

سبک زندگی آموزش‌گران علوم انسانی در محیط‌های دانشگاهی ایران: از آرمان‌های دینی تا واقعیت‌های سازمانی

نعمت‌الله موسی‌پور^۱

تاریخ دریافت: ۹۲/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۸/۱۲

چکیده

سبک زندگی پدیده‌ای است که باورها، ارزش‌ها، دانش‌ها و صلاحیت‌های فردی را در موقعیت‌های اجتماعی فردی متبلور می‌کند. سبک زندگی، بخش حقیقی تمدن‌های بشری را می‌سازد و البته به شکل ساده و خطی حادث نمی‌شود. تبلور درونیات آدمیان، یعنی سبک زندگی، به طور جدی متأثر از موقعیت عمل آنان است و زمان و مکان آن گونه که در ادراک شخص ساخته می‌شود، بستر عمل او را شکل می‌دهد. با آن‌که بنیاد اصلی سازنده سبک زندگی شخص دیندار، دین است، اما تحقق آن برای اشخاص فعال در سازمان‌ها، متأثر از واقعیت جاری حیات سازمانی است؛ که در قالب قوانین و مقررات عمل می‌کند و به انواعی از سبک زندگی منجر می‌شود. سه شکل مواجهه بین باورها و ارزش‌ها دینی با واقعیت‌های سازمانی قابل تصور است: انطباق کامل؛ انطباق نسبی و عدم انطباق. در هر یک از اشکال مذکور، گونه‌ای از سبک زندگی در موقعیت‌های دانشگاهی جلوه می‌نماید، که سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی نامیده می‌شود. آنچه توجه به این گونه‌ها را واجد اهمیت می‌کند، بازتاب آن در تأثیرگذاری تربیتی فعالیت‌های آموزشی این گروه است. آموزش‌گر، فقط یک شخص دارای سبک زندگی نیست؛ بلکه بیش از آن، «آموزنده سبک زندگی» است که به شیوه غیرمستقیم و پنهان عمل می‌کند. اگر تحقق «تمدن نوین اسلامی» مورد نظر است و «بخش حقیقی» آن را متن زندگی مردم تشکیل می‌دهد و اگر متن زندگی مردم به شکل آشکار و پنهان متأثر از رفتارهای تحصیل‌کردگان جامعه است، پس تبیین چگونگی عمل آموزش‌گران دانشگاهی در شرایط کنونی به عنوان الگوهای مستقیم و غیرمستقیم جوانان حائز اهمیت است.^۲

واژگان کلیدی: سبک زندگی، سبک زندگی آموزش‌گر دانشگاهی، دانشگاه، فرهنگ دانشگاهی، دانشگاهی بودن.

۱. عضو هیات علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
n_mosapour@yahoo.com

۲. این مقاله بر اساس تجاربی تهیه شده که حاصل دوره زمانی مرداد ۱۳۸۴ تا مرداد ۱۳۹۲ است.

طرح مسئله

۱. مفهوم دانشگاه

بحث مفهوم‌شناسانه درباره‌ی دانشگاه دارای اغواگری‌های خاصی است و برخی متفکران به آن پرداخته‌اند (یمنی، ۱۳۸۸) اما در اینجا به‌اینکه در لغت‌نامه دهخدا دانشگاه به معنای محل دانش و علم و معادل با یونیورستی تعریف شده، اکتفا می‌شود. هر تصویر و یا توصیف کارکردی و مأموریتی که از مفهوم دانشگاه ارائه شود، دو تلقی مفهومی غالب در آن وجود دارد و از دو منظر می‌توان به آن نگریست: مفهوم اول، مفهوم نهادی دانشگاه است. بر اساس این مفهوم، دانشگاه نهادی است که ارتباط بین نهادهای اجتماعی فعال در عرصه‌ی دانش را میسر می‌سازد و از همه مهم‌تر گفتگوی میان عناصر و متغیرهای گفتمان دانش، یعنی معرفت‌های علمی و معرفت‌های فرهنگی، را برقرار می‌کند. (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۰) تبیین دانشگاه از این منظر با ورود به عرصه نظریه‌های ارتباطات، نظریه‌های تربیتی، نظریه‌های انسان‌شناختی و نظریه‌های روان‌شناسی ممکن است. مفهوم دوم، مفهوم سازمانی دانشگاه است که بر اساس آن، مفهوم دانشگاه به ساختارها، سازمان‌ها و مؤسساتی مربوط می‌شود که در آن‌ها آموزش عالی و پژوهش علمی انجام می‌گیرد. در این معنا لفظ دانشگاه به لحاظ سازمانی بر یک سازمان علمی و یا مؤسسه آموزش عالی دلالت دارد که از چند دانشکده و چندین گروه آموزشی یا پژوهشی تشکیل شده است. این سازمان‌ها یا مؤسسات آموزش عالی با نام‌های مختلف مثل دانشگاه، کالج و یا مراکز آموزش عالی به صدور طیف گسترده‌ای از گواهینامه‌ها، مدارک و مدارج تحصیلی عالی در سطوح مختلف کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری می‌پردازند. تبیین دانشگاه از این منظر با استفاده از نظریه‌های مدیریت و نظریه‌های سازمان ممکن می‌گردد. بررسی سوابق و کارکردهای دانشگاه در هر دو منظر مذکور، آشکار می‌سازد که دانشگاه در حیات جوامع متعددی از جمله ایران دارای سوابق طولانی و کارکردهای متفاوت بوده است.

۲. کارکردهای دانشگاه

گرچه سخن از تاریخ تحولات و کارکردهای دانشگاه موضوعی مهیج و مؤثر است، اما در اینجا فقط به کارکردهای امروزی دانشگاه اشاره می‌شود.

شریعتمداری (۱۳۸۶) در بحث از دانشگاه، کارکردهای آن را تحت هفت عنوان معرفی کرده است: حفظ سنت‌های علمی و آکادمیک؛ تربیت متخصصان در زمینه‌های تخصصی و حرفه‌ای؛ تربیت عمومی؛ توسعه میراث فرهنگی؛ تاسیس مراکز تحقیق؛ حل مسائل جامعه؛ و تربیت معلم. شورت^۱ (۲۰۰۲) نیز در تفکر پیرامون موضوع کارکردهای دانشگاه به دسته‌بندی



مشابهی دست یافته است. ایشان از چهار کارکرد عمده دانشگاه یاد می‌کند که عبارتند از: تربیت عمومی^۱ افراد؛ تربیت متخصصان^۲ در رشته‌های تخصصی و حرفه‌ای؛ تربیت پژوهشگران^۳ در قلمروهای مختلف عملی و نظری؛ و تربیت آموزش‌گران^۴.

اگر به آنچه شریعتمداری از آن یاد کرده، نگاهی عمیق‌تر شود آشکار می‌گردد که شمار آنها نیز همان است که شورت بیان داشته است. «توسعه میراث فرهنگی» در واقع جزئی از «تربیت عمومی» است و «حفظ سنت‌های علمی و آکادمیک» نیز با آنچه تحت نام «تاسیس مراکز تحقیق» و «حل مسائل جامعه» مطرح شده، متمایز نیست که عنوان‌های متعدد به آن اختصاص یابد. بر این اساس، شریعتمداری نیز همانند شورت همان چهار موضوع را مورد نظر داشته است. اما در تحلیلی بنیادی‌تر می‌توان همه انواع تربیت مورد نظر شورت را نیز تحت دو عنوان معرفی کرد. تربیت متخصص، تربیت پژوهشگر و تربیت آموزش‌گر در واقع وجوه تخصصی تربیت محسوب می‌شوند و در مقابل تربیت عمومی قرار می‌گیرند. این وجوه تخصصی نیز نمی‌توانند تربیت به معنای اصیل آن قلمداد شود بلکه آنها نوعی از آموزش هستند. پس می‌توان گفت که کارکردهای اساسی دانشگاه عبارت است از:

- تربیت عمومی

- آموزش تخصصی

جدول ۱: طبقه‌بندی کارکردهای دانشگاه

نظرات شریعتمداری	نظرات شورت	صورت‌بندی دیگر
حفظ سنت‌های علمی و آکادمیک	تربیت پژوهشگران در قلمروهای مختلف عملی و نظری	آموزش تخصصی
تاسیس مراکز تحقیق		
حل مسائل جامعه		
تربیت متخصصان در زمینه‌های تخصصی و حرفه‌ای	تربیت متخصصان در رشته‌های تخصصی و حرفه‌ای	
تربیت معلم	تربیت آموزش‌گران	
تربیت عمومی	تربیت عمومی افراد	تربیت عمومی
توسعه میراث فرهنگی		

1. General Education
2. Education of Specialists
3. Education of Researchers
4. Education of Educators



استفاده از دو واژه «تربیت» و «آموزش» برای تنوع و تفنن نیست. این دو واژه از دو نوع فعالیت با ماهیت‌های متفاوت خبر می‌دهند و در اینجا نظر به همان تفاوت است. عمده‌ترین تفاوت این دو برای پیگیری این بحث، موضوع «عاملیت» است. در هر دوی این فعالیت‌ها، دو عمل‌کننده مطرح است؛ که از آنها به تربیت‌کننده یا یاددهنده و تربیت‌شونده یا یادگیرنده یاد می‌شود (ذوکاو، ۲۰۱۲). در تربیت، تربیت‌شونده یا یادگیرنده ولی در آموزش تربیت‌کننده یا یاددهنده دارای نقش فعال است. یعنی در تربیت، برنامه‌ریزی برای خود و در آموزش، برنامه‌ریزی برای دیگری دارای نقش اصلی است و تأثیر آن کم‌وبیش مقدور است. آموزش را می‌توان با ایجاد شرایطی در محیط به پیش برد و البته بر مخاطب آثاری بر جای گذاشت. مثلاً می‌توان فرد را با موقعیتی یا موضوعی یا پدیده‌ای مواجه ساخت و اثر آن پدیده را بر او بر جای گذاشت. مثلاً مواجه شدن فرد با یک شهر زلزله‌زده بر او آثاری را می‌گذارد. این آموزش است. اما تربیت با شدن فرد در ارتباط است. یعنی گونه‌ای از بودن که شخص به آن متصف می‌شود و می‌توان رفتارهای او را بدان‌ها منتسب کرد. این گونه بودن، دارای بنیاد «انتخابی» است و ریشه در گوهره اختیار (آزادی) آدمی دارد. اینگونه بودن در فرایندی پیچیده اما در اختیار شخص، شکل می‌یابد. همین در اختیار بودن است که فرد را نسبت بدان، مسئول می‌سازد. این اختیار، گوهره نهایی «انسانیت» است. با حذف آن، انسانیت محذوف است؛ و آدمیان به داشتن همین ویژگی است که خود را متمایز می‌سازند. البته آدمیان دارای خصیصه درک محیط و تأثر از آن هم هستند. این تأثرات گرچه واقعیت دارند، اما وجه انسانی او را شکل نمی‌دهند. همین بنیادهاست که منجر به تمایز جدی بین تربیت و آموزش است؛ هرچند که این دو فعالیت در ارتباط با هم عمل می‌کنند. به تبع چنین تفسیری از انسان بودن آدمی است که در تربیت، تدارک و فراهم‌آوری محیط مطرح است اما دریافت و پردازش از سوی شخص مورد عنایت است اما در آموزش، اثرکردن محیط مطرح است و بازتاب دادن شخص حاصل همان اثرکردن است. تأکید می‌شود که فعالیت فرد در فرایندهای آموزش سبب تسهیل یادگیری، یادداری و یادآوری است و افزایش احتمال کاربست را در پی دارد اما در صورت نبود آن هم می‌توان میزانی از توفیق به اثرگذاری را شاهد بود؛ ولی اصولاً تربیت چنین کششی را ندارد.

هم تربیت و هم آموزش می‌تواند دارای وجه تخصصی و دارای وجه عمومی باشد. منظور از عمومی یا تخصصی بودن آن است که فعالیت‌های آن کلیت یک موضوع یا تمامیت یک گروه را پوشش دهد یا بخش‌ها و تعدادی را. تربیت عمومی در اینجا به معنای آن است که



تمامی جمعیت تحت پوشش (مثلاً دانشگاه‌دیدگان) را در تمامی مؤلفه‌های اصلی پوشش دهد. اما آموزش تخصصی به معنای آن است که گروه‌هایی از جمعیت را در مؤلفه‌هایی تحت پوشش قرار دهد. پس، می‌توان چنین متصور شد که آموزش و تربیت دانشگاهی می‌تواند عمومی یا تخصصی باشد (جدول ۲).

