانش‌جویان به روش تدریس ضروری‌ترین اقدام، برنامه‌ریزی برای مطالعه و شناخت تجربی وضع موجود، برگزاری دوره‌های آموزش روش تدریس به استادان براساس مبانی جدید، تهیه متون روش تدریس دانشگاهی براساس آموزش مشارکتی و بازتابی و دموکراتیک، تبلیغ ارزش‌ها و باورهای فرهنگی مربوط به آموزش مشارکتی در دانشگاه‌ها از طرق مختلف، ایجاد سازوکارها و الزام‌های قانونی که دانش‌جویان بتوانند براساس آن از حقوق خود برای مشارکت فعال و موثر در کلاس کمک بگیرند، شفاف کردن روش‌های ارزشیابی فعالیت‌های علمی دانش‌جویان که توسط استادان صورت می‌گیرد، پاسخگو کردن استادان در زمینه بازده آموزشی و پژوهشی کلاس‌ها، و بالاخره، ایجاد آگاهی و انگیزه در برنامه‌ریزان، تصمیم‌سازان و مدیران متولی آموزش عالی کشور نسبت به اهمیت فرهنگ دانشگاهی و حساس ساختن آن‌ها نسبت به فرهنگ در دانشگاه است.

گسترش «مباحثه»^{۱۴۸} به منزله «روش تدریس»، روش آشنایی برای سنت آموزش دینی و حوزوی در ایران است. علاوه بر این مباحثه می‌تواند ساختار آموزش را به سوی نظامی دموکراتیک تر سوق دهد و دانش‌جویان را به منزله شهروندان جامعه‌ای مدنی و دموکرات - هدفی که جان دیویی آن را رسالت اصلی آموزش می‌دانست (Dewy 1916) - تربیت کند. مباحثه علاوه بر ارزش‌های اخلاقی (Rorrtz 1979) و دموکراتیک، کارایی آموزشی کلاس درس را بالا می‌برد و تجربه نشان می‌دهد یکی از موفق‌ترین روش‌های تدریس در دانشگاه است (Brookfield, S.D & S. Preskill 1999). برخی ممکن است درباره امکان کاربرد مباحثه در دانشگاه‌های ایران تردید کنند، زیرا ما هنوز آمادگی‌های لازم برای بحث کردن آزادانه و انتقادی را نداریم، اما تجربه نشان می‌دهد راه دیگری جز مباحثه برای متحول کردن آموزش در کلاس‌ها وجود ندارد. ما ناگزیر از جایی باید آغاز کنیم. دانشگاه‌های غرب نیز از ابتدا اینگونه نبوده‌اند و تنها از دهه ۱۹۴۰ به بعد کاربرد مباحثه شروع به گسترش می‌کند. در بدو امر استفاده از مباحثه در دانشگاه با مقاومت‌هایی روبرو بوده است. «بارنز» در سال ۱۹۶۵ گزارش می‌کند که وقتی برای جمعی از مدرسان دانشگاه کاربرد مباحثه را آموزش می‌دادم، آن‌ها می‌گفتند که برخی استادان و دانش‌جویان از این که یکبار به‌خواهند درباره موضوعات جدی در کلاس بحث کنند دچار ضربه شده و می‌گفتند این قابل تحمل نیست (Burns 1965: 15-16). ولی امروز برای دانشگاه‌ها و استادان غربی روشی جز مباحثه قابل تصور نیست. نگارنده در مقاله مفصلی ابعاد مختلف و روش‌های گوناگون کاربرد مباحثه به منزله روش در دانشگاه را شرح داده‌ام (فاضلی ۲۰۰۳).

در بیان لازم به ذکر است که در این مطالعه عمده تأکید ما بر شناخت عوامل فرهنگی بود که عمدتاً به نحوی مستقیم در محیط دانشگاه تاثیرگذار هستند و مانع شکل‌گیری هویت

دانشگاهی در دانش‌جویان می‌شوند. پیشفرض بنیادین ما این بود که یکی از پیش‌شرط‌ها یا پیش‌زمینه‌های توسعه علمی، توسعه فرهنگ دانشگاهی است. بدون تردید مجموعه عوامل موثر در این زمینه بیش از این‌ها است و عوامل سیاسی و اقتصادی و تاریخی متعدد بر چگونگی رشد علم در یک جامعه تأثیر می‌گذارند. علاوه بر این، تولید علم در جهان کنونی دیگر محدود به دانشگاه‌ها نیست و نهادهای مختلفی دست‌اندرکار این مهم هستند، اگرچه دانشگاه هم‌چنان مهم‌ترین موسسه مربوط به اشاعه و تولید علم است.