جدول ۲: عمومی - تخصصی بودن آموزش و تربیت دانشگاهی

مؤلفه‌های موضوعی تحت پوشش		عمومی - تخصصی بودن	
برخی / تعدادی	همه	جمعیت تحت پوشش	
تخصصی	عمومی		
تخصصی	تخصصی	برخی / تعدادی	

تربیت عمومی به معنای آن است که فرد دارای تجربه دانشگاه، صاحب آداب، افکار و اعمالی می‌شود که او را از غیر دانشگاهی متمایز می‌سازد. آموزش تخصصی هم بدان معناست که هر گروه از دانش‌آموختگان دانشگاه از دانش‌های نظری و عملی‌ای در موضوعاتی برخوردارند که دارای چنین وجه تمایزی بین آنان و سایرین است؛ فارغ از اینکه دانشگاه را تجربه کرده باشند یا نکرده باشند. وجه اول را می‌توان «دانشگاهی شدن» نامید و وجه دوم را می‌توان «حرفه‌ای شدن» نام‌گذاری کرد. دانشگاهی شدن شامل کسب خصایصی است که با اعتقادات، ارزش‌ها و رفتارهای ویژه معنا می‌یابد. کارکرد تربیتی دانشگاه با ارائه فرهنگ دانشگاهی همراه می‌شود ولی کارکرد آموزشی آن با عرضه شایستگی‌های حرفه‌ای ظهور می‌یابد. پس، دانشگاه دارای کارکرد فرهنگ‌پراکنی (پروری) و متخصص‌سازی است. این تعبیر بدان معناست که یک بخش از کارکردهای دانشگاه از نوع دارای قابلیت اثرگذاری گسترده بیرونی است و بخش دیگر از نوع زمینه‌سازی برای تحرک و عمل درونی فرد به هنگام حضور و تجربه دانشگاه است. آموزش تخصصی را می‌توان به اجرا گذاشت و از طریق نظارت و ارزشیابی آن، به دستاوردهای دلخواه - دست‌کم تا حد زیادی - دست یافت. اما تربیت عمومی دانشگاهی از طریق مجاورت یافتن طولانی و در مواجهه‌ای نه چندان استدلالی اما اختیاری آثاری بر جای می‌گذارد. کارکرد آموزش تخصصی دانشگاه دارای کشش لازم برای برنامه‌ریزی بیرونی است و از طریق آن قابل پیگیری و حتی کسب توفیق است. آموزش، کم‌وبیش، قاعده‌پذیر است؛ با فنون عمومی سازگاری دارد؛ امری جمعی است و قابلیت شکل‌یابی دارد. اما کارکرد تربیت



عمومی دانشگاه دارای منطق برنامه‌ریزی درونی است. تربیت، بیش از هر چیز، ارادی است؛ بر بنیادهای ذوقی و ادراکات ویژه عمل می‌کند؛ امری شخصی است و در درون تربیت‌شونده اتفاق می‌افتد. بنابر این، ضمن آنکه می‌توان آموزش را به انجام رساند اما برای تربیت فقط می‌توان به ایجاد «فضای تربیتی» اقدام کرد. با آنکه آموزش دارای قابلیت پیگیری مستقیم است اما اقتضای پیگیری اهداف تربیت، استفاده از شیوه نامحسوس و غیرمستقیم است.

در چنین تفسیری از عمل تربیتی دانشگاه، یعنی فرهنگ‌پراکنی، نقش الگویی آموزش‌گران به طور کلی - نه در بعد دانشی و تخصصی - حائز اهمیت است. همین نقش الگویی آموزش‌گران دانشگاهی است که عمل آنان را «پیامبرگونه» می‌سازد و شغل آنان را به انبیاء متشبه می‌گرداند. این نقش الگویی یک امر کلی است که با عمل عاشقانه مبتنی بر باور تبلور می‌یابد. نقش الگویی را تربیت‌یافتگان می‌توانند ایفا کنند و تربیت‌یافتگی موضوعی است که با اراده‌ی آزاد فرد مشتاق به شدن، پیوند دارد. تربیت را نمی‌توان از بیرون اعمال کرد بلکه فقط شخص می‌تواند آن را به خواست درونی (اشتیاق) دنبال کند. تربیت، نوعی خودسازی آگاهانه برای ساخت گونه‌ای از بودن است. آنچه امکان الگو بودن را برای آموزش‌گران دانشگاهی فراهم می‌کند، اراده آنان به تربیت و آزادی آنان در تحقق آن است. همین دو وجه تربیت است که آن را از آموزش متمایز و سازمانی شدن آن را مخاطره‌آمیز می‌سازد (پاینار، ۲۰۰۸). آزادی دانشگاهی به همین معنا قابل توجیه است و به همین دلیل در مقابل محدودیت دستگاهی قرار می‌گیرد. اگر محدودیت‌های دستگاهی با «سازمان» و در مقابل آزادی‌های دستگاهی با «نهاد» برابر قرار گیرند، آنگاه می‌توان یکی از وجوه متمایزکننده این دو را موضوع آزادی محدودیت شمرد. از این حیث می‌توان گفت که دانشگاه، سازمانی است نهادی یا نهادی است سازمانی. این تعبیر از دانشگاه آن را در مقابل ارتش^۱ قرار می‌دهد که یک سازمان دارای محدودیت حداکثری است. در ارتش، بنیاد همه چیز بر «تبعیت» است و برای همه چیز، «قواعد» مدون شده موجود است. در حالیکه در دانشگاه بنیاد امور بر «خلاصیت» است و چارچوب‌هایی برای عمل مطرح است که راهنمای اجرایی عامل فعال هستند؛ نه دستورالعمل اجرایی عمده تابع این همان است که آزادی دانشگاهی نامیده می‌شود و بر کم‌وکیف آن «فرهنگ دانشگاهی» حاکم است. این فرهنگ دارای ارزش‌هایی است که در خدمت آرمان‌های علمی قرار دارند و حدود آزادی دانشگاهی را تعیین می‌کنند. همین تعلق بنیادین به علم است که برای دانشگاهیان تعیین حد



۱. ارتش در ایران تحت نام «نظام» تولد یافت؛ تا نام آن نشانگر منطق درونی سازمان آن باشد.

می‌کند (قانع‌راد، ۱۳۷۹) و معیار لازم برای ارزیابی را فراهم می‌کند. اما، چنین سازمانی برای عمل اعضای خود، دستورالعمل‌های خشک و غیرمنعطف تولید نمی‌کند. عمل اعضای چنین سازمانی، ملاک و معیار به محک زدن سایر امور است. آنان را رشدیافتگی درونی‌شان هدایت می‌کند و مشروعیت می‌بخشد. کسانی که پرورش‌یافته فرهنگ دانشگاهی هستند، ارزش‌هایی را در خود درونی کرده‌اند که آنان را هویت خاص می‌بخشد (بارنت، ۲۰۰۸) و متمایز می‌سازد. به‌همین دلیل، خود آنان معیار هستند. این همان است که در پیامبران (به عنوان واقعیت تاریخی) و در پیامبری (به عنوان حقیقت حیات) ظهور یافته و قرآن کریم به ارائه نمونه‌های متعددی از آن اقدام نموده است.^۲

۳. وحدت معیار و آرمان دینی

پیامبران خداوند، نه به واسطه شرایط بیرونی، که بر بنیاد شرایط درونی خود به هدایت دست یافته‌اند. هدایت‌یافتگی نه یک دستاورد محدود به زمان و مکان است و نه یک دستاورد اتمام‌یافته؛ آنچه از آن درک می‌شود «چشمه فیاض رحمت» است که فرد هدایت‌شده به طور مستمر از آن بهره‌مند است. هدایت‌یافتگی، شروع ثمردهی زرعی است که به درختی تناور بدل شده است و با ثمردهی خود به رشد خود نیز مشغول است. اینکه فرد در وضعیت هدایت‌یافتگی واقع شود، گونه‌ای از بودن را متبلور می‌کند؛ اما این گونه بودن هم به انتخاب خود شخص تحقق می‌یابد و هم با تحمل مرارت سفر به دست می‌آید و البته نیازمند مراقبت آگاهانه است. پیامبران خداوند از چنین نعمتی برخوردار بوده‌اند و الگو بودن آنان به واقع بدان معناست که کسی با طی مسیر آنان، به دستاوردهای آنان دست یابد. آنچه مطرح است، «ممکن بودن» این سفر برای ابناء بشر است ولی آنچه واقعیت است «مشکل بودن» این سفر برای آدمیان معمولی است.

آرمان دینی برای آموزش‌گری دانشگاهی، دستیابی به «رفتار پیامبرگونه» است. همین است که بزرگان ره‌سپرده این راه گفته‌اند: معلمی شغل انبیاء است (امام خمینی، ۱۳۶۴: ۳۵۵). این انبیاپی بودن شغل نه از آن جهت است که هر کس در پست سازمانی معلمی قرار گرفت، پیامبر شده است؛ بلکه بدان معناست که هر کس می‌خواهد به معلمی کردن بپردازد نیاز دارد تا خود را پیامبرگونه سازد. این سخن بیش از آنکه یادآور یک افتخار باشد، آشکارکننده یک مسئولیت است.

1. Barnet

۲. قصه پیامبران و پیامبری در سوره‌های متعدد قرآن مطرح است.



اکنون می‌توان پرسید که پیامبران چگونه پیامبری کرده‌اند؟ شناسایی علت‌های توفیق آنان در پیامبری خود، شاید نخستین گام حرکت برای بهره‌گیری از منش آنان به‌هنگام اقدام به تربیت باشد. تلاش‌های تحقیقی در این موضوع بسیار و دستاوردهای حاصل نیز فراوان است. آنچه برای بحث حاضر، مقدور و مکفی است تمرکز بر سه ویژگی عمل پیامبرانه است: اول خلق فرصت‌های عمل برای دیگران؛ دوم به‌انتظار نشستن و مداومت ورزیدن (بردباری و صبر) و سوم تمرکز بر تغییر یافتن دیگران.

خلق فرصت‌های عمل برای دیگری بدان معناست که محیط‌های زندگی واقعی برای آن گونه زندگی حمایت لازم را ایجاد کند. این پیامبران بودند که از حداقل‌ها برای دستیابی به حداکثر مورد نظر خود بهره گرفته‌اند. به‌انتظار نشستن و مداومت ورزیدن بدان معناست که آنان در مواجهه با ناملایمات، بردباری پیشه کرده‌اند و با مقاومت و تحمل بر مصائب و ناملایمات غلبه نموده‌اند. آنان به انتظار روی آوردن دیگران به انتظار مانده‌اند و خود فقط به ابلاغ رسالت اقدام کرده‌اند. تمرکز بر تغییر یافتن دیگران در مقابل تغییر دادن دیگران قرار می‌گیرد و حکایت از آن دارد که آنان برای تربیت درونی نه تنها ارزش اساسی قائل بوده‌اند که اصولاً روشی برای جایگزینی آن به کار نگرفته‌اند. تربیت برای آنان آمیخته با اراده شخصی بوده است و بین ایجاد فضا برای انتخاب تا ایجاد فشار برای انجام، تمایز جدی قائل شده‌اند. در این سه ویژگی، عاملیت انسانی در محور باورهای پیامبرانه قرار دارد؛ آنان هم خود به صورت عامل عمل کرده‌اند و هم عامل بودن دیگران را حرمت نهاده‌اند. حال باید دید که آیا واقعیت‌های جاری حیات سازمانی آموزش‌گران با این گونه بودن آنان تناسبی دارد؟

فرهنگ و سبک زندگی

تبیین فرهنگ دانشگاهی و به تبع آن سبک زندگی دانشگاهی به میزان تبیین فرهنگ، دشوار است. از فرهنگ تعاریف متعددی ارائه شده که محدود به بازی‌های زبانی نیست. در تعاریف مطرح شده، معانی متعددی مورد نظر است که شناسایی فرهنگ با هر یک از آنها به دستاوردهای متفاوتی منجر می‌شود. محور و مدار اصلی اتصال این نوع مفهوم‌پردازی‌های متنوع را، «باورهای بنیادین، ارزش‌های رابط و رفتارهای آشکار در ارتباطات انسانی» تشکیل می‌دهد. در بحث از فرهنگ، تمرکز بر هر یک از این مؤلفه‌ها دیده می‌شود. ادگار شاین (۲۰۱۰) فرهنگ را «الگویی از مفروضات بنیادی» می‌داند که «در فرایند مواجهه با دشواری‌های نهفته در سازگاری بیرونی





و یکپارچگی درونی، از سوی گروهی معین از اشخاص ساخته، کشف شده یا پدید آمده است». چنین الگویی، چنان پاسخ‌گوی نیازهاست، که به درست بودن آن‌یقین حاصل می‌شود و به عنوان شیوه درست ادراک کردن، اندیشیدن و احساس کردن مورد استفاده قرار می‌گیرد. شاین (۲۰۱۰) در شرح این‌که «چگونه می‌توان به بررسی فرهنگ پرداخت» بیان می‌کند: رفتار فردی و گروهی اعضایی که تحت تأثیر یک فرهنگ خاص قرار دارند، در سه سطح متجلی می‌شود و قابل بررسی است؛ که عبارتند از: ۱) مصنوعات، (ارزش‌های مشترک و ۳) فرضیات پنهان. می‌توان این سه تجلی را با عناوین عرضه‌ها، ارزش‌ها و اعتقادات معرفی کرد. «عرضه‌ها» به هر ارتباطی اشاره دارد که تبلور بیرونی می‌یابد و وجه رفتاری به خود می‌گیرد؛ «ارزش‌ها» شامل هر نوع شاخصی است که شخص با کمک آنها می‌تواند عرضه‌های خود در ارتباطات را به‌محک زند و درباره‌ی آن‌ها قضاوت کند. «اعتقادات» به بنیادهای مورد قبولی اطلاق می‌گردند که در مواجهه جدی منطقی، فرد برای دفاع از عرضه‌ها و ارزش‌های خود در ارتباطات انسانی به آنها متوسل می‌شود. این سه، دارای نسبت «برهم‌نهادگی» هستند؛ یعنی سه سطح یک پدیده محسوب می‌شوند که اولی همواره آشکار است؛ دومی دارای بخش‌های آشکار و پنهان است و سومی همواره پنهان است. اما نسبت دیگری هم آنها دارند و آن «درهم‌شدگی» است. یعنی این سه بنیاد برهم نهاده شده، قطعاتی مجزا نیستند که بتوان آنها را منفک کرد؛ بلکه مجموعه‌ای درهم تنیده و جدایی‌ناپذیرند. جداسازی آنها فقط در سطح انتزاعی صورت می‌گیرد و نمی‌توان شاهد جداسازی عملی آنها بود. به‌همین علت، شاین معتقد بود که «فرضیات پنهان» یا به تعبیر ما اعتقادات، «خمیرمایه فرهنگ» است. بنابراین، در نظر شاین، فرهنگ با باورهای فلسفی و جهان‌بینی برابر نهاده شده است. دو مؤلفه دیگر، یعنی مصنوعات و ارزش‌های مشترک، تابعی از همین فرضیه‌های پنهان هستند که فرهنگ نامیده می‌شود. اما، این نوع نگاه را برخی دیگر دنبال نکرده‌اند (طوسی، ۱۳۷۲؛ فاضلی، ۱۳۸۷). تیلور^۱ (۱۸۷۱) فرهنگ را «مجموعه پیچیده‌ای است که شامل معارف، معتقدات، هنرها، صنایع، تکنیک‌ها، اخلاق، قوانین، سنن و بالاخره تمام عادات و رفتارها و ضوابطی است که انسان به عنوان عضو یک جامعه آن را از جامعه خود کسب می‌کند و در قبال آن جامعه تعهداتی به عهده دارد».

آنچه در سطح عمومی از فرهنگ مطرح است و در ارتباطات روزمره مردم استفاده می‌شود، در سطح عرضه‌ها جای می‌گیرد؛ که اغلب اغواگری شدیدی دارد و موجب فریب

1. Edward Burnett Taylor (1917-1832)

مطالعه‌کنندگان یا تدبیرکنندگان می‌شود. این سطح که قابل مشاهده و ملموس است، می‌تواند شامل پدیده‌هایی مثل سبک ازدواج، نوع مسکن، نوع لباس، الگوی مصرف، نوع خوراک، نوع آشپزی، تفریحات، مسئله خط، مسئله زبان، مسئله کسب و کار، رفتار در محل کار، رفتار در دانشگاه، رفتار در مدرسه، رفتار در فعالیت سیاسی، رفتار در ورزش، رفتار در رسانه‌ای که در اختیار است، رفتار با پدر و مادر، رفتار با همسر، رفتار با فرزند، رفتار با رئیس، رفتار با مرئوس، رفتار با پلیس، رفتار با مأمور دولت، سفرها، نظافت و طهارت، رفتار با دوست، رفتار با دشمن، رفتار با بیگانه باشد. ارزش‌های مشترک اعضای در سطحی عمیق‌تر قرار دارد که شناخت آنها دشوارتر است اما پیوند آنها با عرضه‌ها، مستقیم و توسل بدان‌ها برای ارزیابی و دفاع از عرضه‌ها، زیاد است. اعتقادات، عمیق‌ترین سطح فرهنگ را تشکیل می‌دهند و با آنکه بنیاد اساسی آن را فراهم می‌کنند اما در لایه‌هایی زیرین، پنهان شده‌اند. شاید همین پیچیدگی و پنهانی است که سبب می‌شود فرهنگ مساوی عرضه‌ها قلمداد شود.

اتخاذ موضع استدلالی در میانه نظرات مطرح شده، دشوار اما انتخاب موضع بحث یک الزام است. به نظر می‌رسد نمی‌توان هیچیک از این سه پدیده را در فهم فرهنگ نادیده گرفت. آنچه فرهنگ را می‌سازد اعتقاداتی است که از طریق تولید ارزش‌ها، عرضه‌هایی را در ارتباطات انسانی شکل می‌دهند و یا عرضه‌هایی است که مبتنی بر ارزش‌های حاصل از اعتقادات در ارتباطات انسانی، تبلور می‌یابند. فرهنگ بدین معنای یعنی «حیات ارزیابی شده» یا «حیات معقول»؛ اما «ارزیابی‌شدگی» یا «عقلانیت» را نمی‌توان وجه مطلوب مورد نظر تنها عالمان دانست، بلکه عقلانیت در سطح اجتماع بشری و گروه صاحب فرهنگ معنا می‌شود. به همین علت است که ممکن است گاه گروهی بر گروه دیگر خرده گیرند که فاقد عقلانیت‌اند. عقلانیت و ارزیابی‌شدگی، فرایندها و پدیده‌هایی متعلق به انتزاع و عمل گروه‌ها و افراد عامل هستند. هر دوی این پدیده‌ها در سطح شایستگی ادراکی-مهارتی عاملان خود، تبلور می‌یابند. این سطح تبلور در وابستگی تمام‌عیار به فرهنگ قابل شناسایی است. یعنی، فرهنگ مجموعه درهم‌تنیده اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌هاست که در تعامل تنگاتنگ با زمان-مکان عمل می‌کند و گونه‌ای از بودن را برای صاحبان خود متبلور می‌سازد و خود را با آنچه در موقعیت عمل رخ می‌دهد، به‌طور مستمر، سازگار می‌سازد.

فرهنگ در تعلق با آدمیان و تا جایی که حضور آنان واجد وصف «اجتماع» است، معنی می‌یابد. اما هر گاه جماعت به «فرد» تبدیل شود، فرهنگ نیز تغییر نام می‌دهد و با همان ماهیتی



که وصف شد، تحت نام «سبک زندگی»^۱ قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، پدیده‌ای در ارتباطات انسانی مطرح است که به صورت آمیخته‌ای از اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌ها رخ می‌نماید و به تناسب شناسایی و تحلیل آن، هرگاه به گروه‌های انسانی منسوب شود، فرهنگ و هرگاه به افراد انسانی منسوب شود، سبک زندگی نام می‌گیرد. همین نزدیکی معنایی سبب شده است تا در بکارگیری لفظ حامل معنای عمومی این پدیده، تمایزات فرهنگ و سبک زندگی به حداقل کاهش یابد و از تعبیراتی مثل «سبک زندگی ایرانیان»^۲ یا «فرهنگ فردی»^۳ استفاده شود.

سبک زندگی و فرهنگ دو پدیده‌ی مجزا نیستند. سبک زندگی پدیده‌ای فردی است که برهم‌نهاد آن در جمعیت‌های انسانی، فرهنگ را می‌سازد. یعنی، فرهنگ برآیند سبک‌های زندگی است. فرهنگ می‌تواند در سطوح مختلف مطرح باشد. در کلی‌ترین سطح فرهنگ، پدیده‌ای فراگیر مطرح است که به یک اجتماع منتسب می‌شود (سطح کلان)؛ آنچه از یک اجتماع متبلور شده، خود دارای اجزایی و هر جزء آن متعلق به گروهی در درون آن اجتماع است (سطح میانی) و این پدیده‌های متعلق به گروه‌ها از عمل افراد سازنده آن گروه حاصل آمده‌اند (سطح خرد). سطح خرد فرهنگ همان است که سبک زندگی نام گرفته است (نمودار ۱).



نمودار ۱: نسبت فرهنگ، خرده‌فرهنگ و سبک زندگی

فرهنگ و سبک زندگی آموزش گران دانشگاهی

فرهنگ، با مفهومی که تشریح شد، پذیرای قیود متعددی است. یکی از اشکال قیدزای فرهنگ، گروه‌های جمعیتی تحت پوشش آن است. وقتی از فرهنگ ایرانی یا فرهنگ آذری سخن به میان می‌آید، همین وجه تمایزبخش مبنای تقسیم است. این وجه می‌تواند به گروه‌های شغلی

1. Life Style

۲. برای نمونه: «معاونت پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی». (۱۳۸۷): الگوهای سبک زندگی ایرانیان، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک».

۳. برای نمونه: «دلو، لویی». (۱۳۸۹): فرهنگ فردی، فرهنگ جمعی، ترجمه عباس باقری، تهران: فرزانه روز».

نیز سرایت کند. سخن از فرهنگ بازاریان با چنین ارجاعی قابل دفاع است. فرهنگ دانشگاهیان نیز بر همین قیاس تعریف می‌شود. دانشگاهیان یعنی کسانی که در امور علم اشتغال دارند. خود این گروه نیز در درون دارای تقسیماتی است. در میان اینان، آموزش‌گران کسانی هستند که در وهله‌ی اول به تربیت و آموزش می‌پردازند. این گروه نیز به واسطه تفاوت‌های فرهنگی خود، از گروه‌های دیگر متمایز می‌شوند و پرسش از اینکه فرهنگ دانشگاهی چیست را منطقی می‌سازند.

فرهنگ دانشگاهی را فاضلی (۱۳۸۷) «الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقوله‌های معناداری که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای یکدیگر شریک می‌شوند» تعریف کرده است. بچر و ترولر^۱ (۲۰۰۱) فرهنگ دانشگاهی را در برگیرنده معانی، ارزش‌های مشترک و هنجارهایی می‌دانند که از تاریخ علم و دانشگاه و داستان‌های اکتشافات و تجربه‌های زیست‌شده دانشگاهی سرچشمه می‌گیرد و منشاء سبکی از زندگی، حس هویت و اخلاق و منش و کنش به عنوان «انسان دانشگاهی^۲» است. در واقع، فرهنگ دانشگاهی نظامی از باورها و ارزش‌های مشترک است که در محیط دانشگاه گسترش می‌یابد و رفتار دانشگاهیان را هدایت می‌کند. فرهنگ دانشگاهی مجموعه‌ای آمیخته از اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌هاست که ارتباطات انسانی دانشگاهیان را در موقعیت‌های دانشگاهی و در جمعیت دانشگاهیان نشان می‌دهد. این فرهنگ وقتی در سطح تک تک دانشگاهیان مطرح است، سبک زندگی دانشگاهی را شکل می‌دهد.

فرهنگ دانشگاهی یک موضوع چندلایه است. یعنی یک امر واحد به نام فرهنگ دانشگاهی که در محیط‌های مختلف دانشگاهی بتوان به مشاهده آن پرداخت، مطرح نیست؛ بلکه شواهدی برای شناسایی و ایجاد افتراق بین انواع آن (در اینجا افتراق دانشگاهی از غیر دانشگاهی بودن) می‌توان یافت و آن هم در کلی‌ترین و انتزاعی‌ترین شکل. یعنی، فرهنگ دانشگاهی به گونه‌های متعددی از رفتارها و ارزش‌ها و نگرش‌ها اطلاق می‌شود که به تناسب موقعیت-عامل ظهور می‌یابند. از این گونه‌های متنوع به صورت انتزاعی می‌توان به وجوه یا ویژگی‌هایی نظری دست یافت که در ترکیب مفهومی کلی، نام «فرهنگ دانشگاهی» بر آنها سوار می‌شود.

فرهنگ دارای وجهی آشکار و تدوین‌یافته نیست. پیامی گسترده در عرصه زمان-مکان (موقعیت) است که به تناسب موضوعات، ظهور می‌یابد. این ظهور در ادراک فرد عمل‌کننده



1. Tony Becher & Paul R. Trowler
2. Academic Human

است؛ وگرنه، فرهنگ امر جاریه حیات بشری است و در موقعیت‌های مختلف دارای اختصاصات خود است. ظهور فرهنگ در تجربه شخص است نه از آن جهت که در بیرون جریان دارد بلکه از آن جهت که از باور او سرچشمه می‌گیرد و در عمل او تبلور می‌یابد. فرهنگ را می‌توان آن‌گونه که در رفتارها و گفتارها جای می‌گیرد و متبلور می‌شود، مشاهده کرد. فرهنگ به مثابه ساختارهای مادی حیات اجتماعی است و می‌تواند امکاناتی برای یک عمل فراهم آورد و یا ممانعت‌هایی بر سر راه یک عمل بنهد. فرهنگ برای انطباق با شرایط متغیر، خودپروور و خوداحیاگر است.