از آن‌جا که تاکنون فرهنگ دانشگاهی با تعریف و دیدگاه مطرح شده در این مقاله، کم‌تر در ایران مورد توجه بوده است، نتوانستم داده‌های تجربی لازم برای تجزیه و تحلیل گسترده‌تر در زمینه شناخت مولفه‌های فرهنگ دانشگاهی در ایران ارائه کنم. از این‌رو به منزله آخرین پیشنهاد، می‌توان ضرورت مطالعه فرهنگی دانشگاهی ایران را به صورت دستور کاری برای مطالعات علم‌پژوهی کشور مطرح کرد.

منابع

- طباطبایی، سید جواد، ۱۳۷۴، ابن‌خلدون و علوم اجتماعی: وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی، تهران: انتشارات طرح نو.
- فاضلی، نعمت‌الله، ۱۳۸۲، مباحثه، روشی برای تحکیم مردم‌سالاری و آموزش دموکراتیک در دانشگاه، نگرشی اتنوگرافیک به آموزش مشارکتی، منتشر نشده است.
- سعیدی، علی‌اصغر، ۱۳۸۲، وضعیت آموزش عالی در بریتانیا، وبلاگ «جامعه و اقتصاد»، نظام پرشین بلاگ.
- توکل، محمد، ۱۳۷۰، جامعه‌شناسی علم، تهران، انتشارات نص.
- سروش عبدالکریم، ۱۳۷۲، علم‌شناسی فلسفی، گفتارهایی در فلسفه علوم تجربی، تهران، موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- محسنی، منوچهر، ۱۳۷۲، مبانی جامعه‌شناسی علم، تهران، انتشارات طهوری.
- مولکی، مایکل، ۱۳۷۴، علم و جامعه‌شناسی معرفت، ترجمه حسین کچوییان، تهران، نشر نی.
- رفیع‌پور، فرامرز، ۱۳۸۱، موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- لادریز، ژان، رویارویی علم و تکنولوژی با فرهنگ‌ها، ترجمه پروانه سپرده، تهران، موسسه پژوهش و فرهنگ و هنر و ارتباطات.
- قانع‌راد، محمد امین، ۱۳۷۹، جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران، تهران، نشر مدینه.
- همیلتون، پیتر، ۱۳۸۱، شناخت و ساختار اجتماعی، ترجمه حسن شمس‌آوری، تهران، نشر مرکز.
- برگر، پیتر و ماکس لوکمان، ۱۳۶۹، ساخت اجتماعی واقعیت، فریبرز مجیدی، تهران،

انتشارات انقلاب اسلامی.

- طائفی، علی ۱۳۷۸، فرهنگ علمی- پژوهشی ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها). فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت. شماره ۲۱ ۴۷-۵۳.
- صالحی، عبدالرضا، ۱۳۷۶، مقایسه نظام آموزش عالی کشور با نظام‌های فدرالی، تهران، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- بروک، هوس، ۱۳۷۴. پیدایش و روند گسترش دانشگاه در اروپا. ترجمه عبدالرضا صالحی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- اسعدی، مرتضی ۱۳۷۱، آموزش عالی در جهان اسلام، دفتر دانش، دوره اول، شماره ۱ ص ۳۴-۴۶.
- بلند، حسن، ۱۳۷۸، درخودمانی فرهنگی ناشی از آموزش عالی در دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلام، ج اول، ص ۸۷-۹۸، تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- فاضلی، محمد، ۱۳۸۱، آسیب شناسی نظام علمی ایران، نقدی بر کتاب موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن، مجله کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۵۸-۵۹، ص ۲۲-۲۷.
- خوارزمی، شهیندخت، ۱۳۸۲، ایران و انقلاب دیجیتال، همشهری، دوشنبه ۳۰ تیر.
- جاراللهی، عذرا، ۱۳۸۰، بررسی ارتباط وضعیت تحصیلی دانش‌جویان با نابهنجاری‌های اجتماعی، فصلنامه علوم اجتماعی و ۱۵-۱۶: ۱۴۷-۱۶۹.
- مک کوک، استوارت، ۱۳۸۱، ایجاد جامعه علمی در کشوری توسعه نیافته، ترجمه افشین جهان‌دیده. مجله کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۵۸-۵۹.