فرهنگ به واسطه کلیت خصایصی که دارد در مجرای ادراکی شخص وارد می‌شود و در جهاز هاضمه او هضم می‌گردد و به تناسب نیازهای او مورد استفاده قرار می‌گیرد. در چنین فرایندی، فاعل دریافت، فرد است و فرهنگ در محیط او جریان دارد. فرهنگ به واسطه بودنش در فرد وارد نمی‌شود؛ ضمن آنکه فرهنگ دارای چنین اراده‌ای برای دخول هم نیست. فرهنگ، بودن خود را به واسطه طبیعتش، به‌گونه‌ای نرم جلوه‌گر می‌سازد. بودن لطیف و ملایم که نه تلاشی و نه الزامی برای اثر کردن ندارد. نه تنها الزامی برای تأثیر در آن نیست، که ماهیتی برای متأثر شدن دارد. فرهنگ تا زمانی که جدای از یک فرد متصور می‌شود، با فرد دارای نسبت تعاملی است. در میان فرد و فرهنگ، دادوستدی در جریان است. فرد با عمل خود، فرهنگ را و فرهنگ با واقعیت خود، فرد را متأثر می‌کند. از سوی دیگر، وقتی که فرد در درون فرهنگ متصور می‌شود، آنگاه فرهنگ را باید بودن متأثر از بودن فرد قلمداد کرد؛ زیرا فرهنگ، تبلور کلی بودن‌های جمعیت تحت یک فرهنگ است. این نسبت، در واقع نسبت فرهنگ و سبک زندگی است.

تأمل بر این موضوع مهم است که در فهم فرهنگ، بر اساس سنت‌های جاری شده قرن بیستم، مؤلفه‌هایی محاسبه می‌شود که دارای قدرت هستند. قدرت مؤلفه‌های سازنده فرهنگ وابسته به «پوشش» آنهاست. آنچه غلبه اکثریت نامیده می‌شود تعبیر دیگر پوشش جمعیتی است. چیزهایی از سبک زندگی در فهم و ترسیم فرهنگ بکار می‌آیند که دارای پوشش غالب باشند. چنین بنیادی برای ترسیم فرهنگ، که دارای توجیهات دمکراتیک است، سبب می‌شود نقش اقلیت در فهم فرهنگ نادیده گرفته شود. فاضلی (۱) در این زمینه معتقد است که حتی نبوغ، نوآوری، پشتکار، شهامت و دیگر خصایص فردی نمی‌تواند بر فراز فرهنگ علمی و دانشگاهی هر جامعه‌ای قرار بگیرند. به همین دلیل است که علیرغم 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. در هر جامعه و یا گروهی، یک «جهت‌گیری غالب فرهنگی» وجود دارد و در جوار آن جهت‌گیری‌های فرهنگی ضعیف‌تر، به فعالیت می‌پردازند. از این رو در دانشگاه و آموزش عالی هر کشوری ممکن است سنت‌ها و جریان‌های محدود و حاشیه‌ای فراوانی وجود داشته و هر کدام نیز در جای خود تأثیرگذار باشند اما در شناخت و صورت‌بندی فرهنگ دانشگاهی ناگزیر باید جریان و جهت‌گیری فرهنگی غالبی که عملکرد کلی و سرنوشت نظام به آن وابسته است را فرهنگ دانشگاهی قلمداد کرد. پس، فرهنگ دانشگاهی با افکار، ارزش‌ها و اعمال غاطبه دانشگاهیان سروکار دارد و این موضوع منجر به آن می‌شود که به‌طور عادی خلاقیت‌ها و اعتقادات قابل دفاع افراد یا جمعیت‌های معدود با بی‌عنایتی کنار گذاشته شود.

در وضعیت برابر مؤلفه‌های فرهنگی، آنچه می‌تواند آنها را صاحب پوشش کند، قدرت درونی است؛ یعنی استحکام نظری یا قابلیت پاسخگویی به نیازها. اما اگر برخی از مؤلفه‌های فرهنگی به پشتیبانی عواملی خارج از حدود فرهنگ بتوانند خود را حفظ نمایند، آنگاه شاهد فروریختن فرایند تحقق طبیعی فرهنگ هستیم. این منشاء، برابری را در تکوین فرهنگ برهم می‌زند و مؤلفه‌هایی را بر آن حاکم می‌سازد که در فرایند طبیعی تکوین نیافته‌اند. گرچه میزان استحکام مؤلفه‌های فرهنگ، وابسته به نوع تکوین آنهاست، اما در تکوین غیرطبیعی مؤلفه‌های فرهنگ، استمرار (مدت زمان) و قدرت (فشار) حمایت عوامل پشتیبان دارای نقش تعیین‌کننده است.

فرایندهای تکوین فرهنگ و سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی و پیامدهای آن

فرایندهای تکوین فرهنگ و سبک زندگی را می‌توان در دو نوع متمایز ساخت: اول فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی متأثر از تعیین‌های نظام سازمانی و دوم فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی متأثر از تشخیص نیازهای حرفه‌ای. اولی، که آن را تکوین غیرطبیعی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی می‌نامیم، با محیط بیرونی گره خورده و شخص به واسطه آنکه در محیط است از آن متأثر است ولی دومی، که آن را تکوین طبیعی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی می‌نامیم، با شخص و شخصیت حرفه‌ای او پیوند دارد و به واسطه آنکه شخص متعلق به آن حوزه دانشی-حرفه‌ای چنان تشخیص داده است، استمرار می‌یابد. شاید در تحلیلی عمیق‌تر بتوان به نیازسازی و نیازیابی به‌عنوان منشاء این دو نوع تکوین ارجاع داد. در نیازسازی با منطق



تدبیر بیرونی و در نیاز یابی با منطق تشخیص (ادراک) درونی سروکار است. البته می توان تمایز جدی روش های مستقیم و غیر مستقیم تدبیر بیرونی را در نظر داشت ولی در همه حال منشاء آن را نمی توان نادیده گرفت. یعنی در اولی ابتدا عمل (عرضه ها) شکل می گیرد و اعتقادات مربوط، مؤخر از آن پدید می آید (دست کم تصور می شود که پدید می آید) ولی در دومی بر اساس اعتقاداتی نوعی از عمل (عرضه ها) تبلور می یابد. این تمایز عمده ترین و عمیق ترین بنیاد تحلیلی فرایندهای تکوین فرهنگ و سبک زندگی است که نوعی از آن را اعتقادات دینی، مقبول تر می شمارند^۱. بر اساس باورهای اسلامی، ارزش اعمال انسان عامل به بنیادهای اعتقادی او مربوط است. یعنی باور داشتن مهم تر از تبعیت کردن عملی است. این حکم، یکی از اصول خدشه ناپذیر اسلامی است^۲. اگر این حکم مبنای قضاوت قرار گیرد، آنگاه همه فرصت هایی که به واسطه وضع قوانین سازمانی خوب از انسان عامل ستانده می شود، دور کردن او از متن دین است. حال این پرسش مطرح است که آیا مقررات سازمانی، فعالیت آموزش گران دانشگاهی را با چنین مخاطره ای مواجه می سازد؟

دو فرایند مذکور تکوین فرهنگ و سبک زندگی با دو پیامد متفاوت همراه اند: پیامد تکوین طبیعی آن است که شخص به گونه ای وحدت یافته به عمل می پردازد ولی در تکوین غیر طبیعی، چندگانگی رفتاری به تناسب موقعیت عمل رخ می دهد. علت این پدیده، نوع وابستگی و منشاء عمل است. وقتی عامل عمل بیرونی است، با تغییر شرایط بیرونی، عمل نیز تبدیل می شود. وجه سازمانی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی، محدود (بسته) به محیط است و شخص با خروج از آن، برای هر نوع عملی آمادگی خواهد داشت؛ چرا که او برای تبعیت از محیط آمادگی کسب کرده و این آمادگی او را برای تأثیر پذیری آماده می سازد. این وجه فرهنگ دانشگاهی طی سال های گذشته به واسطه قانونی ساختن و سازمانی کردن پدیده های فرهنگ دانشگاهی، در حال رشد است. گرچه سازمانی قانونی کردن مؤلفه های فرهنگ با هدف ایجاد شرایط برای مشابَهت حداکثری اعضای جامعه دانشگاهی در شرایط دانشگاه های انبوه دنبال می شود، اما در بطن خود دوگانگی را می پرورد. آمیختن با فرهنگ دانشگاهی (دانشگاهی شدن) است که می تواند سبک زندگی آموزش گران را با مؤلفه های آن سازگار سازد. در این شرایط است که

۱. تقدم باور بر عمل در آیات متعدد قرآن کریم مطرح است؛ از جمله سوره ی ص: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنَجِّبُكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ (۱۰) تَوَمَّنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (۱۱)».

۲. در تبیین موضوع به اصل تربیتی «تأثیر ظاهر بر باطن» توجه داشته ایم. اعتقاد بر این است که اصل مذکور بیش از آنکه مجوزی برای «تدبیر» یعنی ساخت انسان باشد، مبنایی برای «تبیین» یعنی شناخت انسان است.





«منعطف بودن، اختیاری بودن، فرهنگی بودن، اخلاقی بودن و مشروع بودن» بر سبک زندگی آموزش‌گران حاکم می‌شود. در مقابل، الزام به رعایت مقررات سازمانی سبب می‌شود تا فرد در جستجوی فضایی برای فراغت از آن برآید و سبکی از زندگی شکل می‌گیرد که ویژگی‌های عمده آن «ثابت بودن، الزامی بودن، اداری بودن، موفق بودن و محبوب بودن» است.

این پدیده‌های زندگی آموزش‌گران دانشگاهی گرچه ممکن است از نگاه یک رفتارشناس فقط یک واقعیت (پدیده) قابل بررسی باشد، اما از منظر یک مربی، واقعیتهای مخاطره‌انگیز و مشکل‌آفرین محسوب می‌شود. زیرا وجه آموزش‌دگی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی برای مخاطب (مشاهده‌گر)، وجود استمرار منطقی آن است. با وجود این، نکته اساسی تر آن است که تفاوت رفتاری در موقعیت‌های متفاوت، آموزش‌دگی و پیامد منفی نیز دارد یعنی از سویی تشکیل سرمایه اجتماعی را منع می‌کند (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵) و از سوی دیگر منجر به نوعی نسبی‌گرایی و تلون غیرمنطقی می‌شود. واقعاً کدام نوع از آموزش‌دگی آموزش‌گران هدف تربیت اسلامی در محیط‌های دانشگاهی است؟^۱

ممکن است در سطح آموزش بتوان مشکل را با بیان و شرح موضوع حل کرد، اما در سطح تربیت که بنیاد آن بر الگوگیری غیرمستقیم است^۲، وحدت شخصیت الگو دارای نقش محوری است. دستاورد چنین گونه‌ای از تربیت، تلون رفتاری است؛ امری که با بنیادهای باورهای اسلامی سازگار نیست. شرح اینکه سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی چگونه از دو منشاء عمده تکوین خود متأثر می‌شود با پیگیری و تشریح دوگانه‌های ناشی از گونه‌های تکوین فرهنگ و سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی دنبال می‌گردد.

۱. منعطف - ثابت بودن سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

وقتی از منظر فرهنگ به سبک زندگی نظر می‌شود، سبک زندگی به‌عنوان رفتار فردی آموزش‌گر دانشگاهی، یک واحد بسیط جلوه می‌کند. اما، سبک زندگی نمی‌تواند بسیط باشد زیرا دارای موضوعات متعدد است و در زمان‌های متوالی متبلور می‌شود. تصور واحد از سبک زندگی، تنها یک فرضیه است که به فهم آن کمک می‌کند. تنوع واقعی سبک زندگی به واسطه دو متغیر زمان-موضوع است که خود آن نیز در بسترهای متنوع محیطی تحقق می‌یابد. تعدد موضوعات،

۱. آیا مربی معتقد به باورهای اسلامی، می‌تواند از چیزی سخن گوید که خود به آن عمل نمی‌کند؟ بنگرید به سوره‌ی صاف: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (۲) كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ (۳).

۲. شاید این باور عمومی نیز نقش داشته باشد که در ضرب‌المثل وارد شده است: شنیدن کی بود مانند دیدن!