- Adler, P. 1975. The transition experience an alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15: 13-23.
- Anderson, M. s. & Louis, K. S. 1994. The Graduate Student Experience and Subscription to the Norms of Science. *Research in Higher Education*, vol.35, no. 3.
- Ball, C. 1987. The Place of Overseas Students in the United Kingdom Education System. pp.51-57 In Stephen Shotens (ed.) *Overseas Students: Destination U.K.?* London: UKCOSA..
- Ballard, B. 1991. *Helping Student From Non-English Background to Learn Effectively*. Melbourne: Educational Research and Development Unit, Royal Melbourne Institute of Technology.
- Ballard, B. 1995. Creative tensions: teaching in programmes for international students, in Thomas, P. (ed.) *Teaching for development: an international review of Australian formal and non-formal education for Asia and Pacific*. Canberra: National Centre For development Studies. Australian National University.
- Ballard, B. and J. Clanchy 1991. *Teaching Students From Overseas*. Melbourne: Longman.
- Barnett, R. 1990. *The Idea of Higher Education*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Barnett, R. 1997. *Higher Education: A Critical Business*. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories*: Milton Keynes: Open University Press.
- Berrett-Koehler F & Kirkpatrick, D.L. 1998. *Evaluating Training Programs (2ed)*, San Publishers, INC.

- Biggs, J. 1993. From Theory to Practice: a Cognitive Systems approach. **Higher Education Research & Development**, 12, 1: 73-86.
- Blich, D. Jacques, D & Piper, D. 1981. **Seen Decision When Teaching Students**. Exeter: Exeter University.
- Bloor, G. & Dawson, P. 1994. Understanding professional culture in organizational context. **Organization Studies** 15: 275-295.
- Bloor, M and T. Bloor 1991. Cultural expectation and socio-pragmatic failure in **Academic Writing**, Review of ELT (special issue on socio cultural issues in English for academic purpose) 1, 2: 1-12.
- Bound, D. 1993. Experience as the Base for Learning. **Higher Education Research & Development** 12, 1: 33-44.
- Bound, D., Keogh, R., and Walker, D. 1985. **Reflection: Turning Experience into Learning**. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. 1969. Intellectual field and creative project. **Social Science Information** 2: 89-119.
- Bourdieu, Pier. 1988. **Homo Academicus**. Trans. P. Collier. Cambridge: Polity Press.
- Bradley, D. and Bradley, M. 1984. **Problems of Asian Students in Australia: Language, Culture and Education**, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Brennan, J. 1997. Studying in Europe. 62-75. In McNamara, David & R. Harris (eds) **Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning**. London and New York: Routledge.
- Brockbank, A & I. McGill. 1998. **Facilitating Reflective Learning in Higher Education**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Brookfield, S.D & S. Preskill (1999) **Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers**. London: Open Univ.
- Burns (ed.) 1965. **Travelling Scholars: an Enquiry into the Adjustment and Attitudes of Overseas Students: Holding Commonwealth Bursaries in England and Wales**. Slough: National Foundation For Educational Research in England and Wales.
- Cortazzi, Martin & Lixian Jin 1997. Communication For Learning Across Cultures. Pp. 76-107. In McNamara, D. & R. Harris (eds) **Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning**. London and New York: Routledge.
- Cummings, K. W. 1987. Global trends in overseas students. . Pp.11-28 In Stephen Shotnes (ed.) **Overseas Students: Destination U.K.?** London: UKCOSA.
- David, K.1971. Culture Shock and the development of self-awareness. **Journal of Contemporary Psychology**, 4: 44-8.
- Dewey, J. 1916. **Democracy and Education**. Old Tappan, N.J.: Macmillan.
- Evans, G. R. 2002. **Academics and the Real World**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Evans, G. R.1999. **Calling Academia to Account: Rights and Responsibilities**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Fiske, A. 1991. **Structures of Social Life**. New York: Free Press.
- Fortes, J. & L. A. Lomintz 1994. **Becoming a Scientist in Mexico**.
- Freir, P. 1994. **Pedagogy of Hope**. New York. Continuum.
- Furnhaum, A. 1997. The experience of Being an Overseas Student. Pp.13-30. In McNamara, D. & R. Harris (eds) **Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning**. London and New York: Routledge.
- Furnhaum, A. and Tresize, L. 1983. The mental health of foreign students. **Social Science and Medicine** 17: 365-70.
- Galtung, J. 1981. **Structure, culture and intellectual style: an essay comparing Saxonic, Teutonic, Gallic and Hipponic approaches**. **Social Science Information** 20, 6: 817-56.
- Garfinkel, H. 1967. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N.J.