تنوع بسترهای عمل و تغییر زمان، سبب می‌شوند تا وحدت عمل (بر اساس آنچه در ظاهر تبلور می‌یابد) در حیات فردی ناممکن یا بسیار دشوار گردد؛ مگر آنکه به بنیادهای عمیق آن عنایت شود. این بنیادهای عمیق، همان بخش از سبک زندگی است که اعتقادات نامیده شد. اعتقادات در «فضای واقعی» حیات فردی شکل می‌گیرند اما فرایند شکل‌گیری آنها تابع مقررات بیرونی نیست. ارتباط متقابلی را می‌توان بین اعتقادات و محیط شناسایی کرد، اما این ارتباط نه تنها به معنای تبعیت نیست، بلکه گاه به معنای تقابل تمام‌عیار است. فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی در ساختارهای غیررسمی نظام‌های رشته‌ای و بین‌رشته‌ای شکل می‌گیرد و به مثابه درختی است که با سرعتی اندک به رشدی عمیق می‌پردازد و دارای دستاوردی مستحکم است. به تعبیر تونی بچر^۱ (۱۹۹۴) فرهنگ دانشگاهی قلمروها و مرزهای اجتماع علمی را مانند یک قبیله مشخص می‌سازد. وی از آن جهت استعاره قبیله را به کار می‌برد که در اجتماعات دانشگاهی نیز مانند یک قبیله، می‌توان الگوهای فرهنگی، زبان، قلمرو، سرحدات، باورها و ارزش‌های متمایز از دیگری را شناسایی کرد. همان‌طور که افراد عضو یک قبیله دارای هویت قبیلگی خاص هستند، اعضای اجتماعات علمی نیز دارای هویت قابل شناسایی ویژه‌ای می‌باشند. در واقع، هویت دانشگاهی اشاره به فرهنگ متمایزی دارد که دارای تاریخ منحصر به خود و چهارچوب اخلاقی و مفهومی خاصی است که آن را در درون نهادها و یا اجتماعات معین و تعریف شده‌ای قرار می‌دهد. همان‌گونه که گروه‌های سازنده یک قبیله دارای رفتارهای متفاوت هستند و حتی خود قبیله هم با بروز برخی تغییرات، به تغییر رفتارهای ظاهری روی می‌آورد (مثل تغییر محل سکونت و یا نوع پوشش)، در فرهنگ دانشگاهی نیز تفاوت‌های درونی محترم و دارای ارزش ذاتی است. هم قبیله و هم فرهنگ دانشگاهی نه بر بنیاد مشابهت درونی که بر بنیاد مفارقت بیرونی معنا می‌یابد. یعنی فرهنگ دانشگاهی از آن جهت فرهنگ دانشگاهی است که با فرهنگ‌های دیگر تفاوت دارد نه از آن جهت که خود یک کل متحدالشکل ثابت است. این وجه بنیادی در شناسایی فرهنگ دانشگاهی، سبب می‌شود برای شناخت آن در پی صفات متمایزکننده بود نه در پی ویژگی‌های ثابت سازنده آن. فرهنگ دانشگاهی به دلیل آنکه فرهنگ است با فرهنگ‌های دیگر دارای اشتراکاتی است. این‌گونه اشتراکات ممکن است سبب شود تا به هنگام معرفی این فرهنگ، پیام کلی این باشد که «اینهم مثل همه». چنین پیامی شرایط را برای تعمیم مشابهت افزایش می‌دهد و این تعمیم مانع فهم درست موضوع می‌گردد. چنانکه



گالتونگ^۱ (۲۰۰۳) اعتقاد دارد 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. چنین زایشی با اشتراکاتی همراه است که در صورت تمرکز بر وجوه مشابه، ممکن است فریبده باشند و منجر به مشابه‌انگاری گردد. حتی فراتر از آن، هر فرهنگ دانشگاهی نیز با تنوع خرده‌فرهنگ‌ها و تکثر سبک‌های زندگی آمیخته است. در این زمینه نظرات هوبارد (۲۰۱۰) قابل تأمل است. وی بیان می‌کند که «هر آموزش‌گری یک خرده فرهنگ خاص را در کلاس درس خود ایجاد می‌کند؛ چون قوانین، رفتارها و انتظارات خاصی دارد». ایشان در شرح دیدگاه خود بر این موضوع تأکید می‌نهد که در بین آموزش‌گران رشته‌های مختلف، اشتراکاتی نیز وجود دارد که آنها را با هم مشابه می‌سازد. ولی او بر تفاوت‌های آنان تأکید می‌گذارد و تنوع رفتاری حتی یک آموزش‌گر را در موقعیت‌زمان‌های مختلف یادآور می‌شود. فهم تشابهات و تفاوت‌های سبک زندگی و فرهنگ آموزش‌گران دانشگاهی با توسل به موضوع ثابت‌متغیر ممکن می‌شود. سبک زندگی هر آموزش‌گر دانشگاهی با سه پدیده «اعتقادات»، «ارزش‌ها» و «عرضه‌ها» معنا می‌یابد که ویژگی اعتقادات را «ثابت‌بودن» و ویژگی عرضه‌ها را «متغیربودن» تشکیل می‌دهد. ارزش‌های نیز دارای گونه‌های ثابت و متغیر هستند. اعتقادات را می‌توان ظروفي قلمداد کرد که مظروف‌های متعدد عرضه‌ها را در خود جای می‌دهند و این فرصت را پدید می‌آورند تا ثابت بودن در اعتقادات با منعطف بودن در عرضه‌ها سازگار شود. برای نمونه می‌توان به اعتقادات مربوط به علم اشاره کرد. در اینجا، اعتقاد ثابت نشان می‌دهد که علم، ارزش است^۲. اما عرضه‌های این اعتقاد می‌تواند در دانش‌های بنیادی یا کاربردی متبلور شود. بر اساس مقررات کنونی سازمانی دانشگاه‌ها، دانش‌های کاربردی واجد ارزش قلمداد شده است ولی ممکن است در دوره‌ای دیگر به ملاحظه مصالح دیگری، دانش بنیادی مهم‌تر جلوه کند. تردید نیست که هر یک از این دو نگاه، پیامدهای خاص خود را دارد. آنچه

1. Johan Galtung

۲. نگاه رهبری به علم، که در دیدار با استادان دانشگاه‌ها مطرح شد (۱۳۹۲/۰۵/۱۵) قابل تأمل است: اینکه ما روی علم تکیه می‌کنیم، فقط به جهت احترام آرمانی به علم نیست - که البته این خودش یک نقطه‌ی مهمی است؛ اسلام برای علم ارزش ذاتی قائل است - لیکن علاوه‌ی بر این ارزش ذاتی، علم قدرت است. یک ملت برای اینکه راحت زندگی کند، عزیز زندگی کند، با کرامت زندگی کند، احتیاج دارد به قدرت. عامل اصلی که به یک ملت اقتدار می‌بخشد، علم است. علم، هم می‌تواند اقتدار اقتصادی ایجاد کند، هم می‌تواند اقتدار سیاسی ایجاد کند، هم می‌تواند آبرو و کرامت ملی برای یک ملت در چشم جهانیان به وجود بیاورد. یک ملت عالم، دانا، تولیدکننده‌ی علم، در چشم جامعه‌ی بین‌المللی و انسان‌ها طبعاً با کرامت است. پس علم علاوه بر کرامت ذاتی و ارزش ذاتی، این ارزش‌های بسیار مهم اقتدارآفرین را هم دارد (<http://Www.Leader.Ir/Langs/Fa/Index.Php?P=Bayanat&Id=10951>).

در فرهنگ دانشگاهی در جریان است، نگاهی به علم است که برای علم و عالم ارزش بنیادی قائل است و آنچه نگاه اصلی سازمانی را شکل می‌دهد آن است که برای علم و عالم ارزش کاربردی قائل است. این دو نگاه به علم دارای پیامدهای متفاوت در عرصه عمل است. عمل و ارزش‌های منشعب از نگاه اول، فارغ از دستاوردهای علم و عالمان شکل می‌گیرند و عمل و ارزش‌های منشعب از نگاه دوم در انطباق با دستاوردهای علم و عالمان معنی می‌یابند. این دو دسته ارزش‌ها در واقع، متعارض‌اند؛ و اگر تثبیت سازمانی بر یکی از آنها تحقق یابد، آنگاه انعطاف عالمانه امکان تحقق نمی‌یابد.

۲. اختیاری-الزامی بودن سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

اگرچه جان سدلک^۱ (به نقل از عارفی، ۱۳۸۳)، در انتهای قرن بیستم بیان کرده بود که امروزه دانشگاه‌ها از نقش «منعکس‌کننده» روابط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی به نقش «تعیین‌کننده» روابط مذکور از طریق توسعه علم و ارائه خدمات تحول یافته‌اند، اما به نظر می‌رسد که چنین نقشی اگر آرزوی ایشان نبوده باشد یا اصولاً در دهه اول قرن بیستم و یکم از میان رفته و یا دست‌کم دانشگاه‌های ایران از ایفای چنین نقشی دور مانده‌اند. این موضوع حتی اگر در حوزه‌های علم و فناوری و تولیدات فیزیکی توسط دانشگاه‌های صنعتی و پزشکی، تاحدی، دنبال شود، در حوزه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و تربیتی توسط دانشگاه‌های علوم انسانی پیگیری نمی‌شود^۲. شاید بتوان این عملکرد نظام دانشگاهی را با ارجاع به انتظارات از آموزش‌گران مرتبط ساخت. مجموعه مقررات و قوانین جاری برای کسب توفیقات سازمانی در نظام دانشگاهی به تحقق شخصیتی از آموزش‌گر منجر می‌شود که از سویی با «تبعیت» و از سویی با «حقارت» آمیخته است. تبعیت به تسلیم‌بودن در مقابل نظام حاکم (سیاسی و علمی) مربوط است و حقارت به دوری از کسب قدرت شخصی در نظام اجتماعی.

حقارت به معنای آن است که شخص از مطرح بودن و کسب قدرت شخصی - در هر

1. John Sadlack

۲. این بیان رهبری در دیدار با استادان دانشگاه‌ها (۱۳۹۲/۰۵/۱۵) نیز احتمالاً تاحدی متأثر از شرحی است که استادان گروه‌های مهندسی و پزشکی (پنج نفر از هشت نفر ارائه‌کننده) ارائه کرده‌اند: «گفتمان علم و پیشرفت علمی» و «گفتمان پیشرفت عمومی کشور» - یعنی انگیزه برای سهیم شدن دانشگاه در پیشرفت کشور- در دانشگاه باید حفظ شود؛ که البته امروز وجود دارد، اما باید حفظ و تقویت شود. هیچ چیزی نباید با این گفتمان در دانشگاه مزاحمت کند. باید اصرار بر نوآوری علمی در دانشگاه وجود داشته باشد؛ اصرار بر قرار گرفتن پیشرفت‌های علمی در خدمت نیازهای کشور، که یکی از جهت‌گیری‌ها و معیارهای اساسی این است. بالاخره ظرفیت‌ها محدود است - هم ظرفیت‌های انسانی، هم ظرفیت‌های مالی و مادی - حتماً باید توجه شود که کار علمی ما در جهت نیاز کشور باشد. ما نیازهای گوناگونی داریم که دانشگاه می‌تواند به این نیازها پاسخ دهد، این خلأها را پر کند

(<http://www.leader.ir/Langs/Fa/Index.Php?P=Bayanat&Id=10951>).





شکل و گونه‌ای - پرهیز نماید؛ مگر آنکه با نظام قدرت حاکم دارای پیوندی محکم باشد. این بودن در نظام حاکم نیز فقط با تبعیت - البته سلسله مراتبی سازمانی - تحقق و استمرار می‌یابد. قدرت شخصی در نظام دانشگاهی به توان خلاقه و نوآوری‌های اشخاص مربوط است. در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی چنین قدرتی می‌تواند از طرقی مثل کالبدشکافی پدیده‌ها و نقد الگوهای جاری و ارائه الگوهای جایگزین حاصل شود. کسب قدرت شخصی از آن جهت که با قدرت اجتماعی در ارتباط قرار می‌گیرد، مشمول احکام خودی بودن یا نبودن هم در نظام سیاسی و هم در نظام علمی می‌شود.^۱ کسب قدرت شخصی در شرایط غیر خودی بودن، امری ناپسند و ممنوعه است. در چنین شرایطی چه اتفاقی رقم می‌خورد؟ آنچه جاری است، نظامی از افکار و اعمال است که صاحبان قدرت، قدرت خود را در بقای آن می‌بینند. این باور سبب می‌شود تا برای بقای آن، گاه به هر قیمت، تلاش نمایند. به طور معمول، بقای نظام‌های تمرکزگرا در حفظ ساختارهای مدون جاری است و بازسازی و انطباق در آن به حداقل ممکن فروکش می‌کند. چنین ضرورتی سبب می‌شود تا هرگونه نوآوری و نقادی با اتهام‌های متفاوت از صحنه بیرون رانده شود.^۲ نبود تصویری از فواید نقادی در سیستم‌های دارای فرایندهای خطی، علت اصلی منع هر نوع متفاوت بودن است.^۳ چنین منعی فقط بر شخص آموزش‌گرا اثر منفی ندارد بلکه بیش از آن، بر فرهنگ دانشگاهی آسیب وارد می‌کند. فرهنگ دانشگاهی که

۱. شاهد این موضوع را می‌توان بر خورد برخی از مدیران دانشگاه‌ها با برخی از استادانی دانست که نشانه‌هایی از کسب چنین قدرتی را بدون تبعیت سازمانی، آشکار کرده‌اند. بنگرید به: <http://www.Tabnak.Ir/Fa/News> ۹۳۰۷۱
۲. برخی از درخواست‌هایی که استادان دانشگاه‌ها در دیدار با رهبری (۱۳۹۲/۰۵/۱۵) مطرح کرده‌اند، واقعیت‌های ناشی از چنین شرایطی است؛ از جمله: ضرورت ایجاد فضای بازتر برای نظریه‌پردازی در علوم انسانی در دانشگاه‌ها و استفاده حداکثری از ظرفیت اساتید علوم انسانی در سطوح ارشد مدیریتی. بنگرید به: <http://Farsi.Khamenei.Ir/News-Content?Id=23441>
۳. نوع مواجهه با فتوای یکی از مراجع (آیت‌الله بیات زنجانی) در ارتباط با آب خوردن و روزه‌داری، شاهدی برای این پدیده است. وی اعلام کرده است: «کسانی که روزه می‌گیرند ولی تاب و تحمل تشنگی را ندارند، فقط به اندازه‌ی که جلوی تشنگی‌شان را بگیرد می‌توانند آب بنوشند و در این حالت روزه‌شان باطل نبوده و قضا هم ندارد». یکی دیگر از مراجع، با ارجاع به اینکه «احدی به این صورت فتوا نداده است و خلاف اجماع فقهای اسلام است و احتمال دارد خلاف ضرورت دین هم باشد»، چنین فتوایی را «بازی با دین مردم» قلمداد کرده (آیت‌الله مکارم، ۱۳۹۲) <http://Khabaronline.Ir/> (۳۳۶۶۵/Detail/Culture/Religion) و یا در ارتباط با آن گفته شده است «این همان قیاس ابوحنیفه است که امام صادق(ع) در پاسخ او فرمود این قیاس ابلیس است» (حجت‌الاسلام گرجیان، ۱۳۹۲) <http://www.Bartarinha.Ir/Fa/> (۵۹۲۲۲/News) این در جایی رخ می‌دهد که موضوع آزادی فتوا، امر ضروری فقهات شیعه محسوب می‌گردد. چنین مواردی در سطح دانشگاه با خشکی و خشونت بیشتری دنبال می‌شود.
۴. این در حالی است که رهبری در دیدار با مسئولان و کارکنان قوه‌ی قضاییه (۱۳۹۲/۰۴/۰۵) به روشنی از نقد و نقادی دفاع نموده و بیان کرده‌اند: نمی‌گوئیم کسی ایراد نگیرد، انتقاد نکنند، اعتراض نکنند؛ چرا، انتقاد کردن و اعتراض کردن سالم قطعاً برای پیشرفت کار کشور مفید است؛ اما این را هم باید توجه داشت که کار اجرائی سخت است. بنگرید به: <http://www.Leader.Ir/Langs/Fa/Index.Php?P=Bayanat&Id=10850>

با انتخاب، خلاقیت، تعهد درونی و سلب منفعت مادی آمیخته است، با چنین شرایطی از همه آنها دور می‌شود. این خصایص که برای فرهنگ دانشگاهی برشمرده شد، نمونه‌هایی تقلیدی از آنچه در غرب جریان دارد، نیست؛ بلکه بازیابی حقیقت تاریخی سنت دانشگاهی در نظام‌های آموزش عالی اسلامی است (مجتهدی، ۱۳۷۹؛ چیت‌سازیان، ۱۳۸۶).

اگرچه رشد و بالندگی علم در ایران دارای موانع و علت‌های فراوانی است (رفیع‌پور، ۱۳۸۹؛ هاشمی، ۱۳۸۴) و قانعی‌راد، (۱۳۷۹)، اما دو خصیصه مذکور در اینکه آموزش‌گر دانشگاهی و به تبع آن دانشگاه به‌طور فعال در پیشرفت‌های کشور سهیم نشود و دارای نقش تعیین‌کنندگی نگردد، اثر محوری داشته‌اند. تعیین‌کنندگی وقتی رخ می‌دهد که آموزش‌گران دانشگاهی از «اختیار بالیدن» برخوردار باشند. منظور از اختیار بالیدن آن است که آموزش‌گر دانشگاهی در عین دانشگاهی‌بودن از تبعیت و حقارت، رهایی یابد.

اختیار بالیدن دارای پیچیدگی‌هایی است اما محور اصلی آن را آزادی برای رفتار دانشگاهی (علمی) تشکیل می‌دهد. آزادی برای رفتار دانشگاهی دارای جنبه‌های متعددی است؛ که بعد سیاسی، بعد اقتصادی، بعد فرهنگی و بعد تربیتی آن حائز ارزش اثرگذاری بیشتری هستند. اغلب وقتی از آزادی برای رفتار دانشگاهی سخن به میان می‌آید به بعد سیاسی آن عنایت می‌شود. اما شاید بعد اقتصادی به همان میزان اثرگذار باشد. وقتی فرد برای ادامه حیات شخصی نیازمند توجه به بعد اقتصادی است، آنگاه این بعد هم به قدر بعد سیاسی اثرگذار خواهد بود. همین وضع را بعد فرهنگی دارد. باورهای فرهنگی گاه به میزانی شدید فرد را مجبور به عمل می‌کنند. بعد تربیتی نیز از حیث میزان آگاهی و دانش فرد، بر او آثار جدی دارد. این است که آزادی برای عمل دانشگاهی، با چهار بعد مذکور آمیخته است. همین شرایط می‌تواند سبب شود که در جهان واقعی، ناهمخوانی بین اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌ها دیده شود. این ناهمخوانی، ممکن است با حضور پر قدرت هر یک از ابعاد اثرگذار، ظهوری بارزتر یابد. مثلاً عوامل سیاسی ممکن است انتظارات خاصی را در هر سه سطح مطرح نمایند و آنها را با استفاده از قدرتِ در اختیار دنبال کنند. در چنین شرایطی آنچه تحقق می‌یابد همان سطحی است که امکان سنجش و بررسی و کنترل آن را دارند و آن سطح عرضه‌هاست. در چنین شرایطی چه اتفاقی می‌افتد؟ در شرایطی که تلاش‌های بیرونی برای شکل‌دهی به عرضه‌های مغایر با اعتقادات، افزایش می‌یابد، پدیده رفتاری‌ای ظهور می‌کند و عملی از فرد سر می‌زند که ظاهر سازانه است و در عمق جان به آن باور ندارد. چنین رخدادی ممکن است با دو تفسیر همراه شود: اول نگاه





سازمانی است که می‌گوید مهم ظاهر و رعایت مقررات است (ظاهر سازگار). دوم نگاه تربیتی است که می‌گوید مهم باورها و عمل مبتنی بر آنهاست (عمل سازوار). بر اساس تفسیر اول، تبعیت از سیستم دارای اعتبار بنیادی و تحقق آن کمال مطلوب است. بر اساس تفسیر دوم، ایجاد شرایط برای بهره‌گیری آموزش‌گران از اختیار دانشگاهی برای ایفای نقش راهنمایی ضرورت دارد^۱. البته این اختیار، در محدوده فعالیت حرفه‌ای مطرح است و چنانکه فراستخواه (۱۳۸۹) بیان می‌کند «هر عضو اجتماعات علمی نیاز دارد که برای اعتلای هویت دانشگاهی و درونی‌سازی باورها و ارزش‌های حرفه‌ای خود، نسبت به فرهنگ دانشگاهی خویش آشنایی داشته باشد و مؤلفه‌ها و ویژگی‌های این فرهنگ را بشناسد». تأکید ایشان بر «درونی‌سازی باورها» حائز توجه است که حاصل آن «نوع خاصی از نگرش‌ها، یک سلسله ارزش‌های اجتماعی، یک سبک زندگی، الگوهای خاصی از حل مسئله، نوع متفاوتی از قضاوت کردن، تعامل با دیگران، اداره زندگی اجتماعی، شیوه‌ی مدیریت و رهبری است».

این موضوع از منظر مقررات استخدامی تحلیل می‌شود. آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیات علمی در بند یک به فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی و اجتماعی برای کسب ارتقاء اشاره می‌کند. اینکه این موضوع در آیین‌نامه ارتقا دارای ارزش شده، حسن قابل تقدیری است. اما معنای واقعی آن در فرایندهای جاری دانشگاهی چیست؟ آیا موارد خاص مورد نظر نظام سیاسی مطرح است یا فعالیت‌هایی در جهت گسترش فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی؟ گرچه می‌توان پذیرفت که آنچه از سوی نظام دانشگاهی مطرح می‌شود، دارای ارزش و تاحدی مقبولیت است؛ اما نمی‌توان پذیرفت که فعالیت فرهنگی و تربیتی و اجتماعی محدود به آنهاست. فعالیت فرهنگی-تربیتی با مجموعه‌ای از امور عمومی متعلق به فرهنگ عمومی آمیخته شده است که نه تنها در اولویت فعالیت دانشگاهی نیستند، که حتی در مواردی خروج از خط‌قرمزهای فرهنگ دانشگاهی محسوب می‌شوند. برای نمونه می‌توان به برگزاری مراسم مذهبی در دانشگاه اشاره کرد و یا شرکت در برخی از امور واجب مثل نماز را یادآور شد. این‌ها فعالیت‌های مقبول و با ارزشی هستند که در فرهنگ عمومی به گونه‌ای دنبال می‌شوند، اما نمی‌توان انتظار داشت آموزش‌گران دانشگاهی نیز به همان نحو و در همان سطح، آن‌هم برای کسب امتیاز ارتقای مرتبه علمی دانشگاهی، به آنها مبادرت ورزد. این فعالیت‌ها در فرهنگ دانشگاهی از آن جهت دارای ارزش محسوب شده که ارج دنیایی و معذوریت سازمانی باعث آن

۱. سوره‌ی شورا: فَإِنْ أَعْرَضُوا فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا إِنَّ عَلَيْكَ إِلَّا الْبَلَاغُ وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَحَرِحَ بِهَا وَإِنْ تُصِيبُهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمْتَّ إِلَيْهِمْ فَبِئْسَ الْإِنْسَانُ كَفُورٌ (۴۸).

نبوده است. همچنین، جهت بررسی و تعیین امتیازات فرهنگی-تربیتی-اجتماعی اعضای هیات علمی، «کمیسیون تخصصی» در هر مؤسسه تشکیل می‌شود که فارغ از سنت کمیسیون‌های تخصصی هیات ممیزه دارای ترکیب مدیریتی است (تبصره ۱ ماده ۱۱ آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیات علمی، ۱۳۸۷). اعضای این کمیسیون عبارتند از: رئیس مؤسسه به‌عنوان رئیس کمیسیون؛ معاون اجرایی یا عناوین مشابه به‌عنوان دبیر کمیسیون؛ معاون پژوهشی مؤسسه؛ یک نفر عضو هیات علمی حداقل با مرتبه دانشیاری به انتخاب هیات اجرایی جذب؛ و دبیر شورای هم‌اندیشی اساتید مؤسسه.

اینان کسانی هستند که بیش از آنکه متعهد به فرهنگ دانشگاهی باشند، متعلق به فرهنگ اداری-سازمانی دانشگاه و گاه نیز دارای ارتباطات و تعهداتی به فرهنگ سازمان‌های دیگر هستند. چنین شرایطی زمینه را برای تشکیل و استمرار فرهنگ دانشگاهی، دچار ضعف می‌کند ولی فرصت‌های فراوانی را در اختیار فرهنگ سازمانی دانشگاه می‌گذارد.

۳. تربیتی-اداری بودن سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

عضو هیات علمی دانشگاه دارای تکالیف و وظایفی است؛ که بر اساس قوانین و مقررات آموزش عالی ایران (آیین‌نامه استخدامی اعضای هیات علمی، ۱۳۸۹: ماده ۲۲) بر شش عنوان می‌باشد؛ و عبارتند از:

- فعالیت فرهنگی، تربیتی و اجتماعی؛

- فعالیت آموزشی (نظری و عملی)؛

- فعالیت پژوهشی و فناوری؛

- فعالیت علمی و اجرایی؛

- راهنمایی دانشجو و سایر خدمات دانشگاهی؛

- همکاری تخصصی با حوزه کاربردی مرتبط؛

سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی، تابعی است از متغیرهای آشکار و پنهان ادراک شده از سوی آنان که در موقعیت‌های مکانی-زمانی برای آنان جلوه‌ای واقعی می‌یابد و یا از باورهای آنان به صورت فرمان‌هایی انتزاعی صادر می‌گردند. این ادراکات است که اعتقادات آنان را شکل می‌دهد و رفتارهای آنان را رقم می‌زند (مهرعلیزاده، سیاسی و امیدیان، ۱۳۸۴). این باورهای درونی یا اعتقادات از منابع مختلفی تغذیه می‌کنند. از جمله این منابع می‌توان به دستورات و تعلیمات و پیام‌های دینی و مقررات و قوانین سازمانی اشاره کرد. باورهای دینی



و فرهنگ دانشگاهی دارای بنیادهای درونی هستند^۱ و عمل بدان‌ها بر بنیاد انتخاب و رغبت‌های شخصی است. این عمل با خود نظارتی همراه است و بر اساس خودارزیابی، اصلاح می‌شود. در مقابل این وضعیت، مقررات سازمانی قرار دارند. بنیاد آن‌ها را کنترل بیرونی و هدایت آنها را نظارت بیرونی و اصلاح آنها را ارزیابی دیگری تشکیل می‌دهد. آنچه از درون برمی‌خیزد با کلیت شخصیت شخص آمیخته است اما آنچه از بیرون طلب می‌شود، ممکن است چنین شرایطی را نداشته باشد. بستر زایش پدیده دوگانگی، همین امکان است. به عبارت دیگر، آنچه سبب می‌شود تا اعضای هیات علمی به ارائه رفتارهایی بپردازند که ممکن است با باورهای آنان ناهماهنگ باشد، تعارض‌های بین فرهنگ دانشگاهی با مقررات سازمانی است؛ زیرا بر اساس مقررات سازمانی این امکان وجود دارد که امر نامطلوب از نظر فرهنگ دانشگاهی حائز ارزش و دارای امتیاز گردد (جدول ۳).



جدول ۳: انواع رفتارهای ناشی از تعامل فرهنگ و مقررات دانشگاهی

مقررات سازمانی		امتیاز دارد		مطلوب	فرهنگ دانشگاهی
امتیاز ندارد	امتیاز دارد	تایید رفتار	تعارض نوع اول		
تعارض نوع اول	۲	۱	تعارض نوع دوم	نامطلوب	
منع رفتار	۴	۳			

در فرایندهای عمل دانشگاهی، چهار وضعیت مذکور در جدول ۳ دارای نسبت برابر نیستند. آنچه می‌تواند رفتارهای مقبول را افزایش دهد، گستردگی دامنه خانه شماره ۱ و کاهش دامنه خانه شماره ۴ است. اما این دو خانه دارای دو جهت طولی و عرضی برای گسترش و کاهش هستند. با افزایش عرضی خانه ۱، کاهش عرضی خانه ۴ و همزمان کاهش عرضی خانه ۲ حاصل می‌شود ولی اتفاق ناشی از آن با گسترش عرضی خانه ۳ همراه است که تعارض نوع دوم است. بر اساس این مدل، این امکان وجود دارد که آنچه از حیث فرهنگ دانشگاهی نامطلوب است یا آنچه از حیث مقررات دانشگاهی فاقد امتیاز است، به صفر برسد و به تبع آن، دو خانه از خانه‌های عمل فردی حذف گردد (جدول ۴).

۱. سوره زمر: إِنَّا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ لِلنَّاسِ بِالْحَقِّ فَمَنْ اهْتَدَىٰ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ (۴۱)؛ و همچنین یس: وَمَا عَلَّمْنَا إِلَّا الْبَلَاغَ الْمُبِينِ (۱۷).

جدول ۴: نوع عمل ناشی از تعامل فرهنگ دانشگاهی و مقررات سازمانی

مقررات سازمانی			
امتیاز ندارد	امتیاز دارد		
عمل ارزیابانه	عمل صادقانه	مطلوب	فرهنگ دانشگاهی
بی‌عملی	عمل فریبکارانه	نامطلوب	

۴. اخلاقی- موفق بودن سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

رهنمایی (۱۳۸۶) نکات حائز اهمیت در بررسی سیر تحول آموزش عالی در ایران را در موارد ذیل می‌داند:

هر زمان که کشور آرامش و امنیت سیاسی و اقتصادی داشته است، توجه به علم و مراکز علمی نیز بیشتر شده است؛

بودجه و هزینه‌های مراکز علمی عمدتاً از موقوفات و کمک‌های خیریه‌ی مردم تامین می‌شد؛

مراکز علمی و آموزشی عمدتاً استادمحور بوده‌اند، شهرت استاد و شیوه سلوک و مهارت علمی او باعث می‌شد که دانشجویان گرد او جمع شوند و همین حضور اساتید در یک نقطه شهری یا روستا به آن مرکزیت علمی می‌بخشید؛

استادان غالباً فارغ از وابستگی سیاسی و با خمیرمایه علمی و جذابیت معنوی و اخلاقی خود دانشجویان را جلب می‌کردند؛

حضور استادان و شاگردان در یک نقطه باعث اعتلای فرهنگی در آن منطقه می‌شد؛ ارتباط منطقی ناشی از فعالیت علمی باعث نوعی روابط علمی میان مراکز مختلف می‌گردید. این ویژگی‌ها با شکل‌گیری نظام آموزش عالی نوین ایران به کلی از میان رفت. منبع اصلی ارتزاق آموزش عالی از مردم به دولت تغییر یافت، استادمحوری جای خود را به مؤسسه‌محوری داد، فراغت (آزادی) استادان از وابستگی سیاسی به سرسپردگی سیاسی تبدیل شد، اثرگذاری اجتماعی (رهبری) نهاد علم به پیروی و تبعیت مؤسسه آموزش عالی از روندهای اجتماعی تغییر پیدا کرد، و ارتباط بین نهادهای علمی به عنوان واحدهای مستقل اجتماعی به تشکیل یک صنف متشکل از اجزای وابسته تقلیل یافت و استقلال دانشگاهی نقش محوری خود را در ارتباطات اجتماعی از دست داد. در چنین فضایی از عمل آموزش عالی، انتظارات ایدئولوژیک اسلامی نیز با حضور جمهوری اسلامی بر آن افزوده شد.





بدین ترتیب، آموزش‌گر فعال و آزاد در مؤسسه مستقل مؤثر، به آموزش‌گر منضبط به مقررات مؤسسه قانونمند تبدیل شد. اما این عضو اجتماعی شده سازمان جدید از سویی با تاریخی از فعالیت و از سویی با باورهایی برخاسته از انقلابی ارزشی همراه بود. آنچه بر دوش او بار بود، تاریخ و تعهد او بود و آنچه پیش روی او قرار داشت ضوابط و زمینه‌های ارتقای سازمانی او بود. این دو در فضایی از اقتصاد و ارزش‌های اجتماعی با هم آمیختند که اولی تأمین مالی عمل متعهدانه را تحمل نمی‌کرد و دومی تعهد به ارزش‌های صبورانه علمی را تأیید نمی‌نمود.

اقتصاد که به اقتضای اصول و قواعد خود عمل می‌کرد، از پژوهش‌گر و آموزش‌گر دانشگاه انتظار «اقتصادی شدن» دانش را طلب می‌کرد؛ آنچه که با باورهای عالمانه - مخصوصاً در علوم انسانی - سازگار نبود. اجتماع بر ارزش‌های سبقتی (رقابتی) تأکید می‌نهاد که با صبوری عارفانه پژوهشگر و آموزش‌گر دانشگاهی انطباق نداشت.

علم به‌ماهو علم، که از ارزش‌های پایه علم‌آموزی در ارزش‌های دینی اسلام است، در حیات سازمانی به سیطره علم به عنوان ثروت افتاد و کارآفرینی و تجاری‌سازی بر آن سایه افکند و ارزش‌های قناعت و صبوری و خویش‌داری در جایگاه متهم قرار گرفتند. آیین‌نامه‌ها و مقررات ارتقای حرفه‌ای آموزش‌گران بر بنیاد ارزش‌های جدید تدوین شدند ولی باورهای نهادینه شده اعضای هیأت علمی همچنان بر علم برای علم (شاید هم تکلیف) و ارزش‌های پنهان داشتن، بنا شده بود. اینچنین بود که بین «اخلاقی بودن» و «موفق بودن» فاصله‌ای پدید آمد.

در تعارض بین موفقیت سازمانی و متعهد بودن درونی، آنچه مورد حمایت همه‌جانبه قرار گرفت، موفقیت بود. بدین ترتیب، گروهی از آموزش‌گران در عرصه دانشگاهی ایران ظهور یافتند که راهی جزء تن‌سپاری به سیطره ارزش‌های جدید و یا خروج از نظام دانشگاهی در پیش رو نداشتند؛ که چنین شد. اینان نویسندگانی پرکار محسوب می‌شوند که نگارش - انتشار برایشان معادل زندگی است. بنیاد این نگاه را باورهایی تشکیل می‌دهد که در بسیاری از اوقات با سنت «هدف وسیله را توجیه می‌کند» همراهی می‌نماید!

۵. مشروع-محبوب بودن سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

آموزش دانشگاهی با دو موضوع سازمانی آمیخته است: اول کسب نظرات دانشجویان درباره‌ی آموزش آموزش‌گران در کلاس درس و دوم مرتبط شدن ارتقای مرتبه به نظرات دانشجویان. این دو اقدام سازمانی طی دو دهه‌ی گذشته دارای موافقان و مخالفانی بود که منجر به غلبه نظر

۱. یکی از اعضای هیأت علمی جوان کشور (دارای سن کمتر از ۳۵ سال) تعداد آثار تألیفی ده ساله‌ی خود را که برای یکی از دوره‌های جشنواره بین‌المللی فارابی ارسال کرده بود، بالغ بر ۲۰ عنوان متنوع کتاب تألیفی بود. یعنی در عمل طی ده سال گذشته هر سال، علاوه بر تدریس و امور مربوط به آن، دو کتاب توسط ایشان تألیف شده است.

موافقان شد. نگارنده نیز در نیمه دوم دهه هفتاد و نیمه اول دهه هشتاد در گروه موافقان این نظر جای داشت (موسی‌پور و حری، ۱۳۸۲). موافقان این قانون بر این نکته تأکید می‌نهادند که آموزش دانشگاهی در کلاس درس اتفاق می‌افتد و عمل آموزش‌گران در آن شرایط را شاگردان شاهد هستند و می‌توانند کم‌و‌کیف آن را گزارش کنند. همچنین، بیان می‌شد شاگردان کلاس درس، مصرف‌کننده‌ی اصلی آموزش‌های آموزش‌گران هستند پس می‌توانند به قضاوت درباره‌ی آن بپردازند. این دو قضیه وقتی دارای اعتبار هستند که پدیده‌های دیگر مربوط به آنها هم در سطح دانشگاه نخبه‌گرا حضور داشته باشند. مثلاً یادگیری دانشگاهی در جامعه دارای منزلت باشد نه مدرک تحصیلی. اما اگر شرایط اداری به‌گونه‌ای باشد که مدرک، فارغ از توان صاحب آن، دارای ارزش قلمداد گردد، آموزش دانشگاهی نه بر اساس کیفیت حقیقی آن بلکه بر اساس سهولت دستیابی به مدرک ارزیابی می‌شود. این اتفاق که در سنت دانشگاه توده‌ای، امری طبیعی محسوب می‌شود، نوعی انحراف را در بقیه فرآیند پدید می‌آورد و منجر به آن می‌شود آموزش‌گرانی که به کیفیت آموزش بر اساس جایگاه حرفه‌ای خود نظر دارند به عنوان آموزش‌گران «سخت‌گیر» و «غیرمنطقی» در ارزیابی دانشجویان طبقه‌بندی شوند و نه تنها از ارتقاء بازمانند که حتی از حضور در دانشگاه محروم گردند. آنچه در اینجا دنبال می‌شود بر قوانین سازمانی بنا شده است. این بنیاد قانونی با پشتیبانی همه‌جانبه اداری همراه می‌شود و برای آموزش‌گران متعهد به اصول حرفه‌ای و ارزش‌های دینی راهی جزء تن‌سپاری یا خروج باقی نمی‌گذارد. چنین پدیده‌ای محدود به آموزش‌های کلاس درس نیست بلکه در تدوین پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها نیز نفوذ کرده است (صفایی‌موحد، ۱۳۹۰). البته آنان که در این گردونه باقی‌اند یا برآمده‌گان همان فرهنگ دانشجویی‌اند و یا به‌ناچار در این سیستم مانده‌اند ولی با این فریاد وجدان خود به طور مستمر مواجه‌اند که چرا در جنایتی بزرگ سهیم شده‌اند.^۱

جمع‌بندی

«ارتباطات انسانی» سازنده‌ی اصلی فرهنگ است و در چهار جهت، تبلور می‌یابد: ارتباط با خود، ارتباط با خلق، ارتباط با خلقت و ارتباط با خالق. این ارتباطات، بر بنیاد اعتقاداتی و به

۱. این تعبیر را وام‌دار جمعی از همکاران هستم که در آزمونی شرکت کردند و دانشجویان را به توصیه مسئولان دانشگاه قبول اعلام نمودند ولی باور داشتند که بیش از نیمی از آن دانشجویان واجد صلاحیت نبوده‌اند. در توجیه این رفتار خود، بارها از آنچه در فضای دانشجویی حاکم و بر آنان اثر می‌کند مطالبی را گفتند که همه حکایت از سیطره فضای فرهنگ دانشجویی داشت و تسلیم‌بودن آنان. در همان‌جا بود که یکی از آن استادان گفت: جنایتی در حال وقوع است که همه ما در آن دست داریم.



واسطه ارزش‌هایی، به‌گونه‌ای عرضه می‌شود که به‌طور معمول آن را فرهنگ نامیده‌اند. در تبیینی دقیق‌تر، فرهنگ شامل اعتقاداتی است که از طریق تولید ارزش‌ها، عرضه‌هایی را در ارتباطات انسانی شکل می‌دهند و یا عرضه‌هایی است که مبتنی بر ارزش‌های حاصل از اعتقادات در ارتباطات انسانی، تبلور می‌یابند. فرهنگ بدین معنا دارای سه تجلی با عناوین عرضه‌ها، ارزش‌ها و اعتقادات است که این سه با دو ویژگی اساسی «برهم‌نهادگی» و «درهم‌شدگی» مطرح می‌شوند. فرهنگ در تعلق با «افراد» معنی می‌یابد. تا جایی که حضور افراد واجد وصف «اجتماع» است، فرهنگ با آن همراهی می‌کند اما هر گاه جماعت به فرد تبدیل شود، فرهنگ نیز تغییر نام می‌دهد و با همان ماهیتی که وصف شد، تحت نام «سبک زندگی» قرار می‌گیرد. فرهنگ و سبک زندگی، پذیرای قیود متعددی است. یکی از اشکال قیدزای فرهنگ، گروه‌های جمعیتی تحت پوشش آن هستند. یعنی فرهنگ دانشگاهی، ارتباطات انسانی دانشگاهیان را در موقعیت‌های دانشگاهی و در جمعیت دانشگاهیان نشان می‌دهد. فرهنگ دانشگاهی با افکار، ارزش‌ها و اعمال غاطبه دانشگاهیان سروکار دارد و این موضوع منجر به آن می‌شود که به‌طور عادی خلاقیت‌ها و اعتقادات قابل دفاع افراد یا جمعیت‌های محدود با بی‌عنایتی کنار گذاشته شود. در فهم فرهنگ، بر اساس سنت‌های جاری شده قرن بیستم، مؤلفه‌هایی محاسبه می‌شود که دارای قدرت هستند. قدرت مؤلفه‌های سازنده فرهنگ وابسته به «پوشش» آنهاست. آنچه غلبه اکثریت نامیده می‌شود تعبیر دیگر پوشش جمعیتی است. یعنی چیزهایی از سبک زندگی در فهم و ترسیم فرهنگ بکار می‌آیند که دارای پوشش غالب باشند. چنین بنیادی برای ترسیم فرهنگ، که دارای توجیهات دمکراتیک است، سبب می‌شود نقش اقلیت در فهم فرهنگ نادیده گرفته شود.

تمرکز بر عامل زمینه‌ساز کسب پوشش نیز مهم است. در وضعیت برابر مؤلفه‌های فرهنگی، آنچه می‌تواند آنها را صاحب پوشش کند، قدرت درونی است؛ یعنی استحکام نظری یا قابلیت پاسخگویی به نیازها. اما اگر برخی از مؤلفه‌های فرهنگی به پشتیبانی عواملی خارج از حدود فرهنگ بتوانند خود را حفظ نمایند، آنگاه شاهد تحقق طبیعی فرهنگ نیستیم. این منشاء، برابری را در تکوین فرهنگ برهم می‌زند و مؤلفه‌هایی را بر آن حاکم می‌سازد که در فرایند طبیعی، تکوین نیافته‌اند.

فرایندهای تکوین فرهنگ و سبک زندگی را می‌توان در دو نوع متمایز ساخت: اول فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی متأثر از تعیین‌های سازمانی و دوم فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی



متأثر از تشخیص‌های حرفه‌ای. اولی، که آن را تکوین غیرطبیعی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی می‌نامیم، با محیط بیرونی گره خورده و شخص به واسطه آنکه در محیط است از آن متأثر است ولی دومی، که آن را تکوین طبیعی فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی می‌نامیم، با شخص و شخصیت حرفه‌ای او پیوند دارد و به واسطه آنکه شخص واجد صلاحیت آن حوزه دانشی-حرفه‌ای چنان تشخیص داده است، استمرار می‌یابد. گرچه میزان استحکام مؤلفه‌های فرهنگ، وابسته به نوع تکوین آنهاست، اما در تکوین غیرطبیعی مؤلفه‌های فرهنگ، استمرار (مدت زمان) و قدرت (فشار) حمایت عوامل پشتیبان دارای نقش تعیین‌کننده است.

آمیختن با فرهنگ دانشگاهی (دانشگاهی شدن) است که می‌تواند سبک زندگی آموزش‌گران را با مؤلفه‌های آن سازگار سازد. در این شرایط، «منعطف بودن، اختیاری بودن، فرهنگی بودن، اخلاقی بودن و مشروع بودن» بر سبک زندگی آموزش‌گران حاکم می‌شود. در مقابل، الزام به رعایت مقررات سازمانی سبب می‌شود تا فرد در جستجوی فضایی برای فراغت از آن برآید و سبکی از زندگی شکل می‌گیرد که ویژگی‌های عمده آن «ثابت بودن، الزامی بودن، اداری بودن، موفق بودن و محبوب بودن» است.



جدول ۹: انواع فرایندهای تکوین فرهنگ و سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی

فرایند تکوین فرهنگ و سبک زندگی		مؤلفه‌ها
غیرطبیعی	طبیعی	
نیازسازی القایی / بیرونی	نیازیابی حرفه‌ای / درونی	منشاء
تعیین گروه مدیران	تشخیص اجتماع حرفه‌ای‌ها	عامل
از عمل به اعتقاد	از اعتقاد به عمل	فرایند
چندگانگی و گسیختگی رفتاری	وحدت‌یافتگی و انسجام رفتاری	دستاورد
ثابت بودن	منعطف بودن	اول
الزامی بودن	اختیاری بودن	دوم
اداری بودن	فرهنگی بودن	سوم
موفق بودن	اخلاقی بودن	چهارم
محبوب بودن	مشروع بودن	پنجم
سازمانی بودن	دانشگاهی بودن	پيامد

عمده‌ترین تمایز بین تکوین طبیعی و غیرطبیعی فرهنگ و سبک زندگی آن است که در اولی شاهد تحقق شخصیتی هستیم که عمل او با وجود اعتقادات پایدار توأم با انعطاف و

تنوع به تناسب موقعیت است، با دروری از تبعیت و حقارت، از آزادی بالیدن و اختیار عمل برخوردار است، رفتار آنها تربیتی است، اخلاقی عمل می‌کنند و مشروعیت حرفه‌ای برایشان اهمیت دارد. در دومی شاهد تحقق شخصیتی هستیم که دارای رفتارهای ثابت است، محدود به مقررات مدون عمل می‌کند، رفتاری اداری دارد، کسب موفقیت برایش مهم است و برای محبوبیت تلاش می‌کند. در اولی نوعی از آزادی برای خلاقیت دیده می‌شود و در دومی نوعی از محدودیت برای مشابهت. به همین دلیل اولی را با شواهد فراوان‌تر و مستحکم‌تری می‌توان سازگار با آموزه‌های دینی قلمداد کرد و دومی را پدیده‌ای سازمانی محسوب نمود. این تمایز ممکن است با دشواری‌های مربوط به تفسیرپذیری مفاهیم همراه باشد. یعنی در اینجا با نوعی انتساب بی‌دغدغه مواجه نیستیم. هریک از این دو دارای دیوارها و مرزهای نفوذناپذیر نیستند و اصولاً اسلامی بودن با سازمانی بودن دارای تعارض ذاتی نیستند که امکان جداسازی آن‌ها در اینجا به سهولت فراهم باشد. جدای از این ویژگی ذاتی، تفکیک کنونی از جهت دیگری نیز شکننده است. فرهنگ دانشگاهی موضوعی چندلایه است که به تناسب موقعیت‌های مکانی-زمانی ظهور می‌یابد. چنین واقعیتی سبب می‌شود که مجموعه‌ی متنوعی از عرضه‌ها ظهور یابد. این ظهور موقعیتی بر اساس استحکام سطوح فرهنگ و سبک زندگی، منجر به پدیده ثابت-متغیر در فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی می‌شود: اعتقادات ثابت، ارزش‌های نسبتاً ثابت و عرضه‌های متغیر. با آنکه بنیاد اصلی سازنده سبک زندگی شخص دیندار را دین تشکیل می‌دهد و ارزش‌ها و عرضه‌های او متأثر از اعتقادات دینی است، اما تحقق آن متأثر از واقعیت جاری حیات سازمانی است؛ که در قالب قوانین و مقررات عمل می‌کند و انواعی از مواجهه با سبک زندگی را پدید می‌آورد. سه شکل از مواجهه بین این دو پدیده قابل تصور است: انطباق کامل، انطباق نسبی و عدم انطباق. وقتی که اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌ها در دین و در سازمان دارای محتوای مشابه هستند، شرایط «انطباق کامل» حاکم است. وقتی اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌های دینی دارای محتوایی مغایر با اعتقادات، ارزش‌ها و عرضه‌های سازمانی هستند، شرایط «عدم انطباق» پدید می‌آید. در وضعیت‌هایی هم می‌توان شواهدی از انطباق-عدم انطباق را یافت. در هر یک از اشکال مذکور، گونه‌ای از رفتارها شکل می‌گیرد که سبک زندگی آموزش‌گران دانشگاهی نامیده می‌شود.



منابع

- ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۰). آموزش میان‌رشته‌ای در محیط‌های دانشگاهی با تأکید بر تجربه ایران، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۰.
- بزرگ، حمیده (۱۳۹۰). شناسایی برنامه درسی پنهان متأثر از محیط فیزیکی دانشگاه. پایان‌نامه ارشد رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی. دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- توکل، محمد (۱۳۷۷). «وضعیت آموزش عالی در ایران: واقعیت‌ها و چالش‌ها». پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال ششم، شماره ۱۸. صص ۲۶-۱.
- حداد علوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ احمدی، امیدعلی (۱۳۸۶). «برنامه درسی پنهان: پژوهشی یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد روحیه علمی». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۰. صص ۶۶-۳۳.
- خمینی (امام)، روح‌الله (۱۳۶۴). در جستجوی راه از کلام امام (دفتر بیست و دوم). تهران: امیرکبیر.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۸). موانع رشد علمی ایران و راه حل‌های آن. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رهنمایی، محمدتقی (۱۳۸۶). توزیع بهینه دانشگاه‌ها و مراکز علمی با نگاهی به جغرافیای فرهنگ در ایران. تهران: وزارت علوم با همکاری دفتر مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۰). تبیین تفاوت‌های چهاره‌ای پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده‌های علوم تربیتی و ریاضی. رساله دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.
- طوسی، محمدعلی (۱۳۷۲). فرهنگ سازمانی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی). تهران: ثالث.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی (منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی). تهران: نی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۷۹). جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران. تهران: مدینه.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و مدرسان در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. جامعه‌شناسی ایران. شماره ۲۵. صص ۲۹-۳.
- مجتهدی، کریم (۱۳۷۹). مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سید هادی. (۱۳۸۹): «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی». پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۵. صص ۶۷-۴۵.
- مکنی، ایان (۱۳۸۶). دانشگاه و اجتماعات علمی آن. ترجمه گروه مترجمان. تهران: پژوهشگاه مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- مهرعلی‌زاده، یدالله؛ سپاسی، حسین و امیدیان، فرانک. (۱۳۸۴). «بررسی رابطه بین جو سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیات علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی». پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۳۵ و ۳۶. صص ۳۶-۱.



هاشمی، جمال (۱۳۸۴). بالندگی و بازندگی ایرانیان: دلایل عقب‌ماندگی ایرانیان و آسیب‌شناسی جامعه ایران. تهران: شرکت سهامی انتشار.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۸). رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

Acker, S. (2001). *The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.

Barnett, R. (2008). *Changing Identities in Higher Education: voicing perspectives*. Taylor & Francis: Routledge.

Becher, T. (1994). "The significance of disciplinary differences", *Studies in Higher Education*, v. 19, n. 2, P: 151-161.

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. London: SRHE and Open University.

Denison, D. R. (1996). "What are Difference between Organizational Culture and Organizational Climate?" *Academy of Management Review*. V. 21, N. 3, P: 619-654.

Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination: On the design and evaluation of School programs*. New York: Macmillan

Galtung, J. (2003). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London, SAGE ltd.

Lee, H. J. (2011). "Cultural Factors Related to the Hidden Curriculum for Students with Autism and Related Disabilities". *Intervention in School and Clinic*, v. 46, n. 3, p: 141-149.

Pinar, W. F. (2008). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Short, E. C. (2002). "Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education". *Curriculum Studies*. V. 34, n. 2, P: 139-148.

Taylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Languages, Art and Customs*, <http://books.google.com/books>.

Zhukov, K. (2012). "Interpersonal interactions in instrumental lessons: Teacher/student verbal and non-verbal behaviors". *Psychology of Music*. V. 40, n. 1, p: 1-18.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۳۲

دوره پنجم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۲