- Prentice Hall.
- Geertz, C. 1983. **The Way We Think Know: Toward an Ethnography of Modern Thought.** In **Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology.** New York: BasicBooks.
 - Gouldner, A. (1979/1992) **The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class.** London: Macmillan.
 - Grant, J. 2000. **Consciousness-based Education: a Future of Higher Education in the New Millennium.** In S. Inayatullah & J. Gidley (eds) **The University in Transformation, Global Perspectives on the Futures of the University.** Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
 - Habermas, J. 1984. **The Theory of Communicative Action, Vol.1, Reason and Rationalization of Society.** Boston: Beacon Press.
 - Harding, S. 1999. **Is Science Multicultural? Postcolonialism, Feminism, And Epistemologies.** Bloomington and Indianapolis: Indian University Press
 - Hagstrom, W. O. 1965. **The Scientific Community,** New York: Basic Books.
 - Henkel, M. 2000. **Academic Identities and Public Change in Higher Education.** London: Jessica Kingsley.
 - Hofstede, G. 1984. **Cultures' Consequences: International Differences in Work-Related Values.** Beverly Hills: CA: SAGE.
 - Hofstede, G. 1994. **Culture and Organization.** London: Harper Collins.
 - Kinnell, M. (ed.) 1990. **The Learning Experiences of Overseas Students.** London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
 - Klineberge O.1980. **In a Foreign University: an International Study of Adjustment.** London: The International committee For The Study of Educational Exchange.
 - Lyotard, J-F. 1984[1979]. **The Postmodern Condition: A Report On Knowledge.** Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
 - Marx, K. and F. Engels 1970. **The German Ideology.** New York: International Publishers.
 - McNamara, D. & R. Harris (eds) 1997. **Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning.** London and New York: Routledge.
 - McNay, I.(ed.) 2000. **Higher Education and its Communities.** London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
 - Mercer, N. 1995. **The Guided Construction of Knowledge.** Clevedon: Multilingual Matters.
 - Merton, R. k. 1968. **The Social Theory and Social Structure.** New Delhi, Amerind Publishing Co, PVT. LTD.
 - Merton, R.K. 1973. **The Sociology of Knowledge.** Chicago: Chicago University Press.
 - Merton, R.K. 1976. **Sociological Ambivalence: and Other Essays.** London: The Free Press.
 - Mullkay, M. J. 1976. **Science and the Sociology of Knowledge.** London: Allen & Unwin.
 - Oberg, J. 1960. **Cultural Shock: adjustment to new cultural environments.** **Practical Anthropology, 7: 177-82.**
 - Readings, B. 1996. **The University in Ruins.** Harvard University Press.
 - Rorty, R. 1979. **Philosophy and the Mirror of Nature.** Princeton, N.J.: Princeton. U.P.
 - Ryan, Y. & O Zuber-Skerritt. 1999. **Supervising Postgraduates From Non-English Speaking Backgrounds.** London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
 - Samuelowicz, K.1987. **Learning Problems of Overseers Students: Two Sides of a Story.** **Higher Education Research and Development, 6, 121-54.**
 - Sandeman-Gay, E. 1999. **Supervising Iranian Students: A Case Study.** In Ryan, Y and O. Zuber-Skerrit, 40-48. (eds) **Supervising Postgraduates From Non-Speaking Backgrounds.** London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
 - Scott, P. 1995. **The Meanings of Mass Higher education.** London: The Society For Research into Higher Education & Open University.

- Taylor, P.1999. **Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Taylor, R., J. Barr & T. Steele 2002. **For a Radical Higher Education: After Postmodernism**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Teichler, U. 1994. **Student mobility in Europe** in G. Bradley and B. Little (eds) **Quality and Europe: Papers Presented at a Conference**, London, Quality Support Centre and Open University.
- Todd, E. S. 1997. Supervising overseas students: problems or opportunity? 173-186. In McNamara, D. & R. Harris (eds) **Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning**. London and New York: Routledge.
- Trowler, P. R.1998. **Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Culture**. London: The Society For Research into Higher Education & Open University.
- Weber, M. 1958. **The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism**. New York: Scribners.



پروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی